

COLEGIUL DE REDACȚIE:

IGOR RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, **Redactor - șef**, R. Moldova
ION NEGURĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar, **Redactor - șef adjunct**, R. Moldova
PETRU JELESCU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
JANA RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
CAROLINA PERJAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
ELENA LOSÎL, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MARIA VÎRLAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MIHAI ȘLEAHTIȚCHI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Moldova
SERGIU SANDULEAC, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU, doctor în psihologie, profesor universitar, România
MARCELA RODICA LUCA, doctor în psihologie, profesor universitar, România
FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția
TATIANA MOROZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus
SVETLANA VALYAVKO, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Rusia
SVETLANA HADJIRADEVA, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar, Ucraina



Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.
e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.com
web site: <http://www.upsc.md>
<http://psihologie.upsc.md/>

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială
Publicație științifică de profil – Categoria C

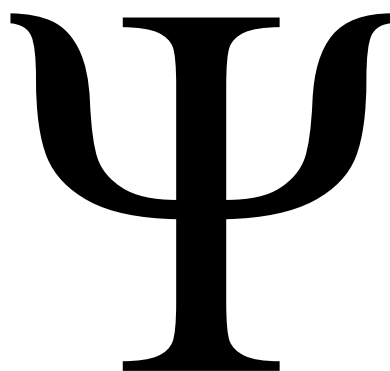


Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”
MD.2069, Chișinău,
Strada Ion Creangă 1, bloc 3.
ISSN 1857-4432 (online)
ISSN 1857-0224 (print)
Tiraj 100 ex.

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



**Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială
a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău**

Chișinău, 2018

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 3(52) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista științifică trimestrială „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*” este o publicație științifică periodică de profil, menită să reflecte rezultatele cercetărilor tinerilor savanți, precum și investigațiile fundamentale și aplicative valoroase din domeniul psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei și asistenței sociale.

Revista apare trimestrial, cu un tiraj de 100 de exemplare, beneficiind de distribuire gratuită în mediul universitar și în rețele de biblioteci din țară și peste hotare în varianta printată și fiind accesibilă și în variantă electronică pe pagina oficială a revistei.

Activitatea revistei este coordonată de către un Colegiu de redacție în componentă de 15 persoane, din care fac parte cercetători de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și de la alte instituții de învățământ superior și academice din țară, România, Ucraina, R. Belarus, Elveția.

Revista a fost fondată în noiembrie 2005 de către facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista este cu acces deschis (*Electronic Open Access Journal*).

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, fondatoarea revistei „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială”, **susține politica Accesului Deschis și își asumă obligația de a oferi acces la publicația în cauză.**

Revista „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială” *se declară publicație științifică cu Acces Deschis, fiind o alternativă pentru publicarea și promovarea rezultatelor științifice în spațiul universitar.*

Publicarea articolelor elaborate este gratuită. Autorii vor respecta criteriile stabilite în Regulamentul de evaluare, clasificare și monitorizare a revistelor științifice, aprobat prin Hotărârea CSSDT și CNAA din 25.06. 2015 și Ghidul privind perfectarea tezelor de doctorat și a autoreferatelor, aprobat prin Hotărârea Comisiei de Atestare a CNAA, nr.AT03/11 din 23 aprilie 2009.

Considerăm că o atare publicație periodică va fi utilă tuturor celor preocupați de practică, teorie, educație și instruire, profesorilor și părinților, educatorilor și studenților, psihologilor, asistenților sociali, psihopedagogilor speciali.

Procedura de recenzare a articolelor este prezentată pe situl oficial al revistei <http://psihologie.upsc.md/> la compartimentul [Peer Review Policy](#) și în instrucțiuni pentru autori.

Revista apare în varianta print și online. Pe site-ul: <http://www.upsc.md/> și <http://psihologie.upsc.md/> sunt prezentate integral toate numerele revistei.

Revista este înregistrată în baze de date internaționale: DOAJ, Index Copernicus, DRJI, OCLC WorldCat ș.a.

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

CUPRINS/CONTENT

Șleahțișchi Mihai	Era reprezentarilor sociale The era of social representations	3
Нестеренко В. В Листопад А. А Мардарова И.К	Организация проектной деятельности студентов с использованием коучингового подхода Students' project activity organization with the use of coaching approach Organizarea activității de proiectare a studenților prin folosirea abordării coaching	33
Petrov Elena	Formarea continuă în domeniul educației incluzive în viziunea cadrelor didactice: opinii și atitudini Continuous training in inclusive education - teachers vision: opinions and attitudes	45
Racu Igor Boiangiu Carmen	Dezvoltarea intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă Developing vocational interests in adolescents	61
Popovici Doru Vlad Diaconescu Liliana Veronica	Educația incluzivă a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior Inclusive education of young people with disabilities in higher education	80
Раку Жанна	Взаимосвязь самооценки и чувства одиночества в подростковом возрасте Interrelation between self-esteem and loneliness in preadolescents Relația dintre autoapreciere și sentimentul singurătății la preadolescenți	87
Ciobanu Elvira Jelescu Petru	Problema formării intereselor electorale la adolescenți The problem of electoral interests formation in adolescents	97
Тубычко Ю.А.	Пропедевтика дисграфии у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии Propedeutica disgrafiei la copiii de vârstă preșcolară mare cu o formă ștearsă a disartriei The propaedeutics of dysgraphia of preschool age children with the abraded form of dysarthria	104
Olărescu Valentina Ponomari Dorina	Anxietatea la preșcolarii cu tulburări de limbaj Anxiety in preschoolers with language disorders	114
Gavriliță Lucia	Procesul de reglare emoțională: precizări conceptuale The emotional adjustment process: conceptual precision	125
Moraru Rodica	Caracteristici ale afectivității la elevii cu dizabilitate mintală Characteristics of the affectivity of mental disability students	136
Autorii noștri		145



ERA REPREZENTĂRILOR SOCIALE THE ERA OF SOCIAL REPRESENTATIONS

Mihai Șleahțișchi, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

CZU 316.6

Rezumat

Tendențele care se fac văzute în ultimul timp – și care nu întârzie să se regăsească în opticile interpretative ale unora dintre cei mai valoroși filosofi, sociologi, politologi sau economiști ai contemporanietății - pun în ordinea de zi problema reevaluării substanțiale a cunoștințelor cu referire la om și la relațiile pe care el le dezvoltă sau intenționează să le dezvolte în varii contexte sociale. Pe un asemenea fundal, sunt luate în calcul, din ce în ce mai des, transformările care trebuie să se producă în sfera psihologiei sociale, în acel teritoriu-punte unde „se preia ceea ce este social în psihologie și ceea ce este psihologic în sociologie” și unde contează „nu atât individul, ca unitate separată, sau colectivitatea, ca structură socială autonomă”, cât „interacțiunea dintre individ și colectivitate”.

Stabilind că anume din sfera psihologiei sociale trebuie să vină confirmarea unei mari deplasări de accente, a unei reconfigurări apte să confere un alt calibru și o altă semnificație științei centrate pe studiul sistematic al „individului aflați într-o continuă legătură cu semenii săi și cu mediul cultural-ideologic în care își duc existența”, specialiștii – de regulă - se văd obligați să menționeze că acest gen metamorfozare ține, la modul cel mai direct, de valorificarea conceptului de reprezentări sociale. După ei, anume acest concept, și nu oricare altul înfățișează în cea mai mare măsură direcția investigațională care urmează să demonstreze unitate, centrându-se, în același timp și în egală măsură, asupra „grupurilor umane” și asupra „problemelor care afectează un mare număr de actori sociali”, asupra „naturii umane” și asupra „construcției sociale a realității”.

În fond, a venit timpul când putem vorbi despre o eră a reprezentărilor sociale. Or, la ora actuală, anume reprezentările sociale, și nu oricare alte construcții de extracție cerebrală, exprimă „conceptul central și comun tuturor științelor socio-umane” și, totodată, cel mai important factor care „ne ghidează în modul de a numi și de a delimita diferitele aspecte ale realității noastre zilnice, în modul de a le interpreta, de a decide asupra lor și, când e cazul, de a lua o poziție față de ele și de a apăra această poziție”.

Cuvinte – cheie: actori sociali, reprezentări sociale, era reprezentărilor sociale

Abstract

Certain trends that have been noticed lately - and which are found in the interpretative visions of some of the most valuable philosophers, sociologists, political scientists, or economists of present times - put forward the issue of the *substantial reassessment of knowledge with reference to the individual and to the relationships he or she develops or intends to develop in various social contexts*. On such a background, certain transformations to be made are taken into account. These transformations concern the sphere of *social psychology*, in that *bridging territory* where "what is social in psychology and what is psychological in sociology" and where "not just the individual, as a separate unit, or the collectivity, as an autonomous social structure", but "the interaction between the individual and the collectivity" as well matter.

Establishing that it is precisely in the sphere of social psychology that the confirmation of the *great shift of accents* must take place, a reconfiguration capable of conferring a *different caliber and another significance* to the science centered on the systematic study of "individuals in a continuous relation with their fellow peers and with the cultural-ideological environment in which they live", the specialists cannot but point out that this kind of metamorphosis relates, in the most direct way, to the valorization of the concept of *social representations*. In their view, this concept in particular embodies best the investigational direction that has to prove *unity*, also focusing at the same time on the "*human groups*" and on the "*problems affecting a large number of social actors*", on "*human nature*" and the "*social construction of reality*".

In fact, there has come a time when we can talk about an *era of social representations*, since, at the moment it is precisely the social representations, and not any other constructions of cerebral extraction, that express the "central and common concept of all social and human sciences" and, at the same time, the most important factor that "guides us in the way of naming and differentiating the various aspects of our daily reality, to



interpret them, to decide upon them and, where appropriate, to take a stand against them and to defend that position".

Key words: social actors, social representations, era of social representations

În urmă cu peste cinci decenii – la 1961, mai exact – S. Moscovici, cel care va fi considerat ulterior *cel mai important și mai creativ gânditor din psihologia socială contemporană* scoate de sub tipar studiul intitulat *La psychanalyse, son image et son public* [1]. Cu toate că a avut ca punct de plecare doctrina psihologică freudiană, un subiect care era – la acel moment – de mare actualitate, lucrarea nu a însemnat o analiză scrupuloasă a doctrinei vizate, ci o cercetare riguroasă asupra modului în care aceasta a penetrat în viața cetățenilor francezi, devenind parte integrantă a conștiinței lor. Presupunând că un asemenea gen de penetrare s-a datorat în gradul cel mai înalt reprezentărilor sociale și că, pe de altă parte, mass-media este cea care exercită o influență decisivă asupra psihologiei de masă, autorul studiului urmărește după punctele de vedere exprimate față de psihanaliză în trei tipuri de presă cu apartenență ideologică diferită: presa de largă difuzare, cea a Bisericii Catolice și cea de orientare comunistă. Fără a intra în detaliile sau nuanțele care s-ar impune, vom menționa că, în final, cele două presupuneri s-au adeverit: luând naștere „în contextul raporturilor de comunicare dintre cei care controlează universul simbolic și consumatorii mai mult sau mai puțin activi ai informațiilor conținute în acest univers”, reprezentările sociale înfățișează tipul de construcții cerebrale care oglindesc în cea mai mare măsură frământările societății contemporane și care, implicit, fac posibilă racordarea adecvată a indivizilor la aceste frământări.

Anul 1961 va simboliza, cu siguranță, momentul în care au fost puse fundamentele conceptului de reprezentări sociale, a unui concept despre care se poate spune că „încearcă să favorizeze relațiile pozitive dintre oameni și să asigure adaptarea lor sociocognitivă la un context din ce în ce mai evolutiv” [2]. De atunci și până în prezent, știința psihosociologică îl are ca punct de reper, punându-l în aplicare ori de câte ori apare necesitatea „instaurării unei ordini care ar permite indivizilor să se orienteze în spațiul înconjurător”, a „identificării unei logici și a unui limbaj care ar putea organiza și filtra elementele de mediu” sau a „stabilirii posibilităților de edificare a unei viziuni consistente despre oameni, fapte și fenomene”.

În pofida numeroaselor critici aduse conceptului moscovician de reprezentări sociale, acesta se impune cu rapiditate, ajungând să constituie – în doar câțiva ani – tema preferată a unor importanți oameni de știință din Franța, Italia și/sau Elveția. Conducându-se de postulatele cuprinse în *La psychanalyse, son image et son public*, C. Flament publică *Représentations dans une situation conflictuelle* (1967) [3], J.-C. Abric, C. Faucheux și H. Plon – *Rôle de l'image du partenaire sur la*



coopération en situation de jeu (1967) [4], R. Kaes – *Images de la culture chez les ouvriers français* (1968) [5], J.-P. Codol – *Représentation de soi, d'autrui et de la tâche dans une situation sociale* (1969) [6], iar C. Herzlich – *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale* (1969) [7].

Pe parcurs, interesul față de teoria reprezentărilor sociale și posibilitățile utilizării ei în perceperea și explicarea realității cunoaște o creștere neîndoielnică. În anii '70, bunăoară, J.-C. Abric împreună cu unii din colaboratorii săi realizează o serie de cercetări cu privire la reprezentarea sarcinii și a situației experimentale [8]. Tot atunci, M.-J. Chombart de Lauwe arată cum este reprezentată copilăria [9], W. Doise și M. Weinberger – *sexualitatea* [10], J.-C. Deschamps și W. Doise – *rolurile de sex* [11], R. Ledrut – *mediul rural* [12], J.-P. Codol – *grupul social* [13], J.-P. Codol și C. Flament – *structurile sociale simple* [14], A. Tiberghien și G. Delacotte – *circuitul electric* [15], M. Gilly – *elevii din învățământul primar* [16], A. Percheron – *universul politic al copiilor* [17], iar P. Robert și C. Faugeron – *sistemul penal* [18].

De la începutul anilor '80 și până în prezent, teoria reprezentărilor sociale trece prin faza unei evoluții impetuoase, ei revenindu-i, în ritm accelerat, noi „teritorii”, valențe și semnificații. În perioada vizată, mai întâi de toate, se diversifică substanțial tabloul general al obiectelor reprezentării. Acestea din urmă provin, de regulă, din niște sectoare ale vieții sociale care, anterior, nu au intrat în vizorul cercetătorilor: *SIDA* [19], *nebulia/boala mentală* [20], *inteligenta* [21], *alimentația* [22], *economia* [23], *banii* [24], *sărăcia* [25], *șomajul* [26], *munca* [27], *comerțul* [28], *profesia de psiholog* [29], *identitatea gitană* [30], *drepturile omului* [31], *timpul* [32], *vânătoarea* [33], *știința* [34], *radioactivitatea* [35], *informatica* [36], *noile tehnologii* [37] etc. Este de remarcat faptul că diversificarea la care facem trimitere are loc nu doar mulțumită psihosociologilor din Europa de Vest (or, obiectele prezentate în rândurile de mai sus țin în exclusivitate de numele lor), ci și psihosociologilor stabiliți în Europa de Est sau în alte părți ale lumii (America de Nord, America Centrală, America de Sud, Asia, Australia etc.). La București, Iași, Chișinău, Bălți, Moscova, Sankt-Petersburg, Voronej, Kursk, Iaroslavl, Tveri, Permi, Rostov-pe-Don, Stavropol, Saratov, Tomsk, Samara, Ijevsk, Novosibirsk, Kiev, Lvov, Ujgorod, Minsk, New York, Montréal, Québec, México, Caracas, Bogota, Buenos Aires, São Paulo, Petrópolis, Brasilia, Rio de Janeiro, New Delhi sau La Trobe, apar, unul după altul, studii în care se vorbește despre teoria reprezentărilor sociale și posibilitățile utilizării ei în investigarea, înțelegerea și interpretarea *sărăciei* [38], *mediului universitar* [39], *violenței* [40], *patriei* [41], *corupției* [42], *identității naționale* [43], *populației rromne* [44], *sugestiei* [45], „*educației pentru toți*” [46], *mediului ambiant* [47], *liderilor* [48],



democrației [49], cetățeniei [50], idealului moral [51], dreptății [52], drepturilor omului [53], fericirii [54], bogăției [55], omului decent [56], schimbărilor organizaționale [57], ospitalității [58], conducătorului ideal [59], substanțelor psihoactive [60], HIV/AIDS [61], tuberculozei [62], cancerului [63], alterității [64], adolescenței [65], dezvoltării umane [66], dezvoltării rurale durabile [67], autonomiei profesionale [68], îngrijirii de către mame a copiilor nou-născuți [69], persoanelor indigene [70], femeii [71], riscurilor pe care le comportă dezbaterile publice [72], musulmanilor [73], transplantului de organe [74], ruralității [75], crizei economice [76], puterii [77], practicilor de gen [78], Uniunii Europene și integrării europene [79], NATO [80], terorismului și teroriștilor [81], infracțiunii, infractorilor și victimelor [82], trecutului [83], campaniilor electorale [84], apartenenței civice [85], autismului [86], singurătății și a omului singuratic [87], persoanelor cu dizabilități [88], omului dement [89], mizantropiei [90], mitocanului și mitocăniei [91], fumatului [92], agresivității [93], extremismului [94], sănătății [95], personalității medicului [96], succesului [97], conflictului [98], riscurilor colective [99], sufletului [100], destinului [101], preoțimii [102], științei și omului de știință [103], muzicii pop [104], procesului Bologna [105], minciunii [106], identității culturale [107], interacțiunii sociale [108], străinilor [109], familiei [110], nașterii [111], mamei [112], tatălui [113], parentalității efective [114], muncii cadrului didactic [115] meseriei de psiholog sau a personalității acestuia [116] etc. Luând amploare, procesul de diversificare a obiectelor reprezentării contribuie, în mod firesc, la apariția *efectului de interferență experiențială*: descoperirile făcute de către psihosociologii din Europa de Vest își găsesc, din ce în ce mai des, o vie reflectare în paginile volumelor sau/și revistelor de specialitate editate în Europa de Est (sau în alte părți ale lumii) [117], iar cele făcute de către psihosociologii din Europa de Est (sau din alte părți ale lumii) – în paginile volumelor sau/și revistelor de specialitate editate în Europa de Vest [118]. Același proces mai face ca lucrurile care purtau, la început, însemnele unor eforturi *izolate și dispersate* să se constituie, treptat, *într-un tot întreg*, oamenilor de știință din „diferite țări și de pe diferite continente” revenindu-le frecvent posibilitatea de a schița, realiza și publica *împreună* numeroase lucrări cu referire la realitate (fapte, fenomene, stări) și reprezentarea ei socială [119].

În perioada de referință, concomitent cu diversificarea impresionantă a obiectelor reprezentării sociale, un rol important în dezvoltarea ideilor emise de către S. Moscovici în *La psychanalyse, son image et son public* îl joacă aprofundarea semnificativă a explorațiilor cu referire la (i) *criteriile de identificare a obiectului reprezentării sociale*, (ii) *specificitatea reprezentărilor sociale*, (iii) *rolul contextelor și practicilor în formarea și transformarea câmpurilor reprezentăționale*, (iiii) *relațiile*



care există între reprezentările sociale și alte concepte-cheie din științele socio-umane și (iiii) analiza structurală a reprezentărilor sociale.

În primul caz, avem de-a face cu intenția cercetărilor de a da un suflu nou rigorilor moscoviciene cu referire la procedura de validare a obiectului reprezentării sociale.* P. Moliner, P. Rateau, V. Cohen-Scali, dar și C. Flament cu M.- L.Rouquette [120] dezvoltă o viziune „înnobilată” asupra subiectului în cauză. Potrivit acesteia, „trebuie să întrunească cel puțin cinci condiții pentru ca un obiect să suscite, într-un grup dat, apariția unei reprezentări sociale”:

- *polimorfismul* [= obiectul trebuie să dispună „de mai multe fațete, de o vădită diversitate în câmpul social”];
- *raportarea la grup* [= obiectul trebuie să fie într-o legătură evidentă cu grupul producător de reprezentare, cu geneza, identitatea și memoria acestuia];
- *miza legată de identitatea și coeziunea grupului* [= obiectul trebuie să intervină direct și activ în elaborarea identității și a coeziunii de grup];
- *interacțiunea inter-grupuri* [= obiectul trebuie să se regăsească în cadrul interacțiunilor dintre grupuri, reale sau imaginare];
- *absența ortodoxiei* [= obiectul trebuie să aibă o prezență nelimitată în câmpul comunicării sociale, să fie într-o legătură strânsă cu practicile sociale și să se poată constitui „într-o abstracție, având ieșire la o clasă de obiecte”].

În cel de-al doilea caz, asistăm la augmentarea abordărilor cu referire la chintesența fenomenului reprezentățional. Pe de o parte, se profilează o orientare de factură structurală care pune accentul pe ideea de *consens* [= reprezentările sociale sunt organizări complexe de cunoștințe, opinii, credințe sau/și atitudini care întrunesc acordul mai multor indivizi]. Conform acestei orientări, reprezentările sociale dispun de un *nucleu central* (alcătuit din elemente consensuale, rigide și insensibile la vibrațiile contextului imediat), de un *sistem periferic* (alcătuit din elemente care marchează detaliile, scot în lumină secundarul, creează ambianțe situaționale particulare, protejând astfel corpul central al reprezentării în fața constrângerilor externe) și, în anumite circumstanțe, de o *zonă mută* (alcătuită din elemente care exprimă convingerea intimă a individului) [121]. Pe de altă parte, este promovat unghiul de vedere potrivit căruia ideea de *consens* (ca „bază definițională a reprezentărilor sociale”) trebuie respinsă, ca fiind în totalitate greșită. Nu *consensul*, ci *identificarea și descrierea multitudinii de exprimări individuale* contează cu adevărat în analiza procesului de reprezentare socială, afirmă

* În *La psychanalyse, son image et son public*, vom reaminti, ilustrul cercetător francez avansează ideea conform căreia un anumit obiect poate să suscite emergența unei reprezentări sociale doar atunci când el se caracterizează prin aceea că (a) este în stare să determine opinii diverse sau poziționări diferite ale indivizilor cu privire la însușirile lui, (b) dispune de energiile necesare inducerii *efectului de focalizare* (efect ce va determina „un interes deosebit pentru anumite aspecte ale obiectului și un dezinteres relativ pentru celelalte aspecte”) și (c) se raportează la tendința firească a indivizilor de-a formula explicații sau cunoașteri comune în legătură cu existența lui.



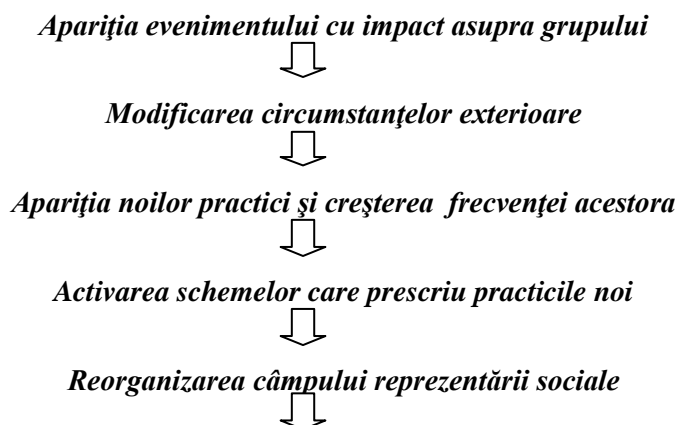
inițiatorii și adepții acestui unghi de vedere. [122]. Pe un asemenea fundal interpretativ, se ajunge, în cele din urmă, la următoarea concluzie: orice reprezentare socială se află sub imperiul unor *principii organizatoare de luări de poziție*, ultimele având statutul de „scheme care ordonează raporturile simbolice dintre indivizi și fac posibilă trecerea de la *meta-sistemul social* (instituții, tradiții, credințe, norme etc.) la structuri mai specifice, mai fluctuante și mai izolate, cum ar fi atitudinile și opiniile exprimate de actorii sociali”. Din perspectiva *principiilor organizatoare de luări de poziție*, studiul reprezentărilor sociale nu este altceva decât expresia unei intervenții științifice *trinivelare*. Acum, el semnifică o *analiză la nivelul cunoașterii comune* (or, „reprezentările sociale se creează prin raporturi de comunicare, pornind de la un limbaj comun și de la repere cognitive comune”), o *analiză la nivelul diferențelor inter-individuale* (or, „dincolo de faptul că posedă ansambluri de înțelesuri comune, indivizii posedă și ansambluri proprii de cogniții, ansambluri care rezultă din adeziunea lor la diferite tipuri de ideologii, credințe, tradiții”) și o *analiză la nivelul ancorărilor de natură psihologică, psihosociologică sau sociologică în viața de zi cu zi* (or, „reprezentările sociale sunt puternic influențate de realitățile cotidiene, de apartenența indivizilor la o anumită categorie profesională, la un anumit grup sau la o anumită clasă socială”). Sub aspect metodologic, primul nivel de analiză se caracterizează prin utilizarea tehnicilor deschise de culegere a datelor (interviuri semidirective, interviuri nondirective, asociații libere etc.), cel de-al doilea nivel de analiză – prin utilizarea tehnicilor factoriale, iar cel de-al treilea nivel de analiză – prin utilizarea tehnicilor de tip corelațional și a tehnicilor statistice care scot în evidență diferențele dintre grupuri.

Fiind diametral opuse, cele două abordări au contribuit la aceea ca în mediul specialiștilor axați pe problematica procesului de reprezentare socială să apară o mai mult sau mai puțin afișată stare de neînțelegere. Începând cu anul 1992, se profilează chiar o controversă de proporții cu referire la valabilitatea științifică a acestora [123]. Astăzi, se pare, spiritele s-au calmat, în locul discordiilor de altă dată făcându-și apariția diverse platforme cu caracter unificator (modelul bidimensional al lui P. Moliner, spre exemplu [124]).

În cel de-al *treilea caz*, interesul specialiștilor din domeniu se îndreaptă spre elucidarea relațiilor existente între reprezentările sociale, practici și context. Rezultatele mai multor investigații [125] au arătat că reprezentările sociale, în calitatea lor de categorii cognitive cu funcționalitate socială multiplă, își fac apariția datorită schemelor de conduită acceptate la nivel de comunitate și mediului (fizic, social, cultural ori temporal) în care aceste scheme se pot manifesta cu o anumită regularitate. Mai mult, cercetările efectuate de către C. Flament [126], J.-C. Abric [127], C. Guimelli [128] și



A.-M. Mamontoff [129] au pus în evidență faptul că factorii contextuali și cei care țin de practici contribuie nu doar la emergența reprezentărilor sociale, ci și la transformarea lor. În deplină concordanță cu acest punct de vedere, nu întârzie să apară și respectivele modele de transformare. La C. Guimelli, spre exemplu, dăm de următoarea schemă [130]:



Intrarea elementelor noi în componența nucleului central

În cel de-al patrulea caz, se pune problema introducerii unor precizări cu privire la „ce nu este o reprezentare”^{*}. Deoarece de-a lungul unei perioade îndelungate nu s-a ajuns la o definiție explicită și, totodată, consensuală a ceea ce S. Moscovici numea „științe colective”, acestea erau adeseori suprapuse cu alte concepte de conformație socio-umanistică. Considerând că o asemenea situație poartă însemnele unui focar de instabilitate epistemologică, numeroși specialiști și-au luat angajamentul de a veni cu limpiditatea necesară. Cel mai adesea atenția lor cade pe modul în care *reprezentările sociale* se raportează la *ideologie* [132], *memoria socială* [133], *cogniția socială* [134], *opinii* [135], *atitudini* [136], *simțul comun* [137], *identitatea socială* [138], *știință* [139], *image* [140], *mit* [141] sau *nexus* [142]. Drumurile pe care s-a mers au fost diferite: dacă pentru unii (ne referim, în mod special, la R.M.Farr) a prezentat interes *ideea diferențelor* (= „stabilirea trăsăturilor distinctive de o parte și de alta”), atunci pentru alții (îi avem în vedere, mai întâi de toate, pe W.Doise, M.-L.Rouquette și P.Rateau) a contat *ideea articulării conceptuale* (= „efectuarea integrărilor și înglobărilor la nivel noțional”). Pe un drum cu totul *special* - ca să nu spunem *radical* - a mers S. Moscovici, insistând asupra ideii potrivit căreia „opiniile, atitudinile și cognițiile sociale trebuie înlocuite cu reprezentările sociale”. Analizele efectuate au arătat că, în fond, reprezentările

^{*} Expresia îi aparține lui R.M. Farr. La 1991, în *Les représentations sociales: la théorie et ses critiques* [131], referindu-se la modul în care a evoluat teoria reprezentărilor sociale, el face următoarea remarcă: „Astăzi, (...) totul riscă să fie considerat reprezentare socială. Este important, așadar, să precizăm ce nu este o reprezentare. Acest lucru se poate face de acum înainte în lumina cercetărilor efectuate în ultimii treizeci de ani”.



sociale pot fi identificate cu o formă de cunoaștere *sui generis*. Ne fiind reprezentări cognitive sau reprezentări colective, opinii, atitudini sau cogniții sociale, imagini simbolice tradiționale sau ideologii, ele fac dovada faptului că exprimă „metasisteme suprapuse sistemelor de cunoștințe omenești menite să ofere grile de lectură a realității”.

În cel de-al cincilea caz, ultimul din șirul aprofundărilor științifice semnificative enunțate mai sus, accentul cade pe elucidarea și descrierea a ceea ce se află în interiorul reprezentărilor sociale. Pornind de la premisa că orice reprezentare socială redă „un ansamblu organizat de informații, de opțiuni, de atitudini și de opinii în privința unui obiect dat”, mai mulți specialiști din domeniu [143] se văd puși în fața necesității de a semnală că investigarea acesteia trebuie, în mod necesar, să scoată în profil un conținut și o structură. Situându-se pe un asemenea versant interpretativ, ei țin să insiste asupra oportunității divizării genului vizat de investigare în patru etape de bază – *delimitarea conținutului, identificarea nucleului central și a organizării reprezentării, controlul centralității și decelarea „zonelor mute”*. Tot ei mai arată că fiecărei etape, în virtutea caracteristicilor specifice existente, trebuie să-i corespundă un anumit cadru metodologic. În acest sens, *delimitarea conținutului* este asociată cu *evocarea liberă, harta asociativă sau rețeaua de asociații*, iar *identificarea nucleului central și a organizării reprezentării* – cu *chestionarul de caracterizare, schemele cognitive de bază sau analiza de similitudine*. La fel, *controlul centralității* este asociat cu *punerea în discuție a nucleului central, inducerea prin scenariu ambiguu sau tehnica prototipic-categorială*, iar *dcelarea „zonelor mute”* – cu *procedeul substituției sau cel al decontextualizării normative*. Toate aceste etape și toate aceste metode „sunt esențiale și de neocolit”. Respectarea cu strictețe a principiilor care stau la baza lor și a succesiunii în care ele trebuie să-și facă apariția „garantează în deplinătate valoarea analizelor care s-au întreprins sau care urmează a fi întreprinse”.

Întrunind caracteristicile unui domeniu de cunoaștere aflat în plină expansiune, teoria reprezentărilor sociale capătă, de-a lungul ultimelor decenii, o indubitabilă valoare *curriculară*. Fiind în vogă, ea intră ca disciplină de studiu în programele unor prestigioase instituții de învățământ superior [École des Hautes Études en Sciences Sociales din Paris (Franța), Universitatea din Geneva (Elveția), Universitatea din Bologna (Italia), Universitatea din Lausanne (Elveția), Universitatea din Valencia (Spania), Universitatea „Federico II” din Napoli (Italia), Universitatea Aix-en-Provence (Franța), Universitatea „Sapienza” din Roma (Italia), Universitatea din Stirling (Scoția), Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași (România), Universitatea „M.V. Lomonosov” din Moscova (Rusia) etc.]. La nivelul tuturor ciclurilor – dar mai ales la cel al ciclurilor de masterat și doctorat –



se transmit informații, se duc dezbateri și se avansează proiecte de cercetare pe termen lung [144]. În sprijinul studenților, profesorilor și cercetătorilor universitari vin tot mai multe studii de sinteză cu caracter monografic [145] sau volume academice colective [146]. În paralel, apar manuale, reviste și site-uri web care oferă posibilitatea familiarizării îndeaproape cu istoria apariției *La psychanalyse, son image et son publique* și cu impactul pe care această lucrare l-a exercitat asupra științelor cu profil sociouman [147].

Experiența acumulată la Universitatea din Geneva sau la Universitatea „Sapienza” din Roma, la Universitatea din Aix-en-Provence sau la Universitatea „Federico II” din Napoli, la École des Hautes Études en Sciences Sociales din Paris sau la Universitatea „M.V. Lomonosov” din Moscova depășește – precum era de așteptat – granițele continentului european, devenind, peste o vreme, marcă recunoscută în arealul centrelor academice de pe alte meridiane ale mapamondului, dar mai ales în arealul centrelor academice din America de Nord, America Centrală și America de Sud*. Și de această dată, într-o măsură suficient de perceptibilă, teoria reprezentărilor sociale se regăsește în programele de studii ale celor mai cunoscute instituții de învățământ superior (ne referim, în mod special, la Université du Québec, Université Laval, Université de Montréal, University of Ottawa, Stanford University, Florida Atlantic University, New York University, Universidad de Costa Rica, Universidad Central de Venezuela, Universidade Católica de Goiás, Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional Autónoma de México sau/și la Universidade do Estado do Rio de Janeiro). În intenția de a o prezenta și interpreta, profesorii și cercetătorii științifici universitari din „noile teritorii” elaborează diverse studii cu caracter monografic [148], scot numeroase volume colective [149], creează o adevărată rețea de site-uri specializate [150]. Tot ei sunt aceia care, văzând în reprezentările sociale domeniul de vârf al științei psihosociologice, dau curs investigațiilor la nivel de doctorat [151] și întreprind măsuri concrete pentru a propaga, *in extenso*, opera lui S. Moscovici și a principalilor săi susținători [152].

Ca urmare a rapidității cu care ideile avansate în *La psychanalyse, son image et son publique* au intrat în atenția psihosociologilor de pe varii meridiane ale mapamondului, de la începutul anilor '90 încoace sunt organizate și desfășurate periodic mai multe *Conferințe Internaționale asupra Reprezentărilor Sociale (CIRS)**. Prima reuniune de acest tip a avut loc în anul 1992, la Ravello, Italia

* Din lipsă de spațiu, vom vorbi, în continuare, doar despre ceea ce s-a întâmplat pe segmentele „dimensiunii americane”, lăsând pentru o altă dată scoaterea în relief a evenimentelor produse pe continentul australian, cel asiatic sau/și african.

* Firește, conferințele la care facem trimitere nu reprezintă, în anii care ne preocupă, *unicul instrument* de impulsționare a dezbaterilor cu referire la fenomenul reprezentărilor sociale. Adeseori, după cum putem găsi în literatura de specialitate,



(participanți – 63, lucrări prezentate – cca 30**), cea de-a doua – în anul 1994, la Rio de Janeiro, Brazilia (participanți – 114, lucrări prezentate – 114), cea de-a treia – în anul 1996, la Aix-en-Provence, Franța (participanți – 200, lucrări prezentate – 200), cea de-a patra – în anul 1998, la Mexico City, Mexic (participanți – 233, lucrări prezentate – 231), cea de-a cincea – în anul 2000, la Montréal, Canada (participanți – 256, lucrări prezentate – 249), cea de-a șasea – în anul 2002, la Stirling, Marea Britanie (participanți – 271, lucrări prezentate – 269), cea de-a șaptea – în anul 2004, la Guadalajara, Mexic (participanți – 280, lucrări prezentate – 272), cea de-a opta, în anul 2006, la Roma, Italia (participanți – cca 450, lucrări prezentate – cca 500), cea de-a noua - în anul 2008, pe îndepărtata și exotica insulă Bali, Indonezia (participanți – cca 250, lucrări prezentate – cca 230) și, în sfârșit, cea de-a zecea – în anul 2010, la Gammarth, Tunisia (participanți – cca 300, lucrări prezentate – cca 280). Toate reuniunile, de la întâia până la ultima, i-au avut în calitate de invitați speciali pe cei mai importanți exponenți ai teoriei reprezentărilor sociale, s-au evidențiat prin titluri incitante, au întrunit caracteristicile unor evenimente de factură complexă (antrenând varii forme de mobilizare a participanților) și au impus un ritm de lucru care a făcut posibilă punerea în discuție a numeroase subiecte de interes comun.

sunt utilizate și *alte instrumente*. Afirmând acest lucru, ne referim, în mod special, la ceea ce poartă denumirea de *masă rotundă* [drept exemplu, ne poate servi *Table ronde internationale sur les représentations* organizată, în 1982, de către B. Schiele, la Lyon sau *Table ronde internationale sur les représentations* organizată, în 1983, de către același B. Schiele, la Montréal], de *colocviu* [drept exemplu, ne poate servi *Colloque international „La représentation sociale de la maladie mentale”* desfășurată, în 1986, la Napoli sau *Colloque international „L’application des études des représentations sociales aux problèmes sociaux”* desfășurat, în 1995, la Atena], de *workshop* [drept exemplu, ne poate servi *Workshop „Empirical Approach to Social Representations”* desfășurat, în 1987, la University of Surrey sau *Workshop „Exclusão social e saúde: estudos de representasão social”* desfășurat, în 1998, la Universidade de São Paulo], de *seminar* [drept exemplu, ne poate servi *Seminario sulle Rappresentazioni sociali* desfășurat, în 1995, la Napoli sau *Seminario „Comunicación, opinion y Representación Social: Teoría y Método”* desfășurat, la 1998, în Mexic] sau de *simpozion* [drept exemplu, ne poate servi *Symposium „Social Representations in the northern context”* desfășurat, la 1995, în Finlanda (Mustlio) sau *Symposium „Social Representations and Media Studies”* desfășurat, în 2001, la Paris (Maison, Suger)].

Fără îndoială, ar fi fost bine ca în paginile prezentei lucrări să se regăsească o descriere detaliată a tuturor instrumentelor vizate mai sus. Din motive de spațiu, însă, ne vom concentra în continuare doar asupra *conferințelor internaționale*, acestora revenindu-le, în viziunea noastră, cea mai mare pondere în procesul de coagulare a eforturilor orientate spre propagarea și, în același timp, desăvârșirea teoriei reprezentărilor sociale.

** Această cifră, potrivit unor specialiști - le avem în vedere, mai cu seamă, pe Annamaria Silvana de Rosa și Marialibera d'Ambrosio - redă nu atât numărul total al lucrărilor prezentate, cât numărul total al lucrărilor care, pe parcurs, au putut fi recuperate. „Din programul conferinței de la Ravello, notează cele două cunoscute cercetătoare de la Universitatea „La Sapienza” din Roma, știm că au fost 63 de participanți. Totuși, nu știm câte lucrări a prezentat fiecare dintre ei. De aceea, nu putem cuantifica numărul total al lucrărilor prezentate, nici proporția lucrărilor acoperite prin rezumatele recuperate”. Pentru confirmare, vezi De Rosa A. S., D'Ambrosio M. An empirical example of the comparison between multiple correspondence analysis and space analysis: The Diffusion of the Social Representations Theory through the Institutional context of Scientific Communication // S. Levy, D. Elizur (eds.). Facet Theory. Towards Cumulative Social Science. - Ljubljana: Faculty of Arts, Center for Educational Development, 2003. - P. 80 sau De Rosa A. S., D'Ambrosio M. Difuzarea teoriei reprezentărilor sociale prin intermediul contextului instituțional al comunicării științifice // Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social” [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. - 2003. - Nr. 12. - P. 14.



CIRS din 2004, spre exemplu, fiind găzduită de Universitatea din Guadalajara, i-a avut ca participanți de onoare pe S. Moscovici, D. Jodelet, A. De Rosa, I. Marková, A. Arruda și M.A. Banchs. Conferința a debutat cu un omagiu emoționant adus lui S. Moscovici, în semn de recunoștință pentru prestația academică de excepție pe care acesta a înregistrat-o pe segmentul psihologiei sociale, în particular, și pe cel al științelor umane, în general. Timp de cinci zile, au fost prezentate și supuse dezbaterilor studii realizate în peste douăzeci de țări: Franța, Spania, Italia, Anglia, Canada, Austria, Elveția, Cehia, Portugalia, Tunisia, Finlanda, Brazilia, Mexic, Venezuela, Chile, Argentina, Guatemala, Bolivia, Columbia, Cuba și Indonezia. Temele de interes au vizat dimensiunile teoretice relevante ale gândirii sociale, semnificațiile discursului, imaginarul social, cele trei sfere ale reprezentărilor sociale (subiectivă, intersubiectivă, transsubiectivă) și importanța lor în studierea realității sociale.

Titlul reuniunii a fost selectat astfel încât să acopere o gamă cât mai largă de subiecte investigaționale: „Reprezentări sociale și forme de interacțiune: grupuri, comunități, mișcări sociale”. Comunicările au fost susținute în cadrul ședinței de plen, al simpoziunilor și al sesiunilor tematice, al meselor rotunde și al sesiunilor de prezentare de postere.

Conform unui punct de vedere de largă răspândire, Conferințele Internaționale asupra Reprezentărilor Sociale poartă însemnele unor „evenimente semnificative pentru „contagiunea ideilor din vecin în vecin” (în concordanță cu postulatul de *epidemiologie a ideilor* propus de D. Sperber)”, reprezentând în fond „un context instituțional de comunicare (cu o amploare și tonalitate tot mai aproape de cea a congreselor) care au însoțit literalmente cronologic procesul de instituționalizare a reprezentărilor sociale”, de transformare a acestora într-un „domeniu prioritar al științei psihosociologice” sau – în alți termeni – într-o „sferă de preocupare științifică majoră” [153].

În definitiv, după ce – la scară mondială - a prins contur o imensă rețea investigațională (cu echipe de specialiști calificați, cu proiecte de cercetare pe termen lung, cu observatoare, laboratoare și centre de analiză), s-au creat discipline de studiu în sfera învățământului universitar și au fost fondate mai multe reviste (fie în format tradițional, fie în cel electronic), s-a scris o multitudine de cărți și s-au dat numeroase doctorate, s-au organizat și desfășurat cu regularitate diverse întruniri cu caracter științific (mese rotunde, colocvii, workshop-uri, seminare, simpoziune sau conferințe), teoria reprezentărilor sociale a devenit, precum se exprimă A.S. De Rosa cu M. D’Ambrosio [154], *o aventură multiculturală, plurilingvistică, o preocupare a mai multor generații de cercetători, un soi de intrigă care a pătruns în „toate ungherele”, demonstrând că este extrem de vitală și fecundă*. La mai bine de cincizeci de ani de când S. Moscovici i-a pus bazele în *La psychanalyse, son image et son publique*, această teorie a ajuns să reprezinte un „instrument conceptual de primă importanță în cadrul perspectivelor teoretice ale psihologiei sociale”.

Concluzionând, suntem în drept să afirmăm că, în principiu, se întrunesc toate condițiile pentru a putea vorbi despre o *eră a reprezentărilor sociale* [155]. Or, au perfectă dreptate toți acei care împărtășesc punctul de vedere conform căruia anume reprezentările sociale, și nu un oarecare alt construct de extracție psihologică exprimă, la ora actuală, „conceptul central și comun tuturor



științelor socio-umane” și, totodată, cel mai important factor care „ne ghidează în modul de a numi și de a delimita diferitele aspecte ale realității noastre zilnice, în modul de a le interpreta, de a decide asupra lor și, când e cazul, de a lua o poziție față de ele și de a apăra această poziție”. Dacă, asemenea lui M.-L. Rouquette [156], definim masele ca „produs al unei identități a determinantelor ecologice și ideologice”, atunci, *nu avem decât să recunoaștem că procesul de reprezentare socială este acela care joacă un rol primordial în geneza lor permanentă*. Trăind într-o lume care, expresia lui D. Jodelet [157], „fabrică” neconținut noi și noi reprezentări sociale asupra obiectelor, persoanelor, evenimentelor sau ideilor, trebuie să și învățăm, în cele din urmă, *să le observăm, să le cunoaștem și să le avem drept călăuză în tot ce facem sau intenționăm să facem*.

Referințe bibliografice și note:

1. Vezi *Moscovici S.* La psychanalyse, son image et son public / Préface par *D. Lagache*. – Paris: *Presses Universitaires de France*, 1961. – 652 p. Purtând girul uneia din cele mai prestigioase edituri academice din lume, studiul avea la bază teza de doctorat în litere a autorului, susținută, ceva mai devreme, cu denumirea „*Etude sur la représentations de la psychanalyse*”.
2. Expresia ține de numele lui *J.-M. Seca*. Vezi *Seca J.-M.* La représentation sociale // *G. Ferréol, G. Jucquois* (eds.). Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles. – Paris: *Armand Colin*, 2003. – P. 574 [în varianta românească: *Seca J.-M.* Reprezentare socială // *G. Ferréol, G. Jucquois* (coord.). Dicționarul alterității și al relațiilor interculturale / Traducere de *N. Farcaș*. – Iași: Editura *Polirom*, 2005. – P. 576].
3. *Flament C.* Représentations dans une situation conflictuelle: un étude interculturelle // *Psychologie française*. – 1967. – No. 12. – P. 207–304.
4. *Abric J.-C., Faucheux C., Moscovici S., Plon H.* Rôle de l'image du partenaire sur la coopération en situation de jeu // *Psychologie française*. – 1967. – No. 12. – P. 267–275.
5. *Kaes R.* Images de la culture chez les ouvriers français. – Paris: *Cujas*, 1968.
6. *Codol J.-P.* Représentation de soi, d'autrui et de la tâche dans une situation sociale // *Psychologie française*. – 1969. – No. 14. – P. 217–228.
7. *Herzlich C.* Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale. – Paris: *Mouton*, 1969.
8. Vezi, în acest sens, *Abric J.-C.* Image de la tâche, image du partenaire et coopération en situation de jeu // *Cahiers de Psychologie*. – 1970. – No. 13. – P. 71–82, *Abric J.-C.* Experimental study of group creativity: Task representation, group structure and performance // *European Journal of Social Psychology*. – 1971. – No. 1. – P. 311–326 sau/și *Abric J.-C., Mardellat R.* Étude expérimentale des représentations dans une situation conflictuelle: rôle du contexte de la tâche, de la place et de la pratique des sujets dans la formation sociale // *Bulletin de Psychologie*. – 1974. – No. 309 (1–4). – P. 146–152.
9. *Chombart de Lauwe M.-J.* Un monde autre: l'enfance. De ses représentations à son mythe. – Paris: *Payot*, 1979.
10. *Doise W., Weinberger M.* Représentations masculines dans différentes situations de rencontres mixtes // *Bulletin de Psychologie*. – 1972–1973. – No. 26. – P. 649–658.
11. *Deschamps J.-C., Doise W.* Evolution des représentations inter-sexes entre 7 et 13 ans // *Revue Suisse de Sociologie*. – 1975. – No. 1. – P. 107–128.
12. *Ledrut R.* Les images de la ville. – Paris: *Anthropos*, 1973.
13. *Codol J.-P.* Représentations et comportements dans les groupes restreints. – Aix-en-Provence: *Université de Provence*, 1972.
14. *Codol J.-P., Flament C.* Représentations des structures sociales simples dans lesquelles le sujet est impliqué // *Cahiers de Psychologie*. – 1971. – No. 14. – P. 203–218.
15. *Tiberghien A., Delacotte G.* Manipulations et représentations de circuits électriques simples par les enfants de 7 à 12 ans // *Revue française de pédagogie*. – 1976. – No. 34. – P. 32–44.
16. *Gilly M.* La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. Cohérence entre aspects structuraux et différentiels // *Cahiers de Psychologie*. – 1972. – No. 15. – P. 201–216.



17. Percheron A. L'univers politique des enfants. – Paris: *Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques*, 1974.
18. Robert P., Faugeron C. La justice et son public. Les représentations sociales du système pénal. – Paris: *Masson*, 1978.
19. Vezi, în acest sens, Marková I., Wilkie P. Representations, concepts and social change: The phenomenon of AIDS // *Journal for Theory of Social Behaviour*. – 1987. – No 17(4). – P. 389–409, Marková I. Scientific and public knowledge of AIDS: The problems of their integration // M. von Cranach, W. Doise, G. Mugny (eds.). *Social Representations and the social bases of knowledge*. – Lewiston: *Hogrefe&Huber*, 1992. – P. 179–183, Morin M., Vergès P. Enquête sur une représentation en voie d'émancipation: le SIDA pour les jeunes // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1992. – No 15. – P. 46–73, Comby L., Devos T. Deschamps J.-C. Discriminations à l'égard des personnes atteintes du SIDA: jugements de responsabilité et inférences psychologiques // *Revue Européenne des Sciences Sociales*. – 1994. – No 32. – P. 63–86, Joffe H. Social Representations of AIDS: Towards encompassing issues of power // *Papers on Social Representations*. – 1995. – No 4 (1). – P. 29–40 sau/şi Apostolidis T. Représentations sociales du SIDA // P. Gosling (eds.). *Psychologie sociale*. – Paris: *Bréal*, 1996. – P. 99–116.
20. Vezi, spre exemplu, Jodelet D. Fou et folie dans un milieu rural français. Une approche monographique // W. Doise, A. Palmonari (ed.). *L'étude des représentations sociales*. – Neuchâtel: *Delachaux et Niestlé*, 1986. – P. 171–192, De Rosa A. S. The Social Representations of mental illness in children and adults // W. Doise, S. Moscovici (eds.). *Current issues in european social psychology*. – Vol. 2. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1987. – P. 47–138, Jodelet D. Folie et représentations sociales. – Paris: *P.U.F.*, 1989, Lavigne C. Les représentations sociales de la folie: Étude du conflit entre connaissance savante et connaissance traditionnelle dans le contexte pluriculturel vénézuélien // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1996. – No 29. – P. 39–63 sau/şi Petrillo G. Changes in Social Representations of mental illness: The last twenty-five years on the Italian press // *Papers on Social Representations*. – 1996. – No 5. – P. 99–112.
21. Vezi, de pildă, Mugny G., Carugati F. Social Representations of intelligence. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1985, Carugati F. From social cognition to Social Representations in the study of intelligence // G. Duveen, B. Lloyd. *Social Representations and the development of Knowledge*. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1990. – P. 126–143 sau/şi Snellman L., Raty H. Common – sense conceptions of intelligence as Social Representations: A study of parents', teachers' and students' views // *European Journal of Psychology of Education*. – 1995. – No 10. – P. 273–287.
22. Vezi, spre exemplu, Masson E. Les contextes du manger: représentations et pratiques alimentaires // C. Bonardi et al. (ed.). *Psychologie sociale appliquée. Environnement, santé, qualité de vie*. – Paris: *Press Éditions*, 2002. – P. 229–245.
23. Vezi, spre exemplu, Vergès P. Représentations sociales de l'économie: une forme de connaissance // D. Jodelet (ed.). *Les représentations sociales*. – Paris: *P.U.F.*, 1989. – P. 387–405.
24. Vezi, în acest sens, Vergès P. L'évocation de l'argent, une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // *Bulletin de psychologie*. – 1992. – XLV (405). – P. 203–209 sau Capozza D., Robusto E., Squarza R., De Carlo Nicola A. La représentation sociale de l'argent // *Papers on Social Representations*. – 1995. – No 4 (1). – P. 85–104.
25. Vezi, în acest sens, Galli I., Fasanelli R. The Social Representation of poverty: A Napoli pilot study // *Papers on Social Representations*. – 1994. – No 3. – P. 122–129 sau Seca J.-M. Conţinutul reprezentării sociale a sărăciei în regiunea pariziană: abordare descriptivă // A. Neculau (coord.). *Aspecte psihosociale ale sărăciei*. – Iaşi: *Editura Polirom*, 1999. – P. 146–163.
26. Vezi, spre exemplu, Flament C. Sur les représentations sociales du chômage // *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. – 1994. – No 2. – P. 109–115.
27. Vezi, spre exemplu, Salmasso P., Pombeni M.-L. Le concept de travail // W. Doise, A. Palmonari (ed.). *L'étude des représentations sociales*. – Neuchâtel: *Delachaux et Niestlé*, 1986. – P. 196–207.
28. Vezi, spre exemplu, Mardellat R. Pratiques commerciales et représentations dans l'artisanat // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: *P.U.F.*, 1994. – P. 145–177.
29. În acest sens, vezi, spre exemplu, Palmonari A., Pombeni M.-L., Zani B. Social Representation and professionalization of psychologists // *Current Issues in European Social Psychology*. – Vol. 2. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1987 sau Palmonari A., Zani B. Les représentations sociales dans le champ des professions psychologiques // D. Jodelet (ed.). *Les représentations sociales*. – Paris: *P.U.F.*, 1989. – P. 299–319.
30. În acest sens, vezi Mamontoff A. M. Transformation de la représentation sociale de l'identité et schèmes étranges: le cas des gitans // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1996. – No 29. – P. 64–77



- sau Mamontoff A. M. Identitatea gitană și reprezentarea ei socială: între permanență și schimbare // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* (Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași). – 2000. – Nr. 6. – P. 50–66.
31. Vezi, spre exemplu, Doise W., Dell’Ambrogio P., Spini D. Psychologie sociale et droits de l’homme // *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. – 1991. – No 4. – P. 257–277, Doise W., Herrera M. Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l’homme: une étude à Genève // *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. – 1994. – No 7. – P. 87–107, Clémence A., Doise W. La représentation sociale de la justice: une approche des droits dans la pensée ordinaire // *L’Année Sociologique*. – 1995. – No 52. – P. 369–398 sau Staerklé C., Clémence A., Doise W. Representation of human rights across different national contexts: The role of democratic and non-democratic populations and governments // *European Journal of Social Psychology*. – 1998. – No 28. – P. 207–226.
32. Vezi, de pildă, Ramos J.-M. De la gestion du temps et de sa représentation sociale // *Bulletin de psychologie*. – 1992. – No 45 (405). – P. 289–300 sau/și Ramos J.-M. La méthode des spécificités appliquée aux objectivation du temps représenté // *Papers on Social Representations*. – 1994. – No 3 (1). – P. 75–85.
33. În acest sens, vezi , spre exemplu, Guimelli C. Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d’une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature // J.-L. Beauvois, R. V. Joule et J.-M. Monteil (eds.). Perspectives cognitives et conduites sociales. – Vol. 2: *Représentations et processus cognitifs*. – Cousset: Del Val, 1989. – P. 117–138 sau/și Brandin P., Choulot S., Gaffié B. Représentation de la chasse et de l’écologie: liens et stabilité face à une variation contextuelle // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1996. – No 32. – P. 96–116.
34. Vezi, de pildă, Sá C. P., Souto S. O., Moller R. C. La représentation sociale de la science par des consommateurs et par des non-consommateurs de la vulgarisation scientifique // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1996. – No 29. – P. 29–39.
35. Vezi, spre exemplu, Galli I., Nigro G. The Social Representation of radioactivity among Italian children // *Social Sciences Information*. – 1987. – No 26 (3). – P. 535–549.
36. Vezi, spre exemplu, Singery J., Singery-Bensaid J. L’impact de l’informatique sur les représentations et les comportements des employés: l’exemple d’un poste de guichet // *Bulletin de psychologie*. – 1984. – No 37. – P. 843–860.
37. În acest sens, vezi , spre exemplu, Grize J. B., Vergès P., Silem A. Salariés face aux nouvelles technologies vers une approche socio-logique des représentations sociales. – Paris: CNRS, 1987, Vergès P. Représentations des nouvelles technologies et détermination idéologique // V. Aebischer, J.-P. Deconchy, E. M. Lipiansky (eds.). Idéologies et représentations sociales. – Cousset – Fribourg: Del Val, 1991. – P. 159–174 sau/și Singery J. Représentations sociales et projet de changement technologique en entreprise // J.-C. Abric. Pratiques sociales et représentations. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 179–216.
38. Vezi, de pildă, Neculau A., Curelaru M. Reprezentarea socială a sărăciei – impactul apartenenței sociale și al implicării în relația de ajutor // A. Neculau, G. Ferréol (coord.). Aspecte psihosociale ale sărăciei. – Iași: Editura Polirom, 1999. – P. 164–177, Neculau A., Curelaru M., Nastas D. The influence of the context in the choice of poverty coping practices // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* (Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași). – 2002. – Nr. 10. – P. 78–89, Ortega M. E. Representaciones sociales de la pobreza y las prácticas sociales // *Sociedad Mexicana de Psicología Social SOMEPSO y la Universidad Autónoma de Tlaxcala* [Non yet dictaminated]. – México, 2004 sau/și Ortega M. E. La pobreza en México. Representaciones sociales y creencias // M.T. Acosta, J. Uribe (eds.). Las representaciones sociales y culturas. – México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, 2002. – P. 37–52.
39. Vezi, spre exemplu, Neculau A. Universitatea: valorile și actorii săi // A. Neculau (coord.). Câmpul universitar și actorii săi. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 39–53 sau/și Drăgulescu A. Influența contextului în formarea reprezentării câmpului universitar // A. Neculau (coord.). Câmpul universitar și actorii săi. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 241–250.
40. În acest sens, vezi , spre exemplu, Gladys Rocio Ariza Sossa. Las representaciones sociales de la violencia en las relaciones de pareja en la prensa de medellin en el siglo XXI // *Revista venezolana de estudios de la mujer* (Caracas). – 2009 (junio). – Vol. 14. – No 32. – P. 71–97, Pita Coral G., Quintero M. Representaciones sociales y violencia de pareja. Estudio cualitativo con población de parejas adultas que presentan violencia y parejas de novios adolescentes / Tesis de Psicología (directora – Maria Elsa Gutiérrez). – Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2003. – 289p., Lambert C. H., Giménez G. La representación social de la violencia en la trova popular mexicana // *Revista Mexicana de Sociología* (Universidad Nacional Autónoma de México). – 2004. – Vol. 66. – No. 4. – P. 627–659, Neculau A. La violence institutionnelle. Une expérience roumaine dans les années du totalitarisme stalinien: „la rééducation” // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* (Universitatea „Al.



- I. Cuza", Iași). – 2003. – Nr. 12. – P. 189–213 sau/și Гутник А. Д., Дворянчиков Н. В. Социальные представления о сексуальном насилии над детьми // *Психология и право* (Москва). – 2012. – №2. – С. 21-27.
41. Vezi, de pildă, *Negură L.* Reprezentarea socială a patriei (studiul unui caz de modificare a reprezentării sociale) // *A. Neculau, G. Ferréol* (coord.). *Minoritari, marginali, excluși*. – Iași: Editura *Polirom*, 1996. – P. 72–86.
42. În acest sens, vezi , spre exemplu, *Negură L.* Corupția din perspectiva psihosocială (studiu asupra reprezentării corupției în Moldova) // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* (Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași). – 2000. – Nr. 6. – P. 34–49, *Nastas D., Curelaru M., Onici O.* Group ideology in action: Anticipatory dissonance reduction in the case of Social Representations of corruption and corruption related social practices // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* (Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași). – 2003. – Nr. 11. – P. 68–85 sau/și *Onici O., Nastas D., Curelaru M.* Reprezentarea socială a corupției: studiu longitudinal realizat pe un lot de studenți // *Volumul de rezumate al Conferinței Naționale de Psihologie Socială*. – Iași, 2006. – P. 23-27.
43. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, *Chelcea S.* Atitudinile etnice și reprezentarea socială a identității naționale ale studenților în perioada de tranziție // *S. Chelcea.* Personalitate și societate în tranziție. Studii de psihologie socială. – București: Societatea *Știință și Tehnică S. A.*, 1994. – P. 279–304, *Chelcea S.* Reprezentarea socială a identității naționale: stereotipurile etnice ale tinerilor // *M. Șleahțișchi* (coord.). *Câmpul social*. – Chișinău: Editura *Știința*, 1996. – P. 61–69, *Chelcea S.* Reprezentarea socială a identității naționale a românilor // *S. Chelcea.* Personalitate și societate în tranziție. Studii de psihologie socială. – București: Societatea *Știință și Tehnică S. A.*, 1994. – P. 241–258, *Chelcea S., Vlăduț M., Mihalache V., Radu L.* Cercetări psihosociologice concrete privind reprezentarea socială a identității naționale a românilor // *S. Chelcea* (coord.). *Memorie socială și identitate națională*. – București: Editura *INI*, 1998. – P. 263–287, *Iacob L. M.* Aspecte ale contextualizării în reprezentarea identității etnice // *L. M. Iacob, O. Lungu* (coord.). *Imagini identitare*. – Iași: Editura *Eurocart*, 1999. – P. 189–204, *Iacob L. M.* Reprezentarea identității etnopsihice. Structuri axiologice și alteritate // *L. M. Iacob, O. Lungu* (coord.). *Imagini identitare*. – Iași: Editura *Eurocart*, 1999. – P. 171–188, *Iacob L. M.* Etnopsihologie și imagologie. Sinteze și cercetări. – Iași: Editura *Polirom*, 2003, *Augoustinos M.* Celebration of a nation: Representations of Australian national identity // *Papers on Social Representations*. – 1993. – No 2 (1). – P. 33–39 sau/și *Ștefănescu S., Velicu A.* Național și/sau European. Reprezentări sociale ale identității în societatea românească actuală. – București: Editura *Expert*, 2006.
44. În acest sens, vezi , spre exemplu, *Cozma T., Cucos C., Momanu M.* Educația copiilor de țigani: reprezentări, ipoteze, dificultăți // *A. Neculau, G. Ferréol* (coord.). *Minoritari, marginali, excluși*. – Iași: Editura *Polirom*, 1996. – P. 113–120, *Neculau A.* Țigani: personalitatea modală și caracteristicile grupului // *A. Neculau, G. Ferréol* (coord.). *Minoritari, marginali, excluși*. – Iași: Editura *Polirom*, 1996. – P. 106–113, *Деметер Н. Г., Бессонов Н. В., Кутенков В. К.* История цыган: новый взгляд / Под ред. Г. С. Деметера. – Воронеж: Издательство *Института этнологии и этнографии РАН*, 2000 sau/și *Neculau A.* Les Tsiganes de Roumanie. Lecture psychosociologique // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. Cuza”, Iași]. – 2002. – Nr. 9. – P. 17-42.
45. Vezi, de pildă, *Dafinoiu I.* Reprezentările sociale asupra sugestiei – modelatori ai sensibilității sugestive // *M. Șleahțișchi* (coord.). *Clasic și modern în psihopedagogia socială*. – Chișinău: Editura *Știința*, 1996. – P. 117–126.
46. Vezi, în acest sens, *Neculau A.* „Educația pentru toți” și reprezentarea ei socială // *Revista de pedagogie* (București). – 1993. – Nr. 3. – P. 25–33.
47. Vezi, spre exemplu, *Svidzinski M.* Aprecierile mediului ambiant în reprezentările sociale ale preadolescenților debili mintal // *M. Șleahțișchi* (coord.). *Câmpul social*. – Chișinău: Editura *Știința*, 1996. – P. 184–193.
48. În acest sens, vezi , spre exemplu, *Șleahțișchi M.* Liderii. – Chișinău: Editura *Știința*, 1998, *Șleahțișchi M.* Eseu asupra reprezentării puterii. Cazul liderilor. – Chișinău: Editura *Știința*, 1998 sau/și *Почебут Л. Г., Газогареева Е. Н.* Социальные представления о лидерстве // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. – 2014. – Выпуск № 1. – Том 5. – Серия: *Психология*. – С. 125-135.
49. Vezi, spre exemplu, *Блок М. К.* Социальные представления о демократии [комплексное исследование]: Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. – Курск, 2005, *Uribe P. F. J., Acosta A. M. A. T.* Los referentes ocultos de la democracia // *Fundamentos y Crónicas de la Psicología Social Mexicana*. – 1992. – Vol. 5. – No 8-9. – P. 43–50 sau/și *Емельянова Т.П., Чупасова*



- М.К. Социальные представления о демократии // Социальная психология в XXI веке. – Том I. – Ярославль: Издательство ЯГУ, 1999. – С. 189-190.*
50. *Vezi, de pildă, Lozada M. Discurso político e ideologia light. Fin del compomiso? // J. Juarez, S. Arciga (eds.). La Ciudadanía: Estudios de Psicología Política y Representación Social. – México: Unidad Iztapalapa, 2000. – P. 43–62 sau/și Acosta T., Uribe J. El Pandemónium en la ciudad de México // J. Juarez, S. Arciga (eds.). La Ciudadanía: Estudios de Psicología Política y Representación Social. – México: Unidad Iztapalapa, 2000. – P. 111–141.*
51. *Vezi, de pildă, Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. – Москва: Издательство ИП РАН, 2005.*
52. *Vezi, acest sens, Воловикова М. И., Соснина Л. М. Этнокультурное исследование представлений о справедливости (на примере молдаван и живущих в Молдове цыган) // Вопросы психологии (Москва). – 2001. – № 2. – С. 85–93, Голынич Е. О. Социальные представления о справедливости // Мир психологии (Москва). – 2004. – № 3. – С. 108–122, Голынич Е. О., Гулевич О. А. Обыденные представления о справедливости // Вопросы психологии (Москва). – 2003. – № 5. – С. 80–92, Соснина Л. М. Сравнительное исследование социальных представлений о справедливости в различных этнических общностях (на примере русских, молдаван и цыган): Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. – Москва, 2005 sau/și Голынич Е. О. Социальные представления о справедливости как составляющая правосознания: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук. – Москва: Факультет психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, 2004.*
53. *Vezi, de pildă, Кандыба Н., Погодаев Н., Бояркина Е., Коновалова Н. Права человека в представлениях населения города Томска // Правозащитник (Москва). – 1997. – № 3. – С. 24–33.*
54. *Vezi, spre exemplu, Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал (Москва). – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 40–49.*
55. *Vezi, spre exemplu, Хащенко В. А., Шибанова Е. В. Представление о богатстве и бедности в различных социально-экономических условиях: региональный аспект // Проблемы экономической психологии [Т. 2] / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, А. Б. Курпейченко. – Москва: Издательство ИП РАН, 2005. – С. 476–510.*
56. *Vezi, de pildă, Дикевич Л. Л. Обыденные представления о порядочном человеке: Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. – Москва, 1999.*
57. *Vezi, spre exemplu, Емельянова Т. П., Маташкова Я. А. Социальные представления менеджеров среднего звена и специалистов об организационных изменениях на промышленном предприятии // Современные проблемы психологии управления / Отв. ред.: Т. П. Емельянова, А. Л. Журавлёв, Г. В. Телятников. – Москва: Издательство ИП РАН, 2002. – С. 241–257.*
58. *Vezi, spre exemplu, Марковская О. В. Влияние психологических характеристик культур на социальные представления русских и немцев о гостеприимстве: Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. – Москва, 2005.*
59. *Vezi, de pildă, Смирнова Н. П. Представления об идеальном руководителе как основание психологической типологии подчинённых: Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. – Москва, 2003.*
60. *În acest sens, vezi, spre exemplu, Silvia E. Londoño Uribe, Carlos D. Patiño Gaviria, Víctor H. Cano Bedoya, Francisco J. Arias Zapata. Representaciones sociales de los jóvenes de la ciudad de Medellín sobre el consumo de sustancias psicoactivas en relación con sus escenarios // Informes Psicológicos (Medellín - Colombia). – 2007. – No 9. – P. 11–40, Camarotti A. Y. C., Kornblit A. L. Representaciones Sociales y Prácticas de Consumo del Éxtasis // Convergencia (Universidad de Buenos Aires). – 2005. – Vol. 12. – No. 38. – P. 17–28 sau/și Sierra D. R., Perez M., Perez A., Nuñez M. Representaciones sociales en jóvenes consumidores y no consumidores de sustancias psicoactivas // Adicciones. – 2005. – Vol. 17. – No. 4 – P. 349–360.*
61. *Vezi, spre exemplu, Thiengo M. A., De Oliveira D. C., Rodrigues R. D. Representações sociais do HIV/AIDS entre adolescentes: implicações para os cuidados de enfermagem // Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. – 2005. – No 39 (1). – P. 68–76 sau/și Joffe H. „Eu não, o meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS // P. Guareschi, S. Jovchelovitch (orgs.). Textos em representações sociais. – Petrópolis: Editora Vozes, 1995. – P. 297–322.*
62. *Vezi, spre exemplu, Pôrto Á. Representações sociais da tuberculose: estigma e preconceito // Revista Saúde Pública: Publicação da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. – 2007. – No 41 (supl. 1). – P. 43–49.*



63. În acest sens, vezi , spre exemplu, *Бовина И. Б., Власова Е. В.* Особенности представлений молодёжи о раке // *Мур психологии* (Москва). – 2002. – №3. – С. 209-221 sau/și *Pânzaru G. M.* Social Representations of Cancer among Nursing Students // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2014. – Nr. 34 (II). – P. 47-61.
64. Vezi, de pildă, *Morant N., Rose D.* Loucura, multiplicidade e alteridade // *A. Arrmda* (org.). Representando a alteridade. – Petrópolis: Editora Vozes, 1998. – P. 129–148.
65. Vezi, spre exemplu, *Martins P. de O., Trindade Z. A., Almeida A. M. de O.* O Ter e o Ser: Representações sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural // *Psicologia: Reflexão e Crítica: Revista trimestral do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* – 2003. – No 16 (3). – P. 555–568.
66. Vezi, spre exemplu, *Almeida A. M. de O., Cunba G. G.* Representações Sociais do Desenvolvimento Humano // *Psicologia: Reflexão e Crítica: Revista trimestral do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* – 2003. – No 16 (1). – P. 147–155.
67. Vezi, spre exemplu, *Gastal M. L.* A representação social do desenvolvimento rural sustentável construída por assentados: o caso do Projeto Unaç. – Brasília: *Universidade de Brasília*, 2008.
68. În acest sens, vezi , spre exemplu, *Gomes A. M. T.* A autonomia psofissional da enfermagem em saúde pública: um estudo de representações sociais (dissertação). – Rio de Janeiro: *Faculdade de Enfermagem da UERJ*, 2002.
69. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, *Folle E., Geib L. T. C.* Representações sociais das primiparas adolescentes sobre a ciudado materno ao recém-nascido // *Revista Latino-Americana de Enfermagem: Publicação científica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) da Universidade de São Paulo.* – 2004 (março-abril). – No 12 (2). – P. 183–190.
70. Vezi, de pildă, *Roberts J.* Analysis of the representation of Indigenous Australians in mainstream print media: An exploration centred on the social determinants of health. – Trobe: *Trobe University (Faculty of Health Science)*, 2007.
71. În acest sens, vezi , spre exemplu, *Sapiro V.* Research Frontier Essay: When Are Interests Interesting? The Problem of Political Representation of Women // *American Political Science Review.* – 1981 (september). – Vol. 75. – Iss.: 03. – P. 701–716 sau/și *Schwindt-Bayer L.A., Mishler W.* An Integrated Model of Women’s Representation // *Journal of Politics.* – 2005 (may). – Vol. 67. – Iss.: 2. – P. 407–428.
72. Vezi, spre exemplu, *Gauthier É.* Les représentations sociales du risque dans la débat public sur l’irradiation des aliments au Canada: *Thèse de doctorat en sociologie* (directeur de thèse – *Y. Gingras*). – Montréal: *Université du Québec à Montréal*, 2008.
73. Vezi, de pildă, *Cadotte-Dionne M.* Les représentations sociales des musulmans chez un groupe d’employeurs. – Montréal: *Université du Québec à Montréal*, 2009.
74. Drept exemplu ne poate servi *Moloney G., Walker I.* Life and death: the dialectical nature of the social representation of organ donation and transplantation. – Québec: *University of Québec*, 2006.
75. Vezi, de pildă, *Guda Sridhar, Debiprasad Mishra.* Executives social representation of rurality and product adaptation: A case of rural markets in India // *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics.* – 2011. – Vol. 23. – Iss.: 3. – P. 285–303.
76. Vezi, spre exemplu, *Iacob L. M., Rusu A.* Reprezentarea socială a crizei economice. Conținuturi și dinamici comparative: cogniții, atitudini, comportamente // *Revista de Psihologie* (București). – 2013. – Vol. 59. – Nr. 2. – P. 97-110.
77. În acest sens, vezi , spre exemplu, *Iacob L. M., Gherasim L., Huceanu M.* Genul sau genurile reprezentării sociale a puterii? // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2004. – Nr. 14. – P. 49-69, *Iacob L. M., Matei D., Boza M.* Similitudini și diferențe în reprezentarea socială a puterii // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2006. – Nr. 17. – P. 15-43, *Iacob L. M., Neculau A.* Fețele lui Ianus în reprezentarea socială a puterii // *Revista de psihologie* (București). – 2009. – Vol. 55. – Nr. 1- 2. – P. 5- 33 sau/și *Marinescu D.* Structura reprezentării sociale a puterii la adolescenți // *Revista de psihologie* (București). – 2011. – Vol. 57. – Nr. 1. – P. 25-42.
78. Vezi, spre exemplu, *Curelaru M., Curelaru V.* Efectele de semnificație și context în reprezentările sociale ale practicilor de gen la elevii de liceu // *Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza” din Iași.* – 2000. – Seria: *Psihologie.* – Vol. IX-X. – P. 205-220.
79. Vezi, spre exemplu, *Negură I., Curelaru M., Cristea M.* Relația dintre contextul social și reprezentările sociale ale Uniunii Europene în Republica Moldova și România // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”* (Chișinău). – 2011. – Nr. 1 (22). – P. 79-86, *Cristea M.* Romania's European integration and its



- media representations // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2011. – Nr. 27. – P. 40-49 sau/și *Curelaru M., Nastas D., Puzdriac C.* Integrare europeană și identitate religioasă // *A. Neculau* (coord.). *Noi și Europa*. – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 156-180.
80. *Vezi*, de pildă, *Neculau A., Curelaru M., Puzdriac C., Ilin C., Curelaru V.* Reprezentările sociale ale NATO. Influența contextului social și transformarea reprezentării // *Analele Universității „Al. I. Cuza” din Iași*. – Seria: *Psihologie*. – 2002. – Nr. 11. – P. 17-36.
81. În acest sens, *vezi*, spre exemplu, *Быховец Ю. В.* Представления о террористическом акте и переживание террористической угрозы жителями разных регионов РФ: *Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Москва: *Институт психологии РАН*, 2007, *Фоломеева А.В.* Социальные представления молодежи о терроризме и террористах // *Психологические исследования* (Москва). – 2014. – Том 7. – № 33. – С. 8-15 sau/și *Жаворонкова Т.В.* Социальные представления о терроризме в современном российском обществе: анализ социально-психологических исследований // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сборник статей по материалам LV международной научно-практической конференции ученых и студентов „Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии”*. – Новосибирск: Издательство „СИБАК”, 2015. – С. 64-70.
82. *Vezi*, de pildă, *Гулевич О. А.* Социальные представления о преступлениях, преступниках, жертвах и о работниках правовых институтов: *Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Москва: *МГППУ*, 2000, *Якушенко А. В.* Специфика социальных представлений о преступниках в молодежной среде // *Материалы XI-ой Межвузовской научно-практической конференции с международным участием „Молодые учёные – нашей новой школе”*. – Москва: *МГППУ*, 2012. – С. 62-67 sau/și *Сидорова Т. Н., Мысина П. Ю.* Социальные представления подростков о виктимном поведении // *Современные наукоемкие технологии* (Москва). – 2013. – № 7 (2). – С. 158-159.
83. Drept exemplu ne poate servi *Левинсон А. Г.* Массовые представления об „исторических личностях” // *А. Я. Гуревич* (гл. ред.). *Одиссей. Человек в истории. Ремесло историка на исходе XX века*. – Москва: Издательство *Coda*, 1996. – С. 252-267 sau/și *Савельева И.М., Полетаев А.В.* Социальные представления о прошлом: типы и механизмы формирования. – Москва: *ГУ ВШЭ*, 2004.
84. *Vezi*, spre exemplu, *Елкина Г.Н.* Особенности и проявление социальных представлений в период избирательных кампаний: *Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Москва: *Российская Академия Государственной службы при Президенте Российской Федерации*, 2001.
85. *Vezi*, spre exemplu, *Водолажская Т.В.* Социальные представления о гражданской принадлежности населения Беларуси в условиях становления государственности: *Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата социологических наук*. – Минск: *Институт социологии НАН Беларуси*, 2004.
86. *Vezi*, spre exemplu, *Prisecaru I., Curelaru M.* Reprezentări sociale ale autismului // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2013. – Nr. 32 (2). – P. 125 - 140.
87. În acest sens, *vezi*, spre exemplu, *Сафонова М.В.* Социальные представления современных россиян об одиноком человеке // *Problems of Psychology in the 21st Century*. – 2012 – Volume 4. – P. 71-84 sau/și *Еремеева А.И.* Социальные представления современных женщин об одиноком материнстве: *Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Москва: *Государственный университет управления*, 2016.
88. *Vezi*, spre exemplu, *Negură I.* Cum își reprezintă societatea persoanele cu dizabilități? // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (Chișinău)*. - 2011. – Nr. 4 (25). – P. 59-63, *Botoșineanu F.* Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz. – Iași: Editura *Alfa*, 2011 sau/și *Агеева Н.В.* Социальные представления о людях с инвалидностью как фактор их интеграции в современное российское общество: *Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата социологических наук*. – Ставрополь: *Северо-Кавказский государственный технический университет*, 2006.
89. În acest sens, *vezi*, spre exemplu, *Позняк С.В.* Социальные представления о людях, страдающих психическими заболеваниями // *Психология, социология и педагогика: Электронный научно-практический журнал* (Москва). – 2012. – № 10 [[http:// psychology.snauka.ru/2012/10/1171](http://psychology.snauka.ru/2012/10/1171)], *Якушенко А.В.* Специфика представлений о сумасшествии и психической болезни // *Материалы XI-ой*



- Межвузовской научно-практической конференции с международным участием „Молодые учёные–столичному образованию”. – Москва: МГППУ, 2013. – С. 32-37, Якушенко А.В. Специфика социальных представлений о психически больных людях в различных профессиональных группах // *Всероссийская конференция молодых учёных (с международным участием) „Актуальные проблемы современной психологии”*. – Москва: РУДН, 2014. – С. 81-87 sau/şi Нурлыгаянов И. Н. Социальные представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе // *Дефектология* (Москва). – 2012. – № 5. – С. 77-83.
90. Vezi, de pildă, Фейзуханова Р.Г. Социальные представления о мизантропии и их взаимосвязь с правосознанием // *Межвузовская научно-практическая интернет-конференция по юридической психологии*. – Раздел: „Психология девиантного и криминального поведения”. – Москва: МГППУ, 2012. – С.32 – 35.
91. Vezi, spre exemplu, Нурлыгаянов И.Н. Социальные представления о хаме и хамстве: эмпирические факты и предположения // *Вестник Пермского государственного педагогического университета*. - Серия X: *Дифференциальная психология*. – 2012. – Выпуск 1. – С. 30-37 sau/şi Нурлыгаянов И.Н. Социальные представления о хаме // А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко (отв. ред.). *Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского - Том 2*. – Москва: Издательство „Институт психологии РАН”, 2013. – С. 457-460.
92. Vezi, spre exemplu, Curelaru M. Influenţa manipulării contextuale asupra reprezentării sociale a fumătorului şi a imaginii fumătorului // *Analele Universităţii „Al. I. Cuza” din Iaşi*. – Seria: *Psihologie*. – 2003. – Nr. 12. – P. 141- 165.
93. Vezi, spre exemplu, Бриль М.С. Социальные представления об агрессии в поликультурной среде: *Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Санкт-Петербург: *Факультет Санкт-Петербургского государственного университета*, 2001.
94. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Гайворонская А.А. Структура содержания социальных представлений студентов об экстремизме // *Юридическая психология* (Москва). – 2012. – № 2. – С. 4-10 sau/şi Гурьянов Ю.Н., Гайворонская А.А. Реконструирование содержания социальных представлений молодёжи об экстремизме // *European Social Science Journal / Европейский журнал социальных наук* (Москва). – 2013. – № 2. – Том 2. – С. 300-308.
95. În acest sens, vezi , de pildă, Филатов Ф.Р. Психосемантический анализ социальных представлений о здоровье: *Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет, 2001, Бовина И. Б. Социальное значение здоровья и болезни: от представлений к поведению // Г.М. Андреева, А.И. Донцов (ред.). *Социальная психология в современном мире*. – Москва: Издательство *Аспект Пресс*, 2002. – С. 287-301 sau/şi Дергач М. Соціальне уявлення студентської молоді про здоров'я: структура та зміст // *Освіта регіону: Український науковий журнал*. – 2013. – № 2. – С. 230-235.
96. Vezi, spre exemplu, Ражина Н.Ю., Лобова Т.Г. Социальные представления о личности врача как фактор формирования клинического мышления // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2015. – № 4 (1). – С. 145-148.
97. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Нефедова Н.И. Социальные представления об успехе: *Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Ярославль: *Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*, 2004, Тугушева А.Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: *Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Самара: *Самарский государственный университет*, 2007 sau/şi Балецька Л.М. Детермінанти соціального уявлення про атрибути професійного успіху // *Науковий вісник Ужгородського університету*. – Серія: *Економіка*. – 2011. – Вип. 2 (36). – С. 35-39.
98. Vezi, spre exemplu, Семёнов А.В. Половозрастные различия и динамика представлений подростков о конфликтах: *Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Москва: *Институт психологии РАН*, 2002 sau/şi Каримова Н.А. Социальные представления руководителей о разрешении конфликтов в организации: *Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Ижевск: *ГОУ ВПО „Удмуртский государственный университет”*, 2008.
99. În acest sens, vezi , de pildă, Vintilă A. Reprezentările sociale ale riscurilor colective. Efectele statutului minoritar şi ale normativităţii unui mesaj asupra reprezentării sociale emergente a poluării atmosferice // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iaşi]. – 2001. – Nr. 8. – P. 38-56 sau/şi Gruev-Vintilă A. Efectele implicării asupra reprezentărilor sociale ale unui



- risc colectiv: cazul riscului seismic. O comparație între Franța și România // *Psihologia socială*: Buletinul Laboratorului „*Psihologia câmpului social*” [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2004. – Nr. 14. – P. 103-125.
100. Vezi, spre exemplu, Савина Е.А. Особенности представления детей 5-10 лет о душе // *Вопросы психологии* (Москва). – 1995. – № 3. – С. 21-28 sau/și Савина Е.А. Онтогенез социальных представлений о душе // *Человек: иллюстрированный научно-популярный журнал* (Москва). – 1999. – № 6. – С. 17-25.
101. Vezi, spre exemplu, Смертина Г.С., Левченко Е.В. Социальные представления о судьбе // Е.В. Левченко, А.Ю. Бергфельд (ред.). Будущее психологии: Материалы Всесоюзной студенческой научно-практической конференции (16 апреля 2008 г.). – Пермь: Издательство Пермского государственного университета, 2008. – Вып. 1. – С. 148-149.
102. Vezi, spre exemplu, Разумова М.А. Социальные представления о священнослужителе (на материале сравнительного анализа, проведенного в России и Германии): *Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 1998.
103. Vezi, spre exemplu, Бовина И.Б., Драгульская Л.Ю. Представления студентов о науке и об учёном // *Вопросы психологии* (Москва). – 2006. – № 6. – С. 73-85.
104. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Жижина М.В. Социальные представления о поп-музыке у студенческой аудитории // Р.М. Шамионов (отв.ред.). Проблемы социальной психологии личности. – Саратов: Издательство Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, 2008. – С. 57-65.
105. Vezi, de pildă, Cristea M. Reprezentarea socială a Procesului Bologna: studiu explorativ // *Psihologia socială*: Buletinul Laboratorului „*Psihologia câmpului social*” [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2007. – Nr. 20. – P. 9-21.
106. Vezi, spre exemplu, Şişianu A., Potâng A. Diferențe dintre reprezentarea socială a minciunii la tineri și adulți // *Sesiunea națională de comunicări științifice studențești* (Chişinău, 13-14 mai 2014). – Chişinău: CEP USM, 2014. – P. 21-22.
107. Vezi, spre exemplu, Мусієздов О. Соціальні уявлення про культурну ідентичність Харкова (за матеріалами дослідження харківських першокурсників) // *Вісник Львівського університету*. – Серія соціологічна. – 2008. – Вип.2. – С. 100-109.
108. Vezi, spre exemplu, Вольфовська Т.О. Соціальні уявлення молоді про способи й моделі взаємодій у суспільстві // *Педагогіка і психологія: Вісник Академії пед. наук України*. – 07/2005. – № 3. – С. 98-106.
109. Vezi, spre exemplu, Романова С.А. Исследование социальных представлений об иностранцах в условиях интеграции рынка труда // *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета: электронный журнал*. – 2016. – № 2. – PDF [journal.asu.ru/index.php/vfp/issue/view/64].
110. În acest sens, vezi , de pildă, Маценова Е. Б. Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов: *Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Москва: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО, 2001 sau/și Шуляева К.М. Социальные представления о значении работы и семьи в жизни женщины: *Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2009.
111. Vezi, spre exemplu, Dumitru A., Iacob L.M. Trăirea și reprezentarea socială a nașterii // *Psihologia socială*: Buletinul Laboratorului „*Psihologia câmpului social*” [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2006. – Nr. 17. – P. 108-131.
112. Vezi, spre exemplu, Мецлер В.В. Особенности содержания социальных представлений о матери в юношеском возрасте // *Вестник Московского государственного областного университета*. – Серия: Психологические науки. – 2009. – № 1. – С. 178-184.
113. Vezi, spre exemplu, Чикалова Е.А. Социальные представления об отцовстве и нормы маскулинности у молодых мужчин: *Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук*. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2014.
114. Vezi, spre exemplu, Леганькова О.В. Социальные представления молодёжи об эффективном родительстве // В.Ф. Берков (ред.). Научные труды Республиканского института высшей школы: исторические и психолого-педагогические науки. – Выпуск 14. – Часть 2-я. – Минск: Издательство РИВШ, 2014. – С. 156-162.



115. În acest sens, vezi , de pildă, *Gomes A. Identidades profissionais e representações sociais: A construção das representações sobre „ser professor”* // *L. Pardal, A. Martins, C. de Sousa, A. Del Dujo, V. Placco* (eds.). *Educação e trabalho: Representações competências e trajetórias.* – Aveiro: *Departamento de ciências da Educação/ Universidade de Aveiro*, 2007. – P. 105-124, *Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii învăţătorului* // *L. Pogolşa, N. Bucun* (coord.). *Eficiențizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne.* – Chişinău: *IŞE*, 2014. – P. 185-195, *Sîrbu M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar* // *I. Negură* (coord.). *Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor.* – Chişinău: *CEP UPS „Ion Creangă”*, 2014. – P. 201-227 sau/și *Popescu M. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar: Autoreferatul tezei de doctor în psihologie.* – Chişinău: *CEP UPS „Ion Creangă”*, 2016.
116. Vezi, spre exemplu, *Balan B. Reprezentarea socială a profesiei psihologului: între a fi și a deveni* // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 1999. – Nr. 4. – P. 74-89, *Сизова И.Г. Социальные представления о личности психолога у студентов факультета психологии* // *Социально-психологические исследования: Сборник научных трудов.* – Тверь: Издательство *ТГУ*, 1999. – С. 11-21, *Сизова И.Г. Личность и профессиональная деятельность психолога: социальные представления у различных профессиональных групп: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук.* – Тверь: Издательство *ТГУ*, 1999 sau/și *Mârleanu A., Iurcu A., Cojocaru N. Reprezentarea socială a profesiei de psiholog: de la intervenții „clasice” la intervenții organizaționale. Studiu explorativ* // *Studia Universitatis Moldaviae* [Universitatea de Stat din Moldova, Chişinău]. – 2013. – Seria: *Psihologie.* – Nr. 9 (69). – P. 117-126.
117. În această privință, vezi, spre exemplu, *Московичи С. От коллективных представлений к социальным* // *Вопросы социологии* (Москва). – 1992. – Том 1. – № 2. – С. 82-96; *Дуаз В. Явление анкетировки в исследовании социальных представлений* // *Психологический журнал* (Москва). – 1994. – Том 15. – № 1. – С. 19-26; *Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд* // *Психологический журнал* (Москва). – 1995. – Том 16. – № 1. – С. 3-19; 1995. – Том 16. – № 2. – С. 3-15; *Маркова И. Социальные репрезентации демократии в обыденном и рефлексивном мышлении* // *Психологический журнал* (Москва). – 1996. – Том 17. – № 5. – С. 58-68; *Moscovici S. Fenomenul reprezentărilor sociale* // *A. Neculau* (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale.* – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 15-75; *Moliner P. Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale* // *A. Neculau* (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale.* – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 145-154; *Flament C. Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale* // *A. Neculau* (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale.* – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 128-145; *Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune* // *A. Neculau* (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale.* – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 85-106; *Abric J.- C., Tafani E. Natura și funcționarea nucleului central al unei reprezentări sociale: reprezentarea întreprinderii* // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași]. – 1998. – Nr. 1. – P. 9-17; *Seca J-M. Fascinația reprezentărilor în grupurile underground în Franța* // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași]. – 2000. – Nr. 6. – P. 67-82; *Clemence A. Luări de poziție și principia organizatoare ale reprezentărilor sociale* // *M. Curelaru* (coord.). *Reprezentări sociale. Teorii și metode.* – Iași: Editura *Erota*, 2001. – P. 229-256; *Guimelli C. La función de enfermera: prácticas y representaciones sociales* // *J.C. Abric* (ed.). *Prácticas sociales y representaciones.* – México: Ediciones *Coyoacán*, 2001. – P. 27-37; *Moscovici S., Pérez J.A. Le nomadisme comme représentation sociale* // *L. M. Jacob, D. Sălăvăstru* (coord.). *Psihologia socială și Noua Europă: In honorem Adrian Neculau.* – Iași: Editura *Polirom*, 2003. – P. 141-162; *Marrony R. Une vision sur les représentations sociales, extérieure à la psychologie sociale* // *L. M. Iacob, D. Sălăvăstru* (coord.). *Psihologia socială și Noua Europă: In honorem Adrian Neculau.* – Iași: Editura *Polirom*, 2003. – P. 191-202; *Fasanelli R. L’utilisation de la cluster analysis dans l’étude du champ sémantique d’une représentation sociale: le cas de l’Etat italien* // *L.M. Iacob, D. Sălăvăstru* (coord.). *Psihologia socială și Noua Europă: In honorem Adrian Neculau.* – Iași: Editura *Polirom*, 2003. – P. 217-234; *De Rosa A.S., D’Ambrosio M. Difuzarea teoriei reprezentărilor sociale prin intermediul contextului instituțional al comunicării științifice* // *Psihologia socială:*



- Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social” [Universitatea „Al.I. Cuza”, Iaşi]. – 2003. – Nr. 12. – P. 7-48; Deschamps J.-C., Guimelli C. Reprezentări sociale ale Țiganilor în Franța // L.M. Iacob, D. Sălăvăstru (coord.). Psihologia socială și Noua Europă: *In honorem Adrian Neculau*. – Iași: Editura Polirom, 2003. – P. 162-175; Fasanelli R., Galli I., Sommella D. Ritmuri de viață și experiența stresului: o contribuție empirică la teoria reprezentărilor sociale // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași]. – 2006. – Nr. 17. – P. 131-141 sau/și Москвичи С., Жодле Д. Социальное представление: феномен, концепт и теория // С. Москвичи (ред.). Социальная психология. – СПб.: Издательство Пупер, 2007. – С. 372-394.
118. Vezi, în acest sens, Neculau A. Context manipulation and the control of social representations // F. Buschini, N. Kalampalikis (eds.). *Penser la vie, le social, la nature*. – Paris: Editions de la MSH, 2001. – P. 263-276; Emelyanova T. Les représentations sociales des événements historiques: le cas de la Deuxième guerre mondiale // S. Laurens, N. Roussian (eds.). *La mémoire sociale, identités et représentations sociales*. – Rennes: PUR, 2002. – P. 139-150; Neculau A., Curelaru M. La rappresentazione sociale della povertà. Uno studio realizzato in Romania // I. Galli (ed.). *Le dimensioni psicosociali della povertà. Un’ analisi cross - culturale*. – Nápoles: Edizioni Scientifiche Italiane, 2003. – P. 73-106; Ortega M. E. Studio della povertà in Messico. Rappresentazioni sociali e credenza // I. Galli (ed.). *Le dimensioni psicosociali della povertà. Un’ analisi cross - culturale*. – Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2003. – P. 34-39; Neculau A. La Roumanie: de l’incertitude communiste aux constructions institutionnelles // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 2004. – No. 62. – P. 55-76; Bovina I. B. Stratégies collectives de prévention face au SIDA: des représentations du SIDA et des malades à la volonté de s’engager dans l’activité militante // *Social representations on health, illness and medication – Représentations sociales sur la santé, la maladie et les médicaments – Soziale Representationen Über Gesundheit, Krankheit und Medikamente / Sous la direction de P. Scheibler – Meissner*. – Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2007. – P. 240-265; Neculau A., Iacob L. I volti di Giano nella rappresentazione sociale del potere // I. Galli (ed.). *Del potere e di altri demoni*. – Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2008. – P. 183-216 sau/și Neculau A. Science and Ideology: The Role of the Political Context // *Societal and Political Psychology International Review*. – 2010. – No. 1 (2). – P. 121-130.
119. Pentru confirmare, vezi, de pildă, Clémence A., Doise W., De Rosa A. S., Gonzalez L. La représentation sociale des droits de l’homme: une recherche internationale sur l’étendue et les limites de l’universalité // *Journal International de Psychologie*. – 1995. – No. 30 (2). – P. 181-212; Marková I., Moodie E., Farr R., Drozda-Senkowska E., Plichtová J., Gervais M.-C., Hoffmannová J., Mullerová O. Social Representations of the Individual: A post-communist perspective // *European Journal of Social Psychology*. – 1998. – No. 28. – P. 797-829; Emelyanova T., Allen P. Social representations of democracy in Russia during the past decade // U. Hentschel, L. Burlatchuk (eds.). *Focus Eastern Europe: psychological and social determinants of behaviour in the transition countries*. – Innsbruck: Studien - Verlag, 2001. – P. 93-109; Radu M., Redien- Collot R. The social representation of Entrepreneurs in the French press // *International Small Business Journal*. – 2008. – No. 26 (3). – P. 259-298; Sirota A., Neculau A., Soponaru-Puzdriac C. Le système totalitaire: du dehors au dedans // *Connexions*. – 2010. – No. 94. – P. 95-112; Galli I., Marková I., Bouriche B., Fasanelli R., Geka M., Iacob L., Iacob G. La représentation sociale de la crise économique dans quatre différents pays européens // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 2010. – No. 87. – P. 568-620; Galli I., Neculau A., Fasanelli R., Iacob L. M., Ianoș M. A. La représentation sociale du pouvoir dans la balance des dimensions identitaires genre et nationalité // *Revista de psihologie (București)*. – 2011. – Volumul 57. – Nr. 2. – P. 146-161; Пащенко-де Превиль Е., Дрозда-Сенковска Е. Социальные представления об ответственности у молодежи России и Франции: кросскультурный анализ // *Психологический журнал (Москва)*. – 2013. – Том 34. – № 2. – С. 87-98; Camargo B. V., Vilas Bôas L.M.S., De Rosa A. S. Representações sociais sobre beleza e cirurgia estética de universitários no Brasil // XII International Conference on Social Representations „The challenges of contemporaneity”, São Paulo, 20-23 July 2014. – P. 2429-2436; De Rosa A. S., D’Ambrosio M., Aiello S. Familia atual, futura e ideal: zeitgeist e representações sociais // *Revista educação e*



- cultura contemporânea. – 2014. – Vol. 11. – No. 24. – P. 21-28 sau/şi Emiliani F., Palareti L., Cojocaru N., Cassis F., Iorio A. Reprezentarea socială a hemofiliei: o abordare narativă // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială: Revista Facultăţii de Psihologie şi Psihopedagogie specială a Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă”* (Chişinău). – Nr. 3 (40). – 2015. – P. 93-108.
120. Vezi, în acest sens, Moliner P. Cinq questions à propos des représentations sociales // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1993. – No. 20. – P. 5-14, Moliner P. Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales. – Grenoble: P.U.G., 1996, Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. – Rennes: P.U.R., 2002 şi Flament C., Rouquette M.-L. L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. – Paris: Armand Colin, 2003.
121. Pentru confirmare, consultă, spre exemplu, Abric J.-C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales // J.-C. Abric (ed.). Méthodes d'étude des représentations sociales. – Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 2003. – P. 62-72, Abric J.-C. L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale // *Bulletin de psychologie*. – 1984. – No. 37. – P. 861-875, Abric J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 10-36, Abric J.-C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique // C. Guimelli (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 73-84, Flament C. Structure et dynamique des représentations sociales // D. Jodelet (ed.). Les représentations sociales. – Paris: P.U.F., 1989. – P. 224-239, Flament C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 37-58, Flament C., Guimelli C., Abric J.-C. Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale // *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 2006. – No. 69. – P. 17-25, Guimelli C. Locating the central core of Social Representations: Towards a method // *European Journal of Social Psychology*. – 1993. – No. 25. – P. 555-559, Guimelli C. Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base // C. Guimelli (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 171-198, Moliner P. Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales // *Bulletin de psychologie*. – 1988. – No. 41. – P. 759-762 sau/şi Moliner P. Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales. – Grenoble: P.U.G., 1996.
122. Vezi, în acest sens, Doise W. Les représentations sociales: définition d'un concept // W. Doise, A. Palmonari (eds.). L'étude des représentations sociales. – Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. – P. 81-94, Doise W. Les représentations sociales // R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (eds.). Traité de psychologie cognitive. – Paris: Dunod, 1990. – Vol. 3. – P. 111-174 sau/şi Doise W., Clémence A., Lorenzi-Cioldi F. Représentations sociales et analyses de données. – Grenoble: P.U.G., 1992.
123. Date interesante despre controversa avută în vedere pot fi găsite în Flament C. Un livre en discussion: représentations sociales et analyse des données // *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. – 1993. – No. 1. – P. 121-132 sau/şi Doise W., Clémence A., Lorenzi-Cioldi F. Consensus et représentation sociale. Réponse à Claude Flament // *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. – 1993. – No. 6. – P. 132-139.
124. Descrierea modelului poate fi găsită în Moliner P. Les deux dimensions des représentations sociales // *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. – 1994. – No. 7 (2). – P. 73-86, Moliner P. A two Dimensional Model of Social Representations // *European Journal of Social Psychology*. – 1995. – No. 1. – P. 27-40 sau/şi Moliner P. Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales. – Grenoble: P.U.G., 1996.
125. Vezi, spre exemplu, Echabe A. E., Castro J.L.G. Social knowledge, identities and social practices // *Papers on Social Representations*. – 1993. – No. 2 (2). – P. 117-125, Sá C.P. Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socioculturelles et comportement // *Papers on Social Representations*. – 1994. – No. 3 (1). – P. 40-46, Mardellat R. Pratiques commerciales et représentations dans l'artisanat // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 145-177, Morin M. Entre représentations et pratiques: le SIDA, la prévention et les jeunes // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 109-144, Roussiau N., Bonardi C. Les représentations sociales. État des lieux et perspectives. – Sprimont: Mardaga, 2001, Abric J.-C. L'étude expérimentale des représentations sociales // D. Jodelet (ed.). Les représentations sociales. – Paris: P.U.F., 1989. – P. 205-223 sau/şi Abric J.-C., Guimelli C. Représentations sociales et effets de contexte // *Connexions*. – 1998. – No. 72. – P. 23-37.
126. Vezi Flament C. Structure et dynamique des représentations sociales // D. Jodelet (ed.). Les représentations sociales. – Paris: P.U.F., 1989. – P. 224-239 sau/şi Flament C. Structure, dynamique et transformation des



- représentations sociales // *J.-C. Abric* (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: *P.U.F.*, 1994. – P. 37-58.
127. *Abric J.-C.* Les représentations sociales: aspects théoriques // *J.-C. Abric* (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: *P.U.F.*, 1994. – P. 10-36.
128. *Guimelli C.* Structure et transformation des représentations sociales // *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. – 1990. – No. 3 (3). – P. 310-336.
129. *Vezi Mamontoff A.M.* Transformation de la représentation sociale de l'identité et schèmes étranges: le cas des gitans // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1996. – No. 29. – P. 64-77 sau/şi *Mamontoff A.M.* Identitatea gitană şi reorganizarea ei socială: între permanenţă şi schimbare // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iaşi]. – 2000. – No. 6. – P. 50-66.
130. *Guimelli C.* La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales // *J.-C. Abric* (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: *P.U.F.*, 1994. – P. 83-107.
131. *Farr R.M.* Les représentations sociales: la théorie et ses critiques // *Bulletin de psychologie*. – Tome 45 (fasc. 4-7). – Numéro 405. – P. 183-187.
132. *Vezi*, în acest sens, *Doise W.* Les représentations sociales // *R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard* (eds.). *Traité de psychologie cognitive*. – Vol. 3 – Paris: *Dunod*, 1990. – P. 111-174, *Scarborough E.* Attitudes, Social Representations and Ideology // *C. Fraser, G. Gaskell* (eds.). *The social psychological study of widespread beliefs*. – Oxford: *Clarendon Press*, 1990. – P. 99-117, *Moliner P.* Cinq questions à propos des représentations sociales // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1993. – No. 20. – P. 5-14 sau/şi *Neculau A.* Le contrôle du contexte politique et la manipulation des représentations sociales // *C. Garnier, W. Doise* (eds.). *Les représentations sociales. Balisage du domaine d'études*. – Montréal: *Éditions Nouvelles A.M.S.*, 2002. – P. 279-294.
133. *Vezi*, spre exemplu, *Mazzara B.M., Leone G.* Collective memory and intergroup relations // *Revista de Psicologia Social*. – 2001. – No. 16. – P. 349-367, *De Rosa A.S., Mormino C.* Au confluent de la mémoire sociale: étude sur l'identité nationale et européenne // *S. Laurens, N. Roussiau* (eds.). *La mémoire sociale. Identités et représentations sociales*. – Rennes: *P.U.R.*, 2002. – P. 119-137, *Paez D., Marques J., Valencia J., Vincze O.* Dealing with Collective Shame and Guilt // *Psicologia Politica*. – 2006. – No.32. – P. 59-78 sau/şi *Constantin T., Dănilă O.* Reprezentările sociale şi memoria socială; similitudini şi diferenţe // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iaşi]. – 2006. – Nr. 17. – P. 141-158.
134. *Vezi*, spre exemplu, *Codol J.-P.* Vingt ans de cognition sociale // *Bulletin de psychologie*. – 1989. – No. 42 (390). – P. 472-491, *Semin G.R.* Prototypes et représentations sociales // *D. Jodelet* (ed.). *Les représentations sociales*. – Paris: *P.U.F.*, 1989. – P. 239-251, *De Rosa A.S.* Considérations pour une comparaison critique entre les représentations sociales et la cognition sociale: sur la signification d'une approche psychogénétique à l'étude des représentations sociales // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 1990. – No.5. – P. 69-109 sau/şi *De Rosa A.S.* Comparaţie critică între reprezentările sociale şi cogniţia socială // *A. Neculau* (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. – Iaşi: Editura *Polirom*, 1997. – P. 205-218.
135. *Vezi*, spre exemplu, *Farr R.M.* Social representations as widespread beliefs // *C. Fraser, G. Gaskell* (eds.). *The social psychological study of widespread beliefs*. – New York: *Clarendon Press*, 1990. – P. 47-63, *Seca J.-M.* Les représentations sociales. – Paris: *Armand Colin*, 2001 sau/şi *Curelaru M.* Reprezentări sociale, opinii şi atitudini // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iaşi]. – 2001. – Nr. 8. – P. 106-119.
136. *Vezi*, spre exemplu, *Doise W.* Attitudes et représentations sociales // *D. Jodelet* (ed.). *Les représentations sociales*. – Paris: *P.U.F.*, 1989. – P. 341-362, *Bethlehem D.W.* Attitudes, social attitudes and widespread beliefs // *C. Fraser, G. Gaskell* (eds.). *The social psychological study of widespread beliefs*. – Oxford: *Clarendon Press*, 1990. – P. 65-77 sau/şi *Farr R.M.* Attitudes, Social Representations and Social Attitudes // *Papers on Social Representations*. – 1994. – No. 3 (1). – P. 33-36.
137. *Vezi*, spre exemplu, *Farr R.M.* Social Representations: A French tradition of research // *Jurnal for the Theory of Social Behaviour*. – 1987. – No. 17. – P. 343-367, *Purkhardt S.C.* Transforming Social Representations: A social psychology of common sense and science. – London: *Routledge*, 1993 sau/şi *Bangerter A.* Rethinking the relation between science and common-sense: A comment on the current state of SR Theory // *Papers on Social Representations*. – 1995. – No. 4 (1). – P. 61-84.
138. *Vezi*, spre exemplu, *De Rosa A.S.* Reality changes faster than research. National and supranational identity in Social Representations of European Community in the context of changes in International relations // *G. Breakwell, E. Lyons* (eds.). *Changing European Identities. Advances in Social Psychology*. – Oxford:



- Buttherworth Heinemann*, 1996. – P. 381-402, *De Rosa A.S., Mormino C.* Memoria sociale, identità nazionale e rappresentazioni sociali: costrutti convergenti Guardando all'Unione Europea e I suoi stati membri con uno sguardo verso il passato // *G. Bellelli, D. Bakhurst, A.S. de Rosa* (eds.). *Tracce. Studi sulla memoria collettiva.* – Napoli: *Liguori Editore*, 2000. – P. 329-356, *Duveen G.* Representations, Identities, Resistance // *K. Deaux, G. Philogène* (eds.). *Representations of the Social.* – Oxford: *Blackwell Publishing*, 2001. – P. 257-270, *Moloney G., Walker I.* (eds.). *Social Representations and Social Identity.* – London: *Palgrave Macmillan*, 2007, *Zavalloni M.* Analyse psycho-contextuelle et Investigateur Multistade de l'Identité Sociale // *M. Zavalloni.* Egoécologie et Identité: une approche naturaliste. – Paris: *P.U.F.*, 2007. – P. 35-74 sau/și *De Rosa A.S.* Place-identity and Social Representations of historical capital cities: Rome through the eyes of first-visitors from six nationalities // *A.S. De Rosa* (ed.). *Social Representations in the „social arena”: the theory in contexts faced with „social demand”.* – New York – London: *Routledge*, 2012. – P. 147-162.
139. Vezi, spre exemplu, *McKinlay A., Potter J.* Social Representations: A conceptual critique // *Journal for the Theory of Social Behaviour.* – 1987. – No. 17. – P. 471-487, *Farr R.M.* Social Representations: A French tradition of research // *Journal for the Theory of Social Behaviour.* – 1987. – No. 17. – P. 343-367 sau/și *De Rosa A.S.* Myth, science et représentations sociales // *E.C. Paredes, D. Jodelet* (eds.). *Pensée mystique et représentations sociales.* – Paris: *L'Harmattan*, 2010. – P. 85-124.
140. Vezi, de pildă, *De Rosa A.S., Farr R.M.* Icon and symbol: Two sides of the coin in the Investigation of Social Representations // *F. Buschini, N. Kalampalikis* (eds.). *Penser la vie, le social, la nature. Mélanges en hommage à Serge Moscovici.* – Paris: *Les Editions de la Maison des Sciences de l'Homme*, 2001. – P. 237-256, *Moliner P.* Images et représentations sociales. – Grenoble: *P.U.G.*, 2006 sau/și *Arruda A., De Alba M.* Espacios imaginarios y representaciones sociales. – México: *Anthropos*, 2007.
141. Vezi, în acest sens, *Kalampalikis N.* Représentations et mythes contemporains // *Psychologie & Société.* – 2002. – No. 5. – P. 61-86, *Kalampalikis N.* Des noms et des représentations // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.* – 2002. – No. 53. – P. 20-31 sau/și *De Rosa A.S.* Myth, science et représentations sociales // *E.C. Paredes, D. Jodelet* (eds.). *Pensée mystique et représentations sociales.* – Paris: *L'Harmattan*, 2010. – P. 85-124.
142. Vezi, spre exemplu, *Rouquette M. L.* La psychologie politique. – Paris: *P.U.F.*, 1988, *Rouquette M. L.* Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. – Grenoble: *P.U.G.*, 1994 sau/și *Curelaru M.* Nexus // *M. Curelaru.* Reprezentări sociale. – Ediția a II-a, revăzută / Prefață de *A. Neculau.* – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P. 78-80.
143. Vezi, spre exemplu, *Abric J.-C.* L'analyse structurale des représentations sociales // *S. Moscovici, F. Buschini.* Les méthodes des sciences humaines. – Paris: *P.U.F.*, 2003. – P. 375-393, *Abric J.-C.* Analiza structurală a reprezentărilor sociale // *S. Moscovici, F. Buschini.* Metodologia științelor socioumane / Traducere de *V. Savin.* – Iași: Editura *Polirom*, 2007. – P. 450-471, *Șleahțișchi M.* Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.* – 2013. – Nr. 1(30). – P. 14-25, *Șleahțișchi M.* Ce trebuie să cunoască un psiholog școlar în legătură cu principiile, etapele și instrumentele de analiză structurală a reprezentărilor sociale // *E. Bonchiș, M. Drugaș* (coord.). *Parteneriatul familie-grădiniță-școală: locul și rolul psihologului școlar.* – Oradea: *ANPS*, 2013. – P. 29-31 sau/și *Botoșineanu F.* Evoluția abordărilor metodologice în studierea reprezentării sociale // *F. Botoșineanu.* Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz. – Iași: Editura *Alfa*, 2011. – P. 38-57.
144. Informații pertinente cu privire la acest subiect pot fi găsite în *A. Neculau* (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale.* – Iași: Editura *Polirom*, 1997; *S. Moscovici.* Urmele timpului. Pluzii românești, confirmări europene / *Serge Moscovici* în dialog cu *Adrian Neculau.* – Iași: Editura *Polirom*, 2002 sau/și *M. Curelaru.* Reprezentări sociale / Prefață de *A. Neculau.* – Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006.
145. În calitate de exemplu, pot fi aduse următoarele contribuții: *J.-C. Abric.* Coopération, Compétition et Représentations Sociales. – Cousset: *Del Val*, 1987; *A. И. Донцов, Т. П. Емельянова.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. – Москва: Издательство МГУ, 1987; *D. Jodelet.* Les représentations sociales. – Paris: *P.U.F.*, 1989; *P. Moliner.* La représentation sociale comme grille de lecture. – Aix-en-Provence: *P.U.P.*, 1992; *Purkhard S.C.* Transforming Social Representations: A social psychology of common sense and science. – London: *Routledge*, 1993; *E. В. Якимова.* Теория социальных представлений в социальной



психологии. – Москва: ИНИОН РАН, 1996; P. Mannoni. Les représentations sociales. – Paris: P.U.F., 1998; W. Doise, A. Clémence, F. Lorenzi-Cioldi. Représentations sociales et analyses de données. – Grenoble: P.U.G., 1992; N. Roussiau, C. Bonardi. Les représentations sociales. État des lieux et perspectives. – Liège: Mardaga, 2001; J.-M. Seca. Les représentations sociales. – Paris: Armand Colin, 2001; P. Moliner, P. Rateau, V. Cohen-Scali. Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. – Rennes: P.U.R., 2002; C. Flament, M. L. Rouquette. L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. – Paris: Armand Colin, 2003; I. Marková. Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003 sau/și M. Curelaru. Reprezentări sociale/ Prefață de A. Neculau. – Iași: Editura Polirom, 2006.

146. Primul volum colectiv consacrat reprezentărilor sociale apare în 1986, fiind coordonat de către W. Doise și A. Palmonari (vezi Doise W., Palmonari A. (eds.). L'étude des représentations sociales. – Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986). În paginile acestei lucrări, S. Moscovici abordează conceptul de cogniție socială, contrapunându-l cu cel de reprezentare socială, iar W. Doise își argumentează poziția cu referire la „principiile generatoare de luări de poziție”. Tot aici – ca să mai oferim câteva date concrete – se regăsesc studiile lui J.P. Di Giacomo, C. Herzlich și C. Flament cu referire la semnificațiile conceptului de reprezentare socială și posibilitățile utilizării lui în studierea aprofundată a realității ilor cotidiene. Volumul lui W. Doise și A. Palmonari a fost de bun augur. După modelul lui, în anii următori, se lucrează în ritm intens. Pentru a exemplifica, ne vom referi la volumele coordonate de D. Jodelet (vezi Jodelet D. (ed.). Les représentations sociales. – Paris: P.U.F., 1989), C. Guimelli (vezi Guimelli C. Structures et transformations des représentations sociales. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994), A. Neculau (vezi Neculau A. (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. – Iași: Editura Polirom, 1997), S. Moscovici și G. Duveen (vezi Moscovici S., Duveen G. (eds.). Social Representations. Explorations in social psychology. – Cambridge: Polity Press, 2000), M. Curelaru (vezi Curelaru M. (coord.). Reprezentări sociale. Teorie și metodă. – Iași: Editura Erola, 2001), J.-C. Abric (vezi Abric J.-C. (ed.). Méthodes d'études des représentations sociales. – Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 2003) sau/și A.S. De Rosa (vezi De Rosa A.S. (ed.). Social Representations in the „social arena”: the theory in contexts faced with „social demand”. – London: Routledge, 2012).

147. În cazul manualelor, putem face trimitere la M.-L. Rouquette, P. Rateau. Introduction à l'étude des représentations sociales. – Grenoble: P.U.G., 1998; A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială. – Colecția: Collegium. Psihologie. – Iași: Editura Polirom, 2003; D. Rusu. Psihologie socială. Suport de curs. – Cluj-Napoca: C.F.C.I.D., 2013; S. Chelcea, L. Ivan, A. Duduciuc. Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane. – București: Editura Comunicare.ro, 2013; П.Н. Шухирев. Современная социальная психология: Учебное пособие. – Москва: ИП РАН; КСП+; Академический Проект, 1999; Л.Г. Почебут, И.А. Мейжис. Социальная психология: Учебное пособие. – СПб: Издательство „Питер”, 2010 sau/și Н.А. Корягина, Е.В. Мухилова. Социальная психология. Теория и практика: Учебник для бакалавров. – Москва: Издательство „Юрайт”, 2014.

Dintre reviste, am putea evidenția *Psychologie et société* (care apare la Aix-en-Provence), *Papers on Social Representations* (care apare la Linz) sau/și *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* (care apare la Iași).

În ceea ce privește site-urile web, vom aminti de *Textes sur les représentations sociales* [<http://www.psr.jku.at/psrindex.htm>] sau/și *European PhD on Social Representations and Communication* [<http://www.europhtd.psi.uniroma1.it/home.html>].

148. Vezi, spre exemplu, Arcand B., Vincent S. L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec. – Lassale: Hurtubise, 1981; Anadon M. Les rapports sciences/ société et représentations scolaires. – Québec: Presses d'Université du Québec, 1990; Vasilachis de Gialdino I. La construcción de representaciones sociales. Discurso político y prensa escrita. – Buenos Aires: Gedisa, 1997; Aguirre E. Representaciones sociales. Aproximación epistemológica. – Bogotá: UNAD, 1997; Sá C.P.A. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. – Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998; Araya Umañana S. Las representaciones sociales: ejes



- teóricos para su discusión. – San José de Costa Rica: *FLACSO*, 2002; *Romero Rodríguez E.* Representaciones sociales. – Buenos Aires: *Eudeba*, 2002; *Mora M.* La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. – México: *Universidad de Guadalajara*, 2002; *Dotta L.T.T.* Representações sociais do ser professor. – Campinas: *Alínea*, 2006; *Arruda A., De Alba M.* Espacios imaginarios y representaciones sociales. – México: *Anthropos*, 2007 sau /şi *Negura L.* Le travail après le communisme. L'émergence d'une nouvelle représentation sociale du travail dans l'espace postsoviétique / Préface de *S. Moscovici*. – Québec: *Les Presses de l'Université Laval*, 2007.
149. *Vezi, spre exemplu, Breakwell G.M., Canter D.V.* (eds.). Empirical approaches to social representations. – New York: *Oxford University Press*, 1993; *Madeira M.C.* (ed.). Representações sociais e educação: algumas reflexões. – Natal: *EDUFERN*, 1997; *Arruda Â.* (ed.). Representando a alteridade. – Rio de Janeiro: *Vozes*, 1998; *Moreira A.S.P., Oliveira D.C.* (eds.). Estudos interdisciplinares de representação social. – Goiânia: *AB Editora*, 2000; *Lebrun M.* (dir.). Les représentations sociales: des méthodes de recherche aux problèmes de société. – Québec: *Éditions Logiques*, 2001; *Moreira A.S.P.* (ed.). Representações sociais: teoria e practica. – João Pessoa: *Editora Universitária da UFPB*, 2001; *Campos P.H.F., Loureiro M.C.S.* (eds.). Representações sociais e práticas educativas. – Goiânia: *Editora da Universidade Católica de Goiás*, 2003; *Tura L.F.R., Moreira A.S.P.* (orgs.). Saúde e representações sociais. – João Pessoa: *Editora Universitaria da UFPB*, 2004; *Santos M.F.S., Almeida L.M.* (orgs.). Diálogos com a teoria das representações sociais. – Recife: *Editora Universitária UFPE/EdUFAL*, 2005; *Sá C.P.* (org.). Memória, imaginário e representações sociais. – Rio de Janeiro: *Museu da República*, 2005; *Moreira A.S.P., Camargo B.V., Jesuíno J.C., Nóbrega S.M.* (eds.). Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. – João Pessoa: *Editora Universitária da UFPB*, 2005; *Menin M.S.S., Shimizu A.M.* (eds.). Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas. – São Paulo: *Casa do Psicólogo*, 2005; *Oliveira D.C., Campos P.H.F.* (eds.). Representações sociais: uma teoria sem fronteiras. – Rio de Janeiro: *Museu da República*, 2005; *Valencia Abundiz S.* (ed.). Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales. – Guadalajara: *Universidad de Guadalajara*, 2006; *Castorina J.A.* (ed.) Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. – Buenos Aires: *Minõ y Dávila Editores*, 2006; *González M.A.* (ed.). Pensando la política. Representación social y cultura política en jóvenes mexicanos. – México: *Plaza y Valdés*, 2006; *Valencia S., Jiménez B., López R.* (eds.). Representaciones sociales. Avances en América y Europa. – México: *Universidad de Guadalajara*, 2006; *Moreira A.S.P., Camargo B.V.* (orgs.). Contribuições para a Teoria e o Método de Estudos das Representações Sociais. – João Pessoa: *Editora Universitária da UFPB*, 2007; *Monoley G., Walker I.* (eds.). Social representations and identity: content, process and power. – New York: *Palgrave MacMillan*, 2007; *Almeida A., Trindade Z., Santos M.* (eds.). Teoria das representações sociais – 50 anos. Memórias, desafios contemporâneos e perspectivas. – Brasília: *Technopolitik*, 2011; *Chaib M., Danemark B., Selander S.* (eds.). Education, professionalization and social representations: On the transformation of social knowledge. – New York: *Routledge*, 2011 sau / şi *Negura L.* (dir.). L'intervention en sciences humaines: l'importance des représentations. – Québec: *Presses de l'Université Laval*, 2016.
150. Dintre acestea, se evidențiază, în mod special, www.globalcult.org/ve/pub/Rocky1.htm [„En este sitio se encuentran disponibles varias publicaciones que abordan el tema de la cultura la comunicación y las transformaciones sociales desde la perspectiva de las representaciones sociales. El sitio corresponde al Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, Universidad Central de Venezuela. El Programa ha sido sede institucional del Grupo de Trabajo “Cultura y Transformaciones Sociales en Tiempos de Globalización”, que coordina *Daniel Mato*”]; www.culturayrs.org.mx [„Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. Revista electrónica de ciencias sociales. Seminario Permanente de Cultura y Representaciones Sociales, UNAM, director-*Gilberto Giménez*”] sau /şi www.prs.jku.at/ [„Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales. Peer Reviewed Online Journal. Desde 1999 este sitio publica artículos empíricos, teóricos, metodológicos y de discusión en los campos de la teoría de la representación social, la psicología cultural, la teoría del discurso y la comunicación, el construccionismo social, la psicología social y áreas relacionadas”].



151. Vezi, în acest sens, Rocha Rivero G. Las representaciones sociales de la enfermedad. Una mirada sociológica a la perspectiva lega: *Tesis de Doctorado en Sociología*. – México: Colegio de México, 1995; Reynaga S. Procesos de representación y formación de estudiantes de la licenciatura en Sociología. Un estudio comparativo: *Tesis de Doctorado en Sociología*. – México: Universidad de Guadalajara, 1996; Walker S. Linking dynamic social impact theory to social representations theory: The emergence of social representations of aggression through electronic communication: *Unpublished doctoral dissertation*. – Florida: Florida Atlantic University, 1999; Reyes Mir R. La representación social de la política en la población de Xochimilco: *Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*. – México: UAM, 2001; Walmsley C. The social representations of child protection practice with Aboriginal children: *Unpublished doctoral dissertation*. – Québec: Laval University, 2001; López F. El profesor: su educación e imagen popular: *Tesis para optar por el grado de doctor en pedagogía*. – México: Universidad Nacional Autónoma, 1999; Araya S. La equidad de género desde la representación social de las formadoras y los formadores del profesorado de segunda enseñanza: *Tesis para optar al grado de Doctor en Educación*. – San Pedro: Universidad de Costa Rica, 2001; Fryberg St. A. Really? You don't look like an american indian: social representations and social group identities: *A dissertation for the degree of doctor of philosophy*. – Stanford: Stanford University, 2002; Araujo M. C. O bairro Santa Felicidade por ele mesmo. Espaço urbano e formas de representações sociais em Maringá: *Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia*. – Araraquara: Universidade Esta dual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2005; Perera M. Sistematización crítica de la teoría de las Representaciones Sociales: *Tesis en opción al grado doctor en Ciencias Psicológicas*. – Ciudad Habana: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas), 2005; Villegas G. Representaciones sociales de la actividad docente: *Tesis de Doctorado en Pedagogía*. – México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006; Allain J. M. As representações sociais dos transgênicos na relação entre ciência, tecnologia e sociedade: suas implicações para a divulgação científica: *Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia*. – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007; Bonomo M. Identidade social e representações sociais de rural e cidade em um contexto rural comunitário - campo de antinomias: *Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia / Orientador: prof.dr. Lídio de Souza*. – Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010; Munhoz I. M. S. Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica: *Tese de Doutorado (apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto; área de concentração: Psicologia) / Orientador: prof. dr. Melo-Silva L.L.* – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010; Bellavance M. Social representations of palliative care toward a group of professional working in a CLSC: *Doctoral thesis*. – Québec: Université de Montréal, 2011 sau / și Ward N. Studying the Transformation of a Social Representation. The case of Physicians in Televised Media: *Doctoral thesis*. – Ottawa: University of Ottawa, 2014.
152. Vezi, spre exemplu, Jodelet D. Madness and social representations: Living with the mad in one French community. – Los Angeles: University of California Press, 1991; Doise W., Clémence A., Lorenzi-Cioldi F. The quantitative analysis of social representations. – New York: Harvester Wheatsheaf, 1993; Moscovici S. La era de las multitudes. Un tratado histórico de la psicología de las masas. – México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993; Marková I., Farr R. M. (eds.). Representations of Health, Illness and Handicap. – New York: Harwood, 1995; Rouquette M.- L., Garnier C. (eds.). La genèse des représentations sociales. – Montréal: Éditions Nouvelles, 1999; Garnier C., Rouquette M. L. (eds.). Représentations sociales et éducation. – Montréal: Éditions Nouvelles, 2000; Moscovici S. Ideas and their development: A dialogue between Serge Moscovici and Ivana Marková // S. Moscovici, G. Duveen (eds.). Social representations: Explorations in social psychology. – New York: New York University Press, 2001. – P. 225-286; Moscovici S. The phenomenon of social representations // S. Moscovici, G. Duveen (eds.). Social representations: Explorations in social psychology. – New York: New York University Press, 2001. – P. 18-77; Moscovici S., Vignaux G. The concept of themata // S. Moscovici, G. Duveen (eds.). Social representations: Exploration in social psychology. – New York: New York University Press, 2001. – P. 156-183; Abric J.-C. Prácticas Sociales y Representaciones Sociales / Traducción al español por J. Dacosta y F. Flores. – México:



- Ediciones Coyoacán*, 2001; *Jodelet D.* (ed.). *As Representações sociais*. – Rio de Janeiro: *Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, 2001; *Moscovici S.* *Representações sociais investigações em psicologia social*. – Petrópolis – RJ: *Voices*, 2003; *Markovà I.* *Dialogicality and social representations: The dynamic of mind*. – New York: *Cambridge University Press*, 2003; *Doise W., Clémence A., Lorenzi-Cioldi F.* *Representaciones sociales y análisis de datos*. – México: *Antologías Universitarias & Instituto Mora*, 2005; *Markovà I.* *Dialogicidade e representações sociais – as dinâmicas da mente*. – Petrópolis – RJ: *Editora Voices*, 2006; *Jovchelovitch S.* *Knowledge in context: Representations, community and culture*. – New York: *Routledge*, 2007 sau / *și S. Moscovici.* *A psicoanalise: sua imagem e seu público / Portuguese edition of the integral book by P. Guareschi*. – Rio de Janeiro: *Editora Voices*, 2011.
153. Pentru mai multe informații cu referire la CIRS și rolul lor în evoluția teoriei reprezentărilor sociale, vezi *De Rosa A. S., D'Ambrosio M.* An empirical example of the comparison between multiple correspondence analysis and space analysis: The Diffusion of the Social Representations Theory through the Institutional context of Scientific Communication // *S. Levy, D. Elizur* (eds.). *Facet Theory, Towards a Cumulative Social Science*. – Ljubljana: *Faculty of Arts, Center for Educational Development*, 2003. – P. 73-83; *De Rosa A. S., D'Ambrosio M.* Difuzarea teoriei reprezentărilor sociale prin intermediul contextului instituțional al comunicării științifice // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2003. – Nr. 12. – P. 7-48; *De Rosa A. S., D'Ambrosio M.* International conferences as interactive scientific media channels: the history of the Social Representations theory through the eight editions of ICSR from Ravello (1992) to Rome (2006) // *A. S. De Rosa* (ed.). *Special Issue „Looking at the History of Social Psychology and Social Representations: Snapshot views from two sides of the Atlantic”*. – Roma: *Rassegna di Psicologia*, 2008; *Neculau A.* A V-a Conferință Internațională asupra Reprezentărilor Sociale (Montréal, 29 august – 2 septembrie 2000) // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2000. – Nr. 6 – P. 184-188; *Caramău I. O.* A VI-a Conferință Internațională asupra Reprezentărilor Sociale (Stirling, Scoția, 27 august – 1 septembrie 2002) // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2002. – Nr. 10. – P. 152-158; *Rubi M. E. O.* A VII-a Conferință Internațională asupra Reprezentărilor Sociale (Guadalajara, Jalisco, Mexic, 10-14 septembrie 2004) // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2004. – Nr. 14. – P. 205-208; *Betea L.* Sub patronajul lui S. Moscovici – savantul din România: A IX-a Conferință Internațională asupra Reprezentărilor Sociale (Bali, Indonezia, 2008) // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2008. – Nr. 22 (II). – P. 169-174 sau / și *Betea L.* Oazele Tunisiei // www.jurnal.ro/oazele-tunisiei-550808.html (01.08.2010).
154. Vezi *De Rosa A. S., D'Ambrosio M.* An empirical example of the comparison between multiple correspondence analysis and space analysis: The Diffusion of the social Representations Theory through the Institutional Context of Scientific Communication // *S. Levy, D. Elizur* (eds.). *Facet Theory, Towards a Cumulative Social Science*. – Ljubljana: *Faculty of Arts, Center for Educational Development*, 2003. – P. 75 [în varianta românească: *De Rosa A. S., D'Ambrosio M.* Difuzarea teoriei reprezentărilor sociale prin intermediul contextului instituțional al comunicării științifice // *Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”* [Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași]. – 2004. – Nr. 12. – P. 9].
155. Expresia *era reprezentărilor sociale* îi aparține lui S. Moscovici. Pentru întâia oară, de o manieră paradigmatică, cu ea se operează în 1982, când faimosul om de știință francez publică studiul intitulat *The coming era of representation* (vezi *Moscovici S.* *The coming era of representation* // *J.-P. Codol, J.-P. Leyens* (eds.). *Cognitive approaches to social behaviour*. – Haga: *Published by Martinus Nijhoff*, 1982. – P. 115-149). Mai apoi, expresia apare și în alte scrieri ale celui care a pus bazele concepției de reprezentare socială (vezi, spre exemplu, *Moscovici S.* *The Phenomenon of Social Representations* // *R. M. Farr, S. Moscovici* (eds.). *Social Representations*. – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1984. – P. 3 – 69 sau / și *Moscovici S.* *L'ère des représentations sociales* // *W. Doise, A. Palmonari* (eds.) *L'étude des représentations sociales*. – Paris – Neuchâtel: *Delachaux et Niestlé*, 1986. – P. 34-80). Gestul lui S. Moscovici este observat și apreciat. De-a lungul timpului, tot



mai mult și susținători ai acestuia, activând în diferite părți ale lumii, nu ratează ocazia de a menține în centrul atenției ideea de *eră a reprezentărilor sociale*. Iată doar câteva exemple:

- **A. Neculau:** punându-se problema difuzării cunoștințelor, a raporturilor dintre gândire și comunicare, a genezei sensului comun, S. Moscovici a deschis o nouă *eră, o vârstă a reprezentărilor sociale* (vezi Neculau A. Postfață. Psihologia Socială în Noua Europă // S. Moscovici. Psihologia Socială sau Mașina de fabricat zei / Traducere de O. Popărdă; selecția textelor și postfața de A. Neculau. – Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994. P. – 261);
- **I.A. Susanova:** odată cu publicarea lucrării lui S. Moscovici *La psychanalyse, son image et son publique*, în psihologia socială începe să ia avânt *era reprezentărilor sociale* (vezi Сусанова И. А. Влияние социальных представлений и attitudes на принятие решения в разных культурах / The Influence of Social Representations and Attitudes on the Decision in Different Cultures // Известия Алтайского государственного университета (Барнаул). – Серия: Педагогика и психология. Право. Филология и искусствоведение. Философия, социология и культурология. Экономика. – 2013. – № 2/1 (78). – С. 64);
- **B. Gaffié:** *era reprezentărilor sociale* este marcată de difuzarea cunoștințelor, de circulația ideilor, de diversificarea raporturilor intergrupale... pe scurt, de o neîncetată sporovăială în care reprezentările sociale „circulante” suferă modulații și transformări (vezi Gaffié B. Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité // Journal International sur les Représentations Sociales. – 2014. – Vol. 2. – No. 1. – P. 8).

Este cazul să remarcăm că, deși își face apariția la începutul anilor '80, expresia *era reprezentărilor sociale* a fost utilizată de-a lungul unei lungi perioade de timp cu o oarecare doză de circumspecție. Atunci când analizează, în *The coming era of representation*, în *The Phenomenon of Social Representations* sau în *L'ère des représentations sociales*, evoluția teoriei reprezentărilor sociale, S. Moscovici, bunăoară, se întreba dacă vom putea vorbi într-o anumită zi despre o *eră a reprezentărilor sociale* și aprecia că „este încă devreme pentru a ști acest lucru”. La aceeași apreciere se ajunge și în 1988, și în 1990, și în 1996, și în 2000. În 2000, de pildă, cercetătorul român L.Radu intervine cu următorul verdict: „Considerăm că și astăzi, la zece ani după publicarea articolului respectiv (se are în vedere *The coming era of representation* al lui S.Moscovici – n.n.) putem afirma același lucru, deși, între timp, numărul studiilor pe tema respectivă s-a înmulțit în mod deosebit, dovedind utilitatea lor teoretico-metodologică” (vezi Radu L. Progrese în studiul reprezentărilor sociale // C.Constantinescu (coord.). Stereotipuri, reprezentări și identitate socială. – Pitești: Editura Universității din Pitești, 2000. – P.38).

156. Vezi Rouquette M.-L. Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique. – Grenoble: P.U.G., 1994. – P. 145 [în varianta românească: Rouquette M.-L. Despre cunoașterea maselor: eseu de psihologie politică. – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 147].

157. Vezi Jodelet D. Représentations sociales: un domaine en expansion // D. Jodelet. Les représentations sociales. – Paris: P.U.F., 1989. – P. 31 [în varianta românească: Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / Prefață de A. Neculau; traducere de I. Mărășescu și R. Neculau. – Iași: Editura Polirom & Știință și Tehnică S.A., 1997. – P. 85].



**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОУЧИНГОВОГО ПОДХОДА
STUDENTS' PROJECT ACTIVITY ORGANIZATION WITH THE USE OF COACHING
APPROACH**

**ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII DE PROIECTARE A STUDENȚILOR PRIN
FOLOSIREA ABORDĂRII COACHING**

Нестеренко В. В., доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики,

Листонад А. А., доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики,

Мардарова И.К., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет им.К. Д. Ушинского», Одесса.

CZU 378.147 + 005.94

Резюме

В статье рассматриваются возможности внедрения коучингового подхода в процесс организации проектной деятельности студентов в рамках преподавания учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании». Охарактеризованы этапы и компоненты проектной деятельности студентов. Представлены результаты диагностики сформированности мотивации студентов на выполнение проектов с применением компьютерных технологий. Доказано, что внедрение коучинга в процесс организации проектной деятельности студентов, предполагает оказание помощи студентам в сознательном и самостоятельном приобретении знаний и умений, содействует тому, чтобы они могли максимально использовать свой интеллектуальный и творческий потенциал при достижении желаемого результата. Приведены примеры использования инструментов коучинга в работе со студентами.

Ключевые слова: подготовка будущих воспитателей, коучинг, проектное обучение.

Abstract

The article deals with the possibilities of implementation of coaching approach in the process of organization of project activity of students within an educational subject «New informational technologies in preschool education». Stages and components of project activity of students have been described. The results of diagnostics of formation of students' motivation on fulfillment of the projects with the use of computer technologies have been represented. It is proved that the implementation of coaching in the process of students' project activity organizing assumes assistance in conscious and self-dependent gaining knowledge and skills; it helps students to use their intellectual and creative potential as high as possible for getting the desired results. The examples of usage of coaching tools at work with students have been given.

Key words: preparation of future preschool teachers, coaching, project-based teaching.

Rezumat

În articol sunt relevate posibilitățile de implementare a direcției coaching în procesul de organizare a activității de proiectare în cadrul predării disciplinei „Tehnologii informaționale noi în educația preșcolară”. Sunt caracterizate etapele și elementele componente ale acestei activități. Sunt prezentate rezultatele diagnosticului dezvoltării motivației studenților în vederea realizării proiectelor prin implicarea tehnologiilor informaționale. A fost demonstrat că implementarea coaching-ului în activitatea studenților presupune



acordarea ajutorului necesar în vederea acumulării conştiinţe a cunoştinţelor care contribuie la aplicarea potenţialului intelectual şi creativ a studenţilor în procesul obţinerii rezultatului aşteptat.

Cuvinte cheie: pregătirea viitorilor educatori; coaching; învăţare prin proiecte.

На современном этапе развития общества все очевиднее становится то, что преодоление кризиса в высшей школе возможно только благодаря интенсивной модернизации системы высшего образования в соответствии с новыми требованиями. Особое значение в этой связи имеет внедрение в высшее образование коучингового подхода, как одного из самых новых, объединяющего в себе различные методики, техники и инструменты влияния на результаты деятельности студентов, что значительно повышает качество учебного процесса. Реализация этого подхода предполагает оказание помощи студентам в сознательном и самостоятельном приобретении знаний и умений, содействует тому, чтобы они могли максимально использовать свой интеллектуальный и творческий потенциал при достижении желаемого результата.

Внедрению коучингового подхода в работу со студентами посвятили свои исследования: Т. Аксенова, З. Алявдина, О. Конова, В. Кормакова, А. Мельничук, Д. Ненашев, О. Оскирко, А. Пастухов, В. Питюков, В. Пырков, С. Симодейко, А. Торбеева, Л. Хоменко-Семенова, И. Цветкова, Е. Цыбина, С. Шевчук и др. Анализ указанных материалов показал, что коучинг позволяет повысить эффективность организации работы студентов за счёт максимального развития и использования их внутреннего потенциала. Взаимодействия между преподавателем и студентом строятся на взаимном уважении, а главным инструментом является открытые стимулирующие вопросы, которые не содержат критики, оценок и советов. Таким образом, проблема исследования заключается в поиске эффективных путей внедрения коучинга в работу со студентами в условиях высшего учебного заведения.

Цель данной статьи: рассмотреть особенности использования коучингового подхода в процессе организации проектной деятельности студентов.

Отметим, что одним из заданий современного высшего образования становится не только освоение студентами определенного объема знаний, но и навыки эффективного поиска требуемой информации, ее систематизации, обобщения и творческой реализации в своей учебной и будущей профессиональной деятельности.

В значительной степени исследование проблемы развития личности в условиях проектного обучения традиционно опирается на исследования: Дж. Дьюи, В. Килпатрика,



С. Шацкого и др. Теоретические основы проектного обучения рассматривались в работах: И. Зимней, В. Гузеева, М. Кларина, Е. Полата, Н. Матяш, М. Морозовой, А. Хуторского и др. Проблема организации проектной деятельности студентов нашла отражение современных исследованиях: Н. Бем, И. Игнатовой, В. Лутковского, Т. Монастырской, Э. Новиковой, Н. Сауренко и др. Ученые рассматривают проектное обучение: как целостную инновационную технологию, способствующую овладению студентами методологическими знаниями, умениями и навыками самообразования, формирования их профессиональной компетентности (О. Воинова, О. Гридасова, И. Корякина и др.); как метод обучения и средство развития у них творческих способностей, исследовательских умений, социальных навыков (Е. Касьяник, В. Малая, К. Свечников и др.); как средство формирования единства индивидуальности и коллективизма студентов (Т. Резник); как средство формирования творческой активности студентов (Н. Сауренко); как средство профессиональной подготовки студентов (Ю. Киримова).

Как отмечает Е. Касьяник [1], особенности проектного обучения определяют и специфические требования к его организации:

1. Проект разрабатывается по инициативе студентов. Тема проекта для всей группы может быть одна, а пути его реализации в каждой микро-группе – разные. Возможно одновременное выполнение студентами разных проектов.

2. Проект является значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся – одноклассников, преподавателей, родителей, знакомых.

3. Работа по проекту является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации.

4. Проект педагогически значим, то есть студенты приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действия.

5. Проект заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения.

6. Проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя. Цели проекта сужены до решаемой задачи.

7. Проект реалистичен, ориентирован на имеющиеся в распоряжении высшего учебного заведения ресурсы.



Подготовку студентов (будущих воспитателей) осуществляем на базе факультета дошкольной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». Рассмотрим внедрение коучингового подхода в процесс организации проектной деятельности студентов в рамках преподавания учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании».

Целью учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» является подготовка будущих воспитателей к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. В рамках данной дисциплины студенты выполняют индивидуальное научно-исследовательское задание (проект): «Информационные технологии в дошкольном образовательном учреждении» [5]. Компоненты студенческого проекта:

- Портфолио: составление плана реализации проекта, подбор изображений, звукового сопровождения, видеоматериалов, книг, статей к теме проекта, авторские права на используемые материалы и др.

- «Информационные технологии для детей»: создание комплекса презентаций для детей дошкольного возраста по следующим направлениям, что поданы в действующих программах по дошкольному образованию: ребенок в социуме, ребенок в естественной окружающей среде, ребенок в сенсорно-познавательном пространстве, ребенок в мире культуры и т.д.

- «Документация воспитателя»: оформление документации воспитателя (журнал воспитателя, портфолио ребенка, календарное планирование, консультация для родителей и т.д.);

- «Обмен опытом»: разработка видеоролика для выступления на педагогические совещания или родительском собрании.

Организация проектной деятельности включает следующий алгоритм работы со студентами:

1 этап проектирования – организация проекта: выбор темы, направления исследования;

2 этап проектирования – планирование деятельности (создание портфолио, плана реализации проекта, формулировка начальных целей и прогнозирование ожидаемых результатов);



3 этап проектирования – исследование темы проекта (поиск различных информационных источников, их анализ, систематизация и обобщение собранной информации);

4 этап проектирования – результат (оформление результатов, презентация проекта, выводы, оценивание, предложения по улучшению) [2, с. 49].

Изучение сформированности мотивации студентов на выполнение проектов с применением компьютерных технологий происходило благодаря использованию «Карты мотивационных выборов» [5]. Студентам предлагалось оценить нижеприведенные аргументы по 10 бальной шкале, по степени важности для них каждого мотива (от 1 до 10): осознание полезности использования компьютерных технологий в работе с дошкольниками; облегчение выполнения профессиональных обязанностей воспитателя ДООУ; отсутствует потребность применять компьютерные технологии в образовательном процессе ДООУ и, следовательно, осознание бесполезности выполнения проекта; имеется собственный интерес к использованию компьютерных технологий; стремление к самоутверждению, конкурентоспособности; заставили обстоятельства; получение оценки за выполнение проекта; стремление подать детям учебную информацию в интересной, привлекательной форме; облегчение подготовки к организации занятий и развлечений для детей; получение опыта относительно использования компьютерных технологий в образовательном процессе ДООУ. Мотивы под №№ 1, 8, 9 – свидетельствуют о наличии установки на использование компьютерных технологий в работе с детьми. Мотивы под №№ 2, 10 – обнаруживают наличие установки на применение компьютерных технологий в условиях ДООУ. Мотивы под №№ 3, 4, 5, 6, 7 – проявляют сопутствующие и второстепенные интересы.

Полученные в результате диагностики данные свидетельствуют о том, что достаточный уровень сформированности мотивации студентов на выполнение проектов с применением компьютерных технологий продемонстрировали 20,83% студентов, средний уровень определенно в 35,42% студентов, до низкого уровня отнесено 43,75% студентов.

Во время организации проектной деятельности студентов преподавателями активно использовался коучинговый подход (от англ. coaching – тренерство или совместное достижение), как профессиональная помощь педагога – студенту в определении и достижении его целей и результатов деятельности. Использование коучинга в работе со студентами, в значительной степени, направлено на оказании помощи им в самостоятельном



изучении темы проекта, содействии тому, чтобы они могли максимально использовать свой интеллектуальный и творческий потенциал, развивать исследовательские умения и социальные навыки и в итоге – достигать желаемого результата планируемой деятельности. Коучинг подразумевает необходимость рассматривать каждого студента как уникальную творческую личность, способную самостоятельно решать задания исследуемого проекта, проявлять инициативу, брать на себя ответственность и принимать необходимые решения, так как успешность обучения студента зависит от его внутренней мотивации к учению, от его желания и готовности мобилизовать все свои способности и умения для достижения результата.

А. Торбеева акцентировала внимание на том, что теория современного коучинга призвана решать следующие задачи:

1. Раскрыть потенциал студента с целью максимального повышения эффективности его деятельности.
2. Организовать процесс, в ходе которого студент узнаёт о собственных возможностях.
3. Позволить студенту при использовании нужных материалов и приёмов добиться самых высоких результатов.
4. Ввести студента в интегративную технологию успеха [6, с. 88].

Как отмечает Е. Цыбина, основная обязанность коуча, состоит в том, чтобы обнаружить лучшее в личности студента. Основная обязанность студента заключается в том, чтобы взять на себя ответственность за решение поставленной задачи и выполнять все, о чем он договаривается с коучем. Студент несет ответственность за свои результаты. Побудительный импульс, заставляющий субъектов работать в системе «коучинг», – это потребность в изменениях [8, с. 10].

К использованию коучинга в работе со студентами отнесены следующие шаги:

- постановка студентом цели и осознание её реальности;
- анализ необходимых составляющих успешного достижения результата проекта;
- анализ имеющихся возможностей студентов;
- определение совместно со студентами путей достижения цели, выбор стратегии;
- проверка достижения цели и анализ результатов достигнутого.

Во время работы студентов над проектом преподаватель выполнял функции коуча. Отметим, что спецификой коучинга является интенсивное использование открытых вопросов



в работе со студентами, ответы на которые помогают студенту более полно осознать ситуацию, цели, возможные действия и их последствия, необходимый результат. Для преподавателя крайне важно продемонстрировать студенту максимально широкий спектр возможных вариантов действий. Приведем примеры вопросов:

- Интересует ли меня работа в данном направлении, актуальна ли для меня данная проблема?
- Имеется ли у меня опыт в решении подобных проблем?
- Смогу ли я самостоятельно справиться с предъявляемыми требованиями к выполнению проекта? Хочу ли я выполнять групповой проект?
- Какая помощь мне нужна для выполнения проекта?
- Хорошо ли я владею компьютерными технологиями? Нужны ли мне дополнительные знания или умения?
- С чего я начну? Что мне понадобится для успешного выполнения проекта?
- Достаточно ли у меня времени для выполнения проекта? К какому сроку я предполагаю выполнить определённую часть проекта?
- Имеются ли у меня опасения, что я не смогу выполнить данный проект?
- С каким преподавателем мне хотелось бы работать? Какая помощь мне от него необходима?
- Как я пойму, что получил нужный результат? и т.д.

Помощь преподавателя была направлена, с одной стороны, на содействие в повышении объективности во взглядах студента на решаемую проблему, а с другой – на отход от привычных, шаблонных точек зрения и выводов. Если студент затруднялся с ответами, то весьма продуктивными, в работе с ним, становились техники коучинга, например: «Взгляд из будущего» (студенту предлагается представить, что он уже подготовил проект, и описать его содержание. При этом студенту необходимо осознать свои истинные цели и намерения, которые записываются для последующего самоанализа) [3, с. 45].

Как отмечает С. Шевчук, что исходя из реалий организации учебного процесса в высших учебных заведениях, можно допустить, что преподаватель, как коуч, не всегда может уделить каждому студенту достаточно внимания. В такой ситуации, рекомендуется, использовать коуч-технику трех измерений («3D») (предложенную Э. Парслоу, М. Рэй [4]). С помощью правильной постановки вопросов техника дает возможность преподавателю и



студенту в достаточно короткое время выделить по три элемента проблемы под каждым из трех заглавий: 1) ситуация: например, нехватка времени, ресурсов, информации; 2) входящие в нее люди: например, однокурсники, другие преподаватели, члены семьи; 2) сам студент: например, нехватка знаний, конфликт приоритетов, отсутствие мотивации. Процедура этой техники состоит из шести последовательных шагов: 1) сжатое определение проблемы студента; 2) определение трех основных аспектов, которые связаны с проблемной ситуацией; 3) определение трех основных аспектов, которые связаны с входящими в ситуацию людьми; 4) определение трех основных аспектов, которые связаны непосредственно со студентом и его ролью в этой проблеме; 5) определение по одному аспекту в каждом из трех трехкомпонентных списков; 6) определение одного или нескольких вариантов действий, с помощью которых можно с наибольшей вероятностью добиться успеха относительно решения поставленной проблемы [9, с. 64].

Л. Уитворт, Г. Кимси-Хаус, Ф. Сэндл приводят инструменты, помогающие реализовать диапазон возможностей коучинга, данные инструменты возможно использовать при организации проектной деятельности студентов, например:

- «Варианты»: Какие возможны варианты развития действий? Что бы ты выбрал, если бы на твоё решение не влияли внешние факторы? Каковы возможные решения этой проблемы? Что будет, если ты примешь это решение? А если не примешь? Какие другие варианты ты можешь предложить?

- «Гипотетическая ситуация»: Если бы мы могли вернуться назад на N дней, что бы ты сделал иначе? Как еще можно разрешить эту ситуацию? Что бы ты сделал, если бы все было дозволено? Приведи пример.

- «Оценка»: Как ты это оцениваешь? Что, на твой взгляд, лучше сейчас сделать? Как тебе понравится такой вариант? А что, если это не даст результата? [7, с. 185–186].

Отметим, чтобы студенты могут успешно действовать в составе небольшой группы, при которой каждый студент отвечает за определенную часть работы. При этом они должны обладать соответствующими навыками общения и сотрудничества. Важно выработать у них способность взаимодействия с окружением в соответствии с общепринятыми социальными нормами и развивать у них социально-коммуникативные навыки, понимание переживаний и потребностей окружающих.



При работе над проектами преподаватель также помогал студентам в поиске информации, необходимой для работы над проектом, сам выступал источником информации, координировал и контролировал весь процесс, поддерживал и поощрял студентов, организовывал и направлял их деятельность, не давая им бросить работу над проектом, стимулировал желание узнавать, что то новое относительно внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс ДОУ и создавал условия для презентации и защиты проекта. Результатом совместной работы становится более полное и чёткое осознание студентом своих сильных и слабых сторон, а также нахождение наиболее продуктивных путей самосовершенствования и самопрезентации.

После проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» с применением коучингового подхода низкий уровень сформированности мотивации студентов на выполнение проектов с применением компьютерных технологий был зафиксирован лишь в 22,92% студентов, средний уровень в 37,5% студентов, а достаточный уровень в 39,58% будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Для определения достоверности различия между уровнями сформированности мотивации студентов на выполнение проектов с применением компьютерных технологий до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» с применением коучингового подхода использовался многофункциональный критерий согласия χ^2 – Пирсона. Все расчеты осуществлялись в программе для работы с электронными таблицами Microsoft Excel.

Были сформулированы основные гипотезы:

H_0 – показатели сформированности мотивации студентов на выполнение проектов с применением компьютерных технологий до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» с применением коучингового подхода достоверно не отличаются между собой;

H_1 – показатели сформированности мотивации студентов на выполнение проектов с применением компьютерных технологий до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» с применением коучингового подхода достоверно отличаются между собой.



Расчет эмпирических значений критерия Пирсона представлен в таблице 1.

Таблица 1

Расчет критерия χ^2 при сопоставлении распределений сформированности мотивации студентов на выполнение проектов с применением компьютерных технологий

N	Эмпирическая частота	Теоретическая частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{Т}})^2/f_{\text{Т}}$
1	43,75	33,34	10,41	108,37	3,25
2	22,92	33,34	-10,42	108,58	3,257
3	35,42	36,46	-1,04	1,08	0,03
4	37,5	36,46	1,04	1,08	0,03
5	20,83	30,21	-9,38	87,98	2,912
6	39,58	30,21	9,37	87,8	2,906
Суммы	200	200,02	-	-	12,385

Из таблицы 1 эмпирическое значение критерия $\chi^2_{\text{Эмп}} = 12,385$. Критические значения χ^2 при $\nu=2$. Критические значения критерия Пирсона для найденного количества степеней свободы 5,991 ($\rho \leq 0,05$), 9,21 ($\rho \leq 0,01$). Так как различия между двумя распределениями считаются достоверными, если $\chi^2_{\text{Эмп}}$ достигает или превышает $\chi^2_{0,05}$ и тем более достоверным, если $\chi^2_{\text{Эмп}}$ достигает или превышает $\chi^2_{0,01}$ расхождения между распределениями статистически достоверны (принимается гипотеза H_1). Таким образом, показатели сформированности мотивации студентов на выполнение проектов с применением компьютерных технологий до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» с применением коучингового подхода достоверно отличаются между собой.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование коучингового подхода в процессе обучения студентов как никогда созвучно с задачами, поставленными перед высшей школой. Коучинг не заставляет идти за педагогом, перенимать его знания и опыт, а, наоборот, помогает студентам и педагогам раскрывать свои собственные способности, использовать свой потенциал и внутренние ресурсы для самосовершенствования, воспитывает готовность к принятию нового, адаптироваться к изменениям, грамотно работать с информацией,



самостоятельно и критически мыслить, обладать творческой активностью, что так необходимо в проектной деятельности. Организовывая проектную деятельность студентов с использованием коучингового подхода преподаватель выступает не как эталон знаний, а побуждает студентов на размышления, поддерживает их инициативу, помогает студентам осмысленно и критично применять накопленный опыт, направляет и побуждает использовать для реализации проекта самые креативные идеи и гипотезы. Следствием этого становится повышение у студентов уверенности в собственных силах, наличие у них способностей к реализации своих потенциальных возможностей, самостоятельному принятию ответственных решений в различных учебных ситуациях, наличие у них самоуважения и уважение к окружающим, рост их творческого потенциала и нацеленность на успех в достижении результата.

Литература

1. Касьяник Е. Л. Метод проектов: от теории к практике [Электронный ресурс]/ Е. Л. Касьяник. – Режим доступа: file:///D:/5_20.pdf
2. Мардарова И. К. Особенности использования инновационных педагогических технологий в процессе подготовки будущих воспитателей / И. К. Мардарова // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.* – 2017. – № 4 (49). – P. 45–53.
3. Мельничук А. С. Использование коучинга в научном руководстве выпускными квалификационными работами студентов / А. С. Мельничук // *Акмеология.* – 2016. – № 3. – С. 43–50.
4. Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
5. Racu Igor The formation of future preschool teachers' competence required for using computer technology / Igor Racu, Oleksii Lystopad, Iryna Mardarova // *Наука і освіта: науково-практичний журнал.* – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. – 5/CLVIII. – С. 24–27.
6. Торбеева А. П. Коуч-технология в сфере среднего профессионального образования / А. П. Торбеева// *ВЕСТНИК ПГГПУ.* – 2015. – № 1. – С. 87–92. – (Серия «Психологические и педагогические науки»).



7. Уитворт Лаура, Кимси-Хаус Генри, Сэндал Фил Коактивный коучинг / Лаура Уитворт, Генри Кимси-Хаус, Фил Сэндал. – М.: Издательство: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004. – 360 с.
8. Цыбина Е. А. Коучинг в обучении студентов старших курсов английскому языку: учебное пособие/ Е. А. Цыбина. – Ульяновск: УлГТУ, 2007. – 75 с.
9. Шевчук С. П. Коучинг як метод навчання студентів у контексті реформування вищої освіти України / С. П. Шевчук, О. С. Шевчук // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Педагогіка. – 2016. – Т. 269, Вип. 257. – С. 62–65. – (Серія «Педагогіка»).



FORMAREA CONTINUĂ ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE: OPINII ȘI ATITUDINI

CONTINUOUS TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION - TEACHERS VISION: OPINIONS AND ATTITUDES

Elena Petrov, doctor în filozofie, conferențiar universitar

CZU 37.091 + 376

Rezumat

Prezentul articol descrie rezultatele evaluării opiniilor și atitudinilor cadrelor didactice din școli și grădinițe, implicate în programe de formare continuă, privind necesitatea și utilitatea formării continue în domeniul Educației incluzive. Analiza datelor colectate denotă necesitatea stringentă de a valorifica planificat și organizat posibilitățile cursurilor de formare continuă în domeniul Educației incluzive pentru a consolida profilul incluziv al cadrelor didactice și a forma atitudini proactive în activitatea didactică.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, cadre didactice, formare continuă, profilul cadrului didactic incluziv, competențe, cunoștințe, atitudini proactive

Abstract

This paper describes the results of evaluation of opinions and attitudes of schools and kindergartens' teachers involved in continuous training programs on the necessity and usefulness of lifelong learning in inclusive education. The analysis of the collected data denotes the urgent necessity to capitalize the planned and organized possibilities of continuous training courses in inclusive education to strengthen the profile of inclusive teacher and develop proactive attitudes in educational activities.

Keywords: inclusive education, teachers, continuing education, profile of inclusive teachers, competences, knowledge, proactive attitudes

Obiectivele de dezvoltare a unei societăți incluzive, promovate la nivel european¹ și internațional vin ca și răspuns, din perspectiva zilei de astăzi, la prevederile Declarației Universale a Drepturilor Omului care, în particular, menționează necesitatea pentru statele lumii „să dezvolte sisteme de educație care să includă toți copiii, indiferent de capacitatea lor fizică, intelectuală sau financiară de participare”². Un rol aparte în acest proces revine cadrelor didactice „bine instruite și sprijinite”³. Acestea, de rând cu dispozitivele de asistență, procesele de instruire și materialele de învățare adecvate, au fost menționate drept „precondiții necesare pentru a asigura ca copiii cu dizabilități să meargă la școală, să rămână în școală și să realizeze experiențe de învățare de succes”⁴.

¹ Agenda Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, <http://ec.europa.eu/eu2020/>

² Declarația Universală a Drepturilor Omului, 1948, www.legislatie.resurse-pentru-democratie.org/

³ Summitul „Educație pentru dezvoltare, Oslo, 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233897e.pdf>

⁴ Ibidem.



Formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pe dimensiunea educației incluzive a fost inițiată pe plan național, începând cu anul universitar 2012-2013, prin includerea cursului Educație incluzivă, în volum de 2 credite ECTS, ca și parte componentă obligatorie a modului psihopedagogic, standard de stat în formarea inițială a cadrelor didactice. Evaluarea opiniilor cadrelor didactice privind formarea continuă în domeniul educației incluzive s-a realizat ca și sarcină adițională în cadrul evaluării implementării cursului Educație Incluzivă (în continuare EI), activitate organizată de către Ministerul Educației, cu suportul AO „Lumos Foundation Moldova”⁵.

Volumul eșantionului a fost constituit din beneficiari de cursuri/module de formare continuă în domeniul EI, ținând cont de cursurile în derulare la momentul evaluării și prezența beneficiarilor în instituțiile ofertante. Astfel, au fost chestionate 21 de cadre didactice care în perioada menționată erau în proces de realizare a cursurilor pe problematica EI, inclusiv 12 persoane în cadrul Universității Pedagogice „I. Creangă” din Chișinău și 9 persoane la Institutul de Științe ale Educației (IȘE).

Analiza eșantionului implicat în chestionare a evidențiat următoarele caracteristici:

- cca.1/5 din respondenți sunt cadre tinere cu vârste cuprinse între 25-30 de ani;
- majoritatea absolută a respondenților deține studii superioare.

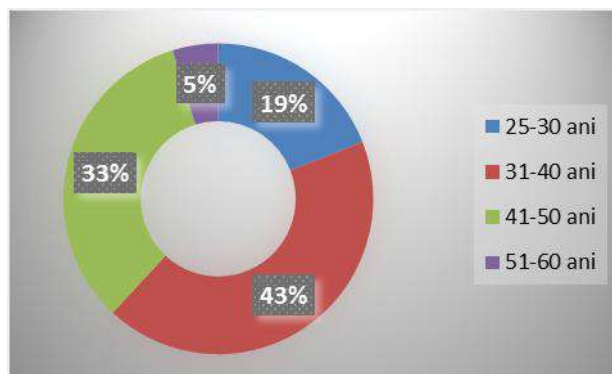


Figura 1. Beneficiari ai cursurilor de formare continuă, pe vârste

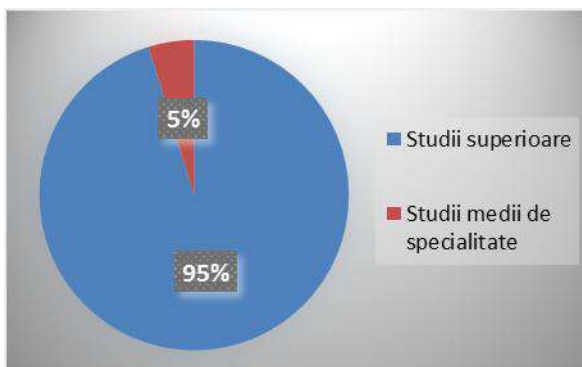


Figura 2. Beneficiari ai cursurilor de formare continuă după nivelul de studii

În rândul respondenților sunt cadre didactice de la diferite niveluri de învățământ general.

⁵ Procesul de evaluare a fost organizat în baza Dispoziției Ministerului Educației nr. 141 din 04 aprilie 2016

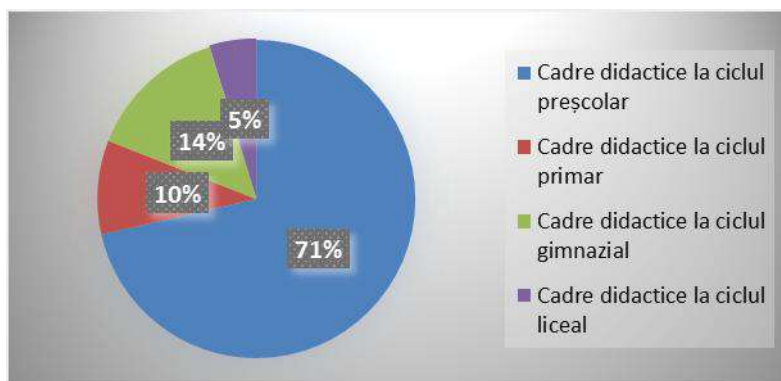


Figura 3. Statutul ocupațional al beneficiarilor de cursuri de formare continuă

Ciclul	Număr
Cadre didactice la ciclul preşcolar	15
Cadre didactice la ciclul primar	3
Cadre didactice la ciclul gimnazial	2
Cadre didactice la ciclul liceal	1
Total	21

Un indicator important pentru analiza eşantionului îl constituie vechimea în munca pedagogică. Datele denotă că, deşi printre respondenți sunt persoane cu experiență diferită în domeniu, mai mult de jumătate din ei (52%) au o vechime în munca pedagogică de până la 10 ani.

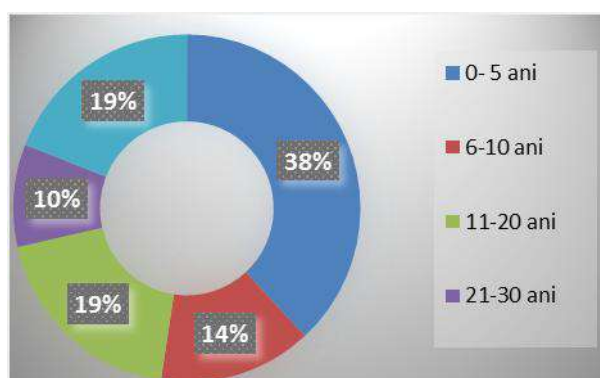


Figura 4. Beneficiari ai cursurilor de formare continuă după vechimea în munca pedagogică

Chestionarele aplicate au evaluat faptul dacă respondenții au realizat cursuri în domeniul EI ca și parte componentă a planului de învățământ la specialitatea aleasă în cadrul studiilor în colegiu/universitate. Rezultatele chestionării atestă că 62% din eşantionul evaluat au beneficiat de formare inițială în domeniul EI până la încadrarea în activitatea pedagogică.

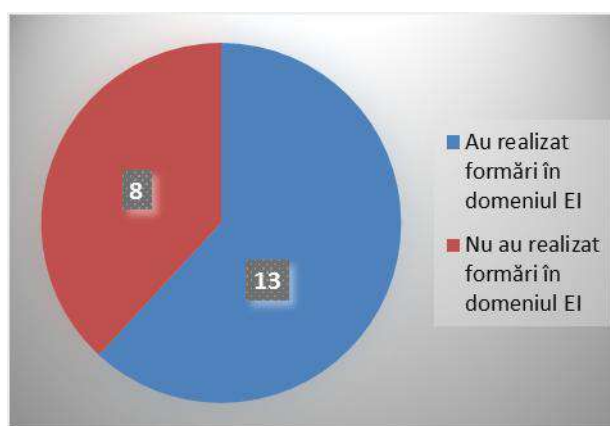


Figura 5. Beneficiari formare inițială în domeniu EI până la încadrarea în activitatea pedagogică

În același timp, deși au beneficiat de formare anterioară la nivel de colegiu/universitate:

- 42,8% din categoria respectivă susțin că au un grad parțial de informare despre politicile în domeniul EI promovate la nivel național;
- 28,6% își apreciază în măsură mică nivelul de informare.



Astfel, mai puțin de 1/3 din respondenți afirmă că sunt informați în mare măsură la subiectul menționat.

Prin chestionarele aplicate beneficiarilor de formare continuă în domeniul EI, au fost identificate opiniile acestora și nivelul general de satisfacție privind cursul/modulul realizat la moment. Evaluarea a cuprins 4 dimensiuni:

- calitatea și utilitatea cursului/modulului;
- evaluarea în cadrul cursului/modulului;
- calitatea predării cursului/modulului;
- dezvoltarea abilităților/competențelor.

Opiniile respondenților pe fiecare subiect s-au repartizat în diapazonul de la „în foarte mare măsură” până la „deloc”. Datele colectate s-au generalizat pe fiecare dimensiune menționată.

1. Analiza datelor privind *calitatea și utilitatea cursului/modulului de formare continuă în domeniul EI* denotă per total aprecieri pozitive din partea audienților formați atât la Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, cât și la IȘE. Pentru ilustrare, în figura de mai jos este reprezentat cum s-au repartizat opiniile respondenților pe fiecare poziție.

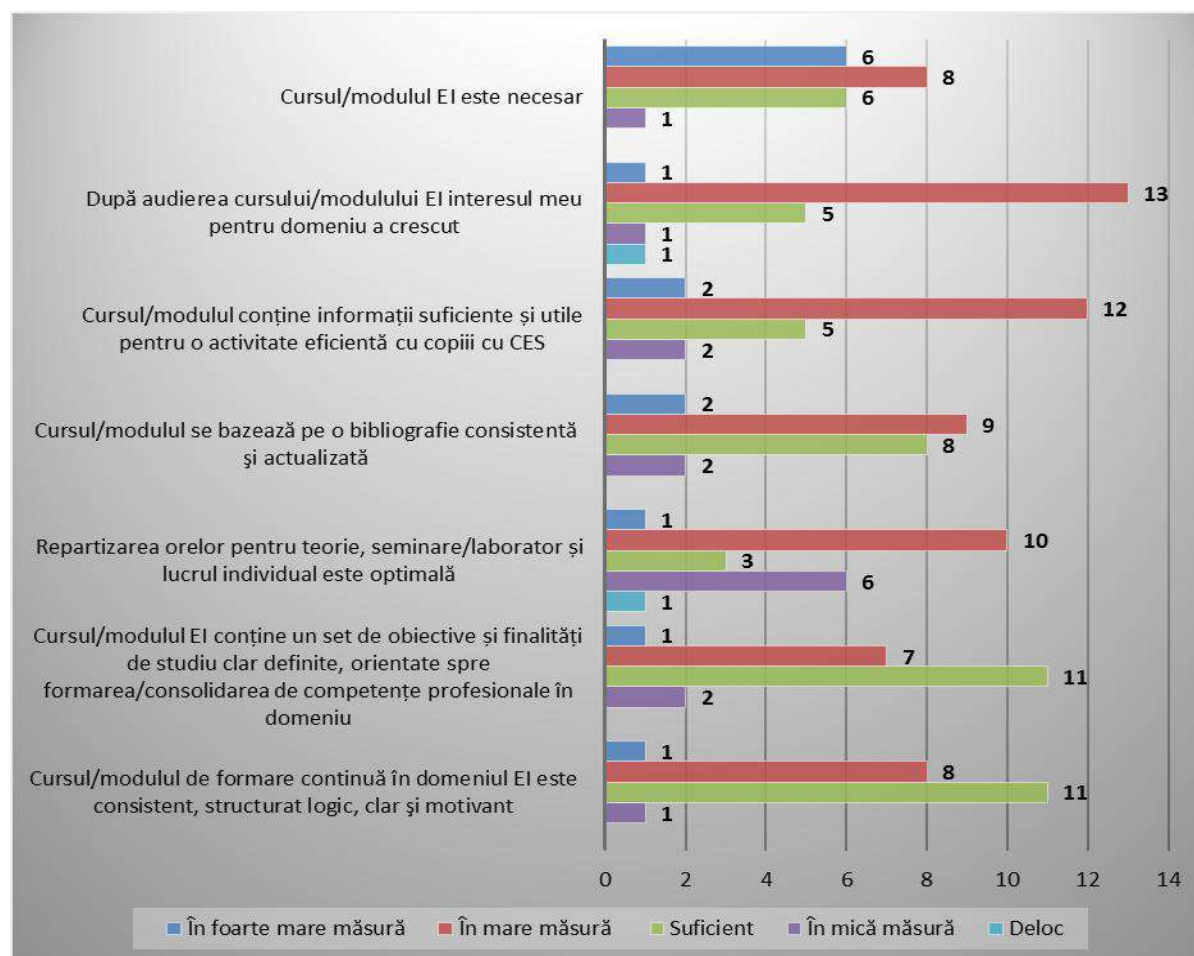


Figura 6. Evaluarea calității și utilității cursului/modulului de formare continuă în domeniul EI de către beneficiari (număr)



Astfel, 66,7% din respondenți au apreciat cu calificativele „în foarte mare/mare măsură”:

- creșterea interesului propriu pentru domeniul EI după studierea cursului/modulului;
- utilitatea și necesitatea cursului/modulului;
- volumul suficient de informații și utilitatea acestora pentru o activitate eficientă cu copiii cu CES.

Calitatea și utilitatea cursului/modulului EI					În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
1.	Cursul/modulul EI este un curs/modul necesar				28,6%	38,1%	28,6%	4,8%	
2.	După studierea cursului/modulului EI interesul meu pentru domeniu a crescut				4,8%	61,9%	23,8%	4,8%	4,8%
3.	Cursul/modulul conține informații suficiente și utile pentru o activitate eficientă cu copiii cu CES				9,5%	57,2%	23,8%	9,5%	
4.	Cursul/modulul se bazează pe o bibliografie consistentă și actualizată				9,5%	42,9%	38,1%	9,5%	
5.	Repartizarea orelor pentru teorie, seminare/laborator și lucrul individual este optimală				4,8%	47,6%	14,3%	28,6%	4,8%
6.	Cursul/modulul EI conține un set de obiective și finalități de studiu clar definite, orientate spre formarea/consolidarea de competențe profesionale în domeniu				4,8%	33,3%	52,4%	9,5%	
7.	Cursul/modulul EI, oferit în cadrul formării continue, este consistent, structurat logic, clar și motivant				4,8%	38,1%	52,4%	4,8%	

În același timp, în viziunea a 33,4% din respondenți repartizarea orelor pentru teorie, seminare/laborator și lucrul individual nu este deloc optimală (4,8%) sau este optimală în măsură mică (28,6%). Cca.5% din respondenți au menționat că studierea cursului/modulului deloc nu a influențat interesul propriu pentru domeniul EI.

2. Pe dimensiunea *Evaluarea calității predării în cadrul cursului/modulului EI* opiniile respondenților s-au repartizat preponderent în diapazonul „în foarte mare măsură-suficient”, după cum urmează:

Calitatea predării cursului/modulului EI



		În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
1.	Titularul cursului/modulului EI enunță de la început obiectivele didactice, finalitățile de studiu și urmărește atingerea acestora	8 38%	6 28,6%	6 28,6%	1 4,8%	
2.	Cadrul didactic organizează interesant și eficient activitatea la prelegeri/seminare/ laborator	5 23,8%	7 33,3%	9 42,9%		
3.	Explicațiile cadrului didactic la prelegeri/seminare/laborator sunt clare	4 19%	15 71,5%	2 9,5%		
4.	În predare cadrul didactic insistă pe aspectele dificile ale cursului/modulului (reformulează explicațiile, folosește exemple concrete etc.)	2 9,5%	15 71,5%	2 9,5%	2 9,5%	
5.	Materialele didactice utilizate la curs/modul sunt variate și utile	4 19%	12 57,2%	5 23,8%		
6.	Prin maniera de lucru, cadrul didactic stimulează gândirea independentă și spiritul critic	5 23,8%	11 52,4%	5 23,8%		
7.	Cadrul didactic solicită opinia audienților referitor la modul de predare	5 23,8%	12 57,2%	4 19%		
8.	Cadrul didactic valorifică eficient timpul alocat pentru a explica problematica cursului/ modulului EI	7 33,3%	7 33,3%	6 28,6%	1 4,8%	

Potrivit datelor, beneficiarii cursurilor/modulelor de formare continuă implicați în studiu apreciază în foarte mare/mare măsură:

- explicațiile cadrului didactic (90,5%) și insistarea pe aspectele dificile ale cursului/modulului (81%);
- consultarea opiniei audienților privind modul de predare (81%);
- materialele didactice utilizate (76,2%);
- stimularea gândirii independente și a spiritului critic în timpul activităților de formare (76,2%).

În același timp:

- cca.10% din respondenți consideră că în predare cadrul didactic insistă în măsură mică pe aspectele dificile ale cursului/modulului EI;



- cca.5% apreciază în măsură mică valorificarea timpului alocat pentru explicarea problematicii cursului/modulului.

3. Opiniile respondenţilor privind *evaluarea/ examinarea în cadrul cursului/modulului EI* s-au repartizat, după cum urmează:

Evaluarea/examinarea în cadrul cursului/modulului EI						
		În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
1.	Modalităţile, criteriile şi cerinţele specifice de evaluare au fost anunţate la demararea cursului/modulului	2 9,5%	11 52,4%	8 38,1%		
2.	Cadrul didactic evaluează audienţii în mod corect/imparţial/obiectiv, bazându-se pe performanţe	4 19,0%	8 38,1%	9 42,9%		
3.	Notele obţinute pentru evaluările curente şi evaluarea finală la cursul/modulul EI reflectă nivelul real al cunoştinţelor dvs.	3 14,3%	12 57,2%	4 19,0%	2 9,5%	
4.	Evaluările au solicitat audienţilor realizarea conexiunii teorie-practică	4 19,0%	12 57,2%	4 19,0%	1 4,8%	
5.	Cadrul didactic oferă feedback clar şi constructiv audienţilor privind progresele înregistrate după fiecare formă de evaluare	4 19,0%	13 62,0%	4 19,0%		

Conform datelor, majoritatea audienţilor chestionaţi sunt satisfăcuţi de modul în care se desfăşoară evaluarea în cadrul cursului/modulului EI. Astfel, un număr semnificativ de respondenţi au apreciat, în foarte mare/mare măsură, faptul că:

- evaluările au solicitat audienţilor realizarea conexiunii între teorie şi practică - 76,2%;
- cadrul didactic oferă feedback clar şi constructiv audienţilor privind progresele înregistrate după fiecare formă de evaluare - 81%.
- modalităţile, criteriile şi cerinţele specifice de evaluare au fost anunţate la demararea cursului/modulului - 61,9%.

4. Prin chestionarul aplicat s-a evaluat şi percepţia generală a beneficiarilor cursurilor de formare în domeniul EI privind *dezvoltarea/consolidarea în cadrul cursului/modulului realizat la moment a competenţelor* necesare pentru implementarea şi promovarea procesului de incluziune educaţională. Lista de competenţe utilizată în chestionar a fost preluată din Curriculum-ul de



formare continuă, elaborat de către IȘE, în comun cu AO Lumos⁶, și recomandat pentru utilizare tuturor furnizorilor de formări continue în domeniul EI.

Analiza datelor colectate denotă aprecierea de către audienții implicați în studiu a modului în care cursul/modulul de formare continuă le dezvoltă/consolidează abilitățile/competențele în domeniul EI.

Astfel, 100% din respondenții au menționat faptul că cursul/modulul realizat la moment le oferă cunoștințe relevante în domeniu. 3/4 din respondenți apreciind acest lucru în foarte mare și mare măsură.

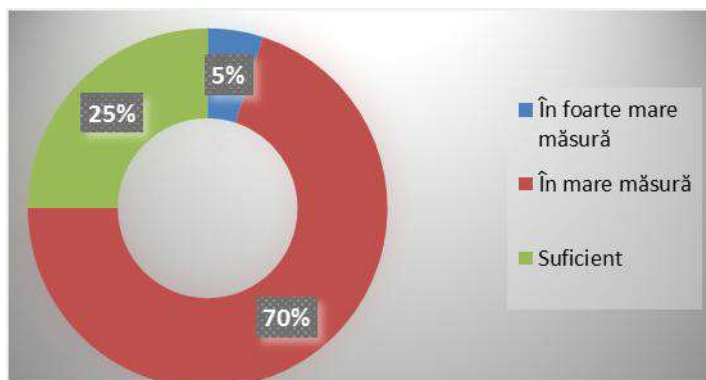


Figura 7. Relevanța cunoștințelor oferite/acumulate în cadrul cursului EI

Opiniile generalizate pe întreg eșantionul chestionat sunt reflectate în tabelul de mai jos.

	În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
1. La finalizarea cursului/programului/modulului EI sunt capabil:					
La nivel de aplicare:					
a) să operez cu noi modele de analiză și acțiuni operaționale în contexte educaționale incluzive		6 28,6%	15 71,4%		
b) să realizez planificarea strategică și curentă a dezvoltării instituționale din perspectiva EI	1 4,8%	8 38,1%	12 57,1%		
c) să planific și să organizez activitatea de evaluare complexă a dezvoltării copilului	1 4,8%	8 38,1%	12 57,1%		
d) să aplic în activitatea curentă principiile de bază ale abordării (evaluării, asistenței) copiilor cu	1 4,8%	13 61,9%	7 33,3%		

⁶ Educație incluzivă: Curriculum de formare continuă. Colectiv de autori. Institutul de Științe ale Educației, Limos Moldova, Chișinău, 2014, pp. 10-12



CES

e)	să argumentez necesitatea instituirii structurilor școlare de suport educațional și să demonstrez abilități de asigurare a eficienței activității acestora	2 9,5%	11 52,4%	8 38,1%	
f)	să organizez activitatea de elaborare, realizare, monitorizare, actualizare a planului educațional individualizat (procesul PEI), adaptări curriculare pentru copiii cu CES incluși în învățământul general		9 42,9%	11 52,4%	1 4,8%
g)	să formulez și să recomand eventuale adaptări (ambientale, psihopedagogice, de evaluare a progresului școlar) pentru facilitarea incluziunii copiilor cu CES în procesul educațional general;		9 42,9%	11 52,4%	1 4,8%
h)	să utilizez tehnologii educaționale relevante în asistența individualizată a copiilor cu CES	1 4,8%	10 47,6%	9 42,9%	1 4,8%
i)	să aplic practici adecvate în activitatea curentă	1 4,8%	7 33,3%	11 52,4%	2 9,5%
î)	să monitorizez/evaluez procesele instituționale derulate în contextul dezvoltării și promovării EI	1 4,8%	10 47,6%	9 42,9%	1 4,8%

La nivel de formulare de judecăți de valoare și atitudini:

j)	să manifest atitudini și percepții corecte privind EI	1 4,8%	16 76,2%	3 14,3%	1 4,8%
k)	să demonstrez capacitatea de a valoriza copilul cu CES din perspectiva competențelor și potențialului acestuia		16 76,2%	5 23,8%	
l)	să demonstrez competențe de analiză și sinteză a experienței internaționale și a modelelor naționale de dezvoltare a practicilor incluzive în învățământul general	1 4,8%	9 42,9%	11 52,4%	
m)	Să propun/să prezint modele de parteneriate socio-educaționale pentru promovarea EI	2 9,5%	6 28,6%	12 57,1%	1 4,8%
n)	Să argumentez decizii privind	1	8	11	1



planificarea și organizarea asistenței metodologice pentru dezvoltarea EI	4,8%	38,1%	52,4%	4,8%
---	------	-------	-------	------

La nivel de comunicare:

o) Să dezvolt și să aplic strategii accesibile de comunicare cu copii cu CES, cu părinții acestora, cu alți subiecți implicați	1 4,8%	15 71,4%	4 19,0%	1 4,8%
p) Să colaborez cu subiecții relevanți în procesul organizării, realizării și monitorizării proceselor derulate în contextul dezvoltării EI		11 52,4%	8 38,1%	2 9,5%
r) Să demonstrezi deschiderea în abordarea intersectorială, multidisciplinară a copiilor cu CES		10 47,6%	8 38,1%	3 14,3%
s) Să promovez conceptul EI în instituție (școală, grădiniță), în comunitate și în societate	1 4,8%	12 57,1%	4 19,0%	4 19,0%

La nivel de autoinstruire:

t) Să actualizez și să completez continuu cunoștințele/competențele proprii în domeniul EI	1 4,8%	8 38,1%	10 47,6%	2 9,5%
--	-----------	------------	-------------	-----------

Analiza datelor colectate denotă următoarele tendințe:

- Cea mai mare parte din respondenți a optat pentru calificativele „în mare măsură” și „suficient” pentru întreaga listă de competențe;
- Doar cca.5% din respondenți au optat pentru calificativul „în foarte mare măsură” la majoritatea pozițiilor și cca. 9% la două poziții;
- Audienții apreciază importanța cursului/programului/modulului realizat în dezvoltarea și consolidarea, în special, a competențelor la nivel de formulare de judecăți de valoare și atitudini, unde și atestăm valori mai mari.
- În același timp, de la 5 la 20 la sută din respondenți apreciază „în mică măsură” relevanța cursului/programului/modulului realizat pentru dezvoltarea/consolidarea competențelor la nivel de comunicare.

La compartimentul „*materiale didactice*”, utilizate în cadrul formării continue în domeniul EI, respondenții au menționat în măsură mare sau parțial, în special prezentările PowerPoint - 71,4%, suporturile de curs – 57,2%, ghidurile metodologice - 52,4%. Totodată, audienții chestionați



apreciază în măsură mare utilizarea în cadrul formării a lucrului în echipă – 42,9%; dezbaterilor – 38,1%; asaltului de idei, simulării, jocului de rol, în măsură egală – 33,3%.

		În mare măsură	Parțial	În măsură mică	Deloc
1.	Suporturi de curs	10	2	4	5
2.	Ghiduri metodologice	7	4	3	7
3.	Prezentări PowerPoint	5	10	6	
4.	Fișe	2	9	6	4
5.	Filme tematice	4	8	7	2
6.	Studii de caz	4	4	13	
7.	Dezbateri	8	6	7	
8.	Asalt de idei	7	3	8	3
9.	Simularea	7	1	2	11
10.	Jocul de rol	7	2	6	6
11.	Lucrul în echipă	9	3	9	

În același timp, cca.62% din respondenți consideră că studiile de caz sunt valorificate în măsură mică în procesul de instruire.

Este inexplicabil faptul că parte din respondenți au optat pentru calificativul „deloc” la mai multe poziții în timp ce cca.75-90 la sută din cei chestionați la aceleași poziții au optat pentru calificativele „în mare măsură”, „parțial” sau „în mică măsură”.

Prin chestionarele aplicate a fost examinat *nivelul de acceptare de către respondenți a ideii de incluziune a elevilor cu CES în învățământul general* până la realizarea și la etapa de realizare a cursului/modulului de formare continuă în domeniul EI⁷ Repartizarea opiniilor respondenților este reflectată în tabelele de mai jos.

Nu eram deloc de acord	Nu eram de acord în general	Nu eram de acord într-o oarecare măsură	Eram de acord într-o oarecare măsură	Eram de acord în general	Eram total de acord
1	1	6	5	7	1

Tabelul 1. Acceptarea ideii de incluziune a elevilor cu CES în învățământul general până la realizarea cursului/modulului de formare continuă

Nu sunt deloc de acord	Nu sunt de acord în general	Nu sunt de acord într-o oarecare	Sunt de acord într-o oarecare	Sunt de acord în general	Sunt total de acord
------------------------	-----------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--------------------------	---------------------

⁷ La momentul evaluării în ambele instituții evaluate modulul de formare continuă în domeniul EI era în proces de derulare.



		măsură		măsură	
1	1	2	12	4	1

Tabelul 2. Acceptarea ideii de incluziune a elevilor cu CES în învățământul general în procesul de realizare a cursului/modulului de formare continuă

Observăm o creștere de la 5 la 12 a numărului de persoane care acceptă într-o oarecare măsură ideea de incluziune. În categoria respectivă s-au înscris 4 persoane care până la inițierea cursului/modulului de formare continuă actual nu erau de acord într-o oarecare măsură cu această idee, dar și 3 persoane care erau de acord în general. Astfel, s-a redus de la 7 la 4 numărul persoanelor care sunt de acord în general cu ideea de incluziune. În același timp, nu s-au produs schimbări la pozițiile „dezacord total” – 1 persoană și „dezacord general” – 1 persoană. Constatăm că respondenții care au optat pentru aceste poziții nu și-au modificat deocamdată atitudinea vis-a-vis de incluziunea elevilor cu CES în învățământul general.

Toți respondenții consideră necesară **suplimentarea și aprofundarea formării continue în domeniul EI**, înțelegând necesitatea stringentă de a face față unor noi exigențe, axate pe individualizarea procesului educațional.

Solicitați să evalueze componentele cursului/modulului de formare continuă în domeniul EI în aspect de utilitate și necesitate, respondenții au menționat unanim utilitatea tuturor componentelor în formarea competențelor necesare pentru activitatea în instituții de învățământ.

Respondenții au formulat și sugestii **pentru eficientizarea formării în domeniul EI**, în general, și **perfecționarea conținuturilor cursului/modulului pe problematica EI**. Acestea s-au rezumat la următoarele:

- Majorarea numărului de ore pentru cursul/modulul respectiv cu completarea conținuturilor pentru a favoriza studierea mai aprofundată a subiectelor relevante domeniului (76,2%).
- Consolidarea componentei practice prin:
 - suplimentarea compartimentelor care vizează particularitățile de lucru cu copiii în funcție de categoria CES/dizabilitate (81%);
 - includerea exemplurilor de bune practici implementate în instituții incluzive/ a studiilor de caz pentru examinare și analiză (81%);
 - organizarea vizitelor de studiu în instituții cu practici incluzive (61,9%);
 - organizarea în cadrul cursului/modulului a activităților tematice cu specialiști practicieni în domeniu (42,9%).



- Consultarea beneficiarilor la etapa de proiectare a programului de formare pe problematica EI, ținând cont și de necesitățile de formare a acestora (28,6%).

Totodată, respondenții au menționat de ce ar mai avea nevoie pentru ca în perioada activității ulterioare în școală/grădiniță să realizeze cu succes incluziunea educațională a copiilor cu CES, evidențiind, în special, următoarele:

- Suport informațional actualizat și suficient, inclusiv suporturi de curs, ghiduri metodologice etc (71,4%).
- Un număr mai mic de copii în grupele/clasele incluzive (85,7%).
- Materiale didactice adaptate (61,9%).
- Prezența și suportul cadrului didactic de sprijin și a altor specialiști: psiholog, logoped, kinetoterapeut (57,2%).
- Finanțarea adecvată și motivantă a cadrelor didactice implicate în procese EI (81%).
- Formări continue planificate cu o anumită periodicitate (61,9%).
- Susținerea organelor administrative, a colegilor, a familiilor (76,2%).
- Parteneriate cu instituții incluzive (52,4%).

În procesul de chestionare respondenților li s-a solicitat *să se autoevalueze în aspect de cunoaștere și acceptare a EI*. Opiniile s-au repartizat, după cum urmează:

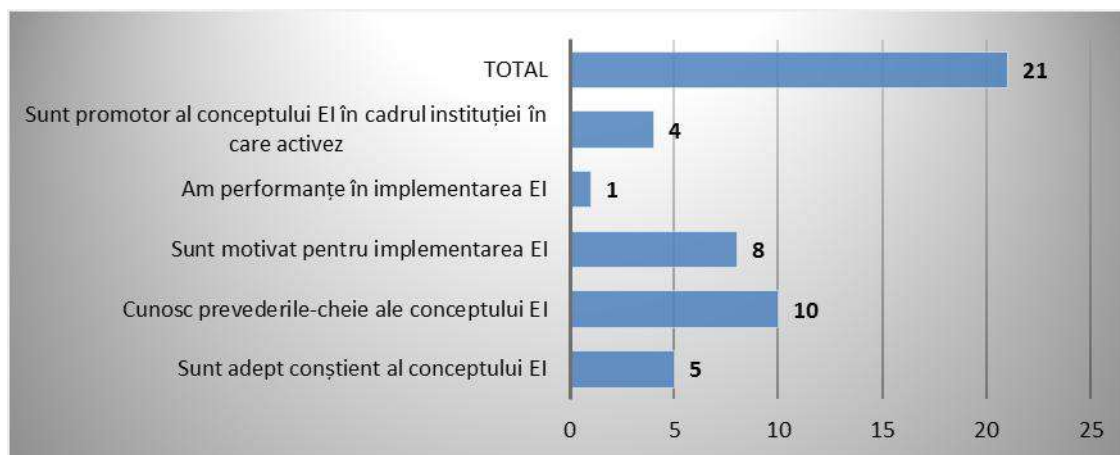


Figura 8. Autoevaluarea privind cunoașterea și acceptarea conceptului EI

Datele denotă indicatori modești la majoritatea pozițiilor:

- mai puțin de jumătate din respondenți (cca. 48%) cunosc prevederile-cheie ale conceptului EI;
- 38% se declară motivați pentru implementarea EI;
- mai puțin de un sfert (23,8%) se consideră adepți conștienți ai conceptului EI;



- doar 1/5 din ei promovează conceptul EI în instituțiile în care activează;
- doar cca.4,8% din respondenți consideră că au performanțe în implementarea EI.

În acest context, este de apreciat interesul audiențelor chestionați pentru formări continue în domeniul EI, 90,5% considerând stringentă în măsură mare sau parțial această problemă.

Potrivit datelor colectate, starea respectivă de lucruri este condiționată de câțiva factori:

- doar cca.43% din respondenți au fost implicați anterior în activități de formare continuă care au inclus și problematica EI;
- consistența și durata activităților de formare continuă realizate de către respondenți este foarte diferită:
 - 56% din cei formați au realizat stagii în volum de la 72 pînă la 110 ore;
 - 44% au beneficiat doar de câte o instruire cu durata de o zi.

Sunt împărțite și opiniile respondenților vis-a-vis de relevanța subiectelor abordate în cadrul activităților de formare continuă.

Astfel, 2/3 din respondenți au apreciat subiectele abordate drept interesante și relevante pentru activitatea ulterioară în școală/grădiniță, iar 9% din respondenți le consideră puțin relevante sau chiar irelevante.

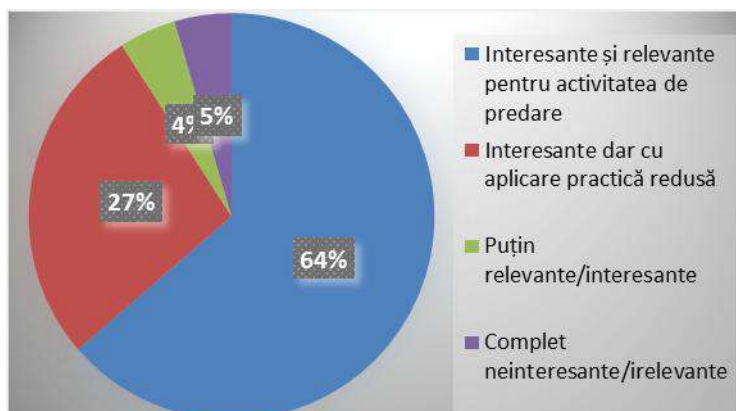


Figura 9. Evaluarea subiectelor abordate în cadrul activităților de formare continuă pe problematica EI

Pe de altă parte, datele colectate denotă faptul că 57% din respondenți, în perioada de activitate profesională în cadrul instituțiilor de învățământ, nu au beneficiat de nici o formare continuă pe problematica EI. Prin urmare, este evidentă necesitatea valorificării posibilităților formării continue pentru consolidarea cunoștințelor cadrelor didactice în domeniu dat, precum și formarea și consolidarea de atitudini proactive.

Concluzii:

1. Datele autoevaluării respondenților privind cunoașterea și acceptarea EI denotă următoarele:



- 48% cunosc prevederile-cheie ale conceptului EI, dar doar 23,8% se consideră adepți conștienți ai conceptului EI;
 - 38% se declară motivați pentru implementarea EI, dar doar 20% promovează conceptul EI în instituțiile în care activează.
2. 90,5% din respondenți consideră stringentă în mare măsură sau parțial problema formării continue pe problematica EI.
 3. Respondenții au apreciat cu calificativele „în foarte mare/mare măsură”:
 - utilitatea și necesitatea cursului/modulului realizat (66,7%);
 - utilitatea informațiilor oferite pentru o activitate eficientă cu copiii cu CES (66,7%);
 - creșterea interesului propriu pentru domeniul EI pe măsura parcurgerii cursului/modulului (66,7%)
 4. Audienții au menționat importanța cursului/programului/modulului în derulare în dezvoltarea/consolidarea competențelor necesare pentru activitatea ulterioară în școală/grădiniță, evidențiind, în special, competențele la nivel de formulare de judecăți de valoare și atitudini.
 5. Toți respondenții încadrați în cursuri de formare continuă s-au pronunțat în favoarea:
 - suplimentării/aprofundării formării continue în domeniul EI;
 - consolidării componentei practice.
 6. 29% din respondenți au optat pentru individualizarea programelor de formare continuă prin consultarea beneficiarilor pentru identificarea necesităților de formare.

Rezultatele chestionării cadrelor didactice din învățământul general oferă material pentru reflecție ofertanților de cursuri/programe/module de formare continuă în domeniul EI. Analiza datelor colectate a fost utilizată de către Ministerul de resort drept punct de pornire în activitățile de reconceptualizare a curriculumului și a conținuturilor oferite în formarea continuă din perspectiva dezvoltării/consolidării cât mai eficiente la beneficiari a competențelor profesionale în domeniu, atât de necesare pentru a activa într-o instituție de învățământ incluzivă⁸. Astfel, cu suportul AO „Lumos Foundation Moldova”, a fost elaborat și editat Curriculum pentru programul de formare

⁸ Repere metodologice privind individualizarea procesului educațional. Anexă la Dispoziția Ministerului Educației nr.282 din 28 iunie 2016. Anexă la Ordinul Ministerului Educației nr. 253 din 26 aprilie 2017.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_invluziva.pdf



continuă în domeniul Educației incluzive a cadrelor didactice din învățământul superior⁹. Acesta a fost proiectat în baza Unității de curs Educație incluzivă, destinată pentru formarea inițială la nivel universitar la domeniul de formare profesională 011 Educație și formarea profesorilor. Prin aceasta se va dezvolta profilul cadrului didactic incluziv, se vor consolida capacitățile personalului din educație căruia îi revine misiunea de a implementa politicile statului în domeniul EI, de a individualiza procesul de studii, ținând cont de potențialul fiecărui copil, și de a contribui astfel la promovarea dreptului la educație de calitate în medii comune pentru toți copiii. În același timp, se va asigura eficiența și eficacitatea programelor de formare continuă în domeniul EI.

Bibliografie:

1. Agenda Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, <http://ec.europa.eu/eu2020/>
2. Declarația Universală a Drepturilor Omului, 1948, legislatie.resurse-pentru-democratie.org/
3. Summitul „Educație pentru dezvoltare”, Oslo, 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233897e.pdf>
4. Curriculum pentru programul de formare continuă în domeniul Educației incluzive a cadrelor didactice din învățământul superior. Colectiv de autori. – Chişinău: S.n., 2018 (Tipogr. „Bons Offices”): - 20 p.
5. Educație incluzivă: Curriculum de formare continuă. Colectiv de autori. Institutul de Științe ale Educației, Limos Moldova, Chişinău: S.n., 2014 (Tipogr. „Multi Art”). – 23 p.
6. Educație incluzivă: Unitate de curs. Colectiv de autori, Petrov El., Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova – Chişinău: S.n., 2017 - (Tipogr. „Bon Offices”) - 308 p.
7. Petrov E. Formarea inițială pentru domeniul educației incluzive – prioritate în învățământul superior/ Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar”. 27-28 octombrie 2017, Volumul I, Chişinău, UST, p.256-262
8. Petrov E. Implementarea cursului Educație incluzivă în formarea cadrelor didactice la nivel universitar. Raport de evaluare. „Dezvoltarea și promovarea educației incluzive”. – Chişinău, S.n., 2017 (Tipogr. „Bon Offices”) - 100 p.
9. Repere metodologice privind individualizarea procesului educational. Anexă la Ordinul Ministerului Educației nr. 253 din 26 aprilie 2017, https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_invluziva.pdf
10. Repere metodologice privind individualizarea procesului educational. Anexă la Dispoziția Ministerului Educației nr.282 din 28 iunie 2016 https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_incluziva_ro_2016-2017_final.pdf

⁹ Curriculum pentru programul de formare continuă în domeniul Educației incluzive a cadrelor didactice din învățământul superior. Colectiv de autori. – Chişinău: S.n., 2018.



DEZVOLTAREA INTERESELOR OCUPAȚIONALE LA VÂRSTA ADOLESCENTĂ DEVELOPING VOCATIONAL INTERESTS IN ADOLESCENTS

Racu Igor, dr. habilitat în psihologie, prof. univ.
Boiangiu Carmen, dr. în psihologie

CZU 159.922.8

Rezumat

În acest articol prezentăm rezultatele experimentului de constatare și experimentului formativ realizat în cadrul cercetării problemei dezvoltării intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă. Sunt descrise rezultatele obținute în experimentul de constatare, elementele principale a programului formativ realizat și rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental și cel de control în cadrul experimentului de control care ne-au permis să demonstrăm eficacitatea intervențiilor psihologice elaborate și implementate în cadrul cercetării.

Cuvinte cheie: Teoria lui Holland, vârsta adolescentă, personalitate, interese ocupaționale, dezvoltarea intereselor ocupaționale, grup experimental, grup de control, intervenții psihologice.

Abstract

The constative and formative experiment of developing vocational interests in adolescents are presented in this article. The result of constative experiment, the main elements of psychological intervention and the results of adolescents from experimental and control groups are described. The attained results allow us to demonstrate the efficiency of psychological intervention elaborated and implemented in our research.

Key words: Holland's Theory, adolescence, vocational interests, developing vocational interests, experimental group, control group, psychological intervention.

Adolescenții din zilele noastre sunt tot mai dezorientați în privința alegerii unei cariere. Este nevoie de un studiu al intereselor ocupaționale la vârsta adolescenței, deoarece interesele constituie punctul de plecare în procesul alegerii carierei. Astăzi, cariera nu privește doar locul de muncă, ci întreaga viață a unei persoane. Profesia nu trebuie privită ca o simplă ocupație economică, aceasta reprezintă un mod de viață, și totodată un rol social [14, 35]. Cunoașterea, dar mai ales dezvoltarea intereselor adolescenților, constituie pentru zilele noastre, o temă de mare actualitate și importanță.

Rezultatele cercetărilor privind interesele sunt de necontestat. Și totodată, se remarcă astăzi, în noile condiții sociale și economice, o insuficientă investigare a dezvoltării intereselor la vârsta adolescentă. Necesitatea unui studiu complex și aprofundat al intereselor este deosebit de important, în înțelegerea esenței procesului de alegere a unei cariere stabile și a personalității adolescentului.

Din multitudinea definițiilor atribuite termenului de interes, luăm ca bază pentru cercetarea noastră: „stimul intern motivațional care exprimă orientarea activă ori relativ stabilă a personalității umane spre anumite domenii de activitate” [26, p. 157], iar pentru interesele ocupaționale „preferințele cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoaștere sau de activitate” [18, p. 205]. Interesele se formează în procesul educațional, având ca punct de plecare curiozitatea și



prezentând o anumită evoluție, în trepte, fiind determinate de factori cum sunt familia, școala, societatea, dar și de subiect [2, 14, 29]. Există diverse clasificări ale intereselor, dar cea mai simplă modalitate de grupare a intereselor are la bază modelul hexagonal propus de Holland, vorbind astfel de șase tipuri de interese, în funcție de obiectul activității preferate: realiste (R), investigative (I), artistice (A), sociale (S), antreprenoriale (E) și de tip convențional (C) [1, 15, 16, 18, 31]. Anume acest model constituie fundamentul cercetării noastre.

Adolescența este etapa principală privind dezvoltarea intereselor ocupaționale, reprezentând vârsta ce pregătește și formează decizia pentru profesii, pentru afirmarea de sine; are loc intensificarea procesului de identificare vocațională [5].

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 257 de adolescenți, cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani, elevi de liceu din clasele a IX-a (86 elevi cu vârste între 14 și 16 ani, din care 30 de gen masculin și 56 de gen feminin), a X-a (88 elevi cu vârste între 15 și 17 ani, din care 31 de gen masculin și 57 de gen feminin) și a XI-a (83 elevi cu vârste între 16 și 18 ani, din care 20 de gen masculin și 63 de gen feminin), aparținând profilurilor: pedagogic (86 elevi: 9 de gen masculin și 77 de genul feminin), umanist (93 elevi: 31 de gen masculin și 62 de gen feminin) și real (78 elevi: 50 de gen masculin și 28 de genul feminin). Dintre subiecți, 81 sunt de gen masculin și 176 sunt de gen feminin.

Pentru investigarea intereselor ocupaționale și a personalității adolescenților am utilizat următoarele *instrumente*: Self-Directed Search (SDS, Chestionarul de Căutare Auto-Direcționată), Chestionarului de Evaluare a Intereselor (CEI), Chestionarul Big Five Minulescu (ABCD-M) și Five-Factor Personality Inventory (Chestionarul FFPI) [6, 7, 8].

Rezultatele cercetării constatative sunt prezentate prin raportare la ipotezele operaționale.

Ipoteza 1. În dependență de profilul de studiu al adolescenților presupunem prezența unor interese ocupaționale diferite.

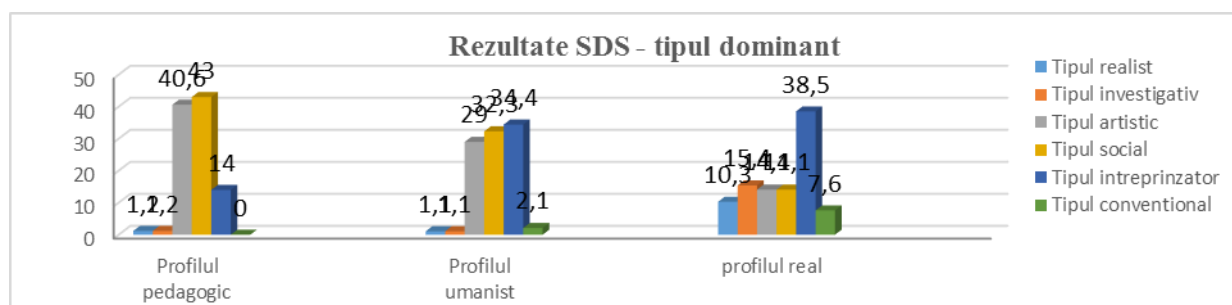


Figura 1. Tipul dominant de interese - SDS pe profiluri de studiu în %

Analizând tipurile de interese, pe profiluri, pentru tipul dominant, obținem(vezi figura 1):



Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul social, urmat de tipul artistic. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional. Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul întreprinzător, urmat de tipul social și apoi de tipul artistic. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul realist și tipul investigativ. Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul întreprinzător, urmat de tipul investigativ. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional.

Pentru tipul de interese dominant, profilul pedagogic prezintă pe prima poziție tipul social, iar profilurile umanist și real ocupă pe prima poziție același tip de interese dominant, tipul întreprinzător.

Examinarea statistică ne permite să vorbim despre faptul că între cele trei profiluri s-au constatat diferențe semnificative statistic pentru toate tipurile de interese: realist $p < 0,001$, investigativ $p < 0,001$, artistic $p < 0,001$, social $p < 0,001$, întreprinzător $p = 0,004$ și convențional $p < 0,001$.

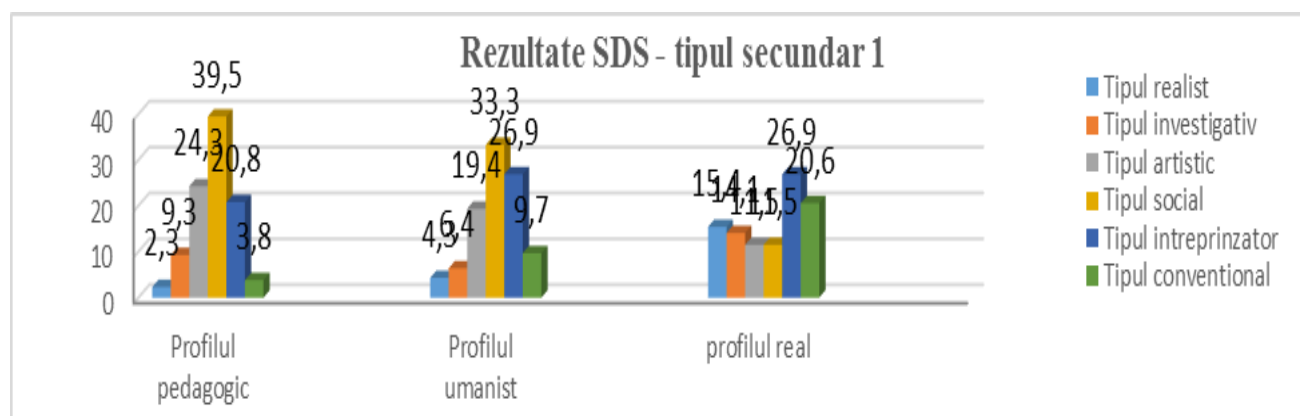


Figura 2. Tipul secundar 1 de interese - SDS pe profiluri în %.

Vom prezenta rezultatele tipului de interese secundar 1, pe profiluri de studiu.

Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul realist. Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul realist. Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul întreprinzător. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul artistic și social. Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri sunt diferențe semnificative statistic pentru toate tipurile de interese: realist $p < 0,001$, investigativ $p < 0,001$, artistic $p < 0,001$, social $p < 0,001$, întreprinzător $p = 0,004$ și convențional $p < 0,001$.



Vom prezenta tipul de interese secundar 2, pe profiluri de studiu.

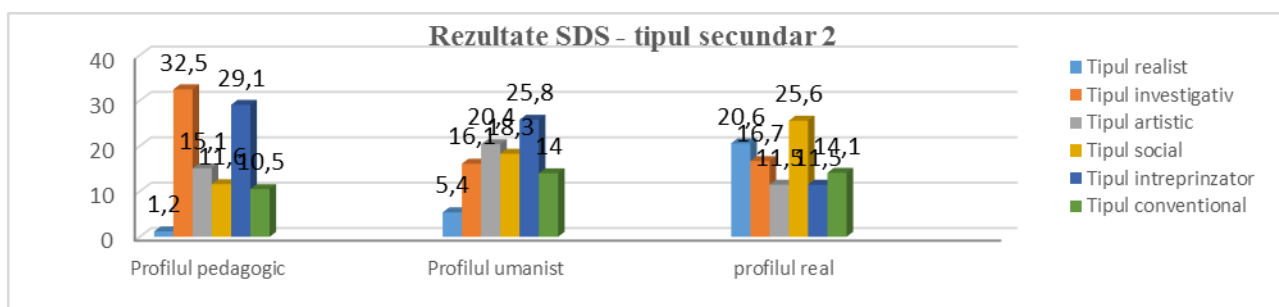


Figura 3. Tipul de interese secundar 2 - SDS pe profiluri de studiu în %

Pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul investigativ. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul realist. Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul întreprinzător. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul realist. Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul social. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul artistic și tipul întreprinzător.

Tipul dominant alături de tipurile secundare 1 și 2, conduc la o mare varietate a codurilor SDS.

Tabelul 1. Compararea profilurilor de studii în funcție de interesele ocupaționale.

Interese ocupaționale	Kruskal-Wallis χ^2	grade de libertate	p
sdsReal	55,04	2	< 0,001
sdsInv	34,39	2	< 0,001
sdsArt	17,20	2	< 0,001
sdsSoc	26,17	2	< 0,001
sdsÎntr	10,87	2	0,004
sdsConv	27,43	2	< 0,001

Examinarea statistică ne-a permis să constatăm diferențe semnificative statistic între cele trei profiluri, pentru toate tipurile de interese (tabelul 1).

Explorarea posibilităților ocupaționale se poate realiza și cu ajutorul CEI. Analizând tipurile de interese, pe profiluri de studiu, pentru tipul dominant avem următoarea situație: pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul social, urmat de tipul artistic. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional. Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul social, urmat de tipul artistic și apoi de tipul întreprinzător. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul realist. Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese dominant este tipul întreprinzător, urmat de tipul social. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul convențional.



Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri sunt diferențe semnificative statistic pentru toate tipurile de interese: realist $p < 0,001$, investigativ $p < 0,001$, artistic $p < 0,001$, social $p = 0,002$, întreprinzător $p = 0,043$ și convențional $p < 0,001$.

Analizând tipurile de interese, pe profiluri de studiu, pentru tipul secundar 1 constatăm: pentru profilul pedagogic, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social, urmat de tipul artistic. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul realist. Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social, urmat de tipul întreprinzător. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul realist. Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese secundar 1 este tipul social, urmat de tipul investigativ și tipul artistic. Cel mai scăzut procent se manifestă la tipul întreprinzător.

Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri există diferențe semnificative statistic pentru toate tipurile de interese: realist $p < 0,001$, investigativ $p < 0,001$, artistic $p < 0,001$, social $p = 0,002$, întreprinzător $p = 0,043$ și convențional $p < 0,001$.

Analizând tipurile de interese, pe profiluri de studiu, pentru tipul secundar 2 întâlnim: pentru profilul pedagogic prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul investigativ. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul realist și tipul convențional. Pentru profilul umanist, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul investigativ. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul realist și tipul convențional. Pentru profilul real, prima poziție a tipului de interese secundar 2 este tipul investigativ și tipul social. Cel mai scăzut procent îl întâlnim la tipul convențional.

CEI, format din tipul dominant și două tipuri secundare, conduce la o mare varietate de coduri.

Tabelul 2. Compararea profilurilor de studii în funcție de interesele ocupaționale.

Interese ocupaționale	Kruskal-Wallis χ^2	Grade de libertate	p
ceiReal	33,38	2	< 0.001
ceiInv	21,11	2	< 0.001
ceiArt	31,15	2	< 0.001
ceiSoc	12,92	2	0,002
ceiÎntr	6,31	2	0,043
ceiConv	17,49	2	< 0.001

Examinarea statistică ne-a permis să semnalăm diferențe semnificative statistic, între cele trei profiluri, pentru toate tipurile de interese (tabelul 2).



În concluzie, la elevii din clasele profilului pedagogic predomină tipul social și tipul artistic; la cei din clasele profilului umanist predomină tipul întreprinzător și tipul social; la elevii din clasele profilului real putem vorbi de tipul întreprinzător, dar și tipul social.

Ipoteza 2. Există diferențe semnificative statistic între interesele ocupaționale ale adolescenților în funcție de gen.

În raport de gen, pentru tipul dominant SDS, situația elevilor se prezintă astfel.

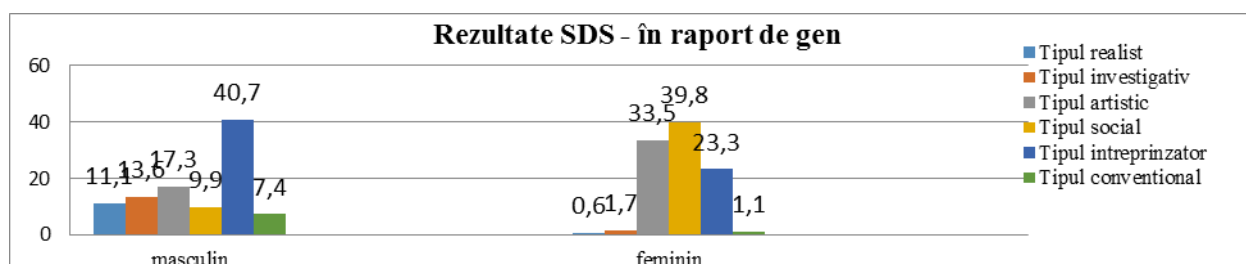


Figura 4. Tipul dominant de interese - SDS în funcție de gen în %.

Genul masculin manifestă preferință pentru tipul întreprinzător. În afara tipului întreprinzător, preferințele genului masculin se distribuie la toate cele cinci tipuri de interese: artistic, investigativ, realist, convențional și social, în procente cu mici diferențe. Genul feminin manifestă preferințe pentru tipul social, urmat de tipul artistic și mai apoi, de tipul întreprinzător. Preferințele genului feminin se distribuie la celelalte trei tipuri de interese: investigativ, realist și convențional, în procente mici.

Tabelul 3. Semnificația diferențelor dintre fete și băieți – testul t

Interese ocupaționale	Genul feminin		Media fetelor	Genul masculin		Media băieților	t	Grade de libertate	P
	Număr	Procent		Număr	Procent				
sdsReal	1	0,6 %	10,35	9	11,1 %	21,52	-10,38	112,07	< 0.001
sdsInv	3	1,7 %	17,67	11	13,6 %	20,47	-2,36	153,61	0,020
sdsArt	59	33,5 %	25,79	14	17,3 %	19,86	4,47	140,94	< 0.001
sdsSoc	70	39,8 %	28,99	8	9,9 %	20,56	7,76	169,37	< 0.001
sdsÎntr	41	23,3 %	24,39	33	40,7 %	27,48	-2,15	145,63	0,034
sdsConv	2	1,1 %	16,95	6	7,4 %	20,10	-2,34	145,25	0,021

Constatăm diferențe semnificative statistic între genul masculin și genul feminin pentru toate tipurile de interese (tabelul 3).

În funcție de gen, pentru tipul dominant, la CEI, situația se prezintă astfel: genul masculin manifestă preferință pentru tipul întreprinzător, urmat de tipul investigativ, iar genul feminin manifestă preferințe pentru tipul social, urmat de tipul artistic și mai apoi, de tipul întreprinzător.



Constatăm diferențe semnificative statistic între genul masculin și genul feminin pentru tipul de interese realist ($p < 0,001$), tipurul de interese artistic ($p < 0,001$) și tipurul de interese social ($p < 0,001$).

În concluzie, preferințele pentru interese ocupaționale ale celor două genuri: masculin și feminin sunt diferite.

Analizând gradul de consistență, pe profiluri avem următoarele rezultate.

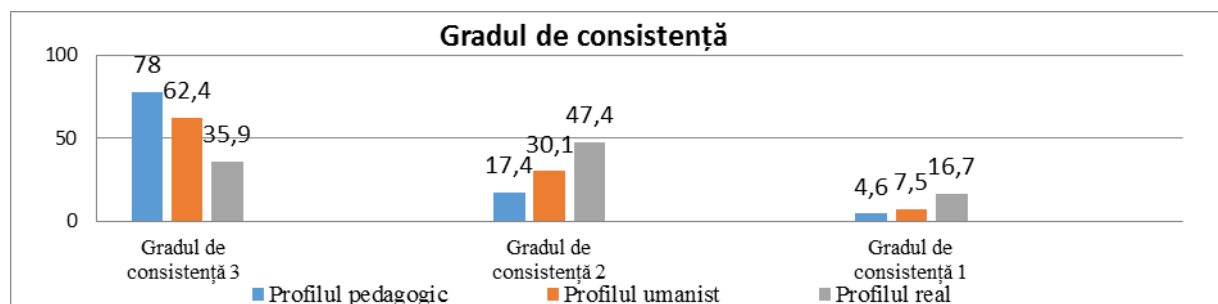


Figura 5. Gradul de consistență pe profiluri în %

Dacă pentru nivelul ridicat de organizare al intereselor ocupaționale în raport cu tipul de personalitate, interese bine articulate, cu forme similare, ordinea profilurilor este: pedagogic, umanist și real, pentru celelalte nivele de organizare (mediu și scăzut) al intereselor ocupaționale în raport cu tipul de personalitate, ordinea profilurilor este: real, umanist și pedagogic.

Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru gradul de consistență al intereselor, s-au semnalat diferențe semnificative statistic ($p < 0,001$).

Analizând gradul de diferențiere pe profiluri avem următoarele rezultate.

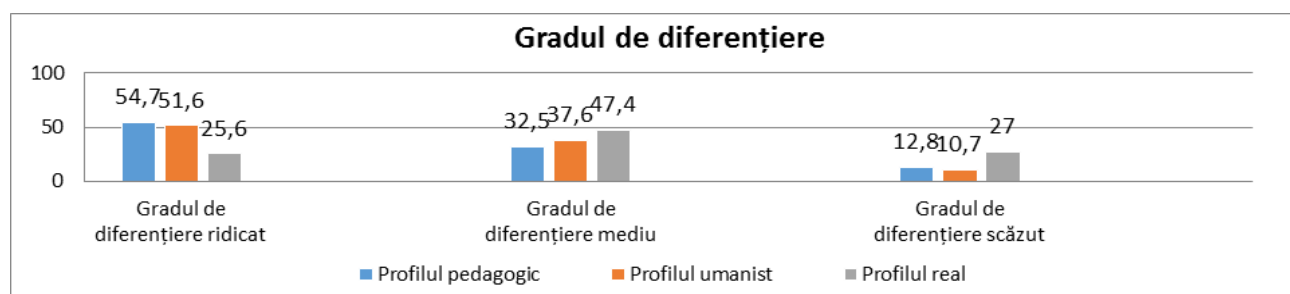


Figura 6. Gradul de diferențiere pe profiluri în %.

Pentru nivelul ridicat al gradului de diferențiere, interese bine definite, dezvoltate, cu profiluri diferențiate, prima poziție este ocupată de profilul pedagogic, iar pentru nivelul mediu și scăzut al gradului de diferențiere prima poziție este ocupată de profilul real.



Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru gradul de diferențiere al intereselor, sunt diferențe semnificative statistic ($p < 0,001$).

Analizând gradul de congruență pe profiluri avem următoarele rezultate.

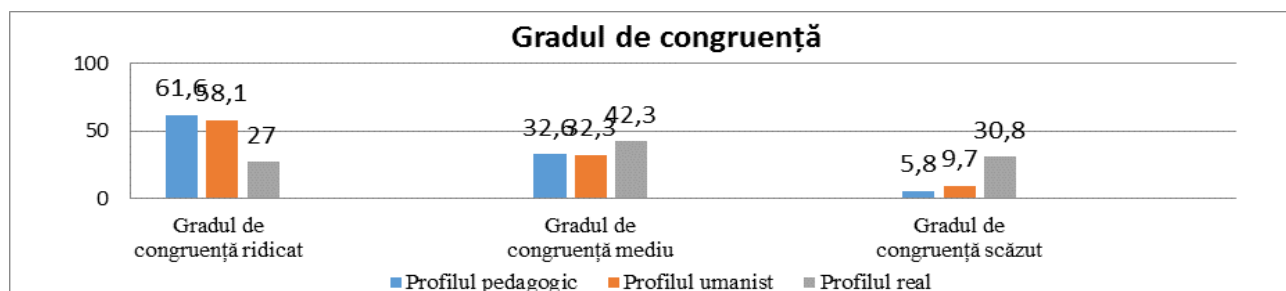


Figura 7. Gradului de congruență pe profiluri în %.

Pentru nivelul ridicat al gradului de congruență, interese compatibile cu ocupațiile dorite, prima poziție este ocupată de profilul pedagogic, iar pentru nivelul mediu și scăzut al gradului de congruență prima poziție este ocupată de profilul real.

Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri, pentru gradul de congruență al intereselor, sunt prezente diferențe semnificative statistic ($p < 0,001$).

Ipoieza 3. Între adolescenți cu interese ocupaționale diferite există diferențe semnificative statistic la nivelul factorilor de personalitate.

Pentru chestionarul Big Five Minulescu (ABCD-M) constatăm faptul că:

- La profilul pedagogic, prima poziție a factorilor de personalitate, pentru clasele a IX-a și a XI-a, atât la scorurile ridicate (factorul maturitate) cât și la scorurile scăzute (factorul autoactualizare) este ocupată de aceiași factori de personalitate. La clasa a X-a întâlnim, pe prima poziție factori diferiți: pentru scoruri ridicate – agreabilitate, iar pentru scoruri scăzute - conștiințiozitate.
- La profilul umanist, prima poziție a factorilor de personalitate, pentru toate nivelele de clase, la scorurile ridicate este același factor – maturitate, iar pentru scorurile scăzute, prima poziție diferă pentru fiecare nivel de clasă: a IX-a avem factorul conștiințiozitate, a X-a avem factorul agreabilitate și a XI-a avem factorul autoactualizare.
- La profilul real, prima poziție a factorilor de personalitate, pentru clasele a IX-a și a XI-a, la scorurile ridicate este același factor – extraversia, iar pentru clasa a X-a prima poziție este diferită - factorul conștiințiozitate. La scorurile scăzute, pentru clasele a IX-a și a X-a, întâlnim același factor – autoactualizare, iar pentru clasa a XI-a acesta este diferit - factorul conștiințiozitate.



În concluzie, în prima perioadă a adolescenței (14-16 ani), profilurile pedagogic și umanist, la clasa a IX-a, prezintă pe prima poziție, la scoruri ridicate, același factor de personalitate. Profilurile pedagogic și real prezintă pe prima poziție, la scoruri scăzute același factor de personalitate. Pentru clasa a X-a, la scoruri ridicate factorii sunt diferiți la cele trei profiluri, iar pentru scorurile scăzute, profilul umanist și real prezintă pe prima poziție același factor de personalitate.

În a doua perioadă a adolescenței (16-18 ani), profilurile pedagogic și umanist prezintă pe prima poziție atât la scoruri ridicate, cât și la cele scăzute aceiași factori. Profilul real prezentând factori diferiți atât pentru scoruri ridicate cât și pentru scorurile scăzute. Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri sunt diferențe semnificative statistic, pentru factorul extraversie ($p=0,024$), factorul maturitate ($p=0,005$ și factorul agreabilitate ($p<0,001$).

Vom prezenta rezultatele celor cinci fațete, ale celor cinci factori (suprafactori) ai personalității, ce caracterizează fiecare profil de studiu (pedagogic, umanist și real), inclus în cercetarea noastră.

- La profilul pedagogic, prima poziție la scorurile ridicate, ale fațetelor factorilor de personalitate este ocupată de: activism, optimism, umor, adaptare, respect, prietenie, altruism, căldură afectivă, planificare, raționalitate, aprofundare și independență. Pentru scorurile scăzute prima poziție o ocupă fațetele: abilitate interpersonală, forța inhibiției, forța eului, prietenie, empatie, spirit de perfecțiune, raționalitate, rafinare și creativitate.

- La profilul umanist, prima poziție la scorurile ridicate, ale fațetelor factorilor de personalitate este ocupată de: activism, optimism, abilitate interpersonală, respect, adaptare, altruism, romantism, planificare, raționalitate și aprofundare. Pentru scorurile scăzute prima poziție o ocupă fațetele: afirmare personală, activism, abilitate interpersonală, forța eului, prietenie, empatie, voință, perseverare, spirit de perfecțiune, raționalitate, toleranță, rafinare și independență.

- La profilul real, prima poziție la scorurile ridicate, ale fațetelor factorilor de personalitate este ocupată de: activism, optimism, umor, forța inhibiției, respect, romantism, altruism, voință, perseverare, auto-disciplină, planificare, rafinare, aprofundare și creativitate. Pentru scorurile scăzute prima poziție o ocupă fațetele: activism, abilitate interpersonală, afirmare personală, prietenie, forța eului, empatie, spirit de perfecțiune, auto-disciplină, toleranță și rafinare.

Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri sunt diferențe semnificative statistic, pentru fațetele optimism $p=0,007$, umor $p=0,029$, abilitate interpersonală $p=0,013$, respect $p=0,007$, adaptare $p<0,001$, altruism $p<0,001$, romantism $p=0,023$, căldură afectivă $p=0,002$, empatie $p=0,001$, onestitate $p=0,013$, auto-disciplină $p=0,045$, creativitate $p=0,025$.



Rezultatele Chestionarul Five-Factor Personality Inventory-FFPI. Putem spune că în prima perioadă a adolescenței (14-16 ani), profilurile pedagogic și real, la clasa a IX-a, prezintă pe prima poziție, la scoruri ridicate, același factor de personalitate - factorul amabilitate, iar profilul umanist - factorul extraversiune. Profilurile umanist și real prezintă pe prima poziție, la scorurile scăzute același factor de personalitate - factorul conștiinciozitate, iar profilul pedagogic - factorul stabilitate emoțională.

Pentru clasa a X-a, la scorurile ridicate profilul umanist prezintă aceiași factori de personalitate cu profilul pedagogic – factorul amabilitate, iar profilul umanist și cu profilul real – factorul extraversiune. Pentru scorurile scăzute, toate cele trei profiluri: pedagogic, umanist și real prezintă pe prima poziție același factor de personalitate - factorul conștiinciozitate.

În a doua perioadă a adolescenței (16-18 ani), profilurile umanist și real prezintă pe prima poziție, atât la scoruri ridicate - factorul extraversiune, cât și la cele scăzute - factorul conștiinciozitate, aceiași factori, profilul pedagogic prezentând factori diferiți atât pentru scoruri ridicate - factorul conștiinciozitate, cât și pentru scorurile scăzute - factorul stabilitate emoțională.

Examinarea statistică ne-a permis să constatăm faptul că între cele trei profiluri sunt diferențe semnificative statistic, pentru factorul amabilitate $p=0,002$, conștiinciozitate $p=0,035$, stabilitate emoțională $p<0,001$ și autonomie $p=0,045$.

În concluzie elevii celor trei profiluri: pedagogic, umanist și real, prezintă factori de personalitate diferiți de la un profil la altul, cât și fațete specifice fiecărui profil, dar și factori de personalitate comuni, cât și fațete comune celor trei profiluri. Aici vorbim despre diferențe dar și despre laturi comune privind personalitatea adolescenților incluși în cercetarea noastră.

Construirea și implementarea unui program psihologic formativ în vederea obținerii unei influențe pozitive privind definirea, dezvoltarea intereselor ocupaționale, prin identificarea, conștientizarea și dezvoltarea calităților personale cu rol determinant în procesul alegerii unei profesii, congruente cu structura personalității adolescentului, constituie **obiectivul general** al studiului formativ.

Ipoteza pentru această parte a cercetării noastre o reprezintă presupunerea că prin intervenții psihologice experimentale special organizate este posibilă influența pozitivă în dezvoltarea intereselor ocupaționale și procesul de autodeterminare profesională la vârsta adolescentă.

Lotul experimental. Studiul formativ a fost realizat pe un lot de 24 de subiecți, cu vârsta cuprinsă între 16 ani și 18 ani (media 17 ani), aparținând profilul pedagogic, de la clase diferite și împărțit pe două grupe: grupul experimental (12 subiecți) și grupul de control (12 subiecți).



Pentru programul formativ s-au folosit următoarele **tehnici de formare**:

1. Exerciții de conștientizare, cu suport imaginativ și exerciții de restructurare cognitivă. Aceste exerciții provoacă conștientizări, ca și modalități de stimulare a intereselor ocupaționale, cât și a definirii, dezvoltării acestora. Au fost folosite următoarele tehnici: *tehnica fanteziei ghidate; tehnici de diminuare și integrare.*
2. Tehnicile expresiv – creative. Tehnicile expresiv creative conduc spre cunoașterea universului interior și spre înțelegerea și acceptarea de sine. Tehnicile expresiv-creative folosite au inclus: desenul, realizarea de povestiri.
3. Tehnici de exprimare emoțională. Am folosit: *conversația cu încărcătură emoțională, tehnica autodezvăluirii.*
4. Tehnici de comunicare. O comunicare eficientă cuprinde [30]: *abilități de ascultare, abilități de autoexprimare și întăririle pozitive.*

Paralel am organizat și un program de activități educative, activități de practică pedagogică, având ca scop dezvoltarea unor aptitudini speciale. Vorbim aici de aptitudinea pedagogică ce implică patru tipuri de competență: competență psiho-morală, competență profesional științifică, competență psiho-pedagogică și competență psiho-socială [4].

După ce *programul de intervenție* elaborat, a fost implementat, am reaplicat probele privind interesele ocupaționale, din etapa constatativă a cercetării noastre: Self-Directed Search (SDS, Chestionarul de Căutare Auto-Direcționată) și Chestionarului de Evaluare a Intereselor (CEI), în vederea sesizării efectului produs de acest program de dezvoltare a intereselor ocupaționale, asupra grupului experimental. Vom compara rezultatele celor două grupuri: experimental și de control, după implementarea programului de intervenție, pentru a evidenția efectul produs de acest program.

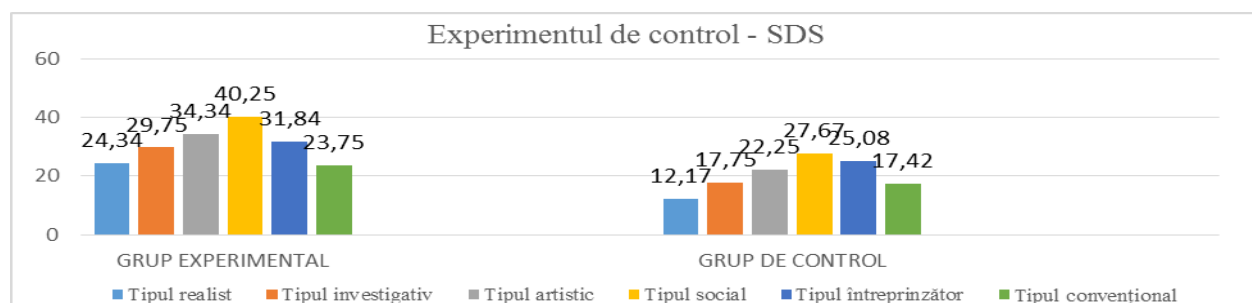


Figura 8. Experimentul de control – SDS: Rezultate grup experimental/grup de control, valori medii



Rezultatele obținute indică faptul că subiecții grupului experimental manifestă pentru tipurile de interese realist, investigativ, artistic, social și convențional interese mai dezvoltate, decât cei din grupul de control în urma realizării experimentului formativ.

Tabel 4. Rezultatele Grup experimental / grup de control

Tehnica	Scale	Grup experimental ΣR	Grup de control ΣR	U Mann-Whitney	P
SDS A	Tip realist	86,5	213,5	135,5	< 0,05
	Tip investigativ	105	195	117	< 0,05
	Tip artistic	91	209	131	< 0,05
	Tip social	87	213	135	< 0,05
	Tip întreprinzător	120,5	179,5	101,5	> 0,05 Nu sunt diferențe
	Tip convențional	115,5	184,5	107	0,05
SDS C	Tip dominant	83,5	216,5	138,5	< 0,05
	Tip secundar 1	101	199	121	< 0,05
	Tip secundar 2	101	199	121	< 0,05
	Grad de consistență	126	174	96	> 0,05 Nu sunt diferențe
	Grad de diferențiere	94	206	128	< 0,05
	Grad de congruență	98,5	201,5	123,5	< 0,05
CEI A	Tip realist	81,5	218,5	140,5	< 0,05
	Tip investigativ	102,5	197,5	119,5	< 0,05
	Tip artistic	102	198	120	< 0,05
	Tip social	99,5	200,5	122,5	< 0,05
	Tip întreprinzător	139	161	83	> 0,05 Nu sunt diferențe
	Tip convențional	104,5	195,5	117,5	< 0,05
CEI C	Tip dominat	95,5	204,5	126,5	< 0,05
	Tip secundar 1	93	207	129	< 0,05
	Tip secundar 2	97	203	125	< 0,05

Vom prezenta rezultatele la chestionarului SDS pentru tipul de interese dominant, tipul de interese secundar 1 și tipul de interese secundar 2.

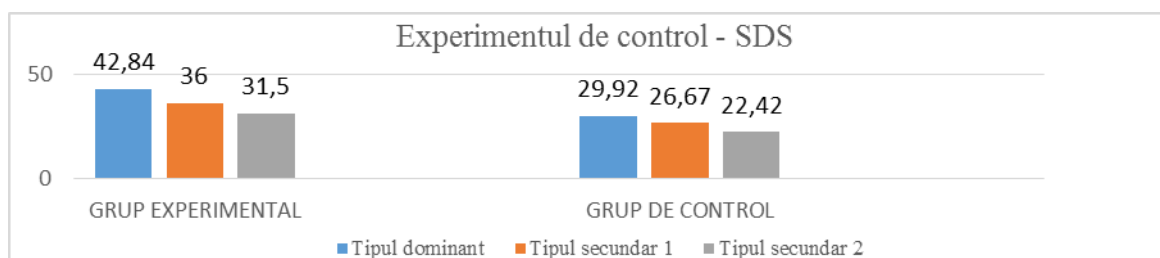


Figura 9. Experimentul de control – SDS: Rezultate grup experimental/grup de control, valori medii



Rezultatele obținute în experimentul de control indică faptul că subiecții grupului experimental manifestă pentru tipurile de interese dominant, secundar 1 și secundar 2 interese mai dezvoltate, decât subiecții grupului de control.

Pentru gradul de consistență, gradul de diferențiere și gradul de congruență obținem:

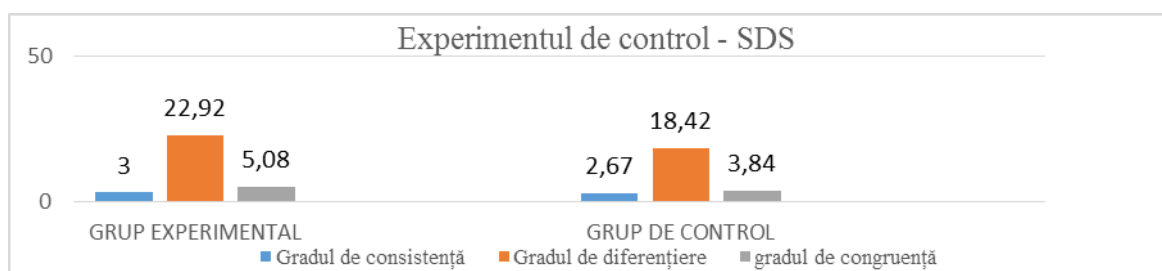


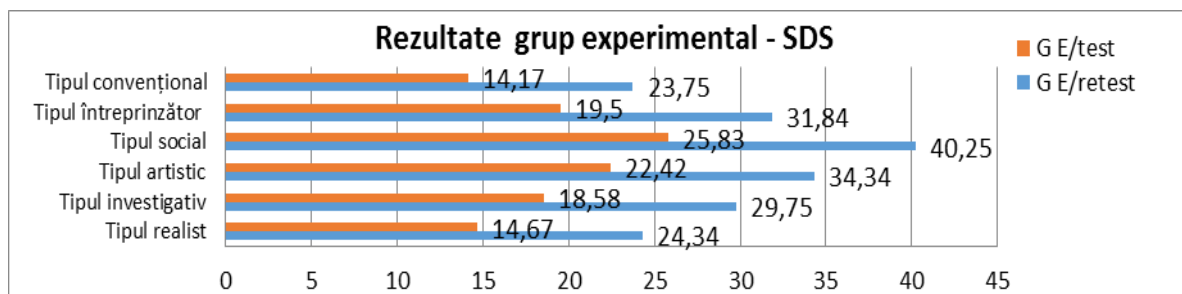
Figura 10. Experimentul de control – SDS: Rezultate grup experimental/grup de control, valori medii

Rezultatele obținute în experimentul de control indică faptul că subiecții grupului experimental manifestă pentru gradul de consistență, gradul de diferențiere și gradul de congruență valori mai mari, decât subiecții grupul de control.

În urma aplicării CEI, în experimentul de control, rezultatele obținute indică faptul că subiecții din grupul experimental manifestă pentru tipurile de interese realist, investigativ, artistic, social și convențional interese mai dezvoltate, decât cei din grupul de control drept urmare a experimentului formativ (vezi tabelul 4).

Pentru tipul de interese dominant, tipul de interese secundar 1 și tipul de interese secundar 2, rezultatele obținute în experimentul de control, indică valori mai mari pentru subiecții grupului experimental decât pentru subiecții grupul de control.

Vom compara rezultatele obținute de grupul experimental, în experimentul de constatare cu



rezultatele din experimentul de control.

Figura 11. Grupul experimental/test și experimental/retest –SDS, valori medii



În concluzie, rezultatele obținute indică faptul că subiecții grupului experimental manifestă interese mai dezvoltate pentru toate tipurile de interese, după implementarea programului de intervenție decât înaintea aplicării acestuia (vezi figura 11. și tabelul 5)

Tabel 5. Rezultatele grup experimental: Experimentul de constatare/Experimentul de control

Tehnica	Scale	$\Sigma R+$	$\Sigma R-$	Wilcoxon	P
SDS A	Tip realist	78	0	0	0,01
	Tip investigativ	78	0	0	0,01
	Tip artistic	78	0	0	0,01
	Tip social	78	0	0	0,01
	Tip întreprinzător	78	0	0	0,01
	Tip convențional	78	0	0	0,01
SDS C	Tip dominant	78	0	0	0,01
	Tip secundar 1	78	0	0	0,01
	Tip secundar 2	78	0	0	0,01
	Grad de consistență	6	0	0	0,01
	Grad de diferențiere	78	0	0	0,01
	Grad de congruență	55	0	0	0,01
CEI A	Tip realist	66	0	0	0,01
	Tip investigativ	78	0	0	0,01
	Tip artistic	66	0	0	0,01
	Tip social	78	0	0	0,01
	Tip întreprinzător	78	0	0	0,01
	Tip convențional	78	0	0	0,01
CEI C	Tip dominat	66	0	0	0,01
	Tip secundar 1	78	0	0	0,01
	Tip secundar 2	78	0	0	0,01

Rezultatele grupului experimental, la chestionarului SDS, pentru tipul de interese dominant, tipul de interese secundar 1 și tipul de interese secundar 2 indică faptul că subiecții grupului experimental prezintă valori mai mari, după aplicarea programului de intervenție decât înaintea aplicării acestui program.

Rezultatele obținute pentru gradul de consistență, gradul de diferențiere și gradul de congruență, la chestionarului SDS, indică interese bine articulate, cu forme similare, interese foarte bine definite, dezvoltate și concordante cu profilul ocupațiilor preferate, pentru adolescenții grupului experimental după aplicarea programului de intervenție.



Rezultatele obținute în urma aplicării CEI, au indicat faptul că subiecții din grupul experimental manifestă pentru tipurile de interese realist, investigativ, artistic, social și convențional, pentru tipul de interese dominant, tipul de interese secundar 1 și tipul de interese secundar 2, interese mai dezvoltate, decât cei din grupul de control drept urmare a experimentului formativ (vezi tabelul 5.).

Vom compara rezultatele obținute de grupul de control, în experimentul de constatare cu rezultatele din experimentul de control

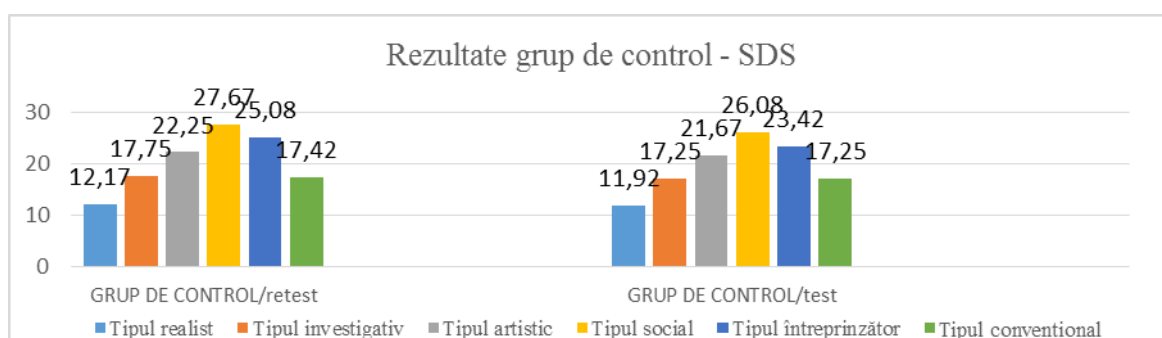


Figura 12. Grup de control/test și grup de control/retest –SDS, valori medii

Adolescenții grupului de control deși nu au participat la programul de intervenție au obținut la tipurile realist, investigativ, artistic și convențional rezultate în creștere care ne vorbesc despre schimbări în dezvoltarea acestor tipuri de interese. Drept explicație vom insista asupra faptului că în timpul desfășurării experimentului formativ cu subiecții din grupul experimental, elevii din grupul de control au participat la programul de practică pedagogică. Anume practica pedagogică a condus la dezvoltarea competențelor de comunicare, a capacității de organizare, responsabilizează elevii și îi ajută să-și descopere calitățile proprii, ajunsurile și neajunsurile și prin aceasta a contribuit la creșterea rezultatelor cantitative care reflectă schimbările în dezvoltarea unora din interesele ocupaționale pe care le-am studiat. Însă, și acest fapt, îl vom accentua în mod special. Rezultatele deja prezentate la comparațiile statistice realizate în experimentul de control între grupul experimental și grupul de control (diferențe statistice semnificative) ne permit să vorbim cu fermitate despre eficacitatea programului nostru formativ elaborat și implementat, și respectiv despre validarea ipotezei pentru această parte a lucrării noastre (vezi tabelul 6.).

Tabel 6. Rezultatele grup control: Experimentul de constatare /Experimentul de control

Tehnica	Scale	Experimentul de constatare $\sum R$	Experimentul de control $\sum R$	Wilcoxon	P
SDS A	Tip realist	46	32	32	0,05
	Tip investigativ	45	19	19	0,05
	Tip artistic	55	23	23	0,05



	Tip social	63,5	2,5	2,5	Nu sunt d.s.s.
	Tip întreprinzător	75,5	2,5	2,5	Nu sunt d.s.s.
	Tip convențional	38	28	28	0,05
SDS C	Tip dominant	76	2	2	Nu sunt d.s.s.
	Tip secundar 1	75,5	2,5	2,5	Nu sunt d.s.s.
	Tip secundar 2	54	12	12	Nu sunt d.s.s.
	Grad de consistență	1	0	0	Nu sunt d.s.s.
	Grad de diferențiere	30,5	5,5	5,5	Nu sunt d.s.s.
	Grad de congruență	75	2	2	Nu sunt d.s.s.
CEI A	Tip realist	22	33	22	0,05
	Tip investigativ	31,5	13,5	13,5	Nu sunt d.s.s.
	Tip artistic	47	19	19	0,05
	Tip social	36	30	30	0,05
	Tip întreprinzător	50	5	5	Nu sunt d.s.s.
	Tip convențional	27,5	38,5	27,5	0,05
CEI C	Tip dominat	38,5	16,5	16,5	0,05
	Tip secundar 1	48	30	30	0,05
	Tip secundar 2	34	11	11	Nu sunt d.s.s.

Rezultatele, la chestionarului SDS, pentru grupul de control, la tipul de interese dominant, tipul de interese secundar 1 și tipul de interese secundar 2, indică faptul că în perioada care a trecut în timpul desfășurării experimentului formativ, la subiecții din grupul de control nu au intervenit schimbări în rezultatele privind dezvoltarea tipului dominant de interese, tipului secundar 1 de interese, tipului secundar 2 de interese, ele se mențin la același nivel.

Pentru gradul de consistență, gradul de diferențiere și gradul de congruență, la chestionarul SDS, se constată faptul că, rezultatele obținute în experimentul de control pentru subiecții din grupul de control, nu semnaleză modificări majore privind organizarea intereselor în raport cu profilul de personalitate, interese cu forme similare, nu se remarcă modificări majore în gradul de dezvoltate, de definire al intereselor și nici în gradul de concordanță al profilurilor de interese cu profilurile ocupațiilor dorite.

Rezultatele obținute în experimentul de control, pentru subiecții din grupul de control, în urma aplicării CEI, sunt: pentru tipul realist, artistic, social și convențional, dar și tipul de interese dominant, tipul de interese secundar 1, adolescenții prezintă interese mai dezvoltate, după reaplicarea chestionarului; pentru tipul investigativ, întreprinzător și tipul de interese secundar 2, nu au intervenit schimbări, rezultatele se mențin la același nivel.



În concluzie, programul de intervenție psihologică a urmărit dezvoltarea personală a adolescenților ce l-au urmat și astfel la acești elevi a crescut stima de sine, prezintă o gândire pozitivă, manifestă capacitatea de a lua decizii raționale, iar prin practica pedagogică aceștia au demonstrat competențe de comunicare, capacitatea de a se organiza, de a lucra în echipă și satisfacții în activitățile acestora. Programul de practică pedagogică a produs efecte pozitive și la adolescenții grupului de control, dar comparând rezultatele celor două grupuri, experimental și cel de control, se constată diferențe statistic semnificative la toți indicatorii, ceea ce demonstrează eficacitatea și eficiența programului formativ urmat de adolescenții grupului experimental.

BIBLIOGRAFIE

1. Boianțiu C. Interesele ocupaționale și teoria-factor (Holland). În *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. Nr. 4(25)/2011. Chișinău: Editura UPS I. Creangă. 2011. 39-49 p.
2. Boianțiu C. Conceptul de interes în psihologie. În *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. Nr. 1(26)/2012. Chișinău: Editura UPS I. Creangă. 2012. 16-23 p.
3. Boianțiu C. Personalitatea și interesele ocupaționale. În *Revista Studii Slătinenene*. Nr.2/2012. Vol XI. Slatina: Editura Hoffman. 2012. 204-212 p.
4. Boianțiu C. Importanța practicii pedagogice în formarea personalității cadrului didactic. În *Promovarea activităților de practică pedagogică–factor determinant al învățământului European*, Ediția a III-a. Culegerea Simpozionul național de comunicări științifice. Râmnicul Vâlcea. 2014. 9-12 p.
5. Boianțiu C. Adolescența–trecerea de la copilărie la maturitate. În *Revista Anii de ucenicie*. Nr. 21-22/2016. Slatina: Editura Hoffman. 2016. 7 p.
6. Boianțiu C. Corelația dintre interesele ocupaționale și personalitate la vârsta adolescenței. În Enache R., Ermolaev I. (coord.) *Sugestii și dialoguri în psihologie de la teorie la practică*. Constanța. Editura Sitech – Craiova. 2016. 143-158 p.
7. Boianțiu C. Dezvoltarea intereselor ocupaționale în condiții experimentale la vârsta adolescență. *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. Nr. 2(47). Chișinău 2017. p. 30-44
8. Boianțiu C., Racu I. Corelația dintre interesele ocupaționale și personalitate la vârsta adolescență: concepte, metode, rezultate. *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. Nr. 1(42). Chișinău, 2016. 119-134 p.
9. Breban D., Bora C. Motivația în opțiunea profesională la adolescenți. În *Analele Universității din Oradea. Fascicula Psihologie*. Vol. III. 2003. 113-125 p.



10. Cheptene C. Rolul cunoaşterii intereselor în orientarea şcolară şi profesională a adolescenţilor. În *Lucrare de diplomă*. Universitatea Petre Andrei. Facultatea de Psihologie şi Asistenţă Socială. Iaşi. 2004. 9-19 p.
11. Chircev A., Salade D. Orientarea şcolară şi preorientare profesională - îndrumător pentru cadrele didactice. Bucureşti : E.D.P. 1976. 69-80 p.
12. Cosmovici A. Curs de psihologie diferenţiată. Universitatea Al. I. Cuza. Iaşi. 1974. 32-50 p. 199-209 p.
13. Drăgan I. Interesul cognitiv şi orientarea profesională. Bucureşti: E.D.P. 1975. 79-110 p.
14. Dumitru-Tiron E. Consiliere educaţională. Iaşi: Editura Institutului European. 2005. 109-130 p.
15. Holland J.L., Fritzsche, B.A., Powell A.B. SDS Self-Directed Search. Manual ethnic. Trad. şi adapt. de Pitariu H., Iliescu D., Vercellino D. Bucureşti: O S România. 2009. 77-100 p.
16. Jigău M. Consilierea carierei. Bucureşti: Editura Sigma. 2001. 35-44 p.
17. Klein M. Orientarea carierei : încotro? În Zlate M. (coord.) Psihologia la răspântia mileniilor. Iaşi: Editura Polirom. 2001. 338-369 p.
18. Lemeni G. Orientarea pentru carieră. În Băban A. (coord.) Consiliere educaţională-Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere. Cluj-Napoca: Editura Ardealul. 2001. 205-222 p.
19. Luca M.R. Elemente teoretice şi metodice pentru consilierea carierei în şcoală. Ediţia a II-a. Sibiu: Editura Psihimedia. 2005. 19-31 p.
20. Popescu-Neveanu P. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Editura Albatros. 1978. 371 p.
21. Racu I., Boiangiu C. Interesele ocupaţionale şi personalitatea la vârsta adolescentă. În cadrul Conferinţei ştiinţifico-practică internaţională, dedicată aniversării de 26 ani de la fondarea Universităţii de Stat din Comrat. Ştiinţă, educaţie, cultură. Chişinău. 2017. 243-245 p.
22. Racu I., Boiangiu C. Cercetarea experimentală a dezvoltării intereselor ocupaţionale la vârsta adolescentă. În cadrul Conferinţei ştiinţifice cu participare internaţională Structura şi dinamica personalităţii umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice. Universitatea de Stat Alecu Russo. Bălţi. Facultatea de Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie şi Arte. Catedra de psihologie. 2017. 19-28 p.
23. Reuchlin M. Motivaţia. În Psihologie generală (trad.). Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1999. 482-578 p.
24. Roşca Al. Interesele. În Psihologie generală. Ed a II-a. Editura Didactică şi Pedagogică. Bucureşti. 1976. 63-95 p. 393-399 p.



25. Super E.D. Dezvoltarea carierei. În Davitz J.R., Ball S. (coord.) Psihologia procesului educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1978. 461 p.
26. Șchiopu U., Demetrescu R., Zlate M. Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Universitatea din București. Facultatea de Istori-Filosofie. Catedra de Psihologie. 1979. 157 p.
27. Tomșa Gh. Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi. București: Casa de Editură și Presă Viața Românească. 1999. 98-141 p.
28. Zörgö B. Motivația. În Roșca Al. Psihologie generală. Ediția a II a. București: E.D.P. 1976. 393-394 p.
29. Bruce W.F. Personal Development During Childhood and Adolescence. In Skinner B. F. Educational Psychology. Fourth Edition. 1961. 337-345 p.
30. Burns M.D, David D. Feeling Good: The New Mood Therapy. New York: Avon Books. 1999. 736 p.
31. Holland J.L. Making vocational choices: A theory of careers. Englewood cliffs: Prentice-Hall. 1973. 11-48 p.
32. Racu I., Boianu C. Study on occupational interests in teenagers. In Romanian journal of psychological studies. Vol. 5. Issue 1. April-2017. Biannual journal published by Hyperion University. Faculty of Psychology and Educational Sciences. Department of Psychology. Editorial Office: Hyperion University. Faculty of Psychology and Educational Sciences. București. 2017. 47-54 p.
33. Rezler A.G. The jointbuse of the Kuder Preference Record and the Holland Vocational Preference Inventory. Psychology in the Schools. 4. 1967. 82-84 p.
34. Roe A. The psychology of occupations. New Yorg. John Wiley and Sons. 1956. 251-273 p. 292-322 p
35. Super E.D. Perspective on the Meaning and the Value of Work. Cap.1. In vol. Gysbers N.C. & Assoc eds. Designing Careers. San Francisco: Jossey-Bass Publ. 1984. 34 p.
36. Zener T.B. & Schnuelle L. Effects of the Self-Directed Search on high school students. Journal of Counseling Psychology. 23. 1976. 353-359 p.
37. Fraisse P. La psychologie experimentale. Presses Universitaires de France. Paris. 2005. 87-101p.
38. Huteau M. Manuel de psychologie différentielle. Paris: Dunod. 1995. 187 p.
39. Larcebeau S. Intérêts et atitudes. În : BINOP. Nr. Special. Paris. 1963. 31 p.
40. Meili R. Manuel de diagnostic psychologique. Paris: P.U.F. 1964. 15-60 p.
41. Piaget J. Six études de psychologie. Genève: Edition Gonthier. 1967. 182-191 p.
42. Piéron. H. Vocabulaire de la psychologie. III-è. Paris: P.U.F. 1963. 526-530 p.



EDUCAȚIA INCLUZIVĂ A TINERILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR INCLUSIVE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION

Doru Vlad Popovici, prof. univ. dr., Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul Psihopedagogie Specială
Liliana Veronica Diaconescu, șef lucrări dr., UMF „Carol Davila” București.

CZU 378.1 + 376.2

Rezumat

Educația incluzivă este un proces dinamic și activ prin care sunt aplicate practic principiile de a oferi șanse egale și echitate pentru toți. Având în vedere că dizabilitățile pot fi variate, educația incluzivă se confruntă cu diverse provocări: asigurarea unor condiții specifice (de arhitectură, dispozitive, materiale didactice), elaborarea unor programe și a unor modalități de examinare accesibile pentru studenții cu dizabilități, fără a scădea standardele de performanță sau academice, pregătirea adecvată a cadrelor didactice și angajarea de personal didactic asistiv.

Cuvinte cheie: *tineri cu dizabilități, educație incluzivă, învățământ superior*

Abstract

Inclusive education is a dynamic and active process through which the principles of equal opportunities and equity for all are applied. Given that disabilities can be varied, inclusive education faces various challenges: ensuring specific conditions (architecture, devices, teaching materials), the development of accessible programs and ways of examining students with disabilities, without decreasing the standards of academic performance, adequate teacher training and hiring of assistive teaching staff.

Key-words: young people with disabilities, inclusive education, higher education

Dizabilitatea este considerată ca o dificultate ce se poate manifesta la diferite nivele: ca o deficiență la nivelul unor structuri sau funcții ale organismului, ca limitare în efectuarea unor activități individuale, ca restricție de participare în diferite domenii sau situații de viață [6,11]. Abordarea metodologică și terapeutică a dizabilității se face în epoca modernă dintr-o perspectivă holistică, pentru că numai aceasta pune în evidență complexa interrelaționare și influențare reciprocă între variabilele de natură individuală (psihologică, biologică) și socială.

Demersul terapeutic în menținerea sau restaurarea calității vieții la persoanele cu dizabilități aflate în învățământul superior se circumscrie numeroaselor reglementări legislative care stipulează asigurarea dreptului la educație și a egalității de șanse. În acest sens, o importanță deosebită îl are conceptul de „educație pentru toți” (Conferința Mondială a Educației pentru Toți, Jomtien, 1990; Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului, 1989) [12, 16], precum și alte norme elaborate de ONU – UNESCO (Declarația de la Salamanca, 1994; Inițiativa Educația pentru toți, 2004) [14, 15] care reglementează aplicarea în practică a principiului educației incluzive, conform



căruia în unitățile de învățământ trebuie acceptată diversitatea și asigurată o educație de calitate pentru toți.

Incluziunea educațională este considerată o „abordare dinamică și pozitivă a diversității elevilor, abordare în care diferențele individuale nu sunt văzute ca probleme, ci ca oportunități de îmbogățire a dezvoltării” [13, p.12]. Dinamismul și flexibilitatea acestei orientări izvorăsc pe de o parte din principiile teoretice moderne, care îi stau la bază, precum accesul neîngrădit la educație, dreptul la educație de calitate, egalitate, incluziune și nediscriminare [10]. În același timp, la nivelul implementării în comunitatea academică, educația incluzivă presupune aplicarea practică a unei noi pedagogii - cea a diversității. În cadrul acestei orientări, anumite abilități precum deschiderea, toleranța, empatia sunt exersate nu doar ocazional, ci în cotidian, iar nevoile și particularitățile individuale sunt aduse la lumină mult mai des decât în demersul pedagogic clasic. Variabilitatea, flexibilitatea care caracterizează în cel mai înalt grad pedagogia diversității reprezintă o continuă provocare pentru schimbarea atitudinilor și mentalităților tuturor actorilor procesului didactic.

În cadrul educației pentru toți, un deziderat emblematic îl constituie dreptul la educație pentru persoanele cu dizabilități [17]. În lumea contemporană, acest deziderat a devenit cu atât mai presant, cu cât dizabilitatea continuă să fie considerată în anumite medii ca descalificatoare, fiind punct de plecare pentru discriminare sub diferite forme (discriminare directă, discriminare indirectă, absența unor adaptări rezonabile, victimizare) și motiv de excludere din viața socială și din învățământ. Întrucât educația se constituie într-un factor ce facilitează dezvoltarea fiecărui individ, indiferent de orice bariere, tolerarea discriminării în mediul academic, de orice fel, nu este o opțiune. În acest sens, legislația europeană prevede dreptul la educație pentru persoanele cu dizabilități, bazat pe principiul șanselor egale pentru toți cu „asigurarea unor oportunități egale de învățare, inclusiv pentru persoanele cu dizabilități” [17].

Cu referire specifică la învățământul superior, Convenția ONU 61/106 din 2006 precizează că persoanele cu dizabilități „au acces la educația terțiară generală, formarea profesională, educația adulților și învățarea pe tot parcursul vieții, fără discriminare și în mod egal cu ceilalți” [18, p.14, art 24, pct 5]. În acest sens, în unitățile de învățământ superior trebuie promovate egalitatea de șanse pentru toți studenții, principiile nediscriminării și egalității de tratament, acceptarea diversității și eliminarea barierelor care împiedică sau limitează participarea în condiții de egalitate deplină [2]. Educația incluzivă presupune programe educaționale regulate apropiate de nevoile fizice, curriculare și sociale ale tuturor studenților, inclusiv a celor cu diverse dizabilități [1].



Cu toate acestea, tinerii cu dizabilități se confruntă cu situații în care nu pot continua studiile, fiind excluși din învățământ, fie prin neînscrisere, fie prin abandon școlar. Diferite studii au arătat că și în situația în care tinerii cu dizabilități sunt înscriși în unități de învățământ, o proporție semnificativă dintre aceștia abandonează studiile [9]. Motivele pot fi variate și, deși reprezintă de fapt bariere cu care s-au confruntat și pe parcursul etapelor anterioare (corespunzătoare învățământului primar, gimnazial, liceal), la nivelul educației universitare pot fi uneori mult mai dificil de depășit [5, 6].

Între factorii care pot genera, direct sau indirect, discriminare în mediile educaționale, se situează:

- lipsa unor facilități de tip arhitectural, clădiri cu căi de acces neadaptate pentru persoanele cu handicap fizic;
- incapacitatea de a asigura comunicarea adecvată și interpretarea limbajului mimico-gestual;
- neadaptarea din punct de vedere pedagogic la nevoile specifice cu un curriculum inadecvat;
- cursurile de formare, cu activități la care o persoană cu dizabilități nu are acces;
- dificultățile de acreditare a formării (vocaționale, academice);
- cadrele didactice nepregătite pentru a face față unor studenți cu variate dizabilități;
- atitudinile (neproductive) de tip supraprotectiv sau așteptările și solicitările academice reduse;
- intoleranța, respingerea, izolarea, stigmatizarea, chiar și la nivel informal sau implicit.

În învățământul universitar, deși aspectele privind admiterea și înmatricularea sunt de cele mai multe ori asigurate, pot exista dificultăți suplimentare în implementarea altor aspecte ale procesului educațional de tip incluziv (adaptat după Manea, 2016) [6]:

- adaptarea curriculară în funcție de natura individuală a studenților cu diferite dizabilități vs. indicatorii academici imuabili care trebuie îndepliniți în vederea continuării acreditării și finanțării programelor de studii;
- asigurarea materialelor educaționale accesibile vs. cerințele de alcătuire a unor cursuri / manuale unice;
- asigurarea tehnologiei asistive vs. prioritizarea altor necesități în ceea ce privește achizițiile;
- serviciile adecvate de cazare sau transport vs. dificultățile de a oferi aceste servicii la un nivel decent și pentru studenții fără dizabilități
- existența unor servicii de suport psihologic pentru studenți vs. orientarea acestor servicii și către alte nevoi (eventual patologii) ale membrilor comunității academice;



- eliminarea intimidării, victimizării, stigmatizării față de aceste persoane vs. problemele tangente acestor aspecte și care pot viza studenții fără dizabilități;

- integrarea studenților în grupurile de studiu academic și comunitatea universitară vs. atomizarea lor, inclusiv secundar intenției de a îi proteja.

Unele din aceste dificultăți pot să țină de cadrele didactice sau de factorii de conducere [6]:

- necunoașterea sau lipsa familiarizării cu legislația referitoare la anti-discriminare;

- modalitățile inadecvate de punere în aplicare a prevederilor legislative privind nediscriminarea;

- neacceptarea obligațiilor sau atitudinea negativă față de includerea tinerilor cu dizabilități în grupele de studiu, mai ales în desfășurarea activităților de natură aplicativă;

- lipsa unei formări a cadrelor didactice privind aspectele teoretice ale educației incluzive;

- absența competențelor practice de a organiza și desfășura activitate didactică specifică pentru nevoile funcționale diferite ale studenților;

- absența unor consultanți / asistenți pentru integrare care să faciliteze desfășurarea orelor în mod adaptat și studenților cu dizabilități;

- percepția educației incluzive ca fiind o povară suplimentară și o sursă semnificativă de stress pentru cadrele didactice.

Este de remarcat că, și în cazul în care cadrele didactice își adaptează practica pedagogică cu scopul de a asigura o educație echitabilă și pentru studenții cu dizabilități, pot exista dificultăți dificil de surmontat [3]:

- îngrijorări și incertitudini referitoare la măsura în care sprijinul acordat studenților cu dizabilități este cel adecvat;

- preocupări legate de propria răspundere în ceea ce privește atitudinea față de persoanele cu dizabilități și față de situațiile de discriminare directă și indirectă;

- nesiguranța privind „adaptarea rezonabilă” (Acest concept este reglementat în mod specific în prevederile legislative ale altor țări și se referă la măsuri prin care studenții cu dizabilități nu sunt dezavantajați în raport cu colegii fără dizabilități. Astfel, pentru o persoană cu dizabilități accesul la unele servicii educaționale este asigurat prin condiții speciale, nu întotdeauna ușor de atins (ex. utilizarea de echipament suplimentar, furnizarea de materiale didactice alternative, modificări de orar, semnalizare, iluminat etc.)

- incertitudinile privind faptul că schimbările efectuate pot afecta și compromite standardele academice.



O cercetare efectuată în România [6] a arătat că mai mult de jumătate din persoanele cu dizabilități participante la studiu au avut acces la învățământul universitar, traseul educațional anterior în învățământul de masă fiind un avantaj. Fiecare, în funcție de particularitățile dizabilității, s-a confruntat cu diferite aspecte care au constituit impedimente în accesul echitabil la educație: obstacole arhitecturale, lipsa unor facilități specifice și a suporturilor de curs adaptate, lipsa unor cadre didactice de sprijin, absența unor proceduri clare la nivelul instituțiilor de învățământ superior.

În demersul de aplicare în practică a principiilor echității și egalității de șanse premiza de bază o reprezintă considerarea modelului social al dizabilității [7]. Conform acestui model, dizabilitatea nu este privită ca o deficiență a unei persoane, ci ca fiind o construcție socială, deci o problemă ce impune schimbări în mediul educațional și de muncă, prin identificarea unor modalități de eliminare a barierelor care limitează participarea și opțiunile persoanelor cu dizabilități [8].

În învățământul universitar, educația incluzivă se poate realiza prin acțiuni concertate ce vizează o paletă variată de aspecte. Poate cele mai la îndemână se referă la îmbunătățirea accesibilității materialelor de studiu, prezentarea cursurilor într-o manieră cât mai clară, diversificarea modalităților de predare și a opțiunilor de evaluare, stimularea studenților cu dizabilități să devină parteneri în procesul de învățare. Abordarea incluzivă presupune și elaborarea unei programe de studiu (curriculum) accesibilă și flexibilă astfel încât, pe de o parte să poată fi ajustată la nevoile individuale ale fiecărui student, iar pe de altă parte să permită și să stimuleze profesorii să identifice soluțiile cele mai potrivite, luând în considerare gradul de dizabilitate al studentului respectiv. O altă pârghie de acțiune se referă la pregătirea teoretică și practică a cadrelor didactice și dobândirea unor competențe care să faciliteze procesul de incluziune educațională. Poate că această direcție de acțiune este mai dificil de realizat în cadrul universităților, dar și în acest caz o soluție o poate reprezenta angajarea de personal asistiv sau consultanți specializați care să asigure un sprijin atât pentru studenții cu dizabilități, cât și pentru profesorii acestora.

În afara acestui nivel *micro*, conform European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014) [4] există și la nivel *macro* o serie de aspecte ce trebuie menținute și cultivate în cadrul educației incluzive. Spre exemplu, deși educația incluzivă este un concept în evoluție continuă, există anumite principii cardinale, care trebuie menținute în orice situație și satisfăcute pe cât posibil simultan, precum diversitatea și egalitatea de șanse, menținerea calității învățământului, asigurarea implementării ei în întregul sistem educațional și la toți elevii. În cadrul educației incluzive este importantă asigurarea trecerii de la o etapă educațională la alta, scopul principal fiind de a asigura tranziția de la educație la angajare.



Abordarea incluzivă în educație prezintă o serie de beneficii ce trebuie conștientizate și, pe cât posibil popularizate, precum înțelegerea, acceptarea și aprecierea diversității, respectul pentru semenii, dorința de întraajutorare, performanțele academice mai bune, pregătirea tinerilor pentru o societate deschisă, facilitarea dezvoltării personale și a creșterii satisfacției profesionale, atât la studenți, cât și la cadrele didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. Brown, C. M., Packer, T. L., Passmore, A. Adequacy of the regular early education classroom environment for students with visual impairment. În: *Journal of Special Education*, 2013, nr. 46 (4), p. 223-232.
2. Chapman, V. Developing Inclusive Curricula. În: *Learning and Teaching in Higher Education*, 2008, nr. 3, p. 62-89.
3. Chapman, V., Carlisle, H. Academic standards and benchmark descriptors În Adams, M. & Brown, S. (eds), *Towards Inclusive Learning in Higher Education: developing curricula for disabled students*, p.44-55, London: Routledge, 2006
4. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2014. *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
5. Imrie, R. *Disability and the City: International Perspectives*. London: Chapman, 1996
6. Manea, L. Accesul la educație a tinerilor cu dizabilități în România, cu focalizare pe învățământul secundar superior, vocațional și universitar, Asociația RENINCO România, 2016
7. Oliver, M. *Understanding disability: From theory to practice, second edition*. New York: St. Martin's Press, 1996
8. Shakespeare, T. The social model of disability, În Lennard J. Davis (ed), *The disability studies reader*, second edition, New York: Routledge, p.197-204, 2006
9. Thurlow, M.L., Sinclair, M.F., Johnson, D.R. Students with Disabilities who Drop Out of School—Implications for Policy and Practice. *NCSET Issue Brief*, 2002, Vol. 1, Issue 2. p.2-8.
10. Tomasevski, K. *Manual on Rights Based Education*, Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2004
11. Organizația Mondială a Sănătății. Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății (CIF)/OMS Geneva – București: MarLink, 2004
12. UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization *World Declaration on Education for All*, Jomtien, Thailand, 1990
13. UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. 2005, Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
14. UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, 1994



15. UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *The Education for ALL (EFA) Flagship initiative*, Paris, France, 2004.
<http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>
16. UNITED NATIONS (ONU). Convention on the Rights of the Child, Resolution 44/25, 1989
17. UNITED NATIONS (ONU). Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, Resolution 48/96. 1993.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
18. UNITED NATIONS (ONU). Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Resolution 61/106, 2006, www.un-documents.net/a61r106.htm



**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ
INTERRELATION BETWEEN SELF-ESTEEM AND LONELINESS IN
PREADOLESCENTS**

**RELAȚIA DINTRE AUTOAPRECIERE ȘI SENTIMENTUL SINGURĂȚĂȚII LA
PREADOLESCENȚI**

Раку Жанна, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

CZU 159.922.8

Резюме

В статье изложены результаты изучения взаимосвязи самооценки и чувства одиночества у старших подростков. В исследовании получена отрицательная корреляция между чувством одиночества и такими компонентами самооценки, как, ум, способности, характер, авторитет, внешность и уверенность в себе. Для подростков с низким уровнем самооценки характерен более высокий уровень одиночества.

Ключевые слова: самооценка, чувство одиночества, подросток

Abstract

The results of interrelation between self-esteem and loneliness in preadolescents are presented in the article. A negative correlation between loneliness and such components of self-esteem as: intellect, character, authority in front of others, communicative abilities, physic appearance and self-confidence were attained. For preadolescents with low level of self-esteem are characteristic a high level of loneliness.

Key words: Self-esteem, loneliness, preadolescent

Rezumat

Articolul descrie relația dintre autoapreciere și sentimentul singurătății la preadolescenți. În cercetare am stabilit o corelație negativă între sentimentul singurătății și autoaprecierea intelectului, caracterului, autorității în fața semenilor, capacităților comunicative, înfățișării și încrederea în sine. Pentru preadolescenții cu nivel scăzut al autoaprecierii este caracteristic un nivel ridicat de singurătate.

Cuvinte cheie: autoapreciere, sentimentul singurătății, vârsta preadolescentă.

Подростковый возраст является важным и сложным в развитии человека. Это связано с тем, что происходит ряд изменений в физиологическом, социальном и психологическом плане, интенсивно формируется личность [1, 6, 12]. Огромную роль в указанном аспекте занимает самооценка подростка [11]. Наряду с другими особенностями личности в указанном возрасте важным становится переживание одиночества. Неадекватная самооценка влияет на психологическое развитие личности, а так же на специфику и продуктивность контактов с окружающими. Например, уровень переживания одиночества связан с самооценкой подростка.



В рамках нашего исследования изучалась взаимосвязь между самооценкой и чувством одиночества в старшем подростковом возрасте, и мы предположили, что чем выше уровень одиночества, тем ниже самооценка.

В исследовании участвовали 60 испытуемых – школьников восьмых и девярых классов [5]. Для тестирования самооценки и чувства одиночества использовались следующие методики [4, 13]:

1. Методика диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан.
2. Тест уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.
3. Опросник для определения вида одиночества С. Г. Корчагина.

В продолжение проанализируем полученные данные. При изучении особенностей самооценки испытуемых в подростковом возрасте были получены результаты, которые представлены в таблице 1

Таблица 1. Распределение испытуемых по уровням самооценки в подростковом возрасте (в %)

Шкалы	Самооценка			
	низкий	средний	высокий	очень высокий
Ум, способности	8	25	40	27
Характер	15	40	18	27
Авторитет	20	42	18	20
Умения делать своими руками	12	40	12	36
Внешность	17	27	23	33
Уверенность в себе	17	32	17	34

Рассмотрим детально полученные показатели испытуемых по шкалам методики.



Рис. 1. Результаты испытуемых по шкале «Ум, способности», методика Дембо-Рубинштейн



Для испытуемых изучаемой выборки результаты распределились следующим образом. Так, очень высокий уровень выявлен у 27% старших подростков (16 чел.), что свидетельствует о высоком уровне оценки ими своих качеств, а также выраженных способностях учащихся делать заключение от частного к общему. Для 40% испытуемых (24 чел.) характерен высокий уровень положительного отношения к собственным способностям и возможностям. Данные показатели указывают на возможности старших подростков расширять круг интересов и развивать свои интеллектуальные способности. Средние результаты характерны для 25% испытуемых (15 чел.), которые являются нормой для подросткового возраста. Эти школьники проявляют самостоятельность в принятии решений, касающихся себя лично и отстаивают свои позиции. Наряду с этим, в исследуемой выборке есть и 8% старших подростков (5 чел.), у которых зафиксирован низкий уровень самооценки, рефлексии и оценки своих способностей.



Рис. 2. Результаты распределения испытуемых по шкале «Характер»

Проанализируем результаты, полученные по шкале «Характер». Так, менее чем у половины старших подростков, т.е. у 40% (24 исп.) зафиксирован средний уровень оценивания своего характера. Он характеризуется умением испытуемых оценивать положительные и отрицательные черты своего характера. Для 27% учащихся (16 исп.) по данной шкале получен очень высокий уровень. Это свидетельствует о том, что они осознают и выделяют положительные качества собственного характера. У 18% испытуемых (11 чел.) выявлен высокий уровень самооценки. Среди исследуемой выборки 15% испытуемых (9 чел.) имеют низкий уровень оценки особенностей своего характера. Для них характерны такие качества как низкая способность к самоанализу и к сопоставлению положительных и отрицательных качеств характера, а также к проявлению противоречивых заключений о себе.



Рис. 3 Результаты испытуемых по шкале «Авторитет»

Проанализируем результаты, полученные по шкале «Авторитет». Так, для 42% испытуемых (25 чел.) характерен средний уровень осознания своей индивидуальности и развития рефлексии. Отметим, что очень высокий и низкий уровни были зафиксированы, соответственно, по 20% испытуемых (по 12 чел.). Для подростков с очень высоким уровнем данного параметра характерны быстрая адаптация в группе, а также развитое чувство взрослости. Низкий уровень у испытуемых по шкале авторитет свидетельствует о неумении получить желаемое положение в коллективе. Высокий уровень выражен у 18 % испытуемых (11 чел.), т.е. они способны иметь свою точку зрения, формировать собственное мнение на ситуацию, а также отличаются высоким уровнем коммуникации.

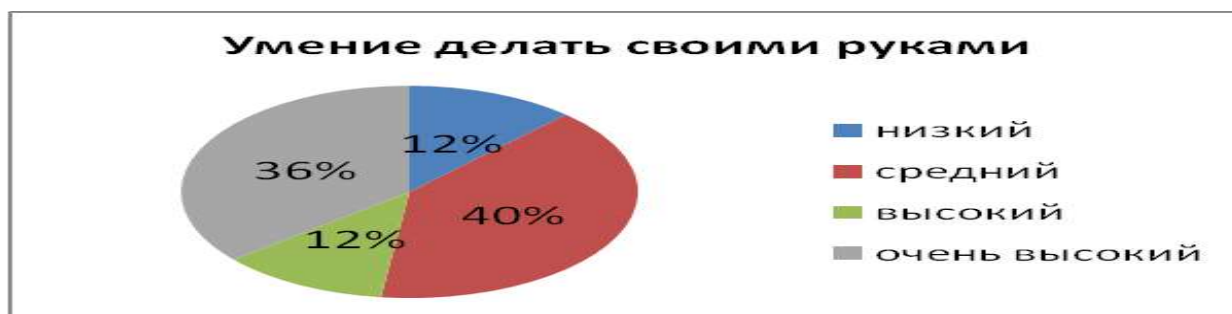


Рис. 4. Результаты испытуемых по шкале «Умение делать своими руками»

Проанализируем результаты, полученные по шкале «Умение делать своими руками». Отметим, что средний уровень по данной шкале характерен для 40% испытуемых (24 чел.). Для этих подростков активно происходит приобретение чувства взрослости, формирование ответственности, бытовой социальной адаптации. У 36% испытуемых (22 чел.) выявлен очень высокий уровень, т.е. для этих подростков свойственно переоценивать свои возможности. Низкий и высокий уровень характерен, соответственно, по 12% испытуемых (7 чел.). Для подростков с низким уровнем типична пассивность и неприспособленность к



социальной жизни, а у подростков с высоким уровнем выражено накопление опыта, расширения интересов и повышение ответственности.

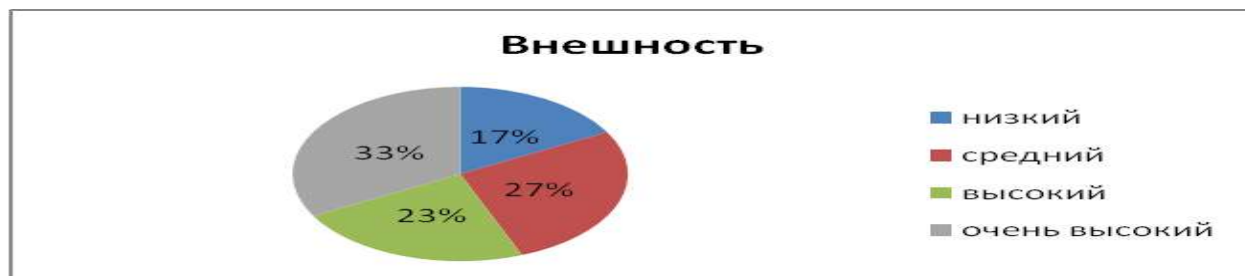


Рис. 5. Результаты испытуемых по шкале «Внешность»

Рассмотрим результаты испытуемых, полученные по шкале «Внешность». Для трети испытуемых (33% - 20 чел.) характерен очень высокий уровень оценивания своей внешности, т.е. выраженная общительность, жизнерадостность и уверенность в себе. У 27% испытуемых (16 чел.) выявлен средний результат по данному параметру, т.е. они характеризуются адекватным оцениванием внешности. Высокий уровень характерен для 23% испытуемых (14 чел.). Так, у этих подростков проявляется положительное отношение к своей внешности. Низкий уровень зафиксирован у 17% испытуемых (10 чел.), т.е. они характеризуются негативным оцениванием своей внешности, у них повышена склонность к депрессии и тревоге. Данный уровень у испытуемых свидетельствует о преобладании у них негативных эмоций.

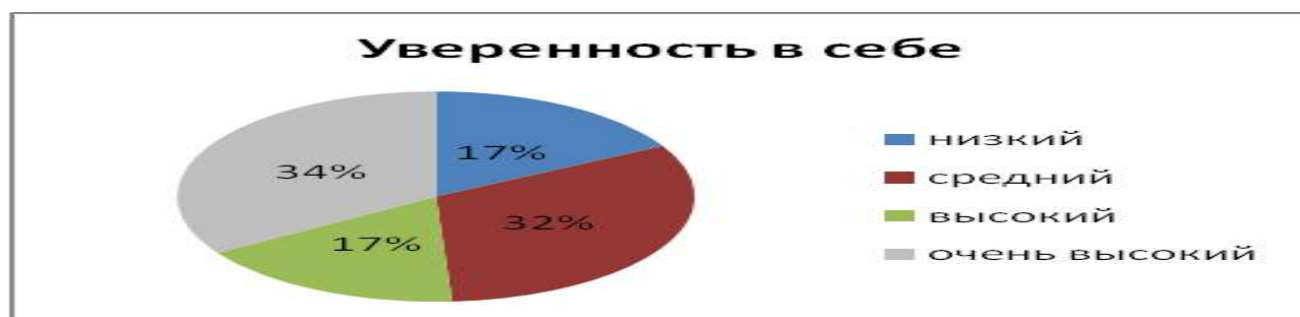


Рис.6. Результаты испытуемых по шкале «Уверенность в себе»

Проанализируем результаты подростков по шкале «Уверенность в себе». Так, очень высокий уровень по данной шкале выявлен у 34% испытуемых (21 чел.). Указанный уровень характеризует положительное отношение к себе, отстаивание своей точки зрения, твердость собственных позиций, осознание своих сильных и слабых сторон характера, достоинств и недостатков. Для 32% подростков (19 исп.) зафиксирован средний уровень. Они характеризуются адекватной самооценкой, способностью верить в себя, свои силы и возможности. Низкий и высокий результаты набрали одинаковое количество испытуемых –



по 17% (10 исп.). Так, для подростков с низким уровнем по шкале «Уверенности в себе» характерны негативные эмоции, замкнутость, необщительность и т.д. Для 10 испытуемых с высоким уровнем по данной шкале присущи следующие характеристики: высокие коммуникативные способности, развитое умение преодоления своих страхов и негативных эмоций.

Наряду с самооценкой подростков изучался и уровень их субъективного ощущения одиночества, полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение испытуемых по уровням субъективного ощущения одиночества (в %)

Уровни одиночества	Результаты испытуемых
Высокий	12
Средний	88
Низкий	-

Анализ результатов показал, что для большинства испытуемых выборки (88% - 53 чел.) характерен средний уровень субъективного ощущения одиночества, т.е. у этих старших подростков высокая необходимость в понимании и признании окружающих. У них выражена потребность в положительной групповой оценке, отвержение значимости личностных качеств. 12% испытуемых (7 чел.) имеют высокий уровень субъективного ощущения одиночества, который характеризуется недостаточностью коммуникативных навыков и умений, а также потребностью в принадлежности к группе и негативным проявлениям в эмоциональной сфере.

Таблица 3. Результаты подростков по методике «Виды одиночества»

Название шкал	%	Кол-во испытуемых
Диффузное	37	21
Отчуждающее	33	20
Диссоциированное	30	19

Представим полученные результаты графически на рис. 7

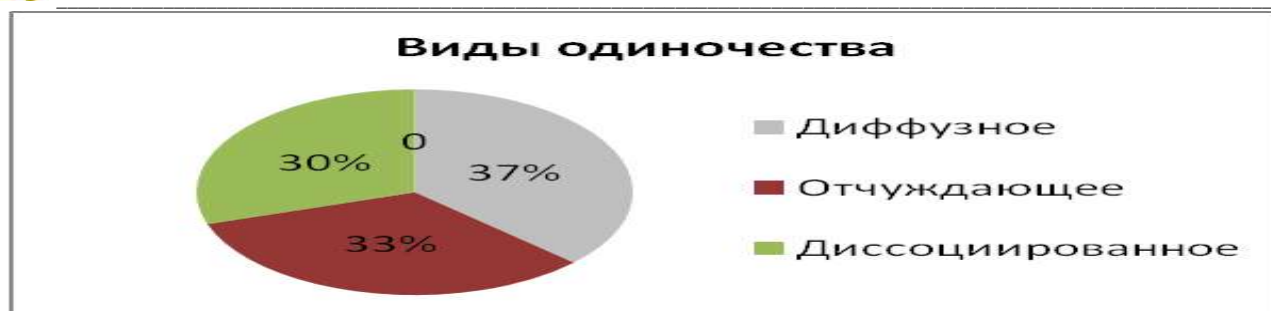


Рис. 7. Результаты испытуемых на выявление вида одиночества

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что для 37% испытуемых (21 чел.), характерен диффузный вид одиночества, который проявляется в подозрительности в межличностных отношениях и сочетании противоречивых личностных и поведенческих характеристик. Например, это проявляется в сопротивлении или приспособлении в конфликтах, наличии всех уровней эмпатии, возбудимости и тревожности характера, коммуникативной направленности. Во многом такое противоречие объясняется идентификацией подростка с разными людьми, обладающими, естественно, разными психологическими особенностями. В состоянии острого переживания диффузного одиночества, подросток стремится к другим людям, надеясь найти в общении с ними подтверждение собственного бытия и своей значимости. Это не удается, потому что подросток не общается в собственном смысле, не делится своим, не обменивается, а лишь примеривает на себя «личину» другого, т.е. отождествляет себя с ним. Подростки очень остро реагируют на стрессы, выбирая стратегию поиска сочувствия и поддержки. Интуитивно предчувствуя свое истинное, экзистенциальное одиночество, подросток испытывает колоссальный страх. Он пытается «убежать» от этого ужаса к людям и выбирает ту стратегию взаимодействия с ними, которая, по его мнению, обеспечит ему хотя бы временное принятие – идентификацию. Он демонстрирует абсолютное согласие с мнениями, принципами, моралью, интересами того, с кем общается. По сути, школьник начинает жить психическими ресурсами объекта идентификации, то есть существовать за счет другого. Стремясь к истинному человеческому общению, он действует так, что не оставляет себе не малейшего шанса осуществить данное стремление. Следствием этого, конечно, является жесточайшее переживание одиночества, наполненное страхом, разочарованием и ощущением бессмысленного существования [10].

Отчуждающий вид одиночества проявляется у 33% испытуемых (20 чел.). Для этих подростков характерна возбудимость, тревожность, низкий уровень эмпатии, противоборство



в конфликтах, выраженная неспособность к сотрудничеству, подозрительность и зависимость в межличностных отношениях. Термин «отчуждающее» предполагает протяженность процесса, и состояния во времени, с одной стороны, с другой – двусторонний характер отчуждения, т.е. со временем объекты отчуждения становятся его субъектами и сами проявляют это по отношению к человеку, переживающему такой вид одиночества [13].

Следующий вид одиночества – диссоциированный, который характерен для 30% испытуемых (19 чел). Данный вид одиночества представляет собой наиболее сложное состояние, как по переживаниям, так и по происхождению и проявлениям. Сначала подросток отождествляет себя с другим, принимая его образ жизни и следуя ему, безгранично доверяет «как самому себе». Именно это отношение «как самому себе» составляет основу для понимания психологического генезиса данного состояния. После полной идентификации следует резкое отчуждение от этого объекта, что отражает истинное отношение подростка к самому себе. Одни стороны своей личности принимаются подростком, другие – категорически отвергаются. Как только проекция этих отверженных качеств находит свое отражение в объекте идентификации, последний сразу же отвергается весь целиком, то есть происходит резкое и безоговорочное отчуждение. Чувство одиночества при этом является очень острым, четко осознаваемым, болезненным. Диссоциированное одиночество выражается в тревожности, возбудимости и демонстративности характера, противоборстве в конфликтах, личной направленности, сочетании высокой и низкой эмпатии, эгоистичности и подчиняемости в межличностных отношениях [3].

Изучив особенности самооценки и чувства переживания одиночества у старших подростков, мы исследовали взаимосвязь между этими переменными. Для определения силы (тесноты) и направления корреляционной связи между уровнем чувства одиночества и самооценки у подростков использовался непараметрический метод Спирмена. В таблице 4 представлены полученные результаты.

Таблица 4. Корреляция между уровнем одиночества и компонентами самооценки у подростков

Самооценка	Ум способности	Характер	Авторитет	Умение делать своими руками	Внешность	Уверенность в себе
Чувство	$r_s = -0.259$	$r_s = -0.273$	$r_s = -0.312$	$r_s = 0.064$	$r_s = -0.373$	$r_s = -0.384$



одинокства						
------------	--	--	--	--	--	--

Корреляционный анализ между показателями уровня одиночества и компонентами самооценки у подростков выявил следующие результаты. Получена отрицательная корреляция между чувством одиночества и такими компонентами самооценки, такими как, ум, способности, характер, авторитет, внешность и уверенность в себе. Следовательно, чем выше уровень одиночества, тем ниже уровень самооценки.

Таблица 5. Корреляция между видами одиночества и компонентами самооценки

Компоненты самооценки	Диффузное	Отчуждающее	Диссоциированное
Ум, способности	$r_s = 0.091$	$r_s = -0.313$	$r_s = -0.308$
Характер	$r_s = 0.183$	$r_s = -0.321$	$r_s = -0.26$
Авторитет	$r_s = 0.256$	$r_s = -0.409$	$r_s = -0.16$
Умения делать своими руками	$r_s = 0.148$	$r_s = -0.173$	$r_s = -0.01$
Внешность	$r_s = 0.132$	$r_s = -0.261$	$r_s = -0.252$
Уверенность в себе	$r_s = 0.177$	$r_s = -0.332$	$r_s = -0.246$

Корреляционный анализ показателей видов одиночества и компонентов самооценки показал следующие результаты. Выявлена отрицательная корреляция между отчуждающим видом одиночества и компонентом самооценки, авторитет ($r_s = -0.409$). Этот факт свидетельствует об обратной взаимосвязи отчуждающего одиночества и самооценки авторитета подростка, т.е. чем выше отчуждающее одиночество подростка, тем ниже его самооценка.

Выявлена слабая отрицательная корреляция между отчуждающим видом одиночества и такими компонентами самооценки как: ум, способности ($r_s = -0.313$), характер ($r_s = -0.321$), уверенность в себе ($r_s = -0.332$), что свидетельствует о том что, чем ниже уровни данных способностей, тем выше отчуждающий вид одиночества. В ходе корреляционного анализа была выявлена слабая обратная отрицательная связь между диссоциированным видом и таким компонентом самооценки, как ум и способности ($r_s = -0.308$). Это свидетельствует о том что, чем ниже уровень их самооценки, тем выше диссоциированное одиночество у подростка.

Подводя итоги исследования необходимо подчеркнуть, что установлена взаимосвязь между компонентами самооценки и видами одиночества, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Результаты нашего исследования, позволяют сформулировать следующие **выводы**. Корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь между: чувством переживания



одинокчества и такими компонентами самооценки как: ум способности, характер, авторитет, внешность уверенность в себе. Обратная зависимость установлена между отчуждающим видом одиночества и такими компонентами как: ум, способности, характер, авторитет и уверенность в себе. Для диссоциированного вида одиночества существует обратная связь с такими компонентами самооценки, как ум и способности.

Литература

1. Абрамов Г.С. Возрастная психология. М., Академический проект, 2000
2. Бакалдин С.В. Одиночество как эмоциональное состояние. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2009.
3. Долгинова О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена. Прикладная психология. 2000. № 4. с.28-36.
4. Елисеев О.П. Практикум по психологии. СПб.: Питер. 2000. с. 560.
5. Кикот Е. Взаимосвязь чувства одиночества и самооценки у подростков. Дипломная работа. КГПУ «И.Крянгэ». 2018. 71 с.
6. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков. Вопросы психологии. 1998. № 2. с. 69-78.
7. Кошелева Ю.П. Самопредъявление одиноких людей в тексте газетных объявлений. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). М.: УРАО, 1997. с. 176.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. М.:Academia, 1997. 431 с.
9. Маринина Е., Воронов, Ю. Подросток в «стае». Воспитание школьников. 1994., № 6. С. 41- 44.
10. Мискович Б. Одиночество: междисциплинарный подход. Лабиринты одиночества. М., 1989. с. 64-65.
11. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. Вопросы психологии. 1996. № 1. с. 20-33.
12. Психология подростка. Составитель Ю.И. Фролов. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 526 с.
13. Рассел Д. Измерение одиночества / М.: Просвещение, 1990
14. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. с. 319.
15. Садлер У.А., Джонсон, Т.Б. От одиночества к аномии. Лабиринты одиночества. М., 1989. с. 25-27.



PROBLEMA FORMĂRII INTERESELOR ELECTORALE LA ADOLESCENŢI

THE PROBLEM OF ELECTORAL INTERESTS FORMATION IN ADOLESCENTS

Ciobanu Elvira, lector la US „Alec Russo” din Bălţi, doctorandă la UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Jelescu Petru, dr.hab. în psihol., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chişinău

CZU 37.017.4

Rezumat

În articolul dat este reflectată una dintre problemele cele mai stringente ale funcţionalităţii sistemului electoral democratic de la noi: realizarea dreptului de vot prin implicarea adolescenţilor în procesul electoral, care, adolescenţi, cu părere de rău, manifestă un interes foarte scăzut faţă de vot. Spre deosebire de etapele anterioare de elaborare a instrumentelor de studiere a intereselor electorale la adolescenţi, de validare a lor şi de constatare a nivelului de dezvoltare a acestor interese la ei, autorii s-au concentrat de data aceasta pe formularea problemei formării şi dezvoltării interesului electoral la adolescenţi şi posibilitatea de a o soluţiona cu mijloace psihologice.

Cuvinte cheie: motiv, interes, interes electoral, adolescent, formare a interesului electoral, dezvoltare a interesului electoral.

Abstract

This article highlights one of the most impressive problems such as the functioning of the democratic electoral system in Republic of Moldova. The realization of the right to vote through the involvement of adolescents in the electoral process, which, in the opinion of the teenagers, proves a very low interest on the voting process. Unlike the previous stages of elaboration of the instruments for studying the electoral interests in adolescents, validating them and finding the level of development of these interests in them, the authors focused on the formulation of the problem on formation and development of the electoral interest in adolescents age and the possibility of solving it through psychological toolkit.

Keywords: reason, interest, electoral interest, adolescent, formation of electoral interest, development of electoral interest.

Delegarea dreptului de vot adolescenţilor (18-24 ani) este motivată prin faptul că generaţia tânără a fost, este şi mereu va fi promotorul schimbărilor pozitive şi al progresului social, economic, cultural etc.

Printre cele opt competenţe-cheie pentru învăţarea permanentă, Parlamentul European şi Consiliul Europei au stipulat şi *competenţele civice* [1]. Consiliul Europei a lansat, de asemenea, apelul privind educaţia pentru cetăţenie democratică şi educaţia pentru drepturile omului, în care se spune: „Statele membre sunt rugate să promoveze, respectând principiul libertăţii academice, educaţia pentru cetăţenie democratică şi educaţia pentru drepturile omului în învăţământul superior, în special pentru viitorii profesionişti din învăţământ” [2, p.12, pct. 7]. „Statele membre, - se arată în adresare, - ar trebui să iniţieze şi să promoveze cercetarea în domeniul educaţiei pentru cetăţenie democratică şi educaţiei pentru drepturile omului, să facă un bilanţ al situaţiei actuale şi să ofere



celor interesați – inclusiv factorilor de decizie politică, instituțiilor de educație, directorilor de școli, profesorilor și elevilor/studentilor, organizațiilor non-guvernamentale și organizațiilor de tineret – date comparative pentru a-i ajuta să se evalueze și să-și sporească eficacitatea și eficiența, precum și să-și îmbunătățească activitatea” [ibidem, p. 14, pct. 12]. Comisarul European pentru Educație, Cultură, Multilingvism și Tineret, Androulla Vassiliou, vorbind despre educația civică în Europa, menționează că „Statele europene au nevoie de cetățeni implicați în viața socială și politică nu numai pentru a se asigura de faptul că valorile democratice prosperă, ci și pentru a încuraja coeziunea socială într-o perioadă de creștere a diversității sociale și culturale... Competențele sociale și civice sunt în prim planul cooperării europene din domeniul educației” [3, p.3].

Totodată, organismele europene susțin că evoluția demografică a Europei ar putea duce la creșterea marginalizării populației tinere în cadrul procesului politic - odată cu îmbătrânirea populației, puterea votului tinerilor este mult mai mică, iar spațiul politic este dominat de problemele ce sunt de interes preponderent pentru persoanele mai în vârstă [4]. O asemenea evoluție nu este benefică pentru democrație și pentru stabilitatea societăților democratice, lucru confirmat în toată Europa prin prezența la vot foarte scăzută în rândul segmentului de vârstă 18-24 ani [ibidem]. Cu cât mai mult o persoană tânără trebuie să aștepte pentru a participa în viața publică și politică, șansele ca aceasta să fie implicată când este adult scad [ibidem]. Nu întâmplător, Rezoluția 1826 adoptată de Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei la 23 mai 2011 subliniază că tinerii trebuie să fie pregătiți pentru participarea lor în viața civică și politică, acest lucru fiind important pentru a putea asigura calitatea voturilor lor [ibidem].

În ceea ce privește Republica Moldova, relevăm că schimbările de ordin democratic care au survenit au impus o revigorare și restructurare a întregului sistem constituțional, debarasat de vechile valori și deschis în fața noilor provocări, inclusiv, afirmarea pluralismului politic și instituirea pluripartitismului. Desigur, aceste schimbări nu s-ar fi realizat fără susținerea activă a poporului, a cetățenilor, din care fac parte, evident, și adolescenții. Din limba greacă *democrație* înseamnă *puterea poporului* (*demos* – popor, *cratos* - putere). Dreptul de vot, de a alege și de a fi ales este unul dintre drepturile fundamentale, fiind garantat de majoritatea constituțiilor statelor lumii.

Totodată, experiența Republicii Moldova din ultimii 27 de ani denotă că, deși adolescenții sunt o forță a societății noastre și că ei sunt liberi în a-și exprima dreptul de vot, de a alege și de a fi ales, activismul lor electoral lasă mult de dorit. Marea majoritate a adolescenților, pur și simplu, nu conștientizează importanța lui și nu merg la vot, Acest factor generează *problema absenteismului*



electoral al adolescenților, dar și a celui genetal, din care cauză ulterior suntem afectați cu toții, inclusiv și ei, din toate punctele de vedere: economic, social, politic etc. Evident, această problemă trebuie soluționată. Cum?

Făcând o sinteză a lucrărilor cu privire la conceperea interesului, a clasificării, formării și dezvoltării acestora, putem constata că în această privință în știința psihologică, deocamdată, nu există unanimitate [5]. În acest sens, se iscă multiple întrebări: care este, totuși, esența interesului? ce este interesul electoral? cum poate fi el studiat? există deosebiri ale interesului electoral la cei cu dreptul de vot? poate fi el format? care sunt condițiile dezvoltării interesului electoral? etc. Prezența acestor și altor *lacune în cunoașterea* intereselor, în particular, a intereselor electorale și, în special, a *formării* acestora la adolescenți, constituie multiplele *probleme de cercetare*, care trebuie soluționate.

Direcțiile pe care noi le-am trasat în soluționarea acestor probleme sunt următoarele: cercetarea intereselor electorale la adolescenții cu vârsta de 18, 19, 20 de ani; studierea intereselor electorale la aceste vârste la reprezentanții genului feminin și masculin; examinarea intereselor electorale la aceleași vârste la electorii din mediul universitar și cel liceal; investigarea posibilităților de formare și dezvoltare a intereselor electorale la aceste vârste la votanții respectivi.

Vom menționa faptul că anterior noi am abordat problema *construirii* instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților [6]. Apoi, am recurs la soluționarea problemei *validării* instrumentelor de cercetare a intereselor electorale ale adolescenților [7]. Pe urmă am constatat în mod experimental nivelul de dezvoltare a intereselor electorale ale adolescenților [8]. Însfârșit, la etapa dată, intenționăm să rezolvăm problema *formării și dezvoltării* intereselor electorale la adolescenți din punct de vedere psihologic. Chestiunea constă în faptul că în cercetările științifice sociologice, pedagogice, juridice, politologice etc., de regulă, nu se aplică *experimentul formativ* în ceea ce privește *dezvoltarea* intereselor electorale la adolescenți. În aceste științe se limitează, de regulă, la anumite cercetări constatative prin prisma științei respective.

Așadar, constatând rata înaltă a absenteismului electoral, pe de o parte, și nivelul scăzut al interesului electoral, pe de alta, în continuare vom purcede la proiectarea unui Program de dezvoltare a interesului electoral la adolescenți. Acest Program va reprezenta un sistem de exerciții și tehnici, organizat sub formă de training psihologic, orientat spre dezvoltarea intereselor electorale la adolescenți. El va conține atât metode și tehnici tradiționale, elaborate în cadrul diferitor orientării umaniste a psihologiei, cât și unele tehnici originale, aplicate și aprobate în mod practic pe parcursul activării primului autor al acestui articol în calitate de formator electoral. Astfel, Programul va include în structura sa așa tehnici, precum brainstorming-ul, jocul de rol, exercițiile energizante,



debriefing-ul etc., dar și unele mai puțin cunoscute, îmbinând astfel posibilitatea de psihodiagnostic, de formare și de analiză a rezultatelor obținute. Fiecare exercițiu sau tehnică inclusă în Program va urmări un scop bine determinat și trasat în concordanță cu etapa de lucru și cu necesitățile fiecărui participant, a grupului în ansamblu.

Metoda de bază aplicată de noi va fi trainingul psihosocial.

Astfel, la baza Programului va fi pus caracterul activ, de cercetare, a comportamentului participanților la training. Vom elabora, de asemenea, și unele reguli, care, ulterior, vor fi discutate și completate în cadrul primei ședințe de către membrii grupului pentru asigurarea participării lor active la activitățile în comun, precum și pentru instaurarea unei atmosfere psihologice favorabile.

Experimentul formativ și cel de control vor fi realizate cu participarea a 24 de adolescenți cu vârsta între 18-20 ani (primii ani, foarte importanți, de participare la vot), a câte 12 în fiecare din grupul experimental (GE) și grupul de control (GC). Limita numărului de participanți este impusă de cerințele de organizare a grupului de remediere psihologică, care recomandă numărul maxim de 12 persoane. Atât pentru grupul experimental (GE) cât și pentru grupul de control (GC) vor fi selectați câte 12 adolescenți cu un *nivel scăzut* al interesului electoral. Pentru fiecare subiect experimental va fi completată câte o fișă de examinare. Ne vom strădui ca grupurile să fie *omogene* după rezultatele obținute în sondajul electoral privind interesul electoral.

Scopul programului va consta în formarea interesului electoral la adolescenți în vederea participării lor la vot.

Obiectivele principale ale Programului vor fi:

- dezvoltarea capacității de înțelegere a dreptului de vot;
- dezvoltarea sentimentului civic;
- formarea interesului electoral la adolescenți;
- dezvoltarea comportamentului participativ la adolescenți;
- însușirea mijloacelor de participare civică.

În conformitate cu obiectivele trainingului psihosocial, materialul informativ va fi structurat în cinci module:

- Modul I. Drepturilor și obligațiilor general umane.
- Modul II. Eu în calitate de cetățean.
- Modul III. Participarea adolescenților la vot.
- Modul IV. Importanța unui vot.
- Modul V. Votul meu contează!



La întocmirea Programului trainingului ne vom conduce de indicațiile metodice cu referință la desfășurarea activităților în grup, la organizarea trainingurilor, la instruirea adolescenților [9], [10], [11], [12], [13], [14] ș.a. Astfel, tematica trainingului va fi structurată în 16 ședințe a câte 1.00 oră – 1oră 20 min. fiecare cu frecvența o dată pe săptămână. În total 19 ore. Fiecare ședință va fi desfășurată în conformitate cu următorul plan:

I etapă. Preliminară: salutul, care va include exerciții de prezentare, de creare a atmosferei de colaborare, de diagnostic a stării curente a participanților, efectuate în conformitate cu necesitatea de a crea o atmosferă de lucru în grup;

II etapă. Tema propriu-zisă, prezentarea și dezbateră problema;

III etapă. Debriefing-ul sau reflecția: consolidarea cunoștințelor, informației, reflectarea sentimentelor și experienței acumulate;

IV etapă. Ritualul de adio.

În elaborarea Programului vom utiliza unele exerciții cunoscute, altele le vom adapta în conformitate cu scopul cercetării întreprinse, altele vor fi propuse de noi.

Accentul de bază în timpul dezvoltării interesului electoral va fi pus pe lucrul în grupuri mici. Pentru a împărți participanții în asemenea subgrupuri, vom organiza anumite jocuri: după zilele de naștere, culoare, flori, legume, animale, figuri geometrice, frunze, cifre etc. La fiecare ședință va fi efectuat câte un exercițiu energizant, scopul căruia va fi divers: micșorarea tensiunii participanților, a oboselii, relaxarea, stabilirea unei atmosfere prietenoase, dinamizarea sau înviorarea grupului etc.

Lista deplină a ședințelor de training va fi următoarea:

Ședința nr.1. „Să facem cunoștință”.

Ședința nr.2. „Drepturile și obligațiile general-umane”.

Ședința nr. 3. “Eu sunt cetățean.”.

Ședința nr. 4. “Cetățeanul activ”.

Ședința nr. 5. “Adolescenții – cetățeni activi”.

Ședința nr. 6. “Comunitatea cetățenilor activi”.

Ședința nr. 7. “Comportamentul participativ”.

Ședința nr. 8. “Adolescenții responsabili”.

Ședința nr. 9.”Procesul votării”.



Şedinţa nr. 10. "Importanţa votării".

Şedinţa nr. 11. "Actorii votării".

Şedinţa nr. 12. "Simularea votării".

Şedinţa nr. 13. "Impactul procesului de vot".

Şedinţa nr. 14. "Votul meu contează".

Şedinţa nr. 15. "Adolescenţii votează".

Şedinţa nr. 16. "Evaluarea".

Astfel, putem presupune că implicarea adolescenţilor în Programul de dezvoltare a intereselor electorale va genera un comportament electoral activ, iar promovarea lui în cadrul instituţiilor de învăţământ va atrage după sine creşterea interesului electoral la ei.

Bibliografie

1. Educaţie civică: Curriculum pentru cl. a 10-a – a 12-a. Chişinău: Î.E.P. Ştiinţa, (Tipografia „Elena V.I.” SRL), 2010.
2. Mocanu I. Rolul factorilor sociali în sporirea activismului electoral (în baza materialelor din Republica Moldova). Autoreferatul tezei de doctor în sociologie. Chişinău, 2013.
3. . Education for citizens. Bruxelles. 2016.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139RO.pdf. (vizitat 20.09.2018).
4. Linii directoare pentru participarea civilă la procesul de luare a deciziilor. Chişinău. 2017.
<https://rm.coe.int/linii-directoare-pentru-participarea-civila-la-procesul-de-luare-a-dec/16807701ac>. (vizitat 21.09.2018).
5. Jelescu Petru, Ciobanu Elvira. Interesele: problema conceperii lor în psihologie. / În: Studii şi cercetări din domeniul ştiinţelor socioumane. Vol. 27. Cluj-Napoca: Editura LIMES & ARGONAUT, 2014. p.158-166.
6. Jelescu Petru, Ciobanu Elvira. Problema construirii sondajelor de opinie privind studierea intereselor electorale ale adolescenţilor. / În: Актуальные научные исследования в современном мире: материалы Междунар.научн.-практ. инт.-конф., 13-14 июня 2015 г., Переяслав-Хмельницкий. // Сб. науч. тр. - Переяслав-Хмельницкий, 2015. - Вып. 1, ч. 1, с. 99-103. - 175 с.
7. Jelescu Petru, Ciobanu Elvira. Ancheta de evaluare a intereselor electorale a adolescenţilor (AEIEA) şi validarea ei. / În: Revista "Psihologie, Pedagogie special, Asistenţă socială" nr. 3(44).



Ch: Ed. UPS “Ion Creangă”, 2016, p. 92-97.

8. Ciobanu Elvira. Interesele electorale ale adolescenților. / În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”*, 2017, p. 132-140. Cahul. 2017.

9. Рабочая книга школьного психолога. Под ред. И.В. Дубровиной. Москва: Международная педагогическая академия, 1995.

10. Бурнард Ф. Тренинг навыков консультирования. Москва, СПб.: Питер, 2002.

11. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2001.

12. Фопель К. Психологические группы. Москва: Генезис, 2001.

13. Кэррел С. Групповая терапия с подростками. СПб.: Питер, 2002.

14. Малкина-Пых И. Возрастные кризисы – справочник практического психолога. Москва: Эксмо, 2004.



**ПРОПЕДЕВТИКА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СО СТЁРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ**

**PROPEDEUTICA DISGRAFIEI LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ MARE CU O
FORMĂ ȘTEARSĂ A DISARTRIEI**

**THE PROPAEDEUTICS OF DISGRAPHIA OF PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH
THE ABRADED FORM OF DYSARTHRIA**

Тубычко Ю.А. преподаватель кафедры семейной и специальной педагогики
Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

CZU 376.36

Резюме

В работе рассмотрена проблема профилактики нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии. Предложен комплекс коррекционной логопедической работы направленный на устранение предпосылок развития нарушений письменной речи. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на профилактику развития дисграфии у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии.

Ключевые слова: письменная речь, дизартрия, дисграфия.

Rezumat

În articol este tratată problema profilaxiei dereglării limbajului scris la copiii de vârstă preșcolară mare cu o formă ștearsă a disartriei. Este propus un set de corecții în lucrul logopedic asupra lichidării premiselor dereglării limbajului scris. Sunt prezentate rezultatele cercetării experimentale privind profilaxia dezvoltării disgrafiei la copiii de vârstă preșcolară mare cu o formă ștearsă a disartriei.

Cuvinte-cheie: limbaj scris, disartrie, disgrafie.

Abstract

The article analyzes the issue of prophylaxis of written speech disorder of senior preschoolers with an obliterated form of dysarthria. It suggests a complex of corrective logopaedic work aimed at eliminating preconditions of development of written speech disorders. The article presents some results of experimental research directed at prophylaxis of development of dysgraphia in senior preschoolers with an obliterated form of dysarthria.

Keywords: written speech, dysarthria, dysgraphia.

Современное образование предполагает все большее увеличение объема знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся. Учитывая, что письмо, является основным способом получения учебной информации и играет ведущую роль в процессе усвоения знаний, возможные нарушения письма (различные виды дисграфии) являются серьезным препятствием для обеспечения оптимального процесса обучения детей. Письменная речь, в отличие от устной, формируется в условиях целенаправленного обучения,



нейропсихологические механизмы её становления в дошкольном возрасте закрепляются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего образования. Овладение грамотой – это сложная когнитивная деятельность, которая требует достаточной зрелости многих психических функций ребёнка [2].

Профилактика нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития является одним из актуальных направлений логопедической коррекционной работы в системе специального дошкольного образования. Важность разработок в этом направлении коррекционной педагогики обоснована необходимостью оказания своевременной помощи дошкольникам, еще до начала их обучения в школе, где дети с нарушениями речевых функций испытывают трудности в процессе овладения навыками устной и письменной речи (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.И. Голод, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.В. Семенович, Л.Ф.Спирова, Т.Б. Филичева и др.).

Цель данной статьи: проблема профилактики нарушений письменной речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии.

Поистине катастрофическая неуспеваемость слишком большого числа учащихся общеобразовательных школ уже давно беспокоит педагогов, логопедов, дефектологов. Это заставляет специалистов, прежде всего логопедов, все более настойчиво говорить о необходимости проведения ранней коррекционно-профилактической работы еще до поступления детей в школу, в особенности у старших дошкольников «группы риска» в отношении возможных трудностей обучения письму [3, с.2]. Таким образом, проблема своевременной коррекции нарушений речевого развития у детей является актуальной не только для логопедической практики, но и для всей системы дошкольного и школьного образования в Украине и других странах мира.

Целью работы явилась реализация комплексного дифференцированного подхода к проведению логопедической работы по коррекции нарушений речевых и неречевых психических функций у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии (СФД) для профилактики дисграфии.

Основными задачами работы стали:

1. Реализация основных принципов проведения комплексной логопедической работы у дошкольников с нарушениями речевого развития при организации формирующего эксперимента по коррекционно-развивающему обучению детей старшего дошкольного возраста.



2. Разработка комплекса коррекционной логопедической работы адаптированного для детей старшего дошкольного возраста и ориентированного на преодоление нарушений речевого развития, психомоторики и перцептивно-когнитивных функций.

3. Проведение комплекса коррекционно-развивающих методик обучения у детей старшего дошкольного возраста со СФД, направленного на преодоление предпосылок развития нарушений письменной речи у этой категории детей.

4. Оценка эффективности предложенных методик коррекционно-развивающего обучения, направленного на профилактику дисграфии у детей старшего дошкольного возраста со СФД.

При разработке содержания и методов коррекционно-развивающего обучения у детей старшего дошкольного возраста мы руководствовались общедидактическими и специфическими принципами логопедагогики. Реализованы такие общедидактические принципы как: научность, систематичность, последовательность в обучении, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также доступность учебного материала для восприятия детьми дошкольного возраста с различным уровнем психофизического развития.

В работе использовались такие специфические принципы:

1) Пропедевтический характер коррекционных мероприятий: в процессе логопедической работы создавались условия, позволяющие подготовить детей старшего дошкольного возраста к обучению письму путем развития ВПФ.

2) Принцип дифференцированного подхода к проведению логопедической работы у детей с различным уровнем речевого развития. Он был реализован на основе результатов констатирующего эксперимента. На основании полученных результатов были выделены доминирующие (первичные) нарушения речевых и неречевых психических функций у детей со стертой формой дизартрии и выявлены особенности психофизического развития этой категории детей. Для каждой из подгрупп детей с различным уровнем развития речевых и неречевых психических функций содержание занятий и длительность этапов коррекционной работы варьировались с учетом индивидуальных отклонений в состоянии их нейропсихологического статуса.

3) Принцип комплексного воздействия. Реализовывался путем осуществления комплексного (логопедического и нейропсихологического) подхода к разработке коррекционной работы и путем коррекционной работы, направленной на устранение всего комплекса речевых и неречевых симптомов у детей с СФД.



4) Принцип деятельностного подхода. При его реализации основное внимание в процессе проведения коррекционной работы было уделено преодолению нарушений психофизического развития детей и существенное значение имело поддержание их интереса к выполнению заданий. Это достигалось использованием соответствующих наглядных пособий, игр и игровых приемов и при этом у детей старшего дошкольного возраста вырабатывалась положительная мотивация и навыки самоконтроля.

Экспериментальное обучение проводилось в течение учебного 2008-2010 года на фронтальных, подгрупповых, индивидуальных логопедических занятиях, на базе ДДУ № 228 и №114 г. Одессы. Экспериментальная группа включала 61 дошкольника в возрасте 5,5-6 лет со СФД – у этих детей апробирован комплекс коррекционно-развивающих методик. Контрольную группу составили 36 детей 5,5-6 лет, со СФД, у которых в логопедической работе использовались общепринятые методики развивающего обучения. Все дети имели заключение невропатолога и результаты объективных нейрофизиологических исследований, подтверждающих наличие у них СФД.

Предложенные нами приёмы проведения логопедической работы не исключали традиционных подходов, а дополняли их. Систематически осуществлялся анализ результатов обучения и вносились необходимые коррективы в проведение логопедической работы.

Дети экспериментальной группы были разбиты на три подгруппы в соответствии с особенностями их речевых и неречевых психических функций: с незначительным, выраженным и абсолютным риском возникновения нарушений письменной речи.

1 балл – получал ребёнок, который понимал и успешно выполнял задание – эти дети были отнесены к незначительной степени нарушений речевого и перцептивно-когнитивного развития;

2 балла – получал ребёнок, который допускал негрубые ошибки – эти дети были отнесены к выраженной степени нарушений нейропсихологического статуса;

3 балла – было поставлено детям, которые не ориентировались в содержании заданий, допускали грубые ошибки – они были отнесены к группе дошкольников с высоким уровнем нарушений речевых и перцептивно-когнитивных функций.

Общая оценка состояния основных психофизиологических компонентов, которые принимают участие в формировании письменной речи подсчитывалась для каждого обследованного ребёнка, т.е. совершалась индивидуализированная диагностика предпосылок дисграфии, которая позволила дать такую критериальную оценку развития дисграфии у детей: 1) до



35 баллов – незначительная степень риска развития дисграфии; 2) 36-70 баллов – выраженная степень риска развития дисграфии; 3) больше чем 70 баллов – значительная степень риска развития дисграфии [1].

Коррекционно-профилактическая работа была направлена на преодоление нарушений речевых и неречевых психических функций с учетом специфики нарушений в каждой из вышеуказанных подгрупп дошкольников. Проведение коррекционных мероприятий, содержание занятий и длительность каждого этапа логопедической работы варьировались для каждой подгруппы с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития детей. Коррекционно-развивающая программа для детей экспериментальной группы включала предложенный комплекс методик логопедической работы для всех трёх подгрупп детей [4, 192-197].

Предложенный комплекс коррекционно-логопедической работы был ориентирован на развитие 16 основных психофизиологических компонентов, которые принимают участие в развитии речи.

1. Развитие связной монологической речи состояло из таких заданий: пересказ известной сказки (например «Репка»); дидактической игры «Найди героев сказки («Репка»); дидактического упражнения «Расскажи сказку по цепочке»; дидактической игры «Исправь ошибку».

2. Развитие словарного запаса включало: ознакомление ребенка со звучащим словом; игры «Детский мир», «Угадай по звуку», «Подскажи словечко», «Зоопарк», «Найди слово-друга», «Найди вкусные слова».

3. Развитие словообразования состояло из таких заданий: составить предложение по картинке, по вопросам, описать действие, которое ему демонстрируют, дополнить предложение, употребить слово в нужном падеже; игр «Один - много», «Наоборот», «Найди свою маму», «Угадай, чей домик».

4. Развитие грамматической стороны речи включало такие игры и упражнения: «Сосчитай», «Что лишнее?», «Общие слова», «Большой – маленький», «Чей? Чья? Чье?».

5. Развитие звукопроизношения состояло из таких заданий: упражнение в написании букв, например «Н»; учиться писать и читать слоги, слова, предложения с этой буквой; учить проводить звукобуквенный, фонематический анализ; определять позицию звука в словах; учить работать со схемой слова, делить слово на слоги; развивать графические навыки.

6. Развитие фонетического восприятия: игры «Послушай, о чем говорит улица», «О чем



говорит дом?»), «Жмурки с погремушкой», «Узнай, где звучит», «Колокольчик», «Солнце или дождик», «Угадай, что звучит?»; для развития слухомоторных координации: игра «Топ - топ-топ». Для различения высоты, силы и тембра голоса: игры «Кто как кричит?», «В лесу» и др.

7. Развитие речевого анализа единиц языка включало: произношение чистоговорок; анализ предложений; произношение последнего слова в стихотворении, с определением первого звука в названном слове; дидактическую игру «Почему так называются?»; закрепление звука в предложении на примере чтения сказки.

8. Развитие фонематического синтеза слов: игра «Жуки»; «Найди картинку с песенкой жука «ж-ж»; «Выбери слова»; произношение чистоговорок.

9. Развитие произношения слов сложного состава: дидактическая игра «Назови ласково»; «Большой и еще больше»; «Составь слова».

10. Развитие слухоречевой памяти включало: игры и упражнения на запоминание с опорой на картинки, постепенно увеличивая трудность задания; игра «Назови съедобные предметы»; «Наряди куклу»; задание «Назови предметы из первого (2, 3 ряда)»; игры на классификацию; игра «Назови недорисованные предметы»; игра «Слова».

11. Развитие зрительного гнозиса: задание «Подбери предметы по цвету»; формирование дифференцированного восприятия и понятий «большой-маленький», «длинный-короткий», «широкий-узкий», «высокий-низкий»; задание «Подбери предметы по форме»; игра «Лото»; игра «Мозаика».

12. Развитие пространственных представлений включало: задания на развитие восприятия собственного тела; ориентацию в пространстве («Волшебный мешочек», игры с мячом, игра «Колодец», катание мяча по наклонной плоскости ладонью, игры «Не урони шар», «Попади в ворота», «Делай так»); развитие пространственных представлений в речи ребенка (набрасывание колец на штырь с проговариванием, игры «Найди игрушку»).

13. Развитие зрительно-моторной координации состояло из таких игр и упражнений: «Отгадай-ка», «Времена года», «Последовательные картинки», «Собери картинку».

14. Развитие профиля латеральной организации: игра «Делай как я», «Зеркало», «Путешествие по лабиринту».

15. Развитие мышления: игра «Исключи 4-ое лишнее», упражнение «Узнай буквы по фрагментам», «Подбери слово».

16. С целью развития внимания использовались следующие виды работ: запомнить в течение 20 секунд невербальные символы и нарисовать их в тетради, воспроизведение по



памяти расположение фишек, запомнить и также разложить 8 предметных картинок, запомнить 8 цветных карточек, произвольно сгруппированных с предметными картинками попарно.

Разработанный вышепредставленный комплекс коррекционно-развивающих методик адаптированный для детей старшего дошкольного возраста в ходе формирующего эксперимента был реализован при обучении детей экспериментальной группы со СФД и при его проведении мы руководствовались вышеизложенными общедидактическими и специфическими принципами логопедологии.

Эффективность предложенной логопедической работы оценивалась путем сравнения данных, полученных в результате сопоставительного анализа состояния разных сторон устной речи, психических функций и процессов в двух группах детей (экспериментальной и контрольной) и внутри экспериментальной группы дошкольников (внутри-групповая динамика в каждой из выделенной подгруппы – I, II, III с различной степенью риска развития дисграфии).

Результаты формирующего эксперимента сопоставлялись с результатами эффективности обучения в контрольной группе дошкольников (36 детей), у которых логопедическая работа проводилась по традиционной системе.

Предпринятый сопоставительный анализ исследований по оценке состояния речевых и других психических функций, составляющих нейрофизиологический базис процесса письма, показал, что в контрольной группе дошкольников, у которых применялись традиционные приёмы логопедической работы и у детей экспериментальной группы детей со СФД, у которых реализована предложенная комплексная коррекционно-развивающая программа обучения сформированность основных компонентов речевого развития и перцептивно-когнитивных функций в результате проведённого формирующего эксперимента была различной. Сравнительная оценка эффективности применения коррекционно-развивающих методик логопедической работы у детей старшего дошкольного возраста со СФД в экспериментальной и контрольной группах представлена в таблице.

Таблица 1

Сравнительная оценка эффективности применения коррекционно-развивающих методик логопедической работы у детей старшего дошкольного возраста со СФД в экспериментальной и контрольной группах

Основные психофизиологические	Экспериментальная группа	Контрольная группа
-------------------------------	--------------------------	--------------------



компоненты, которые принимают участие в формировании навыков письменной речи	Незн. степень	Выраж. степень	Значит. степень	Незн. степень	Выраж. степень	Значит. степень
1. Связная монологическая речь	44,4%	11,2%	33,2%	13,4%	1,1%	12,6%
2. Словарный запас	40,5%	25%	15,6%	15%	12,2%	2,8%
3. Словообразование	13,9%	10%	23,9%	16,7%	2,8%	5,6%
4. Грамматический строй речи	26,6%	5,5%	32,3%	11,1%	5,6%	5,6%
5. Звукопроизношение	13,9%	11,1%	25%	13,9%	11,1%	13,2%
6. Фонематическое восприятие	16,7%	13,9%	30,6%	19,4%	16,6%	8,3%
7. Языковой анализ различных речевых единиц	13,9%	13,9%	27,8%	13,9%	16,6%	5,6%
8. Фонематический синтез слов	23,8%	22,2%	26,7%	19,4%	16,6%	13,9%
9. Произношение слов сложного слогового состава	18,3%	2,8%	35%	13,9%	8,3%	2,8%
10. Слухоречевая память	16,7%	5,5%	22,3%	19,4%	13,9%	5,5%
11. Зрительный гнозис	24,4%	13,9%	10,6%	11,1%	5,5%	34,4%
12. Пространственные представления	31,1%	10%	21,1%	13,9%	11,1%	12,2%
13. Зрительно моторная координация	35,1%	19,4%	15,5%	22,2%	13,4%	2,8%
14. Профиль латеральной организации	37,8%	21,1%	16,7%	11,1%	13,9%	33,3%
15. Оценка состояния мышления	8,4%	21%	49,4%	13,9%	13,9%	25%
16. Оценка состояния внимания	8,4%	25%	33,4%	19,4%	8,3%	13,9%

Оценка эффективности в отношении влияния предложенных коррекционно-развивающих методик на развитие основных нейрофизиологических компонентов принимавших участие в формировании письменной речи проводилась с учётом исходного уровня исследуемых речевых и неречевых функций у детей экспериментальной и контрольной групп. В таблице представлен итоговый результат по эффективности влияния оценки, который был получен в виде позитивного сдвига в % отношении развития той или иной психофизиологической функции у ребёнка (разница по числу детей справившихся с заданиями до и после проведения логопедической работы).

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что предложенный нами комплекс коррекционно-развивающих методик, адаптированный для детей старшего



дошкольного возраста оказывает положительное влияние на развитие речевых и неречевых ВПФ у детей со СФД. Так, у дошкольников экспериментальной группы с незначительной степенью риска показатели связной монологической речи значительно выросли с 5,6% на 44,4%, в то время как показатели у дошкольников контрольной группы выросли всего на 12,3%; показатели сформированности словарного запаса выросли на 40,5% у детей экспериментальной группы, в контрольной же группе эти показатели увеличились на 15%; сформированность зрительно-моторной координации в экспериментальной группе выросла на 35,1%, у дошкольников контрольной группы эти показатели выросли на 13,9%.

Дети контрольной группы, имевшие нарушения речевых и неречевых психических функций и обучающиеся по общепринятым логопедическим методикам, дали положительную динамику только некоторых функций, у них отмечалась неравномерность развития психических функций и процессов, что позволяет говорить о выраженной степени риска возникновения нарушений письма у этих детей.

Различия результатов экспериментальной и контрольной групп и их подгрупп позволяет говорить об эффективности предложенного нами комплекса логопедической работы у детей старшего дошкольного возраста со СФД.

Выводы. 1. Стертую форму дизартрии правомерно рассматривать как устойчивый симптомокомплекс, проявляющийся в нарушении речевых и неречевых психических функций и процессов, традиционное отнесение которого к расстройствам звукопроизносительного ряда недостаточно обосновано. Доминирующими в структуре симптомокомплекса являются нарушения двигательной сферы, просодической стороны речи, номинативной функции речи, системная задержка в формировании функций фонематического и пространственного восприятия.

2. Базовым принципом разработанной коррекционно-развивающей программы являлось дифференцирование подхода с учетом основных этапов формирования мозговой организации речевых функций и психических процессов у детей со СФД. Такой подход позволяет не только корректировать нарушения ВПФ у детей со стертой формой дизартрии, но и предупреждать у них возможные нарушения письменной речи, о чём свидетельствуют результаты формирующего эксперимента.

3. Проведённые исследования по пропедевтике дисграфии у детей с речевыми нарушениями представляют значительный интерес для теории и практики логопедии, способствуют уточнению патогенетических механизмов возникновения симптомокомплекса стёртой формы дизартрии, особенностей его проявления в старшем дошкольном возрасте, а



также свидетельствуют об эффективности разработанного комплекса коррекционно-развивающего обучения для дошкольников с речевыми нарушениями.

4. Разработанную систему коррекционно-развивающего обучения следует рассматривать как первую и обязательную ступень по подготовке детей к обучению грамоте и как необходимый комплекс логопедической работы по предупреждению дисграфии. Предложенные приёмы оптимизации процесса коррекционно-логопедической помощи детям дошкольного возраста целесообразно использовать при обучении детей в дошкольных учреждениях специального и общеобразовательного назначения.

Литература:

1. Дегтяренко Т.В., Тубичко Ю.О., Бербега О.І. Спосіб комплексної нейропсихологічної діагностики передвісників розвитку дисграфії у дітей: Патент на корисну модель. – № 53741 (11.10.2010). – Бюлетень №19. – 2010.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 2007. – 286 с.
3. Парамонова Л.Г. Дисграфия. Профилактика и коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб., 2006. – с.2.
4. Тубичко Ю.О. Стан мовленнєвого розвитку у старших дошкільників зі стертою формою дизартрії як передумова оволодіння письмовим мовленням. / Тубичко Ю.О. // Наука і освіта. – 2010. – №6. – С.192-197.



ANXIETATEA LA PREȘCOLARII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ ANXIETY IN PRESCHOOLERS WITH LANGUAGE DISORDERS

Valentina OLĂRESCU, conf., dr. în psihologie

Dorina PONOMARI, doctorandă UPS „I. Creangă”

CZU 159.96 + 373.2

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental referitor la nivelul dezvoltării comunicării la preșcolarii cu tulburări de limbaj. În cadrul acestui studiu s-a evidențiat un nivel ridicat al anxietății la preșcolarii cu tulburări de limbaj în comparație cu preșcolarii cu dezvoltare tipică. Experimental a fost demonstrat că depășirea tulburărilor de limbaj și dezvoltarea comunicării determină ameliorarea anxietății la preșcolari.

Cuvinte-cheie: preșcolari, tulburări de limbaj, comunicare, anxietate, intervenție psiho-logopedică.

Abstract

This article presents the results of an experimental study on the level of communication development in pre-school children with language disorders. This study revealed a high level of anxiety in preschoolers with language disorder compared to typical pre-school children. Experimentally, it has been demonstrated that overcoming language disorders and developing communication can cause anxiety in pre-school children.

Keywords: preschools, language disorders, communication, anxiety, psycho-speech therapy.

Perioada preșcolară este una de intensă dezvoltare psihică, la care se fac conexiuni conceptuale fundamentale. Copilul se orientează în sensul activității omenești, apare tendința spre activitatea social apreciativă, având în prim plan contradicțiile dintre solicitările externe și capacitățile interne. Are loc o creștere a intereselor, aspirațiilor și aptitudinilor care, dacă sunt identificate și susținute, pot deveni o cale spre succes.

Limbajul, ca o formă fundamentală de comunicare în copilărie și la vârstele adulte, a devenit un teren al cercetării științifice mult studiat nu numai pentru că, așa cum arată Orvis C. Irvin, există o imensă varietate verbală și o gamă largă de forme tulburate de vorbire care necesită a fi depășite, ci și pentru că progresul spiritual este într-o largă măsură condiționat de claritatea exprimării [5].

Incoerențele, imperfecțiunile, tulburările în dezvoltarea limbajului (de orice caracter) generează dificultăți în stabilirea, realizarea și menținerea comunicării. Treptat, necesitatea (intenția) în comunicare scade, iar însăși comunicarea și relaționarea nu se mai produce, instaurându-se diverse tulburări emoționale și comportamentale, traseu prezentat în figura 1.

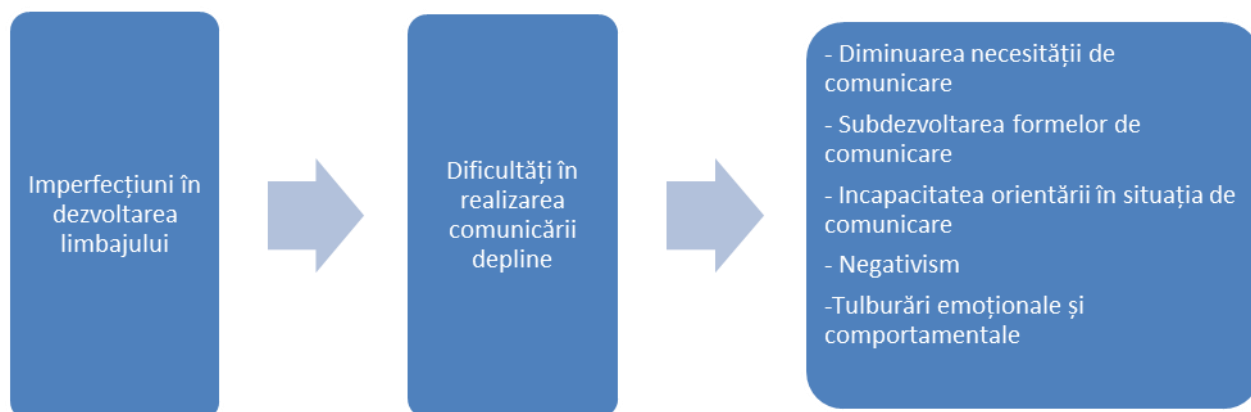


Fig. 1. Traseul patologic de la limbaj la comunicare

Revizuirea literaturii de domeniu ne-a format opinia despre raportul direct proporțional existent între tulburările de limbaj și personalitate, procesele psihice ale copilului; există forme suprapuse, complexe de patologii când tulburările de limbaj pot fi generatoare de imperfecțiuni și insuficiențe (complicații, stări adverse, defecte secundare în dezvoltarea psihică), și invers, procesele patologice (central-organice, externe) favorizează apariția tulburărilor de limbaj. Cu cât mai timpuriu se va interveni logopedic, psihologic, alteori și medical, cu atât vor fi anticipate consecințele negative.

Autoarea C. Perjan [3], presupune că particularitățile calitative de dezvoltare a afectivității în condiții sociale diferite sunt determinate de experiența diferită de comunicare a copiilor cu adulții și semenii. Autorul ajunge la concluzia: experiența de comunicare cu adultul este factorul determinant al dezvoltării afectivității preșcolarului.

Literatura de specialitate precum și propria experiență ne-a permis să presupunem că există diferențe între preșcolarii cu TL (tulburările de limbaj) și preșcolarii cu DT (dezvoltare tipică) în ceea ce privește manifestările emoționale, inclusiv anxietatea. Astfel a fost lansată următoarea ipoteză: indicele anxietății va fi diferit la grupurile de subiecți cu TL/DT, totuși mai înalt la cei cu TL.

Anxietatea reprezintă o entitate psihologică, ce poate fi descrisă ca o trăire afectivă vagă, difuză, de neliniște, de apăsare, de tensiune, îngrijorare, de teamă nemotivată, neavând un obiect precis sau factori obiectivi care să condiționeze această stare [1].

După P. Popescu-Neveanu, anxietatea este o tulburare a afectivității manifestată prin stări de neliniște, teamă, îngrijorare nemotivată în absența unor cauze care să le provoace [4].



A. Прихожан, consemnează că anxietatea este o trăire a unui disconfort emoțional, care, de obicei, este legat de așteptarea unei neplăceri sau de presimțirea unui pericol sau a unei amenințări [11].

Pentru determinarea anxietății a fost aplicat Testul Anxietatea, după R.Temml, M.Dorki, V.Amen [8].

Testul face parte din categoria celor proiective, de aplicație – individuală, destinat copiilor cu vârsta 4 – 7 ani, cu dezvoltare tipică și cu deficiențe. Testul conține 14 fișe, diferite pentru fete și băieți, de dimensiuni 8,5X11 cm.

Imaginile sunt propuse separat, set pentru fete (imagini cu fete) și set pentru băieți (imagini cu băieți), și li se propune să aleagă „fața”, tristă sau veselă.

Scala de evaluare: se calculează indicele anxietății (IA) copilului, care este direct proporțional cu numărul de alegeri emoțional-negative („față” tristă) la numărul total de imagini (14 imagini). Indicele înalt de anxietate indică despre adaptabilitatea insuficientă, atitudinea proprie, internă a copilului la/față unele situații existențiale de viață. Identificarea nivelului de anxietate la copil reflectă interrelațiile copilului cu semenii și maturii în familie, grădiniță, școală.

Indicele anxietății (IA) se diferențiază pe trei niveluri:

- nivel înalt al anxietății ($IA > 50\%$);
- nivel mediu al anxietății ($20\% < IA < 50\%$);
- nivel înalt al anxietății ($0\% < IA < 20\%$).

Rezultate la Testul Anxietatea.

În figura 2, se disting nivelurile anxietății celor două grupuri de subiecți.

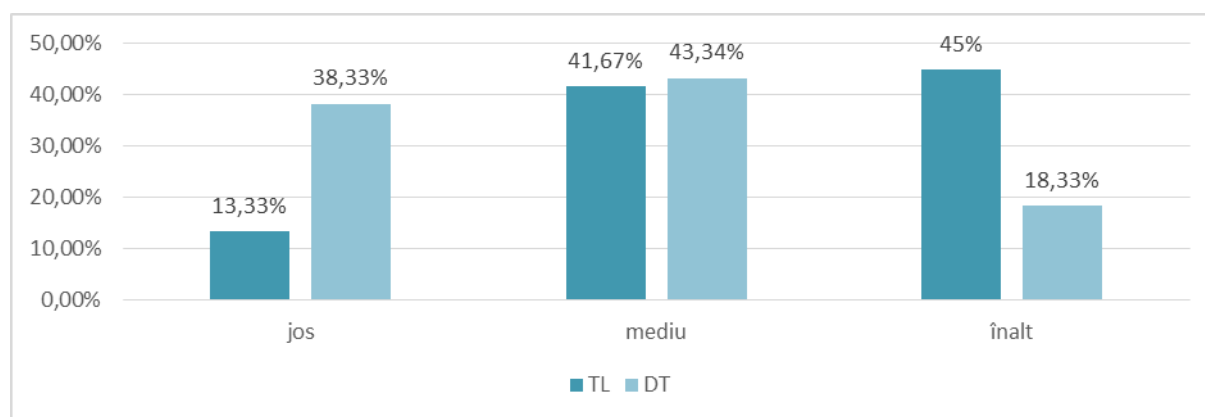


Fig. 2. Repartizarea subiecților TL/DT pe niveluri conform *Indicele Anxietății* (%).



Testul Anxietatea I-am aplicat pentru a confirma sau infirma existența excesivă a emoțiilor de coloratură negativă la copiii față de anumite situații cotidiene de comunicare cu alți oameni. Fiind stimulați de emoționalitatea înaltă observabilă, dar și constatată prin metodele aplicate am considerat necesar verificarea prezenței și înțelegerii genezei ei. Testul confirmă prezența anxietății înalte și medii la 86,67 % din subiecții cu TL, contra 61,67% subiecți DT. Considerăm că procentul identificat de subiecți cu indice înalt și mediu de anxietate este alarmant. Fenomenul evidențiat a solicitat atenția noastră și îl vom considera în acțiunile ulterioare (elaborarea programului), totodată credem că anxietatea reprezintă un impediment enorm, greu de depășit și care perturbă orice activitate a copiilor. Prezența emoțiilor negative formează un cerc vicios: TL provoacă trăiri negative; iar emoțiile negative accentuează TL astfel distorsionează comunicarea.

Prelucrarea statistică (*U Mann Whitney*) a rezultatelor obținute de preșcolarii cu TL și DT la testul Anxietatea, a determinat diferență statistică semnificativă $U=1027,5$, $p=0,01$, între preșcolarii cu TL și cu DT.

Testul Anxietatea, ne confirmă existența abundentă a emoțiilor negative, inclusiv indice înalt al anxietății la preșcolarii cu TL, aceste rezultate vor contribui la o mai bună stabilire a obiectivelor și conținutului intervenției.

Pornind de la faptul că am constatat și clarificat care sunt lacunele în comunicarea și limbajul preșcolarilor, am decis să structurăm intervenția pe două paliere: psihologic și logopedic. Pe de o parte e necesar să dezvoltăm comunicarea, pe de o altă parte e nevoie să ameliorăm, depășim deficiențele în limbaj ale copiilor, iar pentru o eficiență mai bună a intervenției, părinții copiilor trebuie să fie partenerii noștri, și vor beneficia de consiliere parentală. C. Păunescu [2, p.20] optează pentru termenul de, *terapie complex recuperatorie integrată*, pe care îl definește ca o acțiune multidimensională și cu grad de convergență structurată, axată pe personalitate, care are drept obiective majore restructurarea și compensarea personalității în condițiile dezvoltării acesteia în context social. Acțiunea de terapie complexă recuperatorie exercită o influență considerabilă asupra funcției de reglare, de optimizare și progres a sistemului personalității integratoare. C.Păunescu consideră că cele mai importante componente a terapiei sunt deconflictualizarea prin asanarea notelor psihoafective existente în interrelațiile individului și dezvoltarea motivației pentru comunicarea verbală.

Primul care a început studiul genezei comunicării, psihologul britanic John Bowlby, precum și adepții concepției sale Rene Spitz, în Franța, Anna Freud în Austria și alți câțiva psihologi au subliniat importanța relației afectuase cu mama a copilului mic, pentru dezvoltarea mentală. Lipsa



comunicării cu mama pune în pericol viața copilului, împiedică dezvoltarea fizică și psihică [9]. La fel de importantă este încărcătura psihologică a climatului socio-psihologic în grupul de copii. Aceasta, în mod ideal, ar trebui să creeze condiții optime pentru dezvoltarea psihică a individului: să genereze sentimentul de securitate psihologică, să satisfacă necesitățile fundamentale de relaționare emoțională, să asigure bunăstare emoțională constantă, confort interior, să satisfacă necesitatea de a fi personalitate competentă social.

E.M.Мастюкова [10] insistă asupra faptului că în programele de intervenție logopedică aplicată copiilor cu TL să fie inclus un modul dedicat prevenției dezadaptării sociale și școlare frecvent întâlnite la copii cu diverse tulburări de limbaj la vârsta preșcolară, ca fiind determinante a obstacolelor și dificultăților de comunicare specifice copiilor ce au suportat tulburări de limbaj la vârsta preșcolară.

И.М.Никольская, Р.М.Грановская [12] propun ca în proiectele logopedice aplicate preșcolărilor cu TL, să se includă obiectivele: diminuarea factorului traumatizant; ridicarea autoaprecierii; diminuarea efectelor negative ale experiențelor anterioare eșuate în organizarea și desfășurarea comunicării cu semenii și adulții.

Е.Федосеева [13] vorbește despre importanța formării competenței de comunicare la preșcolării cu TL. Autorul precizează importanța terapiei ocupaționale ca metodă eficientă de dezvoltare a personalității copilului cu TL. Pornind de la aceste postulate am schițat obiectivele generale și particulare ale dezvoltării dimensiunii comunicării preșcolărilor pentru programul nostru de intervenție psiho-logopedică.

Scopul programului complex de intervenție psiho-logopedică este dezvoltarea comunicării prin optica ameliorării tulburării de limbaj a preșcolărilor.

Obiective operaționale:

- ameliorarea și depășirea tulburării de limbaj;
- dezvoltarea aspectului lexico-semantico-gramatical al limbajului;
- dezvoltarea, îmbogățirea și activizarea vocabularului pe diferite domenii;
- dezvoltarea și avansarea vârstei psihologice a limbajului;
- dezvoltarea formei de comunicare potrivit vârstei cronologice;
- formarea și modelarea comportamentului personal verbal și acțional al copilului în diverse tipuri de activitate comună, interrelaționare și interacționare;
- stimularea și dezvoltarea conduitei verbale pe platformele: abilități verbale, activism propriu în comunicare;



- diminuarea barierelor, obstacolelor în comunicare;
- stimularea și optimizarea autoaprecierii și a încrederii în sine;
- dezvoltarea capacității identificare și înțelegere a propriilor emoții;
- stimularea/încurajarea verbalizării emoțiilor;
- stimularea, optimizarea, dezvoltarea capacității/abilității de simfonie, empatie față de semenii;
- dezvoltarea autocontrolului emoțiilor (manifestărilor, trăirilor emoționale);
- cunoașterea părinților; familiarizarea lor cu particularitățile normative ale dezvoltării psihofizice și particularitățile reale ale propriilor copii;
- informarea părinților despre condițiile comunicării eficiente, care să nu ducă la blocaje; despre cele 5 limbaje de iubire a copilului; despre pedeapsă/recompensă;
- consilierea părinților în vederea demersului comun de sprijin a copilului

Ipoteza experimentului formativ: Aplicarea consecventă a programului complex de intervenție psiho-logopedică pentru copii va ameliora și depăși tulburările de limbaj, fapt ce va facilita dezvoltarea comunicării și se va declanșa/cataliza mecanismul de atenuare a aspectelor ei negative asociate preșcolărilor cu tulburări de limbaj;

Elaborarea programului complex de intervenție s-a fundamentat pe **principii**, care au ajustat direcțiile generale de acțiune:

- unitatea între diagnostic și terapie: un diagnostic complex și corect, succedat de un tratament temeinic (intervenție complexă psiho-logopedică) soldează cu eficiență;
- utilizarea unei palete largi de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihopedagogiei (inclusiv cea specială), psihologiei aplicate, psihoterapiei pentru copii, logopediei – intervenția complexă;
- formării pe etape a acțiunilor mintale [7]: orientarea copilului în sarcină. În acest sens, se propune un instructaj detaliat de dirijare a copiilor, referitor la: caracterul și condițiile operațiilor obiectuale și verbale implicate în activitate; organizarea elementelor de orientare pentru o corectă alegere și utilizare a acțiunilor; îndeplinirea pe etape a operațiilor obiectuale și verbale implicate în formarea acțiunilor mintale corespunzătoare și a noțiunilor;
- atitudinea binevoitoare față de persoană (copii) și crearea condițiilor pentru ca aceștia să se simtă bine și confortabil în timpul acțiunilor comune;



- unitatea dintre zona dezvoltării actuale și zona dezvoltării proxime. Dezvoltarea va fi în permanentă ascensiune atunci când gradual vom suplimenta zona actuală [6];
- complexității graduale, pentru ca psihicul copilului să reușească să analizeze și asimileze conținutul informațional; volumul și complexitatea materiei de însușit va crește treptat;
- activității dominante, în cazul preșcolarilor jocul. Schaller (1861) și Lazarus (1883) consideră că jocul este o activitate conștientă, recreativă; este purtătorul principalelor elemente psihologice de esență, a formațiunilor psihice noi [6, 14]; jocul de rol dezvoltă empatia, capacitatea evaluativă și cea anticipativă, stimulează relațiile interpersonale de cooperare și competiție, capacitatea de adaptare la comportamentul celuilalt;
- satisfacției emoționale, fără de care nu ar exista ascensiune; catalizatorul aspirațiilor, satisfacției și al împlinirii; energizantul activității;
- parteneriatului dintre psiholog-logoped și părinte/psiholog, logoped, educator;
- evidenței și considerării particularităților individuale ale dezvoltării copilului;
- atitudinii individuale și diferențiate în activitate;
- toate fazele intervenției orientate spre finalitate: dezvoltarea abilităților, competențelor de comunicare, depășire și ameliorare a TL, echilibrare, stabilizare emoțională;

Obiective: Formarea și dezvoltarea abilităților și competențelor de comunicare; dezvoltarea formei de comunicare potrivit vârstei cronologice; formarea și modelarea comportamentului personal verbal și acțional al copilului în diverse tipuri de activitate comună, interrelaționare și interacționare; stimularea și dezvoltarea conduitei verbale pe platformele: abilități verbale, activism propriu în comunicare; diminuarea barierelor, obstacolelor în comunicare; stimularea și optimizarea autoaprecierii și a încrederii în sine, în propriile capacități, a optimismului; dezvoltarea capacității identificare și înțelegere a propriilor emoții; stimularea/încurajarea verbalizării emoțiilor; stimularea, optimizarea, dezvoltarea capacității /abilității de simfonie, compasiune, empatie față de semenii; dezvoltarea autocontrolului emoțiilor (manifestărilor, trăirilor emoționale); înlăturarea negativismului față de vorbire și a unor tulburări comportamentale; aplanarea și soluționarea situațiilor conflictuale.

Finalități:

- să poată să se exprime destul de clar ca să fie înțeles de către interlocutor;
- să respecte anumite reguli în comunicarea cu semenii și maturii;



- să poată relata întâmplări din experiența zilnică;
- să poată să dea explicații la întrebarea De ce?;
- să-și exprime propriile opinii folosind cuvinte, gesturi sau diferite semne;
- să poată folosi fraze pentru a comunica nevoi, idei, acțiuni sau emoții/sentimente;
- să transmită corect un mesaj utilizând o intonație adecvată;
- să poată dialoga, povesti/repovesti conținutul, întreține comunicarea;
- să poată coordona și controla mimica, gesturile, emoțiile, comportamentul;
- să fie onest, empatic, compasional, asertiv;
- să știe cum să asculte, să asculte până la capăt;
- să manifeste interes fata de tema abordată;
- să țină seamă de punctul de vedere al celuilalt;

Pentru realizarea obiectivelor am folosit metode și tehnici de factură psihologică și psihoterapeutică:

- Exerciții de relaxare, vizualizare și respirație;
- Tehnici de brainstorming și concentrare a atenției;
- Art-terapie- desen, pictura, modelaj, colaj;
- Metoda Cutia cu nisip;
- Povesti și basme terapeutice;
- Crearea de povești și metafore;
- Jocul cu marionete/păpuși/figurine/jucării din plus;
- Tehnici expresiv-creative;
- Tehnici de autoexplorare;
- Tehnica restructurare cognitivă, varianta modificată pentru copii;
- Jocuri de exprimare senzorial-emoțională;
- Meloterapie, tehnici de mișcare, comunicare non- verbala și dans-terapie și mișcare;
- Dramaterapie, teatru de umbre, Tehnici de mimă și pantomime (expresie corporală);
- Jocul și ludoterapia;
- Paper quilling, hârtia creponată.



Strategia influenței psihologice și psihoterapeutice asupra comunicării preșcolarilor (inclusiv va contribui la diminuare a anxietății constatate ridicate la preșcolarii cu TL în cadrul comunicării ci cei din jur) cu TL a cuprins 6 module (fig. 3), a câte 3 ședințe. La fiecare ședință s-a aplicat 1-2 metode-tehnici psihoterapeutice pe lângă metodele și tehnicile psihopedagogice.



Fig. 3. Module ale intervenției în dimensiunea comunicării

Ulterior au fost verificate rezultatele obținute în urma aplicării programului complex de intervenție psiho-logopedică. În continuare sunt prezentate rezultatele reevaluării indicelui de anxietate la subiecții GE (grup experimental) care au beneficiat de intervenție psiho-logopedică și GC (grup de control) cu program tradițional de intervenție logopedică.

La faza de retest Anxietatea la copii a fost evaluată cu scopul de a vedea dacă indicele anxietății este diferit la GE și GC, deoarece în constatare acest indice era ridicat la preșcolarii cu TL. Presupunem că indicele anxietății a diminuat ca urmare a impactului intervenției complexe.

La constatate am avut o distribuție specifică pentru copiii cu TL, majoritatea preșcolarilor s-au plasat la nivel mediu și înalt, același tablou îl putem evidenția acum, la subiecții GC. La subiecții GE vedem o altă distribuție, asemănătoare cu distribuția constatată de preșcolarii cu DT.

Tabelul 1. Repartizarea subiecților GE și GC pe niveluri conform *Indicele Anxietății* (%).

Nivel	Jos	Mediu	Înalt
-------	-----	-------	-------



Subiecți	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
GE	20%	53,33%	40%	46,67%	40%	0%
GC	20%	13,33%	40%	60%	40%	26,67%

Rezultatele obținute de copiii GE la retest: nivelul jos atestat la 53,33% (8 subiecți), nivelul mediu cuprins de 46,67 % (7 subiecți), cu nivel înalt al *anxietății* nu au fost identificați copii.

Copiii GC au arătat următorul rezultat: nivelul jos atestat la 13,33% (2 subiecți), nivel mediu – 60 % (9 subiecți) și – 26,67 % (4 subiecții) au nivel înalt al *anxietății*.

Prelucrarea statistică (*U Mann Whitney*) a rezultatelor obținute de preșcolarii GE și GC a determinat diferență statistică semnificativă $U=1113,5$, $p=0,001$. Reiese că anxietatea la subiecții GE diminuează ceea ce înseamnă că indirect se îmbunătățește relaționarea în grup, familie, semenii, copiii se simt relaxați în activități, comunicare, se adaptează mai ușor în situații cotidiene. Putem asocia diminuarea indicelui retest al anxietății cu transformările produse în Comportamentul personal acțional și verbal al subiecților GE prin caracteristicile pozitive de dominare sau supunere, cu estomparea manifestărilor emoționale negative la Grila Observarea conduitei verbale.

Verificarea menținerii (prezenței) anxietății la subiecții GE indică valori minime, ceea ce înseamnă diminuare până la dispariție, la subiecții GC – schimbările sunt minime. Există diferență statistică între GE și GC.

Concluzii: rezultatele obținute demonstrează eficiența metodelor, tehnicilor aplicate în programul complex de intervenție psiho-logopedică pentru dezvoltarea comunicării subiecților participanți; reevaluarea indicelui anxietății a demonstrat că intervenția psiho-logopedică contribuie la ameliorarea anxietății evidențiate la preșcolarii cu tulburări de limbaj.

Bibliografie

1. Losii E., Racu Iu. Anxietatea școlară la preadolescenți. În: Psihologie, 3, 2011 nr.23, 2011 p. 3-8
2. Păunescu C., Mușu I. Tulburări de limbaj la copil. București: Ed. Medicală, 1984. 223 p.
3. Perjan C. Dezvoltarea afectivității la copiii preșcolari educați în situații sociale de dezvoltare diferite. Autoref. tezei de dr. Chișinău 2001. 24 p.
4. Popescu–Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 783 p.
5. Verza E. Tratat de logopedie. București: Humanitas, 2003. 398 p.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии: учеб.пособие М.: Союз, 2007. 110 с.



7. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. В кн.: Введение в психологию. М.: Книжный дом «Университет», 1999, с. 162-216
8. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008. 688 с.
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 2007. 160 с.
10. Мастюкова Е.М. Комплексная психолого-логопедическая работа по предупреждению и коррекции школьной дезадаптации. М.: Аркти 2002. 68 с.
11. Прихожан А. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер, 2007. 192 с.
12. Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. Коррекционно-развивающие занятия М.: АРКТИ, 2004. - 72 с.
13. Федосеева Е.Г. Пути Формирования коммуникативных умений у детей 6–7 лет с ОНР. Екатеринбург: Арго, 2003. 72 с.
14. Эльконин Б.Д. Детская психология. - 4-е изд., М.: Академия, 2007. 384 с.



PROCESUL DE REGLARE EMOȚIONALĂ: PRECIZĂRI CONCEPTUALE

THE EMOTIONAL ADJUSTMENT PROCESS: CONCEPTUAL PRECISION

Lucia Gavriliță, Doctorandă Institutul de Științe ale Educației, Directoare a Centrului Speranța

CZU 159.922

Rezumat

Emoțiile, la fel ca și rațiunea, sunt o parte tot atât de importantă a vieții noastre, afectându-ne major acțiunile, deși nu totdeauna suntem conștienți de prezența lor. Emoțiile nu ne forțează să răspundem într-un anumit fel, ci ne fac să fim mai înclinați să facem ceva care să aibă sens într-un context anume. Deși se poate crede că oamenii sunt sub tirania emoțiilor, acestea sunt de fapt maleabile, ceea ce ne permite să le controlăm. Abilitatea de a înțelege și balansa emoțiile se numește reglare emoțională sau control emoțional.

Stresul nu este o emoție, ci consecința unui preaplîn de emoții. Când ne simțim stresați, trebuie să ne acordăm timp să analizăm emoțiile negative pe care le simțim. Astfel, reglarea emoțională este legată și de alte forme de reglare precum reglarea stresului, a dispoziției, a gândurilor, a atenției și a impulsurilor precum foamea, agresivitatea sau impulsul sexual.

Articolul pledează argumentativ pe ideea că reglarea emoțională nu este un singur proces, ci cuprinde mai multe componente, printre care a fi conștient de emoțiile experimentate, a fi atent la evoluția acestor emoții, a le înțelege și denumi, a le sorta și categorisi, a le dirija sau modifica, astfel încât individul să poată atinge scopul acțiunilor pe care le desfășoară.

Cuvinte-cheie: emoții, reglare emoțională, autocontrol emoțional, coping, reglarea dispoziției.

Abstract

Emotions are an important part of our lives, affecting a lot of our actions. We are not always aware of their presence though. Emotions do not force us to react in a certain way, but conduct us to do something that makes sense in a particular context. As usually is considered that emotions play a big role in people's actions. Emotions are actually malleable, which allows us to control them. Ability to understand and balance emotions is called emotional regulation or emotional control.

Stress is not an emotion, it is the consequence of an overflow of emotions. When we feel stressed, we need to take time for analyzing the negative emotions that we have so we can have control over our emotions. Thus, emotional control/management is also linked to other forms of control/management, such as the control/management of stress, mood, thoughts, attention, and impulses such as hunger, aggression, or sexual impulse.

The article stands with plausible evidence that emotional control/management is not a single process, but includes several components, including being aware of the emotions that you do undergo, paying attention to the evolution of these emotions, understanding and naming them, categorizing them and directing or modifying them so the individual can achieve the purpose of the actions he performs.

Key words: emotions, emotional control/management, emotional self-control, coping, mood control/management.

Introducere



Reglarea emoțională este un element important pe care se sprijină civilizația umană, pentru că societatea poate fi definită ca suma de interacțiuni sociale coordonate ale indivizilor care o compun, interacțiuni ce o solicită să regleze modul în care emoțiile sale sunt trăite și exprimate [10].

Emoțiile ne facilitează deciziile optime, privilegiind elementele cu adevărat importante și accelerează procesul decizional; în plus, stimulează reținerea în memorie a acestor elemente, în scopul ghidării și mai rapide a reacțiilor viitoare. Mai mult, ele reglează interacțiunile sociale, expresiile emoționale, le comunică direct celor din jur starea noastră interioară și le sugerează modalitățile optime de comunicare cu noi (de exemplu, furia și fericirea determină din partea altora reacții complet diferite) [2].

Viața emoțional-afectivă se distinge însă prin note calitative de aspecte perceptivă, neurale, motrice, cognitive sau ideo-motorii. Autorul *S. Hayard*, citat de către *I. Neacșu* în manualul *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*, invocă drept elemente de susținere existența mai multor repere cu importanță relativă în analiza etapelor declanșării stărilor emoțional-afective: *percepția*, rezultat al acțiunii stimulilor care trezesc stări emoțional-afective; *experiența emoțională*, ca trăire a sentimentului subiectiv fie ca plăcere, fie ca neplăcere (de exemplu, frica, teama), cu impactul său cognitiv și social; *expresivitatea internă, neurofiziologică*, reflectă modificări neurofiziologice involuntare ale echilibrului intern datorate emoționalității; *motricitatea somatică* exprimă unele modificări corporale externe (de postură, schimbări de fizionomie, blocaje motrice, retragere, fugă etc.); *cognitivitatea* marchează prezența conștiinței situației sau evidențiază valorile memoriei situațional-afective și *conduita voluntară sau comportamentul voluntar* încorporează seturi de răspunsuri acționale observabile la diferiți stimuli, însoțite de feedback specific și nuanțate ca expresivitate motrice [7].

Scopul cercetării constă atât în delimitarea reperelor conceptuale privind reglarea emoțională, cât și elucidarea componentelor acestui proces complex și relevant în interacțiunile sociale.

Rezultate și discuții.

Ca să înțelegem reglarea emoțională mai întâi trebuie să știm ce trebuie reglat sau controlat, ce trebuie să aibă cineva ca să fie o emoție (condiție necesară) și ce garantează că ceva este o emoție (condiție suficientă). Astfel, emoțiile sunt un semnal care indică nevoia unui răspuns cu caracter adaptativ, în sensul că orientează subiectul în mediul lui natural și social. Semnalul pentru declanșarea unei emoții poate fi intern sau extern organismului [10].



Avem tendința de a confunda *stresul* cu *emoțiile* și oitem să facem diferențele. Confundându-le, pierdem legătura cu ceea ce se petrece în noi, cu reacțiile noastre emoționale în fața evenimentelor. **Stresul nu este o emoție, ci consecința unui preaplin de emoții.** Când ne simțim stresați, trebuie să ne acordăm timp să analizăm emoțiile negative pe care le simțim. Dacă sunt stresat înaintea unei întâlniri importante, aceasta este pentru că sunt neliniștit în privința rezultatelor acesteia. Abia înțelegând și analizând această neliniște și cauzele ei, voi putea acționa. **Conștientizarea emoțiilor noastre ne permite să acționăm asupra stresului.** Trebuie să ne facem timp, când suntem stresați, să reflectăm la emoțiile pe care le simțim: *frică, neliniște, anxietate, furie, nemulțumire, frustrare*. Ne vom îmbunătăți astfel conștiința de sine și inteligența noastră emoțională [5].

Definirea științifică a conceptului de „emoție”, o identificăm în manualul profesorului român S. Chelcea - *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*, care a preluat definiția emoțiilor propusă de W. Gerrod Parrott în *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*: „Emoțiile sunt reacții la evenimentele semnificative pentru persoane, incluzând reacțiile fiziologice, comportamentale, cognitive și experiențele subiective de plăcere sau neplăcere”. La fel, în acest manual găsim și câteva precizări conceptuale în legătură cu emoțiile și cu teoriile lor explicative. Astfel, autorul A. Lefton ia în discuție următoarea definiție: „O emoție este un răspuns subiectiv, acompaniat în mod obișnuit de schimbări fiziologice, care este interpretat de către indivizi, îi pregătește pentru anumite acțiuni și este asociat cu schimbarea comportamentală” [1, p.355].

Funcția adaptativă a emoțiilor este recunoscută de psihologia contemporană, ele oferind individului informații despre potrivirea dintre contextul imediat și scopurile sale. Ele pregătesc, de asemenea, răspunsurile imediate în fața stimulilor importanți și suportul fiziologic necesar; răspunsurile de fugă sau luptă în fața amenințărilor ce induc frică ilustrează acest efect al stărilor afective de selecție a tendințelor comportamentale optime. Similar, tristețea după un eșec induce pasivitate și lentoare fiziologică, ce constituie și ele răspunsuri adaptative: energia conservată poate fi investită ulterior de individ, după disiparea emoției [2, p.397].

Conform ideilor autorilor J. Gross și R. Thompson, citați de către R. Vraști în monografia *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*, există mai multe *trăsături esențiale ale emoțiilor*:

1. *Emoțiile sunt un răspuns multifacțat al individului atunci când el este într-o situație pe care o vede ca relevantă pentru scopurile sale.* Această situație poate fi privită ca o provocare sau ca o oportunitate. Aceste scopuri pot fi conștiente sau nu, complicate sau simple. Acest înțeles dă



naștere la o emoție. Dacă acest înțeles se schimbă în timp, și emoția se va schimba.

2. *Emoțiile conduc la schimbări ale expresivității individului, ale experienței subiective, ale comportamentului și la schimbări fiziologice.* Aspectele subiective ale emoțiilor sunt dominante, drept pentru care emoție și sentiment sunt termeni utilizați intersanjabil.
3. *Emoțiile ne fac nu numai să simțim ceva, dar și să simțim ca și cum am face ceva.*
4. *Emoțiile sunt maleabile;* nu este obligatoriu ca emoția să antreneze cascade de schimbări în organism, ea poate să se întrerupă oricând sau poate să se modifice, conducând la un răspuns care este conform cu matricea socială în care emoția se revelează. Este vorba de o maleabilitate a emoțiilor al căror răspuns poate fi modulat într-o multitudine de feluri.
5. *Individul comunică cel mai adesea emoțiile sale prin cuvinte,* dar și printr-o varietate de sunete, expresii faciale sau gesturi.
6. *Înțelegerea emoțiilor se face prin conștientizarea procesului emoțional* - individul este conștient de starea lui emoțională sau dorește să controleze răspunsul lui emoțional sau prin cunoașterea felului cum emoțiile îl influențează [10, pp.15-16].

Un alt autor D. Keltner, citat de către P. Iluț în manualul *Psihologie socială și sociopsihologie*, afirmă că funcționarea emoțiilor are loc la patru niveluri, ca în tabelul 1.

Tabelul 1. Niveluri de analiză a funcțiilor emoțiilor [6, p.574].

Niveluri	Descriere
<i>Individual</i>	Emoțiile informează individul despre problemele și oportunitățile pe care le ridică mediul înconjurător, fizic și social, mai ales în termeni de amenințări sau beneficii. Ele sunt și un element motivațional, pregătind individul pentru acțiune.
<i>Diadic</i>	Reprezintă semnale ale stării fizice, mentale și emoționale ale celuilalt. Sunt mijloace de a recompensa sau de a pedepsi acțiunile anterioare. Sunt indici ai complementarității și/sau reciprocității comportamentale. La acest nivel, emoțiile au funcția de comunicare.
<i>Grupul</i>	Definesc granițele grupului și membrilor, contribuind la coeziunea lui. Definesc statusurile, rolurile și identitățile în interiorul grupului. Motivează acțiunile colective.
<i>Cultural</i>	Definesc identitatea culturală, încorporată în instituții formale și informale, în practici și discursuri. Cu ajutorul lor se identifică și se construiesc prin socializare norme și valori. Au rolul de a justifica și de a întări ideologiile culturale și de putere.



Pornind de la evidenta constatare că ființele umane sunt înzestrate de la natură cu un potențial biologic de a reacționa senzorial, mental și emoțional față de mediu, autoarea C. Saarni, citată la fel de către P. Iluț în manualul *Psihologie socială și sociopsihologie*, consemnează patru elemente structurale care stau nemijlocit sub semnul socioculturalului, atât de nivel macro-, cât și mezo- (comunitatea, grupul de similaritate, familia, școala):

1. *situațiile provocatoare*, inductoare de emoții, care sunt în cea mai mare parte definite sociocultural, anumite contexte și persoane fiind privite drept cauze tipice ale unor categorii de emoții specifice;
2. *stările emoționale*, care se referă la schimbările biochimice și fiziologice, însoțite de surescitarea emoțională, se află și ele sub influența socială, în special prin intermediul părinților - de exemplu, atunci când aceștia le oferă copiilor iritați și supărați diferite alimente (ceai, lapte, bomboane sau ciocolată) pentru a-i calma. Pe de altă parte, de mici învățăm de la părinți, din școală, din mass-media sau din anturaj cum să ne purtăm singuri de grijă pentru a face față stărilor emoționale deranjante : să iei cutare tablete, să respiri încet și adânc ș.a.m.d.;
3. *exprimarea emoțională*, care înseamnă că prin socializare ne însușim reguli referitoare la unde și când să ne manifestăm anumite emoții, față de ce persoane și în ce situații;
4. *experiența emoțională*, care e un concept și mai complex, angajând mai pronunțat latura cognitivă, ceea ce presupune accesul la limbajul emoțional, reflecții și cunoștințe despre emoțiile proprii și inferențe cu privire la emoțiile altora [6].

De altfel, ultimele două componente reprezintă o „hartă” emoțională care ne ghidează ceea ce am putea numi comportamentul nostru emoțional-afectiv. În opinia aceleiași autoare, cât de completă este această hartă și cât de eficient știm să o folosim constituie **competența emoțională**, ale cărei principale trăsături sunt: 1) *a fi conștient de propriile stări emoționale și de ale altora*; 2) *abilitatea de a folosi limbajul emoțional din propria cultură*; 3) *capacitatea de a fi empatic și de a simpatiza cu ceilalți*; 4) *a putea face față circumstanțelor adverse și a înlătura sau tempera emoțiile negative*; 5) *a instrumenta emoțiile, astfel încât să contribuie la eficacitatea sinelui și la moralitate*. După cum apreciază și următorul autor J. Stets, *competența emoțională* este foarte similară cu cunoscutul concept de **intelență emoțională**, care se caracterizează prin: 1) *capacitatea de a percepe și exprima emoțiile*; 2) *integrarea emoțiilor în gândire*; 3) *înțelegerea emoțiilor*; 4) *managementul emoțiilor*. Însă, C. Saarni repropune conceptului de intelență emoțională că nu cuprinde *empatia și compasiunea* (care pun accent pe relațiile interpersonale) și *caracterul moral*, dimensiuni pe care le promovează teoretizările sale, subsumate „*competenței emoționale*” [6, p.575].



O definiție a *inteligenței emoționale* o găsim în manualul *Comunicarea interpersonală*, autor K. Floyd. Conform acestei definiții, *inteligenta emoțională* se referă la capacitatea unei persoane de a „percepe și exprima în mod adecvat emoții, de a folosi emoțiile pentru a facilita gândirea și de a gestiona emoțiile în vederea dezvoltării emoționale”. Persoanele cu un grad ridicat de inteligență emoțională își conștientizează emoțiile, precum și emoțiile altora, și țin cont de emoțiile lor când iau o decizie privind felul în care vor acționa [4, p.291].

Pornind de la capacitatea de a conștientiza semnificația aspectelor legate de viața afectivă, P. Salovey și J. Mayer, autori citați de E. Stănculescu în manualul *Psihologia educației*, au definit *inteligenta emoțională* ca fiind un set de abilități care favorizează evaluarea și exprimarea corectă a emoțiilor, precum și **reglarea emoțională**. Aceasta permite oamenilor să nu-și nege trăirile, să se implice activ și să-și îndeplinească propriile scopuri fără consum inutil de energie psihică. De exemplu, cei care au un coeficient ridicat al inteligenței emoționale, în situații stresante speculează cauzele și nu se lasă copleșiți de efectele negative ale acestora.

Ei sunt capabili să comunice propriile emoții, sentimente, diminuându-se astfel posibilitatea apariției simptomelor psihosomatice, ca rezultat al evenimentelor tensionate, conflictuale [9].

Conform acestor autori, **reglarea emoțiilor** pentru a promova creșterea emoțională și intelectuală înseamnă: „capacitatea de a fi deschis, de a accepta atât sentimentele plăcute, cât și pe cele neplăcute; capacitatea de a utiliza sau de a se elibera de o emoție, după voință, în funcție de utilitatea sau de importanța ei; capacitatea de a monitoriza emoțiile în raport cu sine sau cu ceilalți astfel încât subiectul să poată recunoaște cât sunt aceștia de preciși, tipici, influențabili sau rezonabili; capacitatea de a manipula atât emoția proprie, cât și pe a celorlalți prin moderarea emoțiilor negative și sublinierea (evidențierea) celor plăcute, fără a reprima sau exagera informația pe care o conțin” [8, p.145].

Trecerea în revistă a literaturii din domeniu indică faptul că nu există un consens unanim asupra definiției și a conceptualizării procesului de reglare a emoțiilor. Acest lucru se explică prin greutatea de a deosebi procesul de generare a emoției de cel de reglare a ei, cât și prin natura complexă, multifacetată a acestui proces. J. Gross o autoritate în domeniu, spune că „una dintre cele mai mari provocări ale vieții noastre este capacitatea de a ne controla emoțiile”.

Abilitatea de a înțelege și balansa emoțiile se numește reglare emoțională sau control emoțional. Controlul propriilor emoții și trăiri afective presupune, în esență, controlul modului de relaționare cu mediul, de comunicare și interacțiune cu ceilalți, de exploatare a resurselor fiziologice



și psihologice proprii în scopul adaptării la realitate, al dezvoltării personale și al obținerii de satisfacții, al realizării unui confort psihologic adecvat. Autocontrolul emoțiilor se poate realiza pe două planuri: în plan *individual* (controlul comportamentului verbalo-viscero-motoriu, constituirea mecanismelor de apărare a Eului; în plan *social* (învățarea unor reguli de relaționare afectivă, adeziunea la un anumit etos afectiv) [3, p.105].

În timp ce reglarea emoțională implică modularea emoțiilor prin procese interne, procesul de autoreglare este conceput ca implicând **controlul, direcția și corecția acțiunilor proprii în drumul lor spre un scop**. Prin procesul de **autocontrol** se stabilesc scopurile, competiția dintre acestea și ierarhizarea lor, prioritățile și standardele utilizate pentru monitorizarea și evaluarea progresului. Astfel, în timp ce reglarea emoțională este focalizată pe experiența emoțională și consecințele ei, lăsând scopul nespecificat, în procesul de autoreglare, scopul acestuia este mereu ținut în vizor.

Reglarea emoțională implică schimbări în unul sau în mai multe aspecte ale emoțiilor, precum situația care generează *emoțiile, atenția, evaluarea, comportamentul, experiența subiectivă sau modificările fiziologice ale organismului*. Ea conduce la schimbări în „dinamica emoției” precum a latenței, a timpului de apariție, a magnitudinii, a duratei și a felului răspunsurilor în domeniul subiectiv, comportamental și fiziologic. Ea poate diminua, intensifica sau menține emoția, în funcție de scopul individului. La fel, ea poate schimba gradul în care răspunsul la emoție este coerent cu emoția care l-a declanșat, precum în cazul în care un individ caută ca expresia sa facială să nu corespundă cu experiența subiectivă și fiziologică a emoției pe care o trăiește. Dar cel mai așteptat rezultat al reglării emoționale este descreșterea duratei și a intensității emoțiilor negative.

J. Frijda spune că reglarea emoțiilor este parte a procesului de generare a emoțiilor, arătând că emoțiile sunt totdeauna reglate în oarecare măsură, pentru că emoțiile și procesul de reglare a lor se petrec la același nivel cerebral și în același timp. Studiile despre reglarea emoțională sunt înrădăcinate în concepția lui S. Freud despre defensele psihologice (defensele sau reprimările fiind considerate ca forme particulare de reglare a emoțiilor), în concepția stresului psihologic și a copingului, propusă de R. Lazarus, în teoria atașamentului a lui J. Bowlby și în teoria emoție a lui J. Frijda; ulterior, conceptul de reglare emoțională și-a găsit o dezvoltare distinctă în teoriile dezvoltării care descriu formarea proceselor emoționale și reglatorii la copii. Sunt teorii care spun că reglarea emoțională este parte a procesului mai larg de autoreglare individuală, proces prin care individul își menține homeostazia fizică și psihică, se auto-actualizează, își construiește identitatea și dobândește sensul seifului. La rândul ei, reglarea emoțională a capturat sub umbrela ei și alte procese precum îngrijorarea, ruminația sau senzitivitatea anxioasă.



Conform teoriei cogniției sociale a lui A. Bandura comportamentul uman este motivat și reglat printr-un proces continuu de auto-influență. Acest proces cuprinde trei mecanisme operaționale:

- 1) automonitorizarea comportamentului propriu în ceea ce privește determinanții și efectele lui;
- 2) judecarea comportamentului în relațiile cu standardele personale și circumstanțele exterioare;
- 3) autoreglarea emoțională.

Aceste trei mecanisme operează după același principiu, cel al auto-eficienței - principiu prin care se dobândește sentimentul self-ului și al identității și care are un impact major asupra proceselor emoționale, de gândire, motivație și comportamentale.

Posibilitatea de a regla atât emoțiile negative cât și pe cele pozitive prin descreșterea sau creșterea lor. Adulții tineri raportează reglarea emoțiilor negative cu focalizarea pe aspectele subiective și comportamentale, pe când adulții se focalizează mai mult pe reglarea cognitivă. Deși se consideră că reglarea emoțională este în mare parte conștientă, se poate imagina că ea poate fi la început un proces conștient, pentru ca apoi să se continue inconștient. Există un continuu între reglarea conștientă, explicită (cu efort, strădanie, control) și cea inconștientă, implicită (fără efort și automată). Nu se poate spune că o formă de reglare emoțională este bună sau rea; procesul de reglare emoțională este folosit ca lucrurile să pară mai bune sau mai rele, în funcție de scopurile individului sau de schemele lui emoționale. Atitudinea față de emoție este parte a experienței emoționale, oamenii având atitudini diferite față de emoții diferite, iar contextul cultural mediază această relație. În monografia sa, *Reglarea emoțională și importanța ei clinică*, autorul R. Vraști prezintă definiții ale reglării emoționale (vezi tabelul 2), oferite de mai mulți autori.

Tabelul 2. Definirea reglării emoționale în baza mai multor autori [10, pp.19-21].

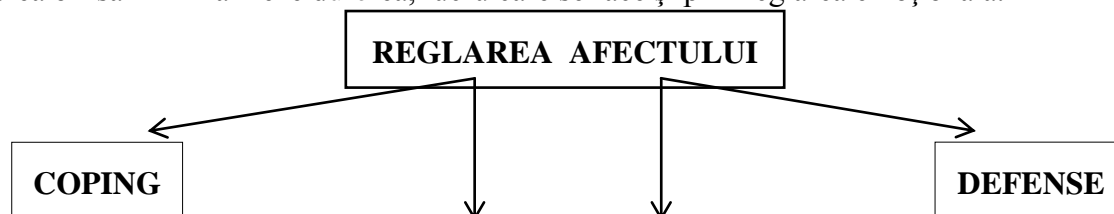
Autorul	Definiția
D. Cicchetti și colab. (1991)	Reglarea emoțională reprezintă „factorii intra- și extra-organismatici prin care reacția emoțională este redirecționată, controlată, modulată și modificată pentru a permite individului să funcționeze adaptativ în situații emoționale”.
R. Thompson (1994)	Procesul de reglare emoțională este dat de „procesele intrinseci și extrinseci responsabile de monitorizarea, evaluarea și modificarea reacțiilor emoționale, în special intensitatea și durata lor, prin care un individ caută să-și împlinească scopul”.



I. Mauss și colab. (2007)	Reglarea emoțională poate fi definită ca „încercarea deliberată sau automată a unui individ de a influența ce emoții să aibă, când și cum să le aibă și cum să le exprime”. Această reglare emoțională nu este nici bună, nici rea, ea este pur și simplu un sistem reglator integrat printre alte procese de autocontrol.
N. Eisenberg și colab. (2007)	„Reglare emoțională se referă la procesele menite să dirijeze și să schimbe modul în care, când și cum cineva trăiește emoțiile; la emoțiile legate motivațional și stările fiziologice consecutive; precum și la felul în care aceste emoții sunt exprimate comportamental. Astfel, reglarea emoțională include procese utilizate să schimbe stările emoționale ale unui subiect, să prevină sau să inițieze răspunsul emoțional, să modifice semnificația evenimentului pentru sine și să moduleze expresia emoțională”.
C. Kopp și S. Neufeld (2003)	Procesul de reglare emoțională cuprinde trei aspecte: conținutul, respectiv ceea ce trebuie reglat; funcția de reglare, ce cuprinde activitățile care sunt implicate; procesul de reglare, adică felul cum se produce reglarea emoțională. Aceste procese pot fi intrinseci, în sensul în care emoția se reglează în sine, sau extrinseci, în care răspunsul emoțional se reglează prin contextul extern.
F. Strack și R. Deutsch, (2004)	Procesele de reglare emoțională pot fi controlate sau automate, conștiente sau inconștiente, intenționale sau incidentale, ceea ce constituie modelul dual al reglării emoționale. Conform acestui model, procesele de reglare pot fi automate, implicite, incidentale și impulsive, atunci când sunt inconștiente sau deliberate, controlate sau intenționale, atunci când ele sunt conștiente, explicite sau reflexive.

J. Gross și R. Thompson explică reglarea emoțională ca un concept subordonat constructului de reglare a afectului. Cum se vede în figura 1, reglarea afectului include patru constructe: **coping**, **reglarea emoțională**, **reglarea dispoziției și defensele psihologice**.

În mod virtual, toate comportamentele scop-orientate sunt destinate ori să maximalizeze plăcerea ori să minimalizeze durerea, lucru care se face și prin reglarea emoțională.





REGLAREA EMOȚIEI

REGLAREA DISPOZIȚIEI

Figura 1. Reglarea emoțională ca parte a reglării afectului [10, p.22].

Coping-ul se deosebește de reglarea emoțională prin faptul că este focalizat predominant pe descreșterea efectului negativ, prin acțiuni mentale sau comportamentale specifice și acționează pe o perioadă mai lungă de timp. Dispoziția afectivă este în mod tipic de lungă durată, colorează în mod specific întreaga existență de moment a subiectului și implică mai puțin răspunsuri specifice, ca în cazul emoțiilor, și este focalizată pe modificarea experienței subiective a individului și mai puțin pe modificarea comportamentului lui. Defensele, în mod tipic, sunt focusate pe reglarea impulsurilor sexuale sau agresive și în mod obișnuit sunt asociate cu emoțiile negative, precum anxietatea, mania, ostilitatea, dezgustul. Defensele sunt de cele mai multe ori inconștiente și automate.

După J. Bowlby, legăturile de atașament pot fi considerate ca un mecanism primar de reglare a emoțiilor. El susține că oamenii se nasc cu un sistem psihobiologic care îi motivează să caute proximitatea altora (figuri de atașament) care să fie disponibili atunci când au nevoie de protecție sau de ușurarea distress-ului. Astfel se formează legături de atașament pe baza cărora se construiește sentimentul de securitate. Atunci când apare o situație amenințătoare, sistemul de atașament se activează ducând la căutarea persoanei de atașament, lucru pe care se bazează apoi strategiile de reglare a afectului.

Perceperea faptului că figura de atașament este indisponibilă conduce la sentimentul de insecuritate și distress cauzând persoanei o stare de hipervigilență și de lipsă de ajutor în reglarea emoție. Persoanele cu dificultăți în formarea legăturilor de atașament sau cu dependență crescută față de acestea au probleme cronice cu reglarea emoțiilor [10, p.23].

După o trecere în revistă a literaturii din domeniu, K. Gratz și L. Roemer găsesc că reglarea sau controlul emoțional se realizează prin următoarele abilități:

- abilitatea de a fi conștient de prezenta emoțiilor și de a le înțelege;
- abilitatea de a accepta emoțiile;
- abilitatea de a controla comportamentele impulsive;
- abilitatea de a se comporta în conformitate cu scopurile setate chiar atunci când se experimentează emoții negative;
- abilitatea de a utiliza strategii flexibile de reglare emoțională cu scopul de a modula răspunsul emoțional în concordanță cu scopurile individului în situația respectivă.



Reglarea emoțională este legată și de alte forme de reglare precum reglarea stresului, a dispoziției, a gândurilor, a atenției și a impulsurilor precum foamea, agresivitatea sau impulsul sexual.

Concluzii.

1. Stresul nu este o emoție, ci consecința unui preaplin de emoții. Când ne simțim stresați, trebuie să ne acordăm timp să analizăm emoțiile negative pe care le simțim.
2. Reglarea emoțională se poate concepe ca o parte a procesului de autocontrol individual.
3. Foarte mulți autori consideră reglarea emoțională ca făcând parte din conceptul umbrelă de autoreglare individuală, folosit în schimbarea gândurilor, sentimentelor, dorințelor și acțiunilor în perspectiva atingerii scopurilor lor, individul fiind un agent activ, un făuritor de decizii și nu un simplu spectator al evenimentelor din jurul său.
4. Reglarea sau controlul emoțional se realizează prin mai multe abilități.

Bibliografie.

1. Chelcea S. Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații, Iași: Editura Polirom, 2010, 420 p.
2. Dafinoiu I., Boncu Șt. Psihologie socială clinică, Iași: Editura Polirom, 2014, 509 p.
3. Dumitru Al.-I. Consilierea psihopedagogică: baze teoretice și sugestii practice, Ediția a II-a, Iași: Editura Polirom, 2008, 332 p.
4. Floyd K. Comunicarea interpersonală. Iași: Editura Polirom, 2013, 504 p.
5. Gallo L. Emoțiile negative. Cum să ne eliberăm de frică, anxietate, tristețe, furie, agresivitate, rușine, Trad. R. Bogdan, București: Editura Niculescu, 2016, 237 p.
6. Iluț P. Psihologie socială și sociopsihologie, Iași: Editura Polirom, 2009, 627 p.
7. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării, Iași: Editura Polirom, 2010, 331 p.
8. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională, Iași: Editura Polirom, 2004, 245 p.
9. Stănculescu E. Psihologia educației. De la teorie la practică, București: Editura Universitară, 2008, 397 p.
10. Vraști R. Reglarea emoțională și importanța ei clinică, București: Editura ALL, 2015, 140 p.



CARACTERISTICI ALE AFECTIVITĂȚII LA ELEVII CU DIZABILITATE MINTALĂ

CHARACTERISTICS OF THE AFFECTIVITY OF MENTAL DISABILITY STUDENTS

Rodica Moraru, doctorand, UPS „Ion Creangă”

CZU 159.922 + 616

Rezumat

În acest articol am descris profilul afectiv al copilului cu dizabilitate mintală ușoară, evidențiind corelația dintre activitatea intelectului și influența stărilor afective asupra acestuia. Dezorganizarea afectivă, constă în adoptarea de către copilul cu dizabilități mintale a unor comportamente de izolare, evitare, retragere în sine, ajungând până la grave dificultăți de integrare.

Lucrarea prezintă rezultatele unui studiu teoretico-experimental în care a fost cercetată o problemă importantă și actuală din domeniul psihologiei speciale– dezvoltarea afectivității elevilor cu dizabilitate mintală. Cercetarea empirică a avut un caracter comparativ, realizând scopul de stabilire a particularităților afective la două categorii de elevi: cu dezvoltare tipică (DT) și elevi cu dizabilitate mintală ușoară (DMU).

Cuvinte – cheie: afectivitate, dezorganizare afectivă, dizabilitate mintală, anxietate, manifestări afective, echilibrul emoțional.

Abstract

In this article it is described the affective profile of the child with mild mental disability, highlighting the correlation between the activity of the intellect and the influence of affective states on it. Affective diagnosis consists in the adoption by the mentally disabled child of isolation, avoidance, retreatment itself, reaching up to serious integration difficulties.

The paper presents the results of a theoretical-experimental study in which an important and current problem in the field of special psychology was investigated - the development of affectivity of the students with mental disability. Empirical research had a comparative character, realizing the goal of determining affective particularities in two categories of pupils: Typical Development (DT) and Students with Mental Disability (DMU).

Key words: affectivity, affective disorder, mental disability, anxiety, affective manifestations, emotional balance.

Lumea afectivă a elevilor cu dizabilitate mintală este bulversată. Problemele emoționale ale copiilor cu dizabilitate mintală vin sub diferite forme și le afectează diferit viața. Dizabilitatea mintală este o stare de dezvoltare a persoanei, care are anumite limitări la nivelul funcționării mintale și al abilităților sociale, autoservire, comunicare.

Pe plan internațional se folosesc termenii de: tulburare/infermitate de dezvoltare, întârziere/retard mintal(mental), folosit în America de Nord, dificultăți severe de învățare. Termenul mai nou de „dizabilitate intelectuală” se utilizează mai mult în Europa și tinde să-i înlocuiască pe



ceialalți. Sintagma „deficiență mintală”, este folosită de majoritatea specialiștilor din Republica Moldova, alternativ cu „handicap mintal” [8, p.123].

Conform clasificării oferite de Manualul de Diagnostic și Statistică, exista 5 grade de retardare mintală: ușoară, moderată, severă, profundă, de severitate nespecificată. Persoanele cu dizabilitate mintală ușoară la testele de inteligență obțin un Q.I. cuprins între 50-69. Ei reprezintă aproximativ 80% dintre retardații mintal.

În cazul elevilor cu dizabilitate mintală ușoară, sfera afectivă se caracterizează printr-o imaturitate afectivă destul de accentuată. Manifestările emotive sunt exagerat de puternice în raport cu cauza care le-a produs. Mulți copii prezintă frici nejustificate, iar în cazul mâniei, ia proporția unei crize de furie și au un comportament agresiv față de cei din jur și față de sine [3, p. 54]. În cazul manifestărilor de simpatie copiii cu dizabilitate mintală nu au rețineri, veselie putându-se transforma în crize de râs. De asemeni, acești copii au o gamă mai redusă de sentimente decât copiii tipici de aceeași vârstă. Manifestările exterioare puternice sunt efectul capacității reduse a scoarței cerebrale de a controla centrul subcortical.

M. Roșca (1967) descrie că, având o gândire inertă, cei cu dizabilitate intelectuală nu se pot adapta prompt la cerințele mediului, ceea ce le creează o stare de tensiune, de nesiguranță [7, p. 204].

Unele probleme pot decurge superficial, și sunt depășite cu ușurință, pe măsură ce copiii cresc și învață să recunoască și să-și controleze emoțiile, însă există și probleme de natură emoțională care devin cronice și pot afecta sănătatea mintală, dacă nu se intervine la timp [6, p. 198].

Este cunoscut faptul că dizabilitatea mintală nu este o boală și nu poate fi vindecată, dar copilul poate progresa în dezvoltarea sa prin ajutorul acordat de părinți, cadre didactice și de specialiști [1, p. 109].

Pentru nevoile noastre emoționale, emoțiile reprezintă un semnal de alarmă. Odată identificate, putem să căutăm nevoile care se află în spatele lor. Teama ascunde nevoia de siguranță și protecție. Atunci când copilul este speriat, e necesar a le oferi un mediu protector. Furia este prezentă atunci când apar obstacole în calea diferitor obiective. Nevoia în acest caz este conștiința valorii sale sociale. Tristețea apare atunci când se pierde ceva. Nevoia din spatele ei poate fi nevoia de a împărtăși durerea cu cineva. Când copiii sunt bucuroși, au nevoia de a împărtăși acest sentiment cu toată lumea.



Rezumând simptomatologia comportamentului afectiv la copiii cu dizabilitate mintală (pe baza lucrărilor lui J. De Ajuriaguerra, H. Ey, M. Lemay, C. Păunescu), depistăm următoarele trăsături specifice: imaturitate afectivă, organizare întârziată a formelor de comportament afectiv intern, infantilism afectiv, insuficiență a controlului emoțional, carența relațional - afectivă.

Mai mult decât la copilul tipic, afectivitatea la copiii cu dizabilitate mintală este legată de procesul de motivație existențială. Inserția socială la acești copii, din cauza tulburărilor procesului de formare a eu-lui, creează totdeauna o stare conflictuală. De aceea, una dintre caracteristicile de bază care definesc formula afectivității deficientului mintal este starea conflictuală [4].

Cu toate caracteristicile dizabilității mintale, folosind metode adecvate, într-un mediu stimulat, la deficientul mintal, în funcție de deteriorarea intelectului, se pot elabora motivații gradate pentru activități și abilități care să faciliteze dezvoltarea afectivă de un anumit nivel.

C. Păunescu și I. Mușu (1990) afirmă: „nevoile celor cu disfuncții nu sunt în principal de natură informațională... ci nevoia fundamentală a acestora este să fie ajutați... învățați cum să se regăsească pe sine în contextul relațiilor și în sensul atât de încălțat al existenței lor...” [5, p.56].

Activitatea educativă trebuie să pornească de la punctul de vedere că elevul cu dizabilitate mintală poate fi educat să gândească diferit, să gândească creativ și să reflecteze pe propriile sale valori, că el nu este predestinat eșecului.

Scopul experimentului de constatare a constituit în stabilirea particularităților afective la elevii cu dizabilitate mintală.

În contextul experimentului de constatare, sa verificat următoarele ipoteze:

- între manifestările afective la elevii cu dizabilitate mintală și elevii cu dezvoltare tipică există deosebiri semnificative, afectivitatea fiind condiționată de defectul organic;
- dezorganizarea afectivă, constă în adoptarea de către elevul cu dizabilități mintale a unor comportamente de izolare, evitare, retragere în sine, mergând până la grave dificultăți de integrare;
- diminuarea stărilor negative afective, dezvoltarea sferei afective la elevii cu dizabilitate mintală ușoară poate fi realizată prin acțiuni special organizate în activități formative.

În cercetarea empirică a fost antrenat un eșantion de 200 de elevi de vârstă școlară mică (7-11 ani), format din două loturi experimentale: primul lot experimental-100 de elevi cu dizabilitate mintală ușoară (DMU); al doilea lot experimental- 100 de elevi cu dezvoltare tipică (DT).



Tabelul 1. Distribuirea subiecților pe grupe de gen

Copii cu dezvoltare tipică		Copii cu dizabilitate mintală ușoară	
100		100	
băieți- 47	fete-53	băieți- 44	fete-56

Datele despre patologia prezenței dizabilității mintale s-au obținut din analiza documentelor medicale prezentate de Serviciului de Asistență Psihopedagogică.

În cadrul experimentului de constatare au participat 47 de băieți cu DT și 44 de băieți cu DMU; 53 de fete cu DT și 56 de fete cu DMU.

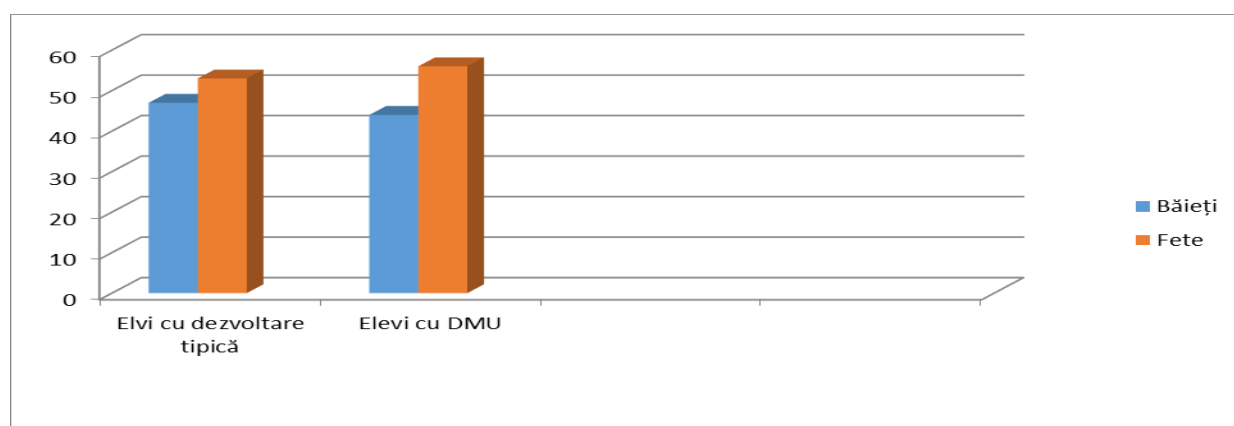


Figura 1. Reprezentarea grafică a loturilor experimentului de constatare.

La testarea inițială au fost selectați elevi din următoarele clase (I-IV) conform tabelului 2:

Tabelul 2. Selecția numărului de elevi pe clase (I-IV)

Clasa	Elevi cu dezvoltare tipică	Elevi cu dizabilitate mintală
Clasa I	24	29
Clasa II	31	32
Clasa III	19	21
Clasa IV	26	18
Total	100	100

Elevii au fost selectați conform limitei de vârstă de 7-11 ani, corespunzător claselor ciclului primar de studii. Din clasele I-a au participat la experiment 24 de elevi cu DT și 29 – elevi cu DMU; clasa II-a: 31 elevi cu DT și 32 de elevi cu DMU; clasa III-a: 19 elevi cu DT și 21 de elevi cu DMU; clasa IV-a: 26 de elevi cu DT și 18 elevi cu DMU.



Din spectrul manifestărilor afective au fost investigate: capacitatea de autocontrol; echilibrul emoțional; gradul de rezistență la stres și la frustrări, frică, capacitatea de comunicare afectivă, anxietate, gradul de încredere în sine.

Chestionarul pentru diagnosticarea prezenței fricii (A. M. Прихожан, Н.Н. Толстых) aplicat elevilor din cele două categorii implicate în experiment a evidențiat următoarele variabile: anxietatea, conflictualitatea, nesiguranța.

Această probă sa realizat individual și în grup, după un anumit algoritm: elevului i sa adresat întrebarea: „Spune-mi, te rog, te temi sau nu de...?”, la care elevul examinat răspunde prin „Da” sau „Nu”. Testul cuprinde 22 de posibile frici: singurătate, boală, moarte, copii, adulți, pedeapsă, personaje de poveste, coșmaruri, întuneric, animale, transport, calamități, înălțime, cameră întunecoasă, apă, foc, incendiu, război, medici, sânge, injecții, durere, sunete puternice. Toate tipurile de frică au fost grupate pe categorii: medicale, fizice, moarte, personaje din poveste și animale, coșmaruri, frici spațiale sau sociale.

Analiza rezultatelor elevilor privind diagnosticarea prezenței fricii (Figura 2) ne arată că la elevii cu dezvoltare tipică vizavi de elevii cu dizabilitate mintală ușoară s-a stabilit un nivel mediu al fricii.

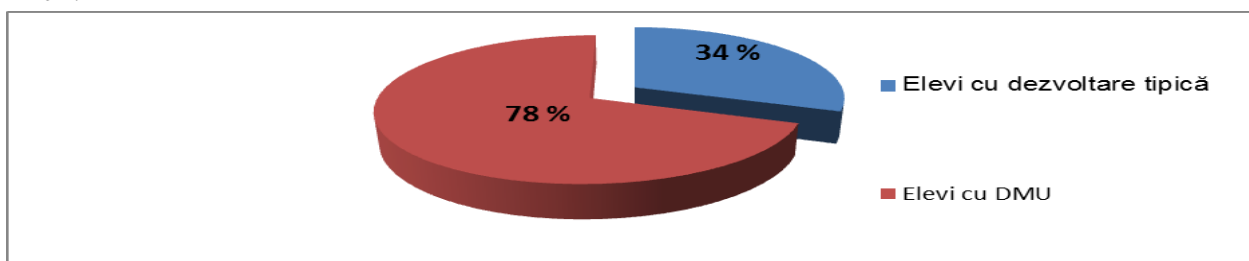


Figura 2. Frecvența prezenței fricii în %. (Chestionarului pentru diagnosticarea prezenței fricii)

La copiii cu dizabilitate mintală de vârstă școlară mică, sunt mai frecvente emoțiile de frică și nesiguranță. Tulburări emoționale care se traduc printr-un sentiment nedefinit de nesiguranță, produc anxietate. Rezultatele cantitative ne permit să vorbim despre un nivel înalt al manifestării anxietății la elevii cu dizabilitate mintală ușoară - 95 ; 54 % - elevii cu dezvoltare tipică.

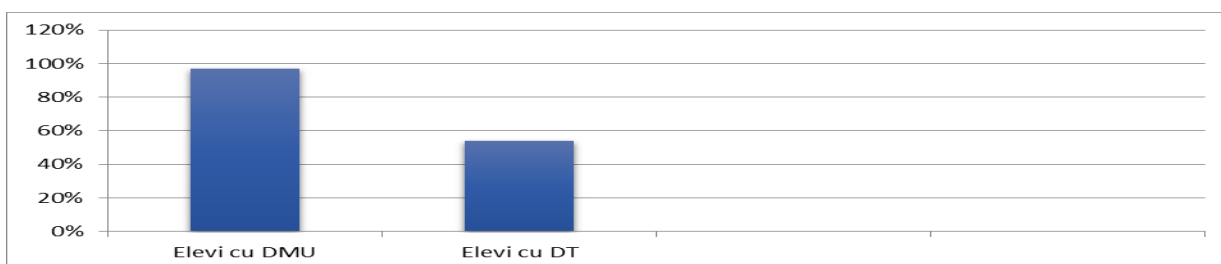




Figura 3 Manifestarea anxietății la elevii cu DMU și elevii cu DT

Am constatat că frica le este caracteristică copiilor cu dizabilitate, ce poate fi consecința unei abordări mai puțin tolerante din partea unor elevi autoritari sau cadre didactice, evaluări medicale repetate.

Pentru completare de date și relevanță am aplicat Proba de evaluare a diferitor manifestări afective (Adaptată după *Social and Emotional Development Checklist*, Learning Guidelines. Mississippi Early Learning Center, 2006) [2, p. 104].

Pentru experiment au fost implicați 4 învățători de clase primare și 14 cadre didactice de sprijin. Indicatorii probei sunt: încrederea în sine, controlul emoțiilor și comportamentului în diferite situații, implicarea pozitivă în mediul de învățare.

Pe baza datelor obținute se poate afirma că proba de evaluare a diferitor manifestări afective identifică: încredere în sine mai mare la elevii cu dezvoltare tipică; control al emoțiilor și al comportamentului în diferite situații scăzut la elevii cu DMU; implicarea pozitivă în mediul de învățare a fost apreciată cu rezultate înalte la elevii cu DT. Elevii cu DMU cu greu își exprimă necesitățile; nu-și descriu propriile sentimente folosind cuvinte, imagini sau istorioare; sunt departe de a face declarații pozitive despre sine. Punctaj minim sa înregistrat și la indicatorul comportamentul emoțiilor și comportamentului în diferite situații (Figura 4).

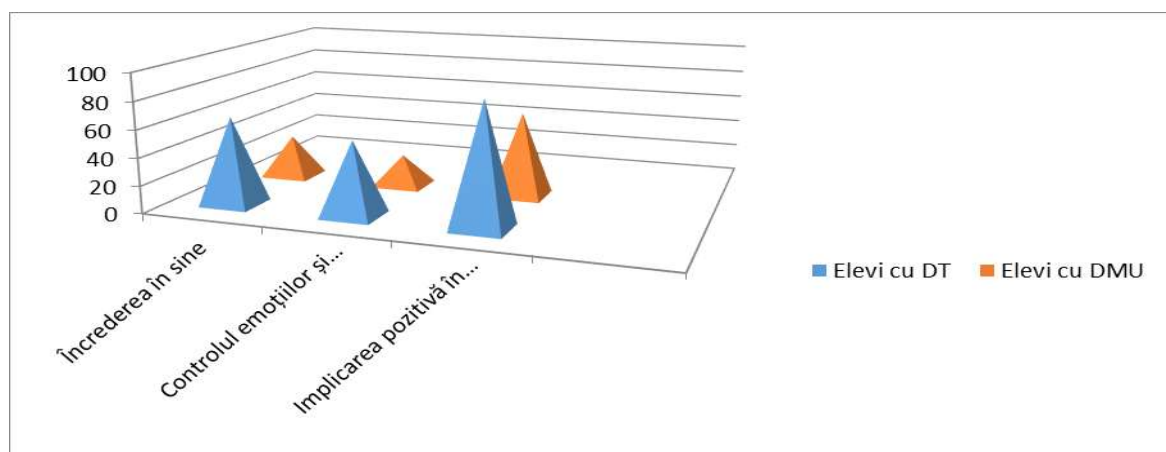


Figura 4. Indicii medii comparativi la proba de evaluare a diferitor manifestări afective.

Aceste rezultate (Tabelul 3.) susțin ipoteza conform căreia reacțiile afective ar fi dependente de defectul organic și dezorganizarea afectivă, care determină adoptarea de către elevul cu



dizabilitate mintală a unor comportamente de izolare, evitare, retragere în sine, mergând până la grave dificultăți de integrare școlară.

Tabelul 3. Aprecierile date de cadrele didactice pentru elevi cu dezvoltare tipică și dizabilitate mintală.

Indicatori	Elevi cu DT	Elevi cu DMU
Încrederea în sine	64	31
Controlul emoțiilor și comportamentului în diferite situații	54	23
Implicarea pozitivă în mediul de învățare	89	62

Aplicarea testului proiectiv „Casă. Copac. Om” (C.C.O.), (modificat de И.П. Немчинов) a urmărit explorarea diferențelor între copiii cu și fără dizabilitate mintală, pe 8 complexe simptomatice: lipsa de apărare, anxietate, neîncrederea în sine, sentimentul inferiorității, agresivitate, conflict, frustrare, dificultăți de comunicare, caracterul depresiv. Rezultatele cantitative ne vorbesc despre punctaj minim obținut de elevii fără dizabilitate, la toate complexe simptomatice și rezultate înalte au acumulat elevii cu dizabilitate mintală.

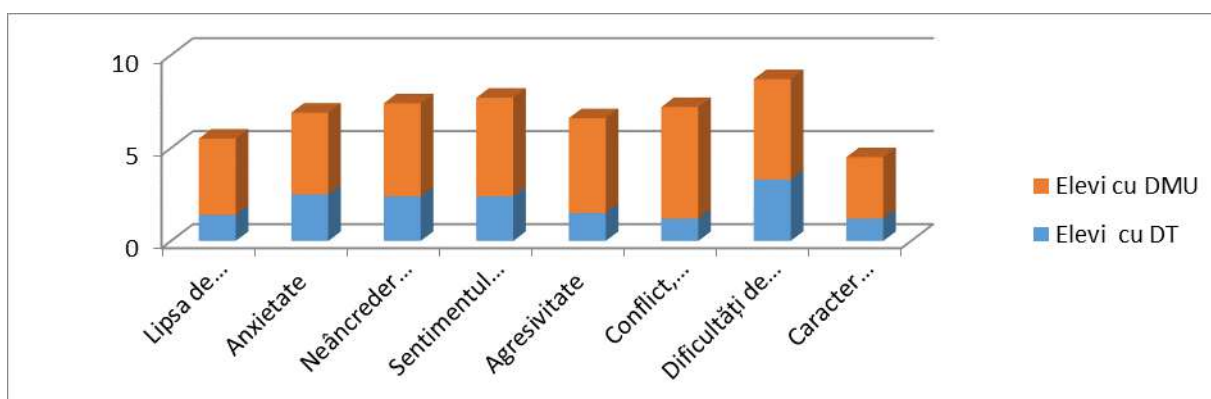


Figura 5. Rezultatele obținute de elevi la testul „Casă. Copac. Om”

Rezultatele ne permite să confirmăm, suplimentar diagnosticului medical (prezența disfuncțiilor organice a sistemului nervos central).

Tabelul 4. Media punctajului pentru proba de evaluare a diferitor manifestări afective.

Nr./crt.	Complexe simptomatice	Elevi cu DT	Elevi cu DMU
1.	Lipsa de apărare	1,4	4,1
2.	Anxietate	2,5	4,4
3.	Neîncredere în sine	2,4	5
4.	Sentimentul inferiorității	2,4	5,3



5.	Agresivitate	1,5	5,1
6.	Conflict, frustrare	1,2	6
7.	Dificultăți de comunicare	3,3	5,4
8.	Caracter depresiv	1,2	3,3

Problema intelectuală și emoțională a elevilor cu dizabilitate mintală, a fost ușor de identificat în prezența următoarelor detalii din desene: proporții inadecvate, lipsa detaliilor principale ale obiectelor, linii separate, duble, înclinarea mare a figurii desenate, cap foarte mare. Desenele elevilor cu DMU sunt de o calitate inferioară față de desenele mult mai reprezentative ale elevilor cu DT.

În concluzie, cercetarea empirică a avut un caracter comparativ, realizând scopul de stabilire a particularităților afective la două categorii de elevi: cu dezvoltare tipică (DT) și elevi cu dizabilitate mintală ușoară (DMU).

Rezultatele cercetării propuse a confirmat caracteristicile teoretice ale elevilor cu dizabilitate mintală, a identificat particularități individuale ale manifestărilor afective, inclusiv:

- a identificat imaturitate afectivă, evidențiată prin caracterul exploziv și haotic al trăirii afectelor (acestea având un efect distructiv asupra activității desfășurate de elev); capacitate redusă de a controla expresiile emoționale; izolare; anxietate; frică; lipsa de apărare, anxietate, neîncrederea în sine, sentimentul inferiorității, agresivitate, conflict, frustrare, dificultăți de comunicare, caracterul depresiv;
- a înregistrat deosebiri statistice a rezultatelor indicatorilor încrederea în sine, controlul emoțiilor și comportamentului în diferite situații, implicarea pozitivă în mediul de învățare, precum: exprimarea în mod necorespunzător a frustrării și furiei, implicarea pozitivă în mediul de învățare fiind caracteristic elevilor cu dezvoltare normală; caracteristic elevilor cu dizabilități este controlul emoțiilor și comportamentului în diferite situații, anxietate.

Astfel datele experimentale obținute în urma studiului afectivității la elevii cu dizabilitate mintală au demonstrat ipotezele:

- a) între manifestările afective la elevii cu dizabilitate mintală și elevii cu dezvoltare tipică există deosebiri semnificative, afectivitatea fiind condiționată de defectul organic;
- b) dezorganizarea afectivă, constă în adoptarea de către elevul cu dizabilități mintale a unor comportamente de izolare, evitare, retragere în sine, mergând până la grave dificultăți de integrare.



BIBLIOGRAFIE

1. Educația incluzivă, Volumul II/Lumos Fondation Moldova. Chișinău, 2018.
2. Evaluarea dezvoltării copilului: Ghid metodologic/Lumos Fondation Moldova. Chișinău 2015.
3. Neamțu C., Gherguț A., Psihopedagogie specială. Ghid practice pentru învățămîntul deschis la distanță. Polirom, 2000.
4. Păunescu C., Deficiența mintală si organizarea personalității. București, 1977.
5. Păunescu C., Mușu I., Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal, Editura Medicală, București, 1990.
6. Psihosociologia relației copil – profesionist în domeniul social. Chișinău 2016.
7. Roșca M., Psihologia deficienților mintali. E.D.P. București. 1967. (p.204)
8. Vrânceanu M, Pelivan V., Incluziunea socio-educățională a copiilor cu dizabilități în grșdinița de copii. Chișinău, 2012.



AUTORII NOȘTRI:

ȘLEANTIȚCHI MIHAI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

НЕСТЕРЕНКО В. В., доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной Педагогике, Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет им.К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

ЛИСТОПАД А. А., доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики, Южноукраинский Национальный Педагогический Университета им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

МАРДАРОВА И.К., канд. пед. наук, ст. преп., Южноукраинский Национальный Педагогический Университета им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

ELENA PETROV, doctor în filozofie, conferențiar universitar, Vice director, ANACEC

RACU IGOR, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

BOIANGIU CARMEN, dr. în psihologie, România

DORU VLAD POPOVICI, prof. univ. dr., Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul Psihopedagogie Specială

LILIANA VERONICA DIACONESCU, șef lucrări dr., UMF „Carol Davila”București

RACU JANA, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

JELESCU PETRU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

CIOBANU ELVIRA, lector la US „Alec Russo” din Bălți, doctorandă la UPS „Ion Creangă” din Chișinău

ТУБЫЧКО Ю.А. преподаватель кафедры семейной и специальной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина

VALENTINA OLĂRESCU, dr. în psihologie, conf. univ., UPS „Ion Creangă”

PONOMARI DORINA, doctotandă UPS „Ion Creangă”

LUCIA GAVRILIȚĂ, Doctorandă Institutul de Științe ale Educației, Directoare a Centrului Speranța

RODICA MORARU, doctorand, UPS „Ion Creangă”.

INSTRUCȚIUNI PENTRU AUTORI

Vă rugăm să citiți cu atenție instrucțiunile de mai jos înainte de a completa și trimite articolele. Textele trimise spre examinare vor fi scrise în limba română sau într-o limbă de circulație internațională în mediul academic (engleză, franceză, germană). Textele în limba rusă vor fi de asemenea acceptate, cu condiția ca ele să se încadreze în profilul revistei. Textele nu trebuie să depășească 40000 de caractere/semne. Ele vor fi prezentate ca atașamente MS Word (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5). Notele de subsol și bibliografia va respecta normele CNAA: [http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf](http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf)

Textele prezentate trebuie să fie precedate de un scurt rezumat în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română (până la 200 de cuvinte) și cuvinte-cheie (în engleză, în limba de bază a articolului și limba română).

Numărul și mărimea figurilor, tabelelor care însoțesc textul nu trebuie să depășească 30% din conținutul de bază al textului.

Textul depus trebuie să includă numele complet al autorului, afilierea instituțională actuală, adresa de e-mail, titlul științific, gradul didactic, postul ocupat, precum și un bios scurt, cu detalierea intereselor sale de cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice și numărul de publicații.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) condamnă cu fermitate și descurajează plagiatul. Toate manuscrisele, înainte de expediere, trebuie să treacă prin testul „Software-ul de detectare a Plagiatului” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

Toate materialele prezentate la redacție sunt testate în sistem liber de antiplagiat (www.detectareplagiat.ro).

În scopul asigurării calității și evaluării echitabile a publicațiilor științifice, autorii, la prezentarea articolelor spre publicare, sunt rugați să țină cont de următoarele criterii:

1. Conținutul articolului trebuie să corespundă unui nivel științific înalt al revistei științifice acreditate.
2. Articolul trebuie să dețină caracter original și să conțină o noutate determinată.
3. Lucrarea trebuie să prezinte interes pentru un mediu vast de cititori ai revistei.
4. Obligatoriu, în articol trebuie indicat prin ce diferă viziunea autorului sau rezultatele obținute de cele anterior publicate.
5. Articolele se prezintă la redacție pe suport electronic în varianta editabilă în extensia docx, rtf.
6. Structura articolului:
 - Titlul articolului (Times New Roman, Bold, Font-12, centrat), obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română.
 - Rezumat (Times New Roman, 11pt, distanța dintre rânduri – 1,15, (până la 200 de cuvinte), în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română.
 - Cuvinte – cheie: obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română. (5-6 cuvinte)
 - Textul articolului până la 40000 de caractere/semne (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5)
 - Referințele bibliografice se prezintă în conformitate cu cerințele înaintate de CNAA (se indică în paranteze pătrate, inserate în text, de exemplu [9]. Dacă sânt citate anumite părți ale sursei, după indicele bibliografic se indică și pagina, de exemplu [9, p. 531].)
 - Date despre autor / biodata în limba engleză (N. P., titlul științific, gradul didactic, afilierea instituțională, postul ocupat și regiunea unde își desfășoară activitatea, domenii de interes pentru cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice, email.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) este o revistă științifică, cu acces deschis, în mod liber accesibilă on-line. Recenziile sunt de tipul dublu-anonime: identitatea autorului și cea a recenzentului nu se divulgă reciproc. Recenzarea este efectuată de către doi specialiști în domeniu selectați din cadrul *Colegiului de redacție* sau din *Lista de recenzenti ai revistei*.

O versiune completă a lucrării în format electronic standard corespunzător este depozitată imediat după publicarea inițială într-un depozit online, care este sprijinit de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cu acces deschis, cu distribuire nerestricționată, interoperabilitate și arhivare pe termen lung.

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

Evaluarea inițială la etapa primară a tuturor manuscriselor la nivelul colegiului de redacție pentru a verifica:

- 1.1 Originalitatea
- 1.2 Erori conceptuale, metodologice etc.
- 1.3 Erori lingvistice și de tehnoredactare etc.

Pasul -2

- 2.1 Dacă articolul este acceptat la etapa 1, acesta este supus recenzării duble anonime.
- 2.2 Recenzarea se axează pe: actualitate, noutatea problemei cercetate, originalitatea rezultatelor obținute, semnificația acestor rezultate, corectitudinea prelucrării rezultatelor brute, prezentarea, analiza și interpretarea datelor, respectarea volumului materialului ilustrativ (figuri, tabele etc.), calitatea rezumatelor etc.

Pasul -3

Răspunsul pozitiv și recomandarea de către referenți permite transmiterea articolului pentru o prelucrare ulterioară.

- 3.1 În cazul sugestiilor și recomandărilor, după revizuirea articolului, acesta este prezentat din nou colegiului de redacție.
- 3.2 Colegiul de redacție ia decizia finală în ceea ce privește publicarea articolului.