

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA**

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

**ASPECTE PSIHOsocIALE ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE
ȘI MANIFESTĂRILE EI ÎN PLAN SOCIAL LA COPII**

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE
INTERNAȚIONALE**

Chișinău, 2021

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Culegerea de articole conține materialele conferinței științifice internaționale „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii”, organizată de către Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău la 29 octombrie 2021 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 28. 10. 2021.

Coordonator: SANDULEAC Sergiu

Redactor: MATRAN Tatiana

Tehnoredactare: DIȚA Maria, MATRAN Tatiana

Autorii poartă responsabilitatea pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestării ei în plan social la copii", conferință științifică internațională (2021 ; Chișinău). Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii : Materialele conferinței științifice internaționale, Chișinău, 29 octombrie 2021 / coordonator: Sanduleac Sergiu ; comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.] ; comitetul organizatoric: Sanduleac Sergiu [et al.]. – Chișinău : S. n., 2021 (CEP UPS). – 260 p. : fig., tab.

Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Lab. Securitate Psihologică. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez. paral.: lb. rom.-engl. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-564-9.

[316.6-053.2+37.0](082)=135.1=161.1

A 88

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

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

BARBĂNEAGRĂ Alexandra, dr., conferențiar universitar, rector al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, dr., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

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

HĂVÎRNEANU Corneliu, dr., profesor universitar, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România (UAIC)

ȘLEAHTIȚCHI Mihai, dr. hab., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

PERJAN Carolina, dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

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

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

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

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

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

COMITETUL ORGANIZATORIC

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

ȘLEAHTIȚCHI Mihai, dr. hab., conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

PERJAN Carolina, dr., profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

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

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

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

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

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

POPESCU Cristina, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

DOROFEEV Zinaida, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

MATRAN Tatiana, doctorand, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC)

CUPRINS

SESIUNEA PLENARĂ

SANDULEAC Sergiu Rolul gândirii științifice în asigurarea competenței de securizare psihopedagogică a elevilor din partea cadrelor didactice	6
VÎRLAN Maria Asistența psihosocială a preadolescenților cu comportament deviant	12

Atelierul nr. 1 ASPECTE PSIHOSOCIALE ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE LA COPII

LEUȚANU Gabriela Calitatea vieții copiilor sub influența atașamentului și a stilului parental	22
CHIPERI Nadejda Социально-психологическая помощь и поддержка семей с детьми с особыми нуждами.....	38
CIOBANU Iana Intervenția de specialitate pentru copii cu dificultăți de relaționare	44
BEJENARI Ludmila Crearea unui mediu educațional sigur pentru tineri, ca factor de bunăstare psihologică.....	57
COZMAN Liliana Aspecte ale socializării individului în copilăria precoce.....	63
NICOLESCU Alexandra-Cristina Insecuritatea psihologică și controlul emoțiilor la adolescenții dansatori. Limite și provocări.....	69
PĂTRĂUȚANU Magdalena Socializarea și securitatea psihologică în preșcolaritate.....	75
DOROFEEV Zinaida Securitatea psihologică la adolescenți	78
ROTARU-SÎRBU Natalia, GROZA Angela Atașamentul femeilor abuzate în copilărie	84
DRAGOMIR Magdalena Securitatea emoțională a copilului – de la modelul conceptual teoretic la realitatea din sistemul coparental.....	92
DIȚA Maria Securitatea psihologică și bunăstarea beneficiarilor asistențiali.....	101
ZUBENSCHI Ecaterina, ZUBENSCHI Mariana Influența securității psiho-emoționale în familie și manifestările comportamentale la copii. Studiu de caz	108
PLATON Inga, PLĂMĂDEALĂ Victoria Securitatea psihologică asigurată de modelul relațional de dezvoltare a inteligenței sociale și emoționale în procesul terapeutic integrativ....	122

Atelierul nr. 2 SECURITATEA PSIHOLOGICĂ ȘI VIOLENȚA CIBERNETICĂ

LOSÎI Elena Tendințe actuale în comportamentul preadolescenților	136
PERJAN Carolina Manifestarea anxietății la preadolescenții dependenți de jocuri de calculator.....	143
CERNAUȚAN Mariana Dezvoltarea psihologică a copilului în cadrul violenței cibernetice.....	148

FRUNZE Olesea, LAPOȘINA Emilia Parteneriatul părinți - cadre didactice în vederea creșterii gradului de securitate a copiilor în mediul online	155
POPESCU Cristina Relația dintre securitatea psihologică și stresul la copii	162
ГРЕКОВА Н.Ф., КУЛИК О.П. Влияние социальных сетей на психологическую безопасность детей: преступление без наказания	169
ȘPAC Silvia Psihologia copilului în mediul online	174
CIRCOV Evgheni, SARÎ Tatiana, GHEORGHIEVA Svetlana Совершенствование нормативно-правового законодательства республики молдова в области использования «зеленых комнат» во время допроса детей	182
Atelierul nr. 3 SECURITATEA PSIHOLAGICĂ ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	
ȘLEAHTIȘCHI Mihai Un factor de neevitat în proiectarea algoritmului de securizare psihologică a elevilor expuși didactogeniei: stilul educațional respingător	190
ADĂSCĂLIȚĂ Viorica Факторы психологической безопасности в образовательном учреждении	201
POPESCU Maria, COJOCARU Irina Securitatea psihologica și deprinderile sociale în instituțiile de învățământ	210
COZMAN Tatiana, NEGURĂ Ion Психологическое благополучие и жизненные ценности современных старшеклассников	216
AMIHĂLĂCHIOAE Aniela Câteva aspecte psihologice cu privire la stabilitatea emoțională a elevilor de gimnaziu în raport cu cerințele actuale ale societății	230
MATRAN Tatiana, VÎRLAN Maria Prevenirea violenței școlare - condiție pentru securitatea psihologică a copiilor	234
BÎTCA Lucia Amplitudini și configurații ale comunicării interumane	241
COCIUG Victoria Strategii de înlăturare a bullying-ului școlar în scopul prevenirii traumelor psihologice la adolescenți	248

SESIUNEA PLENARĂ

ROLUL GÂNDIRII ȘTIINȚIFICE ÎN ASIGURAREA COMPETENȚEI DE SECURIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVILOR DIN PARTEA CADRELOR DIDACTICE

THE ROLE OF SCIENTIFIC THINKING IN ENSURING THE COMPETENCE OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SECURITY OF STUDENTS BY TEACHERS

SANDULEAC Sergiu, *doctor, conferențiar universitar*
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău

SANDULEAC Sergiu, *PhD, associate professor,*
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
E-mail: sanduleac.sergiu@upsc.md
[ORCID iD: 0000-0003-2040-4670](https://orcid.org/0000-0003-2040-4670)

CZU 37.015.3+37.062

Rezumat

Securitatea psihologică reprezintă un subiect mult discutat atât în context psihoterapeutic cât și în context educațional. Articolul de față propune spre discuție analiza securității psihologice în context educațional din perspectiva stabilirii unor relații optime de interacțiune dintre elev și cadru didactic având la bază gândirea științifică și educația științifică. Rolul gândirii științifice fiind unul ce ar promova în primul rând cultura psihologică în calitate de factor și condiție de asigurare a securității psihologice în sistemul de învățământ. Cultura psihologică include diverse proprietăți psihologice în educația unei persoane, cum ar fi: aspectul motivațional, emoțional, intelectual, comunicativ, reflexiv, de reglementare etc., fiind conectate prin principii de coordonare și subordonare. Toate aceste proprietăți psihologice fiind mediate de gândirea științifică a cadrelor didactice contribuie la asigurarea unui mediu securizant pentru elevi din perspectiva alfabetizării psihologice (științifice), competenței psihologice, ce contribuie la formarea unei culturi psihologice mature din partea cadrelor didactice ce se reflectă prin autoreglare personală, asigură o interacțiune eficientă, sigură și umană cu oamenii, dar mai cu seamă cu elevii.

Cuvinte cheie: securitate psihologică, gândire științifică, elevi, cultură psihologică, mediu educațional, pedagogi.

Abstract

Psychological security is a much-discussed topic both in a psychotherapeutic context and in an educational context. This article proposes for discussion the analysis of psychological security in an educational context from the perspective of establishing optimal relationships of interaction between student and teacher based on scientific thinking and scientific education. The role of scientific thinking being one that would primarily promote psychological culture as a factor and condition for ensuring psychological security in the education system. Psychological culture includes various psychological properties in a person's education, such as: motivational, emotional, intellectual, communicative, reflective, regulatory, etc., being connected by principles of coordination and subordination. All these psychological properties being mediated by the scientific thinking of teachers contribute to ensuring a safe environment for students from the perspective of psychological (scientific) literacy, psychological competence, which contributes to

the formation of a mature psychological culture of teachers reflected by personal self-regulation, ensures an efficient, safe and humane interaction with people, but especially with students.

Key words: *psychological security, scientific thinking, students, psychological culture, educational environment, pedagogues*

Abordarea securității psihologice impune implicarea a două aspecte esențiale pentru acest subiect. Primul aspect în constituirea securității psihologice se referă la *trăsăturile de personalitate* ale subiectului securității psihologice, unde acesta poate fi afectat într-o anumită manieră în dezvoltarea proceselor mentale. Al doilea aspect se referă la *mediul cu care interacționează persoana*, care poate fi unul securizant sau din contra nesecurizant. În cazul de față vom aborda *mediul educațional* ca fiind unul securizant sau mai puțin securizant din perspectiva interacțiunii eficiente dintre cadrul didactic și elev, în contextul educației științifice.

Pornim de la definirea mediului educațional, care constituie o realitate psihopedagogică, conținând condiții special organizate pentru formarea personalității, precum și oportunități pentru dezvoltare, includere în mediul social și spațial-obiectiv. Esența psihologică a mediului educațional reprezintă un set de acțiuni și relații între participanții procesului educațional. A. Maslow citat de I. Baeva (И. Баева) spunea „un mediu bun constituie unul dintre factorii principali ai auto-actualizării și sănătății, oferind posibilitatea de auto-actualizare” [1, p. 9].

Procesul de formare a personalității este condiționat de socializare, ca proces de asimilare de către individ a cunoștințelor, normelor, credințelor, idealurilor și valorilor, adică cultura societății căreia îi aparține. Socializarea la rândul său este privită ca unul din cele mai importante mecanisme utilizate în procesul educațional prin intermediul căreia elevul acumulează experiență și atitudini sociale care corespund anumitor roluri sociale și formarea calităților sociale (cunoștințe, abilități, valori). Procesul educațional se desfășoară într-un anumit mediu social, care în psihologia educației a primit denumirea de „*mediu educațional*”. Calitatea acestui mediu educațional contribuie semnificativ la dezvoltarea subiecților educaționali, adică a elevilor. 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 mediu în care se dezvoltă” [2, p. 105]. 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” [3, p. 117]. 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. Starea sistemului socio-economic și, prin urmare, securitatea stă la baza securității naționale, al cărei scop este dezvoltarea, sănătatea, starea normală a societății și a individului.

Securitatea socială, a cărei structură, include neapărat și securitatea psihologică, înseamnă că instituțiile sociale își îndeplinesc funcțiile pentru a satisface nevoile, interesele, scopurile indivizilor. Acesta se exprimă printr-o serie de indicatori: calitatea vieții, speranța de viață, nivelul de sănătate mintală etc. De reținut că școala este una dintre instituțiile sociale larg reprezentate în societate, implicată direct în acest proces, care poate construi local sistem de securitate bazat pe teoria generală a securității naționale [1, p 10].

Elementul esențial din perspectiva teoriei securității este conceptul de „amenințare”. Amenințările pot fi clasificate în funcție de sursa originii acestora: *amenințări de origine naturală; amenințări epidemiologice; dezastre provocate de om; amenințări sociale, printre care se numără și cele social-psihologice, asociate cu tensiune socială, cu conflictul*. Problema securității este analizată din cel puțin două puncte de vedere: În primul rând este vorba de protejarea unui sistem ca proces de determinat de capacitatea de autoorganizarea. În cel de al doilea caz este vorba de anumite garanții, exprimate deja printr-un rezultat, care asigură dezvoltarea durabilă și protecția împotriva amenințărilor interne și externe. Majoritatea definițiilor cu privire la securitate confirmă că securitatea vizează conservarea unui sistem și asigurarea funcționării normale a acestuia.

Securitatea psihologică, ca element component al securității, exprimată în calitate de protecție împotriva influenței asupra conștiinței de către alte persoane poate fi asigurată prin prisma a două strategii de bază:

- 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 abordările moderne, securitatea psihologică este utilizată în studiul situațiilor de urgență, accidente și catastrofe caracterizate prin consecințe semnificative de ordin material sau consecințe sociale și de mediu. În acest context în literatura de ultima oră apare conceptul de „*cultură a securității*”, care vine ca un element psihopedagogic determinant al educării populației în vederea sporirii securizării față de riscurile care pot surveni din exterior, fiind prezente în orice context și de orice natură: fie o amenințare fizică, fie o amenințare socială, sau de ordin moral. În particular contextul discuției ne înclină să abordăm subiectul securității psihologice la elevi din perspectiva mediului educațional, ca fiind un element educogen din perspectiva dezvoltării gândirii științifice.

Revenind la conceptul de *amenințare*, vom atinge subiectul securizării psihologice a elevului din perspectiva întăririi factorilor interiori prin crearea unei personalități armonios dezvoltate, reziliente la evenimentele traumatizante. Vom preciza diferența dintre conceptele de *eveniment traumatizant* de *situație traumatizantă*. Evenimentul traumatizant cuprinde în sine acea amenințare venită din exterior și se prezintă ca un factor obiectiv, pe când situația traumatizantă se referă la perceperea subiectivă a persoanei care trece prin evenimentul respectiv. „Într-o viziune dialectică a conceptului de situație, factorii situaționali se leagă întotdeauna de subiectul care trăiește și acționează” [5, p. 63]. Persoana trăiește o anumită situație traumatică în particularitatea ei istorică și individuală, astfel că încercările persoanei de a o depăși sunt profund dependente de această experiență individuală. De aceea, întotdeauna situațiile traumatizante vor fi diferite de la individ la individ, chiar dacă evenimentul traumatizant va fi același [4]. Un element definitoriu care contribuie la scăderea rezilienței față de situațiile traumatizante ar putea fi: gradul de control pe care persoana îl mai poate avea asupra propriei persoane sau asupra situației, gradul de imprevizibilitate, numărul persoanelor aflate în aceeași situație traumatică, gradul de afectare al celor din anturaj, modul de participare în situație, direct sau indirect [4, p. 5].

Una din amenințările secolului XXI o reprezintă pandemia COVID-19, datorită căreia au fost paralizate și periclitare practic toate institutele statale, și orice formă de organizare socială, iar sistemul educațional nu a fost o excepție. Și dacă pandemia în sine a reprezentat o formă de amenințare exprimată prin crearea unui mediu traumatizant, atunci reacția oamenilor la acest mediu, iar mai cu seamă a elevilor în context educațional a fost una diferită exprimată prin situații traumatizante diferite fiind condiționată de interferența factorilor situaționali subiectivi cu așteptările subiective” [5, p. 65]. Este actual în contextual pandemiei să vorbim și despre *traumatizarea cumulativă*, definită de M. Khan [7] care se referă la o succesiune de evenimente traumatice ale căror consecințe rămân la un nivel profund, inconștient, slăbind forțele de recuperare eului. Luând în considerație cele expuse ajungem la concluzia că elevii fiind slăbiți de traumatizarea cumulativă, prin experiența personală traumatizante sub unele aspecte legate fie de amenințarea integrității corporale și a vieții, vătămări sau răniri corporale severe, expunerea unei răniri sau vătămări intenționate, observarea violenței împotriva unei persoane iubite sau informare despre aceasta etc, expuse de A. Green [6], prin numeroase expuneri la amenințări actuale parvenite pe fonul pandemiei cum ar fi: expuneri la mesaje ce provoacă anxietate, violență aplicată în mod deliberat sub diverse forme.

Fiind spuse cele cu privire la securitatea psihologică factorii ce o reprezintă, vom expune ulterior care este rolul gândirii științifice în formarea rezilienței față de amenințările din exterior și în fortificarea securității psihologice. Luând în considerație că în mediul educațional interacțiunea pedagog-elev întotdeauna a reprezentat o problemă atât de ordin pedagogic cât și psihologic, subiectul devine și mai actual pe fonul pandemiei și măsurile de trecere la învățământul online, dar și revenirea la perioada „post-online” unde cadrul didactic neavând o pregătire corespunzătoare se confruntă cu provocări de diferită natură psihologică, este nevoit să constrângă elevul din lipsă de instrumente de influență față de acesta în situația nou creată. În consecință constrângerea ia forma unei violențe psihologice. Atunci când se analizează problema violenței, atenția deseori care asupra situațiilor de confruntare deschisă, agresiune, etc. Dar există o sferă a vieții umane în care violența nu este atât de pronunțată și impactul ei nu pare atât de evident, dar în realitate are cele mai distructive consecințe asupra persoanei aflate în proces de formare. Este vorba despre sfera relației adult-copil - despre creștere, educație și comunicarea de zi cu zi. Hărțuirea, constrângerea, abuzul de putere apar adesea în mediul școlar ca elemente ale violenței psihologice, cu impact psihologic foarte distructiv la care sunt expuși mulți copii și adolescenți, care în consecință constituie un mediu traumatizant ce aduce adesea consecințe grave asupra sănătății psihice a copilului.

Înainte de a răspunde la întrebarea: Pentru ce este nevoie ca pedagogii să opereze cu gândirea științifică în demersul lor educațional? Este nevoie de precizarea faptului că gândirea științifică ca produs este angajată în producția de cunoaștere obiectivă. În mod convențional, cunoașterea este considerată de două feluri: subiectivă și obiectivă, cunoașterea lui „ce” și „cum”, sau „a avea” și „a fi”. În această categorie intră cunoașterea analitică a științei, cunoașterea faptelor ce pot fi calculate, măsurate și testate. Cealaltă formă de cunoaștere este de tip „cum” și reprezintă cunoașterea experienței, a ființei, a corpului, minții și sufletului, pe care nu poate fi descoperită decât prin prisma persoanei proprii. Școlile moderne operează extrem de rar cu acest tip de cunoaștere, inhibându-i pe copii să învețe metode prin care să descopere singuri realitatea [8].

Nemijlocit apare întrebarea dacă realitatea obiectivă și realitatea subiectivă se contrazic. Dacă realitatea obiectivă este corectă atunci realitatea subiectivă trebuie să fie falsă. În cel mai bun caz vei fi capabil să adopți mentalitatea solipsism-ului în contextul mai larg al realității obiective, dar nu poți potrivi perspectiva realității subiective în cadrul realității obiective. Aceasta este o limitare majoră a modelului realității obiective. Realitatea obiectivă respinge realitatea subiectivă dar nu poate niciodată să o infirme, așadar realitatea obiectivă respinge

inerent o potențială perspectivă valabilă. Aceasta este o defecțiune majoră a modelului realității obiective. Dacă un model nu are loc pentru toate perspectivele potențial valabile, nu este un model bun. În consecință nu putem niciodată să avem încredere deplină în acest model deoarece poate foarte bine să fie complet greșit. Dacă ne bazăm deciziile pe acest model, vom putea lua o decizie inexactă după alta, dar nu vom ști niciodată. Este prea limitat pentru scopurile noastre, ca și cum am trece prin viața cu un braț legat la spate.

Cercetarea are în vedere studiul factorului uman, implicând o analiză detaliată a acțiunilor persoanelor angajate la unități cu risc ridicat. A doua zonă reprezintă o nouă ramură a cunoașterii - știința riscului

Bibliografie

1. БАЕВА, И. А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Издательство «СЮЗ», 2002. — 271 с. ISBN 5-94033-148-3
2. РУБИНШТЕЙН, С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
3. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с. ISBN 5-7155-0035-4
4. VASILE, D. L. Trauma psihică și consecințele ei. Evitarea retraumatizării. In: Strengthening multidisciplinary cooperation to ensure an effective referral, assistance, rights protection for victims of human trafficking. <http://ec.justice-project.prorefugiu.org/wp-content/uploads/2018/02/Trauma-psihica-Diana-Vasile-1.pdf> (accesat 24.10.2021)
5. FISCHER, G., RIEDESSER, P. Tratat de psihotraumatologie. București: Trei, 2007. 389 p. ISBN 973-9419-84-4
6. GREEN, A. Childhood sexual and physical abuse. In: Wilson, J.P., Raphael, B., 1993, p. 577-592
7. M. MASUD R. KHAN. The concept of cumulative trauma. In: The Psychoanalytic Study of the Child, 1963.18:1, London, pp. 286-306, DOI: [10.1080/00797308.1963.11822932](https://doi.org/10.1080/00797308.1963.11822932)
8. Extras din lucrarea ”Învățăături spirituale despre Tao – M. Forstater, Editura KAMALA In: <https://liviugheorghe.wordpress.com/2011/11/30/cunoasterea-subiectiva-si-cunoasterea-obiectiva/> (accesat 24.10.2021)

ASISTENȚA PSIHOSOCIALĂ A PREADOLESCENȚILOR CU COMPORTAMENT DEVIANT

PSYCHOSOCIAL ASSISTANCE OF PREADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

VÎRLAN Maria, dr, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău
Decan facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială

VÎRLAN Maria, PhD, associate professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau.
Dean of Psychology and Psychopedagogy Faculty

E-mail: virlan.maria@upsc.md

ORCID iD:0000-0001-6843-2609

CZU 316.624-053.2

Rezumat

Articolul de față evidențiază actualitatea problemei devianței comportamentale în vârsta preadolescență. Se argumentează prevalența acestui fenomen în această perioadă prin particularitățile de vârstă. Se prezintă rezultatele cercetării empirice care evidențiază particularitățile psihosociale ale preadolescentului ce comit fapte delincvente. Se formulează recomandări privind asistența psihosocială a preadolescenților cu comportament deviant.

Cuvinte cheie: preadolescența, comportament deviant, asistența psihosocială.

Summary

This article highlights the actual issue of behavioral deviance in preadolescence. The prevalence of this phenomenon in this period is caused by the peculiarities of age. We present the results of the empirical research, which highlight the psychosocial peculiarities of the preadolescent who commit delinquent acts. There are suggested a set of recommendations for the psychosocial assistance of preadolescents with deviant behavior.

Keywords: preadolescence, deviant behavior, psychosocial assistance.

Problema comportamentului deviant este deosebit de actuală în societatea contemporană. Fenomenul dat este cercetat sub diferite aspecte în numeroase domenii științifice. Problema cercetată are un caracter interdisciplinar și se află la joncțiunea științelor juridice, sociale, psihologice, medicale, pedagogice.

Încă la vârsta preșcolară, ca urmare a educației greșite în familie, apar primele dificultăți comportamentale: incapacitatea de a se juca cu alți copii, de a comunica cu ei, atitudinea incorectă față de adulți și față de sine.

Elevul de vârstă școlară mică continuă să fie influențat de consecințele educației greșite în familie și grădiniță. În comportamentul lui se observă: tendința de a evita neplăcerile legate de insuccesele în activitate și în relațiile interpersonale, iar de aici - capricii, neascultare, încredere redusă în forțele proprii, pasivitate, conformism. Carențele educative ale părinților facilitează dezvoltarea agresivității, durității, neglijenței, impulsivității, evoluând spre delincvență juvenilă.

Vârsta preadolescență, însă, este considerată una din cele mai dificile perioade din ontogeneză. Maturizarea reprezintă un proces complicat. Mecanismul de bază al maturizării îl constituie însușirea de către preadolescent a diferitor categorii de valori, modele de comportament etc. În această perioadă are loc restructurarea structurilor psihologice formate anterior, apar noi formațiuni, dar în special se pun bazele comportamentului conștient, se conturează orientarea generală în formarea convingerilor morale. Dificultățile vârstei sunt determinate de greutățile interne ale perioadei de trecere, începând cu schimbările psiho-hormonale și terminând cu restructurarea Eu-concepției. De asemenea situația socială nedeterminată a preadolescenților, contradicțiile condiționate de restructurarea mecanismelor controlului social (când formele de control, bazate pe respectarea normelor și ascultarea adulților nu mai funcționează, dar procedeele noi, mature, care presupun o disciplină și autocontrol conștient, încă nu s-au format) cauzează dificultăți în comportamentul preadolescenților.

Preadolescența este, în esență, vârsta primei manifestări integrale a omului ca subiect al propriei sale vieți. E. Erickson o numește epoca formării primei forme integrale a identității euului, determinarea locului propriu în lume. Principalul conținut al vârstei preadolescente este experimentarea socială, în procesul căreia se formează Eu - concepția preadolescentului, ca bază pentru autodeterminarea vieții ulterioare și construirea propriului comportament în diverse situații. [8, p. 18)

Preadolescența este perioada primei cele mai izbitoare manifestări a „defectului” dezvoltării psihosociale, al cărei mecanism a fost lansat mult mai devreme. Acest lucru se explică prin faptul că în preadolescență copilul de ieri realizează pentru prima dată o revizuire psihologică a propriei experiențe, construiește cea mai holistică imagine a sinelui, experimentează activ în societate, căutându-și locul în ea. Orice dezvoltare este întotdeauna autodezvoltare. Este o corelație a potențialului intern, pe de o parte, și a influențelor educaționale

externe, pe de altă parte. E. Erikson vorbește despre „jocul reciproc al dezvoltării individuale și al structurii sociale” [8, p. 62].

Preadolescentul nu mai este considerat copil, dar nu i se recunoaște nici capacitatea de a exercita rolurile adultului. El, însă, nu admite această poziție de „moratoriu psihosocial” Nu-și dorește să intre oricum în viața adultă, ci să fie remarcat. Îi lipsesc, însă, mijloacele socialmente dezirabile de a marca acest eveniment. Deaceia recurge adeseori la acte deviante sau ilicite. [3]

Neoformațiunea centrală în vârsta preadolescentă este sentimentul maturității. Tânărul încearcă să-și dea seama de resursele sale personale și de realizarea identității proprii și a independenței. Considerându-se matur, preadolescentul protestează împotriva epitropiei, controlului excesiv, ascultării oarbe, sancțiunilor. Protestul se poate manifesta prin: nesupunere, tenacitate, nedelicatețe, închidere în sine etc. Aceste reacții de emancipare sunt mai evidențiate în cazul în care adulții le ignoră doleanțele, interesele și inițiativele.

Deseori între preadolescent și adulți apar divergențe referitor la formele de organizare a timpului liber, gusturile estetice, modă etc. Rareori obiectul divergențelor ține de problemele legate de orientările motivaționale, concepții despre lume și concepții politice.

În planul personalității preadolescentului se conturează tot mai frecvent stări de acceptanță și respingere în raport cu adulții, iar judecata morală și valorică se supune exigențelor interioare și atitudinilor negative față de compromisuri.

Complexitatea relațiilor interpersonale dintre preadolescent și adult este determinată pe de o parte de tendința preadolescentului spre independență, (protestează împotriva epitropiei și neîncrederii), iar pe altă parte, confruntându - se cu greutățile noi de viață, manifestă anxietate, așteaptă ajutor și susținere din partea adulților, dar nu recunoaște acest lucru.

Spre deosebire de alte aspecte ale studierii vârstei preadolescente, prezentate ca subiect de cercetare psihologică, pedagogică și sociologică, problema devianței nu este deloc abstractă, fenomenele devianței pătrund în viața de zi cu zi de la vandalismul spontan în casele oamenilor până la acțiuni organizate ale grupurilor de tineri extremiști. Intrăm permanent în contact cu aceste fenomene, identificând fie variabilitatea și imprevizibilitatea manifestărilor individuale, fie, dimpotrivă, vizibilitatea deliberată în masă și stereotipurile în comportamentul grupurilor marginalizate. [4]

Problema comportamentului deviant la preadolescenți este în prezent foarte actuală. Acest lucru este legat atât de prevalența devierilor în comportament, care au devenit un fenomen de masă, cât și de dinamica ridicată și imprevizibilitatea tranziției de la formele prosoziale de

dezvoltare la cele asociale în absența factorilor determinanți ai unei astfel de tranziții, o scădere a vârstei la care încep să apară devierile comportamentale.

Creșterea numărului de preadolescenți care manifestă un comportament deviant nu este întâmplătoare. În primul rând, chiar creșterea proporției infracțiunilor coincide cu debutul crizei preadolescenților, adică are o referință explicită de vârstă. În al doilea rând, această creștere poate fi înțeleasă ca o manifestare a unui tip special de transformare a subculturii preadolescente în sine. Dacă analizăm tendința către forme deviante de comportament *din perspectiva preadolescentului*, atunci putem vorbi despre devianță ca o modalitate specifică de rezolvare a unei situații de criză. Dacă analizăm tendința către forme deviante de comportament *din perspectiva situației sociale*, se pot înregistra schimbări fundamentale în însăși subcultura preadolescentă, când devianța, datorită prevalenței sale, devine norma. Acest fenomen este numit de autorul A. Bandura ca *determinism reciproc*, iar E. Erickson îl definește ca o formă specială de moratoriu, în care modalitățile culturale de rezolvare a problemei vârstei sunt înlocuite cu cele subculturale. Astfel, pentru o parte semnificativă a preadolescenților, rezolvarea crizei are loc tocmai prin recurgerea la o formă deviantă de comportament, când devianța îndeplinește funcția ritualului de intrare în vârstă, asigurând o tranziție către „maturitate”. [4]

În plus, formele deviante de comportament în subcultura preadolescenților devin nu numai normă în înțelegerea lor ca permisibilitate și prevalență, ci și „forma ideală” a maturității. În același timp, este clar că o astfel de situație nu poate fi privită ca o normă conformă cu cultura pentru trecerea la o etapă de dezvoltare nouă. Reproducând, uneori într-o formă extrem de accentuată, aspectele atributive externe ale maturității (fumatul, consumul de alcool, sex, violență, tipare de acțiuni criminale), preadolescenții trec peste momentele esențiale ale maturității. Aceasta se întâmplă, în mare măsură, din cauza neformării la tineri a imaginii corecte despre maturitate.

În vederea oferirii asistenței psihosociale eficiente profesioniștii trebuie să cunoască particularitățile psihologice și sociale ale preadolescenților cu comportament deviant.

În acest scop a fost realizat un studiu experimental pe un lot de 258 subiecți cu vârste cuprinse între 12 – 15/16 ani dintre care 108 preadolescenți cu comportament deviant (din cadrul Birourilor de probațiune, Inspectoratelor de poliție), iar 150 preadolescenți cu comportament normativ. Au fost constituite două loturi de subiecți: lotul I – preadolescenți cu comportament deviant (absenteism școlar, nedisciplinați, fuga de la școală și alte forme de devianță școlară; furt, acte de huliganism și alte fapte delincvente); lotul II – elevi cu comportament normativ.

Metodele folosite: *Chestionarul de personalitate Kattel*, *Chestionarul “Aptitudini comunicative și organizatorice”*, *Tehnica de autoapreciere Dembo-Rubinștein*, *Testul morfologic de valori (Sopov)*, *Chestionar de determinare a atitudinilor părintești*

În continuare vom prezenta rezultatele obținute la *Chestionarul de personalitate Kattel*.

Tabel 1. Valorile medii obținute la Chestionarul de personalitate 16 PF

	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4	MD
Lotul I	4	7	6	7	7	5	5	5	7	4	7	4	4	5,3	4,9	5,7	5,4
Lotul II	8	8	5	6	4	8	4	6	7	8	7	7	4	5,9	6,2	5,2	5,9

Tabelul 2. Diferența statistică dintre rezultatele obținute la Chestionarul 16 PF de subiecții din ambele loturi experimentale

	A	F	G	M	O	Q3
Mann-Whitney U	125,000	129,000	125,500	124,000	130,000	131,500
p	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05

Datele din tabelul de mai sus se denotă diferențe statistice dintre rezultatele obținute la Chestionarul 16 PF de către subiecții cu comportament normativ și cei cu comportament delincvent:

- **La factorul A**, unde cei cu comportament normativ au un nivel mai ridicat, ei caracterizându-se prin capacități comunicative și abilități sociale mai înalte.
- **La factorul F**, (reținere – expansivitate), unde cei cu comportament deviant au valori mai mari, ei fiind mai impulsivi, fără rețineri.
- **La factorul G**, (forța eului - supunerea sentimentelor – normativitatea înaltă a comportamentului), unde cei cu comportament normativ înregistrează valori mai mari, adică ei respectă normele sociale mai bine decât minorii cu comportament deviant.
- **La factorii M, O, Q3**, unde subiecții cu comportament deviant înregistrează valori mai mici, adică ei caracterizându-se prin comunicativitate mai redusă, prudență mai excesivă, puternic orientați spre instanțele interioare, pesimiști, convenționali, conformiști, naivi, sentimentali, deseori stângaci în comportament, dominați de conflicte interne.

La diferențierea distribuției rezultatelor privind capacitățile comunicative ale subiecților experimentați în aceste două loturi experimentale, am constatat, că valorile maxime, privind nivelul capacităților comunicative, le dețin preadolescenții din al II-lea lot experimental. Pentru

ei este caracteristică lipsa de bariere în comunicarea cu cei din jur, sunt comunicabili, preferă să joace rol de organizatori, se deosebesc prin expresivitate. Le este specifică empatia și reflexia.

Datele empirice, obținute la tehnica “Aptitudini comunicative și organizatorice corelează cu cele de la scala *capacități comunicative* (apreciere), metodica Dembo-Rubinștein: $r=0,711$, la un prag de semnificație $p<0,001$ pentru preadolescenții cu comportament deviant, și $r=0,666$, la un prag de semnificație $p<0,001$ (Pearson correlation) pentru preadolescenții cu comportament social adecvat.

Am analizat și corelația dintre nivelul capacităților comunicative și aprecierea relațiilor interpersonale de către preadolescenții cu comportament deviant. Rezultatele sunt reflectate în tabelul de mai jos.

Tabelul 3. Corelația nivelului capacităților comunicative cu aprecierea de către subiecții experimentați a relațiilor cu colegii (Pearson correlation)

Variabila	Variabila	Coeficient de corelație (r)	Prag de semnificație (p)
Capacitățile comunicative	- relațiile cu colegii (apreciere Dembo-Rubinștein)	0,340	$p<0,001$
	- satisfacție de comunicare (apreciere Dembo-Rubinștein)	0,326	$p<0,021$

Coeficienții de corelație ne permit să constatăm următoarele: cu cât capacitățile comunicative ale preadolescenților sunt mai slab dezvoltate, cu atât ei au un statut sociometric mai jos, ocupând o poziție nefavorabilă în colectivul clasei și cu atât mai greu stabilesc relații cu colegii, mai greu își satisfac necesitatea de comunicare. Însă, dat fiind faptul că un procent considerabil al preadolescenților cu comportament delinvent denotă un nivel scăzut și nivel mai jos de mediu al capacităților comunicative, ei sunt în marea majoritate izolați și nu sunt satisfăcuți de comunicarea cu colegii de clasă. Ca urmare, ocupând poziția de izolat în colectiv, preadolescenții nu pot să-și dezvolte capacitățile comunicative. Capacitățile comunicative slab dezvoltate prezintă una din cauzele nesatisfacerii nevoii de comunicare cu semenii a preadolescenților cu comportament delinvent, care întâmpină anumite dificultăți în comunicarea cu cei din jur.

Tabelul 4. Diferența statistică dintre rezultatele la domeniile spre care aspiră subiecții cercetați din cele două loturi experimentale

	studii	autodezvoltare	profesie
Mann-Whitney U	110,500	115,000	119,500
p	0,05	0,05	0,05

Datele din tabel ne denotă, că la toate aceste trei domenii spre care aspiră preadolescenții din cele două loturi, la care s-au înregistrat diferențe statistic semnificative, subiecții cu comportament normativ înregistrează valori mai mari, adică ei, în comparație cu cei cu comportament deviant au o mai mare dorință de a învăța în continuare după absolvirea liceului, o tendință mai mare spre a se autodezvolta și sunt mai bine orientați spre profesia lor de viitor.

Tabelul 5. Diferența statistică dintre rezultatele la valorile spre care aspiră subiecții din cele două loturi experimentale

	prestigiu	individualitate	creativitatea
Mann-Whitney U	53,000	47,500	44,500
p	0,05	0,05	0,05

Rezultatele ne denotă diferențe la valorile: prestigiu, individualitate, creativitate. În toate cazurile subiecții cu comportament normativ înregistrează valori mai mari.

În ceea ce privesc atitudinile părinților față de preadolescenții cu comportament deviant atunci, cercetările realizate ne permit să constatăm că o mare parte din părinți au o *atitudine de hipersocializare* autoritară. Adică părintele îi pretinde copilului ascultare necondiționată și disciplină, caută să-i impună în toate voința sa, nu e în stare să ia în considerație punctul de vedere al copilului. Pentru manifestări de independență îl pedepsește drastic, urmărește scrupulos realizările sociale ale copilului, cerându-i succes. O mare parte dintre părinți *își infantilizează* copiii, neglijând vârsta biologică a lor. Ei atribuie copiilor insuccese de caracter personal și social. Subapreciază interesele, gândurile, pasiunile și sentimentele copiilor. Își consideră copiii neadaptabili, neisprăviți, ușor supuși influențelor distructive, lipsiți de abilități sociale.

Cele relatate ne permit să concluzionăm, că atitudinea părinților față de copiii reprezintă un factor generator în modelarea actelor comportamentale la copii.

Rezultatele analizate mai sus denotă factorii care determină comportamentele deviante ale preadolescenților. Aceste rezultate trebuie să fie luate în considerație la elaborarea și implementarea programelor de intervenție psihosocială.

Printre factorii care contribuie la obținerea schimbărilor în personalitatea și comportamentul preadolescenților putem enumera: crearea unei relații terapeutice - focalizare exclusivă asupra copilului și a dorințelor acestuia (acceptarea completă a copilului și a comportamentului acestuia (limitând agresiunea fizică); disponibilitatea de a permite copilului să conducă și să aleagă o activitate, să ia în serios plângerile chiar și minore; sprijin și încurajare (în cazul unor experiențe psihologice dureroase); respect (dorința de a comunica, putem demonstra acest lucru punând întrebări, reflectând activitatea lui, participând la activitățile copilului, făcând comentarii care nu interferează cu activitatea copilului); comunicare non-verbală, acceptare a emoțiilor; utilizarea metaforelor și a semnificațiilor simbolice;• conștientizarea transferului, conștientizarea contratransferului [6, p. 349-350].

Copilul obține încredere, putere de la terapeut printr-o interacțiune simplă cu el, așa cum un sugar într-un mediu interpersonal normal învață să acționeze modelând sau imitând și interiorizând acțiunile părinților săi, valorile acestora etc. Acest proces de interiorizare este decisiv pentru lucrul cu copiii, deoarece este non-verbal, nu se bazează pe înțelegerea cognitivă și formează baza dezvoltării unei personalități puternice și încrezătoare.

Pentru a acționa ca un astfel de model, terapeutul trebuie să fie conștient de nevoile primare ale copilului. Empatia și reflectarea înțelegerii vor facilita foarte mult procesul de interiorizare. Copiii trăiesc experiențe dureroase într-un fel sau altul. Ei au învățat adesea să nu aibă încredere în adulți și să se apere folosind modele de izolare, reactive sau alte modele psihologice sau emoționale. Este nerealist să ne așteptăm să abandoneze rapid și ușor aceste strategii. Este necesar să permitem aceste tipare să apară, să le observăm și să încercăm să le înțelegem. Asta ar fi o manifestare a respectului și va crește încrederea copilului pe care trebuie să îl ajutăm să abandoneze comportamentul non-constructiv. Lupta împotriva rezistenței duce întotdeauna la o rezistență mai mare.

Important este să nu intrăm în panică în situații dificile, conflictuale. Atunci când copilul este implicat în procesul creativ, psihologul îl sprijină făcând comentarii atente despre produsul creativ al copilului pentru a-și arăta interesul, grija și înțelegerea. Copiii sunt încurajați, dar nu lăudați, deoarece laudele creează un model de judecată. Este important de menționat că afirmațiile evaluative privesc copilul de motivație intrinsecă.

Când procesul de intervenție este cu adevărat centrat pe copil, conceptul de sine al copilului și percepția acestuia asupra altor persoane încep să depindă mai puțin de atitudinile altora, ceea ce îi permite copilului să câștige încrederea în sine și capacitatea de a se controla.

După ce a învățat să-și stăpânească propriile sentimente și acțiuni, copilul se simte mai puternic și mai flexibil.

O condiție prealabilă care adesea e trecută cu vederea este aceea de a oferi copilului o experiență pozitivă de creștere și prezența unui adult care să-l înțeleagă și să-l sprijine astfel încât copilul să devină conștient de forța sa interioară.

Trebuie puse restricții asupra următoarelor tipuri de comportament: 1) acțiuni care dăunează unui membru al grupului sau terapeutului; 2) acțiuni care interferează cu cea terapeutică; 3) deteriorarea încăperii sau materialelor; 4) dorința de a-și însuși materialele necesare activităților corecționale; 5) comportament inacceptabil din punct de vedere social; 6) exprimarea inacceptabilă a sentimentelor. Deși restricțiile terapeutice sunt importante, acestea ar trebui stabilite numai atunci când este necesar. Dacă le prezentăm chiar la începutul activității de intervenție nu îi va inspira pe copii să se exprime. Atunci când copiilor li se oferă posibilitatea de exprimare emoțională, procesul de învățare și creștere este mai intens.

Prezența altor copii facilitează stabilirea unei relații de sprijin între psiholog și fiecare copil. Prezența mai multor copii ameliorează tensiunea, stimulează activitatea și crește spontaneitatea. Copiii sunt nevoiți să-și revizuiască propriul comportament în lumina reacției semenilor lor. Grupul creează o situație socială tangibilă pentru a descoperi noi forme mai adecvate de comunicare cu semenii și a experimenta în acest domeniu. Prezența mai multor copii ajută la transferul experienței obținute în lumea reală (Landreth, Sweeney, 2007, <http://www.psyjournal.ru>).

Trebuie să recunoaștem că este dificil să organizezi un grup de intervenție cu copii agresivi, delincvenți, dar rezultatele muncii sunt inspirate.

Programele de intervenție trebuie să se concentreze, în primul rând, pe: rezolvarea conflictului din perioadele timpurii de dezvoltare, satisfacerea nevoilor arhaice la un nivel fără conflict și sprijinirea resurselor, dezvoltarea creativității și abia apoi formarea abilităților sociale necesare.

Principii generale de lucru cu un grup care trebuie respectate: 1. Crearea unei atmosfere de acceptare a tuturor trăsăturilor comportamentale, cu excepția celor deviate. 2. Laude și sprijin emoțional obligatorii la finalizarea sarcinii. 3. Atitudine necondiționată și fără judecată. 4. Observarea tuturor aspectelor pozitive ale comportamentului și comunicării. 5. Interes sincer pentru copii. 6. O abordare individuală a fiecărei sarcini. 7. Atenție la afirmatii. 8. Sprijin pentru exprimarea pozitivă/creativă.

Tehnici recomandate pentru programele de intervenție: tehnici din artterapie, tehnici de vizualizare, tehnici din treningul social psihologic.

În concluzie, problema comportamentului deviant este una extrem de actuală. Factorii care determină astfel de comportament sunt atât de natură internă cât și de natură externă. Cu cât este mai mare numărul factorilor care acționează asupra preadolescentului, cu atât este mai mare probabilitatea apariției acestui tip de comportament. Pentru asistența psihosocială a preadolescenților cu comportament deviant este prioritar să ne axăm atât pe schimbarea manifestărilor externe, cât și pe identificarea și corectarea mecanismelor profunde de formare a comportamentului deviant.

Bibliografie

1. BAUER, B. *Nu te-ai născut să suferi: cum să depășești frica, neîncrederea și depresia și cum să te iubești pe tine însuși, ca să atingi din nou fericirea, încrederea și pacea interioară*. Tr. de I. Fotescu. București: Didactica Publishing House, 2018. 357 p.
2. BELMONT, J. *103 activități de grup: idei de tratament și strategii practice*. Tr. de S. Grădinaru. București: Trei. 2015. 221 p.
3. RĂDULASCU, S., BANCUI, D. *Introducere în sociologia delincvenței juvenile*, Editura medicală, București, 1990.
4. VÎRLAN, M. *Problema comportamentului deviant la preadolescenții contemporani*. tz. de dr. în psihologie. Chișinău, 2003. 154 p.
5. БАНДУРА, А. *Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений* [Текст] / А. Бандура, Р. Уолтерс. М., 1999.
6. БРЕМС, К. *Полное руководство по детской психотерапии* [Текст] /К. Бремс. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 640 с.
7. *Психологическая работа с девиантными подростками: проблемы и возможности*: монография / ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2009. 316 с.
8. ЭРИКСОН, Э. *Трагедия личности* [Текст] / Э. Эриксон. М.: Алго- ритм, Эксмо, 2008. 256 с.

Atelierul nr. 1 ASPECTE PSIHOSOCIALE ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE LA COPII

CALITATEA VIETII COPIILOR SUB INFLUENȚA ATAȘAMENTULUI ȘI A STILULUI PARENTAL

THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN UNDER THE INFLUENCE OF ATTACHMENT AND PARENTAL STYLE

LEUȚANU Gabriela

*Drd, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău,
PhD student, „Ion Creangă” State Pedagogical University Chisinau*

E-mail: leutanug@gmail.com

CUCER Angela

*Doctor, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova*

PhD, associate professor,

Institute of Educational Sciences, Republica Moldova

E-mails: cucer.angela@gmail.com

CZU 159.922.7:37.018.1

Rezumat

Copilăria, reprezintă o perioadă foarte importantă din viața oricărui dintre noi, fiind încărcată emoțional prin legăturile din cadrul familiei, acestea constituind cel mai important aspect în ce privește buna dezvoltare a copilului. 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. Conceptul de „calitate a vieții” fiind unul multidimensional, include o serie de domenii, respective: condiții materiale de viață, sănătate, locuire, viață de familie, relații cu comunitatea în care trăiește. Se disting însă diferențe între țările dezvoltate și țările mai puțin dezvoltate, diferențe care se răsfrâng în mod inevitabil asupra calității vieții copiilor. Ideal ar fi ca indiferent de condiția socială în care trăiește fiecare copil, să fie fericit, pentru că sentimentul de fericire vine din liniște, împlinire și, în cazul lor, al copiilor, din siguranța oferită de grija părinților.

Cuvinte-cheie: copilărie, atașament, stil parental, calitatea vieții, dezvoltare.

Summary

Childhood is a very important period in the life of any of us, being emotionally charged by family ties, these being the most important aspect in terms of good development of the child. In the first part of life, the child is influenced by the environment in which he lives, the emotional experience having a significant importance in his physical and mental development. The concept of "quality of life" being a multidimensional one, includes a series of fields, respectively: material living conditions, health, housing, family life, relations with the community in which he lives. However, there are differences between developed and less developed countries, differences that inevitably affect the quality of life of children. Ideally, regardless of the social condition in which each child lives, it should be happy, because the feeling of happiness comes

from peace, fulfillment and, in their case, of children, from the security offered by the care of parents.

Keywords: *Childhood, attachment, parenting style, quality of life, development.*

Introducere

Copilăria, reprezintă o perioadă foarte importantă din viața oricărui dintre noi, fiind încărcată emoțional prin legăturile din cadrul familiei, acestea constituind cel mai important aspect în ce privește buna dezvoltare a copilului. Termenul de „copil”, provine din latinescul „infans”, care înseamnă individ, fată sau băiat în primii ani din viață și care nu au dobândit limbaj.

„Copil” este un termen folosit în științele juridice, drept, psihologie, sociologie sau medicină, care poate să însemne „om în fază de dezvoltare”. Din punct de vedere fizic, copilul este o făptură/persoană, mică, cu mâini și picioare mici, cu nas și urechi mici, dar care din punct de vedere psihologic are idealuri.

Copilul este lăstarul născut dintr-un bărbat, care crește și evoluează cel mai bine în mijlocul acestora, beneficiind pe de o parte de zestrea genetică dobândită ereditar de la părinți, iar pe de altă parte de influențele educaționale din mediul familial.

Copilăria 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, din acel moment având loc trecerea spre adolescență. Conceptul de copilărie se diferențiază prin procesul evolutiv și divers prin care copilul traversează etapele specifice fiecărei vârste. Perioada copilăriei are o importanță deosebită, deoarece, în funcție de experiența afectivă trăită, dragostea și grija cu care a fost crescut, se va contura viitorul de adult. Când spunem „copilărie” ne ducem cu gândul la un termen general care face referire la o sumă de acțiuni petrecute într-o perioadă de timp, pe când termenul „copil” se referă la individ în sens propriu.

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, locuire, viață de familie, relații cu comunitatea în care trăiește.

Se disting însă diferențe între țările dezvoltate și țările mai puțin dezvoltate, diferențe care se răsfrâng în mod inevitabil asupra calității vieții copiilor.

1. Atașamentul

Atașamentul, ca relație emoțională stabilă, este realizată între două persoane, în care una funcționează ca o bază de siguranță și securitate pentru cealaltă persoană și poate fi considerată prima legătură emoțională pe care copilul o stabilește cu mediul.

Teoria atașamentului descrie și integrează științific nevoia ființelor umane de a forma și întreține legături emoționale puternice față de alte ființe umane. Această teorie a fost formulată și consolidată de psihiatrul de copii britanic John Bowlby și de către psihologa canadiană Mary Ainsworth.

Temele principale ale acestei teorii sunt inițierea și schimbările care au loc în relațiile emoționale individuale în cursul vieții. Conform teoriei atașamentului, la baza oricărei relații emoționale interumane se află legătura timpurie mamă - copil.

Teoria atașamentului are o importanță fundamentală pentru înțelegerea tulburărilor grave ale personalității. În ceea ce privește geneza unei tulburări a personalității, este necesar să se ia în considerație atât diferențele temperamentale deja prezente la naștere determinate genetic, precum și unul din factorii care contribuie la condiționarea calității interacțiunilor psiho-sociale cum ar fi stilul de atașament.

Variațiile gradului în care sunt prezente la naștere dimensiuni de temperament precum căutarea noutății, evitarea monotoniei, agresivitatea contribuie la influențarea calității tranzacțiilor dintre copil și aceia care îl îngrijesc, în definitiv a stilului de atașament.

Hay (1980) a precizat că un atașament sigur este o prechiziție fundamentală a învățării. Acest cercetător a afirmat că până și urmărirea figurii de atașament are funcția de a facilita învățarea. Atașamentul devine astfel o fază obligatorie a procesului de învățare, deci a dobândirii caracterului, a doua dimensiune majoră a personalității achiziționată prin învățare.

John Bowlby s-a desprins foarte repede de concepția motivațiilor umane centrată pe gratificarea pulsionilor primare dezvoltată de Freud și, utilizând o abordare etologică, a fost preocupat să demonstreze că atașamentul la o figură principală este un proces independent și primar, ce reprezintă o caracteristică universală a primatelor, inclusiv omul, și că este prezentă chiar și la specii inferioare. După Bowlby, atașamentul este o clasă de comportamente sociale cu o funcție specifică proprie, care este în mod esențial aceea de a putea menține proximitatea cu o altă ființă a propriei specii considerate mai puternice și în măsură să protejeze. Nevoia de atașament face parte din necesitățile de bază ale ființei umane, este înăscută și are drept scop supraviețuirea. Interacțiunea genotipului cu factorii de mediu: stimuli, persoana de referință și nișa de protecție, duc la formarea matricei primare de atașament.

Securitatea s-ar defini prin asigurarea unui spațiu în care nivelul de stres perceput de copil e minimum și prin faptul că-i permite o explorare interesantă, stimulativă, cu stimuli pozitivi, interesați pentru constituirea unei matrice de atașament sigur.

Prin repetări și experiențe succesive, se structurează scheme comportamentale, care asigură formarea unui sistem coerent, cu semnificații clare pentru partenerii în acțiune, generând la copil un tip de atașament sigur. Absența fizică a persoanei care acordă îngrijiri sau incoerența și inconsistența stimulilor, impredictibilitatea cu care îl invadează sau îl lasă în așteptare, oscilațiile de intensitate imprevizibile ale stimulilor, bruschețea manipulărilor sau absența oricărei atingeri creează un haos în interpretări care nu lasă loc sistematizărilor și decodărilor necesare și ca urmare vor conduce la formarea unei matrice de atașament nesigur sau dezorganizat.

O precizare importantă a lui Bowlby este că dezvoltarea atașamentului și vicisitudinile sale succesive presupun prin definiție o diadă adult-copil aflată în interacțiune. Pentru crearea unui sistem de atașament, cei doi parteneri trebuie să participe activ în acest sistem într-un mod comprehensibil unul pentru altul. Interacțiunea, necesitând acordaj afectiv la început mai ales din partea adultului, presupune integritatea senzorială a celor doi (comunicare din priviri, atingeri, poziții confortabile în contact strâns, recunoaștere reciprocă prin mirosuri, gusturi), care, legate de prezența reconfortantă, dau sensul împărtășirii. Astfel, adultul găsește pentru copil, explică, traduce, decodează semnificația mediului complex, redându-i copilului informația procesată de cele mai multe ori prin comunicare non-verbală dintr-un sistem senzorial în altul. Așa își reprezintă sugarul lumea în semnificația ei pentru ființa sa în acea conjunctură în prezența și proximitatea celuilalt, care devine investit cu încredere sau suspiciune, prin suprapunere cu propriile trăiri. Un adult, el însuși cu un sistem de atașament sigur dobândit în interacțiune cu proprii părinți într-o nișă stabilă, are toate șansele să transmită același tip de atașament copilului. Conform lui Bowlby, în primul an de viață, un copil, prin experiențele timpurii cu persoanele de îngrijire, dezvoltă o reprezentare mintală a sinelui și a figurilor de atașament ce rămân destul de stabile în timp. Modelele internalizate de reprezentare a sinelui și a celorlalți au scopul de a organiza și procesa informații referitoare la atașament și de a planifica acțiunile viitoare.

În etapele următoare, reprezentarea atașamentului de copilul mic devine fundamentul dezvoltării personalității sale. Bazat pe modelele internalizate de reprezentare a atașamentului, copilul mic și, mai târziu, preșcolarul, școlarul, adolescentul și adultul dezvoltă expectanțe despre sine și alții ca fiind dorit sau nedorit, demn de îngrijiri și protecție din partea altora, disponibili sau indisponibili spre a i-o oferi.

Modelul internalizat de reprezentare a atașamentului mama - copil constituie doar o primă etapă, ființa umană orientându-se spre un sistem individual, caracterizat printr-o reglare internă a sinelui, atât la nivel cognitiv, cât și emoțional. Reglarea emoțională, atât la nivel intrapsihic, cât și interpersonal, reprezintă o achiziție fundamentală a dezvoltării psihologice a copilului. Emoțiile joacă un rol important pentru a ajuta la evaluarea mediului înconjurător, a disponibilității figurilor de atașament și nu în ultimul rând, în a menține un sens al siguranței interioare.

Întrucât de la început teoria atașamentului a fost puternic criticată de către psihanaliști, cercetările lui Bowlby nu au stărnit în mod deosebit atenția. În ultimii 20 de ani însă, interesul psihanaliștilor pentru această teorie a crescut simțitor.

În prezent, Teoria atașamentului este recunoscută ca făcând parte din teoriile consacrate ale psihologiei. O mare masă de cercetători și oameni de știință studiază atent atașamentul și interacțiunile dintre părinți și copii, rezultatele cercetărilor întregind constructiv teoriile privind dezvoltarea normală și patologică. Acest fapt a condus implicit la folosirea acestor resurse teoretice, în special în psihoterapia adulților și a copiilor.

Bowlby consideră că o caracteristică a comportamentului de atașament, care nu depinde de vârsta individului, se referă la intensitatea emoției care însoțește acest comportament. „Tipul de emoție declanșat depinde de modul în care decurge relația dintre individul atașat și figura lui de atașament. Dacă această relație funcționează bine, ea este caracterizată de bucurie și de un sentiment de siguranță. Dacă relația este amenințată, apar gelozia, anxietatea și furia. Dacă relația se distruge, apar durerea și depresia” . Comportamentul de atașament este activat în special în caz de durere, oboseală, spaimă, precum și în situația în care persoana de atașament pare inaccesibilă și înseamnă „orice formă de comportament care face ca o persoană să ajungă sau să se mențină în proximitatea unui alt individ identificat în mod clar mai capabil de a se adapta la mediu” [3].

Oferirea de către ambii părinți a unei „baze de siguranță” asigură îndeplinirea primei funcții a atașamentului, cea de securizare, constituind o premiză pentru cea de-a doua și anume de socializare. Părinții ideali sunt cei disponibili, gata de a răspunde solicitărilor copilului prin încurajare sau ajutor, când este cazul, intervenind activ doar când este foarte necesar. Astfel, rolul părinților este de a oferi „o bază de siguranță” .

Modul în care a fost tratat individul de către părinții săi, influențează tiparul sau stilul de atașament al acestuia. Studiile arată că fiecare tipar de atașament, odată dezvoltat tinde să persiste. Dar există și posibilitatea de a se schimba, prin modificarea modului internalizat de

funcționare a lumii, datorită unor experiențe pozitive „de dragoste sau de afiliere, în orice moment al vieții” [20].

Structurarea atașamentului se face prin integrarea emoțională, pe baza rezonanței și comunicării emoționale părinte - copil. Astfel, stilul de atașament se va structura, în funcție de stările psihice împărtășite în relația părinte – copil.

1.1. Avantajele și dezavantajele stilurilor de atașament

Atașamentul sigur reflectă încrederea pe care copiii o au în relațiile cu persoanele de îngrijire. Copiii cu relații de atașament sigure vor profita la maximum de oportunitățile din viață, vor fi apreciați de colegi, vor avea capacități de lider și abilități sociale și vor fi mai încrezători în ei decât alți copii.

De fapt, atașamentul sigur asigură posibilitatea de a-și defini limitele propriei stări de confort afectiv, a le face cunoscute celor din jur, a căuta menținerea în aceste limite acceptabile a propriei ființe, ceea ce înseamnă a avea bariere sănătoase care pot funcționa ca bază pentru legături sănătoase, stare de echilibru cu propria persoană și cu ceilalți.

Într-un studiu realizat de Cowan, Cohn și Pearson (1996) s-a observat că interacțiunile maritale și stilurile parentale sunt corelate cu nivelul de înțelegere a experiențelor de atașament. Cercetătorii au găsit că un istoric al atașamentului sigur legat de tată este predictiv pentru un comportament extrovertit al copilului, în timp ce un atașament sigur doar față de mamă va indica comportamente introvertite.

Copiii cu atașament anxios și dezorganizat se îndreaptă pe un drum plin de probleme și conflicte al propriilor relații atât ca și copii, cât și ca adulți.

Modelele internalizate de reprezentare a relațiilor timpurii formează modul în care individul interacționează cu lumea (Sroufe, Carlson, Levy&Egeland, 1999). Astfel, copiii cu atașament anxios vor fi mai dependenți, cei cu atașament anxios rezistent vor fi cei mai dificili prieteni, cu manifestări răutăcioase și manipulatorii, iar cei descriși ca dezorganizați vor fi narcisiști și incompetenți sau dificil de înțeles din punct de vedere social (candidați la o patologie de tip tulburare de personalitate borderline – Sroufe, 2000).

2. Stilurile parentale

Influența părinților în comportamentul și evoluția copiilor este evidentă, cu toate acestea, mulți cercetători și-au îndreptat atenția asupra studierii mecanismelor care stau la baza relației dintre părinți și copil.

Stilurile parentale reprezintă moduri de educare ale copiilor prin interacțiunea dintre părinți și copii, fiecare părinte având propriul său stil de educare care include moduri de

comportamente specifice, precis îndreptate către un obiectiv, intenționate sau neintenționate (gesturi, schimbări în tonul vocii, expresii spontane, etc). Studiile care au cercetat stilurile parentale s-au bazat pe trei componente: relația emoțională dintre copil și părinți, comportamentul și metodele părinților și setul de valori al părinților. Plecând de aceste coordonate s-a ajuns la conturarea unor stiluri parentale care să descrie precis influența părinților asupra dezvoltării copiilor.

Diana Baumrind este prima care în 1966 reușește să pună bazele unui model teoretic a stilurilor parentale, în viziunea ei valorile spirituale ale părinților și părerile lor despre rolul de părinte sau despre natura copiilor ajută la identificarea unor tipuri de practici și atitudini. Inițial ea a identificat trei stiluri parentale, ca ulterior să îl adauge și pe al patru-lea, plecând de la cele două caracteristici esențiale și anume controlul și suportul parental. Spre deosebire de alți cercetători, Diana Baumrind afirma că stilurile parentale sunt caracteristici ale părinților și nu ale relației dintre părinte și copil. Putem afirma că indiferent de cum ar fi copiii, părinții se impun în modul lor propriu și caracteristic. Ea a plecat de la ipoteza că adolescenții sunt mai competenți și mai activi, mai capabili să arate atașament față de părinți atunci când părinții dovedesc atât control, cât și suport afectiv în relația cu ei. Cele patru stiluri parentale propuse de ea sunt: democratic, autoritar, permisiv și indiferent.

Stilul democratic este caracteristic familiilor care oferă atât suport afectiv cât și control în mod echilibrat. Părinții stabilesc standarde și limite clare în comportamentul copiilor. Cu toate își manifestă autoritatea, ei nu devin nici intruzivi nici restrictivi. Adolescenții proveniți din aceste familii manifestă puține probleme de comportament, un nivel de stres scăzut, sunt responsabili, autonomi și cooperanți. Acest stil presupune negocierea și stabilirea regulilor de către părinți împreună cu copilul, comunicarea deschisă cu acesta și crearea unei relații apropiate.

Copiii își vor dezvolta un echilibru emoțional și moral foarte bun, o capacitate de comunicare eficientă, dar și un înalt grad de creativitate și stima de sine, datorită susținerii pe care e părinți i-o oferă. Ei vor avea capacitatea de a asculta și înțelege pe ceilalți, dar și de a-și spune punctul de vedere. Poate fi totuși dificil pentru acești copii să se adapteze unui stil autoritar pe care îl vor întâlni ulterior în școală și ar putea fi considerați de ceilalți ca impertinenți sau încrezuți.

Stilul autoritar se referă la directive, ordine, restricții și neoferirea de suport parental. Părinții din aceste familii sunt orientați spre aparențe și au pretenția ca copiii să le urmeze ordinele fără nici un fel de explicație, stabilindu-le reguli clare și monitorizându-le atent activitățile. Copiii crescuți de părinți autoritari vor deveni persoane ordonate, disciplinate și cu

un dezvoltat spirit critic, însă vor avea lipsă de empatiei, capacitate de comunicare și integrare socială.

Copiii crescuți de părinți autoritari pot manifesta diferite tulburări emoționale, comportamente de risc (consum de alcool, droguri sau delincvență), în încercarea de a se împotrivi controlului, lipsei de afecțiune. Din victimă ei se pot transforma în agresori, iar o dată ajunși la vârsta matură, există posibilitatea să rupă legătura cu părinții.

Stilul permisiv pune suportul afectiv înaintea controlului parental. Părinții permisivi sunt foarte îngăduitori, își încurajează copii să se descurce singuri și evită confruntările. Ei nu refuză aproape niciodată cerințele copiilor și nu le interzic comportamentele neadecvate, astfel că, copiii își vor dezvolta autonomia, creativitatea și capacitatea de a lua decizii, însă le va fi foarte dificil să înțeleagă și să respecte regulile, comportamentele lor fiind considerate neadecvate. Acești copii nu vor ști să respecte nevoile, dorințele sau intimitatea altor persoane și vor dori în permanență să dețină controlul. Ei pot deveni răsfățați, pot avea probleme în dobândirea autonomiei și independenței, precum și probleme de ordin emoțional, fiind posibil să rămână dependenți de părinții lor chiar și la vârstă adultă.

Stilul indiferent este caracteristic părinților care nu oferă nici control, nici suport afectiv și poate fi definit numai în formă negativă. Acești părinți nu monitorizează activitatea copiilor, nu sunt alături de ei, își neglijează responsabilitățile parentale, nevoile elementare ale copiilor fiind în general asigurate. Ei nu petrec timp cu copiii lor, nu sunt deschiși comunicării, nu sunt interesați de activitățile realizate de cei mici, de cele mai multe ori nefiind disponibili din punct de vedere emoțional pentru aceștia.

Copiii vor fi maturi însă vor trăi puternice sentimente de abandon, neîncredere în propriile forțe și anxietate. Deseori ei vor fi confuzi cu privire la propria identitate, le va fi greu să își găsească locul și vor avea o permanentă nevoie să se simtă acceptați și apreciați, fiind extrem de sensibili la eșec.

3. Discuții

Literatura de specialitate indică asocieri între stilul parental, atașament și leadership: acordarea autonomiei părintești a fost asociată negativ atât cu anxietatea de atașament, cât și cu evitarea. Stilurile de conducere transformaționale și cele tranzacționale au fost asociate pozitiv cu autonomia părintească, dar numai leadership-ul transformativ a fost asociat pozitiv și cu implicarea părinților. Leadership-ul tranzacțional a fost asociat pozitiv cu evitarea atașamentului în relații strânse [9].

Diverși autori au susținut includerea unor măsuri de bunăstare pentru a evalua calitatea vieții copiilor în medii rezidențiale. Douăzeci și doi de copii admiși la un program de tratament rezidențial au primit o scară multidimensională de satisfacție a vieții. Copiilor li s-a administrat din nou instrumentul aproximativ patru luni mai târziu. Rezultatele au arătat că eșantionul prezent a raportat evaluări pozitive în toate domeniile de satisfacție a vieții. Mai mult, s-au observat creșteri pozitive semnificative ale scorurilor de satisfacție la nivel global, de prieteni, de sine și total la readministrare. Sunt discutate implicațiile descoperirilor, precum și sugestii pentru cercetări viitoare [13].

Până în prezent, puține studii bazate pe teorie au apărut în literatura pentru copii și adolescenți. Corelarea dintre teorie și cercetare privind satisfacția vieții a fost realizată cu interes asupra adulților. (Diener, 1984, 1994)

Studiile privind satisfacția vieții copilului și adolescentului au fost limitate în mare parte la studii corelaționale one-shot. Deși studiile asupra corelațiilor satisfacției cu viața au merit, un pas important în viitor în avansarea cercetării ar implica studii despre valabilitatea predictivă a scalei de satisfacție a vieții. Studii, precum cele de Suldo și Huebner (în presă) și Lewinsohn și colab. (1991), în care s-a demonstrat că satisfacția scăzută a vieții precede apariția psihopatologiei, oferă informații atât de necesare cu privire la direcționalitatea efectelor satisfacției cu viața, cât și cu privire la utilitatea potențială de scale de satisfacție în viață în situații clinice. Astfel, longitudinal, cercetarea oferă o promisiune considerabilă pentru clarificarea naturii și implicațiile rapoartelor de satisfacție a vieții copilului și adolescentului. În cele din urmă, este necesară și cercetarea interculturală. Deși au fost efectuate puține studii transnaționale și / sau interculturale ale copiilor și adolescenților, cercetările cu adulți s-au dovedit solide, remarcând diferențe în natura satisfacției între diferite culturi / grupuri. De exemplu, relația puternică dintre stima de sine, iar satisfacția de viață găsită în țările individualiste este considerabil mai slabă în țările colectiviste. Culturile diferă și în ceea ce privește viziunile lor despre lume la fel de pozitive și controlabile precum și în normele lor de exprimare a emoțiilor negative și a cunoașterii (Diener și colab., 1998; Grob și colab., 1999). De exemplu, Lee și Seligman (1997) au raportat că studenții albi americani au atribuit mai des succesul în sine și eșecul altor oameni și circumstanțe, în timp ce studenții chinezi au demonstrat tiparul opus. Astfel, sunt necesare mai multe cercetări pentru a evalua o posibilitate de construcție diferențială, validitate a satisfacției de viață a copiilor și a tinerilor din diferite grupuri din și între națiuni [15].

În urmă cu aproximativ un deceniu, Interviuul pentru atașamentul adulților (AAI; C. George, N. Kaplan și M. Main, 1985) a fost dezvoltat pentru a explora reprezentările mentale ale

atașamentului părinților, care se manifestă în limbaj în timpul discursului din experiențele copilăriei. AAI a fost destinat să prezică calitatea relației atașament copil-părinte, așa cum se observă în situația ciudată Ainsworth, și să prezică reacția părinților la semnalele de atașament ale sugariilor lor. Actuala meta-analiză a examinat dovezile disponibile cu privire la aceste probleme de validitate predictivă. În ceea ce privește numărul 1, cele 18 eșantioane disponibile ($N = 854$) au arătat o dimensiune a efectului combinat de 1,06 în direcția așteptată pentru împărțirea sigură vs. nesigură. Pentru o parte din studii, procentul de corespondență între reprezentarea mentală a atașamentului părinților și securitatea atașamentului sugariilor ar putea fi calculată (procentul rezultat a fost de 75%; $\kappa = .49$, $n = 661$). În ceea ce privește al doilea număr, cele 10 eșantioane ($N = 389$) care au fost preluate au arătat o dimensiune a efectului combinat de .72 în direcția așteptată. Conform criteriilor convenționale, dimensiunile efectului sunt mari [21].

4. Metodologia cercetării

Studiul s-a desfășurat în luna aprilie - mai 2021 și a avut drept categorii de subiecți ai eșantionului 30 de copii cu vârste între 17-20 ani și câte un părinte a acestor copii. Eșantionul cercetării a fost alcătuit din copii și părinți de ambele sexe, care au fost de acord să completeze chestionarele utilizate pentru acest demers.

Obiectivul general al cercetării este formulată astfel: Dacă în familie se adoptă un stil parental democratic (funcțional) și dacă tipul de atașament dezvoltat de copil este unul securizant (sigur), atunci acestea constituie premise favorabile creșterii calității vieții copiilor. Astfel, s-au desprins trei ipoteze specifice:

Ipoteza 1: În ce măsură nivelul calității vieții este influențată de tipul de atașament dezvoltat de copil.

Ipoteza 2: În ce măsură atașamentul copilului este influențat de abordarea unui anumit stil parental de către părinte.

Aplicarea a fost individuală, subiecților asigurându-li-se anonimatul.

Chestionarele au fost aplicate sub forma unui inventar, în următoarea ordine: ***Chestionarul pentru stilul de atașament și Scala Personaș Wellbeing Index – pentru elevi (PWI-SC)*** - copiilor și ***Chestionarul identificarea stilului parental*** - părinților.

5. Rezultate

Analizând lotul de părinți, 17 dintre aceștia au doar câte un copil; statutul ocupațional relevă că 27 dintre părinți sunt angajați, 2 sunt casnici și doar unul se află în căutarea unui loc de muncă.

Ce_varsta_au_copiii	Mean	N	Std. Deviation
preadolescent	42.17	6	5.037
prescolar	34.00	14	5.588
scolar	38.70	10	7.025
Total	37.20	30	6.672

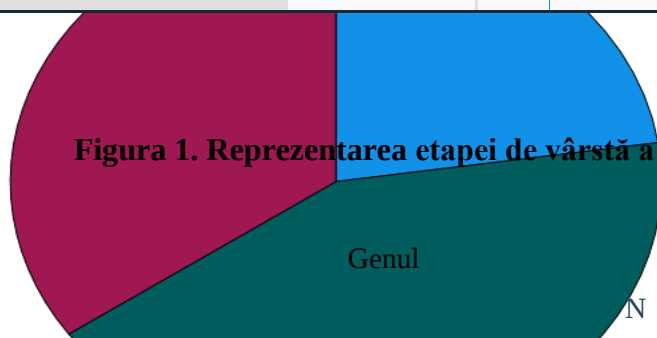


Figura 1. Reprezentarea etapei de vârstă a copiilor

rural	5
urban	25
Total	30

Figura 2. Reprezentarea mediului de domiciliu

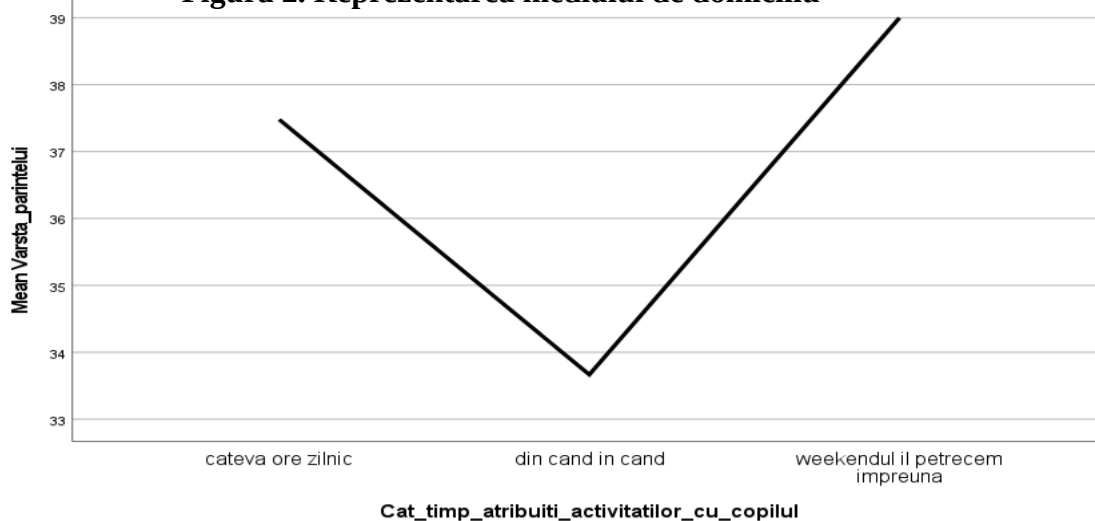


Figura 4. Reprezentarea grafică a etapei de vârstă a copiilor

Figura 5. Timpul părintelui petrecut cu copilul

Există diferențe semnificative în ceea ce privește nivelul de satisfacție calitativă a vieții în funcție de stilul de atașament al subiecților, în sensul că nivelul satisfacției calitative a vieții subiecților cu stil de atașament sigur va fi semnificativ mai mare decât cel al subiecților cu stil de atașament nesigur sau a celor cu stil de atașament anxios. Există diferențe în ceea ce privește nivelul satisfacției calitative a vieții între subiecții cu stil de atașament sigur (7 la număr) și cei cu stil de atașament nesigur (9 la număr) și între subiecții cu stil de atașament sigur (7 la număr) și cei cu stil de atașament anxios (14 la număr). Astfel, subiecții cu stil de atașament sigur au obținut scoruri semnificativ mai mari la satisfacția calitativă a vieții ($M_1 = 20.14$) comparativ cu subiecții cu stil de atașament nesigur ($M_2 = 14.44$) și cei cu stil de atașament anxios ($M_3 = 12.57$). Din analiza statistică se observă faptul că persoanele care au dezvoltat un stil de atașament sigur au și un grad mai mare de satisfacție față de viață. Această situație poate fi posibilă datorită implicării curajului de a explora lumea, de a comunica mai mult și de a lega relații cu cei din jur. Acest lucru este puțin probabil să se poată realiza în cazul tipului de atașament nesigur sau anxios. Conform teoriei atașamentului, copilul dezvoltă un tip de atașament sigur față de părinții săi, are tendința de a fi satisfăcut într-o mai mare măsură, deoarece stilul de atașament sigur dezvoltă la copil o mare încredere în sine și în ceilalți, o mai mare receptivitate față de nou și față de cei din jurul său.

În urma analizei chestionarelor pentru identificarea stilului parental s-a constatat că un număr de 7 părinți au un stil parental democratic, 8 autoritar, 10 pasiv și 5 indiferent. Din analiza datelor s-a constatat că părinții copiilor cu atașament sigur ($EQ = 114$) au un stil parental exclusiv democratic, al celor cu atașament nesigur ($EQ = 92$) au un stil predominant autoritar (5 stil autoritar, 3 stil pasiv și 1 stil indiferent), iar al celor cu atașament anxios ($EQ = 87$) un stil predominant pasiv (7 stil pasiv, 4 stil indiferent și 3 stil autoritar). Conform teoriei atașamentului, copilul dezvoltă un tip de atașament sigur față de părinții săi, are tendința de a se dezvolta emoțional mai bine, deoarece stilul de atașament sigur, alături de un stil parental democrat dezvoltă la copil o mare încredere în sine și în ceilalți, o mai mare receptivitate față de nou și față de cei din jurul său. Odată identificate stilurile parentale, este important să specificăm faptul că acestea joacă un rol important în dezvoltarea emoțională și în educația copiilor

deoarece tendința acestora este de a interioriza valorile propuse de părinții lor, indiferent de cum sunt aceste valori (conformiste sau nu).

Concluzii

De cele mai multe ori asumarea rolurilor parentale ca pe o sarcină poate să conducă la epuizarea părinților și la îndeplinirea rigidă a cerințelor impuse. Cele mai multe teorii ale rolurilor sociale se centrează pe cerințele impuse și pe tensiunile dezvoltate pentru îndeplinirea acestora. Abordarea stilurilor parentale este un subiect important deoarece numai prin identificarea lor pot fi oferite părinților sugestii privind impactul stilurilor asupra inteligenței emoționale, a personalității și comportamentului copiilor.

Cercetarea a fost elaborată din perspectiva cunoașterii conceptelor de stiluri parentale în rândul părinților și modificarea acestora astfel încât copilul să fie beneficiarul acestor schimbări și să își dezvolte personalitatea. O altă idee care a stat la baza realizării acestei cercetări este aceea de a prezenta părinților aspecte legate de tipurile de atașament, emoțiile și cognițiile pe care le vor dezvolta copiii ulterior și modul în care ar fi indicat să se comporte un părinte responsabil cu îngrijirea, creșterea și educarea copilului pentru ca acesta să se dezvolte armonios atât fizic dar mai ales psihic și emoțional.

Emoțiile parentale negative, cum sunt furia, anxietatea, depresia, interferează negativ cu orice tip de strategie comportamentală și pot transforma cel mai rezonabil și grijuliu părinte într-un părinte dur care poate spune lucruri pe care ulterior le-ar putea regreta sau să nu spună lucruri pe care le simte pentru copil, punând astfel distanță între ei și copiii lor. Stresorii adiționali prezenți în viața de zi cu zi, preocupările financiare, problemele de la locul de muncă sau din cuplu, pot să modifice și să se răsfrângă asupra stilului parental.

Alte valori evidențiate în urma cercetării: toți părinții care au primit chestionare de completat nu au refuzat sarcina; părinții sunt dornici să cunoască modalități de remediere a situației; interesul părinților a reieșit din întrebările legate de rezultatul chestionarului; părinții cunosc relativ superficial efectele stilurilor parentale funcționale și a celor disfuncționale.

Elaborarea acestui studiu a pornit de la ideea că nu există recomandări standard care să fie confirmate pentru creșterea și educarea copiilor, dar pentru ca educația parentală să aibă succes trebuie permanent adaptată la nevoile individuale ale fiecărui copil în parte.

Foarte multe cercetări sunt de părere că nu este suficient să dezvoltăm doar capacitățile intelectuale ale copiilor, ci trebuie să-i pregătim să interacționeze cu cei din jur într-o manieră cât mai echilibrată.

Calitatea atașamentului stabilit de copil cu persoana care îl îngrijește are o influență considerabilă asupra vieții ulterioare a acestuia în majoritatea sferelor existenței, relațional, social, profesional, familial etc. În ceea ce privește posibilitatea de a stabili relații profunde, de adevărată intimitate cu parteneri de cuplu, individul care își structurează un tip de atașament securizant, are șanse mai mari de a realiza acest lucru, pe când cei care dezvoltă alte tipuri de atașament pornesc cu multiple vulnerabilități în această direcție.

„Calitatea vieții copilului”, în opinia mea, este un subiect dificil de dezbătut prin prisma faptului că această „calitate” reprezintă un termen relativ, stabilit de către adulți în urma folosirii unor instrumente de verificare aplicate pe un anumit număr de copii din toate categoriile sociale. Oare nu ar fi corectă o delimitare categorială și stabilirea „calității” în funcție de categoria socială din care provine fiecare copil? Pentru fiecare clasă socială, calitatea are definiție diferită în raport cu modul de viață cu care este obișnuit. Ideal ar fi ca indiferent de condiția socială în care trăiește fiecare copil, să fie fericit, pentru că sentimentul de fericire vine din liniște, împlinire și în cazul lor, al copiilor, din siguranța oferită de grija părinților. Există diferențe frapante între țările dezvoltate și cele subdezvoltate, și atunci aceste diferențe importă conceptul de calitate a vieții la nivel multidimensional.

„De fapt, a fi ceea ce ești este cel mai simplu lucru. Ce e complicat e să te oprești din a fi ceea ce nu ești. Asta pentru că dorim să ne păstrăm atașamentele. Libertatea înseamnă a fi liber de atașamente iar principalul atașament este atașamentul față de ego”. (Mooji)

Bibliografie

1. BECK, Aaron T, FREEMAN, Arthur. *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. New York: Guilford Press, 1990. ISBN 978-0-89862-434-2.
2. BOWLBY, John. *Crearea și ruperea legăturilor afective*, Editura Trei , București, 2016. ISBN 9786067197631.
3. BOWLBY, John. *O bază de siguranță. Aplicații clinice ale teoriei atașamentului*, Editura Trei, București, 2011. ISBN 9789737074225.
4. BOYD-WILSON, B. M., MCCLURE, J., & WALKEY, F. H.. *Are well-being and illusory perceptions linked? The answer may be yes, but....* Australian Journal of Psychology, 56(1), pp. 1–9. [online], 2004 [citat 08.08.2021]. Disponibil: <http://hdl.handle.net/11072/741>.
5. CAMPBELL, Angus. (1976). *Subjective measures of well-being*. American Psychologist, 31(2), pp. 117–124. [online], 1976 [citat 05.08.2021]. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.2.117>.
6. CHENG, Helen, FURNHAM, Adrian. *Attributional Style and Personality as Predictors of Happiness and Mental Health*. Journal of Happiness Studies 2, pp. 307–327. [online], 2001 [citat 15.08.2021]. Disponibil: <https://doi.org/10.1023/A:1011824616061>.

7. DEMO, David, H., ACOCK, Alan, C. . *Family structure, family process, and adolescent well-being*. Journal of Research on Adolescence, 6, pp. 457-488. [online], 1996. [citat 015.08.2021]. Disponibil: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_demo_family_1996.pdf .
8. DIENER, Ed.. *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index*. American Psychologist, 55(1), pp. 34–43. [online], 2000. [citat 15.08.2021]. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34> .
9. ELDAD, R., BENATOV, J. "Adult attachment and perceived parental style may shape leadership behaviors", Leadership & Organization Development Journal, Vol. 39 No. 2, pp. 261-275. [online], 2018. [citat 11.08.2021]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2016-0155>.
10. EUILLET, Séverine. *Foster care in France: children's perception of their own well-being*, Child & Family Social Work, 25, S1, pp.160-168. [online], 2020. [citat 16.08.2021]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/cfs.12743> .
11. FEENEY, Judith, A., & HOHAUS, Lydia. *Attachment and spousal caregiving, Personal Relationships*, 8, 3, pp. 21–39. [online], 2001 [citat 05.08.2021]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2001.tb00026.x>.
12. FRIEDMAN, Sarah, L., SIGELMAN, Carol, K., ROHRBECK, Cynthia, A., DEL RIO-GONZALEZ , Ana, Maria. *Quantity and quality of communication during parental deployment: Links to adolescents' functioning*, Applied Developmental Science, 21, 4, pp. 285-300. [online], 2016. [citat 10.08.2021]. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1207536> .
13. GILMAN, R., & HANDWERK, M. L. *Changes in life satisfaction as a function of stay in a residential setting*. Residential Treatment for Children & Youth, 18(4), pp. 47–65. [online], 2001. [citat 10.08.2021]. Disponibil: https://doi.org/10.1300/J007v18n04_05 .
14. GURZA, Ancuta Maria. *Abordarea psihologică a relației părinte-copil. Sistemul de atașament*, Editura Institutul European, 2020. ISBN 978-606-24-0290-7.
15. HUEBNER, E.,S. *Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents*. Social Indicators Research 66, pp. 3–33. [online], 2004. [citat 11.08.2021]. Disponibil: <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.00000007497.57754.e3> .
16. HUSTON, T. L., CAUGHLIN, J. P., HOUTS, R. M., SMITH, S. E., & GEORGE, L. J. *The connubial crucible: Newlywed years as predictors of marital delight, distress, and divorce*, Journal of Personality and Social Psychology, 80, 2, pp. 237–252. [online], 2001 [citat 07.08.2021]. Disponibil: DOI: 10.1037/0022-3514.80.2.237.
17. LELORD, François, ANDRÉ, Christophe. *Cum să ne purtăm cu personalitățile dificile*, Editura Trei, București, 2001. ISBN 978-973-8291-76-8.
18. LEVINE, Amir, HELLER, Rachel S.F. *Stilurile de atașament*, Editura ASCR, Cluj Napoca, 2020. ISBN 978-606-8244-86-0.
19. MILLON, Theodore; DAVIS, Roger, Dale. *Disorders of Personality: DSM- IV and Beyond*. New York: Wiley, 1996. ISBN 978-0-471-01186-6.
20. MUNTEAN, Ana. *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, București, 2009. ISBN 973-46-0975-8.
21. VAN IJZENDOORN, M. H. *Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment*

Interview. Psychological Bulletin, 117(3), pp. 387–403. [online], 1995. [citat 11.08.2021].
Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.387> .

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ И ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ НУЖДАМИ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE AND SUPPORT FOR FAMILIES WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

КИПЕРЬ Надежда

Славянский Университет, доктор психологии, Республика Молдова

nadejda.chiperi@gmail.com

CHIPERI Nadejda

Slavone University, PhD in psychology, Republic of Moldova

nadejda.chiperi@gmail.com

CZU 37.013.42:376

Резюме

В данной статье “Социально-психологическая помощь и поддержка семей с детьми с особыми нуждами” приведен опыт исследования семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями. Целью статьи является изучение проблем, связанных с поддержкой семьи и ребенка с особыми нуждами, при помощи инновационной программы Event. Она позволяет выделить основные социальные проблемы данного вида семей, а также рассмотреть возможных вариантов их решения. Изучен ряд характеристик, определяющих адаптивные возможности этих семей, при поддержке предлагаемой инновационной технологии.

Ключевые слова: Event-технология, духовные потребности, коммуникативной культура, социально-педагогическое сопровождение семьи.

Summary

This article „Socio-psychological assistance and support for families with children with special needs” presents the experience of researching families raising children with disabilities. The purpose of the article is to study the problems associated with supporting families and children with special needs using the innovative Event program. It allows you to highlight the main social problems of this type of families, as well as consider possible options for their solution. A number of characteristics that determine the adaptive capabilities of these families have been studied, with the support of the proposed innovative technology.

Key words: Event-technology, spiritual needs, communicative culture, social and pedagogical support of the family.

Республика Молдова соблюдает целый ряд важных международных документов об обеспечении равных прав и возможностей лиц с ограниченными особенностями. Данные акты отражаются в имплементировании социальных образовательных проектов в области инклюзии.

В стране уже многое сделано на законодательном уровне для формирования инклюзивного общества в обеспечении жизнедеятельности. Независимо от медицинского диагноза, все дети имеют доступ в учебных учреждениях в соответствии с Конституцией РМ (1994), Кодексом об образовании РМ (от 17 июля 2014 года № 152).

Все действующие законы обеспечивают права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а именно выдвигаются меры по поддержке тех семей с детьми с особыми нуждами. С 90 годов 20 века вся социально-педагогическая система трансформируются на более высокий уровень для создания тех условий, которые будут способствовать к реализации и защите прав детей и взрослых на физическое, интеллектуальное, социальное развитие. Таким образом, организовываются новые виды образовательных и социальных учреждений с большим спектром услуг, которые начинают использовать инновационные технологии для разных социально-образовательных программ для детей. Успешность внедрения таких проектов, которые обеспечивают условия психологического-педагогического характера для семей с детьми с ОВЗ, зависит всецело от командно-комплексного подхода. Но тем не менее, опыт зарубежных стран – России, Великобритании, Германии итд. Показывает что большая часть времени на коммуникацию (консультации, встречи, записи) проходит через Интернет или чаты.

В данной статье выделены основные современные идеи по поводу внедрения информационных средств для поддержки семьи, с детьми с ОВЗ и которая испытывает дефицит информации (психологической беседы) важной для душевного комфорта. Данная социальная работа характеризуется проблемно-ориентированной деятельностью что направлена на поиск выхода их жизненных проблем семьи. В данном процессе оказания помощи семьям с детьми с ОВЗ, специалист из предлагаемых программ использует разные подходы, техники, приемы, так как семья остро нуждается в профессиональной поддержке и комплексного подхода.

Эффективность использования Интернета и электронных образовательных ресурсов обусловлена прежде всего возможностью получать знания не традиционным способом, а в интерактивном режиме.

Возможность передачи изображения и звука из любой точки мира значительно расширяет границы учебного процесса и создает уникальную интегрированную информационно-образовательную среду, позволяя в увлекательной форме познакомиться с большим спектром разных интересов.

Одним из способов инновационных средств поддержки семьи считается **Event-технология**. «Event-технологии предполагают разработку и реализацию специальных событий, которые позволяют организовать коммуникационную деятельность семьи и других социальных институтов и обеспечивают дополнительный информационный повод.

Эти «Event-мероприятия» способствуют мотивации участников к позитивной активности, активизируют личностные специальные потребности, вызывают эмоциональное отреагирование, которые не оставляют равнодушным ни одного участника событий и запомнятся как нечто исключительно позитивное» [2, с. 23]. Ссылаясь на идеи таких ученых И.В. Бестужев-Лада, Е.И. Смирнова, Э.В. Соколов, О.В. Терехова были описаны и выделены методы досуговой деятельности. В основу которых легли цели, которые считаются в результате такой деятельности как: информационные, воспитательные, рекреативные, способы организации творческой деятельности.

Выдвигаем основные концепции досуговой деятельности: «деятельностная, медико-биологическая, социально-культурная, природоориентированная, техноэкономическая, социально-управленческая» [1, с. 47]. В деятельностной концепции досуговая деятельность рассматривается как неотъемлемая часть образа жизни. **Цель такого подхода** заключается в повышении образовательного и духовного уровней личности.

Духовная жизнь человека сложна и многообразна. Она оказывает большое влияние на психическое состояние, поведение и деятельность человека. Основными формами духовной жизни личности являются культурные и духовные потребности. Культурные потребности формируются благодаря воспитанию и удовлетворяются посредством применения самих предметов.

К духовным потребностям относят: познавательные потребности, эстетические потребности, потребности в общении, потребность в любви, потребность в уважении, потребность в свободе, потребность в самоактуализации и творчестве, потребность в образовании, которые удовлетворяются в результате присвоения идейного содержания, присущего всем предметам культуры, в том числе и самому человеку.

Основу медико-биологической концепции составляет профилактические мероприятия по предупреждению вредных привычек у населения, процессы адаптации и реабилитации, оздоровление нации.

Социально-культурная концепция – это содержательное наполнение досугового времени. Экологическая концепция определяет роль природных факторов,

способствующих развитию адаптивных функций организма или мероприятия, включающие преобразование природы в места досуга с сохранением природных ценностей. Техноэкономический подход в досуговой деятельности раскрывает сущность и формы взаимодействия производственной сферы и сферы досуга, изучая рынок потребления услуг, предлагаемых досуговыми учреждениями. Социально-управленческая концепция отвечает за нормативно правовое обеспечение досуговых мероприятий.

Выше описанные концептуальные положения соотносятся с направлениями культуры и социально-культурной деятельности: аксиология досуга (изучение, удовлетворение и развитие духовных интересов и потребностей разных групп людей), культура семьи и быта (формирование культуры труда и межличностных отношений, развитие социально-культурной активности), культура личности (социализация, инкультурация и индивидуализация личности посредством культуры), культура социальной жизни (формирование культуры труда и деловых отношений, формирование культурной среды, необходимая для здорового образа жизни).

Таким образом, мы понимаем, что досуговая деятельность, ее виды, принципы, методы и концептуальные положения, сложившейся в 21 веке в системе гуманитарного знания не могут быть отделены от социально-культурного знания.

Научно-технический прогресс, динамизм социальной жизни, расширение международных контактов, бурное развитие таких средств массовой информации как Интернет и спутниковое телевидение, привели к формированию нового системного качества – общечеловеческой культуры. Таким образом, досуговая деятельность сегодняшнего общества культурно ориентирована и интериоризирует культурные ценности различных групп людей, сопровождая жизнедеятельность личности.

Работы ученых М.А. Ариарский, И.А. Ивлева, Л.В. Полагутина [1, с. 50] в своих трудах выделяют культурно-досуговую деятельность как область социально культурной активности, проявляемой в сфере свободного времени. А.Д. Жарков в специальных исследованиях культурно-досуговую деятельность рассматривает как «составную часть свободного времени, которая затрачивается человеком на удовлетворение социальных потребностей, в том числе физических и духовных» [4, с. 51].

В заключении вышеизложенном, мы можем констатировать, что понятие «культурно-досуговая деятельность» долгое время не носил научно осмысленного значения и приобрел статус категории науки лишь в конце XX в. Проанализировав различные подходы к пониманию культурно-досуговой деятельности, мы сочли

необходимым трактовать данную научную единицу как часть свободного времени, имеющую положительную социальную направленность, активизирующую познавательную мотивацию и развитие творческой индивидуальности личности. Таким образом «Event-технологии» как технологии организации и досуговой деятельности заключается в реализации личностных запросов в проведении культурного досуга, в раскрытии качеств и свойств личности, в формировании и развитии коммуникативной культуры участников мероприятия, что могут быть семьи с детьми с ОВЗ, в проявлении обучающей функции, в познании окружающей действительности, в эстетико-психолого-релаксационном эффекте «Event-мероприятий» [3, с. 31].

Таким образом, ««Event-технология» представляет собой гуманитарную технологию организации досуга, по структуре включает концептуальную, содержательную и процедурную части; по логике – системную смену фаз и видов деятельности: инициирование, старт, подготовка, пуск, действие, последствие, подведение итогов» [2, с. 37]. «Так, на фазах инициирование и старт происходит: зарождение идеи, постановка цели; разработка программы, информирование, выстраивание концепции event; продумывание стратегии, планирования, концепции подготовки и хода event-мероприятия.

На фазах подготовки и пуска осуществляются: планы (предварительные работы, проведение, оценка результатов): event (содержание, участники), логистика (действующие лица, посетители, материалы); анализ, структурирование, организация; реализация. На фазе действия (проведение event-мероприятия) происходит: приветствие участников, обслуживание и проводы; текущий контроль.

На фазах последствия и подведения итогов наблюдается: демонтаж сооружений и оборудования; документирование; обратная связь, оценка ответов, обработка данных, внесение усовершенствований; освобождение от обязанностей и привлечение специалистов; принятие решений о дальнейших мероприятиях» [5, с. 40].

Для реализации каждого из этапов посредством специалистов социального учреждения необходимо активное взаимодействие и наличие системы условий, позволяющих специалисту эффективно решать задачи сопровождения семьи.

Среди таких условий мы выделяем:

1. Цель процесса сопровождения (социальная адаптация, реабилитация, коррекция, профилактика, социализация и др.).

2. Логическое построение содержания «Event-мероприятия» за счет обеспечения взаимосвязи традиционных методов социальной работы с культурно-досуговыми методами.

3. Осуществление непрерывности, преемственности и динамичности процесса сопровождения.

4. Диагностическое обеспечение процесса сопровождения средствами культурно-досуговой деятельности.

5. Обеспечение оптимального сочетания методов, средств, организационных форм культурно-досуговой деятельности, релевантных для ситуации семьи, обуславливающих обретение клиентом ценностей и смыслов, предполагающих проявление познавательной, рефлексивной, прогностической, творческой активности, выступающей в качестве основного механизма процесса самопомощи. Специалист по социальной работе формирует личное дело по каждой семье, где хранятся документы, которые отражают причину обращения, и передает специалистам. Вся социально-педагогическая работа с клиентами ведется по индивидуальной программе, которая разрабатывается специалистами. Для координации учета семей и услуг, предоставляемых специалистами, ведется «Журнал посещений».

Команда специалистов: психологи, воспитатели, специалисты по реабилитационной работе проводят комплексную работу, направленную на социально-педагогическое сопровождение семьи. Этот процесс занятий включает в себя организацию игрового пространства для развития совместной деятельности родителя с ребёнком, развитие психолого-педагогической компетентности родителей, более тесное взаимодействие детей и родителей.

В процессе общения семей друг с другом при реализации Event-мероприятия формируются новые социальные связи, которые могут в дальнейшем перерасти в более тесное общение семей вне стен учреждения. Таким образом, применение Event-технологий в процессе сопровождения семей с ребенком с ОВЗ позволяет оказывать квалифицированную социально-педагогическую помощь в зависимости от конкретных ситуаций, послуживших причиной обращения за государственной услугой.

Библиография

1. Подготовка социального педагога к организации культурно-досуговой деятельности : дис.канд.а пед. наук : 13.00.08 / Солдатенкова М.Л. – М., 2011. – 286 с.
2. СКОВОРОДИН, А. «Event-технологии» развития детей и молодёжи. Монография. – ИТИП РАО, 2011. – 96 с.
3. СОКОЛОВ, Э.В. Свободное время и культура досуга. – Л., 1997. – 207 с.
4. Социально-педагогическое сопровождение детей-инвалидов: учебно метод. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, ФГБОУ ВПО «Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н.

- Толстого», Каф. соц.-пед. наук, социологии и политологии; [авт.-сост.: Столповский Максим Васильевич]. – Тула: Изд-во ТГПУ, 2013. – 71 с.
5. ХАЛЫЦБАУР, У., Йеттингер, Э., Кнаусе, Б., Мозер, Р., Целлер, М. Event-менеджмент / пер. с нем. Т.Фоминой. – М.: Эксмо, 2007. – 384 с
6. [www. TEDTalks](http://www.TEDTalks) Дети и Семья - Подкаст – Podtail [visit14/10/2021].
7. [www. Event Tech Podcast - Endless Events | Listen Notes](http://www.EventTechPodcast-EndlessEvents.com) [visit14.10.2021].

INTERVENȚIA DE SPECIALITATE PENTRU COPII CU DIFICULTĂȚI DE RELAȚIONARE

SPECIALIZED INTERVENTION FOR CHILDREN WITH RELATIONSHIP DIFFICULTIES

CIOBANU Iana, drd.
Catedra psihologie generală, USM,

CIOBANU Iana, Phd student
General Psychology departement ,
Moldova State University

CZU 159.922.27

Rezumat

Cercetătorii în domeniu menționează că calitatea relațiilor timpurii lasă o amprentă asupra stilului relațional la altă perioadă de vârstă. Recomandările oferite specialiștilor în domeniu, cu privire la activitățile de intervenție psihologică, reunesc tehnici, metode, exerciții, instrumente etc. într-un program de intervenție psihologică.

Articolul prezintă etapele de sprijin specializat bazate pe obiectivele serviciului psihologic care oferă servicii de calitate în mediul educațional. De asemenea, este menționată și descrisă activitatea orientată pe principii, standarde etice și cadrul profesional. Variabilele evaluate în studiu au fost analizate din mai multe perspective. Pentru prima dată, tipul de atașament față de părinți și prieteni și tipul de relație în adolescență. Investigațiile sunt realizate pentru a identifica dacă există sau nu interdependență între variabile. Rezultatele atestă o corelație pozitivă între calitatea atașamentului și tipul acceptabil de interacțiune funcțională / socială dintre subiecții implicați în cercetare și ceilalți. Cercetările au arătat că dezvoltarea relațiilor și reducerea abandonului, influențează tipul de atașament, ci calitatea acestuia.

În experimentul formativ au participat 18 adolescenți care au participat la experimentul de constatare cu vârsta cuprinsă între 16 – 19 ani. Rezultatele obținute în urma ședințelor de psihoterapie integrativă au evidențiat că adolescenții din grupul experimental și-au dezvoltat aptitudini de interacțiune cu ceilalți, de soluționare a conflictelor, de reglare emoțională, de siguranță și comunicare eficientă. Rezultatele acestui studiu contribuie la o mai bună înțelegere a rolului pe care atașamentul îl are în formarea relațiilor cu ceilalți în perioada de vârstă precoce.

Cuvinte – cheie: atașament, adolescent, comunicare, încredere în sine, abandon, integrativ, siguranță, suport, intervenție.

Summary

Researchers in the field mention that the quality of early relationships leaves a mark on the relational style at another age. The recommendations offered to the specialists in the field, regarding the psychological intervention activities, bring together techniques, methods, exercises, tools, etc. in a psychological intervention program.

The article presents the stages of specialized support based on the objectives of the psychological service that provides quality services in the educational environment. The activity oriented on principles, ethical standards and the professional framework is also mentioned and described. The variables evaluated in the study were analyzed from several perspectives. For the first time, the type of attachment to parents and friends and the type of relationship in adolescence are investigated to identify whether or not there is interdependence between them. The results attest to a positive correlation between the quality of attachment and the acceptable functional / social type of interaction between the subjects involved in the research and the others. Research has shown that it promotes relationships and reduces abandonment, influencing not the type of attachment, but its quality.

The training experiment involved 18 adolescents who participated in the finding experiment aged 16-19 years. The results obtained from the integrative psychotherapy sessions showed that the adolescents in the experimental group developed skills of interaction with others, conflict resolution, emotional regulation, safety and effective communication. The results of this study contribute to a better understanding of the role that attachment has in forming relationships with others at an early age.

Keywords: attachment, relationship, adolescent, communication, education, school psychologist, feeling of abandonment.

Introducere

Ca o continuitate a carului de suport psihologic copiilor cu dificultăți de relaționare pentru adaptarea, socializarea și interacțiunea socială, în domeniul educației sunt implicați într-o etapă importantă în activitatea psihologului școlar și a celor din cadrul serviciului de asistență psihopedagogică - intervenția. Pentru o furnizare calitativă a serviciilor psihologice în mediul educațional, psihologul/specialistul trebuie să țină cont de principiile și standardele etice ale profesiei. Psihologul se implică în activități care promovează respectul față de ceilalți, față de intimitatea fiecăruia. Informarea beneficiarilor despre limitele confidențialității este valabilă atât pentru activitatea de evaluare, cât și pentru etapa de intervenție excepție de la regula confidențialității sunt situațiile în care: beneficiarul este capabil de a face rău cuiva sau propriei persoane; există suspecții de abuz asupra copilului; o altă persoană poate fi abuzată; există o citație, ordin, solicitare din partea organelor competente.

Intervenția/suportul psihologului, va fi planificată și desfășurată în baza rezultatelor psihodiagnosticului conform modelului multinivelar de intervenție psihologică. Categoriile de copii care necesită, în baza evaluării, o elaborare a planului personalizat de intervenție și implicarea în training-urile de dezvoltare personală și coping sunt cei cu deficit de atenție, randament școlar scăzut, demotivare școlară, chiul școlar, dificultăți în relaționare, comunicare,

cei cu tulburări de conduită /dispoziți/ anxioase/ mentale și copiii cu comportament adictiv etc.[1]

În mod invariabil, planificarea intervenției implică metode de intervenție integrativă etapizată (M. Priceputu, 2014):

- evaluarea inițială;
- informarea (strategiile de intervenție, cadrul);
- acordul de colaborare;
- evaluarea periodică (dinamica);
- finalizarea intervenției;
- post-evaluare;
- monitorizarea post-intervenție.

În crearea și cultivarea relației cu copilul, psihologii se bazează în mare parte pe experiența inițială cu acest copil și pe cercetările empirice asupra aspectelor care funcționează (resurse). Studiile indică faptul că alianța, empatia, consensul asupra obiectivelor și colaborarea sunt eficace în mod stabil (Norcross, 2002). A realiza cea mai bună intervenție/suport, bazat pe dovezi, nu are niciun rezultat dacă copilul nu se simte conectat și nu participă din propria voință.

Planul de intervenție trebuie să fie specific cu privire la problemele, personalizat pentru a merge în întâmpinarea nevoilor și obiectivelor copilului. Planul trebuie să fie văzut ca un document dinamic care poate fi îmbunătățit pentru a scoate în evidență orice schimbare importantă a problemei, obiectului sau intervenției. Un aspect important a unui plan de intervenție este că ar trebui să fie construit pe măsura nevoilor și problemelor individuale. (Jongsma și Peterson, 1996, p.1).

Astfel, psihologii dezvoltă o alianță de lucru de la începutul activității preconizate. Există 5 faze de trasare a unui plan de intervenție:

1. ierarhizarea problemelor și stabilirea obiectivelor în mod colaborativ cu copilul;
2. definirea problemei împreună cu copilul și trasarea planului de depășire;
3. delimitarea obiectivelor pe termen lung care indică soluționarea problemei;
4. intervenția (strategia, tehnici, metode și adaptare conform particularităților de vârstă);
5. implementarea.

Definirea problemei (după colectarea informației relevante și recunoașterea percepțiilor individuale):	
- Ce anume trebuie să considere copilul și psihologul ca problemă/nevoie? - Care sunt prioritățile? - Care sunt persoanele cheie implicate? - De ce au apărut probleme?	Planificarea - Cum înfruntă împreună problema? - Care sunt obiectivele lor realiste și împărtășite? - Negocierea unui acord scris.
Evaluarea și monitorizarea - Până în ce punct au fost atinse obiectivele? - Întocmirea unei liste a obiectivelor atinse; - Listarea tuturor lucrurilor relevante.	Implementarea - Transformarea planului în acțiune; - Monitorizarea a ceea ce se realizează în realitate; - Ținerea unor evidențe.

Psihologul școlar v-a lucra nemijlocit cu copilul și direct/indirect cu părinții/reprezentanții legali ai acestuia. De asemenea, vor oferi consultanță cadrelor didactice și altor specialiști ai echipei multidisciplinare.

Specificul obiectivelor planificate conform categoriei de vârstă:

10/11 – 14 ani (conform lui E. Erickson, stadiul de dezvoltare în vârsta preadolescență este competența/hărnicie versus inferioritate)

- abilități de comunicare eficientă, verbal și scris;
- abilitățile practice (de mănuiere a diverselor obiecte/aparate electrocasnice);
- abilități de explorare a mediului înconjurător;
- abilități sociale;
- abilități de cunoaștere și autocunoaștere etc.

14/15 – 18/19 ani (conform lui E. Erickson, stadiul de dezvoltare în vârsta adolescență este identitatea de sine versus confuzia de rol)

- abilități de relaționare /interacțiune/comunicare;
- abilități de gestionare/planificare a timpului;
- abilitatea de dezvoltare a autonomiei/independenței;
- abilitatea de a se percepe ca o persoană consecventă, cu o identitate personală;
- abilități sociale;
- abilități practice;

- abilități de luare a deciziilor etc.[2]

Suportul educațional	Psihologul școlar și cel din SAP se va implica la etapa de selectare a metodelor și tehnicilor psihologice sau psihopedagogice, astfel încât să corespundă necesităților identificate la copil la etapa de evaluare inițială. De asemenea organizează activități de informare a echipei multidisciplinare intrașcolare a cadrelor didactice referitor la modalitățile de suport și motivație a copiilor implicați în intervenție individuală/de grup.
Managementul clasei	Managementul clasei promovează posibilitatea de a participa activ în procesul de învățare, manifestare a competențelor de relaționare pozitivă și conexiune școlară – semeni. Psihologul va: - informa cadrele didactice despre modalitățile de stabilire a regulilor de grup și încurajare a progresului și efortului copiilor în acest sens; - contribuie la extinderea cunoștințelor cadrelor didactice despre crearea unui mediu favorabil pentru motivația cognitivă; - va oferi suport metodic în identificarea comportamentelor aplicabile practic pentru evitarea barierelor de comunicare profesor-elev, elev-elev; - oferi suport metodic cadrului didactic în identificarea modalităților de interacțiune a metodelor/strategiilor didactice cu necesitățile, interesele și atitudinile elevului etc.
Monitorizarea comportamentului elevului în cadrul instituției de învățământ	Conform instrucțiunii privind evaluarea și dezvoltarea comportamentului elevilor din învățământul primar și secundar general, aprobat de Ministerul Educației prin ord. Nr. 1090 din 29.12.2016, cadrele didactice vor completa grila de evaluare a comportamentului elevului. Rolul psihologului la această etapă este de a ajuta cadrele didactice să identifice comportamentele specifice.
Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale	Activitățile pot fi realizate de cadrele didactice/diriginte în colaborare cu psihologul școlar. Acesta va urmări realizarea următoarelor obiective: - să exerseze tehnici de gestionare a emoțiilor;

	- să facă cunoștință și să identifice emoțiile, comportamentele, stările celorlalți; - să dezvolte capacități de stabilire și menținere a relațiilor de prietenie; - să dezvolte capacitatea de a identifica situațiile de risc etc.
Consolidarea parteneriatului școală-copil-părinte	Specialiștii vor realiza ședințe de consiliere pentru părinții elevilor sau ședințe pentru colectivul de părinți cu scopul promovării educației eficiente și informarea privind particularitățile de vârstă ale copiilor. Psihologul va realiza activități de îmbunătățire a climatului psihologic între cadrele didactice.

Pentru rezultate eficiente în diminuarea dificultăților de relaționare, comportament, personalitate sunt necesare obiective punctate cu copilul implicat în activitate. Model pot servi obiectivele elaborate în experimentul formativ prezentat în articol.

În continuare ne vom referi la intervenția psihologică pe care am realizat-o. În training au fost incluși 18 adolescenți cu vârsta cuprinsă între 16 –19 ani. Grupurile au fost omogene, a câte 9 subiecți în grupul de control și în grupul experimental. Pentru grupul experimental au fost selectați adolescenți din diferite instituții, care manifestau un nivel scăzut de dezvoltare a încrederii, probleme de comunicare și relaționare cu mediul.

Cadrul a presupus frecvență de trei ori pe săptămână, în decurs de trei luni, astfel numărul total a constituit 34 de activități. Durata unei activități a oscilat de la 1,5 până la 3 ore.

Astfel, am elaborat și implementat un program de intervenție psihologică realizând următoarele obiectivele:

Tabelul 1. Obiectivele specifice ale programului de intervenție psihologică:

Nr.	Blocul	Obiectivele
1.	Intercunoașterea/ autocunoașterea	- dezvoltarea capacității de autoprezentare; - dezvoltarea unității și coeziunii grupului; - psihoeducație („autoapreciere”, „autocunoaștere”); - stimularea comportamentelor de intercunoaștere; - -încurajarea spre autoexplorare, autocunoaștere, autoanaliză; - stimularea cunoașterii de sine; - stimularea dezvoltării exprimării verbale/nonverbale în

		diferite contexte; - dezvoltarea capacității de a împărtăși experiențele personale.
2.	Recunoașterea și gestionarea emoțiilor	- recunoașterea tipului de însărcinare emoțională cu care vine fiecare trăire (pozitivă/negativă); - dezvoltarea interesului de cunoaștere a celorlalți; - identificarea și recunoașterea emoțiilor de bază; - identificarea modului de interacțiune cu ceilalți-pasiv, agresiv, asertiv (în situații de negociere, argumentare, prezentarea unui conținut în fața altor persoane); - creșterea pragului de rezistență la frustrare.
3.	Formarea încrederii în sine	- psihoeducația (încrederea în sine); - stabilirea modului de determinare a priorităților în realizarea scopurilor; - ierarhizarea/planul de realizare a valorilor personale; - identificarea barierelor în realizarea scopurilor și orientarea spre înlăturarea lor; - dezvoltarea creativității sociale; - definirea modurilor eficiente de manifestare a propriilor dorințe și sentimente cu alții.
4.	Dezvoltarea competențelor de comunicare	- identificarea stilurilor comportamentale și de comunicare; - adoptarea empatiei; - training-ul asertivității; - identificarea comportamentului agresiv, submisiv și cum ajungem la asertivitate; - formarea competențelor de comunicare cu rezultatele dorite; - vor primi și vor oferi feedback constructiv.
5.	Gestionarea conflictelor	- psihoeducație (conflictologia); - analiza diferențelor conflictelor funcționale/disfuncționale; - aprecierea propriei poziții în situații de conflict;

		- -studiu de caz- strategii de soluționare a conflictelor;
6.	Sporirea sentimentului de siguranță	- -autoreglarea; - -centrare și ancorare; - -formarea scutului de protecție; - -explorarea declanșatorilor multinivelari proprii și ai celorlalți.

În continuare ne vom referi la Programul de intervenție psihologică care are o structură metodologică și corespunde, pas cu pas (v. Fig.1):



Figura. 1. Repartizarea blocurilor programului de intervenție psihologică.

Material și metode. Pentru a estima efectul produs asupra lotului experimental prin intermediul Programului de intervenție psihologică de dezvoltare siguranței de sine, capacităților de comunicare și relaționare, implementat în ultima etapă a cercetării, am retestat subiecții din grupul experimental și grupul de control, aplicând:

1. „Inventarul Atașamentului pentru Părinți și Prieteni” (Armsden & Greenberg -IPPA);
2. „Inventarul Problemelor Interpersonale (Horowitz, Alden, Wiggins și Pincus).

Investigarea datelor obținute de adolescenții a fost realizată în următoarele 2 direcții:

1) compararea și evidențierea diferențelor obținute dintre adolescenții grupului experimental/retest (GE) și adolescenții grupului control (GC);

2) în scopul evaluării eficacității modelului de intervenție psihologică integrativă vom compara rezultatele obținute de adolescenții grupului experimental/test și adolescenții grupului experimental/retest.

Rezultate și discuții. În continuare vom prezenta grafic (Fig.2) valorile medii pentru variabilele Inventarului Atașamentului față de Părinți și Prieteni.

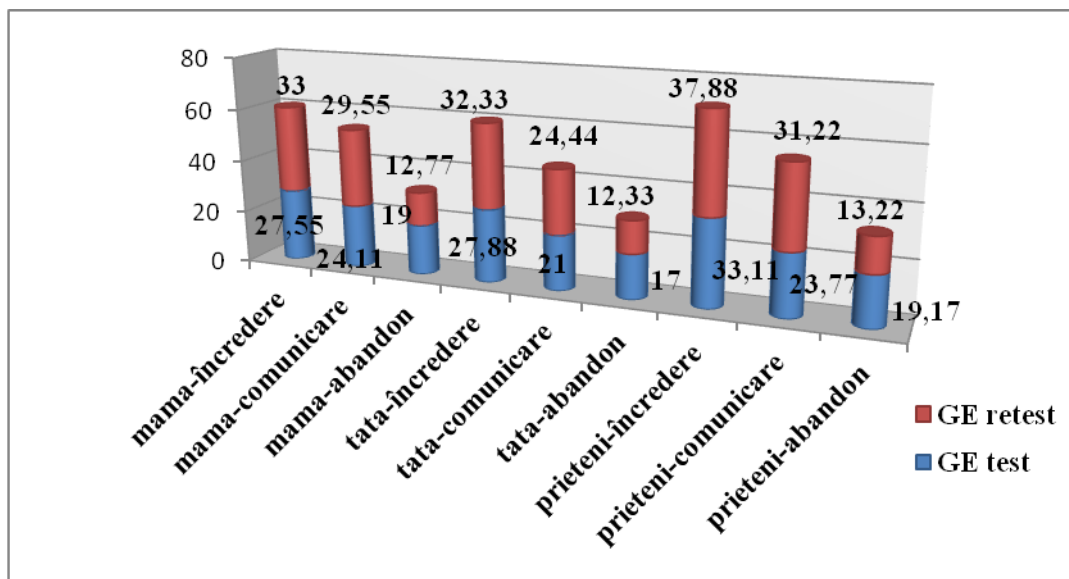


Figura. 2. Valorile medii comparative conform Inventarului Atașamentului față de Părinți și Prieteni la GE test/retest

Analiza datelor, conform Inventarului de Atașament față de părinți și Prieteni, a evidențiat schimbări evidente și substanțiale, survenite pentru toate scalele inventarului fiind următoare: „Mama/Încredere” ($t=12,250$ la $p=0,0001$); „Mama/Comunicare” ($t=9,022$ la $p=0,0001$); „Tata/Încredere” ($t=-4,634$ la $p=0,002$); „Tata/Comunicare” ($t=-4,727$ la $p=0,001$); „Prieteni/Încredere” ($t=8,020$ la $p=0,001$); „Prieteni/Comunicare” ($t=-9,499$ la $p=0,0001$). Datele statistice obținute și prezentate, denotă sporirea nivelului încrederii și comunicării cu mama, cu tata și prietenii. Respectiv, a survenit o modificare pozitivă a percepției calității atașamentului al subiecților (GE) în raport cu părinții și prietenii. Astfel, putem concluziona despre îmbunătățirea relațiilor interpersonale cu ceilalți al adolescenților implicați în experimentul formativ.

S-a evidențiat o descreștere a datelor pentru scalele/dimensiunile: Mama/Sentimental abandonului ($t=7,756$ la $p=0,0001$), Tata/Sentimental abandonului ($t=4,667$ la $p=0,0002$) și Prieteni/Sentimental abandonului ($t=8,365$ la $p=0,0001$). Această scădere este asociată cu siguranța față de ceilalți.

Pentru a examina măsura în care variabilele (sentimentului de abandon și tata) pentru adolescenți din GE, sunt puse în evidență de analiza statistică, am analizat coeficienții de corelație după T- Students, care indică valori semnificative ($t=-3,662$, $p=0,002$). În ceea ce privește variabilele (sentimentului de abandon și prieteni) de asemenea rezultatele statistice sunt semnificative ($t=-2,990$, $p=0,009$) la GE. Astfel, concluzionăm despre influența benefică a Programului de intervenție psihologică asupra relaționării încrezătoare cu ceilalți al adolescenților din GE.

Așa cum poate fi observat (v. Fig. 2) la GE test/retest la dimensiunile (comunicare/prieteni) un nivel crescut (23,77 un. medii la 31,22 un. medii), putem asocia, atât cu nivel sporit calității percepției atașamentului față de prieteni, cât și cu o siguranță în relaționare cu prietenii, bazată pe capacități dezvoltate de comunicare. Drept dovadă a constatărilor calitative, vin să ne confirme valorile coeficienților de corelație, în baza T-Students, care indică diferențe semnificative dintre rezultatele GC/retest și GE/retest ($p=0,040$, $t=2,239$).

Prezentarea grafică (v. Fig. 3) a rezultatelor experimentale, obținute indică deosebiri între rezultatele medii ce exprimă calitatea percepției atașamentului față de părinți și prieteni în GC/retest și GE/retest.

Pentru a analiza măsura în care comunicarea cu prietenii a adolescenților din GE s-a modificat după participarea în cadrul training-ului, am efectuat o analiză a scorurilor valorilor medii: GC - 24,44 unități medii și GE – 31,22 unități medii.

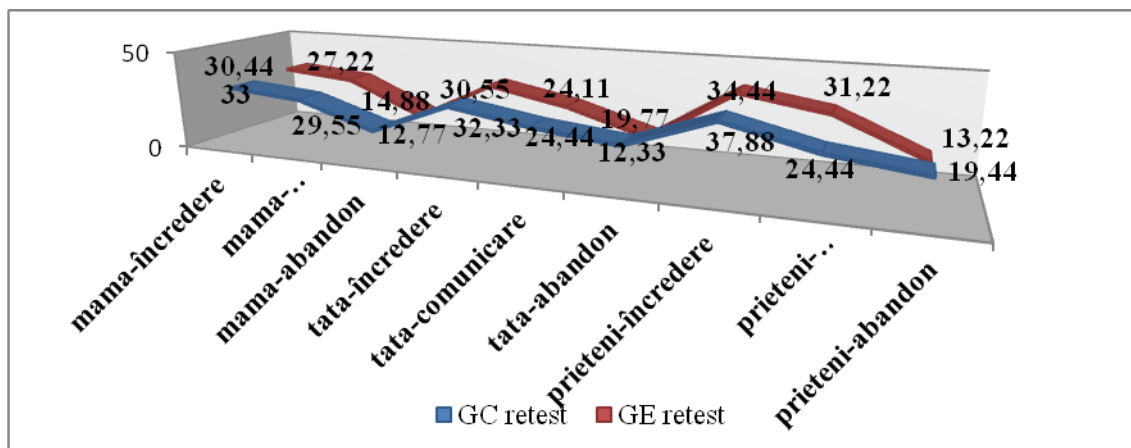


Figura. 3. Valorile medii comparative conform Inventarului Atașamentului față de Părinți și Prieteni la GE și GC

Rezultatele mediilor obținute de adolescenții din cele două grupuri sunt următoarele: scala „Tata” la dimensiunea „Sentimentul abandonului” - GC – 24,11 unități medii și GE/retest – 12,33 unități medii. Cu scopul determinării diferențelor statistice a fost aplicat T- Students, care a evidențiat diferențe statistice semnificative ($t=-3,662$, $p=0,002$) pentru GC. La scala „Prieteni” pentru dimensiunea „Sentimental abandonului” de asemenea rezultatele statistice sunt mai semnificative la GE (13,22 un. medii), decât cel de GC (19,44 un. medii), $t=-2,990$, $p=0,009$. Nivel scăzut pentru dimensiunea „Sentimentul de abandon” au manifestat adolescenții (GE) care au urmat programul de intervenție.

Analizând rezultatele la dimensiunea „Comunicare” cu prietenii a adolescenților din GC am observat valori medii mai scăzute în comparație cu rezultatele la GE: GC - 24,44 unități medii și GE – 31,22 unități medii. Aceste rezultate ne permit să concluzionăm că, adolescenții

din GE/retest, spre deosebire de semenii lor din GC, manifestă un sentiment al abandonului mai scăzut, care îi predispune spre o comunicare eficientă și deschisă cu prietenii. Aceste concluzii sunt confirmate și de T- Students, ce indică diferențe semnificative între rezultatele GC și GE/retest ($p=0,040$, $t=2,239$), cu scoruri mai mici pentru adolescenții din GC/retest.

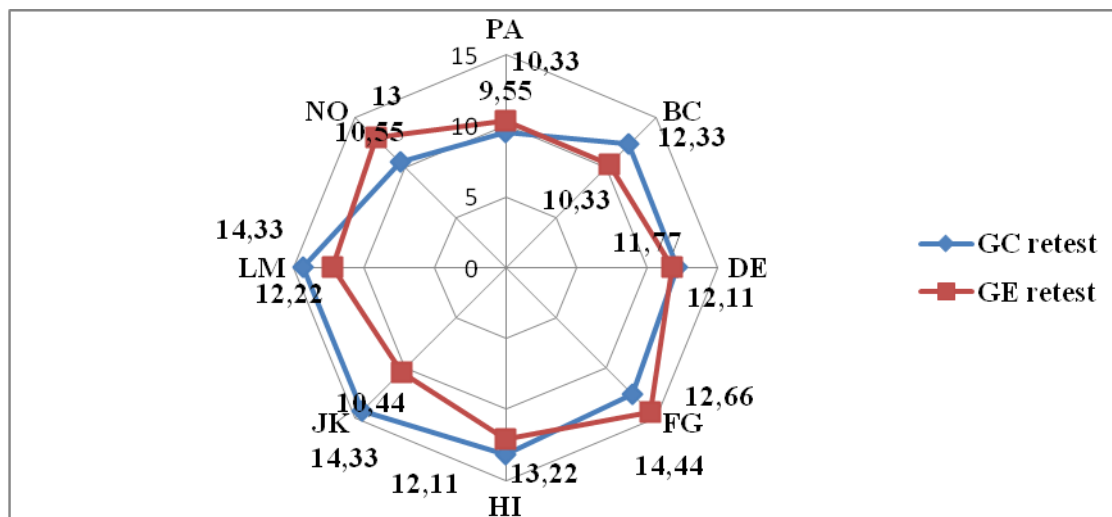


Figura. 4. Valorile medii comparative conform Inventarului Problemelor Interpersonale la GC și GE

Expunerea grafică (v. Fig. 4) a datelor comparative conform Inventarului Relațiilor Interpersonale indică o creștere ușoară a valorilor medii test/retest la GE, la 5 scale din cele 8 propuse de autorii Inventarului.

Analiza valorilor pentru scala „PA” ($t=2,982$ la $p=0,018$), evidențiază nivelul scăzut la tipul de relaționare „autocratic/dominant”, respectiv scade din intensitate tendința de a controla, ceartă, critica, schimba și influența pe ceilalți. Adolescenții din grupul experimental manifestă în relații cu ceilalți: cooperare, străduindu-se să evite conflictele, siguri de sine și ceilalți, despre acest fapt ne vorbesc valorile medii la scala „BC” (GE test – 13,5 un. medii și retest – 10,3 un. medii), confirmându-se acest fapt și statistic ($t=4,794$ la $p=0,001$).

Diferențele statistice semnificative obținute ($t=3,079$ la $p=0,015$) pentru scala „FG”, denotă o siguranță de sine și ceilalți, care este un suport în depășirea dificultăților de comunicare și neîncredere în ceilalți, prin însușirea capacităților de toleranță, empatie și gestionare a conflictelor.

La prelucrarea statistică a datelor obținute prin aplicarea testului T-Student, au fost obținute diferențe statistic semnificative la $p=0,043$. Respectiv, sunt evidențiate rezultate mai mici pentru adolescenții din GE în retestare, la scala „HI” ($t=2,401$), care denotă nivel scăzut al

încrederii în sine și submisivitate. Acestor adolescenți le este caracteristic autocontrol emoțional, sociabilitate și comportament sigur și optimist.

Remarcăm faptul că, programul formativ, orientat la dezvoltarea încrederii în sine, comunicării și siguranței joacă un rol pozitiv asupra dezvoltării personale a adolescenților implicați în experimentului formativ. Subiecții din grupul experimental au înregistrat următoarele valori medii: test/retest (GE test – 14,7 un. medii și retest – 10,4 un. medii), dezvoltând comportament sigur de sine, manifestând emoțiile trăite situațional, ceea ce nu exprimau mai devreme. Informația este confirmată și statistic ($t=2,907$ la $p=0,020$).

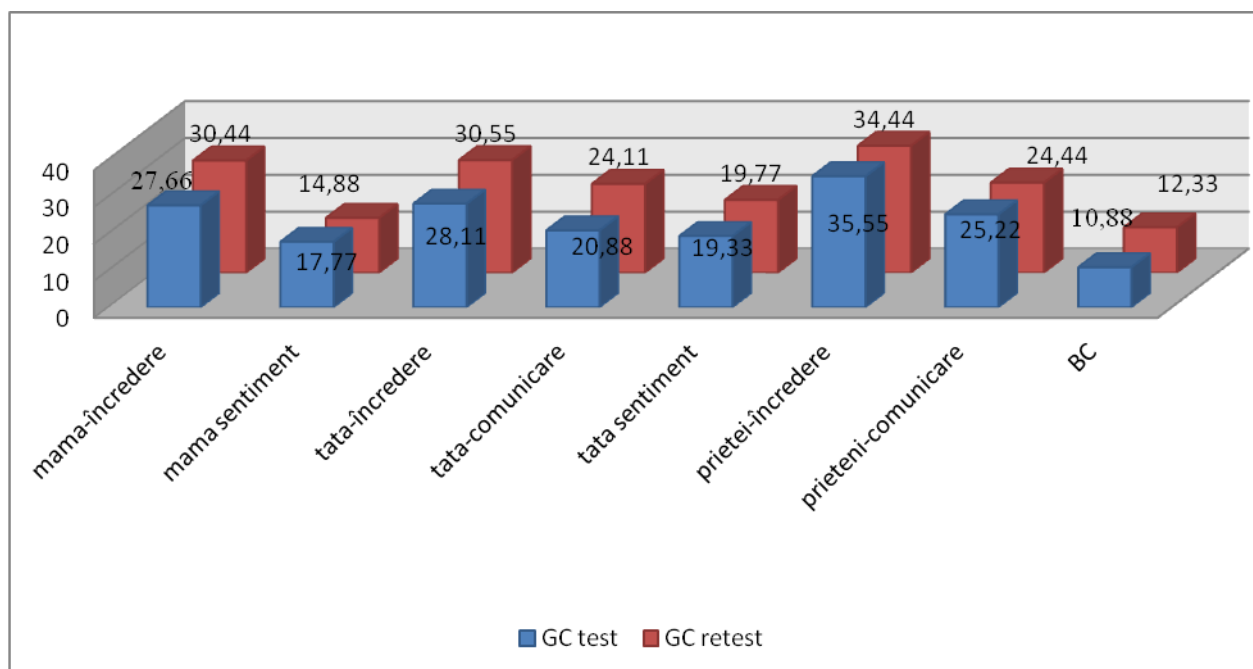


Figura. 5. Valorile medii comparative conform Inventarului de Atașament față de Părinți și Prieteni și Inventarului Problemelor Interpersonale la GC test/retest

În diagrama de mai sus sunt prezentate rezultatele statistice pentru cele două inventare aplicate repetat grupului de control. În pofida faptului că subiecții din GC nu au trecut prin activitatea de training, aceștia înregistrează unele schimbări și din punct de vedere statistic. Putem observa valori medii mărite pentru subiecții GC la scala „Mama/Încredere” ($t=-6,402$ la $p=0,0001$), scala „Tata/Încredere” ($t=4,214$ la $p=0,003$), scala „Tata/Comunicare” ($t=-5,889$ la $p=0,0001$) și scala „BC” (certăreț/concurent) ($t=4,274$ la $p=0,003$). Valori medii scăzute se înregistrează la scala „Mama/Sentimentul abandonului” ($t=6,353$ la $p=0,001$), scala „Tata/Sentimentul abandonului” ($t=4,667$ la $p=0,002$), scala „Prieteni/Încredere” ($t=3,162$ la $p=0,013$) și scala „Prieteni/Comunicare” ($t=3,500$ la $p=0,008$).

Pentru argumentarea rezultatelor semnificative obținute la lotul de control (v. Fig. 5.), ne putem baza pe studiile teoretice care explică că, procesele de formare și integrare se

realizează prin intermediul unor experiențe sociale precum: dialogul, transmiterea cunoștințelor, discuțiile și alte forme de relaționare umană [5]. Dar adolescenții sunt angajați în căutarea unei structuri care conține un set de exerciții și standarde verosimile și tangibile, cu sensuri multiple și consistențe pentru ei. Prin intermediul acestui set – program construit, tinerii pot deveni participanți constructivi la autocunoaștere, la cunoașterea lumii lor sociale, înțelegând cine sunt și cine pot deveni pornind de aici [4].

Concluzii: Cercetarea a demonstrat, că dezvoltând și descoperind resursele personale, adolescenții fac față provocărilor cotidiene depășindu-le mai ușor și construind relații interpersonale pozitive, care le induc o stare de bine. Implementând Programul de intervenție psihologică am conchis că adolescenții din grupul formativ relaționează **mai eficient** cu ceilalți comparativ, cu adolescenții din grupul de control, care au rămas să fie rezervați, retrași și lipsiți de inițiativă. În **relații interpersonale** adolescenții din GE au devenit mai siguri și comunicabili.

Bibliografie

1. CIOBANU, I., DREGLEA, D., ȚURCAN, A. Recomandări în lucrul cu copiii sub vârsta răspunderii penale și cei în conflict cu legea. Chișinău 2018, 47 p. ISBN 978-9975-56-516-5.
2. PĂNIȘOARĂ, G., SĂLĂVĂSTRU, D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Editura Polirom, 2016. ISBN 978-973-46-6089-6.
3. PRICEPUTU, M. A. *Strategii în psihoterapia integrativă*. București: Editura IRPI, 2012. 43 p. ISBN 978-606-94427-1-5.
4. WALLIN, D. J. *Atașamentul în psihoterapie*. București: Editura Trei, 2010. 457 p. ISBN 978-973-707-997-8

CREAREA UNUI MEDIU EDUCAȚIONAL SIGUR PENTRU TINERI, CA FACTOR DE BUNĂSTARE PSIHOLAGICĂ

CREATING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR YOUNG PEOPLE, AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

BEJENARI Ludmila

*Psiholog, șef Serviciul de asistență psihopedagogică,
Edineț, GDU*

E-mail: bejenariludmila3@gmail.com

BEJENARI Ludmila

*Psychologist, Head of the Psychopedagogical Assistance Service,
Edineț, GDU*

E-mail: bejenariludmila3@gmail.com

CZU 159.922.8:37.062

Rezumat

Adaptarea personalității unui tânăr într-o societate în continuă schimbare este dificilă. Starea de anxietate este o consecință a crizei adolescente, care se desfășoară în moduri diferite și dezorganizează personalitatea unui adolescent, afectează toate aspectele vieții sale. Acest lucru se datorează faptului că mediul social în care trăiește o persoană devine din ce în ce mai periculos și mai agresiv. Siguranța psihologică poate fi considerată un proces. Nesiguranța psihologică este creată de fiecare dată din cauza schimbărilor din mediul social, valorile și atitudinile individului. În acest sens, este recomandat ca specialiștii să pună accent asupra siguranței psihologice a individului.

Cuvinte-cheie: tânăr, societate, anxietate, personalitate, siguranță psihologică.

Summary

The adaptation of a young person's personality in a constantly changing society is difficult. The state of anxiety is a consequence of the adolescent crisis, which unfolds in different ways and disorganizes the personality of a teenager, affects all aspects of his life. It is because the social environment in which a person lives is becoming more and more dangerous and more aggressive. Psychological safety can be considered a process. Psychological instability is created every time due to changes in the social environment, the values of the individual, and attitudes. In this regard, it is recommended that specialists focus on an individual's psychological security.

Keywords: *adolescent, society, anxiety, personality, psychological safety*

Introducere

În lumea modernă, problema siguranței psihologice este foarte acută. Considerarea acestei probleme în contextul educației trebuie să înceapă cu definirea conceptului de „siguranță psihologică”, care înseamnă o conștientizare pozitivă a unei persoane, bunăstarea sa emoțională,

intelectuală, personală și socială în anumite condiții psihologice, precum și absența unor situații de cauzare a daunelor psihologice individului, încălcarea dreptului său.

Cercetările efectuate de experții OMS în domeniul sănătății, bunăstării psihologice și dezvoltarea psihosocială a tinerilor au dovedit în mod convingător că factorii socio-psihologici nefavorabili au un efect stresant și distructiv asupra psihicului copilului, reprezintă o amenințare la starea sa actuală, la dezvoltarea mentală și sănătate. Principalele condiții pentru dezvoltarea normală a unui tânăr sunt, în primul rând, un mediu calm, binevoitor, comportamentul necondiționat al părinților, al profesorilor și al altor persoane semnificative. Faptele confirmă că o atmosferă psihologică favorabilă, un proces pedagogic organizat corespunzător, un mediu care răspunde nevoilor elevului, creativitate, comunicare, un profesor amabil și corect, atent și sensibil la manifestările oricărui elev, este o condiție care asigură tânărului siguranța psihologică.

În psihologie, în cadrul conceptului lui A. Maslow, conceptul de „securitate” este considerat ca fiind una dintre nevoile umane vitale. Cel mai semnificativ în prezent este conceptul de siguranță psihologică de către I.A. Baeva, care înțelege securitatea psihologică ca o stare de securitate psihologică, precum și capacitatea unei persoane și a mediului de a reflecta influențe externe și interne nefavorabile. Acesta constă în securitate psihologică, satisfacerea nevoii de comunicare personală și de încredere și semnificația referențială a mediului. Când refuzați abuzul psihologic, respectând principiile dialogului și cooperării în mediul educațional, oricine poate conta pe creșterea unei personalități sănătoase din punct de vedere psihologic.

Conceptul de siguranță psihologică nu este același. Deci, de exemplu, V.B. Chelpanov înțelege siguranța psihologică ca o conștientizare pozitivă a unei persoane, bunăstarea sa emoțională, intelectuală, personală și socială în condiții socio-psihologice specifice, precum și absența unor situații de provocare a daunelor psihologice individului și încălcarea acestor drepturi.

Deci, având în vedere conceptul de siguranță psihologică, putem spune că prezența sa este foarte importantă pentru fiecare individ, deoarece contribuie la dezvoltarea lor personală pozitivă. De asemenea, o persoană lipsită de violență psihologică este capabilă să reflecte influențe negative îndreptate spre el, atât interne, cât și externe.

Actualitatea temei de cercetare este: dezvoltarea unui model pentru formarea unui mediu educațional sigur din punct de vedere psihologic.

Scopul studiului a fost de a studia siguranța psihologică în mediul educațional și de a identifica relația dintre siguranța psihologică și sănătatea mintală a tinerilor.

Sarcinile stabilite în timpul studiului au fost axate pe:

- Determinarea stării de siguranță psihologică în mediul educațional în opinia tinerilor din instituția publică gimnaziul Trinca.
- Determinarea caracteristicilor personale, emoționale și comunicative, care sunt indicatori ai sănătății mintale a participanților în mediul educațional.
- Stabilirea relațiilor dintre indicatorii siguranței psihologice în mediul educațional și caracteristicile sănătății mintale a tinerilor din instituția dată.

Principala ipoteză: indicatorii siguranței psihologice în mediul educațional sunt corelate cu caracteristicile sănătății mintale a tinerilor din instituția dată.

Eșantion: 110 tineri cu vârste cuprinse între 12-15 ani, elevi ai gimnaziului Trinca

Prelucrarea datelor empirice a fost efectuată folosind metodele statisticii matematice. Analiza corelației a fost principala metodă de procesare.

Pentru a studia caracteristicile sănătății mintale a tinerilor în mediul educațional, au fost utilizate următoarele instrumente de evaluare:

- Chestionarul tipologic individual pentru copii;
- Chestionar de auto-atitudine;
- Metoda „Studiul tensiunii emoționale”;
- Test - chestionar "Abilități de comunicare și organizaționale (KOS).

Această selecție a instrumentelor de psihodiagnostic a fost efectuată pe baza unei analize teoretice a categoriilor de sănătate mintală și psihologică și a făcut posibilă fixarea caracteristicilor personale, emoționale și comunicative ale subiecților incluși în această categorie.

Analiza corelației în grupul de tineri din gimnaziul Trinca a relevat 18 relații semnificative reale între 18 parametri psihologici ai mediului educațional.

Indicatorii siguranței psihologice a mediului educațional afectează astfel de proprietăți individuale - tipologice precum introversia, sensibilitatea și labilitatea. Drept urmare, tragem următoarele concluzii: cu cât tânărul are mai puțină ocazie de a manifesta inițiativă, activism, cu cât mai puțină atenție este acordată problemelor și dificultăților personale, cu atât se retrage mai mult în sine, se izolează de lumea din jur și se retrage în sine.

S-a constatat că caracteristicile „atitudinii respectuoase față de sine” și „păstrării demnității personale” sunt corelate negativ cu sensibilitatea, adică, cu cât sunt tratați tinerii mai puțin respectuoși, cu atât devin mai vulnerabili, supărăcioși și nesiguri.

Labilitatea a scos în evidență, de asemenea, o relație negativă în „relațiile elevi-profesori”. Cu cât relația tânărului este mai proastă cu profesorii și cu colegii, cu atât starea sa emoțională va fi mai instabilă.

Indicatorul autointeresului în structura atitudinii de sine depinde în mod direct de „capacitatea de a lua inițiativa” și „nivelul general de securitate”. Interesul pentru propriile gânduri și sentimente, disponibilitatea de a comunica cu ei înșiși „în condiții egale”, încrederea în interesul lor pentru alte persoane va fi mare dacă tinerii sunt încrezători în protecția lor împotriva violenței psihologice și dacă li se oferă posibilitatea de a se comporta activ.

Protecția împotriva „umilinței publice” de către profesori și de „ridiculizare și insultă” de către colegii de clasă „este direct legată de abilitățile de comunicare ale tânărului”. Cu cât un tânăr este mai protejat de astfel de atitudini negative, cu atât va fi mai sociabil, mai deschis și mai activ.

Corelațiile negative ale indicatorilor de siguranță psihologică a mediului educațional determină nivelul tensiunii emoționale. Cu cât „atitudinea respectuoasă” este mai redusă, cu atât „nivelul general de securitate” și „relația cu elevii și profesorii” este mai slabă cu atât este mai mare nivelul tensiunii emoționale.

Astfel, analiza rezultatelor studiului de corelație în grupul elevilor din gimnaziul Trinca a făcut posibilă concluzia că următorii indicatori structurali de siguranță psihologică joacă cel mai important rol: capacitatea de a lua inițiativa, activitatea și păstrarea demnității personale, care sunt caracteristici structurale ale indicelui de satisfacție al mediului educațional, precum și indicatori de protecție împotriva umilinței publice de către profesori și ridiculizarea elevilor, care sunt caracteristici structurale ale indicelui de siguranță psihologică.

Pe baza analizei de corelație în grupul de tineri din gimnaziul Trinca, 43% din relațiile semnificative statistic au fost relevate la un nivel de semnificație de 0,01, ceea ce mărturisește în favoarea ipotezei noastre cu privire la existența interconexiunilor dintre indicatori a siguranței psihologice a mediului educațional și a caracteristicilor sănătății mentale a participanților.

Să luăm în considerare mai detaliat relația indicatorilor de siguranță psihologică cu proprietățile personale. În principiu datorită indicatorilor de siguranță psihologică a mediului educațional au fost determinate următoarele proprietăți personale: încredere în sine, respect de sine, agresivitate.

Încrederea în sine determină astfel de indicatori ca „o atitudine pozitivă față de mediul educațional”, „atitudine respectuoasă față de sine”, „capacitatea de a-și exprima punctul de vedere”. Acest lucru poate fi explicat astfel: cu cât atitudinea față de mediul educațional a

tânărului este mai pozitivă, cu atât atitudinea lui este mai respectuoasă, are mai multe oportunități de a-și exprima punctul de vedere, se va simți mai încrezător în viață. Adică tânărul va avea destule abilități, energie, dorință și tendința pentru a-și realiza obiectivele.

Scoaterea în evidență a indicatorului „stimă de sine” este asociată cu cât de bună va fi relația cu profesorii și colegii, cât de protejat se va simți în situații de constrângere și umilință publică de la colegii de clasă. Dacă un tânăr nu are dificultăți în relațiile cu ceilalți, nu va fi limitat în capacitatea sa de a fi activ în viața publică și va fi protejat de a fi obligat să facă ceva împotriva voinței sale, atunci tânărul se va trata cu mai mult respect. Elevul va începe să creadă mai mult în propriile sale forțe, abilități, precum și de a se cunoaște mai bine pe sine.

Labilitatea are o relație inversă cu „satisfacția față de mediul educațional”, „luând în considerare problemele personale” și „capacitatea de a cere ajutor”. Cu cât satisfacția cu școala este mai mică, cu atât mai puțini profesori acordă atenție dificultăților personale și cu cât sunt mai puține oportunități de a cere ajutor, cu atât starea emoțională a tânărului este mai instabilă. Aceasta înseamnă că tinerii își vor schimba cu ușurință starea de spirit - de la excesiv de vesel la dispoziție tristă, iar acest lucru va afecta caracteristicile psihologice.

Este interesant faptul că indicatorul anxietății cu o legătură directă se corelează cu parametrii „protecție împotriva amenințărilor, constrângerea de a face ceva împotriva voinței cuiva și atitudine ostilă din partea colegilor de clasă”. Acest lucru ne vorbește despre faptul că cu cât tânărul se simte mai neprotejat, cu atât mai mult elevul va fi mai nehotărât, fricos, predispus la temeri nefondate.

„O atitudine pozitivă față de mediul educațional”, „protecția împotriva ignorării de către colegii de clasă” și „umilirea publică de către profesori” sunt direct legate de înclinațiile comunicative, adică cu cât un tânăr este mai protejat de ignorare și umilință, cu atât este mai deschis, sociabil și va avea o atitudine mai pozitivă față de școală.

Nivelul de feedback al tensiunii emoționale interacționează cu „exprimarea punctului de vedere” și „relația cu tinerii”. În consecință, stresul emoțional experimentat de un tânăr depinde de cât de des și în siguranță el își poate exprima opinia. De asemenea, cu cât relația cu colegii este mai pozitivă, cu atât tensiunea este mai puțin intensă. Cu un feedback maxim, tensiunea emoțională interacționează cu „nivelul de securitate în mediul educațional” și „nivelul de satisfacție cu mediul educațional”, adică cu cât tensiunea este mai mare, cu atât tânărul se simte mai puțin sigur și cu atât este mai nemulțumit cu mediul educațional.

Concluzii

Caracteristicile structurale ale indicelui de satisfacție al mediului educațional sunt capacitatea de a-și exprima punctul de vedere, capacitatea de a arăta inițiativă și păstrarea demnității personale. Iar indicatorii de protecție împotriva umilinței publice, amenințările colegilor și constrângerea de a face ceva împotriva voinței lor și atitudinea ostilă a profesorilor sunt caracteristici structurale ale indicelui de siguranță psihologică.

Astfel, ca rezultat al studiului, am stabilit o relație între indicatorii siguranței psihologice a mediului educațional și caracteristicile sănătății mintale a participanților săi.

Am identificat următoarele diferențe în indicatorii de siguranță psihologică a mediului educațional: tinerii din gimnaziul Trinca evidențiază parametri precum protecția împotriva umilinței publice a profesorilor și ridiculizarea colegilor de clasă. Pentru tinerii din gimnaziul Trinca este important ca aceștia să fie protejați de umilința publică și amenințările colegilor și constrângerea de a face ceva împotriva voinței lor, atitudinea ostilă a profesorului.

Bibliografie

1. BAEVA I.A. Siguranța psihologică în educație: monografie. SPb, 2012.
2. Evaluarea stării de bine a elevului în școală. Centrul regional de sănătate publică Cluj, 2017-2019. Disponibil: <https://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/12/Sinteza-stare-de-bine-in-scoala-2019.pdf>
3. Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic. Chișinău, 2017.
4. Problemele psihologice ale siguranței școlare.
Disponibil: https://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278_full.shtml

ASPECTE ALE SOCIALIZĂRII INDIVIDULUI ÎN COPILĂRIA PRECOCE

ASPECTS OF PERSONAL SOCIALIZATION IN INFANCY AND EARLY CHILDHOOD

COMAN Liliana, *magistru în psihologie,
doctoranda la Institutul de Științe ale Educației*

COMAN Liliana, *master degree in psychology,
Phd student, Institute of education sciences*

CZU 316.614-053.2

Rezumat

Articolul tratează problemele socializării copilului la vârsta precocă. Este pus accentul pe rolul familiei, ca instituție de socializare primară a copilului. Sunt discutate problemele de socializare a copilului în grădiniță. Sunt luate în considerare aspecte educației.

Cuvinte cheie: socializare, copilărie precocă, educație, forme de socializare, familie, grădiniță, educație parentală.

Summary

The article addresses issues of a child's socialization in infancy and early childhood. It identifies the role of a family as the institute of primary socialization of a child. The article touches upon issues of a child's socialization in a kindergarten. Upbringing aspects are considered.

Keywords. *Socialization, infancy, early children's age, upbringing, socialization forms, family, kindergarten, paternity.*

Termenul „socializare” este folosit în domenii precum sociologia, filosofia, psihologia socială, pedagogia socială și, în sensul modern, având în vedere natura sa interdisciplinară, are mai multe sensuri.

În acest articol, vom folosi conceptul de socializare pentru a caracteriza intrarea activă a unei persoane în sistemul de conexiuni sociale.

Dacă vorbim despre pedagogie, aici socializarea este considerată procesul și rezultatul asimilării de către copil a normelor, valorilor și comportamentelor sociale caracteristice unei societăți date.

Trebuie remarcat faptul că psihologul rus L. S. Vygotsky a considerat procesul de socializare a unui copil ca fiind, însușirea nu numai a experienței sociale, ci și a întregii culturi umane în ansamblu.

Conform conținutului său, socializarea este un proces complex de dezvoltare și formare socială a unei persoane, care începe din momentul nașterii și continuă pe tot parcursul vieții unei persoane.

Primele studii ale problemelor de socializare au fost inițiate la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Sociologul francez E. Durkheim a menționat că integrarea unei persoane în viața socială nu este lăsată la întâmplare, ci este o pregătire intenționată și sistematică a celor mai importante cunoștințe și abilități, transferul lor de la o generație la alta. El numește o astfel de organizație, socializarea metodică și introduce de fapt conceptul de socializare sistemică. E. Durkheim este fondatorul primei teorii a socializării [1].

La începutul dezvoltării sale, teoriile socializării au avut o orientare psihologică (Z. Freud) și abia după cel de-al doilea război mondial a început să se dezvolte teoriile sociologice ale socializării lui T. Parsons, J. Habermas, W. Beck și mulți alți specialiști.

Acest articol sunt examinate problemele socializării unui copil de vârstă fragedă (până la 2 ani) și copilului de vârstă timpurie (de la 2 la 5 ani).

În forma sa, socializarea se distinge între direcționată și non-direcționată.

O formă nedirecționată sau spontană de socializare este un fel de formare spontană „automată” a anumitor calități sociale în procesul și ca urmare a șederii individului în mediul social anume, în cerul familiei, colegilor etc. [3].

Un îndreptate forma de socializare este un sistem de mijloace special dezvoltat de o societate sau de anumite instituții și organizații pentru a influența o personalitate în dezvoltare, în scopul de a forma, în conformitate cu valorile, idealurile, interesele și obiectivele care domină într-o anumită societate (sau comunitare) [2].

Socializarea copilului începe în familie-principala instituție socială a societății umane. Familia este celula socializării primare. Părinții transmit copiilor lor experiența lor de viață, însuflă maniere bune, învață meserii și cunoștințe teoretice, pun bazele vorbirii orale și scrise și își controlează acțiunile [3].

Socializarea primară și creșterea copilului sunt printre cele mai importante funcții ale familiei. Aici este important să acordăm atenția cuvenită problemelor socializării, deoarece în familie se pune baza viitoarei personalități. Din copilărie începe procesul de socializare primară a copilului.

Copilăria fragedă se referă la perioada de la momentul nașterii copilului până la vârsta de 2 ani.

Socializarea unui copil în primii doi ani de viață este importantă. În această perioadă are loc creșterea rapidă a copilului. Factorii precum alimentarea insuficientă, indiferența fizică și/sau emoțională pot avea un efect extrem de negativ. La această etapă a socializării, acești factori au un impact mai negativ asupra copilului decât în perioadele ulterioare ale vieții.

Copilăria fragedă este o perioadă în care un copil se dezvoltă fizic, psihologic și social extrem de rapid, trecând într-un timp scurt o cale colosală de la un nou-născut neajutorat, la un set de reacții înnăscute la un copil activ, capabil să privească, să asculte, să acționeze, să rezolve unele situații percepute vizual, să plângă pentru ajutor, să atragă atenția, să se bucure de apariția celor dragi [5].

Activitatea principală în stadiul copilăriei fragede este comunicarea emoțională a copilului cu membrii adulți ai familiei, iar partea principală a socializării este asimilarea normelor și relațiilor dintre oameni.

De la naștere, copilul este implicat în interacțiuni sociale și, cu mult înainte de a învăța să vorbească, primește prima sa experiență de comunicare socială.

La naștere, copilul primește un nume care reprezintă personalitatea sa față de ceilalți și, în același timp, îl identifică cu o anumită cultură. De asemenea, numele reflectă naționalitatea copilului și îi conferă primul statut de cetățean.

În perioada vârstei fragede, copilul are un proces de formare a unei încrederi de bază în lumea din jurul său. Anume această perioadă părinții sunt, oamenii semnificativi pentru copilul său.

Rolul principal în prima etapă a socializării este atribuit mamei. Anume pe ea în timpul perioadei nou-născutului se află toată grija și îngrijirea copilului. Deci procesul de formare a încrederii copilului față de mediul social depinde de atitudinea mamei.

Comunicarea emoțională joacă un rol important, iar calmul mamei are un efect pozitiv asupra formării încrederii de bază în realitatea socială înconjurătoare, în timp ce lipsa acesteia împiedică dezvoltarea mentală a copilului.

Pentru a comunica cu lumea exterioară, nou-născutul are un număr suficient de reflexe necondiționate. Procesul de socializare a copilului în această etapă începe cu schimbul de zâmbete, plâns, apucare, bâzâit, ședere și mers pe jos.

În prima etapă a socializării, în faza de vârstă precocă, sunt satisfăcute nevoile de bază ale copilului, iar prin finalizarea acestei etape, copilul este pregătit pentru următoarea etapă a dezvoltării sale – a doua etapă a socializării – etapa copilăriei timpurii.

Dezvoltarea unui copil în timpul copilăriei timpurii depinde în întregime de condițiile sociale ale vieții sale. Activitatea principală în stadiul copilăriei timpurii este activitatea subiectului.

În a doua etapă a socializării, se formează independența. În această perioadă, copilul începe să meargă, părinții îl învață să fie atent. Succesul socializării în această etapă depinde în primul rând de atitudinea părinților față de copil și de gradul de satisfacție a dorințelor sale.

La vârsta de 3 ani, copilul începe să-și impună „eu-l” său, cercul comunicării sale se extinde. Copilul formează capacitatea de a lua inițiativa, trece activ prin procesul de adaptare în mediul înconjurător. Copilul învață să interacționeze cu lumea din jurul lor prin joc, în primul rând jocul de rol ca principală formă de interacțiune. În acest proces copilul reproduce comportamentul și acțiunile emoționale ale adulților, care îi permit să interacționeze cu succes cu lumea înconjurătoare.

Principală formă a activității copilului la această vârstă este dezvoltarea diferitelor roluri în jocul de-ascunselea, păpuși, război, curse de mașini etc., precum și comunicarea sa cu lumea basmelor, cărți ilustrate, jocuri de masă artistice, desene animate, videoclipuri, cântece pentru copii. La această vârstă, dezvoltarea imaginației, fanteziei și o atitudine activă de interes față de lume (notorietatea "de ce") depășește în mod semnificativ dobândirea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților mentale [2].

În stadiul copilăriei timpurii, un copil dezvoltă o identitate de gen, etnică și religioasă. Există un proces de asimilare a valorilor și normelor, precum și a abilităților de comportament social, recunoașterea autorității părinților, subordonarea comportamentului față de cerințele lor.

Succesul acestei etape de socializare constă în aprobarea de către părinți a dorinței de inițiativă și independență. De asemenea, este important să implicați copilul în jocuri creative active, care, pe măsură ce sunt stăpânite, necesită a fi amplificate treptat.

La vârsta de 3 ani, copilul, în rând cu familia, mai are un alt institut de socializare, o instituție preșcolară – educațională (grădiniță).

Grădinița este prima etapă a socializării copilului în societate.

Când un copil intră în grădiniță, nu numai că se schimbă lumea înconjurătoare, ceea ce duce la necesitatea stabilirii de noi conexiuni sociale, concomitent apar și schimbări în rutina zilnică și regimul de alimentare, care necesită adaptarea la noile condiții de viață.

Sarcina principală a grădiniței este de a crea un mediu social sigur pentru copil, iar scopul principal este socializarea cu succes a copilului.

Socializarea reușită a unui copil depinde de dezvoltarea aspectelor cognitive, comportamentale, cotidiene, morale și emoționale ale vieții sale.

În grădiniță, una dintre principalele forme de educație și socializare este activitatea colectivă sub formă de jocuri și activități comune, educatorul direcționează dezvoltarea abilităților copilului.

În procesul de dobândire prima independent de experiență de comunicare cu copii și adulți, educatori jucăuș insuflă copiilor abilități de comunicare interpersonală (tratament politicos, capacitatea de a rezolva situațiile de conflict, în mod corect și exprime emoțiile lor, etc.) și să învețe diferite forme de comportament în societate (familie, ospetie, magazine, etc.).

Pentru socializarea cu succes a unui copil în grădiniță, este de asemenea important ca educatorii să păstreze legătura cu familia copilului.

În continuare, ne vom concentra pe una dintre cele mai importante modalități de socializare – educarea unui copil.

Educația, fiind unul dintre aspectele socializării, este un proces intenționat și organizat de formare a personalității.

Sarcina principală la educarea unui copil este adaptarea în societate și socializarea de succes.

Educarea unui copil este o artă, care trebuie perfecționată de-a lungul vieții. În educația copiilor, este necesar să fii flexibil, folosind diferite metode și mijloace.

După cum a scris remarcabilul profesor-inovator sovietic V. A. Sukhomlinsky: „... educația nu este un „eveniment” special organizat artificial, este, în primul rând, un mod de viață.”

Creșterea unui copil începe din primele săptămâni de viață. În timpul copilăriei, educația constă în transmiterea caracterului și stilului de comunicare, copilului. Pentru a face acest lucru, trebuie să vorbiți afectuos și cu un zâmbet, să-i dați să se miște nestingherit, să vă ocupați cu jucăriile, de asemenea, trebuie să puneți copilul pe stomac, să-l țineți în brațe.

Copilăria timpurie este perioada în care un copil se întâlnește pentru prima dată cu respectarea normelor sociale. Aspectul educațional al acestei perioade este învățarea copilului la ordine, îngrijire și economie. În copilăria timpurie, copilul încep să formeze calități de personalitate socială: nevoia de a obține succes, inițiativă, independență. În acest stadiu, este necesar să se acorde atenție educației morale, fizice și igienice.

Aici rolul mamei este evident, pe umerii căreia este responsabilitatea pentru majoritatea funcțiilor socio-pedagogice. Mama este persoana principală pentru copil, îl iubește necondiționat, doar pentru ceea ce este.

Cu toate acestea, copilul în procesul de educație are nevoie de participarea nu numai a mamei. Un rol special în creșterea unui copil îl joacă tatăl.

Tatăl nu este doar capul familiei, componenta sa materială și sprijinul. Tatăl este persoana care joacă un rol important în socializare și influențează viitorul copilului său, indiferent de sexul copilului.

Tatăl are o influență semnificativă asupra identificării sexuale a copilului.

Pentru o fată, tatăl este atât primul ei bărbat, cât și prima ei dragoste, acesta este tipul pe care îl va căuta în viața adultă. Prin participarea tatălui la creșterea fetei, se formează o stima de sine pozitivă, imaginea tatălui pentru ea este bună, intenționată, puternică, iar această imagine îi va da încredere în viitor.

Pentru un băiat, tatăl este deja un exemplu, un model de rol, la o vârstă fragedă, iar datorită acestei abilități, băiatul începe să se simtă ca un bărbat. El învață atitudinile și cerințele morale ale tatălui, care ulterior se dezvoltă în cerințe față sine. Deși tații sunt mai puțin angajați decât mamele, petrecând mai puțin timp cu copiii lor, nivelul îngrijirii și atenției părintești crește constant.

Participarea directă a tatălui la educație este extrem de importantă pentru formarea sănătoasă a personalității copilului și a atitudinii sale față de lumea din jurul lui.

Pentru copiii mici, este foarte important ca părinții să servească drept exemplu personal și să-și amintească întotdeauna că toate mișcările și acțiunile lor sunt ușor absorbite de copil. Iar viitorul copilului depinde de exemplul dat de părinți în procesul de educație și socializare a copilului.

Socializarea și creșterea unui copil este influențată de un număr mare de factori pozitivi și negativi, pe care A. V. Mudrik le-a identificat în următoarele grupuri:

- macrofactori - impactul este asupra socializării umanității în ansamblu și asupra grupurilor mari de oameni care trăiesc într-o anumită țară (planetă, țară, stat, societate);
- mezofactorii sunt condițiile pentru socializarea grupurilor mari de oameni, distinse prin naționalitate (etnos), prin locul și tipul de așezare (regiune, oraș, sat), prin apartenența la publicul anumitor mass-media (radio, cinema, televiziune etc.);
- microfactorii - au un impact direct asupra persoanei (familie, grup de colegi, organizații educaționale, profesionale, educaționale etc.).

Totalitatea acestor factori afectează socializarea unei anumite persoane.

Având în vedere aspectele socializării individului în copilărie și în copilăria timpurie, putem spune că socializarea în general este un proces complex, vital. De ea depinde în mare măsură de modul în care o persoană va putea să-și realizeze capacitățile și să devină personalitate.

Bibliografie

1. ГОЛОВИН Н. А. Современные социологические теории: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2016. 377 с. (Бакалавр и магистр. Академический курс).
2. БАБОСОВ Е. М. Общая социология : учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., стер. Мн.: ТеатраСистемс, 2004. 640 с.
3. КОН И. Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009. 496 с.
4. КРАВЧЕНКО А. И. Социология : учебник. М.: Академический Проспект, 2004.с.
5. МУХИНА В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2006. с.
6. ПЛАТОНОВ Ю. П. Основы социальной психологии. СПб.: Речь, 2004. 624 с.

INSECURITATEA PSIHOLOGICĂ ȘI CONTROLUL EMOȚIILOR LA ADOLESCENȚII DANSATORI. LIMITE ȘI PROVOCĂRI

PSYCHOLOGICAL INSECURITY AND EMOTIONAL CONTROL FOR DANCING TEENAGERS. LIMITS AND CHALLENGES

NICOLESCU Alexandra-Cristina

Doctorandă în psihologie,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: drd.alexandranicolescu@gmail.com

NICOLESCU Alexandra-Cristina

Ph.D. student in Psychology,

Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău

E-mail: drd.alexandranicolescu@gmail.com

CZU 159.922.8+159.942.5

Rezumat

În opinia lui A. Maslow (1943) citat de R. Taormina et al. (2015) în cadrul piramidei necesităților umane, nevoia de securitate este considerată o necesitate de bază fără de care oamenilor le-ar fi greu să supraviețuiască în condițiile în care aceasta nu este satisfăcută suficient [10, p. 173]. La adolescenții dansatori putem identifica mai mulți posibili factori ce influențează securitatea psihologică, cum ar fi: accidentările, separarea de părinți, păstrarea locului în companie, viața la cămin, conflictele din familie, teama de necunoscut, problemele materiale etc.

Cuvinte-cheie: insecuritate psihologică, emoții, adolescenți, dansatori.

Abstract

According to A. Maslow (1943) cited by R. Taormina et al. (2015) within the pyramid of human needs, the need for security is considered a basic necessity without which it would be difficult for people to survive when it is not sufficiently satisfied [10, p. 173]. For adolescent dancers we can identify several possible factors that influence psychological security, such as: injuries, separation from parents, keeping the place in the company, life at home, family conflicts, fear of the unknown, money problems, etc.

Keywords: psychological insecurity, emotions, teenagers, dancers.

Introducere

Securitatea este un proces dinamic și un fenomen socio-cultural care este necesar să fie înțeles din perspectiva relaționării individului cu societatea privită ca un întreg, contribuind într-o mare măsură la asigurarea stării de bine psihologice și la îmbunătățirea calității vieții acestuia [15, p. 100]. Conceptul de securitate psihologică poate fi înțeles ca o stare de siguranță, caracterizată prin lipsa anxietății și a fricii [6]. „O persoană nesigură se simte în mod incoștient respinsă și în mod conștient nefericită” [4, p. 331], în timp ce o persoană cu un nivel ridicat de securitate psihologică se va simți încrezătoare, mai puțin anxioasă și mai sociabilă [10, p. 173]. În opinia lui A. Maslow (1943) citat de R. Taormina și R. Sun (2015) în cadrul piramidei necesităților umane, nevoia de securitate este considerată ca o necesitate de bază fără de care oamenilor le-ar fi greu să supraviețuiască în condițiile în care aceasta nu este satisfăcută suficient. Astfel, pentru o persoană nesigură lumea înconjurătoare poate fi percepută ca amenințătoare și se poate simți rănită de comportamentul persoanelor cu care aceasta intră în contact [10, p. 173]. De asemenea, datorită faptului că nevoia de securitate constituie principalul impuls sub care acționează individul, se poate observa faptul că aceasta se regăsește în toate aspectele vieții cotidiene [15, p. 100].

1. Securitate-insecuritate psihologică

Conform studiilor, insecuritatea psihologică corelează pozitiv cu nevroticismul și dependența și corelează negativ cu suportul emoțional familial, încrederea interpersonală și inteligența emoțională, acestea sugerând totodată necesitatea suportului emoțional și al onestității în relațiile interpersonale în vederea scăderii nivelului insecurității psihologice [10, p. 173]. De asemenea, percepția pozitivă asupra climatului școlar, îi poate asigura unui adolescent un nivel ridicat de securitate psihologică [3].

Li et al. (2018) au realizat un studiu la care au participat un număr de 793 de adolescenți (media de vârstă fiind de 14.41 ani) în care au analizat rolul insecurității psihologice în relația dintre victimizarea cibernetică și apariția simptomelor depresive la această categorie de vârstă. Rezultatul studiului a relevat faptul că insecuritatea psihologică reprezintă un factor mediator parțial între ceilalți doi parametri măsurați [2, p.18].

În ultimul deceniu, cercetarea cu privire la securitatea psihologică a luat amploare și poate fi condiționată și de dezvoltarea rețelelor sociale și a interesului exacerb pentru prezența în mediul online prin intermediul acestora. A fost indicat faptul că este posibilă creșterea nivelului de stres și anxietate odată cu utilizarea acestora, precum și apariția unei noi probleme

cu care se pot confruntă tinerii ce utilizează internetul mai mult de două ore pe zi, aceasta fiind hărțuirea online (cyberbullying-ul) [7, p. 17].

2. Conștientizarea emoțiilor și reglarea emoțională în perioada adolescenței

Conștientizarea emoțiilor presupune un proces de direcționare a atenției către diferențierea și valorificarea acestora [8, p. 756], aceasta fiind în strânsă relație cu reglarea emoțională și controlul cognitiv [11, p. 39]. Reglarea emoțională presupune nu doar recunoașterea importanței emoțiilor, dar și reglarea comportamentală în funcție de informațiile primite [11, p. 39]. Reglarea emoțională este definită de către N. Tottenham et al. (2011) ca „abilitatea de reglare a răspunsurilor impulsive în contextul informațiilor emoționale” [11, p. 40] în timp ce J. Gross și R. Thompson (2007) sunt de părere că reglarea emoțională însumează eforturile unei persoane de a influența calitatea, intensitatea și dinamica caracteristicilor emoțiilor lor negative și pozitive [1, p. 3]. Capacitatea de reglare funcțională a emoțiilor este deosebit de importantă în etiologie, expresivitate, dar și în tulburările psihice [9]. De asemenea, stimularea emoțiilor pozitive este un pas deosebit de important pentru starea de bine a individului. Pentru aceasta, este indicată participarea la grupuri cum sunt cele de dezvoltare personală în care sunt utilizate strategii precum: jocul de rol, studiile de caz, tehnici specifice psihoterapiei cognitiv-comportamentale etc. [14, p. 33]

Adolescența reprezintă o perioadă de mari schimbări în viață, atât la nivel fizic, cât și emoțional. Presupune o nouă etapă de maturizare cognitivă și dezvoltare emoțională, alături de dorința de independență față de părinți și experimentarea constantă. În cazul dansatorilor, aceste schimbări se petrec în același timp cu o muncă asiduă, un nivel de stres și anxietate ridicate și, de cele mai multe ori cu experimentarea singurătății în toate aceste situații. Dansatorii învață să accepte toate emoțiile care, pur și simplu îi invadează, mai ales înainte de susținerea unui concurs sau al unui spectacol și să găsească modalități de a le face față, uneori cu succes, alteori cu mare greutate și cu renunțare și regrete. În culise, înainte de spectacol, fiecare dansator se va regăsi singur cu propriile lui gânduri și cu propriile lui emoții. Acesta este momentul în care emoțiile pot, pur și simplu să-l deconcentreze sau, dimpotrivă pot să-l învețe să conștientizeze necesitatea acestora și cum le poate asimila într-un mod cât mai favorabil pentru el. Există, însă și o diferență, ceea ce considerăm însă, că reprezintă o parte bună pentru dansatori este că, toate emoțiile pe care aceștia le resimt, indiferent dacă sunt pozitive sau negative, le pot exprima în exterior și le pot dărui publicului, prin mișcare. Aici apare și importanța relaționării dansatorilor cu publicul din sală, dar și cu colegii cu care împarte scena, acolo unde este cazul.

3. Factori ce pot influența securitatea psihologică a adolescenților dansatori

În ceea ce privește adolescenții dansatori, aceștia se pot confrunta cu nenumărate situații dificile ce pot influența starea de bine a acestora. Printre acestea putem enumera:

- Separarea de părinți pentru adolescenții care locuiesc la cămin pe perioada studiilor. Așa cum subliniam în rândurile de mai sus, adolescența este oricum o perioadă dificilă, cu multe schimbări și o necesitate constantă de adaptare. Traversarea acestei perioade departe de părinți, în lipsa susținerii emoționale și a căldurii căminului, poate reprezenta o traumă majoră pentru un adolescent.
- Accidentările și, mai ales, accidentările repetate pot scădea nivelul încrederii în sine, pot crește teama cu privire la viitor și astfel pot determina un nivel crescut de insecuritate psihologică pentru un adolescent dansator;
- Teamă de necunoscut. Pentru adolescenții dansatori care termină liceul și se vor orienta către o nouă etapă din viața lor, cea de dansator profesionist, o schimbare majoră precum aceasta, îi poate dezechilibra din punct de vedere psihologic. Deși este un pas obligatoriu pentru orice dansator, acela de a învăța să se integreze în colectivul teatrului, de obicei se poate constitui ca un pas dificil pe calea maturizării emoționale. De altfel, lipsa echilibrului, nevoia de structurare a modului de a gândi, precum și nivelul ridicat de stres reprezintă realitățile pe care cu toții le trăim în această perioadă dificilă, iar necesitatea de a găsi moduri de a ne îmbunătăți starea de bine reprezintă o necesitate [12, p. 20].
- Dimensiunea mică a sălilor de antrenamente și de repetiții pentru tinerii dansatori din liceu. Cu cât diferența de dimensiune dintre sălile de repetiție și scenă este mai mare, cu atât este posibil ca nivelul de insecuritate psihologică a adolescentului să crească. Spre deosebire de un dansator profesionist, obișnuit cu diferite tipuri de scene, un tânăr dansator care nu a văzut decât sala de repetiție și poate doar scena unui singur teatru, acesta din urmă se poate simți pierdut în spațiul imens ce se desfășoară în fața lui, iar alături de această situație, mai apar și emoțiile unui spectacol pentru care se pregătește și pe care trebuie să le controleze cât mai bine posibil.
- Conflictele din familie pot genera foarte ușor o scădere a nivelului securității psihologice pentru un adolescent care oricum se confruntă cu o perioadă de mari schimbări pe toate planurile din viață;
- Problemele materiale pot determina o creștere a nivelului de insecuritate psihologică și la adolescenți. Astfel, imposibilitatea de a participa la anumite concursuri sau lipsa instrumentelor esențiale de lucru pentru un dansator: costume de sală și de scenă,

încălțăminte specifică, instrumente specifice pentru încălzire, toate acestea pot influența foarte ușor nivelul de securitate psihologică a adolescentului.

- Lipsa siguranței cu privire la locul de muncă poate reprezenta un alt factor ce poate influența securitatea psihologică a tinerilor dansatori. Mai ales la finalul ciclului liceal, tinerii dansatori realizează faptul că va fi necesar să-și găsească un loc de muncă odată cu terminarea studiilor medii. Ulterior, menținerea locului de muncă va reprezenta un nou scop ce trebuie atins, astfel încât dansatorii să-și poată păstra nivelul ridicat de motivație, stimă de sine, confort și securitate.

Concluzii

Securitatea psihologică reprezintă un aspect deosebit de important din viața fiecărui individ. Aceasta necesită o abordare a relației individ-societate în integralitatea sa, diverși autori fiind de părere că un nivel ridicat de securitate psihologică poate conduce la asigurarea stării de bine psihologice și la îmbunătățirea calității vieții acestuia [15, p. 100]. Starea de bine presupune și conștientizarea resurselor pe care fiecare dintre noi le avem în interiorul nostru și pe care le putem utiliza pentru a aduce în viața noastră acele schimbări pozitive pe care le dorim [13, p. 56]. Pentru dansatori, nevoia de securitate se poate observa în relaționarea cu familia, colegii de școală, echipa din teatru, în acoperirea instrumentelor necesare pentru continuarea vieții artistice, în confruntarea cu necunoscutul sau atingerea perfecțiunii la locul de muncă.

Bibliografie

1. GROSS, James J., THOMPSON, Ross A. Emotion regulation: conceptual foundations. În: Gross James J., editor. *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 2007. pp. 3–24. ISBN 978-1462520732.
2. LI, Yang, LI, Dongping, LI, Xian, ZHOU, Yueyue, SUN, Wenqiang, WANG, Yanhui, LI, Jinfeng. Cyber victimization and adolescent depression: The mediating role of psychological insecurity and the moderating role of perceived social support. În: *Children and Youth Services Review*. 2018, nr. 94, pp. 10-19. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.09.027.
3. LIU, Youxiao, LI, Dongping, JIA, Jichao, Zhou, Yueyue, Zhao, Liyan, Wang, Yanhui, SUN, Wenqiang. Perceived school climate and problematic internet use among Chinese adolescents: Psychological insecurity and negative peer affiliation as mediators. În: *Psychology of Addictive Behaviors*. 2021, nr. 35(1), pp.113–123. DOI: 10.1037/adb0000684.
4. MASLOW, Abraham H. The dynamics of psychological security-insecurity. În: *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*. 1942, nr. 10, pp. 331–344. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1942.tb01911.x>
5. MASLOW, Abraham H. A theory of human motivation. În: *Psychological Review*. 1943, nr. 50(4), pp. 370-396. doi:10.1037/h0054346

6. MASLOW, Abraham H., HIRSH, Elisa, STEIN, Marcella, HONIGMANN, Irma. A clinically derived test for measuring psychological security-insecurity. În: *The Journal of General Psychology*. 1945, nr. 33(1), pp. 21-41. DOI:10.1080/00221309.1945.10544493.
7. POPESCU, Cristina. Locul securității psihologice în ierarhia valorică a tinerilor. În: *Psihologie, Revista Științifico Practică*. 2020, nr. 1-2, pp. 14-22. ISSN P 1857-2502. ISSN E 2537-6276,
8. RIEFFE, Carolien, OOSTERVELD, Paul, MIERSA, Anne, MEERUM; Mark, VERENA, Ly. Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. În: *Personality and Individual Differences*. 2008, nr. 5(8), pp. 756-761.
9. SOUTHAM-GEROW, Michael, KENDALL, Philip. Emotion regulation and understanding—implications for child psychopathology and therapy. În: *Clinical Psychology Review*. 2002, nr. 22, pp. 189–222. DOI: 10.1016/s0272-7358(01)00087-3.
10. TAORMINA, Robert, SUN, Ruinan. Antecedents and Outcomes of Psychological Insecurity and Interpersonal Trust Among Chinese People. În: *Psychological Thought*. 2015, nr. 8(2), pp. 173-188. DOI: 10.5964/psyct.v8i2.143.
11. TOTTENHAM, Nim, HARE, Todd A., CASEY, B. Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. În: *Frontiers in Psychology*. 2011, nr. 2, p.39. DOI: 10.3389/fpsyg.2011.00039.
12. VASILE, Teodor. The Relation between Personal Need for Thoughts Structure, Hope and Well-Being. În: *Romanian Journal of Psychological Studies (RJPS)*. 2018, nr. 6(2), pp. 20-27.
13. VASILE, Teodor. Improving the well-being level by participating in a personal development training using therapeutic techniques. În: *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. 2016, nr. 7(3), pp. 56-66. DOI: 10.15303/rjeap.2016.v7i3.a5.
14. VASILE, Teodor. The impact of the personal development training on reducing the perceived level of negative emotions and the perceived level of depression and improving the perceived level of the positive emotions. În: *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. 2016, nr. 7(4), pp. 23-35.
15. ZOTOVA, Olga, KARAPETYAN, Larisa. Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review). În: *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018, nr. 11(2), pp. 100-113. ISSN 2074-6857 (Print) / ISSN 2307-2202 (Online). DOI: 10.11621/pir.2018.0208.

SOCIALIZAREA ȘI SECURITATEA PSIHOLAGICĂ ÎN PREȘCOLARITATE

SOCIALIZATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY IN PRESCHOOL

PĂTRĂUȚANU Magdalena
Grădinița cu Program Prelungit Nr 18 Iași,
profesor învățământ preșcolar (România)
Email: pasaroiumagdalena@gmail.com

PĂTRĂUȚANU Magdalena
Kindergarten with Extended Program nr. 18 Iași,
preschool teacher (Romania)
Email: pasaroiumagdalena@gmail.com

CZU 316.614-053.2:373.2

Rezumat

Preșcolaritatea reprezintă prima etapă în formarea educațională și aceasta implică schimbări numeroase pe care le întâmpină copilașii de vârstă preșcolară, schimbări atât la nivelul mediului de desfășurare a activităților de zi cu zi, cât și la nivelul social - reprezentat de oamenii cu care interacționează. Toate aceste schimbări au impact deosebit asupra aspectului emotional și psihologic al copiilor încadrați în nivelul preprimar de învățământ.

Cuvinte-cheie: preșcolari, securitate, psihologic, socializare, adaptare

Abstract

Preschool is the first stage in educational training and it involves many changes that children of preschool age experience, changes both in the environment of daily activities and in the social level - represented by the people they interact with. All these changes have a special impact on the emotional and psychological aspect of children in pre-primary education.

Keywords: preschool, security, psychological, socialization, adaptation

Introducere

Preșcolaritatea reprezintă etapa de dezvoltare a copilului cu vârste între 3-6/7 ani și este caracterizată printr-o deosebită receptivitate la influențele mediului și prin ritmuri accelerate de dezvoltare psihică. Această etapă corespunde cu primul contact al individului în mediul educațional, complet diferit față de spațiul familial în care se dezvoltase până atunci. Grădinița reprezintă spațiul educațional destinat potențării și susținerii unei dezvoltări cognitive, afective, sociale optime a copilului.

1. Latura psihologică în preșcolaritate

Aspectul psihologic al copilului vizează procesul continuu de dezvoltare a laturei psihice prin influențele eredității și a socialului, ca mediu specific al omului. 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 când ultimul domeniu este centrat asupra personalității și dezvoltării sociale. Dezvoltarea emoțională derivă în mod inevitabil, exprimând impactul familiei și a societății asupra individului.

Securitatea psihologică la această vârstă face referire la susținerea morală și încurajarea comportamentelor și stărilor afective deziderabile. Perioada aceasta implică stări emoționale confuze, însă interacțiunea cu un adult care îi transmite securitate și încredere, îl va ajuta să își controleze treptat emoțiile și ieșirile comportamentale.

2. Socializarea și impactul acesteia asupra copilului

Socializarea este conceptul care desemnează procesul de producere a eului social, a identității sociale a unui individ. Aceasta reprezintă procesul prin care o ființă asocială care nu stăpânește principiul structurii sociale date și nu se comportă în mod sistematic așa cum majoritatea membrilor colectivității, devine o ființă socială. Adaptarea socială și psihologică include asimilarea normelor, valorilor, regulilor societății în general, și a cercul social interior: familie și grădiniță. Achiziționarea de norme și sancțiuni sociale apare în timpul interacțiunii preșcolarilor cu mediul social al grădiniței și prin activitatea viguroasă corespunzătoare acesteia.

Teoria dezvoltării psihosociale a lui E. Erickson propune abordarea stadială a formării personalității pe latura socializării. Printre cele opt stadii propuse pentru fiecare etapă de vârstă, problematica vârstei preșcolarității impune dilema „inițiativă versus vinovăție”. La această vârstă copilul obține un anumit control asupra propriilor acțiuni și va începe să își planuiască diverse activități pozitive, contructive, realizate din proprie inițiativă. Problema potențială la această vârstă este vinovăția, copilul ar putea să simtă că impulsivitatea lui are consecințe dezagreabile. O rezolvare pozitivă determină un simț al inițiativei, pe când o rezolvare negativă determină simțul inabilității. Adultul responsabil de educația și îndrumarea preșcolarului trebuie să susțină întregul proces de dezvoltare în această direcție și să îl încurajeze ori de câte ori nu a atins obiectivul vizat, astfel încât să își poată menține simțul de inițiativă în activitățile organizate.

Modelului relațiilor sociale al lui Willard Hartup subliniază importanța vitală pe care o are relaționarea la această vârstă a preșcolarității. Acesta sugerează că fiecare copil trebuie să experimenteze două tipuri de relații: relații verticale, care presupune formarea atașamentului față de o persoană care posedă o putere socială și cunoștințe extinse, precum profesorul, și relații orizontale, bazate pe reciprocitate și egalitate între indivizi cu o putere socială relativ echivalentă, și anume colegii de joacă. Ambele tipuri de relație susțin dezvoltarea normală a

abilităților sociale a copilului, relația verticală transmitând protecție și securitate, iar cea orizontală potențând dezvoltarea abilităților de cooperare, competiție, intimitate.

Concluzii

Securitatea psihologică la această vârstă este asigurată prin prezența factorilor care nu numai că pun la dispoziție oportunități de dezvoltare psihologică, ci și prin sprijinul necondiționat și câștigarea încrederii copilului. Numai într-un mediu sigur și plăcut preșcolarul poate dispune de o dezvoltare unilaterală optimă.

Bibliografie

1. BOZA, Mihaela. *Psihologia dezvoltării și a vârstelor*, Modulul Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, an I (IDD-sem 1), Ed. Universității “Al I. Cuza”, Iași, 2008, pp. 17-18.
2. GĂIȘTEANU, Mihaela. *Psihologia copilului*, 2003, pp. 3,4, 46-52. Disponibil: <https://docplayer.net/43283284-Psihologia-copilului-mihaela-gaisteanu.html>
3. MOMANU, Mariana, POPA, Nicoleta, SAMOILĂ, Magda. *Pedagogia socială*, în *Manual pentru Învățământul la Distanță*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2004 p. 29.
4. 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>

SECURITATEA PSIHOLOGICĂ LA ADOLESCENȚI *PSYCHOLOGICAL SAFETY AT TEENAGERS*

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 159.922.8

Rezumat

În acest articol este analizată securitatea psihologică la adolescenți. Factorii care influențează pozitiv sau negativ asupra securității acestora și importanța controlului parental. La fel sunt prezentate și abordările științifice ale cercetătorilor din domeniul psihologiei.

Cuvinte-cheie: securitatea psihologică, adolescența, mediul familial, control parental, mediul educațional

Abstract

This article analyzes the psychological security of adolescents. Factors that positively or negatively influence their safety and the importance of parental control. The scientific approaches of researchers in the field of psychology are also presented.

Keywords: psychological security, adolescence, family environment, parental control, educational environment.

Introducere

Adolescența este considerată de către cercetători o etapă dificilă de tranziție de la copilărie la vârstă adultă. Această etapă are propriile sale caracteristici. Cunoașterea acestor caracteristici este destul de importantă pentru prevenirea posibiloilor amenințări la adresa securității psihologice ale adolescenților. La această vârstă, se observă o creștere accentuată a caracteristicilor comportamentale, cum ar fi agresivitatea, lipsa de disciplină, conflictualitatea, incapacitatea de a se controla pe sine, în care originile formelor de comportament asociale ale adolescenților sunt adesea ascunse.

Schimbările psihice la care este supus adolescentul sunt generate de nevoile și trebuințele pe care le resimte – atât de nevoile apărute încă în pubertate, cât și de noile apărute în

adolescență. Adolescentul este supus la o serie de nevoi: nevoia de a ști, de a fi afectuos, de apartenență la grup, de independență etc.

Cele mai dramatice contradicții ale adolescenților se manifestă între dezvoltarea biologică și cea social-psihologică, între aspirații și posibilități, între diferitele categorii de trebuințe și modalitățile de satisfacere a lor, între realitate și ficțiune etc”.

O trăsătură caracteristică a acestei epoci este și curiozitatea, curiozitatea minții, dorința de a învăța informații noi, „necunoscute”. Un adolescent încearcă să stăpânească cât mai multe contacte sociale. Adolescenții au prezența unor astfel de caracteristici mentale precum maximalismul, dorința de a-și dovedi sieși și altora inocența, neîncrederea în sine, depresia, anxietatea crescută, sensibilitatea la diverse tipuri de obstacole. Aceste calități personale afectează în mod negativ securitatea psihologică.

Securitatea, fiind un concept ce face parte din științele sociale, are câteva semnificații oferite de ediții enciclopedice:

- Oxford English Dictionary explică securitatea drept „condiția de a fi protejat sau de a nu fi expus unui pericol, sentimentul de siguranță sau de eliberare în absența pericolului”;
- Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, securitatea denotă „faptul de a fi la adăpost de orice pericol; sentiment de încredere și de liniște pe care îl dă cuiva absența oricărui pericol”;
- În glosarul de termeni „Religie și securitate în Europa secolului XXI”, se precizează că securitatea „semnifică situația în care o persoană, un grup de persoane, stat, alianțe, în urma unor măsuri specifice adoptate individual sau în înțelegere cu alți actori, capătă certitudinea că existența, integritatea și interesele lor fundamentale nu sunt primejduite”.

Acestea, ca și multiple alte semnificații similare, relevă sensul obiectiv și subiectiv al noțiunii de securitate, explicitate în una dintre cele mai cunoscute și vechi definiții, care aparține lui A. Wolfers: „securitatea reprezintă o valoare”; „în sens obiectiv, măsoară absența amenințărilor la adresa valorilor dobândite, iar într-un sens subiectiv, absența temerii că asemenea valori vor fi atacate”.[2]

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 coține comportamente, emoții, sentimente, comunicare, atitudini, mecanisme psihologice de adaptare etc., toate acestea având ca scop orientarea personalității spre bunăstare individuală.[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 facilitează 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 [5].

Factorii familiali 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 [6].

Înainte de a lua în considerare problema asigurării de sine a siguranței personale, este necesar să spunem despre existența a două abordări principale pentru asigurarea siguranței unei persoane în ansamblu.[7]

Conform primei abordări, starea de securitate se bazează pe eliminarea surselor de pericol. În acest caz, se presupune că securitatea este asigurată cu o participare minimă la acest proces a persoanei însuși, protecția este asigurată de stat și de mediul în care se desfășoară viața

persoanei, ceea ce este, fără îndoială, un factor necesar pentru siguranța sa, totuși, din cauza diferitelor circumstanțe, nu poate fi singurul garant suficient al securității.[8]

Conform celei de-a doua abordări, siguranța umană este rezultatul propriilor eforturi, ca subiect al unei situații periculoase sau extreme, prevenind sau minimizând rapid impactul negativ al acestei situații. Siguranța în acest caz se bazează pe capacitatea unei persoane de a ține situația sub control, păstrând și dezvoltând acele valori (fizice, mentale sau spirituale) care sunt extrem de semnificative pentru el în perioada de timp adecvată[9].

Nevoia de siguranță personală prevalează în situații stresante, forțând o persoană să mobilizeze toate forțele pentru a combate o situație stresantă și deloc pentru antrenament și dezvoltare. Potrivit cercetătorilor И. А. Баева și Г. В. Грачева siguranța psihologică creează condiții favorabile dezvoltării personale și armonizării sănătății mintale, asigurând că nu este nevoie să se apere[10].

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”[7].

În ultimele decenii, se lucrează activ în direcția identificării parametrilor securității psihologice în mediul educațional. Siguranța psihologică a mediului este definită de autori 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. Condiția principală crearea unui mediu sigur din punct de vedere psihologic este organizarea interacțiunii bazată pe comunicare dialogică, cooperare, respingerea violenței psihologice. Realizat printr-o pregătire socio-psihologică activă specială toți participanții la procesul educațional[11].

Securitatea psihologică este înțeleasă ca conștientizare de sine pozitivă a unei persoane, bunăstarea sa emoțională, intelectuală, personală și socială în condiții socio-psihologice specifice, precum și absența unor situații de a provoca daune psihologice individului sau încălcarea drepturilor sale [12].

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[3].

Cercetătorii din domeniul psihologiei delimitează mai multe tipuri de securitate: securitatea ca condiție a mediului, securitate ca concept al propriei siguranțe și securitatea relațiilor interpersonale. Caracteristicile individuale ale personalității reflectă specificul acceptării sinelui în condițiile siguranței[13].

În viziunea mai multor cercetători, securitatea psihologică cuprinde constructe cognitive și emoționale care fac posibilă tratarea securității ca un fenomen psihologic. Prin urmare, securitatea poate fi descrisă ca o stare de liniște interioară, atitudine pozitivă, încredere în sine și ceilalți, stare de bine, deschidere și relaxare [14].

Securitatea este o nevoie de bază; numai atunci când nevoile de securitate sunt satisfăcute, o persoană poate lucra spre îndeplinirea stimei de sine necesare. Cu toate acestea, alți cercetători insistă asupra faptului că persoanele cu stimă de sine scăzută sunt incapabili să dezvolte sentimente de securitate, deoarece le lipsește încrederea, iar respectul de sine ridicat este mai probabil să producă un sentiment de securitate [16].

Numărul de persoane care se caracterizează printr-o nevoie deformată de securitate personală este în creștere, ceea ce duce la o scădere a satisfacției față de prezent și la o lipsă de încredere în viitor, la distrugerea integrității persoanei, la creșterea fricii și a anxietății și la o scădere a rezistenței la influențele adverse.

În lumea modernă, există multe amenințări la adresa securității psihologice ale individului care a apărut în plan natural, economic, politic și informațional. O parte a societății nu acordă nici o atenție intensificării acestor amenințări. Știința psihologică depune eforturi pentru a dezvălui natura agresivității, devianței, conflictelor sociale, intoleranței religioase, riscurilor, încercând să combine abordările cognitive și sociale în procesul orientării problematice a cercetării de a se dezvolta decizii raționale în domeniul securității psihologice.

Bibliografie

1. ABDOLLAHI A, YAACOB SN, ABU TALB M, ISMALL Z. Social anxiety and cigarette smoking in adolescents: the mediating role of emotion intelligence. Sch Ment Health. 2015;7(3):184–92.

2. LOYD, C., Social work, stress and burnout: A review, *Journal of Mental Health* (2002) 11, 3, 255–265
3. SANDULEAC, S. et al., Aspecte psihosociale ale securității psihologice : monografie / Sergiu Sanduleac, Elena Losîi, Carolina Perjan, pag.240 ISBN 978-9975-3342-8-0.
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.
5. PERJAN, C. et al., Aspecte psihosociale ale securității psihologice : monografie / Sergiu Sanduleac, Elena Losîi, Carolina Perjan, pag.240 ISBN 978-9975-3342-8-0.
6. ABRIC J. C., Psihologia comunicării. Teorii și metode. Editura Polirom, Iași, 2002
7. SULDO, S., HUEBNER, E. Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?. *Soc Indic Res* 78, 179–203, 2006. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
8. СЕМЕНЮК, Л. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. Москва: Флинт, 1998, 96с. ISBN 5-89349-113-0
9. СОЛОВЬЕВА, А.В. Психологическая защита в подростковом возрасте [Электронный ресурс]: сущность, содержание, причины: монография / А.В. Соловьева. — М.:ФЛИНТА, 2013. — 184 с. — Режим доступа:<https://ibooks.ru/reading.php?productid=337970> ISBN 978-5-9765-1596-3
10. PIAGET, J. Psihologia inteligenței. Ed. a 2-a. Bucuresti: Ed. Șt., 1998. 154 p. 79. Popescu-Neveanu, Paul.; Zlate, Mielu; Crețu, Tinea. Psihologie. București: Ed. D.P., 1996, 222 p.
11. LOSÎI, E. Psihologia educației. Chișinău: CEP USM, 2014, 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2
12. 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 Psicopatologia y Psicologna Clínica*. 2018. № 23(1). P. 1–12. DOI: 10.5944/rppc.vol.23.num.1, 2018.18494.
13. ДОНЦОВ А., ЗИНЧЕНКО Ю., ЗОТОВА О. Психология безопасности : учеб. пособие для академического бакалаври-ата / — М. :Издательство Юрайт, 2015. — 276 с.
14. ОРМЕ, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. — М: «КСП+», 2003. — 272 с.
15. LOSÎI, E. Psihologia educației. Chișinău: CEP USM, 2014, 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2
16. DEKOVIC, M., Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 1999, 28, p. 667–685.

ATAȘAMENTUL FEMEILOR ABUZATE ÎN COPILĂRIE

ATTACHMENT OF ABUSE WOMEN IN CHILDHOOD

ROTARU-SÎRBU Natalia

psiholog, drd UPS ”Ion Creangă”

GROZA Angela, doctor, conferențiar universitar,

E-mail: natarotarusirbu@gmail.com

ROTARU-SÎRBU Natalia

psychologist, Phd student State Pedagogical University of Chisinau

GROZA Angela, Phd, associate professor

natarotarusirbu@gmail.com

CZU 159.922.3-055.2

Rezumat

Cercetarea a urmărit realizarea unui studiu orientat spre evaluarea stilului de atașament la femeile abuzate în copilărie față de cele care nu au trăit astfel de experiențe în copilărie. Eșantionul a fost compus din 175 de femei cu vârsta cuprinsă între 20 și 35 de ani și împărțit în 2 grupe: femei neabuzate în copilărie, femei abuzate în copilărie. Datele au fost colectate folosind Scala pentru depistarea abuzului și traumei elaborată de B. Sanders. E. Becker – Lause și Chestionarul pentru depistarea atașamentului, elaborat de Collins și Read (AAS). S-a constatat că există un număr mai mare de femei abuzate fizic în copilărie, fiind urmate de cele care au fost abuzate emoțional și neglijare, identificând că ponderea cea mai mică revine femeilor abuzate sexual în copilărie, la compararea femeilor abuzate și neabuzate în copilărie am stabilit că atașamentul securizant este întâlnit preponderent la cele neabuzate; femeile supuse abuzului în copilărie deseori au trăit în nesiguranță, iar relațiile abuzive între părinți în prezența copilului sau maltratarea directă a lui a influențat la formarea unui atașament anxios ambivalent sau evitant.

Cuvinte cheie: stil de atașament, abuz, femei abuzate, femei neabuzate.

Summary

The research aimed to conduct a study aimed at assessing the style of attachment in women abused in childhood compared to those who did not have such experiences in childhood. The sample was composed of 175 women aged between 20 and 35 years and divided into 2 groups: women not abused in childhood, women abused in childhood. Data were collected using the B. Sanders Scale for Abuse and Trauma. E. Becker - Lause and the Attachment Detection Questionnaire, developed by Collins and Read (AAS). It was found that there is a higher number of physically abused women in childhood, followed by those who were emotionally abused and neglected, identifying that the lowest share belongs to sexually abused women in childhood, when comparing abused and abused women in childhood we established that the security attachment is found mainly in the unused; women abused in childhood often lived in insecurity, and abusive relationships between parents in the presence of the child or his direct abuse influenced the formation of an ambivalent or avoidant anxious attachment.

Key words: attachment style, abuse, abused women, abused women.

Prin prisma teoriei atașamentului familia reprezintă locul de formare a relației de proximitate între copil și figurile de atașament. Modul de comportare a părinților și complexitatea interacțiunilor lor își lasă amprenta atât asupra procesului de creștere a copilului, cât și a formării relațiilor de atașament cu acesta. De aceea calitatea relațiilor conjugale dintre părinți pot fi - sau nu - puntea de siguranță și modelul pe care și-l formează copilul, pe care îl va urma în viața adultă sau din contra care îi va lipsi în relațiile cu alte persoane la maturitate. Owen și Cox (1997) au menționat că securitatea psihologică a copilului stă la baza atașamentului copilului, iar acesta depinde de prezența sau absența conflictelor în relațiile din familie: soț-soție, mamă - copil, tată - copil, etc., [apud, 6, p. 350].

În ultimii ani a crescut interesul pentru studiul atașamentului, demonstrându-se importanța calității relației de atașament asupra influențării dezvoltării primordiale în copilărie, prin prisma sentimentului de securitate, stimei de sine, capacității de reglare a emoțiilor, abilităților interumane, capacității de a explora lumea în mod liber, precum și calitatea relațiilor părinți-copii (Carlson și Sroufe, 1995 [apud]; Howe, 2005 [7]; Steele & Steele 2014 [11]; Cicchetti & Doyle, 2016 [4]).

E. M. Cummings & J. S. Cummings (2002) au stabilit ferm importanța securității emoționale și psihologice asupra atașamentului existent în relațiile dintre părinte copil și adaptarea lui la mediu social în etapa matură [apud. 6, p. 351].

Călușaru Maria Ancuța în lucrarea sa de doctorat se expune că atunci când „figura de atașament este indisponibilă, imprevizibilă, speriată sau infricoșătoare pentru copil, condiția primară pentru sănătatea mentală timpurie a copilului este subminată. Relațiile sociale de calitate cu persoanele importante din viața noastră, o bună și largă rețea socială de sprijin și sentimentul unei bune integrări sociale, sunt aspecte ale vieții guvernate de calitatea atașamentului și sunt, pe de altă parte, fundamente ale sănătății emoționale și fizice” [6, p. 7].

Teoria atașamentului este cadrul de bază pentru înțelegerea aspectelor esențiale și funcționalității relațiilor umane și este utilizată în studiul maltratării copiilor în general și a consecințelor pe termen lung, până la maturitate. Ținând cont de complexitatea formării atașamentului, teoreticienii sugerează că traversarea în copilărie a experiențelor de maltratare poate - și va - afecta modelele interne de lucru ale copilului și ulterior, la maturitate, marcând relațiile cu ceilalți (Bowlby, 1969/1982; Lamb și colab., 1985; Finzi și colab., 2001) [apud 1].

Impactul abuzurilor traversate în copilărie fie psihologice sau fizice modifică sugestiv atât sentimentul de securitate, cât și echilibrul interior al copilului, ecourile acestor situații resimțindu-se până în viața adultă, influențând-o. Experiențele traumatice trăite sunt de tipul:

- abuzuri fizice ce le afectează dezvoltarea;
- abuzuri psiho-emoționale prin amenințări verbale sau violență domestică din partea unuia sau a ambilor părinți, sau din partea altor persoane de referință;
- abuzuri sexuale manifestate prin atingeri indecente în zonele intime, violuri sau relații de incest între copil și alte rude [5, p. 100].
- neglijare prin lipsa satisfacerii nevoilor de bază ale copilului.

Relațiile conflictuale existente în familie, legăturile emoționale bazate pe dependență relațională, cât și relațiile abuzive dintre adulți și față de copii vor bloca exprimarea emoțională, vor micșora încrederea în sine a copilului, îi vor afecta formarea relațiilor sigure cu alte persoane. Copilul crescut în abuz și neglijare în propria familie, riscă să fi exclus social de către colegii săi, traversând experiențe de bullying.

Potrivit lui Howe copiii supuși abuzului, de cele mai dese ori sunt incapabili să găsească disponibilitatea figurii de atașament, având de obicei îngrijitorii ale căror comportamente duc la anxietate, frică și furie [7].

Influența modelelor reprezentative tipului de atașament format în copilărie în matricea educațională va marca capacitatea conceptualizării sinelui și a răspunsurilor lor la relația potențială cu un partener în cazul copiilor maltratați. Copiii maltratați sunt mai predispuși de a transmite descendenților lor tipare de relații dezadaptative preluate în copilărie [4]. Acești copii cel mai probabil vor fi lipsiți de anumite emoții precum empatia, compasiunea și remușcare; si au tendința de a abuza de substanțe și imitând aceleași maltratări și tulburări de atașament față de proprii copii când devin adulți [10]. Studiile longitudinale demonstrează că nu toți copiii maltratați transmit urmașilor aceste tipare, fapt ce poate oferi o modalitate pozitivă în situațiile în care ei beneficiază de abordări fundamentate teoretic pentru prevenirea maltratării, precum și pentru tratamentul celor care au experimentat traume de îngrijire în copilărie [4].

Indivizii predispuși la stres au în istoric o formă de atașament nesigur, care îi poate face ca în cadrul răspunsurilor negative la situații stresante să prezinte un grad de vulnerabilitate mai mare la afecțiuni patologice. Teoria atașamentului percepe probabilitatea unor tulburări psihopatologice ca o construcție posibilă, dar nu obligatorie, ținând cont de faptul că perspectiva variațiilor în atașamentul timpuriu nu este neapărat în sfera patologicului, dar ar putea sta la baza tulburărilor de dezvoltare care vor împinge procesualitatea în psihopatologie [4].

În literatura de specialitate cu referire la maltratare sunt abordate gradual tipurile de abuz în funcție de impact și consecințe, acestea fiind tratate diferențiat, așa cum constatăm în studiile făcute de către Crittenden, 1992; Rodgers și colab., 2004. Rezultatele variază în funcție de tipul

de maltratare (Moran și colab., 2004) ducând la „... un consens emergent de care au nevoie diferite tipuri de maltratare să fie examinate separat, deoarece fiecare pare să aibă antecedente și consecințe distincte” (English și colab., 2005, p. 442) [apud 11]. În prezentul studiu nu s-a urmărit cercetarea atașamentului prin prisma tipurilor de abuz, ci am format un lot general de femei abuzate în copilărie, studiul fiind centrat pe compararea tipurilor de atașament formate la femeile abuzate și cele neabuzate în copilărie.

Scopul. Evaluarea stilului de atașament la femeile abuzate în copilărie față de cele ce nu au trăit astfel de experiențe în propria copilărie.

Ipoteză. Presupunem că femeile abuzate și neabuzate în copilărie au stiluri de atașament diferite.

Participanți. Studiul a fost efectuat pe un eșantion de 175 de femei cu vârsta cuprinsă între 20 și 35 de ani, media de vârstă a grupului a fost 27,4 ani. Eșantionul de cercetare a fost împărțit în 2 grupe: 1 - femei neabuzate în copilărie, 2 - femei abuzate în copilărie. Selectarea persoanelor în cadrul lotului de femei abuzate al eșantionului s-a bazat pe informația din anamneza beneficiarilor diverselor organizații statale și nonguvernamentale, centrelor de plasament și centrelor ce oferă servicii de zi victimelor violenței.

Instrumente. Pentru evaluarea prezenței abuzului în copilărie am aplicat metoda *Scala pentru depistarea abuzului și traumei* elaborată de B. Sanders. E. Becker – Lause, la femeile din ambele grupuri. Pentru evaluarea tipului de atașament predominant la femeile abuzate în copilărie față de cele neabuzate în baza căruia se formează securitatea psihologică a fost aplicat *Chestionarul pentru depistarea atașamentului, elaborat de Collins și Read (AAS - Adult Attachment Scale)*.

Scala pentru depistarea abuzului și traumei elaborată de B. Sanders. E. Becker – Lause evaluează atmosfera generală de acasă și surprinde ceea ce simte persoana privitor la felul în care a fost tratată de părinți. Persoanele când completează testul trebuie să se gândească la părinții lor sau la persoanele care le-au crescut - în cazul absenței părinților, iar dacă atitudinea lor era diferită, atunci trebuie luat în considerare comportamentul celui mai sever părinte. Scala cuprinde 35 de întrebări cu 5 tipuri de răspunsuri: 0 - niciodată, 1 - rar, 2 – uneori, 3 – foarte des, 4 – întotdeauna, distribuite în 3 scale cu număr concret de întrebări și alte întrebări libere. Aceasta constă în *depistarea abuzului fizic sexual, neglijare și atmosferă stresantă (abuz emoțional)*, fiecare având un număr concret de itemi, suma cărora poate fi de la 16 la 48.

Chestionarul pentru depistarea atașamentului, elaborat de Collins și Read (AAS - Adult Attachment Scale) este alcătuit din 18 itemi, câte 6 pentru fiecare tip de atașament.

Respectiv se identifică 3 tipuri de *atașament*: *securizant*, *evitant* și *anxios-ambivalent*. Fiecare item este însoțit de o scală cu 5 trepte: 1 - dezacord puternic, 2 - dezacord parțial, 3 – nu știu, 4 - acord parțial, 5 - acord puternic. Subiecții sunt rugați să evalueze pe aceste scale în ce măsură afirmațiile conținute de itemi îi caracterizează, în general, și care este modul lor de a se simți. Se calculează media aritmetică a scorurilor obținute pe subiecți la fiecare stil de atașament, acumulând de la 6 puncte minim la 30 puncte maxim. În cadrul interpretării datelor se obțin trei scoruri, pentru fiecare câte unul. Se consideră că subiectul are stilul de atașament cu cel mai mare scor obținut.

Rezultate. Pentru realizarea scopului propus am aplicat *Scala pentru depistarea abuzului și traumei* elaborată de B. Sanders. E. Becker – Lause pentru a identifica femeile care au fost abuzate în copilărie. Rezultatele sunt prezentate în Figura 1.

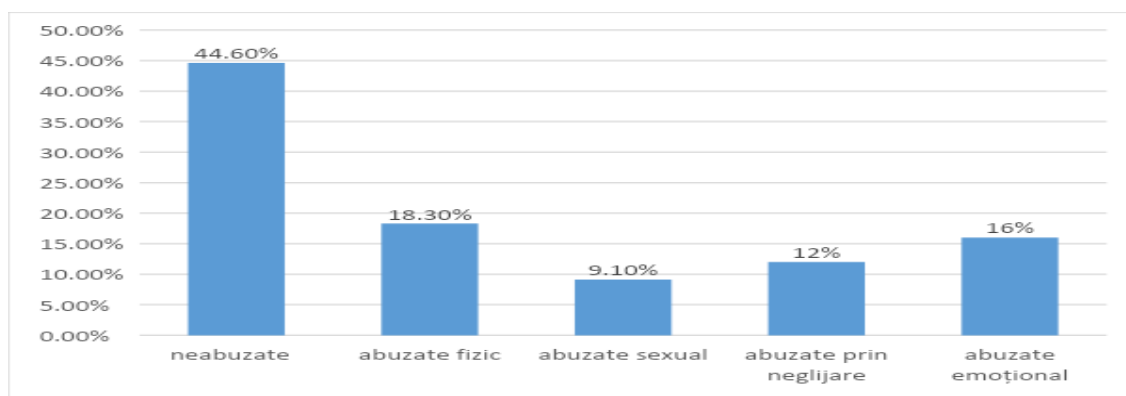


Fig. 1 Repartizarea în procente a femeilor maltratate după formele de abuz

Din întreg eșantionul de cercetare, femeile neabuzate în copilărie formează 44,6% (87 de persoane), în comparație cu cele abuzate în copilărie, care constituie 54,60% (97 de persoane). Femeile supuse abuzului în copilărie au fost repartizate conform formei predominante de abuz: cu o frecvență mai mare în cazul femeilor abuzate fizic în copilărie - 18,30% (32 de persoane), 16,0% (28 de persoane) au fost abuzate emoțional în copilărie, 12,0% (21 de persoane) au fost în situații de neglijare în copilărie și ponderea cea mai mică revine femeilor abuzate sexual în copilărie 9,10% (16 femei).

Datele obținute ne-a permis să formăm un lot general - cel al femeilor abuzate, efectuând un studiu comparativ al femeilor abuzate și neabuzate în copilărie.

Prelucrarea statistică a valorilor mediilor obținute la testul *Chestionarul pentru depistarea atașamentului*, elaborat de Collins și Read (*AAS - Adult Attachment Scale*) a demonstrat existența diferențelor dintre atașamentul femeilor abuzate în copilărie față de cele neabuzate (Figura 1.)

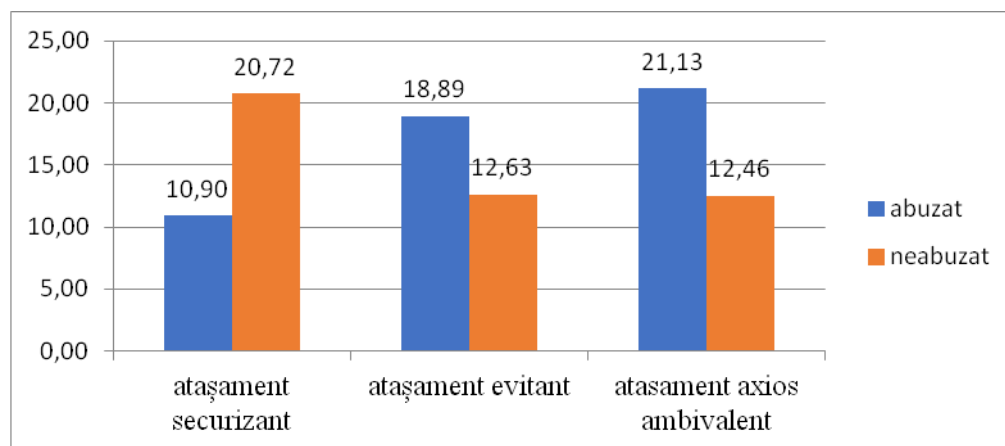


Fig. 2. Tipul de atașament la femeile abuzate și neabuzate în copilărie

Prin intermediul Testului T - student s-a permis identificarea diferențelor statistice semnificative la tipurile de atașament ale femeilor din ambele loturi. La **variabila atașamentul securizant** femeile neabuzate în copilărie au obținut o valoare medie ($M=20,72$, $SD=3,69$), iar femeile abuzate în copilărie au obținut valoarea medie ($M=10,90$, $SD=2,33$) cu indicele $t_{123,992}=20,407$, la un prag de semnificație $p=0,001$. În așa context putem afirma că teoria lui Bowlby (1969/1982) care descrie că interacțiunile dintre copil și părintele lui influențează dezvoltarea copilului în ceea ce privește reprezentările cognitive cu privire la sine, la părinte și la modele de interacțiune dintre cei doi [apud. 3, p. 7].

La **variabila atașament evitant** femeile neabuzate în copilărie au obținut o valoare medie ($M=12,63$, $SD=2,22$) și cele abuzate în copilărie au acumulat valoarea medie ($M=18,89$, $SD=3,47$). Prelucrarea datelor prin intermediul testului statistic T- Student a demonstrat prezența unei diferențe statistice semnificative cu un indice $t_{165,401}=-14,435$ la un prag de semnificație $p=0,001$. Femeile ce au trăit experiențe abuzive în copilărie evitau apropierea cu părinții, deoarece nu erau sigure în prezența unor relații stabile. Apropierea de părintele abuziv era dureroasă și deseori se finaliza cu un abuz față de ele, iar față de părintele care nu le proteja sau singur era victima abuzului celuilalt părinte era inutilă.

Femeile supuse abuzului în copilărie manifestă mai des explozii de furie, stări de deprimări accentuate, capacitate limitată de a interveni în situații de criză, iar nemulțumirile le exprimă pe tonuri ridicate. Datorită acestor caracteristici mai rar construiesc relații de prietenie cu persoane care să comunice impedimentele zilnice și greu acceptă influențele educaționale din exterior [9, p. 94].

La **variabila atașament anxios – ambivalent**, de asemenea, s-au constatat diferențe statistice semnificative cu indicele $t_{147,998}=-18,010$, la un prag de semnificație $p=0,001$, în cazul valorilor medii obținute de femeile neabuzate în copilărie ($M=12,46$, $SD=2,08$) comparativ cu

valorile medii ale celor abuzate în copilărie ($M=21,13$, $SD= 4,13$). Femeile abuzate în copilărie au trăit multe stări de confuzie în relațiile neclare dintre adulții de referință (părinții, bunicii, rudele ce locuiau în comun, etc) care își satisfăceau nevoile printr-o manieră mai degrabă disfuncțională, asumându-și, pe rând, cele trei ”roluri” conform triunghiului dramatic a lui Karpman: Victima, Salvator, Persecutor [apud. 8, p. 68]. Trecerea dintr-un rol în altul și schimbarea cu rolurile duceau la menținerea unei comunicări defectuoase și existența relațiilor abuzive între adulți ceea ce permitea copiilor să se retragă și să devină anxioși pe moment.

Femeile abuzate în copilărie tind să formeze relații securizante, dar în cazul apariției situațiilor de conflict ele vor evita apropierea și vor deveni mai anxioase.

Prezența acestor diferențe semnificative din punct de vedere statistic ne denotă că atașamentul femeilor neabuzate în copilărie comparativ cu cel al femeilor abuzate este diferit la toate cele trei forme de atașament.

Concluzii:

- Aplicând chestionarul de determinare a abuzului am constatat o frecvență mai mare în cazul femeilor abuzate fizic în copilărie, fiind urmate de cele care au fost abuzate emoțional și neglijare, identificând că ponderea cea mai mică revine femeilor abuzate sexual în copilărie. Datele obținute confirmă studiile existente în domeniul abuzului față de copil. Aceste studii susțin că situațiile de abuz fizic din partea părinților sunt mai des întâlnite în comparație cu celelalte forme. De cele mai dese ori, părintele își abuzează fizic copii în scop de disciplinare, iar vulnerabilitatea copilului ține de lipsa capacității de apărare și prezența celuilalt părinte care acceptă situația pasiv.
- La compararea femeilor abuzate și neabuzate în copilărie am stabilit că atașamentul securizant este întâlnit preponderent la cele neabuzate.
- Femeile supuse abuzului în copilărie deseori au trăit în nesiguranță, iar relațiile abuzive între părinți în prezența copilului sau maltratarea directă a lui a influențat la formarea unui atașament anxios ambivalent sau evitant.

Bibliografie

1. BAER C. J., MARTINEZ C. D. Child maltreatment and insecure attachment: a meta-analysis. In: Journal Of Reproductive And Infant Psychology, vol. 24, no. 3, August 2006, pp. 187–197
2. BARCSII B., HOLLODY K., PELEY B., DORN K., KERNS K. A., ROZSA S., TOROK I. A., KALLAI J. Security, Reliance and Availability: Psychometric features of the Kerns Security Scale in Hungarian population Mentalhigiene es Pszichoszomatika, no. 18, 2017, pp. 1-23 DOI: 10.1556/0406.18.2017.008.

3. CĂLUȘARU MARIA ANCUȚA. Particularități ale atașamentului și stilului parental la copiii crescuți în familia de asistenți maternali. Universitatea “Alexandru Ioan Cuza” din Iași., 2018.
4. CICHETTI D., DOYLE C. Child maltreatment, attachment and psychopathology: mediating relations. *World Psychiatry*. 2016 Jun; no. 15 (2), pp. 89–90.
5. CHEIANU, S., MUSTEAȚĂ, Ir. Securitatea psihologică și modele de intervenție asupra traumei. În: Vector european din Moldova revista științifică nr.3/2016, pp. 100-115.
6. GORDON T. HAROLD AND KATHERINE H. SHELTON. Marital conflict, child emotional security about family relationships and child adjustment. *Cardiff University*, and Marcie C. Goeke-Morey and E. Mark Cummings, *University of Notre Dame pp. 350-375*.
7. HOWE D. Child abuse and neglect: Attachment, development and intervention, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.
8. ROTARU-SÎRBU, NATALIA. Ostilitatea femeilor abuzate în copilărie. In: PSIHOLOGIE REVISTA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ, volumul 36, nr. 1-2, 2020, ISSN P 1857-2502, ISSN E 2537-6276, <http://psihologie.key.md>. CZU: 159.942-055.2 DOI: 10.5281/zenodo.3941638
9. ROTARU-SÎRBU, NATALIA. TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE ALE FEMEILOR SUPUSE ABUZULUI ÎN COPILĂRIE. *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW)* e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN: 1857-0224, Volume 60, Issue 3, 2020, DOI 10.46728(<http://psihologie.upsc.md>) CZU: 159.923.3-055.2
10. VAN DER KOLK, B. A. Editorial introduction: Child abuse & victimization. In: *Psychiatric Annals*, vol. 35, pp. 374-378, 2005.
11. STEELE, H., & STEELE, M. Attachment Disorders: Theory, research and treatment considerations. In M. Lewis & K. Rudolph, Eds the third edition of the *Handbook of Developmental Psychopathology*, New York: Springer, 2014, pp 357-370.

SECURITATEA EMOȚIONALĂ A COPILULUI – DE LA MODELUL CONCEPTUAL TEORETIC LA REALITATEA DIN SISTEMUL COPARENTAL

THE EMOTIONAL SECURITY OF THE CHILD - FROM THE THEORETICAL CONCEPTUAL MODEL TO THE REALITY IN THE COPARENTAL SYSTEM

DRAGOMIR Magdalena, doctorandă
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău

DRAGOMIR Magdalena, PhD Student
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
Email: psih.magdadragomir@yahoo.com
ORCID iD: 0000-0002-4923-3775
DOI

CZU 159.922.7+37.018.1

Rezumat

Expunerea la conflictul inter parental este o sursă prevalentă de stres în viața copiilor și este asociată cu dezvoltarea unor importante probleme emoționale și de comportament. Evidențe considerabile indică faptul că copiii sunt înalt sensibili la dezacordul părinților. Preocupările copiilor cu privire la securitatea emoțională joacă un rol în reglarea activării lor emoționale și în motivația lor de a răspunde în fața conflictului marital. Securitatea emoțională este văzută ca un produs al experiențelor trecute cu conflictul marital și ca o influență primară asupra răspunsului viitor.

Cuvinte cheie: securitate emoțională, sistem parental, copil, reglare emoțională

Summary

Exposure to interparental conflict is a prevalent source of stress in the lives of children, and is associated with the development of significant emotional and behavioral problems. Considerable evidence indicates that children are highly sensitive to parents discord. Children's concerns about emotional security play a role in their regulation of emotional arousal and in their motivation to respond in the face of marital conflict. Emotional security is seen as a product of past experiences with marital conflict and as a primary influence on future responding.

Keywords: *emotional security, parental system, children, emotional regulation*

Cadrul conceptual al securității emoționale

William E. Blatz a definit securitatea ca fiind o stare de spirit în care se află cineva care este dispus să accepte consecințele comportamentelor altcuiva. El a considerat că „toate aspectele comportamentului unui individ, în toate domeniile vieții sale, pot fi interpretate în termeni de securitate”. În teoria lui Blatz, scopul fiecărui individ, tânăr sau bătrân, este realizarea unui

sentiment de siguranță sau seninătate. Indivizii depun în mod constant eforturi pentru a obține această stare într-un flux dinamic și constant de alegeri pe tot parcursul vieții.[2]

Abraham Maslow a descris o persoană nesigură ca fiind o persoană care „percepe lumea ca o junglă amenințătoare și majoritatea ființelor umane ca periculoase și egoiste; se simte respins și izolat, anxios și ostil; este în general pesimist și nefericit; arată semne de tensiune și conflict; tinde să se întoarcă spre interior; este tulburat de sentimente de vinovăție; are una sau o altă tulburare a stimei de sine; tinde să fie nevrotic; și este în general egocentric și egoist ”[23]. El a văzut în fiecare persoană nesigură un continuum, niciodată încheindu-și dorul de securitate.

Atașamentul este considerat o sursă de securitate: „Multe dintre cele mai intense emoții apar în timpul formării, întreținerii, întreruperii și reînnoirii atașamentului în relații. Formarea unei legături este descrisă ca îndrăgostirea, necontestatul, menținerea unei obligațiuni este experimentată ca o sursă de securitate, iar reînnoirea unei obligațiuni ca o sursă de bucurie”, afirma Bowlby în 1980.[3]

În acest sens, copiii mici cu un atașament sigur își derivă siguranța din convingerea că figura atașamentului este în apropiere relativă și disponibilă atunci când este necesar. Copiii mai mari își derivă sentimentul de siguranță din ideea că, chiar dacă nu este disponibilă în acest moment, pot conta pe figura lor de atașament atunci când este nevoie. Aceasta este ceea ce savanții au numit „încredere în protecție”. Prin urmare, un copil atașat în siguranță se simte în siguranță emoțional din cauza atașamentului bun.

Ca o consecință a scrierilor lui Bowlby, conceptul de securitate emoțională a fost pentru mulți ani și este în cea mai mare parte încă legat în mod constant de teoria atașamentului. Și studiul securității emoționale, în afară de legătura sa cu teoria atașamentului, a fost aproape uitat de mai bine de 20 de ani în cercetarea psihologică. În 1994 însă, conceptul a reapărut când Davies și Cummings au publicat un articol în *Psychological Bulletin*, „Conflictul conjugal și adaptarea copilului: o ipoteză de securitate emoțională”. În acest articol, autorii s-au bazat pe teoria atașamentului pentru a arăta că sentimentele de nesiguranță, în general, se crede că derivă dintr-o legătură negativă între părinte și copil, dar poate fi, de asemenea consecința mai multor factori părinte-copil, inclusiv conflictul interparental al părinților. Această viziune a diferitelor surse de securitate emoțională fusese deja prezentată de Mary Ainsworth cu ani înainte, când scria: „Astfel, Bowlby concepe securitatea ca un sentiment care poate fi experimentat în contextul atașamentului, dar cu siguranță nu ar face-o dacă limitează aplicabilitatea sentimentului la acel context, mai mult decât ar limita el emoții de furie și frică și bucurie față de situațiile legate de atașament ”[1].

Conflictul conjugal îi face pe copii să creadă că securitatea lor este în pericol și în consecință, ei experimentează sentimente de nesiguranță. Davies și Cummings au propus în 1994 ipoteza că, atunci când indivizii simt că și-au pierdut securitatea, își mobilizează resurse pentru recuperarea stării de securitate emoțională. Prin urmare, atunci când este expus la conflictul interparental copilul se simt nesigur și ca răspuns dezvoltă strategii emoționale și comportamentale pentru a-și recupera rapid sentimentul de securitate.[9].

Prin consistență cu teoria atașamentului, teoria securității emoționale acceptă credința că securitatea emoțională a copilului poate fi îmbunătățită sau subminată de calitatea relației părinte-copil. Totuși, poate crește vulnerabilitatea copilului martor al conflictului interparental, prin subminarea abilității acestuia de a-și conserva propria securitate emoțională în relațiile familiale. Aceasta eroziune a încrederii copilului în părinți ca sursă de protecție și suport, ca și dificultățile vătămătoare pentru copil, pe care părinții le manifestă (responsivitate scăzută, intruziune, căldură redusă oferită copilului), determină mecanisme de autoreglare psihologică nefuncționale la copil.

Cu toate că teoria atașamentului și teoria securității emoționale împărtășesc asumția că diferențele dintre abilitățile copiilor de a utiliza relația părinte-copil ca sursă de siguranță și securitate implică o mare importanță pentru sănătatea mintală pe termen lung, teoria securității emoționale se detașează de teoria atașamentului în argumentarea că menținerea securității devine un obiectiv remarcabil în relațiile intrafamiliale.

Securitatea emoțională ca trăsătură versus securitatea emoțională ca stare

Tellegen definește în 1988 o trăsătură ca fiind o structură psihologică care stă la baza unei dispoziții comportamentale relativ durabile.[28] Harkness și Hogan (1995) adaugă că o trăsătură este o tendință de a răspunde în anumite moduri sub anumite împrejurări. Insecuritatea emoțională poate fi declanșată de diferite situații sau evenimente.[19] În acest sens, securitatea este o stare trăită într-un moment anume. Dacă este declanșată continuu poate deveni cronică. O persoană se poate simți adesea nesigură și poate deveni suprasensibilizată la evenimente care conțin doar componente minime ale amenințării anterioarei situației prezente.[4].

Copiii expuși conflictului dezvoltă o schemă de conflict care include credințe, așteptări, răspunsuri emoționale și secvențe comportamentale. Cu cât mai mult copiii experimentează un conflict negativ și agresiv, cu atât vor fi mai reactivi la indicii viitoare și apariții ulterioare. Pentru unii pot fi necesare doar indicii minime pentru a le activa schema. În același timp, cu atât mai mult cu cât experiențele anterioare au fost consecvente, cu atât schema va fi mai puternică. Prin urmare, schemele vor juca un rol predominant în modul în care copiii reacționează la un

conflict, uneori în disonanță cu caracteristicile specifice ale conflictului în sine, afirma Grych & Cardoza-Fernandes în 2001.[18]

Schemele pot fi extrem de generalizabile. 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.[1]

În acest fel poate deveni nesiguranța emoțională o trăsătură care apoi continuă până la sfârșitul adolescenței. Prin urmare, există securitate emoțională ca stare și securitate emoțională ca trăsătură, în mod similar cum există starea de anxietate și trăsătura de anxietate.

Stabilitate și schimbare

Securitatea emoțională este rezultatul unei combinații complexe de factori genetici și de mediu. Prin urmare, securitatea emoțională sau insecuritatea copiilor va arăta probabil o oarecare continuitate până la sfârșitul adolescenței. Modele de continuitate au fost găsite în securitatea atașamentului și în încrederea în sine și copii autoeficienți.[7][12] Cu toate acestea, întrucât securitatea emoțională nu este o caracteristică înăscută, dar este produsul influențelor mediului, este susceptibil de schimbare.

Prin intervenții care ajută părinții să îmbunătățească calitatea relației cu copilul lor, consolidarea atașamentului lor sau îmbunătățirea calității relației conjugale se poate schimba nivelul și calitatea securității emoționale a copiilor. Există dovezi că securitatea atașamentului poate fi schimbată, iar relațiile conjugale pot schimba și afectează pozitiv copiii.[25][11]

Pe scurt, securitatea emoțională arată atât continuitate, cât și schimbare.

Securitatea emoțională a copilului și comportamentele parentale

Comportamentele parentale experimentate în timpul copilariei afectează sentimentele de securitate ale adulților tineri mai târziu[29]. Cummings și Davies (1994) emit ipoteza că un părinte indisponibil poate lăsa copilul și adolescentul timpuriu fără sprijinul necesar în momentele de amenințare sau pericol. Prin urmare, copiii și adolescenții apreciază emoțional părinții lor prin disponibilitatea sau lipsa disponibilității în ceea ce privește modul în care le afectează securitatea emoțională.[9]

Evaluările disponibilității părinților se bazează pe experiențe reale anterioare, deci experiențele negative cresc reactivitatea copiilor la noile episoade de indisponibilitate parentală.

Davies & Cummings afirmă: „Reacțiile copiilor la disponibilitatea părinților sunt văzute ca o funcție a propriilor evaluări și construcții ale sensului disponibilității părinților pentru propriul lor sentiment securitate emoțională, ... este de așteptat ca experiențele reale ale

comportamentului părinților să fie puternic legat de evaluări”.[9]. Aceste aprecieri și construcțiile mentale continuă să afecteze copiii când devin adolescenți. Ulterior aprecierile negative ale adolescenților asupra comportamentelor părintești din trecut pot fi apoi utilizate rigid, prin construcția de șabloane pentru abordarea unor sarcini sociale noi sau provocatoare care pot necesita un anumit grad de flexibilitate și încredere. O relație între părinții nesuportivi și reprezentările interne ale securității au fost găsite în cel puțin un studiu, realizat de Davies, Harold, Goeke- Morey și Cummings, în 2002.[7]

Controlul negativ al părinților poate provoca, de asemenea, frică sau anxietate. Tulburarea copiilor poate perturba înțelegerea și acceptarea mesajelor și disciplinei părintești și rezultă în afecte negative. Aceste afecte negative pot, la rândul lor, să primeze în crearea unei reprezentări ostile a altor mesaj.[13] Subcontrolul sau supra-controlul părinților pot diminua sentimentul de siguranță al copiilor, fie prin creșterea sentimentelor de lipsă de protecție, fie a sentimentelor de pericol fizic sau emoțional efectiv în prezența unei pedepse dure. Datele din studiul lui Davies și colab. din 2002 arată corelații între controlul psihologic parental și securitatea emoțională a copiilor.[11]

Securitate emoțională și autoreglare

Prin cercetările realizate de Cummings & Davies în 1998, Davies și colab. în 2007 și Davies & Forman în 2002 s-a dovedit că securitatea emoțională afectează internalizarea și externalizarea.[10],[11],[15]. În plus, într-un studiu despre creșterea copilului Phelps, Belsky și Crnic în 1998, arata cum adulții nesiguri au arătat o tendință de a reconstitui practicile parentale slabe cu copiii lor, în timp ce câștigau oamenii siguri (care aveau un atașament nesigur, dar mai târziu în viață au reușit să dezvolte o perspectivă coerentă a experiențelor lor negative și recuperează securitatea) și care nu reconstituie aceste practici, chiar și în situații de stres ridicat[25].

Insecuritatea emoțională poate avea, de asemenea, efecte asupra unor aspecte de ajustare personală ca stima de sine sau valoarea acordată posesiunilor. Little și Kobak (2003) au examinat efectele pe care circumstanțele stresante le au asupra stimei de sine a copiilor și au constatat că securitatea emoțională cu profesorii a moderat această relație. Mai siguri emoțional, copiii au reacționat cu o scădere mai mică a stimei de sine ca răspuns la evenimentele negative de la egal la egal sau de conflict cu profesorii decât copiii mai nesiguri.[22] Investigațiile lui Kasser în security (2002) l-au determinat să concluzioneze că persoanele nesigure tind să acorde o importanță mai mare posesiunilor ca modalitate de recâștigare a securității: „Oamenii care prețuiesc obiectivele materiale sunt conduși de nevoile nesatisfăcute de securitate și siguranță,

(...) valorile materialiste sunt ambele un simptom al insecurității subiacente și o strategie de coping (deși relativ inefficientă) prin care unii oameni obișnuiesc să-și aline anxietățile ”(p. 29)[20].

Securitatea emoțională ca proces

Securitatea emoțională include trei procese diferite: reactivitate emoțională, reglare comportamentală și reprezentări interne. Reactivitatea emoțională se referă la faptul că, în prezența unor situații potențial amenințătoare, persoana simte frică sau suferă și dezvoltă atitudini de vigilență sau ostilitate ascunsă. Autoreglarea comportamentală se referă la reglarea expunerii la situații de amenințare. Oamenii nesiguri au tendința de a regla excesiv expunerea lor la situații potențial periculoase fie prin implicarea excesivă în ele, fie evitându-le. În cele din urmă, reprezentările interne afectează schemele conștiente sau inconștiente ale potențialului pericol. Evaluările nesigure ale situațiilor duc la nesiguranță, oamenii nesiguri ajung să creadă că situațiile se vor intensifica și îi vor afecta personal și negativ[6].

Prin urmare, conform teoriei securității emoționale, copiii care resimt insecuritate în relația interparentală vor manifesta o mai mare reactivitate emoțională, o autoreglare excesivă a expunerii subsecvente la conflict și reprezentări negative a relației interparentale. “Reactivitatea emoțională” este caracterizată de emoțiile negative ale copilului, care includ frica intensă, prelungită, atenție crescută și distress resimțite la conflictul parental. “Reglarea expunerii la conflict” constă în mod uzual la tendința de a deveni implicat comportamental în conflictul interparental ca mediator, confident sau combatant, dar poate lua forma și a evitării sau a efortului de a-și limita expunerea la conflictul interparental. În final, “reprezentările” se referă la așteptările negative despre implicarea în conflictul interparental a copilului și a familiei sale.

Reflectând asupra valorii adaptative a acestor procese de răspuns, activarea acestui sistem de reglare îl ajută pe copil să atingă un minim de confort fizic și de securitate emoțională. De exemplu, reactivitatea emoțională poate semnaliza emoțional o amenințare potențială în familiile înalt conflictuale și poate energiza copilul să se adapteze la adversitatea iminentă. Deasemeni, utilizând resurse ca să intervină în conflictul interparental, poate deveni un mod eficient de conservare a securității prin creșterea controlului asupra amenințării reprezentate de conflictul interparental. În final, reprezentările interne ale copilului, care sunt orientate spre identificarea sensului pe care îl are conflictul dintre părinți pentru viața de familie, devin un sistem de

monitorizare pentru identificarea evenimentelor interparentale care pot submina bunăstarea proprie a copilului și a membrilor familiei.[4], [14]

Cu toate că experimentarea unei insecurități emoționale ridicate poate servi la protejarea copilului împotriva amenințărilor existente în familiile înalt conflictuale, aceasta vine cu costuri pe termen lung. Prin urmare, în altă parte a lanțului cauzal, insecuritatea copilului în sistemul interparental așterne fundația pentru o matrice de probleme în domenii variate – socioemoțional, cognitiv, fizic, dar și funcțional.[5]

Securitatea emoțională ca mediator

Davies și Cummings (1994) propun acest lucru și anume că securitatea emoțională mediază relația dintre comportamentele părinților (disponibilitate și control) și reglare. Ipoteza lor de securitate emoțională propune că atunci când un sens de securitate a fost pierdut, ca o consecință a problemelor cu disponibilitatea părinților sau control negativ, eforturile de recuperare a securității emoționale pot avea, pe termen lung, efecte de inadaptare.

În consecință, copiii pot dezvolta fie interiorizarea de probleme (depresie, tulburări de anxietate) sau externalizare (agresivitate, comportament antisocial) și, din nou, aceste probleme de ajustare pot prezenta continuitate în viața adultă.[9]

Pentru a testa această ipoteză, este necesar nu numai să arătăm că comportamentele trecute ale părinților prezic securitatea emoțională actuală, ci și că securitatea emoțională prezice mai târziu adaptarea copilului, așa cum s-a argumentat mai sus. De asemenea, este necesar să se arate că relația între comportamentele părintești din trecut și ajustarea actuală este substanțial redusă atunci când securitatea emoțională este parțială. În prezent lipsește sprijinul empiric direct. Ceva sprijin pentru această ipoteză poate fi derivată, totuși, din faptul că securitatea emoțională a fost utilizată pentru a media relația dintre conflictul marital și adaptarea copiilor. Într-un studiu din 1998 Davies & Cummings, arată prin analiza de regresie că relația găsită între conflictul marital și interiorizare a fost semnificativ redusă când unele componente ale securității emoționale au intrat în ecuație.[10] În două studii suplimentare, publicate în același articol în 2002, Davies și colab. arată cum conflictul conjugal este legat și de percepția amenințării și de securitatea emoțională.[11] Aceste variabile sunt strâns legate de internalizarea și externalizarea problemelor. Rezultatele au indicat că conflictul interparental a fost legat de simptomele psihologice ulterioare ale unui copil prin asocierea acestuia cu nesiguranța emoțională a copilului. În alte studii, suferința rezultată din conflictul marital a provocat simptomatologia anxietății și o amenințare percepută a mediat asocierea dintre expunerea copiilor la conflicte și problemele de interiorizare.[21][18]

Investigațiile lui Davies și colegii săi (Davies și Forman, 2002; Davies și colab.,2002) arată că copiii cu un profil de respingere-nesigur au tendința de a experimenta mai mult nivelurile de simptome de exteriorizare, iar copiii cu profil nesigur-preocupat tind pentru a experimenta niveluri mai ridicate de simptome internalizate. Copiii siguri din ambele studii au experimentat istorii mai benigne ale conflictului interparental și mai puține simptome de internalizare și de exteriorizare.[11],[7]

Pe scurt, conceptualizarea securității emoționale ca obiectiv într-un sistem de control dinamic și neliniar necesită o concentrare mai largă asupra organizării de ordin superior a profilului de reactivitate la conflict a copiilor și mai multe dimensiuni ale răspunsului.

Bibliografie

1. 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.
2. BLATZ, W. E. *Human security: Some reflections*. _Published by University of Toronto, Toronto, 1967, ISBN 13: 9781442652033
3. BOWLBY, J. *Attachment and loss. (Vol. 3): Loss*. New York: Basic Books, 1980.
4. CUMMINGS, E. M., & DAVIES, P.. *Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology*. Development and Psychopathology, 8(01), 123p.,1996. DOI:10.1017/s0954579400007008
5. CUMMINGS, E. M., & KELLER, P. S. . *Marital Discord and Children's Emotional Self-Regulation*. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 163–182). American Psychological Association.2006 DOI.org/10.1037/11468-008
6. CUMMINGS,E.M., DAVIES, P.T.*Marital Conflict and Children. An Emotional Security Perspective*. New York, The Guilford Press. 320 p.,2011. ISBN 978-1-4625-0329-2
7. DAVIES, P. T., HAROLD G.T., GOEKE-MOREY, M.C., & CUMMINGS, E.M. *Child Emotional Security and Interparental Conflict*. Monographs of the Society for Research in Child Development 67(3,Serial No.270), 1-115p., 2002. DOI:10.1111/1540-5834.00205
8. DAVIES, P. T., & MARTIN, M. J. . *The reformulation of emotional security theory: The role of children's social defense in developmental psychopathology*. Development and Psychopathology, 25(4pt2), 1435–1454p., 2013. DOI:10.1017/s0954579413000709
9. DAVIES, P. T., & CUMMINGS, E. M. . *Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis*. Psychological Bulletin, 116(3), 387–411p., 1994. DOI:10.1037/0033-2909.116.3.387
10. DAVIES, P. T., & CUMMINGS, E. M. . *Exploring Children's Emotional Security as a Mediator of the Link between Marital Relations and Child Adjustment*. Child Development, 69(1), 124., 1998. DOI:10.2307/1132075
11. DAVIES, P. T., & FORMAN, E. M. *Children's Patterns of Preserving Emotional Security in the Interparental Subsystem*. Child Development, 73(6), 1880–1903., 2002. DOI:10.1111/1467-8624.t01-1-00512

12. DAVIES, P. T., & CUMMINGS, E. M. . *Interparental Discord, Family Process, and Developmental Psychopathology*. Developmental Psychopathology, 86–128., 2015. DOI:10.1002/9780470939406.ch3
13. DAVIES, P. T., CUMMINGS, E. M., WINTER, M. A.. *Pathways between Profiles of Family Functioning, Child Security in the Interparental Subsystem, and Child Psychological Problems*. Development and Psychopathology 16.03 (2004): n. pag. Web.
14. DAVIES, P. T., STURGE-APPLE, M. L., & MARTIN, M. J. . *Family Discord and Child Health: An Emotional Security Formulation*. Families and Child Health, 45–74., 2013. DOI:10.1007/978-1-4614-6194-4_5
15. DAVIES, P. T., & STURGE-APPLE, M. L. . *Advances in the formulation of emotional security theory: an ethologically based perspective*. Advances in Child Development and Behavior, 87–137., 2007. DOI:10.1016/b978-0-12-009735-7.50008-6
16. EL-SHEIKH, M. . *The role of emotional responses and physiological reactivity in the marital conflict-child functioning link*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(11), 1191–1199., 2005. DOI:10.1111/j.1469-7610.2005.00418.x
17. EL-SHEIKH, M.. *Children's emotional and physiological responses to interadult angry behavior: The role of history of interparental hostility*. Journal of Abnormal Child Psychology, 22(6), 661–678p., 1994. DOI:10.1007/bf02171994
18. GRYCH, J., & FINCHAM, F. (Eds.). . *Interparental Conflict and Child Development: Theory, Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. doi:10.1017/CBO9780511527838
19. HARKNESS, A. R., & LILIENFELD, S. O. . *Individual differences science for treatment planning: Personality traits*. Psychological Assessment, 9(4), 349–360, 1997. doi:10.1037/1040-3590.9.4.349
20. KASSER. T. . *The high price of materialism*. Cambridge, MA: MIT Press. p. 29, 2002. ISBN: 9780262112680
21. KERIG, P. K. . *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(3), 199–212, 1998. doi:10.1023/a:1022672201957
22. LITTLE, M., & KOBAC, R.. *Emotional Security With Teachers and Children's Stress Reactivity: A Comparison of Special-Education and Regular-Education Classrooms*. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 32(1), 127–138.2003. doi:10.1207/s15374424jccp3201_12
23. MASLOW, A. H. . *The dynamics of psychological security-insecurity*. *Character and Personality*, 10, 331-344, 1942.
24. McCOY, K., CUMMINGS, E. M., & DAVIES, P. T.. *Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50(3), 270–279, 2009.. DOI:10.1111/j.1469-7610.2008.01945.x
25. PHELPS, J. L., BELSKY, J., & CRNIC, K. . *Earned security, daily stress, and parenting: A comparison of five alternative models*. *Development and Psychopathology*, 10(1), 21–38.1998. doi:10.1017/s0954579498001515
26. RHOADES, K. A.. *Children's Responses to Interparental Conflict: A Meta-Analysis of Their Associations With Child Adjustment*. Child Development, 79(6), 1942–1956, 2008. DOI:10.1111/j.1467-8624.2008.01235.x

27. SCHERMERHORN, A. C., CUMMINGS, E. M., & DAVIES, P. T. . *Children's representations of multiple family relationships: Organizational structure and development in early childhood*. Journal of Family Psychology, 22(1), 89–101p, 2008. DOI:10.1037/0893-3200.22.1.89
28. TELLEGEN, A.. *The Analysis of Consistency in Personality Assessment*. Journal of Personality, 56(3), 621–663., 1988. doi:10.1111/j.1467-6494.1988.tb00905.x
29. WATERS, E., & CUMMINGS, E. M. . *A Secure Base from Which to Explore Close Relationships*. Child Development, 71(1), 164–172p, 2000. DOI:10.1111/1467-8624.00130

SECURITATEA PSIHOLAGICĂ ȘI BUNĂSTAREA BENEFICIARILOR ASISTENȚIALI

PSYCHOLOGICAL SECURITY AND THE WELL-BEING OF BENEFICIARIES OF SOCIAL SERVICES

DIȚA Maria, drd., lector universitar, UPS
"Ion Creangă" din Chișinău

DIȚA Maria, PhD student, university lecturer,
State Pedagogical University from Chisinau

Email: dita.marcela@upsc.md
[ORCID iD: 0000-0002-8951-4133](https://orcid.org/0000-0002-8951-4133)

CZU 364.62:159.9

Rezumat

Asistența socială este un domeniu destul de dificil și controversat, în care un rol important în asigurarea succesului intervenției îl are, pe de o parte, confortul psihologic și starea de bine a profesionistului ca să-și poată îndeplini toate atribuțiile muncii sale, deloc ușoare iar pe alocuri chiar imposibile de realizat, iar pe de altă parte acesta este garantat de bunăstarea beneficiarilor asistențiali, aceasta fiind o condiție necesară în domeniul social.

Cuvinte-cheie: securitate psihologică, bunăstare, beneficiari asistențiali.

Summary

Social assistance is a rather difficult and controversial field, in which an important role in ensuring the success of the intervention has, on the one hand, the psychological comfort and well-being of the professional to be able to fulfill all the duties of his work, not easy and in some places even impossible to achieve, and on the other hand it is guaranteed by the welfare of the beneficiaries, this being a necessary condition in the social field.

Key-words: psychological security, well-being, social assistance beneficiaries

Având drept scop orientarea personalității spre bunăstare individuală conceptul de securitate psihologică este destul de larg și implică un conținut destul de amplu ce include comportamente, emoții, sentimente, comunicare, atitudini, mecanisme psihologice de adaptare etc. Securitatea psihologică reprezintă o stare în care o persoană percepe că mediul său este în siguranță și nu prezintă pericole și amenințări. Persoanele care se simt psihologic sigure, percep,

de obicei, că lumea este sigură din punct de vedere emoțional sau fără daune emoționale.[9, pg. 3,6].

Specialiștii din domeniul social cunosc cel mai bine faptul că asistența socială este un domeniu destul de dificil și controversat, *în care un rol important în asigurarea succesului intervenției îl are, pe de o parte, confortul psihologic și starea de bine a profesionistului* ca să-și poate îndeplini toate atribuțiile muncii sale, deloc ușoare iar pe alocuri chiar imposibile de realizat, iar pe de altă parte acesta este garantat de *bunăstarea beneficiarilor asistențiali*, aceasta fiind o condiție necesară în domeniul social.

Cu toate că societatea actuală are un nivel de securitate real care, conform tuturor parametrilor de bază - de la probabilitatea decesului prin violență la nivelul normal de igienă - este mai mare decât era înainte, totuși, oamenii încă simt nevoia de mai multă securitate și sunt consumați și depășiți de riscul diferitelor pericole și amenințări posibile în domeniul social. Conflictele internaționale, pericolul războiului nuclear și mediul înconjurător, toate amenințările stârnesc sentimente de frică, incertitudine și lipsa de sens a existenței. Când o persoană experimentează instabilitate în mediul său, bunăstarea sa psihologică se micșorează și este extrem de sensibil la „șocul viitor”. În plus, societățile extrem de industrializate nu au reușit să formuleze o ideologie „capabilă să satisfacă nevoia omului de existență semnificativă și de simț al comunitate” .

În lumea modernă, securitatea este reprezentată o noțiune abstractă și devine un fenomen concret creat prin interacțiunile dintre indivizi.[6, pg. 101]

Psihologia securității de astăzi poate fi tratată cu siguranță ca un instrument relativ durabil, coerent și sistem holistic de cunoștințe care integrează cele mai relevante straturi a cunoașterii moderne.

Au fost realizate o serie de cercetări în urma cărora acest domeniu de cunoaștere a devenit o ramură independentă a științei. Caracterul interdisciplinar al materiei sale a fost din ce în ce mai mult identificat ca un fenomen global, multidimensional, care necesită un sistem bazat pe cercetare, utilizând o serie de metode și instrumente adecvate conținutului acestuia. Cu toate acestea, luând în considerare contextul general al psihologiei moderne în domeniul securității psihologice, majoritatea autorilor sunt de părere că această disciplină este încă în curs de dezvoltare ca știință.

Securitatea psihologică este starea unui individ atunci când el / ea își poate satisface nevoile ei de bază de autoconservare și percepe propriul său adăpost (psihologic) în societate.[12]

Strategiile asociate cu asigurarea *securității psihologice* vizează identificarea și prevenirea amenințărilor. *Scopul securității* poate fi interpretat diferit:

1. Protecția vieții umane.
2. Protecția oamenilor împotriva amenințărilor existente.
3. Furnizarea de drepturi și libertăți vitale pentru toți oamenii.
4. Crearea condițiilor politice, economice, sociale și culturale în care oamenii pot trăi știind că drepturile și libertățile lor sunt garantate.[12]

Abordările menționate mai sus demonstrează că securitatea omului este mai probabilă să fie rezultatul unei eficiențe politice, economice, sociale, culturale și de mediu decât al realizarea unui set de directive ministeriale. Dar asta este doar o față a „monedei”. Pe de altă parte, securitatea societății este un produs secundar al sentimentul membrilor săi de a fi în siguranță.

În general, ideea securității poate fi aplicată mai ușor lucrurilor decât oamenilor. De când valorile materiale sunt adesea înlocuibile, siguranța și securitatea acestora pot fi mărite cu mijloace de asigurare pentru pierderi, însă ceea ce cuprinde securitatea indivizilor nu poate fi definit atât de ușor. Factorii care le afectează securitatea - viața, sănătatea, statutul, bogăția, libertatea -sunt mai complicate și multe dintre ele nu pot fi înlocuite în cazul pierderii lor. De aceea, cheia *bunăstării oamenilor* este *întărirea securității lor psihologice*. [6]

De menționat că securitatea psihologică se referă, în mare măsură, la construcții ipotetice greu de măsurat. Nu putem vedea „nesiguranța” cu excepția cazurilor în care oamenii înșiși vorbesc despre asta. De asemenea, ar trebui să reținem că crearea securității psihologice este un proces elaborat și consumat prin muncă asiduă iar acesta poate fi distrus foarte ușor -uneori printr-o mișcare greșită sau o decizie luată incorect.[6,10,12]

În cazul muncii sociale, cu beneficiarii asistențiali, este necesar de a dubla această atitudine profesionistă, implicare și empatie, deoarece avem de-a face cu situații dificile și vulnerabile din viața unui om, care de cele mai multe lor, l-au adus la extremă, când, la modul practic, soluții sunt foarte puține, iar eșecul este garantat.

Beneficiarii asistențiali, ca și ceilalți cetățeni, au drepturi și șanse egale, inclusiv și dreptul la o viață asigurată/de calitate, siguranța zilei de mâine, acces la educație și creștere profesională, resurse materiale și financiare necesare asigurării aceluia trai decent, într-un cuvânt acestea constituind *bunăstarea*.

Securitatea psihologică cuprinde constructe cognitive și emoționale care fac posibilă tratarea securității ca pe un fenomen psihologic cu o structură standard. Prin urmare, securitatea poate fi descrisă ca o *stare interioară pace, încredere, atitudine pozitivă, încredere, bunăstare*

subiectivă, deschidere și relaxare. Multe teorii psihologice, într-o măsură mai mică sau mai mare, abordează problema securității 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 la aceste întrebări, o anumită afinitate de opinii poate fi identificat.

În primul rând, un număr destul de mare de autori sunt de acord că *securitatea este un proces dinamic*. La în fiecare moment, avem de-a face cu un nou tip de pericol și, ca urmare, psihologic securitatea trebuie creată constant din nou.

În al doilea rând, trebuie remarcat *caracterul latent al securității*. Ne străduim și depunem eforturi mai mari atunci când apare o amenințare pentru viața, sănătatea sau bunăstarea noastră. De regulă, într-o societate stabilă, problema securității nu este adusă în discuție, ea este prezentă.

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, iar majoritatea acțiunilor noastre sunt ghidate de nevoia noastră de securitate.

Fiecare dintre aceste perspective ridică propriile întrebări și se ocupă de securitate fenomen luat în considerare dintr-un unghi specific, identificând anumite criterii, niveluri și noțiuni de securitate.[5,6,11,12]

Securitatea și bunăstarea psihologică sunt concepte care cuprind o mulțime de factori și prima dintre ele este *subiectivitatea*. Aceste concepte aparțin acelor constructe care, ca și alte credințe și sentimente, sunt încorporate în mintea umană. Aceasta înseamnă că anumite persoane sau membri ai grupului (de exemplu, grupuri etnice și reprezentanți naționali) percep securitatea și bunăstarea prin prisma experienței lor personale, sau din perspectiva grupului lor și a sistemelor sale. Astfel, securitatea și bunăstarea reprezintă o experiență psihologică care, în majoritatea cazurilor, poate fi măsurată prin întrebarea dacă oamenii se simt în siguranță / nesiguri, echilibrați / dezechilibrați,

etc. Securitatea și bunăstarea nu pot fi evaluate obiectiv. Ne putem ocupa doar aici cu estimările subiective ale celor care sunt evaluați. „Subiectivul” este ceea ce oamenii simt. Factorul subiectiv implică componentele emoționale ale securității mărturisesc faptul că, la nivelul cogniției, satisfacția este însoțită de un *sentiment de seninătate interioară*, în timp ce insatisfacția cognitivă este simțită ca fiind un pericol.[2,8,9,12]

Când sunt expuși riscului, oamenii iau adesea decizii pe baza propriilor judecăți. În consecință, reacțiile lor depind de modul în care percep acest lucru sau asta situație.[6]

Următorul factor care leagă securitatea și bunăstarea 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 socială, precum și diferențierea față de alte popoare. Aceste percepții devin obiectivul prin care societăți întregi văd lumea. Percepțiile despre securitate și bunăstarea subiectivă sunt stocate în repertoriul cognitiv al membrilor societății și apar în diferite produse sociale, cum ar fi cărți și filme; sunt pronunțate prin intermediul mass-media (ziare, televiziune sau radio) și sunt prezentate în instituții publice (școli, colegii, universități etc.). Ele fac adesea parte din agenda socială și în centrul atenției de dezbatere publică, deoarece acestea sunt legate de problemele și provocările actuale cu care se confruntă societatea.

Securitatea și bunăstarea psihologică sunt strâns legate de factorul *controlului personal asupra unei situații*. M. Kreuter și V. Strecher au descoperit că oamenii sunt capabili să evalueze o situație ca fiind mai puțin periculoasă dacă, așa cum sugerează ei, pot obține controlul asupra acesteia. Acest lucru se întâmplă adesea la șoferii care demonstrează încredere prea exagerată asociată cu controlul asupra vehiculului lor și în oameni cu niveluri ridicate de profesionalism și competență. Prin urmare, este cel mai probabil ca persoanele cu înaltă calificare să își supraestimeze capacitatea de control o situație din moment ce nu o consideră periculoasă.[13]

Bunăstarea umană este în principiu definită de trei factori fundamentali:

- bunăstare,
- sănătate
- securitate.

În scopul stabilirii importanței bunăstării beneficiarilor asistențiali în asigurarea securității psihologice a acestora, a fost realizat un studiu, în care au fost intervievați 50 asistenți sociali. Aceștia au fost rugați să se expună pe marginea acestui subiect și anume să argumenteze care este *legătura dintre bunăstare și securitatea psihologică* în cazul beneficiarilor pe care aceștia îi asistă. Printre cele mai opinii ale specialiștilor au fost:

- ”...este important ca beneficiarii să nu fie impuși să iasă din zona lor de confort...aceste momente generează în rândul acestora panică, dezechilibru emoțional, stres, depresie, comportamente adictive, dependență, etc ”. Beneficiarii asistențiali ajung în impas, uneori peste noapte, când aceștia se așteaptă cel mai puțin la un dezastru/eșec/pierdere. Câteva cazuri reale, situații psiho-traumatizante, care le schimbă viața la maxim și care le-au trăit și le trăiesc până în prezent beneficiarii asistențiali pot fi:

- ✚ în urma unui incendiu puternic aceștia pot rămâne efectiv în stradă, fără acoperiș deasupra capului, fără careva resurse, fără acte și, de cele mai multe ori, fără posibilitate reală de a-și achiziționa o locuință nouă. Astfel de situații nicidecum nu le asigură un nivel necesar al securității psihologice.
- ✚ în urma unui accident grav sau în urma unei intervenții chirurgicale nereușite. În astfel de situații beneficiarii pierd cumva sensul noțiunii ”utilitate”, ei nu se mai simt utili familiei și societății, devin dependenți de o terță persoană, de anumite utilaje, de anumite servicii socio-medicale – situații care le trezesc acestora o serie de emoții, diametral opuse securității psihologice.
- *”...mulți beneficiari asistențiali nu se simt în siguranță în ceea ce privește situația social-economică și politică din țara noastră”* . Starea de anomie socială generată de diverse evenimente cum ar fi: pandemia generată de COVID-19, creșterea bruscă a prețurilor, criza gazelor naturale, sărăcia, etc.. le creează un dezechilibru moral, aceștia nu mai au siguranța zilei de mâine iar unii chiar pot avea probleme de sănătate mintală. Pentru mulți este caracteristică absența stabilității și a încrederii în viitor. Deseori îi auzii pe beneficiarii necăjiți spunând:
 - ✚ ”Nimeni nu știe ce fi...”
 - ✚ „Reguli noi, dezordine în țară, nu este fără stabilitate”;
 - ✚ „Vremuri tulburi”
 - ✚ „Trăim într-o țară în care orice se poate întâmpla”
 - ✚ „Pensie este mică, lipsă de bani tot timpul”,
 - ✚ ”Locuri în spitale nu sunt”
 - ✚ ”Ne e frică de moarte”

În *concluzie* putem spune că este legătură extrem de strânsă între bunăstarea umană și securitatea psihologică la beneficiarii asistențiali. Este o muncă colosală ce trebuie depusă. Uneori specialiștii sunt epuizați, nu găsesc resurse suficiente și eficiente, cadrul legal nu este eficient, aceștia neavând posibilitatea să-și asiste beneficiarii acoperindu-le toate nevoile -toate aceste dificultăți punându-și amprenta asupra securității psihologice la beneficiari. Toți trebuie să conștientizeze că nivelul de bunăstare socială a unei populații poate acționa ca un indicator al securității psihologice a întregii societăți și reflectă acuratețea sau invaliditatea multor decizii și acțiuni ale statului.

Totodată trebuie să existe utilizarea unei abordări interdisciplinare - psihologice și sociologice -a securității psihologice și bunăstării.

Astfel, examinarea securității prin prisma psihologiei poate fi văzută ca un instrument pentru crearea bunăstării nu numai pentru un singur individ, ci și pentru societate în întregime.

Bibliografie

1. EPSTEIN, S. (1994). Integration of the cognitive and psycho-dynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709–724. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.8.709>.
2. GHIMPU S., TICLEA A. , TUFAN C. ., *Dreptul securității sociale*”, Bucuresti , ALL BECK, 1998
3. Legea Nr. 123 din 18-06-2010 cu privire la serviciile sociale.
4. MĂNOIU F., EPUREANU V. *Asistența socială în România*. București, 1996.
5. NECULAU A., MOSCOVICI S.. *Psihologia socială*. Iași: Polirom, 1996, p.452.
6. *Psychology in Russia: State of the Art Volume 11*, Issue 2, 2018, ISSN 2307-2202
7. RYAN, R.M. & DECI, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
8. RYFF, C.D. & KEYES, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
9. SANDULEAC, S. et al. *Monografie ASPECTE PSIHOsocIALE ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE*, Chișinău, 2020 ISBN 978-9975-3342-8-0.
10. SCHNEIER, B. (2003). *BEYOND F: Thinking Sensibly about Security in an Uncertain World*. New York: Copernicus Books.
11. Social work, stress and burnout: A review, *Journal of Mental Health* (2002) 11, 3, 255–265
12. ZOTOVA, O.Yu. (2011). Bezopasnost’ lichnosti kak social’no-psihologicheskij fenomen [Personality Security as a Socio-psychological Phenomenon]. Yekaterinburg: Liberal Arts University- University for Humanities.
13. 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/10.1037/0278-613.14.1.56>

INFLUENȚA SECURITĂȚII PSIHO-EMOȚIONALE ÎN FAMILIE ȘI MANIFESTĂRILE COMPORTAMENTALE LA COPII. STUDIU DE CAZ *THE INFLUENCE OF PSYCHO-EMOTIONAL SECURITY IN THE FAMILY AND CHILDREN'S BEHAVIORAL SIGNS. CASE STUDY*

ZUBENSCHI Ecaterina¹, ZUBENSCHI Mariana²

¹ Doctor. în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau
[ORCID iD: 0000-0002-1822-7460](https://orcid.org/0000-0002-1822-7460)
E -mail: ecaterinazubenschi@gmail.com

² Doctor în psihologie, cercetător științific,
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău (MOLDOVA)
PhD in Psychology, Scientific Researcher,
“Ion Creanga” State Pedagogical University from Chisinau (MOLDOVA)
[ORCID iD: 0000-0002-4890-2068](https://orcid.org/0000-0002-4890-2068)
E -mail: marianazubenschi@gmail.com

CZU 316.356.2:159.9.072

Rezumat

În literatura de specialitate, se descriu studii științifice, care demonstrează, impactul evenimentelor adverse, cronice, de orice intensitate (în special, certurile între părinți), suferite de copil din frageda copilărie și în adolescența timpurie. Insecuritatea mediului familial, la care este expus copilul, îndeosebi din perioadele prenatală (înainte de naștere), perinatală (în timpul nașterii) și postnatală (în primii trei ani de viață), poate leza întreaga dezvoltare a copilului, producând, în mare măsură dobândirea diferitor forme de psihogenii, boli somatice și psihice.

Influența insecurității psiho-emoționale a familiei asupra dezvoltării personalității copilului, constituie o problemă actuală, cu care se confruntă societățile contemporane.

Cuvinte-cheie: securitate, vulnerabilitate, insecuritate, vătămare, emoție, tulburări, etc.

Summary

In the literature, scientific studies are described, which demonstrate the impact of adverse events, chronic, of any intensity (especially quarrels between parents), suffered by the child from early childhood and early adolescence. The insecurity of the family environment to which the child is exposed, especially in the prenatal (before birth), perinatal (during birth) and postnatal (in the first three years of life) periods, can harm the child's entire development, largely producing different forms of psychogenesis, somatic and mental illness.

The influence of the psycho-emotional insecurity of the family on the development of the child's personality is a current problem that contemporary societies face.

Key-words: security, vulnerability, insecurity, injury, emotion, disturbance.

Introducere

Etimologic, termenul securitate își are rădăcinile în Imperiul Roman, în perioada domniei împăratului Hostilian – 250 d. Hr. Zeița care asigura protecția și bunăstarea imperiului se numea Securitas, înțelesă ca „libertate în fața amenințării” [3].

În Dicționarul Explicativ al Limbii Române (DEX '09 (2009), cuvântul **securitate** (din fr. sécurité, lat. securitas, -atis), semnifică „fără grijă, serenitate, liniște sufletească, a fi la adăpost de orice pericol; sentiment de încredere și de liniște pe care îl dă cuiva, absența oricărui pericol; protecție, apărare [9].

Starea de securitate-insecuritate se poate defini prin cunoașterea vulnerabilităților, riscurilor, amenințărilor, aversiunilor la care este expusă persoana. **Vulnerabilitatea** (din fr. vulnérabilité), este o caracteristică externă a securității, prezentând vătămare, rănire, fragilitate psihică, etc.

Risc (din fr. risque) – posibilitatea de a fi în primejdie, în pericol, în necaz, etc. **Amenințare** (din lat. amminaciare, minaciae) – intenție, mimică, gest poruncitor, adresare provocatoare, aspră, manifestare răuvoitoare față de cineva, intenția de a-i face rău, de al pune în primejdie, intimidare, etc. **Aversiune** (din fr. aversion, lat. aversio, -onis), sentiment de repulsie, neplăcere, scârbă, dezgust, oroare, silă, antipatie, dușmănie, ostilitate, ură față de cineva ori de ceva [10].

Tabelul 1. Impactul emoțiilor în schimbările

Impactul emoțiilor în schimbările:
- fiziologice: Toate emoțiile umane sunt însoțite de anumite schimbări fiziologice. Frica este însoțită de palpații cardiace. Disperarea, de o inspirație și expirație adâncă. Mânia de accelerarea activității inimii, creșterii ritmului cardiac, ritmului respirator sau apariției apneii (oprirea temporară a respirației); Supărarea se manifestă prin plâns sau mânie, bucuria prin râs, rușinea prin înroșirea obrazilor. La persoana veselă, fluxul de sânge către creier activează activitatea mentală. La cea bucuroasă, activitatea organelor secreției externe este îmbunătățită - apar lacrimi, salivația crește. Persoana surprinsă este tensionată, deschide ochii larg, își încrețește fruntea, ridică sprâncenele. În timpul furiei, expresiile feței devin roșiatice, pietroase, limbajul emotiv-tensionat, agresiv, impulsiv răuvoitor. Manifestă distorsiuni în gândire, memorie, imaginație, atenție.
- cognitive: reprezintă o evaluare sau o interpretare a trăirii emoționale subiective: „m-am făcut de râs”, „sunt o persoană slabă”, „m-am descurcat foarte bine” etc.
- comportamentale: reprezintă expresivitatea emoțională, redată prin anumite comportamente, ca

urmare a emoției resimțite. Comportamentul uman depinde de emoții care activează și organizează percepția, gândirea, imaginația. Un om vesel gesticulează intens, face mișcări rapide, energice, are un comportament bine dispus. O persoană care simte emoția bucuriei vorbește animată, gândește rapid, lucrează productiv, ochii îi strălucesc, fața îi radiază căldură, manifestă predispunere. Persoana furioasă manifestă acțiuni, mișcări și comportamentele aberante, ieșite din comun.

- **stării de sănătate:** Emoții negative precum anxietate, stres, frică, furie, gelozie, ură, îndoială și iritabilitate, afectează negativ starea de sănătate. Anxietatea afectează splină și slăbește stomacul. Excitarea excesivă este asociată cu dureri în piept, hipertensiune arterială, imunitate slăbită și îmbătrânire prematură. Tristețea sau melancolia slăbește plămânii, provocând oboseală și dificultăți de respirație, atacuri de astm și boli bronșice. Depresia și melancolia afectează, pielea, cauzând constipație și scăderea oxigenului din sânge. Persoanele depresive tind să crească sau să slăbească, și sunt ușor dependenți de droguri și alte substanțe nocive. Stresul de lungă durată duce la hipertensiune arterială, boli cardiovasculare, astm, ulcere gastrice, sindrom de colon iritabil, pierderea părului, insomnie, dureri de gât și umeri, dureri musculo-scheletice, dureri de spate, ticuri nervoase, erupții cutanate, psoriazis și eczeme, tulburări ale sistemului reproductiv. Frica intensă poate provoca durere și boli ale glandelor suprarenale, rinichilor și spatelui inferior, boli ale tractului urinar. La copiii cu anxietate și cu stima scăzută de sine, această emoție poate fi exprimată prin incontinență urinară.

Dicționarul de psihologie descrie securitatea ca pe o stare psihică fondată pe convingerea că nu există teamă și constituie o necesitate fundamentală a omului [2].

Psihologul canadian William E. Blatz, printre primii oameni de știință, a definit securitatea emoțională, ca fiind sentimentul în care omul se simte în siguranță, se percepe în afara pericolului, fiind o senzație subiectivă. Securitatea, potrivit lui Blatz, implică două componente:

1. experiență adecvată cu care se simte capabil să controleze situația;
2. un sentiment de adecvare pentru a face față situațiilor din viitor, care se manifestă în posibilitatea de a anticipa și a prezice consecințele. W. Blatz, afirma că toate comportamentele vieții individului, pot fi interpretate în termeni de securitate [4].

Calitatea securității psihoemoționale în familie este determinată de calitatea emoțiilor, sentimentelor trăite de către membrii familiei.

Emoția (din fr. émotion, ital. emozione), reprezintă o reacție afectivă puternică (și uneori neașteptată) de plăcere sau de neplăcere, însoțită adesea cu puternice modificări în activitățile organismului, oglindind atitudinea individului față de realitate. Bucuria neașteptată, spaima, mânia, furia, neliniștea sunt tipuri de emoție.[10]

1. Factorii care influențează starea de securitate emoțională

Emoția poate fi clasificată ca un sistem de apărare, întrucât psihologic, emoția afectează atenția, capacitatea și viteza de reacție a individului, inclusiv comportamentul individului. Fiziologic, emoțiile controlează răspunsurile la anumite situații, incluzând expresia facială, tonul vocal, dar și sistemul endocrin, pentru a pregăti organismul pentru anumite urmări.

Emoțiile apar ca urmare a modului în care persoana interpretează un anumit eveniment. În mod firesc emoțiile pot fi pozitive, negative și neutral-sentimentale.

Emoțiile pozitive sunt exprimate prin: bucurie, interes, simpatie, încântare, entuziasm, recunoștință, atașament, stimă, mulțumire, încredere, mândrie, calm/liniște, siguranță etc. Emoțiile pozitive, reprezintă securitatea psihoemoțională a individului.

Emoțiile negative apar atunci când există o contradicție între ceea ce i se întâmplă sau ceea ce obține o persoană și așteptările sale. De exemplu: durere, furie, frică, rușine, dezgust, dispreț/ură, tristețe, dezamăgire, îngrijorare, neliniște, insatisfacție, necaz, deznădejde, disperare, regret, invidie, mâhnire, vinovăție, plictiseală, supărare, indignare etc. Emoțiile negative relevă insecuritate psihoemoțională. **Emoții neutral-sentimentale:** mirare, uimire/surprindere, curiozitate, indiferență, îngândurare, simțul răspunderii etc. Dacă un anumit tip de emoții se repetă permanent, el se transformă în **sentimente**. Emoția unei persoane este însoțită de schimbări la nivel fiziologic, cognitiv, comportamental.

Expunerea pe termen lung la o emoție formează o anumită dispoziție. O emoție negativă de lungă durată afectează inevitabil percepția, gândirea, comportamentul. Emoțiile negative conduc la insecuritate, dezvoltarea diferitor clișee comportamentale, boli somatice, psihice, tulburări emoționale și de comportament, tulburări de personalitate.

1.1. Factorii ereditari au un rol important asupra dezvoltării structurii emoționale a personalității copilului, în stabilirea magnitudinii pragurilor pentru experimentarea uneia sau altei emoții. Autorii H. Renaud și J. Gagne (2011) menționează că dezvoltarea emoțională a personalității copilului trebuie să vizeze opt nevoi, pentru a-i forma abilități de gestionare pozitivă a emoțiilor: - nevoia de dragoste, afectivitate, indiferent de împrejurările din familie; - de a fi privit cu bucurie, căldură sufletească; - nevoia de comunicare, de a fi auzit și ascultat; - de a conta pe părinți ca protector; - nevoia de încredere; - de atenție la momentele oportune; - de aprobare și apreciere a inițiativei; - nevoia de a se simți important ca membru de familie.

1.2. Factorii de interacțiune dobândiți de către copil prin experiența individuală și învățarea în zona emoțională, îndeosebi în perioada copilăriei timpurii, între 6 luni și 2 ani. Aceasta se referă la abilitățile de exprimare a emoțiilor și la tiparele de comportament asociate emoțiilor [11].

Tulburarea emoțională este caracterizată prin reacții emoționale inadecvate, necongruente normelor de vârstă, de etică sau culturale, ceea ce conduce la afectarea negativă a activității de învățare, a adaptării la condițiile și solicitările mediului. Ele constituie promotorul unui întreg apanaj psihic, grevat cu tulburări de diferite etiologii, al cărui tablou final este sufletul destul de încercat al copiilor cu dizabilități [12].

Tabelul 2. Comunicarea în relație cu impact asupra securității psihoemoționale în cuplul conjugal [13]

Comunicarea în relație cu impact asupra securității psihoemoționale în cuplul conjugal		
Securitate emoțională dubioasă, exprimată prin comunicare pasivă.	Securitate emoțională, exprimată prin comunicare asertivă	Insecuritate emoțională, exprimată prin comunicare agresivă
Partenerii nu comunică, nu discută, nu se ascultă reciproc, nu întreprind încercări să ajungă la compromis.	Relație armonioasă, când partenerii comunică între ei pe orice problemă.	Relații agresive, egoiste, ostile. ”Capul familiei” supune partenerul în dependență economică (financiară), materială, sexuală, fizică, socială.
Aparenta ascultare, mimica feței înghețată, ”cunoașterea din timp a conținutului relatat”.	Ascultarea activă: expresia feței, contact vizual adecvat. Încuviințarea, repetarea cuvintelor interlocutorului.	Ascultarea inefficientă: ascultarea cu ironie, întreruperea vorbitorului, atitudine de superioritate, de judecător, critică, sarcasm, nemulțumire.
Problema este evitată. Drepturile personale sunt ignorate, mai importante fiind cele ale partenerului.	Problema este discutată. Drepturile partenerilor sunt recunoscute, tratate egal.	Problema este atacată, persoana este blamată, acuzată. Drepturile partenerului nu sunt recunoscute.
Partenerul este tratat cu neîncredere.	Partenerul este tratat cu încredere.	Partenerul este tratat cu lipsă de respect, cu diferite forme de abuz.
Conflictul pasiv – amânarea, nerezolvarea problemelor, situațiilor apărute. Evitarea – fuga de confruntare, lipsa de cooperare. Cedarea, renunțarea la propriile interese, pentru realizarea	Conflictul constructiv – soluționarea cooperantă a problemelor. Dezvoltarea personală, stimei de sine, intercunoașterii, bunăstării emoționale.	Conflictul distructiv – satisfacerea propriilor interese în detrimentul celuilalt partener. Produce consecințe negative: insecuritate psihoemoțională - emoții și sentimente negative (furie, anxietate, teamă, suferință, agresiune); resentimente, tristețe, stres; singurătate; confuzie afectivă

intereselor partenerului.		și cognitivă; îmbolnăviri psihice și organice; poate distruge coeziunea și identitatea relației.
---------------------------	--	--

Securitatea psihoemoțională a copilului este influențată de bunăstarea emoțională a membrilor familiei. Cu cât membrii familiei vor fi mai fericiți, cu atât legăturile interpersonale vor fi mai temeinice. Fericirea unei familii se definește prin durata sa, prin calitatea legăturilor de a fi împreună, prin dragoste, fidelitate, încredere, stimă și grijă reciprocă, prin construirea relațiilor interpersonale, comunicare, ascultare și rezolvare a conflictelor și a distorsiunilor materiale, prin modul de creștere, educație și tratare a copiilor, protecție a sănătății emoționale și psihice.

Familia nefericită se confruntă cu infedilitate, diferite bariere, blocaje în relație, conflicte nerezolvate, insecuritate psihoemoțională, cu impact distructiv asupra sănătății psihice a tuturor membrilor familiei, îndeosebi asupra copiilor. Nefericirea în familie poate duce la acceptarea victimizării, situației de ”sacrificare de dragul copiilor” sau poate duce la divorț, recăsătorii nereușite, dezangajare părintească în creșterea și educația copiilor, agresivitate, consum de alcool, drog, suicid.

Dicționarul de psihologie accentuează încă o dată că securitatea este o stare psihică fondată pe convingerea că nu există teamă și constituie o necesitate fundamentală a omului. **Securitate psihologică la copil este determinată de afecțiunea părinților de stilul lor de comunicare..[2]**

Comunicarea asertivă presupune abilitatea de a exprima emoții și convingeri personale fără a afecta și ataca drepturile celorlalți. Asertivitatea reprezintă o abilitate importantă în rezolvarea situațiilor conflictuale și în rezistența la presiunea partenerului. Familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale deoarece ea influențează și modelează persoana umană. Familia are calitatea unică de a influența dezvoltarea discipolilor ei: dezvoltarea creierului, comportamentelor sociale, transmiterea valorilor, dezvoltarea relațiilor comunicative, modul de a face față distorsiunilor sociale, conflictelor interpersonale și sociale, orientarea profesională și capacitatea de integrare în societate, de menținere a bunăstării etc.

În familie, securitatea psiho-emoțională a copiilor, este influențată de un șir de factori, cum ar fi:

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.

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 confrunța 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.

Sechrest L. (1963) atrage atenția asupra faptului că atunci când persoana se simte în siguranță emoțională, ea poate prezice corect evenimentele, va face alegere pentru a-și extinde sistemele emoțional-cognitive, chiar cu riscul de a greși, pentru a face mai apoi alegeri corecte.

Securitatea emoțională este reprezentată de trei componente:

- 1) reacționare emoțională, înseamnă că în cazul unor situații potențial periculoase, persoana percepe frică sau stres și reacționează cu o vigilență crescută sau ostilitate ascunsă;
- 2) reglare comportamentală - capacitatea persoanei de a-și modela interacțiunea cu mediul, care se manifestă în cazul minimalizării situațiilor periculoase de viață;
- 3) reprezentări interne, care depind de tipare conștiente sau inconștiente, existente la om în ceea ce privește potențialul pericol [1].

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. Climatul

familial este dat de calitatea relațiilor (de atașament, relația dintre soți sau stilul parental) și de cantitatea de emoții negative și pozitive manifestate între membrii familiei. Studiul longitudinal al lui Eisenberg a indicat faptul că reacțiile negative ale părinților la emoțiile copiilor sunt asociate cu o calitate scăzută a funcționării sociale și cu dificultăți de reglare emoțională. Mai mult, relația dintre problemele de comportament ale copilului și reacțiile parentale de pedepsire sau supărare/mâhnire sunt bidirecționale. În cazul climatului familial negativ, constrângător, conflictual sau imprevizibil, crește riscul de reactivitate emoțională din partea copilului cu manifestări emoționale imprevizibile. În acest tip de mediu, la copil se observă dereglări emoționale și de comportament, deoarece în acest mediu, se simte insecurizat emoțional.

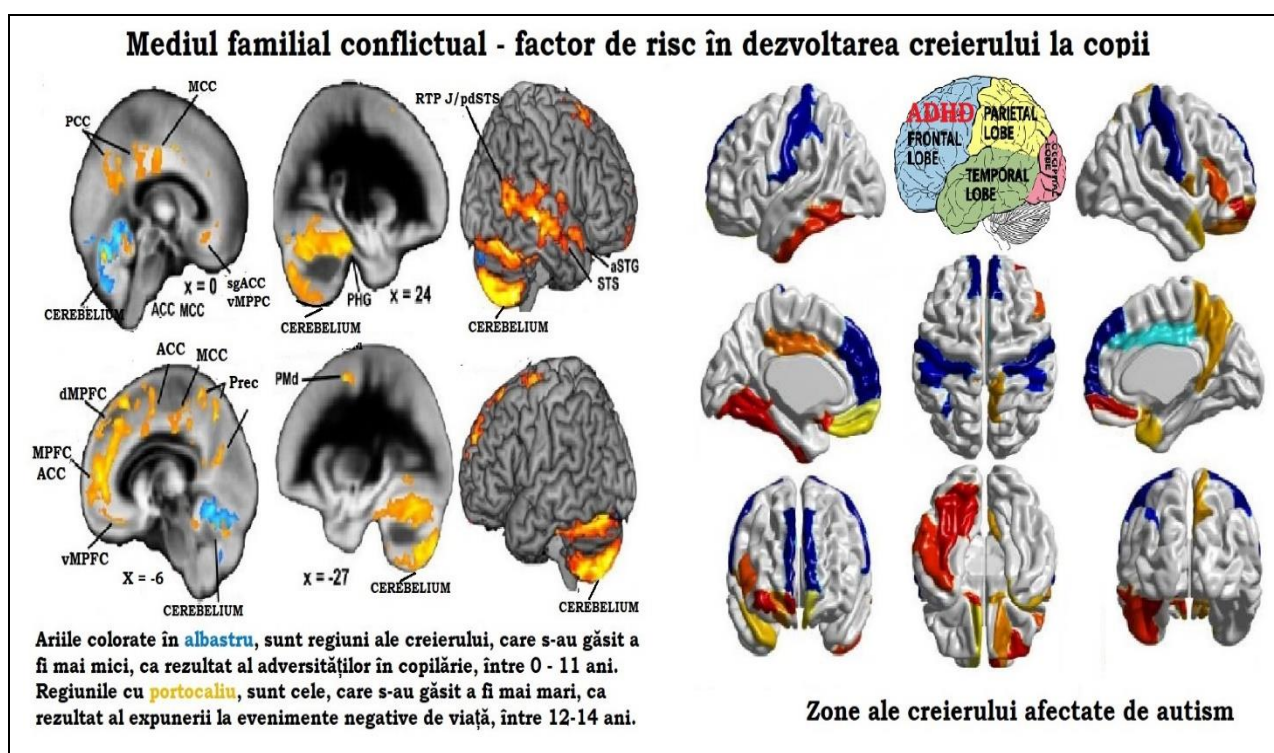


Figura 1. Mediul familial conflictual: factor de risc pentru dezvoltarea creierului la copii și adolescenți [5]

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.

Copilul expus la conflicte dintre soți (chiar dacă nu sunt direcționate către el), îi influențează securitatea emoțională a lui, provocându-i ulterior dificultăți de dezvoltare socială și relațională, tulburări de învățare, insuccese sociale [7].

Prevalența pe scară largă a tulburărilor emoționale la copii duce la integrarea lor incompletă în mediul general de dezvoltare, probleme de adaptare socială și familială.

Adversitatea (dificultăți, necazuri, suferințe, împrejurări stresante) în copilărie experiențiată între 0 -11 ani este asociată cu un cerebel mai mic. În contrast, adversitatea experiențiată în adolescență (la 13-14 ani) este asociată cu un volum crescut de substanță cenușie la nivelul cerebelului, dar și în alte arii ale creierului.

Cercetătorii care au investigat efectele adversității în copilăria timpurie asupra creierului subliniază impactul negativ asupra dezvoltării creierului copilului, expus la diferite forme de stres, abuz, maltratare, neglijare severă sau abandon în copilărie. Rezultatele lor, au arătat în mod repetat, asocieri între expunerea la un mediu aversiv sever și un cerebel mai mic. Expunerea copilului în primii ani de viață, la un mediu familial psihosocial aversiv (abuz fizic, sexual, emoțional-verbal, certuri în familie, lipsă de căldură afectivă, lipsă severă de comunicare între membrii familiei, tensiuni, certuri etc., crește riscul de a dezvolta la copil tulburări psihice psihopatologice mai târziu. Copiii expuși la efectele adversității în fragedă copilărie, au un cerebel mai mic. Volumul cerebelului este mai mic în majoritatea tulburărilor mentale (ex. în ADHD, tulburări de anxietate, depresie, tulburare bipolară, autism, schizofrenie). Insecuritatea psiho-emoțională din mediul familial dezvoltă la copiii tulburări psihice: - emoționale și de comportament; - de personalitate; - afecțiuni neurologice (precum epilepsia secundară, autism), tulburări psihogene, tulburări de comunicare și de limbaj, anxietate și tulburări anxioase, fobia și tulburări fobice, tulburări afective, tulburări de învățare etc. 41% dintre tulburările menționate se datorează neînțelegerilor, abuzurilor emoționale, certurilor din familie, 16% abuzului fizic sau sexual [6].

3. Studiu de caz

Istoricul familiei.

Ana D, 37 ani. Studii superioare. Proprietară a unei companii economice. Dispune de un mercedes, 2 apartamente a câte 3 odăi în orașul X. Are în proprietate și o vilă în afara orașului. S-a măritat din dragoste. Din căsătoria oficială s-a născut, fiul N. Cei 4 ani de mariaj au decurs cu infidelități, neînțelegeri, învinuiri reciproce, certuri fără de sfârșit. După 4 ani de căsătorie a divorțat. Tatăl biologic, după divorț, a creat o nouă familie. De fiul său N nu se interesează și nu contribuie cu nimic la creșterea și educația lui. La judecată, Ana D a refuzat pensia alimentară a fostului soț, care încerca să demonstreze că n-are surse de venit. Băiatul N, după divorțul soților a fost scris în numele de familie al mamei (cu acordul tatălui biologic, în schimbul unei sume impunătoare de bani).

Ana D. în perioada de după divorț, a suferit o depresie îndelungată. N-a manifestat afecțiune pentru fiul său, lăsându-l mai mult în seama mamei sale, V. A încercat de mai multe ori să

creieze și ea o nouă familie, dar fără succes. I se părea, că viitorii parteneri intimi seamănă fostului ei soț.

După 5 ani de după divorț, a acceptat relații de concubinaj cu bărbatul D. În ultimii 3 ani de concubinaj a încercat să nască un copil, dar sarcinile s-au soldat cu avorturi spontane.

Băiatul N s-a deprins cu concubinel mamei, care îi manifestă atenție și grijă.

În educația băiatului N, cea mai mare prioritate o are bunica V., în vârstă de 65 ani, care este asistentă parentală a nepotului său, N. Bunica băiatului este o persoană cu autoritate printre vecini, știutoare de legi, drepturi, cu capacități de convingere și de izbutire în soluționarea oricărei probleme ce-i atinge interesele. Este ageră, activă avută. Are în proprietate mașină Jeep, o casă cu 3 etaje, cu 8 odăi, baie și viceu individualizat. Băiatul N, cu bunica locuiesc la primul etaj în odăi separate. Nepotul N. are propria odaie, baie cu viceu, jucării de tot felul. Casa bunicăi dispune de o curte de 24 de ari, cu livadă, pomi fructiferi, viță de vie, grădină de zarzavaturi, loc de odihnă, cu scaune, masă cu acoperiș, înconjurată de iarbă și flori. Casa bunicăi se află la 2 km de orașul în care locuiește fiica sa.

Băiatul N., s-a născut de la prima graviditate. La 4 luni de sarcină, la mama copilului a fost depistată infecția cu citomegalovirus (CMV). Întraga perioadă de sarcină a decurs cu toxicoze. Copilul s-a născut la 40 de săptămâni. În timpul nașterii, tensiunea sângelui mamei era foarte scăzută. **Nașterea a decurs prin cezariană.** Complicații la naștere: **hipoxie intrauterină**, numită hipoxia fetală (fătul este lipsit de o aprovizionare adecvată de oxigen). Copilul **s-a născut cu umbilicul în jurul gâtului.** A țipat după câteva secunde. Pielea vânătă, tonul muscular slab, reflexe slabe. Consecințe ale hipoxiei intrauterine: paralizie cerebrală, dizabilitate mentală, boli neurologice, schimbări în structura unor organe interne, hemoragii.

Băiatul N. a fost luat la evidența neurologului din primele zile de naștere. Comportament agitat, neliniștit, cu plânsete din primele zile. A fost alăptat la sân doar 2 săptămâni, fiind trecut la alăptare artificială. Aperit de mâncare slab. Somn neliniștit, neregulat. Gânguritul în jur de 1,5 ani. Agresivitatea a devenit mai evidentă aproape de 2 ani. La vârsta de 4 ani, a început să se automutileze pe sine, după divorțul părinților. Din cauza tetraparezei spastice și a paraliziei cerebrale infantile, băiatul N. pierduse funcționalitatea de mișcare a membrilor și a trunchiului, fiind ținut în cărucior pentru persoanele cu invaliditate. A suferit mai multe intervenții chirurgicale, în Moldova, Italia, Turcia, pentru a-l ridica din cărucior să meargă. La moment a împlinit vârsta de 13 ani. Merge greu, doar cu suportul adultului, fiind încălțat în încălțări ortopedice speciale. Umblă în pampers. Până la 9 ani a fost hrănit cu seringă, apoi cu lingurița, în prezent, cu ajutorul bunicăi, învață să se folosească de lingură. Hipersalivază continuu. Nu

acceptă copii, oameni necunoscuți. Greu se adaptează la condiții necunoscute. Este foarte atașat de bunica. Are un aspect îngrijit. Îmbrăcat în haine curate, moderne. Înțelege vorbirea adresată și reacționează pozitiv la anumite îndemnuri ale bunicăi. Refuză categoric să realizeze oricare activități de joc desen, modelare. Nu manifestă interes față de jucării, imagini viu colorate, cărți de citit povești sau de colorat. Cunoaște fructele, legumele, animalele domestice și sălbatice, culorile, arătându-le cu degetul, fără să le rostească. Obosește foarte repede, după 3-5 minute de lucru, după care începe să țipe, să se muște, să lovească sau brusc să adoarmă. Are auz muzical și reacționează pozitiv la muzica instrumentală și bisericească, fluturând în tact din mâini.

Are o zi încărcată de activități, organizate de bunica lui, pe banii mamei sale. Zilnic, la domiciliu, de la orele 10-00 până la 11-30, are ocupații logopedice și psihopedagogice particulare, necătând la rezultate puțin eficiente. La 13-00 -15-00 urmează înotul sau hipodromul, apoi kinetoterapia. Băiatului îi place înotul. Bunica îl duce la bazin de 3 ori pe săptămână, unde fiind susținut de suporturi pentru înot și sprijinit de antrenore face mișcările cuvenite. După bazin urmează procedurile kinetoterapeutice. În alte 3 zile din săptămână merge cu bunica la hipodrom și la ocupațiile de terapie Snoezelen. În ziua de duminică, la biserică. De 2 ori pe an, împreună cu mama și bunica pleacă în Crimeia la delfinariu. Acasă, în fiecare seară, după baie, urmează proceduri de masaj.

În ultimele 3 săptămâni, a regresat mental și mai mult, suferind o surescitare nervoasă extremă, în rezultatul căreia, mersul cu suport, deprinderile igienice dobândite s-au pierdut. Este nevoit să stea în cărucior. Nu reacționează la adresări. Nervos se agită, cu țipete, automutilări, la vederea mamei și a concubinului ei.

Diagnostic medical:

Agenezia corpului calos - malformație cerebrală congenitală cauzată anomalii cromozomiale, inclusiv și de infecții intrauterine (rubeola, citomegalovirusul), care duc la distrugerea de corp calos. Corpul calos este un fascicul de fibre nervoase ce interconectează (leagă) cele două emisfere cerebrale.

Consecințe: disproporționalități ale craniului (mare sau mic), intarziere în dezvoltarea motorie, dizabilitate mentală (de la ușor la sever), convulsii, anomalii oculare, anomalii endocrine, anomalii cardiace, anomalii urinare, anomalii ale limbii, gingiilor, degetelor etc.

Agenezia corpului calos se asociază de asemenea cu alte malformații cerebrale secundare formării necorespunzătoare a creierului sau al disfuncției acestuia.

Sindromul Dandy-Walker - malformație congenitală a cerebelului, cauzată anomalii cromozomiale, alcoolism fetal sau de infecții congenitale - citomegalovirus, toxoplasmoză,

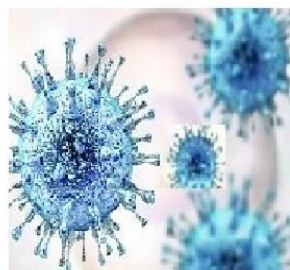
rubeolă. Se caracterizează prin agenezia sau hipoplazia vermisului cerebelos, dilatarea chistică a ventriculului al patrulea și lărgirea fosei craniene posterioară. Aproximativ 70-90% dintre pacienți au hidrocefalie. Consecințe ale malformației Dandy-Walker: dizabilitate mentală, întârziere în dezvoltarea motorie, convulsii, modificări ale comportamentului, afectării ale cerebelului: instabilitate, tulburări de echilibru și de coordonare, mișcări anormale, ale ochilor sau respirații mai rare. Sindrom Dandy – Walker asociază și alte malformații cerebrale în 70% din cazuri, cu agenezia de corp calos și malformații ale altor organe în 20 – 30% din cazuri: cardiace, urinare, ale fetei, degetelor, vertebrelor.

Edem cerebral - proces cauzat de acumularea excesivă de lichid în celule și în spațiul interstițial al creierului. Conduce la hipertensiune intracraniană. Creșterea edemului progresează ischemia neuronală soldându-se cu pierderea funcției creierului.

Anemie prematură, gradul III - asimilarea insuficientă a fierului. Anemia este o consecință a altor afecțiuni care modifică cantitatea, volumul și conținutul în hemoglobina eritrocitelor.

Cardiopatie ischemică – afectarea vaselor inimii, numite coronare, este o tulburare miocardică datorată unui dezechilibru între fluxul coronarian, (aportul sanguin de substanțe nutritive și oxigen necesare pentru funcționarea bună a inimii).

Citomegalovirus Dandy-Walker sindrom



LeshNyhan sindrom



Dizabilitate mentală severă.

Tetrapareză spastică. Paralizie cerebrală infantilă. Invaliditate de gradul I, sever.

Sindromul LeshNyhan – mai frecvent la băieți. Afecțiune metabolică rară. Sindrom cu transmitere recesivă legată de X. **Simptome neurologice:** deficit motor cu paralizia membrelor inferioare - cu necesitatea deplasării în scaun cu roțile, afectarea organelor orofaringiene, dificultăți de deglutiție, tulburări de limbaj; coreoatetoză (mișcări involuntare, neregulate, lente,

repetitive, predominant distale) bilaterală și mișcări distonice, influențate de stress; retard mintal și automutilare compulsivă. Automutilarea la băiatul N a apărut la vârsta de 2, fiind agravată de factori psihosociali din familie: neînțelegeri între părinți, stress, conflicte familiale. Consecințele sindromului sindromul LeshNyhan: tulburări de comportament /autism; Retard psihomotor și verbal; dizabilitate mentală; parapareză / tetrapareză; anemie; hipertonie /spasticitate/ rigiditate; hematurie; hiperuricemie cu hiperuricozurie; insuficiență renală; spasticitate, automutilare compulsivă.

Autism infantil: mișcări haotice, stereotipice, fluturat din mâini, atașament de o anumită jucărie pe care o flutură continuu. emoții nestăpânite de mânie, țipete, plânsete, strigăte. Agresivitate: lovește, mușcă, strică obiecte, rupe creioane, jucării, pixuri.

Mușcă, țipă, lovește se automutilează până la sânge (își mulcă degetele, mâinele)

Diagnostic logopedic: Nedezvoltare sistemică a vorbirii (NSV), nivel 1, sever accentuat, pe fondal de dizabilitate mintală. Dizartrie cerebeloasă. NSV, nivel I, sever accentuat (după autorii Р.И. Лалаева, М. Е. Хватцева, Н. С. Жукова, Е. М. Мاستюкова, Т. Б .Филичева) se caracterizează prin:

- Comunicarea verbală lipsește sau este aproape absentă.
- Vocabularul activ al vorbirii este alcătuit din onomatopee, complexe sonore: pronunțări/strigăte/îngânări/ rostiri ale unui sunet (a-a-a-a), (î-î-î); silabe fără de sens, sau din elemente sonore de sunete imitative;
- Uneori la elevul de vârstă școlară mică, cu NSV, nivel sever accentuat, există limbajul oral, alcătuit dintr-un vocabular limitat de silabe (pa; ma; ba; la; da; dă) sau 5 -10 cuvinte monosilabice: (apă, pa-pă, pi-pi, ma-ma; ca-ca; etc., de uz curent; ? lipsa unei vorbiri coerente.
- Silabele sau cuvintele monosilabice curente și sunetele înlocuitoare, sunt folosite în sensuri diferite, deseori fiind înlocuite de mijloace paralingvistice de comunicare - gesturi, expresii faciale.
- Vorbirea copilului este înțeleasă doar de către persoanele apropiate într-o situație specifică de comunicare concretă.
- Nedezvoltare complexă a percepției fonematice, analizei și sintezei fonematice;
- Agnozii – tulburări psiho-senzoriale în recunoașterea obiectelor după calitățile lor senzoriale, analizatorii fiind intacti.
- Alalii, dizartrii.

Dizartrie cerebeloasă, manifestată prin leziuni ale cerebelului, SNC. Tulburări de motricitate, echilibru, în coordonarea mișcărilor, tulburări ale vocii. Dificultăți în rostirea silabelor. Vorbire

neclară, bolborosită, monotonă, în ritm sacadat: (prea încet sau prea tare), adeseori însoțită de strigăte la sfârșitul cuvintelor. Sialoree – hiper salivație.

Concluzii

Din exemplul studiului de caz prezentat, observăm, faptul că în primii ani de viață creierul este foarte vulnerabil la stres și alte circumstanțe nefavorabile, cauzate de insecurități stresante din familie. Copiii care au în familia un părinte cu tulburări psihice, precum și copiii care au experiențiat adverse psihoemoționale în familie, din fragedă copilărie, sunt predispuși să dezvolte diverse tulburări psihice (mentale, emoționale și de comportament) [8].

În literatura de specialitate, se descriu studii științifice, care demonstrează, impactul evenimentelor adverse, cronice, de orice intensitate (în special certurile între părinți) suferite de copil din frageda copilărie și în adolescența timpurie, asupra schimbării volumului de substanță cenușie la nivelul cerebelului, precum și în alte arii ale creierului, survenite mai târziu în adolescență. Cercetătorii afirmă că expunerea la evenimente adverse în copilărie și adolescență reprezintă cel mai mare factor de risc pentru tulburări psihiatrice mai târziu în viață, iar tulburările psihiatrice sunt cea mai mare cauză de dizabilitate din lume [5].

Tulburările emoționale la copii sunt destul de frecvente, ca rezultat al stresului, cauzate mai des de o situație nefavorabilă, Aparent, o predispoziție genetică la fluctuații în fondul emoțional are o mare importanță în înclinația către astfel de tulburări (vezi studiul de caz descris mai sus).

Factori de risc - situație familială nefavorabilă pe termen lung: scandaluri, cruzime părintească, divorț, decesul părinților ... În această stare, copilul poate dezvolta diferite tulburări emoționale și de comportament, tulburări de personalitate, delinvență, crimă, poate fi susceptibil la alcoolism, dependență de droguri, abuz de substanțe.

Copilul primește și oferă natural afecțiunea prin grija pe care părintele i-o arată constant, prin gesturi și comportamente. Iar acesta devine model pentru viața lui de adult, deoarece acesta este confortul emoțional pe care îl va căuta permanent de-a lungul vieții.

Conflictele familiale și școlare contribuie, de asemenea, la dezvoltarea tulburărilor emoționale la copii.

Bibliografie

1. BIVOL Aliona. Securitatea emoțională – trebuință psihosocială a bunăstării individuale. Academia „Ștefan cel Mare” [citat 18.11.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/199-207_0.pdf.
2. Dicționar de psihologie, București, 1997.

3. FUNIERU Florentina. Societate și securitate. [citat 19.10.2021]. Disponibil: <https://core.ac.uk/reader/26859920>
4. Rezumat informativ pentru jurnaliști. Conceptul de securitate. Sectorul de securitate. Disponibil: https://ipp.md/old/public/files/Proiecte/1-conceptul_securitate.pdf
5. LITTLE M., KOBAC R. Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education class rooms. *Journal of Clinical Child& Adolescent Psychology*, 2003, pag. 32, 127–138.
6. Mediul familial conflictual: factor de risc pentru dezvoltarea creierului la copii și adolescenți. Disponibil: <https://www.depreter.ro/conflictele-in-familie-risc-dezvoltare-creier-copii/>
7. Părinți: trunchiul emoțiilor copiilor. [citat 10.10.2021]. Disponibil: <https://atelieruldelogopedie.ro/parintii-trunchiul-emoțiilor-copiilor/>
8. 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,*
9. <https://dexonline.ro/definitie/securitate>
10. <https://dexonline.ro/>
11. <https://ik-ptz.ru/ro/diktanty-po-russkomu-yazyku--2-klass/vliyanie-urovnya-zhizni-na-emocii-kak-negativnye-i-pozitivnye-emocii-vliyayut.html>
12. http://dSPACE.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4483/1/dezv_socio_emot.pdf
13. http://lastrada.md/files/resources/3/Suport_Informational_Relatii_Armonioase_In_Familie.pdf

**SECURITATEA PSIHOLOGICĂ ASIGURATĂ DE MODELUL
RELAȚIONAL DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SOCIALE ȘI
EMOȚIONALE ÎN PROCESUL TERAPEUTIC INTEGRATIV**

**PSYCHOLOGICAL SECURITY PROVIDED BY THE RELATIONAL MODEL
OF DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN
THE INTEGRATED THERAPEUTIC PROCESS**

PLATON Inga, dr., lector univ.,
catedra Psihopedagogia Educației Preșcolare, UST
Department of Psychopedagogy of Preschool Education, UST
E-mail: iplaton@reginapacis.org
[ORCID:0000-0002-9916-8289](https://orcid.org/0000-0002-9916-8289)

PLĂMĂDEALĂ Victoria, dr., lector univ.,
Catedra Asistența Socială, UPS „Ion Creangă”
Department of Social Work, UPS "Ion Creanga"
E-mail: victoria.plamadeala001@gmail.com
[ORCID: --0000-0001-9733-5955](https://orcid.org/0000-0001-9733-5955)

Rezumat

Nevoile relaționale sunt nevoi unice pentru contactul interpersonal. Când nevoile relaționale nu sunt satisfăcute, acestea devin mai intense și sunt trăite fenomenologic ca un dor, gol, singurătate sâcâitoare, sau o urgență însoțită deseori de nervozitate.

În abordarea integrativă un țel major al oricărei forme de intervenție psihologică este folosirea relației terapeut - client, abilitatea de a crea un contact în prezent ca trambulină pentru satisfacerea relațiilor cu alți oameni și un sens împlinit al sinelui. Terapeutul trebuie să fie deprins cu aceste nevoi de relaționare și să fie implicat prin validarea empatică a simțămintelor și nevoilor și să ofere siguranță și sprijin subiecților.

Considerăm că un proces psihoterapeutic în abordarea integrativă facilitează dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale, oferind un grad mare de flexibilitate, explorare și cercetare. Articolul de față va aborda atât aspectele teoretice, cât și elementele practice a modelului relațional de dezvoltare a inteligenței sociale și emoționale în procesul terapeutic integrativ. Astfel, vor fi determinați factorii ce pot influența dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale, combinând cele mai recomandate metode ce ar optimiza acest proces de dezvoltare sau reparare a relațiilor din experiența trecută a clienților fortificând securitatea psihologică a actorilor implicați în procesul terapeutic.

Cuvinte cheie : securitate psihologică, model relațional, inteligența socială și emoțională, alianța terapeutică, relația terapeutică, personalitatea terapeutului.

Summary

Relational needs are uniquely important for interpersonal interaction. When these needs are not met, they become more intense and take the form of an acute longing, a feeling of emptiness, pressing loneliness or urgency, often accompanied by anxiety.

A major objective of any form of psychological intervention as part of an integrative approach is the use of client-therapist relation, the ability to create a connection in the present to be used as a springboard to satisfy the relation with other people and obtain a sense of self-fulfillment. The therapist must be attuned to these relational needs and be involved by empathically validating feelings and needs and providing reassurance and support to subjects.

We think that a psychotherapy process as part of the integrative approach facilitates the development of social and emotional intelligence, providing a great degree of flexibility, exploration and research. This paper shall touch on not only theoretical aspects, but also on practical elements of the social and emotional intelligence development model as part of the integrative therapeutic process. We intend to determine the factors that impact the social and emotional development, making use of the most recommended methods to optimize this development process or to mend the relations from the clients' past experience.

Key - words: psychological security, relational model, social and emotional intelligence, therapeutic alliance, therapeutic relation, therapist's personality.

Introducere

Relațiile sociale sunt o componentă inestimabilă a vieții unei persoane. Calitatea și structura relațiilor sociale sunt în mod constant și sigur asociate cu rezultate bune pe toată durata vieții, de la performanța academică la sănătatea mintală și fizică și longevitate la vârsta adultă [14].

Capacitatea de a stabili relații constructive și eficiente, de care se face responsabilă inteligența socială a individului, și capacitatea de a fi manager al stresului, de a gestiona eficient propriile emoții – parte integră a inteligenței emoționale, devine o prerogativă în contextul schimbărilor din societatea modernă și al ritmului accelerat de restructurare a cadrului familial, social și educațional. În contextul acestei avalanșe, aproape sufocante, de progrese tehnologice, emancipare socială și într-o lume a globalizării este nevoie de a forma personalități cu un comportament flexibil și deschis spre schimbare, pentru a face față la megatendințele care definesc societatea contemporană și conturează viitorul unui copil.

Modul în care copilul mic interacționează cu cercul său de referință (părinții, îngrijitorii, profesorii, etc.) va determina modul, stilul de interrelaționare, tipul de atașament pe care îl va dezvolta pe parcursul vieții, dezvoltându-se într-un fel anume sinele în relații cu sine și cu cei din jur. Existența anumitor traume relaționale timpurii vor modela emisfera cerebrală dreaptă a copilului și vor determina modul de funcționare al sistemului de adaptare la mediu și toleranță la stres.

Prin urmare, sinele este co-creat în cadrul relațiilor și toate experiențele noastre subiective sunt inter-relaționale, iar rolul primordial a inteligenței sociale și emoționale al individului este de adaptare, integrare și armonizarea relației cu sine și cu ceilalți. Abordarea psihoterapiei integrative își concertează efortul asupra dezvoltării sau vindecării sinelui. Cadrul relațional al psihoterapiei integrative ia în considerare relația sinelui cu sinele (perspectiva intrapsihică și corporală), relația sinelui cu ceilalți la nivel explicit și implicit (cadrul interpersonal/intersubiectiv), relația sinelui cu contextul trecut și prezent (domeniul psihosocial, cultural și politic) și sinele ca entitate spirituală [9].

Având în vedere că sinele există numai în contextul relațiilor cu ceilalți, acesta poate fi cristalizat prin procesul psihoterapeutic integrativ. În relația psihoterapeutică două persoane își aduc propria experiență interioară și în contextul prezent se influențează reciproc. Astfel, în terapie se va lucra asupra vieții interne a clientului în contextul unei relații terapeutice în care există ocazia unei experiențe vindecătoare. Astfel încât clientul să fie capabil să se adapteze la noile condiții de viață și la noile sarcini, în același timp să-și găsească locul, rolul și rostul, dezvoltându-și personalitatea și îmbogățindu-și viața personală, să se poată regăsi și să devină o persoană realizată și de succes.

1. Psihoterapia integrativă – facilitator al dezvoltării inteligenței sociale și emoționale

1.1. Axele istorice-teoretice ale abordării psihoterapeutice integrative

Psihoterapia integrativă își are rădăcinile într-o sumă de tradiții diferite care s-au adunat laolaltă în secolele nouăsprezece și douăzeci, dar care au la temelie idei filosofice mult mai timpurii. În această mișcare putem vedea originile provocării umaniste la adresa psihologiei pozitivistice și a scriitorilor din secolul nouăsprezece, în cadrul tradițiilor fenomenologică și existențialistă.

Mișcarea integrativă a prins putere progresiv; atât de multă putere încât chiar și Roth și Fonagy (2005), au făcut următoarea declarație în favoarea integrării: „în cele din urmă, orientările teoretice vor trebui să fie integrate, de vreme ce sunt toate modele aproximative ale aceluiași fenomen: mintea în stare de tulburare” (p. 14) [21].

Istoria psihoterapiei integrative este definită de: nevoia de găsi un limbaj comun în psihoterapie; unificarea variatelor metode și tehnici, mai departe de limitele unei școli specifice de psihoterapie; proliferarea variatelor modele în psihoterapia integrativă; o evoluție similară cu stadiile formării grupurilor [9].

În lucrarea cercetătorilor Gilbert M. și Orlans, V., (2016), găsim patru definiții ale integrării:

I definiție - se referă la o perspectivă holistică asupra persoanei. Perspectivă care privește persoana ca pe un tot integrat: afectiv, cognitiv comportamental, fizic și spiritual.

II definiție - se referă la integrarea teoriilor și/sau a conceptelor și/sau a tehnicilor provenind din diferite abordări ale psihoterapiei.

III definiție - a integrării considerată vitală în dezvoltarea psihoterapeutului integrativ este integrarea laturii personale cu cea profesională.

IV definiție - se referă la integrarea cercetării și a practicii.

Cercetătorii Popescu, (2012) și Popescu și Drobot (2012) sintetizează o serie de factori comuni ce integrează punctele comune ale școlilor mari de psihoterapie ce au vizat studii asupra psihicului uman. Toate orientările psihoterapeutice par să cadă de acord (chiar dacă folosesc terminologii diferite) asupra variabilei mediate de relație care contribuie la schimbarea terapeutică eficientă ce are ca obiectiv ținut - bunăstarea ființei umane sau/și fortificarea securității psihologice atât a cadrului psihoterapeutic cât și părților implicate în proces [20].

Pledoaria în favoarea abordarea psihoterapiei integrative ce facilitează dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale la clienți și ne oferă un grad mare de flexibilitate, explorare și libertate ce are ca finalitate asigurarea securității psihologice se bazează pe interferența a două criterii:

a. Adaptarea procesului terapeutic pe nevoile și personalitatea clientului, utilizând tehnici

specifice școlilor recunoscute în domeniu profesional prin rezultatele practicilor și cercetărilor empirice obținute;

b. Psihoterapia integrativă se bazează pe cercetare care încearcă să găsească un teritoriu comun al variatelor abordări terapeutice.

Într-un final, **clientul** și tot universul lui este cel mai important **factor comun**.

1.2. Inteligența socială și emoțională ca factor definitoriu a securității psihologice

Definițiile timpurii ale inteligenței sociale au influențat felul în care a fost concepută mai târziu inteligența emoțională. Cercetătorii în domeniu (Salovey, Mayer) au privit inițial inteligența emoțională ca o parte a inteligenței sociale, sugerându-se faptul că ambele concepte sunt corelate și pot reprezenta componente interrelaționate ale aceluiași construct. S-a încercat să se explice că esența inteligenței social-emoționale se concentrează pe abilitatea persoanelor de a recunoaște, a înțelege și a descrie emoții.

Se observă că inteligența emoțională cuprinde competențe de conștientizare a emoțiilor și abilități specifice, acestea manifestându-se la nivel personal și la nivel social. Acest model de organizare a competențelor poate ajuta o persoană atât în munca sa cât și în relațiile pe care le are cu ceilalți, influențându-i să aibă un randament personal și profesional mai bun. De asemenea, oamenii mai activi și mai conșcincioși tind să fie mai productivi, iar cei cu un nivel înalt al încredrii în sine pot avea performanțe mai mare în activitatea desfășurată. În acest sens, abordarea relațională a psihoterapiei integrative va oglindi comportamentul, emoțiile, felul de a fi a clientului ceea ce îl va ajuta să-și optimizeze resursele existente sau să dezvolte altele așa încât acesta să-și sporească eficiența și să-și armonizeze relațiile inter - și intra - personale.

Dezvoltarea socio-emoțională reprezintă o integrare a teoriilor asupra inteligenței sociale [25;7;12] și inteligenței emoționale [11;12;22]. Dezvoltarea competențelor socio-emoționale reprezintă îmbunătățirea cunoștințelor emoționale și optimizarea comportamentelor sociale necesare pentru obținerea unor rezultate dezirabile și sustenabile. Totodată, reprezintă o capacitate personală de a face față provocărilor mediului.

De o importanță majoră este să se cunoască mecanismele, mijloacele, principiile de dezvoltare a inteligenței sociale și emoționale pentru a facilita securitatea psihologică, a edifica o armonie interioară, având ca finalitate îmbunătățirea indicatorilor de sănătate și integrare socială eficientă, ceea ce va ridica semnificativ nivelul calității vieții - „starea de bine” a persoanei. Prin urmare, studiind literatura de specialitate se poate concluziona că inteligența emoțională și socială sunt complementare și finalitatea acestora este integrarea și adaptarea individului la mediul social, iar emoțiile noastre reprezintă o adevărată forță care ne influențează în mare măsură calitatea vieții.

Așa cum Echart Tolle surprinde cu eleganță spiritul acestui dialog intern spunând că: emoția este o reflexie a minții în corp!, iar Davidson R. remarcă: „...Toate emoțiile sunt sociale. Nu poți separa cauza unei emoții de lumea relațiilor – interacțiunile noastre sociale sunt cele care ne conduc emoțiile.” [apud 12].

1.3. Rolul procesul psihoterapeutic integrativ în dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale

Dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale poate fi realizată cu cea mai înaltă probabilitate printr-un program de intervenție psihologică elaborat și aplicat, ținând seama de baza pe **teoria abordării integrative**. Premisa centrală ce stă la baza practicii abordării integrative constă în faptul că integrarea poate avea loc printr-o varietate de modalități - afectivă, comportamentală, cognitivă și fiziologică - dar în modul cel mai eficace atunci când există o relație interpersonală, plină de respect.

În abordarea integrativă un țel major al oricărei forme de intervenție psihologică (program de intervenție psihologică, consiliere, psihoterapie, etc.) este folosirea relației psiholog/terapeut - beneficiar/client - formator/grup, abilitatea de a crea un contact în prezent ca trambulină pentru satisfacerea relațiilor cu alți oameni și un sens împlinit al sinelui [4].

Psihologia abordării integrative este un sistem bazat pe principiul unității teoriilor, conceptelor, modelelor, metodelor, abilităților și capacităților care conduc persoana la integritate - unitate cu mediu și cu sine, la o viață armonioasă și la realizarea de sine cu succes.

Una din temele cheie în abordarea psihoterapiei integrative este focusarea atenției în procesul terapeutic pe dezvoltarea sinelui. Kenneth R. Evans și Maria C. Gilbert (2014), abordează șase aspecte ale sinelui în relație, considerând că schimbarea în psihoterapie poate apărea în una, mai multe sau toate ariile relaționale ale sinelui. Toate aceste arii de experiență proprie sunt în mod inevitabil inter-relaționale, iar în diferite etape ale vieții una din ele poate fi de o importanță dominantă. Autorii descriu relația sinelui din punct de vedere biologic - relația sinelui cu corpul; din punct de vedere intrapsihic - relația sinelui cu sine; din punct de vedere intra-personal - relația sinelui cu alții; intercultural – relația cu rasa, cultura, naționalitatea, lumea afacerilor, context largit; din punct de vedere ecologic - relația sinelui cu natura; din punct de vedere transcendent - relația sinelui cu transcendența. În acest sens, procesul psihoterapeutic integrativ își concentrează atenția asupra relației sinelui din punct de vedere intrapsihic și interrelațional, ceea ce în consecință facilitează dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale și sporește securitatea psihologică a clienților.

Există un acord general că sinele există doar în contextul celuilalt. În acest sens ne creăm și ne dezvoltăm constant simțul de sine în relațiile noastre cu alții, care mai târziu se structurează într-un nivel de inteligență emoțională. Așa cum se știe că propriul simț al sinelui este dezvoltat în relații, prin multitudinea de interacțiuni cu îngrijitorii noștri primari, iar mai târziu cu egalii noștri, inclusiv și cu terapeuții din viațele noastre care semnificativ pot contribui la dezvoltarea sau vindicarea relației noastre intra-psihice ce va avea un impact în procesul nostru armonios de integrare și adaptare [5].

Reieșind din acest sumar analitic, inteligența socială și emoțională a clientului poate fi optimizată în psihoterapia integrativă care implică acordarea empatică și schimburile reciproce, recunoașterea naturii co-create a relației terapeutice, înțelegerea schimburilor relaționale implicite și importanța acordată contextualizării interacțiunilor umane. Practica integrativă folosește relația etică, ancorată în alianța terapeutică, în serviciul clientului.

Conform opiniei cercetătoarei și psihoterapeutului Chiriac G. (2014), ”dezvoltarea inteligenței emoționale reprezintă înțelegere și gestionarea emoțiilor pentru a crea relații armonioase cu cei din jur” [3, p. 43]. În continuarea acestui gând, putem deduce că inteligența emoțională servește drept o trambulină pentru dezvoltarea inteligenței sociale care poate fi realizat în cadrul procesului psihoterapeutic integrativ care are la bază temeinicia modelului relațional

1.4. Alianță terapeutică - factor de optimizare a eficienței terapeutice și schimbării

Alianța terapeutică servește drept bază pentru toate celelalte activități terapeutice, în cazul în care ea funcționează bine. Din moment ce se ridică semne de întrebare, este nevoie să i se acorde atenție alianței de lucru, înainte ca terapia să poată continua. Măsura în care un terapeut va utiliza aceste modalități terapeutice diferite are de a face cu stilul personal al terapeutului și cu filosofia integrativă. De exemplu, unii terapeuți vor lucra mai mult într-o relație persoană-la-persoană, în timp ce alții vor fi mai orientați către lucrul cu transferul. Toate acestea constituie alegeri semnificative și afectează munca întreprinsă. Modul în care terapeutul alege și combină stilurile relaționale, va fi de asemenea în mod optim influențat de nevoile clientului și de stadiul terapiei [9].

Un mare număr de studii au dezvoltat scale de măsurare a constructului alianței de lucru și de urmărire a progresului acestuia de-a lungul perioadei terapiei care sugerează că există o relație pozitivă între puterea alianței de lucru și factorii rezultatelor în psihoterapie [16;10;19]. De asemenea, alianței de lucru stabilită la începutul terapiei, aproximativ între sesiunea trei și sesiunea cinci, determină un rezultat pozitiv [1;15;].

Alianța terapeutică (alianța de lucru) are originile în psihanaliză, unde Freud (1913) a atras atenția asupra "pactului" dintre terapeut și pacient, care "se grupează laolaltă" având un țel comun bazat pe cererile realității externe [6]. Termenul "alianță terapeutică" a fost creat de Zetzel (1956), care a specificat că într-o terapie de succes există un acord conștient și rațional de colaborare între terapeut și client, privind obiectivele terapiei și modul de lucru [27]. Alianța terapeutică, este văzută ca un țel terapeutic, fiind potențial vindecătoare în sine, dar și o legătură specială între terapeut și client [13]. Bordin (1994) propune un model relațional în care alianța terapeutică este compusa din componentele integrative: legătură, țeluri și sarcină. Gelso și Carter (1994) se referă la alianța de lucru ca la alinierea sinelui rațional al clientului cu șinele analizator al terapeutului - o aliniere creată pentru a sprijini munca pe măsura desfășurării sale [8].

Gilbert M. și Orlans V., (2013) vorbind despre relația reprezentățională și impactul acestei relații, aduc argumente asupra alianței terapeutice. Autorii menționează că este important să-i permitem clientului să exploreze care sunt implicațiile percepției sale și ce ar putea însemna asta pentru alianța terapeutică. Aduc o serie de exemple din propria experiență terapeutică: o clientă de culoare care a realizat la prima întâlnire cu terapeuta că aceasta este o sud-africană albă și s-a simțit nesigură să lucreze cu cineva care pentru ea încă reprezenta opresiunea și regimul apartheid; un client evreu mai bătrân care a fost trimis la un terapeut german și nu era sigur cum putea să lucreze cu cineva pe care el îl asocia cu un complice al holocaustului, chiar dacă numai prin strămoșii săi; un client alb care a făcut o programare la o terapeută, fără să-și dea seama că terapeuta era neagră și nu era sigur că ea va înțelege experiența lui ca persoană albă; o femeie mai în vârstă care a fost trimisă la o terapeută care "arată de vârsta fiicei mele" și a adăugat "Cum ar putea să mă ajute cineva atât de tânără ca tine, care are atât de puțină experiență de viață?". Având la bază asemenea situații, autorii nu recomandă ca terapeutul în mod impulsiv să contrazică impresia inițială sau să ofere dovezi extenuante pentru a contracara ceea ce pare a fi o acuzație proiectată, acest lucru nu va fi de loc facilitant pentru alianță sau pentru edificarea ulterioarei relații [9].

Alianța terapeutică este crucială pentru efortul schimbării depus de client și pentru eficiența lucrului terapeutic.

1.5. Relația terapeutică ca factor de optimizare a inteligenței sociale și emoționale

Concept fundamental al abordării integrative este că psihoterapia se bazează pe relație: relația interpersonală și contactul individului cu sine însuși. Relația psihoterapeutică co-creată prezintă un obiectiv central al abordării integrative.

Având în vedere că unul din termenii cheie a acestei lucrări este ”dezvoltarea” resurselor, abilităților specifice inteligenței emoționale și sociale în procesul terapeutic, vom analiza viziunile unor autori privind termenul de ”dezvoltare” din perspectiva relațională în abordarea integrativă.

Gilbert M. și Orlans V. (2013), referindu-se la expresia ”nevoie de dezvoltare”, înțeleg prin acesta ca fiind un procesul care reprezintă oportunitatea în prezent, într-o stare non-regresivă, de a construi o gamă de experiențe noi. Oricum, termenul ”nevoie de dezvoltare” poate avea întrucâtva și o conotație diferită, și anume că se poate referi la un proces în care clientul regresează, iar terapeutul, ”în locul părintelui”, oferă în mod direct ceea ce a lipsit în istoria de dezvoltare. Autorii menționează că toată terapia eficientă are o dimensiune potențial reparatorie, pentru că îi oferă clientului oportunitatea unei noi experiențe; oferă o relație diferită de trecut, prin care persoana poate experimenta acceptarea și poate avea spațiul pentru a explora elemente din trecut care au fost reprimare sau care nu au fost niciodată puse în cuvinte. Procesul reparator primar stă în relația însăși, în experimentarea unei calități a empatiei și acordajului care lucrează foarte puternic la un nivel relațional implicit. Clientul are oportunitatea de a experimenta întreaga gamă de afecte asociate unei experiențe, în timp ce creează o nouă narațiune în siguranța relației terapeutice, care permite integrarea experiențelor din trecut și deschiderea de noi posibilități.

Abordarea integrativă setează procesul terapeutic ca o vedere bilaterală a procesului, recunoscând că și clientul va avea un impact asupra terapeutului în mod constant. Procesul terapeutic nu este o relație unilaterală unde o parte „îi face” celeilalte, în timp ce cealaltă este doar un recipient pasiv ci, mai degrabă un proces relațional construit în colaborare, ce evoluează constant, la care atât terapeutul cât și clientul contribuie în aceeași măsură. Vindecarea și schimbarea au loc numai în și prin relația co-construită între terapeut și client, evoluând de-a lungul timpului. În abordarea integrativă relația terapeutică este văzută ca un proces dinamic între două persoane în interacțiune reciprocă în cabinetul de terapie, întotdeauna o confruntare unică din cauza individualității persoanelor implicate [9].

O opinie privind relația terapeutică ce poate fi integrată în cadrul acestui demers analitic este că limitele limbajului sunt limitele „hărții” pe care individul o are despre realitatea în care se află - evidențiază neuroprogramarea lingvistică. Interacțiunea prilejuită de relația terapeutică modifică „harta” pacientului prin intermediul unui „dialog transformațional” [23, p. 67] în care reprezentările, percepția și organizarea informațiilor de care clientul dispune sunt schimbate prin renegocierea unor noi premise și semnificații.

Abordarea integrativă folosește conceptul de ”autodezvăluire” a terapeutului în cadrul procesului terapeutic, care la rândul său participă în facilitarea relației dintre terapeut – client. În mod tradițional, psihanaliza a fost împotriva oricărui fel de auto-dezvăluire din partea terapeutului, în favoarea prezentării unui ecran alb pe care clientul să proiecteze problemele sale relaționale. Considerăm important de a reflecta asupra limitelor și beneficiilor aduse de autodezvăluirea terapeutului în procesul terapeutic integrativ. Suntem conștienți că autodezvăluirea aduce o *naturalețe* în procesul relației sau se edifică o *relație reală* ceea ce ar întări raportul relațional dintre participanții procesului. Relația poate fi sporită nu doar de condițiile facilitative descrise de Rogers ”autenticitate, imagine pozitivă necondiționată și empatie”, dar și unele activități interpersonale inițiate de terapeut precum „autodezvăluirea”.

Yalom (2001) stabilește în mod util trei tărâmurii ale auto-dezvăluirii terapeutului, preocupate cu mecanismele terapiei, sentimentele din aici-și-acum și subiecte care au de a face cu viața personală a terapeutului. El este în favoarea completei transparențe în legătură cu mecanismele terapiei, astfel încât clientul să poată avea un simț clar al procesului și al logicii tratamentului, minimalizând astfel ceea ce el numește ”anxietatea secundară” care decurge dintr-o ”situație socială ambiguă, fără repere pentru un comportament sau o participare adecvate” [26, p. 85]. În ceea ce privește sentimentele din aici-și-acum, Yalom pledează pentru discreție, astfel încât transparența nu este urmărită pentru ca însăși. O astfel de poziție este sprijinită și de Maroda (2002) și fundamentată de faptul că valoarea terapeutică a auto-dezvăluirii trebuie să fie evaluată cu grijă [18]. În ceea ce privește subiectul vieții personale a terapeutului, Yalom îndeamnă la prudență și reflecție atentă, de vreme ce aceasta este probabil cea mai controversată zonă. Pe de altă parte, deschiderea confirmă faptul că terapeutul este o ființă umană obișnuită ca oricare alta și nu exclude explorarea motivelor pentru care clientul a pus întrebarea, în primul rând. Oricum, Yalom atrage de asemenea atenția asupra faptului că clientul este protejat de confidențialitate, în timp ce terapeutul nu este; prin urmare, dacă există informație pe care terapeutul o consideră sensibilă, recomandarea este să se păstreze.

În cadrul lucrării *Terapie integrativă: 100 de puncte cheie și tehnici*, autorii sugerează ”dacă este suficientă incertitudine, este mai bine să se procedeze cu prudență, în sensul de a spune mai puțin, fără a i se lăsa clientului sentimentul că ceva important nu este divulgat. Terapeutul își poate asuma faptul că este incert și că vrea să se gândească la această problemă sau la întrebările care i s-au pus.” [9, p. 184]. Autorii consideră că schimbul de informații dintre terapeut și client este profund relevant pentru însăși procesul terapeutic, exprimând-se în

favoarea unei abordări sensibile și prudente a acestui subiect, din perspectiva a ceea ce este posibil să fie cel mai terapeutic lucru pentru un client anume, într-un punct anume al terapiei.

Un subiect relevant și pe larg discutat de psihoterapeuți și mai cu seamă în abordarea psihoterapiei integrative este primul contact sau prima întâlnire. Mai devreme am analizat procesul de alianță terapeutică care se edifică în primele ședințe de psihoterapie și care e un proces paralel cu începutul relației și primele întâlniri. Vom schița câteva idei importante a primului contact relevante pentru relația terapeutică.

Prima întâlnire cu clientul este interesantă în mod particular. Observăm felul în care clientul organizează relația cu noi din momentul primului contact, fie acesta telefonic, prin email sau față în față. Atunci când clientul intră în cabinetul tău, imediat dobândești un simț despre felul în care acea persoană își organizează relațiile cu alții, despre felul în care persoana ocupă spațiul și despre felul în care persoana își folosește simțurile.

Stolorow și Atwood (1992) vorbesc despre "principii de dezvoltare pre-stabilite care organizează experiențele ulterioare" [24, p. 24], dar ei subliniază că contextul intersubiectiv este cel care va determina care dintre aceste principii va fi apelat în oricare relație particulară. Aceste principii organizatoare inconștiente vor influența felul în care sunt modelate și configurate percepțiile persoanei.

Terapeuții integrativi postulează că este foarte util să fim atenți la ”modul în care clientul își organizează relația cu noi” încă de la început, pentru ca acest lucru furnizează informații interesante despre poziția relațională caracteristică pe care clientul o aduce în noile experiențe.

Clientul poate să intre în cabinet foarte ezitant sau agitat și să nu își scoată haina pe parcursul întregii sesiuni, chiar dacă în încăpere este cald; sau este posibil să pună anumite limite legate de proximitate, sau cum, sau despre ce va fi conversația, ce acceptă, sau în ce situații nu se simte confortabil, etc. Ceea ce desprindem în aceste momente este ceva despre așteptările pe care clientul le are de la noi ca psihoterapeuți, dar, de asemenea, ceva despre principiile lor organizatoare caracteristice în alte relații. Aceste principii sunt deschise la a fi actualizate dar, dacă au fost stabilite în condiții de stres extrem, ele pot fi mai fixate și rezistente la schimbare.

Această relație este bine descrisă în analiza tranzacțională cu privire la conceptul de scenariu sau jocuri tipice (Berne, 1972) și întrebarea relevantă în acest cadru de lucru poate fi: Cum poate terapeutul să se încadreze în povestea scenariului clientului? Care este rolul așteptat de la terapeut în viața acestei persoane?

Informativ este pentru noi atât comunicarea verbală a clientului cât și limbajul corporal. E nevoie de o observare atentă a propriilor reacții senzoriale, emoționale și cognitive, așa încât să rămânem aproape, fenomenologic, de experiența impactului pe care această persoană nouă și unică îl are asupra noastră.

În psihoterapia Gestalt există de asemenea un accent pe stilurile de contact care reflectă maniera în care o persoană vorbește, ascultă, reacționează chinestezic, se uită la celălalt, abordează lumea [17]. Printr-o observație fenomenologică atentă a acestor funcții, împreună cu conștientizarea impactului persoanei asupra ta, obții o imagine a stilului de contact caracteristic al persoanei (sau a stilului de atașament adult al său, sau a principiilor organizatoare).

Beitman et al. (2005) scot în relief faptul că, de obicei, clientul aduce cu el și unele idei despre ce este în neregulă și despre felul în care acest lucru poate fi remediat de terapie. Acești autori scot în evidență faptul că relația dintre client și psihoterapeut este una de colaborare, în care terapeutul lucrează împreună cu clientul la o reformulare a problemelor, reflectând asupra tiparelor clientului, cât și asupra așteptărilor pe viitor [2].

Așa cum am specificat anterior, relația terapeutică este co-creată atât la nivel verbal cât și non-verbal, conștient și inconștient. Dimensiunile relaționale diferite au fost expuse prima dată de Gelso și Carter (1985), care au identificat alianța de lucru, relația persoană-la-persoană și relația de transfer [8]. Obiectul central al acestui cadru analitic este dezvoltarea (optimizarea) inteligenței sociale și emoționale la client, care se realizează explicit sau implicit în cadrul terapiei prin raportul relațional dintre actorii procesului terapeutic. Însă, prin relația terapeutică se pot repara/vindeca anumite traume sau disfuncții de ordin relațional sau emoțional. În acest sens, Clarkson (1989) a adăugat la tipurile de relația de dezvoltare sau relația reparatorie și relația transpersonală, apoi a oferit o discuție detaliată despre aceste ”cinci relații în terapie”.

Gilbert M. și Orlans V., 2013, mai adaugă și relația reprezentatională. Relația reprezentatională se referă la natura contextuală a tuturor relațiilor și la modul în care contextul influențează percepția clientului despre terapeut. Întrebarea care ar trebui să ne sune, este: Pe cine sau ce, eu ca terapeut, reprezint pentru acest client? Modul în care clientul ne percepe va fi foarte mult influențat nu numai de istoricul lui personal, dar și de istoricul nostru comun, ca ființe umane. Ce rol, are terapeutul ca persoană, joc în percepția curentă a clientului despre terapeut ca autoritate? Atunci când ne gândim la natura relației reprezentationale, trebuie să luăm în considerare factori ca: rasa, cultura, naționalitatea, istoria națională, genul, orientarea sexuală, vârsta, contextul întâlnirii noastre și așteptările care îl înconjoară, ce ar putea reprezenta pentru client în termenii poziției terapeutului într-o organizație, evenimentele curente în arena socială și

politică care pot influența percepția clientului față de terapeut ca specialist, probleme de clasă și statut economic care pot fi evidente la întâlnirea dintre terapeut și client. La acea primă întâlnire nu suntem ființe umane neutre. Mulți factori vor fi prezenți imediat și unii dintre ei vor fi intrat deja în relație la primul contact, la telefon. Conceptul de pre-transfer are relevanță aici. Acesta se referă la imaginea pe care clientul o construiește înainte de întâlnire, din orice indicii care sunt disponibile, uneori chiar și din comentarii pe care un prieten care îl cunoaște pe terapeut le-a făcut față de el [9].

Așa cum am mai reiterat una din aceste 5 dimensiuni relaționale ar putea fi dominante la o anumită etapă a vieții clientului și altele să fie în umbră, acestea prevalând în diferite etape de dezvoltare ale clientului în moduri diferite.

Un alt factor determinant în co-crearea relației în procesul terapeutic este însuși personalitatea viitorului psiholog/psihoterapeut ce va integra metodelor psihoterapeutice și valorile etice. Trăsăturile de personalitate ale psihoterapeuților tind să se grupeze într-un profil (pattern) specific, determinat de trei factori: prezența interpersonală, competența psihologică, și integrarea socială [28, p.183]. În psihoterapie, autenticitatea relației terapeut- client este esențială pentru succesul terapiei, empatia fiind situată „în centrul relației terapeutice” [29] și aceasta depinde, pe lângă o serie de alte variabile, și de prezența empatică a celui care conduce demersul de transformare a personalității celui alt.

Concluzii

Factorii de bază al procesului terapeutic integrativ cum sunt - alianța terapeutică și relația terapeutică au rolul de a repara relațiile sinelui cu sine sau relația sinelui cu ceilalți, dimensiuni care contribuie la dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale ale clientului, sporind securitatea psihologică a clientului. Dar și, investigația empatică și rezonanța empatică îi permit terapeutului să câștige o înțelegere valoroasă a procesului clientului de aceea indiferent de școala terapeutică din care face parte terapeutul și stilul de relaționare pe care îl adoptă în procesul terapeutic, empatia reprezintă trăsătură de personalitate indispensabilă a terapeutului și este un factor esențial ce contribuie la dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale.

În plan teoretic inteligența socială și emoțională sunt concepte separate, însă în mod practic, în cadrul unui proces psihoterapeutic acestea două constructe nu pot fi separate, fiind indisolubil legate una de alta.

Mai mult de atât, inteligența emoțională și socială a psihoterapeutului poate fi un model de bună practică în acțiune pentru client iar, rupturile de relație pot fi un prilej de chestionare și dezvoltare a abilităților corelate cu cele două forme de inteligență și securitatea psihologică a

persoanei.

Bibliografie

1. BATCHELOR, A., HORVATH, A. The therapeutic relationship. În: HUBBLE, M.A., DUNCAN, B.L., MILLER, S.D. *The Heart and Soul of Change: What Works in Therapy*. Washington, DC: American Psychological Association, 1999, pp. 92–133. ISBN 1-55798-557-X.
2. BEITMAN, D.B., SOTH, A.M., BUMBY, N.A. The future as an integrating force through the schools of psychotherapy. În: NORCROSS, J.C., GOLDFIRED, M.R. *Handbook of Psychotherapy Integration*. New York: Oxford University Press, 2005, pp. 65–83. ISBN 0-19-516579-9.
3. CHIRIAC, G. *Răspunsuri psihoterapeutice pentru fiecare zi*. Craiova: Liber Mundi, 2014, p. 291 ISBN 978-606-92325-9-0.
4. ERSKINE, R.G. Script cure: Behavioral, intrapsychic and physiological. In: *Transactional Analysis Journal*. 1980, nr. 10, pp.102–106. ISSN 0362-1537.
5. EVANS, R.K., GILBERT, M. *Introducere în psihoterapia integrativă – un model integrativ relațional al terapiei*. Trad.: Liliana Ileana Stănescu. Ed. a 2-a . Craiova: Liber Mundi, 2014, p. 154. ISBN 978-606-93871-1-5.
6. FREUD, S. On the beginning of treatment: further recommendations on the technique of psycho-analysis. În: FREUD, S. *Collected Papers*. Vol. 2. New York: Basic Books, 1959, pp. 342–365.
7. GARDNER, H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic, 1993. 304 p. ISBN 978-046-50182-1-5.
8. GELSO, C.J., CARTER, J.A. Components of the Psychotherapy Relationship: Their Interaction and Unfolding During Treatment. În: *Journal of Counseling Psychology*. 1994, vol. 41, nr. 3, pp. 296–306. ISSN 0022-0167.
9. GILBERT, M., ORLANS, V. *Terapie integrativă: 100 de puncte cheie și tehnici*. Craiova: Liber Mundi, 2013. 219 p. ISBN 978-606-92325-7-6.
10. GLASS, C.R., ARNKOFF, D.B. Consumers' perspectives on helpful and hindering factors in mental health treatment. În: *Journal of Clinical Psychology*. 2000, vol. 56 (11), pp. 1467–1480. ISSN 0021-9762.
11. GOLEMAN, D. *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1998. 383 p. ISBN 978-055-31046-2-2
12. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. București: Curtea veche, 2007, pp. 463–464. ISBN 978-973-669-377-9.
13. GREENSON, R.R. The working alliance and the transference neurosis. În: *Psychoanalytic Quarterly*. 1965, nr. 34, pp. 155–181. ISSN 0033-2828.
14. HOLT-LUNSTAD, J. et.al. Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. În: *Perspect Psychol Sci*. 2015, vol. 10, nr. 2, pp. 227–237. ISSN 1745- 6916.
15. HORVATH, A.O., BEDI, R.P. The alliance. În: NORCROSS, J.C. *Psychotherapy Relationships that Work: Therapist Contributions and responsiveness to Patients*. New York: Oxford University Press, 2002, pp. 37–79. ISBN 978-019-80327-8-6.
16. LUBORSKY, L. Therapeutic alliances as predictors of psychotherapy outcomes: factors explaining the predictive success. În: HORVATH, A.O., GREENBERG, L.S. *The Working*

- Alliance: Theory, Research and Practice*. New York: Wiley, 1994, pp. 38–50. ISBN 978-0471546405.
17. MACKEWN, J. *Developing Gestalt Counselling*. London: Sage, 1997. 274 p. ISBN 978-080-39786-1-4.
18. MARODA, K.J. *Seduction, Surrender and Transformation: Emoțional Engagement in the Analytic Process*. Hillsdale, NJ: Analytic Press, 2002. 216 p. ISBN 978-088-16339-7-9.
19. MARTIN, D.J., GARSKE, J.P., DAVIS, K.M. Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: a meta-analytic review. În: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2000, nr. 68, pp. 438–450. ISSN 0022-006X.
20. POPESCU, O.M., DROBOT, L.I. Principles of integrative strategic psychotherapy. În: *Journal of Integrative Research, Counselling and Psychotherapy*. 2012, nr. 1 (2), pp. 8–20. ISSN 2285-021X.
21. ROTH, A., FONAGY, P. *What Works for Whom?: A Critical Review of Psychotherapy Research* (2nd edn). New York: Guilford Press, 2005. 611 p. ISBN 1-57230-650-5.
22. SALOVEY, P., MAYER, J.D. Emotional intelligence. Imagination. Cognition, În: *Personality*. 1990, vol. 9, nr. 3, pp. 185–211. ISSN 0276-2366.
23. SEXTON, L.T., WHISTON, S.C. The status of the counseling relationship: an empirical review, theoretical implications, and research directions. În: *The Counseling Psychologist*. 1994, vol. 22, nr. 1, pp. 6–78. ISSN 0011-0000.
24. STOLOROW, R.D., ATWOOD, G.E. *Contexts of Being*. Hillsdale, NJ: Analytic Press, 1992. 145 p. ISBN 0-88163-388-7.
25. THORNDIKE, E.L. Intelligence and its use. În: *Harper's Magazine*. 1920, nr. 140, pp. 227–235. ISSN 1045-7143.
26. YALOM, I.D. *The Gift of Therapy: Reflections on Being a Therapist*. London: Piatkus, 2001. 288 p. ISBN 978-0-06-621440-5.
27. ZETZEL, E.R. Current concepts of transference. În: *International Journal of Psychotherapy*. 1956, nr. 31, pp. 369–376. ISSN 2155-6105.
28. CRISTEA, D. *Tratat de psihologie socială*. București: Editura Trei, 2015. 1032 p. ISBN 978-606-719-296-4.
29. HOLDEVICI, I. *Psihoterapii de scurtă durată*. București: Editura Trei, 2011. 514 p. ISBN 978-973-707-539-0.

Atelierul nr. 2 SECURITATEA PSIHOLOGICĂ ȘI VIOLENȚA CIBERNETICĂ

TENDINȚE ACTUALE ÎN COMPORTAMENTUL PREADOLESCENȚILOR

CURRENT TRENDS IN PRE-ADOLESCENT BEHAVIOR

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

Catedra Psihologie, UPS „Ion Creangă”

LOSÎI Elena, Phd, associate professor,
Psychology departement, State Pedagogical University

CZU 316.62-053.2: 159.9.072

Rezumat

Răspândirea infecției cu coronavirus a dus la schimbări importante în viața de zi cu zi a oamenilor, mai ales atunci când oamenii au fost obligați să stea acasă. În același timp, activitățile impuse în perioada pandemiei au afectat sănătatea psihică nu numai a adulților, ci și a copiilor. Evident, această perioadă critică are influență asupra stării psihologice a populației, în special asupra copiilor. Situația dată este una nouă și tot ce este nou generează stres și crește efortul de adaptare. Izolarea la domiciliu înseamnă restrângerea posibilității de mișcare, interacțiuni sociale și comunicare cu semenii, toate aceste activități nu pot fi compensate prin comunicarea online. Efectele de stres și anxietate generate de situația actuală și copleșitoare de informații sunt resimțite în comportamentul copiilor. Articolul prezentat reprezintă o cercetare experimentală în care au fost incluși 126 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 12 – 14 ani privind identificarea comportamentului dominant în preadolescență.

Cuvinte-cheie: stres, anxietate, agresivitate, asertivitate, preadolescenți.

Summary

The spread of infection with coronavirus has led to an important changes in daily people`s life, especially when people were required to stay at home. At the same time activities imposed during the pandemic period affected psychical health not only of adults but also of children. Obviously this critical period has influence on psychological state of population, especially on children. The given situation is a new one and everything that is new generates stress and increase effort to adapt. Isolation at home means restricting the possibility of movement, social interactions, and communication with peers, all this activities cannot be compensated by online communication. Stress and anxiety effects generated by present situation and overwhelming by information are felt in children behaviour. The given article represents an experimental research in which were include 126 preadolescents aged 12 – 14 years on the identification of dominant behaviour in preadolescence.

Key-words: stress, anxiety, aggressiveness, assertiveness, preadolescents.

Răspândirea infectării cu noul coronavirus au dus la schimbări serioase în viața noastră de zi cu zi, mai ales când o perioadă mai lungă de timp am fost nevoiți să stăm acasă. În același timp, activitățile la distanță impuse pe perioada pandemiei, deși au unele avantaje, precum evitarea pierderii timpului pentru deplasare la școală, posibilitatea de a petrece mai mult timp cu familia, totuși afectează membri familiei. Ultimele date statistice denotă o creștere a numărului de cazuri de violență domestică, sporirea cazurilor de adresări la psihologi privind diferite probleme emoționale (stări de anxietate, de depresie etc.). Îngrijorările constante cu privire la aceste aspecte ne provoacă în corp explozii de anxietate, afectându-ne direct sănătatea mintală și fizică. Evident că perioadă prin care am trecut și mai trecem încă reprezintă o perioadă de criză,

care marchează starea psihologică a populației și, în special, a copiilor. Situația prin care trecem este una nouă, iar tot ceea ce este nou generează incertitudini, stres, efort sporit de adaptare. Izolarea la domiciliu presupune restrângerea posibilităților de deplasare, de interacțiuni sociale, de comunicare cu semenii, activități care nu pot fi compensate în totalitate de comunicare cu ajutorul tehnologiei. O dată cu scoaterea restricțiilor de deplasare lumea a înțeles că nu mai suntem cum am fost înainte de perioada pandemiei. Efectele stresului și anxietății, generate de situația creată și de fluxul mare informațional negativ, se resimt în comportamentul copiilor. Cu scopul identificării tipului de comportament dominant în rândul preadolescenței am întreprins un studiu experimental, la care au participat 126 de preadolescenți (62 băieți, 64 fete) din două licee, cu vârsta cuprinsă între 12 - 14 ani. Pentru a evalua manifestarea a trei tipuri de comportament: pasiv, agresiv și asertiv, am aplicat testul „Cum vă comportați în relațiile cu ceilalți?” [5]. Rezultatele obținute sunt ilustrate în figura 1.

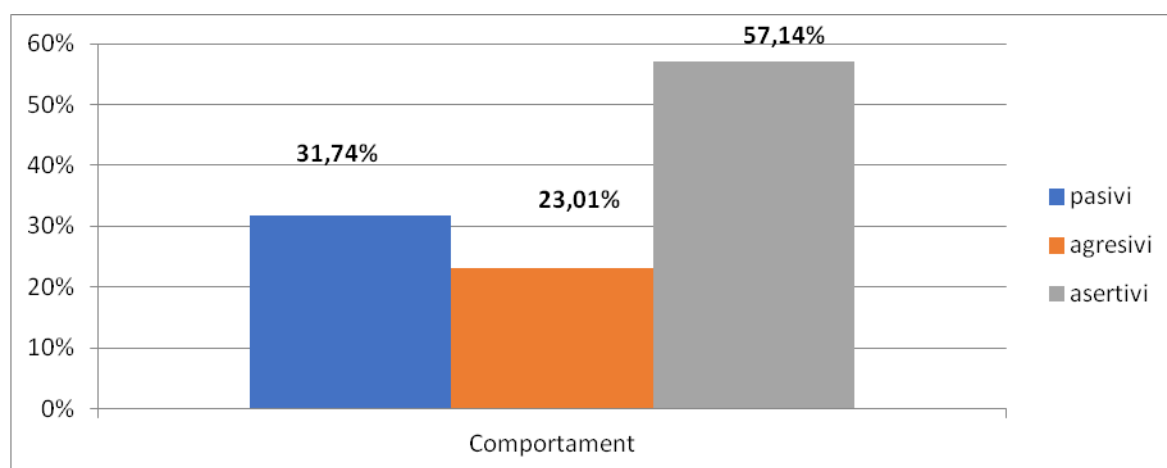


Fig 1. Tipurile de comportament la preadolescenți

Examinând rezultatele prezentate în figura 1 constatăm următoarele nivele de comportamente caracteristice preadolescenților: 31,74% dintre preadolescenții testați manifestă un comportament pasiv. Pentru ei este caracteristic negarea de sine, nu-și protejează interesele, nu-și demonstrează propriile sentimente, se lasă influențați, predomină sentimente de vinovăție, frustrare, frică, solitudine, se simt fără valoare personală, se eschivează de la conflicte și competiție directă. 23,01% din preadolescenți prezintă un comportament agresiv. Pentru ei este specific un comportament ostil, ofensator, înțepător, usturător, tăios. Pe lângă aceste caracteristici mai întâlnim la ei și aroganță, prezența simțului superiorității în fața celorlalți, vorbesc cu vocea ridicată, nu primesc din partea altora idei, păreri, caută mereu ceartă și neajunsuri în tot ce fac ceilalți. 57,14% din preadolescenți au un comportament asertiv. Pentru ei este propriu exprimarea necesităților și a ceea ce simt cu adevărat, încrederea în propria

persoană și libera exprimare a dorințelor. Acești preadolescenți manifestă un respect față de sine, dar și față de cei din jurul lor, vorbesc pe un ton echilibrat, sunt buni ascultători, evită conflictele, oferă și primesc ajutor cu plăcere.

Frecvențele pentru tipurile de comportament la preadolescenți în dependență de gen sunt ilustrate în figura 2.

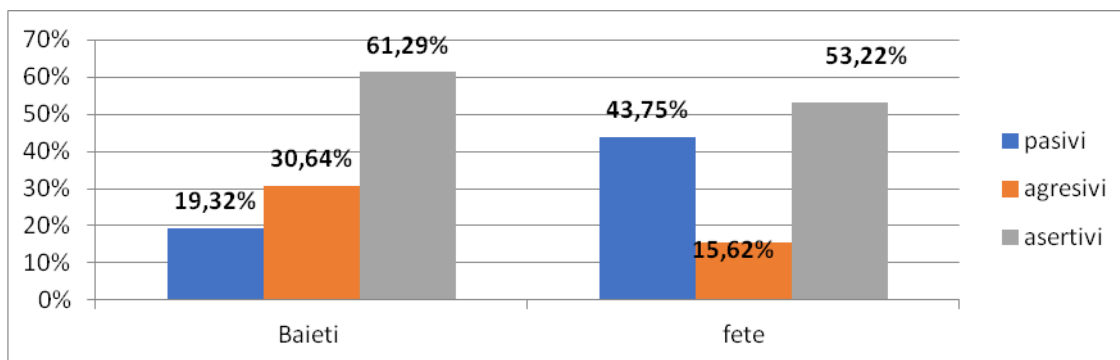


Fig.2. Tipurile de comportament la preadolescenți în dependență de gen

Pentru preadolescenți frecvențele pentru nivelele tipurilor de comportament s-au repartizat în modul următor: 19,32% din preadolescenți au un comportament pasiv, iar 30,64% din preadolescenți manifestă un comportament agresiv și 61,29% din preadolescenți se caracterizează prin-un comportament asertiv. La preadolescente constatăm următoarele frecvențe: 43,75% prezintă un comportament pasiv, la 15,62% din preadolescente exprimă un comportament agresiv, iar 53,22% manifestă un comportament asertiv.

Comparând frecvențele pentru manifestarea tipurilor de comportament observăm următoarele: tipul pasiv cu frecvențe mai înalte se înregistrează la preadolescente cu (43,75%) în comparație cu preadolescenții-19,32%. Pentru tipul agresiv frecvențe mai mari se înregistrează la preadolescenți -30,64%, în timp ce la preadolescente acest comportament îl întâlnim la (15,62%). Și pentru tipul de comportament asertiv atestăm aceeași situație: 61,29% dintre preadolescenți se caracterizează printr-un comportament asertiv, pe când doar (23,22%) din preadolescente prezintă acest comportament.

Frecvențele pentru nivele comportamentelor la preadolescenți în dependență de vârstă sunt prezentate în figura 3.

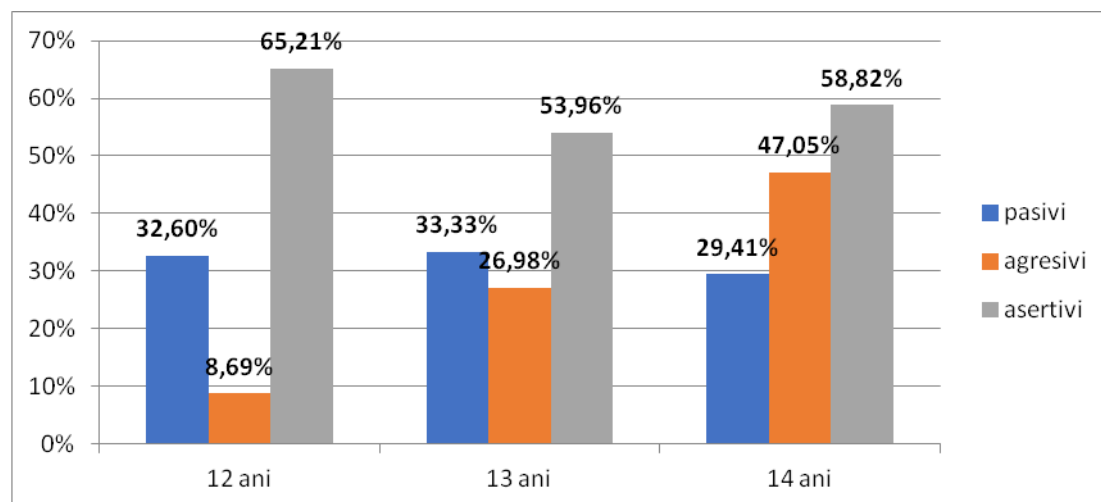


Fig. 3. Tipurile de comportament la preadolescenți în dependență de vârstă

La preadolescenții de 12 ani frecvențele pentru nivelele comportamentului se repartizează în modul următor: 32,60% din preadolescenți au un comportament pasiv, 8,69% din preadolescenți se caracterizează prin comportament agresiv și 65,21% din preadolescenți manifestă un comportament asertiv. La preadolescenții de 13 ani atestăm următoarele frecvențe: nivelul pasiv îl constatăm la 33,33% din preadolescenții de 13 ani, 26,98% din preadolescenți demonstrează un comportament agresiv și 53,96% prezintă un comportament asertiv. La preadolescenții de 14 ani constatăm următoarele frecvențe: comportament pasiv îl întâlnim la 29,41% din preadolescenți, iar 47,05% dintre preadolescenții de 14 ani manifestă un comportament agresiv și 58,82% dintre ei au un comportament asertiv.

Comparând frecvențele pentru nivelele comportamentului la preadolescenți vom specifica că: tipul pasiv înregistrează frecvențe scăzute la preadolescenții de 14 ani cu 29,41%, iar la preadolescenții de 12 și 13 ani se fixează rezultate apropiate (32,60% și 33,33%). Pentru tipul agresiv cele mai mici frecvențe le vedem la preadolescenții de 12 ani (8,69%), iar pentru preadolescenții de 13 ani acest comportament în atestăm la (26,98%) și la cei de 14 ani la (47,05%). Iar pentru tipul asertiv frecvența cea mai mare este la preadolescenții de 12 ani (65,21%), după ei urmează preadolescenții de 14 ani (58,82%) și preadolescenții de 13 ani (53,96%).

Frecvențele pentru tipul comportamentelor la preadolescenți în dependență de mediul de trai sunt prezentate în figura 4.

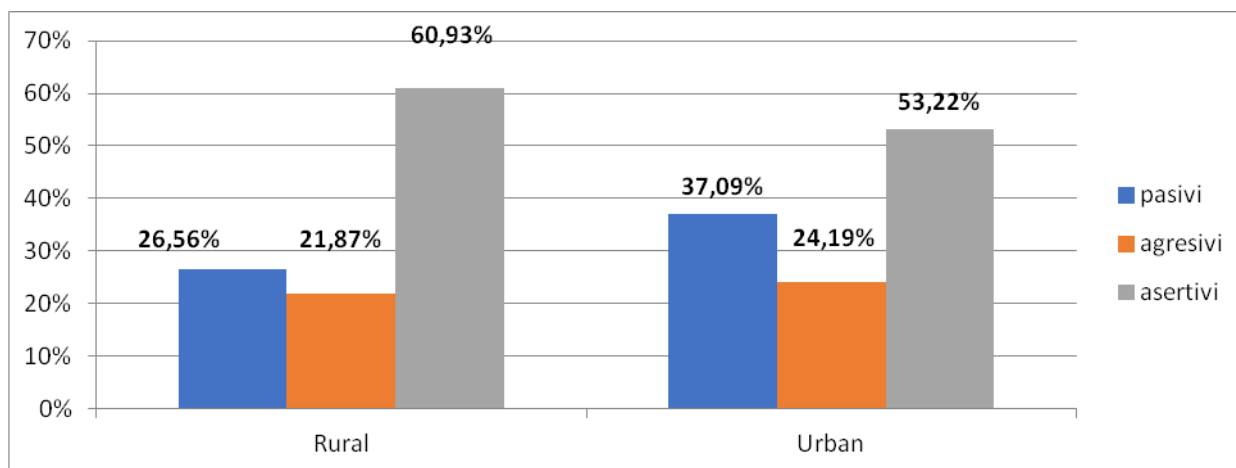


Fig. 4. Tipurile de comportament la preadolescenți în dependență de mediu

Pentru preadolescenții din mediul rural frecvențele pentru nivelele comportamentelor se repartizează în felul următor: 26,55% din preadolescenți au un comportament pasiv, la 21,87% din preadolescenți întâlnim un comportament agresiv, iar 60,93% din preadolescenți se caracterizează prin comportament asertiv. Pentru preadolescenții din mediul urban avem următoarele frecvențe pentru nivelele comportamentelor: 37,09 % din preadolescenți manifestă un comportament pasiv, la 24,19% din preadolescenți observăm un comportament agresiv și la 53,22% din preadolescenți atestăm un comportament asertiv.

Comparând frecvențele pentru nivelele comportamentelor la preadolescenți vom menționa că tipul pasiv are o frecvență mai mare la preadolescenții din mediul urban (37,09%) în timp ce la preadolescenții din mediul rural frecvența este de 26,56%. Tipul agresiv are o frecvență mai înaltă iarăși la preadolescenții din mediul urban (24,19%), iar la preadolescenții din mediul rural - 21,87%. Tipul asertiv de comportament se întâlnește la 60,93% din preadolescenții din mediul rural și la 53,22% din preadolescenții din mediul urban.

În concluzie, am putea menționa că preadolescența este legată de schimbări de mare intensitate și cu efecte vizibile în înfățișare, comportamente și relaționare cu lumea exterioară, inclusiv prin creșterea capacității de integrare în specificul vieții sociale. Preadolescența este o etapă de restructurare afectivă și intelectuală a personalității, dificilă atât pentru preadolescenți, cât și pentru cei care se află în contact cu ei [4]. Datele obținute denotă că 31,74% dinte preadolescenții testați manifestă un comportament pasiv, iar 57,14% din preadolescenți au un comportament asertiv, 23,01% din preadolescenți prezintă un comportament agresiv. Adoptarea unui astfel de comportament afectează coeziunea între părinți și copii, frați și surori. În cele mai dese cazuri aceste comportamente duc la inadaptarea comportamentală a preadolescentului cu colegii, profesorii, la dificultăți în construirea relațiilor cu cei de o vârstă, de îndeplinirea

anevoioasă a unor roluri sociale [2]. Această etapă de dezvoltare este o etapă destul de dificilă nu doar pentru copil, ci și pentru părinți. Comunicarea, interacțiunea părinților cu preadolescenții ar putea contribui la dezvoltarea favorabilă a personalității acestora și adoptarea unor comportamente social-acceptate.

Bibliografie

1. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. 301 p. ISBN 973-683-048-9
2. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării*. Iași: Polirom, 2015. 339 p. ISBN 978-973-46-5627-1
3. ȘOITU, L., HĂVĂRNEANU, C. *Agresivitatea în școală*. Iași: Ed.Universitarie, 2001. 239 p. ISBN 973-611-168-7
4. ȘTEFĂNEȚ, D., JELESCU, P. *Preadolescenții*. Chișinău: Totex-Lux, 2014. 210 p. ISBN 978-9975-4458-8-7
5. LOSÎL, E. *Psihodiagnoza agresivității*. Chișinău: UPSC, 2016. 135 p. ISBN 978-9975-46-269-3
6. EFTIMIE, S. *Agresivitatea la vârsta adolescenței*. Iași: Institutul European, 2014. 254 p. ISBN 978-606-24-0080-4

MANIFESTAREA ANXIETĂȚII LA PREADOLESCENȚII DEPENDENȚI DE JOCURI DE CALCULATOR

MANIFESTATION OF ANXIETY IN PREADOLESCENTS ADDICTED TO COMPUTER GAMES

PERJAN Carolina, dr. prof., univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

PERJAN Carolina, professor, Ph.D
*State Pedagogical University „Ion Creangă”
Chișinău, Moldova*

E-mail: perjan.carolina@upsc.md
[ORCID iD: 0000-0001-9224-0834](https://orcid.org/0000-0001-9224-0834)

CZU 159.944-053.2:004.94

Rezumat

Tehnologia a ajuns să devină o parte integrală a vieții noastre, ușurându-ne semnificativ activitatea în multe sectoare ale vieții noastre. Însă, oricare schimbare are și partea verso a medaliei. Ea poate forma dependențe, ca exemplu cea de calculator. Cei care sunt supuși mai mult riscului sunt preadolescenții. Această dependență le poate dezvolta un înalt grad de anxietate, care la rândul ei creează probleme ce țin de securitatea psihologică a vieții preadolescentului.

Cuvinte cheie: anxietate, preadolescent, dependență, jocuri de calculator

Summary

Technology has become an integral part of our lives, significantly facilitating our work in many sectors in which we work. But like any change, it has the back side of the medal. It can be addictive, such as the computer. Those who are most at risk are adolescents. This addiction can develop a high degree of anxiety, which in turn creates problems related to the psychological security of the preadolescent's life.

Keywords: Anxiety, preadolescence, addiction, computer games

Tehnologiile fac parte din viața fiecărui om contemporan indiferent de vârstă, statut social, cultură, religie. Îndeosebi în ultima perioadă marcată de pandemie ea a devenit omniprezentă în viețile noastre. În acest context până la dependență rămâne doar un pas.

În sens larg, dependența este o tulburare biopsihosocială caracterizată prin angajamentul compulsiv în stimuli recompensatori, în ciuda consecințelor adverse [1,2] În ciuda implicării unui număr de factori psihosociali, un proces biologic - unul care este indus de expunerea repetată la un stimul care provoacă dependență - este patologia de bază care conduce dezvoltarea și menținerea unei dependențe, conform „modelului bolii cerebrale” a dependenței. [1].

Dependența este un proces prin care un comportament, care are atât funcția de a produce plăcere cât și funcția de a reduce un disconfort, este angajat într-un tipar caracterizat prin eșecul

recurent de a controla comportamentul respectiv și continuarea realizării acestuia în ciuda consecințelor negative semnificative (M. Goodman).

Există multe substanțe și comportamente care pot da dependență. Cele mai des întâlnite sunt: cofeina, tutunul, alcoolul, drogurile, unele medicamente, jocurile de noroc, calculatorul.

Dependența de calculator include mai multe forme ca;

- dependența de internet;
- dependența de jocuri video;
- dependența de cumpărături online;
- dependența de Social Media;
- dependența de pornografie online etc.

Cei mai vulnerabili în fața dependențelor sunt copii de deferită vârstă. Din lipsa gândirii critice și prezența de sentimente contradictorii și relații problematice, cu părinții, în special. Această dependență influențează negativ întreaga personalitate a copiilor, creînd probleme în comunicare, exprimarea emoțională, gândire, percepție etc. dezvoltând stări de anxietate, furie, agresivitate și în cazuri mai rare stări depresive.

Am supus studiului experimental un grup de preadolescenți format din 105 copii , cu vârstele cuprinse între 12 – 15 ani.

Pentru a măsura gradul de dependență am aplicat un chestionar care determină nivelul de dependența pe jocuri de calculator.

Pentru diagnosticarea nivelului de anxietate, precum și a formei de anxietate am aplicat:

1. Scala de manifestare a anxietății, după Taylor.
2. Test de diagnosticare a anxietății (variantă modificată a STPI) de Spilberger.Taylor).

În urma aplicării chestionarului de diagnosticare a dependenței de jocuri de calculator a fost formate trei loturi experimentale. I lot-subiecți neinteresați de jocuri pe calculator; II lot-dependenți de jocuri pe calculator și lotul III-pasionați de jocuri pe calculator.

Prezentarea rezultatelor în urma aplicării Scalei de manifestare a anxietății (Taylor), sunt prezentate în figura de mai jos, în unități medii.

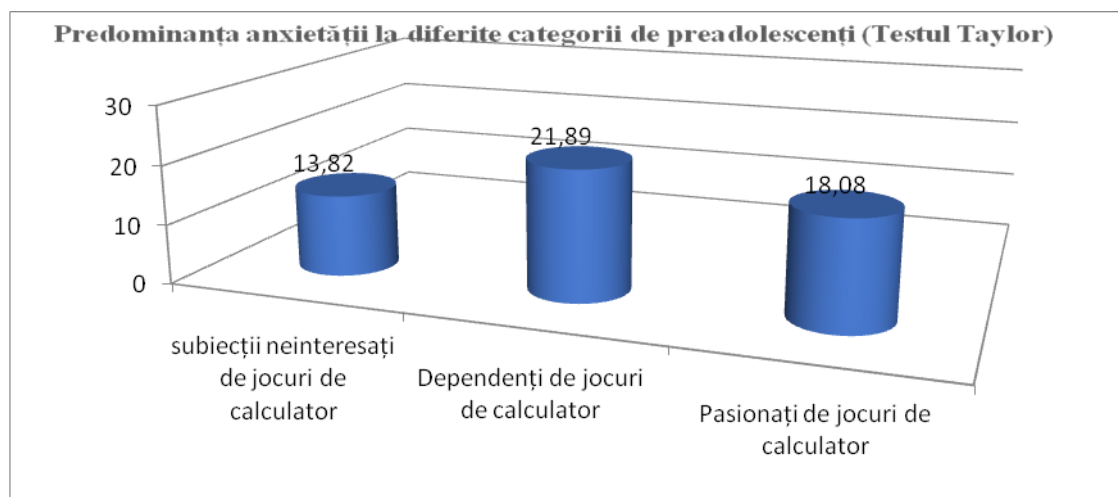


Figura nr 1. Rezultatele diagnosticării eșantionului după «Scala de manifestare a anxietății» (Taylor)

Analizând figura de mai sus, putem observa că cel mai înalt indice al anxietății predomină la grupul preadolescenților dependenți de jocuri pe calculator ceea ce ne indică că anxietatea înaltă este o trăsătură tipică acestei categorii de subiecții (21,89). În grupul preadolescenților pasionați de jocuri pe calculator la fel predomină un nivel înalt al anxietății, însă este comparativ redus cu cel al grupului anterior. Cea mai mică predominanță a nivelului de anxietate observăm în grupul de preadolescenți neinteresați de jocuri pe calculator (13,82).

Analiza statistică efectuată prin metoda χ^2 -criteriu Kruskal-Wallis ,pentru compararea a trei sau mai multe grupuri, a demonstrat că există diferențe semnificative între nivelul anxietății la preadolescenții din aceste trei eșantioane experimentale ($p=0.0511$), reflectat și în figura 1.1.

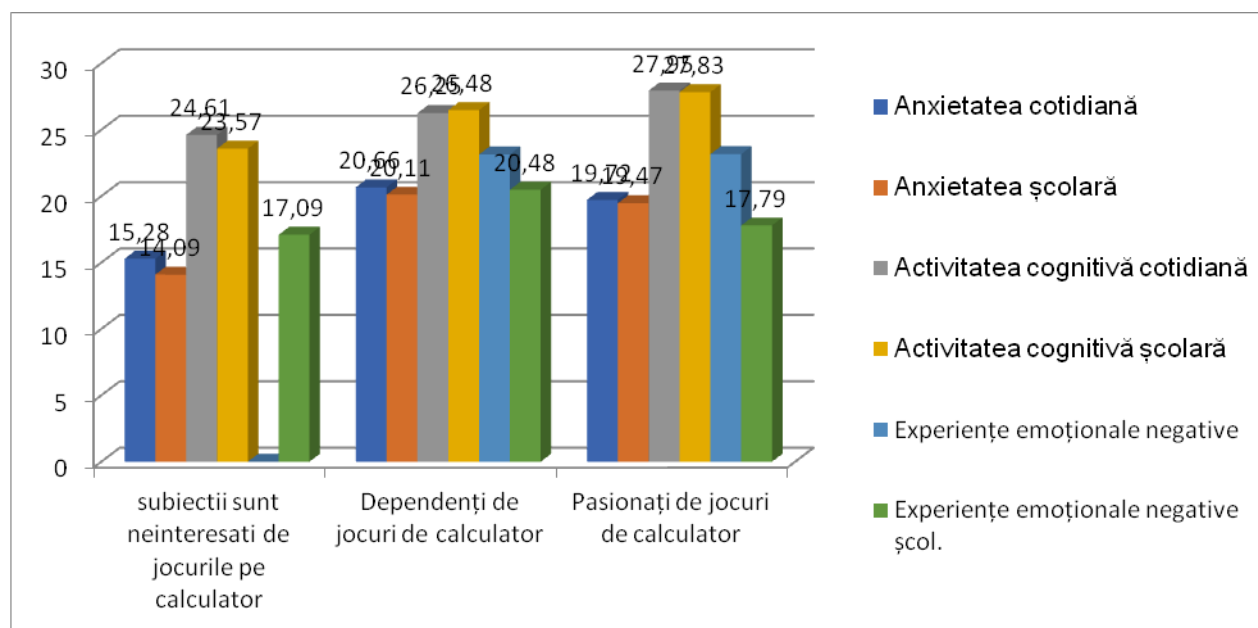


Figura 1. Rezultatele medii ale diagnosticării eșantionului după «Test de diagnosticare a anxietății» (variantă modificată a STPI de Spilberger) pe scale.

Analizând rezultatele din figură putem observa că cei mai înalți indici se atestă la scala «Activitatea cognitivă» la toate trei loturi experimentale, în ambele cazuri: ce demonstrează faptul că la vârsta preadolescență este prezentă motivația productivă și atitudinea emoțională pozitivă față de a cunoaște lucruri noi din anturajul cotidian și cel școlar. Se datorează acest fapt particularităților psihologice specifice vârstei și anume neșiruirea de a comunica și forma relații cu semenii, ultimii devenind ”subiect” cu autoritate în viața preadolescentului.

Analiza statistică a demonstrat că există diferențe semnificative la scala «Anxietatea cotidiană» la cele trei loturi experimentale. Criteriul diferă, cu scoruri mai mici și pentru $p=0.026$, la preadolescenții neinteresați de jocurile pe calculator, față de celelalte două loturi experimentale. Astfel, putem concluda că preadolescenții din primul lot experimental nu sunt la fel de anxioși în situații cotidiene (15,29) precum și la ore (14,10), ($p<0.001$), în timp ce preadolescenții dependenți de jocuri pe calculator (20,67 - în situații de rutină și 20,11- la ore) și a preadolescenții din lotul III experimental (19,73 - în situații cotidiene și 19,48- la ore) au manifestat indicii mult mai înalți în ceea ce privește anxietatea cotidiană. Se poate explica acest fapt că viața virtuală e mult mai ”sigură” și în caz de eșec e posibil de făcut refresh.

Factorul care diferă statistic semnificativ la cele trei loturi experimentale de preadolescenți s-a dovedit a fi «Experiențe emoționale negative cotidiene» ($p<0.001$). Astfel, în situații de zi cu zi, preadolescenții din lotul II experimental (23,15) și preadolescenții din lotul III experimental (23,17) confruntându-se cu situații negative, situații de problemă situații stresante mai des le interpretează ca problemă, ca situații tragice, ca situații fără soluții.

O altă situație se atestă la factorul «Experiențe emoționale negative la ore» care nu a înregistrat diferențe statistic semnificative ($p=0.071$), ceea ce putem observa și în Figura 2.2. Cel mai mare indice îi revine preadolescenților dependenți de jocuri pe calculator (20,48), pe când la grupul preadolescenților neinteresați de jocurile pe calculator (17,10) și preadolescenții pasionați de jocurile pe calculator (17,79) predomină indici de nivel mediu. Aceste rezultate pot fi explicate prin faptul că indiferent de nivelul dependenței de jocurile pe calculator școala pentru preadolescenți este un loc stresant, frustrant.

Din rezultatele experimentale prezentate, pot face anumite concluzii și anume că preadolescenții dependenți de jocuri pe calculator sunt cei care suferă de lipsa securității psihologice, întărită de anxietate ce se oglindește în scăderea performanței școlare (regresul școlar), probleme de vorbire și exprimare, obstacole în dezvoltarea anumitor abilități, manifestarea stărilor de furie, stări apatice și chiar depresie. La fel ei sunt cei care dramatizează

orice situația cotidiană, datorită nivelului înalt de anxietate și ca rezultat nivelul de adaptare a acestor preadolescenți este destul de scăzut. Contrar opus este la preadolescenții din primul lot experimental. Un nivel mediu de anxietate a fost evidențiat la preadolescenții ce sunt pasionați de jocuri pe calculator, ei sunt cei care pot face parte din zona de risc, dacă nu vor fi efectuate măsuri profilactice psihoeducaționale din partea părinților, psihologilor.

Bibliografia

1. NESTLER, EJ. *Baza celulară a memoriei pentru dependență. În: Dialoguri în neuroștiința clinică. 15 (4), 2013, p.431-443.*
2. MALECA, RC., NESTLER, EJ., HYMAN, SE. *Tulburări de întărire și dependență. În: Sydor A, Brown RY (eds.). Neurofarmacologie moleculară: o fundație pentru neuroștiințe clinice. New York:, 2009, p. 364–65, 375. ISBN 978-0-07-148127-4.*
3. RELATIA DINTRE DEPENDENTA DE JOURI PE CALCULATOR ȘI TRASAURILE DE PERSONALITATE. *TEZA DE MASTER. IAȘI, 2019*
4. GOODMAN, M. Addiction: definition and implications. *The: British Journal of Addiction.* 85, 1990, pp.1403-1408.

DEZVOLTAREA PSIHOLOGICĂ A COPILULUI ÎN CADRUL VIOLENȚEI CIBERNETICE

PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF A CHILD IN THE CONTEXT OF CYBER VIOLENCE

CERNAUȚAN Mariana

*IPLT „Gheorghe Asachi”, or. Chișinău, Republica Moldova
învățător, grad didactic SUPERIOR, Master în pedagogie*

E- mails: marianacernaursu@gmail.com

CERNAUȚAN Mariana

*Gheorghe Asachi High School, Chisinau, Republic of Moldova,
Teacher of higher teaching degree, MA in Pedagogy*

E- mails: marianacernaursu@gmail.com

CZU 159.922.7:004

Rezumat

Numeroase studii arată că timpul în exces petrecut în mediul online poate avea efecte negative asupra bunăstării emoționale și dezvoltării psihosociale ale copiilor: lipsa empatiei pentru părinți și prieteni, relații superficiale, izolare, fobie socială, vulnerabilitate la critici, irascibilitate, agresivitate etc. Devine un pericol internetul, pentru copilul vulnerabil care are acces nelimitat la mediul online. Lumea virtuală mutilează sentimental, lăuntric, conducând spre lucruri negative.

Cuvinte-cheie: era digitală, violența cibernetică, intervenție psihologică.

Summary

Numerous studies show that excess time spent online can have negative effects on children's emotional well-being and psychosocial development: lack of empathy for parents and friends, superficial relationship, isolation, social phobia, vulnerability to criticism, irascibility, aggression, etc. danger the internet, for the vulnerable child who has unlimited access to the online environment. The virtual world mutilates sentimentally, inwardly, leading to negative things.

Keywords: digital age, cyber violence, psychological intervention.

Era digitală are multe beneficii pentru omenire – comunicarea la distanță, achitarea facturilor on-line, comerț electronic, informație liberă, aplicații și jocuri ce încurajează creativitatea și inteligența copilului etc. Trăim într-o perioadă în care telefonul sau gadget-ul electronic a devenit un accesoriu prezent în fiecare casă. A avea un telefon înseamnă deseori să fii conectat. Dar cât este de bine acest lucru? Nu suntem supuși violenței cibernetică ?

Totuși capcanele internetului, abuzului informațional, utilizării necronometrate a calculatorului influențează dezvoltarea psiho-emoțională a personalității umane și anume a copilului.

Numeroase studii arată că timpul în exces petrecut în mediul online poate avea efecte negative asupra bunăstării emoționale și dezvoltării psihosociale ale copiilor: lipsa empatiei pentru părinți și prieteni, relații superficiale, izolare, fobie socială, vulnerabilitate la critici, irascibilitate, agresivitate etc. Devine un pericol internetul, pentru copilul vulnerabil care are acces nelimitat la mediul online. Lumea virtuală mutilează sentimental, lăuntric, conducând spre lucruri negative.

Internetul reprezintă evoluția și vrând-nevrând face parte din viețile noastre din ce în ce mai mult. Tehnologia ne face viața mai ușoară prin noi metode de lucru, schimb de informații și divertisment.

Deși mediul online oferă numeroase beneficii utilizatorilor din ce în ce mai tineri, este datoria părinților să își protejeze copiii și să îi ajute să se dezvolte armonios, ferindu-i de pericole, de violența cibernetică, stabilind o relație bazată pe comunicare și încredere, experimentând lucruri în afară, nu de pe un ecran de computer.

There are many benefits of the digital era for humanity - distance communication, online bill payment, e-commerce, free information, applications and games that encourage a child's creativity and intelligence, etc. We live in an age when a phone or an electronic gadget has become an item found in every home. Having a phone often means being connected. Yet, how good is this? Aren't we subject to cyber violence?

However, Internet risks, information abuse, uncontrolled use of the computer influence the psycho-emotional development of the human personality, namely the one of the child.

Numerous studies show that excess time spent online can have negative effects on children's emotional well-being and psychosocial development: lack of empathy for parents and friends, shallow relationships, isolation, social phobia, vulnerability to criticism, irascibility, aggression, etc. The Internet is becoming a danger for the vulnerable child who has unlimited access to the online environment. The virtual world mutilates sentimentally, inwardly, leading to negative outcomes.

The Internet is evolving and inevitably making up a bigger part of our life. Technology makes our life easier through new ways of working, exchanging information and entertaining.

Although online environment offers many benefits to younger users, it is the duty of parents to protect their children and help them develop harmoniously, protecting them from danger and cyber violence through establishing a relationship based on communication and trust, experiencing things outside, not on a computer screen.

Învățătorul, conștient de faptul că reușita școlară și o învățare eficientă nu se pot concepe independent de un anumit nivel de eficiență a acestor mecanisme **psihice**, dar nu se reduce la ele, trebuie să cunoască particularitățile structurale și funcționale ale acestei categorii de mecanisme psihice pentru a optimiza învățarea.

Timul de gândire cu care se angajează elevul în sarcina de învățare este în funcție de vârsta lui, de stilul lui cognitiv dar și de particularitățile situației de învățare.

Conștientizarea proprie eficiente în situații neobișnuite, incerte, se învață prin implicarea directă în acest gen de situații. Situațiile în care elevul trebuie să parcurgă drumul de la unitate la diversitate, de la sintetic la analitic, să combine elementele pentru a obține cât mai multe variante, să exploreze și să activeze cât mai multe structuri verbale și figurale solicită și dezvoltă gândirea divergentă. Situațiile în care elevul este solicitat să se deplaseze de la diversitate la unitate, să găsească asemănări, să învețe în violența cibernetică, să identifice relații logice și unice determinate între informații, solicită și dezvoltă gândirea convergentă, recursul la fondul de reprezentări și cunoștințe empirice ale elevilor.

Mai multe trăsături de personalitate influențează comportamentul organizațional, fapt pentru care psihologii au realizat o serie de instrumente psihologice în scopul de a descoperi acele trăsături ce au un impact cert (pozitiv sau negativ) asupra comportamentului în muncă, a comportamentului în organizație.

Stima de sine - se referă la opinia pe care copiii o au despre ei înșiși. Această opinie se dezvoltă prin evaluarea pe care individul o face asupra comportamentelor sale, a inteligenței sale și a succesului în plan social și prin asimilarea evaluărilor făcute de alții. În general, copiii care au o *stimă redusă de sine* nu au tendința de a avea încredere în abilitățile lor. *Stima de sine* este influența de factori situaționali și este sensibilă și la opinia celorlalți.

Dogmatismul – se definește prin rigiditatea opiniilor și a credințelor. Persoana dogmatică are tendința de a percepe mediul ca pe o amenințare și consideră autoritatea ca o putere absolută. Aceste persoane funcționează bine într-un grup foarte structurat și sunt contra indicate pentru un grup care lucrează într-o incertitudine cognitivă crescută.

Adaptare – Inovare constă adaptiv sau inovativ este dat stilul cognitiv prin care individul rezolvă problemele, ia decizia sau creează. Adaptivii sunt copiii mai puțin originali, dar de o mare eficiență. Ei se definesc T. Constantin prin precizie, spirit metodic, solidaritate, prudență, disciplină și conformitate. [1 p.165]

Inadaptarea școlară este considerată „noțiune foarte extinsă, care acoperă toate cazurile în care un copil nu este în armonie cu normele din mediul școlar, datorită deficiențelor

intelectuale, sau tulburărilor psihice, mentale sau afective. Este evident că obligația școlară cu durată să crească, ca și caracterul relativ uniform al comportamentelor sociale și intelectuale impuse de școală, fac ca, la nivelul masei de elevi, să apară diferite categorii care nu pot să se conformeze exigențelor.” Pentru factorii responsabili de combaterea inadaptării școlare această definiție poate părea vagă și cu prea mică valoare aplicativă, pe de o parte, iar pe de altă parte permite prea puține deducții cu privire la cum ar putea fi definită adaptarea.

Persoanele sunt influențate de contextele lor de viață, dar nu ca elemente pasive, ca agenți activi își aleg zonele de mediu în care să intre sau să iasă, care au capacitatea de a influența acele părți ale mediului cu care sunt în contact, care contribuie la modelarea sistemelor sociale pentru sine și pentru alții, consideră V.Negovan [3 p.176].

Aceste comportamente care semnalizează adaptarea sau inadaptarea în plan social și școlar, se manifestă nuanțat în situații de criză, de confruntare cu evenimente generatoare de violență cibernetic.

Psihologia cibernetică susține caracterul intermediar și tranzitoriu al momentului luptei motivelor, care nu se impune obligatoriu ca o lege a reglării comportamentului. În mod normal, sistemul personalității dispune de mecanisme eficiente atât pentru prevenirea conflictului motivațional, cât și pentru depășirea lui, dacă totuși s-a produs. Mai serioase pentru amenințarea integrității psihice sunt conflictele care apar în cadrul interacțiunii cu mediul extern și, în primul rând, cu mediul social, fie în urma fructării excesive și repetate a tentativelor de împlinire a stărilor de motivație (trebuințe, interese, idealuri), fie în urma blocării sau „reprimării” lor. Acestea se trăiesc întotdeauna ca tensiuni perturbatoare, care îngustează sau închid „calea” de acces a subiectului în afara, centrându-l preponderent pe trăirea „închisă” a eșecului sau nerealizării.

Compararea conținutului cu repertoriul modelelor informaționale stocate ale obiectelor, care posedă proprietăți de natură să asigure satisfacerea stării de necesitate. Rezultatul final al acestei operații va fi stabilirea și formularea scopului, ca legătură orientativă a dorinței cu obiectul.

Semnalele operative se conectează după ce a stabilit M. Golu consideră că scopul îndeplinesc un dublu rol: a) de punere în funcțiune a mecanismelor de execuție pentru realizarea propriu-zisă a scopului și b) de alegere a programelor corespunzătoare de acțiune, adică de închegare a comportamentului specific de satisfacere a stării de necesitate.

Ele vor fi astfel strâns corelate cu primele trei categorii de semnale- de edificare, de sensibilizare și de selecție- alcătuind o configurație informațional- energetică unitară. Starea

respectivă este legată în *psihologia tradițională* de lipsa voinței, calificându-se abulie. În fond, este vorba de o întrerupere în cursul normal al transformărilor energetic - informaționale pe care le implică realizarea unui obiectiv-scop, ca moment al unei stări de necesitate (motivație) [2 p.272].

În cadrul oricărui *sistem cibernetic* există un anumit „minimum” de coordonate ale căror valori nu au voie să varieze în mod liber, în ciuda modificării influențelor externe și a acțiunii unor factori perturbatori. Ele reprezintă așa – numitele „constanțe” de bază, care asigură existența și integritatea ca atare a sistemului, cadrul funcțional necesar pentru desfășurarea tuturor celorlalte procese specifice.

Prin modelarea *cibernetică* artificială a gândirii înțelegem elaborarea unor programe speciale, care, introduse în calculator, să pună evidența, în ceea ce privește dinamica operațională și rezultatele finale, caracteristice proprii activității intelectuale a omului. Corespunzător, acestea vor purta numele de „inteligență artificială”.

În modelarea unor laturi ale structurilor mentale s-a ajuns deja la un nivel foarte avansat. Este vorba, în primul rând, de operațiile de calcul și procesele de analiză logică a alternativelor. Pe baza programelor corespunzătoare, calculatorul rezolvă complicate probleme de calcul și de stabilire a variantelor optime în cele mai diferite domenii ale activității practice și cercetării științifice.

Dezvoltările actuale vizează elaborarea unor „modele” care să reproducă funcțiile explorăției, rezolutivă, combinatorică și creativă ale gândirii. Ca domenii principale de sarcini se desprind: „ formarea de concepte”, „ rezolvarea de probleme prin metode euristice”; „ înțelegerea limbajului natural”, „ producția artistică”. Problemele sunt prezentate prin descrierea exemplor, denotări ale claselor și condițiilor care trebuie respectate.

Obiectivul esențial al *ciberneticii* teoretice constă tocmai în argumentarea logică a unității de principiu dintre domeniile particulare ale științei și în elaborarea modelelor formal- abstracte ale comunicației, comenzii și controlului, aplicabile în egală măsură sistemelor tehnice, psihologice, sociale. Prin urmare, trebuie să facem distincții între cele două planuri ale abordării ciberneticii: planul general –teoretic, în care nu se are în vedere un sistem anume, e un sistem abstract, posibil, și planul particular –concret, când, în calitate de obiect de studii, se ia un anume tip de sistem.

Așadar, sistemul cibernetic va poseda următoarele atribute generale, derivate din aparența sa la categoria abstractă de „sistem”:

- *Este dinamic*, adică, în decursul unui anumit interval de timp el își modifică starea fie ca urmare a acțiunii factorilor externi, fie ca efect al interacțiunilor dintre părțile sale componente;
- *Este deschis sau relativ deschis*, funcționarea sa normală depinzând de schimbările energetic – informaționale cu mediul;
- *Este complex*, presupunând un număr relativ mare de elemente componente și un coeficient ridicat de saturație în legături interne și externe;
- *Este selectiv* în raport cu stările posibile, tinzând să se delimiteze de mediu și să-și conserve propriu – identitate, în dezvoltarea presiunii variații factorilor externi.

Totuși, se constată frecvent tendința de a intra în contact cu surse de *violență negativă* - care favorizează emoții de teamă, de încordare, dar între anumite limite de siguranță. În cazuri de dereglare poate avea loc o inversare a raporturilor: stare de satisfacție se leagă de acțiunea unor stimuli nocivi, violenței, iar cea de insatisfacție – de acțiunea unor stimuli obișnuți. Dinamica sensibilității afective este supusă legilor adoptării, contrastului și saturației.

Adoptarea se exprimă în diminuarea intensității inițiale a trăirii pe măsura prelungirii contractului comunicațional cu obiectul care a condiționat-o și în instalarea unei obișnuințe emoționale fie de semn negativ (obișnuirea cu emoția de teamă, de frică sau de tristețe), fie de semn pozitiv (calmarea emoției inițiale de bucurie, plăcere, satisfacție).

Violența cibernetică implică adaptarea trăirii emoționale și când limita acestei toleranțe este depășită, dezvoltarea fie întreruperea contactului comunicațional cu obiectul, fie trecerea trăirii inițiale într-o trăire de semn opus (iubirea în ură, sau ura în iubire). Firește, fenomenul este de o complexitate deosebită și presupune un lung șir de transformări energetic-informaționale, la diferite nivele integrative ale sistemului afectiv.

Aceste componente care semnalizează adaptarea sau inadaptarea în plan social (și școlar) se manifestă nuanțat în situații de criză, de confruntare cu evenimente generatoare de violență cibernetică:

- Însușirea caracterului ceea ce este violent puterea mare, intensitate, tărie;
- Lipsa de adaptare în vorbe sau în fapte: impulsivitate, brutalitate, vehemență;
- Faptul de a întrebuița forța brutală: constrângerea, violența, siluirea impulsivă;
- Lipsa de stăpânire a propriilor reacții, sentimente care se reflectă în vorbe, impulsivitate;
- Izbucnirea necontrolată, însoțită de obicei de manifestări de asprime, brutalitate față de cineva;
- Predispoziția de ași manifesta sentimentele într-o manieră brutală, virulentă;

- Expresii a violenței;
- Manifestarea brutală, de om violent; extrem de furios; în mod grosolan;
- Lipsă de moderație, sarcasm.
- Atitudine sarcastică invectivă
- Forța sau constrângere brutală la care o persoană recurge pentru a-și atinge scopurile, silința, strânsoare, violență.
- Încălcarea a ordinii legale .
- Fapta caracterizată prin brutalitate și prin nerespectarea drepturilor sau a voinței cuiva.
- Teoria sociologică ce absolutizează rolul folosirii violenței de către unei oameni împotriva altora, pe o anumită treaptă a dezvoltării sociale, în explicarea genezei inegalității sociale a claselor.
- A viola, forța dezlănțuită cu care se manifestă în fenomen natural, în proces fizic.
- Intensitatea deosebit de mare a unui sentiment a unei senzații.

Printre cele mai frecvent recomandate care creează contexte pentru buna adaptare la mediu (social, școlar) sunt cele care conduc la conștientizarea propriilor calități ale copilului/ elevului, care îl fac să se simtă acceptat în mediul său (încurajarea), îl fac să simtă că aparține grupului (familiei, clasei; premierea comportamentelor dezirabile, vocalizarea lor și a personalității copilului, empatia, relațiile deschise, sincere, ajutorul în îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare, combaterea atitudinilor defensive, de neimplicare și a pasivității copilului, promovarea bunăstării psihologice exprimate prin acceptare de sine, relații pozitive cu alte persoane, autonomie, stabilirea de scopuri raționale în viață, dezvoltarea sentimentului eficienței personale și a încrederii în sine.

În procesul comunicației de reglare și adaptare reciprocă a comportamentelor individuale în jurul categoriilor de „ bine” și „rău” se elaborează un ansamblu de criterii și norme etice, a căror asimilare și interiorizare structurează în plan psihologic idealul moral, în violența cibernetică, ca motiv de autoperfecționare și automodelare a personalității. Sfera de acțiune a acestui motiv se extinde asupra tuturor atitudinilor și acțiunilor individului care au o implicație sau un cadru de referință socială. Comportamentul individual este permanent supus evaluării și sancționării etice din partea celor din jur, a societății. Întăririle prin calificative „bune” sau „rău”, asociate cu „recompense” sau „ sancțiuni” de ordin material, psihologic-moral și violența cibernetică, duc la formarea unei categorii speciale de structuri afective, denumite emoții și sentimente morale. Gama lor este foarte intensă, după lărgime „ semnificativului” social, în

limitele căruia se inserează actele concrete de conduită. Procesul ca atare de integrare socială a individului este extrem de complex din punct de vedere psihologic.

Internetul reprezintă evoluția și vrând-nevrând face parte din viețile noastre din ce în ce mai mult, fiind o resursă inepuizabilă de informații. Tehnologia ne face viața mai ușoară prin noi metode de lucru, schimb de informații și divertisment.

Deși mediul online oferă numeroase beneficii utilizatorilor din ce în ce mai tineri, este datoria părinților să își protejeze copiii și să îi ajute să se dezvolte armonios, ferindu-i de pericole, stabilind o relație bazată pe comunicare și încredere, experimentând lucruri în afară, nu de pe un ecran de computer.

Bibliografie

1. CONSTANTIN, T. *Evaluarea psihologică a personalului. Iași: Polirom. 2014. 296 p.*
2. GOLU, M. *Principii de psihologie cibernetică. București: Ed.: Științifică și enciclopedică. 1995. 315 p.*
3. NEGOVAN, V. *Introducerea în psihologia educației. București: Ed. Universitară. 2016. 240 p.*

PARTENERIATUL PĂRINȚI - CADRE DIDACTICE ÎN VEDEREA CREȘTERII GRADULUI DE SECURITATE A COPIILOR ÎN MEDIUL ONLINE

PARENT-TEACHER PARTNERSHIP IN ORDER TO INCREASE THE DEGREE CHILD SAFETY IN THE ONLINE ENVIRONMENT

FRUNZE Olesia, dr., conf. UPS „Ion Creangă”,
catedra Asistență Socială
LAPOȘINA Emilia, dr., conf.
UPS „Ion Creangă”, catedra Asistență Socială

FRUNZE Olesia, Phd, associate professor,
State Pedagogical University
LAPOȘINA Emilia, Phd, associate professor,
State Pedagogical University

CZU 37.018.26:004.738.5

Rezumat

Siguranța copiilor online realizată în instituțiile de învățământ are un impact direct asupra dezvoltării copiilor. Siguranța în instituția de învățământ presupune crearea unui mediu în care copilul se simte în siguranță atât fizic, cât și emoțional, social. Mediul școlar prietenos și sigur presupune mediul care asigură starea de bine a copiilor, le respectă drepturile și le garantează protecția integrității lor fizice și psihice. În contextul digitalizării relațiilor sociale, angajamentele

instituțiilor de învățământ de a crea un mediu sigur ar trebui să vizeze și mediul online, nu doar mediul offline.

Cuvinte cheie: siguranță online, securitate online, mediul online, risuri online, parteneriat.

Summary

The safety of children online in educational institutions has a direct impact on children's development. Safety in the educational institution involves creating an environment in which the child feels safe both physically and emotionally, socially. A friendly and safe school environment means an environment that ensures the well-being of children, respects their rights and guarantees the protection of their physical and mental integrity. In the context of the digitalisation of social relations, the commitments of educational institutions to create a secure environment should also target the online environment, not just the offline environment.

Keywords: online safety, online security, online environment, online resource, partnership.

La etapa actuală de dezvoltare a societății tehnologiile informaționale ne influențează modul de viață, relațiile, domeniul de activitate și orice tip de interacțiune socială pe care o avem. Spațiul virtual este deja o parte componentă a vieții personale și profesionale. În virtutea modificărilor sociale, copii sunt cei care solicită la maxim tehnologii informaționale și, totodată, ei sunt cei mai expuși în fața riscurilor online în virtutea vârstei, și a cunoștințelor și abilități pe care o au. Tendințele indică că copiii utilizează Internetul și tehnologiile de la o vârstă tot mai precoce, iar fără suportul și ghidarea corespunzătoare din partea familiei, educatorilor, comunității, se pot expune unui spectru larg de riscuri pentru bunăstarea lor emoțională.

Studiile realizate în domeniul securității copiilor în mediul online indică despre nivelul precar de informare a părinților, de pregătire a cadrelor didactice și de sensibilizare a comunității, în general, pentru a putea face față acestor schimbări. Constatăm restanțe în adaptarea procesului și conținuturilor educației la necesitățile copilului, în pas cu tendințele globale. La momentul actual, procesul educațional realizat în familie și în instituții de învățământ este direcționat spre activități sau lecții despre utilizarea corectă a dispozitivelor digitale și predarea unor reguli de conduită online, organizate în mod sporadic. Lipsesc proceduri de intervenție în situații de abuz online, iar în fiecare situație, acțiunile sunt întreprinse intuitiv. Studiile realizate în domeniul securității copiilor în mediul online indică despre nivelul precar de informare a părinților, de pregătire a cadrelor didactice și de sensibilizare a comunității, în general, pentru a putea face față acestor schimbări. [6]

Pentru a rezista schimbărilor și pentru a forma comportamente online sigure și responsabile la copii, pentru a nivelul de reziliență a acestora la violența online, la nivel european, este promovată o abordare comprehensivă a siguranței online în școală, prin implicarea tuturor actorilor din sistemul educațional.

Comunitatea internațională este preocupată de mai mulți ani de siguranța copiilor online și de modul în care școala poate contribui la dezvoltarea gândirii critice a elevilor, pentru a face față riscurilor online. Măsuri în domeniul educației au fost stabilite în mai multe documente de politici și recomandări internaționale, care au stabilit strategii educative în acest sens și la care facem referire în cele ce urmează

Convenția de la Lanzarote a fost ratificată de RM în anul 2012 și implementarea acesteia constituie un angajament asumat. Deși stabilește măsuri de protecție a copiilor față de toate formele de abuz și exploatare sexuală, art. 6 din Convenție prevede măsuri de educație pentru copii, ce trebuie întreprinse pentru a ne asigura că toți copiii sunt informați despre riscurile abuzului sexual și mijloacele prin care se pot apăra, în funcție de nivelul lor de dezvoltare. Convenția stabilește că o atenție specială trebuie acordată situațiilor de risc ce implică folosirea noilor tehnologii ale informației și comunicațiilor. [6, 5, 3].

Art. 135 alin. (1) lit. j) din Codul Educației, apoi Strategia de dezvoltare „Educația 2030” stabilește obligația personalului didactic de a informa elevii despre toate formele de violență și manifestările comportamentale ale acestora, despre persoanele și instituțiile la care se pot adresa atunci când sunt supuși unui act de abuz. Este o indicație expresă a obligației cadrului didactic de a informa elevii și despre formele de violență online și cele mai noi forme de abuz online, precum sunt groomingul, sextortion, cyberbullying, etc.; despre cum se manifestă acestea și unde pot cere ajutor în aceste situații. Totodată, constatăm că, în contextul digitalizării procesului educațional, acțiuni menite să contribuie la siguranța copilului în mediul virtual în RM au fost planificate începând cu anii 2017-2020 în Planul de acțiuni pentru promovarea siguranței pe Internet a copiilor și adolescenților.

Cadrul de politici tematice ce vizează siguranța online a copiilor în procesul educațional, și anume *Strategia europeană pentru un internet mai bun pentru copii* se ține pe patru piloni principali:

1. Stimularea conținutului online de calitate pentru copii;
2. Sensibilizare și responsabilizare crescută;
3. Crearea unui mediu online sigur pentru copii
4. Lupta împotriva abuzului și exploatării sexuale a copiilor.

Educația pentru cetățenia digitală promovează dezvoltarea unui set de valori, abilități, atitudini, cunoștințe ce ar ajuta în participarea activă și responsabilă online, prin folosirea tehnologiilor digitale în mod competent și pozitiv. Acest program are la bază 3 piloni-cheie:

1. *A fi online* (acces și incluziune, învățare și creativitate, educația pentru media și alfabetizare informațională);

2. *Bunăstarea online* (etica și empatia, sănătatea și starea de bine, prezența online și comunicarea);

3. *Drepturile online* (participarea activă, drepturi și responsabilități, securitatea și confidențialitatea, conștientizarea consumatorilor). [2, 6].

Siguranța copiilor online realizată în instituțiile de învățământ are un impact direct asupra dezvoltării copiilor. Siguranța în instituția de învățământ presupune crearea unui mediu în care copilul se simte în siguranță atât fizic, cât și emoțional, social. Mediul școlar prietenos și sigur presupune mediul care asigură starea de bine a copiilor, le respectă drepturile și le garantează protecția integrității lor fizice și psihice. În contextul digitalizării relațiilor sociale, angajamentele instituțiilor de învățământ de a crea un mediu sigur ar trebui să vizeze și mediul online, nu doar mediul offline. [1,2]

Siguranța copiilor pe Internet presupune securitatea acestora în mediul virtual și posibilitatea utilizării tuturor oportunităților pe care acesta le oferă, fără riscuri.

Internetul face parte din viața copiilor, și aceasta presupune că ei trebuie ghidați continuu pentru a înțelege și a învăța cum să-l folosească responsabil și cum să fie în siguranță online.[7].

Siguranța online se referă la:

- siguranța fizică – dreptul de a nu fi agresat fizic în niciun mod.
- siguranța psihologică – internetul este un spațiu liber și puțin reglementat, unde putem întâlni lucruri supărătoare.
- reputația online - anumite lucruri postate de noi sau despre noi pe Internet pot rămâne acolo pentru totdeauna și ele pot avea consecințe neplăcute afectându-ne pe viitor din punct de vedere social sau profesional.
- identitate & proprietate – protecție împotriva furtului datelor personale și a furtului de identitate. [6]

Studiile realizate recent [6,7] constată că tot mai mulți copii sub 10 ani sunt prezenți pe rețele de socializare, își fac prieteni noi în mediul online, persoane pe care nu le cunosc în realitate, expunându-se tot mai mult riscurilor ce derivă din interacțiunile online cu alte persoane.

Iar rezultatele publicate de Centrul Internațional ”La strada Moldova” arată că copiii de 12-15 ani din RM utilizează Internetul în diferite scopuri:

- educațional (pentru a-și face temele pentru acasă, a citi unele materiale informative, cărți, etc.);

- de comunicare și socializare (accesează conturile de pe rețelele de socializare, discută pe forumuri, chaturi, etc.);
- de divertisment (jocuri online, vizionează vloguri, clipuri video, filme, etc.)

Riscurile la care sunt expuși copiii în mediul online sunt împărțite convențional în trei categorii:

- Riscurile de conținut sunt acele în care copilul e receptor al conținutului distribuit în masă. Actorii implicați sunt copilul și alte persoane care generează conținut online.
- Riscurile de contact presupun interacțiunea copilului cu un adult, care e inițiată și dominată de către adult. Copilul este participant pasiv, adultul fiind cel care inițiază și controlează contactul
- Riscurile de conduită se referă la situațiile între semenii (peer-to-peer).

Datele cercetării naționale ale Centrului Internațional ”La strada Moldova” în domeniul siguranței copiilor online atestă că fiecare al 5-lea adolescent cu vârsta de 12-15 ani nu cunoaște nimic despre siguranța online. Din cele relatate de copii, 81,9% cunosc câte ceva despre siguranța online și au aflat despre unele reguli de navigare online de la părinți, prieteni, profesori sau de pe internet. Părinții din RM au o înțelegere vagă despre ce înseamnă siguranța copiilor online și despre ce trebuie să discute cu copiii lor. Ei cred că copiii nu sunt informați despre cum să utilizeze Internetul corect, ceea ce-i motiv de îngrijorare pentru ei. Pe de altă parte, părinții nu cunosc despre ce să le vorbească pentru a preveni eventualele pericole și a-i proteja. Acest fapt determină deseori reacții limitative și abordări restrictive în educație, unii dintre ei considerând că ar fi mai bine dacă copiii nu ar avea acces la Internet.

Nivelul de implicare și informare a părinților despre siguranța online a copilului și acțiunile pe care le poate întreprinde e modest. Acest factor sporește nivelul de vulnerabilitate a copilului în mediul online, întrucât acesta nu este ghidat în experiența pe care o are pe Internet.

Cadrele didactice, ar putea cunoaște despre unele probleme în mediul online al elevilor. Nivelul de pregătire profesională e influențat de motivația personală a profesorului. Deși multe cadre didactice evită să abordeze siguranța online în activitățile cu elevii, de cele mai multe ori, anume ei observă comportamentele riscante ale copiilor în mediul virtual și cunosc despre unele experiențe neplăcute ale copiilor. Este un fapt cert, care reconfirmă ipoteza că școala e locul și mediul cel mai propice în care copilului i se pot dezvolta abilitățile de gândire critică și care ar putea interveni și oferi suport copilului în situație de abuz online. Cadrul normativ în vigoare recomandă desfășurarea activităților cu elevii despre riscurile online, ca parte a programului de prevenție primară, adresate copiilor.

Cadrele didactice au menționat necesitatea implicării elevilor sau unor specialiști din afara instituției de învățământ în realizarea activităților cu copiii despre siguranța online. Profesorii au constatat că elevii au o abordare mai serioasă atunci când despre aceste subiecte le vorbește o persoană pe care nu o cunosc, decât atunci când o face profesorul. Iată de ce în aceste condiții este benefic crearea parteneriatului părinți-cadre didactice în vederea creșterii gradului de siguranță în mediul online.

Conceptul de parteneriat părinți-cadre didactice tinde să devină unul central în pedagogia contemporană și denotă abordarea de tip sistemic/holistic și de tip curricular, flexibilă și deschisă pentru soluționarea problemelor educative, reliefând interrelațiile agenților educaționali în ansamblul complexității lor, destinate realizării optime a posibilităților de învățare și a managementului acestora (în cadrul instituției de învățământ). Parteneriatul educațional familie - școală-comunitate implică un ansamblu de agenți educaționali: copii, părinți, educatori, învățători, profesori, manageri, psihologi, membri ai comunității, ce sunt implicați în creșterea, educația și ocrotirea sănătății copilului.

Privit ca atitudine, parteneriatul educațional presupune:

- acceptarea acțiunilor și influențelor educative care parvin de la agenții educativi;
- egalizarea șanselor pentru a participa la o acțiune educativă comună și eficientă;
- conștientizarea responsabilității privind acțiunile sale. [10].

Ca relație, parteneriatul educațional presupune: - colaborarea agenților educației sub diverse forme și modalități, orientate spre formarea personalității copilului; - comunicarea optimă între agenții sociali care participă la educație; - cooperarea de calitate în domeniul interrelațiilor și unirea eforturilor pentru realizarea acțiunilor educative comune; - interacțiunea optimă, sistematică și feed-back-ul obținut și acceptat de toți partenerii [4, p.9.]

.Parteneriatul școală-familie este unul dintre subiectele tot mai des abordate în literatura de specialitate, un subiect care prezintă interes atât pentru părțile direct implicate, cât și pentru publicul larg. Familia și școala sunt cei doi piloni de rezistență ai educației între care pendulează copilul în rolul ei principal. Familia constituie primul factor și mediul natural care exercită o influență imensă în formarea personalității într-o perspectivă multidirecțională, iar școala este cel mai important factor al educației sistematice și continue [4; p. 48].

Parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educative, care presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali. Parteneriatul educațional se desfășoară împreună cu actul educațional propriu-zis. Chiar dacă se insistă pe ideea că anume școala trebuie să prezinte

instituția-cheie de realizare a unui parteneriat social și educațional eficient, deoarece, anume ea dispune de cadre calificate în domeniul educațional, iar familia și ceilalți actori sociali se aliniază, conlucrează și răspund provocărilor privind colaborarea eficientă în domeniul educației copilului și educației parentale, considerăm că toate instituțiile comunitare sunt, pur și simplu, obligate să susțină eforturile ambelor formațiuni/ a familiei și școlii, abordându-le ca entități sociale responsabile în care activează adulții, părinții în prezent, și, desigur că vor activa adulții de viitor, adică copiii de astăzi. [10].

Toate acestea determină o abordare comprehensivă a siguranței online în școală. Acest fapt presupune depășirea responsabilităților de educație și integrarea siguranței online în toate aspectele activității școlare, în toate politicile, procedurile și procesele din instituția de învățământ. Rolul școlii în acest sens este unul crucial și constă în abilitarea copiilor pentru a diminua din utilizarea negativă a Internetului și a dispozitivelor digitale, încurajând totodată utilizarea TIC în procesul de învățare, predare și stabilire a unor conexiuni sociale [6, 10]. Această abordare presupune că, atât cadrele didactice, cât și ceilalți angajați ai instituției de învățământ, părinții pot recunoaște, răspunde și ajuta copilul în situații de risc care vizează siguranța online.

Strategia Europeană pentru un Internet mai bun pentru Copii, menționează un șir de acțiuni ce ar trebui întreprinse pentru *siguranța online în școală*:

- Includerea siguranței online în programa școlară;
- Încurajarea educației informale despre siguranța online;
- Dezvoltarea politicilor de siguranță online în școală;
- Asigurarea instruirii corespunzătoare a cadrelor didactice despre siguranța online;
- Suport al parteneriatelor public-private în domeniul siguranței online;
- Elaborarea mecanismelor de raportare a conținutului ilegal și dăunător
- Formarea profesioniștilor din instituțiile din învățământ pe subiectul siguranței copiilor online;
- Crearea unui parteneriat fiabil în vederea creșterii gradului de siguranță a copiilor în mediul online
- Încurajarea participării tinerilor și copiilor în promovarea subiectului siguranței online.

Bibliografie

1. BEZEDE, R., Parteneriatul școală-familie. Inițiative locale, Ch., 2009.
2. BUNESCU, G., Educația părinților. Strategii și programe, Buc., Ed. Didactică și Pedagogică, 1997.
3. Călin, M., Teoria educației, Buc., ALL, 1996.

3. CUCOȘ, C., Pedagogie, Buc., Ed. Polirom, 2006.
4. CUZNEȚOV Larisa, (2018), Parteneriatul și colaborarea școală – familie – comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților, Chișinău, IȘE. Pag. 9, ISBN 978-9975-110-93-8
5. GORAȘ-POSTICĂ, V., (coord.), Parteneriatul școală-familie În viziunea managerilor școlari, Ch., 2009.
6. http://lastrada.md/pic/uploaded/Siguran%C8%9Ba%20online%20a%20copiilor%20%C3%AEn%20%C8%99coal%C4%83_dec.%202020.pdf
7. http://lastrada.md/files/resources/3/Siguranta_copiilor_pe_Internet_final.pdf
8. <https://siguronline.md/rom/no/despre-noi>
9. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1965/Monografie_Parteneriatul_Scoala-familie-comunitate.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1965/Monografie_Parteneriatul_Scoala-familie-comunitate.pdf?sequence=1&isAllowed=y

RELATIA DINTRE SECURITATEA PSIHOLGICĂ ȘI STRESUL LA COPII

THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL SECURITY AND STRESS IN CHILDREN

POPESCU Cristina, drd., lector universitar de psihologie,
Universitatea Americană din Moldova

POPESCU Cristina, PhD student, lecturer of psychology at the
American University of Moldova

E-mail: crystal.popi@gmail.com; chrystal85@mail.ru
[ORCID iD: 0000-0001-8986-7089](https://orcid.org/0000-0001-8986-7089)

CZU 159.944-053.2

Rezumat

Fiziologul american Walter Canon (1929), utilizează termenul de stres pentru a demonstra existența unor mecanisme homeostatice specifice de protejare organismului împotriva unor agenți perturbatori. Canon, folosește termenul de stres în legătură cu reacția autonomă a organismului, denumită „reacție de urgență”, cunoscută în literatura de specialitate sub numele de „fugă sau luptă” (fight or flight). S-a dovedit că tinerii care folosesc rețelele sociale, adică cei care petrec mai mult de 2 ore pe zi pe rețelele de socializare au mai multe șanse să raporteze sănătate mintală deficitară, inclusiv stresul psihologic. De aceea reducerea dependenței copilului de matur prin încurajarea copilului de a-și folosi propriile capacități de a face față oricărui tip de atac, presupune acea punte spre constituirea echilibrului interior și securității psihologice la copil. În cele din urmă, siguranța psihologică a unui individ ar trebui considerată drept calitatea resurselor sale, care asigură o ființă autentică cu drepturi depline în realități socio-economice și politice complexe, întrucât ființa autentică este singura modalitate posibilă de a evita distructivitatea.

Cuvinte - cheie: securitatea psihologică, stres, rețele de socializare, adolescent

Summary

The American physiologist Walter Canon (1929) uses the term stress to demonstrate the existence of specific homeostatic mechanisms to protect the body against disturbing agents. Canon uses the term stress in connection with the body's autonomous reaction, called "emergency reaction", known in the literature as "run or flight". It turned out that young people who use social networks, ie those who spend more than 2 hours a day on social networks are more likely to report poor mental health, including psychological stress. Therefore, reducing the addiction of the adult child by encouraging the child to use their own abilities to cope with any type of attack, implies that bridge to the establishment of inner balance and psychological security in the child. Finally, the psychological security of an individual should be considered as the quality of his resources, which ensures an authentic being with full rights in complex socio-economic and political realities, as the authentic being is the only possible way to avoid destructiveness.

Key-words: *psychological security, stress, social - media, adolescent*

În ciuda numeroaselor studii, consecințele specifice ale utilizării mass-media și ale expunerii la conținutul media rămân contestate empiric (Pantic, 2014; Strasburger, Jordan și Donnerstein, 2010). În ultimii ani, un număr tot mai mare de cercetători au speculat și au cercetat avantajele și dezavantajele rețelelor sociale online, adică dacă utilizarea site-urilor de rețele sociale (SNS) și a tehnologiilor de rețele sociale (SNT) are rezultate pozitive sau negative. Chiar și o privire superficială asupra literaturii existente sugerează, totuși, că eforturile din trecut au ridicat mai multe întrebări decât au oferit răspunsuri concrete. O revizuire sistematică recentă a asocierii dintre comunicarea online și bunăstarea psihologică a adolescenților (WB) indică de fapt „o mulțime de dovezi contradictorii care sugerează atât aspecte dăunătoare, cât și benefice” ale rețelelor sociale bazate pe internet (Best, Manktelow și Taylor, 2014).

Conform unui sondaj cuprinzător („Internet & American Life Project”) realizat de Pew Research Center (2010), 93% dintre toți adolescenții americani (cu vârste cuprinse între 12 și 17 ani) merg online în mod regulat și 73% dintre ei folosesc activ SNS. Ei petrec mai mult timp folosind mass-media online decât orice alt grup de vârstă și sunt prima cohortă care a fost conectată vreodată cu comunicarea pe internet ca parte integrantă a educației lor (Best et al., 2014). Supra-dependența sau dependența pe scară largă online a determinat Asociația Americană de Psihiatrie să includă „tulburarea utilizării internetului” în anexa celei de-a cincea ediții a Manualului de diagnosticare statistică pentru tulburări mintale (Kuss, Griffiths și Binder, 2013). Termeni precum „Depresia Facebook” au devenit, de asemenea, o preocupare medicală legitimă, în special pentru copii și adolescenți (O’Keefe, Clarke-Pearson și Council on Communications & Media, 2011). Având în vedere prevalența substanțială și în creștere a tehnologiilor de

comunicare fără fir și a site-urilor de social media în viața tinerilor de astăzi, înțelegerea consecințelor asupra sănătății mintale ale rețelelor sociale online este de o importanță critică.

În ultimii ani, odată cu avansarea rapidă a tehnologiei media și a comunicării electronice, hărțuirea cibernetică a devenit o problemă majoră ca o nouă formă de comportament antisocial. Se constată că comunicarea online crește probabilitatea de a fi un autor de agresiune (Sticca, Alsaker și Perren, 2013). Pe de altă parte, dovezile indică, de asemenea, că timpul petrecut online poate crește șansele de a fi agresat cibernetic (Machmutow, Perren, Sticca și Alsaker, 2012). Potrivit unui studiu, utilizarea intensă a internetului crește șansele de a fi o victimă repetată a agresiunii online (Juvonen & Gross, 2008). Cercetările anterioare au legat și mai mult activitățile de social media, în special, și utilizarea internetului mai larg cu o serie de probleme negative de sănătate mintală, cum ar fi funcționarea psihologică deficitară și suferința (Sampasa-Kanyinga & Lewis, 2015), stima de sine scăzută (Fiovaranti, Dettore, & Casale, 2012), anxietate (Xiuqin et al., 2010), depresie (van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman și Engels, 2008), singurătate și chiar idee suicidară (Mitchell, Danielle, Guidry și Cukrowicz, 2015).

Stresul este definit ca o suferință percepută cauzată de o interacțiune între o persoană și mediul ei (Cohen, Miller și Rabin 2001). În timp ce oamenii pot face față mai bine sau mai rău stresului în funcție de abilitățile lor generale de coping, confruntarea cu stresul prea frecvent se știe că afectează bunăstarea, fizicul și sănătatea mintală în mod negativ. Stresul este văzut a fi o trăsătură omniprezentă care influențează sănătatea, printr-o gamă largă de stări afective negative și căi somatice (McEwen și Stellar 1993). Având în vedere că simptomele asociate cu depresie și alte afecțiuni grave de sănătate mintală sunt foarte severe, atenuând stresul psihologic și promovând un stil de viață sănătos devine a fi mai eficient în comparație cu tratarea unei stări mai acute sau cronice (Wilkinson 2005). Oamenii folosesc din ce în ce mai mult platformele de social media în pentru a-i informa pe ceilalți despre starea lor mentală, pentru a solicita sprijin social, precum și pentru a ține evidența activităților lor zilnice, preferințele și interesele. Un studiu pe un eșantion aleatoriu a utilizatorilor rețelelor sociale a identificat markere lingvistice de auto-dezvăluire care se referă la depresie, schizofrenia, consumul de alcool și personalitatea. În ceea ce privește stresul, aceste markere lingvistice ale stresului legat de evenimente au fost prezise din postările pe rețelele sociale despre experiențe precum călătoriile și munca (Lin, 2014); cu toate acestea, aceste constatări nu pot fi aplicate pentru a îmbunătăți înțelegerea psihologică a stresului, deoarece persoanele care suferă de stres cronic fac acest lucru indiferent de evenimentele stresante. De exemplu, pregătirea pentru un examen este un eveniment stresant, în timp ce sentimentul cronic copleșit de responsabilități este stresul legat de trăsături. Un alt

decalaj de cercetare este faptul că lucrările anterioare s-au concentrat pe factorii de stres cunoscuți, colectați folosind cuvinte cheie de căutare (Thelwall 2017). Cu toate acestea etichetele astfel dobândite au, probabil, confuzii de personalitate (Preotiuc-Pietro, 2015), subliniind necesitatea folosirii unui teren mai puternic de adevăr. În schimb, anticipăm că perspectivele psihologice ale stresului ar putea ajuta la (a) proiectarea de intervenții bazate pe rețelele sociale pentru a permite un stil de viață cu un nivel al stresului scăzut și (b) dezvoltarea unei înțelegeri o mai bune a variațiilor regionale ale stresului.

Răspunsul la stres al adolescentului se face, în dependență de vulnerabilitatea acestuia la transmiterea simptomelor depresive pe care intergenerațională, datorită indicatorilor comportamentali, cât și cei fiziologici. Teoria sensibilității biologice la context (BSC) de Ellis și Colab, sugerează că felul cum văd adolescenții situațiile stresante, ține de nivelul acestora de reactivitate la stres și mediul în care se dezvoltă ei. Și acest lucru a fost cercetat în relație cu simptomele depresive ale mamelor, adică, un adolescent va demonstra reactivitate înaltă la stres dacă mediul în care se află este unul negativ și această reactivitate va fi luată drept o vulnerabilitate a adolescentului, care mai apoi, în dezvoltarea sa, va prezenta probleme psihologice grave.

Teoria sensibilității biologice la context (BSC) în sine vorbește că reactivitatea înaltă la stres nu este neapărat o vulnerabilitate, dar poate deveni dacă mediul înconjurător este negativ. Copiii sunt deosebit de vulnerabili, atunci când sunt online, la manipulare și exploatare [18]. Grooming-ul sexual este un comportament deosebit de rău intenționat pe care unii adulți îl angajează, care implică de obicei câștigarea încrederii unui copil prin denaturare pe o perioadă de timp, cu scopul de a aranja o întâlnire secretă. Copilul poate deveni victima abuzului sexual, violenței fizice sau participării la pornografie. O altă formă de manipulare, care implică din nou un proces de construire a încrederii prin înșelăciune, are ca scop să convingă copilul să dezvăluie informații precum cardul de credit sau detaliile bancare ale, de exemplu, ale părinților, fie să fure din conturi, fie să-l ispitească pe copil. jocuri de noroc online.

Traficul sexual de copii și exploatarea sexuală comercială a copiilor, care reprezintă probleme majore de sănătate publică în întreaga lume, implică tot mai mult îngrijirea și recrutarea adolescenților prin intermediul internetului și al rețelelor sociale (Greenbaum J, Crawford-Jakubiak JE, 2015). Copiii și adolescenții pot fi, de asemenea, convinși să dezvăluie informații confidențiale despre ei înșiși sau despre ceilalți, inclusiv despre părinții lor, ceea ce îi poate determina să fie victimele diferitelor forme de infracțiuni cibernetice, cum ar fi fraudă și escrocheria cu cardurile de credit (Gökçearsan S, Seferoğlu SS, 2016).

În ultimele două decenii s-a înregistrat o creștere uriașă a utilizării internetului și a rețelelor sociale de către copii și adolescenți. Din aceasta au venit mari beneficii, inclusiv capacitatea de a comunica cu ușurință cu oricine oriunde pe Pământ, de a împărtăși și de a dobândi cunoștințe prin apăsarea unui buton, de a lucra de la distanță și de a efectua tranzacții financiare fără efort. Cu toate acestea, utilizarea sporită a World Wide Web a avut, de asemenea, multe consecințe negative, în special pentru tineri, din cauza creșterii hărțuirii cibernetice (în cazuri extreme care duce la sinucidere), a pornografiei cibernetice, a izolării sociale, a îngrijirii pe internet și a comportamentului mai sedentar.

Pentru majoritatea copiilor, în special cei de vârstă de liceu, timpul petrecut pe internet și implicat în rețelele sociale este acum o parte din viața de zi cu zi. Deși a fi online oferă acces la o multitudine de oportunități de informare și comunicare, aceasta vine cu riscuri, care pot fi severe, pentru tineri. Copiii și adulții trebuie să fie pe deplin conștienți de aceste riscuri și de cum să le minimizeze. Internetul, comunicațiile mobile, rețelele sociale și altele asemenea sunt aspecte importante ale lumii moderne, dar evoluția lor și evoluția pericolelor asociate cu acestea trebuie să fie asociate cu o înțelegere tot mai mare a modului de utilizare în siguranță.

Bibliografie:

1. BEST, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27–36.10.1016/j.childyouth.2014.03.001 [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]
2. COHEN, S.; MILLER, G. E.; AND RABIN, B. S. 2001. Psychological stress and antibody response to immunization: a critical review of the human literature. *Psychosomatic medicine*.
3. FIOVARANTI, G., DETTORE, D., & CASALE, S. (2012). Adolescent Internet addiction: Testing the association between self-esteem, the perception of Internet attributes, and preference for online social interactions. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15, 318–323.10.1089/cyber.2011.0358 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]
4. GREENBAUM J, CRAWFORD-JAKUBIAK JE (2015) Child sex trafficking and commercial sexual exploitation: health care needs of victims. *Pediatrics* 135: 566-574.
5. GÖKÇEARSAN S, SEFEROĞLU SS (2016) The use of the Internet among middle school students: Risky behaviors and opportunities. *Kastamonu Education Journal* 24: 383-404.
6. JUVONEN, J., & GROSS, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496–505.10.1111/josh.2008.78.issue-9 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]

7. KUSS, D. J., GRIFFITHS, M. D., & BINDER, J. F. (2013). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29, 959–966.10.1016/j.chb.2012.12.024 [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]
8. LIN, H.; JIA, J.; GUO, Q.; XUE, Y.; LI, Q.; HUANG, J.; CAI, L.; AND FENG, L. 2014. User-level psychological stress detection from social media using deep neural network. In ACM MM.
9. MACHMUTOW, K., PERREN, S., STICCA, F., & ALSAKER, F. D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 403–420.10.1080/13632752.2012.704310 [Taylor & Francis Online], [Google Scholar]
10. MCEWEN, B. S., AND STELLAR, E. 1993. Stress and the individual: mechanisms leading to disease. *Archives of internal medicine* 153(18):2093–2101.
11. MITCHELL, S. M., DANIELLE, R., GUIDRY, E., & CUKROWICZ, K. C. (2015). The relationship between video game play and the acquired capability for suicide: An examination of differences by category of video game and gender. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18, 757–762.10.1089/cyber.2015.0171 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]
12. O’KEEFEE, G. S., CLARKE-PEARSON, K., & COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. (2011). Clinical report – The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127, 800–804.10.1542/peds.2011-0054 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]
13. PANTIC, I. (2014). Online social networking and mental health. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17, 652–657.10.1089/cyber.2014.0070 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]
14. PREOTIUC-PIETRO, D.; EICHSTAEDT, J.; PARK, G.; SAP, M.; SMITH, L.; TOBOLSKY, V.; SCHWARTZ, H. A.; and Ungar, L. 2015. The role of personality, age and gender in tweeting about mental illnesses. In NAACL HLT, volume 2015, 21.
15. SAMPASA-KANYINGA, H., & LEWIS, R. F. (2015). Frequent use of social networking sites is associated with poor psychological functioning among children and adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18, 380–385.10.1089/cyber.2015.0055 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]
16. STICCA, R. S., ALSAKER, F., & PERREN, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23, 52–67.10.1002/casp.v23.1 [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]
17. THELWALL, M. 2017. Tensistrength: Stress and relaxation magnitude detection for social media texts. IPM
18. VAN DEN EIJNDEN, R., MEERKERK, G. J., VERMULST, A. A., SPIJKERMAN, R., & Engels, R. (2008). Online communication, compulsive Internet use, and psychosocial well-being among adolescents: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 44, 655–665.10.1037/0012-1649.44.3.655 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]
19. WILKINSON, R. G. 2005. The impact of inequality: How to make sick societies healthier. The New Press.

20. XIUQIN, H., ZHANG, H., LI, M., WANG, J., ZHANG, Y., & TAO, R. (2010). Mental health, personality, and parental rearing styles of adolescents with Internet addiction disorder. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13, 401–406.10.1089/cyber.2009.0222 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]

**ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ
БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ: ПРЕСТУПЛЕНИЕ БЕЗ НАКАЗАНИЯ**
***THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON THE PSYCHOLOGICAL SAFETY
OF CHILDREN: A CRIME WITHOUT PUNISHMENT***

ГРЕКОВА Н.Ф., психолог ТЛ «М.Греку», I дид.ст.

E-mail: carcilito1@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-6434-1902>

КУЛИК О.П., психолог ТЛ «М.Греку» I дид.ст.

<https://orcid.org/0000-0002-0755-7093>

CZU 159.922.7:004.738.5

Резюме

Статья посвящена проблеме психологической безопасности детей в социальных сетях. Актуальность темы обусловлена пониманием несовершенства юридической системы в отношении обеспечения безопасности в информационном пространстве.

Авторами проведен теоретический обзор и исследовательская работа с учащимися 5-12 классов по изучению отношения к проблеме активного пользования социальными сетями и психологического комфорта и безопасности в онлайн среде. На основании полученных результатов, был выделен основной спектр возможных проблем и намечены пути их преодоления.

Ключевые слова: психологическая безопасность, социальные сети, цифровые технологии, социальные взаимодействия, психическое благополучие.

Summary

The article is devoted to the problem of psychological safety of children in the social media. The relevance of the topic is due to the understanding of the imperfections of the legal system in relation to safety in the cyberspace.

The authors carried out a theoretical review and a research with students from grades 5-12 to study attitudes towards the problem of active use of the social media and psychological comfort and safety in the online environment. Based on the results obtained, the main outcome of possible problems was identified and the ways to overcome them were outlined.

Key words: psychological safety, social networks, digital technologies, social interactions, mental well-being.

Введение. Одной из актуальных проблем современного мира является проблема обеспечения психологической безопасности детей. Изучение данной проблемы необходимо начать с определения понятия «психологическая безопасность», которое включает в себя положительное самоощущение человека, его эмоциональное,

интеллектуальное, личностное и социальное благополучие, а также отсутствие ситуаций нанесения психологического ущерба личности.

Стремительное развитие цифровых технологий обуславливает интерес, как их использование влияет на личность ребенка, его повседневную жизнь и психологическую безопасность. Данное явление вызывает двойственное отношение. С одной стороны – это безграничная возможность доступа к информации, возможность расширенного общения, а с другой стороны - незащищенность в информационном потоке, специфический характер и направленность социальных взаимодействий.

На сегодняшний день преобладающее количество контактов осуществляется через Интернет. В Интернет пространстве образовывается определенная специфическая среда, которая вносит коррективы в особенности взаимодействия между индивидами. Социальные сети практически не поддаются внешнему контролю, не имеют единого центра, вследствие чего, данная среда является наиболее уязвимой в отношении психологической безопасности. Социальные сети способствуют трансформации из пассивного наблюдателя в активного участника. Дети не просто получают информацию из интернет пространства, а сами создают ее. Социальные сети существовали всегда, однако последние технические разработки в сфере коммуникации сделали их доминирующей формой социальной организации.

Содержание.

1.1 Социальные сети: понятие и история возникновения.

Термин «социальная сеть» впервые использовал в 1954 году социолог Джеймс Барнс. Предпосылками возникновения социальных сетей стали гостевые книги web-приложения, состоящие из списка сообщений, которые может оставить каждый посетитель, форумы где сообщения группируются тематически, и блоги, в которых каждый участник ведет журнал. Постепенно на базе этих форм общения начали образовываться социальные сети, отличительной чертой которых является наличие явно установленных связей между участниками.

Сегодня под этим термином понимают виртуальную платформу, Интернет-сайт, веб-сервис, портал в Интернете, цель которого – объединить как можно большее количество людей, предоставив им максимум возможностей коммуникации между собой.

Все социальные сети имеют определенные объединяющие черты это: наличие регистрации пользователя, при которой указывается некоторая информация о себе, по которой его можно идентифицировать. (1)

1.2. Причины популярности социальных сетей.

По мнению исследователей, социальные сети – основная причина, по которой сегодня растет количество времени, проводимого в интернете. Основным отличием и преимуществом социальных сетей от традиционных СМИ в том, что социальные медиа в отношениях со своими пользователями опираются к другой категории чувств — в основном, к чувству принадлежности к определенному сообществу. Один из факторов популярности сетей во всем мире — это анонимность или частичная анонимность участников социальных сетей. Участник сообщает о себе только ту часть сведений, которую он считает нужными или возможным сообщить и это дает возможность изменить представление о себе в глазах других пользователей. Особенную привлекательность для подрастающего поколения социальные сети имеют базируясь на принципе свободы слова, свободного выражения мнения и принципе единства. Эти позиции: стремление к социальной принадлежности, самопрезентации, неуверенность в себе и желание выглядеть привлекательно в глазах других являются наиболее значимыми среди подрастающего поколения. Социальные сети дают возможность быстрого удовлетворения потребности в общении, демонстрации востребованной привлекательной части жизни, подачи себя с социальножелаемой позиции. (4)

1.3. Риски сетевого общения.

Среда, в которой развивается и формируется личность ребенка, должна быть благоприятной для раскрытия его личностного потенциала и безопасной для его психического здоровья. Интернет сети, занимающие большую часть жизни подрастающего поколения, создают ситуацию, в которой ребенок, один на один, остается в потоке информации, социальных связей и коммуникаций, безопасность которых отследить крайне сложно. Не являясь участником социальной сети взрослый не может предположить, какую информационную нагрузку несет данный контент, какие ценностные установки, модели поведения и реагирования пропагандируются в рамках интернет сообщества. Недостоверная, неэтичная, непристойная, деструктивная информация, исходящая от основных источников информации оказывает значительное влияние на психическое благополучие ребенка. Интенсивная оборота рекламной продукции, электронных и компьютерных игр, кино, видео, аудиовизуальных сообщений и материалов, их бесконтрольное использование нередко оказывает на детей психотравмирующее влияние. Побуждает их к рискованному, агрессивному, жестокому, антиобщественному поведению, облегчает их вовлечение в криминальную деятельность, развратные действия, азартные игры, секты, деструктивные группировки. Дети и

подростки, в силу возраста не обладают способностью качественного анализа информации. Несформированность критерий различия, они не видят опасностей и не осознают рисков, принимают всю информацию, не понимая, что она может быть противозаконной, неэтичной, недостоверной, вредоносной.

Наиболее значимой проблемой является травля детей и подростков при помощи информационно-коммуникационных технологий. Подростающее поколение, являясь пользователями социальных сетей, сталкивались с онлайн-буллингом, оказывались в роли жертвы, агрессора, свидетелем нападков и оскорблений. Подвергаясь онлайн преследованию, дети и подростки сталкиваются с такими ситуациями как: распространение ложной информации или размещение непристойных фотографий кого-либо в социальных сетях, отправка оскорбляющих сообщений или угроз через платформы обмена сообщениями, выдача себя за другое лицо и отправка непристойных сообщений от его имени. (2) Соприкосновение с данным явлением приводит к тяжелым личностным изменениям. К сожалению обеспечить психологическую безопасность в интернет среде крайне тяжело, а в каких – то ситуациях и вовсе невыполнимо. Угрозы, оскорбления, унижительные комментарии чаще всего осуществляются с несуществующих аккаунтов, принадлежность которых к конкретной личности в большинстве своем невозможно установить, в следствии чего, деструктивное поведение чаще всего носит характер безнаказанности, а онлайн общение является наиболее уязвимой и незащищенной сферой жизни подрастающего поколения.

1.4. практическая часть.

В рамках данной работы нами было проведено исследование (анкетирование), целью которого явилась оценка степени влияния социальных сетей на психологическую безопасность учащихся нашего лицея. Респондентами явились учащиеся 5- 12 классов теоретического лицея «Михай Греку» в возрасте от 11 до 18 лет.

На вопрос «Зарегистрированы ли Вы в социальных сетях» 100% опрошенных дали утвердительный ответ. Вопрос «Для чего Вам нужны социальные сети?» у 76% респондентов выявил общение как наиболее значимый приоритет.

71% отметили, что им приходилось вести себя некорректно в социальных сетях, употребляя нецензурные слова и оскорбления. 94% опрошенных согласились с утверждением, что они неоднократно становились жертвой некорректного отношения в социальных сетях.

На вопрос «Какие чувства ты испытал, подвергшись некорректному взаимодействию в социальных сетях» 38% отметили ненависть; 69% - незащищенность; 93% - подавленность; 58% - желание ответить тем же.

Таким образом, на основе анализа результатов анкетирования, больше половины

опрошенных чувствуют себя небезопасно на просторах интернета, испытывают негативные эмоции и переживания, что способствует повышенной психологической травматизации личности подрастающего поколения.

Понимание несовершенства юридической системы в отношении обеспечения безопасности в информационной среде лежит в расширении комплекса мер для овладения учащимися навыками безопасного поведения в образовательном учреждении.

К ним относятся: регулярное информирование о правилах поведения и безопасности в онлайн пространстве посредством создания буклетов, постеров, видео роликов; оказание психологической поддержки учащимся, подвергшимся агрессивному воздействию в сети; информирование родителей о признаках небезопасного общения в сети их детей через онлайн-конференции, индивидуальные консультации.

Выводы. Стремительное развитие цифровых технологий явилось причиной того, что большинство социальных контактов подрастающего поколения перенеслось в интернет пространство. При этом остаётся несовершенной система контроля и ответственности за информационным потоком, отслеживание негативного контента, социальных контактов и взаимодействия. На сегодняшний день каждый ребенок, начиная с 5-го класса, зарегистрирован минимум в одной социальной сети, что повышает риск столкновения с деструктивными формами социальных взаимоотношений и ставит под угрозу психологическое благополучие личности. Понимая всю глубину данной проблемы, образовательная среда должна стать источником своевременной профилактики и поддержки подрастающего поколения.

Библиография

1. АКСАК, В. А. Общение в сети Интернет. Просто как дважды два /В.А. Аксак. – М., 2006 год.
2. АНДРЕЕВА А.О., Манипулирование в сети Интернет / А.О. Андреева // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи – 2015 – С. 21-28.
3. ВИННИК В. Д. Социальные сети как феномен организации общества: сущность и подходы к использованию и мониторингу // Философия науки. - 2012. - №4 (55). - С. 110-126.
4. Главные понятия социальных сетей // URL: <http://itua.info/internet/15459.html> Интернет (понятия) // URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. История развития социальных сетей // URL: <http://pryspavel.com/post.php?post=49>
6. 6.Как устроена социально-ориентированная сеть? // URL: <http://v-school.narod.ru/PAPERS/new-internet.pdf>
7. ЛЕОНТЬЕВ В. П. Новейшая энциклопедия персонального компьютера. М., 2002. О сайте «Вконтакте» // URL: https://vk.com/page-47200925_44240810.
8. Первая в мире социальная сеть // URL: <http://ingvarr.net.ru/publ/161-1-0-9906>
9. 9.Социальная сеть «В Контакте» // URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/vk>
10. ЧЕРКАСЕНКО О.С., Феномен кибербуллинга в подростковом возрасте / О.С.

Чернкасенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2015. — № 6. — С. 52-54.

PSIHOLOGIA COPILULUI ÎN MEDIUL ONLINE *CHILD PSYCHOLOGY IN THE ONLINE ENVIRONMENT*

ȘPAC Silvia

*Lector univ., dr. în științe ped.,
Institutul de Științe ale Educației
E-mail: dascal_silvia@mail.ru*

ȘPAC Silvia

*University Lecturer, PhD in Pedagogical Sciences,
Institute of Educational Sciences*

CZU 159.922.7:004.738.5

Rezumat

Acest articol abordează problema ce vizează aspectele psihologice ale comportamentului copiilor în mediul online, felul în care tehnologia s-a infiltrat în viața copiilor și cum aceasta le schimbă copilăria, abilitățile sociale precum și experiențele lor de viață. Sunt identificate un șir de semnale de alarmă asupra cărora trebuie să-și focalizeze atenția adulții implicați în educația copilului. Sugestiile și recomandările propuse pot servi drept puncte de referință în identificarea soluțiilor eficiente privind restricționarea și utilizarea rațională a dispozitivelor digitale și ce putem face pentru a feri copiii de efectele nocive ale mediului online.

Cuvinte cheie: Comportament, copii, mediu online, copilărie, tehnologie, dispozitive digitale, abilități sociale, semnale, recomandări, părinți, cadre didactice.

Summary

This article addresses the issue of the psychological aspects of children's online behavior, how technology has infiltrated children's lives, and how it changes their childhood, social skills, and life experiences. A number of warning signs are identified adults involved in the child's education must focus their attention. Suggestions and recommendations can serve as benchmarks in identifying effective solutions to restrict and use digital devices wisely and what we can do to protect children from the harmful effects of the online environment.

Keywords: Behavior, children, online environment, childhood, technology, digital devices, social skills, signals, recommendations, parents, teachers

*„Copiii sunt cea mai valoroasă resursă a lumii
și cea mai mare speranță a ei pentru viitor.”*

John Kennedy

Comportamentul copiilor a fost întotdeauna influențat și modelat de tehnologie, dar nu a existat o influență mai mare, decât cea determinată de apariția internetului. Observăm că există ceva legat de spațiul virtual care provoacă copiii să fie tentați și atrași de aventură. În viața copiilor noștri există o *bombă cu ceas*. O putem găsi la școală, la grădiniță, în casă, în dormitorul

nostru, în sufragerie sau oriunde, sub acoperișul casei noastre. Avem acces permanent la ea, 24 de ore pe zi. Provoacă certuri în familie și afectează creierul copiilor noștri, comportamentul, greutatea, întreaga lor dezvoltare. Ea modifică modul în care copiii noștri se joacă, felul în care copiii noștri socializează și în care își petrec timpul. Această *bombă* o reprezintă folosirea dispozitivelor digitale, iar cel mai înfricoșător este faptul că noi, adulții nu o putem opri și îndepărta.[1] Persistă iluzia că mediul online este mai sigur decât viața reală - și că interconectarea cu alte persoane online presupune într-un fel mai puține riscuri decât contactul față în față. Trebuie însă să ținem cont că instinctul nostru a fost instruit și perfecționat pentru lumea reală și în absența indicilor din lumea reală și a altor informații de mare finețe cum ar fi: expresii faciale, limbaj corporal, spații fizice – nu suntem capabili să luăm decizii în cunoștință de cauză. Adevărul îngrijorător este însă că nu se cunosc cu adevărat efectele pe termen lung ale dispozitivelor digitale asupra copiilor.

Specialiștii în domeniu susțin că tendințele și vulnerabilitățile care provoacă cele mai mari dificultăți în viața reală ar putea dobândi în mediul online un caracter și mai agresiv, aspect valabil pentru orice tip de comportament. Interzicerea ecranelor de orice fel este imposibilă în societatea atât de conectată la mediul online din ziua de astăzi, cu atât mai mult cu cât multe teme se fac astăzi pe calculator, iar situația pandemică din lume ne-a impus desfășurarea procesului educațional la distanță/ online.

Este firesc că lumea digitală nu va pleca nicăieri, iar adulții (cadrele didactice și părinții) nu pot să i se împotrivească, ci dimpotrivă trebuie să învețe să colaboreze cu acest mediu necunoscut. Cea mai prielnică perioadă pentru a crea obiceiuri digitale sănătoase și pentru a opri să devină obsesiv comportamentul în fața calculatorului este considerată vârsta „copilăriei mari” caracteristică elevilor școlii primare. Din perspectivă psihologică această perioadă este esențială pentru dezvoltarea copilului, dar, cu toate acestea, în mod alarmant, este și perioada în care mulți părinți devin mai puțin atenți la copiii lor. În această perioadă creierul copilului, aflat în dezvoltare este extrem de plastic și este modelat de experiențele avute. Datorită progreselor din domeniul neuroștiințelor, astăzi știm în ce mod creierul tânăr este flexibil, creează permanent rețele neuronale noi și răspunde la mediul înconjurător al copilului și la experiențele pe care acesta le are.

În condițiile actuale avem o responsabilitate enormă în ceea ce privește experiențele de viață pe care le oferim copiilor noștri. Pentru perioada „copilăriei mari” principala activitate din punct de vedere emoțional este de a depozita energie pentru ceea ce urmează, mai exact, pentru schimbările rapide prin care copilul va trece în adolescență. În general, copiii din clasele primare

sunt deschiși și impresionabili, asemenea *unui burete*, absorbind informația ce îi va ajuta să navigheze cu succes prin lumea din jur și îi va pregăti pentru furtuna adolescenței. Perioada „copilăriei mari” este și perioada în care cei mici își dezvoltă propria identitate, propriile interese și încep să-și formeze propriile relații sociale cu cei din jur. Pe măsură ce intră în contact cu lumea din afara familiei, ei încep să-și dezvolte propriile idei și interese.

Schimbările rapide ale lumii digitale perturbă calmul și stabilitatea dezvoltării de care are nevoie copilul în această perioadă. „Copilăria mare” ar trebui să fie axată în principal pe socializare care prevede formarea de prieteni și dezvoltarea autonomiei și a independenței în vederea pregătirii pentru adolescență. În cazul în care copiii sunt practic lipiți de scaun în fața unui monitor, riscăm să creștem o societate de tineri izolați cu slabe abilități sociale. Chiar dacă dispozitivele digitale în sine nu s-au dovedit a fi nocive, există un prejudiciu semnificativ prin aceea că ele îi împiedică pe copii să facă lucruri importante pentru dezvoltare în lumea reală. În mod repetat s-a demonstrat că *jocul nestructurat* timp de șaiszeci de minute pe zi, atunci când copiii se distrează singuri sau cu alt copil și fără implicarea adulților sau fără nici un dispozitiv electronic-este esențial. Acesta este momentul când copilul își folosește imaginația și creativitatea, când ia decizii și găsește soluții la diverse probleme. *Jocul nestructurat* este cel care îi ajută pe copii să dezvolte concepte matematice timpurii cum ar fi forma, mărimea, ordinea și numărarea simplă. În același timp, aceștia își dezvoltă abilități motorii fine și coordonarea mișcărilor precum mâină-ochi.[5]

Mulți experți în domeniul educației copilului consideră că cele mai bune jucării sunt celea cu minim de reguli cu care jucându-se, copilul învață multe lucruri despre lume. Desigur, nu orice tehnologie distruge copilăria sau afectează negativ dezvoltarea acestuia. Trăim într-o lume cibernetică, iar copiii trebuie să învețe să o exploreze, cel mai important este însă, că adulții părinții/ cadrele didactice au nevoie de instrucțiuni și orientări mai bune cu privire la efectele mediului online. Nu punem la îndoială utilitatea cărților electronice în promovarea și dezvoltarea limbajului și a înțelegerii citirii, formarea competențelor lingvistice timpurii prin furnizarea unor aplicații practice cu litere, exerciții fonetice și de recunoaștere a cuvintelor.[3] Așa numita *pieță media* pentru aplicațiile educaționale a crescut și a ajuns o industrie cu un capital destul de impunător. Dar tocmai lucrurile care pot face aceste aplicații interesante și captivante s-au dovedit că distrag copiii de la învățarea reală. Îmbunătățirile exterioare, neesențiale aduse cărților electronice interferează cu (bruiază) înțelegerea sau capacitatea copilului de a urmări pur și simplu o poveste. În timp ce copilul pare liniștit și se bucură de carte el (sau ea) este de fapt stimulată de imaginile din carte, dar nu învață nimic. Copiii mici învață mai puțin prin imagini

video decât din interacțiunile directe. Adesea ceea ce se poate realiza prin învățarea directă, într-o singură încercare, pretinde tentative repetate într-un filmuleț. Micii consumatori de media nu învață vorbirea, limbajul, limba în mod eficient de la televizor sau prin observarea conversațiilor dintre adulți, deoarece atenția lor nu este suficient de concentrată. Ei sunt distrași de orice altă stimulare. În această ordine de idei, studiile au demonstrat că având televizorul deschis toată ziua la domiciliu, ca zgomot de fundal, acesta provoacă întârzieri similare în domeniul lingvistic. Copiii nu pot auzi corespunzător vorbirea umană atunci când există un sunet de fond constant în casă. Mediul online face ca totul să fie livrat rapid și în cantități mici, știrile sunt condensate în texte de doar 140 de cuvinte, iar noi trimitem emoji-uri mai degrabă decât să scriem un text. Problema apare atunci când creierul copiilor, aflat încă în creștere și dezvoltare, se obișnuiește cu acest ritm rapid al informației.[4] Se obișnuiesc astfel cu recompensa instantanee - dacă rezolvă o sarcină într-o aplicație sau termină un nivel al unui joc, primesc premii virtuale și mesaje de felicitare. În viața reală procesul de învățare este unul mult mai lent și cu mult mai puține recompense. Copiii care petrec mult timp online, pot deveni mai buni la efectuarea mai multor activități simultan, însă riscă să nu se mai poată concentra corespunzător, iar acest aspect duce la apariția a noi probleme de educație a acestora.

Cercetătorii din domeniu au demonstrat existența unei legături între expunerea la dispozitivele digitale și capacitatea de concentrare, care duce după sine lipsa de atenție, întârzieri cognitive, deficiențe în procesul de învățare, impulsivitate crescută și capacitate scăzută de autoreglare (adică de a evita accesele de furie). Însă una dintre cele mai tulburătoare consecințe în viața copiilor, care actualmente sunt dependenți de dispozitivele digitale îl reprezintă faptul că acestea interferează extrem de mult cu dezvoltarea lor ca ființe sociale. Micii școlărei trebuie să aibă parte de relații noi, de joacă și petreceri alături de noii lor prieteni. Majoritatea adulților de astăzi au avut parte de o astfel de copilărie, însă copiii de astăzi nu mai trebuie și nu mai pot să-și invite prietenii la ei acasă, deoarece este de ajuns să se logheze și se pot juca împreună online. Nu putem afirma că este o joacă în sensul adevărat al cuvântului, ci este doar timp petrecut în fața ecranului. Timpul petrecut socializând față în față, cu ajutorul și ghidarea adulților, este esențial în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale copiilor. Ecranele nu ar trebui să înlocuiască interacțiunea umană. Copiii au nevoie de timp petrecut cu ceilalți pentru a putea învăța diferite semnale sociale, precum expresiile faciale, limbajul corpului sau tonul vocii.

Toate aceste abilități sociale precum și capacitatea de a purta o conversație, de a fi receptiv la nevoile altcuiva, de a sta în rând sau de a empatiza nu pot fi învățate stând în fața unui ecran. Sunt doar unele semnale care acționează nu doar asupra educației dar și asupra

dezvoltării sociale și a echilibrului emoțional al copilului. În această ordine de idei, consider că ar fi bine să cunoaștem care sunt aceste semnale de alarmă pentru copiii de toate vârstele și să găsim soluțiile potrivite în aplanarea situațiilor dificile legate de mediul online. Astfel semnalele care ne vorbesc despre dificultățile emoționale și de comportament ale copiilor sunt:

- Apariția unor schimbări în comportamentul copilului - profesorii observă că copilul nu se poate concentra și nu mai este la fel de atent ca înainte sau își petrece mai mult timp singur/izolându-se de restul copiilor.
- Se eschivează de la discuțiile despre prietenii săi.
- Apare starea de plictiseală și sentimentul de nefericire- semnal care ne atenționează că copiii sunt singuri și au nevoie de intervenția noastră, a adulților.
- Dispare interesul pentru activitățile care altă dată le făceau plăcere. Singurul lor interes pare a fi acela de a petrece timpul în mediul online.
- Lipsește interesul pentru activitățile care necesită un grad mai înalt de concentrare, precum cititul, scrisul, coloratul sau jocurile cu Lego.
- Par distrați atunci când se discută cu ei, nu mai sunt atenți la aproape nimic ce nu implică un dispozitiv digital.[5]

Câteva sugestii/recomandări elocvente în acest sens, utile atât părinților cât și cadrelor didactice, care la momentul actual sunt nevoite să desfășoare învățământul la distanță/ învățarea online pot fi :

- Crearea oportunităților pentru copii de a face ceva cu adevărat. De a înlocui ecranul cu „făcutul” deoarece copiii învață și se dezvoltă atunci când fac ceva - atunci când încearcă, repetă, rezolvă probleme, când *învățarea se bazează pe sarcini*, iar elevilor li se creează condiții de învățare care sprijină interactivitatea și dezvoltarea competențelor.
- Crearea unui mediu de învățare adecvat în care să existe și altceva în afară de dispozitivele digitale.
- Crearea unui climat psihologic și relațional favorabil în care să distrage-ți atenția sugerând un joc sau o activitate nouă, astfel încât să-i îndepărtați pe copii de la dispozitive.
- Utilizarea computerului și altor dispozitive digitale într-un mod constructiv, care să se axeze pe *învățarea prin descoperire* în care copiii să participe la efectuarea activităților de investigații proprii, (independente sau colective), orientate în direcția cercetării, reconstrucției și redescoperirii adevărurilor științifice și a metodelor de elaborare a acestora. În acest sens, Internetul este plin de idei, astfel îl putem folosi pentru a ghida copilul spre noi activități urmând și respectând instrucțiunile corespunzătoare.

- Asigurarea unui spațiu motivațional în care copiilor să li se ofere oportunitatea de a se juca cu alți copii prezenți fizic mai degrabă decât online.
- Încurajarea copilului ca să-și dezvolte cât mai multe paliere de interacțiune socială, înscriindu-se în diferite cercuri, activități extracurriculare.
- Promovarea unui management eficient al timpului liber care să ofere copilului cât mai multe oportunități de a interacționa cu semenii săi fără dispozitive digitale, la terenul de joacă, în parc, la diverse activități și ateliere.[6]

În epoca tehnologiei omniprezente-telefoane mobile, tablete și Wi - Fi public este clar că monitorizarea comportamentului online al copiilor și tinerilor este aproape imposibilă pentru părinți, bunici, profesori. Împovărarea părinților cu întreaga responsabilitate asupra respectării regulamentelor online înseamnă a le cere să aibă grijă de familia lor *într-o junglă lipsită de legi*, nereglementată, o frontieră cibernetică unde trebuie să devină timp de douăzeci și patru de ore pe zi, șapte zile pe săptămână, propriul lor șerif sau ofițer de poliție cu misiuni de punere în aplicare a deciziilor date de instanțe. Conținutul neadecvat pentru vârsta utilizatorilor este prezent pretutindeni online și orice copil care pricepe la tehnologie știe cum să-l acceseze. Cazurile de autovătămare, chiar sinucidere se înmulțesc și, desigur, *hărțuirea cibernetică* a devenit subiect de dezbateri internațională. *Hărțuirea cibernetică* este o realitate dureroasă cu care se confruntă tot mai mulți copii. Este un aspect pe care ar trebui să-l cunoască fiecare adult. De data aceasta copiii nu sunt răi unii cu alții față în față ci folosesc telefoanele mobile, e-mailul și internetul pentru a transmite mesajul. Indiferent de forma pe care o ia, *hărțuirea cibernetică* poate crea mari probleme. În scopul prevenirii acestora e necesar de purtat discuții, conversații cu copiii despre bunele maniere pe care oamenii le folosesc pentru a relaționa în mediul online (net eticheta).

Neticheta ar trebui să mențină activitatea pe internet organizată și civilizată. Trebuie să fim conștienți de faptul că copilul poate nu va dori să mărturisească dacă este agresat virtual. Cel mai probabil se simte rușinat, rănit, speriat și poate nu știe ce să facă și-i este frică că vom fi dezamăgiți de el. Există lucruri pe care noi, adulții le putem face foarte ușor, începând de astăzi. În primul rând amintiți-vă că sinele real al copilului vostru își dorește și are nevoie să fie iubit, acceptat și hrănit. Începeți de la *conversație, dialog dirijat* în procesul căruia să: întrebați despre cum este ziua lor din lumea reală și nu uitați să întrebați ce se mai întâmplă în viața lor virtuală;[2]

- spuneți despre riscurile din lumea reală, însoțite de povești/povestiri reale, apoi spuneți-le despre evoluția riscurilor online și cum să nu se arate vulnerabili;

- povestiți despre formarea identității și ce înseamnă aceasta, făcând distincție între sinele lumii reale și sinele virtual;
- atenționați despre tulburările de alimentație, imaginea corporală și stima de sine și cum utilizarea tehnologiei ar putea să nu fie constructivă;
- fiți la curent cu activitatea copilului de pe internet și telefon, despre persoanele cu care vorbește la telefon, cui îi trimite mesaje.
- aflați care este „amprenta” pe care o lasă pe internet, introducând numele lui pe un motor de căutare precum Google. Dacă veți găsi informații personale sau date de contact, fotografiile pe care nu ați dori să le vadă și alții sau orice alt material compromițător, contactați administratorul site-ului imediat și asigurați-vă că sunt retrase.

Pentru a obține progrese este foarte important să dezvoltăm la copiii noștri autocontrolul și autodisciplina în raport cu tehnologia actuală. Dezvoltarea autocontrolului și a autodisciplinei la copii trebuie abordate dintr-o perspectivă diferită, întrucât aceștia nu-și vor propune să-și dezvolte conștient atât autocontrolul cât și autodisciplina.

La vârsta școlară, autocontrolul se reflectă cel mai bine în organizarea programului de după școală. De exemplu: *timpul pentru ecrane și călătoriile online ar trebui să fie alocate doar după terminarea sarcinilor școlare, de asemenea, în timpul realizării temelor, telefonul trebuie să se afle în afara camerei copilului, iar televizorul să fie oprit.*

Practicarea unui sport de echipă sau individual, cântatul la un instrument muzical pot, de asemenea, să sprijine dezvoltarea autocontrolului încă de la vârsta preșcolară, iar mai apoi în cursul școlarității. Strâns legată de autocontrol este autodisciplina. Este greu, dacă nu imposibil, să dezvoltăm autodisciplina acolo unde nu există autocontrol. Cum putem dezvolta autodisciplina? În primul rând, printr-un program foarte bine organizat și respectat, prin rutine alimentare și de odihnă, prin împărțirea inteligentă a timpului liber pentru sine, familie, tehnologie și prieteni.[5]

Pentru copii, disciplina începe din familie cu modelul parental. Un părinte disciplinat va impune un ritm disciplinat în viața familiei și implicit a copilului. O preocupare a părintelui ar trebui să fie însușirea regulilor și apoi respectarea lor de către copil. Pentru aceasta însă e nevoie să fie cunoscute caracteristicile ce asigură eficiența comportamentului, S. Wallieres [7,p.154] propunând în acest sens *Legea celor 5C*, care presupun:

- Regulile să fie *clare*, copilul să știe ce îi este permis și ce nu îi este permis să facă;
- Regulile să fie *concrete*, astfel încât să poată fi ușor de înțeles și aplicat;

- Regulile să fie *constante*, să nu fie schimbate după bunul plac al adultului sau al copilului;
- Regulile să fie *coerente*, să fie respectate și de părinți, care să constituie modele pentru copiii lor;
- Regulile să fie *consecvente*, nerespectarea lor atrăgând după sine anumite consecințe.

Autodisciplina și autocontrolul, dezvoltate pe baze solide încă din copilărie, vor asigura o atitudine pozitivă față de învățarea școlară, lumea reală și virtuală și va reduce considerabil nivelul stresului și al frustrării.

Concluzii

Consider că a venit vremea să ne oprim, să lăsăm deoparte instrumentele cu care deja ne-am obișnuit, să ne închidem laptopurile, să respirăm adânc, prelung, într-un moment necesar de meditație și să ne angajăm să facem ceva ce stă cu siguranță în puterea noastră a adulților. Trebuie să ne gândim, trebuie să vorbim, trebuie să căutăm și să acționăm, astfel vom reuși siguranța online a copiilor s-o asigurăm. Să nu așteptăm, dar să monitorizăm timpul, cantitatea și calitatea activității online a copilului și să transmitem prin propriul exemplu o raportare sănătoasă la tehnologie fără nici o cibernetică hărțuire.

Bibliografie

1. AIKEN, Mary. *THE CYBER EFECT. Psihologia comportamentului uman în mediul online*. București: Editura NICULESCU, 2016. 399 p. ISBN 978-606-38-0316-1.
2. BONCHIȘ, Elena. *Învăță să ascuți*. Iași: Editura Polirom, 2019. 326 p. ISBN 978-973-46-7870-9.
3. EBERLY, Sheryl. *Bunele maniere pentru copii în 365 de zile*. București: Editura CORINT, 2014. 334 p. ISBN 978-606-8623-36-8.
4. GOLD, Jodi. *Părinte în era digitală. Psihologie practică pentru părinți*. București: Editura Trei, 2016. 405 p. ISBN 978-606-719-809-6.
5. KILBEY, Elizabeth. *Creșterea copilului în era digitală. Ghid de parenting responsabil*. București: Editura NICULESCU, 2019. 232 p. ISBN 978-606-36-0303-1.
6. ȘPAC, Silvia. *Educația pentru mass-media a elevilor din treapta învățământului primar. Ghid metodologic*. CHIȘINĂU S.n., 2014 (Tipogr. „Primex-Com”). 180 p. ISBN 978-9975-110-15-0.
7. WALLIERES, S. *Trucuri psihologice pentru părinți. Cum să ne educăm copilul (6-9 ani)*. Iași: Editura Polirom, 2011. 280p.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО
ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА В ОБЛАСТИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ «ЗЕЛЕННЫХ КОМНАТ» ВО ВРЕМЯ ДОПРОСА
ДЕТЕЙ**

**IMPROVEMENT OF REGULATORY AND LEGAL
LEGISLATION OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN THE FIELD
OF USE OF "GREEN ROOMS" DURING THE INTERROGATION OF
CHILDREN**

CIRCOV Evgheni¹, SARÎ Tatiana², GHEORGHIEVA Svetlana³

ЧИРКОВ Евгений¹, САРЫ Татьяна², ГЕОРГИЕВА Светлана³
<https://orcid.org/0000-0002-6148-5924>

CZU 341.231.14-053.2(478)

Резюме

В статье исследуются международные стандарты в области соблюдения прав детей-свидетелей или жертв преступлений. Проанализированы национальные нормативные акты в области организации допроса детей. Отмечены положительные

¹ Comrat State University, Doctor of Political Science, Lecturer (Moldova)
Комратский государственный университет, Доктор полит. наук, преподаватель (Молдова)

² Comrat State University, Master of law, lecturer (Moldova)
Комратский государственный университет, Магистр права, преподаватель (Молдова)

³ Comrat State University, Master of law, lecturer (Moldova)
Комратский государственный университет, Магистр права, преподаватель (Молдова)

chirkove@mail.ru, koltuk-tanea@mail.ru, 72svg@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6148-5924>

стороны совершенствования уголовного судопроизводства в сфере так называемых «зеленых комнат» при допросе детей.

Ключевые слова: особенности допроса несовершеннолетнего или ребенка раннего возраста, использование «зеленых комнат», методика «зеленых комнат».

Summary

The article examines international standards in the field of observance of the rights of child witnesses or victims of crime. Several national normative acts in the field of organizing the examination of children have been analyzed. The positive aspects of improving the rules of criminal proceedings in the field of "green rooms" during the interrogation of children are noted.

Keywords: features of interrogation of a minor or a young child, the use of "green rooms", the "green room" technique.

Допрос или интервью ребенка, пострадавшего от насилия или ставшего свидетелем преступления, представляет собой сложный процесс, требующий обеспечения особых условий подхода, а также владения необходимыми навыками лица, проводящего допрос ребенка. Этот необходимый, процесс с точки зрения процессуального действия, который облегчает получение от ребенка наиболее достоверных и правдивых показаний, возможность уменьшить психологическую травму ребенка в ходе допроса. Вот почему пункт 35 Конвенции Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия, в котором содержатся наиболее подробные требования к допросу ребенка - жертвы или свидетеля преступления, гласит: «... каждое государство должно принять необходимые законодательные или другие меры для обеспечения: b) допроса ребенка в специально оборудованном и приспособленном для этого помещении; c) опрос ребенка проводится специально подготовленным лицом; d) допущение в силу обстоятельств меньшего числа допросов, насколько это возможно в целях уголовного судопроизводства ... » .

Основные проблемы, связанные с допросом детей, были изучены известными зарубежными судебными экспертами, такими как О.М. Васильев, Л.М. Карнеева, В.О. Коновалова, М.М. Коченова, Н.Р. Осипова, С.В. Кузнецова, Т.С. Кобцова, В.В. Печерский, С.В. Ревтова, В.Ю. Шепитько и другие. Некоторые вопросы, связанные с необходимостью создания специально оборудованных и приспособленных для допроса детей помещений, а также особенностями организации работы с детьми в так называемых «зеленых комнатах», что и является этими самими помещениями, исследовали следующие ученые: Н.П. Бочкор, Т.М. Бухтиярова, О.В. Даденко, М.В. Евсукова, К.В. Левченко, Г.О. Христова, О.М. Цильмак, Л.О. Шевченко, О.В. Швед, С.И. Яковенко и другие. Результаты работ этих авторов имеют теоретическую и практическую значимость. При этом

исследовались, в основном, социально-психологические особенности организации работы с детьми в «зеленой комнате», вопросы оборудования комнат, а также вопросы нормативных документов, обеспечивающих их функционирование и т. д. В частности, правовое обеспечение, авторы исследуют в настоящее время, в основном, в соответствии с действующим законодательством своих стран в сравнении с международной практикой.

Их исследования направлены на изучение международных стандартов в области соблюдения прав и потребностей детей группы риска, таких как организация допроса ребенка, ставшего потерпевшим или свидетелем преступления, а также соответствие нормам национального законодательства в исследуемой стране в психосоциальной сфере допустимой области использования так называемых «зеленых комнат».

Среди международных стандартов в области соблюдения прав и потребностей детей группы риска, в которых детали определяются требованиями к допросу ребенка, ставшего потерпевшим или свидетелем преступления, присутствуют так называемые «зеленные комнаты», как указано авторами настоящей статьи, в вышеупомянутой Конвенции Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия. В Конвенции предусмотрен отдельный раздел, посвященный расследованию, уголовному преследованию и процессуальному праву. В пункте 35 Конвенции, «допрос ребенка», говорится, что каждое государство должно принимать необходимые законодательные или другие меры для соответствия: Невозможность проведения допроса ребенка без необоснованного задержания, сразу после уведомления о сих фактах компетентных органов; проведение допроса ребенка при необходимости в специально оборудованном и приспособленном для этого помещении; проведение допросов детей лицом, специально подготовленным для этих целей; проведение всех интервью с ребенком одними и теми же людьми, если это возможно и целесообразно; проведение как можно меньшего количества допросов, насколько это необходимо в целях уголовного судопроизводства; возможности для присутствия на допросе законного представителя ребенка или, где это уместно, взрослого, которого он выбирает [1]. Требуется принять необходимые законодательные или другие меры для обеспечения возможности вести запись на видео при допросе потерпевшего или, в случае целесообразности, свидетельские показания ребенка снимать на видео в качестве доказательства в суде в соответствии с внутренним законодательством той страны, где было совершено преступление.

Создание комнат, специально предназначенных для проведения опросов детей, является одной из рекомендаций Руководства ООН по правосудию в вопросах,

касающихся участия детей - жертв и свидетелей преступлений, утвержденного Резолюцией 2005/20 Экономического и Социального совета в 2005 году. Руководящие принципы содержат главу XI, касающуюся права на защиту в сложных ситуациях при отправлении правосудия. В этом разделе описан оптимальный процесс и условия допроса детей-жертв и (или) свидетелей преступлений. В частности, в статье 30 сказано: «Эксперты должны проявлять искреннее отношение к детям - жертвам или свидетелям преступлений с целью:

g) процедуры подачи заявок, в ходе которых выясняется доброжелательное отношение к детям, в том числе наличие комнат для проведения допросов специально для детей, создание в тех же сферах междисциплинарных услуг для детей-жертв, адаптации помещения в интересах детей-свидетелей, установление перерывов в процессе дачи показаний ребенка, установка слушаний в то время суток, которые соответствуют возрасту и степени зрелости ребенка, а также установление надлежащей системы оповещений, при вызове ребенка в суд только в случае необходимости, и принятия других мер для облегчения процесса дачи показаний ребенком. В статье 31 предусмотрено, что компетентные органы, специализирующиеся в этой сфере, также должны применять меры для того, чтобы: а) ограничить количество допросов: применять специальные процедуры для получения показаний от детей-свидетелей или потерпевших с целью сокращения числа допросов, уменьшения количества заявлений, а также, что крайне важно, всяческих действий, могущих травмировать психо-социально ребенка, в процессе отправления правосудия, в которых нет необходимости, в частности, с помощью и посредством видеозаписи [2].

Так же, как и на уровне Организации Объединенных Наций, на уровне Совета Европы существуют документы рекомендательного характера, касающиеся применения Правосудия, которые были бы дружественными по отношению к ребенку. Наиболее полный документ руководящих принципов правосудия, дружественных к ребенку, был принят кабинетом Министров Совета Европы 17 ноября 2010 года. Среди основополагающих принципов, на которых основан этот документ, - максимальное соблюдение интересов ребенка, уважение достоинства, защита от дискриминации, верховенство закона. Хотя этот документ больше ориентирован на установление стандартов обращения с детьми, находящимися в конфликте с законом, в руководящих принципах содержатся конкретные предписания для детей, вступающих в контакт с законом, и стандарты, касающиеся детей - жертв или свидетелей преступлений. Так, в

частности, ст. 64, раздела 6 «Доказательства/ заявления детей» содержит распоряжения, согласно которым допрос детей с целью получения информации и доказательств по делу должен проводиться исключительно обученным специалистом. Обследование детей должно проходить в благоприятных условиях с учетом возраста, зрелости и уровня понимания обстоятельств ребенка, а также трудностей в общении. В статье 74 указано, что необходимо изучить возможность получения показаний от детей-потерпевших или детей-свидетелей в специальных комнатах, оборудованных для детей, и в особых, благоприятных для детей условиях» [2].

Большинство этих требований на уровне национального законодательства выполняются. В то же время произошло большое количество сдвигов в уголовно-процессуальном законодательстве. Так, законодатель определил особенности допроса несовершеннолетних лиц - ст. 110¹ Уголовно-процессуального кодекса Республики Молдова (далее – УПК РМ), а также во время судебного разбирательства - ст. 480, ст. 481. Допрос несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, подсудимого производится в порядке, предусмотренном статьей 104 УПК РМ [3], и не может продолжаться более 2 часов без перерыва, а в общей сложности - более 4 часов в день. При допросе несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, подсудимого присутствие защитника и педагога или психолога является обязательным. С согласия органа уголовного преследования педагог или психолог вправе задавать вопросы несовершеннолетнему, а по окончании допроса может ознакомиться с протоколом или, в зависимости от обстоятельств, с письменными показаниями несовершеннолетнего и сделать в письменной форме замечания относительно полноты и правильности записей в протоколе. Эти права разъясняются педагогу или психологу до начала допроса несовершеннолетнего, о чем делается отметка в соответствующем протоколе. Несовершеннолетний подозреваемый, обвиняемый, подсудимый может обоснованно потребовать отстранения педагога и его замены.

Участие законного представителя несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, подсудимого в уголовном судопроизводстве является обязательным, за исключением случая, предусмотренного ст. 480 УПК РМ. Законный представитель несовершеннолетнего подозреваемого, обвиняемого, подсудимого допускается для участия в уголовном судопроизводстве с момента задержания или предварительного ареста либо первого допроса несовершеннолетнего, если он не был задержан или арестован, постановлением органа уголовного преследования. В момент допуска

законного представителя несовершеннолетнего к участию в уголовном судопроизводстве ему вручается письменная информация о правах и обязанностях, предусмотренных статьей 78 УПК РМ [3], о чем делается отметка в постановлении. В то же время законный представитель несовершеннолетнего может быть отстранен от участия в уголовном судопроизводстве и заменен другим представителем, если это возможно, в случае, если есть основания полагать, что его действия ущемляют интересы несовершеннолетнего. Об отстранении законного представителя несовершеннолетнего и замене его другим представителем орган уголовного преследования или, в зависимости от обстоятельств, судебная инстанция выносит мотивированное решение.

Вызов в суд и допрос несовершеннолетнего свидетеля осуществляются в порядке, предусмотренном положениями статей 105, 109, 478 - 480 УПК РМ, применяемыми соответствующим образом. Несовершеннолетнему свидетелю перед началом допроса разъясняются права и обязанности, предусмотренные статьей 90 УПК РМ [3], в том числе о даче правдивых показаний. Несовершеннолетний свидетель не дает клятву. При допросе несовершеннолетнего свидетеля присутствует его законный представитель и, в зависимости от обстоятельств, его представитель в соответствии с положениями статей 91 и 92 УПК РМ.

В ходе судебного разбирательства в особых случаях допроса несовершеннолетнего свидетеля в возрасте до 14 лет по уголовным делам о преступлениях сексуального характера, о торговле детьми или о насилии в семье, а также в других случаях, если того требуют интересы правосудия или несовершеннолетнего, в соответствии с положениями части (5) статьи 109 УПК РМ осуществляется судьей по уголовному преследованию в специально обустроенных помещениях, оснащенных средствами аудио- и видеозаписи, с помощью допрашивателя. Допрос несовершеннолетнего проводится в ограниченные сроки.

Несовершеннолетний свидетель и допрашиватель находятся в допросной комнате, отделенные от судьи по уголовному преследованию и других лиц, участвующих в данном процессуальном действии. В наблюдательной комнате находятся судья по уголовному преследованию, прокурор, защитник подозреваемого или обвиняемого, психолог, судебный секретарь, законный представитель допрашиваемого несовершеннолетнего, законный представитель потерпевшего и, при необходимости, иные лица в соответствии с законом. Участвующие в допросе адресуют вопросы судье по уголовному преследованию, который передает их допрашивателю устно - посредством технических устройств или

письменно - во время перерыва. При необходимости допрашиватель имеет право переформулировать вопросы, способные травмировать несовершеннолетнего свидетеля, не изменяя при этом их сути. Допрос несовершеннолетнего свидетеля проводится так, чтобы не оказывать негативного воздействия на его психическое состояние. Внимание несовершеннолетнего свидетеля, который на день допроса не достиг 14-летнего возраста, акцентируется на том, что он должен говорить правду. Показания несовершеннолетнего свидетеля, допрашиваемого в соответствии со статьей 110¹ УПК РМ, записываются с помощью средств аудио- и видеозаписи и заносятся в полном объеме в протокол, составляемый в соответствии с положениями статей 260 и 261 того же УПК РМ. Информационный носитель, на который записаны свидетельские показания, опечатывается судьей по уголовному преследованию и хранится у него в оригинале вместе с копией протокола допроса. Копия аудио/ видеозаписи и протокол допроса прилагаются к уголовному делу. В трехдневный срок после проведения допроса или не позднее дня явки либо привода обвиняемого орган уголовного преследования доводит до сведения подозреваемого или обвиняемого протокол допроса свидетеля и копию аудио/ видеозаписи, о чем составляется протокол. При наличии у подозреваемого или обвиняемого вопросов к несовершеннолетнему свидетелю на основании обоснованного заявления организуется дополнительный допрос в соответствии с положениями ст. 110¹ УПК РМ. Повторного допроса несовершеннолетнего следует по мере возможности избегать. Если же на момент проведения допроса подозреваемый не установлен, то после выявления лица и признания его подозреваемым орган уголовного преследования в кратчайший срок доводит до сведения подозреваемого или его защитника протокол допроса с представлением копии аудио/ видеозаписи. При наличии у подозреваемого или его защитника вопросов к несовершеннолетнему на основании обоснованного заявления организуется дополнительный допрос несовершеннолетнего в соответствии с положениями ст. 110¹ УПК РМ [3].

Таким образом, произошли положительные изменения в уголовно-процессуальном аспекте - заимствование зарубежного опыта по неоказанию негативного воздействия на психическое состояние ребенка, и оказание различных «дружественных к детям» действий, путем нормативного использования так называемых «зеленых комнат», специально предназначенных для проведения допросов детей, различных технических приспособлений, обустройства помещения суда в интересах детей-свидетелей и др. положительно сказались на национальном законодательстве. При этом основная цель и

специфика спецсредств - возможность делать аудио- и видеозаписи допроса/ интервью детей, пострадавших или ставших свидетелями преступления, сексуального насилия или эксплуатации, других преступлений, или тех, кто подозревается в совершении преступлений (с использованием специальных методов, дружелюбного отношения к ребенку), а также возможность дальнейшего использования записи, сделанной в ходе расследования, без повторного допроса и, следовательно, без повторного повреждения психики ребенка. Учитывая вышеизложенное, можно констатировать: проблема совершенствования уголовно-процессуальных норм при использовании «зеленых комнат» при допросе детей постепенно нивелируется.

Библиография

1. Конвенция Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия [citat 07.10.2021] [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/children/default_en.asp
2. Руководящие принципы ООН по вопросам правосудия по делам, связанным с участием детей - жертв и свидетелей преступлений, утвержденных резолюцией 2005/20 Экономического и социального совета ООН [citat 08.10.2021] [Electronic Resource]. - Mode of Access: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_e54
3. КОДЕКС № 122 от 14-03-2003 УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ КОДЕКС РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА. Опубликован: 05-11-2013 в Monitorul Oficial № 248-251 статья № 699. ИЗМЕНЕН ЗП13 от 12.03.21, МО96-99/ 09.04.21 ст.94; в силу с 09.05.21

Atelierul nr. 3 SECURITATEA PSIHOLAGICĂ ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

UN FACTOR DE NEEVITAT ÎN PROIECTAREA ALGORITMULUI DE SECURIZARE PSIHOLAGICĂ A ELEVILOR EXPUȘI DIDACTOGENIEI: STILUL EDUCAȚIONAL RESPINGĂTOR

AN UNAVOIDABLE FACTOR IN THE DESIGN OF THE PSYCHOLOGICAL SAFETY ALGORITHM FOR PUPILS EXPOSED TO DIDACTOGENY: THE REJECTIVE EDUCATIONAL STYLE

ȘLEAHTIȚCHI Mihai, *doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie,*
Academia de Administrare Publică din Chișinău

ȘLEAHTIȚCHI Mihai, *Doctor Habilitatet in Psychology, PhD in Pedagogy,*
Academy of Public Administration of Chisinau

E-mail: mihaislehtichi@yahoo.com; slehtitchimihai@gmail.com

[ORCID iD: 0000-0002-2089-9207](https://orcid.org/0000-0002-2089-9207)

CZU:37.015.32+37.091

Rezumat

Prin felul în care se prezintă, stilul educațional respingător aduce prejudicii incontestabile procesului de predare-învățare, puternic afectând întreaga construcție a acestui proces, dar mai ales segmentul care acoperă relația dintre cadrul didactic și elevi. Având capacitatea de a se impune în mod diferit – ca ceva ce amintește de o linie comportamentală autoritară sau nomotetică, distantă sau impulsivă, ultra-reactivă sau strictă, oscilantă sau detașată –, stilul educațional avut în vedere se caracterizează prin aceea că vine în contrasens cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de cadru didactic. În prezența lui, mediul școlar se surpă, încetând să mai înfățișeze o „ambianță potrivită în care se pot crea conexiuni esențiale pentru dezvoltarea multilaterală și armonioasă a elevului” sau un „spațiu în care competența profesională a cadrului didactic intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului”. Mai mult, prin energiile conflictuale pe care le degajă, el contribuie, în mod evident, la instaurarea didactogeniei. Or, după cum s-a menționat nu o singură dată, în varii surse de specialitate, în cazul în care stilul educațional nu rezonază cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de pedagog, didactogeniei îi este predeterminat, pur și simplu, să devină o realitate, o stare de fapt care trebuie asociată cu marile greșeli din zona procesului de predare-învățare sau, altfel spus, cu marile abateri de la ceea ce semnifică deontologia profesională a cadrului didactic.

Cuvinte - cheie: didactogenie, cadru didactic, stil educațional respingător

Summary

By the way it presents itself, the repulsive educational style brings indisputable prejudices to the teaching-learning process, strongly affecting the entire construction of this

process, especially the segment that covers the relationship between the teacher and the students. Having the ability to impose itself differently - as something reminiscent of an authoritarian or nomothetic behavioral, distant or impulsive, ultra-reactive or strict, oscillating or detached - the educational style in question is characterized by the fact that it contradicts the rights and duties incumbent on the position of a teacher. In his presence, the school environment collapses, ceasing to present a "suitable environment in which essential connections can be created for the multilateral and harmonious development of the student" or a "space in which the professional competence of the teacher is complementary to the developmental particularities of the student". Moreover, through the conflicting energies he releases, he distorts the meaning of the teaching profession, obviously contributing to the establishment of didactogeny. Or, as it has been mentioned more than once, in various specialty sources, if the educational style does not resonate with the rights and duties of the pedagogical profession, the didactogeny is predetermined, simply, to become a reality, a state in fact, which must be associated with the big mistakes in the area of the teaching-learning process or, in other words, with the big deviations from what the professional deontology of the teacher means.

Key-words: *didactogeny, teacher, repulsive educational style.*

Didactogenia, așa cum am menționat cu ceva timp în urmă, inspirându-ne din conceptele elaborate de K.I. Platonov, K. K. Platonov, N. Sillamy, J. Cukier, R. Poenaru, F. A. Sava, D. Popovici, F. Turcu, A. Turcu și L. Karpenko*, apare în situațiile în care greșelile profesionale comise – voluntar sau involuntar – de reprezentanții corpului didactic produc efecte negative supra elevilor.

Întrucât greșelile avute în vedere sunt multiple și extrem de variate, este de la sine înțeles că explicațiile care se impun în legătură cu apariția și manifestarea lor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă.

Credința că este posibil un proces de învățare în care lipsesc efecte negative asupra elevului – arată, în context, D. Popoviciⁱ – este utopică, imaginabilă, dar nereală. Ele apar, în fapt, din cauza complexității procesului și prezenței, ca principali actori, a oamenilor, profesori și elevi. Etiologia didactogeniilor este complexă. Didactogeniile iau naștere în procesul de învățare în forme și cu implicații foarte diferite.

De regulă, atunci când își propun să descifreze sensul expresiilor de genul „Explicațiile care se impun în legătură cu apariția didactogeniilor trebuie să se încadreze într-o viziune etiologică complexă” sau „Etiologia didactogeniilor este complexă”, specialiștii din domeniuⁱⁱ ajung să constate că, în fond, la baza comportamentului defectuos al cadrului didactic

* Vezi, în acest sens, Șleahțișchi, M. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2015, nr. 3 (40), pp. 1 – 6 sau/și Șleahțișchi, M. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. În: L. Pogolșa, N. Bucun (coord.). *Școala modernă: provocări și oportunități* : Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități” (Chișinău, 5 – 7 noiembrie 2015)/Colegiul de redacție: A. Bolboceanu, N. Vicol, V. Andrișchi, N. Petrovski et al. Chișinău : Institutul de Științe ale Educației (Tipografia Cavaoli), 2015, pp. 35– 39.

(susceptibil să deformeze natura procesului de învățământ prin inducerea unor stări morbide de tip reactiv în rândul elevilor) stau șapte factori distincți. Este vorba, pe de o parte, despre *stilul educațional respingător, caracterul inadecvat, distanțarea psihologică și epuizarea profesională* ale cadrului didactic, iar pe de altă parte – despre *administrarea greșită a autorității de pedagog, ideologia eronată de controlare a elevilor și lipsa abilităților de management educațional*.

Având la îndemână un astfel de „arbore cauzal”, nu ne rămâne decât să stabilim cum se prezintă fiecare dintre elementele care îl compun.

Să vedem, mai întâi de toate, ce reprezintă cel dintâi element, adică factorul care se rezumă la *stilul educațional respingător*, și cum se face că el poate să determine efecte nedorite asupra elevilor, inducând în mediul acestora traume de natură psihologică, morală sau/și medicală?

Vom reaminti, pentru început, că stilul educațional al cadrului didacticⁱⁱⁱ reprezintă, în viziunea specialiștilor^{iv}, „un mod specific de a aborda educația, elevii, situațiile de învățare și valorile disciplinei predate”, „un ansamblu de manifestări comportamentale în situații pedagogice determinate”, „o linie directoare, adecvată rezolvării problemelor didactice concrete”, „un mod caracteristic de executare a procesului de predare”, „o dimensiune activă a instruirii care influențează în mod decisiv calitatea intervențiilor școlare prin contribuția adusă la constituirea unei relații educaționale armonioase”, „o constelație de trăsături care circumscriu comportamentul profesorului în relațiile sale cu elevii” sau/și „un semn al maturității pedagogice, al unei experiențe solide, în măsură să influențeze cât mai corect elevii”.

Constituind expresia unei strategii preferențiale de materializare a obiectivelor procesului de învățământ, stilul educațional al cadrului didactic are o consistență internă^v, este nemodificat sau aproape nemodificat în notele sale generale^{vi}, apare ca un produs al personalizării principiilor și normelor caracteristice activităților cu caracter de predare-învățare^{vii} și, în plus, face dovada faptului că rezonează cu flexibilitatea și adaptabilitatea comportamentală, ca dimensiuni esențiale ale aptitudinii pedagogice^{viii}.

De vreme ce activitățile de zi cu zi ale cadrului didactic – în calitatea lui de lider desemnat al clasei, la disciplina sa – se subsumează, într-o formă sau alta, funcțiilor de conducere (or, el este cel care „planifică, organizează, controlează și apreciază eforturile depuse de elevi” sau, în alți termeni, cel care „modelează atitudinile și conduitele indivizilor pe care îi îndrumă, determinându-i să accepte și să răspundă influențelor lui”), majoritatea specialiștilor din domeniu preferă să vadă în stilul educațional al acestuia un echivalent pedagogic al stilurilor manageriale propriu-zise (cum ar fi, bunăoară, stilurile manageriale avansate de J. Tannenbaum și L.A.

Schmidt^{ix}, P. Hersey și K. Blanchard^x, V. Vroom și P. Yetton^{xi}, F. Fiedler^{xii} și W. Reddin^{xiii}, R.J. House^{xiv} și G. Cole^{xv}).

E. Joița, spre exemplu, inspirându-se din propria experiență, dar și din studiile realizate de D. Potolea, atrage atenția asupra faptului că o paralelă inițială între definițiile ori caracterizările care se raportează la stilul educațional și definițiile ori caracterizările care se raportează la stilurile manageriale ne va conduce către găsirea punctelor de convergență, întâi la nivel principal, apoi și acțional, pentru a putea defini adecvat stilul profesorului-manager, ca simbioză specifică, pe criteriile esențiale ale activității. Procedând de o asemenea manieră, vom constata că nu există deosebiri de fond în definirea stilului educațional, pe de o parte, și a stilurilor manageriale, pe de altă parte. Dacă stilurile avute în vedere și pot fi diferențiate într-un anumit fel, atunci, după cum crede E.Joița, faptul în cauză poate fi explicat fie prin conținutul activității la care ele se referă și prin elementele acestuia (obiective, strategii), fie prin modul de construcție personală care se profilează în raport cu fiecare dintre ele.

Stilurile educaționale studiate prin prisma managementului propriu-zis, conchide E.Joița, nu clarifică decât teza clasică cu referire la rolul conducător al profesorului în procesul de învățământ, ceea ce înseamnă că, astfel, strategiile didactice pot fi mai bine definite, explicate, organizate, realizate. Din această simbioză nu rezultă decât un nou mod de gândire a strategiilor educaționale, cu mărită eficiență^{xvi}.

Ne raliem și noi unei asemenea luări de poziție, considerând-o adecvată și absolut necesară pentru elucidarea chintesenței procesului de predare-învățare, a relației care se instituie, pe dimensiunea acestuia, între cadrul didactic și discipolii săi.

Cercetările care au fost întreprinse, de-a lungul anilor, pe dimensiunea care ne preocupă au demonstrat cu lux de amănunte că ar fi greșit se creadă în existența unui singur stil educațional. În mod evident, nici nu se putea altfel: or, așa cum afirmă I. Nicola^{xvii}, chiar dacă stilul tuturor cadrelor didactice se constituie relativ din aceleași elemente, ponderea și modul în care ele se corelează diferă de la unul la altul. Drept consecință, în literatura de specialitate și-au făcut apariția multiple tipologii cu referire la stilurile educaționale ale cadrului didactic. Cele mai cunoscute dintre acestea se prezintă în felul următor:

➤ Tipologia structurată după natura relației *profesor-elev*, cu trei stiluri educaționale:

- *stilul educațional autoritar* (profesorul este cel care decide obiectivele, selectează activitățile, metodele, mijloacele și sarcinile de realizare, astfel încât elevii sunt puși în imposibilitatea de a cunoaște în avans ceea ce urmează să se realizeze; controlul pe care profesorul îl exercită asupra mediului educațional este absolut; profesorul manifestă o atitudine impersonală în care spiritul de echipă este anihilat; profesorul nu încurajează inițiativele elevilor, ținându-i la distanță; profesorul accentuează rolul său în defavoarea discipolilor, ceea ce blochează canalele de conexiune inversă externă; profesorul impune noile cunoștințe fără să lase elevilor timp și loc pentru gândire și pentru formularea întrebărilor, stânjenind astfel afirmarea spontaneității, a imaginației și a creativității);
- *stilul educațional democratic* (profesorul propune și negociază cu discipolii săi obiectivele activităților, metodele și mijloacele de lucru, dezvoltând, astfel, relații de cooperare și sprijin reciproc; profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul învățării, inițiativa, potențialul lor creativ; profesorul folosește criterii comune de apreciere, pe care le respectă

împreună cu elevii; deși rolul de lider al profesorului rămâne decisiv, climatul este deschis, relațiile din cadrul clasei fiind apropiate);

- *stilul educațional laissez-faire / permisiv* (exprimă un profesor care consideră că întotdeauna este suficient ce predă, cât predă și cum predă, fiind sigur că elevii au capacitatea de a intra cu ușurință în esența mesajului predat; reflectă o atitudine de pasivitate din partea cadrului didactic, acesta oferind doar recomandări cu referire la metodele și mijloacele de lucru sau la resursele informaționale; face abstracție de necesitatea evaluării manifestărilor de conduită ale elevilor; favorizează obținerea de rezultate slabe la învățătură și contribuie la apariția abaterilor de la principiile și normele disciplinei școlare; deformează natura relației profesor-elev prin accentuarea rolului celui de-al doilea element al acestei relații; lasă demersul didactic să meargă „de la sine”)^{xviii}.

- Tipologia structurată după modul de combinare a stilului personalității și al muncii școlare, cu patru stiluri educaționale:

- *stilul educațional A* – eficient, unitar, puternic;
- *stilul educațional B* – ineficient, diviziv, slab;
- *stilul educațional C* – rigid, diviziv, puternic;
- *stilul educațional D* – dependent de circumstanțe, unitar, slab.

În cazul acestei tipologii, după cum observă specialiștii, apar ca dominante relativ stabile și cu o mare expresivitate: empatia, dragostea de copii, capacitatea de anticipare și prevedere a comportamentului elevilor, echilibrul afectiv. Stilul de muncă al cadrului didactic este analizat prin prisma unor dimensiuni de esență: cultivarea motivației pentru învățare, a atitudinii afective, a atitudinii cognitive, transmiterea cunoștințelor, relația profesor-elev, cultivarea interesului pentru obiectul predat, educarea disciplinei^{xix}.

- Tipologia structurată după notele dominante ale personalității în predare, cu trei stiluri educaționale:

- *stilul educațional proactiv* (cu inițiativă, stimulant, organizator, obiectiv);
- *stilul educațional reactiv* (flexibil, fără obiective clare, cu redusă voință de realizare a acestora);
- *stilul educațional ultrareactiv* (extremist, cu exagerarea diferențelor dintre elevi și a strategiilor specifice)^{xx}.

- Tipologia structurată după caracterul rezolvării conflictului dintre așteptările personale și presiunile rolurilor, cu trei stiluri educaționale:

- *stilul educațional nomotetic* (care accentuează dimensiunea normativă a comportamentului cadrului didactic și care face ca presiunile instituționale să prevaleze asupra cerințelor și disponibilităților elevului; este un stil centrat pe sarcină, pe realizarea performanței, pe îndeplinirea planurilor asumate);
- *stilul educațional idiografic* (care este centrat pe cerințele elevilor, pe trebuințele lor, urmărind ca fiecare dintre aceștia să-și descopere singur ceea ce are mai relevant; este stilul care pune preț pe caracteristicile de personalitate ale elevilor, condiționând descentralizarea autorității cadrului didactic, orientarea acestuia spre clasă și, respectiv, flexibilizarea relației cu elevii);
- *stilul educațional tranzacțional* (un stil intermediar între primele două stiluri, care se caracterizează prin abordarea procesului de instruire ca o tranzacție dinamică între roluri și personalități, în jurul scopurilor existente; acum, dezideratele instituționale pot fi realizate prin luarea în considerare a trebuințelor și dispozițiilor individuale, ceea ce înseamnă că „este indispensabilă dobândirea unei conștiințe temeinice a limitelor și resurselor atât ale individului, cât și ale instituției în cadrul procesului de predare-învățare”)^{xxi}.

- Tipologia structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic, cu opt stiluri educaționale (modelul avut în vedere face ca stilurile educaționale să

poată fi abordate din perspectiva conceptelor de *influență* și *proximitate*, cu luarea în calcul a două axe relaționare majore – *dominare-supunere* și, respectiv, *confruntare-cooperare*^{xxii}):

- *stilul educațional strict* (profesorul este rigid);
- *stilul educațional impulsiv* (profesorul se enervează ușor);
- *stilul educațional neîncrezător* (profesorul este suspicios);
- *stilul educațional oscilant* (profesorul manifestă nehotărâre);
- *stilul educațional submisiv* (profesorul este „moale”);
- *stilul educațional înțelegător* (profesorul este răbdător);
- *stilul educațional prietenos* (profesorul își oferă sprijinul);
- *stilul educațional mobilizator* (profesorul este un bun conducător)^{xxiii}.

➤ Tipologia structurată după gradul de identificare/consolidare a unor comportamente tipice drept clișee în cunoașterea mutuală *profesor-elevi*, cu cinci stiluri educaționale:

- *stilul educațional distant* (profesorul „păstrează distanța”, formală și afectivă, în sprijinul obținerii sau menținerii poziției de autoritate);
- *stilul educațional „popular”* (profesorul dă dovadă de o purtare simplă/nepretențioasă și, totodată, prietenoasă; maniera lui de a vorbi și a interpreta lucrurile poartă un caracter intim, reverențios, ca „în familie”);
- *stilul educațional „prudent”* (profesorul manifestă neîncredere față de elevi, comportamentul lui fiind „de retragere și expectativă”; el manifestă o atitudine ce izvorăște dintr-o anumită „teamă” față de elevi și preocuparea continuă de a nu fi ridicol în raport cu aceștia);
- *stilul educațional rezervat* (profesorul tinde să fie „egal cu el însuși, indiferent de împrejurări”; el se ferește să fie cu prea mult entuziasm sau să se descarce afectiv în fața elevilor, dezvoltând astfel un comportament artificial, contrafăcut);
- *stilul educațional protectiv* (profesorul se impune printr-un comportament de „dădăceală” și, totodată, de neîncredere în elevi)^{xxiv}.

Este de la sine înțeles că tipologiile la care ne-am referit în rândurile de mai sus nu se prezintă în stare pură și într-un mod dihotomic. În realitate, așa cum s-a menționat în repetate rânduri^{xxv}, se întâlnesc doar „stiluri particulare care se exprimă printr-o sinteză unică și irepetabilă de manifestări”. Ca atare, aceste tipologii constituie, expresia lui I. Nicola^{xxvi}, niște cadre de referință pentru caracterizarea și aprecierea eficienței activității profesionale a cadrului didactic. Adeziunea la una din aceste tipologii depinde, pe de o parte, „de personalitatea cadrului didactic, de experiența și concepția sa filosofică”, iar pe de altă parte – „de particularitățile psihologice ale elevilor și de contextul organizațional în care are loc procesul de instruire”.

Cu toate că am putea prezenta și alte tipologii ale stilurilor educaționale – cum ar fi, de pildă, tipologia structurată după criteriul înțelegerii și realizării procesului de evaluare^{xxvii}, tipologia structurată după criteriul manifestării de empatie^{xxviii} sau și tipologia structurată după indicele de mobilitate a comportamentului didactic^{xxix} –, vom prefera să nu facem acest lucru, considerând că ceea ce deja s-a spus este pe măsură să scoată în lumină parametrii definitorii ai stilului educațional respingător.

Cum se prezintă, așadar, „modul caracteristic de executare a procedurilor de predare” sau – prin alte cuvinte – „ansamblul manifestărilor comportamentale ale cadrului didactic” despre care se poate spune că provoacă dezgust, aversiune, silă?

În varianta unor atitudini de extracție *democratică* (când profesorul încurajează implicarea activă a elevilor în procesul de învățământ, punând accentul pe particularitățile lor individuale și de vârstă, pe inițiativa sau potențialul lor creativ), a unor intervenții cu caracter *proactiv* (când profesorul face dovada faptului că are spirit de inițiativă, este obiectiv și poate pune în practică diverse tehnici motivaționale), a unor demersuri care se impun fie prin natura lor *idiografică* (când profesorul este centrat pe cerințele elevilor, pe trebuințele lor, urmărind ca fiecare dintre aceștia să-și descopere de unul singur ceea ce are mai relevant), fie prin conformația lor *tranzacțională* (când, la inițiativa profesorului, dezideratele instituției școlare sunt realizate prin luarea în considerare a trebuințelor și dispozițiilor individuale ale elevilor)? Sau, poate, în varianta unor acte comportamentale bazate pe *înțelegere* (când profesorul este răbdător), *prietenie* (când profesorul are toată deschiderea pentru discipolii săi, oferindu-le sprijinul necesar), *spirit mobilizator* (când profesorul demonstrează, de zi cu zi, că este un bun organizator al procesului de predare-învățare), *rațiune „populară”* (când profesorul dă dovadă de o purtare simplă/nepretențioasă și când maniera lui de a vorbi și de a interpreta lucrurile poartă un caracter intim, reverențios, ca „în familie”)? Nu, evident. Or, așa cum apar în realitate, variantele la care am făcut trimitere în niciun fel nu pot distorsiona firescul relației *profesor-elev* și, respectiv, în niciun fel nu pot înrăutăți starea sufletească a acestora din urmă, făcându-i să aibă convingerea că sunt auziți, înțeleși, apreciați și iubiți.

Fără îndoială, în mediul celor cărora le revine statutul de obiect al procesului de învățământ, stările de aversiune, dezgust sau silă, ca expresii elocvente ale unei stări sufletești puternic zdruncinate, sunt determinate esențialmente de acele stiluri educaționale care pun accentul pe *neîncredere* și *dispreț*, *intoleranță* și *lipsă de comunicare*, *agresivitate* și *formalism*, *aroganță* și *lipsă de responsabilitate*, *pasivitate* și *inacțiune*.

Ce-ar semnifica, bunăoară, *stilul educațional autoritar* (în cazul căruia profesorul, blocând canalele de conexiune inversă externă, nu încurajează inițiativele elevilor și impune noile materii fără să lase discipolilor timp și loc pentru gândire, stânjenind astfel afirmarea spontaneității, a imaginației și a creativității) sau *stilul educațional nomotetic* (care accentuează dimensiunea normativă a comportamentului cadrului didactic și care face ca presiunile instituționale să prevaleze asupra cerințelor și disponibilităților elevului), *stilul educațional ultrareactiv* (care are un vădit caracter extremist, ridicând la rang de normă exagerarea diferențelor dintre elevi și a strategiilor specifice) sau *stilul educațional strict* (în cazul căruia profesorul manifestă un grad înalt de rigiditate), *stilul educațional impulsiv* (când profesorul se enervează ușor) sau *stilul educațional neîncrezător* (când profesorul este extrem de suspicios), *stilul educațional oscilant*

(când profesorul manifestă întruna nehotărâre, ezitare, indecizie, mișcându-se alternativ în sensuri opuse) sau *stilul educațional detașat* (în cazul căruia profesorul se raportează la discipolii săi fără a demonstra câtuși de puțină afectivitate și fără a se transpune în situația acestora, comportându-se, de cele mai multe ori, ca un judecător imparțial și extrem de rigid)? Răspunsul, firește, stă la suprafață: toate aceste stiluri educaționale constituie expresia unor platforme comportamentale care au ca punct de reper *lipsa de adecvare*. Punând în evidență un mod anume de structurare a câmpurilor relaționale, ele redau, în fond, acel tip de construcții atitudinale care *fac abstracție* de personalitatea elevilor și care, drept consecință, transformă cadrul didactic într-o sursă de estropiere psihomorală a acestora.

Pentru a ne adânci și mai mult în ceea ce ține de esența, conținutul și consecințele stilului educațional respingător, ne vom opri, în cele ce urmează, la trei aspecte, care, deși și-au găsit o anumită reflectare în raționamentele emise anterior, necesită totuși să fie examinate cu mai multă atenție.

Primul aspect vizează *distanțarea psihologică a cadrului didactic*⁴, adică tendința acestuia de a nu accepta și, respectiv, de a evita *comportamentul de apropiere* (*teacher immediacy*).

Comportamentul de apropiere al cadrului didactic, vom reaminti, face ca motivația școlară a elevilor să înregistreze cote dintre cele mai înalte. În fond, spun specialiștii – F. A. Sava, spre exemplu^{xxx} –, tipul de comportament avut în vedere vizează *scăderea distanței fizice și a distanței psihologice între interlocutori*: or, la acest moment, cadrul didactic este persoana care comunică cu ceilalți la modul cel mai direct, zâmbește mai mult, păstrează contactul vizual, reține cu ușurință numele celor cu care interacționează, gesticulează relaxat, manifestând o mimică ce denotă implicare și entuziasm. Chiar dacă nu este simplu să te înscrii într-un asemenea regim atitudinal, efectele benefice, oricum, nu vor întârzia să apară. După cum afirma H. Spencer^{xxxii}, „profesorul care ajută pe copil să atingă obiectul dorințelor sale, care-i oferă zilnic plăcerea biruinței, care îl încurajează când întâmpină unele greutăți, îi arată simpatie în momentul când obține o izbândă, va fi neapărat privit cu plăcere”. Mai mult, afirmă I. Bontaș^{xxxiii}, munca și personalitatea profesorului care promovează ideea de apropiere „pot lăsa urme frumoase în mintea și comportamentul tinerelor generații, oferindu-le prilejul de a-și aminti cu plăcere, respect și chiar cu venerație de foștii dascăli și de a menține anumite legături

⁴ Factorul *distanțarea psihologică a cadrului didactic* apare, de o manieră preponderent constatativă, în tipologia stilurilor educaționale structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după gradul de identificare/consolidare a unor comportamente tipice drept clișee în cunoașterea mutuală *profesor-elev* sau/și în cea structurată după criteriul manifestării stării de empatie.

spirituale pentru toată viața”. Aceste legături, potrivit cunoscutului cercetător român, „pot și trebuie să fie nu numai cu ocazia aniversării unui anumit număr de ani de la absolvirea școlii sau facultății, ele pot să se manifeste tot timpul prin consultații și colaborări pe linie profesională, culturală, științifică și chiar în problemele vieții”. Și încă ceva, extrem de important în viziunea aceluiași autor: „Este plăcut să auzi spunându-se: «A fost elevul (studentul) meu, m-am mândrit și mă mândresc cu el». De asemenea, este tot atât de plăcut și de dorit să auzi: «A fost profesorul meu. Am avut ce învăța de la el. El mi-a deschis orizontul, spiritul de inițiativă, încredere și dragoste pentru profesie etc. Îi sunt recunoscător»”.

Ce-au demonstrat specialiștii, cercetând tipul vizat de distanțare? Ei au demonstrat că acesta, de îndată ce-și face apariția, conduce la o răceală afectivă și la o comunicare insuficientă între profesor și elevi, fapt ce afectează semnificativ dorința ultimilor de a face carte. Lipsa deschiderii din partea profesorului este percepută de către elevi ca un semn de insensibilitate, de îndepărtare relațională și, nu în ultimul rând, ca o lipsă de interes față de ei. Comportamentul de distanțare al cadrului didactic exercită un impact negativ asupra interesului elevilor față de școală și față de tot ce se întâmplă în cadrul ei. Drept consecință, aceștia devin, mai devreme sau mai târziu, apatici, frustrați și agresivi^{xxxiii}.

Cel de-al doilea aspect se referă la *manipularea greșită a autorității de cadru didactic*⁵. Numeroase studii, întreprinse atât în străinătate, cât și la noi, au scos la iveală rolul nefast al unui asemenea tip de manipulare. Rezultatele obținute au demonstrat că utilizarea în exces a strategiilor centrate pe critică și pedeapsă, pe puterea coercitivă și cea legitimă influențează negativ interacțiunea profesorului cu elevii. Într-un asemenea caz, se înregistrează o degradare substanțială pe dimensiunea motivației școlare a elevilor și se observă cum aceștia, din ce în ce mai des, manifestă conduite de tip deviant (fuga de la școală, absențe nejustificate la ore, încetarea frecventării orelor, părăsirea sistemului educativ, agresivitate, violență, vandalism etc.)^{xxxiv}.

Al treilea aspect, la fel de important ca și primele două, scoate în profil *ideologia de controlare severă a elevilor*⁶. Și de această dată, precum constată specialiștii, este cazul să se

⁵ Într-un anume fel, rezumându-se la niște idei cu un pronunțat caracter general, considerentul la care ne referim își găsește reflectare în tipologia stilurilor educaționale structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după caracterul rezolvării conflictului dintre așteptările personale și presiunile rolurilor sau/și în cea structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic.

⁶ În varianta unor expresii cu un pronunțat caracter general, tipul de ideologie avut în vedere se regăsește în tipologia stilurilor educaționale structurată după natura relației *profesor-elev*, în cea structurată după modelul circular al comportamentului interpersonal al cadrului didactic și/sau în cea structurată după criteriul înțelegerii și realizării procesului de evaluare.

vorbească despre un stil educațional repulsiv. Or, ideologia avută în vedere contribuie în cea mai mare măsură atât la apariția sentimentului de înstrăinare, cât și la „încetățenirea” unui grad înalt de autoritarism. Odată instaurată, ea discreditează orice idee care pune preț pe „importanța ambilor parteneri educaționali” sau care atrage atenția asupra oportunității creării „unui climat educativ racordat la nevoile elevilor”. A fi pe poziția de partizan al ideologiei de controlare severă a elevilor înseamnă să recunoști că „regulile stricte și rigide sunt existențiale în crearea unui mediu pentru învățare” și că „elevii trebuie să accepte toate deciziile profesorilor, fără să le pună sub semnul îndoielii”. În mod evident, dascălii care se lasă atrași de o asemenea ideologie niciodată nu se vor vedea obligați să depună eforturi pentru înțelegerea particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, apreciind manifestările de indisciplină comportamentală ale acestora ca expresie a unui indubitabil „afront personal adus autorității lor”. În asemenea condiții, după cum e lesne de înțeles, elevii trebuie mereu „împinși din spate” printr-o serie de măsuri „dure” menite „să-i aducă la supunere” și „să-i determine să se implice plenar în activitatea școlară”^{xxxv}.

Oprindu-ne aici cu prezentarea informațiilor care vizează entitatea, conținutul și formele de manifestare ale stilului educațional respingător, vom deduce – fără teama de a greși – că, prin tot ce reprezintă, acesta aduce prejudicii incontestabile procesului de predare-învățare, puternic afectând întreaga construcție a acestui proces, dar mai ales segmentul care acoperă relația dintre cadrul didactic și elevi. Având capacitatea de a se impune în mod diferit – ca ceva ce amintește de o linie comportamentală autoritară sau nomotetică, distantă sau impulsivă, ultrareactivă sau strictă, oscilantă sau detașată –, stilul educațional pe care-l avem în vedere se caracterizează prin aceea că vine în contrasens cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de cadru didactic. În prezența lui, mediul școlar se surpă, încetând să mai înfățișeze o „ambianță potrivită în care se pot crea conexiuni esențiale pentru dezvoltarea multilaterală și armonioasă a elevului” sau un „spațiu în care competența profesională a cadrului didactic intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului”. Mai mult, prin energiile conflictuale pe care le degajă, el contribuie, în mod evident, la instaurarea didactogeniei. Or, după cum s-a menționat nu o singură dată - ne referim, cu precădere, la opiniile emise de D. Popovici^{xxxvi}, R. Poenaru și F. Sava^{xxxvii} –, în cazul în care stilul educațional nu rezonază cu drepturile și îndatoririle pe care le incumbă profesiunea de pedagog, didactogeniei îi este predeterminat, pur și simplu, să devină o realitate, o stare de fapt care trebuie asociată cu marile

greșeli din zona procesului de predare-învățare sau, altfel spus, cu marile abateri de la ceea ce semnifică deontologia profesională a cadrului didactic.

**ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**
**FACTORS OF PSYCHOLOGICAL SECURITY IN AN EDUCATIONAL
INSTITUTION**

ADĂSCĂLIȚĂ Viorica, *doctor, conferențiar universitar*
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău

ADĂSCĂLIȚĂ Viorica, *PhD, associate professor,*
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
E-mail: adascalita.viorica@upsc.md
ORCID ID: 0000-0001-7231-4103

CHISACOV Roman, *doctorand,*
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău

CHISACOV Roman, *PhDd*
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

CZU 37.015.3:316.624-053.2

Резюме

В статье представлены результаты опроса школьников подросткового и юношеского возраста. Опрос показал, что, с одной стороны, проблема насилия в образовательном учреждении представлена на всех возрастных этапах, с другой – низкий уровень осведомленности и компетенций как учащихся, так и учителей, затрудняет решение вопроса создания безопасной среды в образовательном учреждении, сохраняя риск насилия в отношении детей и взрослых.

Ключевые слова: безопасная среда, насилие, образовательное учреждение

Summary

The article presents the results of a survey of schoolchildren. The survey showed that, on the one hand, the problem of violence in an educational institution is presented at all age stages, on the other hand, a low level of awareness and competencies of both students and teachers makes it difficult to resolve the issue of creating a safe environment in an educational institution, while maintaining the risk of violence against children and adults.

Key words: safe environment, violence, educational institution

Введение

Право на защиту, в частности, на защиту от любого проявления насилия или жестокого обращения, является фундаментальным и представляет собой одно из условий полноценного развития ребенка. Республика Молдова, наряду с другими странами, приняла на себя обязательства по защите права ребенка на безопасность, приняв ряд законов и ратифицировав ряд международных документов, осуществив тем самым

действия, соответствующие Целям в области устойчивого развития (Sustainable Development Goals (SDGs)), которые представляют собой набор из 17 взаимосвязанных целей, разработанных в 2015 году Генеральной ассамблеей ООН в качестве «плана достижения лучшего и более устойчивого будущего для всех» [4]. Эти цели были названы в резолюции Генассамблеи «Повесткой дня на период до 2030» года. Итоговый документ Генассамблеи «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» содержит 17 глобальных целей и 169 соответствующих задач [3].

В контексте нашего исследования особое значение приобретают Цель 16. *«Содействие построению миролюбивого и открытого общества в интересах устойчивого развития, обеспечение доступа к правосудию для всех и создание эффективных, подотчетных и основанных на широком участии учреждений на всех уровнях»*, и в частности, задачи 16.1 *«Значительно сократить распространенность всех форм насилия и уменьшить показатели смертности от этого явления во всем мире»* и 16.2 *«Положить конец надругательствам, эксплуатации, торговле и всем формам насилия и попыток в отношении детей»*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/peace-justice/>

Другим важным документом, ориентирующим профессионалов в области защиты детей, является «INSPIRE – Семь стратегии по ликвидации насилия в отношении детей» [5], где в качестве одной из стратегий указывается *«Создание безопасных условий»*, а подходами в рамках этой стратегии являются *Сокращение насилия посредством устранения способствующих насилию факторов, Прекращение распространения насилия и Улучшение антропогенной среды*.

Необходимость учета в профессиональной деятельности специалистов Республики Молдова национальных и международных законодательных актов обусловлена данными ряда исследований, проведенных в стране за последние несколько лет. Так, в соответствии с результатами Опроса «Насилие над детьми и молодежью в Республике Молдова», проведенного в 2019 году [6], 36,8% девочек и 37,8% мальчиков подвергались, как минимум, одной форме насилия, а одна из семи девочек (14,4%) и один из двадцати мальчиков (5,3%) подвергались сексуальному насилию в возрасте до 18 лет. Многие жертвы сексуального насилия никогда не сообщали об этом. Приведенные данные, относительно реалий современной школы, указывают на тот факт, что в каждом классе минимум треть учащихся является жертвами насилия, страдают от его последствий, и

потенциально создают условия для порочного круга насилия, становясь хронической жертвой или потенциальным агрессором.

Еще более тревожной является проблема буллинга в образовательных учреждениях страны. Согласно Исследованию «Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova», проведенному в 2019 году [1], 86,8% опрошенных учеников принимали участие в буллинге в роли агрессора, жертвы или свидетеля, жертвами буллинга являются 70,8% опрошенных, свидетелями – 75,6%, агрессорами – 41,1%. При этом 20% опрошенных детей считают, что в школе в отношении агрессоров не предпринимаются никакие меры.

Согласно Отчету МЕСС, только во втором семестре 2020-2021 учебного года (в период январь-май 2021) образовательными учреждениями страны было зарегистрировано 3595 случаев насилия над детьми, из которых 2880 случаев были рассмотрены в рамках образовательного учреждения, а о 715 случаях были осведомлены органы правопорядка, а также органы опеки и попечительства [2].

Все представленные данные свидетельствуют о необходимости разработки комплексного подхода к созданию благоприятной, ненасильственной среды образовательных учреждений, с целью преодоления и предупреждения насилия в отношении детей.

1. Обзор факторов насилия в отношении детей

Можно выделить несколько групп факторов, которые влияют как на появление, так и на предупреждение насилия в образовательном учреждении: личностные, семейные, средовые, ситуационные и социальные. Первые три имеют непосредственное отношение к созданию и поддержанию безопасного пространства образовательного учреждения.

Личностные факторы включают в себя ряд индивидуально-психологических особенностей учащихся, которые способствуют выбору поведения агрессора или жертвы. Так, дети и подростки, совершающие насильственные действия, ведущие себя агрессивно, отличаются импульсивностью, низким уровнем контроля над своим поведением и эмоциями, рассеянным вниманием, низкой успеваемостью, склонностью к гневу. Чаще учащиеся, являющиеся буллерами, обычно совершают насильственные действия в отношении других детей, а то и педагогов, вполне сознательно, чтобы самоутвердиться, почувствовать и продемонстрировать свою власть.

Жертвами насилия часто становятся дети, отличающиеся от других внешним видом, характером, поведением; те, которые не имеют друзей и не пользуются защитой со стороны сверстников; те, которые хорошо учатся. Многие жертвы насилия физически и

психологически не могут постоять за себя и не находят поддержки со стороны сверстников и взрослых. [7]

Среди *семейных факторов* ведущее место занимают случаи домашнего насилия, проявляющиеся, в том числе, в отсутствии теплых доверительных отношений с родителями, в эмоциональной холодности и низкой степени сплоченности членов семьи, в отсутствии взаимной поддержки, в демонстрируемой модели доминирования, подавления других.

Средовые факторы насилия в отношении детей связаны, в первую очередь, с отношением и поведением сотрудников образовательного учреждения в отношении детей, в целом, и в отношении случаев насилия, в частности.

«Преподаватели, другие работники образовательного учреждения могут провоцировать насильственное поведение среди учащихся, проявляя насилие по отношению к ним (телесные наказания, грубые, унижающие достоинство выражения, крики и оскорбления, дискриминацию, жесткое регламентирование всех аспектов жизнедеятельности учащихся, завышенные требования к учебе или дисциплине, занижение оценок в качестве наказания за нежелательное поведение). Негативное восприятие учащимся образовательного учреждения увеличивает риск агрессивного поведения. Агрессивную реакцию учеников может вызвать и чрезмерное выделение педагогом кого-то из них в качестве положительного или отрицательного примера, а также стимулирование между ними соперничества в ущерб сотрудничеству» [7, стр. 20]

2. Исследование представлений учащихся о ситуации насилия в образовательном учреждении.

2.1. Цель, методы и выборка исследования.

Целью исследования стало выявление представлений учащихся о том, насколько безопасна для них школьная среда, о факторах, влияющих на возникновение и преодоление случаев насилия в образовательном учреждении.

Для получения фактических данных нами был использован метод анкетирования учащихся. В анонимном опросе приняли участие 219 учеников одного из лицеев города Кишинева, из которых 112 испытуемых младшего подросткового возраста (ученики 5-7-х классов, в возрасте 11-13 лет), 76 испытуемых старшего подросткового возраста (ученики 8-9-х классов, в возрасте 14-16 лет) и 33 испытуемых юношеского возраста (ученики 10-11-х классов).

Предложенная испытуемым анкета включает в себя 9 вопросов, из которых 2 закрытых вопроса, предусматривающих ответы Да или Нет, и 7 градуированных вопросов, предлагающих несколько вариантов ответов.

Участие школьников в опросе осуществлялось на основе получения добровольного согласия самих учащихся, их родителей и администрации лицея.

2.2. Результаты опроса испытуемых.

Большинство опрошенных нами школьников в понятии «жестокое обращение с ребенком», в первую очередь, выделяют действия, унижающие достоинство ребенка (73%), и действия сексуального характера (72,6%).

Около половины опрошенных (47,2%) считают жестоким обращением чрезмерный контроль над ребенком, а также неуважение его мнения (41,5%). Однако только треть опрошенных (29%) указали на использование страха («держать в страхе») как признак жестокого обращения, и еще меньше испытуемых (15%) воспринимают битье как жестокое обращение.

Последнее представляется нам тревожным фактом, свидетельствующим о том, что в восприятии учениками реальности удары и шлепки не включены ими в категорию физических действий насильственного характера, что создает предпосылки как для потенциально жертвенное или насильственное поведение школьников.

В ходе исследования большая часть опрошенных указали, что в лицее чувствуют себя хорошо (51,6%) или отлично (19,2%) (см. рис. 1). В то же время есть ученики, самочувствие которых в лицее не всегда благоприятно. Некоторые из них чувствуют себя удовлетворительно (22,4% всех опрошенных) и 17 учеников (7,8%) чувствуют себя в лицее плохо.

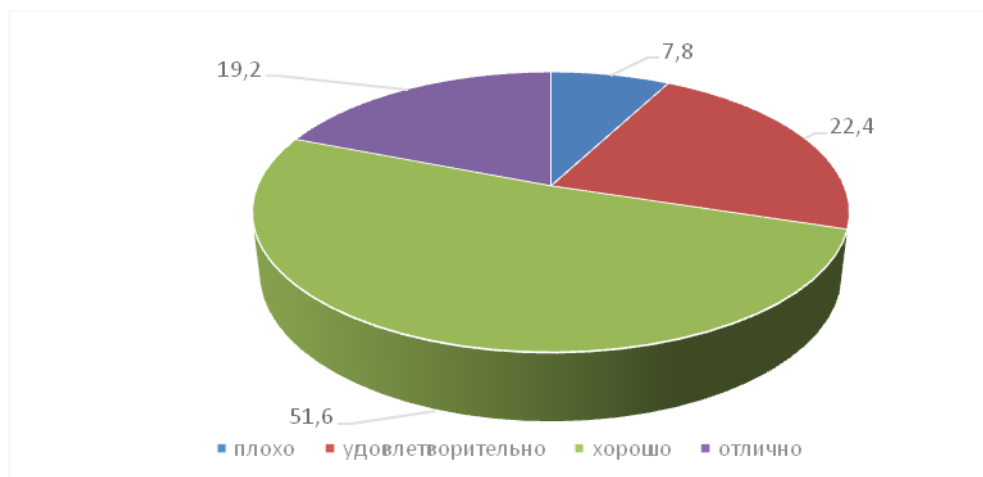


Рис. 1. Распределение ответов испытуемых на вопрос «Как ты чувствуешь себя в лицее?», по всей выборке.

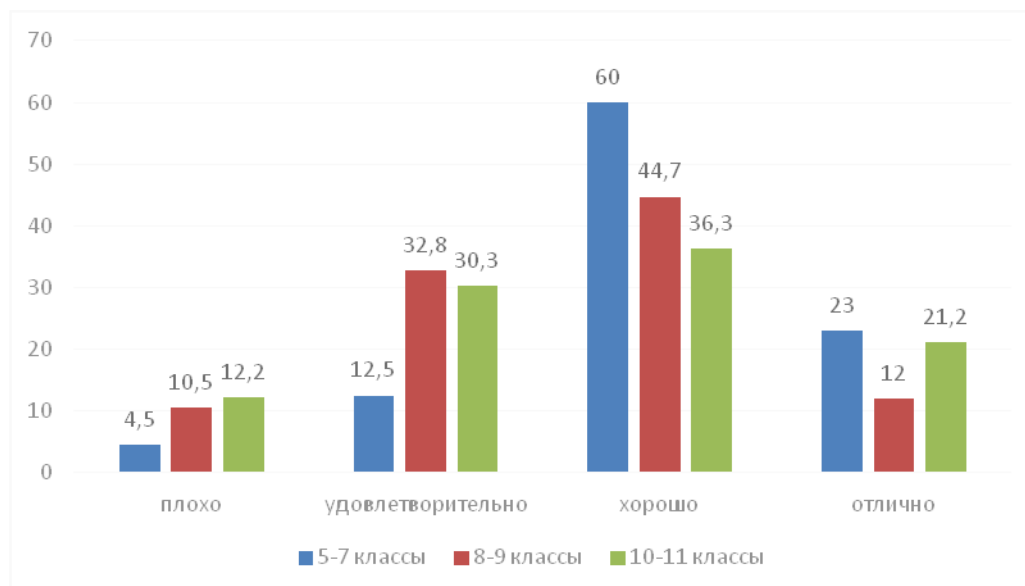


Рис. 2. Распределение ответов испытуемых на вопрос «Как ты чувствуешь себя в лицее?», по классам, в %.

Анализ результатов по классам испытуемых, представленных на рис. 2, указывает на тот факт, что ученики разных классов по-разному чувствуют себя в лицее. Так, испытуемых 5-7-х классов в большей степени чувствуют себя в школе хорошо (60%) или отлично (23%), в то время как больше учащихся 8-9-х и 10-11-х классов чувствуют себя удовлетворительно (соответственно 32,8% и 30,3%) или даже плохо (соответственно 10,5% и 12,2%).

Дальнейший опрос показал, что 18,2% опрошенных школьников считают, что в их лицее существует проблема насилия. При этом 19,4% опрошенных становились жертвами физического насилия, 70% - жертвами психологического насилия, и по 1 испытуемому – жертвами экономического и сексуального насилия.

При этом примерно равное количество учеников 5-7-х классов отмечают, что подвергались физическому (41,6%) или психологическому (45,8%) насилию. В 8-9-х классах отношение физического и психологического насилия меняется в пользу последнего – 77% учеников отмечают этот вид насилия, которому подвергались, и 10% - физическому насилию. Именно среди этой группы испытуемых есть ответы о сексуальном и экономическом насилии в отношении учеников. Среди испытуемых старших классов встречаются ответы только о случаях психологического насилия (13 ответов).

Анализ школьной ситуации по видам насилия показал, что большая часть опрошенных (90%) отрицают применение учителями оскорбительных слов в отношении учеников, и 10% сообщили, что такие случаи бывали.

При этом частота таких случаев увеличивается к лицейским классам, как показано на рис. 3. Если в 5-7-х классах отмечается 7% случаев вербального насилия со стороны педагогов, то в 10-11-х классах таких случаев отмечается уже 21%. В то же время, можно предположить, что ученики 10-11-х классов более искренни в своих ответах, чем младшие подростки.

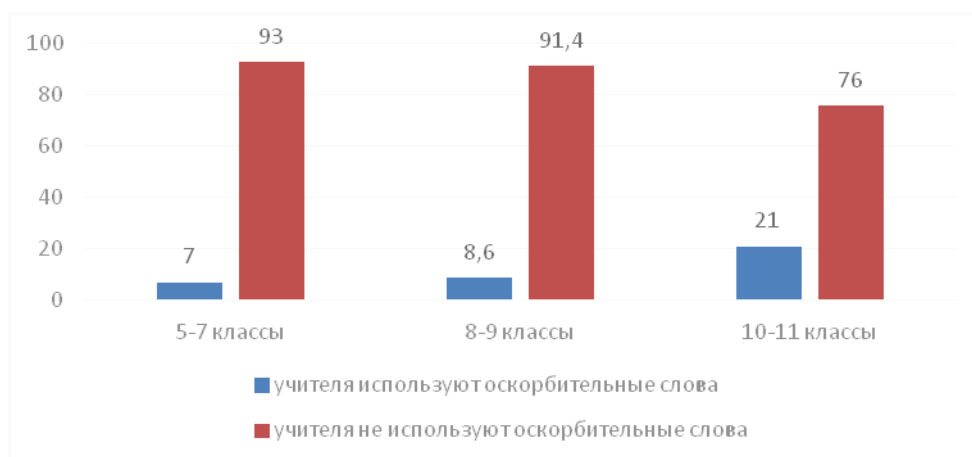


Рис. 3. Распределение ответов испытуемых на вопрос «Используют ли педагоги оскорбительные слова в адрес учеников?», по классам, в %.

Случаи физического насилия в их адрес отмечаются 14,6% опрошенных. Большая часть этих случаев – результат действия других учащихся, но встречаются 5 ответов о случаях физического насилия со стороны педагогов. Анализ результатов по классам показывает увеличение положительных ответов от 5-х к 11-м классам (см. рис. 4). Так, если среди учеников 5-6-х классов положительных ответов о случаях физического насилия в школе 11,6%, то в 8-9-х их уже 15,5%, а в 10-11-х – 18,2% ответов.

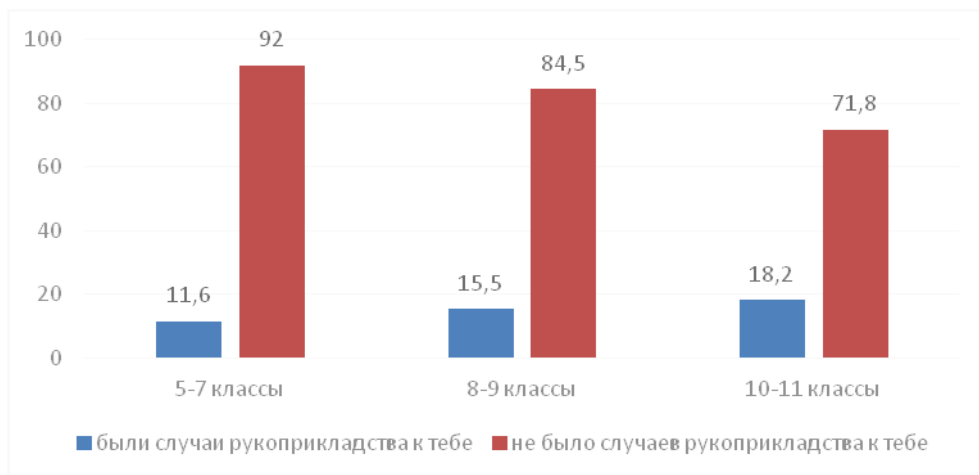


Рис. 4. Распределение ответов испытуемых на вопрос «Бывали ли случаи рукоприкладства в твой адрес?», по классам, в %.

Дальнейшее исследование показало, что насилие в отношении опрошенных совершали как другие дети, так и педагоги (см. рис. 5). Кроме того, часть ответов испытуемых 19,2% указывает на насильственные действия, совершенные в лицее со стороны других людей. Однако, как показано на рис. 5, большая часть насильственных действий в этом лицее совершается одноклассниками опрошенных (66,4%).

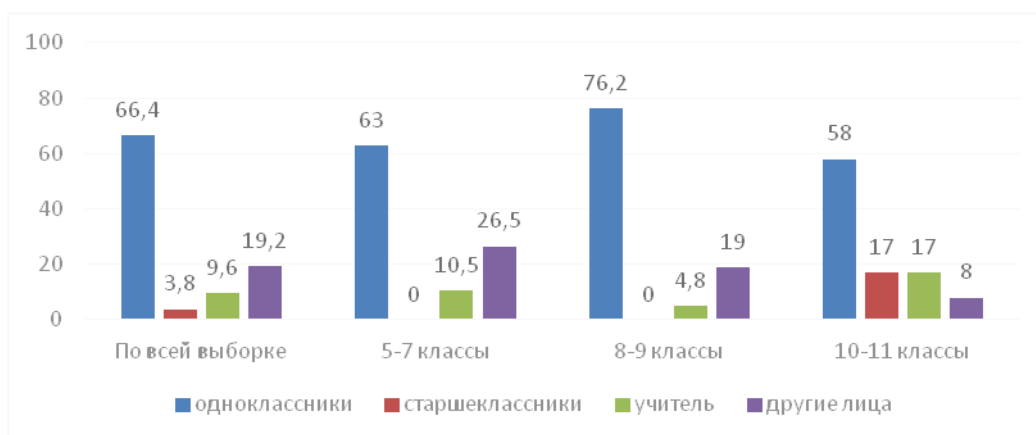


Рис. 5. Распределение ответов испытуемых на вопрос «Кто совершал над тобой насилие в школе?», по классам, в %.

Следует отметить, что большая часть опрошенных учеников, будучи жертвами насилия, получила помощь психологическую (32%), в виде сочувствия окружающих (36%), или даже медицинскую (30,7%) и юридическую (2 опрошенных). При этом все опрошенные считают, что проблему насилия в школе необходимо решать, возможно, путем обсуждения этой проблемы на классных часах (49,6%), улучшение контроля и

надзора за поведением учащихся (39,1%) или даже ужесточением дисциплины в школе (11,3%), внедрением различных наказаний.

Выводы и рекомендации

Приведенные результаты опроса учащихся позволяют заключить, что знания учащихся подросткового и юношеского возраста о насилии размыты, неточны, что затрудняет распознавание ими действий насильственного характера и отделения их от просто конфликтных или напряженных отношений с окружающими.

В лицее, где проводилось исследование, встречаются все виды насилия, что соответствует результатам международных и национальных исследований. Однако, в отличие от них, количество положительных ответов о случаях насилия среди опрошенных школьников гораздо ниже. Возможным объяснением этому факту является предположение о том, что данные испытуемые были недостаточно искренними в своих ответах, в том числе, в силу недостаточной информированности в рамках проблемы преодоления и предупреждения насилия в отношении детей.

Низкий уровень информированности учащихся сказывается и на их представлении о способах решения проблемы – большинство школьников предлагают для предотвращения насилия использовать насильственные меры в виде жесткой дисциплины, давления, сверхконтроля, изоляции, что не только не помогает решению, но зачастую усугубляет проблему.

Низкий уровень информированности учащихся указывает на такой же низкий уровень информированности и подготовленности педагогов в области защиты детей от насилия.

В соответствии со сказанным, основной рекомендацией является проведение комплексной систематической работы по информированию и формированию компетенций сотрудников и учащихся лица в области предупреждения насилия и создания безопасной среды школы.

Bibliografie

1. CHEIANU-ANDREI, Diana, SÎMBOTEANU, Daniela, ANDREI Igor, Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Chișinău, 2020. [просмотрено 12.10.2021] Доступен: <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20%C3%AEn%20r%C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>
2. Raport generalizat privind cazurile de violență asupra copilului. Semestrul II, anul de studii 2020-2021. [просмотрено 12.10.2021] Доступен: https://mecc.gov.md/sites/default/files/raport_mecc_vnet_sem_ii_2020_2021.pdf
3. Technical report by the Bureau of the United Nations Statistical Commission (UNSC) on the process of the development of an indicator framework for the goals and targets of the post-2015 development agenda [просмотрено 12.10.2021] Доступен:

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/6754Technical%20report%20of%20the%20UNSC%20Bureau%20%28final%29.pdf>

4. Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development [просмотрено 12.10.2021] Доступен: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9d/A_RES_71_313_E.pdf
5. INSPIRE – Семь стратегий по ликвидации насилия в отношении детей. [просмотрено 12.10.2021] Доступен: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/246216/WHO-NMH-NVI-16.7-rus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Опрос «Насилие над детьми и молодежью в Республике Молдова», 2019. [просмотрено 12.10.2021] Доступен: https://msmps.gov.md/wp-content/uploads/2020/08/OIM_MoldovaVACS2019_RU_interactive.pdf
7. Предотвращение насилия в образовательном учреждении. Методическое пособие / под редакцией В. АДЭСКЭЛИЦЭ, Р. ЖОСАНУ, И. МОЛДОВАНУ, Т. ЕПОЯНА – Кишинэу, 2017. [просмотрено 12.10.2021] Доступен: <https://iite.unesco.org/files/news/639352/Predotvrashhenie-nasiliya-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii-Posobie-2017.pdf>

SECURITATEA PSIHOLOGICA ȘI DEPRINDERILE SOCIALE IN INSTITUȚIILE DE ÎNVAȚĂMÂNT

PSYCHOLOGICAL SECURITY AND SOCIAL SKILLS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

POPESCU Maria, Dr., lector

UPS "Ion Creangă" din Chișinău

POPESCU Maria, Phd, university lecturer,
State Pedagogical University

COJOCARU Irina, drd

UPS "Ion Creangă" din Chișinău

COJOCARU Irina, Phd student,
State Pedagogical University

CZU 37.015.3

CZU 159.922.7

Rezumat

În prezent, în literatura de specialitate, pentru desemnarea unei comunicări eficiente, descrierea comportamentelor sociale optime, care contribuie la formarea deprinderilor sociale, se întâlnesc tot mai des sintagmele: comunicare asertivă și comportament asertiv. Comportamentul asertiv contribuie la formarea abilităților sociale de interacțiune funcțională cu ceilalți. Astfel, în comunicare nu sunt încălcate nici drepturile personale, nici drepturile celorlalți, subiectul exprimându-și nevoile, dorințele, sentimentele și preferințele într-un mod deschis și onest, într-o manieră adecvată social. Comportamentul asertiv demonstrează respectul de sine și respectul față de ceilalți, promovează autodezvăluirea, autocontrolul și stima de sine pozitivă. Asertivitatea este cel mai eficient mod de a rezolva problemele interpersonale. Comunicarea directă, deschisă și sinceră permite receptarea mesajelor fără distorsiuni, care menține relații cu ceilalți, asigură securitatea psihologică a grupului școlar și a fiecărui elev.

Cuvinte cheie: abilități sociale, instituție de învățământ, securitate psihologică, student, asertivitate, comunicare eficientă.

Summary

Currently, in the literature, for the designation of an efficient communication, the description of the optimal social behaviors, which contribute to the formation of social skills, the phrases are met more and more often: assertive communication and assertive behavior. Assertive behavior contributes to the formation of social skills of functional interaction with others. Thus, in communication, neither the personal nor the rights of others are violated, the subject expressing his needs, desires, feelings and preferences in an open and honest way, in a socially appropriate manner. Assertive behavior demonstrates self-respect and respect for others, promotes self-disclosure, self-control, and positive self-esteem. Assertiveness is the most effective way to solve interpersonal problems. Direct, open and honest communication allows the reception of messages without distortion, which maintains relationships with others, ensures the psychological security of the school group and each student.

Keywords: social skills, educational institution, psychological security, student, assertiveness, effective communication.

Studiile din domeniul educațional au arătat că deprinderile sociale insuficient dezvoltate sunt asociate cu performanțe școlare scăzute, probleme emoționale și comportamentale, dificultăți de adaptare socială, conflicte, neînțelegeri. Dificultățile de stabilire și menținere a relațiilor interpersonale reduc calitatea și frecvența experiențelor de învățare, a deprinderilor sociale ceea ce contribuie la scăderea nivelului de securitate psihologică în instituțiile de învățământ. Deprinderile de comunicare și relaționare reprezintă un factor protector față de comportamentele de risc și față de situațiile de criză. În această ordine de idei, devine foarte importantă dezvoltarea la elev a abilităților de comunicare și comportament asertiv. Noțiunea de asertivitate a fost introdusă de specialiști în terapia comportamentală, care afirmă că aceasta reduce/inhibă anxietatea, depresia, apariția gândurilor negative despre sine și ceilalți. Se subliniază faptul că acest tip de comportament, cel asertiv, conduce la o îmbunătățire a percepției de sine [2, 7].

Prin dezvoltarea deprinderilor sociale se înțelege exersarea situațiilor obișnuite din viața socială, interacționând cu oamenii de diferite vârste, job-uri, statusuri etc., ceea ce ne marchează întreaga noastră existență în societate. Formarea și dezvoltarea deprinderilor sociale este extrem de importantă pentru preadolescenți și adolescenți. Cum putem contribui la dezvoltarea deprinderilor sociale, noi, adulții, școala, comunitatea școlară, societatea ?

Preadolescența este percepută ca sfârșitul copilăriei, remarcându-se prin procesul de creștere accentuată, maturizare intensă și printr-o structurare complexă a personalității. Jean Piaget afirmă că la această vârstă evoluția personalității este marcată de nivelul conștiinței și judecății morale [4]. După 13 ani copilul dobândește capacitatea de a se transpune imaginativ, virtual în locul altei persoane. Conform opiniei lui L. Kohlberg, între 13 și 17 ani are loc acceptarea regulilor sociale, dar și a responsabilității morale, iar morala proprie devine element de satisfacție, sursă a respectului față de sine [4].

Tot acest proces complex de maturizare fizică și de dezvoltare a trăsăturilor de personalitate formează spre sfârșitul perioadei comportamente stabile. Dezvoltarea acuității senzoriale permite creșterea capacității de comunicare, deschiderea conștientă spre exterior, spre ceilalți și spre sine [3]. Se poate spune că în preadolescență începe un proces, ce se va desfășura cu mare amploare în adolescență, și anume, apropierea de valori, formarea acceptorilor morali pentru cele mai importante sentimente legate de relațiile cu cei din jur, chiar dacă pentru a se ajunge aici se trece printr-o fază de opoziție față de norme și valori. De aceea anume această perioadă de dezvoltare este senzitivă pentru consolidarea deprinderilor sociale, ce, la rândul său, va asigura securitatea psihologică atât în grupul de elevi cât și în comunitatea școlii [3, 4].

Dezvoltarea relațiilor cu ceilalți este concretizată prin comportamentul puberului în grup. Rolurile și statusurile sunt condiționate de prerogativele adulților care acționează multipolar. Aspectul controversat al acestei vârste este tributary schimbărilor impetuoase din planul fizic și al eforturilor de adaptare la solicitări din ce în ce mai ample. Această perioadă trebuie percepută de părinți și profesori ca fiind optimă în vederea cultivării abilităților comunicative și consolidării eficienței personale cu scopul aplicării eficiente a strategiilor productive de soluționare a conflictelor în relația lor cu cadrele didactice și cu semenii. Școala nu este doar locul unde elevii primesc informații, cunoștințe, priceperi, deprinderi, ci, de asemenea, școala reprezintă cel mai important spațiu pentru socializarea adolescenților, pentru formarea deprinderilor sociale. Tot școala este locul unde elevii, cel mai probabil, au diverse conflicte, iar cadrele didactice trebuie să pregătească viitorul adult astfel încât să poată preîntâmpina conflictele cu care se confruntă și să le evite atunci când e cazul sau cel puțin să le rezolve într-un mod eficient, astfel încât atât el, cât și cei implicați să nu fie stopați în procesul de schimbare și evoluție și, deci, de dezvoltare personală [3].

Securitatea psihologică într-o instituție de învățământ este condiționată de formarea și dezvoltarea deprinderilor sociale ale actorilor implicați în procesul instructiv-educativ atât a cadrelor didactice cât și a beneficiarilor sistemului educațional. Aceste deprinderi sociale vor contribui la bunăstarea subiectivă a elevilor și a cadrelor didactice. Abilitatea de a comunica eficient, constructiv presupune și abilitatea de a rezolva conflictele de comunicare, astfel se va crea un mediu favorabil, un climat psihosanogen în clasa de elevi și în instituția de învățământ corespunzătoare [1, 6, 8].

Helena Cornelius, Shoshana Faire, Susan Heitler, Bernard Mayer, Ana Stoica-Constantin, Adriana Băban și mulți alți conflictologi susțin că conflictul nu are în mod obligatoriu doar aspecte negative, el trebuie acceptat ca o parte firească a procesului de comunicare, iar

comunicarea eficientă nu înseamnă camuflarea conflictului sau reprimarea emoțiilor, ci conștientizarea și acceptarea lui, ce va contribui, astfel, la elaborarea unor stiluri productive de soluționare a conflictelor în mediul școlar [7]. Abordarea pozitivă a conflictelor care sunt inerente unui grup social cum e clasa în care elevii își desfășoară activitatea trebuie avută în vedere de către toate cadrele didactice, de la educatori până la profesorii din mediul universitar. Conflictele apar la toate aceste nivele și nevoia de a le soluționa într-un mod profesionist își pune amprenta pe coeziunea clasei de elevi și pe integrarea unui elev sau grup de elevi ori dezințegrarea de grup, fapt care are urmări grave asupra vieții elevului imediat, la momentul producerii conflictului, dar mai ales pe termen mediu și lung [5].

Prin urmare, adolescența înseamnă amplificarea structurii personalității și accentuarea aspectelor diferențiale ale manifestărilor ei [10]. Iar elevii din clasele ”mari” sunt model pentru cei mai mici. La rândul său, prin implicarea psihologilor, psihopedagogilor, a cadrelor didactice la desfășurarea orelor de dezvoltare personală realizată prin traininguri de cunoaștere și acceptare de sine, de gestionare a emoțiilor și conștientizarea comportamentului, astfel, putem asigura o securitate psihologică în instituția de învățământ. Acestea, la fel, trebuie luate în considerare în realizarea tratării diferențiate și individualizate ale educației elevilor și în stimularea autoeducației lor la toate vârstele. Adolescenții sunt capabili să înțeleagă natura psihosocială a relațiilor dintre profesor și elevi și dintre ei înșiși, a comunicării asertive dintre elevi și profesor ca modalitate de funcționare optimă a acestor relații și sunt capabili să adopte stiluri productive de soluționare a conflictelor în mediul școlar și asumarea responsabilității, ceea ce presupune abilitatea de a ”răspunde” [5, 9]. Credem că implicarea adolescenților (pe lângă cadrele didactice responsabile de procesul educațional) în diseminarea deprinderilor sociale va spori gradul securității psihologice a școlii.

Asertivitatea este rezultatul unui set de atitudini și comportamente învățate care au ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, respectarea drepturilor personale, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilităților de luare a deciziilor responsabile, dezvoltarea abilităților de management al conflictelor [11]. Aceasta poate fi asigurat și prin modelul propriu de conduită și comportament asertiv al cadrului didactic. Cu alte cuvinte, asertivitatea învățătorilor, profesorilor și a elevilor va încuraja siguranța și satisfacția de sine; va contribui la susținerea propriilor interese și ale celorlalți, la creșterea încrederii în forțele proprii, la evaluarea și expunerea propriilor opinii. Un dascăl, care își clarifică și exprimă propriile puncte de vedere, se autoapreciază și se respectă pe sine, și, astfel, se face auzit, va învăța elevii să facă același lucru. Între pasiv și agresiv, asertivitatea presupune negocierea cu

ceilalți și implică păstrarea verticalității, a echilibrului, respectând în același timp dorințele și drepturile celorlalți [11].

A spune „nu” unei solicitări venite din partea altei persoane este o dificultate frecvent întâlnită în rândul preadolescenților, adolescenților și tinerilor. Este întâlnită, de asemenea, și situația în care refuzul apare ca o reacție agresivă ce nu ține cont de sentimentele celuilalt. Pentru a evita cele două variante care nu favorizează relațiile interumane, este indicat ca refuzul cererii adresate să denote siguranță de sine, implicând respectarea propriilor dorințe și excluzând intenția de a obține doar o victorie personală [7].

Exprimarea având la bază respectul de sine este implicată și în a face cereri sau a solicita ajutor. Formularea pozitivă a cererii, înțelegerea poziției abordate de celălalt, exprimarea deschisă a sentimentelor și afirmarea de sine sunt elemente care asigură succesul în avansarea unei cereri. Comunicarea facilitează în cadrul interacțiunii personale și exprimarea sentimentelor proprii și recunoașterea sentimentelor celorlalți. Atât la copiii de clasele primare cât și la adolescenți, atât la elevi cât și la profesori este necesară stimularea eliberării sentimentelor, fie ele pozitive sau negative. Dezvăluirea sentimentelor se realizează prin intermediul comunicării în cadrul conversațiilor și a discuțiilor obișnuite pe care le întreținem cu ceilalți. Astfel, asertivitatea implică și abilitatea de a iniția, continua și finaliza o conversație utilizând stiluri de menținere a cursivității discuției și a interesului partenerului. Asertivitatea presupune și susținerea propriilor opinii care, îmbinată cu stilurile comunicării și cele ale afirmării de sine, consolidează capacitatea de a-1 convinge pe celălalt sau de a-l influența [2, 11].

După Lange Jacobowski „asertivitatea implică apărarea drepturilor personale și exprimarea gândirii, sentimentelor și convingerilor în mod direct, onest, adecvat, fără a viola dreptul altei persoane” [apud 11]; este vorba, deci, despre un tip de comunicare directă, autentică, eficientă, care ar putea avea ca efect rezolvarea problemelor interpersonale și construirea unor relații sociale pe termen lung [2]. Asertivitatea are mai multe efecte pozitive. Printre acestea pot fi enumerate: reducerea anxietății și a depresiei; îmbunătățirea imaginii și a respectului de sine; asertivitatea dovedește maturitate și percepția pozitivă a partenerilor de dialog; menținerea unor relații interpersonale autentice; asertivitatea reprezintă modalitatea optimă de comunicare în afaceri și se dovedește importantă în selecția, fidelizarea și dezvoltarea subiecților. Tocmai ceea ce este nevoie în sistemul educațional contemporan pentru asigurarea securității psihologice [2, 11].

De ce oare apar conflictele în școală ?

Conflictul pornește, aproape întotdeauna, de la o diferență între noi și altcineva, diferența pe care nu o acceptăm sau pe care nu știm să o gestionăm.

Printr-o comunicare eficientă putem însă gestiona conflictele cu cei din jurul nostru, prin cuvintele pe care le folosim putem aborda conflictele într-un mod care să le rezolve și chiar să le transforme în ceva mai bun. Odată ce trecem de conflict putem să relaționăm la un alt nivel și ne înțelegem mult mai bine cu persoana cu care am avut conflictul. Securitatea psihologică în școli și alte instituții educative poate fi asigurată prin formarea deprinderilor sociale de comunicare eficientă, prin dezvoltarea asertivității atât la nivel de comunicare cât și la nivel comportamental, prin învățarea actorilor implicați în procesul didactic de a elabora stiluri de soluționare a conflictelor productive. Aceasta presupune: adecvarea reflectării conflictului; deschiderea și eficiența comunicării între părțile aflate în conflict; crearea unui climat școlar de încredere și cooperare; determinarea esenței conflictului și poate fi realizată prin [9, 12]:

Ascultarea activă, prin exersarea de a-l asculta pe cel din fața noastră. Să luăm exemplul un tandem „profesor – elev”, care are un conflict legat de materia pe care ar trebui să o însușească elevul. Într-o astfel de situație, cel mai important este ca persoanele să se asculte reciproc, înțelegând că ascultarea presupune, într-o primă etapă, în orice fel de conflict, a-l confirma pe celălalt și a-i confirma poziția. Asta înseamnă să nu-l confundăm pe celălalt cu părerea lui diferită de a noastră într-un anumit moment.

Acceptarea faptului că celălalt are dreptul la părerea sa în orice context. De cele mai multe ori negăm că există o părere sau un sentiment diferit la celălalt, din simplu motiv că acestea nu intră în sistemul nostru de valori, de gândire sau pentru că diferă de părerile și de sentimentele noastre.

Enunțarea propriului punct de vedere. Pentru a ne exprima corect părerea trebuie doar să o alăturăm părerii celuilalt. Făcând asta ne putem distanța puțin de părerile contradictorii și putem vedea mai clar ce anume putem face cu ele – le putem reuni în ceva util pentru ambele părți implicate în contradicție, rămânem la păreri diferite sau ajungem la o decizie până la urma.

Confruntarea celor două păreri. Fiecare punct de vedere are multe lucruri în spate, care ne determină să avem o anumită opinie – lucruri legate de aspectul emoțional, percepții asupra noțiunilor de “bine” și “rău”. De aceea propunem confruntarea părerilor, pentru a afla motivele care ne determină să avem astfel de opinii.

La final, după ce fiecare a explicat motivele pentru care are o anumită părere, ajungem să stabilim ce diferă în opiniile noastre, dar și ce se aseamănă. În acest context se poate lua o decizie rezonabilă care să aranjeze pe ambii participanți la conflict.

În concluzie putem spune că securitatea psihologică în școli este decisivă pentru funcționarea lor normală. Ea poate fi asigurată prin dezvoltarea deprinderilor sociale ale elevilor de toate vârstele, la toate treptele de studii în învățământul preuniversitar.

Bibliografie

1. BĂLȚESCU, S. Bunăstarea subiectivă a elevilor de liceu și studenților. Cluj-Napoca: “G. Barițiu”, 2009. 157 p.
2. BÎRSAN, E. Asertivitatea pedagogică. Chișinău: UPS Ion Creanga, 2015. 178 p.
3. BONCU, ȘT., CEOBANU, C. Psihosociologie școlară. Iași: Polirom, 2013. 380 p.
4. CREȚU, T. Psihologia educației. București: Curtea veche, 2004. 380 p.
5. DUMITRANA, M. Profesor și elev. Partea I. Profesorul văzut pe dinăuntru. Craiova: SITECH, 2011. 177 p.
6. KLEIN, S. Formula fericirii. București: Humanitas, 2006. 255 p.
7. LACOMBE, F. Rezolvarea dificultăților de comunicare. Iași: Polirom, 2005. 220 p.
8. MUNTELE-HENDREȘ, D. Starea subiectivă de bine. Iași: Ed. Univ. „Al. Ioan Cuza”, 2009. 396 p.
9. NEGURĂ I., SÂMBOTEANU D. Stiluri de soluționare a conflictelor în relația profesor-student. În Pâslaru V., Papuc L. (coord.) Construcție și dezvoltare curriculară. Ghid metodologic. Partea I. Chișinău: Î.S. F.E.-P. Tipografia Centrală, 2005. 176 p.
10. PÂNIȘOARĂ G., SĂLĂVĂSTRU D., Mitrofan L. Copilarie și adolescență. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom, 2016. 303 p.
11. POTTS C., POTTS S. Asertivitatea: Cum să rămâi ferm indiferent de situație. București: Trei, 2017. 224 p.
12. SECRIERU L. Strategiile alese de elevi în rezolvarea conflictelor. În: Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar, 2015, pp. 187-197.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND LIFE VALUES OF MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS

Козман Татьяна¹, Негурэ Ион²

¹ PhD student, MD (Psychology), lecturer at Psychology Department, „Ion Creangă” Pedagogical State University at Chișinău (Republic of Moldova) <https://orcid.org/0000-0003-0284-2968>

² PhD (Psychology), associate professor at Psychology Department, „Ion Creangă” Pedagogical State University at Chișinău (Republic of Moldova)

E-mails:¹ kozmantatiana@gmail.com, ² ion7neg@gmail.com

CZU 159.923.2

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи психологического благополучия и жизненных ценностей старшеклассников, представлен дизайн экспериментального исследования, описываются методики исследования и изложены полученные результаты

по компонентам психологического благополучия, жизненным ценностям испытуемых и как эти психологические образования соотносятся друг с другом. Предлагаются практические рекомендации по оптимизации психологического благополучия и жизненных ценностей у старшеклассников.

Ключевые слова: психологическое благополучие, жизненные ценности, взаимосвязь, юношеский возраст.

Summary

The article discusses the issue of the relationship between psychological well-being and the life values of high school students, presents the design of the experimental study, describes research techniques and outlines the results on the components of psychological well-being, life values of subjects and how these psychological constructs relate to each other. Suggestions and recommendations on optimizing psychological well-being and life values in high school students are proposed.

Key-words: well-being, life values, interrelation, high school students.

Введение

Переживание психологического благополучия как показателя психического здоровья важно для каждой личности, а в период юношеских изменений, профессионального и идентификационного самоопределения, его важность повышается, т.к. для юношей и их окружения это становится признаком личностной состоятельности, эффективного функционирования. Актуальная пандемическая ситуация в мире оказала влияние на способы и возможности самопредъявления и самопроявления, как в положительную, так и в отрицательную сторону. Отрицательное влияние спровоцировало увеличение случаев депрессивного расстройства, как среди взрослого населения, так и в подростковой и юношеской среде, тревожно-фобических состояний, саморазрушающего поведения и др. Юноши, в частности, оказались в ситуации необходимости пересмотреть свои будущие профессиональные/личностные цели и планы, обрести навыки мобильного переключения с одного формата обучения на другой, самостоятельного освоения большого объема информации. В такой ситуации остро встает необходимость в эмоциональной стабильности, эффективной коммуникации с окружающими, поддержке и взаимоподдержке со стороны сверстников и родителей, наличия личностных устойчивых конструктов, ценностных ориентаций, личностных смыслов и т.д. В данной статье будет произведена попытка доказать, что существует взаимосвязь психологического благополучия и жизненных ценностей современных старшеклассников, на основании которой можно будет построить стратегию помощи старшеклассникам в затруднительных жизненных ситуациях переживания психологического неблагополучия.

1. Постановка научной проблемы и анализ ее состояния

Анализ истории процесса исследования психологического благополучия как самостоятельного психологического образования выделяет два подхода к его пониманию и изучению: гедонистический (N. Bradburn; E. Diener & R. Larsen и др.) и эвдемонистический (Аристотель; J. Bugental & M. Jahoda; C.D. Ryff; П.П. Фесенко & Т.Д. Шевеленкова; М. Seligman; С.А. Водяха и др.) [5]. Отличия гедонистического и эвдемонистического благополучия состоит в следующем. Первый вид благополучия сосредоточен на получении положительных эмоций и позитивного реагирования на жизненные события, в то время как второй вид – на смысле и высших целях жизни. Оба вида благополучия не исключают друг друга, а являются составляющими частями личностного благополучия и их наличие является необходимым для позитивного функционирования личности.

Понятие **психологического благополучия** в определении C.D. Ryff содержит наиболее полное описание феномена и постулирует, что – *это интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью. Это базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека* [7, с. 14].

Структуру психологического благополучия C.D. Ryff предложила рассмотреть с точки зрения таких составляющих, как: позитивные отношения с другими (positive relations with others), автономия (autonomy), управление средой (environmental mastery), личностный рост (personal growth), цели в жизни (purpose in life), самопринятие (self-acceptance), и интегральный показатель психологического благополучия [2; 7]. Данная структура нашла свое отражение в шкалах методики C.D. Ryff на выявление уровня переживания психологического благополучия [7].

Ценностные ориентации – это сложный социально-психологический феномен, который характеризует направленность и содержание активности личности, определяет общий подход человека к миру, к себе, придает смысл личностным позициям, поведению, поступкам. Данный феномен изучался и изучается весьма активно в философии, социологии, педагогике, психологии. На современном этапе развития наук предложены множество теорий и концепций авторов, изучающих ценностные ориентации (F. Kluckhohn & F.L. Strodtbeck; M. Rokeach; H. Ch. Triandis; S.H. Schwartz & U. Bielsky; B.

Магун; Р. Инглхарт; Б.С. Братусь & Д.А. Леонтьев и др.) [6; 11]. Некую обобщенную позицию в отношении понятия ценностные ориентации можно найти у Д. А. Леонтьева, который отмечает, что ценностные ориентации – *это сознательные убеждения или представления субъекта о ценном для него* [11].

Взаимоотношение феноменов психологического благополучия и жизненных ценностей нашло свое научное обоснование в различных теориях и экспериментальных исследованиях.

Argyle M. рассматривает зависимость счастья, общей удовлетворенности жизнью, от нескольких факторов, которые можно рассматривать как ценности в жизни личности: зависимость счастья от социальных связей; наличие трудовой деятельности; наличие простора для деятельности, связанной с внутренней мотивацией; наличие материальной обеспеченности [2; 5].

Seligman M. в структуре «модели подлинного счастья» выделяет в качестве одного из компонентов личностный смысл, отраженный через жизненные ценности и смыслы, которыми человек наделяет тот или иной момент своей жизни [15].

Идобаева О.А. отмечает, что ведущими индикаторами психологического благополучия подростка является эмоциональное благополучие, детерминированное особенностями детско-родительских отношений, а также уровень коммуникативной компетенции подростков. В юношеском возрасте, по мнению автора, психологическое благополучие определяется уровнем сформированности главных новообразований возраста, ориентировки в особенностях собственной индивидуальности, умение строить жизненные планы. Ценностные ориентации в юношеском возрасте вплетены в структуру новообразований самопознания, самосознания и самоопределения, а также влияют на процесс целеполагания [6].

Погорская В.А. рассматривает регулятивную роль ценностных ориентаций в поведении индивида, и от того, насколько и как они связаны с его представлениями относительно «хорошей» или «плохой» жизни, зависит и переживание психологического благополучия. В результате исследования, автор получила описание портрета испытуемых с высоким уровнем переживания субъективного благополучия. Они характеризуются: стремлением к доброте, самостоятельностью, преобладание терминальной ценности достижения, духовная удовлетворенность, гедонистические смыслы, смысл самореализации [12].

В конце этого краткого обзора работ по проблеме взаимосвязи психологического благополучия и ценностных ориентаций, мы можем сформулировать вывод о том, что современная психологическая наука накопила солидный объем научной информации о сущности и проявлениях этих двух психологических образований: психологическое благополучие и ценностные ориентации, и о том, как они взаимодействуют. Наше исследование было направлено на дальнейшее и углубленное изучение взаимосвязи психологического благополучия и ценностных ориентаций у старшеклассников посредством которого мы получили новые и оригинальные экспериментальные данные, которые позволят лучше понять содержание и природу данного психологического образования.

2. Экспериментальное исследование взаимосвязи психологического благополучия и жизненных ценностей старшеклассников

Целью исследования стало выявление взаимосвязи психологического благополучия и жизненных ценностей старшеклассников.

Задачами выступали: 1) описание частот проявления уровней психологического благополучия у выборки старшеклассников; 2) выявление частот значимости жизненных ценностей; 3) установление связи психологического благополучия и жизненных ценностей старшеклассников.

В качестве основной *гипотезы* исследования выступало предположение о существовании связи между психологическим благополучием и жизненными ценностями у старшеклассников.

Выборкой исследования стали 195 учащихся 10-12 классов трёх лицеев и одного колледжа мун. Кишинэу, средний возраст которых составил 17,4 лет. Период проведения исследования: 2019 год.

Методики:

Шкала психологического благополучия С. Ryff, в адаптации Н.Н. Лепешинского. Опросник составлен в соответствии с многомерной моделью психологического благополучия С Ryff и включает 6 шкал: позитивные отношения с людьми, автономия, управление средой, цели в жизни, личностный рост, самопринятия. Седьмая шкала указывает на интегральный уровень психологического благополучия испытуемого [7].

Методика Резапкиной Г.Н. «Иерархия жизненных ценностей». Целью данной методики является определение иерархии ценностей: здоровье, материальная обеспеченность, творчество, семья, карьера, служение, слава, отдых, а также определение

значимости каждой ценности в отдельности: отвергаемая, низкая значимость, умеренная значимость и значимая [14].

Обработка. Статистическая обработка данных проводилась посредством программы SPSS 15.0. Был использован метод корреляционного анализа Спирмена (r_s) для проверки связи между переменными.

2.1. Психологическое благополучие современных старшекласников

На основе результатов диагностики можем проанализировать частоты встречаемости разных уровней психологического благополучия по всей выборке, отразив данные в Таб. 1.

Таблица 1. Процентное соотношение старшекласников с разным уровнем психологического благополучия (в%)

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Позитивные отношения	16,9	71,3	11,8
Автономия	9,2	58,5	32,3
Управление средой	23,1	70,3	6,7
Личностный рост	4,6	75,9	19,5
Цели жизни	23,1	67,7	9,2
Самопринятие	15,9	75,4	8,7
Общее ПБ	10,8	78,5	10,8

Результаты анализа табличных данных указывают на сформированность компонентов психологического благополучия у наибольшего процента старшекласников на среднем уровне. Нужно отметить, что процент старшекласников с высоким уровнем *автономии* в сравнении с другими результатами, стремится к росту (32,3%). А также процент учащихся с низким уровнем *целей жизни* (23,1%) и *управлением средой* (23,1%) также увеличен, в сравнении с остальными показателями процентных соотношений в категории низкого уровня сформированности компонентов психологического благополучия. Это указывает на стремление юношей к самостоятельности и независимости в сочетании с неспособностью контролировать внешние процессы и отсутствием ясных жизненных целей.

Таким образом, для старшекласников характерны следующие проявления в субъективном переживании психологического благополучия:

- старшекласники склонны идти на компромиссы, на взаимные уступки, умеют проявлять теплоту и заботиться о других, склонны строить доверительные и удовлетворительные отношения с людьми, демонстрировать положительное отношение к окружающим (шкала «*позитивные отношения*»);

- самостоятельность, независимость, способность противостоять попыткам окружающей среды думать и действовать определенным образом, оценка себя в соответствии с личными критериями проявляется ситуативно – развиты на среднем уровне (шкала «автономия»);
- власть над управлением окружения, контроль над поведением у учащихся юношеского возраста также проявляется ситуативно и под воздействием определенных факторов, т.к. показатель развития находится на среднем уровне (шкала «управление средой»);
- полученное среднее значение (6,15) по шкале *личностный рост* можно интерпретировать как средний уровень развития восприятия себя как самореализующуюся личность, открытость новому опыту, чувства реализации собственного потенциала, наблюдения улучшения в себе и своих действиях;
- для старшекласников характерно наличие направленностей, целей жизни, использование прошлого опыта как основы и смысла для будущих действий, придерживаются убеждений, которые являются источниками цели в жизни – все эти параметры развиты на среднем уровне (шкала «цели жизни»);
- *самопринятие* у испытуемых всей выборки проявляется в следующих характеристиках: умеренное позитивное отношение к себе, принятие своих положительных и отрицательных качеств, средне положительно оценивают свое прошлое. ситуативно стремятся быть не теми, кем являются;
- уровень *общего психологического благополучия* старшекласников характеризуется как средний. Данная интегральная шкала указывает на то, что старшекласники переживают актуальное психологическое благополучие как оптимальное, среднеблагоприятное.

2.2. Иерархия жизненных ценностей современных старшекласников

Результаты применения методики Резапкиной Г.Н. позволили выстроить иерархию жизненных ценностей старшекласников, на основании убывающих средний баллов по каждой шкале (Таб. 2).

Таблица 2. Иерархия жизненных ценностей старшекласников (в баллах)

<i>Ценности</i>	<i>Средние значения</i>
Семья	3,31
Здоровье	1,55
Карьера	1,23
Матер. обес.	1,22

Отдых	0,84
Служение	0,63
Слава	0,05
Творчество	-0,08

Семья, крепость семейных и родственных связей, поддержка в семье, забота друг о друге приобрели для юношей умеренно значимую ценность (3,31). Важными, но не значимыми, для них являются *здоровье* и здоровый образ жизни (1,55), *карьера* (1,23), *материальная обеспеченность* (1,23). *Отдых* (0,84), *служение* (0,63), *слава* (0,05) находятся на границе незначимой и умеренно значимой ценности. Последнее место в иерархии современных старшеклассников заняла ценность *творчества* (-0,08), но этот показатель не указывает на то, что эта ценность отвергается. Знак «минус» свидетельствует о сниженной потребности старшеклассников уникального самопредъявления и решения стандартных жизненных задач нестандартными способами. Результаты распределения частот выбора уровня значимости той или иной ценности могут объяснить, почему творчество не приобрело статус ценности с положительным знаком.

Далее рассмотрим, как распределены частоты выбора того или иного уровня ценности среди старшеклассников, которые отражены в Таб. 3.

Таблица 3. Распределение частот по шкалам методики „Иерархия жизненных ценностей” (в%)

Жизненные ценности	Отвергаемая	Низкая значимость	Умеренно значимая	Значимая
Здоровье	2,1	27,2	56,4	14,4
Матер. Обеспеченность	3,6	33,8	49,7	12,8
Творчество	23,6	32,3	31,8	12,3
Семья	2,1	8,2	27,7	62,1
Карьера	3,1	26,7	61	9,2
Служение	9,2	32,8	47,2	10,8
Слава	20	35,4	32,3	12,3
Отдых	8,7	33,3	46,7	11,3

Анализ данных показывает, что в ранг значимых ценностей большой процент старшеклассников возводит *семью* (62,1%), среди рейтинга умеренно значимых ценностей значатся: *карьера* (61%), *здоровье* (56,4%), *материальная обеспеченность* (49,7%), *служение* (47,2%) и *отдых* (46,7%). Низкую значимость большинство старшеклассников придают *славе* (35,4%), *материальной обеспеченности* (33,8%), *отдыху* (33,3%),

служению (32,8%) и творчеству (32,3%). Наиболее часто отвергаемыми ценностями стали *творчество* (23,6%) и *слава* (20%). Творчество как ценность приобрело отрицательный знак за счет присуждения этой сфере жизни старшеклассниками низкой значимости или вовсе отвергают ее. Но также можно заметить, что треть испытуемых выбирают творчество как умеренно значимая жизненная ценность. Это одна из ценностей в шкалах методики (к ней присоединяется ценность славы), которая получила, практически, одинаковое процентное распределение по всем уровням значимости.

Анализ выраженности жизненных ценностей в средних значениях и частот выбора уровня значимости этих ценностей позволил сделать вывод, что современные старшеклассники ценностно ориентированы на семейные отношения (как родительская, так и будущая личная семья), на ведение здорового образа жизни, на создание карьеры и материальную обеспеченность, на возможность иметь время для отдыха и для служения окружающим. Менее всего они ориентированы на творчество как составляющая образа жизни.

2.3. Взаимосвязь психологического благополучия и жизненных ценностей современных старшеклассников

Результаты корреляционного анализа параметров психологического благополучия и жизненных ценностей отражены в Таб. 4.

Таблица 4. Корреляция между шкалами психологического благополучия и жизненными ценностями (ранговая корреляция Спирмена – r)

<i>Переменные: Шкалы психологического благополучия / Ценности</i>	<i>Коэффициент корреляции (r)</i>	<i>Порог значимости (p)</i>
Позитивные отношения / Семья	0,347	0,001
Автономия / Творчество	0,148	0,039
Автономия / Отдых	-0,209	0,003
Управление средой / Семья	0,294	0,001
Личностный рост / Творчество	0,253	0,001
Личностный рост / Отдых	-0,209	0,003
Цели в жизни / Здоровье	0,190	0,008
Цели в жизни / Семья	0,261	0,001
Цели в жизни / Отдых	-0,336	0,001
Самопринятие / Семья	0,191	0,008
Самопринятие / Карьера	0,152	0,034
Общее психологическое благополучие / Здоровье	0,170	0,017
Общее психологическое благополучие/Творчество	0,165	0,021
Общее психологическое благополучие / Семья	0,299	0,001
Общее психологическое благополучие / Отдых	-0,150	0,037

Легенда к таблице	Средняя интенсивность связи	Слабая интенсивность связи
-------------------	--------------------------------	----------------------------------

Позитивные отношения с окружающими статистически значимо, прямо и со средней интенсивностью связаны с ценностью отношений в семье, и наоборот ($r=0,347$, $p\leq 0,001$). Достоверно значимо, напрямую и слабо с ценностью семьи также связаны следующие параметры психологического благополучия: *управление средой* ($r=0,294$, $p\leq 0,001$), *цели жизни* ($r=0,261$, $p\leq 0,001$), *самопринятие* ($r=0,191$, $p\leq 0,008$) и *общее психологическое благополучие* ($r=0,299$, $p\leq 0,001$). Полученные показатели свидетельствуют о влиянии важности благоприятного психологического климата в семье на формирование конструктивного общения с окружающими, на становлении доверительных и позитивных отношений, основанных на взаимоуважении и ценности личности. Если старшеклассникам удастся сформировать такого качества отношения, то они склонны укреплять отношения в родительской семье и строить образы собственной будущей семьи с благоприятным психологическим климатом. Также ценность семьи становится базой для формирования навыков саморегуляции и управления средой, помогает сориентироваться в целях на будущее, определяет уровень самопринятия, способствует переживанию оптимального уровня психологического благополучия в отношении своей жизни.

Автономия, личностный рост и интегральный показатель психологического благополучия связаны с ценностью творчества достоверно значимо, напрямую и со слабой интенсивностью ($r=0,148$, $p\leq 0,039$) ($r=0,253$, $p\leq 0,001$) ($r=0,165$, $p\leq 0,021$). Выявленная связь позволяет указывать на важность формирования ценности творчества и навыков творческого приспособления и самореализации, что придаст старшеклассникам уверенную оценку себя как самостоятельной и независимой личности, способной противостоять попыткам социальной среды заставить думать и действовать стереотипными схемами, самостоятельно регулировать собственное поведение. Ценность творческой самореализации позволяет воспринимать себя как постоянно развивающуюся личность, стремиться к развитию и реализации своего потенциала, а также определяет благоприятное общее переживание субъективного благополучия.

Ценность отдыха связана с параметрами психологического благополучия статистически значимо и обратной корреляцией: со средней интенсивностью связана с *целями жизни* ($r=-0,336$, $p\leq 0,001$), со слабой интенсивностью – с *автономией* ($r=-0,209$,

$p \leq 0,003$), *личностным ростом* ($r = -0,209$, $p \leq 0,003$) и *интегральным показателем психологического благополучия* ($r = -0,150$, $p \leq 0,037$). Таким образом, старшекласники не считают, что в целеполагании есть место качественному отдыху, который будет способствовать более эффективному достижению поставленных целей. По их мнению, необходимо меньше отдыхать, чтобы осуществить жизненные намерения. Также по мнению старшекласников, чем меньше они отдыхают, тем больше становятся самостоятельными и независимыми, реализовывают свой личностный потенциал и, тем самым, увеличивают уровень переживания психологического благополучия. И, наоборот: чем больше самостоятельности и ответственности обретают, чем сильнее стремятся к личностным изменениям, тем ниже становится ценность отдыха и восполнения ресурсов. Гипотетически, причиной формирования такого рода убеждения может быть передача культуры обесценивания отдыха или отрицательного отношения к нему (как к безделью). Такая установка может стать предпосылкой будущего эмоционального и/или профессионального выгорания молодых специалистов, а также возникновения дисфункционального поведения молодых людей. Полученные данные представляют дополнительный интерес, т.к. требуют изучения социально-психологических причин такого рода связи.

Ценность здоровья связана с *целями жизни* и *интегральным показателем психологического благополучия* достоверно значимо, напрямую и со слабой интенсивностью ($r = 0,190$, $p \leq 0,008$) ($r = 0,170$, $p \leq 0,017$). Несмотря на слабую интенсивность связи, можем констатировать, что у старшекласников ценность поддерживать физическое и психическое здоровье связана с жизненными целями, жизненными устремлениями, ориентирами, смыслами, а также с переживанием уровня благополучия, в целом.

Ценность карьеры статистически значимо, прямо и слабо связана с *самопринятием* ($r = 0,152$, $p \leq 0,034$). Это говорит о том, что чем позитивнее отношение старшекласника к себе, чем лучше его представление о своих сильных и слабых сторонах, тем больше он уверен в реализации своего потенциала в рамках профессиональной деятельности, а также наличия стремления улучшить свое карьерное положение. И негативный образ себя детерминирует слабую тенденцию к самореализации и ориентации на ценность карьеры.

Анализ связей параметров психологического благополучия и жизненных ценностей старшекласников показали, что все компоненты психологического благополучия

коррелируют с жизненными ценностями, но не все ценности коррелируют с компонентами психологического благополучия. *Ценности славы, материальной обеспеченности и служения* во всей выборке не связаны с параметрами психологического благополучия.

Мы отметили прямую связь между всеми параметрами психологического благополучия (средней и слабой интенсивности) и жизненными ценностями, кроме ценности отдыха, где наблюдалась обратная корреляция. Ценность семьи определяет позитивные отношения с окружающими, наличие навыков целеполагания, положительное отношение к себе и самопринятие; средняя значимость ценности творчества определяет средний уровень переживания автономности и самостоятельности, изменения себя и творческой самореализации; ценность здоровья связана с целями жизни; позитивное самопринятие – со стремлением к карьерному росту. Степень значимости вышеперечисленных жизненных ценностей определяет уровень субъективного переживания психологического благополучия старшеклассников.

Таким образом, гипотеза о наличии связи между шкалами психологического благополучия и жизненными ценностями старшеклассников подтверждается.

Выводы

Субъективное переживание психологического благополучия современными старшеклассниками оценивается как средне благоприятное. В силу психологических особенностей возраста, специфики социальной ситуации развития и детско-родительских отношений отмечается тенденция к автономии в сочетании со слабо развитым навыком целеполагания и управления средой. Есть необходимость повышать знания и развивать навыки постановки и достижения целей, осознание уровня притязаний и реалистичности способностей юношей, способность анализировать вызовы среды и адаптировать свои действия под них.

Иерархия жизненных ценностей современных старшеклассников приобрела вид следующего рейтинга: семья, здоровье, карьера, материальная обеспеченность, отдых, служение, слава. Менее всего они ориентированы на творческую самореализацию.

Ценностные ориентации старшеклассников в той или иной мере влияют на переживание психологического благополучия, и наоборот. Все шкалы психологического благополучия связаны с жизненными ценностями, в частности, с ценностями семьи, здоровья, карьеры, творчества, с ценностью отдыха находятся в обратной корреляции, но

связь ценностей материальной обеспеченности, славы и служения со шкалами психологического благополучия не является достоверно значимой.

В личностном и профессиональном развитии старшеклассников представляется важным сделать акцент на укреплении ценности творческого приспособления, креативного самовыражения как факторе улучшения субъективного переживания психологического благополучия, а также уделить внимание информированию о влиянии отдыха на физиологические и психологические процессы, о важности и необходимости выделения времени на восполнение ресурсов, развитию навыков целеполагания и управления окружающей средой.

Библиография

1. DRAGUȚA, Oxana. Starea de bine a elevului de azi – succesul și sănătatea adultului de mâine. În: *Revista Didactica Pro*. 2018, nr. 4-5 (110-111), p. 80-85. ISSN 1810-6455.
2. NEGURĂ, Ion. Optimizarea stării de bine ca problemă psihologică. În: *Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014, p. 14 – 56. ISBN 978-9975-46-211-2.
3. RYFF, Carol D, KEYES, C., LEE, M. The structure of psychological well-being revisited. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995, nr. 69, p.719-727. ISSN 1939-1315.
4. ВОДЯХА, Сергей. Особенности психологического благополучия старшеклассников В: *Психологическая наука и образование*. 2013, nr. 6. с. 114–120. ISSN on-line 2311-7273.
5. ВОДЯХА, Сергей. Современные концепции психологического благополучия личности. В: *Дискуссия. Журнал научных публикаций. Педагогика и Психология*. 2012, nr. 2(20), с. 132-138. ISSN 2077-7639.
6. ГОРЬКАЯ, Жанна. *Психология ценностей*. Самара, 2014. 92 с.
7. ЖУКОВСКАЯ, Л.В., ТРОШИХИНА, Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф. В: *Психологический журнал*. 2011. Т. 32, nr. 2, с. 82-93.
8. ИДОБАЕВА, Ольга. *Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности*: автореф. докт. психол. наук. М., 2013. 52 с.
9. КОН, Игорь. *Психология ранней юности*. М., Просвещение, 1989. 256 с. ISBN 5-09-001053-6.
10. КУЗНЕЦОВА, Елена. Личностные ценности: понятие, подходы к классификации. В: *Вестник ОГУ*. 2010, nr. 10 (116), с. 20-24. ISSN on-line 1814-6465.
11. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. — М.: "СМЫСЛ", 1992. — 17 с.
12. ПОГОРСКАЯ, В. Характер взаимосвязи субъективного благополучия личности и ценностно-смысловой сферы личности. В: *Вектор науки ТГУ*. 2011, nr. 4(7), с. 226-229. ISSN 2221-5662.
13. ПОДОЛЬСКИЙ, А.И., КАРАБАНОВА, О.А., ИДОБАЕВА, О.А., ХЕЙМАНС, П. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного

- исследования. В: *Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология*. 2013, нр. 2, с.9-20. ISSN: 2309-9852.
14. РАЙГОРОДСКИЙ, Даниил. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. М.: Бахрах-М, 2011. 218 с. ISBN 5-89570-005-5.
15. СЕЛИГМАН, Мартин. *Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013, 439 с. ISBN 978-5-91657-605-4.

CÂTEVA ASPECTE PSIHOLOGICE CU PRIVIRE LA STABILITATEA EMOȚIONALĂ A ELEVILOR DE GIMNAZIU ÎN RAPORT CU CERINȚELE ACTUALE ALE SOCIETĂȚII

SOME PSYCHOLOGICAL ASPECTS REGARDING THE EMOTIONAL STABILITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN RELATION TO THE CURRENT REQUIREMENTS OF SOCIETY

„Bine nu poți vedea decât cu sufletul; ceea ce este esențial este invizibil pentru ochi”.
Antoine de Saint Exupery, Micul Prinț

AMIHĂLĂCHIOAE Aniela
*prof. grad I, la Școala Gimnazială „Ioan Murariu”, Cristinești,
drd Universitatea „Ion Creangă”, Chișinău*

AMIHĂLĂCHIOAE Aniela
*Profesor “Ioan Murariu school,” Cristinești, Phd student
State Pedagogical University*

CZU 37.015.3+159.942

Rezumat

Acest articol evidențiază necesitatea unei dezvoltări a inteligenței emoționale la elevi și a unei colaborări între toți factorii implicați în actul educativ pentru formarea unui parcurs educațional optim al educabilului.

Nevoia de susținere emoțională, științifică și personală este amplificată cu înaintarea în vârstă a școlarilor, iar cadrele didactice trebuie să fie receptivă la nevoile actuale ale acestora.

Concepte-cheie: inteligență emoțională, dezvoltare cognitivă, personalitate, dezvoltare intelectuală.

Summary

This article highlights the need for a development of emotional intelligence in students and a collaboration between all factors involved in the educational act to form an optimal educational path of the learner.

The need for emotional, scientific and personal support is amplified with the aging of schoolchildren, and teachers must be receptive to their current needs.

Key-concepts: emotional intelligence, cognitive development, personality, intellectual development.

Dezvoltarea intelectuală a unui copil este deplină atunci când se operează asupra informației prin generalizare și transfer. Altfel spus, atunci când apare capacitatea de a formula ipoteze, de a le testa și de a rezolva probleme cu un caracter abstract. Potrivit teoriei lui Piaget, capacitatea de abstractizare și de generalizare se dezvoltă într-o strânsă legătură cu limbajul interior și cu mediul în care copilul se formează, de asemenea, inteligența se amplifică diferențiat, în raport cu cei trei factori: ereditatea, mediu și educația.

Tot el afirmă ca unele persoane nu ajung niciodată în stadiul operațiilor formale, ele rămânând ancorate în concret (Cosmovici, 1998). Zlate (1999) evidențiază că orice trecere de la natural la abstract, care are verificabilitate și demonstrabilitate pe baza unor criterii prestabilite de adevăr, se soldează cu îmbogățirea cunoașterii printr-o înțelegere superioară a legilor ei, precum și prin crearea unei punți între concret și conceptual.

Orice persoană vine cu o istorie proprie de viață, traversând etape consecutive în întreg procesul personal de dezvoltare și autocunoaștere, fiind unice și irepetabile pe tot parcursul vieții sale, cu un impact progresiv asupra a ceea ce devine ca ființă întreagă și diferită.

Așadar, primele și cele mai importante elemente sunt cunoașterea, care se poate realiza prin diverse mijloace și experiențe, și acceptarea de sine, în menținerea unui echilibru mental și emoțional. Această acceptare se reflectă ulterior în mulțumirea respectiv nemulțumirea de sine, precum și în raportul cu ceilalți factori sociali.

În general și în condiții optime, familia și instituția de învățământ reprezintă cadrul optim pentru o augmentare armonioasă a laturii emoționale și mentale, condiționate de dorințele, motivația și aptitudinile personale. În cadrul familiei copilul începe descoperirea sinelui, ca o interacțiune continuă dintre creier și mediul înconjurător, ca mai apoi să își dezvolte încrederea în el, în aptitudinile personale, precum și să își găsească propria motivație pentru ceea ce va deveni ca viitor adult în raport cu societatea.

Aici se construiește o identitate personală și socială care implică interacțiuni zilnice cu factorii decizionali, din care fac parte atât cadrele didactice cât și colegii. Amprenta pe care și-o lasă această „activitate de grup” este unică și determină o continuare a dorinței de a învăța, de a empatiza cu semenii și mai ales de a te raporta la cerințele, sentimentele și dorințele necesare ale celorlalți. Școala are rolul de a solidifica și construi personalitatea succesorilor săi, prin metode și tehnici obiective și nediscriminatorii, făcându-i să se simtă apreciați, importanți, iubiți și prețuiți fără condiționare de performanțe profesionale sau de talentul pe care îl deține fiecare și pe care și-l poate amplifica.

Cunoașterea de sine reprezintă un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual, cu puternice influențe din partea mediului și a experiențelor prin care trece fiecare individ, făcându-l să aibă o capacitate acurată de auto-reflexie.

Unul dintre mediile cu puternică influență asupra școlarilor este clasa de elevi, după cum Adrian Neculau scria că este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei și dintr-un profesor, ale căror raporturi sunt reglementate oficial de norme, legi și sarcini individuale sau frontale.

Practic, școala privită din perspectiva unora reprezintă mediul în care pot fi ei înșiși, în care se pot perfecționa profesional, unde își pot alunga toate emoțiile negative și unde pot pe baza unui motiv concret să caute pârghii pentru depășirea limitelor, de orice fel ar fi acestea; timp în care pentru alții poate reprezenta doar o locație unde să refuleze temeri, constrângeri, etc., sau „unde va” unde singurul motiv de sosire este obligația părinților.

Orice comportament are la bază o motivație, fie extrinsecă sau intrinsecă, bazată pe trebuințe, interese, intenții, aspirații, impulsuri, etc., așa cum menționa și Ursula Schiopu că afectivitatea și motivația reprezintă „musculatura vieții psihice”.

În mod firesc, făcând o analiză verticală motivul este un factor declanșator al unei acțiuni, care succede scopul, privit ca anticiparea și proiectarea finalului ei, fiind combinate cu inteligența emoțională care determină modul acțiunilor noastre și cu IQ-ul personal care ajută la realizarea activității propuse. Richard Herrnstein și Charles Murray subliniază în cartea „Curba lui Bell” că: „...pe un elev în anul întâi de liceu care are peste 500 puncte la un test SAT de matematică poate să nu îl împingă să devină matematician, dar dacă vrea să se ocupe de o afacere, să devină senator american sau să câștige un milion de dolari poate nu ar trebui să își lase la o parte visurile...” [2, p.50].

În adolescență, trebuința de autorealizare este manifestată cel mai pregnant, direcționând în acest sens și latura intelectuală a individului, motiv pentru care profesorii trebuie să faciliteze construirea unei imagini de sine reale, corespunzătoare potențialului fiecăruia și mai ales în concordanță cu aptitudinile și posibilitățile acestuia. Nivelul de performanță al școlarului face referire la scopurile și așteptările sale privind în general latura sa profesională, depinzând de voința fiecărui individ, de contextul social în care activează și mai ales de latura sa emoțională. Școala unde este afiliat, clasa din care face parte, pregătirea profesorilor, modul în care aceștia pot transmite cunoștințe, etc., determină involuntar sau voluntar dezvoltarea copilului, spre exemplu un copil într-o clasă slăbuță, cu un nivel scăzut atât emoțional cât și științific va deveni limitat în aspirații, față de unul aflat într-o clasă cu preocupare permanentă pentru studiu, cu profesori care empatizează și cultivă motivația, dar mai ales dezvoltă partea de inteligență emoțională.

Experiențele dobândite pe parcursul vieții, a diverselor activități, sarcinile adecvate primite, încurajarea, etc., conduc la ideea că un nivel adecvat de aspirație depinde de aprecierea corectă a posibilităților proprii, supraestimarea conduce la eșec în timp, iar subestimarea la pierderea unor țeluri realizabile.

În cadrul procesului instructiv – educativ, trebuie întâi să cunoaștem motivele care îl fac pe educabil să acționeze într-o anumită direcție, apoi să găsim modul optim pentru a cultiva emoțiile, curiozitatea și motivația necesară dezvoltării desăvârșite, direcționându-l spre latura care se pliază ce mai bine pe aptitudinile sale. Nevoia de competență și curiozitatea continuă pot fi factori determinanți ai succesului pentru categoria de elevi care au și nevoie de confirmare și siguranță, la care primează satisfacția cunoașterii raportată la ceilalți, nu doar pentru atingerea țelurilor personale. În acest caz, motivarea trebuie să fie privită cu obiectivitate, să încurajeze un comportament pozitiv, constructiv dar să și penalizeze unul incorect.

Goleman afirma că: „punerea emoțiilor în serviciul unui scop este absolut esențial pentru a-i acorda atenția cuvenită, pentru motivarea de sine, pentru stăpânire și creativitate” [2, p.61]. Actualmente, generațiile de elevi au carențe de afectivitate, au o nevoie continuă de ascultare activă și înțelegere individuală mult mai accentuat decât generațiile trecute, modalitatea predării trebuie să fie modificată constant și adaptată așa încât profesorul să fie în același timp și moderator, arbitru, și animator.

Astfel, eficientizarea școlară poate fi realizată stabilindu-se niște repere concrete:

- Corectitudinea și obiectivitatea față de rezultatele școlare ale elevilor și comunicarea acestora indiferent de situație.
- Consecvența în decizii, și păstrarea unei linii constante de critică, constructivă cu ușoară tentă de supraestimare motivațională, folosind tehnica denumită de R. K. Merton, în 1948, „predicția ce se autoîmplinește”, sau „efectul Pygmalion” a lui R. A. Rosenthal și L. Jacobson, în 1968, determinând elevul să atingă expectanțele dascălului.
- Stabilirea unui obiectiv îndepărtat stabil, precedat de obiective mici, intermediare pentru susținere și încredere în acțiunile și forțele personale.
- Încurajarea colaborării pentru performanțe de grup și individuale, conduce la obținerea unui câștig afectiv de acceptare și simpatie în cadrul grupului, diminuând anxietatea și intensificând atitudinea pozitivă.
- Stabilirea unui sistem de recompensare care să se plieze pe modul individual de percepere al acestuia, cu încurajarea continuă spre latura aptitudinală.
- Implicarea activă a elevilor în procesul decizional al clasei, cunoașterea individuală atât a școlarului cât și a mediului său familial, rezolvarea imediată a oricăror probleme apărute prin colaborarea cu factorii implicați și explicarea deciziilor luate, precum și ascultarea continuă a copiilor.

Toate acestea vin să susțină ideea că ființa umană este una „perfectibilă” în timp, iar factorii determinanți, fie ei de orice natură, lasă o amprentă asupra personalității umane, indiferent de conștientizarea sau nu a acesteia.

Bibliografie

1. BĂBAN, A.(2001) , *Consiliere educațională*, Ed. Ardealul, Cluj Napoca;
2. GOLEMAN, D., (2001), *Inteligența emoțională*, Ed. Cartea Veche, București;
3. IACOB, L., COSMOVICI, A.(1998), *Psihologie Școlară*, ed. Polirom, Iași;
4. MUNTEANU, A. (2003), *Psihologia copilului și a adolescentului*, Ed. Augusta, Timișoara;
5. MONTEIL, J.M.(1997), *Educație și formare*, Ed. Polirom, Iași;
6. ZLATE, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive*, Ed. Polirom, Iași.

PREVENIREA VIOLENȚEI ȘCOLARE - CONDIȚIE PENTRU SECURITATEA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR

THE PREVENTION OF SCHOOL VIOLENCE - A CONDITION FOR THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF CHILDREN

Tatiana Matran, drd.,

*Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
PhD., "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau*

E-mail: matran.tatiana@upsc.md

[ORCID Id: 0000-0003-0575-9852](https://orcid.org/0000-0003-0575-9852)

Maria Vîrlan, doctor, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

PhD, associate professorm "Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

E-mail: virlan.maria@upsc.md

[ORCID Id: 0000-0001-6843-2609](https://orcid.org/0000-0001-6843-2609)

CZU 316.613.43:37.062

Rezumat

Prevenirea violenței școlare, pleacă de la faptul că școala reprezintă un post de observație privilegiat al dezvoltării intelectuale și afective a copilului. Capacitatea de a fi încrezător, a gândi pozitiv și a manifesta flexibilitate în comunicare, contribuie la prevenirea situațiilor de conflict și soluționarea lor non-violentă în cele mai diverse contexte de viață. Deprinderile de luare a deciziilor, de autoapărare și solicitare a ajutorului permit evitarea sau minimalizarea consecințelor violenței și oferă securitate psihologică copilului în mediul școlar, familial și social.

Cuvinte cheie: violență școlară, agresivitate, prevenire, securitate psihologică

Abstract

The prevention of school violence starts from the fact that the school is a privileged observation post of the child's intellectual and emotional development. The ability to be

confident, to think positively and to show flexibility in communication, contributes to the prevention of conflict situations and their non-violent resolution in the most different contexts of life. Decision-making, self-defense and help skills help to avoid or minimize the consequences of violence and provide psychological security for the child in the school, family and social environment.

Key-words: school violence, aggressivity, preventions, psychological security

Violența în școală este o realitate pe care n-o putem nega și nici neglija. Există un nivel de indisciplină inevitabil în școli, ca rezultat al faptului că elevii sunt la o vârstă la care sunt tentați să treacă peste reguli, iar această indisciplină poate duce la un comportament violent. Lipsa modelelor sociale, mediatizarea excesivă a cazurilor de violență și indisciplină pot influența comportamentul elevilor [10, 11].

Pentru a putea preîntâmpina și dezarma un comportament violent în școală trebuie mai întâi să clarificăm și să înțelegem conceptul de violență, formele, cauzele acestora și în final să fie concepute acele măsuri de prevenire și combatere cu scopul de a menține siguranța psihologică a copiilor.

Psihologii susțin că siguranța psihologică presupune menținerea unui anumit echilibru între impacturile negative asupra unei persoane, mediul său și stabilitatea sa, capacitatea de a depăși un astfel de impact pe cont propriu. Siguranța este numită starea de securitate (a unei persoane, a mediului), precum și capacitatea de a repercuta influențele adverse externe și interne. Siguranța înseamnă existența anumitor condiții necesare vieții, dezvoltării și activității [17].

Siguranța psihologică ca termen se aplică în toate sferele de activitate umană. Prin urmare, mediul educațional nu este o excepție, deoarece prezintă un ansamblu de condiții în care formarea și dezvoltarea unei persoane are loc pe un segment lung al vieții sale [15].

Garvin, Edmondson și Gino (2008) au clasificat siguranța psihologică drept o subdimensiune a mediului de învățare favorabil [13]. Potrivit lui A. Maslow, nevoia de siguranță este fundamentală în ierarhia trebuințelor umane, fără o satisfacție parțială a căreia este imposibilă dezvoltarea armonioasă și autorealizarea unei persoane [13, 16].

Mediul școlar face parte din mediul de viață al persoanei, iar siguranța psihologică este una dintre caracteristicile sale psihologice care devine o problemă gravă datorită creșterii violenței psihologice în interacțiunea elevilor, profesorilor și părinților, fapt confirmat de datele diverselor studii [15].

Spre deosebire de agresivitate, care reprezintă potențialitatea ce permite dirijarea acțiunii și ține de gândire și analiza intrinsecă, violența este acțiunea în sine, dezorganizarea brutală a personalității sau colectivității și afectează atât individul, cât și mediul în care acesta se manifestă, astfel fiind perturbată și siguranța psihologică a copilului în mediul școlar.

Violența în mediul școlar este un fenomen destul de complex, cu o diversitate de forme de manifestare care justifică folosirea terminologiei specializate, rafinate: astfel școala este spațiul de manifestare a conflictului între copii și între adulți-copii, iar raporturile de forță sau planul în care se consumă conduitele ofensive (verbal, acțional, simbolic) sunt variabile importante în înțelegerea fenomenului [5, 12].

În mediul școlar, elevii sunt supuși următoarelor tipuri de violență [5, 7]:

- violență emoțională, vulgaritatea de limbaj, dinspre elevii cu comportament indezirabil;
- violență fizică din partea colegilor mai mari sau mai puternici;
- agresiunea părinților sau altor membrii ai familiei, ca metodă de rezolvare a nemulțumirii față de copil;
- stresul provocat de părinții cicălitori, de cerințele prea mari față de copii în legătură cu performanțele lor;
- critica și sancțiunile exagerate ce vin dinspre profesori, care nu-și cunosc suficient de bine elevii;
- violență stradală, escrocherii, șantaj din partea unor tineri fără ocupație, a găștilor de cartier;
- frustrarea datorată unor probleme de natură socio-economică;
- violuri, perversiuni sexuale, pornografie între elevi sau provocate de persoane din afara școlii.

Astfel, violența apare ca dezorganizarea sistemului personal sau social o pierdere a integrității fizice, materiale și psihice. Dacă, în fazele de început ale educației școlare (când părinții noștri erau elevi), predomina violența profesorului asupra elevilor, democratizarea educației a antrenat o deplasare a violenței către elevi, canalizând-o dinspre elevi spre profesori. Violența fizică și cea verbală sunt două dintre cele mai des întâlnite tipuri de violență în școlile din Europa.

Atunci când vorbim despre violența școlară, considerăm drept sursă anumiți factori exteriori ai școlii: mediul familial, mediul social, ca și unii factori ce țin de personalitatea acestora. Mediul familial reprezintă, cea mai importantă sursă a agresivității elevilor. Mulți dintre copiii care prezintă un profil agresiv provin din familii dezorganizate; ei au experiența divorțului părinților sau trăiesc în familii monoparentale [2].

Mediul social conține, la rândul său, numeroase surse de influență de natură să inducă, să stimuleze și să întrețină violența școlară: situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control social, inegalitățile sociale, criza valorilor morale, mass-media, unele disfuncționalități la

nivelul factorilor responsabili de educația tinerilor, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație.

Trăsăturile de personalitate ale elevului sunt și ele într-o strânsă corelație cu comportamentele violente. Adolescența este o perioadă de transformări profunde pe plan fizic, psihic și social. O caracteristică importantă este relația pe care adolescentul o stabilește cu propriul corp, care este suportul privilegiat al exprimării personalității. Adeseori, el oscilează între sentimentul de putere, de forță și sentimentul de îndoială, de descurajare, de scădere a stimei de sine. Pentru a se apăra de aceste emoții, adolescenții dezvoltă reacții de provocare, de agresivitate, de opoziție față de ceilalți [1, 6].

Fenomenul violenței școlare trebuie analizat în contextul apariției lui. A gândi strategii, proiecte de prevenire a violenței școlare înseamnă a lua în considerație toți factorii (sociali, familiali, școlari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor. Astfel, școala deține un rol hotărâtor în prevenirea și intervenția în cazul violenței școlare. Totuși, fără eforturile conjugate ale tuturor factorilor educativi implicați – familie, școală, comunitate, mass media – școala nu poate face față tuturor factorilor ce pot interveni. Pierre-Andre Doudin și M. Erkohen-Markus abordează de trei tipuri de prevenire pe care le poate asigura școala și care se completează reciproc: primară, secundară, terțiară [1, 2, 8].

Acțiunile de prevenire primară a violenței sunt adresate tuturor elevilor și urmăresc formarea comportamentelor prosociale, abilităților și deprinderilor de dezvoltare și menținere a relațiilor interpersonale sănătoase.

Aceste abilități și deprinderi le permit copiilor și adolescenților să stabilească, să dezvolte și să mențină relații sănătoase, precum și să le poată întrerupe dacă devin nesănătoase și le amenință bunăstarea și siguranța. Creșterea nivelului de informare despre tipurile și formele violenței, împreună cu dezvoltarea deprinderilor de gândire critică, anticipare a consecințelor, gestionare a propriilor emoții și înțelegere a sentimentelor și emoțiilor altora, le permite elevilor să identifice și să evite situațiile de risc, precum și să nu admită violența față de alții. Activitatea de informare în domeniul prevenirii violenței în instituția de învățământ [1, 8].

Capacitatea de a fi încrezător, a gândi pozitiv și a manifesta flexibilitate în comunicare contribuie la prevenirea situațiilor de conflict și soluționarea lor non-violentă în cele mai diverse contexte de viață. Totodată, deprinderile de luare a deciziilor, de autoapărare și solicitare a ajutorului permit evitarea, stoparea sau minimalizarea consecințelor violenței și oferă siguranța psihologică a copilului atât în mediul școlar cât și în mediul familial sau social. Elevii își formează aceste competențe în cadrul diverselor discipline școlare, în special la orele de educație

civică și dirigiență, și în timpul activităților extracurriculare, training-urilor de dezvoltare a deprinderilor personale și sociale [2, 8].

Dezvoltarea deprinderilor și abilităților de comportament prosocial, de stabilire și menținere a relațiilor non-violente și respectuoase trebuie să fie un proces continuu de exersare pe parcursul întregii perioade de instruire în instituția de învățământ. Același domeniu de competente necesare pentru prevenirea violenței trebuie abordat cu regularitate la diferite vârste ale aceluiași elev, în spirală, pentru a sprijini aplicarea competențelor deja formate, iar noile cunoștințe și abilități vor corespunde nevoilor reale de dezvoltare ale copilului, particularităților de vârstă, capacităților cognitive, nivelului maturității psiho-sociale și specificului relațiilor formate în clasă [1, 7, 8].

Activitățile de prevenire secundară a violenței se referă la elevii care riscă mai mult decât ceilalți să devină inițiatori sau victime ale violenței, în virtutea unor particularități de personalitate, statutului socio-economic al familiei, situației de viață și altor factori. Prevenirea secundară are ca scop identificarea timpurie a factorilor de risc și prevenirea violenței față de acești copii. Multe activități de prevenire secundară sunt asemănătoare cu activitățile desfășurate în cadrul prevenirii primare, dar sunt destinate elevilor din grupurile unde riscul de a deveni victimă sau inițiator al violenței este sporit. Printre aceștia se numără copii și adolescenți care trăiesc în familii unde au loc diferite forme de abuz sau neglijare, unde părinții sau alți membri consumă alcool sau droguri, cu un singur părinte, cu venituri reduse, cu mulți copii, cu unul sau ambii părinți plecați peste hotare. Ei au trecut sau trec prin experiențe de viață dificile care le-au afectat dezvoltarea emoțională și socială. Totuși, inițiatori sau victime ale violenței pot deveni și copiii din familii favorabile, cu nivel socio-economic înalt [1, 2].

Prevenirea terțiară constă în susținerea individualizată și intensivă a copiilor care au trăit experiența unui abuz în scopul prevenirii repetării acestor situații. În cazul identificării unei situații de abuz sau neglijare a copilului în familie, cadrul didactic devine parte a rețelei de sprijin a copilului și familiei acestuia, colaborând cu coordonatorul din instituție și cu alți specialiști la toate etapele de asistență a copilului și familiei sale. Angajații instituției de învățământ, în mod special cadrele didactice și psihologul, trebuie să continue monitorizarea situației copilului care frecventează școala și să comunice coordonatorului orice îngrijorare pe care o au sau nevoie de intervenție/ asistență a copilului. Copiii implicați într-o situație de abuz în mediul școlar trebuie îndepărtați imediat din zona de conflict, liniștiți și să li se ofere primul ajutor necesar [1].

Comunicarea și colaborarea dintre cadrele didactice, coordonatorul pentru prevenirea violenței, psihologul școlar și personalul de conducere al instituției de învățământ cu referire la situația unui copil afectat de abuz (în calitate de victimă, autor, martor) și evoluția acestei situații este esențială pentru a-și coordona acțiunile și a adopta o strategie unificată de acțiune, cu abordare individualizată a fiecărui caz [5].

Prevenirea și combaterea violenței școlare, pleacă de la faptul că școala reprezintă un post de observație privilegiat al dezvoltării intelectuale și afective a elevului, iar profesorul, printr-o observare atentă a acestuia, poate repera efectele unor violențe la care elevul a fost supus în afara mediului școlar. Sprijinul direct adus elevilor care manifestă comportamente violente, cu scopul de a preveni recidiva, presupune adoptarea unor măsuri după producerea comportamentului violent [1, 9].

Organizația Mondială a Sănătății (OMS) a lansat un program de prevenire a violenței care urmărește patru niveluri de risc: individual (prin dezvoltarea respectului de sine a partenerilor, conștientizarea capacității și a puterii de control), interpersonal (prin creșterea coeziunii familiei, cultivarea relațiilor armonioase dintre părinți și copii), instituțional (prin programe educative, dezvoltarea sistemului de servicii de sănătate, recreere etc.), structural (prin stabilitate politică, controlul pieței muncii, egalitate de gen și nonviolență în societate) [4 pp. 153 – 154].

Uneori clasa școlară se prezintă ca un spațiu de confruntare și de conflict profesor-elevi și elevi-elevi. Pentru a face față unei situații de conflict se recomandă următoarele strategii: strategii de evitare, prin care profesorul ignoră momentan criza creată în sala de clasă și continuă cursul ca și cum nimic nu s-ar fi întâmplat; strategii de diminuare (moderare), care se folosesc atunci când profesorul, din dorința de a evita confruntarea, minimizează dezacordul cu elevii; strategii de putere (de coerciție), care apar atunci când profesorul recurge la puterea sa și la diferite mijloace de constrângere pentru a regla conflictul; strategii de compromis, care se folosesc atunci când profesorul recurge la concesi, la promisiuni pentru a face față situației; strategii de rezolvare negociată a problemei. H. Tonzard spunea că negocierea este un procedeu de rezolvare a conflictelor prin intermediul discuției între părțile adverse [1, 5, 7].

Programele de intervenție desfășurate în școală au dus la îmbunătățirea competenței prosociale, descreșterea comportamentului de risc și dezvoltarea unui mediu școlar sigur. Cele mai eficiente s-au dovedit acele programe care se adresează dezvoltării deprinderilor personale și sociale cu impact asupra cunoașterii, atitudinii și competenței comportamentale a tinerilor.

Putem astfel să concluzionăm că un mediu educațional sigur din punct de vedere psihologic este unul în care copii au o atitudine pozitivă unii față de alții, un nivel ridicat de satisfacție cu

caracteristicile mediului și de protecție împotriva violenței în interacțiuni. Rezolvarea problemei violenței nu se poate realiza decât prin efortul comun al tuturor factorilor implicați în educație, și anume familia și școala. Parteneriatul școală-familie are în acest context un rol foarte important în dezvoltarea și menținerea siguranței psihologice a copilului. De siguranța psihologică în mediul educațional depinde succesul învățării copiilor, deoarece atunci când o persoană se simte confortabil și în siguranță ea va fi stabilă emoțional, mai puțin stresată, va interacționa deschis și va depune eforturi pentru realizarea sa.

Bibliografie

1. ADĂSCĂLIȚĂ, V., JOSANU, R., MOLDOVANU, I., EPOIAN, T. *Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Ghid metodologic*. Chișinău. 2017. 120 p.
2. ALBU, E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*. București, Editura Aramis Print SRL, 2002. 128p. ISBN 9738594049.
3. COSMOVICI, A., IACOB, L., *Psihologia școlară*, Iași, Polirom, 2008. ISBN: 978-973-46-1071-8
4. FERREOL, G., NECULAU, A. *Violența. Aspecte psihosociale*. Iași: Polirom, 2003. ISBN 973-681-261-8.
5. Institutul de Științe ale educației UNICEF., *Violența în școală*. Buzău: Alpha MDN, 2006. ISBN (10) 973-7871-47-2 ; ISBN (13) 978-973-7871-47-3
6. LIICEANU, A., *Violenta umana: o neliniște a societății contemporane*, în Ferreol, G., Neculau, A. (coord.), *Violenta - Aspecte psihosociale*, Editura Polirom. Iași. 2003. p.47-57. ISBN 973-681-261-8.
7. Material suport în domeniul activităților de prevenire a violenței față de copii pentru cadre didactice, psihologi școlari și specialiști din DRÎTS elaborat de Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului.
https://drepturilecopilului.md/files/Material_suport_Fenomenul_violentei_fata_de_copii.pdf (vizitat 2021).
8. NEAMȚU, C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Polirom, 2003. ISBN 973-681-403-3.
9. SALAVASTRU, D. *Violența în mediul școlar*; în Ferreol, G.; Neculau, A., *Violența. Aspecte psihosociale*, Editura Polirom, Iași. 2003. ISBN 973-681-261-8.
10. ȘOITU L., HĂVĂRNEANU, C. *Agresivitatea în școală*, Iași. 2001. ISBN 973-611-168-7
11. BENBENISHTY, R., ASTOR, AVI, R., *Violence in schools: the view from Israel*. În: P.K. Smith (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe*, London, Routledge-Falmer, 2003. ISBN 9780195157802.
12. ELLIOTT, D.S., HAMBURG, B.A., WILLIAMS, K.R. *Violence in American schools: a new perspective*. Cambridge University Press, 1998. ISBN 0 521 644186.
13. KAMIL YILDIRIM, ŞENYURT YENIPINAR. Psychological Unsafety in Schools: The Development and Validation of a Scale. *Journal of Education and Training Studies* Vol. 5, No. 6; June 2017 ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068 Published by Redfame Publishing URL: <http://jets.redfame.com>
14. ȘOITU L., HĂVĂRNEANU, C. *Agresivitatea în școală*, Iași. 2001. ISBN 973-611-168-7

15. БАЕВА, И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. СПб.: Речь, 2006.
16. БЕДРИНА, В.В.; Личутин, А.В. Психологическая безопасность образовательной среды: формирование понятия, Журнал "Вестник практической психологии образования", выпуск: №1(22) январь-март 2010., р. 18
17. 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>.

AMPLITUDINI ȘI CONFIGURAȚII ALE COMUNICĂRII INTERUMANE

AMPLITUDES AND CONFIGURATIONS OF INTERPERSONAL COMMUNICATION

BÎTCA Lucia, drd.,

Centrul de Sănătate Prietenos Tinerilor Botanica, specialist

E-mail: luciabitca@gmail.com

CZU 316.772.4

Rezumat

Comunicarea umană este deosebit de diferită de orice alt sistem de comunicare natural cunoscut. Comunicarea se referă la procesul prin care informațiile sunt transmise și înțelese între două sau mai multe persoane.

Transmiterea semnificației intenționate a expeditorului și a procesului de comunicare este ghidul perfect spre realizarea unei comunicări eficiente. Când este urmat în mod corespunzător, procesul poate asigura, de obicei, că mesajul expeditorului va fi înțeles de către receptor.

Să ai abilități puternice de comunicare ajută în toate aspectele vieții - de la viața profesională la viața personală și tot ceea ce se încadrează între ele. Din punct de vedere al afacerii, toate tranzacțiile rezultă din comunicare. Abilitățile bune de comunicare sunt esențiale pentru a permite celorlalți și dvs. să înțelegeți informațiile mai precis și rapid.

Cuvinte-cheie: comunicare verbală, comunicare nonverbală, paraverbal, indicatori comportamentali.

Summary

Human communication is strikingly different from any other known natural communication system. Communication refers to the process by which the information is transmitted and understood between two or more people.

Transmitting the sender's intended meaning and the communication process is the perfect guide toward achieving effective communication. When followed properly, the process can usually assure that the sender's message will be understood by the receiver.

Having strong communication skills helps in all aspects of life – from professional life to personal life and everything in between. From a business standpoint, all transactions result from communication. Good communication skills are essential to allow others and yourself to understand information more accurately and quickly.

Keywords: *verbal communication, nonverbal communication, paraverbal, behavioral indicators.*

Introducere

Comunicăm în orice împrejurare, însă, niciodată întâmplător. Fiecare act de comunicare este inițiat cu un scop precis: vrem să atragem atenția, să ne impunem punctul de vedere, să direcționăm discuția sau privirea către ceva anume. Pe toate le facem aproape instinctiv, însă, întotdeauna pentru atingerea unui obiectiv. Comunicarea reprezintă un sistem de transmitere a unor mesaje care pot fi procese mentale (confuzii, gânduri, decizii interioare) sau expresii fizice (sunete și gesturi). Comunicarea constituie o necesitate și o activitate socială. Cauza care a dus la apariția comunicării a fost necesitatea de a comunica între oameni ca persoane sau grupuri sociale, când se aflau la depărtare unii de alții. Iar motivul pentru care a determinat apoi dezvoltarea comunicării a fost necesitatea de a comunica între oameni și organizațiile lor, în condițiile dezvoltării relațiilor sociale. Formele de comunicare apar și se dezvoltă odată cu mijlocul principal de comunicare între oameni, care este limba sau limbajul, în care două forme de întrebuințare: orală și scrisă.

1. Comunicarea interumană

Noțiunea de comunicare acoperă toate formele transmiterii informațiilor de la o persoană la alta, atât individual cât și colectiv. Include, pe lângă scris și vorbit, și mesajele nonverbale transmise prin limbajul trupului (gesturi și poziții), paraverbale (intonări și expresii) și înfățișare. Nevoia de a furniza exact cantitatea de informații este de mare importanță pentru procesul comunicării.

Comunicarea interumană menține relațiile sănătoase și construiește oportunități. În fiecare zi întâlnim diverse persoane, cu unele dintre ele reușim să formăm o relație pozitivă, sănătoasă, cu altele în ciuda eforturilor noastre, nu reușim să clădim acea atmosfera plăcută care ne ajută să mergem mai departe. Când comunicăm, interacționăm cu o altă persoană, fiecare dintre noi transmite și recepționează o serie de mesaje pe diferite registre ale comunicării. Comunicările bune sunt clare, concise, curtenitoare, corecte, complete.

Comunicăm pentru:

- A-i face pe alții să fie conștienți de intențiile, nevoile și dorințele noastre;
- A da și a primi informații;
- A iniția, a schimba și a întrerupe acțiuni;
- A negocia și a cădea de acord privind acțiunile comune;
- A coordona și a monitoriza acțiuni;

- A acționa pentru un scop comun.

1.1. Comunicarea verbală

Comunicarea verbală are un rol primordial atât din punctul de vedere al segmentului de negociere pe care îl ocupă cât și din punct de vedere al conținutului. Comunicarea verbală permite un joc logic al întrebărilor și al răspunsurilor într-o derulare flexibilă, spontană, lucru care nu este posibil atunci când negocierile au loc scris sau prin alte tehnici. Prin comunicarea verbală au fost realizate o serie de activități: obținerea și transmiterea de informații, elaborarea unor propuneri, exprimarea unor opinii.

Comunicarea verbală = componentă a comunicării orale.

Comunicarea orală presupune:

- limbajul verbal adică ceea ce se comunică prin rostirea și descifrarea înțelesului simbolic al cuvintelor;
- limbajul paraverbal, adică ceea ce se comunică prin voce (volum, intonație, ritm, accent, pauze etc.) și prin manifestări vocale fără conținut verbal, cum ar fi: dresul vocii; râsul (în A și Ă, în E, în I și Î, în O și în U); tusea; geamătul; oftatul; țipătul etc.

Intervenția mesajului paraverbal peste conținutul mesajului verbal provoacă: intensificarea, slăbirea, distorsionarea și anularea semnificației cuvintelor.

Puterea limbajului paraverbal depinde de: calitățile vocale; stăpânirea „mecanismelor vorbirii”; tonul și volumul vocii; claritatea exprimării (dicția); accentul; modulația vocii; ritmul și pauzele vorbirii; combinațiile vocale (tonul, volumul și ritmul vorbirii).

1.2. Avantaje și dezavantaje ale comunicării verbale

Comunicarea verbală se poate realiza în diferite moduri: în limbaj oral (monolog, dialog); în limbaj scris; în limbajul intern. Avantajele acestea sunt:

- permite transmiterea unui conținut complex, sistemul de informații transmis și receptat poate fi logic structurat, sistematizat, exprimat într-un limbaj elevat etc.;
- pune în evidență capacitatea de gândire și creativitatea umană;
- limbajul intern, vorbirea cu sine și pentru sine, prezintă un maximum de economicitate, uzând de prescurtări, condensări, substituind cuvintele cu imagini, viteza de lucru fiind de sute de ori mai mare decât a vorbirii;
- pe măsura constituirii sale, limbajul intern îndeplinește funcții de anticipare, proiectare, coordonare a limbajului oral și scris;
- se intercondiționează cu funcția cognitivă și cea reglatorie a limbajului.

Dezavantaje ale comunicării verbale:

- este lipsită de expresivitate, dacă nu apelează la mijloace paraverbale și nonverbale;
- transmite mai greu o anumită stare afectivă (supărare, bucurie etc), cuvintele nu sunt întotdeauna suficiente;
- viteza de transmitere și mai ales de receptare a mesajului este mai mică, uneori se poate mai ușor și mai rapid exprima printr-un simplu gest.

1.3. Amplitudini ale comunicării verbale

Principiile stilului comunicării verbale sunt:

- *Claritatea* – cuvintele trebuie să fie bine alese, exacte și potrivite cu ideile pe care le exprima, să fie logic înlănțuite pentru a putea fi înțelese încă odată, de asemenea se va avea grijă să fie evitate cuvintele sau expresii cu mai multe înțelesuri, neologismele, regionalismele, claritatea stilului este asigurată când se folosesc propoziții și fraze scurte.
- *Simplitatea și naturalitatea* – acest principiu constă într-o exprimare directă, firească și lipsită de exagerări.
- *Corectitudinea* – o exprimare corectă constă în respectarea regulilor gramaticale.
- *Politețea și demnitatea* – stilul comunicării trebuie să aibă în vedere un ton și mod deosebit de exprimare, cuviincios, respectuos și demn, iar în cazul unor nemulțumiri apărute în discuție trebuie să predomină politețea, bună cuviința și demnitatea.

Regulile unei comunicări eficiente sunt:

- orientare pozitivă a comunicării (pe fapte plăcute, stimulative);
- comunicarea trebuie să fie bilaterală (permite schimbul de mesaje, punere de întrebări);
- comunicarea să fie securizată (nu un prilej de abuz afectiv, emoțional al unuia asupra celorlalți);
- concordanța comunicării verbale cu cea mimico-gestuală;
- evitarea ambiguităților (subînțelegerilor, incertitudinilor);
- evitarea suprapunerilor mesajelor (intervenția peste cuvântul celuilalt);
- constituirea de mesaje clare, concise (exprimate cu cuvinte și expresii uzuale).

2. Comunicarea nonverbală

Prin comportamentul nonverbal, adică manifestările noastre corporale sau indicatorii comportamentali, comunicăm celorlalți despre ceea ce simțim, despre emoțiile noastre, despre ceea ce suntem, ceea ce vrem să fim, despre ceea ce vrem să transmitem și pe cale orală. Astfel, ne raportăm la comportamentul nostru ca la un limbaj al corpului sau ca la o comunicare nonverbală, „fără cuvinte”.

Spre deosebire de comunicarea verbală (pe cale vorbită și auzită), din care se extrag informații doar în procent de 35%, comunicarea nonverbală (pe cale comportamentală și observată) se referă la expresiile faciale, la tonul vocii, la cum ne mișcăm, la aparență (aspect exterior), la contactul vizual și la gestică și postura, reprezentând 65% din ceea ce vrem să comunicăm [8]. Toate acestea (Fig. 1.) reprezintă un cumul de mesaje, care prin decodificarea mesajului care se vrea transmis, i se acordă înțeles în funcție de personalitatea și emoțiile celui căruia i se adresează.

Comunicarea nonverbală este neintenționată, astfel că se trădează emoțiile și atitudinile chiar dacă ne dorim sau nu.

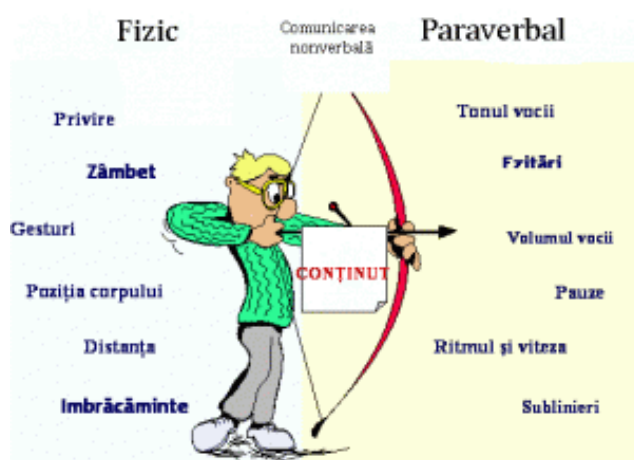


Figura 1. Elementele ale comunicării nonverbale

2.1. Indicatori comportamentali

Indicatorii comportamentali conțin un procent foarte mare de informații, pe acestea din urmă le observăm în felul în care o persoană stă când vorbește, în felul în care își mișcă picioarele, mâinile, ochii și sprâncenele, dar mai sunt și acele artefacte care oferă informații cu privire la cultură, naționalitate, personalitate, vârstă și gen sau statutul social și valorile personale. Toți acești indicatori pot fi atât universali sau aparținând doar anumitor grupuri, cât și unici, specifici doar anumitor indivizi [5]. Aceștia din urmă se mai numesc și indicatori tip „semnătură”, ce poartă amprenta fiecărui individ în parte. Acei indicatori comportamentali universali și cei mai uzuali sunt înroșirea feței, ridicatul din umeri și zâmbetul autentic, care exprimă, pe rând, sentiment de jenă, neajutorare și fericire. Apoi urmează indicatorii locali, ce aparțin unei anumite zone și s-au modelat în funcție de istoria, cultura obiceiurile acelei zone. Astfel de indicatori pot fi postura, modul de a saluta sau de a mânca. Iar cei din urmă, indicatorii tip „semnătură” fiind cei care poartă marca unui individ, aceștia putând fi reprezentați de

anumite ticuri comportamentale, anumite obiceiuri de a sta (Napoleon ținea mâna dreaptă în vesta pe care o purta), vorbe sau reacționa [2].

2.2. Configurații ale comunicării nonverbale

Transmiterea informațiilor prin comunicarea nonverbală se face pe mai multe niveluri, și anume: vizual (prezența fizică, expresia facială, postura, gesturile, distanța, spațiul, artefactele); auditiv (paralimbajul); tactil (contactul cutanat, atingerile) și olfactiv (mirosul) [7].

Având în vedere aceste criterii de prezentare și clasificare a comunicării și implicit, a limbajului nonverbal voi detalia manifestările sub care se recunosc acești indicatori [1]. În general, când cunoaștem sau observăm o persoană, primul lucru pe care îl observăm este *postura*, acest indicator oferă informații despre statutul deținut de persoana respectivă sau despre cel pe care ar dori să-l pretindă și implicit și personalitatea acelei persoane [3]. Într-o conversație foarte mult contează și *orientarea corporală*, deoarece felul în care o persoană își orientează corpul către alte persoane poate transmite și el un mesaj de dominanță. Într-o conversație, orientarea corpului depinde și de statutul interlocutorilor, spre exemplu angajatul își va orienta corpul spre șeful său atunci când îi comunică ceva, însă este foarte probabil ca șeful acestuia să nu facă același lucru. *Mișcările capului* au o anumită semnificație în comunicarea nonverbală.

2.3. Expresiile faciale și caracteristicile fizionomiei

Expresiile faciale sunt ușor de controlat, exteriorizând emoțiile și uneori pot fi simulate. *Caracteristicile fizionomiei* joacă un rol major, acestea pot să rămână neschimbate zeci de ani sau chiar toată viața.

Privitul în ochi într-o conversație este foarte importantă, acesta ocupă între 25-75 % într-o conversație [4]. Prin el se manifestă căutarea de feedback, căutarea de aprobare, pentru completarea cuvintelor, pentru confirmare.

Schimbul de priviri introduce reciprocitatea în relațiile interumane. În legătură cu privirea, trebuie să analizăm intensitatea ei.

Atingerea sau contactul fizic reprezintă un cod al comunicării nonverbale. Prin atingere se exprimă emoții sau sentimente, de la cele calde (iubire, simpatie) la cele de agresiune fizică.

Strângerea mâinii, cu privire la saluturi, acestea pot fi împărțite în două categorii, și anume: saluturi care exprimă respectul, acestea exprimând diferențele de putere și statut, și saluturi de solidaritate ce oferă mesaje de prietenie și egalitate.

Gestica este utilizată într-o conversație pentru a întări cele spuse pe cale verbală sau a le contrazice, ajută la susținerea vorbirii prin sublinierea cuvintelor, oferă încredere și veridicitate

conținutului, indică anumite obiecte sau persoane. Putem să ne dăm seama dacă o persoană este sociabilă sau, din contra, introvertă, prin amploarea sau absența manifestărilor comportamentale [6].

Concluzii

În fiecare zi întâlnim diverse persoane, cu unele dintre ele reușim să formăm o relație pozitivă, sănătoasă, cu altele în ciuda eforturilor noastre, nu reușim să clădim acea atmosferă plăcută. Artă de a comunica nu este un proces natural ori o abilitate cu care ne naștem. Noi învățăm să comunicăm. Orice comunicare implică creație și schimb de înțelesuri. Aceste înțelesuri sunt reprezentate prin „semne” și „coduri” [9]. Obişnuim să preluăm informații despre starea interioară a unei persoane dintr-un anumit moment sau despre starea generală a acesteia. Se pare că oamenii au o adevărată nevoie să "citească" înțelesul tuturor acțiunilor umane. Modul în care vorbim, limbajul corporal și comportamentul nonverbal sunt indicatori ai emoțiilor mascate. Este important să începem să analizăm, monitorizăm acțiunile celorlalți pentru a descoperi indicatorii tipici pe care îi utilizează în anumite situații. Iar prin conștientizarea lor poți schimba cursul acțiunii. Observarea și înțelegerea acestui proces poate să ne facă să fim mai conștienți referitor la ce se întâmplă când comunicăm, iar adoptând normele de comunicare interpersonală, individul își precizează, într-o manieră implicită, poziția pe care o preferă în interacțiunea socială și dorința sa de a fi tratat în conformitate cu această poziție de către ceilalți participanți la comunicare.

Bibliografie

1. Adopls Ralph, Recunoașterea emoțiilor din expresiile faciale: Mecanisme psihologice și neurologice, Colegiul de Medicină al Universității Iowa, SUA, 2012.
2. Carli, Linda. L., Gender, language and influence în Journal of Personality and Social Psychology, 59 (5), 1990.
3. Chaika, Elaine, Language: the Social Mirror, 3rd ed. Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1994.
4. Ekman Paul, Friesen Wallace V., Unmasking the Face, Malor Books, Cambridge, 2003.
5. Fishman, Pamela, What do couples talk about when they are alone? În: (eds. D. Butturf & E. Epstein) Women's Language and Style. Akron, OH: University of Akron Press, 1978.
6. Ghidul de dezvoltare personală „Adolescentul merge după soare”, Chișinău, 2016, ISBN 978-9975-3060-8-9
7. Graur Evelina, Tehnici de comunicare, Mediamira, Cluj-Napoca, 2001.
8. Jay, Timothy, The Psychology of Language. New Jersey: Prentice Hall, 2003.
9. O'Barr, W.M., Linguistic Evidence: Language, Power and Strategy in the Courtroom. New York: Academic Press, 1982.

STRATEGII DE ÎNLĂTURARE A BULLYING-ULUI ȘCOLAR ÎN SCOPUL PREVENIRII TRAUMELOR PSIHOLOGICE LA ADOLESCENȚI

STRATEGIES FOR REMOVING SCHOOL BULLYING IN ORDER TO PREVENT PSYCHOLOGICAL TRAUMA IN ADOLESCENTS

COCIUG Victoria IP LT „Bogdan Petriceicu Hașdeu” ,
Cadru Didactic de Sprijin (Republica Moldova)

COCIUG Victoria „Bogdan Petriceicu Hașdeu”
Theoretical High School, Support teacher (Republic of Moldova)/
E-mail: vvascautan4@gmail.com;

CZU 37:316.613.43

Rezumat

Tema „Strategii de înlăturare a Bullying-ului școlar în scopul prevenirii traumelor psihologice la adolescenți”, presupune caracterizarea specificului fenomenului de Bullying și elaborarea modelului de strategie didactică relevantă unui proces educațional axat pe înlăturarea bullying-ului școlar în scopul prevenirii traumelor psihologice la adolescenți.

Noutatea și originalitatea științifică a temei constă în evidențierea aspectelor pozitive ale strategiilor, metodelor moderne, interactive, activ-participative, incluse în programul strategic de prevenire și intervenție, în urma aplicării căruia urmărindu-se scopul de a învăța pe adolescenți să gestioneze sentimentele și experiențele negative, să facă față agresiunii și bullying-ului.

În articol este propus un model de strategie didactică axată pe înlăturarea bullying-ului școlar în scopul prevenirii traumelor psihologice la adolescenți, căutarea căilor de eficientizare a gestionării efective a bullying-ului școlar, argumentarea necesității implicării active a copiilor ca agenți ai prevenirii, identificării și abordării bullying-ului în școală, în scopul formării cunoașterii orientate spre aptitudini bazate pe acțiune și a competențelor centrate pe schimbare.

Cuvinte-cheie: strategie, bullying ,prevenire, intervenție, traumă psihologică, adolescenți.

Summary

The theme "Strategies for removing school bullying in order to prevent psychological trauma in adolescents", involves the characterization of the specificity of the Bullying phenomenon and the elaboration of the model of didactic strategy relevant to an educational process focused on the elimination of school bullying in order to prevent psychological trauma in adolescents.

The scientific novelty and originality of the theme consists in highlighting the positive aspects of the strategies, modern, interactive, active-participatory methods, included in the strategic program of prevention and intervention, following the application of which is aimed at teaching children to manage negative feelings and experiences, to cope with aggression and bullying.

In the article is proposed a model of didactic strategy focused on the elimination of school bullying in order to prevent psychological trauma in adolescents, the search for ways to

streamline the effective management of school bullying, the argumentation of the need for active involvement of children as agents of prevention, identification and approach to bullying in school, in order to form knowledge oriented to skills based on action and competences centered on change.

Keywords: *strategy, bullying ,prevention, intervention, psychological trauma, adolescents.*

Introducere

Școala este o instituție a societății care ne crește, educă și formează copiii pe o perioadă lungă a vieții lor. În timp, școlile, ca instituții obligatorii, se dezvoltă constant, se transformă și se modifică rapid, lucru care este perceput și judecat diferit de elevi, profesori și părinți. În prezent, școlile sunt considerate atât „un spațiu educațional și pentru dezvoltare personală, transfer și conservare de cunoștințe” cât și o „instituție educațională, un mediu protejat, un spațiu de viață, un tărâm al experienței, o autoritate de socializare, un instrument de selectare și o instituție de reproducere a societății”. Școala joacă un rol important în viața cotidiană a copiilor și, la fel ca în cazul programei școlare, se așteaptă să îi învețe pe copii să gestioneze sentimentele și experiențele negative și să facă față agresiunii și bullying-ului. Indiscutabil, școala este cheia pentru dezvoltarea cognitivă și sănătatea mintală și emoțională a elevilor. Este foarte important ca în aspectul prevenirii acestui fenomen să se țină cont de punctul de vedere al copiilor și perspectiva lor asupra provocărilor precum bullying, sigurnată și bunăstare la școală.

Tematica abordată vine să ofere un sprijin practic profesorilor și profesioniștilor din educație în gestionarea efectivă a bullying-ului în școală. În acest scop, vă va prezenta o abordare de intervenție pe baza implicării active a copiilor ca agenți ai prevenirii, identificării și abordării bullying-ului în școală. Elevii adolescenței se confruntă cu sarcina de a-și găsi locul în lumea instituției școlare extinse, cu toate structurile și regulile sale. Ei trebuie să învețe și cum să construiască relații și să-și formeze un simț al apartenenței la spațiul său intern și la conviețuirea în comunitate împreună cu grupuri și indivizi diverși. Elevii trebuie să învețe „cum să se adapteze unul la altul, să accepte și să respecte regulile, să dea naștere și să pună în aplicare propriile idei într-un mod corespunzător, să fie capabili să gestioneze dezamăgirile și constrângerile”.

În calitate de instituție educațională, școala stabilește o gamă de cerințe specifice: performanțele școlare ale elevilor sunt în mod sistematic inspectate, examinate și comparate cu ale celorlalți. Deloc surprinzător, așteptările și presiunea percepută în ceea ce privește realizările, precum și stresul legat de acestea, pe de-o parte și un climat școlar negativ în general [6, pag. 5], de cealaltă parte, sunt factori importanți care facilitează bullying-ul în școală. În funcție de resursele personalității lor, de mediul de proveniență cultural și social și de circumstanțele vieții,

elevii sunt echipați în mod diferit să facă față provocărilor personale și sociale din partea școlii. Totuși, este vital să învețe să facă față cerințelor și provocărilor, pentru că este o competență cheie și o condiție obligatorie pentru o viață împlinită ca adult.

1. Definirea fenomenului Bullying-ului și tipologia acestuia.

Etimologic cuvântul bullying se regăsește în secolul XVI, “my bully” însemna “dragul meu”, “iubitul meu”, fiind rădăcina cuvântului danez boele. Un secol mai târziu a apărut pentru prima dată cu sensul actual, dar abia în secolul XX acest cuvânt a dobândit definițiile academice folosite astăzi. Ca verb, to bully înseamnă: a intimida, a speria, a domina, printre altele. „Bully” este o persoană care își folosește puterea și tăria sa pentru a speria sau răni persoanele mai slabe. Pe baza a aproape 40 de ani de cercetare, implementare și evaluare a programelor de prevenire, Prof. Dr. Dan Olweus, profesor cercetător în psihologie din Norvegia, este considerat pionier pe tema bullying-ului. Acesta vine să definească bullying-ul în felul următor: „Un elev este agresat atunci când el/ea este expus, în mod repetat în timp, unor acțiuni negative din partea unuia sau mai multor elevi.... O acțiune negativă este situația în care o persoană provoacă intenționat, sau intenționează să provoace, durere fizică sau discomfort unei alte persoane, prin contact fizic, cuvinte sau în alte moduri.” [4, pag. 6]

Bullying-ul mai este definit ca una dintre cele mai complexe forme de comportament agresiv și violență. Cu toate acestea, nu fiecare act de violență este o acțiune de bullying. Conform studiului Organizației Mondiale a Sănătății privind comportamentul sănătos la copiii de vârstă școlară, bullying apare atunci când un elev este: „tachinat în mod repetat într-un mod care nu îi place... Dar nu este bullying atunci când doi elevi de putere sau autoritate similară se ceartă sau se bat. Nu este bullying nici atunci când un elev este tachinat într-un mod prietenos și glumeț”.

Ken Rigby este un alt cercetător renumit în domeniul bullying-ului, un fost profesor, psiholog și academician, care a lucrat pe tema aceasta timp de peste 25 de ani. În studiile și publicațiile sale ample, el luminează natura dinamică a fenomenului de bullying. Astfel din cercetările lui se evidențiază fenomenul de bullying ca fiind „O dorință de a răni + acțiune dureroasă + dezechilibru de putere + (tipic) repetiție + utilizarea nedreaptă a puterii + plăcere evidentă din partea agresorului + sentiment de opresiune din partea victimei.” [8, pag. 6]

Cea mai caracteristică trăsătură a bullying-ului este definită ca o relație de putere asimetrică și dezechilibrată dintre cei care agresează și cei care sunt agresați. În plus, nu este

ocazional sau un eveniment singular, ci un tipar comportamental care se repetă în timp împotriva aceleași persoane cu o diferență evidentă de putere. Prin diverse acte de bullying, elevul mai puternic țintește în mod sistematic, intenționat și crud să rănească, să sperie sau să intimideze persoana mai slabă. După cum am menționat mai sus, nu este o simplă tachinare. Contrar miturilor larg răspândite despre autoapărarea victimei, victima nu se poate apăra prin propriile eforturi. Bullying-ul nu se oprește de la sine fără intervenție din exterior [1, pag. 25]. Bullying reprezintă o formă de abuz emoțional și fizic, care are trei *caracteristici*:

- Intenționat - agresorul are intenția să rănească pe cineva;
- Repetat - aceeași persoană este rănită mereu;
- Dezechilibrul de forțe - agresorul își alege victima cea mai vulnerabilă, slabă, din punctul lui de vedere și care nu se poate apăra singură.

Olweus a făcut diferența între trei tipuri de bază de comportament tip bullying:

- *fizic*, presupune folosirea contactului fizic pentru a-i intimida pe ceilalți, prin: intimidare fizică, amenințare, hărțuire, vătămare, simularea violenței, ridicarea pumnului, lovire, împingere, distrugerea lucrurilor celuiilalt, gesturi obscene, hărțuirea sexuală, încălcarea spațiului personal, înjosirea unei persoane în mijlocul unui grup;
- *verbal*, este caracterizat de acțiuni verbale sau scrise, rău intenționate, cum ar fi: injuriile, comentariile sexuale neadecvate, folosirea sarcasmului, amenințările, criticile, un limbaj neadecvat;
- *emoțional/psihologic*: excluderea intenționată a cuiva dintrun grup sau activitate, manipulare, ridiculizare;

Pe lângă aceste trei tipuri identificate mai putem adăuga și *Bullying-ul social* care face referire la lezarea reputației sau a relațiilor cuiva incluzând: bârfitul, lansarea și răspândirea zvonurilor despre cineva, punerea unei persoane într-o situație stânjenitoare în public, folosirea puterii formale, a titlului sau a puterii financiare ca forme de intimidare, amenințare, hărțuire și/sau vătămare, folosirea sarcasmului la adresa cuiva, provocarea în mod intenționat a unui sentiment de jenă și nesiguranță, excluderea și izolarea unei persoane din punct de vedere de grup, sabotarea în mod intenționat a bunăstării, fericirii sau succesului unei persoane.

Avansând repede în ultima decadă, comunicarea digitală a devenit un mijloc vital de exprimare pentru tineri și copii, o platformă pentru întâlniri virtuale și relații sociale între nativii digitali. Cu toate acestea, spațiile de comunicare online poartă riscuri multiple pentru bullying. În acest context mai putem identifica încă o formă de comportament tip bullying, acesta poartă numele de *cyberbullying* care la rândul său are loc și mai ușor, pentru că este mult mai facil ca o

persoană să se ascundă în spatele unor ecrane și să aibă anumite comportamente. Mai mult, oricine are un smartphone cu conexiune la Internet poate hărțui pe altcineva, fără a fi nevoit să își dezvăluie identitatea reală. Cyberbullying-ul nu mai este limitat de curtea școlii sau de colțurile străzii, ci poate avea loc 24 de ore din 24. Acesta presupune hărțuirea și amenințarea în mediul online și implică mai multe persoane, fără a necesita puterea fizică. Acestea pot include mesaje de intimidare, insulte, hărțuire sexuală sau ridiculizare și ocară. În contrast cu bullying-ul tradițional, o trăsătură comună a acestora este anonimatul frecvent al agresorilor cibernetici. *Cyber grooming* este un alt fenomen al erei digitale cu o întindere și consecințe îngrijorătoare - folosirea Internetului pentru inițierea de contacte (virtuale), hărțuire sexuală și posibil abuzul sexual al copiilor și al tinerilor [6, pag.9]. Câteva alte fenomene cum ar fi sexismul cibernetic, misoginismul cibernetic și mesajele erotice au multe lucruri în comun – toate se bazează pe stereotipuri de gen adânc înrădăcinate. Concentrate în general pe perspectiva că în contextele sociale și culturale particulare, ideile despre ce sunt sau ce ar trebui să fie femeile (fetele) și bărbații (băieții), stereotipurile pot fi, în același timp, prescriptive în mod rigid. Ele devin problematice atunci când sunt utilizate ca un vehicul pentru a discrimina alți oameni pe baza sexului lor. În acest mod, stereotipia legată de sexe, fiind larg răspândită în sistemele educaționale, contribuie la o creștere a dezechilibrului de putere dintre fete și băieți, oferind pretext și justificare pentru bullying-ul în școală. Atunci când nu sunt puse la îndoială, descrierile rigide ale rolurilor sexelor și stereotipurile negative pot declanșa un bullying pe bază de sex și inegalitate.

Peste 100 de școlari și adolescenți au participat la interviuri special create și discuții de tip focus grup, exprimându-și părerile despre bullying. Copiii și adolescenții au definit și descris bullying-ul într-o varietate de moduri. Indiferent de diferențe, ei au împărtășit povestiri similare despre modul în care înțeleg bullying-ul și problemele cu care se confruntă la școală. „... Și bullying poate fi și atunci când prietenii tăi se întorc împotriva ta și nu mai vrei să te duci la școală.”

Ținând cont de aceste lucruri, este necesar ca să fie implicați întotdeauna copiii și luați în serios întotdeauna ce spun ei [2, pag.13].

a. Factorii de risc și consecințele bullying-ului asupra adolescenților.

Bullying-ul poate avea loc indiferent de context, însă adolescenții care sunt agresați prezintă unul sau mai mulți factori de risc: sunt percepuți ca fiind diferiți față de colegii lor – sunt fie supraponderali sau subponderali, poartă ochelari sau se îmbracă diferit, sunt transferați recent la școala respectivă sau nu își pot permite ceea ce au ceilalți elevi; sunt percepuți ca fiind slabi sau

incapabili de a se apăra; sunt depresivi, anxioși sau au o stimă de sine scăzută; sunt mai puțini populari decât ceilalți și au puțini prieteni. Pe de cealaltă parte, subiecții susceptibili de a-i intimida pe ceilalți (*bullies*) pot fi: cei care au putere socială mai mare, sunt preocupați de popularitatea lor și le place să domine sau să fie responsabili în fața celorlalți; mai izolați, deprimați sau anxioși, au o stimă de sine scăzută, sunt mai puțin implicați la școală și nu le pasă de sentimentele celorlalți; mai agresivi, din cauza frustrărilor dezvoltate de-a lungul timpului; nu au o relație foarte apropiată cu părinții sau au probleme în familie; nu pot respecta regulile, văd violența ca pe un răspuns pozitiv și au prieteni care îi agresează pe alții, la rândul lor. În anumite definiții de rol, tiparul bullying este prezentat ca un triunghi sau chiar un dreptunghi, implicând agresorul, asistenții agresorului (numiți și adepți), victima, martorii pasivi și posibili apărători, care sprijină activ victima, luând o poziție clară și opunându-se agresorului. Conform lui Olweus și altor oameni de știință, într-un „cerc de bullying” tipic sunt implicați o gamă întreagă de protagoniști [4, pag. 7]. Important de notat este că distribuția rolurilor nu este statică, rolurile se pot schimba în mod dinamic între elevii care interacționează.

Semne ale victimei bullying-ului: Este recomandat ca părinții să fie atenți la anumite semne de avertizare care pot indica faptul că copilul este victima bullying-ului sau, dimpotrivă, că îi agresează pe alți copii. Recunoașterea acestor semne este un prim pas important în luarea măsurilor împotriva bullying-ului, pentru că nu toți copiii care sunt agresați vor solicita ajutor – ci vor suferi în tăcere și se vor lupta singuri cu agresorul. În cazul copiilor agresați pot apărea presupusele *semne*: leziuni sau lovituri inexplicabile, haine, cărți, dispozitive tehnologice sau bijuterii pierdute sau distruse, dureri frecvente de cap sau de stomac, stări de rău sau mințitul cu privire la starea de sănătate, modificări ale obiceiurilor alimentare, cum ar fi supraalimentarea sau subalimentarea, tulburări de somn și coșmaruri frecvente, scădere a performanței școlare, pierderea interesului pentru învățare, pierderea bruscă a prietenilor sau izolarea social, apariția unui sentiment de neputință și scăderea stimei de sine, manifestarea unor comportamente autodistructive, cum ar fi fugitul de acasă, autovătămarea sau gândurile suicidare. [5, pag. 8]

Efectele bullying-ului asupra victimei: Bullying-ul are efecte negative asupra sănătății victimei și a familiei acesteia, atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Pentru ca acest fenomen să fie stopat, este crucial ca persoanele să înțeleagă cu adevărat cât de traumatizant poate fi bullying-ul. Efectele acestui fenomen pot fi: izolare socială, răni produse la nivel fizic și efectele acestora la nivel psihic: lovituri, contuzii, care contribuie la un nivel de stres ridicat, anxietate, depresie; afecțiuni ale pielii, problemele cu stomacul și inima, care pot fi agravate din cauza stres-ului resimțit atunci când un copil este agresat; un sistem imunitar scăzut, ulcere și

alte afecțiuni cauzate de anxietate și stres; apariția unui sentiment de rușine; tulburări ale somnului; modificări ale obiceiurilor alimentare; scăderea stimei de sine; dureri de cap, de stomac, dureri musculare (pot fi simptome psihosomatice, ce nu au o cauză medicală cunoscută); performanțe școlare reduse din cauza scăderii capacității de concentrare [3, pag. 23];

Efectele bullying-ului asupra agresorului pot fi:

- Pe termen scurt: performanțe școlare slabe și scăderea frecvenței la orele de curs; dificultate în menținerea relațiilor sociale; creșterea riscului de consum abuziv de droguri și alcool.
- Pe termen lung: riscul de a-și abuza familia și copiii; manifestarea unui comportament antisocial; dificultatea de a se integra profesional pe piața muncii.

Consecințele *bullying-ului* pot fi: depresie cronică; dificultatea de a stabili relații interpersonale de durată, care duce la izolare socială; gânduri și tentative de suicid; tulburări de anxietate; sindromul de stres post-traumatic; comportament autodistructiv, inclusiv auto-vătămare; abuz de droguri și alcool; riscul de a dezvolta o tulburare psihică. Așadar, pe măsură ce copiii agresați devin adulți, ei vor continua să aibă dificultăți în resimțirea respectului și stimei de sine, vor avea dificultăți în dezvoltarea și menținerea relațiilor cu ceilalți și vor evita interacțiunile sociale, vor dezvolta un sentiment intens de vină și vor avea cu greu încredere în oameni, aspect care le va afecta relațiile cu ceilalți, inclusiv la locul de muncă. Anumite studii arată că bullying-ul poate cauza schimbări la nivelul creierului și astfel crește riscul de a dezvolta tulburări psihice, având, totodată, consecințe asupra proceselor care formează memoria.

Totuși, este important de menționat că bullying-ul are *efecte și asupra agresorului*, pentru că acesta adoptă acest tip de comportament din mai multe motive sunt: o nevoie de un statut, de putere mai mare, o dorință puternică de a controla și domina, impulsivitate, lipsa empatiei, căutarea recunoașterii statutului lor de persoane care dau tonul, plăcerea provocată de vederea victimei oprimată [9, pag. 8]. Adesea, atât agresorii cât și victimele au peisaje interne similare. Unii copii pun o „armură de agresor” pentru a-și ascunde slăbiciunile și pentru a evita să devină victime. Masca unui agresor este un scut care îi ascunde interiorul vulnerabil. Majoritatea agresorilor altor persoane au fost victime ale violenței în copilărie [2, pag. 16]. Dacă nu sunt luate măsuri de stopare, acest tip de comportament va persista și chiar se va înrăutăți de-a lungul timpului.

Pentru identificarea și înlăturarea la timp a fenomenului dat, este foarte important colaborarea dintre părinți și mediul școlar în scopul intervenției eficiente de prevenire a efectelor și consecințelor negative asupra adolescenților.

2. Strategii didactice axate pe înlăturarea bullying-ului școlar în scopul prevenirii traumelor psihologice la adolescenți.

Principalele obiective urmărite sunt: reducerea comportamentelor de bullying existente în rândul elevilor adolescenți, prevenirea noilor comportamente de bullying și realizarea unor mai bune relații între semenii în școală. Acestea pot fi realizate prin restructurarea mediului social al copilului la școală și construirea unui sentiment de comunitate în rândul semenilor și adulților.

Astfel în acest context, sunt redate pe scurt principiile și elementele cheie ale strategiilor propuse, pentru a le putea utiliza drept cadru model pentru propriile acțiuni școlare în scopul intervenției ca răspuns la fenomenul de bullying.

Modelul de prevenire a bullying-ului ce implică întreg mediu școlar, se bazează pe patru principii cheie care ar trebui respectate de către toți adulții: redarea căldurii și interesului pozitiv și implicarea în viețile elevilor; stabilirea limitelor ferme pentru comportamentul inacceptabil; folosirea în mod consecvent a consecințelor negative nefizice, neostile atunci când sunt încălcate regulile; acțiuni ca autorități și modele pozitive [7. pag. 6].

Intervenția anti-bullying efectivă trebuie să includă și o abordare pe mai multe niveluri cu componente multiple la fiecare nivel având ca obiectiv general asigurarea în școală a unui mediu sigur și pozitiv de învățare:

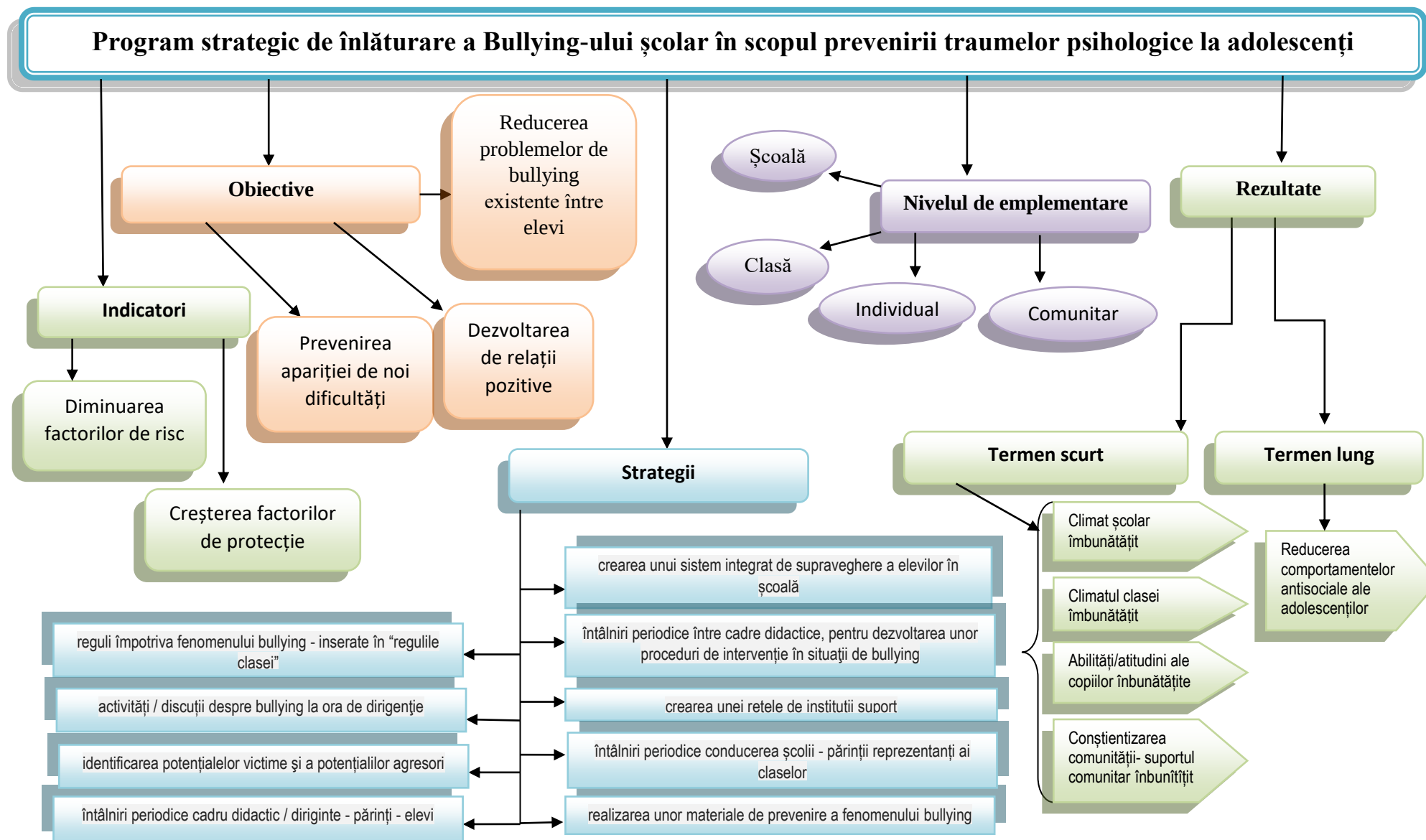


Fig. 1: Program strategic de înlăturare a Bullying-ului școlar în scopul prevenirii traumelor psihologice la adolescenți.

Concluzii

După cum se poate constata, rolul conlucrării părintelui cu profesorului - diriginte este unul major în prevenirea, identificarea, soluționarea situațiilor conflictuale din clasa de elevi. Colaborarea între cadrele didactice ale școlii și părinți poate “ține în frâu” acest flagel de anvergură internațională.

Majoritatea strategiilor anti-bullying presupun existența a două principii pentru combaterea fenomenului:

1. Elevii trebuie să informeze profesorii atunci când au loc situații de bullying.
2. Pedepsirea agresorilor.

Măsurile anti-bullying din cadrul tuturor unităților școlare ar trebui să vizeze următoarele aspecte:

1. Nu îi vom agresa pe colegii noștri.
2. Vom încerca să-i ajutăm pe elevii care sunt agresați.
3. Vom încerca să-i includem pe elevii care sunt excluși.
4. Dacă știm că cineva este agresat, îi vom spune unui adult din școală și unui adult de acasă.

Unul dintre cele mai eficiente moduri de a combate și preveni fenomenul bullying este să oferim elevilor „înțelepciunea” de a cunoaște cum să reacționeze față de agresori. Astfel, colaborarea profesori - elevi se dovedește vitală în acest demers. În consecință, fenomenul bullying va dispărea repede, iar elevii vor fi mai fericiți și mai încrezători în ei înșiși, Scandalurile legate de agresivitatea din mediul școlar sunt niște exemple grăitoare despre cum acest fenomen poate ajunge la niște extreme. Este de datoria noastră, fie profesori, fie părinți, să gestionăm astfel de episoade violente și să reușim să reinstaurăm climatul de liniște și pace în mediul școlar, dar și în familie.

Bibliografie

1. CANDACE, Currie, *Factorii sociali determinanți ai sănătății și bunăstării în rândul tinerilor. Studiul "Comportamentul în sănătate la copiii de vârstă școlară" (HBSC): raport internațional din sondajul 2009/2010* [online]. Copenhaga, Biroul Regional pentru Europa al OMS, 2012 (Politica de sănătate pentru copii și adolescenți, nr. 6). [accesat 13 octombrie 2021]. Disponibil: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf
2. Fundația Asociației Animus (2016). *ASCULTĂ! Ce trebuie să ne spună copiii despre bullying și siguranța la școală*. Produs în cadrul proiectului DAPHNE al UE "Identificarea timpurie și prevenirea bullying-ului în mediul școlar", [online]. JUST/2013/DAP/AG/5372

- [accesat 13 octombrie 2021]. Disponibil: <http://animusassociation.org/wp-content/uploads/2014/03/LISTENENGLISHbookwebversion2.pdf>, 2016
3. NEAMȚU, Cristina, *Devianța școlară - Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Ed.Polirom, Iași, 2003 [citat 13 octombrie 2021].
 4. OLWEUS, Dan, *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Wiley - Blackwell, [online]. New-York, U.S.A. decembrie 1993, ISBN: 978-0-631-19241-1 Wiley-Blackwell ,. [accesat 13 octombrie 2021]. Disponibil:<https://www.wiley.com/enus/Bullying+at+School%3A+What+We+Know+and+What+We+Can+Do-p-9780631192411>;
https://www.researchgate.net/publication/228654357_Bullying_in_schools_facts_and_intervention;
https://scholar.google.com/scholar?q=olweus+1993&hl=ro&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
 5. OLWEUS, Dan, A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program , Article in Psychology Crime and Law [online]. December 2005 DOI: 10.1080/10683160500255471. [accesat 14 octombrie 2021]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/233019172_A_useful_evaluation_design_and_effects_of_the_Olweus_Bullying_Prevention_Program
 6. OLWEUS, Dan, și LIMBER, Susan, Programul de prevenire a bullying-ului Olweus: implementare și evaluare pe parcursul a două decenii. În: Manual de bullying în școală. O perspectivă internațională [online]. Routledge, New York, 2010. [accesat 14 octombrie 2021]. Disponibil:<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20397997>;<http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
 7. Planuri pentru o dezvoltare sănătoasă a tinerilor. Programul de prevenire a bullying-ului Olweus [online]. Biblioteca Juridica Virtual del Institut de Investigaciones Juridicas de la UNAM, 2018. [accesat 13 octombrie 2021]. Disponibil: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5612/4.pdf>
 8. RIGBY, Ken, *How successful are anti-bullying programs for schools?*, Article presented at the The Role of Schools in Crime Prevention Conference convened by the Australian Institute of Criminology in conjunction with the Department of Education, Employment and Training, Victoria, and Crime Prevention Victoria and held in Melbourne, [online] 30 September – 1 October 2002. [accesat 14 octombrie 2021]. Disponibil:https://www.researchgate.net/publication/241231073_How_successful_are_anti-bullying_programs_for_schools

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE ȘI NOTE

- ⁱ Popovici, D. Didactogenii posibile. În: D. Popovici. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura Aramis, 2000, p. 104.
- ⁱⁱ Vezi, în acest sens, Poenaru, R. *Didactogenia în școală*. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: *Revista de pedagogie*, 1980, nr. 9, pp. 51-53; Cukier, J. Patologia de la didactogenia. În: *Revista de psicoanalisis*, 1990, no. 47(1), pp. 140-152; Cukier, J. Didactopatogenia (enfermedades generadas por la mala enseñanza). În: *Revista de Psicología de la PUCP*, 1996, no. 14(2), pp. 225-244; Poenaru, R., Sava, F. *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura Danubius, 1998; Popovici, D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura Aramis, 2000, pp. 104-110; Sava, F. A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucoș. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 208-221; Pătrăuță, T. Subjective dimension of school failure. În: *Journal of Romanian Literary Studies*, 2018, no. 13, pp. 32-36; 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; Худик, В. А., Тельнюк, И. В. К вопросу о генезисе и профилактике дидактогении в условиях образовательной среды. În: *Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина*, 2012, выпуск 4, том 5, с. 48-53; Джафаров, Г. Объективные факторы дидактогении. În: *Азербайджанская школа*, 2014, № 3, с. 46-50 sau/și Морнов, К. А., Подлиняев, О. Л. Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции. În: *Проблемы социально-экономического развития Сибири*, 2016, № 3, с. 198-203.
- ⁱⁱⁱ În literatura de specialitate, expresia „stilul educațional” este adeseori substituită prin altele trei expresii: „stilul pedagogic”, „stilul didactic” sau „stilul de predare”. Uneori, mai apare și unitatea semantico-sintactică „stilul de lucru”. Faptul în cauză are, fără nicio îndoială, un înțeles precis. El denotă că de fiecare dată se are în vedere unul și același lucru: că orice cadru didactic asimilează și integrează platformele teoretice și instrumentele de intervenție într-un mod „particular”, asigurând o anumită îmbinare funcțională a variabilelor implicate în desfășurarea procesului de învățământ. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Nicola, I. Stilul educațional (stilul de predare). În: I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996, pp. 480-481; Joița, E. Stiluri ale profesorului – manager. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, pp. 155-158 sau/și Țurcanu, C., Guțu, V. Profesorul în contextul postmodernității: stiluri didactice. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale”*. Chișinău: IȘE, 2019, pp. 360-365.
- ^{iv} Vezi, în acest sens, Geissler, E.E. *Mijloace de educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, pp. 77-78; Ausubel, D.P., Robinson, F.G. *Învățarea în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, pp. 541-542; Văideanu, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988, pp. 207-208; Potolea, D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. În: I. Jinga, L. Vlăsceanu (coord.). *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*. București: Editura Academiei, 1989, pp. 160-161; Nicola, I. Stilul educațional (stilul de predare). În: I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996, p. 480; Dragu, A. *Structura personalității profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996, pp. 86-87; Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Editura Litera Internațional, 2000, p. 349; Joița, E. Stiluri ale profesorului-manager. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, pp. 155-158; Sălăvăstru, D. Stiluri educaționale. În: D. Sălăvăstru. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004, pp. 161-162 sau/și Iucu, R. *Teoria și metodologia instruirii*. București: MEC, 2009 [curs modular].
- ^v Vezi, în acest sens, Potolea, D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. În: I. Jinga, L. Vlăsceanu (coord.). *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*. București: Editura Academiei, 1989, p. 161.
- ^{vi} Vezi, în acest sens, Allport, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 127.

^{vii} Vezi, în acest sens, Nicola, I. Stilul educațional (stilul de predare). În: I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996, p. 480 sau/și Potolea, D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. În: I. Jinga, L. Vlăsceanu (coord.). *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*. București: Editura Academiei, 1989, p. 161.

^{viii} Vezi, în acest sens, Mitrofan, N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1988, p. 158.

^{ix} R. Tannenbaum și W.H. Schmidt, vom reaminti, au demonstrat că relația de tipul *afirmarea autorității – afirmarea libertății* se manifestă în șapte trepte, de la afirmarea maximă a autorității la afirmarea maximă a libertății. Cu luarea în considerare a acestui raționament, ei au identificat șapte stiluri de conduită a managerului:

- managerul ia decizii și le anunță;
- managerul ia decizii și încearcă să convingă;
- managerul prezintă ideile și invită la întrebări;
- managerul prezintă o propunere de decizie spre dezbateră;
- managerul prezintă problema, ascultă sugestiile, apoi decide;
- managerul definește limitele și cere grupului să decidă;
- managerul permite grupului să decidă în limitele prescrise anterior.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Tannenbaum, R., Schmidt, W.H. How to choose a leadership pattern. În: *Harvard Business Review*, 1958, no. 36(2), pp. 95-101; Prodan, A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom, 1999, p. 101-102; Iosifescu, S. (coord.). *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: Editura ProGnosis, 2000, pp. 156-157 sau/și Joița, E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 171.

^x P. Hersey și K. Blanchard sunt cei care au stabilit că, în funcție de gradul de adaptare la situații și la nivelul de maturitate al subordonaților, se poate vorbi despre:

- stilul managerial directiv (prin care se oferă instrucțiuni clare cu referire la acțiunile care urmează a fi întreprinse, mai ales în situații de început, pentru nou-veniți sau pentru cei care nu vor să acționeze);
- stilul managerial de antrenare/tutorial (este stilul care încurajează comunicarea, sprijină motivația și încrederea, deși are controlul deciziilor în cazul în care maturitatea grupului este încă scăzută și atunci când unii vor, dar nu pot să acționeze adecvat);
- stilul managerial suportiv (se manifestă în cazurile în care grupul are încredere în realizarea performanțelor, dar nu are puteri suficiente pentru a le atinge; este un stil care, fiind centrat pe sarcină și pe relații, coordonează comunicarea, sprijină exersarea abilităților, contribuie la luarea deciziilor);
- stilul managerial al delegării (care se impune atunci când maturitatea grupului este avansată în respectarea sarcinilor, asumarea responsabilităților și luarea deciziilor).

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Hersey, P., Blanchard, K.H. Life cycle theory of leadership. În: *Training and Development Journal*, 1969, no. 23(5), pp. 26-34; Hersey, P., Blanchard, K.H. *The Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall – Englewood Cliffs, 1969; Prodan, A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom, 1999, pp. 107-109; Zlate, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul al II-lea. Iași: Editura Polirom, 2007, pp. 145-148 sau/și Joița, E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, pp. 170-171.

^{xi} Mulțumită lui V. Vroom și P. Yetton, s-a ajuns la constatarea potrivit căreia, în funcție de implicarea grupului în luarea deciziilor, pot exista următoarele cinci stiluri de management:

- stilul autocratic I – managerul ia singur deciziile;
- stilul autocratic II – managerul întreabă, dar ia singur deciziile; grupul, într-un asemenea caz, poate sau nu poate fi informat asupra situației create/existente;
- stilul consultativ I – managerul relatează situația, întreabă și evaluează informațiile obținute;
- stilul consultativ II – managerul și grupul discută/analizează situația, dar cel care ia decizia este managerul;
- stilul de grup – managerul și grupul discută/analizează situația, dar grupul ia decizia.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Vroom, V., Yetton, Ph. *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973; Vroom, V., Jago, A.G. *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. New Jersey: Prentice Hall – Englewood Cliffs, 1988; Prodan, A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom, 1999, pp. 110-112; Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, pp. 164-171 sau/și Zlate, M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul al II-lea. Iași: Editura Polirom, 2007, pp. 149-152.

^{xii} Stilurile propuse de F. E. Fiedler – care sunt ordonate, de această dată, în funcție de contingența existentă între relațiile interpersonale, structurarea sarcinilor și puterea de conducător – se prezintă în felul următor:

- stilul managerial centrat pe sarcină (favorizat în situații de control ridicat sau scăzut);
- stilul managerial centrat pe relații (favorizat în situații de control moderat);
- stilul managerial centrat pe situație (într-un asemenea caz, eficacitatea depinde de variabilele situaționale mai mult decât de stilul propriu-zis).

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Fiedler, F.E. *Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw – Hill, 1967; Fiedler, F.E. Predicting the effects of leadership training and experience from the contingency model. In: *Journal of Applied Psychology*, 1972, no. 56(2), pp. 114-119; Golu, P. *Orientări și tendințe în psihologia socială contemporană*. București: Editura Politică, 1988, pp. 81-85; Potolea, D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. În: I. Jinga, L. Vlăsceanu (coord.). *Structuri, strategii, performanțe în învățământ*. București: Editura Academiei, 1989, pp. 158-159; Prodan, A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom, 1999, pp. 105-107; Iucu, R.B. *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice și metodologice*. Iași: Editura Polirom, 2000, pp. 129-130 sau/și Joița, E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, pp. 163-170.

^{xiii} În cazul lui W. Reddin – pentru care a contat relația între preocuparea pentru sarcină, pentru relații și pentru randament –, avem de-a face cu opt stiluri manageriale:

- stilul negativ : managerul nu are trăsături puternice, este lipsit de interes pentru ceea ce face, evită problemele, nu acceptă propuneri, demoralizează;
- stilul birocratic: managerul se ocupă de randament în mod rigid, emite puține idei, nu încurajează, neglijează îndeplinirea sarcinilor, subestimează importanța relațiilor;
- stilul altruist: managerul manifestă interes pentru relații, creează climatul favorabil, dar obține randament scăzut pe fundalul unei dezorganizări evidente;
- stilul promotor: managerul este atras de randament, are deschidere pentru echipă, stimulează participarea, dezvoltă interesul pentru acțiunile întreprinse;

- stilul autocrat: managerul acordă prioritate sarcinilor de moment, minimizează importanța relațiilor, recurge la constrângeri, control și amenințări, respinge inițiativele, înăbușă conflictele, creează stări de anxietate;
- stilul autocrat cu bunăvoință: managerul este preocupat de randament și de sarcini, știe să solicite, fără să irite;
- stilul ezitant-oscilant: managerul este preocupat de sarcini și relații, manifestă un interes scăzut pentru rezultate, ia decizii sub presiunea evenimentelor, recurge la compromisuri;
- stilul realizator: managerul insistă pe organizarea eficace și eficientă a eforturilor/activităților, pretinde randament ridicat, cunoaște coechipierii, lucrează diferențiat, este receptiv la opiniile altora, rezolvă situațiile conflictuale.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Reddin, W. *Managerial Effectiveness*. New York: McGraw – Hill, 1970; Reddin, W. The 3-D Management Style Theory. A Typology Based on Task and Relationship Orientations. In: *Training and Development Journal*, 1967, pp. 8-17; Petrescu, I., Domokos, E. *Management general*. București: Editura Hyperion XX, 1993; Prodan, A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom, 1999 sau/și Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, pp. 169-170.

^{xiv} Luând în calcul relația care se instituie între specificul situațiilor, natura sarcinilor și nevoile subalternilor/membrilor echipei, R.J. House grupează stilurile manageriale după cum urmează:

- stilul managerial orientat spre realizare: managerul stabilește obiective înalte, așteaptă performanțe pe măsură, arată încredere în realizare și demonstrează că poate fi eficient în situații complexe;
- stilul managerial directiv: managerul este cel care indică sarcinile și așteptările, arată cum pot fi realizate sarcinile performante, demonstrează că poate fi eficient în situații complexe;
- stilul managerial participativ: managerul se consultă cu subalternii/coechipierii, urmărește cu atenție după starea acestora, solicită sugestii înainte de a lua decizii, demonstrează că poate fi eficient în situații simple;
- stilul managerial suportiv: managerul arată înțelegere și apropiere, este centrat pe subalterni/coechipieri și relații, demonstrează că poate fi eficient în situații simple.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, House, R.J. A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness. In: *Administrative Science Quarterly*, 1971, vol. 16, no. 3, pp. 321-338; House, R.J., Mitchell, T.R. Path-Goal Theory of Leadership. In: *Journal of Contemporary Business*, 1974, vol. 3, no. 4, pp. 81-97; Prodan, A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom, 1999, pp. 103-105 sau/și Joița, E. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, pp. 164-169.

^{xv} Combinând caracteristicile personale ale indivizilor ajunși la putere cu parametrii definitorii ai factorilor de succes, G. Cole se face cunoscut prin identificarea și fundamentarea a șase stiluri manageriale/tipuri de manageri:

- manageri cu har (care-și pot utiliza atribuțiile de o manieră adecvată);
- manageri fără har (care aplică teoria managerială însușită, abordează analitic problemele, dorind să producă impresie);
- manageri autocrați (care impun decizia, recurg la constrângeri și colaborează doar cu cei care sunt de acord cu ei);

- manageri democrați (care încurajează participarea și implicarea subalternilor/coechipierilor în luarea deciziilor, recurgând la convingere, la autoritatea profesională);
- manageri vizionari (care constituie expresia unor conducători autentici, încurajând participarea, schimbarea, implicarea);
- manageri controlori (care preferă să administreze, manifestând exces de zel pe segmentul aplicării sistemelor normative și, totodată, indiferență în raport cu stările prin care trec subalternii/coechipierii lor).

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Cole, G.A. *Management: Theory and Practice*. London: DP Publications Ltd, Aldine Place, 1993, Cole, G.A. *Personal Management*. London: Letts Education, 1997; Cole, G.A. *Managementul personalului*. București: Editura CODECS, 2000; Prodan, A. *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom, 1999, pp. 100-101 sau/și Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 169.

^{xvi} Joița, E. Stil educațional – stil managerial: definire. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 156.

^{xvii} Vezi, în acest sens, Nicola, I. Stilul educațional (stilul de predare). În: I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996, p. 480.

^{xviii} Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Lewin, K., Lippit, R., White, R.K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. In: *Journal of Social Psychology*, 1939, no. 10, pp. 271-301; Lewin, K., Lippit, R. An Experimental Approach the study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note. In: *Sociometry*, 1938, no.1, pp. 292-380; Scheidlinger, S. The Lewin, Lippit and White study of leadership and „social climates”. In: *International Journal of Group Psychotherapy*, 1994, no. 44(1), pp. 123-127 sau/și Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p.167 sau/și Sălăvăstru, D. Stiluri educaționale. În: D. Sălăvăstru. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004, pp. 161-162.

^{xix} Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Dragu, A. *Structura personalității profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996, pp. 87-89 sau/și Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 166.

^{xx} Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, E. Noveanu (coord.). *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983 sau/și Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 167.

^{xxi} Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Getzels, J.W., Theleu, A.H. A Conceptual Framework for the Study of the Classroom Groups as Social System. In: *The Social Psychology of Teaching*. New York: Academic Press, 1972, pp. 30-31; Nicola, I. Stilul educațional (stilul de predare). În: I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A. 1996, pp. 480-481; Păun, E. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 1999, pp. 83-84 sau/și Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 169.

^{xxii} Pentru alte detalii, vezi, spre exemplu, Sava, F.A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucoș. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 213-214.

^{xxiii} Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, De Kruif, R.E.L., McWilliam, R.A., Ridley, S.M., Wakely, M.B. Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2000, no. 15(2), pp. 247-268; Wubbels, T., Brekelmans, M. den Brok, P., van Tartwijk, J. Au interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In: C. Evertson, C. Weinstein (eds.). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 1161-1191 sau/și Sava, F.A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucos. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 213-214.

^{xxiv} Pentru confirmare și alte detalii vezi, spre exemplu, Neculau, A. *A fi elev*. București: Editura Albatros, 1983, pp. 212-213; Sălăvăstru, D. Stiluri educaționale. În: D. Sălăvăstru. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004, pp. 161-162 sau/și Joița, E. Stiluri educaționale propriu-zise. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 167.

^{xxv} Vezi, spre exemplu, Nicola, I. Stilul educațional (stilul de predare). În: I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A. 1996, p. 481 sau/și Sălăvăstru, D. Stiluri educaționale. În: D. Sălăvăstru. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004, pp. 161-163.

^{xxvi} Nicola, I. Stilul educațional (stilul de predare). În: I. Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1996, p. 481.

^{xxvii} În literatura de specialitate, această tipologie apare în varianta unei construcții epistemologice constituite din patru stiluri educaționale:

- stilul educațional centrat pe fetișizarea evaluării și, respectiv, pe afirmarea autorității cadrului didactic;
- stilul educațional nesistematic, superficial și inabil, prin care se subestimează rolul evaluării;
- stilul educațional manipulativ, prin care se recurge , în mod sistematic, la „generozitate” și „înțelegere”;
- stilul educațional obiectiv, realizat cu exigență rațională, cu măsură, cu respectarea principiilor și normelor procesului de predare-învățare.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Radu, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. Ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2007, pp. 55-57 sau/și Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 168.

^{xxviii} Tipologia avută în vedere se rezumă la patru stiluri educaționale:

- stilul educațional empatic (care se caracterizează prin capacitatea de transpunere a cadrului didactic în planul intern de referință al discipolilor săi; prezența spiritului de obiectivitate în contextul relațiilor cu cei din preajmă se datorează, într-un asemenea caz, strămutării propriei experiențe afective a cadrului didactic în psihologia discipolilor; de această dată, cadrul didactic percepe lumea ca și cum ar fi el însuși elevul (=„modelul extern”));
- stilul educațional reflexiv (care este un stil preponderent afectiv, fără ca trăirea cadrului didactic să depășească propriile granițe intime, fără proiectarea/includerea acestei trăiri în „modele externe”; de această dată, cadrul didactic raportează „modelul extern” (=discipolul) la propria persoană, tinzând să utilizeze criterii apreciative analitice, tranșante și relativ rigide);

- stilul educațional analogic (este un stil proiectiv neafectiv care asigură pătrunderea în stările psihologice ale elevilor prin mijlocirea raționamentelor analogice, a unor raționamente care au ca efect identificarea cadrului didactic cu „modelul extern” (=discipolii săi); în acest caz, judecățile cadrului didactic despre discipolii săi capătă mai multă obiectivitate (nefiind influențate afectiv), dar, totodată, rămân a fi mai puțin acurate/corecte (deoarece raționamentele analogice, precum este bine știut, nu sunt , de regulă, exacte));
- stilul educațional detașat (constituie expresia unui stil non-proiectiv și non-afectiv, prin intermediul căruia cadrul didactic tinde să se raporteze la discipolii săi fără să se axeze pe criterii de ordin afectiv să fără să se transpună în starea de spirit a acestora; de această dată, caracteristica definitorie a cadrului didactic se rezumă la imparțialitate).

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Marcus, S., David, T., Predescu, A. *Empatia și relația profesor-elev*. București: Editura Academiei Române, 1987 sau/și Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 168.

^{xxix} Este o tipologie care scoate în profil două stiluri educaționale:

- stilul educațional rigid (= inflexibil, cu respectarea constantă și necondiționată a normelor);
- stilul educațional concesiv (= adaptabil, cu receptivitate, axat pe îngăduință, toleranță, deschidere).

Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Joița, E. Stiluri educaționale – stiluri manageriale: tipuri. În: E. Joița. *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2000, p. 167.

^{xxx} Sava, F.A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucoș. Iași: Editura Polirom, 2013, p. 214.

^{xxxi} Spencer, H. *Despre educația intelectuală, morală și fizică*. Traducere de B. Marian. București: Editura Librăriei „H. Steinberg și fiii”, fără an, p. 186.

^{xxxii} Bontaș, I. Profesorul – factor educativ. Personalitatea profesorului. În: I. Bontaș. *Pedagogie*. București: Editura ALL, 1994, pp. 257-258.

^{xxxiii} Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Christophel, D.M. The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. In: *Communication Education*, 1990, no. 39, pp. 323-340; Gorham, J., Christophel, D.M. Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. In: *Communication Quarterly*, 1992, no. 40, pp. 239-252; Thweatt, K.S., McCroskey, J.C. Teacher nonimmediacy and misbehaviour: unintentional negative communication. In: *Communication Research Reports*, 1996, no. 13 (2), pp. 198-204; Wanzer, M.B., McCroskey, J.C. Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. In: *Communication Education*, 1998, no. 47, pp. 43-52; Baringer, D.K., McCroskey, J.C. Immediacy in the classroom. In: *Communication Education*, 2000, no. 49, pp. 178- 186 sau/și Sava, F.A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucoș. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 214-215.

^{xxxiv} Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Gordon, Th. *Enseignants efficaces*. Québec: Le Jour Editeur, 1981, pp. 287-288; Tirri, K. What can we learn from teachers moral mistakes. In: *Raport ERJC*, 2001, no. 454175; Weber, K., Martin, M.M., Patterson, B.R. Teacher behavior, student interest and affective learning: putting theory to practice. In: *Journal of Applied Communication Research*, 2001, no. 29(1), pp. 71-90; Havârneanu, C., Amorăriței, C. Agresivitatea în relația elev-profesor. În: L. Șoitu, C. Havârneanu (coord.). *Agresivitatea în școală*. Iași: Editura Institutului European, 2001, pp. 97-100; Neamțu, C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Editura Polirom, 2003, pp. 173-259 sau/și Sava, F.A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucoș. Iași: Editura Polirom, 2013, p. 215.

^{xxxv} Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Willoer, D., Eidell, T.L., Hoy, W.K. *The school and pupil control ideology*. University Park, PA: *Pennsylvania State University Press*, 1967; Friedman, I.A. Student behaviour patterns contributing to teacher burnout. In: *Journal of Educational Research*, 1995, no. 88(5), pp. 281-290; Hoy, W.K. *Pupil control ideology form*, 2005. Retrieved from: <http://www.waynekhoy.com>; Richardson, A.G., Payne, M.A. The pupil control ideology of elementary and secondary school teachers: Some Caribbean Findings. In: *Education*, 1988, no. 108 (3), pp. 407-409 sau/și Sava, F.A. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară*. Prefață de C. Cucos. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 215-216.

^{xxxvi} Popovici, D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. În: D. Popovici. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Editura Aramis, 2000, p. 98.

^{xxxvii} Poenaru, R., Sava, F. *Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice*. București: Editura Danubius, 1998, p. 36.