



PSIHOLOGIE GENERALĂ

SIMILITUDINI ȘI DIVERGENȚE ÎNTRE PARADIGMELE: AUZ EMOȚIONAL - RETRĂIRE EMOȚIONALĂ ȘI SENSIBILITATE EMOȚIONALĂ

SIMILARITIES AND DIVERGENCES BETWEEN EMOTIONAL HEARING – EMOTIONAL RETRIEVAL AND EMOTIONAL SENSITIVITY PARADIGMS

CZU: 159.942.5

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p3-10

Natalia CIUBOTARU,

lector universitar, UPS "Ion Creangă"

<https://orcid.org/0000-0001-5733-1802>

Rezumat

Articolul dat se axează pe reliefaarea aspectelor teoretice ale temei și a interesului manifestat față de noutatea și influența acestor concepte - auz emoțional, retrăire emoțională și sensibilitate emoțională, ținând cont de particularitățile fiecăruia în parte. Cercetările psihologice ale mai multor savanți arată că percepția adecvată a stării emoționale a vocii vorbitorului este o componentă importantă a relației omului cu lumea din jur. Cu cât este mai mare labilitatea sistemului emoțional, cu atât este mai mare relația auzului emoțional cu retrăirea emoțională și sensibilitatea emoțională și că sunt dependente de susceptibilitatea emoțională, care apare în formele de reacție emoțională, rigiditate emoțională și rezistență emoțională, și care depind de nevoile, interesele, convingerile, scopurile, relațiile, voința spirituală a persoanei.

Cuvinte - cheie: auz emoțional (AE), retrăire emoțională, sensibilitate emoțională, susceptibilitate emoțională, reacție emoțională, rigiditate emoțională, rezistență emoțională.

Abstract

The present article focuses on highlighting the theoretical aspects of the topic and the interest shown towards the novelty and influence of these concepts - emotional hearing, emotional retrieval and emotional sensitivity, taking into account the peculiarities of each. The psychological research of many scholars have shown that appropriate perception of the emotional state of the speaker's voice is an important component of man's relationship with the world around him. The greater the lability of the emotional system, the higher the relationship of emotional hearing with emotional retrieval and emotional sensitivity, and the understanding that they are dependent on emotional susceptibility, which occurs in the forms of emotional reaction, emotional rigidity, and emotional resilience, which depend on the person's interests, beliefs, goals, relationships, spiritual will.

Keywords: emotional hearing (EH), emotional retrieval, emotional sensitivity, emotional susceptibility, emotional reaction, emotional rigidity, emotional resistance.

Actualitatea cercetării în domeniu de specialitate ne demonstrează că percepția verbală este în dependență de evoluția individuală și abilitățile umane de a percepe pericolul emoțional. Emoțiile sunt mecanisme filogenetice vechi. Funcționarea și geneza emoțiilor este una dintre cele mai importante probleme filosofice, pedagogice și psihologice. În literatura de specialitate intens sunt studiate problemele de definire și determinare a stării emoționale prin voce ca urmare a auzului emoțional. Extinderea problemei dezvoltării auzului emoțional și mecanismelor sale au o importanță deosebită datorită faptului că procesul de reglare internă a comportamentului și activității este asigurat în mare măsură de componenta emoțională a activității umane.

Cercetările psihologice ale savanților (Morozov V.I., Pașina A.X., Fetisova E.V. ș.a.) arată că percepția adecvată a stării emoționale a vocii vorbitorului este o componentă importantă a relației omului cu lumea din jur. Prin dezvoltarea percepției și înțelegerii vorbirii altor persoane după voce, la copil se formează capacitatea de empatie, simpatie, afectivitate și apare o dezvoltare a sensibilității emoționale care favorizează interacțiunea productivă cu societatea. [1, p. 47].

Procesul de reflecție a stării emoționale umane, particularitățile eu-lui privind caracteristicile vocii sunt una dintre modalitățile promițătoare de a descoperi mecanismele comunicării. Percepțiile informației emoționale după voce în condiții normale și nu numai sunt posibile

datorită **auzului emoțional (AE)**. Acesta din urmă contribuie la percepția adecvată a exprimării, ce conduce la dezvoltarea răspunsului corect la o informație emoțională, înțelegerea intențiilor adevărate, a gândurilor și opiniilor vorbitorului, care pot contrazice manifestările sale verbale.

Comunicarea reprezintă un anumit tip specific activității umane și poate fi înțeleasă ca o „formă de conștiință... pentru celălalt”. Funcția emoțională aparține funcționalității genetice primare, emoțiile joacă un rol semnificativ în comunicarea umană. În lucrările lui Leontiev A.A. este remarcat faptul că „limbajul - nu este doar o sumă de cuvinte”. Cuvintele reprezintă o formă a expresiei. Ceea ce determină specificul lor (întrebare, exclamare), permite identificarea sunetului, numit intonația exprimării, care este o fărâmă din sunetul primitiv sau chiar limbajul animalier. Procesul de dezvoltare a capacității de a înțelege și a interpreta stările emoționale și apariția reacției emoționale - este procesul interrelațional, deși inițial apare reacția, și mai târziu reflecția. [7]

Morozov V.P., menționează că este necesar să se facă o distincție între orientarea expresivității emoționale a vorbitorului către partenerul (partenerii) implicat în comunicare, către subiectul discuției, către sine; ceea ce, desigur, implică efectul psihologic emoțional complet diferit exprimat către comunicant și, în consecință, reacția lui. Percepția informației emoționale depinde de gradul emoțional al vocii și de tipul ei. Studiile au arătat încredere mai mare percepției adecvate a

emoțiilor cum ar fi furia și frica în comparație cu emoția de bucurie. Din punct de vedere al evoluției istorice acest lucru poate fi explicat prin importanța socio-biologică mai mare a emoțiilor de furie și frică (ca semnale de pericol și amenințare) comparativ cu emoțiile de bucurie (ca semnal de confort și plăcere). Din punct de vedere acustic, emoțiile de furie și frică sunt mai expresive și rezistente în comparație cu emoțiile de bucurie. Pentru caracterizarea impresivității emoționale, deci a capacității omului de a percepe adecvat informațiile emoționale, a fost definit conceptul de auz emoțional. [8]

Termenul de „**auz emoțional**” semnifică, capacitatea de a determina starea emoțională a vorbitorului prin sunetul vocii sale sau, cum demonstrează Ilin E.P., capacitatea identificării emoțiilor în vorbire și cântec la persoană. Din punct de vedere teoretic, acest fenomen este definit ca sistem senzorial-perceptiv al comunicării non-verbale, specializat pentru a evalua în mod adecvat informațiile emoționale în formă sonoră. Morozov V.P. subliniază originea mai veche a mijloacelor de comunicare vocală emoțională, în comparație cu cuvântul. Ilin E.P. [6] și Morozov V.P. [14] indică faptul că auzul emoțional este o abilitate filogenetică mai veche decât auzul fonematic. Ilin E.P. notează că nu există o corelație între auzul emoțional și auzul fonematic.

Ca concept științific, termenul de auz emoțional pentru prima dată a fost introdus în 1985 de către savantul rus Morozov V. P.. În teorie auzul emoțional este definit ca sistem senzorial-perceptiv al comunicării non-verbale, destinat pentru a evalua în mod adecvat informațiile emoționale în formă sonoră. Spre deosebire de auzul

verbal, centrul căruia este situat în lobul temporal stâng (Aria lui Wernicke), centrul auzului emoțional este situat în regiunea lobului temporal drept. Afectarea acestei zone duce la incapacitatea persoanei de a percepe și recunoaște în mod adecvat melodiile familiare, vocile, tonalitatea emoțională a vorbirii. [8; 14]

Ilin, subliniază că între auzul emoțional și auzul verbal, lipsește o corelație. Prin urmare, „surditatea emoțională” poate să apară, și la persoanele cu percepția bine dezvoltată a comprehensiunii limbajului. Auzul emoțional (AE) poate fi pasiv (o caracteristică naturală, dependentă de proprietățile creierului) și activ (auzul emoțional îmbunătățindu-se și dezvoltându-se în procesul de învățare). [6]

Există o relație a auzului emoțional cu caracteristicile emoționale și individuale ale individului. Deci, Pașina A.X. a identificat dependența recunoașterii succesului pe aceste trăsături sau stări ale percepției ca empatie, nivel de anxietate și, de asemenea, fundalul emoțional care domină subiectul la începutul participării sale.

Pașina A.X. prezintă date despre diferențele individuale și inter-grupuri în acuratețea identificării tipului de experiențe emoționale ale unei persoane prin caracteristicile comportamentului nonverbal, inclusiv vocea vorbitorului, care sunt determinate de „practica comunicării” care formează experiența subiectivă specifică a unei persoane [12].

Manerov A.X. constată că o persoană are o capacitate impresionantă de a recunoaște semnalele sonore non-verbale, datorită atât caracteristicilor individuale ale vocii, cât și emoțiilor transmise cu ajutorul ei [13].

Cercetările autorilor Crasoveț S.V.

și Ivanov A.V., care au studiat puterea cuvântului, susținută de emoționalitatea cuvântului, precum și de influența semnificației emoționale a cuvântului întărit asupra percepției ascultătorului la un nivel inconștient. Ei subliniază faptul că semnificația emoțională a cuvântului, relația sa cu formațiunile semantice de bază, amenințarea potențială reprezentată de informațiile pe care le desemnează și mecanismele de apărare psihologică asociate - întregul complex de probleme este decisiv atunci când se iau în considerare mecanismele percepției inconștiente. [10]

Bajin E.F. ș.a. (1976, 1977) au constatat că, cu o recunoaștere verbală a vocii vorbitorilor care se aflau într-o dispoziție sportivă, într-un anumit număr de cazuri, aceștia au fost în mod eronat amestecați cu o stare normală, chiar de dispoziție, dar aproape fără voce de pacienți anxioși, apatici și deprimați. Acestea din urmă sunt amestecate între ele în 30% din recunoașteri și câteodată, ca și vocile euforice, sunt confundate cu norma.

Conform cercetărilor efectuate de Colimba S.N. (1974), un set de mijloace de intonație este suficient pentru a distinge *trăirile emoționale* de stări emoționale, însă fără a fi asociat cu alte mijloace (situații de comunicare, expresii faciale, gesturi) este insuficient pentru a diferenția nuanțele acestor stări în fiecare grup. [12]

Manerov V.X. (1993) a studiat identificarea emoțiilor prin voce. El a descoperit că principala caracteristică utilizată de o persoană în percepția auditivă a modificărilor emoționale cauzate de vorbire este gradul de excitare motorie a cuvintelor. Determinarea tipului de emoție cu care se confruntă vorbitorul este efectuată de către ascultare (auditorul) mai puțin cu

succes decât determinarea gradului de excitare emoțională. Emoțiile de bază sunt recunoscute cu cea mai mare acuratețe, apoi surpriză și nesiguranță, cel mai rău dintre toate fiind dispreț și dezgust. Acuratețea identificării emoțiilor este influențată de capacitatea editorului de a transmite stările emoționale în vorbire; și experiența interlocutorului [13].

Borisova A.A. a stabilit atunci când studiază succesul identificării stării emoționale, retrăirii emoționale și sensibilității emoționale a unei persoane în funcție de modelul de intonație al cuvântului, ceea ce este o sarcină destul de dificilă pentru ascultători chiar și atunci când intonația este susținută de conținutul declarațiilor. Autorul a identificat doi factori care afectează precizia percepției stării emoționale: experiența individuală a oamenilor în diferențierea experiențelor semnalului și modalității emoțiilor prezentate. Cel mai ușor de determinat starea de bucurie, apoi admirația, cel mai rău dintre toate - starea de curiozitate. Poziția intermediară privind acuratețea definiției ocupate de starea de indiferență, surpriză; insult, melancolie și anxietate. S-a descoperit tendința unei mai bune recunoașteri a stărilor emoționale pozitive în comparație cu cele manifestă indiferență și negativism [1].

Remarcabil este faptul că unii autori (Breslav G., Năpp M., ș.a.) subliniază că și inteligența emoțională ajută la identificarea emoțiilor. Ilin E.P., constată că termenul a fost propus de Solovei P., Mayer G. Acest fenomen este determinat ca „capacitatea de a înțelege relația unei persoane reprezentate prin retrăire și sensibilitate emoțională de a gestiona sfera emoțională în ansamblu pe baza analizei și sintezei” [6. p. 245].

Ilin E.P. scrie că „inteligența emoțională reflectă lumea interioară și conexiunile ei cu comportamentul personalității și interacțiunea cu realitatea”, în timp ce manifestările externe, inclusiv vocea, devin lider în identificarea emoțiilor altora [6, p. 248].

Cu toate acestea, recunoașterea (decodarea) emoțiilor exprimate intonațional este o sarcină foarte dificilă, care este asociată cu partea calitativă a personalității emoționale a personalității vorbitorului și a caracteristicilor individuale ale interlocutorului.

Pentru a clarifica conceptul de „auz emoțional” a fost elaborat un tabel care reflectă relația și analiza comparativă a următoarelor concepte: auzul emoțional, experiența emoțională și sensibilitatea emoțională. La întocmirea tabelului, au stat lucrările științifice ale lui Vygotschii L.S. [3], Rubinștein S.L. [11], Morozov V.P. [8; 14], Pavlov I.P. [9], Bojovici L.I. [2], Ilin E. P. [6], Libina A.V. [5], Drujinin V.E. [4], Pașina A.X. [5], Leontiev A.N. [7] și altele (tabelul 1).

Tabelul 1.

Analiza comparativă a conceptelor

Termen	Auzul emoțional	Retrări emoționale	Sensibilitatea emoțională
Noțiune	AE este o parte a comunicării non-verbale, abilitatea de a recunoaște informațiile emoționale prin voce (Morozov V.P. [14]), adică abilitatea de a înțelege, de a evalua corect și de a simți starea emoțională a vorbitorului prin sunetul vocii sale, de a recunoaște intonația emoțională a vorbirii sau abilitatea de a recunoaște emoțiile prin vorbirea și cântatul unei persoane (Ilin E.P.).	Experiența este adesea considerată în literatura de specialitate ca o emoție (sau senzație), cu privire la orice obiect sau eveniment (Ilin E.P.), de exemplu: ... „emoția ca o reflecție psihică în formă de sentimente directe” (Izotova E.I., Nichiforova E.V.). Nemov R.S. consideră că experiența este o senzație însoțită de emoții [5]. Conform studiilor făcute de Vygotschii L.S. [3], experiența ca unitate pentru studiul personalității și a mediului de psihologia copilului și psihologia anormală trebuie înțeleasă „ca o atitudine interioară ... la un anumit moment al realității” [3. p. 169]. Astfel, experiența este o stare interioară a unei persoane, un eveniment al propriei sale vieți, o atitudine față de un anumit moment al realității, adică este o „senzație însoțită de emoții”, o stare colorată emoțional, precum și o formă de activitate a subiectului.	În psihologia diferențiată „(de exemplu, în manualul cercetătoarei Libina A.V. [5]), sensibilitatea emoțională este considerată în cadrul emoționalității (ca una dintre caracteristicile individualității)” cu nivel scăzut de distribuții în anumite sfere profesionale, individul adaptat are capacitatea de a compensa lipsa de sensibilitate. Sensibilitatea emoțională, în general, este considerată ca abilitatea de a răspunde în mod emoțional. În psihologia copilului, hipersensibilitatea este înțeleasă de Drujinin V.E. ca fiind sensibil (dezvoltat la copiii neuropăți, manifestat prin anxietate crescută, percepție dureroasă a unor oameni, situații noi, etc.) [4]. Năpp M., Holl D. studiind comunicarea non-verbală, ia în considerare abilitatea de a descifra manifestările emoționale non-verbale ca fiind una dintre definițiile sensibilității non-verbale. În opinia lor, sensibilitatea la starea emoțională a unui adult ajută la descifrarea acelor informații despre starea unei persoane, pe care o codifică (transmite) [5].

Caracteristici	Este dată omului din natură și depinde de premisele genotipice. Centrul AE este situat în regiunea temporală dreaptă. Nivelul de dezvoltare depinde de caracteristicile individuale ale unei persoane, de exemplu, de tipul personalității mentale sau artistice (conform lui Shavlov I.G). Auzul emoțional depinde de empatie, de nivelul de anxietate, precum și de fundalul emoțional care domină subiectul la începutul participării sale la experiment. V.P. Morozov afirmă că persoanele care sunt deosebit de sensibile la intonația emoțională a vorbirii, au un nivel ridicat al auzului emoțional - de la 90 la 95% [14].	Bojovici L.I. a constatat că natura experienței depinde de nevoi [2]. Rubiņstein S.L. observă că ceea ce devine personal pentru el devine o experiență pentru o persoană [11]. Asociat cu aceasta este sensul pozitiv al termenului „experiență”, care este, de obicei, încorporat în ea atunci când spun că o persoană a experimentat ceva. Atunci când un fenomen psihic a fost sau a devenit experiența unei persoane, înseamnă că „ea a ieșit în ... individualitatea sa ca un moment definitoriu în istoria individuală a unei persoane și a jucat un rol în ea” [11].	Ketell R., conectând sensibilitatea emoțională cu emoționalitatea, indică faptul că cu cât este mai mare labilitatea sistemului emoțional, cu atât este mai mare sensibilitatea emoțională a individului [5]. Persoanele sensibile sunt niște personalități sensibile. Labilitatea emoțională este inerentă la ele, deși, uneori, emoțiile pot deveni „blocate”, ceea ce poate duce la paranoia și infantilismul pe măsură ce cresc emoțiile. Sensibilitatea emoțională este strâns legată de susceptibilitatea emoțională, care apare în formele de reacție emoțională, rigiditate emoțională și rezistență emoțională, care depind de nevoile, interesele, convingerile, scopurile, relațiile, voința spirituală. Boico V.V. observă că reacția emoțională este strâns legată de empatie - sentiment, de un sistem specific de reflecție a partenerilor în interacțiune [5].
Tipuri	Auzul emoțional poate fi pasiv (înnăscut) și activ (se dezvoltă în procesul de învățare). În opinia noastră, este posibil să se distingă AE verbal și figurativ, determinarea stării emoționale a vorbitorului ca vorbire verbală și utilizarea iconică (grafică).	Rubiņstein S.L. a subliniat nivelele de experiență emoțională: nivelul sensibilității emoționale organice (sentimentele fizice ale satisfacției, nemulțumirea asociată cu nevoile organice); nivelul „sentimentelor obiective care corespund percepției obiective și acțiunii obiective; sentimente generalizate (umor, ironie, sublim) [11]. Petrovșchii V.A. a descris două feluri de experiențe: cu siguranță senzuală (nucleul personalității) și nedefinită senzorial (de exemplu, îndoieli, premoniții) [9].	Drujinin V.E. distinge sensibilitatea vegetativă și emoțională, le consideră în cadrul sensibilității (senzație - senzație), manifestată prin evitarea reacțiilor comportamentale [4].

Tabelul prezintă interdependența celor trei concepte luate în considerare. Astfel, auzul emoțional este strâns legat de sensibilitatea emoțională: de exemplu, Pașina A.X a demonstrat că personalitățile anxioase și empatice recunosc mai bine informațiile prin voce [5]. În acest caz, prin sensibilitatea emoțională, înțelegem sensibilitatea (starea de sensibilitate) la stările emoționale ale oamenilor noștri și ale celorlalți, precum și abilitatea de a simți, de a înțelege (simți) stările emoționale ale unei alte persoane și de a reacționa emoțional la experiențele sale.

Concluzie: O persoană cu un nivel ridicat al auzului emoțional, are o sensibilitate emoțională ridicată, sensibilitate la stările emoționale ale altor persoane sau hipersensibilitate, adică afectivitate. Experiențele emoționale, ca stări ale unui subiect, vizează sensibilitatea emoțională, inclusiv nivelul său inferior al manifestării afective, adică sentimentele fizice de satisfacție, nemulțumirea asociată cu nevoile organice. Sensibilitatea emoțională vă permite să recunoașteți emoțiile și să răspundeți emoțional la experiența emoțională a unei alte persoane.

Bibliografie:

1. CIUBOTARU, N., BODORIN C. Psihopedagogia persoanelor cu dizabilități auditive. Tipogr. UPSC "Ion Creangă", Chișinău, 2020. – 160 p. ISBN 978-9975-46-491-8.
2. БОЖОВИЧ, Л. И. Проблемы формирования личности Текст. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Воронеж. -1995. - 362 с. ББК 88.37 Б76
3. ВЬГОТСКИЙ, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 6: Учение об эмо-

În consecință, se formează și se dezvoltă *auzul emoțional* în procesul de dezvoltare ontogenetică a unei persoane. Subliniem faptul că atât auzul emoțional cât și retrăire emoțională, și sensibilitatea emoțională sunt instrumente indispensabile ale dezvoltării psihice a persoanei. În măsura în care ele se întrepătrund cu actele de limbaj care constituie comunicarea, cunoașterea lor ajută la o mai bună determinare a însușirii particularităților acestui proces.

Auzul emoțional este o abilitate importantă de a determina starea emoțională a unui vorbitor prin sunetul vocii sale. Datorită percepției și înțelegerii corecte a vorbirii altora prin voce, interlocutorul are capacitatea de a empatiza, simpatiza, sensibiliza, trăi emoțional situațiile din viață. Trăirea emoțională este o „senzație însoțită de emoții”, o stare colorată emoțional, precum și o formă de activitate a subiectului. ajută la descifrarea acelor informații despre starea unei persoane, pe care o codifică - transmite.

Interdependența celor trei concepte luate în considerare este strâns corelată de expresia emoțională a persoanei.

- циях / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1984. 397 с. ББК 88 В92
4. ДРУЖИНИН, В.Е. Психология эмоций, чувств, воли Текст. / В.Е. Дружинин. М.: ТЦ Сфера, 2003. - 96 с. - 6000 экз. - ISBN 5-89144-343-0.
5. ИЗАРД, К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. Текст. / К.Э. Изард. -СПб.: «Питер», 2000: 464 с. ISBN 5-314-00067-9.
6. ИЛЬИН, Е.П. Эмоции и чувства

- Текст. / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2007. 783 с. ISBN 97-5-91180-231-8.
7. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций: учебное пособие / ред. Ю.Б. Гипенрейтер, М.В. Фаликман – Издание 2-е, стереотипное. - М.: ЧеРо: Омега-Л: МПСИ, 2006. - С. 57 – 79. ББК 88.3
8. МОРОЗОВ, В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация Текст. / В.П. Морозов. М., 1998. - 164 с. ISBN 5-20102288-X.
9. ПАВЛОВ, И.П. Рефлекс свободы Текст. / И.П. Павлов. - СПб.: Питер, 2001. 432 с. - 5000 экз. - ISBN 5-318-00280-3.
10. Подпороговое восприятие вербальных стимулов и психосемантика: разработка методического подхода Текст. / С.В. Квасовец, А.В. Иванов // Психологический журнал. - 2001. Том 22. - №5. - С. 86- 93.
11. РУБИНШТЕЙН, С.Л. Основы общей психологии Санкт – Петербург, Издательство: Питер, 2002 г. 720 с. ISBN 5-314-00016-4
12. Современная психология: Справочное руководство. М.: ИНФРА - М, 1999. - 688 с. - 5000 экз. - ISBN 5-86225-975-9.
13. Успешность восприятия говорящего в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей Текст. / В.Х. Манеров // Вопросы психологии: научный журнал / учредитель Рос. Академия образования. - 1990. №1* -С. 147-153.
14. Эмоциональный слух человека Текст. / В.П. Морозов // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. Том XXI. - 1985. - №6. - С. 568577.
15. <https://dexonline.ro/>

Primit la redacție 04.12.21



PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

METODE DE STIMULARE COGNITIVĂ A COPIILOR PREȘCOLARI

METHODS OF COGNITIVE STIMULATION OF PRESCHOOL CHILDREN

CZU: 373.291

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p11-20

Gabriel STAN

drd. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Psiholog DGASPC - Prahova, România
<https://orcid.org/0000-0001-5034-4926>

Lucia SAVCA

prof. univ. int., doctor în pedagogie,
Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată
<https://orcid.org/0000-0001-6858-0011>

Rezumat

Studiul a fost realizat în 2019 pe o perioadă de 8 luni în județul Ilfov. Studiul a inclus 148 participanți (N = 148). Grupul de control (GC) este format din 74 copii, 34 băieți și 40 fete. Dintre cei 74 copii, 17 au vârsta de 4 ani, 22 au vârsta de 5 ani și 35 au vârsta de 6 ani. Grupul experimental (GE) este format din 74 copii, 32 băieți și 42 fete. Dintre cei 74 copii, 21 au vârsta de 4 ani, 21 au vârsta de 5 ani și 32 au vârsta de 6 ani. Studiul a avut ca scop examinarea impactului stimulării cognitive a preșcolariilor în cadrul atelierelor de lucru cu sesiuni de grup și individuale, asupra dezvoltării cognitive.

Rezultatele prezintă impactul pozitiv al metodelor folosite asupra dezvoltării cognitive a preșcolariilor. Programul de stimulare cognitivă propune un mediu terapeutic inovator, motivant și compatibil cu realitatea fiecărui copil. Activitățile de stimulare a abilităților cognitive a participanților la grupul experimental, au cuprins metoda de lucru Feuerstein, care a dovedit rezultate preliminare promițătoare, ceea ce ne determină la extinderea studiilor în viitor. Preșcolarii din grupul de control au primit doar stimularea aferentă activităților și programelor educaționale.

Cuvinte - cheie: Stimulare cognitivă, preșcolari, metoda Feuerstein.

Abstract

The study was conducted in 2019 over a period of 8 months in Ilfov County. The study included 148 participants (N = 148). The control group (GC) consists of 74 children, 34 boys and 40 girls. Of the 74 children, 17 are 4 years old, 22 are 5 years old

and 35 are 6 years old. The experimental group (GE) consists of 74 children, 32 boys and 42 girls. Of the 74 children, 21 are 4 years old, 21 are 5 years old and 32 are 6 years old. The study aimed to examine the impact of cognitive stimulation of preschoolers in workshops with group and individual sessions on cognitive development.

The results show the positive impact of the methods used on the cognitive development of preschoolers. The cognitive stimulation program proposes an innovative therapeutic environment, motivating and compatible with the reality of each child. The activities of stimulating the cognitive abilities of the participants in the experimental group included the Feuerstein working method, which proved promising preliminary results, which determines us to expand our studies in the future. The preschoolers in the control group received only the stimulation related to the educational activities and programs.

Keywords: Cognitive stimulation, preschoolers, Feuerstein method.

Teoria lui J. Piaget sugerează că individul își construiește viziunea despre lume conform experiențelor și gândirii lui. J. Piaget este cel care a atras atenția asupra faptului că gândirea copilului este total diferită de gândirea adultului și copiii nu sunt doar niște oameni mici. J. Piaget a privit inteligența ca formă particulară de adaptare biologică și de interacțiune cu mediul, evidențiind rolul proceselor logice interioare. El susține că dezvoltarea mentală constă în procesele de transformarea și internalizarea acțiunilor, trecând de la sisteme de operații simple la unele complexe determinând astfel modificări calitative. Achiziționarea noilor informații pot fi asimilate în schemele deja existente, adaptate prin modificarea acestora, ori prin crearea unor noi. [9]

Teoria piagetiană a influențat științele educației, crearea programelor de învățământ conform stadiilor de dezvoltare și a structurilor de gândire ale copiilor, care să concorde cu achizițiile operaționale mentale pentru a le permite înțelegerea și asimilarea informațiilor.

L. S. Vygosky a recunoscut dezvoltarea intrinsecă a copilului, dar a susținut

că limbajul, scrierile și conceptele care decurg din cultură sunt cele care provoacă cel mai înalt nivel de gândire cognitivă. Savantul rus L.S.Vygosky privește dezvoltarea cognitivă ca proces social, individul fiind mediator între lumea exterioară și experiența individuală. Dezvoltarea cognitivă reprezintă stăpânirea unor structuri simbolice de ordine superioară, putând îngloba informația existentă sau putând fi înlocuită datorită interacțiunii sociale continue [10].

Conceptul de Zona proximală de dezvoltare (ZPD) este cel mai cunoscut din opera lui L. S. Vygosky, relația dintre învățare și dezvoltare conducând la rezultate semnificative. Zona proximală de dezvoltare (ZPD) reprezintă distanța între ceea ce individul este capabil să facă (nivelul actual) și ceea ce poate face (potențialul său) cu ajutor din partea celuilalt. Vygoski măsoară potențialul intelectual al copiilor ajutându-i să îndeplinească sarcinile oferind îndrumări și ghidând progresele cognitive. Astfel copiii devin conștienți de ceea ce pot face singuri și când trebuie să ceară ajutor. Conținuturile sunt pentru J. Piaget elemente care produc un deze-

chilibrul cognitive în fața căruia trebuie să găsească o formă de a se adapta, restructurându-și cunoștințele, în timp ce pentru L.S. Vygotski ele sunt elemente de socializare pe care se bazează interacțiunile didactice, mediate de obiecte (în special de limbaj) și de subiecte (în special profesorul) [4].

Spre deosebire de J. Piaget, L.S. Vygotski considera că un copil este capabil să învețe ceva nou. Pentru psihologul rus, adulții ar trebui să asigure copilului activități superioare nivelului său de dezvoltare. Adulții trebuie să asigure celor mici experiențe care se încadrează în zona proximală de dezvoltare, astfel încât aceștia să-și poată însuși ceea ce nu pot de unii singuri. Profesorul nu trebuie să aștepte ca elevul să-și dezvolte competențe mentale doar prin propriile acțiuni, ci devine un agent al dezvoltării: mediază relația copilului cu lumea obiectelor, îi ghidează acțiunile, le planifică, le reglează, le perfecționează.

Jerome Bruner (1915-2016) a considerat scopul educației ca fiind crearea unor cursanți autonomi care „învățaseră cum să învețe”. Savantul american, J. Bruner credea că toți copiii sunt capabili să înțeleagă informații complexe: „... orice materie poate fi predată eficient, într-o formă sinceră din punct de vedere intelectual, oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare.” Această idee stă la baza conceptului său de curriculum în spirală – structurarea informațiilor pentru a preda mai întâi ideile complexe într-o formă simplificată, iar apoi revizuiindu-le într-o formă mai complexă. Prin urmare, toate disciplinele ar fi predate la niveluri de dificultate crescând treptat. Jerome Bruner a dezvoltat, de asemenea, conceptul de învățare prin descoperire în care cursanții își

construiesc propriile cunoștințe pentru ei înșiși. În opinia sa, descoperirea informațiilor a fost o modalitate mai eficientă de a învăța decât discursul unui profesor [1].

Dacă pentru L.S. Vygotski este esențială intervenția educatorului/profesorului în procesul de învățare și de dezvoltare al elevului – iar aceasta trebuie să se facă ținând cont de zona proximei dezvoltări, pentru Bruner nu este necesar să așteptăm pasivi momentul apariției capacității de asimilare a anumitor cunoștințe. Procesul de instruire poate fi influențat activ, creând condițiile adecvate, folosind cele mai adaptate strategii, momentul acesta poate fi accelerat. ”Nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârstă”, afirmă Bruner, care a revoluționat didactica prin conceptul de progresie în spirală sau concentrică a conținutului învățării [2]. Astfel, elevii se vor familiariza timpuriu cu noțiunile de bază ale științelor, iar acestea vor fi reluate în mod repetat și aprofundate până la însușirea integrală.

Dacă J. Piaget vedea copilul drept un mic savant curios angrenat în cunoașterea lumii, Jerome Bruner scoate și el în evidență metoda învățării prin descoperire, prin care elevul este pus în situația de a participa concret la formularea și rezolvarea de probleme [7].

Diferențe apar între cei trei mari gânditori și în ceea ce privește viziunea asupra inteligenței. Pentru J. Piaget, inteligența se dezvoltă în salturi, definite după structuri care încorporează constant cunoștințe noi ca elemente constitutive [8]. L. S. Vygotski însă consideră că ea apare ca produs al socializării subiectului în mediu, iar J. Bruner afirmă că ea este legată de etapele

dezvoltării piagetiene. Psihologul american diferențiază trei modalități de reprezentare a unui domeniu de cunoaștere și de reprezentare [1]:

✓ Reprezentare enactivă (pe baza acțiunii)

✓ Reprezentare iconică (pe baza imaginilor)

✓ Reprezentare simbolică (pe baza limbajului)

Modurile de reprezentare sunt moduri prin care oamenii stochează și codifică cunoștințele sau informațiile în memorie.

Enactiv (0 – 1 ani). Acest mod implică codificarea informațiilor bazate pe acțiuni pentru stocarea în memorie – de ex. g. un copil își amintește că a scuturat o jucărie prin dezvoltarea unei „memorii musculare” a sarcinii.

Sugarii și adulții își amintesc sarcinile prin intermediul memoriei musculare. De exemplu, mimarea zgomotului unei mașini este mult mai rapidă și mai ușoară decât o explicație verbală complexă.

Iconic (1 – 6 ani). Aceasta este capacitatea de a stoca o imagine mentală în „ochiul minții”. Când învățăm un subiect nou, poate fi util să folosim imagini și diagrame pentru a sprijini explicațiile verbale.

Simbolic (7 ani și peste). Acest mod mai sofisticat este ultimul dezvoltat și este mai flexibil decât cele două moduri anterioare. În mare parte prin intermediul limbajului, informațiile sunt stocate folosind coduri și simboluri. De exemplu, „câine” este o reprezentare simbolică a unei anumite clase de animale.

Astfel de simboluri pot fi manipulate, sortate, clasificate etc., astfel încât copilul să nu fie limitat să folosească doar acțiuni sau imagini. Stocarea datelor se realizează prin cuvinte, semne matematice și/sau alte

sisteme de simboluri.

Această teorie constructivistă implică faptul că copiii (chiar și adulții) ar trebui să abordeze materiale noi, trecând de la reprezentarea enactivă la reprezentarea iconică la simbolică. O altă implicație este faptul că și elevii foarte tineri sunt capabili să învețe orice material, cu condiția să fie organizat corespunzător pentru a se potrivi cu nivelul lor actual de abilități.

Meritul teoriei piagetiene constă în evidențierea modului în care evoluează inteligența, faptul că ea își are originea în interacțiunile senzorio-motorii ale copiilor cu mediul înconjurător încă înainte de achiziția limbajului. Structurile operatorii ale inteligenței nu sunt înnăscute, ci se elaborează până aproximativ la sfârșitul primelor două decenii ale dezvoltării. Ele pun în evidență o construcție reală, realizată în trepte, iar pe fiecare dintre aceste trepte trebuie, mai întâi, să se reconstruiască rezultatele obținute pe treapta precedentă, înainte de a lărgi și a construi ceva nou. Teoria piagetiană e, din acest punct de vedere, o teorie constructivistă, dar este și o teorie genetică, pentru că se axează pe explicarea genezei și a evoluției proceselor cognitive.

J. Piaget se concentrează pe învățarea independentă, în timp ce L.S. Vygotski se bazează pe interacțiunile sociale pentru învățare. Tendința copiilor de generare a ipotezelor pentru a explica lucrurile, implică faptul că oamenii sunt în mod natural înclinați să găsească explicații pentru care se întâmplă lucrurile. Copiii pun frecvent întrebări despre ceea ce văd sau aud în jurul lor. Atunci când răspunsurile oferite nu le satisfac curiozitatea sau sunt prea complicate pentru a le înțelege, ei generează propriile lor teorii. În același mod în care oamenii de știință își construiesc

teoriile, copiii fac același lucru cu intuițiile lor despre lume pe măsură ce întâlnesc experiențe noi [5]. Copiii fac presupuneri despre sterile lor mentale și despre ale altora. Această teorie a minții se referă la capacitatea de a înțelege gândurile altora. Această citire mentală îi ajută pe oameni să înțeleagă și să prezică reacțiile celorlalți, jucând astfel un rol în dezvoltarea socială.

O metodă comună pentru a determina dacă un copil a atins acest stadiu mental constă în sarcina de credință falsă. Cercetarea lui Wimmer și Perner (1983), a testat dacă copiii pot avea credințe false.

Copilului i se arată o poveste ilustrată a Anei, care își pune pisicul într-un coș și iese din cameră. În timp ce Ana nu era în cameră, Maria vine și ia pisicul din coș și îl pune într-o cutie. Copilul este apoi întrebat unde crede Ana că se află pisicul, când se va întoarce în cameră. O să se uite prima dată în cutie sau în coș? Răspunsul corect este că se va uita în coș, pentru că acolo l-a pus și crede că acolo este; dar trebuie să deducem această credință falsă împotriva propriei noastre cunoștințe că pisicul este în cutie. Acest lucru este foarte dificil pentru copiii înaintea vârstei de patru ani din cauza efortului cognitiv pe care îl necesită. Copiii de trei ani au dificultăți în a distinge între ceea ce credeau cândva că este adevărat și ceea ce știu acum că este adevărat. Conform lui Piaget, copilul trebuie să renunțe la egocentrism și să înțeleagă că acțiunile și răspunsurile oamenilor nu sunt ceea ce cred ei, ci ceea ce este în realitate. Înainte de vârsta de patru ani, de cele mai multe ori nu au succes în rezolvarea unei astfel de sarcini.

Reuven Feuerstein, a lucrat cu copiii supraviețuitori ai Holocaustului, având o lungă carieră în psihologia educațională,

fiind elevul lui Jean Piaget. Între anii 1950 și 1960 el a obținut rezultate semnificative în lucrul cu copiii evrei marocani care înregistraseră inițial performanțe scăzute la testele IQ standard. Această descoperire l-a determinat să pună la îndoială părerea că inteligența nu se poate dezvolta. Astfel a dezvoltat noi metode de evaluare și instrumente didactice valorificând ideea de dezvoltare a „flexibilității cognitive”.

Instrumental Reuven Feuerstein este o tehnică educațională unică, fiind o abordare bazată pe procese, focalizată pe dezvoltarea abilității de a învăța. Teoria modificabilității cognitive structurale (SCM) a lui Feuerstein sugerează că determinarea unei schimbări sistemice necesită intervenție prin mediere umană, o schimbare fundamentală a modului în care copilul este învățat să proceseze și să interacționeze cu informații (Howard & Coulder (2004) [6].

Procesul a fost denumit *experiență de învățare mediată* (MLE) și este implementat prin trei sisteme de învățare aplicate:

- ✓ Evaluarea extinsă și dinamică de învățare (LPAD) care are ca obiectiv identificarea proceselor cognitive mai slabe care trebuie dezvoltate și pentru a direcționa modalitatea de lucru ce va fi folosită (individual sau în grup);

- ✓ Intervenția cognitivă (Feuerstein Instrumental Enrichment - FIE) care constă în instrumente special concepute, respectiv sarcini creion hârtie, care pot fi folosite atât individual cât și în sala de clasă. Seriile de instrumente sunt concepute să stimuleze abilități cognitive diferite, creând condiții sistematice, persistente și structurale pentru implicarea copiilor în rezolvarea problemelor și dezvoltând astfel capacitatea de înțelegere și elaborare a informațiilor.

- ✓ O cheie de învățare eficientă numi-

tă experiența de învățare mediată (MLE). Această metodă de lucru a fost folosită cu persoanele cu sindrom Down, cu dizabilități de învățare, demență, accident vascular cerebral, autism, paralizie cerebrală, traumatism cerebral traumatic și alte afecțiuni.

Înainte de apariția ideii de neuroplasticitate a creierului, Feuerstein a schimbat viața elevilor folosind metoda sa de modificabilitate cognitivă structurală (SCM). În esență, SCM este capacitatea minții umane de a se schimba structural. Credințele lui Feuerstein că inteligența este dinamică și modificabilă cu ajutorul experienței de învățare mediate a fost dovedită de studiile și activitatea sa de toată viața.

Scopul prezentului studiu constă în analiza eficienței stimulării cognitive la preșcolari cu ajutorul metodei de învățare Feuerstein.

Obiectivele teoretice au constat în

studiul relației între creșterea nivelurilor de dezvoltare globală și cognitivă la preșcolari în grupul dezvoltativ de stimulare cognitivă.

Obiectivele practice au constat în informarea specialiștilor din domeniul, cu privire la metodele de stimulare cognitivă a preșcolarilor.

Cercetarea de față s-a desfășurat în 2019 în instituțiile preșcolare din București. Lotul de cercetare este alcătuit din **148 de copii (N = 148)**, cu vârstele de 4-6 ani, repartizați aleatoriu în două grupuri: **grupul de control (GC)** alcătuit din 74 copii și **grupul experimental (GE)** alcătuit din 74 copii. În tabelul 1 este reflectată componența grupului după variabila de gen: din cei 74 copii din grupul de control: 40 sunt fete și 34 băieți și din cei 74 copii din grupul experimental 42 sunt fete și 32 băieți.

Tabelul 1. Componența grupului de cercetare după variabila de gen

Repartizarea după variabila de gen	Grupul de control	Grupul experimental
F	40	42
M	34	32

Componența grupului de cercetare după variabila vârstă este reflectată în tab. 2. Din cei 74 copii din grupul de control (GC) 17 copii au vârsta de 4 ani, 22 au

vârsta de 5 ani și 35 au vârsta de 6 ani. Din cei 74 copii din grupul experimental (GE), 21 au vârsta de 4 ani, 21 au vârsta de 5 ani și 32 au vârsta de 6 ani.

Tabelul 2. Componența grupului de cercetare după variabila de vârstă

Vârsta	Grupul de control		Grupul experimental	
	Nr.	%	Nr.	%
4	17	22,97	21	28,38
5	22	29,7	21	28,38
6	35	47,3	32	43,24

Programul de stimulare cognitivă s-a desfășurat în grupuri de câte 4–5 copii, cu o frecvență bisăptămânală, sub forma completării fișelor Feuerstein combinate cu exerciții distractive de motricitate într-un mediu motivant și compatibil cu realitatea fiecărui copil

Metode, tehnici și instrumente de cercetare:

Pentru participarea copiilor la experiment a fost cerut consimțământul scris al părinților/tutorilor. Acesta a fost alcătuit în conformitate cu standardele de cercetare pe subiecți umani asigurându-se garanția confidențialității datelor personale.

Instrumente de cercetare folosite

1. Testul DENVER, Denver Developmental Screening Test (DDST), autor William Frankenburg

2. Ghidul Portage, autor Susan Bluma 1976 publicat în Wisconsin. Cooperative Educational Service Agency

3. Matricile Progressive Raven Color (CPM, Raven).

Designul experimental analizează relația dintre variabila predictor și variabila criteriu. Variabila independentă (predictor) a cercetării este reprezentată de neparticiparea/participarea (GC/GE) subiecților la programul de stimulare cognitivă. Variabila dependentă (criteriu) este reprezentată de nivelul de dezvoltare înregistrat de subiecții participanți la studiu.

Metoda de învățare Feuerstein a fost aplicată pe lotul de 74 copii din

grupul experimental. Preșcolarii din grupul de control au primit doar stimularea aferentă activităților și programelor educaționale din grădiniță.

Rezultatele au fost interpretate după modelul test-retest a copiilor din grupul experimental și grupul de control care a evidențiat eficiența stimulării cognitive la preșcolari, cu ajutorul metodei de învățare Feuerstein.

Analiza statistică a datelor și rezultate

Pentru cele două evaluări la copiii din grupul de control nu au fost înregistrate diferențe semnificative ($p > 0.05$) între fete și băieți la nici o variabilă analizată.

Rezultatele la retest confirmă că nu există diferențe semnificative la variabila de gen ($p > 0.05$) între fete și băieți. Există o excepție la rezultatele obținute la testul Matricile Progressive Raven. Avem un $t_{ajustat} = 2.951$ ($p = 0.004$), cu un $d = 0.55$ (mediu) pentru test și un $t_{ajustat} = 3.270$ ($p = 0.001$) cu un $d = 0.60$ (mediu) pentru retest. Fetele au rezultate mai slabe față de băieți, atât la prima testare ($m_{fete} = 2.95$ față de $m_{băieți} = 2.54$), cât și la a doua testare ($m_{fete} = 2.16$ față de $m_{băieți} = 1.75$).

Pentru a evidenția prezența diferențelor între rezultatele dintre test – retest la testele aplicate am folosit **testul t** (Student) pentru eșantioane perechi, atât pentru grupul de control cât și grupul experimental.

Pentru grupul experimental rezultatele obținute la retest prezintă diferențe semnificative la toate testele aplicate ($p < 0.001$).

Tabelul 3. Diferențele dintre lotul experimental și lotului de control

Variabilele analizate	Grup de control		Grup experimental	
	t	d	t	d
Socializare	5.29	0.19	13.08	0.49
Limbaj	11.48	0.29	12.60	0.48
Autoservire	6.17	0.23	9.76	0.26
Cocnitiv	9.39	0.28	9.82	0.45
Motorica	9.26	0.26	12.91	0.52
Denver	5.18	0.39	8.04	1.00
Raven	4.00	0.19	20.86	1.06

Mărimea efectului (d Cohen) este 0.2 mică, 0.5 medie, 0.8 mare (M.Popa).

Deși sunt diferențe semnificative între test și retest atât la grupul de control cât și la grupul experimental, mărimea efectului este diferită. Avem mărime slabă (în jur de 0.2_0.3) pentru grupul de control și mărime medie (în jur de 0.5) sau chiar mare (1) pentru grupul experimental. La auto-

servire mărimea efectului este tot slabă și la grupul grupul experimental, dar, puțin mai mare față de grupul de control (**0.26 față de 0.23**).

Datele din tabelul 3 sunt reflectate în fig. 1 care arată *mărimea efectului (d) la grupul experimental și grupul de control la variabilele utilizate.*

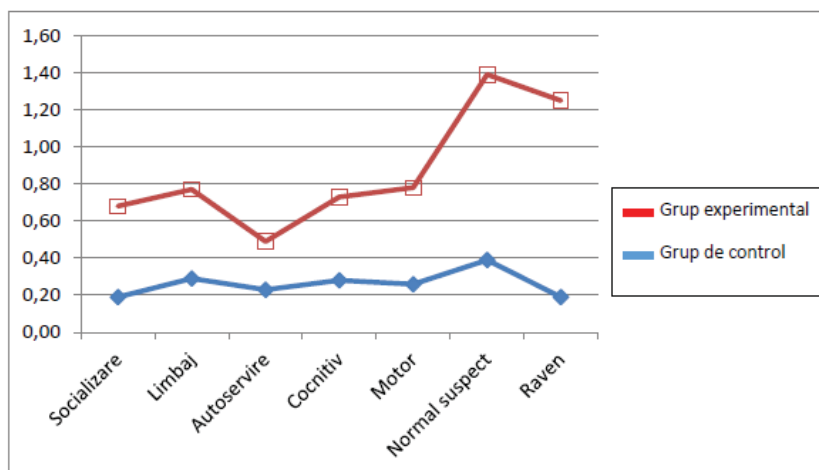


Fig. 1 Diferențele între grupul experimental și grupul de control după aplicarea metodei de învățare Feuerstein.

După cum se vede din tabelul 3 avem diferențe semnificative la **variabila socializare**: 0,19 în grupul de control și 0,4 în grupul experimental; la **variabila motricitate**: 0,26 în grupul de control și 0,52 în grupul experimental; și mai semnificative sunt diferențele la **Matricele progressive Raven color**: 0,19 în grupul de control și 1,06 în grupul experimental.

Concluzii

Așa cum spunea savantul rus, L.S. Vygotski, prin învățare are loc dezvoltarea și în acest fel există mereu o zonă ce poate fi dezvoltată și perfecționată. Studiul nostru a relevant și a confirmat acest lucru în sensul că preșcolarii au fost antrenați în activități unu la unu, dar și de grup dirijate de un specialist în domeniu și dezvoltarea a fost determinată de învățarea în interrelație în contextul interpersonal.

Mediul educațional trebuie să se adapteze nevoilor de învățare ale copiilor și să decidă adoptarea implementării de programe care se dovedesc utile și care sunt îmbrățișate de copii. Sprijinul pentru dezvoltarea abilităților de gândire de ordin superior este deosebit de important. Dezvoltarea metacognitivă a individului reprezintă formarea abilităților de folosire a strategiilor de analiză și rezolvare a pro-

blemelor, strategii de memorare- învățare cât și conștiință și stimă de sine.

Instrumentele Feuerstein (IE) sunt sarcini creion hârtie care stimulează funcția perceptivă și motorie și pot fi adoptate și adaptate ca metodă de lucru în grădiniță și nu numai. Prezentul studiu a dovedit că îi ajută considerabil pe copii să învețe într-un mod diferit. Metoda a fost percepută de preșcolari ca fiind distractivă, dar a dovedit că exercițiile cognitive au dezvoltat abilitățile de raționament și de rezolvarea problemelor dar și abilitățile motrice, de limbaj și socializare derivate din interacțiunile cu psihologul în cadrul activităților.

Rezultatele prezintă impactul pozitiv al metodelor folosite asupra dezvoltării cognitive a preșcolarilor. Programul de stimulare cognitivă propus a folosit un mediu terapeutic inovator, motivant și compatibil cu realitatea fiecărui copil. Activitățile de stimularea abilităților cognitive a participanților la grupul experimental, au cuprins metoda de lucru Feuerstein, care a dovedit rezultate preliminare promițătoare, ceea ce ne determină la extinderea studiilor în viitor. Preșcolarii din grupul de control au primit doar stimularea aferentă activităților și programelor educaționale.

Bibliografie:

1. BRUNER, J. S. The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1996. <http://mehr-mohammadi.ir/wp-content/uploads/2020/07/The-Culture-of-Education-Jerome-Bruner.pdf>.

2. CAREY, B.. Jerome S. Bruner, Who Shaped Understanding of the

Young Mind, Dies at 100. New York Times. 2016. https://www.wikizero.com/en/Jerome_Bruner.

3. CRAIN, W. Theories of development concepts and applications (5th ed.). New Jersey: Pearson. 2005. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-005-0053-z>.

4. DANIELS H. Introduction to Vygotsky. 3rd ed. New York: Routledge. 2017 <https://www.routledge.com/Introduction-to-Vygotsky/Daniels/p/book/9781138125223>.
5. GOPNIK, A., & WELLMAN, H. M.. Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1085-1108. 2012.
6. HOWARD, S. & COULDER, M. Changing Children's Minds: Feuerstein's Revolution in the Teaching of Intelligence (4th Ed.). Paperback. 2004.
7. MCLEOD, S. BRUNER, J Simply Psychology. 2012. https://scholar.google.com/scholar?q=MCLEOD,+S.+Bruner,+J+Simply+Psychology.+2012.&hl=ro&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
8. PIAGET, J. Origins of intelligence in the child. London: Routledge & Kegan Paul. 1936. https://scholar.google.com/scholar?q=PIAGET,+J.+Origins+of+intelligence+in+the+child.+London:+Routledge+%26+Kegan+Paul.+1936.&hl=ro&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
9. PIAGET, J. Play, dreams and imitation in childhood. London: Heinemann. 1945. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1275078](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1275078)
10. VYGOTSKY, L. S. Thought and language. Cambridge: M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology. 1962. <https://mitpress.mit.edu/books/thought-and-language>.

Primit la redacție: 28.10.21



ATAȘAMENTUL SECURIZANT CA RESURSĂ A COMPETENȚEI PARENTALE

SECURE ATTACHMENT AS A RESOURCE OF PARENTAL COMPETENCE

CZU: 37.018

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p21-26

Lucia GAVRILIȚĂ

Centrul Speranța, director, drd. Institutul de Științe ale Educației, Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-5465-6668>

Rezumat

Prezentul studiu constituie un sistem de experimente, de date însoțite de interpretări științifico-metodice, de modele de atașament. Atașamentul se referă la crearea unei legături speciale dintre mamă și copil. Atașamentul securizant este considerat, de mai mulți autori, o sursă a competențelor parentale. Aceste chintesente exprimă atât concepția despre educația părinților, cât și atitudinea lor față de copilul tipic sau de copilul cu dizabilități. Studiile arată că unii părinți se adaptează mai bine decât alții la particularitățile copilului. Anume familia oferă copilului climatul de siguranță afectivă și este primul grup social în care copilul exersează comportamente sociale și se descoperă pe sine.

Cuvinte-cheie: atașament securizant, competență parentală, educația părinților, relația mamă-copil.

Abstract

This study represents a system of experiments and data accompanied by scientific and methodological interpretations, of attachment patterns. Secure attachment is considered by many authors to be a source of parental competence. These quintessences express both, the conception of parental education and their attitude towards the typical child or the child with disabilities. Studies show that some parents adapt better than others to the child's particularities. The family, specifically, offers the child the climate of emotional security and is the first social group in which the child practices social behaviors and discovers himself.

Keywords: secure attachment, parental competence, parental education, mother-child relationship.

Introducere. Dintre toate relațiile de tip social, cele stabilite între părinți și copii tind a fi cele mai durabile. Sunt legături de viață și moarte, legături necesare

în majoritatea familiilor, ele existând nu doar pentru a veni în întâmpinarea nevoilor de bază ale copilului mic, dar și pentru a furniza acestora exemple despre cum se

relaționează cu alți indivizi sau grupuri din afara familiei. Aceasta înseamnă, de fapt, că toate celelalte conexiuni, obligații și expectații de tip social se construiesc pe ceea ce se întâmplă între membrii familiei. În familie însușim un anumit tip de comportament, pe care îl practicăm nu doar față de figurile impunătoare ale familiei, cele cu autoritate, dar și față de persoanele care dețin puterea, în general [8, p.93].

În cele mai multe situații, părinții se raportează la solicitările multiple ale interacțiunii cu copiii în funcție de nivelul competenței parentale de care dispun.

Competența parentală reprezintă un sistem de cunoștințe, priceperi, capacități, deprinderi și abilități însoțite de trăsăturile de personalitate specifice și care îi permit părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale, să prevină și să depășească situațiile de criză în favoarea dezvoltării copilului și, astfel, să atingă obiectivele activităților educative [6].

Interacțiunea cu copiii solicită un set de strategii bazate pe cunoștințe privind dezvoltarea acestora și a abilităților interpersonale. Capacitățile și atitudinile care facilitează interacțiunea dintre părinte și copil sunt: a) răspunsul empatic; b) acceptarea pozitivă necondiționată; c) ascultarea activă; d) autenticitatea/congruența; e) capacitatea de a ajuta în rezolvarea problemelor sau gestionarea crizei [4, p.26].

Deși fiecare mamă în parte se atașează de copilul său într-un fel unic, majoritatea femeilor urmează unul din trei tipare generale și, așa cum se întâmplă și în cazul multor alte aspecte ale maternității, acest lucru se întâmplă inconștient, în cea mai mare parte. Deloc surprinzător, procesul de atașament începe din timpul sarcinii, cu gândurile și fantasmele femeii despre

copilul său nenăscut încă. Să aruncăm o privire la cele trei tipare comune de atașament și să ascultăm gândurile a trei femei diferite în perioada lor de sarcină. Modul în care își imaginează aceste femei bebelușii lor le va afecta căsnicia, stilul de viață, precum și propriul suflet [10, p.53].

Studiile arată că unii părinți se adaptează mai bine decât alții la particularitățile copilului. Aceste particularități sunt reflectate în temperamentele copiilor, care afectează modul de interacțiune cu părinții. Atașamentul apare așadar la intersecția dintre predispozițiile temperamentale ale copilului și oferta părinților. Din această perspectivă, M. Thomass și E. Chess subliniază relația dintre *stilul de disciplină parentală* și *temperamentul copilului* în stabilirea atașamentului între părinte și copil. Autorii concluzionează că nevoia de atașament este innăscută, prezentă la toți membrii speciei, însă capacitatea de a manifesta un veritabil atașament depinde de „întâlnirea” fiecărui individ cu o „figură de atașament”. Dacă acest lucru nu este posibil, întreaga dezvoltare ulterioară a individului are foarte mult de suferit [2, pp.82-84].

Atașamentul se referă la crearea unei legături speciale unul cu celălalt. Legătura dintre mamă și copil este inițial una fizică, fiind cea care ține mama în apropierea bebelușului, iar atunci când bebelușul învață să se deplaseze, ține bebelușul în preajma mamei, sau cel puțin întreține dorința să se întoarcă lângă mamă, la finalul incursiunilor sale prin lume. Acest atașament este cel care ține bebelușul în siguranță, la adăpost de pericolele externe ale lumii. Cu toate acestea, legătura bazată pe atașament are, de asemenea, și o componentă psihologică, conferind sentimentul de siguranță atunci când bebelușul și mama se

află unul lângă celălalt. Punctul culminant al sentimentului de siguranță, acela în care persoana experimentează senzația că este complet la adăpost, apare în momentul în care mama și copilul sunt îmbrățișați, piept lângă piept. Un copil ținut în brațe în acest fel îmbrățișează lumea fără teamă. Atașamentul mamei față de bebelușul ei ia naștere mai repede, apărând de obicei încă din primele săptămâni de viață ale bebelușului. Este ceva fascinant să poți asista la modul în care ia ființă atașamentul unei mame. În condiții normale, imediat după naștere, atunci când bebelușul trebuie curățat, moașa sau medicul aduc bebelușul înapoi la mama sa și îl pun pe pat, lângă ea. Acesta este momentul în care mama inițiază ceea ce eu pot descrie doar ca pe un dans lent cu bebelușul ei [10, p.212].

Scopul cercetării constă în elucidarea atașamentului securizant ca resursă a competenței parentale.

Rezultate și discuții. Competența parentală este reprezentată de către ansamblul abilităților fizice, intelectuale și emoționale ale adulților cu privire la modul în care interacționează cu copiii lor minori. Nivelul de competență parentală influențează dezvoltarea abilităților prosociale ale copilului de-a lungul stadiilor de dezvoltare și maturizare prin care acesta trece. Pentru o dezvoltare armonioasă copilul are nevoie de supraveghere, ghidare și disciplină. În situația în care aceste nevoi de supraveghere, ghidare și disciplină nu îi sunt asigurate de părinți, copiii își găsesc persoane semnificative pentru ei în grupul de prieteni. În cadrul relațiilor de familie copilul învață primele abilități de socializare care vor fi dezvoltate ulterior în grupul de prieteni și în societate. Rolurile parentale se dezvoltă o dată cu apariția copiilor în familie. La baza exercitării

acestor roluri parentale stau comportamentele și abilitățile părinților de a satisface în mod consistent nevoile de bază ale copiilor – siguranță, îngrijire, control și disciplină, dezvoltare cognitivă, afectivă și comportamentală. Copiii dezvoltă legături de atașament față de cei care îi îngrijesc zilnic și care de regulă sunt părinții lor. Atunci când nu există o coerență și o consistență a acestor reguli, când rolurile din familie nu sunt clar stabilite, când nu sunt clarificate limitele dintre aceste roluri familiale și nici un sistem valid de recompense și sancțiuni pot apărea problemele emoționale și de comportament ale copiilor [11].

În ultimele decenii, au fost avansate mai multe teorii care adoptă o perspectivă *reciprocă* sau *bidirecțională* cu privire la interacțiunile mamă-copil. Temperamentul și comportamentul copilului sunt văzuți ca factori care influențează comportamentul părinților, în timp ce răspunsurile acestora și toleranța parentală modifică comportamentul copilului [5, p.350].

Un aspect important al structurii de gen îl reprezintă responsabilitatea femeii de a crește copii.

Teoriile individualiste atribuie maternitatea predispozițiilor biologice ale femeii sau motivațiilor psihologice puternic internalizate în copilărie. Dar maternitatea are importante baze interacționiste: părinții se comportă astfel încât să corespundă imaginilor cognitive despre femei și bărbați, iar ideea de „îngrijire“ a copiilor relaționează mai mult cu mama decât cu tata. În vreme ce teoriile individualiste prezic faptul că bărbații vor avea dificultăți cu „maternitatea“, chiar și în situații în care este nevoie de ei, teoria interacțională sugerează că aceștia pot performa noi roluri, atunci când se confruntă cu situații

deosebite și cu expectații sociale diverse [1, p.131].

Odată cu nașterea unui copil sănătos, majoritatea mamelor se percep pe ele însele ca fiind competente sau, cu alte cuvinte, persoane capabile să participe la propășirea speciei prin nașterea de bebeluși intacti. Mama unui copil cu dizabilități este rănită până în miezul, în nucleul acestei îndatoriri. Ea și tatăl resimt, în general, o durere și o vină care le va contamina întreaga experiență parentală în viitorul apropiat, iar uneori și multă vreme după. Ei ar putea fi bântuiți de căutarea unui motiv pentru apariția acestei dizabilități [10, p. 210].

Una dintre mame și-a descris sentimentele astfel: Continuam să caut ce anume aș fi putut să fac, sau să nu fac, pentru ca așa ceva să nu se întâmple. Cumva, undeva, cineva trebuia să fie responsabil de ceea ce se întâmplă. O altă mamă, distrusă de durere, și-a amintit: Mă simțeam neglijată, până și de Dumnezeu. De ce un astfel de copil să vină din mine? Am fost oare chiar atât de rea?

Relația de atașament dintre mamă și copil este inițiată pe baza răspunsului la nevoile copilului de îngrijire, protecție și securitate, nevoi care sunt mai mult sau mai puțin satisfăcute de adulții din jurul său. Astfel, copilăria este o perioadă de vulnerabilitate emoțională și fizică, în care copilul depinde de părinte sau de adultul care-l îngrijește și care va deveni principala sa figură de atașament sau persoană de referință [9, p.61].

Majoritatea autorilor definesc atașamentul ca „relația afectivă preferențială, selectivă și durabilă ce se stabilește între copil și părinți sau adulții care îl îngrijesc”. Înțelegem din această definiție că atașamentul reprezintă tendința copilului de apropiere față de anumite persoane

semnificative. Legăturile *sunt selective*, adică se regăsesc numai în interacțiunea cu acești indivizi. Aceste persoane îi oferă un sentiment de *siguranță, confort și securitate*, necesar pentru a explora mediul, un refugiu, dar și un element de consolare în momentele dificile, în special în primul an de viață. Treptat, această legătură durabilă se interiorizează și servește ca model de comportament în relațiile sociale ale copilului. Comportamentele de atașament se realizează cu una sau mai multe persoane de referință, dar nu toate aceste relații se situează la același nivel din punct de vedere calitativ. Ca urmare, asistăm la diferențe între indivizi în ceea ce privește atașamentul [2, p.83].

Atașamentul dintre mamă și copil a fost și este evaluat din perspective diverse, precum legătura dintre atașament și neuro-biologie; atașamentul și starea de sănătate; legătura dintre atașamentul și funcțiile sistemului imunitar, empatie, altruism, cultură și rezultate școlare; atașamentul la copiii instituționalizați; atașamentul și calitatea somnului la preșcolari, etc. Unele rezultate ale cercetărilor au fost surprinzătoare. De exemplu, în studiul referitor la atașamentul și calitatea somnului la preșcolari s-a remarcat faptul că atașamentul securizant nu îmbunătățește calitatea somnului la copil, dar mamele care prezintă au un atașament securizant și manifestă sensibilitate cunoscută și descriu într-un mod realist calitatea somnului copilului. Alte studii abordează atașamentul, cultura și religiozitatea. Acest studiu concluzionează faptul că părinții nereligioși sunt mai puțin sensibili, în timp ce părinții religioși tradițional continuă să se comporte într-o manieră adecvată cu nevoile copiilor lor și în perioadele de stres [9, p.62].

Relația de atașament reprezintă un tip

special de relație socială care implică o legătură afectivă între bebeluș și mamă, relație care poate fi caracterizată în termeni de reglare a emoțiilor. Conceptul central al teoriei atașamentului este cel de *modele de lucru*. În acord cu teoria lui Bowlby, se dezvoltă din experiențele timpurii și devin generalizări cu privire la așteptările față de ceilalți și față de lume.

Atașamentul este un sistem funcțional continuu care-i oferă copilului sentimentul securității și facilitează comportamentul de explorare. Calitatea relației de atașament își are originea în modul în care copilul vede în figura atașamentului o sursă de securitate. Atașamentul reprezintă un tip specific de relaționare interpersonală, o legătură afectivă de durată și intensitate substanțială [3, p.33].

În acest context, John Bowlby (1907-1990), fondatorul teoriei atașamentului, afirma: „Ceea ce constituie „capacitatea de a fi matern” nu poate fi considerat în termeni de ore pe zi, ci doar în termeni de plăcere resimțită de mamă și de copil în schimburile lor reciproce. Căldura schimburilor este văzută aici ca pozitivă, iar aceasta chiar și pentru autonomia copilului. În fapt, cu cât este mai călduroasă relația, cu atât mai bine își va dezvolta copilul individualitatea: această teorie va ilustra, printr-o abordare totodată clinică și științifică, subtilitatea comportamentelor noastre, care-i permite individului să se folosească de ceilalți ca să-și ia zborul, să se ajute de cunoscut pentru a se deschide necunoscutului, să se sprijine pe trecut pentru a îmbrățișa viitorul. Referindu-se la faimosul mecanism al „amprenteii”, J. Bowlby postulează că atașamentul copilului față de părinți ar avea o funcție adaptativă de protecție. El sugerează că siguranța experimentată în relație (ca și certitudinea că îndepărtarea

de părinte nu riscă să distrugă legătura) va servi ca sprijin pentru explorarea de către copil a lumii materiale și sociale. Astfel, atașamentul față de părinți ar servi totodată și unei a doua funcții adaptative: socializarea. Prin urmare, dacă a putut să experimenteze o anumită securitate în relația cu părinții săi (ca și certitudinea că relația va persista dincolo de separare), copilul se va simți mai liber să plece să descopere lumea fizică și socială, să exploreze și să stabilească noi relații [7, p.43-45].

Copilul cu atașament bazat pe securitate sau cu atașament sigur sau securizant: se constituie pe considerarea adultului ca bază de explorare a mediului. Pornind de la această bază securizantă, la care se poate întoarce dacă se întâmplă ceva negativ, copilul se angajează în explorarea mediului. Este evidențiată căutarea interacțiunii cu mama (persoana de referință) când aceasta se întoarce în cameră. În plus, reîntâlnirea mamei după absența sa duce la reacții pozitive: consolările mamei pentru absență sau îndemnul de acceptare a străinului înregistrează succes.

În final, pentru crearea unui atașament securizant și pentru o interacțiune eficace, e necesar:

- Să ocupăm o poziție pentru a fi la același nivel cu copilul (ne așezăm pe covor sau pe un scaun mic).
- Să folosim un limbaj adecvat vârstei copilului (joc, istorioare, muzică etc.).
- Să tratăm copilul într-o manieră individuală, cât mai potrivită (să reacționăm prompt la necesitățile lui; să fim atenți la gândurile, interesele, dorințele lui; să-i facem mici cadouri).
- Să fim demni de încrederea lui (să spunem lucruri adevărate, să nu facem promisiuni deșarte, să asigurăm confidențialitatea).
- Să creăm un mediu securizat atât fi-

zic, cât și psihologic.

Concluzii

1. Nașterea este o schimbare majoră care induce o stare de spaimă prin multitudinea factorilor de noutate pe care îi aduce și care influențează interacțiunile membrilor familiei.

2. În relația părinte-copil mic, interacțiunile sunt inițiate de mamă. Aceasta asigură protecția copilului, care însă, prin reacțiile sale și prin comportamentele de atașament determină răspunsul sau reacția de a asigura confortul copilului tipic sau cu dizabilități.

3. Atașamentul este o bază de siguranță și are două funcții esențiale pentru dezvoltarea și menținerea relațiilor socio-familiale: funcția de protecție și funcția

de socializare.

4. Atunci când se face referire la atașamentul dintre un părinte și un copil, aproape totdeauna vizualizăm și imaginea protectivă a mamei care își iubește copilul, indiferent de starea lui de sănătate.

5. Securitatea adusă de mamă pentru apărarea copilului vulnerabil împotriva oricărei agresiuni se constituie un factor de protecție și totodată, cel mai important factor care ajută copilul să se dezvolte.

6. Competența parentală reprezintă un sistem de cunoștințe, priceperi, capacități, deprinderi și abilități susținute de trăsături de personalitate specifice și care îi permit părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale.

Bibliografie

1. BĂRAN-PESCARU, A., *Familia azi: O perspectivă sociopedagogică*. București: Aramis, 2004. 175 p.

2. BONCHIȘ, E., *Familia și rolul ei în educarea copilului*. Iași: Editura Polirom, 2011, 419 p.

3. BUJOR, L., *Reglarea emoțională. Determinanți, consecințe afective și remedii*. Iași: Institutul European, 2019. 229 p. ISBN 978-606-24-0217-4

4. CHIRILENCO, S., TĂUTU, A., CUTASEVICI, A., *Educație familială. Strategii de informare/pregătire a părinților pentru funcția lor educativă*. Chișinău: Editura Bons Offices, 2005, 160 p.

5. DIMITRIU, O., *Introducere în psihologia clinică*. București: Tritonic, 2020, 579 p.

6. GLĂVEANU, M., *Un model factorial al competenței parentale*. În Milcu M.

Cercetare psihologică modernă: direcții și perspective, București: Editura Universitară, 2009.

7. KOLLY, S., RĂDULESCU, C., ANGHEL, M. *Manual de formare a specialistului în copilăria timpurie*. București: Humanitas, 2009. 375 p.

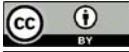
8. PÂNIȘOARĂ, G., *Psihologia copilului modern*. Iași: Editura Polirom, 2011, 219 p.

9. POPESCU, R., *Atașament versus abandon*. București: Tritonic, 2017. 200 p.

10. STERN, N.-D., *Nașterea unei mame. Cum te schimbă pentru totdeauna experiența maternității*. București: Trei, 2019. 254 p.

11. https://ro.wikipedia.org/wiki/Competen%C8%9Ba_parental%C4%83 (vizitat: 20.08.2021)

Primit la redacție: 10.09.2021



ANXIETATEA LA PREADOLESCENȚII CU INSUCES ȘCOLAR

ANXIETY IN PRE-ADOLESCENTS WITH SCHOOL FAILURE

CZU:159.942

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p27-36

Tatiana POPOV

psiholog gr. did. superior, IP LT”Ștefan cel Mare”, Chișinău
<https://orcid.org/0000-0003-2786-9278>

Rezumat

Actualmente preadolescenții se confruntă cu stări de anxietate generată de complexitatea procesului educațional, de insuccesul școlar. Elevul - anxios refuza să meargă la școală din cauza situațiilor stresante. Anxietatea provoacă scăderea atenției și percepției adecvate a realității, crează un disconfort emoțional general. Starea de anxietate generală se caracterizează prin productivitate scăzută, timiditate, încredere în sine scăzută, hipermobilitate, asimilarea difectuoasă a cunoștințelor.

Studiul a fost realizat pe un lot de 30 elevi cu reușită scăzută din clasele a VIII-a – X-a cu vârsta de 14 – 16 ani. Nivelul anxietății a fost studiat prin aplicarea a două tehnici: inventarul „State-Trait-Anxiety Inventory”, (STAI), de D. Spielberger și Manifest Anxiety Scale (MAS) elaborat de Taylor și James Garden. Rezultatele au evidențiat un nivel moderat al anxietății stabil la 33,3% și un nivel sporit al anxietății stabil la 43,3%, iar mai mult de 86,6% dintre elevi manifestă anxietate generală la nivel sever și moderat.

Cuvite – cheie: anxietate, adolescenți, reușită scăzută, frică de eșec, timiditate.

Abstract

Currently, preadolescents face states of anxiety generated by the complexity of the educational process, by school failure. The student - anxiously refuses to go to school due to stressful situations. Anxiety causes a decrease in attention and adequate perception of reality, creates a general emotional discomfort. General anxiety is characterized by low productivity, shyness, low self-confidence, hypermobility, poor assimilation of knowledge.

The study was conducted on a group of 30 low-achieving students in grades VIII-X aged 14-16. The level of anxiety was studied by applying two techniques: the State-Trait-Anxiety Inventory (STAI) inventory by D. Spielberger and the Manifest Anxiety Scale (MAS) developed by Taylor and James Garden. The results showed a moderate level of anxiety stable at 33.3% and a high level of anxiety stable at 43.3%, and more than 86.6% of students show general anxiety at severe and moderate level.

Keywords: anxiety, teens, poor success, fear of failure, shyness.

Introducere Actualmente una din problemele cu care se confruntă preadolescenții este starea de anxietate sporită față de procesul educațional. Preadolescenții refuză să frecventeze școala din cauza trăirilor situațiilor stresante care intervin în urma ciocnirilor cu colegii sau profesorii, dar și din cauza sarcinilor școlare sporite. Anxietatea conduce la diminuarea atenției și percepției realității [7].

Preadolescenții cu anxietate sporită se deosebesc de colegii săi prin productivitate scăzută, timiditate, neîncredere în sine, hipermobilitate, însușesc cu greu programa școlară. În comparație cu semenii, ei necesită explicații suplimentare pentru a îndeplini sarcinile școlare. Tempoul de îndeplinire a sarcinilor este redus sau le îndeplinesc prea rapid săvârșind multe greșeli. Până la sfârșitul anului de studii, insuccesul școlar se răsfrânge la unul sau la mai multe obiecte. [7]

Scopul cercetării realizate constă în studierea teoretică și aplicativă a anxietății generale la preadolescenții cu insucces școlar.

Este evident faptul, că orice mediu școlar cu climat psihologic sănătos pregătește pentru societate tineri ușor adaptabili, creativi, cu capacitatea de luare de decizii dezvoltată; unde se accelerează formarea conceptului de sine și autoaprecierea adecvată.

În literatura de specialitate, **anxietatea** este descrisă ca un fenomen complex și dinamic de neliniște, agitație, tensiune, frică, nesiguranță, îngrijorare nejustificată, care este trăită ca disconfort psihologic. Anxietatea face parte din viața fiecăruia din noi, la nivel scăzut ea este bună,

chiar necesară, acționând ca un motivator pentru acțiunile noastre. Însă când anxietatea depășește acest nivel, apoi duce la limitarea comportamentului adaptativ, unde individul devine incapabil de a realiza sarcinile propuse. [6]

Anxietatea este o teamă difuză, fără obiect bine precizat, adesea însoțită de cauze somatoforme: presiune toracică, tachicardie, transpirație, cefalee, vomă etc.

Factorii declanșatori ai anxietății:

➤ **ereditatea** Numeroase studii au arătat că aproximativ 30% dintre cazurile diagnosticate cu tulburări de anxietate sunt transmise prin ereditate. Există anumite predispoziții transmise ereditar, care îi determină pe unele persoane să dezvolte tulburarea de anxietate.

➤ **conflictul intern, inconștient**, conflicte nerezolvate, din prima copilărie. Pentru psihanalisti, anxietatea excesivă, numită de ei "anxietate nevrotică" este simptomul rezultat în urma refulării impulsurilor inacceptate. În acest caz, anxietatea este provocată de reprimări ostile ale copilului, care nu-si poate exprima agresivitatea atât timp cât este neajutorat și izolat, se dezvoltă în mediu nesecurizant, ostil.

➤ **mediul ambiental** Studiile au arătat că, la persoanele care suferă de tulburări anxioase, raportează mai multe evenimente de viață stresante sau care vin din trecut, (decesul sau despărțirea de persoana iubită, conflicte cu alții, mutatul, sarcini suplimentare, schimbări de rol) [5]

Manifestarea tulburărilor de anxietate variază și în funcție de vârstă:

➤ la copii apar mai multe simptome negative și tulburări: enurezis, suptul de-

getului, roaderea unghiilor, comportament agresiv;

➤ la preadolescenți anxietatea se manifestă prin: lipsa încrederii în sine, sentimentul de singurătate, timiditate, tendința spre retragere și izolare;

Simptomele tulburărilor de anxietate Caracteristica principală a acestora este sentimentul de frică sau gânduri negative despre sine (constante), de îngrijorare, care reprezintă un element de stres pentru persoana respectivă și care interferează cu activitățile din viața sa.

Reacții fizice – ex: transpirație, tremurături, tachihardie, dificultăți în respirație, greață, leșin;

Gânduri disfuncționale – ex: ce vor crede despre mine colegii, dacă voi greși în fața clasei;

Comportament de evitare – un elev anxios în multe situații evită să se manifeste.

Fiecare traiectorie școlară are o istorie unică ce poate fi povestită în moduri diferite, în funcție de punctul de vedere adoptat: al elevului, al părintelui, al profesorului. Povestea conține, inevitabil, referiri la performanțele elevului, la succesele și insuccesele care marchează această traiectorie. Interesul tuturor pentru performanțele elevilor nu este întâmplător. Notele școlare, statutul de „elev bun” sau „elev slab”, succesul sau insuccesul la testele curente sau examene influențează nemijlocit poziția elevului în familie și în grupul de prieteni [1].

Școala însăși este evaluată de comunitatea socială în funcție de notele obținute de elevii săi. În acest context, succesul școlar a devenit, prin extindere, un fel de etalon al calității tuturor celor implicați în acest proces (elevi, profesori,

părinți, instituții școlare și comunități sociale), în timp ce insuccesul ori eșecul școlar antrenează deprecierea individului, a școlii și a familiei și, de multe ori, el devine sinonim cu eșecul în viață.

Insuccesul nu mai este doar o problemă pedagogică, ci și una socială. Studiile consacrate insuccesului școlar au pus în evidență un fenomen complex, cu multiple fațete și dimensiuni, care nu poate fi ușor surprins într-o definiție. De cele mai multe ori, insuccesul școlar a fost definit prin raportare la ceea ce reprezintă succesul școlar. Se consideră că între succesul și insuccesul școlar există o relație dinamică, dialectică și complexă. Așa cum nu poate exista un succes total și continuu, tot așa nu poate exista un insucces definitiv și global. Cel mai frecvent ne întâlnim cu succese sau insuccese parțiale. Sintagma **insucces școlar** este utilizată alternativ cu cea de **eșec școlar**, fiind considerate până la un anumit punct sinonime. Noțiunile de succes și insucces școlar nu sunt atemporale, ci sunt impuse de istoria socială. Din acest unghi, succesul școlar constă în „obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului”, iar insuccesul se referă la „rămânerea în urmă la învățătură sau la neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ, fiind efectul discrepantei dintre exigențe, posibilități și rezultate”. [4, p. 24]

Factorii insuccesului școlar

Insuccesul școlar este cauzat de mai mulți factori, dintre care mai frecvenți sunt: factorii biologici, personali, psihosociali și educaționali de risc.

Factorul biologic include transmite-

rea prin ereditate a tipului de sistem nervos, de temperament, constituția corpului, de asemenea, a unor boli ereditare. Prin ereditatea patologică de la părinți pot fi transmise unele tulburări psihice, inclusiv și cele somatice. Majoritatea cercetătorilor menționează că până la 68% din persoanele cu tulburări psihice și comportamentale antisociale au moștenit o ereditate patologică.

Factorii prenatali vizează unele boli infecțioase suportate de mama gravidă: subalimentația, iradiațiile ionizante sau consumul unor medicamente în perioada sarcinii, abuzul de alcool și alte droguri, inclusiv fumatul, intoxicații cu anumite substanțe toxice, toxicoza severă și moderată în a doua jumătate a sarcinii.

Factorii postnatali nocivi includ traumatismele craniale contractate până la vârsta de 3-5 ani, bolile infecțioase (meningita purulentă, otite purulente, encefalite acute și cronice), subnutriția sau alimentația insuficientă, săracă în microelemente și vitamine a pruncului pe o perioadă îndelungată de timp.

Savca Lucia (2003) consideră că o influență distructivă asupra sferei psihice și provocarea insuccesului școlar pot avea **factorii psihosociali și educaționali de risc** prin reiterarea lor ciclică sau prin prezența lor o perioadă îndelungată de timp, printre care:

- atitudinea antisocială a părinților;
- maltratarea psihică, fizică și sexuală a copilului în familie sau în colectivul de copii;
- decesul unuia sau ambilor părinți;
- abandonul copiilor de unul sau de ambii părinți;
- lipsa tutorelui la o vârstă timpurie (9-16 ani);

- pauperizarea familiei;
- climatul educațional familial patologic;
- conflictele sistematice în familie;
- alcoolismul părinților;
- lipsa educației o perioadă îndelungată de timp;
- organizarea defectuoasă a procesului educațional;
- nivelul de inteligență și cultural foarte scăzut al părinților;
- imaturitatea psihică și relațiile defectuoase, ostile între părinți;
- divorțul părinților (în cazul când copilul este atașat puternic de ambii părinți). Cea mai periculoasă vârstă a copilului pentru divorțul părinților este cea de 7-14 ani.

Factorul personal se manifestă la perioada de formare a personalității, exprimând tendințele, aspirațiile, convingerile, orientarea de principiu, forța de voință, interesele etc. [7, p. 17].

Evoluarea tulburărilor de anxietate sunt determinate de gradul de alterare a unuia din factorii nocivi, de frecvența, durata influenței lor, de tipul sistemului nervos moștenit, de convingerile deja formate în vârstă anterioară.

Mai periculos pentru vârsta pubertară prezintă lipsa atașamentului de părinți, exteriorul neagreabil al minorului, atașamentul de grupul antisocial.

Recuperarea tulburărilor psihice și emoționale la minori necesită nu numai un mediu favorabil, pentru fiecare perioadă de vârstă, dar și prezența sentimentului de protecție fizică și psihică din partea părinților. Condițiile ambientale neprielnice din familie și din colectivul de copii influențează ca factori nocivi asupra minorilor cu anumite accentuații de caracter,

care se acutizează în vârsta pubertară.

Ce ține de strategiile pedagogice, mai minuțios sunt redată în viziunea savanților psihologi români, dintre care sunt [8, 3]:

- *Îmbunătățirea colaborării dintre școală și familie.* Este important ca părinții să valorizeze școala, să manifeste interes pentru instruirea copiilor lor și să conștientizeze faptul că, până la urmă, capitalul școlar va conta în alocarea statutelor sociale. Resemnificarea raporturilor dintre școală și familie trebuie să conducă la o implicare mai consistentă a părinților în activitatea școlară a copiilor și la multiplicarea interacțiunilor personale între reprezentanții școlii și membrii familiei. De asemenea, este important să se stabilească relații de parteneriat și cu alți factori, din afara școlii, respectiv comunitatea locală, specialiștii în intervenții socio-educative, personalul instituțiilor medicale etc.

- *Creșterea rolului învățământului preșcolar.* Multe studii au arătat că peste jumătate dintre diferențele de randament școlar își au originea în diferențele prezentate de copii la debutul școlarității, cu privire la limbaj, sociabilitate, capacitatea de a se adapta rigorilor unui program organizat, cunoștințe și deprinderi minime necesare însușirii cititului și scrisului. Practic, politica egalizării șanselor la educație trebuie să înceapă de aici, de la programele de pregătire preșcolară, care sunt foarte importante, îndeosebi pentru copiii proveniți din medii defavorizate.

- *Pregătirea de specialitate a profesorului trebuie dublată de o bună pregătire psihopedagogică.* Atât în cadrul formării inițiale, cât și în cadrul programelor de formare continuă, trebuie amplificate

persistentele modulele de pregătire care să vizeze lucrul cu elevii cu devianță școlară, însușirea unei metodologii de depistare a eventualelor probleme de învățare încă de la debutul școlarității.

- *Susținerea strategiilor de tratare diferențiată și individualizată a elevilor aflați în situație de insucces școlar.* Evident că aceste strategii sunt concepute pe baza unei bune cunoașteri a elevilor. Diferențierea se poate face atât prin curriculum: prin extinderea și profunzimea cunoștințelor propuse spre învățare, cât și prin formele de organizare a activității și a metodelor didactice utilizate. Elevii aflați în diferite faze ale insuccesului școlar pot fi cuprinși în activități frontale, dar: tratați individual, cu sarcini de lucru care să țină seama de dificultățile lor. Susținerea individuală poate fi realizată de profesor în cadrul programului școlar sau în afara acestuia, ca activitate voluntară. Eficiența relației de ajutor crește atunci când profesorul își echilibrează demersul didactic cu cel relațional, adoptând strategii de motivare și valorizare a elevului. Capitalul afectiv investit de profesor și exprimat printr-o relație caldă, informală este cel care motivează elevul să-și depășească dificultățile.

- *Evaluarea trebuie să se centreze pe progresele elevilor, și nu pe comparații și ierarhii.* Aceasta înseamnă și stabilirea unor expectanțe academice realiste, fundamentate pe cunoașterea posibilităților elevului. Profesorul trebuie să pună un accent mai mare pe recompense, pe abordarea pozitivă a comportamentelor elevului. În felul acesta îi întărește încrederea în sine și îi oferă un suport afectiv important.

- *Ameliorarea practicilor educaționale din clasă:* evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării elevilor; evitarea

reacțiilor impulsive neadecvate, a amenințării și intimidării elevilor, utilizarea unui limbaj academic, și nu a unuia selectat cu cuvinte din argoul elevilor ori a unui limbaj vulgar, care îi umilește și îi desconsideră; exprimarea încrederii în posibilitățile fiecărui elev de a reuși.

Dincolo de strategiile pedagogice sau specifice, ideea fundamentală este aceea a investiției în educație. Educația contribuie la dezvoltarea capitalului uman și al celui intelectual ca factori ai creșterii economice. Măsura dezvoltării unei societăți poate fi relevantă nu numai de indicatorii economici și de calitatea vieții, ci și de cei privitori la educație, calitatea școlii, durata și nivelul învățământului general obligatoriu, tipurile de performanță așteptate, modalitățile de distribuire în societate a educației.

Scopul studiului experimental a fost de a examina frecvența anxietății la pre-

adolescenții cu insucces școlar.

Ipoteza: Anxietatea la adolescenții cu insucces școlar este mai ridicată decât la cei cu reușită bună.

Lotul experimental este alcătuit din 30 discipoli din clasele a VIII - X-a din IP LT municipiul Chișinău.: cu reușită scăzută la 1 și mai multe obiecte.

Vârsta medie a subiecțiilor constituie 14 – 16 ani.

Instrumente utilizate:

1. Inventarul „State-Trait-Anxiety Inventory”, (STAI), elaborat de savantul D. Spielberger;

2. Manifest Anxiety Scale (MAS) elaborat de Taylor, James Garden.

Rezultate și interpretare:

În figura 1 sunt prezentate rezultatele după Inventarul „State-Trait-Anxiety Inventory”, (STAI), elaborat de cercetătorul D. Spielberger.

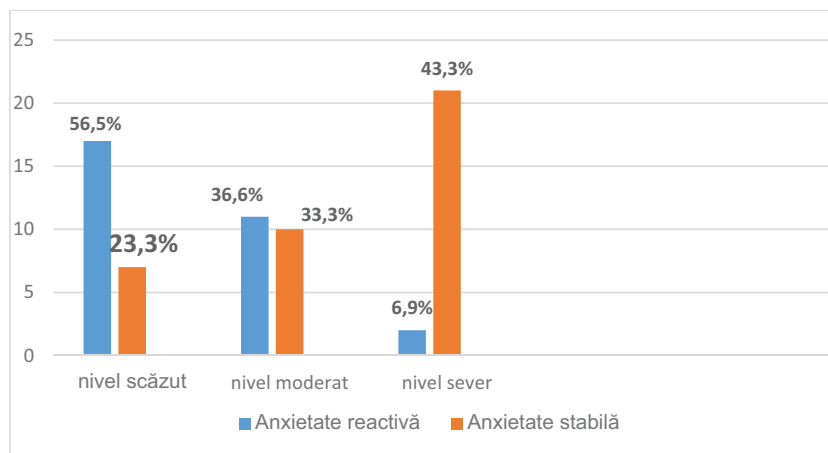


Fig. 1 Distribuția nivelului de anxietate la adolescenții cu reușită satisfăcătoare și cu reușită scăzută.

Conform datelor obținute, se observă o diferență semnificativă între grupurile examinate, la 17 de elevi, ce constituie 56,6% din eșantionul discipolilor cerce-

tați, au un grad de anxietate reactivă cu mult mai înalt ca elevii cu reușită satisfăcătoare. Anxietate stabilă s-a înregistrat la 7 elevi (23,3%) dintre preadolescenții cu

reușită scăzută și 4 (13,3%) la elevii cu succes școlar.

În figura 2 sunt prezentate datele ce indică nivelul anxietății generale de la

tehnica Manifest Anxiety Scale (MAS) elaborat de Taylor, James Garden la întreg grupul de cercetare.

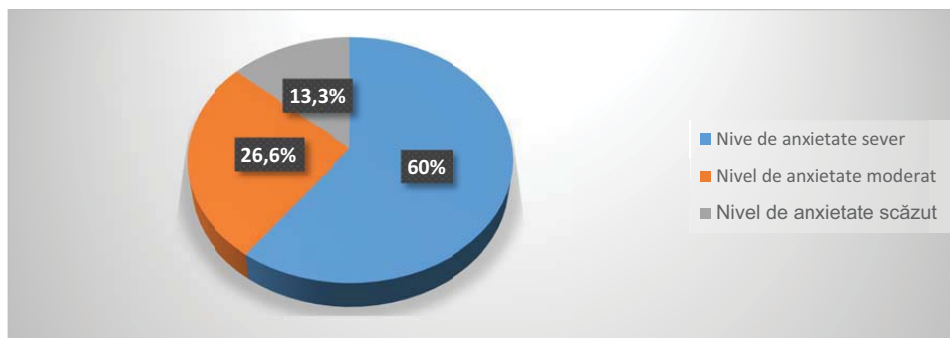


Fig. 2 Frecvența anxietății generale la preadolescenții cu reușită satisfăcătoare și cu reușită scăzută întruchipează

Din lotul de cercetare 60% din elevii au înregistrat un nivel sever de anxietate, 26,6% nivel moderat de anxietate și 13,3% anxietate la nivel scăzut.

Studiul comparativ al rezultatelor de la anxietatea reactivă, stabilă și generală sunt reflectate în tabelul 1. După cum se

observă din eșantionul de cercetare, se caracterizează printr-un nivel moderat al anxietății stabil la 33,3% și un nivel sporit al anxietății stabil la 43,3%, iar mai mult de 86,6% dintre elevii manifestă anxietate generală la nivel sever și moderat.

Tabelul 1. Studiu comparativ al tipurilor de anxietate (D.Speilberger și J. Taylor)

Nr. crt.	Calificativul	STAI (D.Speilberger)				MAS (J.Taylor)	
		Anxietatea reactivă		Anxietatea stabilă		Anxietatea generală	
		total	%	total	%	total	%
1.	Nivel scăzut	17	56,6	7	23,3	4	13,3
2.	Nivel moderat	11	36,6	10	33,3	8	26,6
3.	Nivel sever	2	6,7	13	43,3	18	60

Pentru elevii cu anxietate generală la nivel sever și moderat este specific stările

de anxietate care se manifestă prin agitație, neliniștite și încordate psihică. S-a

evidențiat că la majoritatea din ei autoaprecierea este scăzută și evită contactele largi. Comunicarea pentru ei se înfățișează ca o necesitate vitală și un izvor necesar de emoții pozitive, dar numai comunicarea cu oamenii aleși după propria dorință și nu cu orice persoană. Au nevoie un timp mai îndelungat la adaptarea și la cadru didactic de la diferite obiecte, atitudinea binevoitoare a acestuia.

Profilaxia și diminuarea anxietății la adolescenți:

➤ Stimularea, dezvoltarea, optimizarea și remedierea autoaprecierii și încrederii în sine, prin crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune, în care se realizează autocunoașterea propriilor dorințe, nevoi și obligații;

➤ Înlăturarea, identificarea și valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor în comunicare;

➤ Recunoașterea și înlăturarea cauzelor ce generează frica, frustrările, prejudecățile și temerile personale;

➤ Antrenarea abilităților pentru managementul anxietății, ce include: învățarea și exersarea unor tehnici de relaxare, meditație și respirație, în vederea înlăturării încordării și tensiunii psihomusculare și emoționale;

➤ Tehnici de restructurare și modificare a gândurilor și atitudinilor nerealiste și negative, care stau la baza anxietății;

➤ Tehnici de rezolvare de probleme și de luare de decizii; modalități de transformare a comportamentului de evitare într-un comportament activ de soluționare a problemelor.

15 pași către obținerea încrederii în sine și diminuarea anxietății

Metodă care vă va ajuta să înlăturați autoaprecierea scăzută și contribuie la obținerea încrederii în sine (Ф. Зимбардо):

1. Recunoaște-ți părțile forte și cele slabe ale personalității și respectiv formulează-ți scopurile.

2. Hotărâți ce pentru voi este valoros; în ce credeți, cum a-ți dori să vă vedeți viața. Analizați-vă planurile și apreciați-le din punct de vedere a zilei de astăzi, pentru a te folosi de acestea atunci când se va stabili un progres.

3. Răscoliiți până la rădăcini. Analizându-vă trecutul, clarificați ce va adus la situația de astăzi. Străduiți-vă să-i înțelegeți și să-i iertați pe cei care v-au făcut să suferiți sau nu v-au oferit ajutor chiar dacă au avut posibilitate. Iertați-vă și greșelile anterioare, rățirile și păcatele. După ce ați descoperit în amintirile apăsătoare măcar un folos, „îngropați-le” și nu vă mai întoarceți la ele. Trecutul neplăcut se păstrează în amintirile voastre doar până atunci când voi nu doriți să le izgoniți; eliberați mai bine loc pentru amintirile despre succesele obținute, fie că acestea au fost chiar foarte mici.

4. Simțul de vinovăție și rușine nu vă vor ajuta să obțineți succese. Nu vă predați (consacrați) acestora.

5. Căutați cauze ale comportării în aspectele fizice, sociale, economice și politice ale situației actuale și nicidecum în neajunsurile propriei persoane.

6. Nu uitați – fiecare eveniment poate fi interpretat diferit. Realitatea nu este ceea ce vede fiecare individual, ci e nu mai mult decât rezultatul acordului dintre oameni în a numi lucrurile cu aceleași nume. Această părere vă permite să aveți o atitudine mai răbdătoare față de alți oa-

meni și să suportați cu generozitate (mărinimie) ceea ce vi se pare jignitor.

7. Niciodată nu vorbiți rău despre sine; îndeosebi evitați să vă atribuiți calități negative cum ar fi: „prost”, „urât”, „incapabil”, „ghinionist”, „incorigibil” (de ne îndreptat).

8. Acțiunile proprii pot obține orice notă (apreciere), dacă acestea sunt supuse criticii constructive – utilizați spusele în favoarea voastră, dar nu permite-ți nimănui să vă critice personalitatea.

9. Rețineți, oricare înfrângere – este un succes, din aceasta conluzionând că ați urmărit scopuri false, care nu au meritat efort, iar neplăcerile grave care ar fi urmat le-ați evitat.

10. Nu fiți de acord cu persoanele, activitățile și situațiile care vă fac să vă simțiți depreciați (de valoare relativă). Dacă nu vă reușește să-i schimbați pe ei sau pe dumneavoastră într-atât încât să vă simțiți încrezută, e cel mai bine să-i evitați plecând. Viața este foarte scurtă și nu face s-o trăiești în tristețe!

11. Permite-ți să te relaxezi, să-ți ascuți gândurile, să te ocupi cu ceea ce-ți place, în patru ochi cu tine însuși. Astfel te vei înțelege mai bine pe tine însuși.

12. Comunicați. Primește plăcere de la energia cu care se schimbă oamenii – care sunt atât de diferiți și originali. Imaginează-ți că și ei pot manifesta frică și neîncredere și străduiește să-i ajuți. Hotărăște ce dorești tu de la ei și ce și ce le poți oferi, apoi dă de înțeles că ești deschis pentru astfel de schimb.

13. Încetează să-ți păzești excesiv (enorm) Eul propriu – acesta este mult mai tare și mai plastic decât ți se pare; acesta se presează, dar nu se strică. Lasă-l mai bine să simtă o lovitură emoțională de

scurtă durată, decât să se aplece în pasivitate și izolare.

14. Alege-ți câteva scopuri de lungă durată, pentru atingerea cărora va trebui să-ți îndeplinești alte scopuri mai mici, intermediare. Cântărește bine și vezi de ce fel de mijloace ai nevoie pentru a-ți satisface aceste scopuri intermediare. Atrage atenția la fiecare pas al succesului tău, nu uita să te încurajezi și să te lauzi. Nu-ți fie teamă că vei părea lipsit de modestie, doar nimeni nu te va auzi.

15. Tu nu ești un obiect pasiv, asupra căruia se aruncă toate neplăcerile, nu ești un fir de iarbă care așteaptă cu înfiorare să nu-l calce cineva. Tu - ești vârful piramidei evolutive, tu – ești întruchiparea speranțelor părinților tăi, tu – ești chipul și întruchiparea lui Dumnezeu. Tu – ești o personalitate irepetabilă, ești creatorul vieții personale, Tu – ești cel care îți conduci acțiunile.

Concluzii:

Încrederea în sine adecvată ajută la înlăturarea obstacolelor, care devin o provocare, iar provocarea stimulează spre realizare. Timiditatea va ceda pentru că în loc să-ți faci griji, gândindu-te cum să trăiești, mai bine te vei scufunda în desigurul vieții.

Conștiința de sine este o funcție foarte importantă a psihicului uman, care dirijează, gestionează cu tot sistemul individualității persoanei. Alcătuiind programa educației omului, nu trebuie să uităm că aceasta este posibil prin dezvoltarea și educarea autoconștiinței acestuia.

Nava succesului este condusă de încrederea în sine. Cine nu crede că va reuși rareori va câștiga. Nu încrederea naivă, oarbă, pătimașă sau orgolioasă, ci încrederea în sine rațională și senină, dobândită

în experiența de viață, prin autocunoaștere, conferă suport „de stâncă” acțiunilor și deciziilor în condiții de incertitudine.

Încrederea în sine este o atitudine extrem de importantă în structura și funcționarea armonioasă a personalității, ea condiționând interacțiunea eficientă cu ceilalți, cu sarcinile și situațiile cu care se confruntă fiecare.

Reglarea nivelului motivațional optim, învingerea stresului cu efect disfuncțional, realizarea stabilității emoționale sunt tot atâtea fenomene psihologice complexe – și nu numai acestea – în care încrederea în sine joacă un rol central.

Ca orice variabilă psihologică și ace-

asta se distribuie pe un continuum, intensitatea sa având efecte și corelații diferite.

Astfel, o încredere prea mare în sine poate duce la asumarea unor riscuri exagerate, la relații interpersonale defectuoase sau conflictuale etc., după cum încrederea foarte mică în forțele proprii duce la timiditate, blocaje funcționale ș.a.

Dacă optimismul funcțional strict al acestei atitudini poate varia de la situație la situație, în schimb se poate stabili „un interval al valorilor de eficiență”. La rândul său, încrederea în sine este efectul unor perseverente eforturi de educație și autoeducație, de învățare socială, acțiuni cu rezultate puternice mai ales la vârstele tinere.

Referințe bibliografice

1. ATKINSON, R.L., 2002. Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică, București.

3. BERNSTEIN, B., 1978. *Studii de sociologie a educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

4. COAȘAN, A., VASILESCU, A., 1988. *Adaptarea școlară*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.

5. KIERKEGAARD, Soren., 1998, *Conceptul de anxietate*. Timișoara: Ed. Amacord

6. RACU Iu., 2011. *Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare*. Teza de doctor. Chișinău. 328 p.

7. SAVCA, L., 2003. *Psihologia personalității în dezvoltare*, Chișinău. Tipografia „Sirius”.

Primit la redacție 23.11.2021



PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ

THE RELATIONAL AND NORMATIVE ACCOMMODATION TO THE SCHOOL ENVIRONMENT OF THE PUPILS FROM TRADITIONAL AND STEP BY STEP CLASSES

ADAPTAREA RELAȚIONALĂ ȘI NORMATIVĂ LA MEDIUL ȘCOLAR AL ELEVILOR DIN CLASELE TRADIȚIONALE ȘI STEP BY STEP

CZU: 159.9.072

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p37-46

Adela CÎNDEA

conf. univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic,
Universitatea de Vest din Timișoara

Abstract

Beginning from the presence of Step by Step educational alternative at the level of the Romanian educational space, from its spreading area and from its definitive specific aspects which this alternative illustrates at the level of the instructive-educative process, we decided to approach a comparative study between this educational alternative and the traditional educational system on the direction of pupils' relational and normative accommodation inside the school environment. We can differentiate the following indicators for relational accommodation dimension: pupils' relational behaviour and their capacity to communicate with peers and teachers. Used instruments: questionnaire (questions II and III).

The obtained results can determine if this educational alternative is suitable for our country educational system. Within the Step by Step pattern, in the first grade, the number of pupils who manage to do this is 10, which is 20.8%, in the second grade, the number rises to 25, which is 52.1%, while in the third grade the number rises to 35 pupils, which constitutes 72.9%.

Keywords: relational accommodation, normative accommodation, Step by Step educational alternative, traditional education.

Rezumat

Pornind de la prezența alternativei educaționale Step by Step la nivelul spațiului educațional românesc, de la aria sa de răspândire și de la aspectele definitive, specifice pe care această alternativă le ilustrează la nivelul procesului instructiv-educativ, am decis să abordez o analiză comparativă între această alternativă educațională și sistemul tradițional de învățământ asupra dimensiunilor de acomodare relațională și normativă a elevilor în mediul școlar. Ca indicatori pentru dimensiunea adaptării

relaționale putem diferenția: comportamentul relațional al elevilor și, de asemenea, capacitatea acestora de a comunica cu colegii și profesorii. Instrumente utilizate: chestionar (întrebările II și III).

Rezultatele obținute pot ilustra dacă această alternativă educațională este adecvată sistemului educațional din țara noastră. În cadrul modelului Step by Step, în clasa întâi, numărul elevilor care reușesc să facă acest lucru este 10 ce constituie 20,8%, în clasa a doua numărul acestora crește la 25, adică 52,1%, în timp ce în clasa a treia numărul crește la 35 de elevi, adică 72,9%.

Cuvinte cheie: acomodare relațională, acomodare normativă, alternativa educațională Step by Step, educația tradițională.

1. Theoretical framework

The rapid changes we nowadays pass through, make us understand that it is absolutely necessary to satisfy the pupils' need of knowledge, in such a way that they are always able to confront the social, economical, political and technological changes. The Step by Step program, which is an alternative educational program for children from birth to adolescence, creates the basis of attitudes, knowledge and skills that they need in order to confront these changes.

Throughout this program, children are supported and encouraged to become active citizens of the society. Mutual respect, honesty, civics, seriousness, but also the responsibility shown to the people around them are all features supported by the encouraging aspect which the pupils have when they express their own opinions, when they ask questions or have a conversation on different topics, at the level of the classes involved in the Step by Step program. [3]

The program is based on the views of some important theorists such as: Jean Piaget, Erik Erikson, L. S. Vygotski, Maria Montessori, Howard Gardner, John Dewey and others. [5]

The ideas that these had, applied in educational practices focused on children and on their needs, determined remarkable success when it comes to develop the pupils' personality, guerdons successfully the theoretical basis of the Step by Step program.

In our country, the Step by Step program started off in 1994, under the name of Head Start, initiated by the Soros Foundation for an Open Society. But, starting 1995, the program took the name Step by Step, a licensed name for all the countries in Eastern Europe, in which this program is applied. [7]

Starting from the estimation made by Marcel Proust, who considered the fact that "the real exploitation journey doesn't consist of searching for new territories, but of seeing in other colours", we can also appreciate that the educational program Step by Step involves a different approach from what traditional education means, of instructive-educative activity.

The teaching act at the level of this alternative is guided by a series of principles.

Such a principle is expressed by centring the educative process on the child, which means the individualisation of edu-

cation. The essence of this principle means that the teaching act is directed by the child's needs, but not at last dictated by the learning tempo of each child.

Coming back to the teaching problem, mentioned by this principle, we appreciate that the Step by Step alternative encourages a lot the individual discovering activity by accepting and encouraging different manners of making progress in knowledge and in shaping the skills that each pupil needs in order to fit in the society and to shape his own personality.

All the children must benefit from such opportunities which allow them to develop their talents and abilities. In this way, the supporters of this program focus mainly on the ideas promoted by H. Gardner, who, in 1984, illustrated the presence of seven basic abilities (**the linguistic ability, the logical-mathematical ability, the musical ability, the kinaesthetical ability, the spacial ability, the intrapersonal ability, the interpersonal ability**), encouraging the use of many teaching strategies within the class of pupils, promoting the idea that there can't be promoted only a single set of strategies, which can be applied on all the pupils.

The character's development is another important aspect promoted by the Step by Step alternative. This illustrates the fact that we, as teachers have the duty to educate not only the mind but also the heart of every child. The teachers involved in the Step by Step program accept and are aware of the fundamental responsibilities that they have towards the pupils, which is important when it comes to shaping their character.

Here are some of these responsibilities related by Kate Burke Walsh: [1; 8]

Respect each child; admit eventual mistakes; believe that each child can succeed; consistency and fairness; appreciate the efforts of every pupil; listen to each and every child; eliminate the confidence betrayal; support the differences between the individuals and not the homogenization; create a stimulative and comfortable atmosphere for the activity; take part together with the pupils in a series of happy and amusing moments; always be open for perfecting in a psycho-pedagogical way.

Improving their mind, regarding these responsibilities and being aware of the fact that the way in which the teaching act accomplishes is as important as the sent information, the teachers can lay ground to the development of some moral thoughts among the pupils they work with.

Another principle announced by this alternative is organising the learning in activity centres. According to this principle, the pupils in the Step by Step class learn in activity centres which lie in well delimited areas of the classroom, with specific didactical material for certain activities, in which a low number of children participate, individually or in group, in specific tasks suitable for their development level. A Step by Step classroom has obligatory six centres: one for reading, one for writing, one for mathematics, one for sciences, one for art and one for constructions.

The alternative education that we speak upon doesn't allow the transformation of the pupils learning act into a manufacturing act, in which each participant is forced to work in the imposed rhythm of the running belt, its pace being unsuitable for the working rhythm of each pupil. The Step by Step alternative respects every child's individual development level

by measuring correctly the attention that each pupil possesses, in order to accomplish their own acquisition and a fully understanding of the tasks and their way of achievement.

By organising the didactical activity in activity centres we help the pupil find his own place within the classroom's structure, involve efficiently in the teaching-learning process by assuming some responsibilities, by making some decisions.

The parents' participation in children's education is another important principle of the Step by Step program. Unlike traditional school, the Step by Step school considers that the parents are the child's first teachers. They will be part of the teaching act and are invited to actually take part in the classroom. The centre of this partnership is formed by the children in the classroom, because they are the main reason of all the work and help coming from the grown-ups.

Another principle, which offers a functional value to the teaching act inside the educational alternative Step by Step, is illustrated by the development of some educative applications which take into consideration the child and pupil as a whole. The Step by Step alternative tries to ensure that every child accomplishes and develops physical, cognitive, affective, artistic, social, practical, ethical and moral abilities in order to participate to an open democratic society. [2, 4, 6]

Starting from these aspects supported by the Step by Step educational alternative, we proposed ourselves to make a comparative study on the direction of normative and relational accommodation concerning the pupils in traditional and Step by Step classes.

Research design

2.1. Objectives of research

The objective of this study consists in identifying in the pupils from these two samples, the aspects of relational accommodation, the internalisation level of the behaviour norms and rules within the school system.

2.2. Hypothesis of research

The hypothesis of this study assumes that the Step by Step program, through a different organisation of activity, determines a spore regarding the normative and relational accommodation of the pupils learning in these classes in comparison to those learning in traditional classes.

The present paper allows for a study, which follows the identification of the particularities of the pupils from the two educational systems (the traditional system and the Step by Step alternative) on the direction of: relational and normative accommodation. Within this study we involved two patterns made up by the pupils from the first grade (one group was made of pupils from the traditional system and another from pupils belonging to the Step by Step classes). The patter made up of pupils from traditional classes consisted of two first grades, and the pattern made up of pupils from Step by Step classes consisted of another two first grades.

The design of the study made on the two patterns of pupils, on one side the traditional system and on the other side the Step by Step alternative is a longitudinal one. The made up target groups of pupils represent not random natural groups.

2.3 Methodology of research

The indicators and instruments used:

The relational accommodation expresses the capacity of the pupil to adapt

to the school environment, this involves communicating and interacting with teachers and colleagues.

The normative accommodation highlights the capacity of the pupil to assimilate values and to adapt to norms and behaviour rules, which function and are accepted at the level of school and outside school environment.

As indicators for the dimension relational accommodation we can differentiate: the relational behaviour of pupils and also their capacity to communicate with col-

leagues and teachers. Used instruments: questionnaire (questions II and III).

We can differentiate as the indicator for the normative accommodation dimension the internalisation of norms and behaviour rules specific for school environment. Used instruments: questionnaire (question I).

2. Interpretation of the research results

The results regarding relational accommodation were astonishing. They are presented in the table below:

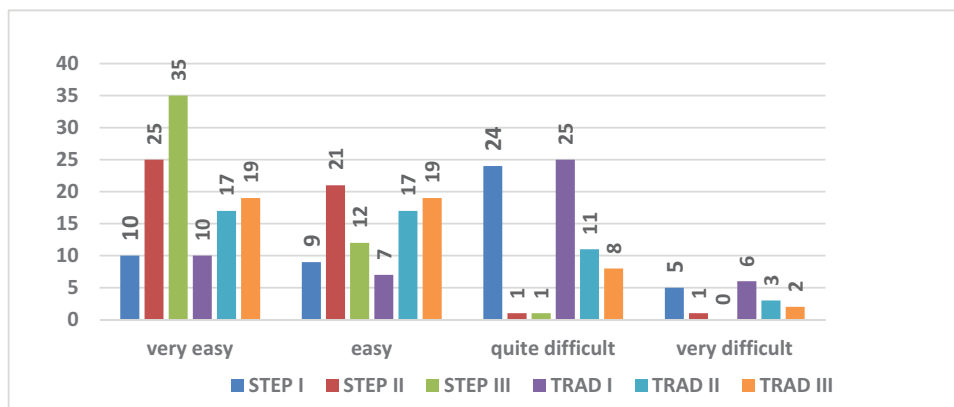


Table 1 Relational accommodation 1

Regarding the second question, which illustrates **how difficult or how easy it is for a pupil to initiate a conversation with a colleague and to communicate with him**, the astounded dates show the fact that within the traditional pattern, in the first grade, the pupils who manage to do this thing successfully there are 10, which means 20.8%, in the second grade their number rises to 17 pupils, which is 35.4% and in the third grade the number rises to 19 pupils, which represents 39.6%.

At the level of Step by Step alternative this evolution also advanced, but faster

than the evolution of the traditional pattern.

Within the Step by Step pattern, in the first grade, the number of pupils, who manage to do this is also 10, which is 20.8%, in the second grade, their number rises to 25, which is 52.1%, while in the third grade the number rises to 35 pupils, which is 72.9%.

The number of pupils, who voluntary initiate and reason with their own colleagues very easily is in the first grade, at the level of traditional pattern, 7 pupils, which is 14.6%, in the second grade 17 pupils,

which is 35.4% and in the third grade 19 pupils, which is 39.6%.

In the same situation, at the level of the Step by Step alternative, in the first grade, there is a number of 9 pupils, which is 18.8%, in the second grade – 21 pupils, which is 43.8% and in the third grade – 12 pupils, which represents 25%.

The number of pupils, who do this thing quite difficult, is at the level of traditional pattern, in the first grade 25, which is 52.1%, in the second grade their number reduces to 11 pupils, which is 22.9% and in the third grade there are only 8 pupils, which is 16.7%.

The pupils within the Step by Step pattern, who are in the same situation, are in the first grade 24, which is 50%, in the second grade the number reduces to one pupil, which is 2.1% and remains at the same level in the third grade as well.

Within the traditional pattern, the pupils who initiate and reason with their colleagues very difficult, there are 6 in the first grade, which is 12.5%, in the second grade the number reduces to 3 pupils, which is 6.3% and in the third grade there are only 2 pupils, which represents 4.2%.

In the same situation, at the level of the Step by Step pattern, in the first grade we find a number of 5 pupils, which is 10.4%,

in the second grade there is only one student, which is 2.1% and in the third grade there are no pupils facing this situation.

The T test for independent patterns confirms the fact that between the two patterns there are important differences, at the level of the II and III grades, regarding **the facility or difficulty of the pupil to initiate and reason with a colleague.**

In the second grade, the step pattern, the average regarding **(the facility or difficulty of the pupil to initiate and reason with a colleague)** (M = 3,4583, SD =0,65097) is substantially higher (t = 2,812, DF = 94, Sig. (2-tailed) =0,006) than the one within the traditional pattern (M = 3,0000, SD = 0,92253).

The confidence range 95% for the obtained difference (Mean Difference = 0,45833) is from 0, 13476 to 0,78191.

In the third grade, the step pattern, the average regarding **(the facility or difficulty of the pupil to initiate and reason with a colleague)** (M =3,7083, SD = 0,50353) is substantially higher (t = 3,944, DF = 76,35, Sig. (2-tailed) =0,000) than the one within the traditional pattern (M = 3,14558, SD = 0,85027).

The confidence range 95% for the obtained difference (Mean Difference= 0,56250) is from 0, 27845 to 0, 84655.

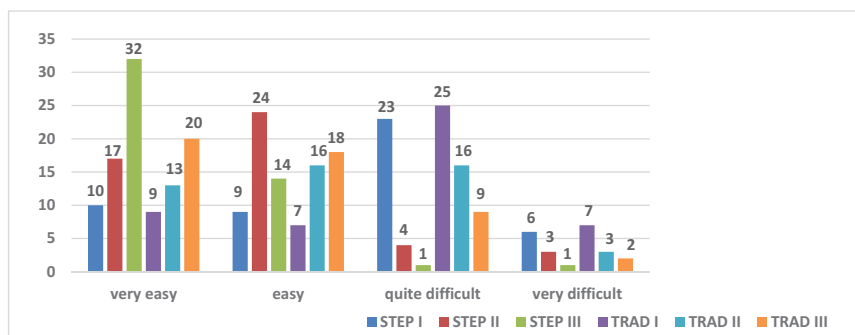


Table 2 Relational accommodation 2.

We notice the fact that, at the level of the second and third grade, the number of pupils inside the step pattern, who supports the fact that it is easy for them to initiate and reason with their own colleagues, rises meaningfully in comparison with the number of pupils in the same situation within the traditional pattern. Also, at the level of the step pattern, the number of pupils who support the fact that it is quite difficult and even very difficult to initiate and reason with their colleagues, lowers meaningful at the level of the second and third grade, in comparison with the slow decrease at the level of the traditional pattern.

Regarding the second question, which illustrates **how easy or how difficult it is for a pupil to initiate and to reason with a teacher**, the astounded dates show that within the traditional pattern, in the first grade, the pupils who manage to do this thing very easily are 9, which is 18.8%, in the second grade, their number rises to 13 pupils, which is 27.1%, and in the third grade the number rises to 20 pupils, which represents 41.7%.

At the level of the Step by Step pattern, the evolution is also increasing, but more emphasized than in the case of the traditional pattern.

Inside the Step by Step pattern, the number of pupils who manage to do this thing in the first grade is 10, which is 20.8%, in the second grade the number rises to 17 pupils, which is 35.4%, while in the third grade the number reaches to 32 pupils, which represents 66.7%.

The number of pupils, who voluntary initiate and reason easily with a teacher is, in the first grade, at the level of traditional pattern, 7, which is 14.6%, in the second

grade – 16, which is 33.3% and in the third grade 18, which is 37.5%.

In the same situation, at the level of the Step by Step pattern, in the first grade, there is a number of 9 pupils, which is 18.8%, in the second grade – 24 pupils, which is 50% and in the third grade there are 14 pupils, which is 29.2%.

The pupils who find it quite difficult to reason with a teacher at the level of traditional pattern, are 25 in the first grade, which is 52.1%, in the second grade the number lowers to 16, which is 33.3% and in the third grade there are only 9 pupils, which is 18.8%.

The pupils inside the Step by Step pattern, who are in the same situation are in the first grade 23, which is 47.9%, in the second grade, the number lowers to 4, which is 8.3% and in the third grade there is only one pupils, which represents 2.1%.

Within the traditional pattern, the pupils who initiate and reason very difficult with a teacher are 7 in the first grade, which is 14.6%, in the second grade, the number reduces to 3, which is 6.3% and in the third grade there is only one pupil, which represents 2.1%.

In the same situation, there are, at the level of Step by Step pattern, 6 pupils in the first grade, which is 12.5%, in the second grade there are 3 pupils, which is 6.3% and in the third grade there is one pupil, which is 2.1%.

The T test for independent patterns confirms that between the two patterns there are significant differences, at the level of the third grade, regarding **the easiness or difficulty of a pupil to initiate and reason with the teacher**.

So, in the third grade, step pattern, the average regarding **(the easiness or**

difficulty of a pupil to initiate and reason with the teacher) ($M = 3,6042$, $SD = 0,64378$) is meaningfully higher ($t = 2,777$, $DF = 94$, $\text{Sig. (2-tailed)} = 0,007$) than the one within the traditional pattern ($M = 3,1875$, $SD = 0,81625$).

The confidence range 95% for the obtained difference (Mean Difference = 0,41667) is from 0, 11875 to 1 0, 71459.

Although the dates show important differences in statistics only at the level of the third grade, these differences are from quantitative point of view also present at the level of the second grade. So, beginning with this grade, at the level of the step pattern, we notice a higher increase of the pupils who initiate very easily a conversa-

tion and reason with the teacher, in comparison with the increase from the traditional pattern. Also, at the level of the step pattern, the number of pupils who pretend that it is difficult for them to initiate and reason with the teacher, lowers more in comparison with the traditional pattern.

Regarding the dates delineation concerning the *normative accommodation* of the pupils inside the two patterns, we followed the pupils' answers to the first question from the questionnaire. This tries to astound the motivation why the pupils submit to the norms during the classes and the breaks. The astounded dates of the longitudinal research are to be found in the following charts and figures.

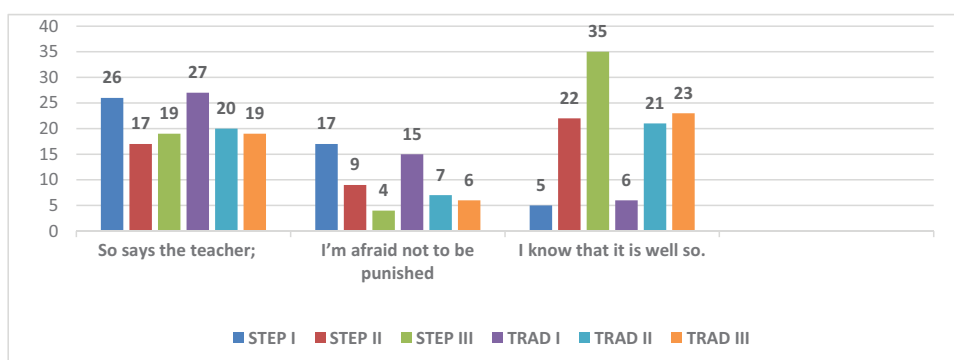


Table 3 Normative accommodation.

Regarding the variable, **the introspection of norms and behaviour rules specific for the socio-school environment**, the answers to the first question of the questionnaire that the pupils could choose were: 1. The teacher says so; 2. I'm afraid not to be punished; 3. I know that it is good like this.

We started from the fact that we handle with a maximum of norms' introspection when the pupils answer by giving the third answer and with a minimum of

introspection when they give the first answer. The obtained results are as follows:

Within the traditional pattern, in the first grade, there are 27 pupils, which is 56.3% who chose the first answer (The teacher says so), in the second grade the number of pupils who chose this answer lowers to 20, which is 41.7% from the pattern, while in the third grade, the number is 19 pupils, which represents 39.6%.

Inside the Step by Step pattern, in the first grade, the number of pupils who cho-

se this answer is 26, which is 54.2%, in the second grade there are 17 pupils, which is 35.4% and in the third grade there are 9 pupils, which represents 18.8% from the whole pattern.

Within the traditional pattern, in the first grade, the number of pupils who chose the second answer (I'm afraid not to be punished) is 15, which represents 31.3%, in the second grade the number lowers to 7 pupils, which is 14.6% while in the third grade only 6 pupils chose this answer, which is 12.5%.

Within the Step by Step pattern, the pupils from the first grade who chose this answer is 17, which is 35.4%, which is bigger than the number inside the traditional pattern. Although, until the third grade, the number of pupils, who rely on this answer when it comes to respect certain norms, reduces very much and reaches to highly surpass the values obtained at the level of traditional pattern. Therefore, in the second grade, the number of these pupils is 9, which represents 18.8% and in the third grade only 4 pupils chose this answer, which is 8.3%.

Regarding the third answer (I know that it is good like this), within the traditional pattern, in the first grade, there are 6 pupils, which is 12.5%, who chose this answer, in the second grade, their number rises meaningfully to 21 pupils, which is 43.8% and in the third grade, their number is 23, which represents 47.9%.

Inside the Step by Step pattern, the number of pupils who choose this answer in the first grade is 5, which is 10.4%. In the second grade their number rises to 22 pupils, which is 45.8% and in the third grade the increase surpasses the value obtained within the traditional pattern, that is

35 pupils, which represents 72.9%.

The T test for independent patterns confirms the fact that inside the two patterns there are important differences, at the level of the third grade, regarding **the normative accommodation of pupils**.

In the third grade, at the level of step pattern, the average regarding **(the normative accommodation of pupils)** ($M = 2,5417$, $SD = 0,79783$) is meaningfully higher ($t = 2,573$, $DF = 91,53$, $Sig. (2-tailed) = 0,012$) than the one within the traditional pattern ($M = 2,0833$, $SD = 0,94155$).

The confidence range 95% for the obtained difference (Mean Difference = 0,45833) is from 0,10453 to 0,81214.

Although, quantitatively speaking, between the pupils inside the two patterns, we notice differences regarding the introspection level of norms starting with the second grade, statistic differences appear only in the third grade. Therefore, starting with the second grade, we notice at the level of both patterns a decrease of the number of pupils with a minimum level of norms' introspection and an increase of the number of pupils with a maximum level of introspection. The decrease of the number of pupils with a minimum level of introspection and the increase of the number of pupils with a maximum level of introspection is more substantial among the pupils from the step classes.

3. Conclusions

The data obtained from the study, determine us to support the fact that the way in which the instructive-educative activity at the level of the Step by Step classrooms develops, leads to a better relational and normative accommodation of these pupils within the school environment. Not only

for this reason, we militate for supporting the Step by Step educational alternative

within the Romanian school system.

References

1. BOCOȘ, M., *The theory and practice of pedagogical research*, Science Book publishing house, Cluj-Napoca, Cluj-Napoca, 2003;
2. BURKE WALSH, K., *The setting up of classes orientated to the 8-10 years-old children's needs*, CEDP Step by Step, Bucharest, 1998.
3. BURKE WALSH, K., *Teaching act oriented to the child's needs*, CEDP Step by Step, Bucharest, 1998.
4. CERGHIT, I., *Alternative and complementary instruction systems*, Aramis publishing house, Bucharest, 2003.
5. DEWEY, J., *Three writings about education*, Didactical and pedagogical publishing house, Bukarest, 1977.
6. DOLORES, J., (coord.), *The inside treasure*, 2000.
7. FELEA, Gh., *Educational alternatives in Romania*, Triade publishing house, Cluj- Napoca, 2002.
8. JOIȚA, E., *Constructivist instruction – an alternative*, Aramis publishing house, Bukarest, 2006.

Primit la redacție 22.06.21

PERSPECTIVA SOCIOMETRICĂ ÎN ABORDAREA ȘTIMEI DE SINE
A ELEVULUI VICTIMĂ A BULLYING-ULUI ȘCOLARTHE SOCIOMETRIC PERSPECTIVE IN APPROACHING THE SELF-ESTEEM
OF THE STUDENT VICTIM OF SCHOOL BULLYING

CZU:159.9.316.6

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p47-57

Rodica POPAdrd., psiholog școlar, Colegiul Național "Gheorghe Munteanu Murgoci",
Brăila, România<https://orcid.org/0000-0002-6223-6495>**Rezumat:**

În acest studiu am aplicat tehnica de cercetare sociometrică a clasei de elevi pentru a identifica statusul sociometric al elevilor caracterizați ca victime ale agresiunilor de tip bullying. Poziția sociometrică și perceperea statutului de victimă a bullyingului au fost testate prin aplicarea testului sociometric pe un eșantion din 31 elevi din clasă umanistă (a XI-a) a unui liceu din municipiul Brăila, România.

De asemenea s-a utilizat rezultatele de la instrumentul de măsurare a nivelului știmei de sine prin aplicarea tehnicii „Rosenberg”. Rezultatele studiului au relevat că există o diferență vizibilă între respinsul cu numărul 6 ($I_{sp} = 0,4$), pentru care s-au exprimat 2 alegeri și 14 respingeri și respinsul cu numărul 2, ales de 3 colegi și respins de 4 ($I_{sp} = -0,03$). De asemenea, gruparea celor cu $I_{sp} = 0$ în categoria celor indiferenți nu se arată întotdeauna potrivită. Subiectul cu numărul 31, ales de 4 colegi și respins de alți 4 cu greu poate fi încadrat în categoria celor care-i lasă indiferenți pe colegi, în aceeași clasă cu subiectul cu numărul 7, cu o singură alegere și o singură respingere.

Cuvinte cheie: bullying, agresor, știmă de sine, victimă, status sociometric.

Abstract:

In this study we applied the sociometric research technique of the student class to identify the sociometric status of students characterized as victims of bullying. The sociometric position and the perception of the bullying victim status were tested by applying the sociometric test on a sample of 31 students in a humanities class (11th) of a high school in Brăila, Romania.

The results of the self-esteem measuring instrument were also used by applying the Rosenberg technique. The results of the study showed that there was a visible difference between the rejected number 6 ($I_{sp} = 0.4$), for which 2 votes and 14 rejections were expressed and the rejected number 2, chosen by 3 colleagues and rejected by 4 ($I_{sp} = -0.03$). Also, the grouping of those with $I_{sp} = 0$ in the category of the indifferent ones

does not always look appropriate. The subject with number 31, chosen by 4 colleagues and rejected by 4 others can hardly be included in the category of those who leave their colleagues indifferent, in the same class as the subject with number 7, with one choice and one rejection.

Keywords: bullying, aggressor, self-esteem, victim, sociometric status.

1. Problema stimei de sine la adolescenți

Adolescența este o vârstă crucială pentru fiecare, este o vârstă de tranziție, când ființa umană refuză să se considere copil, dar nu îndeplinește nici caracteristicile adultului. Este încă dependentă din punct de vedere economic de familie, aspectul fizic mai prezintă încă urme ale copilului care a fost, presiunile instinctului de reproducere ating cote înalte și-i îndeamnă pe acești tineri nedefiniți să-și găsească partenerul, dar în taină, ferindu-se de părinți sau profesori. Dar este și vârsta când se consolidează stima de sine, esențială pentru nivelul de autosatisfacție, ce se dovedește esențială pentru sentimentul fericirii personale.

O analiză a dinamicii procesului de formare și consolidare a nivelului stimei de sine am prezentat-o într-un studiu anterior [7].

Scopul studiului: În prezentul studiu, ne interesează corelația ce se poate stabili între *stima de sine a adolescentului și percepția statutului de victimă a fenomenului de bullying*.

Se știe că acest fenomen este mai amplu la această vârstă decât la maturitate. Starea de criză, dominantă în conștiința adolescentului, este responsabilă pentru disponibilitatea unora dintre ei de a răni sufletește pe cel perceput ca fiind inferior din punct de vedere fizic sau psihic. Studiile realizate de diverși cercetători indică

faptul că victimele agresiunilor de tip bullying au o stimă de sine scăzută și că percepția statutului de victimă duce, în timp, la o degradare a acestei imagini de sine, cu repercursiuni asupra sănătății psihice. Acesta este unul dintre motivele interesului tot mai accentuat al cercetătorilor pentru studierea fenomenului bullying-ului școlar, dar și al legiuitorilor pentru a genera prevederi juridice destinate stopării lui.

2. Stima de sine a elevului-victimă

Într-o cercetare bazată pe un eșantion de 286 de elevi, am avut în atenție și relația dintre stima de sine și statutul de victimă a agresiunilor de tip bullying în colectivele de adolescenți. Nivelul stimei de sine a fost măsurat cu ajutorul scalei lui Rosenberg, iar agresivitatea de tip bullying și victimizarea – prin intermediul chestionarului lui R. H. Parada (2000), tradus și adaptat la populația școlară din România de cercetători clujeni. Acronimul de identificare a acestui instrument este APRI-BT (Adolescent Peer Relations Instrument–Bully/Target). Rezultatele obținute confirmă cele semnalate de autori interesați de problematica stimei de sine. Astfel, D. P. Schmitt și J. Allik [9, 6] au observat că scorul la scală corelează pozitiv ($r=0,41$) cu extraversiunea, ceea ce înseamnă că un punctaj înalt indică o fire extravertită, dar și o stimă de sine ridicată, iar un punctaj redus indică o stimă de sine scăzută, dar și o fire introvertită. Tot autorii de mai înainte au cal-

culat corelații statistice negative cu neuroticismul ($r = -0,42$), ceea ce înseamnă că incidența neuroticismului este legată de o stimă de sine redusă iar absența acestei trăsături, echivalând cu echilibrul nervos, este legată de o stimă de sine ridicată. Alți specialiști au ajuns la concluzia că elevul predispus să fie victimă este de regulă introvertit, singuratic și izolat în colectivul de elevi. Cercetarea noastră confirmă relația inversă dintre stima sine și statutul de victimă a bullying-ului.

Pe ansamblul eșantionului pe care s-a bazat cercetarea noastră, s-a obținut ca rezultat confirmarea ipotezei existenței unei relații inverse între perceperea condiției de victimă a bullying-ului și stima de sine, coeficientul de corelație Pearson fiind de $-0,480$ la victimizarea generală, de $-0,471$ la victimizarea verbală, $-0,461$ la victimizarea socială și de $-0,341$ la victimizarea fizică, ceea ce din punct de vedere statistic înseamnă o corelație semnificativă ($p < 0,01$). [8, 75]

Rezultă din cele de mai sus că elevul-victimă se caracterizează printr-un nivel redus al stimei de sine, cercetarea noastră confirmând concluzii asemănătoare expuse în mai multe lucrări.

3. Perspectiva sociometrică

Problematika stimei de sine a fost studiată din perspectivă sociometrică de mai mulți cercetători care au ajuns la concluzia că trăirile negative generate de o stimă de sine scăzută sunt reacții la o reală sau potențială respingere. Atunci când o persoană nu este valorizată corespunzător nevoii de a fi acceptată, stima de sine scade. Cercetătorul care s-a implicat cel mai mult în cercetarea relației dintre stima de sine și poziția sociometrică a unei persoane a fost M. R. Leary, în studii precum *Natura*

și funcția stimei de sine: Teoria sociometrică (2000), *Comentariu asupra stimei de sine ca un indicator interpersonal: Ipoteze sociometrice* (2003) ș.a. Principalele idei ale acestui cercetător sunt rezumate în studiul cercetătoarei G. Diac. [3, 70]. În studiul respectiv, autoarea prezintă un experiment realizat de M. R. Leary pe două grupuri experimentale: primul format din persoane ce credeau că stima de sine le era afectată de măsura acceptării lor în grup și al doilea – format din persoane care refuzau să accepte că acceptarea sau neacceptarea lor în grup ar avea vreun efect asupra stimei lor de sine. Fiecare membru al grupurilor a primit de la experimentator informații despre modul cum sunt percepuți de către grupurile din care fac parte. În pasul următor s-a măsurat stima de sine al fiecărui participant și s-a ajuns la constatarea că părerea despre sine a celor care nu recunoșteau dependența stimei de sine de percepția socială a celorlalți s-a modificat în funcție de informațiile primite. [3, 66] Concluzia la care s-a ajuns a fost aceea că stima de sine a unui membru al grupului mic este influențată de părerea pe care o au ceilalți despre comportamentul persoanei în cauză. Rezultă faptul că evenimentele sociale și felul în care sunt percepute de ceilalți „au un impact mai mare asupra stimei de sine decât cele personale.”

Poziția sociometrică a elevilor hărțuitori și victime ale bullying-ului într-o clasă umanistă cu elevi performanți

În cercetarea noastră privind relația dintre bullying și stima de sine, bazată pe acel eșantion de 286 de elevi, am realizat și o aprofundare constând în utilizarea tehnicii sociometrice și a tehnicii aprecierii obiective (Gh. Zapan) la o clasă umanistă dintr-un colegiu național. [8, p. 76].

Eșantionul de cercetare a fost alcătuit din **31 de elevi** (27 fete și 4 băieți) din lotul de 286 de elevi evidențiați cu stima de sine scăzută la care s-au aplicat chestionare (inventare de personalitate) pentru măsurarea stimei de sine (Rosenberg), a comportamentului de intimidare-hărțuire sau de victimizare (Parada-2000, versiunea românească și a trăsăturilor de personalitate (extraversiune, neuroticism, psihotism, devianță comportamentală, disimulare), prin chestionarul EPQ (Eysenck Personality Questionnaire), varianta experimentată de Gheorghe Perța, cunoscut sub numele EPQ Junior [8, p. 76].

Ipotezele înaintate:

1. Relația dintre stima de sine și poziția sociometrică și anume a existenței unei relații inverse (negative) între nivelul stimei de sine și calitatea statusului sociometric;

2. Elevii hărțuitori intră în categoria celor respinși de colectiv.

Metoda aprecierii obiective de a servi ca instrument de identificare a principalilor actori (hărțuitorii și victimele) ai bullying-ului școlar. Pe baza observațiilor obținute prin această metodă urmează să verificăm prin tehnica sociometrică ipotezele 1 și 2.

În legătură cu primul obiectiv, am avut în vedere ideea că o stimă de sine redusă caracterizează pe elevii cu rol de victimă a agresiunilor de tip bullying (intimidare, hărțuire, batjocorire), iar o stimă de sine ridicată este specifică elevilor imuni la astfel de răutăți din partea colegilor. Rezultatele obținute vor fi folosite în conceperea unei strategii complexe de diminuarea a impactului fenomenului de bullying în colectivitățile școlare, prin

tehnicile de ameliorare a poziției sociometrice și de ridicare a nivelului stimei de sine a elevilor cu statut de victimă.

Tehnicile utilizate: **Tehnica sociometrică** (sociometria) constă în utilizarea a trei instrumente: testul sociometric, matricea sociometrică și sociogramele.

1. *Testul sociometric* este un chestionar simplu din două-patru întrebări prin care subiecții sunt provocați să-și exprime colegii preferați (simpatizați) și pe cei respinși (antipatizați). Când se utilizează patru întrebări se solicită respondenților să justifice, să motiveze alegerile pozitive (preferințele) sau negative (respingerile). Numărul alegerilor și al respingerilor poate fi limitat prin formularea întrebării („Numiți trei colegi cu care ați dori să...”) sau poate fi lăsat liber. În cazul acesta instrumentul permite și măsurarea indicelui de expansivitate al subiecților. Solicitarea motivației permite obținerea unor informații necesare configurării profilului moral-caracterial al celor aleși sau respinși.

În demersul experimental din prezenta cercetare, am cerut limitarea alegerilor la trei și nu am solicitat motivarea alegerilor

2. *Matricea sociometrică* (sociomatricea) este un tabel cu dublă intrare, astfel încât pentru fiecare subiect se înregistrează alegerile lui pozitive sau negative, precum și numărul alegerilor (pozitive și negative) primite, acesta măsurând indicele de popularitate, adică statusul sociometric. În matrice, alegerile se notează cu „1” sau cu „+”, când sunt pozitive și cu „0” sau cu „-”, când sunt negative.

3. *Sociograma* sau harta sociometrică a grupului poate fi individuală (surprinzând relațiile unui membru al grupului) sau colectivă, dacă exprimă grafic rețeaua

de relații interpersonale din interiorul unui grup.

Rezultatele obținute la acest test pot fi influențate de mai mulți factori, precum: momentul aplicării, modul de prezentare, limbajul folosit, forma scrisă sau orală, colectivă sau individuală, anonimă sau nominativă, statutul și stilul persoanei care propune, analizează și, eventual utilizează aceste date. Toți acești factori pot avea o incidență considerabilă asupra naturii și valorii răspunsurilor obținute, ei comandând «climatul» testelor sociometrice; acestea nu sunt, după cum se poate vedea, operații neutre, de vreme ce suscită sau reactivează o întreagă rețea de afecte, de percepții, de așteptări, ale căror repercusiuni la nivel individual sau colectiv sunt, de altfel foarte dificil de controlat. [5, 70] Statutul sociometric al indivizilor în grup, obținut prin aritmetica alegerilor și respingerilor, permite obținerea următoarelor statusuri:

- Favoriții sau liderii;
- Neglijanții (cei care obțin puține alegeri);
- Izolații (cei care nu obțin nicio alegere);
- Solitarii (cei care nu emit nicio alegere, dar pot să primească unele)
- Solitarii (cei care nu emit nicio alegere, dar pot să primească unele);
- Respinșii (exclușii) care formează două categorii: exclușii parțial (mai multe respingeri decât preferințe) și exclușii integral, care primesc numai respingeri. [5,

73]

Am decis să utilizez tehnica sociometrică în cercetarea fenomenului de tip bullying la adolescenți, deoarece ne interesează statusul sociometric al subiecților hărțuitori și al celor cu poziție de victimă. Pornim de la ipoteza că elevii hărțuitori sunt mai degrabă respinși în cadrul colectivului de elevi, iar cei depistați ca victime intră în categoria celor neglijanți, izolați sau solitari.

Cerințele adresate elevilor au fost următoarele:

A. Indicați în ordinea preferințelor trei colegi/colege cu care ați dori să călătoriți în vacanță;

B. Indicați în ordine descrescătoare trei colegi/colege cu care NU ați dori să călătoriți în vacanță.

Am calculat indicele de statut preferențial [2, 178] pentru fiecare elev al clasei studiate, pe baza cărui am grupat elevii în următoarele categorii:

- Foarte populari (liderul informal) – $I_{pp}=+3$, unde „ I_{pp} ” reprezintă indicele de putere preferențială;
- Populari – $I_{pp}=+2$;
- Acceptați – $I_{pp}=+1$;
- Indiferenți $I_{pp}=0$;
- Respinși $I_{pp}=-1$;

Rezultatele sunt înregistrate în tabelul 1. Indicele de statut preferențial se calculează după formula: $(Nr. \text{alegeri} - Nr. \text{respingeri}) / n-1$, unde „ n ” reprezintă numărul elevilor din grup (clasă). [9, 84]:

Tabelul 1. Clasificarea elevilor după indicele de statut preferențial

Statutul sociometric	Indicele de statut preferențial (Isp)	Număr cazuri	Indicele de putere preferențială (Ipp)
Lider informal	0,16	1	+3
Populari	0,13	4	+2
Acceptați	0,1	5	+1
	0,06	4	
	0,03	5	
Indiferenți	0	3	0
Respinși	-0,03	1	-1
	-0,1	1	
	0,3	3	
	0,16	2	
	0,3	1	
	0,4	1	
	Total	31	

Decizia cu privire la clasificarea după criteriul indicelui de putere preferențială din tabelul 1 am luat-o pornind de valorile înregistrate de fiecare la indicele de statut preferențial (Vezi tabelul 2), pe baza cărora obținem următoarea clasificare [9, 85]:

Tabelul 2. Indicele de statut preferențial al elevilor clasei studiate [9, 85-86]

Nr. crt.	Nr. alegeri	Nr. respingeri	Indicele de statut preferențial (Isp)	Indicele de putere preferențială (Ipp)
1	3	0	0,1	+1=acceptat
2	3	4	-0,03	-1=respins
3	2	7	-0,16	-1=respins
4	2	2	0	0=indiferent
5	2	1	0,03	+1=acceptat
6	2	14	-0,4	-1=respins
7	1	1	0	0=indiferent
8	3	0	0,1	+1=acceptat
9	5	1	0,13	+2= popular
10	6	5	0,03	+1=acceptat
11	2	11	-0,3	-1=respins
12	2	0	0,06	+1=acceptat
13	2	7	-0,16	-1=respins



14	1	0	0,03	+1=acceptat
15	4	0	0,13	+2= popular
16	4	0	0,13	+2= popular
17	6	10	-0,13	-1=respins
18	3	0	0,1	+1=acceptat
19	3	0	0,1	+1=acceptat
20	1	0	0,03	+1=acceptat
21	5	0	0,16	+3 = lider informal
22	2	0	0,06	+1=acceptat
23	2	0	0,06	+1=acceptat
24	3	7	-0,13	-1=respins
25	4	0	0,13	+2= popular
26	2	0	0,06	+1=acceptat
27	3	2	0,03	+1=acceptat
28	1	5	-0,13	-1=respins
29	5	2	0,1	+1=acceptat
30	4	7	-0,1	-1=respins
31	4	4	0	0=indiferent

Procedeele utilizate în prelucrarea datelor testului sociometric prezintă anumite limite. Prima ce se arată a fi evidentă se referă la lotul celor respinși care, la rândul lor, ar putea fi clasificați în mai multe categorii. Există o diferență vizibilă între respinsul cu numărul 6 ($I_{sp} = -0,4$), pentru care s-au exprimat 2 alegeri și 14 respingeri și respinsul cu numărul 2, ales de 3 colegi și respins de 4 ($I_{sp} = -0,03$). De asemenea, gruparea celor cu $I_{sp} = 0$ în categoria celor indiferenți nu se arată întotdeauna potrivită. Subiectul cu numărul 31, ales de 4 colegi și respins de alți 4 cu greu poate fi încadrat în categoria celor care-i lasă indiferenți pe colegi, în aceeași categorie cu subiectul cu numărul 7, cu o singură alegere și o singură respingere. Dar, dincolo de aceste rezerve, rezultatele obținute sunt valoroase, oferind multe in-

formații. [9, 86]

Ne-a interesat stabilirea status-ului sociometric al subiecților identificați ca hărțuitori și victime. Pentru aceasta am avut la dispoziție două instrumente: metoda aprecierii obiective, utilizată experimental la același colectiv de elevi, și chestionarul APRI-BT. Rezultatele aplicării acestei metode au făcut obiectul unei conferințe susținute la Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți, Republica Moldova în octombrie 2021.

Tehnica sociometrică și cea inspirată din cercetările psihologului român Gheorghe Zapan, au fost utilizate la începutul anului 2021, în condițiile în care activitatea din învățământ a fost transferată pe suport online, din pricina pandemiei de Sars Cov 2. Din acest motiv, elevii au primit pe platforma online cerințele la cele două

tehnici, ceea ce a conferit demersului nostru un avantaj. Se știe că la aplicații de tipul testului sociometric, când cerem elevilor să indice preferințele și respingerile, aceștia dovedesc o curiozitate maximă, dorind să afle pe cine a ales sau a respins colegul lui de bancă sau prietenul. La fel în cazul metodei aprecierii obiective care a presupus ca cerință indicarea de către respondent a aceluși coleg despre care consideră că:

1. Este cel mai conștiincios;
 2. Este cel mai amabil cu colegii;
 3. Obişnuiește cel mai mult să ironizeze colegii;
 4. Cel mai prietenos;
 5. Este priceput cel mai mult în lansarea zvonurilor, bârfelor, poreclelor;
 6. Este cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle;
 7. Se amuză cel mai mult când un coleg este ironizat, defăimat;
 8. Este cel mai bun negociator în rezolvarea problemelor;
 9. Este cel mai retras, interiorizat.
- [Vezi și 9, 82]

Faptul că elevii au dat răspuns la aceste întrebări în intimitatea domiciliului a făcut imposibilă manifestarea curiozității, cel puțin în momentul completării.

În urma prelucrării fișelor primite online de la elevi am identificat 2 subiecți (6 și 11) cu potențial ridicat de agresiune de tip bullying. Aceștia au fost cotați, în urma aplicării testului sociometric, ca fiind respinși cu intensitate maximă: $Isp = -0,4$ și $Isp = -0,3$. Subiectul 13, pe care 8 dintre colegi îl consideră cel mai priceput în lansarea zvonurilor, bârfelor, poreclelor, se dovedește și el respins în cadrul colectivului de elevi, cu $Isp = -0,16$. Cei trei subiecți 6, 11 și 13 au fost identificați ca

hărțuitori și prin chestionarul APRI-BT, ceea ce confirmă valoarea diagnostică a metodei aprecierii obiective pentru identificarea surselor tulburărilor de tip bullying într-un colectiv de elevi adolescenți. Subiecții 7 și 17, identificați de colegi, prin metoda aprecierii obiective, ca fiind cele mai evidente victime ale bullying-ului, au fost cotați la testul sociometric ca fiind indiferent ($Isp = 0$, primul) și respins ($Isp = -0,13$, al doilea). Subiectul 7 a primit o singură alegere și o singură respingere. Subiectul 17 a fost preferat de 6 colegi și respins de 10. Subiectul 7 este mai puțin afectat de bârfe zvonuri și porecle (o singură alegere), dar este perceput ca fiind cel mai retras și mai interiorizat (23 alegeri). Faptul că și chestionarul APRI-BT a identificat ca victimă și pe subiectul 7 este un alt argument că metoda aprecierii obiective, cu indicatorii propuși de noi, identifică posibilele victime în grupul de adolescenți. Este posibil ca atitudinea subiectului 7 de a sta retras, de a-i ignora pe ceilalți, să fie un mecanism de apărare contra agresivității de tip bullying a celor cu astfel de atitudini, dar și un factor de incitare a agresivității, ca reacție la comportamentul sfidător și de dispreț promovat de victimă. [9, 86]

Subiectul-victimă cu numărul 17, văzut de 11 colegi ca cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle are și un coeficient ridicat de respingere (10), deși este și preferat de 6 colegi. E posibil ca anumite trăsături de personalitate să stimuleze agresivitatea de tip bullying a unor colegi. Întrucât metoda aprecierii obiective a identificat la respectivul subiect absența retragerii în sine, a izolării, e posibil să fie un caz tipic de „victimă provocatoare”, ce stimulează prin propriile reacții și atitu-

dini agresivitatea celorlalți [6, 104]

Chestionarul APRI-BT a identificat ca victime și pe subiecții 3, 4 și 24. Subiecții 3 și 24 apar și pe lista generată de metoda aprecierii obiective. Subiectul 24 are 5 alegeri la indicatorul 6 (*Cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle*), dar fără nicio alegere la indicatorul 9 (*Cel mai retras, interiorizat*). Subiectul 3 (unul dintre cei patru băieți din clasă) are o singură alegere la indicatorul 6, dar are 2 alegeri la indicatorul 9. Este văzut însă ca cel mai conștiincios de unul dintre colegi, ca cel mai amabil cu ceilalți de 4 colegi, ca cel mai afectat de ironii, bârfe, zvonuri, porecle de unul dintre colegi și ca cel mai retras, interiorizat de doi dintre

colegi. Statusul său sociometric este totuși cel de respins ($I_{sp} = -0,16$). Subiectul 4, care este identificat ca victimă numai la chestionarul APRI-BT, la metoda aprecierii obiective are un punctaj 0, deoarece nimeni nu se referă la el la niciunul dintre indicatori. Statusul său sociometric este de indiferent, deși are totuși două alegeri și două respingeri. Presupunem că perceperea condiției de victimă, sesizată prin chestionarul APRI-BT, are un caracter prin excelență subiectiv, caracteristica aceasta nefiind evidentă pentru colegi.

Relația dintre statutul de victimă a bullying-ului, stima de sine și poziția sociometrică este vizibilă în tabelul 3:

Tabelul 3. Stima de sine și status-ul sociometric ale elevilor victime ale bullying-ului

Nr. sub.	Selectat prin		Stima de sine	Status-ul sociometric
	Metoda aprecierii obiective	APRI-BT		
3	nu	da	Scăzută	-1 respins
4	nu	da	Medie	0 indiferent
5	da	da	Scăzută	+1 acceptat
7	da	da	Scăzută	0 indiferent
17	da	da	Medie	-1 respins
24	nu	da	Scăzută	-1 respins
30	da	da	Scăzută	-1 respins

Rezultă din tabelul de mai sus că, din cei 7 subiecți identificați ca victime ale bullying-ului, 5 au stimă de sine scăzută și 2 au stimă de sine de nivel mediu. Sub aspect sociometric, 4 sunt respinși, doi sunt ignorați (indiferenți), iar unul este acceptat. Acest subiect excepție, cu două preferințe și o respingere, este, de fapt, acceptat doar la limită, situația lui sociometrică

reală este mai apropiată de cea a ignoraților. De aceea nu putem aprecia că trebuie considerat ca un contraexemplu care să infirme ipoteza. Într-adevăr, elevii – victimă au stimă de sine scăzută (cu doar două excepții, elevi cu stimă de sine medie), iar din punct de vedere al integrării în grup, sunt respinși și ignorați (tot cu o excepție). *Din analiza prezentată, rezultă că se con-*

firmă ipoteza potrivit căreia există relații inverse (negative) între nivelul stimei de sine și calitatea statusului sociometric.

Concluzii

În studiul realizat am evidențiat, că elevii cu statut de victimă a bullying-ului școlar nu dispun de un statut sociometric favorabil. Unii sunt ignorați de către colegi, alții sunt respinși.

Din constatările de mai sus, rezultă că profesorii și consilierii școlari, care sunt

implicați în gestionarea cazurilor de bullying dintr-o colectivitate școlară, trebuie să aibă în vedere pe lângă consilierea psihologică a victimelor și tehnici de creștere a sociabilității acestor elevi, a gradului de integrare în colectivitățile școlare, a creșterii puterii de rezistență la provocările elevilor hărțuitori și, bineînțeles, o consiliere psihologică a acestora din urmă, pentru a-i determina să renunțe la presiunile la care îi supun pe colegii lor mai puțin rezistenți la ofensele lor.

Bibliografie

1. ADLER, A. *Cunoașterea omului*, traducere, studiu introductiv și note de L.Gavriliu, Editura Științifică, ISBN 973-44-0017-7, București, 1991, 212 p

2. BUCUR, Viorela, POPA, Valentin, *Elemente de sociologie*, Editura Independența economică, Pitești, 2007, ISBN : 978-p73-7732-52-1., 232 p.

3. DIAC, G. *Teoria sociometrică a stimei de sine*, în I. Dafinoiu și Șt. Boncu (coordonatori), *Psihologie socială clinică*, (60-70), Editura Polirom (Collegium), ISBN 978-973-46-4436-0, Iași, 2014, 512 p.

4. DOBRESCU, A. I. *Adolescența azi. Aspecte psihosociale*, Presa Universitară Clujeană, ISBN 978-973-595-967-8, Cluj-Napoca, 2016, 162 p.

5. MAISONNEUVE, Jean, *Relațiile interpersonale și sociometria*, în Adrian Nicolau (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Editura Polirom, Iași 1966, ISBN: 973-9248-07-1, 478 p., pp. 172-173.

6. OLWEUS, Dan, *Bullying at School, What we know and what we can do*, Blackwell Publishers 108, Cowley Road, Oxford OX4, IJF UK. First published, 1993,

Reprinted 1994, ISBN 0-631-19239-5

7. POPA, Rodica, *Dinamica stimei de sine la adolescenți*, în *Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului*, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Seria XXII, vol. I, Chișinău, 2020, 317-323, ISBN 978-9975-46-450-5

8. POPA, Rodica, *Rezultatele unui studiu constatativ asupra bullying-ului școlar*, în *Psihologie revista științifico-practică*, vol. 38, nr. 1-2/2021, ISSN E 2537-6276, ISSN P 1857-2502, <http://psihologie.key.md>

9. POPA, Rodica, *Valoarea diagnostică a metodei aprecierii obiective în identificarea cazurilor de bullying la elevii adolescenți*, în *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 22 octombrie 2021, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 81-89, ISBN 978-9975-50-269-6 (PDF)

10. ROBU, V., *Evaluarea stimei de sine în rândul adolescenților. Proprietăți psihometrice pentru scala Rosenberg*, în revista „Psihologie. Revistă științifico-practică”, nr. 2/2013, ISSN 1857-2502



/ ISSN 2537-6276, Chișinău, 96 p., (pp. 3-13)

11. SCHMITT D. P.; ALLIK, J., *Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem*. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, vol. 89, nr. 4, pp. 623-642, p. 25, apud V. Robu, *Evaluarea stimei de sine în rândul adolescenților. Proprietăți psihometrice pentru scala Rosenberg*, în

revista „Psihologie. Revistă științifico-practică”, nr. 2/2013, ISSN 1857-2502 / ISSN 2537-6276, Chișinău, 96 p., (pp. 3-13)

12. STEINBERG, L.; LERNER, R.M., *The Scientific Study of Adolescence: A brief History*, în „*The Journal of Early Adolescence*”, 2004, 24 p., pp.45-46, apud A. i. Dobrescu, *Adolescența azi. Aspecte psihosociale*, Presa Universitară Clujeană, ISBN 978-973-595-967-8, Cluj-Napoca, 2016, 162 p.

Primit la redacție: 28.10.2021

COMPETENȚELE CADRULUI DIDACTIC ÎN AFINITATE CU STANDARDELE
EDUCAȚIONALETEACHING STAFF COMPETENCIES RELATED TO EDUCATIONAL
STANDARDS

CZU: 37.091+371,14

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p58-65

Viorica ADĂSCĂLIȚĂdr., conf. univ., UPSC „Ion Creangă”, <https://orcid.org/0000-0001-7231-4103>**Rita CIUNTU**drd. UPSC „Ion Creangă”, psiholog, IPLT „Liviu Rebreanu”
<https://orcid.org/0000-0002-1700-1275>**Rezumat**

Sistemul educațional se află într-o continuă schimbare și evoluare ascendentă. În scopul ridicării calității educaționale, cadrul didactic este mereu implicat în dezvoltarea competențelor în practica profesională pentru a corespunde standardelor. Standardele sunt declarații generale care specifică calitatea învățământului din întregul sistem educațional. Standardele sunt propuse cadrului didactic în calitate de flux de intrare în realizarea procesului de învățământ. La validarea standardelor noi în țară au participat experți naționali și internaționali din peste 20 de instituții. Învățământul este un domeniu mobil, iar principalul factor al schimbării în domeniul învățământului este personalitatea profesorului. Un rol important în realizarea cu succes a procesului educațional îl are aptitudinile generale și speciale ale cadrului didactic.

Cuvint cheie: calitatea în educație, competență profesională a cadrului didactic, aptitudini generale.

Abstract

The educational system is constantly changing and evolving. In order to enhance the quality of education, the teacher is always involved in the development of his skills within professional practice to meet the standards. Standards are general statements that specify the quality of education throughout the educational system. The standards are proposed to the teacher as an input flow in the realization of the educational process. National and international experts from over 20 institutions contributed to the validation of the standards in our country. Education is a mobile field, and the main factor of change in education is the personality of the teacher. The general and special skills of the teacher play an important role in the successful realization of the educational process.

Key-words: quality in education, professional competence of the teaching staff, general skills.

Introducere. În această cercetare prezentăm conceptul de *standard* caracterizat prin ansamblul de norme care reglementează calitatea [1]. Conceptul de standard educațional trebuie să fie asociat direct cu cel de criteriu de calitate din sistemul de învățământ. Este un document stabilit prin consens și aprobat de un organism recunoscut, care furnizează – pentru utilizări comune și repetate – reguli, directive și caracteristici referitoare la activități și rezultatele acestora, în scopul obținerii unui grad optim de ordine într-un context dat. [9]

În esență, standardele sunt formulări de obiective care definesc ceea ce părțile interesate trebuie să cunoască și să întreprindă în cadrul sistemului educațional. Standardele sunt declarații generale care acoperă întreaga educație a copilului (de la învățământul primar până la universitate) și care specifică calitatea învățământului pentru dezvoltarea psihofizică confortabilă a acestuia. [apud. 9]

Implementarea și dezvoltarea standardelor a fost monitorizată de mai mulți specialiști în domeniul educației și experți naționali din: Ministerul Educației, Agenția de Evaluare și Examinare, Consiliul Național de Atestare și Acreditare, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Institutul de Științe ale Educației, gimnazii și licee din republică. Dezvoltarea standardelor a fost realizată cu sprijinul experților internaționali. [apud. 9] La validarea standardelor au participat experți naționali și internaționali din peste 20 de instituții interesate, fiind consultate și dându-și acordul privind calitatea lor.

Pentru implementarea standardelor vor fi elaborate instrumente de monitorizare și evaluare, care înainte de implementarea lor, vor fi pilotate în școlile din Republica Moldova. [apud. 9]

Standardele de calitate se aplică de toate instituțiile de învățământ din țară, indiferent de forma de proprietate (publică sau privată) și de modalitatea de finanțare, conform actelor normative în vigoare. [apud. 9]. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general și Standardele de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general, au fost aprobate la Ședința Consiliului Național pentru Curriculum din 03 iulie 2018 (proces-verbal nr. 18 din 03.07.2018), ordinul nr. 1124 din 20.07.2018, care sunt plasate pe pagina Ministerului Educației și Cercetării.

Sistemul educațional se află într-o continuă schimbare, prin urmare cadrul didactic, în scopul menținerii calității educaționale, este mereu implicat în dezvoltarea competențelor în practica profesională.

Standarde de calitate includ și competențele de performanță ale cadrelor didactice. Cadrul didactic este acea persoană care posedă abilitatea de a trezi la copii bucuria și plăcerea de a dobândi cunoștințe precum și să formeze deprinderi de a gândi prin observație, comunicare, inferență, predicție, poate să-i ajute să experimenteze recurgând la activități variate, așa cum procedează oamenii de știință.

Evoluția activității de formare profesională a cadrelor didactice are loc prin

circuitul: formare inițială – formare continuă – autoformare. Formarea inițială este insuficientă pentru un cadru didactic competent. Un rol important are formarea continuă și de perfecționare la nivelul standardelor cerute de învățământul modern.

Pentru J. Piaget profesorul este element facilitator care asigură copiilor mediul corect și materiale pentru a-și descoperi propria aptitudine de a învăța. În concepția lui L. Vygotsky, profesorul trebuie să fie mereu disponibil pentru ajutor și încurajare, dar când un copil poate reuși singur într-o activitate. Intervenția lui trebuie să se reducă pentru a permite copilului să învețe să acționeze independent. [8]

În acord cu L. Vygotsky, J. Bruner, prescrie profesorului rolul de a construi „șafodajul” în învățare prin: întărire, simplificarea activității și organizarea ei pe etape, menținerea direcției activității copilului, marcarea trăsăturilor critice, relevante ale activității, demonstrația soluției corecte pentru imitarea ei de către copil. C. Rogers prescrie trei condiții necesare și suficiente pentru promovarea învățării:

- Empatia;
- Atitudinea necondiționat pozitivă;
- Congruența.

Prin empatie, profesorul înțelege în mod real ceea ce trăiește și experimentează elevul, se poate transpune în sentimentele elevului și poate privi lumea prin ochii lui. Prin atitudine necondiționată pozitivă îl acceptă fără să-l judece și fără să-l condiționeze. Prin congruență se raportează cu totală onestitate și adecvare la „realitatea” care este elevul. [apud. 8] Deci, cum ar trebui să fie acest cadru didactic ca să corespundă standardelor? La această întrebare răspunsul îl găsiți în cele ce urmează.

Menirea cadrelor didactice este înaltă și nobilă. Competența și dragostea lor pentru profesie asigură succese mari în munca instructiv-educativă.

Conceptul de competență pedagogică reprezintă un standard profesional minim la care trebuie să ajungă un cadru didactic, „astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți”. [3] Corelarea dintre competențe și standardele profesionale este explicată prin faptul că: „Standardele sunt propuse cadrului didactic în calitate de flux de intrare, iar competențele sunt produsul obținut în urma realizării procesului de învățământ”. [2] Elementul-cheie al standartzării îl constituie competența profesională, care reprezintă un indice al calității comportamentului profesional. Abordarea competenței profesionale ca țintă a standartzării, eficientizează stabilirea de legături.

Pornind de la *competență profesională a cadrului didactic*, în literatura de specialitate se prezintă o diversitate mare de definiții a conceptului dat, care în sens larg reprezintă: „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în vederea cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative”, iar în sens restrâns, „se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice”. [1]

C. Croitoru definește competența didactică drept capacitatea cadrului didactic de a soluționa o problemă, de a interpreta un fenomen, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune și presupune: cunoștințe temeinice, pregătire metodică și psihopedagogică deosebită, stil pedagogic, tehnici

pedagogice și măiestrie didactică. [apud. 1]

Competențele psihologice ale cadrelor didactice se împart în trei mari categorii:

- Competențe emoționale;
- Competențe cognitive;
- Competențe comunicative.

Din competențele emoționale fac parte: *bunăvoința, empatia, vivacitatea, rezistența la stres.*

Bunăvoința e tratată prin atitudinea pozitivă a profesorului față de elev, prin dorința de a-l ajuta și de a-i ridica nivelul reușitei, indiferent de poziția pe care o are elevul la momentul dat.

Empatia – modalitate de cunoaștere și înțelegere a altora. Empatia este eficientă, în activitatea profesorului, în coordonare cu alte competențe, precum: capacitatea de a auzi; alternarea tipurilor de activități. Utilizând astfel de competențe, profesorul va putea înțelege când materia studiată prezintă interes, când elevii se plictisesc, când sunt dispuși să studieze materia nouă.

Oboseala / vivacitatea – această competență presupune comportamentul activ al profesorului, capacitatea lui de a controla și regla stările de oboseală și vivacitate (folosind diferite metode eficiente în activitate).

Rezistența la stres – capacitatea de a evita situațiile emoțional-stresante.

Competențele cognitive includ: *autoconștiința, competența de a auzi, competențele comunicative, dominarea, colaborarea.*

• **Autoconștiința** – reflectarea și coordonarea emoțiilor, a comportamentului personal. Competența dată asigură nivelul activității de cunoaștere și a capacității de a reflecta asupra comportamentului personal. Profesorul care posedă curajul de a analiza

activitatea sa, încercând să modifice progresiv procesul didactic, este considerat un pedagog de succes, capabil de autodezvoltare profesională și personală.

• **Competența de a auzi** – capacitatea de a auzi și de a asculta alte persoane. Această competență ne permite:

- ✓ să obținem informația necesară despre gândurile și emoțiile elevilor;
- ✓ să înțelegem în ce mod se realizează însușirea materiei;
- ✓ să punem accent pe elemente importante, de bază;
- ✓ să corectăm, la timpul necesar, erorile.

Competențele comunicative: din fenomenele externe ale comunicării eficiente fac parte:

• *menținerea ritmului activității* colectivului de elevi – manifestarea acestei activități este tratată de specialiști ca o măiestrie profesională care poate fi obținută cu ajutorul întrebărilor:

- ✓ Ce nu este clar?
- ✓ Veți putea explica singuri tema? (le propunem să încerce aici și acum)
- ✓ Exprimați, expuneți importanța cunoașterii acestui subiect.

Dominarea - stil de comunicare în care profesorul își exercită influența asupra elevilor având o atitudine pozitivă doar față de opinia lui. Poziția dată e necesară activității profesorului, dar în anumite limite. În cazul când are o accentuare pronunțată, scade brusc competența de a auzi.

Colaborarea – descoperirea și utilizarea formelor eficiente de relații și activitate cu elevii în timpul orelor de studii. Colaborarea este considerată ca fiind cea mai reușită competență din acest bloc.

Susținerea elevilor – comunicare ce ridică moralul și starea afectivă pozitivă.

Activitatea elevilor este susținută prin toate competențele enumerate mai sus, dar și prin aplicarea competențelor complexe ca:

- ✓ activitatea individuală;
- ✓ activitatea în grup.

Eficiența activității profesorului este condiționată de următoarele forme de comunicare:

evitarea conflictelor – competență ce presupune manifestarea unui comportament corect, cumpănit, echilibrat: nu cauzează și permite apariția conflictului.

ocolirea situațiilor de conflict – proces de ignorare conștientă, cu orice preț, a situațiilor conflictuale.

Manifestarea în exces a acestei competențe poate cauza o percepere greșită a profesorului de către elevi ca: indiferent, slab, fără caracter, etc.. Lipsa acestei competențe creează, în viziunea elevilor, imaginea unui profesor răutăcios, conflictual.

E necesară reamintirea importanței manifestării competențelor pedagogice în procesul de instruire. Deci, reușita unei lecții depinde de:

- ✓ capacitatea profesorului de a formula și a menține scopul lecției pe parcursul întregii activități;
- ✓ prezența accentuată a competențelor psihologice;
- ✓ capacitatea de interacțiune a profesorului cu întregul colectiv de elevi;
- ✓ manifestarea diverselor forme de activitate. [2]

Capacitatea de a formula și a menține scopul pe parcursul întregii activități reprezintă momentul-cheie în activitatea profesorului.

Formularea corectă a scopului asigură:

- înțelegerea materiei studiate;

- calitatea însușirii;
- formarea interesului față de disciplină;
- actualizarea motivației față de subiectul studiat.

Scopul se formulează în baza următoarelor întrebări: „Ce învățăm?”, „Pentru ce învățăm?”, „Cum poate fi utilizat ceea ce învățăm?”, „De cât timp vom avea nevoie pentru a ne însuși subiectul dat?” Repetarea, pe parcursul lecției, a scopului este necesară și binevenită. [apud. 2]

Rolul profesorului este de a oferi o reacție emoțională fără implicare afectivă față de situație. În caz contrar vom obține:

- pierderea relației afective pozitive cu colectivul de elevi;
- dispersarea lecției;
- continuarea ineficientă a lecției.

Competențele cadrului didactic mai este și definit ca „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de aceștia să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia”. [5]

S. Cristea evidențiază patru tipuri de competențe generale ale cadrului didactic și anume:

- competența politică, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților directe și indirecte transmise la nivelul finalităților macrostructurale (idei pedagogice – scopuri pedagogice);
- competența psihologică, demonstrată prin receptarea și angajarea corectă a responsabilităților transmise de la nivelul finalităților microstructurale;

– competența științifică, demonstrată prin calitatea proiectelor elaborate la linie de continuitate dintre cercetarea fundamentală-aplicată;

– competența socială, dependentă prin resursele de adaptare ale actorilor educației la cerințele comunității educative naționale aflate în mișcare. [2]

D. Sălăvăstru menționează că profesorul nu este doar o persoană care propune conținuturi, formulează sarcini și cere anumite conduite, dar lui îi revine rolul primordial în cadrul următoarelor activități didactice: – stimularea și întreținerea curiozității elevilor; – cunoașterea/descoperirea noului; – formarea de competențe și comportamente necesare pentru integrarea în societate; – consolidarea încrederii în forțele proprii; – descoperirea identității personale. [10]

Pentru o predare eficientă un rol important au aptitudinile de comunicare ale cadrului didactic. Aceste aptitudini esențiale de comunicare nu sunt foarte complexe, cu siguranță nu sunt greu de înțeles de către orice profesor, deși au nevoie de practică, precum orice fel de aptitudine, cum ar fi golful, schiatul, cântatul la un instrument muzical. Aceste aptitudini esențiale pentru comunicare nu presupun din partea profesorilor cerințe neobișnuite de a învăța „filosofia educației”, „didactica” sau „principiile dezvoltării copilului”. [11]

Învățământul este un domeniu mobil, care răspunde cerințelor sociale aflate într-o continuă schimbare și transformare, iar principalul factor al schimbării în domeniul învățământului este personalitatea profesorului. Realizarea eficientă a acestor sarcini depinde de competența profesională a fiecărui cadru didactic. Actualmente,

când se impune în sistemul educațional axat pe competențe, devine tot mai necesară abordarea competenței profesionale a cadrului didactic, deoarece numai un cadru didactic competent va putea să formeze un anumit ansamblu de competențe școlare la elevi. Este momentul când se solicită stringent prezența competenței didactice ca o condiție decisivă în formarea personalității elevului și asigurarea calității procesului educațional. GROSU include în structura competențelor profesionale ale cadrului didactic următoarele competențe [3]:

- competența epistemologică;
- competența de comunicare;
- competența managerială;
- competența de investigare;
- competența metacognitivă.

Competența epistemologică este structurată pe trei componente:

– *componenta de specialitate* reprezintă un ansamblu de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice unui anumit domeniu al cunoașterii, ca de exemplu: biologia, fizica, chimia și altele;

– *componenta psihopedagogică* e reprezentată de un ansamblu de cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice domeniului psihopedagogic;

– *componenta culturală* reprezintă un ansamblu de cunoștințe variate din diverse domenii ale cunoașterii necesare pentru rezolvarea diverselor situații.

Competența comunicativă vizează măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în dependență de particularitățile câmpului psihopedagogic. În cadrul activității pedagogice comunicarea, reprezintă atât o artă, cât și un instrument profesional necesar și indispensabil cadrului didactic pentru stabilirea relațiilor-

lor constructive cu elevii, părinții, cadrele didactice.

Competența managerială vizează luarea de decizii adecvate, în scopul realizării obiectivelor stabilite și obținerea de rezultate eficiente. Profesorul conduce procesul de formare/dezvoltare a personalității elevului atât prin intermediul disciplinei de specialitate, cât și prin alte activități extracurriculare orientând și dirijând astfel resursele umane, materiale și didactice pentru realizarea eficientă a obiectivelor procesului educațional.

Competența de investigare permite cadrului didactic să valorifice cercetările pedagogice în direcția reglării și autoreglării procesului de învățământ în general și în special să realizeze diverse investigații în scopul eficientizării procesului educațional.

Competența metacognitivă repre-

zintă ansamblul de cunoștințe pe care individul le deține referitor la funcționarea propriei cogniții, dar și la procesele de control care dirijează activitățile cognitive în timpul executării lor. Aspectul fundamental al acestei competențe este auto-cunoașterea, adică o mai bună cunoaștere de sine, a strategiilor utilizate în diverse situații, a punctelor forte și a celor slabe, pentru a deveni mai flexibili în diverse situații prin antrenarea proceselor de monitorizare, control, reglare.

Personalitatea profesorului a fost mereu în vizorul oamenilor de știință, grație importanței, semnificației pe care o are. Printre factorii care condiționează îndeplinirea tuturor rolurilor ale cadrului didactic sunt incluse și importanța aptitudinilor profesorului și clasificarea lor în două grupuri mari:

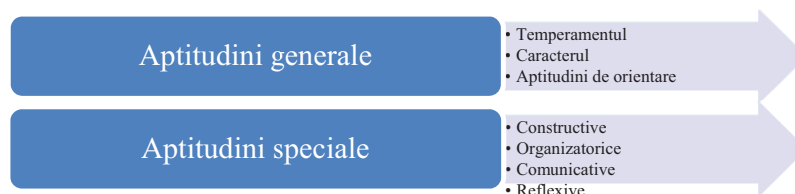


Fig. 1. Aptitudinile generale și cele speciale ale cadrelor didactice.

Aptitudinile speciale reprezintă abilitățile ce asigură desfășurarea nemijlocită a activității profesionale.

În **concluzie** menționăm, că adevărata măiestrie a profesorului este caracterizată prin păstrarea atitudinii emoționale neutre

față de provocările clasei. De asemenea, un rol important îl are dezvoltarea competențelor psihologice ale cadrelor didactice pentru reușita unei lecții și un climat favorabil în clasă.

Bibliografie:

1. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementa-

rea curriculumului școlar. Revista Univers Pedagogic, 2007, nr.3, p.38-42.

2. CRISTEA, S., Dicționar de termeni



pedagogici. București: Editura Didactică și pedagogică, 1998.

3. GROSU, I., Competențe psihopedagogice ale profesorului. Chișinău, Psihologie 1, 2012.

4. JÎNGA, I., Manual de pedagogie. București, Editura: ALL Educațional S.A., 2001.

5. MURARU, E., DANDARA, O., Corelarea standardelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. În Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2003, p.38-45.

6. NEGOVAN, V., Introducere în psihologia educației. București: Editura Universală, 2006.

7. PETROVICI, C., Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006.

8. SĂLĂVĂSTRU, D., Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004.

9. ТУШКИНА, М., Практическая психология для педагогов и родителей. Санкт-Петербург, 2000.

10. <https://mecc.gov.md/ro/content/acte-legislative-si-normative-2>

11. <https://dexonline.ro>

Primit la redacție: 16.10.2021

PSIHOLOGIA SOCIALĂ

CRIZA CUNOAȘTERII DE SINE

THE CRISIS OF SELF-KNOWLEDGE

CZU: 37.091=371.14

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p66-74

Victoria GONȚAdoctor, conferențiar universitar UPS „Ion Creangă” <https://orcid.org/0000-0002-6433-5112>**Elena ROȘCAN**

doctorand, UPS „Ion Creangă”

psiholog principal clinician, psihoterapeut, Cabinet Individual Psihologie,
„Anima Essence”. <https://orcid.org/0000-0003-3556-4650>**Rezumat**

Acest articol abordează tema cunoașterii de sine ca necesitate a procesului de dezvoltare personală în atingerea propriului succes în viață. Ne-am propus să analizăm dacă procesul de cunoaștere de sine este un demers care apare în mod firesc, ca o tendință spre integritate a ființei umane sau sinergie cu lumea înconjurătoare, până la unirea cu transcendența, sau este oare o preocupare, o căutare conștientă, efervescentă, ce necesită interes și efort pentru dezvoltarea potențialităților până la împlinirea sine-lui realizat la un nivel superior? Este acest proces o parte componentă a motivației în obținerea succesului în profesie, în relațiile noastre cu alții sau în acțiunile de evoluție, de la structuri intuitive de gândire individuală și conduite primare de integrare în grup, în societate, până la elemente de metacogniție, creativitate și integrare în societate prin înalte valori morale?

Cuvinte cheie: sinele, cunoaștere de sine, împlinire de sine, potențialități, proces, funcția transcendentă, experiența subiectivă.

Abstract

This article addresses the subject of self-knowledge as a necessity for the personal development process in achieving the own life ideal. We have set out to consider whether the self-knowledge process is an approach that occurs naturally, as a trend towards the integrity of a human being or synergy with the surrounding world, up to the union with transcendence or a preoccupation, a conscious, effervescent search, that requires interest and effort in developing the potentialities until the fulfilment of the achieved self at the highest level. Is this process a component part of motivation in achieving success within profession, our relations with others or our development actions, from

intuitive structures of individual thinking and primary conduct of group and society integration, to elements of metacognition, creativity and society integration through high moral values?

Keywords: Self, self-knowledge, self fulfillment, potentialities, process, transcendent function, subjective experience.

Introducere. Istoria cunoașterii de sine însușează efortul multor gânditori, iar toate teoriile din acest domeniu, în general, urmează aceeași linie și același model de gândire, având același obiectiv și scop. Cunoașterea de sine este inaugurată istoric de “diamonionul” lui Socrate și se încheie cu “inconștientul” lui Freud. Primul care pune deschis și în mod expres cunoașterea de sine ca datorie fundamentală a omului este Socrate. Ideea vine, pe de-o parte de la revelația daimoniului sau interior, iar pe de altă parte din inițierea filosofului atenian în misterele delphice. Personalitatea și ideile lui Socrate au schimbat fundamental gândirea europeană, determinându-i marile direcții de orientare ulterioară prin Platon, Aristotel și filosofii stoici. Incepând cu Socrate, cunoașterea de sine devine știință pentru om, dar și o didactică a persoanei umane, o paidee.

Scopul acestui studiu constă evidențierea relației dintre cunoașterea de sine și motivația în obținerea succesului în profesie, în relațiile individului cu alții.

Opinii și discuții. De la Socrate, orice încercare teoretică de explicare a omului sau a conceptelor referitoare la ființa umană, trebuie să se fundamenteze pe două elemente esențiale care nu pot fi separate: „a fi” și „a cunoaște”. Acestea cuprind și explică ființa umană. Este cunoscut faptul că *este și cugetare a celor două elemente din care se constituie, în decursul istoriei*

gândirii, celebra aserțiune cartesiană cogito ergo sum („Gândesc, deci exist”), ca un răspuns prin secol la imperativul delphic gnothi sauton. Prin aceasta se afirmă coincidența primordială a doua lucruri - „a fi” și „a cugeta”. Acestea sunt inseparabile și apar ca niște concepte care exprimă calitatea persoanei de „a-fi-ea-însăși-prin-ea-însăși” în interioritatea sa. Adică atunci când Eul pătrunde în propria existență înseamnă că face un act de cunoaștere, dar această întâlnire a Eului cu sinele însuși, în interioritatea sa subiectivă intrapsihică, nu reprezintă altceva decât relevarea conștiinței de sine a persoanei, actul prin care persoana se cunoaște pe ea însăși, comunică cu sinele.

*Esse și Cogitare devin astfel inseparabile, contingente în planul existenței și părți constitutive ale conștiinței. Concluziile la care ajunge Socrate din această sondare a vieții interioare sunt „conceptele rațiunii”, întrucât el caută ideile cele mai generale care să exprime adevărul. Dar aceste adevăruri nu constituie altceva decât esența ființei umane, concentrată în interioritatea sa, în comunicarea cu propria sa persoană. Descoperirea ideilor și ordonarea existenței în conformitate cu ele conduc la înțelepciune, la dobândirea stării complexe de fericire, liniște și echilibru sufletesc interior: la starea de *sophrosyne* („gândire sănătoasă”).*

„Gnothi Seauton” („cunoaște-te pe tine însuși”) este formulată azi ca un în-

demn de autoanaliză a sufletului individual, cu scopul unei ameliorări morale. Dar câte persoane în viața de zi cu zi, trăită mai mult sau mai puțin conștient au urmat acest indemn ?

Imperativul socratic „cunoaște-te pe tine însuși” înseamnă, pentru individ: cunoaște-ți modul de a fi, iar pentru persoana: cunoaște-te ca ființă. „Să-ți amintești de tine” înseamnă a fi conștient de propria ființă - „eu sunt”. Uneori, acest lucru se realizează spontan, este o senzație foarte stranie, este o *stare diferită de conștiință*. În procesul complex și dificil al amintirii de sine, practic *ne construim sinele propriu*. Atunci când reușim să conștientizăm diferite aspecte ale vieții noastre, înseamnă că începem să ne ”trezim”.

Două momente istorice au fost importante în căutarea descoperirii Sinelei: acestea sunt marcate de experiența sufletească a lui B. Pascal în planul spiritual, emoțional - afectiv, și experiența rațiunii metodice a lui R. Descartes. Pentru Pascal, viața interioară este contemplare pură, pe când, pentru Descartes, viața interioară este revelația existenței prin îndoială metodică a rațiunii. Matebranche continuă și adâncește aceste teze în plan etic.

Iluminismul aduce în prim-planul teoriei cunoașterii de sine două mari figuri ale gândirii europene: I. Kant și Maine de Biran Primul dă vieții interioare dimensiunea ei antropologică, pe când cel de-al doilea pune problema psihologiei introspective. Ambii recunosc interioritatea sufletescă și existența simțului intern ca manifestări fundamentale ale persoanei.

Secolul al XIX-lea aduce o răsturnare a ideilor despre viața interioară, cu o consecință dintre cele mai spectaculoase din istoria gândirii. Acest proces este inaugu-

rat de S. Kierkegaard și de F. Nietzsche care readuc în discuție problema pasiunilor și implicațiilor asupra vieții sufletești și morale a persoanei. Dar odată cu aceasta se produce și marea răsturnare a ideilor filosofice despre pasiuni, prin actul de “medicalizare” al acestora. La începutul sec. al XX-lea și în perioada a câtorva decenii, S. Freud va introduce psihanaliza care pune în mod predominant accentul pe sfera inconștientului, considerând că inconștientul reprezintă “centrul de greutate” al vieții psihice, dar și instanța fundamentală care guvernează întregul aparat psihic. Viața interioară devine o mișcare a pulsionilor inconștientului, iar Eul devine instanța conștientă, ambele aflate într-un paradoxal raport de confruntare conștientă, condiție fundamentală a echilibrului psihic al persoanei. Acestea fiind, în linii generale, aspectele persoanei legate de experiența vieții interioare și cunoașterea de sine, precum și istoria etapelor cunoașterii de sine. Cele trei instanțe ale vieții psihice: inconștient, preconștient, conștient sunt înlocuite după 1920 cu o alta triadă: *sinele, eul și supraeul*.

În concepția psihanalitică clasică, a lui Freud, la început „totul era sine”, iar Eul și Supraeul s-au constituit prin diferențierea progresivă. Sinele nu este întregul inconștient, ci are proprietatea de a fi total inconștient, așa după cum Eul și Supraeul sunt nu total, ci în mare parte inconștiente. Dar, deși inconștiente ca Sinele, Eul și Supraeul nu au în aceeași măsură-spunea Freud -“aceleași caractere primitive și iraționale” [2, p.34]. Psihanaliza freudiană proclamă sinele ca fiind o structură de personalitate puternică deoarece furnizează energia pentru celelalte două structuri. Sinele acționează în concordanță cu ceea

ce Freud numea principiul plăcerii, principala funcție este să evite durerea și să instaureze plăcerea prin reducerea tensiunii. Eul, posedă conștiința realității, este capabil să perceapă și să folosească elemente din mediu într-o manieră practică și acționează conform principiului denumit de Freud - principiul realității. Supraeul este considerat arbitrul moralității și se află într-o continuă căutare a perfecțiunii morale. În termenii intensității și irăției lui, determinantă devine insistența de suprapunere, spre deosebire de sine, scopul lui este de a inhiba plăcerile sinelui, deoarece amânarea intră în jurisdicția Eului. Se poate aprecia că Sinele nu poate percepe realitatea, singura cale prin care Sinele poate încerca satisfacerea trebuințelor este cea reflexă sau cea a experienței fantasmatică.

Carl G. Jung, discipol al școlii freudiene, întemeietorul psihologiei analitice, este cel care introduce conceptul de arhetip, „*imagine primordială*” [5, p. 124] sau tendințele înnascute care influențează conduita umană. Pentru individ arhetipurile reprezintă la nivel mental ceea ce sunt instinctele la nivel biologic. Pentru Jung aceasta este imaginea lui despre Dumnezeu, căci sinele Uman și cel Divin nu pot fi distinse. *Totul este spirit-vântul, respirația sunt 2 simboluri ale lui* [9, p.56].

Jung vorbește despre Sine, care aparține inconștientului individual și are o funcție compensatorie ce se manifestă în special prin intermediul viselor și al proiecțiilor - umbra colectivă, Sinele fiind o componentă arhetipală a inconștientului colectiv, conectată inevitabil cu temă *Numinosului*. **Jung spune că „nimeni nu-și poate realiza sinele fără să dea dovada cu prisosință de tărie morală, mult curaj,**

voința și sinceritate, - fiind și o condiție necesară în cea mai aventuroasă și mai importantă călătorie, cea către tine însuși. „*Actul acesta constituie fundamentul indispensabil al oricărei cunoașteri de sine și de aceea întâmpină o considerabilă rezistență...aceasta este prima probă de curaj cerută de drumul spre interior; o proba care-i sperie pe cei mai mulți căci întâlnirea cu sine însuși face parte dintre acele lucruri neplăcute pe care le evităm atâta timp cât putem proiecta în exterior tot ceea ce este greu, dificil, negativ. Cunoașterea de sine este asociată și cu cunoașterea și confruntarea cu propria umbră – iar această este înfricoșătoare*” [5, pg.91]. La Jung, Umbra (ca arhetip) este personificată de diavol, așa cum Dumnezeu este personificarea Sinelui. Odată ce este conștientizată, umbra poate fi transformată; numai așa energia acesteia poate fi folosită în scop constructiv, devenind sursă de creativitate, de inspirație, spontaneitate. Recunoașterea și confruntarea cu umbra, acceptarea și integrarea în structura de personalitate a acestor trăsături care ne fascinează și ne înspăimântă totodată este așadar o condiție prealabilă în procesul de individualizare, cunoașterea a ceea ce suntem cu adevărat în profunzimea ființei noastre.

La F. Jacques discursul interior apare ca un mod derivat al discuției cu altul: „Omul nu știe să comunice cu sine decât în măsura în care știe să comunice cu alții și prin aceleași mijloace” [4, p. 247]. Așadar, comunicarea cu Sinele nu poate fi decât derivată.

Heinz Kohut în căutările sale spre o nouă psihologie a Sinelui [6, p.570], singura psihologie care îl interesează, singura psihologie care este relevantă pentru

îmbunătățirea vieții umane sau a calității vieții umane, a urmărit să ajungă la o definiție clară și exactă a Sinelui care este un lucru relativ apropiat de experiență; știm că avem un Sine; știm cine suntem, că este ceva continuu în noi; știm că ne trăim pe noi înșine ca pe un centru de inițiativă independentă de a menține o anumită continuitate căreia îi dăm numele de Sine și pe care o trăim ca Sine. Această psihologie este o psihologie a stărilor mentale complexe, a stărilor abisale de conștiință la care ajungem prin empatie și introspecție, dar care evidențiază relativitatea adevărului pe care îl dobândim în noi înșine; însă rezistența și conflictele interioare ne fac să negăm realitatea interioară cunoscută prin empatie și introspecție (propriile noastre gânduri, propriile noastre fantasmе, sentimentele noastre) sau realitatea exterioară, din mediul înconjurător, tot ceea ce vine înspre noi prin intermediul ochilor, auzului, simțurilor externe. Sinele mai este definit ca fiind o generalizare relativ apropiată de experiența subiectivă a fiecărei ființe umane, întrucât există asemănări între noi ca ființe umane.

Sinele este în același timp nucleul, dar și totalitatea psihicului uman. În vise, el apare ca având diverse vârste, ceea ce arată că ne însoțește în toate etapele vieții, ca un ghid și îi subliniază caracterul atemporal și de omniprezență, care nu poate fi cuprins în totalitate în domeniul conștiinței.

Realitatea psihică interioară a individului are o finalitate secretă, iar aceasta este realizarea Sinelui, ca țel interior. Sinele este adesea reprezentat ca o imagine a omului cosmic, ca mister al totalității omului. „Este o imagine a completitudinii, de multe ori reprezentată printr-o fiin-

ță bisexuată, formă sub care reconciliază perechea de contrarii psihologice-masculinul și femininul. Această unitate este reprezentată și prin cuplul divin, regal sau în alt fel remarcabil.” [4, p.410; 5, p.149]. Pentru lucrul cu toate aspectele inconștientului, inclusiv pentru relaționarea cu Sinele, este vital ca eul să funcționeze cât mai normal cu putință. Altfel, apare pericolul identificării cu Sinele. De altfel, păstrarea laolaltă a tuturor contrariilor interioare fără a cădea în extreme, este una dintre cele mai dificile sarcini ale procesului de individualizare. Cu cât se amplifică conexiunea cu Sinele, iar persoana încearcă să-și urmeze inconștientul, cu atât nu mai poate acționa numai după placul eului; conexiunea cu Sinele apare când vin schimbări majore în viața unei persoane, cum ar fi despărțiri de familie, partener sau anturaj.

Viziunea lui Jung asupra sinelui este atât una structurală, cât și dinamică. În contextul individualizării, caracteristica cea mai importantă, devine dinamismul. Jung consideră că Sinele se află în continuă transformare pe tot parcursul vieții, iar toate imaginile arhetipale care ne însoțesc de la naștere până la moarte, sunt aspecte ale acestui arhetip central. Sinele poate fi considerat și o entitate cosmică care apare în viața individului și care se reînnoiește constant.

În accepțiune jungiană, “funcția transcendentă este un proces transformativ psihologic natural. Acest proces transformativ în care atât teza cât și antiteza își au fiecare rolul lor, este un proces de construire care face posibil să meargă un nou conținut care guvernează întreaga atitudine, punând capăt divizării și forțând energia opuselor pe un nou canal” [8,

p.245] Funcția transcendentă este ceea ce alchimiștii au numit a cincea esență, Quinta essentia sau Piatra Filosofală. “Funcția transcendentă ne permite să cuprindem întregul destinului nostru teleologic și să ne găsim relația cu noi înșine și cu lumea” [8, p.164].

Realizarea Sinelui reprezintă țelul suprem al psihicului, în care opusele nu mai relaționează prin conflict, ci prin compensare. Sinele devine deci, recipientul și organizatorul tuturor opuselor [5, p.536]. Funcția transcendentă face parte din aspectul formator de simboluri al inconștientului, având capacitatea de a unifica inconștientul și conștientul. Scopul acesteia este de a abilita psihicul să realizeze Sinele sau echilibrul psihic suprem, unde toate opusele sunt unificate: pendularea înainte și înapoi a argumentelor și afectelor reprezintă funcția transcendentă a opuselor. Întâlnirea celor două poziții generează o tensiune încărcată cu energie și creează un al treilea lucru viu, o ieșire din suspensia dintre opuse, o naștere care duce la un nou nivel al ființei, la o nouă situație. [4, p.189]. Acest al treilea lucru și noul nivel al sinelui, care culminează cu unificarea opuselor, este cvasi identic cu sinele.

E. Edinger, unul dintre privilegiații cărora Jung le-a revelat parcursul său a căii Sinelui, prin splendida și inedita interpretare a conceptului de autorealizare de sine-[1, p.79], descoperă astfel baza unui nou sincretism organic al cunoașterii și experienței umane, iar perspectiva sa odată înțeleasă, nu poate să nu aibă consecințe revoluționare asupra viziunii pe care omul o are asupra propriei persoane și a lumii. Edinger clarifică concepția lui Jung despre fața și umbra lui Dumnezeu, referindu-se la Yahve și la Satan ca la cele

două aspecte ale uneia și aceleiași divinități, pe de o parte, și ale sinelui, pe de altă parte. Strategia aceasta corespunde pe deplin adevărului psihologic că fața și umbra ființei divine funcționează ca o oglindă în care se reflectă fața și umbra omului, în care se arată și profunzimile psihicului uman, proces ce echivalează cu o transformare totală, similară unei renașteri.

Edinger a înțeles că proiectul religios care secondează opera lui Jung interesează cel mai mult individul contemporan și s-a dedicat continuării lui prin toate studiile sale și prin activitățile de formare și îndrumare a analiștilor jungieni din institutele de profil cu care a colaborat.

V. Dem. Zamfirescu în „Cuvânt înainte” la volumul „In căutarea Sinelui” [9, p. 7-8] arată: „Fie că știm, fie că nu știm, căutam cu toții să ne apropiem de ceea ce Jung numea Sine. Indiferent de forma sub care se prezintă el conștiinței- Iisus, Buddha, piatra filosofică a alchimiștilor etc - sinele îi este transcendent. Arhetipul Sinelui nu poate fi realizat fără reunirea contrariilor: divin-omenesc, bine-rău, conștient-inconștient. Nesfârșit, drumul către Sine este dificil și pentru că eroarea și eșecul ne întâmpina la tot pasul.

Remarcăm o consonanță a gândirii, traversând secole și milenii, între Socrate, Jaspers și V. Lovinescu în orizontul cunoașterii Sinelui. Întâlnim, oare, și astăzi, în societatea actuală, această consonanță a gândirii sau ceea ce psihologia denumeste disonanța cognitivă este tot mai mult întâlnită atunci când ființele caută adaptarea la viața socială, urmărind funcționarea și adaptarea optimă, în menținerea sănătății mentale și emoționale? Conform psihologiei umaniste dezvoltată de Carl Rogers și Abraham Maslow, fiecare persoană este

valoroasă în sine. Prin natura sa, ființa umană are capacitatea de a se dezvolta și de a-și alege propriul destin, de a-și valida calitățile pozitive în măsura în care mediul îi creează condițiile de actualizare a sine-lui. Acceptarea necondiționată (indiferent de performanțe) și gândirea pozitivă (convingerea că fiecare persoană are ceva bun) sunt atitudini care favorizează dezvoltarea personală.

Cunoașterea de sine apare ca o necesitate pe parcursul vieții ? Cunoașterea de Sine se dezvoltă odată cu experiența de viață prin care trece omul? Există această căutare conștientă ? Pe măsură ce persoana avansează în vârstă, este tot mai preocupată de a diminua tensiunile din interiorul său, tensiuni generate de conflictele interioare; apare astfel necesitatea de a descoperi un aspect al Sinelui în Supraeu sau în idealurile Eului; prin acesta ființa umană dobândește o capacitate mai mare de autoreflexie. Totuși, niciodată nu vom putea afirma că ne cunoaștem pe noi înșine în totalitate; cunoașterea de sine nu este un proces care se încheie odată cu adolescența sau tinerețea, ba dimpotrivă, Jung consideră că necesitatea cunoașterii de Sine apare cam la jumătatea vieții și începe cu adevărat prin acel proces de enantiodromie, acea reîntoarcere, refacerea drumului către esență, către Sine, care ne conduce către cunoașterea profunzimilor ființei noastre, către acea expansiune a conștiinței care se revelează gradat până la cunoașterea ultimă a esenței ființei.

Confruntarea cu diverse evenimente ale vieții cotidiene poate scoate la iveală dimensiuni noi ale personalității sau le dezvoltă pe cele subdimensionate. Imaginea de sine este un proces cognitiv, afectiv și motivațional individual, dar suportă in-

fluente puternice de mediu. Tocmai pentru a prezenta mediului o anumită imagine despre sine, ar putea duce uneori la o îndepărtare de sine? Sistemul orientărilor valorice umane și sociale determină partea consistentă a direcționării personalității și alcătuiește baza relațiilor ei cu lumea înconjurătoare, cu alți oameni, cu sine, baza concepției despre lume și miezul motivației vieții active, baza concepției despre viață și a „filosofiei vieții”.

După părerea lui M. Rokeach, menirea valorilor umane rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcționa eforturile noastre în satisfacerea necesităților, trebuințelor la toate nivelele ființei. Conform acestora, valorile cele mai importante ale sferei vieții sunt: dezvoltarea sinelui; satisfacția spirituală; relațiile sociale; prestigiul personal; situația materială; aptitudinile; nivelul personal de individualitate; sfera vieții profesionale; sfera studiilor, învățământ; sfera vieții familiale; sfera vieții sociale; sfera activității fizice. Pe măsură ce devenim preocupați de cunoașterea sinelui, de funcționarea Sinelui în sensul larg, când cercetăm coeziunea, coerența Sinelui, dobândirea de către sine a unei forme specifice, a unui pattern devenit în mod esențial permanent de atunci încolo, și modul în care acel pattern interacționează cu mediul, înțelegem sinele într-un mod diferit, un mod mult mai extins. Pe măsură ce mediul contribuie la formarea sa, la un moment dat, sinele devine o structură care, deși are propriile limite, este solid formată și din acel moment are liber-arbitru, care este un dat incontestabil al universului psihologic și care nu poate fi văzut decât ca un spațiu de acțiune și reacțiune.

Impulsul de a atinge o conștiință mai

înalță caracterizează, se pare, tot mai mulți oameni ai zilelor noastre. Edinger aduce numeroase dovezi în sprijinul acestor idei și pornește în argumentarea lui de la scăderea influenței religiilor și îndreptarea căutărilor tot mai mult către spiritualitate, proces care dă un imbold considerabil devenirii de sine conștiente. Este adevărat că religiile, lucrul spiritual atunci când își realizează funcțiile în viața oamenilor, îi pot salva atât de inflație a Eului, cât și de alienare. Acest câștig este obținut însă printr-o pierdere gravă, printr-un efect negativ deloc de neglijat: privarea omului de experiența individuală a propriilor abisuri și împiedicarea evoluției psihice și a funcționării optime a axei ego-sine, din cauză că Sinele este proiectat în exterior. Jung ne avertiza că sufletul nostru nu este în siguranță altundeva decât în noi înșine și nu trebuie lăsat în grija „păstrătorilor de suflete”, oricât credit le-am acorda. I. Mânzat spune de asemenea, că „în adâncul sufletului nostru, în Sinele care adăpostește divinul lăuntric, putem auzi *liturghiile silențioase ale Sinelui*” [7, p.68].

Preocuparea mistică, curiozitatea, interesul treaz de a cunoaște Creatorul, cunoașterea esenței ființei noastre, a scânteii divine lăuntrice, a adevărului ultim este prima dovadă a existenței lui Dumnezeu atât în interiorul ființei umane, cât și în întregul Univers. Această preocupare determină stabilirea scopului fundamental al muncii spirituale și al dedicării spre dezvoltarea funcției transcendente a psihicului uman, a ființei care caută să se cunoască pe sine și care se întreabă „Cine și ce sunt eu, în esență?”, astfel deschizând ușa intuiției și a percepțiilor spirituale. Transcenderea limitărilor evoluționiste înăscute ale egoului, ale Eului relativ, efemer

conduce către adevărata identitate de sine, Eul real, etern, nenăscut, adimensional, neschimbat și prin aceasta se ajunge la accesarea și dezvoltarea capacității native a conștiinței înseși, care ignoră toate limitările egoului și a lumii manifestate, obiective sau subiective. În contrast cu percepția egoului despre Dumnezeu, realitatea absolută a sinelui este manifestarea lui Dumnezeu ca esență reală a existenței omului. Conștientizarea permanentă a existenței omului ca „eu” înseamnă expresia omniprezentă a Divinității înăscute a sinelui. Aceasta este o experiență universală, permanentă, care este pur subiectivă și pentru care nu este posibilă și necesară nici o dovadă.

Concluzii:

Cunoașterea care apare din interior este firească, accesibilă și se acumulează prin experiență. O astfel de cunoaștere este mai presus de definiție sau descriere, ea fiind substratul primordial, confirmabil și universal al puterii și energiei din care se naște atât posibilitatea, cât și actualizarea existenței. În mod paradoxal, subiectivitatea fundamentală este cea care conduce la descoperirea uimitoare a singurei „obiectivități” reale care este posibilă.

Chiar și cea mai riguroasă căutare sau cercetare științifică duce la descoperirea faptului că, fără subiectivitate, nimic nu poate fi cunoscut, nici măcar nu s-ar putea spune că există ceva.

Conștientizarea conștiinței de sine, conștientizarea faptului că ești conștient și conștientizarea conținutului, depind toate de apariția acestei subiectivități, care este chiar „Eul” universal al realității, totalitatea prezenței ca sursă omniprezentă a existenței.

Bibliografie:

1. EDINGER, E., *Intâlnire cu Sinele*, Editura Nemira , 2016.
2. GOLDBERG, A., coord., *The Psychology of the Self: A Case Book*, New York: International Universities Press, 1978.
3. DAVID, R., *Hawkins – Ochiul Sinelui*, Editura Cartea Daath, 2000.
4. JUNG, C.G., *Răspuns lui Jov*, With a new foreword by Sonu Shamdasani, 1952.
5. JUNG, C.G., - *Arhetipurile și inconștientul colectiv*, editura Trei, București, 2003.
6. KOHUT, H., – *The Analysis of the Self*. New York: International Universities Press, 1971.
7. MANZAT, I., TANASE, M., – *Psihologia tăcerii. Liturghiile silențioase ale Sinelui*, Editura Psyche, București, 2006.
8. MINULESCU, M., - *Complexele. Creativitate sau distructivitate*, Editura Trei, București, 2016.
9. ZAMFIRESCU, Dem V. – *In căutarea sinelui*, Editura Trei, București, 2014.

Primit la redacție: 26.10.2021

DEZVOLTAREA PREȘCOLARILOR ÎN ERA SOCIALIZĂRII DIGITALE

THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL STUDENTS IN THE DIGITAL
SOCIALIZATION ERA

CZU: 373.2.015.004

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p75-81

Liliana COMANpedagog-coordonator al DGPDC,
master în psihologie, doctorandă la Institutul de Științe ale Educației
<https://orcid.org/0000-0001-6092-4713>**Rezumat**

Articolul pune în evidență tendințele de dezvoltare ale copiilor preșcolari, asociate cu caracteristicile socializării moderne. Astăzi, procesul de incluziune a copilului în cultură are o serie de trăsături specifice. Un adult încetează să mai fie un purtător unic al culturii pentru copil, eficacitatea practicilor tradiționale de creștere și predare devine ambiguă, scade intensitatea comunicării dintre un copil cu adulții și cu alți copii. Unul dintre motivele acestor schimbări este introducerea rapidă a tehnologiilor digitale în viața de zi cu zi a copilului. Internetul, computerul, tableta, telefonul și alte gadgeturi, pe care un preșcolar le stăpânește, adesea mai bine decât părinții săi. Gadgeturile devin nu doar o jucărie, ci și un mijloc de socializare. Pentru a defini și descrie noua fațetă a socializării copilului, se folosește termenul „socializare digitală”, care se caracterizează prin următoarele: utilizarea de către copii a unui arsenal de tehnologie digitală de înaltă tehnologie, durata prezenței unui copil în spațiul online, o creștere a riscurilor asociate mediului online, o creștere a alfabetizării tehnice a copiilor în comparație cu părinții lor, o scădere a universalității figurii adulte și rolul acesteia în relațiile părinte-copil ș.a.

Cuvinte cheie: context cultural și istoric al copilăriei, copilărie modernă, adult, socializare, socializare digitală.

Abstract

The article highlights the development trends of preschool children, associated with the characteristics of modern socialization. Today, the process of including the child in culture has a number of specific features. An adult ceases to be a unique carrier of culture for the child, the effectiveness of traditional parenting and teaching practices becomes ambiguous, decreases the intensity of communication between a child with adults and other children. One of the reasons for these changes is the rapid introduction of digital technologies into the child's daily life: the Internet, the computer, the tablet, the phone and other

gadgets that a preschooler often masters better than his parents. Gadgets become not only a toy, but also a means of socializing. To define and describe the new facet of the child's socialization, the term „digital socialization” is used, which is characterized by the following: children's use of an arsenal of high-tech digital technology, the duration of a child's presence in the online space, an increase in the risks associated with the online environment, an increase in children's technical literacy compared to their parents, a decrease of the universality of the adult's figure and its role in the parent-child relationship, etc.

Keyword: cultural and historical context of childhood, modern childhood, adult, socialization, digital socialization.

Introducere. Psihologii ruși înțeleg conceptul de „socializare” ca stăpânirea copilului asupra experienței sociale prin pătrunderea în mediul social, în sistemul de conexiuni și relații sociale și reproducerea lor în activitatea activă ulterioară (Vygotsky, 1984, 1999; Kon, 2003; Elkonin, 1989). L.S. Vygotsky au scris că o caracteristică a situației sociale de dezvoltare în copilăria preșcolară este separarea unui copil de un adult, trecerea acestuia dincolo de relațiile de familie și familiarizarea cu lumea largă a culturii umane [6, 7,8].

Prin urmare, putem spune că una dintre caracteristicile principale ale copilăriei preșcolare este intrarea în societate, cultură, adică socializare. Studiul socializării unui preșcolar astăzi este imposibil fără o analiză a modernului context cultural și istoric al copilăriei. Vorbind despre sarcinile cu care se confruntă cercetătorii din copilăria modernă, D.I. Feldstein scrie despre necesitatea evaluării situației istorice și a mediului socio-cultural în care funcționează și se dezvoltă astăzi copilăria în mod obiectiv; evidențierea personalității și a caracteristicilor sale esențiale; pentru a dezvălui specificul însuși a procesului de dezvoltare a copilăriei moderne [20].

Evoluția creșterii în contextul modern.

Analizând situația istorică și mediul socio-cultural în care are loc socializarea preșcolarilor, nu se poate ignora figura unui adult. Însăși conceptul de maturitate suferă acum schimbări semnificative.

N.N. Tolstoi, explorând diverse abordări ale creșterii moderne, identifică trei caracteristici ale creșterii moderne: tranziția de la copilărie la maturitate are loc mult mai târziu; criteriile pentru schimbarea vârstei adulte; observarea abaterii de la o percepere unificată a debutului maturității în diferite culturi, straturi sociale, straturi etc [19].

Semne stabilite ale maturității: separarea de părinți, obținerea independenței financiare, căsătoria, nașterea copiilor etc., în secolul XXI, încetează să marcheze maturitatea. Oameni care au atins maturitatea, nu se consideră adulți, nu vor să crească, nu-și planifică cariera, nu se străduiesc să trăiască separat de părinți și să obțină independență financiară, să întemeieze o familie etc. În straturile sociale sărace, o persoană este considerată adultă la vârsta de 14-15 ani, iar oamenii înstăriți continuă să studieze și să se regăsească deja după vârsta de 30 de ani [12].

Credem că ideea exprimată de N.

Postman în cartea sa „Dispariția copilăriei” (Postman, 1982) este foarte importantă pentru înțelegerea socializării unui copil modern. El scrie că în societatea modernă nu există o graniță clară care să separe copilăria de maturitate. În consecință, însăși conceptul de copilărie și maturitate, spre deosebire unul de celălalt, își pierd sensul. Există doar două vârste clar definite fiziologic: copilărie și bătrânețe. Restul oamenilor aparțin grupului de vârstă nedeterminată, după care vine pensia.

D. Elkind susține această teză, menționând că copilul modern nu se încadrează deja în vârsta tradițională a copilăriei, deoarece diferențele dintre adulți și copii pot fi mai puțin semnificative decât diferențele dintre grupuri (etnice, sociale etc.) [1].

Cu alte cuvinte, putem spune că însăși înțelegerea vârstei adulte astăzi pare vagă și vagă. Iar definiția clasică a copilăriei ca „perioada în care copilul se află în afara activităților productive și sociale ale societății sub îngrijirea și protecția adulților” necesită clarificări [10].

Fragilitatea granițelor și caracteristicilor maturității și copilăriei se reflectă în multe fenomene ale copilăriei moderne, socializarea preșcolară, în trăsăturile specifice dezvoltării copiilor moderni, restructurarea relațiilor dintre adulți și copii, între copiii înșiși, între generații diferite. O analiză a relațiilor moderne copil - adult și copil - copil arată că adultul încetează să fie singurul și incontestabil mediator între lumea culturii și copil [3].

D.I. Feldstein, având în vedere fenomenele copilăriei moderne, notează următoarele: adultul nu mai este văzut de copii ca fiind singurul purtător de ceva nou și interesant. Dezvoltarea tehnologiei duce la faptul că dezvoltarea unui nou conținut de obținere a informațiilor, stăpânirea de

noi metode și tipuri de activitate a devenit disponibilă copiilor direct, fără participarea unui adult [20].

Poziția reală a copilului în raport cu lumea adulților se schimbă. Dezvoltarea acestei lumi este acum realizată de un copil nu doar sub forma unei curse de ștafetă, când „bățul” cunoștințelor și culturii este trecut de la o generație la alta. Procesul are multe opțiuni. Astăzi, copiii sunt uneori înaintea adulților (de exemplu, în ceea ce privește stăpânirea noilor tehnologii de calcul și comunicații).

B.D. Elkonin, vorbind despre actuala criză a copilăriei, scrie că copiii ies din contactul constant cu adulții. Timpul pentru comunicarea familiei și timpul liber este redus. Apar noi tipuri de activitate în care adultul nu preia rolul principal [22].

K.N. Polivanova consideră că globalizarea are un impact semnificativ asupra tuturor practicilor naționale tradiționale, inclusiv a practicii educației și formării. Migrația, mobilitatea ridicată a oamenilor creează condiții pentru creșterea diversității lingvistice și culturale, afectează direct practicile educaționale și de creștere. Un copil întâlnește o astfel de diversitate foarte devreme, ceea ce este de obicei asociat cu apariția așa-numitei mozaicuri sau identități hibride [12].

A.L. Wenger și V.I. Slobodchikov, B.D. Elkonin scriu că, astăzi aceste practici nu asigură dezvoltarea optimă a copilului și procesul de socializare a acestuia. În plus, principalele tipuri de activități sunt erodate, conținutul și limitele de timp ale crizelor sunt schimbate și nu mai sunt evidente. Toate acestea vorbesc despre o „criză a copilăriei”, adică o perioadă de transformare fundamentală, agravată de o serie de simptome negative [21,3].

Pe lângă transformarea comunică-

rii dintre un copil și un adult, există și schimbări în relația copiilor cu semenii și alți copii. Comunitatea copiilor se schimbă dinamic, rămânând parțial ascunsă de adulți. Mulți copii folosesc noi mijloace (gadget-uri) pentru a comunica cu colegii lor. Tehnologiile de comunicare devin mai populare decât comunicarea „live”. Activitatea de joc este restrânsă și sărăcită. Timpul petrecut de un copil cu alți copii scade [4].

Caracteristicile specifice ale socializării unui copil modern enumerate mai sus, desigur, nu descriu pe deplin acest proces. Cu toate acestea, ei dau o idee că tehnologiile moderne de informare și comunicare (TIC) joacă un rol semnificativ în schimbările care au loc în relația unui adult cu un copil, un copil cu colegii.

Din punctul de vedere al G.U. Soldatova, TIC astăzi este cel mai important agent de socializare, care începe să concureze cu familia și școala [15].

Pentru a reflecta realitățile de astăzi, ea sugerează în mod rezonabil extinderea bine cunoscutului concept de sisteme ecologice de W. Bronfenbrenner (*The State of Americans ...*, 2007). La etapa actuală, în acest sistem dinamic complex, format din cinci subsisteme interconectate și, așa cum ar fi, imbricate, considerate într-o perspectivă temporală (microsisteme, mezosisteme, ecosisteme, macrosisteme și cronosisteme), poate fi inclus încă un nivel ecologic - tehnosistem.

Are toate tendințele de a stoarce microsistemul și, în consecință, toate celelalte sisteme și de a lua primul nivel în acest model [19].

La moment, copiii stăpânesc practic independent trăsăturile lumii moderne, plonjând într-o realitate plină de mijloace tehnice. Specificul actual este că formele

tradiționale de socializare coexistă din ce în ce mai mult cu așa-numita socializare digitală [11].

Fenomene de socializare digitală a preșcolărilor moderni

Unul dintre factorii care măresc diversitatea modelelor copilăriei și variațiile acestora, erodând standardele dezvoltării copilului acceptate în mod tradițional în psihologie, în ultimul deceniu sunt schimbările. Tehnologiile informației și comunicării afectează familia și toate sferile educației, încep să concureze cu familia și școala [12, 15, 16]. Astăzi, mulți autori vorbesc despre apariția unui nou fenomen social și cultural-psihologic - copilăria digitală ca tip istoric special al copilăriei. Printre cei mai semnificativi factori care influențează dezvoltarea mentală a unui copil modern, sfera sa emoțională și personalitatea, în primul rând, se poate evidenția impactul televiziunii și al internetului [16].

Internetul este un fel de lume în care există propriul limbaj, propriile sale modalități de comunicare, interacțiune și un strat imens, aproape incontrollabil, de informații care poate influența un copil sub diferite forme: predare, motivare, formarea anumitor emoții etc.

E.O. Smirnova își exprimă îngrijorarea serioasă cu privire la introducerea activă a jocurilor pe computer, a programelor educaționale și a altor „divertismenturi pe ecran” în practica largă a educației familiale. Computerul a devenit pentru copii nu doar un asistent și o sursă de informații, ci un mijloc de a obține impresii senzoriale, fără de care nu mai pot face. Tehnologiile digitale vin în viața unui copil aproape din copilărie, când, în loc de zgomot, părinții atarnă tablete pentru copii produse special

pe cărucior [13].

Comunicarea directă, jocul și activitatea obiectivă și doar activitatea fizică, toate acestea încep să fie suplinite de interacțiunea cu un computer și, desigur, toate aceste tendințe indicate se reflectă în particularitățile dezvoltării copiilor moderni [2].

Internetul este un instrument cultural care este deja cunoscut omenirii, contribuind la nașterea altor metode, diferite de modurile tradiționale de activitate, practicile culturale, fenomenele, și semnificațiile, care, în interacțiune complexă cu viața tradițională „offline”, creează o situația de dezvoltare și un nou mod de viață pentru un copil modern [15].

La fel de important este studierea influenței spațiului de televiziune asupra dezvoltării unui copil. Peste 60% dintre părinți își petrec timpul liber cu copilul în fața televizorului, 10% dintre preșcolari își petrec tot timpul liber la televizor [20].

Cercetările arată că familiile defavorizate din Philadelphia, la 21-35% dintre familiile cu copii mici îl pornesc în timpul meselor sau funcționează continuu, 48% dintre copiii sub 8 ani se joacă cu un ecran interactiv timp de aproximativ 30 de minute pe zi. Jumătate dintre copiii cu vârsta sub 4 ani foloseau în mod activ televizorul pe cont propriu. Trei sferturi dintre copii dețineau un dispozitiv mobil (smartphone, iPod sau tabletă). Majoritatea copiilor știau să folosească aceste dispozitive fără asistență. (din 2012 până în 2014) numărul acestor copii s-a dublat. Statisticile arată că utilizarea televizorului, gadgeturilor și a altor ecrane la o vârstă atât de fragedă este slab controlată de părinți [4].

Mediul de informare și comunicare prezintă sarcini specifice pentru copil, a căror soluție afectează conținutul dezvoltării

sale mentale. Drept urmare, dezvoltarea cognitivă și personală a copilului poate avea loc sub o altă formă, se supune unei logici diferite și produce, de fapt, un alt rezultat. Semnificația acestui rezultat pentru bunăstarea și succesul în continuare al copilului în condițiile lumii contemporane este neclară și discutabilă astăzi [18].

În primul rând, este necesar să se ia în considerare influența internetului ca o tehnologie specifică care îl deosebește de alte tehnologii media, posibile schimbări în modelele normative de dezvoltare și sănătate a copiilor, limitele a ceea ce este acceptabil în contextul unui stil de viață digital, luând în considerare decalajul digital dintre generații și reducând capacitatea adulților de a proiecta copilăria în mediul online și în realitatea augmentată [17].

În acest caz, vorbim nu numai despre informații, ci și despre comunicarea cu elemente vii și neînsuflețite ale spațiului online, consumul online, precum și aspecte culturale, psihologice și tehnice ale utilizării dispozitivelor electronice.

Astfel, socializarea digitală completează astăzi socializarea tradițională, fiind o parte importantă a acesteia, iar cultura digitală în curs de dezvoltare reprezintă o nouă etapă în dezvoltarea societății, care necesită urgent noi viziuni și abordări [13].

Socializarea digitală este procesul de însușire și însușire a experienței sociale a unei persoane dobândite în contexte online, mediată de toate tehnologiile digitale disponibile, reproducând această experiență într-o realitate mixtă offline / online și formându-și personalitatea digitală ca parte a unei persoane reale. Fără aceasta, procesul de formare a personalității, adaptarea și integrarea sa în sistemul social al societății

informaționale este dificil astăzi[5].

Datele cercetării prezentate de G.U. Soldatova ne permite să spunem că, în ultimul deceniu, socializarea copilului a fost sub influența mediului digital. Autorul evidențiază câteva dintre caracteristicile situației sociale moderne care afectează dezvoltarea sferelor sale intelectuale și emoțional-personale, asupra trăsăturilor relațiilor cu lumea exterioară, asupra practicilor sociale și culturale: un arsenal de instrumente de înaltă tehnologie (personal dispozitive digitale mobile) începe să fie folosit de copii mai devreme și din ce în ce mai larg; copilul petrece tot mai mult timp în spațiul online, care devine „mediul său”. În ciuda faptului că până acum este slab reglementat și puțin studiat în ceea ce privește posibilele consecințe negative pe termen lung; preșcolarii găsesc și stăpânesc activ, independent și spontan resursele Internetului ca conținut de dezvoltare, educație și divertisment și platforme pentru comunicare online. Riscurile asociate mediului online sunt în creștere, inclusiv riscul dependenței de computer; decalajul în configurația spațio-

temporală a utilizării internetului de către copii și adulți se extinde; copiii devin din ce în ce mai alfabetizați tehnic și utilizatori avansați ai tehnologiilor digitale [12].

Decalajul dintre generațiile de copii și părinți se mărește, versatilitatea figurii adulților și rolul acesteia în relațiile părinte-copil este în scădere; eficiența părinților altor generații mai vechi scade pe măsură ce experții în utilizarea sigură a tehnologiilor digitale; sistemul educațional răspunde din ce în ce mai puțin la cerințele unei societăți digitale moderne, în ciuda disponibilității profesorilor școlari de vârstă mică și mijlocie de a moderniza procesul educațional.

Caracteristicile enumerate mai sus determină schimbările fundamentale în dezvoltarea copilului și stabilesc, de asemenea, forma și conținutul relației copilului cu lumea din jur. Reflecția și studiul detaliat al acestor influențe reciproce par a fi necesare atât pentru înțelegerea mecanismelor de dezvoltare a unui copil modern, cât și pentru organizarea procesului de creștere care nu izolează copilul de lumea reală, ci îi asigură siguranța și bunăstarea.

Bibliografia

1. ELKIND, D. The Death of Child Nature: Education in the Postmodern World. *Journ. Phi Delta Kappah* March 1997. – P. – 241-245.
2. ELKIND, D. The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. Cambridge: Perseus Publishing, 2001. – 244 p.
3. Children and screens: A survey by French pediatricians. R. Assathiany, E. Guery, F.M. Caron, J. Cheymol, G. Picherot, P. Foucaud, N. Gelbert, Association française de pédiatrie ambulatoire

Groupe de pédiatrie générale. *Archives de Pédiatrie* 25 (2018). – P.84–88.

4. Digital Childhoods: Technologies and Children's Everyday Lives/Danby S.J., Flear M., Davidson C., Hatzigianni M. (eds.). Springer, 2018. Vol. 22. – 287 p.

5. ВЕНГЕР, А.Л., СЛОБОДЧИКОВ, В.И., ЭЛЬКОНИН, Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Элькониной // *Вопросы психологии: Научный журнал*. – 1988. – №3. – 20–29.

6. ВЬГОТСКИЙ, Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
7. ВЬГОТСКИЙ, Л.С. Педология подростка: Проблема возраста / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. 224–269.
8. ВЬГОТСКИЙ, Л.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Орудие и знак в развитии ребенка / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–91.
9. ВЬГОТСКИЙ, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
10. КАРАБАНОВА, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
11. КОН, И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
12. ПОЛИВАНОВА, К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. – №2. 5–10.
13. СМЕРНОВА, Е.О., СОКОЛОВА, М.В., МАТУШКИНА, Н.Ю., СМЕРНОВА, С.Ю.
Исследование возрастной адресации мульт-фильмов // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т.10. – №4. – С. 27–36.
14. СОЛДАТОВА, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т.9. – №3. – С. 71–80.
15. СОЛДАТОВА, Г.У., НЕСТИК Т.А., РАССКАЗОВА Е.И., ЗОТОВА Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – М.: Фонд развития интернета, 2013. – 144 с.
16. СОЛДАТОВА, Г.У., РАССКАЗОВА, Е.И., НЕСТИК, Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.
17. ТОЛСТЫХ, Н.Н., КУЛАГИНА, И.Ю., АПАСОВА, Е.В., ДЕНИСЕНКОВА, Н.С., КРАСИЛО, Т.А. Социальная возрастная психология. – М.: Академический Проект. Серия *Gaudeamus*. 2019. – 345 с.
18. ТОЛСТЫХ Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – №4. – С. 7–24.
19. ФЕЛЬДШТЕЙН, Д.И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. – №2(19), апрель-июнь 2009. – С. 28–32.
20. ЭЛЬКОНИН, Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 1992. – №3. – С. 7–13.
21. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Primit la redacție: 22.09.2021

PSIHOLOGIEA MUNCII

THE STRESS ANALYSIS OF EFFECT OF STRUCTURE OF PUBLIC EMPLOYEE
PRODUCTIVITYANALIZA EFECTULUI STRESSULUI ASUPRA STRUCTURII
PRODUCTIVITĂȚII ANGAJAȚILOR PUBLICI

CZU: 159.96 +658.3

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p82-88

OSMAN ŞAHİN

Psychology Dr. Student, Rostov-on-Don University, IMBL, Russian
TALAS / KAYSERİ, Turkey
<https://orcid.org/0000-0002-4544-9114>**Abstract**

The most current problem of our time is the daily stress that people experience. Stress occurs at home, in the street, at work, and in many other situations. Our study is focused on the study of stress at the workplace of employees. Employees spend most of their time at work, where they face stressful situations.

Although people work for a variety of reasons, the most important goal is to earn a living and a better quality of life. People who work for individuals and organizations are subject to fatigue. Employees contribute to the development of the organization, in order to have more success and income. Therefore, they need to work qualitatively and productively for both, the organization and themselves. Due to the intensity of work, stress inevitably occurs due to employee fatigue.

Keywords: stress, stress factors, stress structure, public employees, productivity.

Rezumat

Cea mai actuală problemă a vremurilor noastre, este stresul de zi cu zi pe care îl trăiesc oamenii. Acasă, pe stradă, la serviciu și în multe situații intervine „stresul”. Cercetarea noastră este orientată spre studierea stresului la locul de muncă a angajaților publici. Angajații petrec cea mai mare parte a timpului la locul de muncă, unde se confruntă cu situații stresante.

Deși oamenii lucrează din diverse motive, cel mai important obiectiv este de a obține venituri și de a susține o calitate mai bună a vieții. Oameni care lucrează pentru persoane fizice și pentru organizații, sunt supuși oboselii. Angajații publici contribuie la dezvoltarea organizației, pentru a avea mai mult succes și venit. Prin urmare, ei trebuie

să muncească calitativ și productiv pentru a beneficia atât organizația, cât și pentru sine. Din cauza intensității muncii, inevitabil, intervine stresul în urma oboselii angajatului.

Cuvinte – cheie: stresul, factorii de stres, structura stresului, angajații publici, productivitatea.

Login People are exposed to stress, during their entire lives. There are many definitions of stress in literature. Stress, as the origin of the Latin word ,refers to (an Baltaș and Baltaș, Z., 1991). [5]. However, English has been used in the past until the present day. The general word meaning is worry, grief, trouble, it might be referred to as destruction. Historically, it was found that many physical and psychological discomfort caused by feelings in the 20th century (Balcioglu, 2005). [4, s.9-12].

In literature, stress is treated as a negative phenomenon. The positive aspects of stress as the subject of several investigations are often ignored. Therefore, we would analyse the main aspects of the negative stress. Most of the literature focuses on research referring to negative stress. In contrast, the Chinese define stress as the provider of dangers or opportunities [21]. According to this statement, even though the stress is dangerous, it can be considered as an opportunity as well.

People can be always exposed to stress. Stress can occur if the person did not have enough sleep. Therefore, people at home, at work, in the street, and many more places can experience stress. One place where people can pass through stressful situations is the workplace. Many different events can be experienced in the business environment. These events can lead to many things in the business

environment. Stress events can cause, as is, as a result, a situation that can occur during the event or events. The stress experienced in the working environment can be referred to from two angles. Stress in the business environment (organizational stress) is due to the organizational culture. On the other hand, individual stress arises due to a condition related to the inner world of the individual. Stress in a different way if the individual case can be made that if the definition of individual stress arise due to a condition related to their inner world. In this study, we would highlight on the effect of stress on the productivity of the individuals working in the public sector and the solutions to the problems that occur in this context.

The aim of the study is the analysis of the stress and its effect of structure on public employees productivity.

Every human being living on earth, in a significant part of his life are forcing their limits and capabilities to a new level, due to which they might confront with stress. Where are they being confronted with stress does to try escape (Ertekin, 1993) [11]. Because of many uncertainties, business life faces many risks as well. The rapid development of technology, along with globalization, the expansion of the networks depending on technology, the crises in the economy, directly or indirectly linked to unemployment crises, inflation, political instability, the existence

of fierce competition increase the uncertainty in the business environment. In addition, there are also many factors that affect employees' individual situations.

Stress is a very common topic in many academic studies, though stress has not been clearly defined (Norfolk, Translated by: I.serdarođl 1989). However, the effect on the human body in a conceptual sense, any variable is defined and effective results format. (ÖZMUTAF, 2006) [17]. The word stress has emerged from the Latin word **estrici** and the French by Ester. The first is a concept used in engineering and the physical sciences. Later, it has been the subject of research in psychology and medical science. Management science is one of the science that investigates the issue of stress. The investigation of behavior in organizations concerned with efficiency, management sciences for many reasons, tends to make effective use of resources in order to face care of-the issue of stress (and Aktas Aktas, 1992). [3]. The Turkish Dictionary defines stress as **coercion, violence, oppression, tension** (Eroglu, 1998) [10, s.296-297]. Hans Selye Stress defines stress as the human body general response against any variable (Gümüştekin, and we Oztem, (2005), [12, s.271]. Stress can be generally defined as the form of different factors that will change the balance in the human being (Eroglu, 1998, [10, s.296-297]. Stress try to explain all definitions: describes the stress is affected in two ways. Firstly, the existence of an effective outsourced, while the other is a reaction to the impact of the human body (Aydin, 2004). [3].

Stress Factors: Stress factors, in general, depend on two main aspects: the relation with the individual with himself,

and the relation of the individual with the environment (also referring to the business environment). for individuals with individual and environmental factors that arise from events that occurred between the individual's environment can be created so that two general headings. However, the general classification of the factors that cause stress are as follows: the person about his or her individual factors, environmental factors related to the environment are also factors related to the business organizational factors (Aydin, 2004). [3].

Individual Stress Factors Capacity of individuals, abilities, personal needs and character of the individual elements are stress factors. Individuals upbringing, education, relationships within the family, marriage, divorce, death, accidents are some of the factors causing stress to the individual (Gümüştekin and our Oztem, 2005) [10, s.277].

Personality characteristics: age; gender; domesticity; frustration.

Organizational Stress Factors: Stress at the workplace is a condition which people might experience. Organizations are formed from people because the human element is very important for an organization. The importance of the human factor leads to people not at all related in any case important for the organization. There are many cases in which the organization can be a source of stress. The most common sources of stress are: excessive workload (Glass, 2004); chores (Wrestler, 2000, p.27); failure costs-field (Eroglu, 1998, s.315); advancement (Küçükaslan, 1994, p.21), longer working hours (Camkurt, 2007, p.89); işgüvence,

working conditions (Gümüştekin and our Oztem, 2005), [12, p.274].

Role Roof Work to: The individual tasks within an organization has an incompatibility in their structure (Erdoğan, 1999).

Ambiguity role: Individuals lack information about their role. This condition is seen in most newly hired individuals.

The stress factor consists in the fact that individuals have to make value judgments with non-overlapping business. It represents a personality conflict with his role. For example, an engineer producing weapons is an example of conflict when he actually wants peace (Wrestler, 2000, p.40).

Environmental Stress Factors: Individuals factors are those that cause stress for itself. The majority is formed around the individual. Individuals start with the circle of family, friends, school, work, relatives, neighbors, lived in the country continues he said. Each of these can be considered social groups which form a separate source of stress (Ekinci and Growers, 2003), [8, 93-111]. Due to the difficulties brought by the People living in towns and cities are exposed to stress more. in life. Daily life in haste, rapid urbanization, the need to act quickly and bustling city life can be a source of stress in itself.

Stress, Symptoms and Effects: Stress, both physical and psychological durumol which is birçoksonuçdoğur because an effect. . The increased stress can disrupt the balance of extending human existence over time. Disruption of the body's balance reveals some signs (not the Sun, 2001, p.26).

Physical Symptoms of Stress: The stress effect on the human body may vary be in different formats (Ketamine, 1988, p.344). Usually the occurred symptoms are: the increase in the pulse rate, some pain, digestive disorders, acceleration of the heartbeat, dry throat, dry mouth, dizziness, fatigue, chills, and so on. It can be expressed as (Eroğlu, 1998), [8, s.329].

Behavioral Symptoms of Stress: There are behavioral symptoms resulting from stress. These can be classified as follows methods of the individual applicant are divided into two groups:

- 1) Tea, coffee, cigarettes, alcohol, drugs, overeating or loss of appetite, introversion, aggression;
- 2) The self-deception of individuals with different defense methods.

Individuals that business owners, personality, social support, conditions such as level of education also has an impact on behavior change (Aytac and Day, 2000, p.45).

Psychological Stress Symptoms: Stress is a condition which people experience every moment. Therefore, some reactions can occur in humans. The general psychological symptoms of stress are:

- Anxiety and increase in anxiety levels;
 - Tension;
 - Incompatibilities and difficulties;
 - Aggression;
 - Feeling inadequate,
 - The idea of the doors have been exhausted.
 - Avoidance of teamwork or cooperation
 - Depression form (quick cry)
 - Panic or undue haste (Tezcan, 2008).
- [18].

Organizational Stress can result in:

- Job dissatisfaction;
- Loss of loyalty to the organization;
- Impairment of the quality of the produced goods or services;
- The decrease in work productivity;
- The decision that the organizations are ineffective;
- Labor increase in speed
- Cold relations between individuals within the organization;
- The tension in the relations experienced in the workplace
- Lack of communication within the organization;
- Weakening of inter-departmental coordination and cooperation;
- Loss of image in the eyes of other organizations;
- Addition to the costs because of waste of time
- Staff longer break times;
- Continuing problems at work;
- Lack of staff discipline;
- Increase in requests and complaints of employees;
- Increase in accidents in the work environment;
- Increase in customer complaints;
- Slowdown in the career progression of employees;
- Organization of insurance payments, health care costs and increase in compensation paid to employees;
- Increase in the number of lawsuits filed against the organization;
- Sabotage or fraud against the organization.

Efficiency Evaluation of Relationship Stress Structure of my employees

In practice, many stress-related studies can be identified in literature. is lo-

cated.

Literature is an important work in this regard was made in the University of Michigan. The Institute for Social Research of the University of Michigan has studied for more than thirty years, the harmony between the individual and the organization has been the subject of study-business environment. The study on the essence of the stress has shown a different perspective on stress at the workplace. The first is the experience of the individual who can not get from the business environment. The other is the ability to have an individual state that can not be sufficient in any matter. In other words, the individual can not be enough to fulfill the demands yeteneklerininoluş. The study emphasizes that these concepts are compatible. In both respects the requirements, the exit mismatch between individual abilities and requirements. The formation of incompatibilities paves the emergence of stress (Siegrist, 2001).

The public sector have a unique structure that can cause stress. Public employees productivity resulting from stress is due to the continuous decline. For this reason the structure is able to stress efficiency of public employees. Productivity must also take the necessary precautions to avoid exposure to stress.

RESULTS

Among the reasons for stress, particularly, in the public sector we can discern workload, because the public sector is working with a system that continuously manage the routine processes of a certain number of employees. In this case, the employees may be due to increased workload. To avoid this, it is necessary

to establish the distribution of tasks. In addition, training on stress management should be organized to public employees. This subject should provide a psychologist employed in public institutions necessary for a more robust solution.

Increasing the use of technology in the public sector will help the employees recover from the induced stress. Technology can help reduce the workload in all areas of public sector, thus escaping from the pressure of work. Making the task management and controlling the distribution of employees in a fair way may be another solution to this situation.

In order to organize social activities in terms of reducing the stress load of public employees, it will help reduce the causes

of psychological pressure. You also need to get some support around issues that can be produced in the solution of public employees in work life. The name of this is social support. Family members, friends play an important role in reducing stress. It was stated above that required for the social support of the employees and executives with colleagues in the business environment to enhance communications. In addition, the individual's family, friends and the preservation of such support is important to see the psychological health of their relatives and get away from the stress. Therefore, discuss with friends, a team of social support facilities such as relatives visit will contribute to reducing the stress level of individuals.

REFERENCES:

1. AKTAŞ, A. and Aktas, R. Job Stress, Productivity Journal, National Productivity Publications, Issue 2. 1992.
2. AYDİN, St. Organizational Stress Management, Dokuz Eylül University Institute of Social Sciences Journal, Volume 6, Number 3, Izmir. 2004.
3. BALCIOĞLU, Abraham. „Stress Concept and Historical Development” Medical Aspects of Stress and Remedies Symposium Series, IR. Ü. Faculty of Medicine Continuing Medical Education Activities, Istanbul 2005.47, s.09-12.
4. BALTAŞ, and Baltas, Z Stress and Coping Ways, Remzi Bookstore, 9 & Istanbul. 1991.
5. CAM, E. „Stress at Work and Women Employees in the Public Sector” International Journal of Human Sciences, C. 2, S. 4, Sakarya, 2004.
6. CAMKURT, M. Z. „Commercial Operating System and Office of Physical Factor Impact on Work Accidents”, TÜHİS Business Law and Economics Journal, Volume 20, Number 6, 2007.
7. EKİNCİ H, Planters, S. Executive Stress Resources in terms of Impacts on and an Application, Uludag University Journal of the Faculty of Economics and Administrative Sciences, Volume XXII, Number 2, 2003, p. 93-111.
8. EKİNCİ, H., S. EKİCİ „Business LED studies Organizational Stress Management Strategy of Social Support” Role in Provinces Empirical hatred A Buffer-TIR on „, CU Journal of Social Sciences. 2003, Volume 27, Number 11.
9. EROĞLU, F. Behavioral Sciences, Istanbul. 1998.
10. ERTEKİN, Yucel. And Stress Management. Ankara: TODAIE, 1993.
11. OUR OZTEM GÜMÜŞTEKİN

GeV, the EU „Stress Interaction Productivity and Performance in Organizations,” CU Journal of the Institute of Social Sciences Institute, 2005, Volume 14, Number1

12. KÖKNEL Özcan, Forced Human, Golden Books, Istanbul 1987

13. KÖKNEL, Ö. Anxiety Personality of Happiness, Istanbul: Golden Books Publisher,1988.

14. KÖKNEL Özcan: Stress and Illness, Gray Agency, Istanbul 1990.

15. KÜÇÜKASLAN, A. „Evaluation of the Job Satisfaction of stressful phone

in Istanbul Regional Directorate Employee Relations Telephone Operators”, (Unpublished Master Thesis, M.Ü.SB, Istanbul. 1994.

16. ÖZMUTAF, Nezihe text. „Organizations in Human Resources and Stress: An Empirical.

17. TEZCAN, M. „stress and Struggle”, Kayseri Police Department Guidance Counseling Bureau Publication, Number 1, 2008.

18. <http://hastane.beun.edu.t> is Accessed 11/30/2015.

Primit la redacție: 28.10.2021



INVESTIGATION OF BANK EMPLOYEES JOB SATISFACTION PROBLEMS
INVESTIGAREA PROBLEMELOR DE SATISFAȚIE A MUNCII LA ANGAJAȚII
BANCILOR

CZU:159.9.072.432

DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.i2.p89-94

Ibrahim TÜRÜT

PhD candidate, IMBL Rostov-on-Don University, IMBL, Russian
TALAS / KAYSERİ, Turkey
<https://orcid.org/0000-0003-4876-1215>

Abstract

Competition in the world market in many sectors of economy leads companies to pursue different strategies. One of the business strategies is the efficient use of resources. The most important source of business is the employees who are the human factor. Poor employee performance affects the success of a company or a bank. High employee performance depends on many factors. One of the most important factors that affects an employee's performance may be the job dissatisfaction. The employees are not satisfied with the work of people in the organizational structure of the company, management style, customer relationship. The research topic is to examine the issue of bank employee satisfaction, providing general information on the research topic. Relevant examples are provided in the paper for the subject of the study and recommendations are given for raising the job satisfaction of the bank's employees.

Keywords: customers, bank employees, job satisfaction, employee job satisfaction

Rezumat

Concurența pe piața mondială în multe sectoare ale economiei determină întreprinderile să practice strategii diferite. Una dintre strategiile afacerii este utilizarea eficientă a resurselor. Cea mai importantă sursă de afaceri sunt angajații ce constituie factorul uman. Performanța scăzută a angajaților afectează succesul companiei sau a unei bănci. Performanța ridicată a angajaților depinde de mulți factori. Unul dintre cei mai importanți factori care afectează performanța unui angajat poate fi insatisfacția de job. Angajații nu sunt mulțumiți de munca persoanelor din structura organizatorică a companiei, stilul de management, relația cu clienții. Subiectul de cercetare este de a examina problema satisfacției angajaților băncii, oferirea de informații generale despre subiectul cercetării. În lucrare se aduc exemple relevante pentru subiectul studiului și se dau recomandări la ridicarea satisfacției în muncă a angajaților băncii..

Cuvine-cheie: clienți, angajați din bancă, satisfacție la locul de muncă, satisfacție la locul de muncă al angajaților

LOGIN All the time in the world for innovative, growing businesses and employees to be constantly running ahead of technology should pay attention to customers across its network reach and appeal to style accordingly as a priority. Therefore, during the recent years, intensive research related to human resources requirements have been done. The human factor, that is important for businesses should not be ignored in today's world of human skills and effective innovation. This raises the intense competition in business. One of today's innovation is the ability to instill confidence in the services it offers to see more advanced company.

Many of the world's economic, financial, political, environmental, social, cultural and technological links between states, markets and individuals get established primarily through mutual trust. The primary role of business, judging from the past years is how to market know-how. Nowadays, customers have easier access to markets and not how to be a better way is open to new ideas as to how I can do production monitoring. Therefore, factors affecting job satisfaction of the company's employees are obliged to identify and improve them will not be ignored.

The aim of the study: This study analyzed the problems of the bank employees job satisfaction. Job satisfaction by examining the situation regarding implementation of solutions to the problems have been brought together with the results.

A customer Concept

Customers need resources in order to maintain their assets. The goods or services are expressed as the final consumer. However, the inputs to consumption at every stage of the transition from concept to customer production is included in the output of the receiver (Cinar, 2007).

Customer concept does not not only refer to individual businesses and organizations. People or organizations, this recognition is entering a benefit in terms of goods purchased or a service. An entity's balance sheet is not included in the reference section of the customer; it is the most valuable resource of a company. Individuals who are potential buyers of businesses who are anxious to get the goods and services offered are defined as customers (Eroglu, 2005).

It is noted that the priority of the human factor in the service market is to meet the expectations of the company's employees, to implement this idea in practice, and to make them happy; it is directly related to the material and spiritual. In short, happy employees will ensure customers' happiness (Naktiyok and Small, 2003).

Banking and History of the World

The Word bank comes from the Italian word „banco” which means table, desk or counter. The first Lombardian bankers were Jews. The banking transactions were made at a table within a market (banjo) and people on the left who did not fulfill their commitments, broke the banco of the

bankers (got bankrupt). (Free, 2005: 5).

Bank legal historians say 2000s was the first year in which banks do their banking transactions in the temple of Babylon, and the priests were also said to be the first bankers. In addition, people's valuables and objects used as money had to be left to these temples, some of this accumulation was lent by the priests to the needy and then the gift (interest) were reported to be back. Throughout the process the first time in the banking sense was seen today in Greece and banking transactions' Trapezit „has been started by s (Işıktaş'ın, 2010).

Banks, deposits they collect funds with their own capital, are costing organizations available on a line of qualified legal contracts to meet the financial needs of real people. Banks are making many financial trading goods from a shop in the material sense. Hence, banks are incorporating different obligations than other commercial businesses. In this regard, banks in many countries, activities and types of transition are surrounded by sectoral laws. (Akyürek, 2006: 20).

Regulatory laws of the Swiss banking is the most important point in the world banking system „Banks and Savings Fund Act” (Bundesgesetz über die Banken), while the text of the German Banking Law, „Credit Institutions Act” (Gesetz über das Kreditwes that), United States' n in the „Gramm-Leach-Bliley Act” it is. In Turkey, banks date 01.11.2005, 25983 (repeated) published in the Official Gazette No. 5411 „Banking Act” is governed by (Thompson, 2009: 21).

Job Satisfaction

People spend a large part of their everyday life in business environment. Business people and business environment are influenced by psychological, economic, social, and cultural factors. Employees make continuous comparison concerning the expectations about the business and the business environment. The objective of the research on the subject; Enabling them to increase productivity and employee motivation. Researchers give several definitions of the concept job satisfaction: Keser (2009) defines it as ensuring the realization of the desired, be satisfied; Halsey (1998) refers to job satisfaction as positive sensations or satisfaction as a result of the evaluation of the job or work experience; the input-output stability (Adams, 1963: 224).

Job Satisfaction and Its Importance

Coldness toward work, in case of job dissatisfaction, lack of morale, low productivity, may occur. It is said that the cause of this condition occurs when individuals experience the effects of the unhealthy society. Job satisfaction is based on meeting individual's biological, psychological and social needs. Job satisfaction is not an independent concept. Another important point to note in efforts to show their dissatisfaction with the majority of jobs will be available for each individual. Management of the feedback, of the decisions taken in this direction can enhance productivity and quality.

The psychology of the employees has an effective relationship with the job satisfaction. Being employed during who-

le life is very important for any human being, because they are in constant economic struggle. At workplace, the employee reveals their personal skills. While such individuals remain unemployed, they may damage their psychological health.

FACTORS AFFECTING JOB SATISFACTION

Research on the factors affecting job satisfaction divide these into two groups: internal and external factors.

2.2.1. Internal Factors

Internal factors consisting of employees can affect the individual characteristics and job satisfaction.

Personal Factors: The idea is not to participate in the domestic economy compared to other women from the working environment in which differences are indicated. In men, the careers, salaries, promotion expectations due to the intensity of the expectations vary compared to women (Özcan, 2006). In general, the internal factors that can be considered as personal factors are ranked as follows:

- Age;
- Marital status;
- Level of education
- Personality;
- Rewarding.

2.2.2. External Factors

External factors are out the will of the workers and the whole business; they caused by environmental factors, and factors affecting the employee's job satisfaction.

- Management approach;
- Work friends;
- Working conditions;
- Fee;
- Promotion;
- Status.

3. Results and Job Dissatisfaction

Job dissatisfaction can reveal extremely important and harmful consequences in terms of both, individuals and organizations.

3.1. Individuals outcomes

Job dissatisfaction, life conditions, deterioration of mental and physical health, psychological, psychosomatic, personality disorders, can cause stress. As a result, individuals may face both, physical and mental health problems. As a result of this focus on the individual desire, determination and work performance, degradation and decline it could be stated in terms of efficiency. The following results are due to job dissatisfaction:

- Life Dissatisfaction;
- Mental and Physical Health Deterioration;
- Psychological Dissatisfaction;
- Psychosomatic Disorders;
- Personality Disorders;
- Stress.

3.2. Results in terms of organization

The following problems can occur out of job dissatisfaction:

- Productivity loss;
- Work absenteeism;
- Indifference towards work;
- Work accidents and occupational di-



seases;

- The increase of employee turnover rate.

RESULTS

The job satisfaction can be explained by several reasons. The importance is even greater for the employees. Because it does not refer only to the bank employees, such as accountants, for instance, or de-

als only with the customer. This process needs to be a combination of both. Therefore, banks are working overtime to make more. Bank employees primarily work to ensure the satisfaction of a wage. Fees as well as expansion of social opportunities, as well as ensuring a smooth operation of the physical conditions in the business environment needs to be created.

REFERENCES:

1. ADAMS, John. *Toward and Understanding Ugh Îneguity*. Journal Ugh Applied Psychology.1963.
2. AKYÜREK, Bester, RISK, Based. *Internal Audit in Banking System*, YYLT, Turkey Ankara University SBA, Ankara. 2006.
3. CINAR, A.T. *Businesses in customer service and customer satisfaction for applications to determine the regions with different banks and customer satisfaction* (Doctoral dissertation, University of Adnan Menderes). (2007).
4. EROĞLU, E. *Customer satisfaction measurement model*. IU Faculty of Business Administration Journal, 34 (1), 7-25. (2005).
5. JUDGE, A. TIMOTY, H. C. BATIONS, *Satisfaction Reserarch And Practica Industrial and Organizational Psycholog*. CLA is COEPA and EA LOCKE Blocwll ltd.uk2000 Publishers.
6. EDWIN, A. LOCK. *The Nature and Causes of Job's Saticfactio*. Chiago: Dunette MD, Handbook of Industrial and Organizational Psychology.1976.
7. LEVITAN, S.A., JONSTO the wbwork is Here to stay. Alas: Olympus Company.1973 Publications.
8. LAW are eather Effect of Performance on the Job / statisfaction.new York: Industrial Relations.1996.
9. MACMILLAN, H. William. *Contemporary Dictionary*. Istanbul: ABC Publicity Printing Evi.1998.
10. MASLOW A. (1992). *A Teory Of Human Motivation*. New York: Penguin Books, 1970, F.LUTHANS *Organizational Behavior*, Mc Graw Hill, BODIES DW HAMN the WC1992.
11. MILES, Raymond M, *Theories Of Management: Implications For Development And Organizational Behavior*, New York, McGraw Hill Book Co.1975.
12. MC CORMICK, E.D. *Industrial psychology*.new Jersey: Prentice Hall.1980.
13. NAKTİYOK, A., & Small, O. (2003). *Employee (internal customer) and the customer (external customer) satisfaction, employee satisfaction effect on*

customer satisfaction: an empirical assessment. Journal of Economics and Administrative Sciences, 17 (1-2), 225-243.

14. ÖZCAN, Yeşim. İlköğret of Teacher Job Satisfaction with the Leadership Behaviors for Managers Relationship Between Perceived Level. İstanbul: Unpublished Master's Thesis, Yeditepe University Social Sciences Enstitüsü.2006

15. PARASIZ, Rel. (2005). Money Banking and Financial Markets, Bursa Ezgi, 8.

16. PARASIZ, İlker. Modern Banking Theory and Practice. İstanbul: Featured Dağıtım.2000

17. TEKİN, Kemal. Secret Bank Banks Concept Respect Confidentiality yükümlülüğü. Ankara.2009, YYLT.

Primit la redacție: 28.10.2021