

Journal

Psychology and Special Education
"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr.2(59)/2021

ISSN 1857-4432 (online)

ISSN 1857-0224 (print)

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 LOSÎI, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MARIA VÎRLAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MIHAI ȘLEAHTIȚCHI, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU, doctor în psihologie, profesor universitar, România
LILIAN NEGURĂ, doctor în sociologie, profesor universitar, Canada
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 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 B

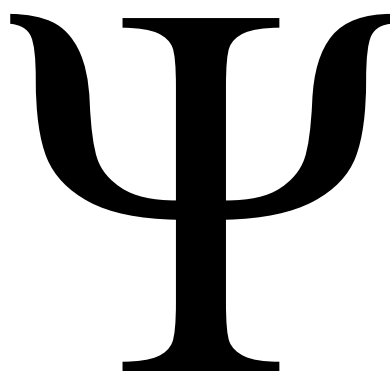
Tiraj 100 ex.

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”
MD.2069, Chișinău,
Strada Ion Creangă 1, bloc 3.
ISSN 1857-4432 (online)
ISSN 1857-0224 (print)
DOI 10.46728

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



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

Chișinău, 2020

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 2(59) 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

Șleahțițchi Mihai	Sub semnul schimbării: știința psihologică în metamodernitate Under the sign of change: psychological science in metamodernity	3
Popescu Maria Negură Ion	Starea subiectivă de bine, satisfacția muncii și persistența motivațională la cadrele didactice din învățământul primar Subjective well-being, job satisfaction and motivational persistence at teaching staff in primary education	28
Cucer Angela Haidroș Traian	Repere teoretice privind comportamentele adictive Theoretical references regarding addictive behaviors	51
Babchuk O. G. Bykova S. V.	Self-development of future professionals Auto-dezvoltarea viitorilor profesioniști	67
Грейлих О. А.	Теоретические аспекты изучения профессионального самоопределения будущего психолога Theoretical aspects of studying professional self-determination of the future psychologist Aspecte teoretice privind studierea autodeterminării profesionale a viitorului psiholog	74
Racu Iulia Vlas Irina	Diminuarea stresului la adolescenți Reducing stress in adolescents	84
Pleșca Maria	Reflexia – mecanism al adaptării la mediul universitar Reflection - mechanism of adaptation to the university environment	96
Crâșmaru Ana Maria	Stima de sine, inteligența emoțională și reziliența femeilor supuse violenței domestice Self-esteem, emotional intelligence and resilience at women as victims of domestic violence	107
Cazacu Daniela Gorodețcaia Iulia	Когнитивно-поведенческая терапия, как элемент психологического консультирования пар в кризисной ситуации Cognitive behavioral therapy as an element of psychological counseling of couples in crisis situation Terapia cognitiv-comportamentală ca element al consilierii psihologice în situație de criză	117

Княжева И. А.	Подготовка будущих педагогов к продуктивному общению с детьми Preparing future teachers for productive communication with children Pregătirea viitorilor pedagogi pentru comunicarea productivă cu copiii	122
Мардарова И.К.	Формирование готовности к инновационной деятельности у будущих педагогов дошкольного образования Formation of readiness of future pre-school teachers to innovative activities Formarea viitorilor pedagogi preșcolari pentru activități inovative	130
Ковылина В.Г.	Влияние космофизических факторов на пренатальное развитие Influence of cosmophysical factors on prenatal development Influența factorilor cosmofizici privind dezvoltarea prenatală	138
Autorii noștri		146



SUB SEMNUL SCHIMBĂRII: ȘTIINȚA PSIHOLOGICĂ ÎN METAMODERNITATE¹

UNDER THE SIGN OF CHANGE: PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN METAMODERNITY

Mihai Șleahțișchi, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie,
Academia de Administrare Publică pe lângă Guvernul Republicii Moldova

CZU: 159.9:001.12/.18

Rezumat

În metamodernitate știința psihologică prinde un nou contur. De această dată, ea tinde să se înscrie plenar în suflul unei epoci care pune preț pe idealismul pragmatic și pe spiritul de implicare, pe capacitatea de a decifra felul de a fi al oamenilor sau evenimentelor în baza datelor cu ieșire directă la realitate și pe ideea reconstrucției eului prin comunicarea inter-relațională, pe iscusința de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor și pe dorința instaurării unei ordini existențiale în care toate stările de fapt ar exprima o logică unitară. Deși se distanțează semnificativ de experiența acumulată în epoca postmodernă și, cu atât mai mult, de experiența acumulată în epoca modernă, știința psihologică metamodernă, în virtutea faptului că metamodernitatea reprezintă o extindere a modernității și a postmodernității, nu se izolează în totalitate de ceea ce s-a întâmplat mai devreme. Or, în noile condiții istorice, se ține cont, într-o anumită măsură, și de ceea ce s-a afirmat pe parcursul epocilor precedente: existența adevărilor universale, diversitatea și concurența paradigmelor, prezența factorilor existențiali monolitici, importanța normelor socio-culturale, a determinărilor economice și a convențiilor arbitrar-lingvistice etc. În felul acesta, știința psihologică metamodernă redă o construcție epistemologică complexă, în compoziția căreia originalitate consună perfect cu tradiționalitatea, discontinuitatea - cu spiritul de continuitate, iar clasicitatea - cu ancorarea plenară în contemporaneitate.

Cuvinte-cheie: *psihologie științifică, modernitate, postmodernitate, metamodernitate, psihologie științifică metamodernă*

Abstract

In metamodernity, psychological science takes on a new outline. This time, it tends to fit itself in the air of an era that counts on pragmatic idealism and the spirit of involvement, the ability to decipher people or events based on data with a direct output to reality, and the idea of the reconstitution of the ego through inter-relational communication, the ability to see things in all their depth and the desire to establish an existential order in which all the states would, as a matter of fact, express a unitary logic. Although it significantly distances itself from the experience accumulated in the postmodern era and, even more so, from the experience accumulated in the modern era, the metamodern psychological science, given the fact that metamodernity represents an extension of modernity and postmodernity, is not completely isolated from what happened earlier. However, in the new historical conditions, what has been said during the preceding times is, to a certain extent, taken into account: the existence of universal truths, the diversity and battle of paradigms, the presence of monolithic existential factors, the importance of socio-cultural norms, of economic determinations and arbitrary-linguistic conventions, etc. In this way, the metamodern psychological science reproduces a complex epistemological construction, where originality is perfectly in tune with traditionality, discontinuity - with the spirit of continuity, and classicity - with plenary anchoring in contemporaneity.

Keywords: *scientific psychology, modernity, postmodernity, metamodernity, metamodern scientific psychology*

¹ Acest studiu constituie o variantă revăzută și adăugită a comunicării care a fost prezentată în plenul Conferinței științifice internaționale „Psihologia în mileniul III: provocări și soluții” (Republica Moldova, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 25 octombrie 2019) și care s-a intitulat „Psihologia științifică în metamodernitate: divergențe, convergențe, complementarități”.



Metamodernitatea, potrivit unui unghi de vedere care se regăsește în optica interpretativă a mai multor specialiști din sfera științelor socio-umanistice [1]², exprimă un curent de idei și atitudini sau – mai larg - o perioadă istorică extrem de agitată prin care se „reacționează la postmodernitate”, se anunță „o nouă etichetă pentru ceea ce urmează după postmodernitate” sau se arată până unde are loc „extinderea și provocarea postmodernității” [2]. Această construcție ideologico-temporală – în interiorul căreia, după cum putem observa, se regăsește nu doar o pistă interpretativă fără asemănare, ci și suflul unei faze istorice care conferă un sens cu totul neobișnuit problemelor legate de existența umană [3] – s-a născut pe fundalul unor transformări de anvergură produse, în ultimele decenii, atât la nivel cultural sau/și politic, cât și la cel tehnologic-economic [4]. De cele mai multe ori, aruncând lumină asupra tipului vizat de transformări, specialiștii la care am făcut deja referință țin să vorbească despre mondializare (fenomen care face ca „evenimentele care au loc într-o parte a globului pământesc să aibă repercusiuni din ce în ce mai ample asupra societăților și problemelor din alte părți ale globului”), dezastrul ecologic, lupta pentru resurse, marea criză financiară, extremismul politic, post-adevăr (avându-se în vedere circumstanțele în care „faptele obiective sunt mai puțin influente în formarea opiniei publice decât apelarea la emoție și la convingerile personale”), revoluția digitală, oboseala impusă de formalism/birocratizarea excesivă, teroarea psihică condiționată de reclamă, războaiele hibride, bulversările cu caracter identitar, perspectiva instaurării unor societăți multietnice, trans-naționalism, exodul creierilor, grandioasele procese migraționale, involuțiile demografice, protestele organizate prin intermediul platformelor de socializare sau/și criza generală a capitalismului neoliberal (o piață de muncă pe cât de dinamică, pe atât de precară). Antreprenorul individual, spun ei, nu mai reprezintă azi unitatea minimală a culturii axate pe o viziune doctrinară care îngăduie intervenția limitată a statului pe plan juridic și economic. Ceea ce contează, în schimb, este importanța din ce în ce mai mare a echipelor și a proiectelor temporare (adică trecerea de la „omul de afaceri” la „artistul antreprenor”).

De regulă, în literatura de specialitate – ne referim, cu precădere, la cea de extracție culturologică sau/și filosofică [5] -, metamodernității i se atribuie o *facultate de a simți* cu o puternică înclinare spre un fel de „idealism pragmatic”. Se afirmă, în context, că, la ora actuală, „cultura postmodernă a relativismului” nu mai are sorți de izbândă, ea fiind înlocuită de o condiție post-ideologică *care subliniază implicarea și afectarea*. Drept consecință, „înțoarcerea unei sensibilități romantice” este văzută în calitate de o caracteristică-cheie a metamodernității. Altfel

² Aici și mai departe, în tot textul, cifrele din parantezele pătrate vor indica numărul de ordine al notelor explicative și bibliografice de la sfârșitul articolului.



spus, epoca la care ne referim este chemată să exprime „o reacție romantică la momentul nostru plin de criză”.

Prin caracteristicile sale distinctive, metamodernitatea ne oferă o grilă de „cuprindere cu mintea” a oamenilor sau/și evenimentelor care nu mai mizează pe „lectura normelor socio-culturale, a determinărilor economice sau a convențiilor arbitrar-lingvistice”, ci pe „dimensiunea de-a dreptul palpabilă, senzorială și non-conceptuală a realității”. Este important să menționăm că *noua filozofie a materialității* atrage după sine o altă turnură, la fel de influentă – cea *afectivă*. În acest sens, teza lui B. Massumi, cunoscut filosof și sociolog canadian, profesor la Universitatea din Montreal, este cât se poate de ilustrativă: *dacă postmodernitatea se caracterizează prin minimizarea importanței stărilor de afect, atunci metamodernitatea presupune tocmai o întoarcere a stărilor de afect pe scena evenimentelor sociale* [6].

Mergând mai departe, vom menționa că practicile culturale din metamodernitate „schițează o nouă accepțiune a sinelui și a subiectivității”. Tipul de sinceritate impus de aceste practici presupune *o reconstrucție a eului bazată pe comunicare*. Identitatea e definită, acum, „într-o notă post-positivistă și numai în raport cu o anume comunitate”. În fond, după cum sunt tentați să creadă mai mulți cercetători din domeniu – cum ar fi, bunăoară, T. Vermeulen și R. Van den Akker [7] - logica emoțională a epocii metamoderne este strâns legată de *reaparitia profunzimii*. Dacă, spun ei, *moderniștii și postmoderniștii au excavat profunzimea plecând de la suprafață*, atunci *metamoderniștii sunt cei care tapetează suprafețele cu profunzime*. Cu alte cuvinte, *profunzimea e târâtă înapoi la suprafață*. Și încă ceva: *epoca metamodernă creează senzația unei alte ordini existențiale*. Ceea ce înseamnă că „lucrurile banale ale cotidianului fac parte dintr-o logică unitară”. Or, în asemenea condiții, orice observator trebuie să se conducă de faptul că „totul este mediat cu amendamentul că imaginile n-ar trebui neapărat reduse la ideea de superficialitate” [8].

Îndepărtându-se de modernitate, care a proslăvit puterea rațiunii: *I think, therefore I am* (*Gândesc, deci exist*), și de postmodernitate, care, „în deriva sa fragmentară și cu tautologia identitară pe care o animă în chip autist”, pune preț pe pragmatismul egocentric: *I am, therefore I am* (*Sunt, deci sunt*), metamodernitatea, după cum observă K. Evans [9], se animă în jurul patternului relațional *You are, therefore I am* (*Tu ești, deci eu exist*). Drept consecință, „noua eră” care se prefigurează denotă că „devenirea sinelui nu își mai află rostul într-o manieră obiectuală (prin „amenajarea” cât mai echilibrată a unei identități onorabile, pe baza valorificării instrumentale a resurselor personale), ci într-o deschidere relațională, în care ceea ce contează cu adevărat - și ceea ce rămâne – este bogăția și calitatea relațiilor cu „ceilalți” semnificativi”. Sensibilă la



transdisciplinaritate, centrată pe interconectare, interdependentă și intersubiectivitate ca resurse ale modelării identităților, această eră „va desfide cinismul, lăcomia și violența care au caracterizat cu asupra de măsură epoca modernă și cea postmodernă” .

Faptul că metamodernitatea (care se impune începând cu sfârșitul primului deceniu al secolului XXI), urmează după postmodernitate (care începe cu deceniul al șaselea al secolului trecut și durează până la începutul celui de-al doilea deceniu al secolului XXI), și, cu atât mai mult, după modernitate (care își face apariția pe ruinele Evului Mediu și durează până la mijlocul secolului XX), nu înseamnă deloc că între aceste trei epoci - foarte diferite, în esență - nu există vreo legătură. În literatura de specialitate dăm de numeroase constatări prin care se arată că modernitatea exprimă, de fapt, „o extindere și o provocare a modernității și a postmodernității” sau, mai precis, „o reangajare cu metoda modernistă și cea postmodernistă pentru a aborda subiectul cu mult în afara domeniului sau interesului moderniștilor și postmoderniștilor înșiși”. În opinia mai multor specialiști – cum ar fi, spre exemplu, T.Vermeulen, R. Van den Akker sau și K. Levin [10]- este suficientă și o privire de ansamblu asupra metamodernității pentru a ajunge la concluzia că aceasta oscilează neîntrerupt între modernitate și postmodernitate ca „un pendul care se leagă între diverși poli”. Prefixul „meta-”, în acest caz, nu se referă la o „poziție reflectorizantă” sau la o „ruminație repetată”, ci la *Metaxia* lui Platon, care, precum este bine știut, denotă *o mișcare între poziții opuse, precum și dincolo de ele*. Pe un asemenea fundal interpretativ, metamodernitatea se prezintă ca o „structură a sentimentului” care oscilează *între ceea ce-a fost și ceea ce este, între bine și rău, dezirabil și inddezirabil*. Mai exact, oscilația avută în vedere „trebuie să cuprindă certitudini și îndoieli, speranță și melancolie, sinceritate și ironie, afect și apatie, personal și impersonal, tehnicism și tehnologie”.

În definitiv, dacă epoca modernă, după cum am văzut, se caracterizează prin aceea că tinde să elibereze gândirea de sub dogma religioasă, să contureze o viziune asupra lumii bazată pe cunoștințele obținute prin descoperirile științifice, să pună în valoare ideea existenței adevărilor universale, să promoveze o libertate a spiritului și a rațiunii, să fundamenteze conceptul de „factori existențiali monolitici” sau să propună metode de guvernare axate pe ideea egalității dintre oameni, iar cea postmodernă - prin aceea că vede problematica procesului de cunoaștere din perspectiva factorilor localizați în exteriorul individului (loc, timp, poziție socială etc.), că minimizează importanța stărilor de extracție afectivă, că se conduce de postulatul potrivit căruia „secretele adevărului, eticii sau frumosului” au rădăcini „în orice altceva decât percepția individuală sau construcția de grup”, că evită, atunci când se confruntă cu varii fenomene și circumstanțe, să pună accentul pe cercetarea științifică minuțioasă a trăsăturilor generale și universale, evidențiindu-le



numai pe cele locale, singulare ori particulare, *că proclamă diversitatea și concurența paradigmelor, coexistența elementelor eterogene, recunoscând existența unei mari varietăți de interacțiuni sociale, de învățături filosofice și concepții științifice, și că optează pentru „zdruncinarea gândirii binare de tipul „sau / sau” și înlocuirea ei prin „atitudini ale gândirii termale” (când sunt echivalente nu două, ci trei începuturi), atunci în metamodernitate totul sau aproape totul indică la cât de mult contează idealismul pragmatic, spiritul de implicare, afectivitatea, capacitatea de a decripta felului de a fi al oamenilor sau/și evenimentelor în baza datelor cu ieșire directă la realitate, paradigma reconstrucției eului prin comunicarea inter-relațională, iscusința de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor sau/și senzația unei ordini existențiale în care toate lucrurile – mari și mici, banale și mai puțin banale – exprimă o logică unitară.* Discrepanța, după cum putem constata, este nu doar evidentă, ci și extrem de semnificativă. Totodată, distanțându-se semnificativ de postmodernitate și, cu atât mai mult, de modernitate, metamodernitatea, în virtutea faptului că reprezintă o *extindere și o provocare a modernității și a postmodernității*, nu se izolează nici de prima, și nici cea de a doua. Or, în noile condiții istorice, *idealismul pragmatic* va trebui să se combine organic cu *adevărurile universale* și, totodată, cu *diversitatea și concurența paradigmelor, iscusința de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor - cu factorii existențiali monolitici* și, totodată, cu *factorii de extracție locală, singulară ori particulară*, iar *cultura implicării și a trăirilor afective* – cu *lectura normelor socio-culturale, a determinărilor economice sau a convențiilor arbitrar-lingvistice* și, totodată, cu *filosofia relativismului*. În felul acesta, epoca metamodernă se impune printr-un fel de a fi în care originalitate consună perfect cu tradiționalitatea, discontinuitatea - cu spiritul de continuitate, iar clasicitatea – cu ancorarea plenară în contemporanietate. Esențialmente, prin caracteristicile sale definitorii, epoca avută în vedere declară „oscilația ca fiind ordinea naturală a lumii”, solicitând încetarea „inertiei rezultate dintr-un secol de naivitate ideologică modernistă și nesinceritatea cinică a copilului său nenorocit antonim” [11].

Conducându-ne de argumentele și constatările pe care le-am prezentat în rândurile de mai sus, să vedem, în cele ce urmează, cum va evolua psihologia științifică în viitorul apropiat, având în vedere că acest viitor este de o irefutabilă extracție metamodernă. Care sunt modalitățile prin care domeniul de cunoaștere avut în vedere va reacționa la imperatiile timpului? În ce măsură și cum el își va redimensiona interesele și prioritățile? În ce va consta non-conformismul lui? Ce anume îl va face să rămână expresia elocventă a spiritului de continuitate în investigarea naturii umane?

În 1982, când devenea tot mai evident că lumea începe să „se schimbă la față”, îndepărtându-se gradual de tiparele culturale și economico-financiare ale postmodernității, și când conceptul de



metamodernitate nu mai constituia o noutate, în Franța, sub îndrumarea lui P. Fraisse, autorul care a dat lumii o serie de cercetări originale cu referire la percepția timpului, apare o lucrare de proporții în care numeroși psihologi europeni și americani (M.Reuchlin, P.Oléron, M.Richelle, J.S. Bruner, F. Bresson, J.- F. Le Ny, J. Nuttin, S. Moscovici, H. Tajfel, R. Zazzo, D. Widlocher, M. Rosenzweig ș.a.) își exprimau opiniile cu privire la ce i se va întâmpla psihologiei științifice în perioada istorică imediat următoare (Carnes, 1991). Găsim aici aprecieri asupra viitorului diferitelor ramuri ale psihologiei (cum ar fi, bunăoară, psihologia copilului, psihologia socială, psihologia muncii sau psihologia patologică), al unor domenii interdisciplinare (cum ar fi, bunăoară, neuropsihologia, psihobiologia sau psihofiziologia), al unor probleme psihologice cu caracter capital (cum ar fi, bunăoară, motivația sau afectivitatea), al unor teorii elaborate în psihologie (teoria echității, spre exemplu) sau al unor metode cândva celebre în psihologie (psihanaliza, de exemplu). P.Fraisse are nostalgia unității psihologiei (Corsica and Pelchat, 2010), iar P.Oléron - pe cea a unei psihologii pentru toți oamenii, și nu doar pentru specialiști (De Vries, 1981). Pe alocuri, analiza este făcută într-o manieră extrem de dură, dacă nu chiar dramatică. Drept exemplu poate servi intervenția lui D.Widlocher [15], care se întreabă dacă psihopatologia, cunoscută pentru rolul enorm pe care l-a jucat în dezvoltarea științei psihologice, , are vreun viitor, dat fiind faptul că există o serie de factori de criză care o afectează la modul cel mai direct. Printre acești factori, se enumeră, mai întâi de toate, „însuși conceptul de patologie, atât de diferit interpretat de diversele orientări psihologice”. În viziunea cercetătorului invocat, „dubla mișcare a psihopatologiei spre o perspectivă existențială centrată pe înțelegerea istoriei și situației persoanei, pe de o parte, și spre o critică socio-politică a teoriilor și practicilor, pe de altă parte, o îndepărtează implacabil de psihologie ca știință”. Mai mult, „psihopatologia poate fi considerată moartă de două ori: moartă pentru că tinde spre o practică existențială și moartă pentru că această practică riscă să fie transformată, absorbită sau respinsă de practicile sociale care se vor dezvolta în timpul apropiat”. Drept consecință, D.Widlocher se întreabă dacă nu cumva „psihopatologia poartă în germen propriu sa distrugere”. Un alt factor de criză îl constituie, în viziunea lui, „dificultatea în delimitarea criteriilor patologicului (organogeneza sau psihogeneza tulburărilor psihice?)”. Prea multă vreme domeniul vizat s-a centrat pe explicarea diferențelor dintre normal și patologic și mai ales a cauzelor imediate ale acestor diferențe. A venit timpul când accentul trebuie pus pe studierea „mecanismelor, a factorilor care precipită încadrarea unui tip de răspuns în repertoriul acțiunilor ființei umane”. Pe acest fundal, „sarcina psihopatologiei de mâine este de a cerceta cum și pentru ce se stabilește, persistă și se opune la schimbare un mod de interacțiune, cum și pentru ce el se modifică cu timpul sub presiunea intervențiilor terapeutice”. Un loc aparte în volumul coordonat de P. Fraisse ia revenit



studiul semnat de psihologul belgian M. Richelle [16]. Pornind de la nivelul pe care-l înregistraseră psihologia acelor ani (o tribună comentativă care „oferea spectacolul unui univers fragmentat”, unde se juxtapuneau, se ignorau sau se excludeau tendințe metodologice, curente teoretice, orientări fundamentale și aplicative, unde teoriile parțiale aveau pretenția de a fi generale și exhaustive, unde se profila tendința spre „închiderea” progresivă a teritoriului de investigare, fapt care contribuia la elaborarea unor teorii locale, referitoare la un aspect particular al memoriei, învățării sau dezvoltării personalității etc.), acesta încearcă să ofere un punct de vedere asupra modului în care lucrurile se pot așeza în normalitate. Pentru început, este negată ideea elaborării unei teorii generale unificatoare. O asemenea idee, spune M. Richelle, este inadecvată și chiar utopică. Ceea ce ar trebui să prezinte interes, în schimb, se regăsește în zona sincretismului. Este de la sine înțeles că intervenția de tip sincretic nu trebuie să se limiteze doar la reținerea din teoriile psihologice existente a „elementelor comune, solide și în genere acceptate”. În viziunea lui M. Richelle, efortul de integrare ar trebui să se distingă prin patru caracteristici: (i) *o lectură nouă a demersurilor teoretice* („nu doar pentru a evidenția numitorul lor comun, care ar echivala cu o golire a lor de substanță, ci și cu scopul de a releva problemele pe care le pun, dar pe care nu le soluționează; numai în acest domeniu există toate șansele de a găsi convergențe și complementarități”); (ii) *o clarificare terminologică* („nu de puține ori se afirmă același lucru dar cu alte cuvinte, sau lucruri diferite dar cu aceleași cuvinte; pentru a regăsi și identifica problemele ar trebui să ne debarasăm de cuvinte”); (iii) *o modificare radicală a demersului dominant* („în loc de a pune accent pe modele explicative - parțiale sau totalitare -, mai nimerită ar fi restabilirea priorității problemelor, de la ele urmând să ajungem la modele teoretice”); (iiii) *o reexaminare la nivelul metodelor* („studierea unei probleme prin mai multe metode, deoarece prea adeseori se alege o metodă tocmai pentru a verifica teoria) (Fletcher and Kenny, 2018).

Idei interesante cu privire la evoluția psihologiei științifice într-o perioadă istorică aflată „la confluența dintre două milenii” au fost emise în cadrul celui de-al XXIII-lea Congres Internațional de Psihologie (Mexic, Acapulco, 2-7 septembrie 1984) [18]. Psihologi din SUA, Spania, (fosta) Iugoslavia, Columbia și (fosta) RFG au prezentat comunicări pe această temă în cadrul simpozionului „Psihologia în viitor”. În debutul simpozionului a vorbit V. Pecjak, o figură emblematică a școlii psihologice de la Belgrad. El a prezentat rezultatele unei anchete internaționale care, antrenând 296 somități din domeniul psihologiei din 39 țări, a vizat mersul înainte al psihologiei științifice. Ancheta a conținut următoarele întrebări: *Care este opinia dvs. despre dezvoltarea viitoare a psihologiei? Care sunt perspectivele ei? Ce aspecte ale psihologiei contemporane sunt, potrivit opiniei dvs., cele mai bune candidate pentru o lungă afirmare? Ce*



inovații pot fi așteptate în domeniul psihologiei ? Temele identificate cu cea mai mare frecvență în răspunsurile recoltate au fost: *psihologia cognitivă va fi în progres; psihologia prelucrării informației va cunoaște o amplă dezvoltare; psihologia fiziologică, biologică și genetică vor lua un mare avânt; este de așteptat o integrare a psihologiei, elaborarea unei paradigme integratoare ; dezvoltarea viitoare a psihologiei va fi divergentă, dezacordurile vor fi extinse ; psihologia va fi mai pregnant interdisciplinară ; psihologia își va extinde problematica ; psihologia va fi mai relevantă social; psihologia va fi mai mult interculturală*. Contrar așteptărilor, doar un număr foarte restrâns de respondenți au luat în calcul cele trei orientări dominante ale psihologiei (*behaviorismul, psihanaliza, psihologia umanistă*). Referindu-se la răspunsurile obținute, V.Pecjak a remarcat, pe de o parte, relativa lor contrariedade și, pe de altă parte, intenția majorității respondenților de-ași potrivi planurile de lucru pentru următorii ani cu ceea ce s-a spus și s-a decis la Congres. Un alt participant la simpozionului intitulat „Psihologia în viitor”, H. Carpintero (Spania), a prezentat o serie de argumente chemate să demonstreze că în noile condiții istorice știința psihologică va trebui să țină seama în mai mare măsură „de aspectele duble sub care se prezintă”: *ca știință și ca tehnologie, ca un domeniu al cunoașterii teoretice și ca un factor de intervenție profesională și tehnică*. Fiind în posesia unui material științific extrem de vast, psihologia se află, potrivit cercetătorului spaniol, „la răscruce”, ajungând la limitele unei mase critice, „ca în fisiunea nucleară”. Or, volumul psihologiei științifice ar putea să apară ca fiind dezintegrabil, dând naștere la mai multe specialități cu greu integrabile una în alta. Tot el opina că psihologia va fi forțată, probabil, să aleagă între două modele opuse: *liberal și totalitarist*. Primul model „implică o psihologie desfășurată într-o societate deschisă, oferind sfaturi și suport pentru toți acei care au nevoie de așa ceva”. Cât privește cel de-al doilea model, acesta „conferă psihologilor rolul unor agenți guvernamentali însărcinați cu planificarea și controlul comportamentului, prin aplicarea unor tehnici sofisticate de natură ultrasecretă”. Dacă în primul caz reacția participanților la simpozion a fost pozitivă, atunci în cel de-al doilea caz a existat un anumit fel de reticență (cu câțiva ani mai târziu, întreaga comunitate a psihologilor avea să constate cu satisfacție că „modelul totalitarist al psihologiei anticipat de colegii lor spaniol s-a prăbușit în mai puțin de cinci ani, o dată cu prăbușirea sistemelor sociale totalitariste”).

Cu câțiva ani mai târziu, opinii interesante asupra trecutului și viitorului psihologiei au fost oferite de către participanții la cea de-a 51-a Convenție anuală a Consiliului Internațional al Psihologilor (Canada, Montreal, 16 - 19 august 1993). În cadrul acestui forum – care s-a desfășurat sub genericul „Revizuirea viitorului” și care a conținut în forme variate de lucru (workshop-uri,



sesiuni de comunicări, simpozioane, mese rotunde, ore de conversație etc.) - , au fost dezbătute cele mai diverse subiecte legate schimbările de ultimă oră produse la nivel planetar și modul în care știința centrată pe studiul aprofundat al psihicului uman trebuie să reacționeze la aceste schimbări. Unele din ele s-au referit la *educarea și formarea continuă a psihologilor* pentru a face față unor probleme ce se vor agrava (sexism, rasism, etnocentrism; exploatarea copilului: abuz sexual, maltratare, comercializare ; tratarea adulților abuzați în copilărie ; prevenția tulburărilor psihocomportamentale ; sănătate mintală ; controlul agresivității; prevenirea primară a tulburărilor emoționale ; violența globală ; psihologia morții și a negării morții etc.). Altele au vizat fie *rolurile psihologului în diferite domenii noi de activitate* (consulting internațional ; psihologia organizațională internațională etc.), fie *necesitatea realizării unor revizuri* ale diverselor domenii sau tehnici de cercetare (revizuirea programelor de formare a psihologilor dintr-o perspectivă multiculturală; modificarea și adaptarea inventarelor de personalitate și în special a celor care vizează moralitatea etc.) [19].

Cu încă câțiva ani mai târziu - ne referim la anul 1999 -, trei autori americani – îi avem în vedere pe R.W.Robins, S.D.Gosling și K.H.Craik - recurg la o analiză empirică a tendințelor din patru domenii proeminente ale școlilor științifice psihologice - psihanaliza, behaviorismul, psihologia cognitivă și neuroștiințele. Analiza a vizat procentajul articolelor apărute în patru publicații profesionale de vârf (*American Psychologist, Annual Review of Psychology, Psychological Bulletin și Psychological Review*), în perioada 1950-1997. Rezultatele obținute au arătat că psihanaliza este „virtual ignorată”, behaviorismul „este în declin” („mai ales o dată cu apariția psihologiei cognitive”), psihologia cognitivă „se dezvoltă și va continua să fie o proeminentă școală psihologică”, iar neuroștiințele „cunosc o creștere modestă” [20].

Mai aproape de zilele noastre, cu o serie de noi concretizări cu referire la ce i se va întâmpla științei psihologice „în perioada imediat următoare” vine și M.Golu, profesor la Universitatea din București [21]. Potrivit lui, pe fundalul noilor realități istorice, știința psihologică „își va continua cu perseverență anevoiosul său drum, amplificându-și în mod constant atributele obiectivității, preciziei și rigorii”. În acest sens, ea va progresa atât *în extensiune*, cuprinzând tot mai multe fenomene și niveluri de complexitate tot mai înalte (de la senzație la gândire și de la reacții emoționale reflexe la sentimente și aptitudini, de la funcții și procese psihice secvențiale la personalitatea integrală), cât și *în intensiune*, trecând de la descrieri fenomenologice situaționale la dezvăluirea cauzalității și a mecanismelor intime de producere și desfășurare a proceselor și actelor psihocomportamentale”. Concomitent cu avansarea în studiul propriu-zis al problemelor de conținut, „se vor face pași



însemnați „în direcția *unificării metodologice și terminologice*, prin depășirea opozițiilor tranșante și a absolutizărilor unilaterale între obiectiv-subiectiv, conștient-inconștient, planul intern (viața psihică subiectivă internă) - planul extern (reacțiile comportamentale secretorii, motorii și verbo-motorii la stimuli determinați din mediul extern), individual (centrarea pe studiul aspectelor individual-concrete) - general (centrarea pe desprinderea și formularea principiilor și legilor generale), inermogenetism, biologic-cultural, parte-întreg, calitativism -cantitativism, determinism-indeterminism etc.”. Mai mult, „locul paradigmelor bazate pe principiul „ori-ori”, „sau-sau”, va fi luat treptat de paradigme întemeiate pe principiile relativismului, complementarității și interacțiunii”. Ca și celelalte științe, psihologia va suferi restructurări sub influența „noilor metodologii impuse de teoria generală a sistemelor, de cibernetică și teoriile organizării”.

Enunțându-și ideile, cunoscutului psiholog român demonstrează că face parte din categoria observatorilor care consideră că știința psihologică se va regăsi cu timpul printre domeniile de cunoaștere „cu dezvoltarea cea mai rapidă”, alături de microelectronică, informatică și biologia moleculară. Expansiunea puternică a psihologiei științifice, spune el, va fi stimulată atât de motive epistemologico-teoretice, cât și practice. Primele rezidă în „conștientizarea pe scară largă a importanței deosebite a cunoașterii psihologice în structura sistemului cunoașterii generale a lumii di jur și în recunoașterea valorii datelor despre organizarea psihicului uman pentru dezvoltarea științelor informatice și inteligenței artificiale”. Cele din urmă rezidă în „demonstrarea utilității datelor psihologice pentru rezolvarea problemelor legate de optimizarea vieții și activității sociale, atât prin adaptarea condițiilor obiective la particularitățile psihoindividuale ale omului, cât și prin adaptarea omului la specificul condițiilor și solicitărilor externe”. Într-un asemenea context, conform autorului citat, este de așteptat că vor cunoaște o puternică dezvoltare atât „cercetările fundamentale, orientate în direcția testării și desăvârșirii modelelor teoretice parțiale și generale (asigurându-se astfel o creștere considerabilă a gradului de înțelegere și explicare a vieții psihice a omului în diversitatea formelor și ipostazelor sale), cât și „cercetările aplicative în domeniile muncii și profesiilor, ale educației, comportamentului și relațiilor interpersonale în grupuri, organizații, instituții, ale marketingului, managementului, comunicării mass-media, reclamei, sportului, loisirului, relațiilor interetnice și internaționale, activității militare, activității în spațiul cosmic, creativității individuale și de grup, ale vieții și relațiilor intrafamiliale, psihopatologiei și psihoterapiei etc.” Racordându-se la imperativele timpului, cercetarea psihologică va evolua pe „linia introducerii pe scară largă a computerizării, a modelelor simulative, a statisticii funcționale, a teoriei probabilităților și a teoriei mulțimilor, a analizei multifactoriale și multidimensionale”. Experimentul zis empiric sau direct va fi



dublat, iar în unele cazuri, substituit de experimentul teoretic, bazat pe modele deductive, verificabile prin intermediul programelor computerizabile. Faptul în cauză, este convins M.Golu, va reclama „o pregătire corespunzătoare a viitorilor cercetători în psihologie, prin însușirea logicii programării, a tehnicilor de operaționalizare a diferitelor categorii calitative, a tehnicii de formulare a ipotezelor într-un sistem formal și de generare a deducțiilor”. Totodată, extinderea experimentului teoretico-deductiv va duce și la încetățenirea, alături de conceptul „subiect mediu” (statistic), a noului concept de „subiect ideal”, care, cel mai probabil, „va fi instituit drept etalon de referință atât în organizarea procesului instructiv-educativ, în școală, cât și în realizarea activității de orientare-selecție profesională”. Astfel, sub influența metodologiei informatico-sistemice, „analiza fenomenelor psihocomportamentale va dobândi un caracter mult mai riguros”.

În partea concludivă a intervenției sale, reputatul om de știință român arată că, de acum încolo, „este logic să ne așteptăm că psihologia se va confrunta cu probleme noi de cercetare”. Multe dintre acestea vor viza, fără îndoială, optimizarea relațiilor interumane, valorificarea potențialului creator, creșterea performanțelor profesionale, prevenirea dezadaptărilor individuale și a disfuncțiilor organizaționale. Domeniul cercetărilor de graniță (psihoneurologie, psihobiologie, psihosociologie, psiholingvistică, psihofarmacologie etc.) și interdisciplinare, în care psihologia joacă rol de placă turnantă, „va deveni predominant, coordonarea internă a științelor impunându-se ca un imperativ epistemologic major”. Din an în an, va crește gradul de solicitare și implicare a psihologiei în toate sferele vieții și activității sociale, ea devenind „un ghid și, totodată, un temei al elaborării și aplicării proiectelor de dezvoltare atât în plan individual, cât și în plan uman general”. Nu este câtuși de puțin lipsit de temei să afirmăm că omenirea cade, puțin câte puțin, sub imperiul benefic al psihologiei științifice. Căci, „nu se poate concepe salvarea și înălțarea omului fără cunoașterea în profunzime a organizării sale psihocomportamentale și fără a ține seama de datele acestei cunoașteri”.

De vreme ce spațiul rezervat intervenției noastre nu ne permite să aducem și alte exemple cu referire la perspectivele psihologiei științifice [22], vom încerca să elaborăm în continuare, pe baza ideilor emise anterior, un punct de vedere rezumativ asupra profilului metamodern al științei psihologice. Convingerea noastră este că, în fond, punctul de vedere la care ne referim (și care se sprijină pe informațiile de care dispunem la acest moment) poartă însemnele unei construcții ideatice complexe, acoperind cel puțin nouă proiecții lămuritoare.

În *primul rând*, avem certitudinea că psihologia științifică din metamodernitate nu va face abstracție de „marele probleme ale trecutului”, acordând suficientă atenție unor „subiecte fierbinți” dezbătute atât în epoca modernă, cât și în cea postmodernă. Parafrazându-l, într-o oarecare măsură,



pe P.Fraisse, am putea spune că psihologia metamodernă va fi imprimată/filigranată, sub varii aspecte, în cea modernă și în cea postmodernă, astfel încât să „putem prevedea domeniile sau rezultatele care sunt de așteptat”. Indubitabil, este aproape imposibil ca marea varietate de concepții, orientări și domenii apărute în modernitate sau postmodernitate să nu creeze și în metamodernitate dificultăți în privința unificării psihologiei. De aceea, după cum am menționat în rândurile de mai sus, invocându-l pe M. Richelle, psihologia științifică din metamodernitate va continua să rămână în zona unui anume fel de sincretism epistemologic. Efortul de reunire, în acest caz, ar trebui să se distingă prin cel puțin patru caracteristici esențiale: *o lectură nouă a demersurilor teoretice* („nu doar pentru a evidenția numitorul lor comun, care ar echivala cu o golire a lor de substanță, ci și cu scopul de a releva problemele pe care le pun, dar pe care nu le soluționează; numai în acest domeniu există toate șansele de a găsi convergențe și complementarități”); *o clarificare terminologică* („nu de puține ori se afirmă același lucru dar cu alte cuvinte, sau lucruri diferite dar cu aceleași cuvinte; pentru a regăsi și identifica problemele ar trebui să ne debarasăm de cuvinte”); *o modificare radicală a demersului dominant* („în loc de a pune accent pe modele explicative - parțiale sau totalitare -, mai nimerită ar fi restabilirea priorității problemelor, de la ele urmând să ajungem la modele teoretice”) și *o reexaminare la nivelul metodelor* („studierea unei probleme prin mai multe metode, deoarece prea adeseori se alege o metodă tocmai pentru a verifica teoria). După toate probabilitățile, va continua să crească diviziunea dintre observația din exterior și observația din interior, dar și convergența unor domenii conexe (de exemplu, dezvoltarea biotehnologiei a stimulat și va continua să stimuleze cercetarea biopsihologică). În virtutea aceluiași spirit al continuității, vor fi în progres psihologia cognitivă, psihologia prelucrării informației, psihologia fiziologică și cea genetică.

În al *doilea rând*, înclinăm să credem că psihologia științifică din metamodernitate va avea o proprie concepție despre om. În noile condiții istorice, vom reaminti, „cultura postmodernă a relativismului” nu mai are sorți de izbândă, ceea ce înseamnă că ea va fi înlocuită gradual de o condiție post-ideologică centrată pe *implicare* și *afectare*. Într-un asemenea context, ființa umană, cel mai probabil, va fi văzută în calitate de o *construcție oscilantă* susceptibilă să cuprindă „certitudini și îndoieli, speranță și melancolie, sinceritate și ironie, afect și apatie, personal și impersonal, tehnicism și tehnologie”. Cu orice ocazii și în orice împrejurări, ea va trebui să demonstreze că filosofia de viață pe care o împărtășește și pe care nu întârzie să o promoveze are la bază un „neoromantism pragmatic” (susceptibil să pună în regim de simbioză două tipuri de cultură – cea a utilității cu cea a demnității), un „nou tip de sinceritate” (susceptibil să pună la index atât naivitatea ideologică impusă de epoca modernă, cât și scepticismul cinic apărut în epoca



postmodernă), o „nouă raționalitate” (centrată pe identificarea și promovarea consecvență adevărului științific), un „nou tip de hedonism” (susceptibil să pună în prim plan prezentul, atribuind evenimentelor de ultimă oră sensuri pozitive adaptative), un stil de receptare pliat pe anturaje sociale restrânse, pe „micile tradiții culturale” și identitățile de expresie teritorială, o „logică de rețea” (susceptibilă să abordeze viața de zi cu zi în termenii gândirii complexe), o grilă de interpretare a realității racordată la „post-adevăr” (susceptibilă să dezvolte în deplină măsură gândirea critică), un cod de conduită profund transparentizat (susceptibil să confere vizibilitate și claritate actelor comportamentale) sau/și o suită de stări a căror denumire începe cu „trans-”, un element prim de compunere savantă cu semnificația „peste” ori „dincolo (de)” (cum ar fi, cea de transgender sau cea de transgresiune, cea de transumanism sau cea de transmisie). În plus, în strictă conformitate cu „spiritul vremii”, ea va mai trebui să facă dovada faptului că poate decodifica faptele și fenomenele lumii din care face parte în baza datelor extrase din realitate, că își poate reconstrui eul prin organizarea și realizarea unor comunicări de factură inter-relațională, că posedă capacitatea de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor și că este de partea unei ordini existențială în care toate lucrurile – mari și mici, banale și mai puțin banale – exprimă o logică unitară [23]. Ca urmare a reinterpretărilor legate de ființa umană și rolul ei în noile condiții istorice, vom asista, după toate probabilitățile, la o dezvoltare amplă a științelor psihologice centrate pe „substanța psihică” a ființei umane - dar mai ales pe afectivitatea și spiritul implicare a acesteia (ne referim, în mod special, la psihologia socială, psihologia cognitivă, psihologia introspectivă, psihologia comunicării, psihologia comportamentală, psihologia afectologică sau/și psihologia patologică) - și, totodată, la o decădere a științelor psihologice care, în trecut, au pus în plan secund lumea interioară a omului (cum ar fi, spre exemplu, psihologia behavioristă).

În al treilea rând, nu este exclus că în anii care urmează, știința psihologică va avea ca prioritate studiul aprofundat al stărilor de *autoorganizare* și *activism creativ*. Cum metamodernitatea, precum am văzut, manifestă deschidere pentru strategiile intelectuale cu caracter „oscilant”, înlocuind principiul „sau/sau” cu principiul „și/și”, este foarte probabil să apară necesitatea *identificării modului în care două sau mai multe stări contradictorii pot fi percepute simultan*. Or, în situația în care un rol determinant le aparține „balansărilor” (adică mișcărilor de tipul „du-te-vino”), este firesc să te aștepți la instituirea unei legături strânse dintre ceea ce semnifică *decentralizare la nivel extern* și *autoorganizare la nivel intern*, a unei legături care va face ca *autonomia* persoanei să coreleze cu *responsabilitatea civică* și *maturitatea morală* a acesteia. Într-un asemenea context, nu atât alegerea unui „pol” anume, cât *receptarea caracterului pulsator al realității obiective* va



constitui esența procesului de cunoaștere și a celui de adaptare socială. Evident, pentru a face față tensiunilor intelectuale apărute, fiecare persoană nu va avea decât să recurgă la tot felul de *sinteze de ordin creativ*, a unor sinteze prin care el se va vedea nevoit să inventeze lucruri noi. Astfel, spiritul de *autoorganizare* și cel de *creativitate* capătă, într-un anume fel, valențele unor caracteristici definitorii ale omului metamodern și, respectiv, ale psihologiei metamoderne [24].

În al *patrulea rând*, evoluția de mai departe a științei psihologice – orientată, cu preponderență, spre punerea în valoare construcțiilor epistemologice de genul *idealism pragmatic*, *reconstrucția eului prin comunicarea inter-relațională*, *spiritul de implicare* sau *starea de afectivitate* - va conduce, în cele din urmă, la apariția unor concepte noi, de factură curată metamodernă. În paralel cu noțiunile care au fost inventate și s-au afirmat pe deplin fie în epoca modernă [cum ar, bunăoară, cea de *rol social* (propusă de F. La Rochefoucauld, la 1655), cea de *opinie publică* (propusă de J.-J. Rousseau, la 1744), cea de *aculturație* (propusă de W.H. Holmes, F. Bocs și W.J. McGee, la sfârșitul secolului al XIX-lea), cea de *ambivalență* (propusă de E. Bleuler, la 1910), cea de *eros* (propusă de S. Freud, la 1920) sau cea de *obișnuință* (propusă de J. Dewey, la 1922)], fie în epoca postmodernă [cum ar, bunăoară, cea de *reprezentări sociale* (propusă de S. Moscovici, la 1961), cea de *conflict real* (propusă de M. Sherif, la 1966), cea de *autopoiesis* (propusă de U. Maturana și F. Varela, la 1975), cea de *criptă* (propusă de N. Abraham și M. Torok, la 1978) cea de *impact social* (propusă de B. Latané și S. Wolf, la 1981), cea de *sexism* (propusă de J.E. Williams și D.L. Bert, la 1982) sau cea de *mcdonaldizare* (propusă de G. Ritzer, la 1993)] – și care, evident, nu vor înceta în nici un fel să fie actuale - va exista și o serie de noțiuni anterior necunoscute. Ar putea fi vorba, spre exemplu, despre conceptul de *proteism* sau cel de *metaxpsihologie*.

Referindu-se la esența conceptului de *proteism*, autorul acestuia, M.N.Epshtein, arată că starea de spirit care se impune la începutul secolului XXI poate fi catalogată prin expresia „proto-”, un element lingvistic prim de compunere savantă care își are originile în limba grecească și care înseamnă „primul”, „întâiul”, „de început”. A opera cu „proto-”, spune M.N.Epshtein, înseamnă a recunoaște că acest început de secol pune bazele unei civilizații necunoscute, în care tot ce-am cunoscut anterior reprezintă doar mici descoperiri în comparație cu ceea ce trebuie să știm într-o epocă caracterizată prin prezența masivă a info- și biotehnologiilor. Noțiunea este chemată să exprime (i) capacitatea ființei umane de a fi orientată și, respectiv, de a fi pregătită să se confrunte cu un viitor incert, (ii) conștientizarea caracterului embrionar-arhaic al comportamentului nostru actual (or, fiecare dintre noi reprezintă, pentru moment, atât un embrion al viitoarelor civilizații, cât și un



străvechi relict al acestora) și (iii) deschiderea pentru transitivity (în consens cu ceea ce exprimă substanța figurii mitologice a lui Proteus), pentru dinamicitate și fluiditate, pentru tot ce există și se manifestă în stare amorfă sau polimorfă [25].

Cât privește cel de-al doilea concept, vom remarca că autorul acestuia – îl avem în vedere pe A.A. Grebeniuk – ia ca punct de plecare ideea conform căreia în condițiile epocii metamoderne „știința exactă a minții și a comportamentului uman” trebuie neapărat să se prezinte în varianta „metaxy”, ceea ce înseamnă că specificul ei nu are decât să se rezume la „o continuă mișcare între și în afara unor poli contradictorii”. Inspirându-se din lucrările semnate de P. Friedlander, L. Herman și R. Eshelman, autorul invocă arată că această nouă viziune constituie, de fapt, expresia unei reacții critice atât la contradicțiile conținute în ideologiile naive ale epocii moderne, cât și la teoriile pseudoștiințifice ale epocii postmoderne. În ultimă instanță, *metaxypsihologie* urmează să ofere condițiile necesare instituirii unor proiecte științifice dezideologizate și non-ironice. Având un asemenea obiectiv general, ea va face ca studiul sistematic al mentalității și conduitei umane să fie organic legat de artă, de imaginație și fenomenul creativității. Mai mult, oscilând între tradiția modernistă de „căutare a sensului” și tradiția postmodernistă de „neglijare a sensului”, *metaxypsihologia* va avea în responsabilitatea sa crearea unor reprezentări autentice cu referire la om, în calitatea acestuia de „unitate comportamentală dotată cu percepție, intelectivitate și afectivitate”. Modificând încontinuu tendințele de origine modernistă și postmodernistă, ea va contribui la aceea ca în noile condiții tezele de genul „viața noastră e un joc” să nu mai fie luate în serios, ele fiind înlocuite peste tot cu un postulat de o altă natură: „viața noastră e o performanță”. Făcând abstracție de conceptul de „bine” și cel de „rău”, postulatul „viața noastră e o performanță” va reda calea prin care se va ajunge la o reflectare pleneră a realității, la un mod de a interpreta evenimentele și faptele în care dualismul interpretativ și incertitudinea fie vor avea o prezență neînsemnată, fie vor lipsi cu desăvârșire. Forma va fi pe măsura conținutului, ceea ce va însemna că lucrurile care păreau altă dată încurcate, neclare și greu de înțeles se vor apropia semnificativ de subiectul cunoscător, devenind simple, clare și ușor de înțeles. La acest moment, caracterul neoromantic al *metaxypsihologiei* își va găsi expresie în balansările dintre ordine și haos, formă și non-formă, frumos și urât, sublim și infam. Pe un asemenea fundal, manifestările cu caracter auto-terapeutic vor deveni o realitate. La fel, el își va găsi expresie în dorința de autoafirmare și în cea de creare a unor cronotopuri susceptibile să ne orienteze corect și de o manieră operativă în contexte extrem de complicate [26].



Oscilând între polii epistemologici ai epocii moderne și cei ai epocii postmoderne, într-un ritm care va presupune nu doar „exploatarea”, ci și „înnobilarea” acestora, noile concepte vor contribui în mod substanțial la aprofundarea cunoștințelor cu referire la caracteristicile esențiale ale speciei umane și particularitățile manifestării ei în condițiile mileniului trei.

În al *cincilea rând*, ne solidarizăm cu acei observatori care consideră că în condițiile unei epoci afectate profund de fenomenul globalizării, a unui proces complex care „are drept rezultat faptul că evenimente care au loc într-o parte a lumii au repercusiuni din ce în ce mai ample asupra societăților și problemelor din alte părți ale lumii”, psihologia științifică va trebui să elaboreze optici interpretative bine structurate cu referire la fluxurile de persoane (migrația), de capital și de tehnologie, la suprapopulare, la fragmentarea și slăbirea coeziunii sociale, la schimbările produse în tehnologie și inovație, la sărăcirea valorilor culturale și naționale sub presiunea extinderii tehnicilor de informare și comunicare, la creșterea inegalităților pe plan intern și extern, la distrugerea sistemului clasic de ierarhizare a valorilor, la eventualitatea producerii unui război atomic, la răspândirea bolilor infecțioase (ne referim, în mod special, la virusii pandemici de tip nou), la sexism și rasism, la etnocentrism și ultranaționalism, la proliferarea armamentului și a crimei transnaționale sau/și la organizațiile criminale și rețelele teroriste internaționale.

Este de la sine înțeles că în următorii ani știința psihologică va trebui să coreleze „cu marile provocări ale timpului și cu posibilitatea de a obține o pace internațională durabilă dincolo de barierele politicii sociale” [27]. Faptul în cauză va implica, fără doar și poate, schimbări substanțiale pe dimensiunea comunicării între psihologii din toate sau aproape țările. Or, precum atenționează mai mulți specialiști din domeniu - Virginia Staudt Sexton, bunăoară [28] - „știința și profesiunea psihologiei se pot dezvolta dacă psihologii din întreaga lume își vor acorda o mai mare atenție reciprocă”.

În al *șaselea rând*, suntem tentați să presupunem că în noile condiții istorice, când operațiunilor de preîntâmpinare sau combatere a consecințelor legate de cataclismele naturale [29] și catastrofele cu caracter tehnogen [30] le va reveni un rol extrem de important, știința psihologică va trebui să ofere răspunsuri concludente cu referire la strategiile comportamentale pe care oamenii trebuie să le adopte în cazul unor „întâmplări neașteptate, tragice și dezastruoase”. După toate probabilitățile, într-un asemenea context, vor fi de mare actualitate studiile axate pe identificarea și punerea în practică a strategiilor de protecție psihologică contra contaminărilor (chimice, radioactive etc.), accidentelor (aviatice, maritime, feroviare, auto etc.), uraganelor, taifunurilor, cutremurelor de pământ, tsunami, erupțiilor vulcanice, alunecărilor de teren, secetelor sau inundațiilor.



În al *șaptelea rând*, suntem predispuși să credem că în condițiile metamodernității vom asista la infiltrarea psihologie în niște domenii de activitate care, în anii precedenți, fie că erau în afara centrului de atenție, fie că, în general, nu dădeau „semne de viață” (consulting internațional, psihologia organizațională internațională, multiculturalismul, medierea și negocierea conflictelor interorganizaționale, arbitrajul internațional etc.). Extinderea avută în vedere va pune în ordinea de zi necesitatea realizării unor revizuri atât pe segmentul programelor de formare profesională a psihologilor, cât și pe segmentul strategiilor și tehnicilor de cercetare psihologică.

În al *optulea rând*, datele de care dispunem arată cu toată claritatea că în metamodernitate evoluția psihologiei va depinde în foarte mare măsură de progresul înregistrat în alte domenii de cercetare științifică. În acest sens, un rol aparte le va reveni științelor ecologice și celor medicale, electronicii și tehnologiei informației, cercetărilor legate de explorarea spațiului cosmic și a celui cu ieșire la idea de securitate (individuală, organizațională, regională, națională, planetară). Impactul va fi rapid și puternic. Putem presupune că nimeni sau aproape nimeni nu va pune la îndoială inevitabilitatea instaurării unui nou climat investigațional. Fiind parte componentă a unei intense reacții de întrepătrundere epistemologică, știința psihologică își va lărgi sfera de interese, dând naștere unor paradigme de factură nouă (cum ar fi, spre exemplu, psihologia ambientală, psihoinformatica, psihobionica, psihobiotica, psihoaxiologia sau/și psihoantropologia). În plus, în anii care urmează, știința psihologică se va vedea obligată să respecte în deplinătate „regulile de joc” ale transdisciplinarității. Or, caracterul profund contradictoriu al noilor realități cotidiene o va face să recurgă cu sistematicitate la un tip de gândire care va uni într-un tot întreg perspectivele de expresie analitică cu cele de expresie holistică. Fenomenele de *socializare* și *individualizare* vor constitui *acea antinomie unificatoare* prin care va trebui să se explice că, în noile condiții istorice, a te afirma în întregime pe plan social înseamnă să poți să rezisti de unul singur multiplelor neconcordanțe care se regăsesc în acest plan. În definitiv, pe dimensiunea epocii metamoderne, psihologia științifică va reda, cel mai probabil, o pistă investigațională în care analizele centrate pe om și modul în care el se impune în viața de zi cu zi se vor organiza și desfășura cu luarea în calcul a antinomiilor existente și în strictă conformitate cu ideile de multiaspectualitate, situaționalitate, inter- și trans-disciplinaritate [31].

Și, în sfârșit, în al *noulea rând*, informațiile pe care le deținem ne permit să afirmăm că în condițiile epocii metamoderne evoluția științei psihologice va fi puternic marcată de principiile economiei de piață. Pentru a fi „în pas cu timpul”, ea va avea nevoie de un suport financiar consistent, iar obținerea acestui suport îi va cere să se ralieze în deplinătate unui sistem în care „deciziile cu privire la producție și distribuția de bunuri se bazează pe interacțiunea dintre cerere și ofertă”. În perioada



istorică avută în vedere, știința psihologică va trebui să câștige o largă aprobare socială, un mare interes social. Cu alte cuvinte, ea va trebui, după cum spune M. Zlate [32] „să se ocupe mai mult de problemele sociale ale oamenilor, să se aventureze dincolo de laborator și clinică, în societate, în laboratorul social”. În fond, aceasta ar însemna promovarea principiilor psihologiei în mediul de business, crearea și promovarea, pe scară largă, a unor proiecte manageriale și de antreprenariat susceptibile să eficientizeze la maximum activitățile desfășurate în zona afacerilor. Se vor depune, cu siguranță, eforturi considerabile îndreptate spre identificarea unor noi ecuații de recrutare și selecție a personalului, de promovare a politicilor de *mentoring* și *coaching*, de consiliere psihologică a angajaților și angajatorilor, de creare și dezvoltare a echipelor manageriale, de profilaxie sau/și diminuare a fenomenului de ardere profesională, de realizare a obiectivelor cu caracter motivațional și etic. Eforturile avute în vedere se vor resimți pretutindeni, de la banking, agricultură sau IT&C până la farma, outsourcing sau FMCG. În intenția de a oferi o altă calitate comportamentului economic al oamenilor, știința psihologică va ajunge, după toate probabilitățile, la concluzia potrivit căreia marea criză financiară (cu care am ieșit din postmodernitate și am intrat, totodată, în metamodernitate) s-a întâmplat pentru că sistemul economic a fost construit pe o viziune greșită asupra ființei umane. Dacă mai înainte – pe timpurile când erau în vogă postulatele economiei clasice – se considera că „indivizii sunt capabili de calcule economice exacte și pot lua cele mai raționale decizii când vine vorba de banii lor”, atunci în noile condiții se va porni de la premisa că „indivizii, în marea lor majoritate, sunt iraționali și autodistructivi, iau adesea decizii proaste, repetă aceleași greșeli la infinit, sunt naivi și manipulabili, nu știu să calculeze riscurile și fac operații economice care sunt în consens cu starea lor emoțională. *Homo economicus*-ul instaurat pe vremuri de Adam Smith se va dovedi a fi doar o elementară construcție teoretică. De astă dată, de susținere se vor bucura eforturile îndreptate spre integrarea celor mai recente progrese din domeniul psihologiei într-o explicație mai flexibilă și mai realistă a comportamentului economic uman. Altfel spus, accentul se va pune pe necesitatea elaborării unei paradigme economico-comportamentale susceptibile să ia în calcul toate fluctuațiile raționalității umane, fie că ea este perturbată de emoții, de efectul de turmă, de tehnicile de marketing sau pur și simplu de incapacitatea de a face calcule economice.

Concluzionând, vom remarca că în metamodernitate știința psihologică prinde un nou contur. De această dată, ea tinde să se înscrie plinar în suflul unei epoci care pune preț pe idealismul pragmatic și pe spiritul de implicare, pe capacitatea de a decifra felului de a fi al oamenilor în baza datelor cu ieșire directă la realitate și pe ideea reconstrucției eului prin comunicarea inter-relațională,



pe iscusința de a vedea lucrurile în toată profunzimea lor și pe dorința instaurării unei ordini existențiale în care toate stările de fapt ar exprima o logică unitară. Deși se distanțează semnificativ de experiența acumulată în epoca postmodernă și, cu atât mai mult, de experiența acumulată în epoca modernă, știința psihologică metamodernă, în virtutea faptului că metamodernitatea reprezintă o extindere a modernității și a postmodernității, nu se izolează în totalitate de ceea ce s-a întâmplat mai devreme. Or, în noile condiții istorice, se va ține cont, într-o anumită măsură, și de ceea ce s-a afirmat pe parcursul epocilor precedente: existența adevărilor universale, diversitatea și concurența paradigmatelor, prezența factorilor existențiali monolitici, importanța normelor socio-culturale, a determinărilor economice și a convențiilor arbitrar-lingvistice etc. În felul acesta, știința psihologică metamodernă apare în varianta unei construcții epistemologice complexe, în compoziția căreia originalitate consună perfect cu tradiționalitatea, discontinuitatea - cu spiritul de continuitate, iar clasicitatea – cu ancorarea plenară în contemporanietate.

Referințe bibliografice și note

1. Vezi, în acest sens, HUTCHEON, L. *Politica postmodernismului*. New York: Routledge, 2002, p. 166; OKEDIJI, M., HARRIS, M. (ed.). *Dialogul transatlantic: arta contemporană în și în afara Africii*. În: *Muzeul Ackland, Universitatea din Carolina de Nord.*, 1999, pp. 32–51; FURLANI, A. *Postmodern și după: Guy Davenport*. În: *Literatura contemporană*, 2002, nr. 43 (4), p. 713; VERMEULEN, T., VAN DEN AKKER, R. *Note despre metamodernism*. În: *Journal of Aesthetics & Culture*, 2010, nr. 2 (1), pp. 56-77; TURNER, L. *Metamodernism. Manifesto*, 2011. Available at: <http://www.metamodernism.org>; EVE, M. P. *Thomas Pynchon, David Foster Wallace și problemele metamodernismului*. În: *Jurnalul Scrierilor secolului XXI*, 2012, nr. 1 (1), pp. 7–25; KADAGISHVILI, D. *Metamodernism as We Perceive It*. În: *European Scientific Journal*, 2013, vol.2, pp. 558-565; ABRAMSON, S. *Ten Basic Principles of Metamodernism*. The blog, 2015. Available at: http://www.huff-ingtonpost.com/seth-abramson/ten-key-principles-in-met_b_7143202.html; TURNER, L. *Metamodernism: A Brief Introduction*. Berfrois, 2015. Available at: <http://www.metamod-ernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-brief-introduction>; BACIU, C., BOCOȘ, M., BACIU- URZICĂ, C. *Metamodernism. A Conceptual Foundation*. În: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, no. 209, pp.33-38; YOUSEF, T. *Modernism, Postmodernism and Metamodernism: A Critique*. În: *International Journal*, 2017, no. 5(1), pp. 33-43 sau/și AKKER, R., GIBBONS, A., VERMEULEN, T. (eds.). *Metamodernism: Historicity, Affect, and Depth after Postmodernism*. London: Rowman & Littlefield Int., 2017. 304 p.

2. Postmodernitatea, după cum s-a menționat nu o singură dată, redă o condiție referitoare la toate fenomenele care s-au succedat modernității. Mai exact, ea pune accent pe condiția economică, sociologică, tehnologică, ideologică sau/și culturală care disting epoca modernă de tot ce a urmat după ea. Dacă epoca modernă - care, precum este bine știut, își face apariția pe ruinele Evului Mediu, semnificând o îndelungată perioadă de timp în care s-au produs evenimente precum *Reforma Protestantă*, care „a promovat conștiința critică asupra religiei și bisericii”, *descoperirea Americii*, care „a lărgit perspectivele asupra mapamondului”, *Umanismul*, care „a contribuit la formarea unei noi viziuni asupra omului și relațiilor lui cu lumea” sau *Industria Mecanizată și Automatizată*, care „a făcut posibilă renunțarea treptată la munca manuală” - își propune să reprezinte „o culminare a căutării unei estetici a iluminismului” sau – în alți termeni - „o etică distinctă”, atunci postmodernitatea își propune să identifice modul în care autoritatea unor entități ideale (numite *metanarațiuni*) este „slăbită prin procesul de fragmentare, consumerism și deconstrucție”. Purtând însemnele unei „suspiciuni față de metanarațiuni”, postmodernitatea atacă ideea unor „factori existențiali monolitici”, încurajând, în schimb, „perspectivele fracturate, fluide și pe cele multiple”. Ideea centrală a



epocii postmoderne este că „problema cunoașterii se bazează pe tot ce este exterior individului”. Chiar dacă face dovada faptului că este polimorfă, epoca postmodernă, după cum afirmă numeroși specialiști în materie de *critical theory*, începe invariabil din chestiunea cunoașterii, care este „deopotrivă larg diseminată în forma sa, dar nu este limitată în interpretare”. Potrivit lor, „postmodernitatea, care și-a dezvoltat rapid un vocabular cu o retorică anti-iluministă, a argumentat ca raționalitatea nu a fost niciodată atât de sigură pe cât susțineau raționaliștii și că însăși cunoașterea era legată de loc, timp, poziție socială sau alți factori cu ajutorul cărora un individ își construiește punctele de vedere necesare cunoașterii”. Postmodernitatea îi tratează de o manieră critică pe toți acei care afirmă că sunt deținătorii „secretelor adevărului, eticii sau frumosului” și care consideră, în virtutea poziției privilegiate pe care o dețin, că aceste secrete „au rădăcini în orice altceva decât percepția individuală sau construcția de grup”. Drept consecință, idealurile utopice ale adevărilor universale trebuie să lase loc unor „*petit recits* locale, descentrate sau temporare” (în loc să se refere la chestiuni de natură globală sau la niște idei culturale de maximă generalitate, însăși idealurile „fiind subiecte ale interpretării sau reinterpretării”). Cu alte cuvinte, contează, în ultimă instanță, nu atât cercetarea științifică a trăsăturilor generale și universale, cât cercetarea științifică a trăsăturilor de expresie locală, singulară, particulară.

În postmodernitate, așadar, este evitată „orice formă de monism și universalizare”, reprezentările pozitivistice (logice), idealurile și modurile științei clasice fiind puse la îndoială. Evident, într-un asemenea context, se impune reaprecierea fundamentalismului și recunoașterea imaginii multiple a realității. Totodată, în postmodernitate, spun toți acei care îi împărtășesc valorile, se proclamă varietatea și concurența paradigmatelor, coexistența elementelor eterogene, recunoașterea și stimularea unei varietăți de proiecte contemporane de viață, de interacțiuni sociale, învățături filosofice și concepții științifice. În plus, în calitate de o consecință importantă a ideilor postmoderniste se impune „zdruncinarea gândirii binare de tipul „sau / sau” și înlocuirea ei prin „atitudini ale gândirii termale”, când sunt echivalente nu două, ci trei începuturi. În loc de opoziție, apologeticii postmodernismului propun „sistemicitate, armonizare, complementaritate și simultaneitate”.

Conform lui G. Vattimo, autorul unor studii de referință cu referire la ceea ce a urmat după căderea zidurilor modernității – ne referim, cu deosebire, la studiul intitulat *Sfârșitul modernității* -, postmodernitatea reprezintă o epocă a tranziției de la unitate la pluralitate. Această epocă, spune el, se caracterizează printr-o „gândire slabă” care are la bază negarea metafizicii și care, totodată, nu recunoaște importanța unei „viziuni unitare asupra lumii”. Dacă „gândirea tare”, care constituie elementul emblematic al modernității, presupune întotdeauna un efort violent de omogenizare și universalizare, atunci „gândirea slabă”, care constituie elementul exponențial al postmodernității, se caracterizează prin „slăbirea, diminuarea ființei”, prin „reducerea accentului legilor morale, al puterii politice și al realismului pozitivist științific”, prin „secularizarea marilor idei religioase, criza marilor sisteme filozofice, a metafizicii tradiționale și istorismului hegelian sau marxist”. Prin felul în care se impune gândirea „slabă” a epocii postmoderne, conchide G.Vattimo, are un sens pozitiv, în sensul că „adoaptă nihilismul în locul utopiei și hermeneuticia suspiciunii în locul interpretării metafizice”.

Venind în continuarea ideilor lui G. Vattimo, St. Connor, semnatarul faimoasei *Postmodernism Culture: A Introduction to Theories of the Contemporary*, arată că, în principiu, condiția postmodernă se caracterizează atât prin „înmulțirea centrelor de putere și de activitate”, cât și prin „dizolvarea oricărui gen de narațiune totalizatoare” (care ar coordona de una singură toate activitățile sociale). În plus, mai spune el, condiția postmodernă se caracterizează prin masificare, adică printr-o stare care înseamnă „subminarea și înlocuirea elitelor de către mase în ceea ce privește reglementarea sistemului de valori și cultivarea gusturilor”. În postmodernitate, consumismul și stilul de viață al consumatorilor domină întreaga viață socială. La aceasta se mai adaugă și fenomenul globalizării, un fenomen care comportă mutații semnificative de natură socială, politică, economică, financiară, militară și culturală. După St. Connor, pericolele de bază ale globalizării sunt omogenizarea, uniformizarea, standardizarea, pierderea identității și ceea ce poate fi redat prin termenul *mcdonaldizare*.

J. Baudrillard, la rândul său, consideră că omul postmodern trăiește cu simulacrele create de TV și mass-media. Într-unul din eseurile sale – ne referim la cel intitulat *Simulacra and Simulation* -, el afirmă că „realitatea socială există doar în sens convențional”, că aceasta „a fost înlocuită de un proces fără sfârșit de producere de simulacre”. În viziunea



lui, modernitatea este înlocuită cu o epocă în care „mass-media și celelalte forme ale producției culturale de masă generează constant procese de re-apropriere și re-contextualizare ale unor simboluri culturale sau imagini, transferând, în mod fundamental, experiența umană din zona realității în cea a hiperrealității”. Anume mass-media creează o lume hiperreală a simulacrelor. În această lume singura realitate o constituie reclamele televizate. Aici se șterg diferențele între obiecte și reprezentările lor, iar semnele își pierd contactul cu lucrurile pe care le semnifică, devenind semnificați liberi. Singurele realități palpabile devin simulacrele din mass-media. Lumea se înfățișează iremediabil ca un Disneyland. Postmodernitatea, conchide J. Baudrillard, este „o lume a valorilor inversate, unde cunoașterea devine marfă, știința este aservită tehnicii, puterea și bogăția condiționează adevărul, iar realitatea și simulacrele create de mass-media iau locul realității”. E vorba de o eră informațională și a informaticii, din care dispar atributele umanismului. Scenariile tradiționale, care legitimau valorile umanității – teologia, metafizica, utopia, credința în progres – își pierd credibilitatea.

Esențialmente, epoca postmodernă constituie expresia concentrată a capitalismului târziu (care, precum este bine știut, pune capăt capitalismului monopolist). Apariția lui coincide cu momentul în care „vechea societate industrială, bazată pe fabrici, a fost înlocuită cu alta nouă, bazată pe servicii”. Mai exact, el începe cu **deceniul al șaselea al secolului trecut**, atunci când au apărut primele semne ale globalizării, masificării și consumismului, dar și primele semne care anunțau revoluția sexuală, feminismul, multiculturalismul, rock-ul, punk-ul, graffiti, hippy, arta pe calculator sau/și multi-media. Potrivit specialiștilor, „modelul spre care tinde postmodernitatea este societatea americană, liberă și prosperă, cu viață de confort, cu administrare democratică și tolerantă, oferind tuturor cetățenilor șanse egale pentru afirmare”. În primele decenii după cel de-al Doilea Război Mondial, spun ei, țările capitaliste din Europa își reabilitează rapid infrastructura. Știința și tehnologiile se dezvoltă cu o viteză fără precedent, se fac descoperiri în domeniul fizicii atomice și informaticii. Sunt lansate *teoria catastrofelor*, *teoria fractalilor*, *teoria haosului*, se fac „progrese remarcabile în domeniul geneticii și medicinei, apar televiziunea și calculatorul, se zboară în cosmos și chiar pe lună”. Cu o intensitate crescândă, se vorbește despre faptul că „în știință nimic nu poate fi câștigat definitiv și că nu există adevăr universal valabil”. Producția de mărfuri „cedează locul producției și manipulării cunoașterii”. Evoluția electronică globală conduce spre hegemonia tehnologiei informației. Aceste constatări marchează, așadar, starea de spirit a epocii, care începe să fie circumscrișă insatisfacției și relativizării valorilor.

Pentru confirmare și alte detalii, vezi BEST, S., KELLNER, D. *Postmodern Theory. Critical Interrogations*. New York: *The Guilford Press*, 1971; JENCKS, C. *Postmodernism*. London: *Academy Editions*, 1987; BERMAN, M. *All That Is Solid Melts Into Air: The Experience of Modernity*. New York: *Viking Penguin*, 1988; CĂLINESCU, M. *Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-Garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*. Durham, N.C.: *Duke University Press*, 1987; APPIGNANESI, I. (ed.). *Postmodernism*. London: *Free Association Books*, 1989; CALLINICOS, A. *Against Postmodernism: A Marxist Critique*. Cambridge: *Polity*, 1999; CONNOR, S. *Post Modernist Culture: An Introduction to the Theories of the Contemporary*. Cambridge: *Mass Blackwell*, 1997; HASSAN, I. *The Postmodern Turn. Essays in Postmodern Theory and Culture*. Ohio: *Ohio State University Press*, 1987; LUPAN, R. *Moderni și postmoderni*. București: Editura *Cartea Românească*, 1988; PETRESCU, L. *Poetica postmodernismului*. Pitești: Editura *Paralela 45*, 1998; VATTIMO, G. *Sfârșitul modernității*. Constanța: Editura *Pontica*, 1993; BAUDRILLARD, J. *Simulacra and Simulation* (transled by Sh.F.Glaser). Michigan: *University of Michigan Press*, 1994; HUTCHEON, L. *Politica postmodernismului* (traducere de Mircea Deac). București: Editura *Univers*, 1997; HUTCHEON, L. *Poetica postmodernismului* (traducere de Dan Popescu). București: Editura *Univers*, 2002; JAMESON, F. *The Cultural Turn*. London: *Verso*, 1998; LYOTARD, J.-F. *La condition post-moderne*. Paris: *Minuit*, 1988; LYOTARD, J.-F. *Condiția postmodernă* (traducere și cuvânt înainte de Ciprian Mihali). Cluj – Napoca: Editura *Idea Design*, 2003; SOKAL, A., BRICMONT, J. *Fashionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*. New York: *Picador*, 1998; BOLDEA, I. *De la modernism la postmodernism*. Târgu-Mureș: Editura *Universității „Petru Maior”*, 2011; ACHIMESCU, N. *Religie, modernitate și postmodernitate*. București: Editura *Trinitas*, 2013 sau/și FREINACHT, H. *The listening society: A metamodern guide to politics book one*. UK: *Metamoderna*, 2017.

3. Ținând cont de această circumstanță și inspirându-ne, concomitent, din abordările legate de chintesența postmodernității (ne referim, în mod special, la interpretările care vizează triada terminologică



„postmodernism – postmodernitate – postmodern”), ne asumăm responsabilitatea să afirmăm că și în cazul noțiunii de **metamodernitate** putem opera cu două categorii lingvistice conexe. Prima categorie conexă ar fi cea de **metamodernism**, o construcție lingvistică care *acoperă răspunsurile de ordin intelectual, cultural, artistic, academic, economic, politic sau filosofic exprimate în legătură cu imperativele impuse de metamodernitate*. Cea de-a doua categorie conexă se asociază cu adjectivul **metamodern**, o parte de vorbire susceptibilă să indice la caracterul specific al diverselor genuri de activitate desfășurate în epoca metamodernității (*arhitectură metamodernă, literatură metamodernă, cultură metamodernă, filosofie metamodernă, psihologie metamodernă, pedagogie metamodernă* etc.). În spațiul rezervat prezentului studiu, cu luarea în considerare a conexității existente între cele trei categorii lingvistice și în intenția de a nu complica lucrurile, vom opera, precumpănitor, cu noțiunea de **metamodernitate**, care, precum am arătat deja, reprezintă nu doar un curent de idei lămuritoare cu referire la ceea ce semnifică perioada de după postmodernism, ci și un sistem complex de realități cotidiene prin care se „reacționează la postmodernitate”, se anunță „o nouă etichetă pentru ceea ce urmează după postmodernitate” sau/și se indică până unde are loc „extinderea și provocarea postmodernității”.

4. Pentru întâia oară, termenul de *metamodernitate* apare în anul 1975, când Mas'ud Zavarzadeh l-a folosit în mod izolat pentru a descrie o suită de atitudini nestandarde care și-au făcut apariția în cultura literară americană de la mijlocul anilor '50. De-a lungul anilor, el este utilizat în numeroase rânduri. Printre ultimii cercetători de marcă care l-au preluat în intenția de-al propaga și dezvolta se enumeră T. Vermeulen și R. van den Akker (ne referim la anul 2010 și la lucrarea pe care aceștia o semnează cu titlul de *Notes on metamodernism*). De cele mai multe ori, se afirmă că epoca metamodernă începe cu **sfârșitul primului deceniu al secolului XXI**. Anume la sfârșitul acestui deceniu, afirmă specialiștii, o bună parte din omenire a conștientizat că s-a săturat de postmodernitate, de condițiile și principiile pe care aceasta le-a impus pe toate planurile posibile fără a ține cont de complexitatea și dinamicitatea proceselor legate de evoluția istorică. Epoca metamodernă, mai spun ei, ar putea să dureze circa o sută de ani sau chiar mai mult. Oamenii care se vor naște și se vor dezvolta pe parcursul acestor ani se vor deosebi substanțial de oamenii care s-au născut și s-au dezvoltat în postmodernitate sau, cu atât mai mult, în modernitate. Cel puțin, ei nu vor trăi cu simulacreele create de TV și mass-media. Lumea lor nu va fi o lume a valorilor inversate, unde cunoașterea devine marfă, știința este aservită tehnicii, puterea și bogăția condiționează adevărul, iar reprezentările create prin rețelele de socializare iau locul realității. Pentru confirmare și alte detalii, vezi ZAVARZADEH, M. *The Apocalyptic Fact and the Eclipse of Fiction in Recent American Prose Narratives*. În: *Journal of American Studies*, 1975, vol.9, pp. 69-83; VERMEULEN, T., VAN DEN AKKER, R. *Notes on metamodernism*. În: *Journal of Aesthetics and Culture*, 2010, vol. 2, pp. 1-14; МИТРОШЕНКОВ, О. *Что придет на смену постмодернизму?* Retrieved from <http://metamodernizm.ru/chto-prividet-na-smenu-postmodernizmu/> sau/și БЕСПАЛАЯ, О. П. *После постмодерна*. În: *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 2014, № 3, с. 20-23.

5. Vezi, în acest sens, VERMEULEN, T., VAN DEN AKKER, R. *Note despre metamodernism*. În: *Journal of Aesthetics & Culture*, 2010, no. 2 (1), pp. 56-77 ; EVE, M. P. *Thomas Pynchon, David Foster Wallace și problemele metamodernismului*. În: *Jurnalul Scrierilor secolului XXI*, 2012, nr. 1 (1), pp. 7–25; KUNZE, P. *Filmele lui Wes Anderson: eseuri critice asupra unei icoane*. New York: Palgrave MacMillan, 2014, pp. 27-28; POTTER, C. *Timotheus Vermeulen vorbește to Cher Potter*. TANK 55. Retrieved from <http://tankmagazine.com/issue-55/talk/timotheus-vermeulen>; TURNER, L. *Metamodernism: A Brief Introduction. Notes on Metamodernism*. Retrieved from <http://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-briefintroduction>; TURNER, L. *The Metamodernist Manifesto*. Retrieved from <http://www.metamodernism.org/>. BUNNELL, N. *Oscillating from a distance: A study of metamodernism in theory and practice*. În: *Undergraduate Journal of Humanistic Studies*, 2015, no.1, pp.1-8 sau /și YOUSEF, T. *Modernism, Postmodernism and Metamodernism: A Critique*. În: *International Journal*, 2017, no. 5(1), pp. 33-43.

6. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, CIOROGAR, A. *Poetica metamodernismului și sfârșitul postmodernității* (II). În: *Observatorul cultural*, 05.10.2018, nr. 941, p.1 sau/și <https://www.observatorcultural.ro/articol/poetica-metamodernismului-si-sfirsitul-postmodernitatii-ii/>



7. Vezi, în acest sens, VERMEULEN, T., VAN DEN AKKER, R. *Note despre metamodernism*. În: *Journal of Aesthetics & Culture*, 2010, nr. 2 (1), pp. 56-77.
8. Mai multe detalii cu referire la această caracteristică a metamodernității pot fi găsite în ESHELMAN, R. *Performatism, or the End of Postmodernism*. În: *Anthropoetics*, 2007, vol. 6, no. 2. [<http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap0602/perform.htm>] sau/și ESHELMAN, R. *Performatism, or the End of Postmodernism*. Aurora, Colorado: Davies Group, 2008.
9. Vezi EVANS, K. Living in the 21 Century: A Gestalt Therapist's Search for a new Paradigm. În: *Gestalt Review*, 2007, no.11(3), pp.190-203.
10. Vezi, în acest sens, VERMEULEN, T., VAN DEN AKKER, R. *Note despre metamodernism*. În: *Journal of Aesthetics & Culture*, 2010, nr. 2 (1), pp. 56-77 sau/și LEVIN, K. *How PoMo Can You*. Available at: artnews.com/art-news/news/how-pomo-can-you-go-2108 (15 October 2012).
11. Expresiile îi aparțin lui L.Turner. Pentru întâia oară, ele apar în *The Metamodernist Manifest*, o lucrare care, fiind scrisă și publicată în anul 2011, este considerată drept „un exercițiu în definirea și întruchiparea simultană a spiritului metamodern”. Pentru confirmare, vezi TURNER, L. *The Metamodernist Manifesto*. Retrieved from <http://www.metamodernism.org/>.
12. FRAISSE, P.(sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: P.U.F., 1982. 344 p.
13. FRAISSE, P. *Pour l'unité dans la diversité*. În: P. FRAISSE (sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: P.U.F., 1982, pp. 9-24.
14. OLÉRON, P. *Demain, une psychologie pour tous?* În: P. FRAISSE (sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: P.U.F., 1982, pp.39-54.
15. WIDLOCHER, D. *La psychopathologie a-t-elle un avenir?* În: P. FRAISSE (sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: P.U.F., 1982, pp.191-208.
16. RICHELLE, M. *Craintes et esperances pour la psychologie de l'an 2000*. În: P. FRAISSE (sous la direction de). *Psychologie de demain*. Paris: PUF, 1982, pp.55-71.
17. În scurt timp după apariția studiului lui M.Richelle, încep să apară estimări prin care este recunoscută veridicitatea ideilor emise de către acesta. Drept exemplu, ne poate servi următorul pasaj din lucrarea „Introducere în psihologie” a lui M. Zlate (București: Casa de Editură și Presă „ȘANSA” S.R.L., 1994, p.46): „Există deja indicii că aceste caracteristici (ale noii psihologii – n.n.) au început să devină reale și funcționale în psihologie. Mărturie în acest sens stau apropierea făcute între stadiile dezvoltării cognitive (descrise de Piaget) și teoria învățării operante (elaborată de Skinner), care ridică două probleme (dezechilibrarea la Piaget și variabilitatea subiectului la Skinner) ce nu au constituit obiectul unor elaborări teoretice”.
18. Informații concrete cu referire la acest important eveniment științific pot fi găsite în ARDILA, R. *The future of psychology and the future of man*. În: *XXIII Congres International de Psychologie*, Volume des resumes. Mexico,1984; ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. București: Casa de Editură și Presă „ȘANSA” S.R.L., 1994, pp. 47-48 sau/și ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 68-69.
19. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. București: Casa de Editură și Presă „ȘANSA” S.R.L., 1994, pp. 48-49 sau/și ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 69-70.
20. ROBINS, R.W., GOSLING, S.D., CRAIK, K.H. *An Empirical Analysis of Trends in Psychology*. În: *American Psychologist*, 1999, no.54 (2), pp. 117-128.
21. Vezi, cu această ocazie, GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Măine, 2007, Vol. I, pp. 27-32.
22. Am fi putut, bunăoară, să facem trimitere la pasajele conținute în: MUCCHIELLI, A. *La nouvelle psychologie*. Paris: P.U.F, 1993 (în varianta românească: MUCCHIELLI, A. *Noua psihologie* (traducere de D.Grama). București: Editura Științifică, 1996); GROF, S. *Psychology of the Future*. Albany, NY: State University of New York Press, 2000 sau/și ILIN, C.. *Viitorul psihologiei muncii și organizaționale în perspectiva schimbărilor socio-economice-*



tehnologice din lumea muncii. În: Z. BOGATHY (coord.). *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași: Editura Polirom, 2004, pp. 317 – 326.

23. Pentru confirmare și alte detalii, vezi ГУСЕЛЫЦЕВА, М. С. *Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности*. În: *Психологические исследования*, 2014, Том 7, № 36, с. 5 [URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016-guseltseva36.html>]; ГУСЕЛЫЦЕВА, М. С. *Принцип развития в современной психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности*. În: А. Л. ЖУРАВЛЕВА, Е. А. СЕРГИЕНКО (ред.). *Разработка и реализация принципа развития в современной психологии*. Москва: ИПРАН, 2016, с. 31-51; ГУСЕЛЫЦЕВА, М. С. *Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности*. În: *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 2018, Том 8, Вып. 4, с. 327–340 [URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>] sau/și АСМОЛОВ, А. Г. *От культуры полезности к культуре достоинства*. În: *Человек без границ*, 2013 [URL: http://asmolovpsy.ru/sites/default/files/ot_kultury_poleznosti_k_kulture_dostoinstva.pdf].

24. Date interesante cu referire la acest subiect pot fi găsite în ГУСЕЛЫЦЕВА, М. С. *Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности*. În: *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 2018, том 8, вып. 4, с. 327–340 [URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>] sau/și БАЗАРГАНИ, Д. Т., ЛАРСАРИ, В. Н. «Постмодернизм»: может ли современная ситуация быть описана термином «постмодерн»? *Реферативный обзор постмодернизма и его критики в современных дидактических программах*. În: *Журнал Гефтер*, 2015 [URL: <http://gefter.ru/archive/14194>].

25. Pentru confirmare și alte detalii, vezi EPSHTEIN, M. N. *De'but de siecle, ili Ot post- k proto- Manifest novogo veka [De'but de siecle, or From post-to proto- Manifesto of the New Century]*. În: *Znaniya*, 2001, № 5, p. 11-17. Available at: <http://magazines.russ.ru/znamia/2001/5/epsh.html> (In Russian).

26. Pentru confirmare și alte detalii, vezi ГРЕБЕНЮК, А. А. *Теоретико-методологические основы метамодернистской психологии*. Режим доступа: https://metaxy-psy.blogspot.com/p/blog-page_15.html; ГРЕБЕНЮК, А. А. *Метамодернизм в психологии или возвращение из игры в реальную жизнь* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://metamod-errnzm.ru/метамодернизм-в-психологии>; ГРЕБЕНЮК, А. А. *Метамодернистская психотерапия: теоретические основания и решаемые задачи*. În: Г. Ю. ГУЛЯЕВА (общ. ред.). *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации* : сборник статей III Международной научно-практической конференции. Пенза : *Наука и Просвещение*, 2017, с. 207-212 sau/și ГРЕБЕНЮК, А. А. *Основы метамодернистской психологии* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://metamodernizm.ru/metamodernism-psy-chology>.

27. Expresia este preluată din ARDILA, R. *The future of psychology and the future of man*. În: *XXIII International Congress of Psychology: Volume des resumes*. Acapulco, Mexico, 1984, p. 178.

28. Pentru confirmare, vezi DENMARK, F. L., RUSSO, N.F. *Virginia Staudt Sexton*. În: A. N. O'CONNELL, N.F. RUSSO (Eds.). *Women in Psychology: A Bio-bibliographic Sourcebook*. New York, NY: *Greenwood Press*, 1990, pp. 285-289.

29. Cataclismele naturale (uragane, taifunuri, cutremure de pământ, secete, inundații etc.) sunt cauzate, precum este bine știut, nu doar de natura suprafeței pământului, de procesele care au loc în atmosferă sau de mutațiile care se produc în biosferă, ci și de creșterea exponențială a populației, de concentrația mare a acesteia în anumite regiuni, de industrializarea masivă a zonelor de coastă, de megaconstrucții care limitează substanțial zonele inundabile pe cursul râurilor și/sau de involuțiile cu caracter ecologic. În ultimii 20 de ani, aproximativ trei milioane de oameni din lume au devenit victime ale cataclismelor naturale, iar peste 800 de milioane au avut de suferit. În anul 2011, pagubele materiale produse de cataclismele naturale s-au ridicat la 380 de miliarde de dolari, comparativ cu 75 de miliarde de dolari, media anuală întâlnită până atunci. Creșterea continuă a producției și urbanizarea, concentrarea lor în zonele cu risc natural sporit (în primul rând a țărmurilor, în raza cărora locuiesc 44% din populația lumii și sunt concentrate 4/5 dintre cele mai mari orașe) sunt factorii principali ai creșterii acestui tip de risc. În ultimii ani, numărul fenomenelor naturale periculoase



crește constant. Riscurile situațiilor excepționale care recurg din procesul de schimbare globală a climei și a activităților economice, sunt foarte mari pentru populație și pentru obiectivele economice. Pentru confirmare și alte detalii, vezi *Catastrofele naturale*. Disponibil pe: ro.wikipedia.org/wiki/catastrofa_naturala sau/și *Dezastre naturale*. Disponibil pe: www.storyboardthat.com/ro/lesson-plans/dezastre-naturale.

30. Progresul tehnico-științific care a început la mijlocul secolului al XX-lea, odată cu implicarea în activitatea de producție a unor cantități mari de resurse naturale și utilizarea sistemelor tehnologice complexe, a condus la o creștere substanțială a numărului de catastrofe cu caracter tehnogen. Această creștere, după cum estimează specialiștii din domeniu, este legată, mai întâi de toate, de folosirea în domeniile industriei și energiei a unui număr mare de radiații chimice și a proceselor tehnologice cu pericol de explozie. În acest fel, a devenit evident că pericolul pentru om este generat de mediu creat de el însuși. Datele Organizației Națiunilor Unite arată că incidentele cu caracter tehnogen ocupă locul al treilea printre toate tipurile de situații excepționale după numărul pierderilor de vieți omenești. Pe primul loc sunt dezastrele naturale hidrometeorologice (inundații, tsunami), iar pe cel de-al doilea – cataclismele cu caracter geologic (cutremure, alunecări de teren, erupții vulcanice etc.). Conform datelor Centrului internațional de cercetare a dezastrelor, rata mortalității înregistrată în cazul avariilor cu caracter tehnogen în perioada anilor 1994-2007 a fost de 0,8 persoane decedate la 1 mln. de oameni. În perioada anilor 2003-2006, numărul catastrofelor tehnogene a crescut de câteva ori comparativ cu numărul dezastrelor naturale. În anii următori situația devine și mai critică. În anii 2006-2013, după cum arată datele furnizate de Compania suedeză de asigurări *Schweizerische Rückversicherungs-Gesellschaft A.G.*, s-au înregistrat 8,7 mii victime omenești, iar suma pierderilor materiale a atins cota de 4 mlrd. dolari. În total, numai în ultimii zece ani, în rezultatul dezastrelor catastrofelor tehnogene au decedat, în lume, circa 600 mii de persoane, iar circa 2 mlrd. de persoane au fost rănite. În următorii ani, prezic specialiștii, mari schimbări nu se vor produce, ceea ce înseamnă că numărul persoanelor afectate de catastrofele cu caracter tehnogen va fi în creștere. Pentru confirmare și alte detalii, vezi TĂBĂRȚĂ, V., CAPRĂ, G. *Pericolul catastrofelor contemporane cu caracter tehnogen*. Disponibil pe: <http://repository.utm.md/handle/5014/1004>; *Catastrofele cu caracter tehnogen*. Disponibil pe: <http://www.washprofile.org> sau/și *Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED)*. Disponibil pe: <http://www.emdat.be>.

31. Date suplimentare cu referire la acest subiect pot fi găsite în ГУСЕЛЫЦЕВА, М. С. *Принцип развития в современной психологии: вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности*. În: А. Л. ЖУРАВЛЕВА, Е. А. СЕРГИЕНКО (ред.). *Разработка и реализация принципа развития в современной психологии*. Москва: ИПРАН, 2016; ГРИШИНА, Н. В., КОСТРОМИНА, С. Н. *Психология личности: переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности*. În: *Психологические исследования*, 2017, Т. 10, № 52, с. 1 [URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1405-grishina52.html>]; ГУСЕЛЫЦЕВА, М. С. *Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности*. În: *Психологические исследования*, 2014, Т. 7, № 36, с. 5 [URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016-guseltseva36.html>] sau/și СЕРГИЕНКО, Е. А. *Межпарадигмальные мосты*. În: *Психологические исследования*, 2016, Т. 9, № 48, с. 4 [URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n48/1306-sergienko48.html>].

32. Pentru confirmare, vezi ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. București: Casa de Editură și Presă „ȘANSA” S.R.L., 1994, p. 50 sau/și ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, p. 71.



STAREA SUBIECTIVĂ DE BINE, SATISFAȚIA MUNCII ȘI PERSISTENȚA MOTIVAȚIONALĂ LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

SUBJECTIVE WELL-BEING, JOB SATISFACTION AND MOTIVATIONAL PERSISTENCE AT TEACHING STAFF IN PRIMARY EDUCATION

Popescu Maria, doctor în psihologie, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Negură Ion, doctor în psihologie., conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 37.015.3

Rezumat

Reprezentările sociale (RS) apar și se formează în cadrul societății grație anumitor procese sociale, au o anumită durată și o structură internă în continuă elaborare și transformare. Transformarea unei RS are loc datorită elementelor sociale noi. În cercetarea noastră am studiat starea subiectivă de bine (SSB), satisfacția muncii (SM) și persistența motivațională (PM) ca elemente esențiale ale reprezentării sociale ale muncii cadrelor didactice. În articol sunt prezentate rezultatele privind optimizarea stării subiective de bine (SSB), satisfacției muncii (SM) și persistenței motivaționale (PM) prin program special de intervenție psihologică și impactul lor asupra reorganizării elementelor centrale și periferice ale reprezentării sociale a muncii la învățătorii din ciclul primar.

Cuvinte cheie: reprezentări sociale, stare subiectivă de bine, persistență motivațională, satisfacția muncii, muncă, cadre didactice.

Abstract

Social representations (SR) appear and are formed within society thanks to certain social processes, have a certain duration and an internal structure in continuous elaboration and transformation. The transformation of an RS takes place due to new social elements. In our research we studied subjective well-being (SSB), job satisfaction (MS) and motivational persistence (PM) as essential elements of teachers' social representation of work. The article presents the results on the optimization of subjective well-being (SSB), job satisfaction (MS) and motivational persistence (PM) through a special psychological intervention program and their impact on the reorganization of the central and peripheral elements of social representation of work in teachers.

Keywords: social representations, subjective well-being, motivational persistence, job satisfaction, work, teachers.

Introducere

Reprezentările sociale (RS) sunt privite drept „ambient” în legătură cu individul sau grupul și ele sunt specifice unei societăți (Neculau, Curelaru, 2004). În studiul nostru, am fost interesați de structura reprezentărilor sociale ale muncii la învățătorii de clasele primare și de modul în care ea poate fi transformată.

Într-un anumit tip de context se formează anumite mecanisme de decodare a realității care mai apoi se transmit în stil de conduită ce actualizează permanent vechile lui practici, chiar și în momentul când individul se află într-un alt context social, el greu își poate schimba comportamentul păstrându-și involuntar conduite vechi. Chiar dacă se schimbă contextul, reprezentările „vechi” se păstrează și domin comportamentul social o anumită perioadă de timp (Curelaru, 2004).



Noi am încercat prin intermediul unui program de intervenție psihosocială să inducem careva modificări în percepția conținutului muncii învățătorilor prin influența asupra conștientizării stării subiective de bine (SSB), satisfacției muncii (SM) și a persistenței motivaționale (PM).

Așadar, RS au o anumită durată, o structură internă elaborată nedefinitiv care poate fi supusă transformării datorită elementelor sociale noi. Elementele noi pot fi idei, opinii, convingeri, atitudini, practici, contexte noi etc. Ele pot fi impuse atât din afara grupului, cât și de grupul însuși, cu scopul de a se adapta noilor evenimente. Astfel se produce modificarea unei RS (Flament, 1997).

În cele ce urmează, pentru fiecare factor analizat (SSB, SM și PM), vom prezenta, comparativ datele înregistrate de grupul experimental înainte și după programul de intervenție (fazele test-retest), cât și diferențele identificate între grupul experimental și grupul de control după programul de intervenție psihosocială.

Rezultatele privind starea subiectivă de bine

Comparând rezultatele obținute la itemii scalei SSB la grupul experimental înainte și după programul de intervenție (test-retest), constatăm diferențe semnificative pentru întreaga scală SSB ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,00$, $V = 13,50$, $p = 0,038$, $r = 0,28$).

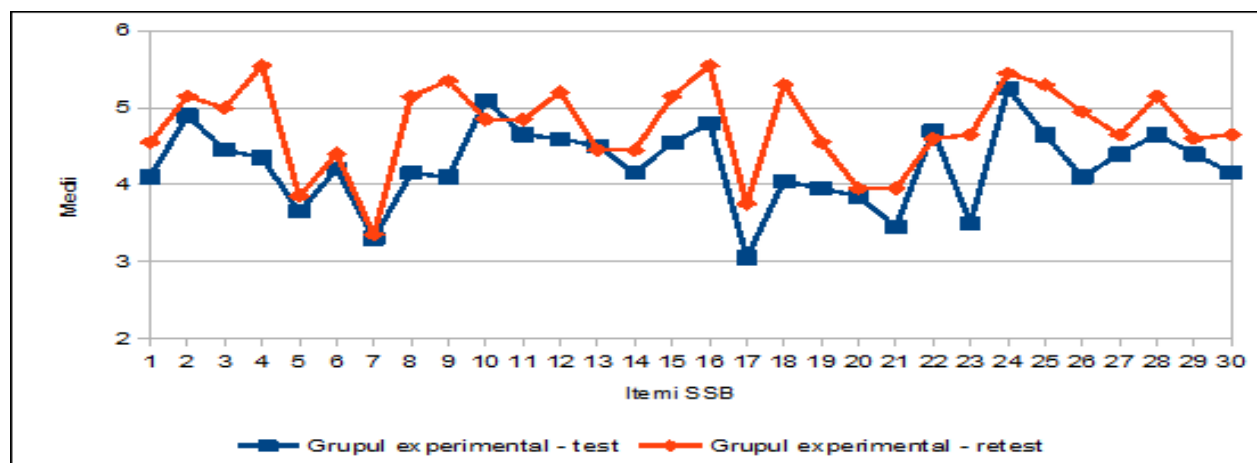


Fig. 1. Starea subiectivă de bine a lotului experimental (test-retest)

Diferențe semnificative la nivel statistic se atestă și la anumiți itemi luați în parte. Cele mai multe schimbări au fost înregistrate la dimensiunea „evaluările privind controlul evenimentelor și implicarea” (SSB8, SSB18, SSB23, SSB26). Acest fapt denotă o percepție mai bună a eficienței personale, o mai bună organizare a timpului, un nivel crescut al conștientizării necesității implicării în luarea unor decizii și angajării individuale în producerea unor schimbări, respectiv, un nivel crescut al facilitării în realizarea unor activități. Faptul că am înregistrat mai multe modificări anume



la acest aspect privind evaluarea SSB (celelalte fiind: evaluarea situația prezentă/trecută/de viitor; evaluările privind lumea din jur și relațiile cu ceilalți și percepțiile privind aspectul exterior și starea dispozițional-afectivă) îl explicăm ca fiind datorată preocupării mai mari a cadrelor didactice pentru munca pe care o prestează și rezultatele acesteia.

Comparând rezultatele obținute de subiecții din grupul experimental și cel de control după experimentul formativ în scopul determinării impactului programului de intervenție asupra SSB la subiecții din primul grup, constatăm diferențe semnificative la nivelul scalei SSB ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 4,00$, $W = 278,50$, $p = 0,019$, $r = 0,33$).

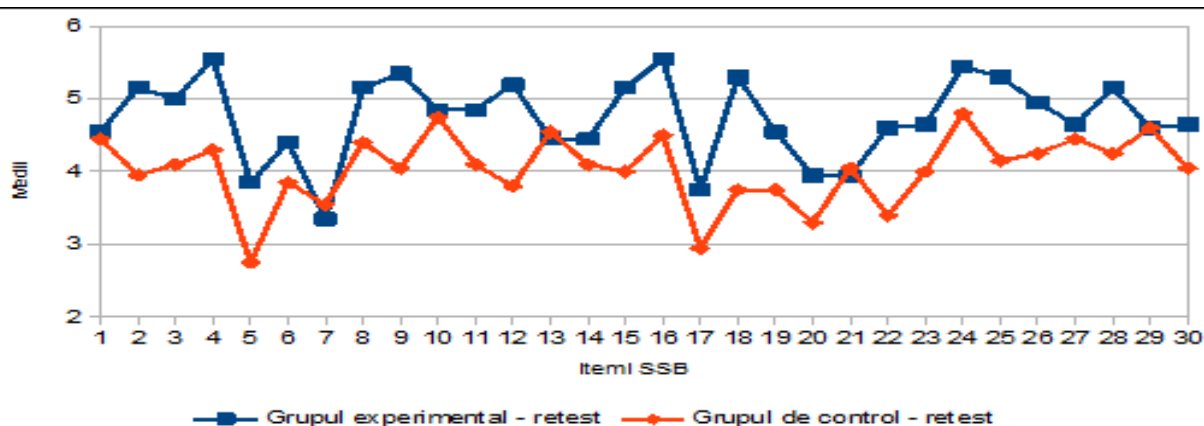


Fig. 2. Starea subiectivă de bine la grupurile experimental și de control după programul de intervenție

În special, observăm diferențe semnificative la itemii: SSB2, SSB3, SSB9, SSB12, SSB15, SSB16, SSB18. Dintre aceștia, trei se referă evaluarea situației prezente / trecute / de viitor (SSB3, SSB9, SSB12), doi la evaluarea stării dispoziționale și a aspectului exterior (SSB15, SSB16) și câte unul la evaluarea relației cu ceilalți (SSB2) și evaluarea privind controlabilitatea evenimentelor (SSB18). Acest fapt denotă o preocupare mai intensă la cadrele didactice din grupul experimental pentru reflecțiile privind situația lor și o mai bună evaluare a stării lor de spirit. Dat fiind faptul că foarte multe activități din programul de intervenție au vizat aceste stări psihologice, am putea deduce că schimbările se datorează participării la aceste activități.

Analizând aceste date, se observă că, în general, în grupul experimental numărul de persoane care trăiesc sentimente de insatisfacție în raport cu situația lor prezentă, trecută sau de viitor este mai mic, comparativ cu grupul de control. Subiecții din grupul de control sunt mai nemulțumiți de situația din prezent, mai puțin satisfăcuți de lucrurile din viața lor, trăiesc mai puține stări de mândrie și bucurie și sunt mai pesimiști în legătură cu viitorul (Muntele-Hendreș, 2009).



Mai jos prezentăm datele care probează statistic aceste diferențe și reprezentarea grafică a acestora.

Itemul SSB8 [adesea mă implic și mă angajez în activități] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,00$, $V = 19,50$, $p = 0,005$, $r = 0,40$).

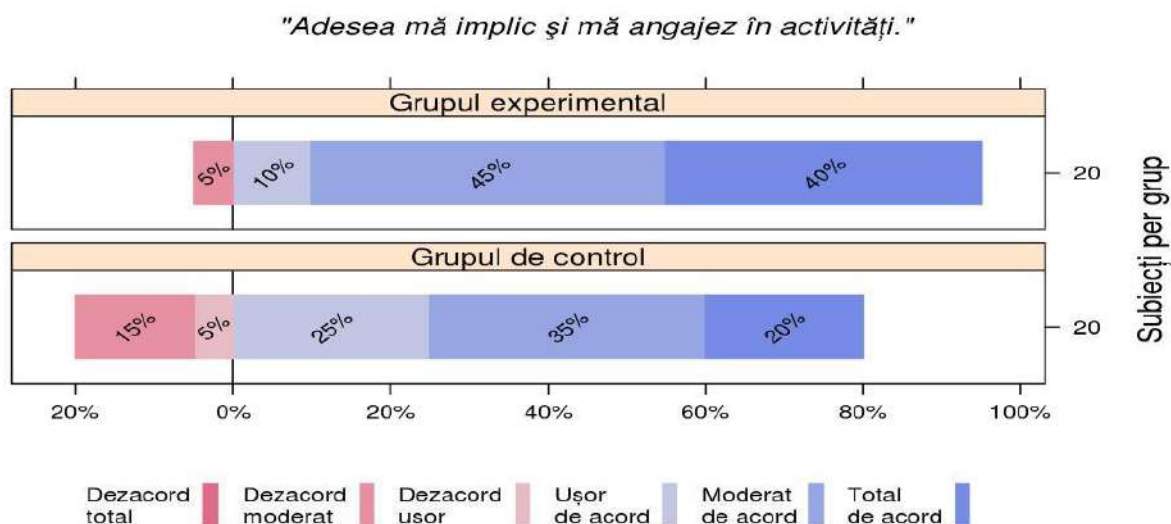


Fig. 3. Percepții privind implicarea și angajarea în activități

Se remarcă diferențe semnificative între cele două grupuri și în ceea ce privește gestionarea timpului.

Itemul SSB18 [pot să îmi organizez timpul bine] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,50$, $V = 11,50$, $p = 0,012$, $r = 0,36$).

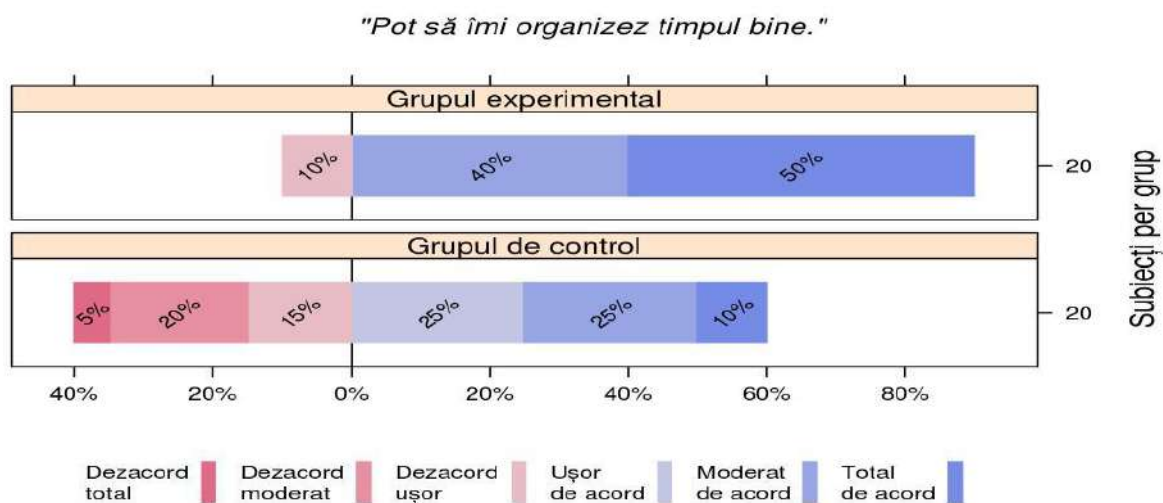


Fig. 4. Percepții privind organizarea timpului



Așa cum se observă din figura de mai sus, subiecții din grupul experimental, în proporție de 50%, comparativ cu doar 10% din grupul de control, consideră că pot să-și organizeze timpul eficient. O bună organizare a timpului și gestionarea echilibrată a eforturilor, influențează în mare parte realizarea cu succes a obiectivelor propuse și a sarcinilor aferente acestor obiective. Una dintre achizițiile individuale ca urmare a participării la programul de intervenție o considerăm și pe cea legată de managementul timpului. Astfel, dacă analizăm datele la itemul SSB18, constatăm că subiecții din grupul experimental, într-o proporție covârșitoare (acord total – 50%, acord moderat – 40%), își evaluează capacitățile de organizare a timpului ca fiind bune. Comparativ, subiecții din grupul de control doar 10% (acord total) și 25% (acord moderat) consideră că reușesc să-și organizeze eficient timpul. Dimpotrivă, spre deosebire de grupul experimental, un număr mai mare de subiecții din grupul de control exprimă dezacord în ceea ce privește capacitățile lor de organizare optimă a timpului pentru realizarea sarcinilor zilnice (dezacord total – 5% și dezacord moderat – 25%).

În aceeași ordine de idei, datele prezentate în figura 3.6, atestă diferențe semnificative între grupul de control și grupul care a participat la activitățile de training în ceea ce privește luarea deciziilor:

Itemul SSB23 [pot să iau decizii cu ușurință] ($mdn1 = 3,50$, $mdn2 = 5,00$, $V = 20,00$, $p = 0,012$, $r = 0,36$).

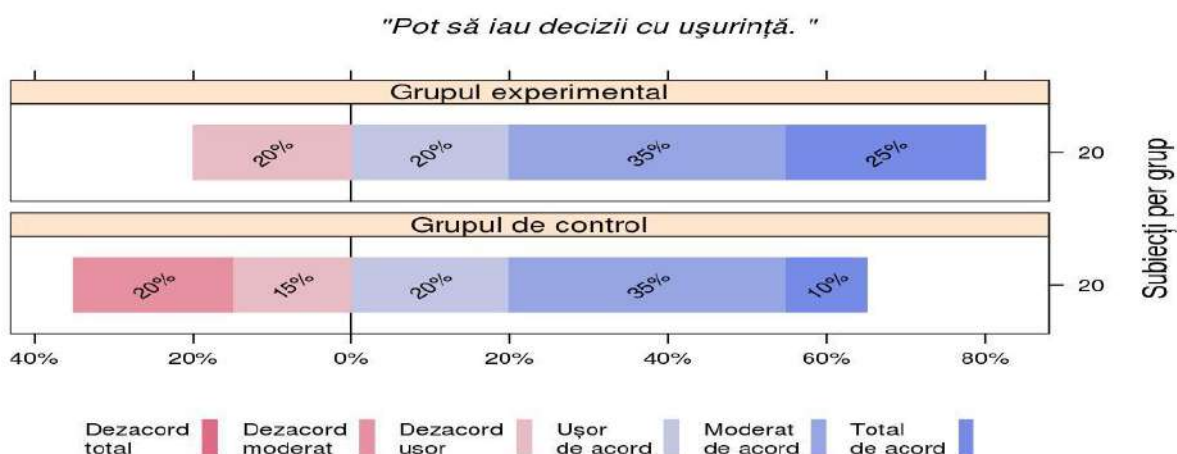


Fig. 5. Percepții privind luarea deciziilor

Datele prezentate în figura de mai sus, reflectă o mai bună încredere în forțele proprii, mai bună siguranță, în ceea ce privește luarea deciziilor la subiecții din grupul experimental. Acest fapt derivă din capacitatea subiecților de a-și reprezenta cu mai multă claritate mersul acțiunilor în funcție



de decizia luată. Dimpotrivă, ezitarea în luarea deciziilor, perceperea nesiguranței, poate tergiversa mult timpul luării unei decizii considerate potrivite, dacă nu chiar, îndoielile pot determina persoana să renunțe în final la luarea vreunei decizii.

Următorul item la care se înregistrează diferențe semnificative se referă la capacitățile percepute ale persoanei de a realiza anumite sarcini. În acest context, subiecții din grupul experimental consideră că se descurcă cu o anumită ușurință în realizarea sarcinilor (20% - acord total și 60% - acord moderat), comparativ cu colegii lor din grupul de control (15% - acord total, 20% - acord moderat):

Itemul SSB26 [*fac cele mai multe lucruri cu ușurință*] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,00$, $V = 24,00$, $p = 0,010$, $r = 0,37$).

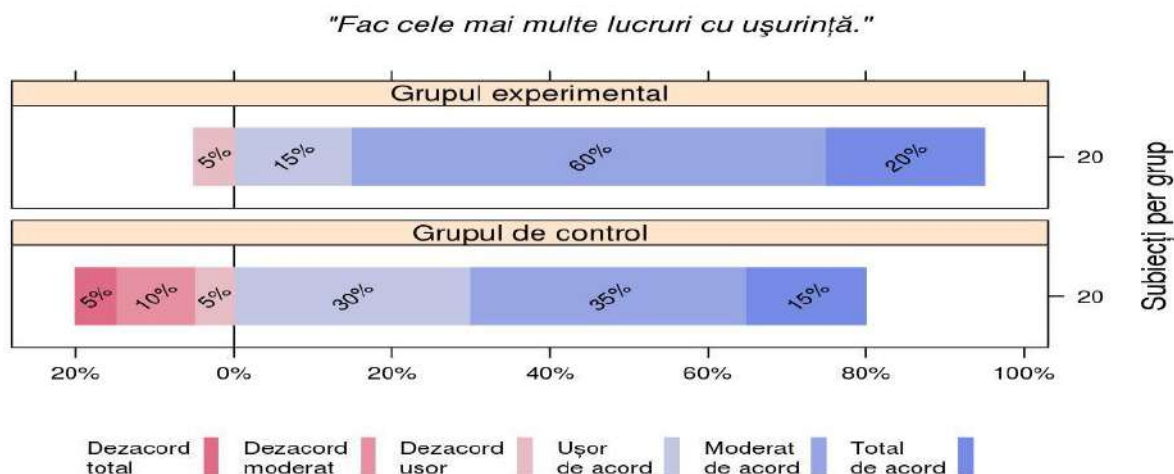


Fig. 6. Facilitarea în realizarea activităților

Așa cum am remarcat și mai sus, mai puține schimbări s-au produs în ceea ce privește evaluările privind lumea din jur, modificări semnificative se înregistrează doar la itemul SSB4 [*am sentimente calde față de ceilalți*] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 13,50$, $p = 0,007$, $r = 0,39$).

La acest aspect, 65% dintre subiecții grupului experimental, comparativ cu 25% din grupul de control, exprimă un acord total în ceea ce privește prezența unor sentimente calde în relațiile cu ceilalți. Acest fapt denotă mai multă deschidere și încredere în relațiile interpersonale din partea subiecților grupului experimental, ceea ce ne permite să confirmăm eficiența programului de intervenție.

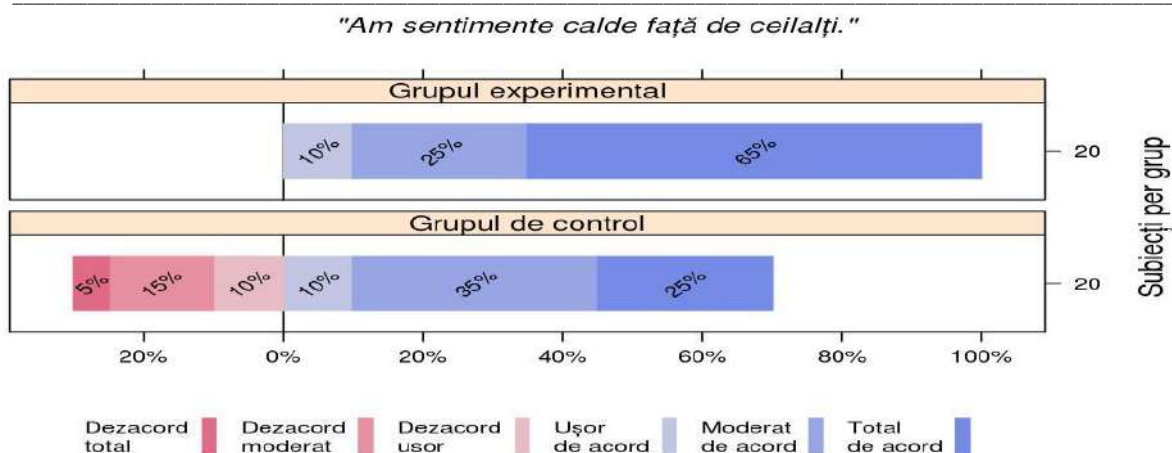


Fig. 7. Percepții privind afecțiunea față de ceilalți

Respectiv, mai puține modificări se înregistrează și la dimensiunea „evaluarea privind situația trecută, prezentă și de viitor”, la care se atestă diferențe statistice semnificative între cele două grupuri doar la itemul SSB9 [*consider că viața este bună*] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 12,00$, $p = 0,002$, $r = 0,46$).

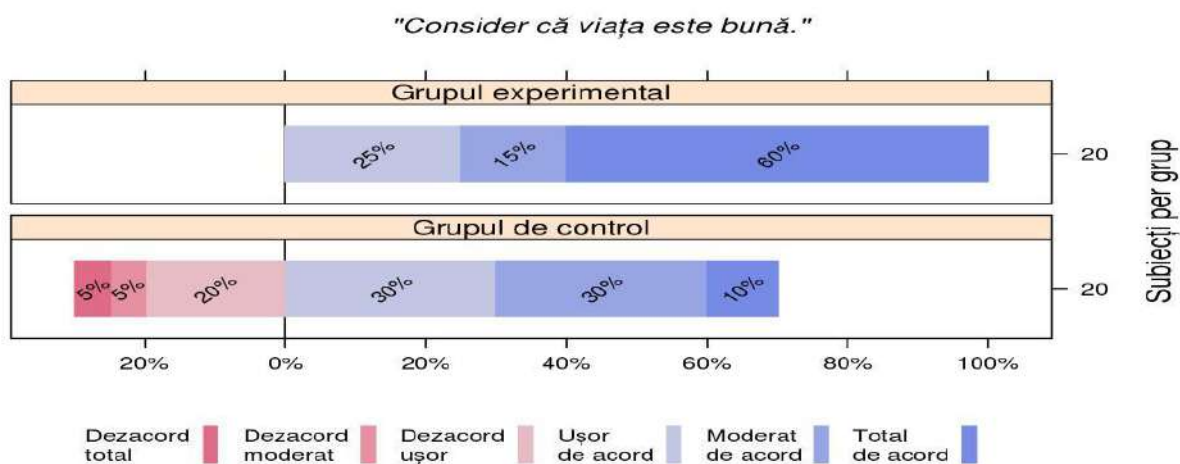


Fig. 8. Percepții privind satisfacția de viață

În mod evident, pentru subiecții din grupul experimental percepția privind satisfacția de viață se plasează de la acord minim spre acord total, nici un subiect nu a exprimat răspunsuri care atestă dezacord în ceea ce privește mulțumirea în raport cu condițiile de viață, comparativ cu subiecții din grupul de control.

Dintre itemii cu referire la dimensiunea „percepția privind aspectul exterior și starea dispozițional afectivă”, identificăm diferențe statistice semnificative doar la itemul SSB16 [*găsesc frumusețea în multe lucruri*] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 3,50$, $p = 0,012$, $r = 0,36$).

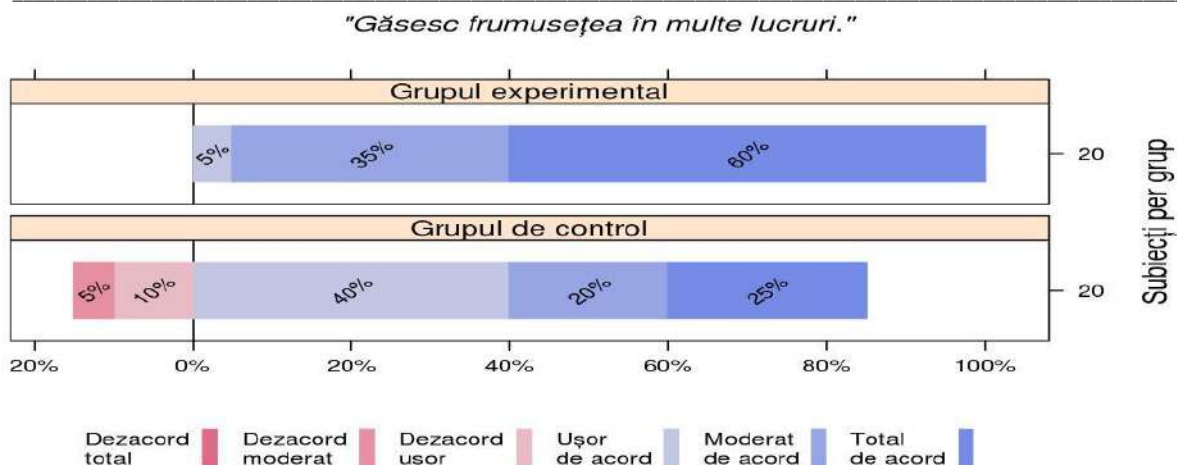


Fig. 9. Percepții privind satisfacția față de lumea înconjurătoare

În ceea ce privește realizările obținute de-a lungul vieții, rezultatele celor două grupuri se prezintă după cum urmează:

Itemul SSB3 [am făcut multe din lucrurile pe care mi le-am dorit] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 4,00$, $W = 284,00$, $p = 0,019$, $r = 0,33$);

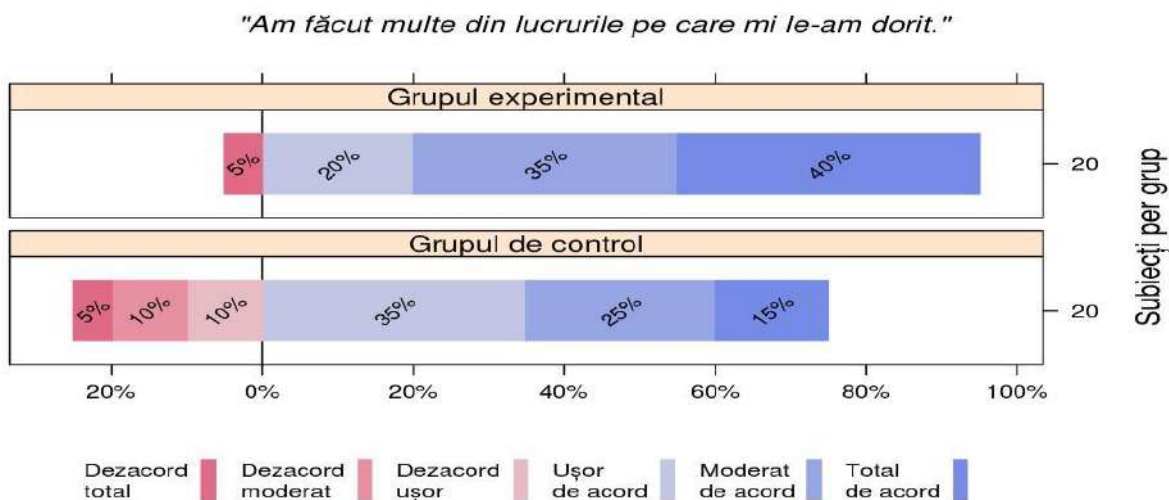


Fig. 10. Percepții privind realizarea scopurilor

Subiecții din grupul experimental consideră că au realizat multe din cele pe care și le-au propus sau dorit (acord total – 40 % și acord moderat – 35%), comparativ cu cei din grupul de control, la care gradul de satisfacție în raport cu acest aspect este mai mic (acord total – 15% și acord moderat – 25%). Aceste diferențe sunt statistic semnificative.

Tot în acest context, subiecții din grupul experimental sunt într-o proporție semnificativ mai mare mulțumiți de viața lor (acord total – 40%), față de colegii lor din grupul de control (acord total – 10%). Aceste diferențe, semnificative din punct de vedere statistic, denotă un grad mai mare de



satisfacție față de felul în care s-au produs cele mai multe evenimente din viața lor, fapt care afectează pozitiv evaluările privind evenimentele de viitor.

Itemul SSB12 [sunt satisfăcut de multe lucruri în viața mea] ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 3,80$, $W = 304,50$, $p = 0,003$, $r = 0,43$).

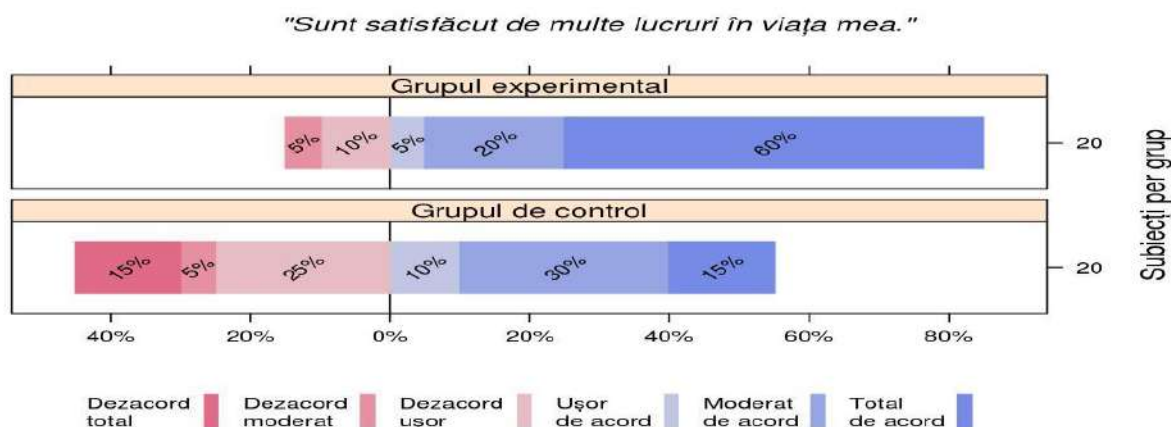


Fig. 11. Percepții privind realizarea scopurilor

În ceea ce privește percepția asupra stărilor de fericire, datele înregistrate reflectă următoarele valori statistice:

Itemul SSB15 [mă simt destul de fericit] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 4,50$, $W = 294,00$, $p = 0,008$, $r = 0,38$).

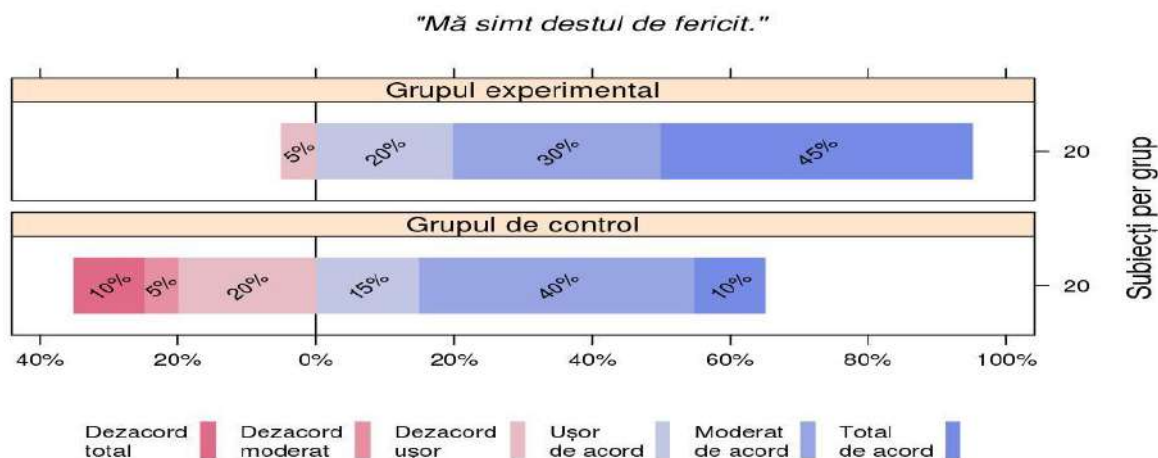


Fig. 12. Percepții privind gradul de fericire

Subiecții din grupul experimental declară într-un număr mai mare (acord total – 45%, acord moderat – 30%), comparativ cu cei din grupul de control (acord total – 10%, acord moderat – 40%) se declară destul de fericiți. Ca și în celelalte cazuri, valorile înregistrate de grupul experimental se plasează mai mult în limitele acord minim spre acord total, pe când subiecții din grupul de control



înregistrează și valori care exprimă dezacordul total (10%) și moderat (5%) cu referire la acest aspect.

Satisfacția de viață

Prin această scală au fost culese date privind 5 aspecte ale vieții în general. Subiecții trebuiau să aprecieze pe o scală de la 1 (dezacord puternic) la 7 (acord puternic). Constatăm că, atunci când se referă la viață în general, subiecții din grupul experimental manifestă un nivel mai mare de satisfacție în legătură cu diverse aspecte ale vieții, comparativ cu cei din grupul de control (Csikszentmihalyi, 2007). Datele vor fi prezentate în figurile ce urmează.

Analiza valorilor test-retest pentru grupul experimental denotă diferențe semnificative și la nivelul scalei SWLS ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 20,00$, $p = 0,039$, $r = 0,28$).

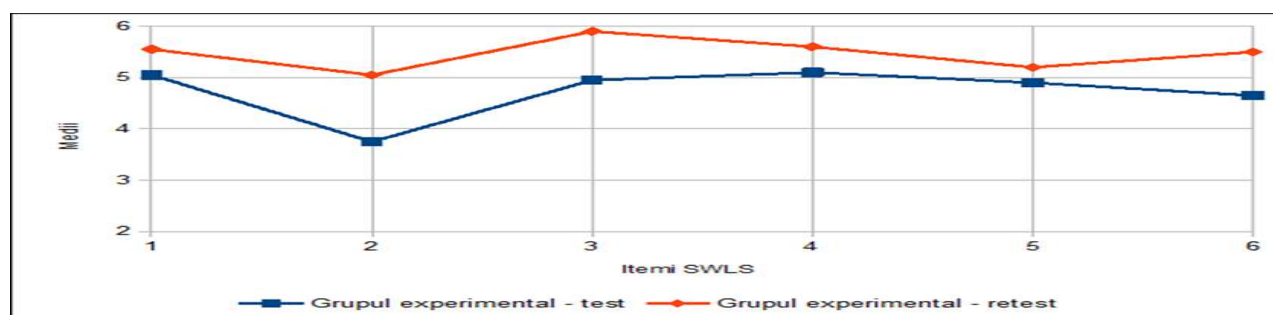


Fig. 13. Satisfacția de viață a lotului experimental (test-retest)

În ceea ce privește diferențele dintre cele două grupuri (experimental și de control), după această etapă se constată diferențe semnificative la toți itemii din această scală. Astfel, comparând datele înregistrate de subiecții din grupul experimental și cele ale grupului de control după programul de intervenție, se constată diferențe statistic semnificative la nivelul întregii scale SWLS ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 3,50$, $W = 345,00$, $p = 0,001$, $r = 0,61$).

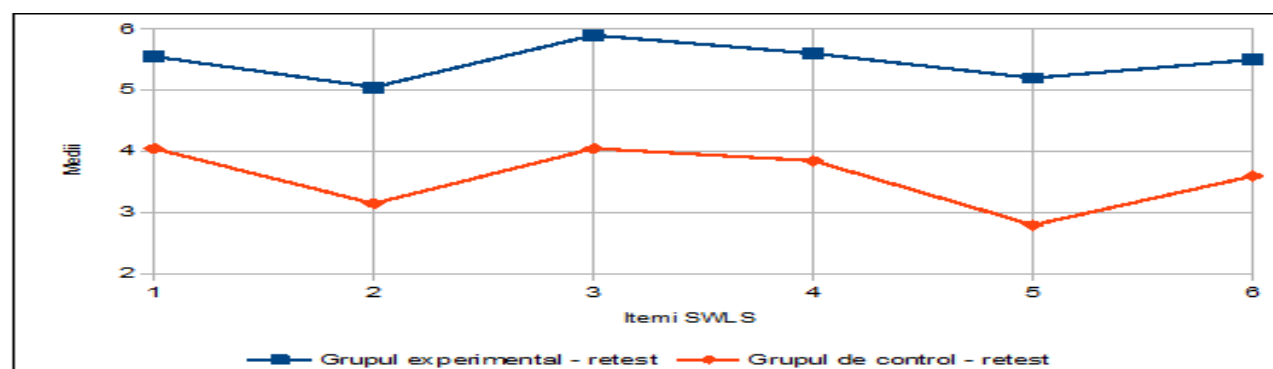


Fig. 14. Satisfacția de viață la grupurile experimental și de control după programul de intervenție



Aceste rezultate ne conduc spre concluzia că subiecții din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, ca urmare a programului de intervenție, manifestă un grad mai înalt de satisfacție vizavi de viața lor.

Pentru itemul SWLS1 [*în cele mai multe privințe, viața mea corespunde idealului meu*] ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 4,00$, $W = 319,50$, $p = 0,001$, $r = 0,49$) datele se prezintă astfel:

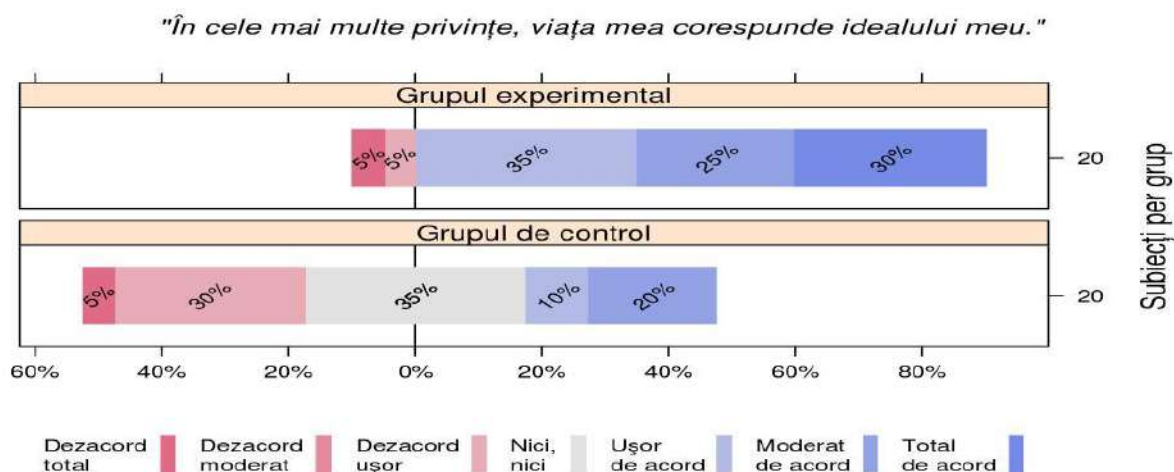


Fig. 15. Gradul de corespundere dintre așteptări și realitate

Și la itemul SWLS2 [*condițiile de viață sunt excelente*] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 5,50$, $V = 24,50$, $p = 0,013$, $r = 0,35$) constatăm că există diferențe semnificative între cele două grupuri. În timp ce, 45% din subiecții grupului experimental declară un acord moderat în ceea ce privește satisfacția privind condițiile de viață, 25% dintre subiecții din grupul de control indică la acest aspect un dezacord moderat și doar 10% exprimă un acord moderat în ceea ce privește satisfacția în raport cu condițiile de viață.

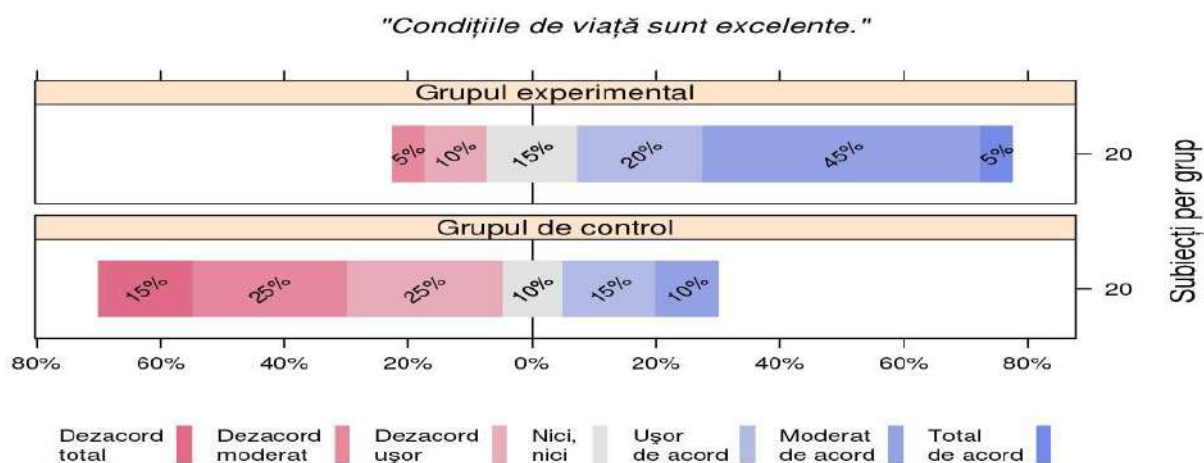


Fig. 16. Percepția privind condițiile de viață.



Alte diferențe semnificative între valorile celor două grupuri se mai înregistrează la itemul SWLS3 [*sunt mulțumit de viața mea*] ($mdn1 = 5,00$, $mdn2 = 6,00$, $V = 12,00$, $p = 0,010$, $r = 0,37$).

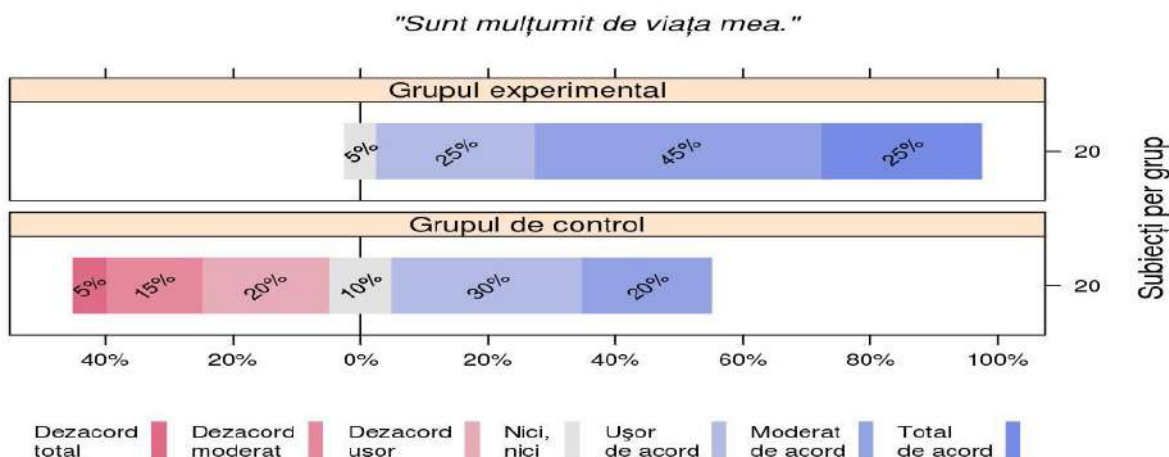


Fig. 17. Gradul de satisfacție în legătura cu viața

Astfel, conform datelor din fig. 17, subiecții grupului experimental se declară mulțumiți de viața lor (acord total – 25%, acord moderat – 45%), comparativ cu aceștia, subiecții din grupul de control doar 20% indică un acord moderat privind gradul de satisfacție în raport cu viața lor. Dimpotrivă, subiecții din acest grup, exprimă un dezacord total (5%) sau moderat (15%), pe când la cei din grupul de control gradul de satisfacție se plasează pe un continuum de la acord ușor la acord total. Diferențe statistice semnificative se atestă și la SWLS4 [*până în prezent am primit cele mai importante lucruri pe care le doresc în viață*] ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 3,50$, $W = 321,50$, $p = 0,001$, $r = 0,5$).

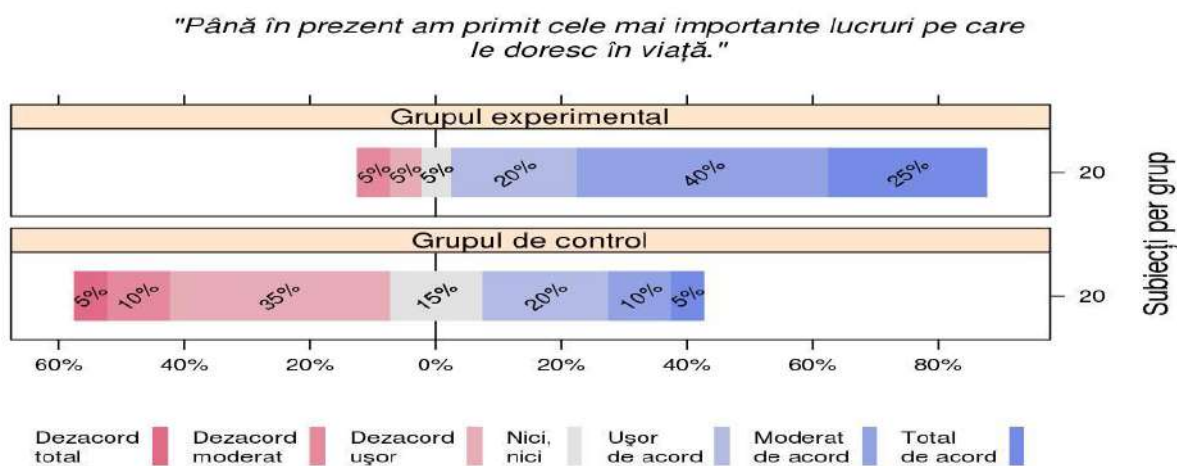


Fig. 18. Percepția privind realizările obținute

În acest context, datele înregistrate la subiecții din grupul experimental, relevă o schimbare de atitudine în ceea ce privește realizările obținute de-a lungul vieții. Comparativ cu subiecții din grupul de control, la care se atestă valori semnificativ mai mici, peste 80% (acord moderat și acord puternic)



declară că au realizat multe lucruri importante. La grupul de control se relevă doar 35% (acord moderat și acord puternic).

Semnificative din punct de vedere statistic sunt datele și pentru itemul SWLS5 [*dacă aș lua viața de la început, nu aș schimba aproape nimic*] ($mdn1 = 6,00$, $mdn2 = 2,00$, $W = 329,50$, $p = 0,001$, $r = 0,53$).

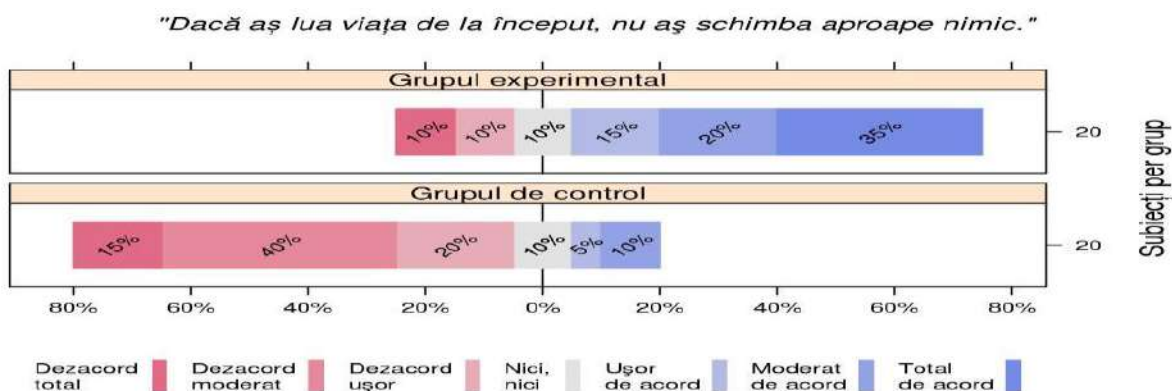


Fig. 19. Percepția necesității de a face schimbări în viața trăită

Prin urmare, am putea spune că, în acest caz, activitățile de intervenție au fost eficiente în vederea modificării percepției privind satisfacția de viață.

Satisfacția în muncă

Subiecții trebuiau să aprecieze pe o scală de la 1 (foarte nemulțumit) la 5 (foarte mulțumit), cât de satisfăcuți sunt ei de munca lor. Datele subiecților au fost analizate după următoarele dimensiuni: (1) munca în general; (2) condiții de muncă și oportunități de dezvoltare profesională; (3) salarizare; (4) relațiile cu ceilalți (director, colegi, elevi și părinți) și (5) status social și recunoaștere socială.

În ceea ce privește analiza rezultatelor înregistrate de subiecții din grupul experimental (faza test-retest) se remarcă diferențe nu foarte mari la câțiva itemi SM2, SM5, SM8, SM16, SM20 ș.a.

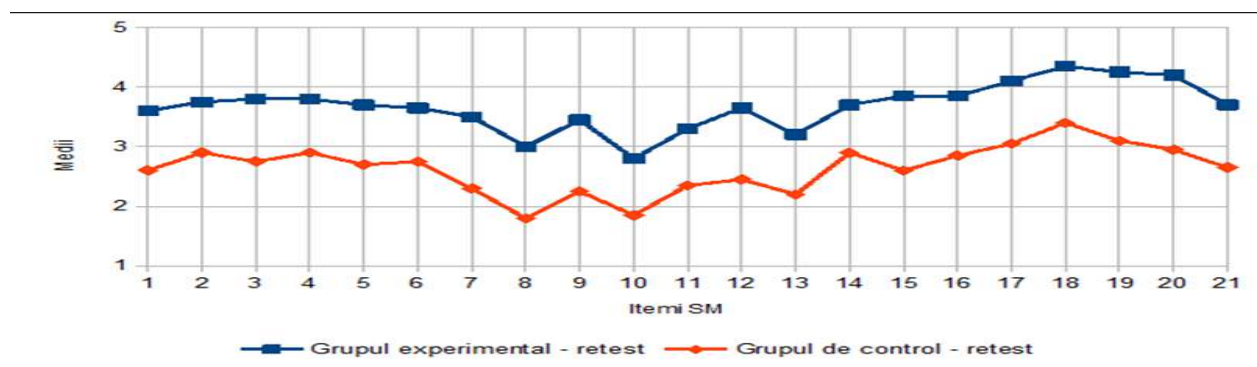


Fig. 20. Satisfacția în muncă la grupul experimental (test-retest)



Comparând semnificația diferențelor dintre grupul experimental și cel de control conform datelor după programul de intervenție, înregistrăm diferențe statistic semnificative la nivelul scalei SM ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 3,00$, $W = 311,00$, $p = 0,002$, $r = 0,46$).

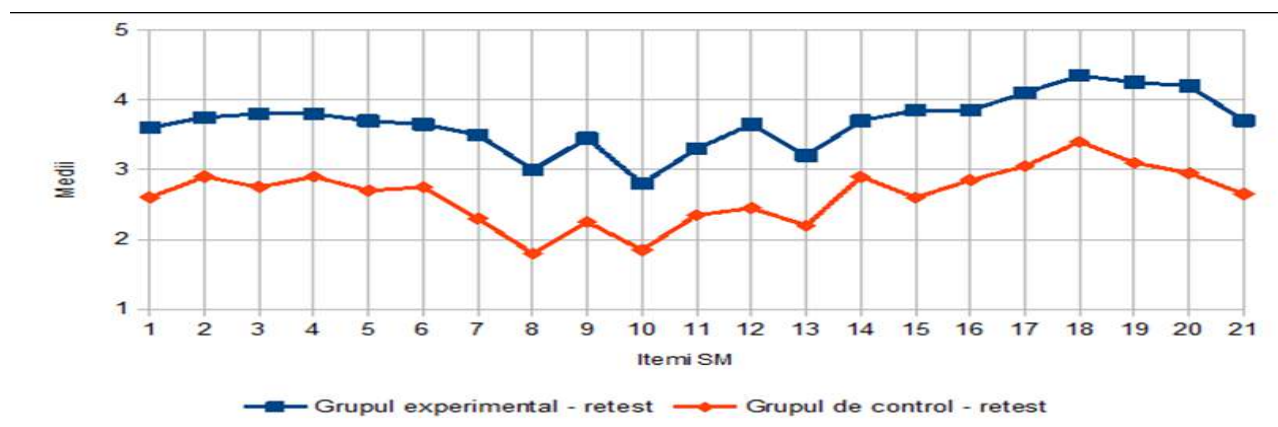


Fig. 21. Satisfacția în muncă la grupurile experimental și de control după programul de intervenție

Diferențe semnificative se atestă și la fiecare item luat în parte, după cum urmează:

Itemul SM7 [*statutul social al profesiei*] ($mdn1 = 3,50$, $mdn2 = 2,00$, $W = 310,00$, $p = 0,002$, $r = 0,045$).

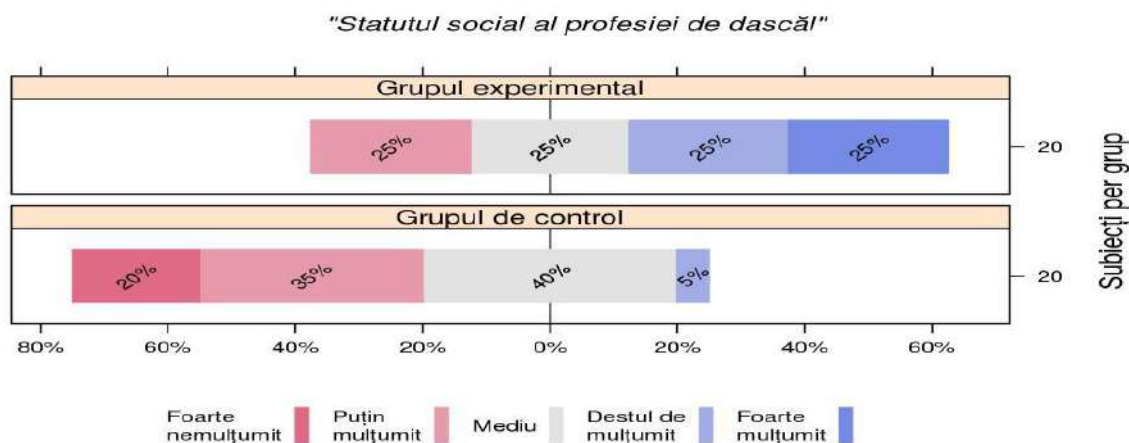


Fig. 22. Percepția privind statutul profesiei de dascăl

Rezultatele prezentate au evidențiat faptul că subiecții simt un disconfort și insatisfacție vădite la constatarea că imaginea profesiei lor nu se bucură tocmai de aprecieri pozitive (fapt atestat mai ales prin analiza conținutului zonei mute din RS). Considerăm extrem de importantă această schimbare de atitudine, dat fiind faptul că felul în care se raportează persoanele la munca lor, desemnează și gradul de implicare / angajament în raport cu produsele acestei activități, ceea ce exprimă partea psihologică a calității muncii efectuate (Seligman, 2013).



Itemul SM8 [volumul de muncă] ($mdn1 = 3,00$, $mdn2 = 1,50$, $W = 317,00$, $p = 0,001$, $r = 0,49$).

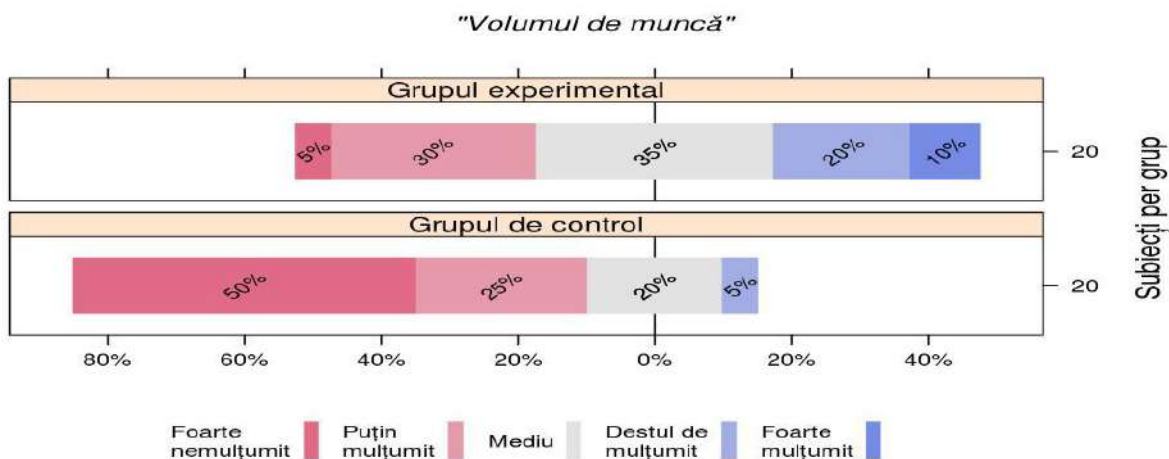


Fig. 23. Percepția privind volumul de muncă

Diferențe statistice semnificative se atestă între cele două grupuri și în ceea ce privește volumul de muncă. Volumul de muncă este perceput cu atât mai solicitant, cu cât indivizii se simt mai puțin motivați și satisfăcuți de activitatea desfășurată, își percep munca neinteresantă și inutilă. Credem că aceste rezultate atestă și un nivel mai bun al motivației și satisfacției în muncă, înregistrat de subiecți după programul de intervenție. În sprijinul acestei aserțiuni vin și rezultatele înregistrate de subiecții din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, la alți doi itemi din această scală.

Itemul SM12 [orarul de lucru] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 2,50$, $W = 311,50$, $p = 0,002$, $r = 0,46$).

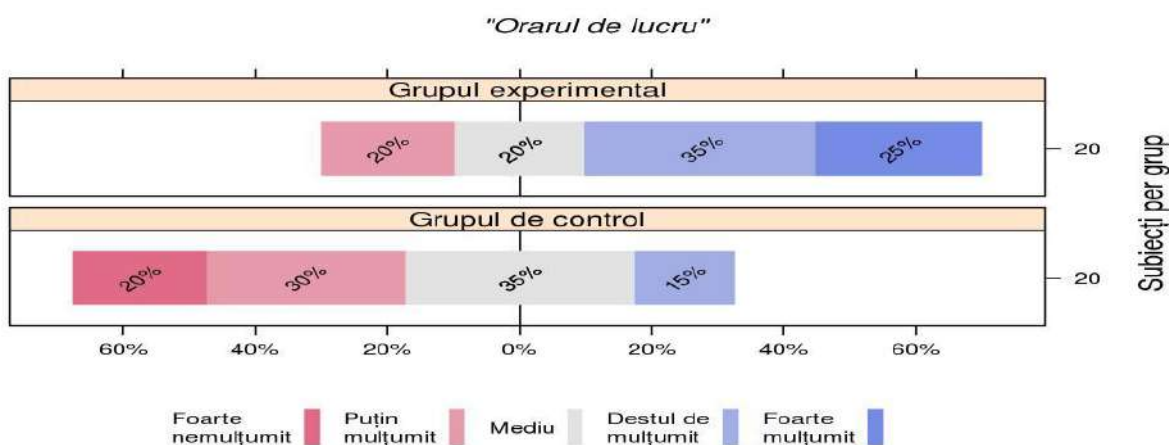


Fig. 24. Percepții privind orarul de muncă

Itemul SM15 [caracterul interesant și stimulator al muncii] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 3,00$, $W = 321,50$, $p = 0,001$, $r = 0,51$).

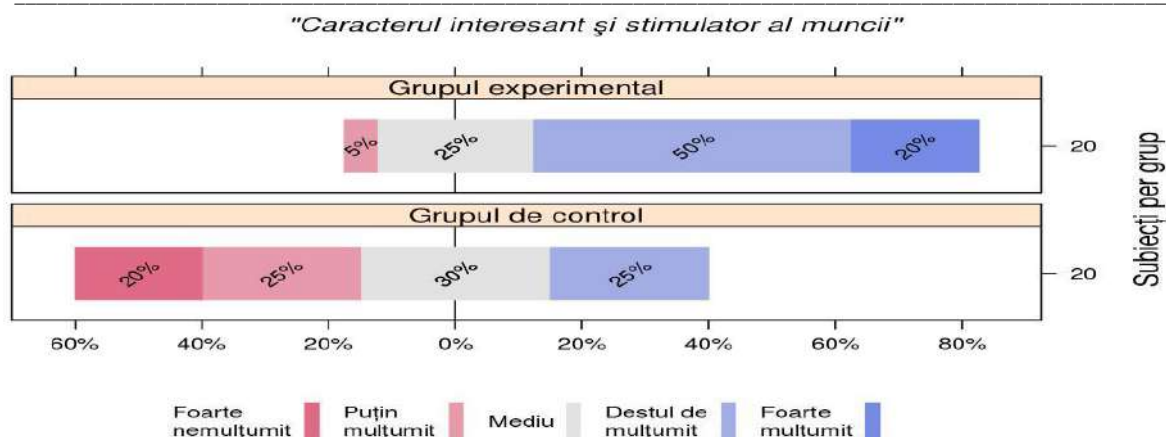


Fig. 25. Percepții privind caracterul muncii

Așa cum putem remarca din fig. 24 și 25, subiecții din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, care nu au beneficiat de activitățile programului de intervenție, sunt mulțumiți într-o măsură mai mare de programul lor de muncă și percep activitatea pe care o desfășoară drept interesantă și stimulatoră (GE: 20% - foarte mulțumit și 50% - destul de mulțumit; GC: 20% - destul de mulțumit).

Un alt aspect important al schimbărilor produse după programul de intervenție considerăm a fi și modificarea percepției privind relațiile cu părinții. Este cunoscut faptul că o bună relație cu părinții este esențială în asigurarea succesului procesului educațional. Mai cu seamă este importantă asigurarea unei bune comunicări, legate de relația cu copiii și performanța lor școlară, prin evidențierea unor dificultăți, dar și experiențe pozitive, contribuie la producerea schimbărilor solicitate de procesul de instruire și educație.

Itemul SM19 [relațiile cu părinții] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 3,00$, $W = 309,50$, $p = 0,002$, $r = 0,46$).

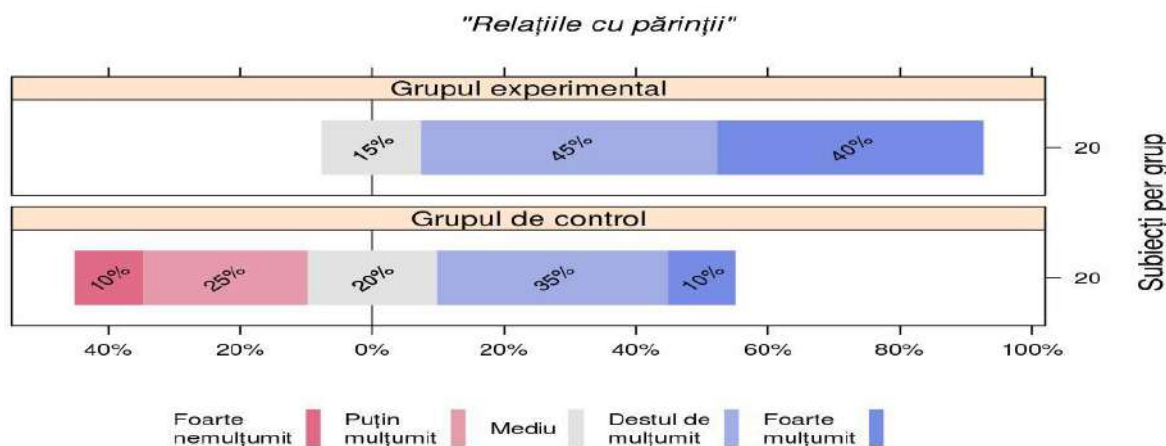


Fig. 26. Percepții privind relațiile cu părinții



Astfel, putem releva impactul activităților de intervenție psihosocială asupra satisfacției în muncă. Conform rezultatelor, subiecții din grupul experimental sunt mai mulțumiți decât colegii lor din grupul de control de organizarea graficului de muncă, oportunitățile de dezvoltare profesională și de alte facilități. La fel, într-un număr mai mare percep munca drept stimulatoare și interesantă. Pentru toate aceste aspecte analizate diferențele sunt semnificative. Ca urmare a programului de intervenție s-au îmbunătățit și relațiile subiecților cu ceilalți actori sociali (șefi, colegi, elevi sau părinți).

La acest criteriu nu se atestă mari diferențe între subiecții din cele două grupuri în ceea ce privește percepția aprecierii celorlalți, totuși subiecții din grupul experimental par mai mulțumiți de elevii cu care lucrează în prezent și reușita acestora. Un aspect care merită evidențiat este percepția privind statutul profesiei de învățător. La subiecții din grupul de control se atestă o percepție preponderent negativă. Acest fapt confirmă încă o dată percepția unei devalorizări a imaginii pedagogului și frustrarea pe care o trăiesc cei care muncesc în acest domeniu. Totuși, la cadrele didactice din grupul experimental această percepție a suportat unele modificări pozitive. Ne manifestăm încrederea că acest fapt se datorează activităților la care au participat.

Rezultatele privind persistența motivațională

Scala persistenței motivaționale (Constantin, 2012) evaluează PM, identificând trei factori: urmărirea pe termen lung a scopurilor; urmărirea scopurilor actuale și recurența scopurilor neatinse. Evaluarea PM se realizează prin intermediul a 15 itemi cu răspuns pe o scală de la 1 la 5 (1 – în foarte mică măsură, 5 – în foarte mare măsură). Analizând datele, observăm că un nivel ușor îmbunătățit de PM se evidențiază la cadrele didactice din grupul experimental: mai mulți subiecți din acest grup, comparativ cu cei din grupul de control, declară că își vor urma scopurile pe termen lung, chiar și atunci când acestea solicită investiții de timp și efort în învingerea unor obstacole. Datele înregistrate de subiecții din grupul experimental înainte și după programul de intervenție sunt ilustrate grafic în figura 28.

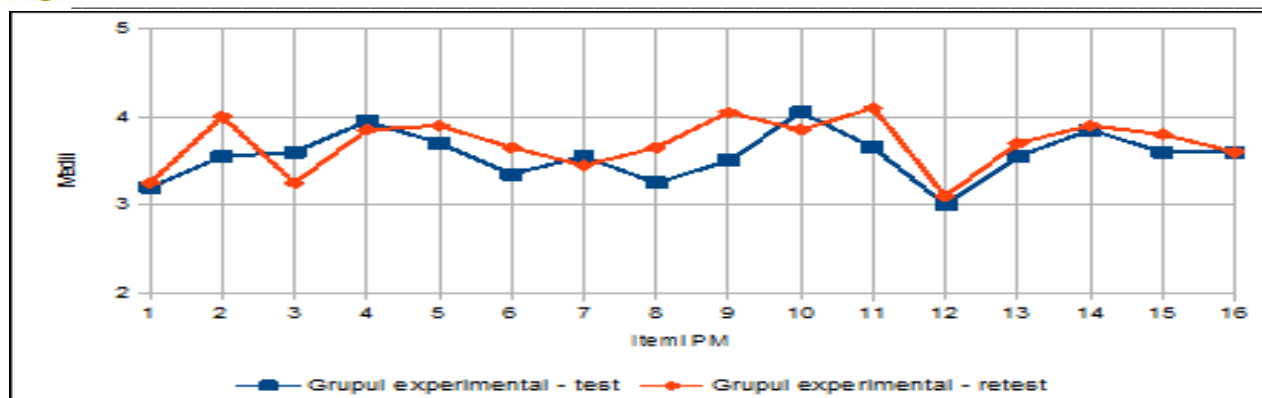


Fig. 27. Nivelul persistenței motivaționale la grupul experimental (test-retest)

Compararea rezultatelor din cadrul eșantionului experimental și a celui de control pun în evidență impactul programului de intervenție asupra stimulării creșterii PM la cadrele didactice din învățământul primar ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 3,00$, $W = 299,00$, $p = 0,004$, $r = 0,42$); datele atestând diferențe statistic semnificative.

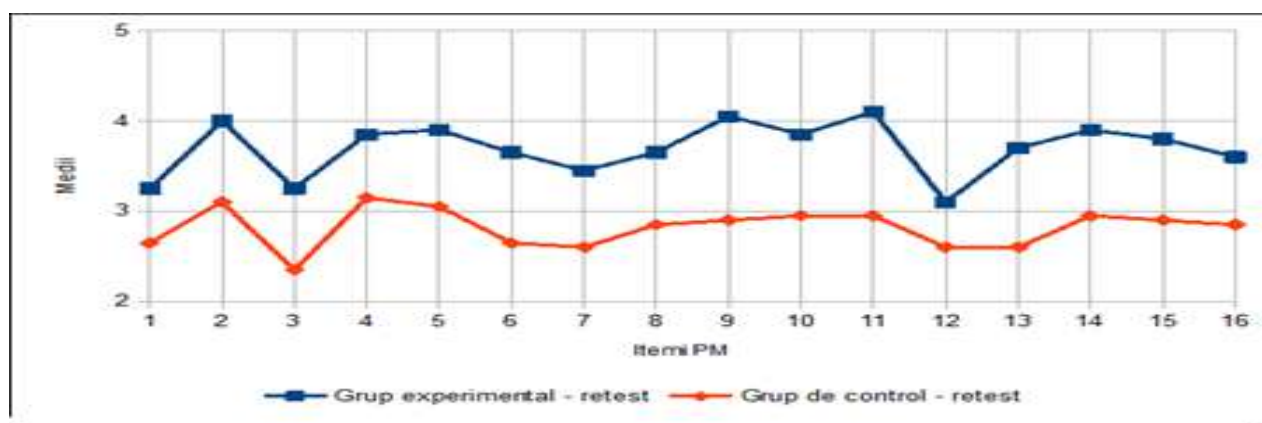


Fig. 28. Nivelul persistenței motivaționale (GE și GC după programul de intervenție)

Respectiv, diferențe semnificative se constată la itemii ce țin de recurența obiectivelor nerealizate: PM3 [*îmi imaginez din când în când diferite moduri de a folosi oportunități la care am renunțat*] ($mdn1 = 4,00$, $mdn2 = 3,00$, $W = 293,00$, $p = 0,009$, $r = 0,38$).



"Îmi imaginez din când în când diferite moduri de a folosi oportunități la care am renunțat."

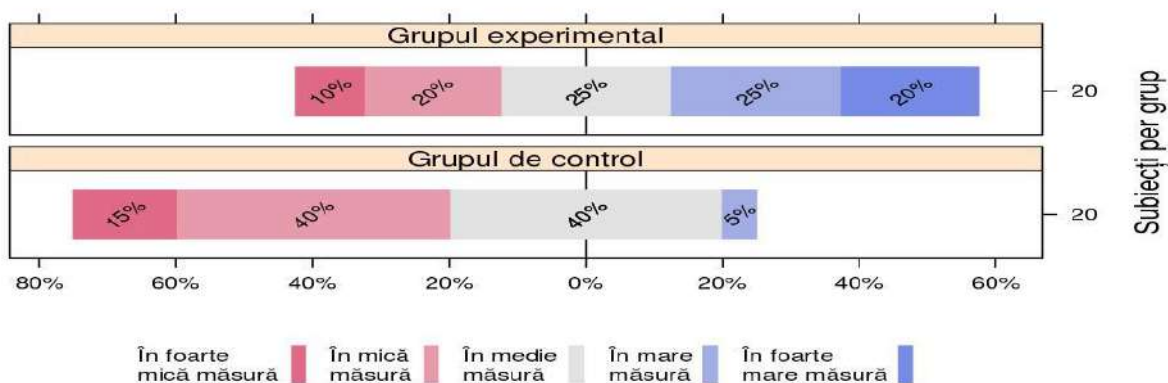


Fig. 29. Persistența obiectivelor nerealizate.

Examinând figura 29, remarcăm că la subiecții din grupul experimental predomină, într-o foarte mare măsură (20%), tendința de a reveni la obiectivele nerealizate și de a imagina noi căi de acțiune. Spre deosebire de grupul experimental doar 5% dintre subiecții din grupul de control ar fi preocupați de obiectivele ratate.

În sprijinul acestei afirmații pot fi invocate și rezultatele înregistrate de subiecți la itemul PM10 [îmi vin adesea idei noi legate de o problemă sau un proiect mai vechi] ($mdn1 = 4,00$ $mdn2 = 3,00$, $W = 298,50$, $p = 0,006$, $r = 0,4$).

"Îmi vin adesea idei noi legate de o problemă sau un proiect mai vechi."

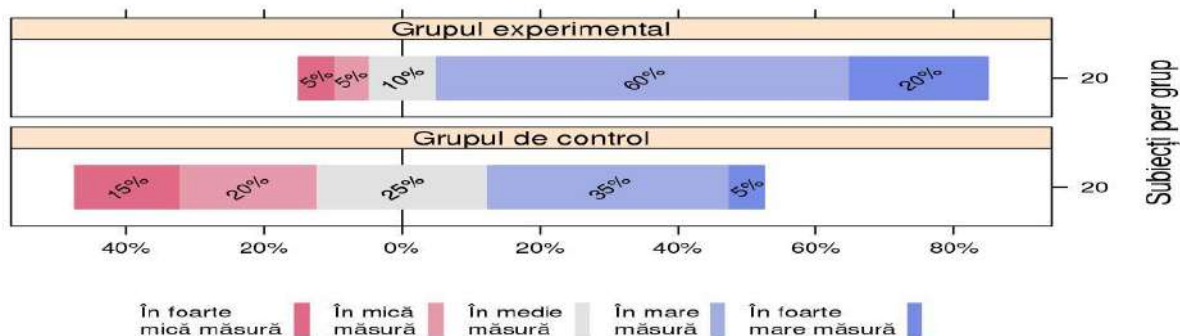


Fig. 30. Persistența unor proiecte/probleme mai vechi.

Așa cum putem remarca din figura 31, subiecții din grupul experimental, comparativ cu cei din grupul de control, vor manifesta într-o mai mare măsură consecvență în realizarea unor proiecte în care cred (GE: 20% - într-o mare măsură și 60% - în mare măsură; GC: 5% - într-o mare măsură și 35% - în mare măsură). În acest caz, comparativ, mai mulți subiecți din grupul experimental vor persevera în realizarea acestora.

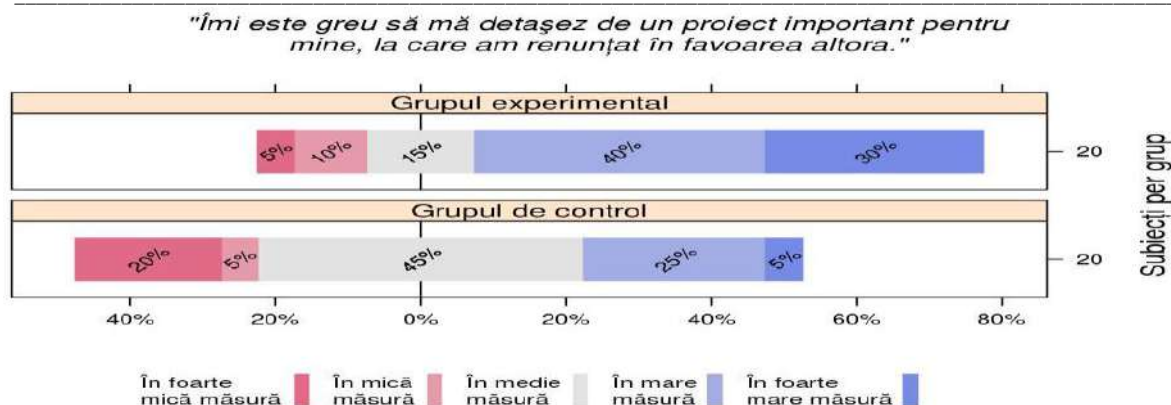


Fig. 31. Revenirea la proiecte și inițiative abandonate.

La fel, subiecții din grupul experimental vor reveni la proiecte și inițiative odată abandonate, mai mult decât colegii lor din grupul de control (GE: 30% - într-o mare măsură și 40% - în mare măsură; GC: 5% - într-o mare măsură și 25% - în mare măsură). Ei continuă să caute idei noi pentru inițiativele pe care le-au lăsat deoparte din varii motive și se gândesc frecvent la obiectivele personale la care au fost nevoiți să renunțe.

Mai menționăm că prin compararea rezultatelor din grupul experimental cu cele din grupul de control am stabilit diferențe statistic semnificative pentru scala SSB ($mdn1=5,00$, $mdn2=4,00$, $W=278,50$, $p=0,019$, $r=0,33$); pentru scala SWLS ($mdn1=6,00$, $mdn2=3,50$, $W=345,00$, $p=0,001$, $r=0,61$); pentru scala PM ($mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=299,00$, $p=0,004$, $r=0,42$); și, respectiv, pentru scala SM ($mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=311,00$, $p=0,002$, $r=0,46$), ceea ce ne permite să afirmăm că e posibilă creșterea nivelului de SSB, SM și PM la cadrele didactice prin conceperea și implementarea unui program special de intervenție psihosocială.

Discuții și interpretări

În urma cercetărilor a fost stabilit că funcția principală a RS ar fi transformarea nefamiliarului în familiar și modificarea neaccesibilului în accesibil. Tot ce este nou, necunoscut, ne îngrijorează, ne înfricoșează, dar în același moment și ne instigă frica, tot ceea ce este nou, necunoscut este supus rezistenței, respingerii instinctive pentru a nu dereglă ordinea stabilită. Transferul din exterior în interior din depărtare în apropiere este efectuat prin separarea de concepte și percepții legate normal și prin așezarea lor într-un context în care neobișnuitul devine obișnuit, unde necunoscutul poate fi inclus într-o categorie cunoscută. Contextul social filtrează informațiile și le furnizează individului, care la rândul său, le confirmă sau le infirmă. Totul este livrat în dependență de contextul social (Neculau, 2004). Programul de intervenție psihosocială a constat dintr-un sistem de mijloace,



metode, procedee și tehnici psihologice, prin care am urmărit creșterea nivelului SSB, SM și PM, prin intermediul gândirii pozitive, optimizării autocunoașterii și dezvoltării personale. În acest sens, au fost utilizate o serie de tehnici expresiv-creative, exerciții de conștientizare și exerciții de acceptare corporală.

Eficiența programului este relevată atât de schimbările produse în percepția SSB, a SM și a nivelului de PM, cât și ca urmare a felului în care au decurs activitățile propriu-zise. Prin stimularea discuțiilor, participanții erau încurajați să-și împărtășească diferite experiențe, opinii și atitudini. În acest sens, discuțiile și împărtășirea experiențelor comune (nemulțumiri în raport cu propria persoană, cu rezultatele muncii prestate, demotivare, interpretări eronate a realității, griji cotidiene ș.a.) au oferit participanților mai mult deschidere, apropiere și flexibilitate în relațiile cu ceilalți. Pentru a spori reușita activităților de intervenție și pentru a asigura continuitatea și durabilitatea efectelor în timp, subiecților li s-a cerut să realizeze sarcini și în afara ședințelor propriu-zise de training (tema de acasă). Fiind vorba de un grup instruit, cu un anumit nivel de cultură generală, formatorul nu s-a rezumat la a le prezenta niște activități sau sarcini pe care să le urmeze, ci acestea erau însoțite de o anumită notă informativă cu referire la descrierea fenomenului propriu-zis (respectiv, SSB, SM și PM), fiind analizate și justificate efectele pe care le produce asupra randamentului și calității muncii lor.

Orice program de intervenție, oricât de bine ar fi el planificat și organizat, nu poate obține schimbări semnificative, dacă subiecții nu manifestă interes pentru schimbare. Prin urmare, schimbările înregistrate se datorează, pe de o parte, eforturilor depuse de moderator (relevante prin atitudinile pozitive și recunoștința manifestate de participanți atât pe parcursul activităților propriu-zise, cât și după finalizarea programului – orice întâlnire ulterioară era un prilej de bucurie în care își exprimau mulțumirea pentru faptul de a fi fost participanți la acest program de training); pe de altă parte, trebuie să recunoaștem și mobilizarea participanților prin implicarea activă și motivantă în timpul activităților în vederea însușirii noilor comportamente.

Analizând datele din studiul experimental se constată că activitățile de training au avut un efect facilitator asupra creșterii SSB în raport cu situația lor prezentă, trecută sau de viitor la subiecții din grupul experimental (SSB: $mdn1=5,00$, $mdn2=4,00$, $W=278,50$, $p=0,019$, $r=0,33$). Cadrele didactice din grupul experimental înregistrează și o stare dispozițională mai bună, mai puțin se simt lipsiți de energie, se declară, într-un număr mai mare, destul de fericiți și sunt de acord că fericirea



poate fi găsită în multe lucruri din mediul înconjurător sau în relațiile favorabile cu ceilalți (Negură, 2014).

Schimbări esențiale la acest grup au fost înregistrate și în raport cu percepția favorabilă privind satisfacția de viață (SWLS: $mdn1=6,00$, $mdn2=3,50$, $W=345,00$, $p=0,001$, $r=0,61$). Implicațiile activităților de intervenție se remarcă și în raport cu datele înregistrate la scala SM (SM: $mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=311,00$, $p=0,002$, $r=0,46$): subiecții din grupul experimental sunt mai mulțumiți decât colegii lor din grupul de control în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare profesională, își percep munca drept stimulatoare și interesantă. Ca urmare a programului de intervenție s-au îmbunătățit și relațiile subiecților cu ceilalți, ei declarându-se foarte mulțumiți și destul de mulțumiți de interacțiunile cu cei din jur, pe care le percep mai favorabile și mai puțin stresante. Analizând datele, constatăm și un nivel ușor îmbunătățit de PM la cadrele didactice din grupul experimental (PM: $mdn1=4,00$, $mdn2=3,00$, $W=299,00$, $p=0,004$, $r=0,42$): ei se percep mai perseverenți în urmarea unor scopuri de lungă durată, chiar și atunci când acestea solicită investiții de timp și efort în învingerea unor obstacole, consideră că dau dovadă de o bună concentrare în realizarea sarcinilor și în gestionarea timpului pentru realizarea unor obiective personale, manifestă într-o mai mare măsură consecvență în realizarea unor proiecte în care cred sau pe care le consideră importante.

Evident, pentru a menține durabilitatea efectelor în timp e necesară o implicare continuă, automotivare și angajament pe termen lung din partea participanților în vederea punerii în practică a celor însușite pe parcursul training-ului.

Concluzii

Sinteza materialelor obținute în cadrul studiului formativ privind condițiile psihologice de optimizare a SSB, SM și PM ne permite să formulăm următoarele concluzii.

1. În structura RS a muncii la GE, pe lângă elementele comune, întâlnite și în structura RS la GC a fost găsit și termenul *satisfacție*. Acest element a devenit salient ca urmare a programului de intervenție psihosocială. În general, conținutul RS la GE exprimă tendințe spre centralizarea unor elemente pozitive, dezirabile cu referire la procesul muncii: *satisfacție*, *perfecționare*, *aptitudini*, *dăruire* și trecerea unor elemente negative, cum ar fi *condiții dificile de muncă* în categoria elementelor cu statut ambiguu. Alte elemente care influențează favorabil SSB, SM și PM sunt *relațiile bune cu ceilalți* și *recunoașterea rezultatelor muncii* depuse.



2. Programul de intervenție care a constat dintr-un sistem de tehnici psihologice a produs un efect de stimulare și facilitare a creșterii SSB, SM și PM ale subiecților din GE. Ei trăiesc o stare dispozițională mai bună, mai puțin se simt lipsiți de energie, se declară, într-un număr mai mare, destul de fericiți și sunt de acord că fericirea poate fi găsită în multe lucruri; sunt mai mulțumiți decât colegii lor din GC în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare profesională, își percep munca drept stimulatoare, interesantă și se percep mai perseverenți în urmarea unor scopuri de lungă durată, chiar și atunci când acestea solicită investiții de timp și efort în învingerea unor obstacole, consideră că dau dovadă de o bună concentrare în realizarea sarcinilor și în gestionarea timpului pentru realizarea unor obiective personale, manifestă într-o mai mare măsură consecvență în realizarea unor proiecte în care cred sau pe care le consideră importante.

Bibliografie

- CONSTANTIN, T. *Manualul Scala Persistenței motivaționale*. Iași: Polirom, 2012
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flux - Psihologia fericirii*. București: Humanitas, 2007
- CURELARU, M. *Reprezentări sociale*. Iași: Polirom, 2006
- FLAMENT, C. Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (coord). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. Iași: Polirom, 1997, pp. 128-145.
- MUNTELE-HENDREȘ, D. *Starea subiectivă de bine*. Iași: Universitatea „Al. Ioan Cuza”, 2009
- NECULAU, A., CURELARU, M. Reprezentările sociale. În: A. Neculau (coord.). *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom, 2004, pp. 294-318.
- NEGURĂ, I. Optimizarea stării de bine ca problemă psihologică. În: *Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor* / Ion Negură (coord.), Tatiana Baci, Elena Loșii et al. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014, p. 14 – 56.
- SELIGMAN, M. *Ce putem și ce nu putem schimba*. București: Humanitas, 2013



REPERE TEORETICE PRIVIND COMPORTAMENTELE ADICTIVE THEORETICAL REFERENCES REGARDING ADDICTIVE BEHAVIORS

Cucer Angela, doctor în psihologie, conferențiar cercetător,
cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației
Hoidrag Traian, doctorand UPS "Ion Creangă" din Chișinău,
psiholog, Agenția Națională Antidrog, România

CZU : 159.922.2

Rezumat

Una dintre problemele sociale de mare amploare cu care se confruntă societatea contemporană se referă la fenomenul adicției. Se presupune că acest fenomen ar aduce daune sociale, afectând buna funcționare, relațiile familiale și sociale, doar persoanelor implicate (consumatori de droguri, alcoolici, etc.). În realitate comportamentul adictiv al persoanei amplifică și alte probleme sociale, având multiple efecte negative în domenii diferite precum cel economic, juridic, criminologic, medical, psihologic. În acest articol ne propunem analiza succintă a elementelor conceptuale referitoare la comportamentele adictive, studierea prevalențelor în societatea contemporană, cunoașterea definițiilor și clasificarea acestor comportamente, identificarea criteriilor de diagnostic, a factorilor de risc, și cunoașterea teoriilor și a efectelor în planul sănătății psihosomatice și sociale.

Cuvinte cheie: comportamente adictive, criterii, factori de risc, efecte

Abstract

One of the major social problems that contemporary society faces is the phenomenon of addiction. It is assumed that this phenomenon would bring social damage, affecting the good functioning, family and social relations, only to the persons involved (drug users, alcoholics, etc.). In fact, the addictive behavior of the person amplifies other social problems, having multiple negative effects in different fields such as: economic, legal, criminological, medical, psychological. In this article we propose a brief analysis of the conceptual elements regarding the addictive behaviors, the study of the prevalences in the contemporary society, the knowledge of the definitions and the classification of these behaviors, the identification of the diagnostic criteria, the risk factors, and the knowledge of the theories and the effects in the psychosomatic and social health plan.

Keywords: addictive behaviors, criteria, risk factors, effects

Prevalențe

În zilele noastre, comportamentele adictive au devenit o prezență constantă, în rândul persoanelor care accesează serviciile de asistență medicală, psihologică și socială. Studiile de specialitate menționează următoarele prevalențe: în ceea ce privește consumul de substanțe: canabis 5,8%, noi substanțe psihoactive 2,5%, cocaină/crack și LSD, câte 0,7%, ecstasy 0,5%, ciuperci halucinogene 0,4%, heroină, amfetamine și ketamină, câte 0,3% tranchilizante sau sedative fără prescripție medicală, 2%, calmante ale durerii cu scopul de a schimba starea de dispoziție, 12%, alcool combinat cu pastile, 4,4%; tulburarea de joc patologic: Australia, 1–13%; Danemarca, 0.8%; Estonia, 3.4%; Finlanda, 2.3%; Germania, 3%; Marea Britanie, 2–5.6%; Islanda, 1.9–3%; Italia, 6%; Lituania, 4–5%; Noua Zeelandă, 3.8–13%; Norvegia, 1.8–3.2%; România, 7%; Spania, 0.8–4.6% și Suedia, 0.9% (Volberg, 2010); în România, sunt aproximativ 3,3 milioane de jucători pe aplicațiile



mobile, dintre care 25,9 % sunt persoane cu vârsta cuprinsă între 18-24 ani, 32,8 % sunt persoane cu vârsta cuprinsă între 25-34 ani, 24,9 % sunt persoane cu vârsta cuprinsă între 35-44 ani, 12,5 % sunt persoane cu vârsta cuprinsă între 45-54 ani, 4,0 % sunt persoane cu vârsta cuprinsă între 55-64 ani, iar din totalul jucătorilor 64,2% sunt bărbați și 35,8 sunt femei (Statista, 2020); în SUA este estimat un procent cuprins între 3% - 6% din rândul populației adulte generale, cu dependență sexuală (Kuzma and Black, 2008), în Suedia este estimat un procent de 12% din rândul bărbaților, respectiv 6,8 % din rândul femeilor, care prezintă caracteristici specifice dependenței sexuale (Langstrom and Hanson, 2006); dependența de alimente: 2,6%, 7,9% (Hauck, 2017), 10% (Schulte, 2018); dependența de exerciții fizice: 4,0 % în rândul atleților de liceu, 8,7% celor ce practică fitness și 21% în rândul celor cu tulburări de alimentație (Lichtenstein, 2018), 23% în rândul studenților care studiază nutriția și dietele (Rocks, 2017); dependența de cumpărături: 5% (Mies, 2017); dependența de muncă: 8,3%, în rândul adulților norvegieni (Andreassen, 2014), 10% în rândul adulților din USA (Sussman, 2011), 17,4% în rândul adulților din Polonia (Atroszko, 2017); cleptomania: 24%, între subiecții arestați după un furt (Lejoyeux and Ades, 2000); din rândul persoanelor care folosesc instalațiile interioare de bronzare, 39,3% îndeplinesc criteriile DSM-IV-TR și 30,6% criteriile CAGE, pentru dependența de bronzare (Mosher and Danoff-Burg, 2010).

Din datele enumerate mai sus, se poate observa că acestea diferă de la o țară la alta, inclusiv între țări situate pe același continent, dar și din perspectiva vârstei și genului, pe care le-au avut participanții. Totodată, trebuie precizat că, aceste date ne arată o poză de moment a situației din eșantioanele studiate, existând o permanentă dinamică a acestor comportamente adictive, în ceea ce privește tipul de comportament (de ex., au apărut relativ recent noi comportamente adictive, cum ar fi dependența de jocurile de pe aplicațiile mobile, de rețelele de socializare – facebook, snapchat, și instagram, dependența de bronzare, etc), frecvența și cantitatea, care sunt influențate în mod special, de condițiile legislative specifice fiecărei țări, mobilitatea populației, puterea de cumpărare, cultura locală, massmedia și de accesibilitatea substanțelor.

În practica profesională, se observă următoarele aspecte: debutul timpuriu (14-16 ani) în consumul de substanțe sau alt comportament adictiv; prezența a cel puțin două comportamente adictive la aceeași persoană (fie 2-3 substanțe consumate frecvent, fie consum de substanțe și joc patologic de noroc ori alte comportamente adictive); cele mai multe persoane care ajung la serviciile de asistență, sunt referite fie de către membrii familiei, fie de către alte instituții (parchet, probațiune, școală) și se află într-o etapă problematică de consum, în care au apărut complicații în mai multe domenii ale vieții personale (sănătatea fizică și/sau psihică, educație, profesie, familie, etc).



Definiții

Referitor la adicție, "medicii îi accentuează aspectele fizice, sociologii – aspectele sociale și juriștii aspectele legale" (Leigh, 1997) ASAM descrie adicția, ca "*o boală medicală cronică, tratabilă, care implică interacțiuni complexe între circuitele creierului, genetică, mediul înconjurător și experiențele de viață ale unei persoane. Persoanele cu adicție folosesc substanțe sau se angajează în comportamente care devin compulsive și le continuă adesea în ciuda consecințelor dăunătoare*" (American Society of Addiction Medicine, 2019). "Dependența este definită ca sentimentul unei persoane sau finite, de necesitate pentru ceva (cum ar fi o altă persoană, substanță, internet, sex etc.), pentru a-și susține existența și a-și continua modul de existență așa cum dorește." (West, 2005) "Elementele constitutive ale adicției sunt: a) implicarea într-un comportament pentru a atinge efectele apetisante; b) preocuparea cu comportamentul; c) saturație temporară; d) pierderea controlului; și e) suferirea unor consecințe negative" (Sussman and Sussman, 2011).

Acest termen este preponderent asociat în legătură cu consumul de substanțe, respectiv cu dependența de acestea. Referitor la terminologia utilizată în domeniul evaluării și consilierii consumatorilor de substanțe, legislația românească precizează următoarele:

- *consumator dependent*: consumatorul care, ca urmare a administrării drogului în mod repetat și sub necesitate ori nevoie, prezintă consecințe fizice și psihice conform criteriilor medicale și sociale (Legea nr. 143, 26 iulie 2000) ;
- *sindrom de abținere* (sevrăj): reacția organismului la întreruperea bruscă a consumului de droguri, la administrarea de antagonist specific sau la scăderea cantității de drog față de care s-a instalat dependența (Regulament, 28 iulie 2005) ;
- *intoxicație acută*: o stare tranzitorie prezentă la scurt timp de la administrarea drogului, cu apariția efectelor specifice, care pot fi identificate prin metode de evaluare medicală (Regulament, 28 iulie 2005) ;
- *supradoză*: consumul unei cantități de drog suficiente pentru producerea unor efecte care pun viața în pericol (Regulament, 28 iulie 2005) ;
- *drog*: substanțe psihic active, care modifică starea de conștiință, cu potențial de a da dependență. Pot fi de origine naturală sau de sinteză (Metodologia, 2018) ;
- *toleranță*: apare ca urmare a administrării repetate a unei substanțe și constă în dispariția treptată a efectelor acestei substanțe asupra organismului astfel încât, pentru a obține efectul inițial al substanței, se impune creșterea progresivă a dozei (Metodologia, 2018).

Clasificare



Domeniul adicțiilor a suferit schimbări dramatice în ultimii ani. În 2001, Constance Holden a scris un articol pentru revista *Știință* în care prezintă conceptul de "comportamente adictive" (Agha, 2008), care a generat un interes ridicat din partea cercetătorilor, în vederea identificării criteriilor de diagnosticare a unei dependențe, dar și pentru alegerea comportamentelor care ar putea fi incluse în categoria dependențelor.

Sintagma "comportamente adictive" are de mai mulți ani, atât persoane care o susțin, cât și persoane care nu sunt de acord cu utilizarea ei, decât cu privire la consumul de substanțe. De exemplu, cei ce utilizează sintagma "comportamente adictive", includ în această categorie: fumatul țigărilor cu nicotină sau a joint-urilor cu canabis, consumul de băuturi alcoolice sau de droguri, jocurile de noroc (slot machine, poker), jocurile video on/off line, utilizarea internetului, comportamentul sexual compulsiv, comportamentul compulsiv de a cumpăra, exercițiile fizice, dependența de alimente sau dependența de bronzare, și se bazează pe faptul că, implicarea unei persoane, în realizarea unui astfel de comportament, într-un mod excesiv, repetitiv și problematic are unele asemănări între toate tipurile de comportamente menționate mai sus.

În legătură cu aceste comportamente adictive se poate face o clasificare a lor, în funcție de următoarele criterii: 1. Consumul de substanțe: a.comportamente care presupun consumul de substanțe psihoactive; b.dependența de jocuri de noroc, sex, alimente, exerciții fizice, muncă, cumpărături, bronzare; 2.Consecințe legale: a.comportamente cu consecințe legale (posesia de substanțe psihoactive care sunt interzise și cleptomania); b.comportamentele care sunt îngăduite de societate (dependența de muncă, exerciții fizice, cumpărături, bronzare); 3.Istoric: a.consumul substanțelor psihoactive, cu excepția noilor substanțe psihoactive, care au apărut relativ recent; b.dependența jocuri de pe aplicațiile mobile, cumpărături; 4.Validare științifică: a.dependența de substanțe și dependența de jocuri de noroc; b.dependența de jocuri de pe aplicațiile mobile, sex, alimente, muncă, cumpărături, bronzare;

Criterii de diagnostic

În vederea includerii sau nu, a unui comportament, în categoria celor adictive, au fost elaborate de a lungul timpului, mai multe seturi de criterii. Astfel, un prim set de criterii a fost emis de către, *Goodman*, în 1990, care se prezintă în felul următor: "A) Eșec recurent de a rezista impulsurilor în a se angaja într-un comportament specificat; B) Creșterea sentimentului de tensiune imediat înainte de inițierea comportamentului; C) Plăcere sau ușurare în momentul angajării în comportament; D) Un sentiment de lipsă de control în timp ce se angajează în comportament; E) Cel puțin cinci dintre următoarele: 1.Preocuparea frecventă cu comportamentul sau activitățile



pregătitoare, 2.Implicarea frecventă în comportament într-o măsură mai mare sau pe o perioadă mai lungă decât a intenționat, 3.Eforturi repetate pentru reducerea, controlul sau oprirea comportamentului, 4.O mare cantitate de timp petrecută în activitățile necesare comportamentului, implicare în comportament sau recuperarea după efectele sale, 5.Angajarea frecventă în comportament atunci când este de așteptat să îndeplinească responsabilități profesionale, academice, familiale sau sociale, 6.Abandonarea sau reducerea unor importante activități sociale, profesionale sau de recreere, din cauza comportamentului, 7.Continuarea comportamentului, în ciuda cunoașterii de a avea o persistentă sau recurentă problemă socială, financiară, psihologică sau fizică, care este cauzată sau exacerbată de comportament, 8.Toleranță: nevoia de a crește intensitatea sau frecvența comportamentului cu scopul de a obține efectul dorit sau pentru a diminua efectul cu continuarea comportamentului continuu la aceeași intensitate, 9.Neliniște sau iritabilitate dacă nu se poate angaja în comportament; F) Unele simptome ale tulburării au persistat cel puțin 1 lună ori s-au produs în mod repetat pe o perioadă mai lungă de timp. Notă: pentru diagnosticul tulburării de dependență, trebuie să îndeplinească criteriile A – D, plus criteriul E (cinci dintre cele nouă simptome), cel puțin o lună”(Goodman, 1990).

Ediția a X-a a ICD, din 1992, menționează că „un diagnostic clar de dependență poate fi stabilit numai atunci când, în cursul anului precedent, trei sau mai multe dintre următoarele caracteristici au fost trăite sau observate la pacient pe o perioadă de timp: a) O dorință puternică sau compulsivă de a folosi substanța; b) Dificultăți ale capacității de a controla comportamentul legat de consumul de substanță în ceea ce privește: debutul, încetarea consumului și cantitatea consumată; c) Starea psihologică de sevraj, când se reduce sau se încetează consumul de substanță, fapt evidențiat prin: sindromul caracteristic de sevraj pentru substanță sau utilizarea aceleiași substanțe (sau a uneia asemănătoare) pentru înlăturarea sau evitarea simptomelor de sevraj; d) Existența toleranței, astfel încât doze crescute de substanță sunt necesare pentru a obține efectele produse inițial de doze mai mici[...]; e) Neglijarea progresivă a plăcerilor sau intereselor din cauza consumului de substanță psihoactivă, creșterea timpului necesar pentru obținerea sau administrarea substanței sau pentru revenirea de pe urma efectelor acesteia; f) Persistența în utilizarea substanței în ciuda dovezii clare a unor consecințe nocive, cum ar fi afectarea ficatului prin exces de alcool sau stări depresive cauzate de consumul masiv de substanțe sau alterări cognitive legate de consum; g) restrângerea repertoriului modalităților personale de consum al substanței psihoactive (de exemplu, tendința de a consuma băuturi alcoolice în același mod în zilele de lucru ca și în weekenduri, fără a ține cont de restricțiile sociale ce determină adecvarea consumului de substanță)" (ICD-10, 2016).



Un alt set de criterii privind evaluarea comportamentului adictiv, a fost enunțat în anul 1996, de către Griffiths, care a identificat următoarele criterii: 1. Proeminența: Activitatea particulară devine cea mai importantă activitate din viața oamenilor și domină gândirea lor (preocupări și distorsiuni cognitive), sentimentele (dorințele) și comportamentul (deteriorarea comportamentului de socializare). De exemplu, chiar dacă nu sunt de fapt angajate în comportament, se vor gândi la data viitoare când vor fi; 2. Modificarea comportamentului: Experiențe subiective pe care oamenii le raportează ca urmare a implicării în activitatea particulară și poate fi văzută ca o strategie de coping; 3. Toleranță: Proces prin care creșterea mediei activităților particulare este necesară pentru obținerea efectelor anterioare. De exemplu, un jucător la pariuri poate mări suma pariată pentru a experimenta un efect euforic care a fost obținut la început printr-un pariu mult mai mic; 4. Simptome de sevraj: Stări cu senzații neplăcute și/sau efecte fizice care apar atunci când activitatea particulară este întreruptă sau redusă brusc, de exemplu „șocurile”, starea de spirit sau iritabilitatea; 5. Conflicte între dependenți și cei din jurul lor (conflicte interpersonale) sau în interiorul individului (conflicte intrapsihice) care au legătură cu activitatea particulară; 6. Recădere: Tendința de a reveni în mod repetat la tiparele anterioare ale activităților particulare și chiar atingerea celor mai extreme modele tipice de dependență severă, după mulți ani de abținere sau de control (Griffiths, 1996).

Arthur W. Blume, reduce criteriile adicției, la *cei trei factori "C"*, și anume :

1.Utilizarea *compulsivă*, care poate fi asociată cu consolidarea, nevoia de a consuma și obișnuința; 2.Pierderea *controlului*, care poate fi asociată cu miopia indusă de droguri, nevoia de a consuma și convingerea că persoana va pierde controlul; 3.*Consecințe* (tipurile de consecințe variază de la o persoană la alta, importanța consecințelor poate varia de la o persoană la alta, consumul și convingerile personale pot contribui la apariția consecințelor) (Blume, 2011).

În privința criteriilor elaborate, de a lungul timpului, pentru identificarea comportamentului adictiv, este de precizat faptul că, majoritatea autorilor s-au raportat la cele două modele de clasificare, respectiv la ICD-10 – elaborat de grupul de specialiști din cadrul Organizației Mondiale a Sănătății și edițiile DSM, care au fost elaborate de către Asociația Psihiatrilor Americani.

În prezent, ne atrag atenția două schimbări care au survenit în ambele modele de clasificare a tulburărilor. Astfel, în ICD-11, în cadrul capitolului 6 - Tulburări mentale, de comportament sau neurodezvoltare, se află Subcapitolul *Tulburări datorate consumului de substanțe sau comportamentelor dependente* despre care ni spun că sunt tulburări mentale și de comportament care se dezvoltă ca urmare a utilizării substanțelor predominant psihoactive, inclusiv a medicamentelor



sau a comportamentelor repetitive specifice de recompensare și consolidare (World Health Organization. ICD-11, 2019).

De asemenea, deși nu menționează alte comportamente adictive, DSM-5 introduce în același capitol și un al doilea subcapitol "Tulburări fără legătură cu consumul de substanțe - Jocul patologic de noroc" (American Psychiatric Association. DSM-5, 2016), ceea ce reprezintă un element de noutate, și anume clasificarea unei adicții fără legătură cu consumul de substanțe, adică un comportament adictiv. Dacă în edițiile precedente jocul patologic era clasificat în rândul tulburărilor de control al impulsului, începând cu prezenta ediție, jocul patologic este clasificat ca un comportament adictiv. Această schimbare poate favoriza în viitor aprofundarea cercetărilor în vederea clasificării și altor comportamente problematice în rândul adicțiilor. Decizia de a conceptualiza tulburarea jocurilor de noroc ca fiind un comportament adictiv are implicații majore în domeniul comportamentelor adictive în general, deoarece includerea jocurilor de noroc în rândul adicțiilor înseamnă că, adicțiile nu implică doar ingestia unei substanțe psihoactive și poate deschide perspectiva, pentru ca orice comportament problematic excesiv să fie conceptualizat ca o dependență. Deși aceste alte condiții nu sunt recunoscute oficial în DSM-5, acest lucru nu înseamnă că nu sunt tulburări psihice. Lipsa lor de includere reflectă pur și simplu lipsa dovezilor științifice legate de evaluarea diagnosticului, parcursul clinic sau tratament (Behavioral Addictions, 2016).

Dependența nu se limitează deloc la consumul de droguri. Mai degrabă, dependența este cel mai bine înțeleasă ca o ajustare a individului la mediul său, cu toate că este o autoînfrângere. Reprezintă un stil obișnuit de a adapta, chiar dacă unul pe care individul este capabil să-l modifice cu schimbarea circumstanțelor psihologice și de viață (Peele, 1985). Dovezile în creștere indică faptul că dependențele comportamentale seamănă cu dependențele de substanțe în multe domenii, inclusiv istoricul natural (cronicitate, curs recidivant cu incidență și prevalență mai mare la adolescenți și adulții tineri), fenomenologie (poftă subiectivă, intoxicație [„ridicată”] și remisie), toleranță, comorbiditate, contribuție genetică suprapusă, mecanisme neurobiologice (cu roluri pentru sistemele glutamatergice, opioidergice, serotonergice și dopamine mesolimbice) și răspuns la tratament (Grant, 2010).

Literatura de specialitate menționează că, în categoria comportamentelor adictive, pe lângă dependența de substanțe, sunt și următoarele comportamente:

Consumul de medicamente se referă la utilizarea oricărui medicament care necesită rețetă verde de la medicul psihiatru, face parte din următoarele categorii: stimulante (recomandate pentru ADHD) și narcolepsie; depressoare ale sistemului nervos central (recomandate pentru tratarea



anxietății, atacurilor de panică și tulburărilor de somn); opioide (recomandate în ameliorarea durerii, tratarea diareii și a tusei), și fie nu se iau conform prescripției medicului, fie se iau fără știrea acestuia.

Dependența de jocuri de noroc reprezintă un tipar de pariere inadapdat, care persistă în ciuda consecințelor negative în domenii majore de funcționare, cum ar fi finanțele, relațiile și sănătatea psihologică (Rash, 2014).

Dependența de sex este o tulburare comună care prezintă gânduri sexuale repetitive, intruzive și deranjante, îndemnuri și comportamente care afectează negativ multe aspecte din viața unei persoane (Derbyshire and Grant, 2015) și are următoarele caracteristici: comportament sexual lipsit de control; incapacitatea de a opri comportamentul sexual; urmărirea persistentă a comportamentului cu risc ridicat; dorința sau efortul continuu de a limita comportamentul sexual; comportamentul sexual este utilizat ca strategie principală de coping; prezența fenomenului de toleranță; schimbări severe de dispoziție asociate cu activitatea sexuală; timp excesiv petrecut în obținerea sexului; timpul excesiv petrecut cu comportamentul sexual sau recuperarea după experiențe sexuale; consecințe sociale, fizice și psihologice severe (Carnes, 1991). Dintre toate formele de dependență, dependenții de sex se numără printre cei care cel mai puțin probabil vor căuta ajutor (Linden, 2014).

Dependența de droguri ar putea oferi un model util pentru aspectele consumului excesiv de alimente, la fel cum consumul de alimente și alte recompense naturale servește un scop util pentru a înțelege mai bine dependența de droguri (Fletcher and Kenny, 2018). Sprijinul pentru ipoteza dependenței de alimente provine de la modificările în neurochimie (dopamină, opioide endogene), neuroanatomie (sistem limbic) și comportamentele de auto-medicație. Alimentele identificate ca având proprietăți potențiale de dependență includ dulciuri, carbohidrați, grăsimi, combinațiile dulce/gras și, eventual, prelucrate și/sau alimente foarte sărate. Topografia consumului a fost identificată ca un factor necesar în modificările căilor neuronale care promovează proprietățile asemănătoare dependenței ca răspuns la unele alimente (Corsica and Pelchat, 2010). Criteriile DSM-5 pot fi valoroase pentru cercetarea dependenței de alimente, chiar dacă unele dintre aceste simptome pot fi rareori avizate de participanții care prezintă o alimentație asemănătoare dependenței (Meule and Gearhardt, 2014).

Cele mai semnificative 3 explicații pentru **dependența de exerciții** – ipoteza termogenică, ipoteza catecolaminelor și ipoteza endorfinelor. Ipoteza termogenică sugerează că exercițiile cresc temperatura corpului (care reduce activitatea tonică a mușchilor), reducând anxietatea somatică.



Ipoteza catecolaminelor sugerează că exercițiile eliberează catecolamine care sunt puternic implicate în controlul atenției, emoției, mișcării și răspunsurilor endocrine, cardiovasculare și de stres. Mai mult, se consideră că nivelul ridicat de catecolamine este asociat cu euforia și starea emoțională pozitivă. A treia ipoteză – ipoteza endorfină- este cea mai cunoscută și cea mai mult cercetată (De Vries, 1981).

Dependența de cumpărături se caracterizează printr-o preocupare de a cumpăra și achiziționa, prin pierderea frecventă a controlului asupra cumpărării și prin cumpărarea excesivă de articole care nu sunt necesare și nu sunt folosite (Mueller, 1990). Unii cercetători au încadrat comportamentul compulsiv de a cumpăra în categoria tulburărilor emoționale, obsesiv-compulsive, sau în categoria tulburărilor de control al impulsului, în timp ce alți cercetători sugerează că „cheltuirea patologică” poate fi o variantă de dependență psihologică nerecunoscută anterior datorită faptului că, la fel ca dependența de cocaină, opioide și nicotină, care hiperstimulează sistemul dopaminic de recompensă, la unele persoane acest comportament compulsiv de cumpărare poate avea efecte similare (Hartston, 2012).

Dependența de muncă are o relevanță clinică destul de bine stabilită și a fost recunoscută ca o tulburare de mulți clinicieni și cercetători din afara cercului de susținători ai modelului de componente (Atroszko, 2019). Majoritatea definițiilor sunt de acord cu faptul că un dependent de muncă este cineva care lucrează excesiv de mult (componentă comportamentală) și compulsiv (componentă cognitivă). Workaholismul este un act comportamental cu consecințe negative și un impuls dincolo de controlul unei persoane. Poate fi identificată, utilizând criteriile lui Griffiths (1996): proeminență, modificarea comportamentului, toleranță, sevraj, conflicte și/sau recădere.

Cleptomania și dependența de substanțe au trăsături de bază comune, inclusiv succesele similare ale tratamentului, precum și asemănări etiologice și fenomenologice (Grant, 2010). „Cleptomania este definită după următoarele criterii de diagnostic: A. Incapacitate repetată de a rezista impulsurilor de a fura obiecte care nu sunt necesare pentru uzul personal sau pentru valoarea lor financiară; B. Senzație crescândă de tensiune imediat înainte de a comite furtul; C. Plăcere, satisfacție sau ușurare resimțite la momentul comiterii furtului; D. Furtul nu este comis pentru a exprima furie sau răzbunare și nu apare ca răspuns la o idee delirantă sau o halucinație; E. Furtul nu este explicat mai bine printr-o tulburare de conduită, un episod maniacal sau prin tulburarea de personalitate antisocială” (American Psychiatric Association. DSM-5, 2016, p. 478).

Referitor la **dependența de bronzare**, este de precizat faptul că studiile in vitro oferă dovezi că un mecanism probabil pentru dependența de bronzare este producția de opioide endogene indusă



de expunerea la UVR. Criteriile de identificare a unei posibile adicții la bronzare sunt următoarele: "1) Adesea se bronzează atunci când se simte stresată sau într-o dispoziție proastă; 2) Experimentează dorința, impulsul sau plăcerea de a merge la bronzare; 3) A crescut frecvența de bronzare pentru a obține beneficiile afective dorite ale bronzării; 4) Este neliniștit sau iritabil atunci când încearcă să taie sau să oprească bronzarea; 5) A făcut repetate încercări nereușite de a controla, reduce sau opri bronzarea; 6) Este adesea preocupat să se gândească la bronzare; 7) A renunțat sau nu a îndeplinit activități/obligații sociale, educaționale sau profesionale importante din cauza timpului sau a altor resurse alocate bronzării; 8) Continuă să se bronzeze, în ciuda problemelor psihologice sau fizice datorate bronzării (de exemplu, arsuri solare, cancer de piele sau preocupări recurente cu privire la siguranță sau sănătate) (Behavioral Addictions, 2016).

Factorii de risc

Mai multe surse științifice menționează faptul că, la inițierea și dezvoltarea unei dependențe, contribuie, mai mulți factori, care sunt denumiți și „factori de risc”.

În 1994, Committee on Prevention of Mental Disorders al Institute of Medicine din SUA a definit factorii de risc ca „acele caracteristici, variabile sau circumstanțe care, acționând în viața unei persoane, contribuie la creșterea probabilității ca acea persoană să dezvolte o problemă de comportament, în comparație cu orice altă persoană din populația generală, selecționată la întâmplare (Reducing Risks, 1994).

Plecând de la factorii de risc asociați consumului de substanțe, putem extinde clasificarea făcută de Georgescu et al., 2007 (Georgescu et al, 2007), și la celelalte comportamente adictive:

A. Factori de risc sociali/contextuali: disponibilitatea drogurilor; cadrul legislativ și norme permissive față de consumul de droguri; prezentarea în mass-media a comportamentelor favorabile consumului de droguri, a comportamentelor antisociale și violenței; tranziție și mobilitate; comunități dezorganizate; relații sociale limitate în cadrul comunității; privare economică accentuată; mediu infracțional (Georgescu et al, 2007). Membrii grupurilor minoritare și a celor cu un statut socioeconomic scăzut au niveluri mai mari de patologie a jocurilor de noroc (Welte, 2004). Consumul de droguri la copiii străzii este asociat cu locuința instabilă și maltratare (Pagare, 2004). Relaționarea cu grup de egali care au un comportament deviant, presiunea grupului de egali și popularitatea, bullying, afilierea la găști de cartier (Whitesell, 2013) ; lipsa facilităților de timp liber (Holden, 2001).

B. Factori de risc familiali: probleme de comportament în familie; probleme de management familial; comportamente infracționale în familie; probleme de abuz (emoțional, fizic, sexual) în



familie; consum de droguri în familie (Georgescu et al, 2007). În general, relația dintre familia disfuncțională și dependență este semnificativă. Există multe tipuri de conflicte familiale, dar absența comunicării și incapacitatea de a rezolva problemele sunt două dintre cele mai fundamentale forme care au legătură cu dependența ulterioară (Agha, 2008). Conflictul dintre părinți și adolescenți, consumul frecvent de alcool al fraților, atitudinea pozitivă a părinților față de consumul de substanțe al adolescenților și funcția familială inferioară", sunt elemente care corelează cu dependența de internet (Yen, 2007). Majoritatea victimelor violenței domestice nu sunt consumatoare de droguri și de alcool, însă există și cazuri de consumatori care provin din această categorie. Deseori se face apel la consumul de drog sau alcool care crează impresia falsă că îi ajută să facă față situațiilor de abuz și violență (Nedelcea, 2008).

C. Factori de risc individuali: comportamente antisociale timpurii și persistente; eșec școlar; lipsa implicării școlare; absenteism școlar; alienare și indisciplină; debut timpuriu al problemelor de comportament în grupul de prieteni; atitudini favorabile consumului de droguri în grupul de prieteni; consum de droguri în grupul de prieteni (Georgescu et al, 2007). Trei factori care corelează cu dependența de rețelele sociale sunt: autoeficacitate scăzută în utilizarea internetului, așteptări favorabile cu privire la rezultat și trăsătura de personalitate – impulsivitate, ridicată (Wu et al., 2013). Vârsta mai înaintată, stima de sine scăzută și nivelul scăzut al satisfacției vieții zilnice au fost asociate cu dependența de jocuri online mai severă în rândul bărbaților, dar nu și în rândul femeilor (Agha, 2008). Consumul abuziv de alcool este un predictor puternic pentru patologia jocurilor de noroc, chiar și cu comportamentele de joc care au o frecvență constantă (Welte, 2004). Cei mai buni factori predictivi pentru consumul substanțelor tutun, alcool și marijuana sunt istoricul comportamentului cu risc ridicat și delincent, probleme în adaptarea la școală, valori hedoniste dominante și relații familiale precare (Ljubotina, 2004).

Adolescenții cu depresie, ADHD, tulburare de stres posttraumatic sau tulburări mintale sunt la mare risc de a consuma abuziv substanțe. Anxietatea, schizofrenia, tulburările de personalitate sunt asociate cu riscul crescut al dependenței de substanțe. Și anumite trăsături de personalitate cum ar fi impulsivitatea, asumarea de riscuri, și răzvrătirea sunt considerate factori de risc pentru consumul de droguri și, la rândul său, consumul substanțelor psihoactive afectează trăsăturile indivizilor.

Efecte ale comportamentelor adictive

Consumul drogurilor de abuz poate avea un impact profund asupra sănătății neuronale, metabolismului și menținerii energiei, proceselor inflamatorii, circuitului de membrană celulară și neurotransmisiei, iar aceste modificări biochimice pot sta la baza neuropatologiei din țesutul



creierului care dă naștere ulterior deficiențelor cognitive și de comportament asociate dependenței de droguri (Licata, 2010). În general, este acceptat faptul că tulburările de comportament, inclusiv dependențele de comportament, sunt cele care provoacă anxietatea individuală, dificultăți personale, depresie sau probleme sociale, familiale sau legale. În mod clar, orice comportament excesiv poate provoca tulburări intrapersonale și deseori probleme interpersonale (Sadoff, 2015).

Probleme de sănătate: boli de inimă, unele infecții, hepatite, HIV/SIDA, cancer, disfuncția sexuală indusă de substanțe sau medicamente, tulburarea de somn indusă de substanțe sau medicamente (American Psychiatric Association. DSM-5, 2016), boli pulmonare, risc de deces datorită supradozelor, atac vascular cerebral și altele.

Concluzii

Comportamentele adictive cunosc o prevalență care necesită o atenție continuă din partea specialiștilor, atât în ceea ce privește continuarea studierii factorilor de risc care contribuie la apariția acestora, cât și în elaborarea modelelor de intervenție psihologică pentru recuperarea persoanelor cu astfel de dependențe.

Deși, în prezent sunt recunoscute ca adicții doar dependența de substanțe și dependența de jocuri de noroc, în etapa de cercetare se află dependența de jocuri pe internet, iar celelalte comportamente care au fost menționate în prezenta lucrare sunt considerate adictive, de către un număr însemnat de cercetători.

Bibliografie

AGHA, S., ZIA, H. and IRFAN, S. Psychological problems and family functioning as risk factors in addiction. *Journal of Ayub Medical College, Pakistan, Abbottabad*: 2008; 20(3)

American Psychiatric Association. *DSM-5 Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale..* București: Editura Medicală Callisto, 2016

American Society of Addiction Medicine. Addiction defined. (2019) În: : <https://www.asam.org/resources/definition-of-addiction>

ANDREASSEN, C.S., GRIFFITHS, M.D., HETLAND, J., KRAVINA, L., JENSEN, F. and PALLESEN, S., The Prevalence of Workaholism: A Survey Study in a Nationally Representative Sample of Norwegian Employees. În: *PLoS One (Public Library of Science)*, 2014; 9(8)

ATROSZKO, P.A., PALLESEN, S., GRIFFITHS, M.D. and ANDREASSEN, C.S., Work addiction in Poland: adaptation of the Bergen Work Addiction Scale and relationship with psychopathology. *Health Psychology Report*, 2017

ATROSZKO, P.A. Work addiction as a behavioural addiction: Towards a valid identification of problematic behavior. *The Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 2019, 53(4), p. 284–285



Behavioral Addictions. DSM-5 and Beyond. Coord. Nancy M. PETRY. New York: Oxford University Press, 2016

BLUME, A.W. Consumul și dependența de droguri: ghid practic de evaluare, diagnostic și tratament. Traducere de: Miruna Adriescu, Florin Sia. Iași: Editura Polirom, 2011

CARNES, P., Don't Call It Love. New York, NY: Bantam Books 1991 apud KARILA, L., WERY, A., WEINSTEIN, A., COTTENCIN, O., AYMERIC, P., REYNAUD, M. and BILLIEUX, J. Sexual Addiction or Hypersexual Disorder: Different Terms for the Same Problem? A Review of the Literature. *Current Pharmaceutical Design*, 2014, Vol. 20

CORSICA, J.A. and PELCHAT, M.L., Food addiction: true or false? *Current Opinion in Gastroenterology*, 2010

DE VRIES, H.A. Tranquilizer effect of exercise: A critical review. *The Physician and Sports Medicine*, 1981; 9(11) 47–53 apud GRIFFITHS, M., Exercise Addiction: A case study. *Addiction Research*, 1997, Vol.5 (2), p. 161-168

DERBYSHIRE, K.L. and GRANT, J.E., Compulsive Sexual Behavior: A Review of the Literature, *Journal of Behavioral Addiction*. 2015 Jun; 4(2), p. 37–43

FLETCHER, P.C. and KENNY, P.J., Food Adiction: a valid concept? *Neuropsychopharmacology*, 2018 Dec; 43(13): p. 2506-2513

GEORGESCU, D., MOLDOVAN, A.M. și CICU, G. *Ghid de prevenire a consumului de droguri în rândul adolescenților și tinerilor*. București, Editura Ministerului Administrației și Internelor, 2007

GOODMAN, A. Addiction: Definition and implications. *British Journal of Addiction*, 1990, 85, 1403 – 1408 apud SPERANZA, M., REVAH-LEVY, A., GIQUEL. L., LOAS, G., VENISSE, J.L., JEAMMET, P. and CORCOS, M. An Investigation of Goodman's Addictive Disorder Criteria in Eating Disorders. *Eur. Eat. Disorders Rev.* 20 (2012), p. 182–189

GRANT, J.E., POTENZA, M.N., WEINSTEIN, A., & GORELICK, D.A. Introduction to behavioral addictions. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 2010, 36(5), p. 233–241

GRANT, J.E., ODLAUG, B.L. and KIM, S.W., Kleptomania: Clinical Characteristics and Relationship to Substance Use Disorders. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 2010, 36:5, p. 291-295

GRIFFITHS, M. Behavioural addiction: An issue for everybody? Pre-publication copy of an article published in *Employee Counselling Today*. J Workplace. 1996 apud ALAVI, S.S., FERDOSI, M., JANNATIFARD, F., ESLAMI, M., ALAGHEMANDAN, H. And SETARE, M. Behavioral Addiction versus Substance Addiction: Correspondence of Psychiatric and Psychological Views. *International Journal of Preventive Medicine*, 2012, 3(4):p.290-294

HARTSTON, H. The case for compulsive shopping as an addiction. In: *Journal of Psychoactive Drugs*. 2012 Jan-Mar; 44 (1)

HAUCK, C., WEIB, A., SCHULTE, E.M., MEULE, A. and ELLROTT, T. Prevalence of 'Food Addiction' as Measured with the Yale Food Addiction Scale 2.0 in a Representative German



Sample and Its Association with Sex, Age and Weight Categories. În: *Obesity Facts*, 2017, Mar, 10 (1), p. 12–24

ICD-10: Clasificarea tulburărilor mentale și de comportament. Descrieri clinice și îndreptare diagnostic. București: Editura Trei, 2016

Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research. Washington, DC: The National Academies Press, 1994

JADIDI, N. and NAKHAEI, N., Etiology of Drug Abuse: A Narrative Analysis. *Journal of Addiction*, Volume 2014, Article ID 352835

KO, C.H., YEN, J.Y., CHEN, C.C., CHEN, S.H. and YEN, C.F., Gender Differences and Related Factors Affecting Online Gaming Addiction Among Taiwanese Adolescents, *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2005; 193: p. 273–277

KUZMA, J.M. and BLACK, D.W. Epidemiology, Prevalence, and Natural History of Compulsive Sexual Behavior. *Psychiatric Clinics of North America*, Volume 31, Issue 4, December 2008, p. 603-611

LANGSTROM, N. and HANSON, R.K., High rates of sexual behavior in the general population: correlates and predictors. *Archives of Sexual Behavior*, 2006; 35(1), p. 37-52

Legea nr. 143 din 26 iulie 2000 (republicată) privind prevenirea și combaterea traficului și consumului ilicit de droguri, articolul 1, literele h și i. În: *Monitorul Oficial nr. 163 din 6 martie 2014*.

LEIGH, D., PARE, C.M.B. and MARKS J. A Concise Encyclopaedia of Psychiatry. Baltimore: University Park Press, 1977

LEJOYEUX, M. and ADES, J. Epidemiology of behavioral dependence: literature review and results of original studies. In: *European Psychiatry*, March 2000, Volume 15, Issue 2, p. 129-134

LICATA, S.C. and RENSHAW, P.F. Neurochemistry of Drug Action: Insights from Proton Magnetic Resonance Spectroscopic Imaging And Their Relevance to Addiction. *The Annals of the New York Academy of Sciences*, 2010, February; 1187: p. 148–171

LICHTENSTEIN, M.B., GRIFFITHS, M.D., HEMMINGSEN, S.D. and STOVING, R.K., Exercise addiction in adolescents and emerging adults – Validation of a youth version of the Exercise Addiction Inventory. *Journal of Behavioral Addictions*, 2018, 7(1), p. 117–125

LINDEN, D.J. Busola plăcerii. De ce ne plac jocurile, mâncarea nesănătoasă, alcoolul, orgasmul și marijuana. București: Editura All, 2014

LJUBOTINA, D., GALIC, J. and JUKIC, V., Prevalence and Risk Factors of Substance Use among Urban Adolescents: Questionnaire Study. *Croatian Medical Journal*, 2004, 45(1), p. 88-98

MADAN, R., MATALON, S. and VIVERO, M. Spectrum of Smoking-related Lung Diseases. *Journal of Thoracic Imaging*, Volume 31, Number 2, March 2016, pp. 78-91(14)

MARAZ, A., GRIFFITHS, M.D. and DEMETROVICS, Z., The prevalence of compulsive buying: a meta-analysis. *Addiction*. 2016 Mar;111(3), p. 408-419.



Metodologia de lucru cu adolescenții la risc și consumatorii de droguri. Coordonator Monica DAN, Buzău: Editura Alpha MDN, 2018

MOSHER, C.E. and DANOFF-BURG, S. Addiction to Indoor Tanning. Relation to Anxiety, Depression, and Substance Use. *Archives of Dermatology*, 2010, 146 (4), p. 412-417

MUELLER, B.A., DALING, J.R., WEISS, N.S. and MOORE, D.E., Recreational Drug Use and the Risk of Primary Infertility. *Epidemiology*, May 1990, Vol. 1, No. 3, p. 195-200

NEDELCEA, D. Violența în familie și debutul consumului de droguri. În *Info-Drog. Buletin de informare și documentare*. Coordonator: prof. univ. dr. Pavel ABRAHAM, București: Editura Ministerului Internelor și Reformei Administrative, 2008, nr. 1 (7)

PAGARE, D., MEENA, G.S., SINGH, M.M. and SAHA, R. Risk factors of substance use among street children from Delhi. *Indian Pediatrics*, 2004, 41, p. 221-225

PEELE, S., *The Meaning of Addiction. Compulsive Experience and Its Interpretation*. Lexington: Lexington Books, 1985, p. 1-26

RASH, C.J. and PETRY, N.M. Psychological treatments for gambling disorder, *Psychology Research and Behavior Management*, 2014, 7, p. 285–295

ROCKS, T., PELLY, F., SLATER, G. and MARTIN, L.A., Prevalence of Exercise Addiction Symptomology and Disordered Eating in Australian Students Studying Nutrition and Dietetics. *The Official Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 2017 Oct; 117 (10), p.1628-1636

Regulament din 28 iulie 2005 de aplicare a dispozițiilor Legii nr. 143/2000 privind prevenirea și combaterea traficului și consumului ilicit de droguri, cu modificările și completările ulterioare, articolul 1. În: *Monitorul Oficial nr. 749 din 17 august 2005*

SADOFF, R.L., DROGIN, E.Y. and GURMU, S. Forensic Implications of Behavioral Addictions. *The Behavioral Addictions*, Virginia, Arlington: American Psychiatric Publishing, Editors: ASCHER, M.S. and LEVOUNIS, P., 2015, p.10

SCHULTE, E.M., JACQUES-TIURA, A.J., GEARHARDT, A.N. and NAAR, S., Food Addiction Prevalence and Concurrent Validity in African American Adolescents with Obesity. *Psychology of Addictive Behaviors*, 2018, Mar, 32(2), p. 187–196

Statista 2020, *Online games România*. În : <https://www.statista.com/outlook/212/148/online-games/romania#market-age>

SUSSMAN, S., NADRA, L. and GRIFFITHS, M., Prevalence of the Addictions: A Problem of the Majority or the Minority?, *Evaluation & the Health Professions*, 2011, Mar, 34 (1), p. 3–56

SUSSMAN, S. and SUSSMAN, A.N. Considering the Definition of Addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2011, 8, 4025-4038

WELTE, J.W., BARNES, G.M., WIECZOREK, W.F., TIDWELL, M.C.O., PARKER, J.C., Risk factors for pathological gambling, *Addictive Behaviors*, 29 (2004), p. 323 – 335

WEST, R. Time for a change: putting the Transtheoretical (Stages of Change) Model to rest. *Addiction*, 2005, 100, p. 1036–1039 apud CARDAK, M. Psychological well-being and internet



addiction among university students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, July 2013, 12 (3), p. 134-141

WHITESELL, M., BACHAND, A., PEEL, J. and BROWN, M., Review Article. Familial, Social, and Individual Factors Contributing to Risk for Adolescent Substance Use. *Journal of Addiction*. Volume 2013, Article ID 579310, 9 pages

World Health Organization. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. (Version : 04 / 2019). În : <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1602669465>

WU, A.M.S., CHEUNG, V.I., KU, L., HUNG, E.P.W., Psychological risk factors of addiction to social networking sites among Chinese smartphone users. *Journal of Behavioral Addictions*, 2013, 2 (3), p. 160–166

YEN, J.Y., YEN, C.F., CHEN, C.C., CHEN, S.H., KO, C.H., Family factors of internet addiction and substance use experience in taiwanese adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, Volume 10, Number 3, 2007, p. 323-329



SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PROFESSIONALS AUTO-DEZVOLTAREA VIITORILOR PROFESIONIȘTI

Babchuk O. G., candidate of psychological sciences, associate professor,
South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa, Ukraine
Bykova S. V., candidate of psychological sciences, associate professor,
State Academy of Civil Engineering and Architecture, Odessa, Ukraine

CZU: 159.923.2

Abstract

This article presents the results of the study of characteristics of future specialists' self-development. The methodological complexity of research on self-development is exacerbated by an insufficient definition of this concept, the impossibility of its direct observation, the difficulty of measurement related to a high degree of subjectivity, and troubles with establishing control over the factors that support this process. An empirical study of self-development of future specialists showed that the representatives of a group of people with high levels of self-development are characterized by flexibility of behavior, orientation in time, acceptance of human nature, supportiveness, cognitive needs, courage, radicalism, affectotimia, dominance, cortical vitality, perseverance. For people with low levels of self-development, on the other hand, it's spontaneity, acceptance of human nature, sensitivity, suspicion, strength, discernment, practicality, weakness of Superego, tranquility.

Keywords: self-development, self-actualization, personality, levels of self-development, personality factors.

Rezumat

Acest articol prezintă rezultatele studiului privind caracteristicile autodezvoltării viitorilor specialiști. Complexitatea metodologică a cercetării autodezvoltării este complicată din cauza definirii insuficiente a acestui concept, imposibilitatea observării sale directe, dificultatea de măsurare în legătură cu un grad ridicat de subiectivitate, dificultatea de a stabili controlul asupra factorilor care susțin acest proces. Un studiu empiric al autodezvoltării viitorilor specialiști a arătat că subiecții cu nivel ridicat de autodezvoltare se caracterizează prin flexibilitatea comportamentului, orientarea în timp, acceptarea naturii umane, disponibilitatea de a oferi suport, interese cognitive, curaj, radicalism, afectotimie, dominanță, vitalitate corticală în timp ce subiecții cu nivel scăzut de autodezvoltare se caracterizează prin spontaneitate, acceptarea naturii umane, sensibilitate, suspiciune, forță, discernământ, practic, Super- Ego slab, relaxare.

Cuvinte cheie: autodezvoltare, autoactualizare, personalitate, nivel de autodezvoltare, factori de personalitate.

The problem of self-development is interdisciplinary, but it is developed and promoted the most in psychology. Given the complex, ambiguous, nonlinear and multifaceted nature of this phenomenon it is obvious that in its problematic field there are separate, sometimes very serious differences in understanding and interpretation of the matter, which relate to both nuances and its essence (Акимова, 2009).

When discussing self-development of a personality, it is important to remember that the subject's activity is the result of one's ability to create events in one's own life, for example, by a manifestation of an individual will or other unique innate mechanisms of motivation for activity



(such as the subconscious), and is not a natural consequence of any spiritual or physical events. Therefore, it can be argued that self-development in form is always creativity (self-creation) and is always a creation of spiritual events, spiritual creativity, which is not necessarily manifested in all other spheres of one's existence (Макареци, 1986).

O. G. Asmolov emphasizes the importance of problematic and conflict situations as the driving forces of self-development and notes that when a person encounters such situations that cannot be overcome in the usual way, they "manifest their activity, which is reflected in the transformation of the situation itself, in self-development of personality" (Асмолов, 2002).

Constructing her own concept of self-development of personality, K. O. Abulkhanova-Slavskaya bases it on the concept of the "life strategy" and defines self-development of personality as such, "in which a person searches for more appropriate to one's abilities ways of its realization, bringing it to life" (Абульханова-Славская, 1991, p. 248). Signs of a life strategy allow to characterize the self-growth of an individual: the choice of one's own way of life, the determination of its goals and stages, the resolution of contradictions, the creation of values of one's own.

I. Yalom connects self-development of personality to existential responsibility, stating: "To be aware of responsibility is to be aware of the creation of oneself, of one's fate, of one's life troubles, of one's feelings, and of suffering" (Ялом, p. 245).

K. Rogers identifies the first steps in the process of self-development [8]: overcoming the fear of facing others as one's true self; stopping the stimulation of the image of who one should be; distancing oneself from conformity to the ideal created by the given culture; refusing to please others. Doing what really matters, being oneself and not depending on the thoughts or assessments of others rationalizes the behavior of a person, organizes one's consciousness to achieve the goal of self-development (self-actualization). A. Maslow believes that development is the progressive satisfaction of basic needs, a specific form of motivation for growth under these basic needs, the satisfaction of ever higher needs, the liberation from the domination of lower ones, the development of talents, abilities, creative inclinations (Маслоу, 1995).

Thus, the needs of an individual develop into self-actualization and are a prerequisite for it. Self-actualization is the highest goal of life, the meaning of human life, but not a dynamic process. Here lies the fundamental difference between the views of K. Rogers and A. Maslow on human development: becoming - from the perspective of the former, being - from the perspective of the latter (Акимова, 2009).



Theoretical and methodological analysis has shown that, in general, with a huge variety of theoretical approaches to understanding self-development, there is no single theory of personal self-development today. Most theories seek to explain this phenomenon by describing it in different terms: self-realization, self-actualization, identity, and others. An interesting subject for our research is self-actualization, which gives a person the opportunity to choose the direction of activity, to find meaning in life, to believe in oneself and their personal significance, to start working on oneself, on their self-improvement, to realize their potential.

The psychodiagnostic techniques which were used to determine the characteristics of personality self-development are: "Dispositional characteristic of personality self-development" by S. B. Kuzikova (Кузикова, 2010), "Self-actualization test" (Yu. E. Alyoshina, L. Ya. Gozman, M. V. Zagika, M. V. Kroz) (Фетискин et al, 2002).

The sample consisted of 105 individuals - students of the South Ukrainian National Pedagogical University (n = 45) and students of the Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture (n = 60).

Previous correlation analysis has shown the presence of mutual influence of self-development and self-actualization indicators.

The next step to further study of the features of self-development of future professionals, using the "ace" method from the total sample of persons (n = 105), was the selection of individuals with a high level of overall self-development index (C +, n = 15) and individuals with a low level of overall self-development indicator (C-, n = 17).

Therefore, individuals with high levels of self-development (C +) demonstrate a high degree of flexibility in the realization of their values in behavior, interaction with others, ability to respond quickly and adequately to a changing situation, which indicates authentic interaction with others, ability of self-disclosure, focus on personal communication, lack of aptitude for falsehood or manipulation. Representatives of this group are characterized by the ability to live the present, to experience the present moment of their life in its entirety, and not just as a fatal consequence of the past or preparation for the future "real" life, feel the continuity of the past, present and future, see their life holistically. These individuals have the basis for genuine harmonious interpersonal relationships, natural sympathy, trust in people, honesty, impartiality, kindness. These individuals are independent in their actions, strive to be guided in life by their own goals, beliefs, attitudes and principles, which does not mean hostility to others and confrontation with group norms.



People with low levels of self-development (C-) are characterized by spontaneity, which does not imply a lack of thoughtful, purposeful action, but instead indicates the possibility of another behavior calculated in advance, that these individuals are not afraid to behave naturally and without inhibitions, to demonstrate their emotions in presence of other people. They positively perceive the nature of man and believe that people are mostly good. They are clearly aware of their needs and feelings and reflect well on them. However, they have a certain rigidity, inflexibility, uncertainty about their own attractiveness. They are aimed more at meeting the needs than at knowledge, mastering new knowledge, new contacts.

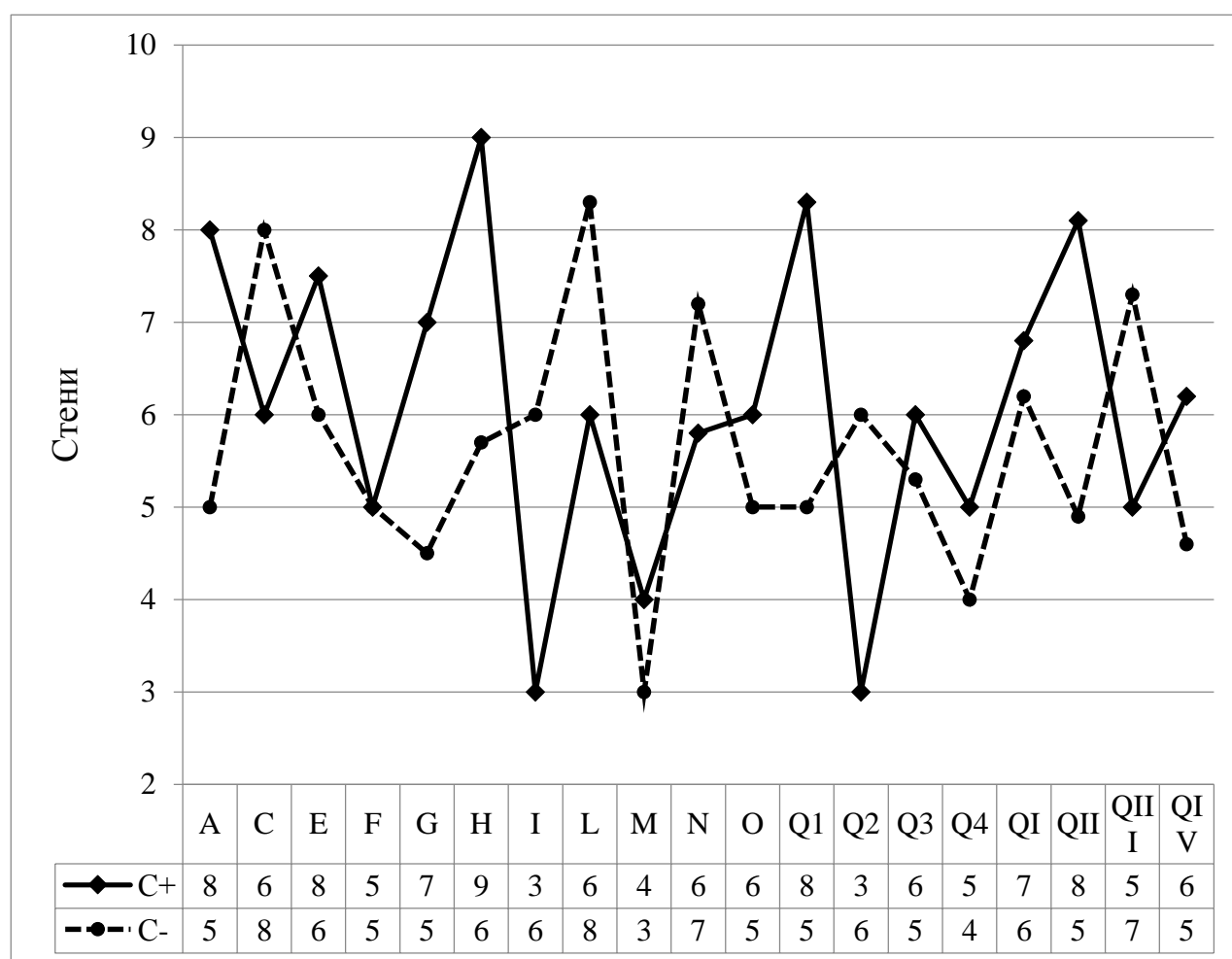


Fig. 1. Profiles of personality factors by R. Kettell of persons with different levels of self-development

Note: Symbols: A (affectothymia - schizothymia), C (strength – weakness of Ego), E (dominance - obedience), F (carelessness - worriedness), G (strength - weakness of Superego), H (boldness - timidity), I (softness - hardness), L (suspicion - credulity), M (dreaminess - practicality), N (comprehension - naivety), O (tendency to feel guilt - self-confidence), Q1 (radicalism -



conservatism), Q2 (self-sufficiency - group dependency), Q3 (high - low self-control), Q4 (tension - tranquility), QI (extraversion - introversion), QII (anxiety - emotional stability), QIII (cortical agility - sensitivity), QIV (independence - humility).

The theoretical analysis of the phenomenon under study has shown that self-development is also related to and accompanied by manifestations of a certain range of personality traits, such as suspicion, state of tension, frustration, social courage, activity, emotional instability, dominance, low self-control, radicalism, among others. With all this in mind, a 16-factor questionnaire by R. Kettell was selected to identify the above qualities (Капустина, 2001).

The analysis of profiles allows to make the psychological characterizations of representatives of both groups.

Visual analysis of the profile shows that representatives of the group of persons with a high level of self-development (C +) are characterized by boldness (H +), radicalism (Q1 +), affectothymia (A +), dominance (E +), cortical liveliness (QIII +), firmness (I -).

Table 1. Ranking of indicators of personality factors (by R. Kettell) in the comparison groups

Rank of indicators	Comparison groups (types)	
	C+	C-
1	H+ courage	L+ suspicion
2	Q1+ radicalism	C+ strength of Ego
3	E+ dominance	N+ comprehension
4	A+ affectothymia	M- practicality
5	QIII+ cortical agility	G- weakness of Superego
6	I- boldness	Q4- tranquility

Thus, it can be argued that individuals with a high level of self-development (C +) are characterized by courage, activity, willingness to take risks and cooperate with strangers in unfamiliar circumstances, ability to make independent, extraordinary decisions, aptitude for adventurism and leadership, determination in important situations (H +). Some of the striking manifestations of social courage are responsiveness, good-naturedness and a tendency to freely express oneself in behavior. Interestingly, the socially courageous usually do not understand the danger. The appearance of this characteristic in the characterization of a tolerant personality confirms their ability to feel protected and their inability to defend against people and groups. However, these qualities are combined with carelessness and disregard for threat, which can sometimes hurt the individual.

Representatives of the group (C +) are susceptible to change, to new ideas, to everything new, critical of authorities, capable of experimentation, free-thinking. They are characterized by



radicalism, analyticity, criticality, intellectual interests, awareness, inclination to free-thinking, distrust of authorities (Q1 +). They have a sufficient level of sociability, communication skills, ease of establishing direct, interpersonal contacts, openness, satisfactory adaptation in a new environment, and are active in leveling conflicts in the group (A +).

A desire for dominance, a skeptical attitude to authority, instructions and orders, self-sufficiency, independence, perseverance, self-confidence, autonomy in thoughts and actions (E +) demonstrated by this group of respondents is balanced by the average level of conscious self-control (Q3 +), which allows to choose the optimal way of behavior, even if they need to severely limit their independence. They are characterized by reasonableness, practicality, rationality, logic, realism, practicality, self-reliance (I -). Those are determined individuals who tend not to notice the nuances of life, directing their behavior towards the goal, and resolve difficulties quickly, without long deliberations (QIII +).

Suspicion (L +), strength of Ego (C +), discernment (N +), practicality (M-), weakness of Superego (G-), tranquility (Q4) are characteristic of representatives of the group with low self-development (C-).

Such persons are characterized by suspicion, caution towards people, autonomy, self-sufficiency and independence in social behavior, avoidance of responsibility; they do not trust anyone; they consider their friends capable of dishonesty, they are not open with them. In a team they keep separate, are envious of other people's successes. They believe themselves to be underestimated. In the relations with people they are persistent, but annoying, do not tolerate competition. They have high self-esteem. Often show mistrust, suspicion, caution. Most often they do not care about others. (L +). They have a sufficient level of personal integrity, resistance to stress factors. Actions, behaviors and interests they have are usually of a persistent nature, they exhibit endurance, emotional stability, steadfast interests, and a focus on reality. They look at things realistically, they are well aware of the demands of reality. They do not hide from their own shortcomings, do not worry about the little things. They are able to follow rules and regulations (C +). These individuals seek to control emotions, are prone to rationalism, planning, and appreciation of real achievements. There is a tendency towards an objective evaluation of self and others. In communication, they demonstrate diplomacy, emotional stamina, insight, caution (N +).

They are characterized by high speed in solving practical problems, practicality and pragmatism, behavior organized according to external circumstances, realism, anxiety about doing the right thing, concern about one's social status (M-). They are prone to the influence of feelings, the



role of the circumstances, indulgence of their own desires, seeking benefits in all situations; prone to volatility, easily leave things unfinished, lazy, dishonest, selfish, with low moral control. They disdain moral values, are capable of deception and dishonesty (G-). Such persons have a low level of motivation for achievements, are satisfied with the already existing, feel tired, without initiative (Q4-).

Thus, an empirical study of the self-development of future specialists has shown that the expressiveness of this multicomponent characteristic determines a holistic picture of personality traits. In addition, the psychological portraits obtained are in accord to the general characteristics of individuals with different levels of self-development and are in large part consistent with data from other studies related to self-development of personality.

Literature

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991.
- Акимова Е. Ю. Проблема саморазвития и самоактуализации в гуманистической психологии. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, 2009. 10 (29) 2009. Ч. 1. С. 9–14.
- Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. Москва: Изд. центр «Академия», 2002.
- Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла. СПб.: Речь, 2001.
- Кузікова С.Б. Структурно–змістовий аналіз феномена особистісного саморозвитку. *Проблеми сучасної психології: Збірник наук. праць Кам'янець–Подільського націон. ун-ту ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 10. Кам'янець–Подільський: Аксіома, 2010. С. 365–377.
- Макарець Н. Ф. Самосовершенствование как фактор социализации индивида: автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.01./ Киевский гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. Киев, 1987.
- Маслоу А. Новые рубежи развития человека. Хрестоматия по гуманистической психологии / сост. П. С. Гуревич. Москва, 1995. С. 153–164.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва, 1994.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002.
- Фризен М. А. Психологическая сущность и детерминанты саморазвития личности. *Вестник КРАУНЦ, Гуманитарные науки*. 2011 №2. С. 24–33.
- Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига: ПЦ “Эксперимент”, 1997.
- Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва: Независимая фирма «Класс», 2005.



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST

ASPECTE TEORETICE PRIVIND STUDIAREA AUTODETERMINĂRII PROFESIONALE A VIITORULUI PSIHOLOG

Грейлих Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент,
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет
имени Григория Сковороды

CZU: 159.922.2+37.015.3

Резюме

В статье отражены результаты анализа зарубежных и отечественных исследований проблемы профессионального самоопределения. Изучены и проанализированы научные подходы к анализу понятия «профессиональное самоопределение», где главными являются социологический, социально-психологический и дифференциально-психологические подходы. Отмечено, что профессиональное самоопределение является осознанием личностью себя как субъекта конкретной профессиональной деятельности. Отмечено, что содержательными компонентами профессионального самоопределения будущего психолога является ценностно-целевой, содержательный и регулятивно-поведенческий. Установлено, что в компонентах профессионального самоопределения выражена самодетерминированная природа самоопределения студента, который становится активным субъектом и интегрирует цель своей профессиональной жизни.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, личностное самоопределение, идентичность, «Я-сознательное», «Я-концепция», личностная деятельность, личностная позиция, потребности, цели, жизненная цель.

Abstract

The article covers the results of the analysis of foreign and national studies of professional self-determination. Scientific approaches to the analysis of the concept of «professional self-determination» are studied and analyzed, where the main ones are sociological, social-psychological and differential-psychological approaches. It is stated that professional self-determination is an awareness of the personality as a subject of a particular professional activity. It is emphasized that the substantive components of the professional self-determination of the future psychologist are value-based, meaningful and regulatory-behavioral. The components are found to express the self-determined nature of the student's self-determination, who becomes an active subject and integrates the purpose of his or her professional life.

Keywords: professional self-determination, personal self-determination, identity, «I-conscious», «I-concept», personal activity, personal position, needs, goals, life purpose.

Rezumat

Articolul prezintă rezultatele analizei studiilor naționale și de peste hotare despre autodeterminarea profesională. Abordările științifice ale conceptului de „autodeterminare profesională” sunt examinate și analizate, în special abordările sociologice, social-psihologice și diferențial-psihologice. Se afirmă că autodeterminarea profesională înseamnă conștientizarea de către personalitate ca subiect al unei anumite activități profesionale. Se subliniază că componentele substanțiale ale autodeterminării profesionale a viitorului psiholog sunt bazate pe valori semnificative și reglatoare-comportamentale. Componentele relevante



exprimă natura autodeterminării profesionale a studentului psiholog, care devine subiect activ și capabil să-și conceapă scopul vieții sale profesionale.

Cuvinte cheie: autodeterminare profesională, autodeterminare personală, identitate, Eu-l conștient, conceptul de sine, activitate personală, poziție personală, trebuințe, scopuri, scopul vieții.

Постановка проблемы.

Актуальность и целесообразность изучения данной проблемы обусловлена перестройкой системы подготовки современных специалистов в высшей школе.

Важным направлением в подготовке современного психолога является углубление процесса овладения профессиональной деятельностью, углубление личностного самопознания и саморазвития. Успешным будет психолог, если взаимоотношения с коллегами будут на высоком уровне, а потому важным аспектом в его росте является его коммуникативная компетентность, которая включает компоненты, а именно: когнитивный (знания и умения), эмоциональный (эмпатию) и поведенческий (самооценку).

Современный преподаватель должен научиться осознавать свою социальную ответственность, быть субъектом личностного и профессионального роста, уметь ставить и достигать новые учебно-воспитательные цели и задачи.

Все это требует существенных изменений в профессиональном образовании и подготовке работника педагогической сферы, осуществляется средними заведениями и высшими учебными заведениями Украины.

Современные образовательные услуги все больше ориентируются на развитие личности студента, пытаясь обеспечить формирование его профессионально важных качеств. Личностно-ориентированное обучение в высшем образовании готовит личность будущих специалистов к профессиональному самоопределению, которое неразрывно связано с их представлениями о достижении счастливого будущего.

Среди наиболее популярных специальностей психология занимает одно из важных мест в выборе украинских абитуриентов вместе с экономикой, менеджментом и юриспруденцией. Профессия психолога все больше интегрируется в различные сферы общественной деятельности, в частности в политическую сферу, право, образование и искусство. Высокая востребованность специалистов в области психологии ориентирует современную молодежь на выбор соответствующей профессии.

Профессиональное самоопределение молодого человека, который планирует работать психологом, происходит на этапе выбора профессии, в течение обучения в вузе и даже после получения диплома. У студентов психологических специальностей профессиональное



самоопределение - это системный процесс, который существенно влияет на становление личности его формирования и развития будущего профессионала.

Цель статьи – анализ проблемы профессионального самоопределения как осознание личностью конкретной профессиональной деятельности и определения компонентов профессионального самоопределения будущего психолога.

Анализ последних исследований и публикаций.

Проблему профессионального самоопределения и развития личности будущих специалистов, в частности, психологов, исследовали Л. Долинская, В. Панок, С. Максименко, Н. Повьякель, Ю. Приходько, В. Мороховская, Н. Чепелева и др.

К. Альбуханова-Славская считает, что процесс профессионального самоопределения (ключевое понятие в нашем исследовании) целесообразно рассматривать в неразрывной связи с жизненным самоопределением личности в целом (Альбуханова-Славская, 1987). Такого же методологического принципа в исследовании профессионального самоопределения придерживаются М. Гинзбург, М. Пряжников и другие исследователи. Однако ученые по-разному трактуют понятие «самоопределение», иногда синонимично называя этот процесс «личностное самоопределение» или «жизненное самоопределение». В любом случае субъектом этого внутреннеорганизованного процесса является личность.

Современная исследовательница А. Легун считает, что самоопределение личности принадлежит к фундаментальным проблемам психологии и личностного выбора. Эта проблема рассматривается в философии и художественной литературе как проблему свободы выбора и свободы личности (Легун, 2010).

Традиционно самоопределение трактуют как сознательный акт выявления и утверждения личностью собственной позиции в проблемных ситуациях [14, с. 351]. Его рассматривают как центральный механизм становления личностной зрелости, которая заключается в сознательном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. В то же время, уровень личностной зрелости является показателем уровня самоопределение.

Исследование феномена самоопределения как объекта науки позволило нам выявить его многогранность в неоднозначности подходов к толкованию этого термина, поскольку в разных дисциплинарных концепциях понятие «самоопределение» трактуется с разным смысловым наполнением.



Например, А. Маркова различает в структуре самоопределения личности совокупность таких его видов: жизненного, социального, личностного и профессионального. Ученый говорит о возможности того, что жизненное самоопределение лежит в основе других (Маркова, 1996, с. 58).

Теоретические и методологические основы проблемы самоопределения личности и профессионального частности было заложено и проанализированы в трудах Б. Ананьева (1948), Л. Божович (1968), Е. Климова (1972, 1976, 1996), М. Пряжникова (1996), С. Рубинштейна (1973, 1999).

Именно С. Рубинштейном впервые заложены методологические основы исследования проблемы самоопределения в психологии: она разработана им в контексте проблемы детерминации на основе выдвинутого принципа действия внешних причин через внутренние условия объекта. Этот принцип означает, что любая детерминация трактовалась ученым как такая, которая происходит под влиянием внешней детерминации и как самоопределение. При этом внешняя детерминация - социальная и зависит от внутренних свойств объекта ее действия (то есть личности), а самоопределение выступает как самодетерминация, что представляет собой механизм социальной детерминации, активно преломляется самим субъектом (Рубинштейн, 1999). На разных уровнях взаимодействие внешнего (объективного) и внутреннего (субъективного) имеет свои специфические особенности, которые нашли научное выражение в различных психологических теориях по проблеме самоопределения личности, в частности профессионального.

Благодаря самоопределению личность включается в те или иные социальные связи через свой индивидуальный выбор. Человек осуществляет выбор, хотя и не всегда осознает его, выбирая то, что для нее посильное на данный момент, и к чему она стремится на будущее. А. Адлер подчеркивал, что человек несет ответственность за то, кем она становится и как себя ведет. Ученый понимал самоопределение как жизненный стиль личности - то есть то, что человек адресует мира и самой себе, в частности это ее цель, направленность, намерения и подходы к решению жизненных проблем (Гринева, 2008).

А. Газман также считал, что процесс самоопределения заключается в актах проявления и утверждения индивидуальной позиции, когда перед человеком возникает необходимость в альтернативном выборе и она должна принимать экзистенциальные и прагматичные решения. В результате самоопределения человек определяет цели, направления и способы активности, которые соответствуют ее индивидуальным особенностям, а также осуществляет самооценки



духовных и нравственных ценностей и самостоятельно реализуй их в своем выборе (Газман, 1995). В зарубежной психологии аналогом понятия «личностного самоопределения» может выступать категория «психосоциальной идентичности», которая разработана и введена в научный мир американским ученым Э. Эриксонем в теории развития Эго. Главная задача индивида, по Э. Эриксону, - сформировать в себе чувство идентичности в противовес ролевой неопределенности личностного «Я». То есть индивид должен ответить на вопрос: «Кто я? »И« Каков мой дальнейший путь? » В поисках психосоциальной идентичности человек решает, какие действия являются для нее важными, и вырабатывает соответствующие нормы для оценки своего поведения и поведения других людей. Этот процесс связан также с осознанием личностью собственной ценности и компетентности.

Э. Эриксон говорил о функциональной роли идентичности как интимного переживания человеком непрерывности своего существования.

Идентичность формируется за счет механизма идентификации с ценностями, индивидуальная иерархия которых в каждой личности формируется на основе самоопределения. Но отождествлять содержание понятий идентичности и самоопределения не стоит: самоопределение, на наш взгляд, является механизмом становления идентичности. Так, по Л. Шнейдер, самоопределение - это поиск смысла и он предшествует идентичности как осознанном владению личностью этим смыслом (Шнейдер, 2001). То есть если самоопределение - это проектирование жизненного пути, то идентичность - это освоение завершенного проекта. Если первое без второго бессмысленное, то второе без первого нереально.

По нашему мнению, наиболее системную модель самоопределения личности предложил современный российский ученый М. Гинзбург. Он рассматривал самоопределение как процесс нахождения личностью своей ценностно-смыслового единства в совокупности с его практической реализацией и, одновременно, как психологическое явление, обладающее определенной структурой. Ученый выделил следующие структурные компоненты самоопределения: психологическое действительное и психологическое будущее, каждое из которых имеет ценностно-смысловой (вертикальная составляющая) и пространственно-временной аспекты (горизонтальная составляющая).

М. Гинзбург подчеркивал, что самоопределение личности - это содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включает в себя как индивидуальные ценности и смыслы, так и актуальный и потенциальный пространство реальных действий,



охватывающий прошлое, настоящее (настоящее) и будущее (Гинзбург, 1994, с . 44). Итак, самоопределение можно рассматривать в актуальном и потенциальном плане относительно его структурных компонентов.

Успешность самоопределения личности, по М. Гинзбургом, зависит от наличия в нем таких компонентов, как психологическое действительное и психологическое будущее. Итак, ученый указывал на проблему будущего личности, представление о котором становится невозможным без построения жизненного плана.

Мы различаем такие формы этого процесса: индивидуальное самоопределение и самоопределение в группе (социальное). Указанные формы являются условными, поскольку, исследуя это явление, невозможно говорить об индивидуальном самоопределении без учета социальной ситуации (внешних условий), в которой оно происходит как самодетерминированный процесс.

Индивидуальное самоопределение направлено на определение индивидуальности - того активного начала, отличает одну личность от других. Можно утверждать, что индивидуальное самоопределение и является тем способом выявления сознательного «Я», о котором говорилось ранее. Социальное самоопределение связано с причастностью одной личности к другим (в группу, к социуму). Оно направлено на определение стратегии активности личности в социальной среде.

В общем, самоопределение - это деятельность самосознания личности (самодетельность), заключающийся в самодетерминированном процессе, который направлен на интеграцию личностных позиций с системой выборов сознательного «Я». Личностная позиция выступает как субъективное необходимо, а выбор - как субъективное желаемое.

Изложение основного материала.

В нашем настоящем существует несколько подходов к изучению проблемы профессионального самоопределения. Понятие профессионального самоопределения глубоко проанализированы в работах Е. Головахи (1988), М. Гинзбурга (1994), Е. Климова (1972), М. Пряжникова (1996), С. Чистяковой (2005) и других ученых. Общей особенностью подходов этих ученых является анализ влияния личностных факторов на процесс профессионального самоопределения как составной части развития личности.

И. Кон рассматривал профессиональное самоопределение как процесс поэтапного принятия личностью решений по сбалансированности своих склонностей, с одной стороны, и



потребностями существующей системы общественного разделения труда - с другой (Кон, 1989, с. 224).

В выше рассмотренных психологических подходах, спроектировано методологический подход С. Рубинштейна к проблеме самоопределения личности в целом. То есть профессиональное самоопределение можно интерпретировать как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сферы и способ саморегуляции поведения, который происходит через согласование внутриличностным и социально-профессиональных потребностей.

Предложенный С. Рубинштейном принцип самодетерминации прослеживается в трудах В. Бодрова. Ученый отмечает, что процесс профессионального самоопределения обусловлен проявлением внутренних ресурсов, сил и установок личности на пути к ее профессионального становления и развития.

Известный ученый Д. Леонтьев подчеркивал, что в основе профессионального самоопределения лежит конструктивно-познавательная деятельность по построению возможных вариантов будущего, которая выполняется как самодетерминированный выбор альтернатив. Последствия этой деятельности влияют на все аспекты жизни в целом [12, с. 60].

Изучая проблему профессионального самоопределения личности можно утверждать, что его суть заключается не только в новом выборе, но и в поиске новых смыслов в своей профессиональной деятельности, на чем говорили Пряжникова (1996), Е. Ермолаева (2001) и Е. Головаха (1988).

И. Кон рассматривает процесс профессионального самоопределения по трем различными подходами: как социологический подход, социально-психологический и дифференциально-психологический:

1 - социологический подход заключается в трактовке профессионального самоопределения как серия задач, которые общество ставит перед личностью, формирующейся и которые она должна последовательно решить в течение определенного времени;

2 - по социально-психологическим подходом профессиональное самоопределение - это процесс принятия решений, с помощью которых индивид опосредованно формирует и оптимизирует баланс своих предпочтений и склонностей с потребностями существующей системы общественного разделения труда;



3 - по дифференциально-психологическим подходом профессиональное самоопределение - это процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого и является профессиональная деятельность (Кон, 1989, с. 147).

Рассматривая профессиональное самоопределение по И. Коном следует отметить, что по первому подходом профессиональное самоопределение обусловлено запросами общества, по третьим - свойствами личности, а второй подход предполагает сочетание первого и третьего.

Ученый Н. Самоукина предложила концепцию, в которой профессиональное самоопределение анализируется во взаимосвязи различных сторон его проявления, формирование профессиональной карьеры, сферы применения и саморазвития личностных возможностей, сферы личностной самореализации, а также реально-практического, действующего отношение личности к системе социокультурных и профессиональных факторов ее бытия и саморазвития.

Известный ученый А. Реан разработал собственную концепцию по движущих сил профессионального самоопределения. Ученый рассматривал профессиональную «Я-концепцию» личности, выделяя в ней идеальную и реальную составные части. Он трактовал ее как включающая понимание, переживание, намерения индивида и его предметные действия в профессиональной деятельности. Это положение стало одним из исходных в понимании профессионального самоопределения студента.

Всего в 90-х годов XX века проблема профессионального самоопределения решался в рамках различных теоретических концепций профессиональной ориентации школьников и была связана с исследованием возрастных особенностей их развития. Существенным методологическим недостатком этих исследований мы считаем сведения профессионального самоопределения к подготовке выпускников школ к выбору профессии и самого акта выбора. Именно поэтому Е. Климов убедительно доказал, что вопрос о выборе профессии и его уточнения возникает у человека в течение всей его трудовой жизни (Климов, 1996).

По нашему мнению, можно выделить два основных подхода к проблеме профессионального самоопределения. С позиций первого профессиональное самоопределение понимается как выбор профессии. При этом исследовательские задачи ограничиваются изучением этапов развития личности, предшествующих выбора профессии и самого акта выбора. С позиций второго подхода, которого придерживаются большинство исследователей,



под профессиональным самоопределением понимают одну из форм самоопределения личности в общем понимании (Климов, 1986).

Выводы.

Обобщая результаты теоретического анализа, отметим, что профессиональное самоопределение заключается в осознании личностью себя как субъекта конкретной профессиональной деятельности и предусматривает:

- 1 - сознательный процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере;
- 2 - самооценке собственных индивидуально-психологических качеств и сопоставление своих возможностей с психологическими требованиями к профессии,
- 3 - постоянный поиск смыслов в профессиональной деятельности;
- 4 - способ саморегуляции поведения, который происходит из-за согласования внутриличностных, социально-профессиональных потребностей и направлен на достижение поставленной цели.

Итак, профессиональное самоопределение - это самодетерминированная личностная деятельность, направленная на интеграцию профессионального настоящего и профессионального будущего, является самопознанием, целеполаганием и саморегуляцией поведения человека как субъекта профессиональной деятельности. Этот процесс имеет характер деятельности, поскольку интегрирует в структурных компонентах ведущую деятельность как актуальную (реальную) с профессиональной - как идеальной, к которой личность стремится или готовит себя потенциально.

Литература

- Альбуханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – С. 137-145.
- Долинская Л.В. Тренинг профессионального самоопределения [учебно-методическое пособие]. Винница: Нилан. – ЛТД, 2013.
- Газман О.С. Самоопределение // Новые ценности образования: [Тезаурус для учителей и школьных психологов]. М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С. 82.
- Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. - №3. – С.43-52.
- Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Київ : Наукова думка, 1988.



Гринева О.М. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих учителей в условиях подготовки по двум специальностям: Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. Київ, 2008.

Ермолаева Е.П. Психология профессионального маргинала в социально-значимых видах труда // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. - №5. – С.69-78.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: [учебное пособие]. Ростов на Дону : Феникс, 1996.

Кон И.С. Психология ранней юности: [книга для учителя]. М. : Просвещение, 1989.

Кучеренко Е.В. Профессиональное самоопределение будущего психолога: [теория и практика]. Київ, 2014.

Легун О.М. Понятие самоопределения в психологии // Проблемы современной психологии: сборник научных знаний К-ПНУ имени Ивана Огиенко, Институт психологии имени Г.С. Костюка АПН Украины / под ред. С.Д. Максименко, Л.П. Онуфриев. - Каменец-Подольский: Аксиома 2010. – Вип. 7. – С. 360-370.

Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С.51-66.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: МГФ Знания, 1996. – 257 с.

Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе /Тезисы к XX Международному психологическому конгрессу. М., 1972. – С. 149-154.

Повьякель Н.И. Саморегуляция профессионального мышления в системе профессиональной подготовки практических психологов: Автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук. М.: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2004.

Приходько Ю.А. Практическая психология: введение в профессию: [учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений]. М.: НПУ имени М.П. Драгоманова, 2008.

Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. Спб. : Питер, 1999.

Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. на соис. ученой степени докт. психол. наук. М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2001.



DIMINUAREA STRESULUI LA ADOLESCENȚI REDUCING STRESS IN ADOLESCENTS

Racu Iulia, conferențiar universitar, doctor în psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Vlas Irina, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău

CZU: 159.942.5

Rezumat

Una din problemele cu care se confruntă adolescenții contemporani este stresul. Articolul prezintă rezultatele și concluziile demersului formativ de diminuare a stresului și dezvoltarea strategiilor de coping pozitive și eficiente la adolescenți. Demersul formativ a cuprins 20 de adolescenți. Ca rezultate observăm că la adolescenții din grupul experimental ca consecință a aplicării programului de intervenții psihologice se diminuează nivelul de stres, precum și se dezvoltă strategii pozitive și eficiente cum ar fi: copingul activ, planificare și acceptare.

Cuvinte cheie: stres, strategii de coping, grup experimental, grup de control, adolescenți

Abstract

An important problem for modern adolescents is stress. Article presents and describes the results and the conclusion of formative study of diminishing stress level and developing positive and effective coping strategies in adolescence. In our research were included 20 adolescents. As results were established that adolescents from experimental group presents a lower level of stress and expand positive and effective coping strategies such as: active coping, planning and acceptance.

Keywords: stress, coping strategies, experimental group, control group, adolescents

Stresul poate fi definit ca o stare de alarmă, tensiune, încordare și disconfort care este condiționat de anumiți agenți afectogeni cu caracter negativ, de frustrarea sau deprimarea unor stări de motivație, de dificultatea sau incapacitatea rezolvării problemelor. Stresul poate determina uneori îmbolnăviri grave (Băban, 1998 ; Legeron, 2003).

Potrivit F. Golu, D. Papalia, U. Șchiopu, E. Verza și F. Verza adolescența este subiectul privilegiat și controversat al psihologilor, de opinii și discuții contradictorii. Diversitatea opiniilor referitoare la adolescență derivă din complexitatea în sine a acestei etape din viața omului, cu o dinamică excepțională în timp, cu multideterminări și multicondiționări, dar și din poziția oarecum incertă pe care o ocupă adolescentul în sistemul perioadelor evoluției ale vieții [2, 4, 5, 6].

Maturizarea fizică și sexuală, schimbările sociale, psihologice, culturale, familiale, orientarea spre o carieră, pregătirea pentru viață sunt factori care exercită presiuni drastice asupra dezvoltării individuale și a comportamentelor adolescenților (Golu, 2010; Papalia et al, 2010; Șchiopu, 2008; Verza & Verza, 2017).

Modificările și schimbările enumerate provoacă ca adolescenții să resimtă și să trăiască stresul la fel de intens ca și adulții. Factorii stresori în adolescență sunt diferiți cu modalități distincte



de influență asupra adolescenților: de la schimbări semnificative din viața, la stresul școlar, social și cel din familie.

În contextul celor expuse am realizat un demers experimental formativ orientat la diminuarea stresului, precum și dezvoltarea strategiilor eficiente de coping la adolescenți. În studiul formativ am inclus 20 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 17 – 19 ani, astfel încât 10 adolescenți au fost incluși în grupul experimental și 10 adolescenți în grupul de control. Pentru grupul experimental au fost selectați adolescenți din clasele a 12-a, care manifestau nivel ridicat de stres conform testării primare realizate în cadrul demersului constativ. În mod similar a fost constituit și grupul de control.

Intervențiile psihologice au fost realizate cu o frecvență de două ori pe săptămână, în decurs de două luni, numărul total de activități fiind 10. Durata unei activități a oscilat între 60 și 90 minute.

Programul de intervenții psihologice are o structură metodologică și a cuprins:

Etapa introductivă include cunoașterea interpersonală, stabilirea contactului între participanți și crearea unei atmosfere securizante. Activitățile realizate în această etapă au fost diverse și au dat posibilitatea participanților să-și exprime trăirile, emoțiile, gândurile și personalitatea. În cadrul acestei etape s-a pus accent pe dezvoltarea caracteristicilor pozitive ale adolescenților, s-a creat o atmosferă prietenoasă, de încredere și comunicare deschisă.

Etapa fundamentală constituie activități ce presupun favorizarea autocunoașterii, dezvoltarea încrederii în sine și a stimei de sine, familiarizarea cu mecanismele și formele stresului, cunoașterea propriilor reacții la stres, activarea strategiilor de coping active și eficiente, dezvoltarea comportamentului activ, curajos și optimist.

Etapa de încheiere a inclus evaluarea și consolidarea programului de intervenții psihologice. De asemenea au fost discutate rezultatele, concluziile și aprecierea întregului program, precum și posibilități de transferare a cunoștințelor și deprinderilor învățate în situațiile și evenimentele concrete de viață.

Pentru a evidenția efectele programului de intervenții psihologice pentru diminuarea stresului și dezvoltarea strategiilor de coping pozitive și eficiente am administrat *la adolescenții din grupul experimental și cei din grupul de control* următoarele teste și inventare: *Testul „Determinați-vă nivelul de stres”*, *Scala evenimentelor stresoare pentru adolescenți și tineri Holmes-Rare*, *Chestionarul COPE (Carver și colaboratorii)* și *Testul pentru inteligență după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco)*.



Am evaluat eficiența programului de intervenții psihologice prin compararea mediilor adolescenților pe următoarele două direcții: *grupul experimental test și grupul experimental retest și grupul experimental retest și grupul de control retest.*

Vom începe cu comparația pentru adolescenții din grupul experimental test și grupul experimental retest pentru toate testele administrate. Mediile adolescenților pentru *Testul „Determinați-vă nivelul de stres”* sunt ilustrate în figura 1.

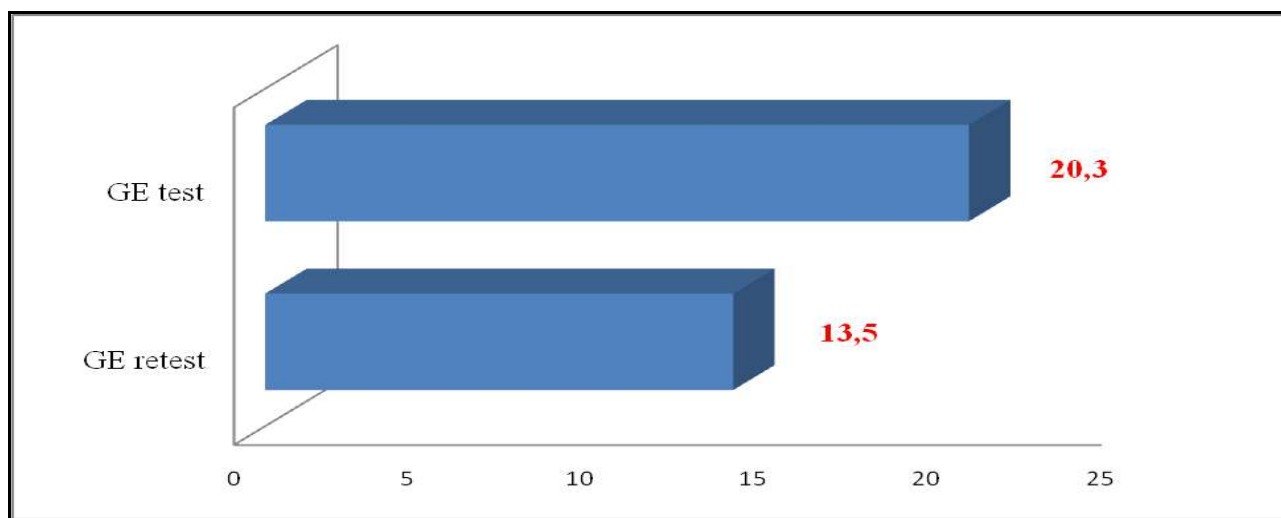


Fig. 1. Mediile adolescenților din GE pentru test și retest pentru Testul „Determinați-vă nivelul de stres”

Adolescenții din grupul experimental au înregistrat o medie de 20,3 (u.m.) la test, iar la retest – 13,5 (u.m.). La compararea statistică a datelor după testul Wilcoxon, am constatat că diferența este una semnificativă din punct de vedere statistic ($Z = -2,832$, $p \leq 0,005$). Vom menționa aici că schimbările înregistrate se datorează programului de intervenție psihologică pentru diminuarea stresului.

În cele ce urmează sunt prezentate rezultatele adolescenților din grupul experimental test și retest pentru *Scala evenimentelor stresoare pentru adolescenți și tineri Holmes-Rare.*

Adolescenții pentru test au înregistrat o medie egală cu 332,8 (u.m.) iar pentru retest media punctajelor este egală cu 344,7 (u.m.). Diferențele stabilite încă nu sunt statistic semnificative. Vom menționa aici că e nevoie de un program de intervenții psihologice pentru diminuarea stresului de o durată mult mai mare în timp.

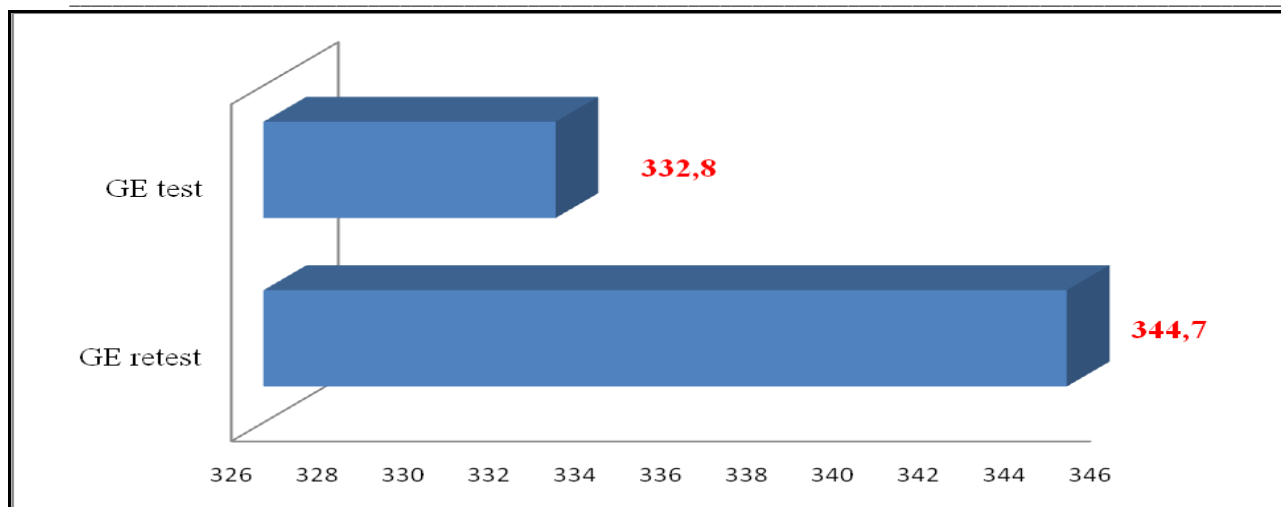


Fig. 2. Mediile adolescenților din GE pentru test și retest pentru Scala evenimentelor stresoare pentru adolescenți și tineri Holmes-Rare

Urmăzând rezultatele pentru grupul experimental situația test și retest pentru *Chestionarul COPE* (Carver și colaboratorii). Inițial vom prezenta mediile pentru grupul experimental test și grupul experimental retest pentru copingul activ, planificare, eliminarea activităților concurente, reținerea de la acțiune, căutarea suportului social instrumentale, căutarea suportului social și reinterpretarea pozitivă.

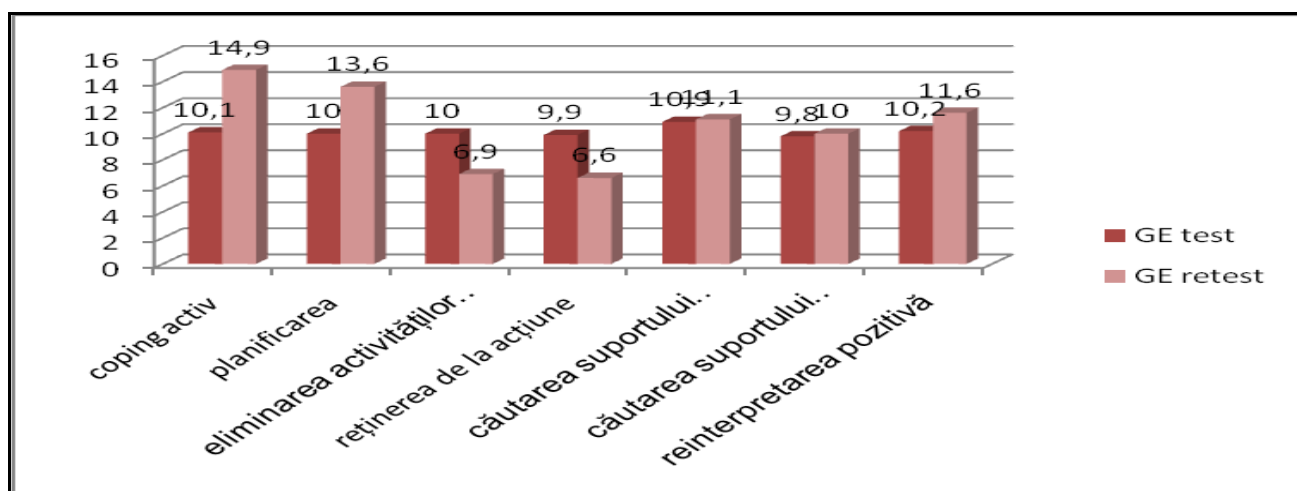


Fig. 3. Mediile adolescenților din GE pentru test și retest pentru Chestionarul COPE

Urmăzând datele putem observa că la copingul activ, adolescenții la test au o medie de 10,1 (u.m.), iar pentru retest media este de 14,9 (u.m.). Diferența constatată este semnificativă și din punct de vedere statistic după testul Wilcoxon ($Z = -2,680$, $p \leq 0,007$). Adolescenții incluși în programul de diminuare a stresului, au fost învățați modele de comportament pozitiv și eficient în diferite situații și circumstanțe.



Pentru strategia ce se referă la orientarea gândirii spre pașii și modalitățile de acțiune – planificarea, adolescenții au înregistrat o medie de 10 (u.m.) pentru situația test și de 13,6 (u.m.) pentru retest. Și la această strategie obținem diferența semnificativă din punct de vedere statistic după testul Wilcoxon ($Z = -2,524$, $p = 0,012$). Programul de intervenții psihologice orientat la diminuarea stresului a cuprins și tehnici orientate la dezvoltarea și învățarea planificării activităților.

Cea de-a treia strategie prezentată în figură este eliminarea activităților concrete. Adolescenții din grupul experimental a obținut pentru test o medie de 10 (u.m.), iar pentru retest doar 6,9 (u.m.), reducerea scorurilor fiind și statistic semnificativă după testul Wilcoxon ($Z = -2,553$, $p \leq 0,011$). În cadrul programului formativ adolescenții au fost învățați să se concentreze pe situația problematică și să vină cu cât mai multe soluții posibile pentru una și aceeași situație.

Pentru reținerea de la acțiune adolescenții au obținut 9,9 (u.m.) media pentru test și 6,6 (u.m.) media pentru retest. Și la această strategie rezultatele au scăzut considerabil și din punct de vedere statistic după testul Wilcoxon ($Z = -2,814$, $p \leq 0,005$).

Căutarea suportului social-instrumental este o altă strategie de coping, aici elevii pentru test au înregistrat o medie de 10,9 (u.m.), iar pentru retest 11,1 (u.m.). Diferențele dintre medii sunt mici și nu sunt încă semnificative statistic.

La căutarea suportului emoțional, constatăm că adolescenții au o medie de 9,8 (u.m.) pentru test și 10 (u.m.) pentru retest. Diferențele înregistrate sunt minimale și nu sunt semnificative statistic.

La reinterpretarea pozitivă elevii au înregistrat o medie de 10,2 (u.m.) pentru test și 11,6 (u.m.) pentru retest. Chiar dacă la final de program, rezultatele constatate sunt mai mari, diferențele nu sunt statistic semnificative.

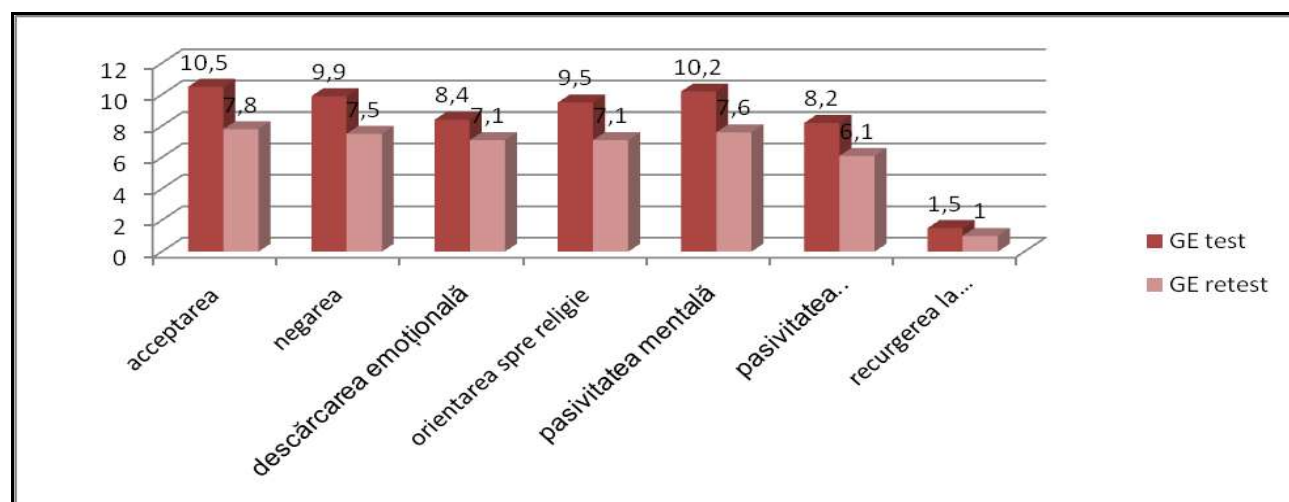


Fig. 4. Mediile adolescenților din GE pentru test și retest pentru Chestionarul COPE



Următoarele strategii (acceptarea, negarea, descărcarea emoțională, orientarea spre religie, pasivitatea mentală, pasivitatea comportamentală, recurgerea la alcool-medicamente) la adolescenții din grupul experimental test și retest sunt prezentate în figura 4.

Pentru acceptare adolescenții din grupul experimental înregistrează o medie de 10,5 (u.m.) pentru test, iar pentru retest – 7,8 (u.m.). Această reducere a scorurilor este statistic semnificativă conform testului Wilcoxon ($Z = -2,375$, $p \leq 0,018$). Programul de intervenții psihologice orientat la diminuare stresului a avut în conținutul său și activități care să dezvolte liniștea, calmul și echilibrul adolescenților.

Pentru negare, elevii au o medie de 9,9 (u.m.) la testare și 7,5 (u.m.) pentru retestare. Și la această strategie reducerea scorurilor este statistic semnificativă după testul Wilcoxon ($Z = -2,552$, $p \leq 0,011$).

La descărcarea emoțională – 8,4 (u.m.) este media înregistrată de subiecți pentru test, iar 7,1 (u.m.) pentru retest. Diferențele de medii înregistrate nu sunt încă statistic semnificative.

Media adolescenților la test pentru orientarea spre religie este de 9,5 (u.m.), iar retest 7,1 (u.m.). Diferențele de medii obținute nu sunt semnificative statistic.

O altă strategie studiată este și pasivitatea mentală. La aceasta media subiecților este 10,2 (u.m.), iar media retest 7,6 (u.m.). La această strategie de coping diferența test – retest este statistic semnificativă conform testului Wilcoxon ($Z = -2,677$, $p \leq 0,007$).

La pasivitate comportamentală adolescenții au o medie egală cu 8,2 (u.m.) pentru testare și 6,1 (u.m.) pentru retestare. Înregistrăm aici și diferență statistică semnificativă ($Z = -2,264$, $p \leq 0,024$). În cadrul programului de diminuare a stresului prin activitățile realizate adolescenții se învață să fie mai activi.

1,5 (u.m.) este media rezultatelor elevilor pentru testare și 1 (u.m.) pentru retestare la predispunerea de a apela la medicație anxiolitică sau la alcool. Nu am înregistrat diferențe semnificative statistic pentru această strategii de coping.

Urmează mediile adolescenților din grupul experimental test și retest pentru inteligența emoțională conform *Testului pentru inteligență după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco)*.

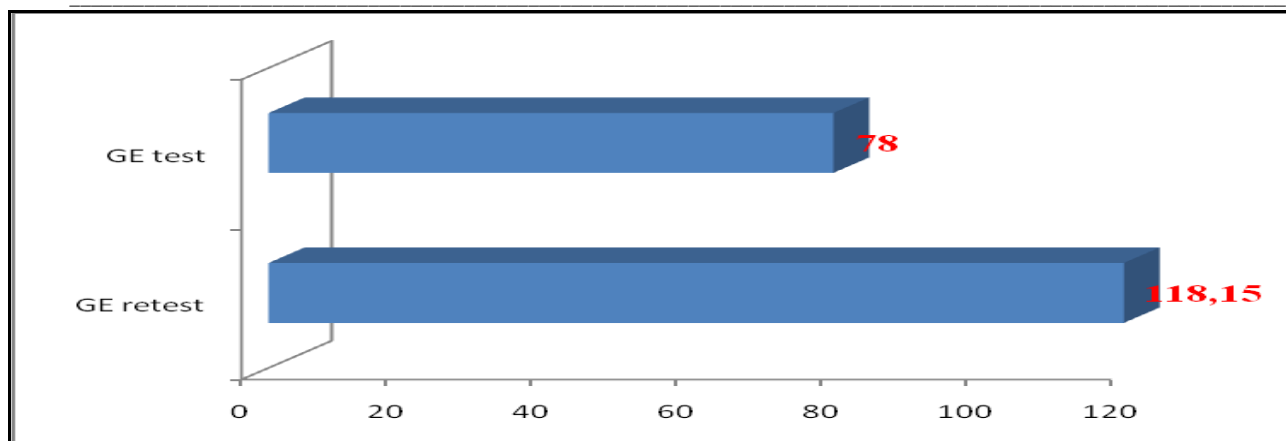


Fig. 5. Mediile adolescenților din GE pentru test și retest pentru Testul pentru inteligență după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco)

Observăm că cei 10 adolescenți din grupul experimental au obținut media de 78 (u.m.) pentru testare și 118,5 (u.m.) pentru retestare, pentru nivelul de inteligență emoțională. Această diferență este una semnificativă din punct de vedere statistic după testul Wilcoxon: ($Z = -2,825$, $p = 0,005$). Vom menționa că programul de diminuare a stresului a avut în conținut și activități orientate la dezvoltarea inteligenței emoționale.

O altă direcție de comparație a fost investigarea mediilor adolescenților din grupul experimental retest și mediilor adolescenților din grupul de control retest.

Mediile adolescenților din grupul experimental și grupul de control în situația retest pentru Testul „Determinați-vă nivelul de stres” sunt ilustrate în figura 6.

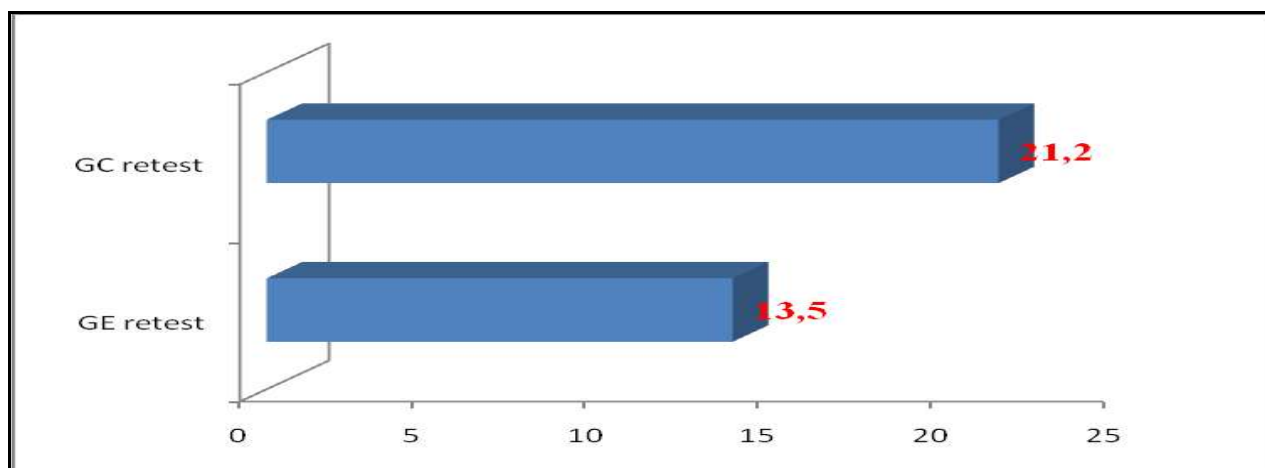


Fig. 6. Mediile adolescenților din GE retest și GC retest pentru Testul „Determinați-vă nivelul de stres”

Conform figurii 6 observăm că mediile adolescenților sunt următoarele: grupul experimental retest are o medie – 13,5 (u.m.), iar cel de control retest – 21,2 (u.m.). Această diferență este statistic



semnificativă după testul U Mann Whitney ($U=0$, $p \leq 0,001$). Vom menționa că programul de intervenții psihologice administrat diminuează stresul la adolescenții din grupul experimental retest.

Mediile adolescenților pentru *Scala evenimentelor stresoare pentru adolescenți și tineri Holmes-Rare* sunt prezentate în continuare.

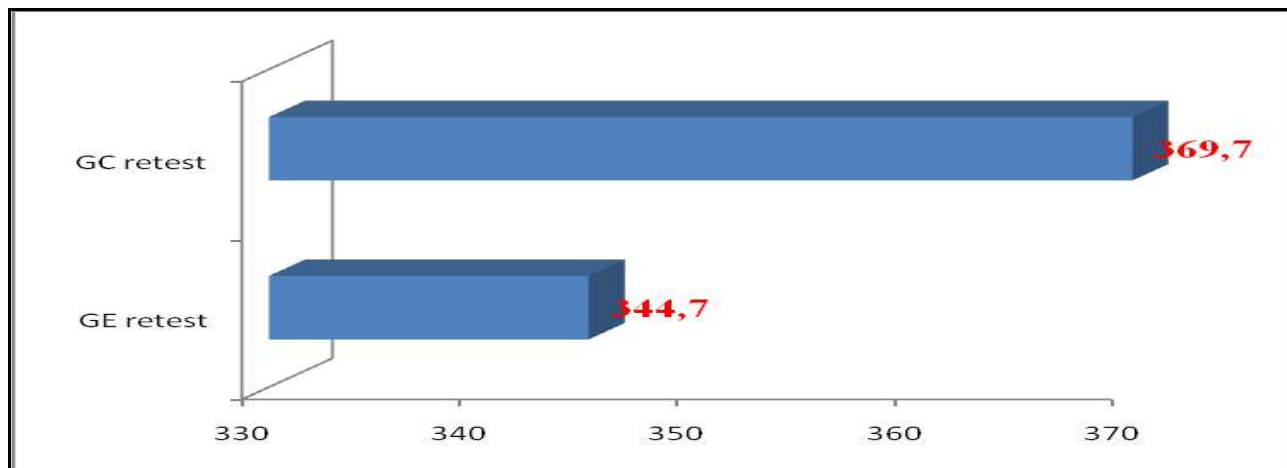


Fig. 7. Mediile adolescenților din GE retest și GC retest pentru *Scala evenimentelor stresoare pentru adolescenți și tineri Holmes-Rare*

În această figură sunt comparate mediile retest a grupului experimental – 344,7 (u.m.) și de control – 369,7 (u.m.) În ambele grupuri am constatat o creștere ușoară a mediei, dar această diferență nu este statistic semnificativă după testul U Mann-Whitney.

Urmează mediile adolescenților din grupul experimental retest și grupul de control retest pentru strategiile de coping *Chestionarul COPE (Carver și colaboratorii)*.

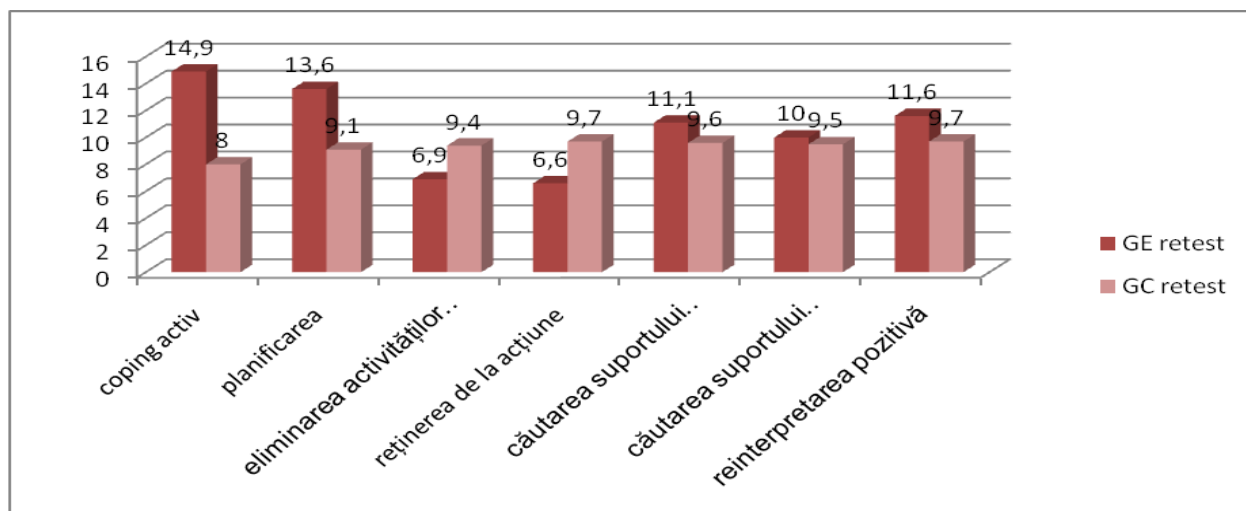


Fig. 8. Mediile adolescenților din GE retest și GC retest pentru *Chestionarul COPE*

Urmărind datele introduse în figura de mai sus, observăm că cele două grupe care sunt comparate au valorile medii diferite. Pentru copingul activ, grupul experimental retest înregistrează



o medie de 14,9 (u.m.), iar grupul de control retest doar 8 (u.m.). Pentru aceste rezultate obținem diferențe statistic semnificative după testul U Mann Whitney ($U=0$, $p\leq 0,001$). Diferențele înregistrate se datorează programului de diminuare a stresului și a dezvoltării strategiilor eficiente de coping.

Pentru planificare media grupului experimental retest este de 13,6 (u.m.), iar a grupului control retest este de 9,1 (u.m.). Și pentru această strategie obținem o diferență statistic semnificativă la testul U Mann Whitney ($U=6,5$, $p\leq 0,001$). Vom consemna încă odată impactul pozitiv al programului de intervenții psihologice orientat la diminuarea stresului și dezvoltarea modelelor de comportament pozitiv.

Pentru eliminarea activităților concrete grupul experimental retest a înregistrat o medie de 6,9 (u.m.), în schimb cei din grupul de control retest – 9,4 (u.m.), diferența fiind una semnificativă din punct de vedere statistic după testul U Mann Whitney ($U=18,5$, $p\leq 0,016$). Schimbările înregistrate se datorează experimentului formativ.

Ce ține de strategia – reținerea de la acțiuni, observăm că acei adolescenți ce au trecut prin programul de intervenții psihologice au înregistrat o medie egală cu 6,6 (u.m.), iar cei din grupul de control este de 9,7 (u.m.). Am stabilit și aici diferență statistic semnificativă după testul U Mann Whitney ($U=11,5$, $p\leq 0,003$).

La grupul experimental retest se înregistrează o medie de 11,1 (u.m.) pentru strategia căutarea suportului social instrumental și 9,6 (u.m.) la cei din grupul de control retest. Nu am consemnat diferențe statistice semnificative pentru această strategie conform testului U Mann Whitney.

Adolescenții din grupul experimental retest pentru căutarea suportului social-emoțional au o medie de 10 (u.m.), iar cei din grupul de control – 9,5 (u.m.). Nu identificăm diferențe semnificative statistice după testul U Mann Whitney.

Ultima strategie prezentată în această figură este reinterpretarea pozitivă, la care adolescenții din grupul experimental retest au înregistrat 11,6 (u.m.), iar adolescenții din grupul de control retest – 9,7 (u.m.). Nu am evidențiat nici aici diferențe semnificative statistic după testul U Mann Whitney.

Mediile pentru celelalte strategii de coping la adolescenții din grupul experimental retest și grupul de control retest sunt ilustrate în continuare.

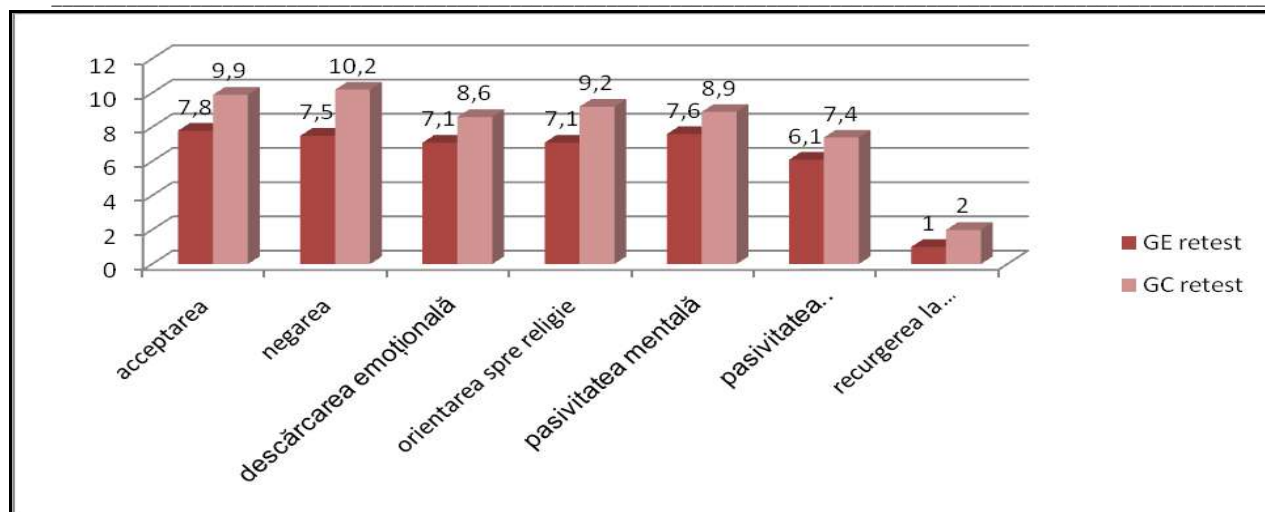


Fig. 9. Mediile adolescenților din GE retest și GC retest pentru Chestionarul COPE

Media 9,9 (u.m.) se înregistrează la adolescenții din grupul de experimental retest pentru acceptare și 7,8 (u.m.) la adolescenții din grupul de control retest. Diferențele înregistrate încă nu sunt statistic semnificative după testul U Mann Whitney.

Adolescenții din grupul experimental retest prezintă o medie de 7,5 (u.m.) pentru negare, în timp ce adolescenții din grupul de control retest obțin o medie de 10,2 (u.m.). Din nou nu am evidențiat diferențe semnificative după testul U Mann Whitney.

Pentru cea de-a treia strategie – descărcarea emoțională, grupul experimental retest au o medie de 7,1 (u.m.), iar adolescenții din grupul de control retest 8,6 (u.m.). Diferențele obținute pentru această strategie încă nu sunt semnificative.

Ce ține de strategia orientarea spre religie observăm că la adolescenții din grupul experimental retest au o valoare medie de 7,1 (u.m.), iar cei din grupul de control retest – 9,2 (u.m.). Diferențele prezentate, încă nu sunt semnificative la nivel statistic conform testului testul U Mann Whitney.

Pasivitatea mentală este următoarea strategie prezentată, respectiv aici grupul experimental retest înregistrează o valoare medie de 7,6 (u.m.), iar cei din grupul de control retest 8,9 (u.m.). Diferențele obținute nu sunt semnificativ statistic semnificative conform testului U Mann Whitney.

Pentru strategia pasivitatea comportamentală media la elevii din grupul experimental retest este de 6,1 (u.m.), iar media la elevii din grupul de control retest este de 7,4 (u.m.). Diferențele înregistrate încă nu sunt semnificative statistic.

O ultimă strategie studiată este recurgerea la medicamente sau alcool – adolescenții din grupul experimental retest prezintă media de 1 (u.m.), iar adolescenții din grupul de control retest – 2



(u.m.). Am consemnat și diferența statistic semnificativă după testul U Mann Whitney ($U=15$, $p \leq 0,002$).

Mediile adolescenților pentru grupul experimental retest și grupul de control retest pentru inteligența emoțională pentru *Testul pentru inteligență după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco)* sunt ilustrate în cele ce urmează.

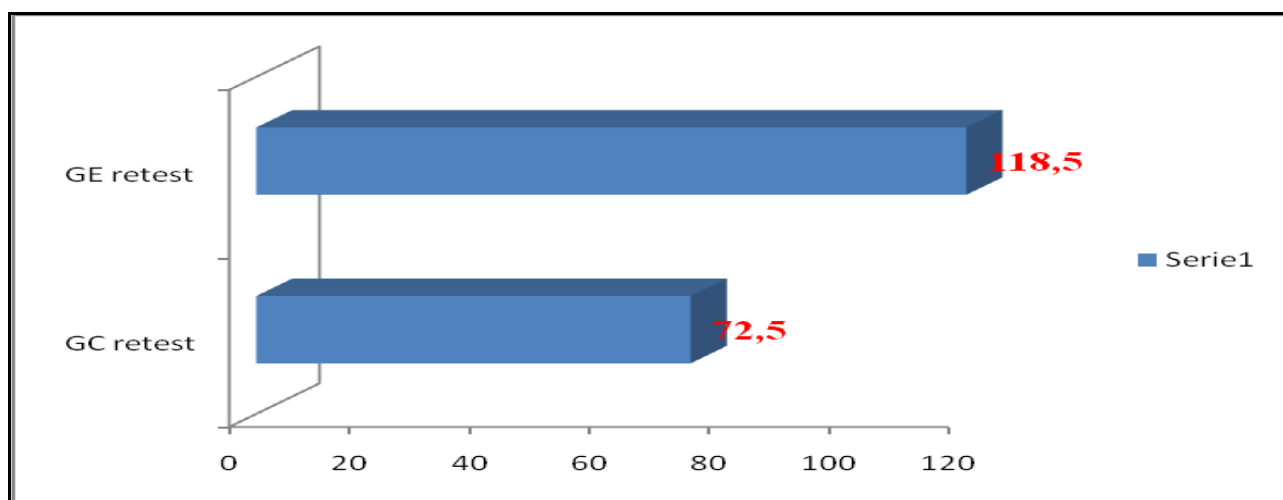


Fig. 10. Mediile adolescenților din GE pentru test și retest pentru Testul pentru inteligență după R. Bar-on și D. Goleman (adaptat de M. Roco)

Urmărind mediile obținute la retest de către grupul experimental și grupul de control observăm, că cei din grupul experimental au o medie mai mare și anume – 118,5 (u.m.), iar adolescenții din grupul de control au o medie de 72,5 (u.m.). Am evidențiat și diferențe statistic semnificative pentru inteligența emoțională după testul U Mann Whitney ($U=0$, $p \leq 0,001$). Vom reaminti că programul de diminuare a stresului a conținut și activități pentru dezvoltarea inteligenței emoționale care au avut un efect pozitiv asupra adolescenților din grupul experimental.

Demersul formativ realizat ne permite să formulăm următoarele concluzii:

Pentru grupul experimental retest observăm schimbări în ceea ce privește nivelul de stres (acesta descrește) și strategiile de coping: (copingul activ, planificare și acceptare), acestea devenind mai frecvente. De asemenea adolescenții din grupul experimental retest recurg mai rar la următoarele strategii: eliminarea acțiunilor concurente, reținerea de la acțiune, negarea și pasivitatea mentală. Schimbări se atestă și pentru nivelul de inteligență emoțională, acesta se îmbunătățește.

Pentru grupul experimental retest comparativ cu grupul de control retest se observăm modificări pentru nivelul de stres, acesta se diminuează. Se schimbă și strategiile pe care le utilizează adolescenții din grupul experimental retest. Ei aleg mai frecvent copingul activ și planificarea și mai puțin reținerea de la acțiune și recurgerea la medicamente și alcool. Atestăm schimbări și în nivelul



inteligenței emoționale la adolescenții din grupul experimental retest. Consideram că schimbările înregistrate sunt datorate programului de diminuare a stresului și de dezvoltarea a strategiilor pozitive și eficiente la adolescenți.

Bibliografie

- BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998.
- GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară, 2010.
- LEGERON, P. *Cum să ne apărăm de stres*. București: TREI, 2003.
- PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. București: TREI. 2010.
- ȘCHIOPU, U. *Psihologia modernă*. București: Romania Press. 2008.
- VERZA, E., VERZA, F. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017.



REFLEXIA – MECANISM AL ADAPTĂRII LA MEDIUL UNIVERSITAR

REFLECTION - MECHANISM OF ADAPTATION TO THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Pleșca Maria, conferențiar universitar, doctor în psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU: 159.923.33+316.6

Rezumat

Articolul prezintă o sinteză a unei cercetări axate pe obiectivul de a determina caracteristicile reflecției în adaptarea psihologică a studenților la mediul universitar. Mediul educațional modern al învățământului superior solicită studenților un nivel înalt atât al competențelor academice, cât și al celor sociale. Aceasta actualizează problema adaptării psihologice, ne face să reconsiderăm mecanismele sale funcționale și să căutăm noi resurse de adaptare eficientă. Rezultatele studiului contribuie la înțelegerea reflecției și funcțiilor sale în adaptarea psihologică, relevă caracteristicile mecanismelor reflectorizante în reglarea procesului de adaptare la mediul universitar. De asemenea, studiul are o importanță practică, deoarece este asociat cu optimizarea procesului de adaptare în instituțiile de învățământ superior.

Cuvinte cheie: reflexie, adaptare, mecanism psihologic, student.

Abstract

The article presents a synthesis of a research focused on the objective of determining the characteristics of reflection in the psychological adaptation of students to the university environment. The modern educational environment of higher education requires students to have a high level of both academic and social skills. It updates the problem of psychological adaptation, makes us reconsider its functional mechanisms and look for new resources for effective adaptation. The results of the study contribute to the understanding of reflection and its functions in psychological adaptation, reveal the characteristics of reflective mechanisms in regulating the process of adaptation to the university environment. The study is also of practical importance, as it is associated with optimizing the adaptation process in higher education institutions.

Keywords: reflection, adaptation, psychological mechanism, student.

Realitatea economică și politică, precum și condițiile de instabilitate a societății solicită persoanei capacități sporite de adaptare. În asemenea condiții de viață și de muncă, este deosebit de important să se stabilească un echilibru între cerințele mediului social și rezervele și oportunitățile personale. Se impune necesitatea de a stabili un echilibru între solicitările mediului și potențialul personal al personalității (*Адаптация...*, 2013). Extrem de mobil, în acest sens, este mediul educațional modern al învățământului superior. Schimbările sociale continui impun modificarea formelor și conținutului educației, iar învățământul superior impune studenților moderni cerințe înalte de dezvoltare a competențelor personale, a noilor modalități de interacțiune socială și autoreglare. Cerințele pentru studenți cresc constant, respectiv, și cerințele pentru specialiștii care continuă activitățile profesionale după formare cresc. Pentru a face față acestor cerințe, studenții trebuie să se adapteze la condițiile de studii impuse de instituția superioară, să rezolve cu succes problemele actuale ale lumii contemporane. Adaptarea cu succes la începutul studiilor nu garantează păstrarea unui rezultat înalt până la finalizarea studiilor, deoarece intervin unii factori de neadaptare.



În fiecare semestru, studenții trebuie să se adapteze la stiluri de predare diferite, susțin examene (Faber, Mazlish, 2019). Pentru mulți, acestea sunt momente obișnuite de lucru, dar pentru alții ele poate deveni un stres grav la care trebuie să se adapteze de fiecare dată. Prin urmare, adaptarea psihologică a studenților la studii trebuie considerată un proces continuu.

Un mijloc eficient de asigurare a succesului adaptării psihologice la studenți este reflecția, care permite unei persoane să urmărească, să analizeze și să rezolve contradicția dintre mediu și individ (Геранюшкина, 2017). Reflecția asigură armonia relațiilor dintre „Eu-l studentului și sistemul relațiilor sociale” prin echilibrarea valorilor, sensurilor, nevoilor sociale și individuale; în sistemul „Eu – cerințe academice”, prin optimizarea utilizării resurselor personale (Адантацця..., 2013; Белых, 2019). Dezvoltarea reflecției se caracterizează printr-o creștere a adecvării ideilor reflectivă ale subiectului despre ceilalți și despre el însuși, o aprofundare a nivelului de analiză a situațiilor de interacțiune interpersonală, apariția unor modalități noi, nonstandard de rezolvare a conflictelor externe și interne, iar acest lucru, în final, contribuie la adaptarea psihologică (Адантацця..., 2013). Studiul reflecției și al caracteristicilor sale la studenți, ca una dintre resursele interne ale adaptării psihologice, ni se pare relevant și important.

În continuare, vom prezenta o secvență a unui studiu empiric al relației dintre reflexe și adaptarea psihologică a studenților la mediul universitar. Scopul: determinarea particularităților reflecției și adaptării psihologice ale studenților în mediul educațional superior. Ipoteza: alegerea mecanismelor de adaptare psihologică la mediul universitar va fi posibilă în funcție de caracteristicile reglării individuale a reflexiei. Instrumentele de măsurare a variabilelor cercetate: Chestionarul de determinare a adaptării, Chestionarul de determinare a nivelului de reflexie. În cercetare a fost implicat un eșantion format din 137 de studenți (cu diferite forme de instruire: la zi și cu frecvență redusă).

Orice reflecție, inclusiv în procesul de adaptare, începe cu unele mecanisme cauzale declanșatoare. Pentru a determina acești declanșatori, studenții au indicat situațiile în care manifestă reflexie. Enumerăm situațiile și circumstanțele care determină reflecția: când atenția este concentrată asupra modurilor de gândire ale subiectului; când subiectul identifică discrepanțe semnificative în activitate; când se acordă prea mult timp pentru rezolvarea unei probleme; situație diferită de cele trăite anterior; nevoia de a raporta experiența evenimentului ce urmează; necesitatea de a relaționa cu ceilalți, în special cu cadrele didactice; comunicarea dialogată, cea externă și internă; tensiunea emoțională, stresul (oboseală, emoții astenice); orice situație de criză sau evenimente traumatice.



Se poate observa că primele trei poziții caracterizează situațiile cele mai tipice care declanșează procese reflexive la studenți. Cea mai frecventă cauză pe care au indicat-o subiecții supuși cercetării este o situație problemă (82,5%), ce se caracterizează printr-o nepotrivire între noile cerințe de mediu și capacitățile disponibile ale subiectului. Nimerind în situații de neconcordanță, studenții trebuie să reconstruiască imagini mentale în care se modelează moduri noi de acțiune și este prevăzută reacția mediului la comportamentele posibile. Acest lucru demonstrează că reflexia este o parte integrantă a procesului de adaptare, a cărei esență este realizarea unui echilibru dinamic între cerințele de mediu și capacitățile individuale ale studentului.

A doua, cea mai frecventă, cauză de reflexie în percepția studenților este evaluarea trecutului (70,8%). Reflexia retrospectivă este importantă pentru studenți în ceea ce privește alegerea și consolidarea acțiunilor și metodelor eficiente de învățare și interacțiunea cu mediul universitar. În acest proces, datorită posibilei reproduceri repetate a reacțiilor pozitive ale factorilor de mediu la anumite acțiuni ale subiectului, contactele sunt atestate, situațiile problematice și acțiunile subiectului sunt clasificate ca utile și neutre. În opinia studentului, modelele de acțiune sunt memorizate, se formează stereotipuri comportamentale, adică are loc o prelucrare intelectuală a informațiilor, care favorizează adaptarea la cerințele mediului academic.

Pe locul trei, în frecvența motivelor care declanșează reflexia studenților, se situează necesitatea de planificare (62,8%). Când studenții își planifică activitățile viitoare, sunt obligați să apeleze la experiența lor trecută, să o regândească și să construiască un model optim de activitate, bazat pe această regândire. De asemenea, situația de planificare în sine este o activitate conștientă foarte specifică, în care subiectul acționează ca o unitate creativă care modelează diferite scenarii ale evenimentelor și rolul personal în acestea. În asemenea situații, reflexia este un instrument necesar, care ajută la constituirea planurilor de viitor.

Sentimentul de vinovăție ocupă locul patru în frecvența alegerii cauzelor care declanșează reflexia la studenți (52,6%). Evident, provocată de acțiuni nereușite sau inadecvate într-o situație problematică, vinovăția, pe de o parte, solicită corectarea unei acțiuni nereușite; pe de altă parte, ea însăși conține sursele morale ale proceselor reflexive, când în calitate de sursă motivatoare apar nu doar motivele pur personale, ci și motivele bazate pe o orientare către etica personală și ideile subiective despre opiniile și așteptările mediului social.

Cel mai puțin, subiecții au ales experiența succesului (20,2%), sentimentul datoriei (20,6%), declinul psihofiziologic (18,8%) și stimularea exterioară (12,6%), în calitate de declanșatori ai reflexiei.



Într-o situație de succes, pe prim-plan, de obicei, apare un fundal emoțional pozitiv, ceea ce demonstrează, probabil, nevoia, la majoritatea studenților, de a analiza și asimila factorii succesului lor. Aceasta se îmbină cu cel mai frecvent motiv al declanșării reflexiei – o situație problemă, ce, dimpotrivă, este adesea trăită ca o situație de eșec. Se dovedește că reflexia începe în momentul în care subiecții se confruntă cu dificultăți și inconveniențe, adică începe dintr-o nevoie. Este necesar să amintim că în practica conștientizării studenților le este recomandat să ajungă la un echilibru intern, să devină calmi, pozitivi și echilibrați înainte de a începe procesele reflexive. Aceasta este o resursă semnificativă pentru ca studenții să învețe reflexia adaptivă.

Sentimentul datoriei apare ca un mecanism declanșator al reflexiei pentru aproape 21% din subiecți, aceasta este pe a treia poziție de la sfârșitul ratingului. Se pare că sentimentul datoriei motivează, mai degrabă, activitatea, decât reflectarea. În același timp, el este asociat cu sentimentele de vinovăție, care, de asemenea, sunt fixate pe sursele morale ale proceselor reflexive. Cu toate acestea, spre deosebire de sentimentul de vinovăție, subiectul nu a comis încă o greșeală pentru care se poate simți vinovat. El se străduiește să realizeze ceea ce i se pare adecvat cu un motiv intern, care s-a format din propriile sale idei despre corectitudinea evenimentelor și așteptărilor mediului. Mai puțin de 18% din subiecți au ales declinul psihofiziologic ca mecanism declanșator al reflexiei. Probabil, pentru o mare parte dintre studenți, în o așa stare, eforturile reflexive sunt percepute ca ceva de neînving. Condițiile psihofiziologice dificile solicită, mai curând, mecanisme de apărare psihologică, decât munca cognitivă și/sau creativă.

Ultimul loc din lista cauzelor pentru reflexie îi revine stimulărilor externe (10,2%). Studenții argumentează acest fapt prin următoarea explicație: prima reacție la propunerea de a gândi, reflecta, indiferent dacă această propunere vine de la un coleg, prieten, profesor, părinte sau persoană necunoscută, este o rezistență exprimată intern sau extern. Chiar dacă această propunere este justificată, exprimată într-o formă extrem de prietenoasă și acceptată de subiect, însuși faptul că propunerea de a se implica în activitatea reflectoare parvine din exterior este percepută ca o încălcare a limitelor personale și provoacă disconfort. Acest lucru completează ideile noastre despre reflexie, înțelegerea faptului că acest proces este foarte intim și extrem de individualizat. Datele pot fi vizualizate în figura nr.1.

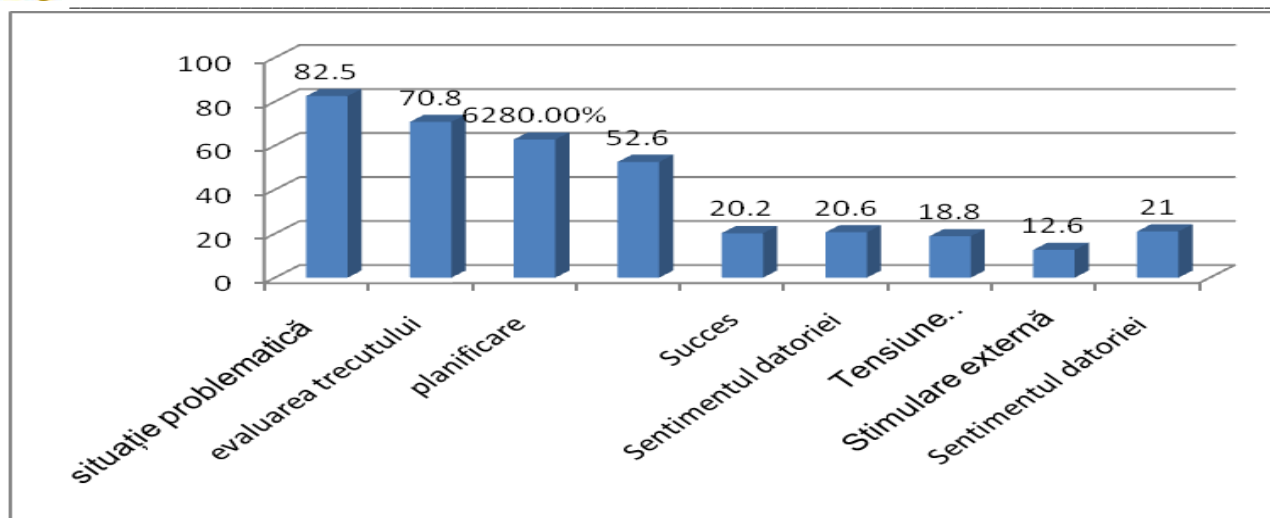


Fig. 1. Frecvențele pentru mecanismele de reflexie

Un alt aspect ce prezintă interes a fost să stabilim rezultatul reflexiei la studenți. Subiecții au selectat răspunsuri în raport cu unsprezece opțiuni: modul de realizare a procesului; motivul; scopul; tensiunea psihofiziologică; tonusul psihofiziologic; stimulentele; schimbări ale stării emoționale în bine și stresul emoțional; un anumit rezultat intelectual (luarea deciziei, răspunsuri la întrebări stringente, plan de acțiune; senzația de finalizare (soluționare) a situației problematice; nimic (procesul nu se încheie cu nimic). Datele sunt prezentate în figura nr. 2.

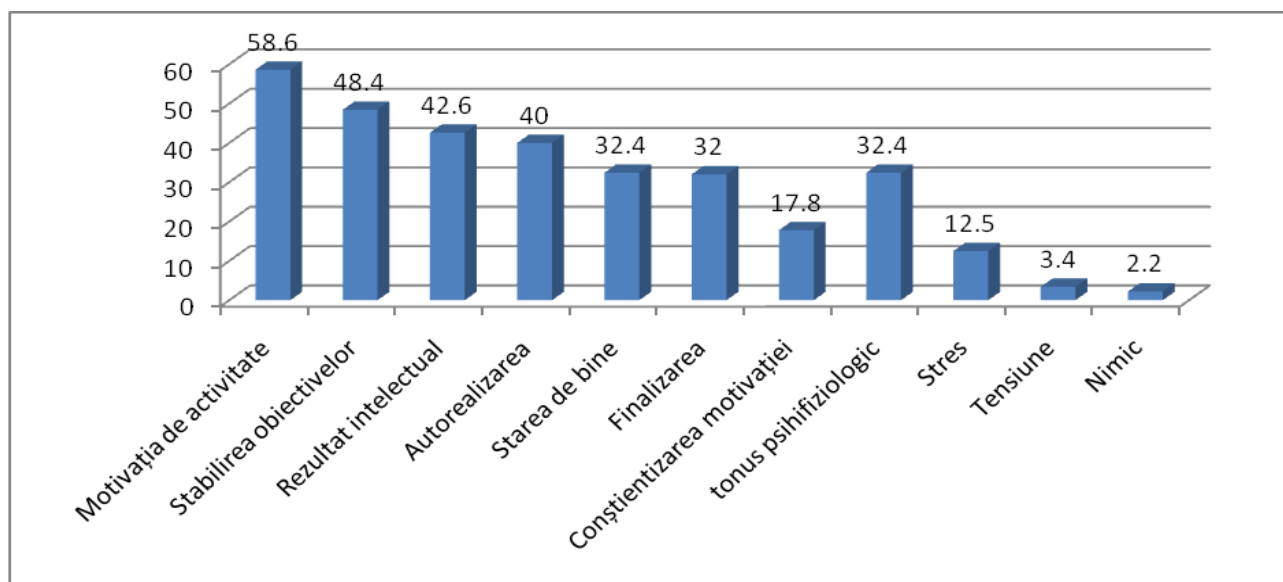


Fig. 2. Frecvențele pentru rezultatele procesului de reflexie

După cum rezultă din figura 2, motivația pentru acțiune este considerată un rezultat important al activității reflexive de 58,6% din studenți. Clarificarea obiectivului a fost remarcată de 48,4% din subiecți. Rezultatul intelectual a fost marcat de 42,6% din studenți; apariția unei imagini de autorealizare a fost remarcată de 40% din subiecții cercetați; 32,4% din studenți au observat



schimbări ale stării emoționale în bine; 32% din studenți au experimentat un sentiment de finalizare; conștientizarea motivului au menționat 17,8%; 32,4% din studenți au experimentat o schimbare a tonusului psihofiziologic; 12,5% din subiecți au constatat stresul emoțional, precum și tonusul psihofiziologic; o tensiune psihofiziologică, în calitate de rezultat al activității reflectante a fost observată la 3,4%; iar lipsa unui rezultat a fost raportată de 2,2% din subiecți. Din cele prezentate mai sus, putem concluziona că majoritatea studenților au observat un rezultat pozitiv al activității reflectoare. Doar 6% din ei au observat o scădere psihofiziologică drept urmare a activității lor reflectoare și 1% au observat că reflecția, pentru ei, nu se încheie cu nimic productiv.

Se poate concluziona că rezultatele propriei reflecții de către majoritatea studenților sunt evaluate pozitiv, ca activități productive, și au o soluție concretă, cu aplicabilitate practică. Impulsul către acțiune ca rezultat al reflecției prevalează considerabil, locul doi este ocupat de oportunitatea de a formula obiectivul ca rezultat, al treilea loc este împărțit de rezultatul intelectual (decizia luată, răspunsul la întrebarea urgentă, planul de acțiune etc.) și apariția modului de realizare. Toate aceste rezultate vizează activități viitoare. Ele pot fi considerate rezultatul reflexiei prospective, cel mai pragmatic tip, axat pe îmbunătățirea interacțiunii cu mediul, și, ca urmare, cel mai valoros pentru adaptare.

Doar o mică parte din subiecți au menționat ca rezultat al procesului reflexiv tensiunea psihofiziologică (scăderea tonusului, oboseală, scăderea stării de spirit, sentimente dureroase) sau au indicat eșecul reflex. Aceasta indică un fel de defecțiune în activitatea reflexivă, care poate fi cauzată de mai multe motive, atât fiziologice, cât și psihologice, psihotraumatice sau psihopatologice. Studenții a căror reflexie provoacă astfel de dificultăți, cel mai probabil, au nevoie de atenție pedagogică și ajutor psihologic.

Studiul adaptabilității studenților dovedește la 28,6% nivel înalt de adaptare, la 61,4% – nivel mediu și 10% – nivel scăzut. În faza inițială de adaptare, studenții însușesc informații despre condițiile unui mediu nou, despre ceea ce este o activitate nouă pentru ei. La mulți are loc o reevaluare a stimei de sine, se schimbă nivelul de aspirații al personalității. Ulterior, se actualizează ideile despre activitatea profesională și mediul academic, care conduc la corectarea stereotipurilor cu privire la experiența, normele și valorile academice. În mare parte, studenții s-au încadrat într-un nivel mediu de adaptare. Probabil, dificultățile de adaptare în primul an de studiu pentru studenți sunt asociate cu următorii factori: pregătire psihologică insuficientă pentru o viitoare profesie; lipsa monitorizării zilnice a sarcinilor (autoreglarea și autocontrolul sunt slab dezvoltate); incapacitatea de a lucra cu surse științifice; incapacitatea de a lua notițe în timpul lecțiilor; dificultăți habituale



(condițiile de trai în căminul studentesc sau în gazdă nu sunt la fel ca acasă, la părinți); emoții negative asociate cu includerea într-un mediu nou, academic și familiarizarea cu cerințele profesorilor universitari.

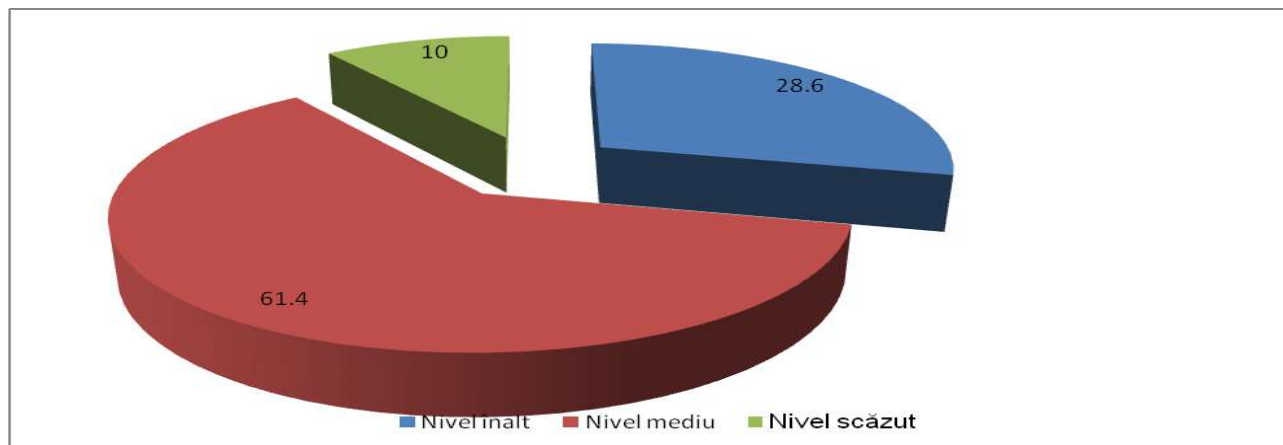


Fig. 1. Repartizarea subiecților după nivelul de adaptare

Reflectarea în adaptarea psihologică este un fenomen complex și polivalent, care are caracteristici și componente ce funcționează în interconexiune și complementaritate. Pentru a afla ce contribuție are reflexia la adaptarea psihologică a studenților, am examinat corelațiile dintre variabilele cercetate.

Au fost constatate numeroase relații între mecanismele și rezultatele reflecției. Nevoia de reflecție corelează semnificativ pozitiv cu durata eșecului/experiența de succes ($r = 0,405$, $p < 0,001$), cu trăirea eșecului/succesului ($r = 0,428$, $p < 0,001$), cu frecvența soluționării problemelor ($r = 0,392$, $p < 0,001$), cu finalizarea sarcinii prin reflecție ($r = 0,412$, $p < 0,001$), cu capacitatea de a reflecta ($r = 0,334$, $p < 0,001$), cu dorința de a dezvolta abilități de reflecție ($r = 0,261$, $p < 0,001$), cu sentimentul datoriei ($r = 0,174$, $p < 0,01$), cu frecvența utilizării reflecției în procesul de adaptare la mediul universitar ($r = 0,157$, la $p < 0,01$), cu planificarea viitorului ($r = 0,142$, la $p < 0,05$). Deci, cu cât la studenți este mai exprimată nevoia de reflecție, cu atât mai mari sunt șansele de adaptare, de trăire mai intensă a eșecului sau succesului. Persoana are o capacitate dezvoltată de a reflecta și este mulțumită de acest proces, folosește un număr vast de strategii comportamentale într-o situație complicată. Nevoia intensă de reflecție este direct legată de durata trăirii eșecului și a succesului. Fenomenele cognitive și afective, în procesul reflecției, se influențează reciproc. Trăirile afective forțează persoana să reflecte îndelungat asupra acțiunilor care duc la succes sau la eșec, la identificarea situațiilor problematice, la inconsecvențe și la formarea de noi modalități de acțiune, care să permită realizarea obiectivelor. Imaginile devin mai complexe, saturate, atât cognitiv, cât și afectiv. În acest proces, subiectul își corelează acțiunile cu cerințele mediului, încearcă să prezică



reacțiile mediului, își dezvoltă capacitatea de reflecție, evoluează, așa cum rezultă din corelarea nevoii de reflecție cu satisfacția de reflexie și capacitatea de a reflecta. Acest lucru duce la faptul că subiectul învață să rezolve problema în mod real cu puține erori, dezvoltând mai multe strategii pentru rezolvarea problemelor de adaptare. Adaptabilitatea este în creștere, așa cum rezultă din corelațiile pozitive ale necesității reflexiei, cu o varietate de idei și strategii, frecvența apelului la reflecție. De asemenea, nevoia de reflecție este corelată pozitiv cu o evaluare ridicată a utilității reflecției pentru rezolvarea problemelor educaționale ($r = 0,266, p < 0,001$).

Dificultățile, situația problematică determină adesea procesul de reflecție la persoanele cu o frecvență mare de reflecție ($r = 0,158, p < 0,01$); motivația din exterior – pentru studenții cu o nevoie scăzută de reflecție ($r = -0,147, p < 0,05$); orientarea spre succes – la studenți cu un nivel subiectiv ridicat de adaptare la cerințele universitare ($r = 0,180, p < 0,01$); o schimbare a cursului vieții – la studenții cu un număr destul de limitat de strategii comportamentale propuse ($r = -0,196, p < 0,001$).

Mecanismul de planificare provoacă adesea debutul ne semnificativ al reflecției la studenți ($r = -0,188, p < 0,01$) și durata de a trăi eșec sau succes ($r = -0,2012, p < 0,001$); evaluarea trecutului – în rândul studenților cu o nevoie dezvoltată de reflecție ($r = 0,119, p < 0,05$) și suficient de satisfăcuți de propria reflecție ($r = 0,12, p < 0,05$); o nepotrivire a capacităților proprii – la subiecții cu o nevoie pronunțată de reflecție ($r = 0,134, p < 0,05$) și cu un nivel scăzut de capacitate de reflectare ($r = -0,119, p < 0,05$); nepotrivire cu cerințele mediului – la subiecții cu un nivel ridicat de adaptabilitate la universitate ($r = 0,342, p < 0,001$) și care trăiesc intens și spectaculos propriile eșecuri și succese ($r = 0,217, p < 0,001$).

Mecanismul psihologic al reflecției – tensiunea psihofiziologică – corelează pozitiv cu următorii parametri: capacitatea de reflecție ($r = 0,153, p < 0,01$) și frecvența reflecțiilor personale ($r = 0,171, p < 0,01$). O relație negativă semnificativă statistic a fost obținută la limita dintre adaptabilitate și nivelul general de reflexivitate ($r = -0,111, p < 0,05$). Așadar, odată cu creșterea adaptabilității, scade reflexivitatea generală a studentului. Totul în viața umană este în siguranță – nu este nevoie să te gândești prea mult la tine și la viață. Apare întrebarea dacă este nevoie de reflecție. Pe de altă parte, se poate presupune că, prin reflectarea activă, o persoană poate schimba ceva în viziunea sa asupra lumii, iar metodele anterioare de adaptare pot fi inadecvate pentru el sau mediul însuși nu va mai satisface persoana respectivă.

Între adaptarea scăzută, când studentul așteaptă ca totul să se rezolve de la sine, și reflexie am obținut o relație inversă semnificativă statistic ($r = -0,115, p < 0,05$). Cu cât o persoană folosește mai des o strategie de reprezentare pasivă a propriei persoane, cu atât este mai scăzut nivelul ei de



reflecție. Persoana nu își apără activ poziția, ci are principii personale stabile, pe care le respectă cu strictețe. Cu toate acestea, ea nu își stabilește un obiectiv care ar influența cumva mediul social. Acesta este, probabil, motivul pentru care nu va avea nevoie de reflecție, subiectul nu se va gândi la ce a greșit, de ce procesul de interacțiune cu ceilalți este defectuos și, eventual, conflictual. Astfel de oameni se conduc de principiul „Dacă ceva nu-i place la mine, este problema lui, nu a mea. Să și-o rezolve”. Cu toate acestea, odată cu creșterea capacității de reflexie, frecvența de utilizare a acestei strategii scade. Persoana începe să se întrebe de ce cu cineva are relații bune, iar cu alții nu poate comunica, chiar dacă nu este în conflict cu aceștia. În continuare, persoană recurge fie la strategii de schimbare activă, fie la strategii de așteptare pasivă.

Între așteptarea pasivă a schimbărilor și nivelul general de reflecție, a fost obținută o relație directă semnificativă statistic ($r = 0,274$, $p < 0,001$). Cu cât o persoană mai des și mai mult timp se așteaptă la orice schimbări, cu atât nivelul său de reflexivitate devine mai ridicat. Așteptând schimbări din exterior, persoana se gândește la lumea din jurul său: cum fi schimbate lucrurile, de ce acest lucru nu se întâmplă etc. Fiind în așteptarea schimbărilor interne, studentul reflectă asupra personalității sale, încercând să nu rateze momentul în care se schimbă ceva și apare un sentiment de disponibilitate interioară pentru acțiuni din partea sa. Cu cât el așteaptă mai puțin ceva, cu atât mai puțin timp dedică reflecției, deoarece timpul nu înseamnă să gândești, ci să acționezi.

Concluzii

Pentru studenții cu adaptabilitate ridicată nu este caracteristic un nivel ridicat de reflexivitate generală. Adaptabilitatea este afectată negativ de astfel de tipuri de reflecție precum gândirea retrospectivă, situațională și autocritică. Gândirea autocritică reduce semnificativ adaptabilitatea la grupul de studiu și la activitățile educaționale. Disconfortul emoțional este creat prin reflecție retrospectivă și prospectivă, autocritică, precum și de un nivel global ridicat de reflexivitate. Autocritica severă și fanteziile interferează, de asemenea, cu acceptarea de sine, iar fanteziile – și cu acceptarea celorlalți.

Reflexia are o legătură semnificativă cu acceptarea în grup. Pentru o activitate psihică productivă, este necesară dorința persoanei de a-i fi evaluată activitatea, faptele și succesele sale.

Tipurile de reflecție, precum cea retrospectivă, situațională, autocritică și fantezia, contribuie la scăderea capacității de adaptare psihologică, iar reflecția sistemică nu participă în mod semnificativ la acest proces. În același timp, apare de multe ori nevoia de a apela la reflecție în viața de student și există parametri de reflecție care corelează pozitiv cu adaptabilitatea. Acestea sunt predominanța raționalității și a schemelor logice în reflecție, diversitatea de idei, imagini dinamice,



clare și detaliate care apar în procesul de reflecție. Reflexia duce la o adaptare necorespunzătoare, ca urmare a căreia subiectul intră într-o stare de stres emoțional. În consecință, adaptarea studenților la mediul universitar este complicată de reflexia irațională.

Studenții cu o capacitate înaltă de adaptare se caracterizează prin trăsături de personalitate cum ar fi extraversiunea, reflexivitatea generală scăzută și un scor ridicat la autoevaluare. Subiecții sunt deschiși emoțional, orientați spre relații interpersonale favorabile, au respect și încredere în sine înaltă, se apreciază ca purtători ai calităților pozitive pe întreaga perioadă de formare profesională, reușind să facă față proceselor de adaptare.

Studenții cu o adaptabilitate ridicată sunt caracterizați prin utilizarea strategiei de schimbare activă a mediului. Ei au trăsături extravertite și se apreciază foarte înalt. Conform rezultatelor analizei, se poate concluziona că cu cât o personalitate este mai extrovertită, cu atât este mai mare respectul de sine, nivelul de autocontrol și stabilitate emoțională, cu atât este mai mare adaptabilitatea persoanei, cu atât îi este mai ușor să se adapteze atât grupului de studiu, cât și procesului de învățare, indiferent de modalitățile de formare.

Reflecția este instrumentul inițial pentru schimbarea personalității, fiind nu numai un mecanism critic, ci și euristic. Reflecția conectează gândirea cu realitatea, aparține ambelor zone și, prin urmare, ocupă un loc important în sistemul „subiect – mediu”, în derularea proceselor dinamice externe și interne care determină fenomenele de adaptare.

Adaptarea studenților la condițiile de învățare sunt fundamentate nu numai pe strategiile de acomodare pasivă, ci și pe transformarea activă a relațiilor individului cu mediul. Se axează, pe un set specific de mecanisme cognitive, motivaționale, comportamentale și de personalitate ale subiectului. Succesul sau eșecul adaptării determină în mare măsură caracteristicile subiectiv-personale ale studentului și, în același timp, adaptarea în sine este un stimulent eficient pentru propria dezvoltare. Adaptarea sistemică presupune un succes ridicat, însoțit de un sentiment subiectiv de satisfacție.

După cum a arătat studiul nostru, nivelul de însușire a formelor adaptive de reflecție în eșantionul cercetat nu este suficient de ridicat. În consecință, devine necesar să le oferim studenților oportunități pentru optimizarea utilizării tehnicilor și abilităților reflectiv în situații subiective noi și dificile de adaptarea psihologică, precum și diverse activități de sensibilizare pentru lucrul în mediul universitar.

Bibliografie

FABER, A., MAZLISH, E. *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*. București:



Curtea Veche. 2019

GEISLER, D. *Eu și sentimentele mele*. București: Univers Enciclopedic Junior. 2017.

POPESCU, Ș., ARĂDĂVOAICE, G. *Cunoașterea sinelui prin teste psihologice*. București: Antet XX Press, 2006

VERZA, E., VERZA, F. *Psihologia copilului*. București: TREI. 2017

Адаптация личности в современном мире: Межвузовский сборник научных трудов /под ред. М.В. Григорьевой. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2013. – Вып. 6

БЕЛЫХ, Т.В. *Структура интегральной индивидуальности студентов с разным уровнем коммуникативной самоэффективности* / Т.В Белых. – М: «Мир науки», 2019

ГЕРАНЮШКИНА Г.П. *Рефлексия как детерминанта успешности профессионала* / Г.П. Геранюшкина, М.В. Антонова // *Психология в экономике и управлении*. — 2017. — Т. 9, № 1. — С. 34–41



**STIMA DE SINE, INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI REZILIENȚA FEMEILOR
SUPUSE VIOLENȚEI DOMESTICE
SELF-ESTEEM, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND RESILIENCE AT WOMEN
AS VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE**

Crâșmaru Ana Maria, doctorandă, psiholog,
GTL Medical Clinic, Bacău, România

CZU: 316.356.2:159.9(498)

Rezumat

Lucrarea abordează o problemă actuală societății românești: violența domestică și prezintă rezultatele unui studiu experimental realizat pe 182 de femei din județele Bacău, Iași, Neamț și Vaslui. Ne-am propus să stabilim experimental legătura dintre violența domestică și stima de sine, nivelul de inteligență emoțională și reziliență. Astfel, am constatat că femeile din medii agresive înregistrează un nivel al stimei de sine și un nivel al inteligenței emoționale mai scăzut decât femeile din medii non-agresive. Totodată, am constatat că femeile din medii agresive autoraportează o reziliență semnificativ mai scăzută decât femeile din medii normale.

Cuvinte cheie: agresivitate, violență domestică, stimă de sine, inteligență emoțională, reziliență.

Abstract

The article reveals an actual problem for Romanian society: domestic violence and presents the results of an experimental research realized on 182 women from Băcău, Iasi, Neamț, and Vaslui. We proposed to establish experimentally the relation between domestic violence and self-esteem, emotional intelligence and resilience. The women from aggressive environments have a lower level of self-esteem and emotional intelligence than women from non-aggressive environments. Also we obtained that the women from aggressive environments are characterized by a lower resilience than women from non-aggressive environments.

Keywords: aggressiveness, domestic violence, self-esteem, emotional intelligence, resilience

În ultimii ani tot mai mult ia amploare fenomenul violenței domestice. În România, 30% dintre femei spun că au fost afectate de violență fizică sau sexuală la un moment dat în viață. În 2018, aproape 18.000 de femei au fost lovite în familie. Iar acestea sunt doar cifrele din cazurile raportate la poliție. Peste tot în lume, cele mai multe femei ucise mor din cauza violenței domestice, potrivit unui studiu de anul trecut al Națiunilor Unite. Pentru o femeie, cel mai periculos loc este acasă. Rata femeilor ucise în România este peste media înregistrată la nivelul statelor membre UE: 0,92 la suta de mii de persoane față de media de 0,42. Ultimele studii arată că doar Lituania, Letonia, Estonia, Croația și Serbia stau mai rău decât noi (World Health Organization, 2013).

Noi ne-am propus să studiem problema violenței domestice asupra femeii și consecințele ei. Am presupus că tinerele femei din medii agresive (GV) au o stimă de sine mai scăzută decât femeile din medii familiale non-agresive (GnV). Cercetarea experimentală s-a realizat în perioada 2015-2018, în cadrul Programului de dezvoltare personală *Stop abuzului domestic*, în județele Bacău, Iași,



Neamț și Vaslui. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 182 de femei, cu vârste cuprinse între 22 și 32 de ani, media de vârstă fiind 27.07 ani (AS=3.26, ES=.242). Pentru a verifica ipoteza al acceptării, cea elaborată de Rosenberg. Participantele puteau obține un scor între 10 și 40 de puncte. Valorile cuprinse între 10-16 puncte indică un nivel scăzut al stimei de sine; între 17-33 puncte subiecții au o stimă de sine medie; între 34 - 40 puncte - stimă de sine înaltă.

La proba de evaluare a stimei de sine participantele la studiu au obținut următoarele rezultate: 28 (19%) au o stimă de sine scăzută, 99 (68%) o stimă medie și 18 (12%) stimă de sine înaltă.



Fig.1. Frecvențe pentru nivelurile stimei de sine (lot integral)

Media scorurilor este de 23.60, corespunzătoare unui nivel mediu (AS=7.86, ES=.651, liminf 95%=22.32 și limsup 95 %=24.89, DN).

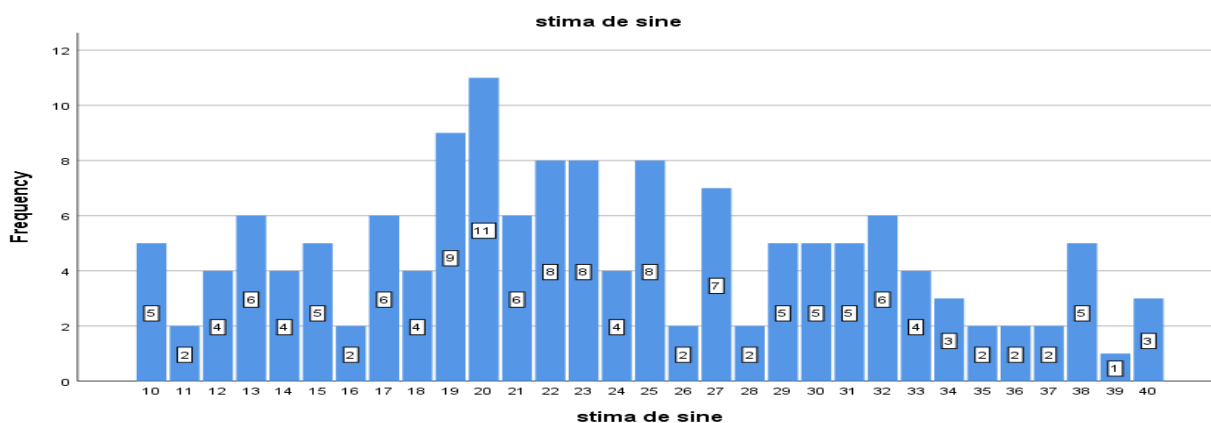


Fig. 2. Distribuția scorurilor pentru Stima de sine (lot integral)

La analiza datelor pentru cele două categorii de participante am obținut următoarele rezultate: participantele din medii violente au obținut o medie de 20.53 puncte (AS=6.29, ES=.737, liminf 95%=19.05, limsup 95%=21.99, DN), iar participantele provenite din medii non-violente au obținut



o medie de 26.68 puncte (AS=8.1, ES=.949, liminf 95%=24.79, limsup 95%=28.58, DN), medii corespunzătoare nivelului mediu al stimei de sine.

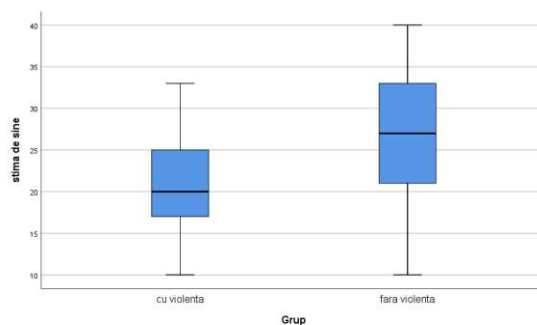
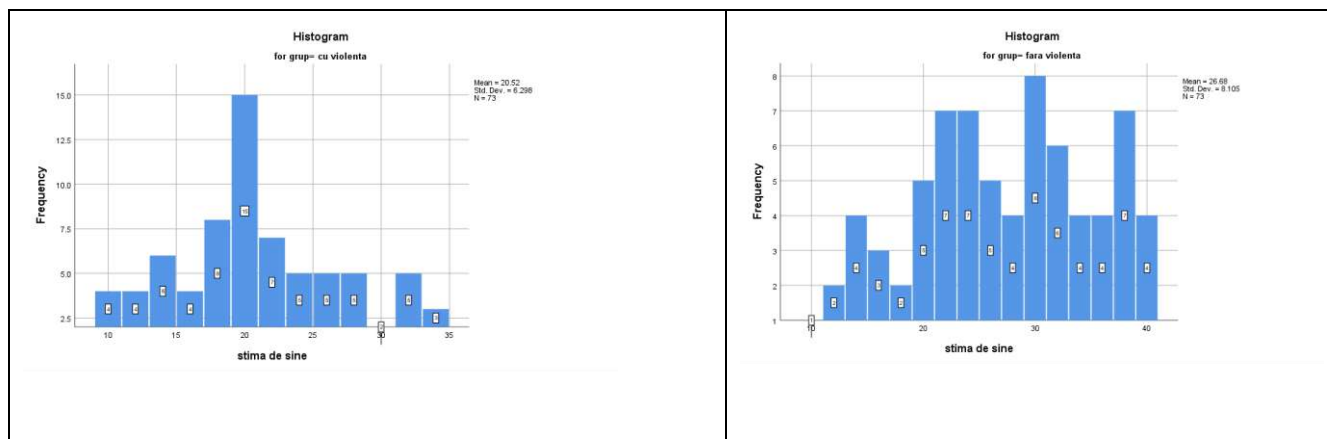


Fig. 3. Distribuția scorurilor pentru *Stima de sine* pe categorii de participante.

Boxplot pentru *Stima de sine* pe categorii de participante

Pentru a vedea dacă diferența dintre cele două categorii de participante este semnificativă, am aplicat Testul T pentru eșantioane independente. Testul a arătat că există o diferență între femeile care provin din medii agresive și femeile care provin din medii normale sub aspectul stimei de sine ($t=-5.131$, $p<.0001$), în sensul că stima de sine a femeilor GV este semnificativ mai scăzută decât cea a femeilor GnV. Prin urmare putem susține ipoteza de cercetare conform căreia diferențele dintre aceste două categorii de femei sunt semnificative.

Am realizat și o interogare încrucișată și Testul Chi pătrat aferent pentru a vedea dacă există asocieri semnificative între mediul originar familial perceput și Stima de sine. În urma testării am obținut o asociere semnificativă între mediul originar violent (GV) și mediul normal (GnV) ($X^2=21.286$, $DF=2$, $p<.01$).

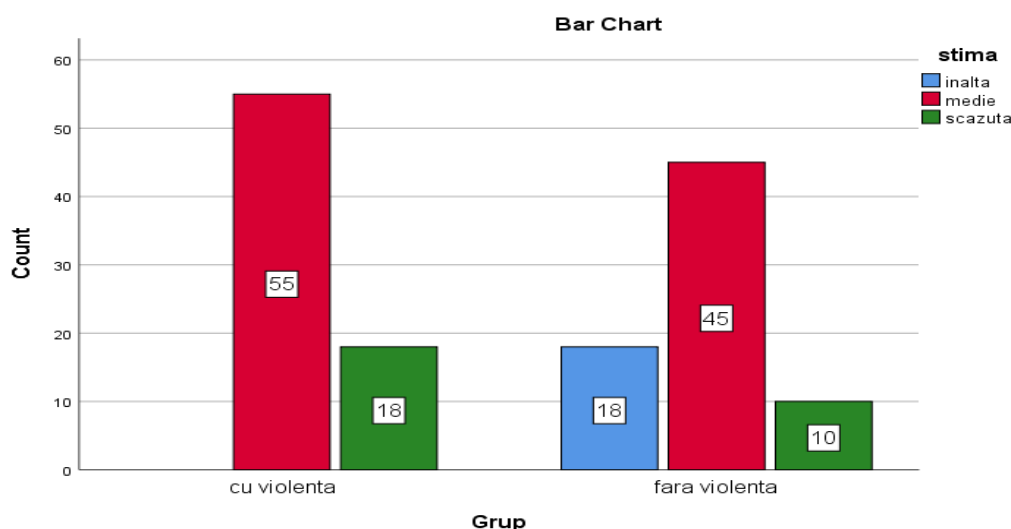


Fig. 4. Distribuția frecvențelor pentru variabila *Stima de sine*, GV și GnV

Astfel, am constatat că femeile din medii agresive înregistrează un nivel al stimei de sine mai scăzut decât femeile din medii non-agresive. Aceste rezultate sunt confirmate și de alte studii similare, care au concluzionat că violența domestică este puternic corelată cu o stimă de sine scăzută. De aceea, considerăm oportună desfășurarea programului de dezvoltare a personalității femeilor care provin din medii agresive, stima de sine fiind o componentă de bază a edificiului personalității. Totodată, noi am presupus că femeile din medii agresive autoraportează o reziliență semnificativ mai scăzută decât femeile din medii normale. Reziliența a fost definită ca menținerea unei funcționări sănătoase / reușite sau a unei adaptări în contextul unei adversități sau amenințări semnificative și este caracterizată ca un proces dinamic, deoarece persoanele pot fi rezistente în situații specifice. la pericole specifice de mediu sau rezistente la un moment dat, dar nu la altul (Martinez-Torteya et al, 2009). Reziliența mai este definită ca o capacitate relativă pentru o adaptare sănătoasă la adversitățile vieții (Charney, 2004), fiind considerată o caracteristică pozitivă a personalității care îmbunătățește adaptarea individuală (Humphreys, 2003).

Pentru a verifica această ipoteză am aplicat *Scala de reziliență* creată de Al Siebert care evaluează modul în care o persoană reacționează în fața dificultăților neașteptate. Siebert susține că "oamenii sănătoși, rezilienți au personalități rezistente la stres și învață lecții valoroase din experiențele dure". Scorul minim poate fi de 20 de puncte, iar cel maxim de 60. Conform etalonului testului, un scor între 20 și 30 indică o reziliență scăzută, un scor de 31-40 o reziliență medie și un scor de 41-60 o reziliență ridicată.



Participantele la cercetare au obținut la Scala de reziliență următoarele rezultate: 57 (39%) raportează o reziliență scăzută, 51 (34.9%) o reziliență medie și 38 (26%) o reziliență înaltă.

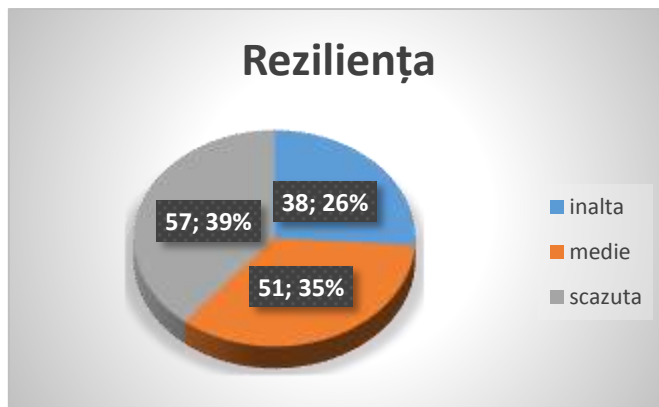


Fig. 5. Frecvențe pentru nivelurile de reziliență (lot integral)

Scorul mediu este de 35.23 puncte, corespunzător unui nivel mediu de reziliență (AS=10.19, ES=.842, liminf 95%=33.56, limsup 95%=36.89, scor minim 20, scor maxim 60, DN).

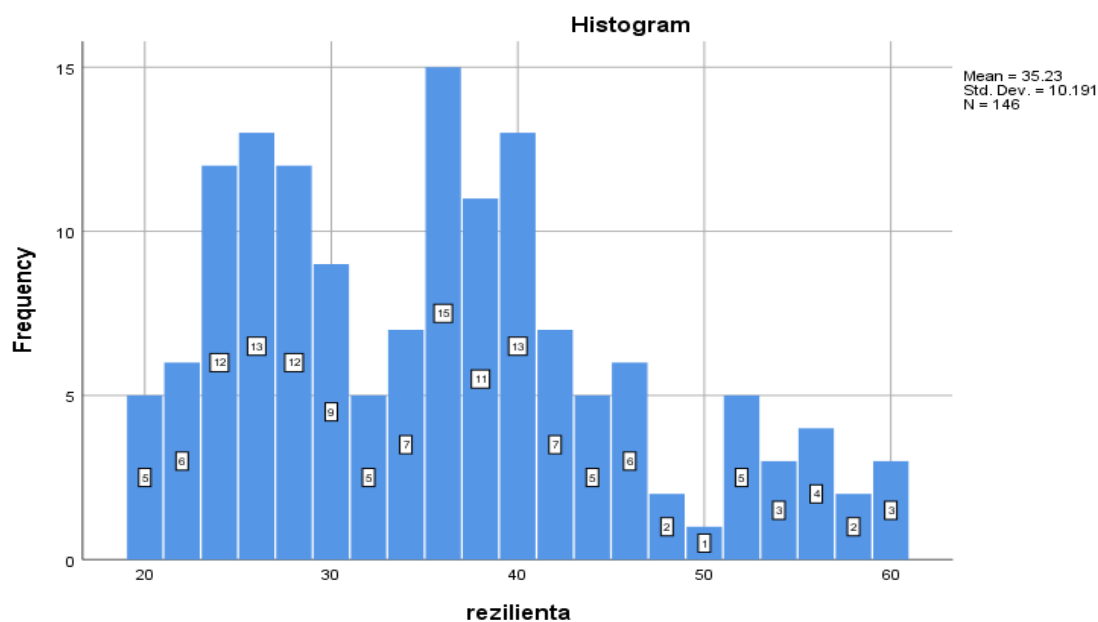


Fig. 6. Distribuția scorurilor pentru Scala de reziliență (lot integral)

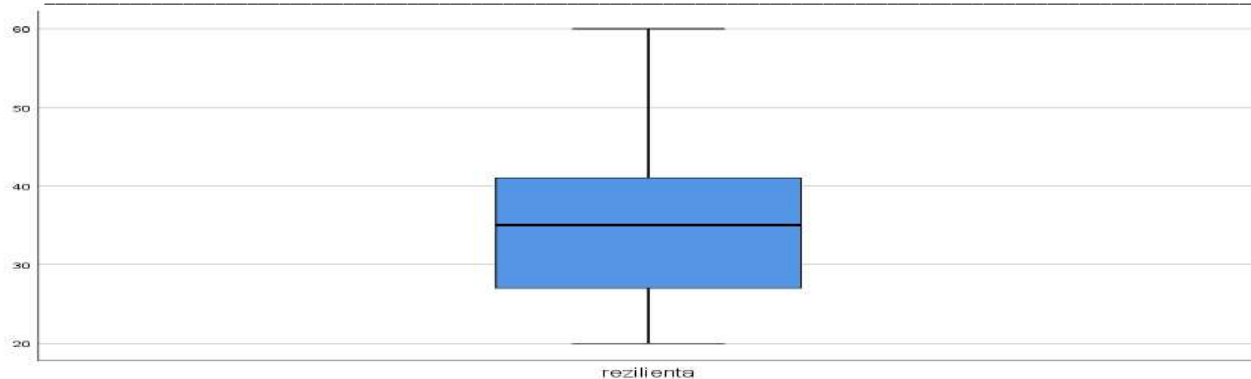


Fig.7. Boxplot al distribuției pentru variabila Stimă de sine (lot integral)

În ceea ce privește rezultatele obținute de categoriile de femei cercetate, cele care din medii agresive au obținut un scor mediu de 31.15, corespunzător unui nivel mediu la limita inferioară (AS=7.36, ES=.842, liminf 95%=29.43, limsup 95%=32.87, scor minim 20, scor maxim 53, DN). Femeile din medii normale au obținut o medie de 39.30, corespunzător nivelului mediu la limita superioară (AS=11.01, ES=.842, liminf 95%=36.73, limsup 95%=41.87, scor minim 20, scor maxim 60, DN).

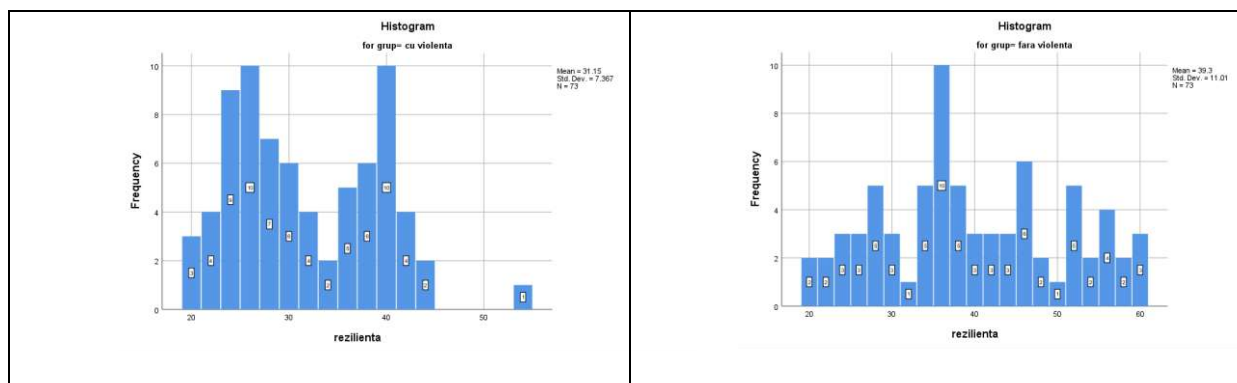


Fig. 8. Distribuția scorurilor pentru Scala de reziliență pentru cele două categorii de participante GV și GnV

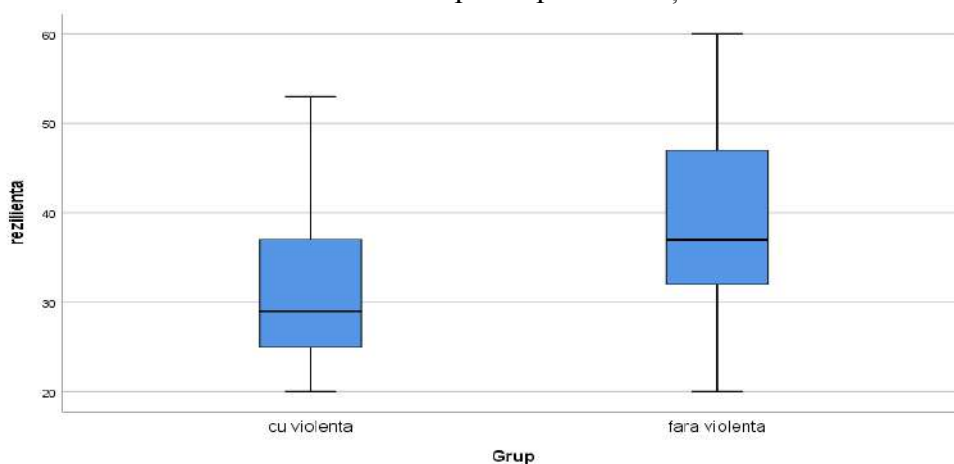


Fig.9. Boxplot pentru distribuția scorurilor variabilei Stimă de sine pentru GV și GnV



Pentru a vedea dacă rezultatele obținute de femeile din medii non-agresive sunt semnificativ mai mari, am aplicat testul T pentru eșantioane independente. În urma realizării testului, am aflat că diferența prezumată între cele două grupuri de femei este confirmată statistic. Testul a arătat că există o diferență între femeile care provin din medii agresive și femeile care provin din medii normale sub aspectul rezilienței ($t=-5.257$, $p<.0001$), în sensul că reziliența femeilor din medii agresive este semnificativ mai scăzută decât cea a femeilor din medii non-agresive. Am realizat și o interogare încrucișată și Testul Chi pătrat aferent pentru a vedea dacă există asocieri semnificative între mediul originar familial perceput și Reziliență.

Constatăm că există o asociere semnificativă între mediul perceput și Reziliență ($X^2=23.07$, $DF=2$, $p=.0001$).

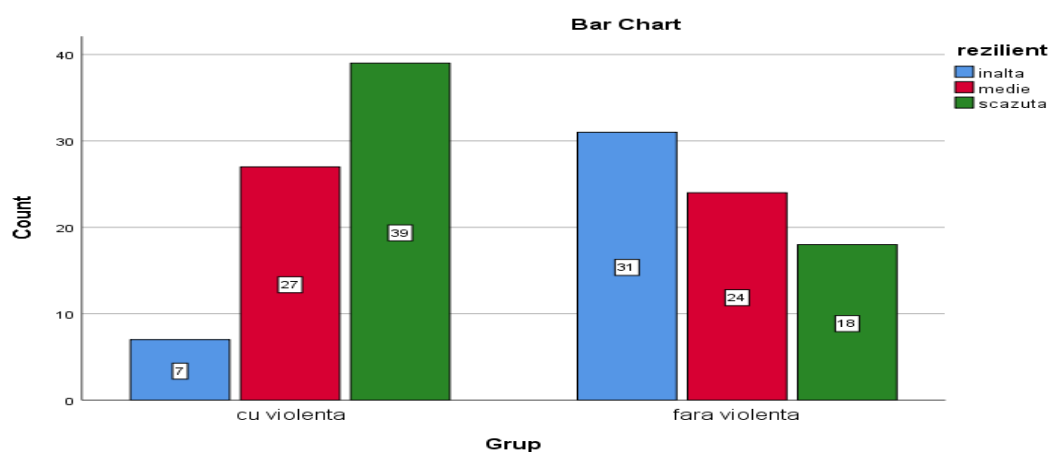


Fig.10. Distribuția frecvențelor pentru Reziliență GV și GnV

Deci, am constatat că femeile care provin din medii agresive raportează un nivel de reziliență semnificativ mai scăzut decât populația feminină provenită din medii non-agresive.

Ne-am propus să studiem în continuare nivelul de inteligență emoțională a femeilor provenite din diferite medii. Am presupus că femeile din medii violente raportează un nivel de inteligență emoțională mai scăzut decât femeile din medii non-agresive. Inteligența emoțională poate fi definită ca "abilitatea de a realiza raționamente corecte despre emoții și capacitatea de a folosi emoțiile și cunoștințele emoționale pentru a spori capacitatea cognitivă (Alpert et al, 1997). Rezultatele metaanalizelor indică relațiile pozitive dintre inteligența emoțională și variabilele de sănătate și variabilele de performanță (Schutte et al, 1998).

Pentru verificarea ipotezei am aplicat *Scala de inteligență emoțională* elaborată de Schutte, care evaluează inteligența emoțională stabilind următorii factori: 1. Aprecierea altor emoții (ex.: *Pot să spun cum se simt oamenii ascultând tonul vocii lor*), 2. Aprecierea propriilor emoții (ex. *Știu de ce*



schimbă emoțiile mele), 3. Reglarea emoțională (ex. Știu când să vorbesc despre problemele mele personale altora), 5. Abilități sociale (ex. Îi ajut pe ceilalți să se simtă mai bine când sunt într-o dispoziție proastă), 5. Utilizarea emoțiilor (ex. Când simt o schimbare a emoțiilor, am tendința de a veni cu idei noi), 6. Optimism (ex. Mă aștept să se întâmple lucruri bune). Lotul integral a obținut rezultatele prezentate sintetic în Tabelul de mai jos.

Tabel 1. Date descriptive pentru rezultatele la Scala de inteligență emoțională (lot integral)

Variabila	M (AS) N=146	liminf 95% - limsup 95%	Scor maxim-minim
IE total	105.07 (19.42)	101.89 – 108.25	59-155
Aprecierea emoțiilor altora	23.64 (6.87)	22.52- 24.77	9-35
Aprecierea propriilor emoții	14.62(5.73)	13.69 – 15.56	5-25
Reglare emoțională	15.08(6.02)	14.09-16.06	5-25
Abilități sociale	15.44 (6.34)	14.40-16.48	5-25
Utilizarea emoțiilor	23.53(6.88)	22.40-24.65	9-35
Optimism	12.76(5.2)	11.91-13.61	5-25

În continuare vom prezenta analiza comparativă a rezultatelor obținute la Scala de inteligență emoțională global și pe componente.

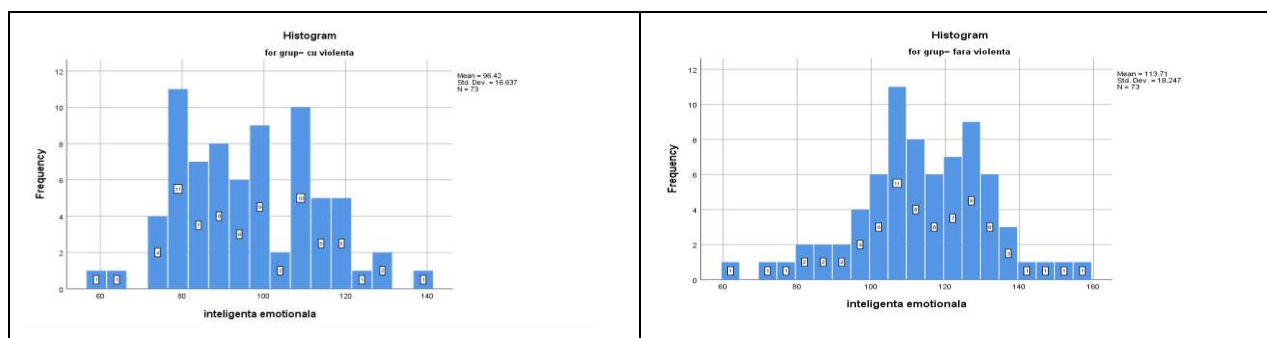


Fig. 11. Date comparative pentru rezultatele scalei EQ global

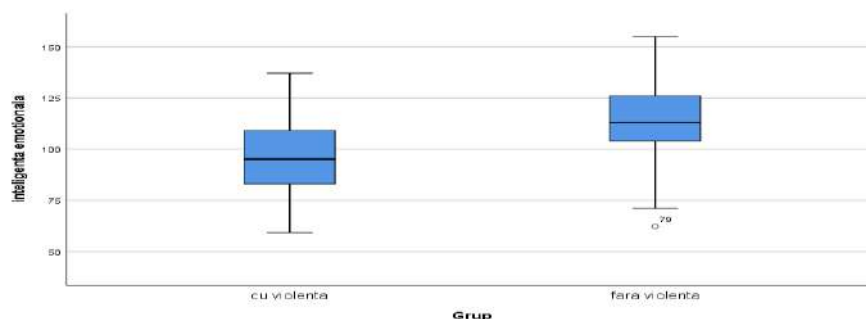


Fig.12. Boxplot pentru EQ global

Testul T pentru eșantioane independente ne arată diferențe semnificative între femeile ce provin din mediile agresive (GMA) și cele din medii non agresive (GMnA) pentru variabilele IE global ($t=-5.982$, $p<.01$), Aprecierea emoțiilor celorlalți ($t=3.284$, $p<.01$), Aprecierea propriilor



emoții ($t=3.784$, $p<.01$), Utilizarea emoțiilor ($t=3.343$, $p<.01$), Optimism ($t=5.705$, $p<.01$). Diferențe nesemnificative am înregistrat la variabilele Abilități sociale și reglare emoțională.

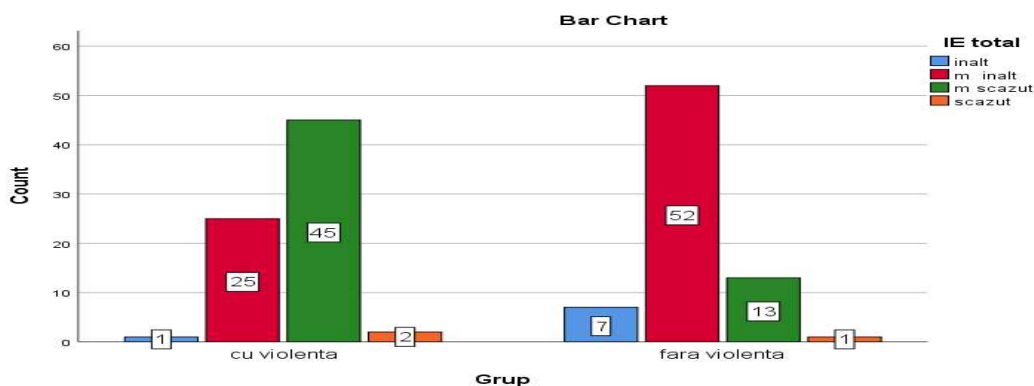


Fig.13. Distribuția nivelurilor de IE pentru GV și GnV

În privința nivelurilor EQ, cele două categorii de femei au obținut următoarele rezultate: 1 persoană din grupul violent are EQ de nivel înalt, 25 nivel mediu înalt, 42 mediu scăzut și 2 nivel scăzut; în grupul non-violent 7 au nivel înalt de EQ, 77 mediu înalt, 13 mediu scăzut și 3 scăzut (Fig. 13). Testul Chi pătrat ne arată o asociere semnificativă între calitatea mediului familial originar și inteligența emoțională ($X^2=31.956$, $DF=3$, $p=.0001$)

Deci, femeile care provin din medii violente au o inteligență emoțională mai scăzută decât femeile din medii non-violente, expunerea la agresivitate încă din copilărie perturbând dezvoltarea în contact cu propriul eu, diminuează capacitatea potențială a persoanei de a se înțelege pe sine și pe ceilalți. Remarcăm diferențe semnificative tocmai la acele componente pe care dorim să le dezvoltăm în cadrul programului de dezvoltare personală, cum sunt recunoașterea emoțiilor proprii și ale altora, utilizarea emoțiilor, optimismul ca trăsătură de inoculare a speranței.

Violența în familie afectează membrii ei în nenumărate feluri, de la problemele de sănătate fizică și psihică care apar în urma abuzurilor, la traumele copiilor martori, la capacitatea redusă de muncă cauzată fie de controlul financiar al partenerului, fie de dezechilibrul emoțional al victimelor, care se manifestă mult timp după ce și-au părăsit agresorii. Violența, mai ales violența împotriva femeilor, e o problemă de sănătate națională, care necesită a fi studiată pentru a fi prevenită.

Bibliografie

ALPERT, E., COHEN, S., SEGE, R. Family violence: An overview. *Academic Medicine*, nr. 7, 1997, pp. 3 - 6

BUTOI, T., BUTOI, I. *Psihologie judiciară - tratat universitar* (Vol. I, II). București: Editura Fundației România de mâine, 2001

CAMPBELL, J. *Health consequences of intimate partner violence*. Lancet, 2002



CHARNEY, D. Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: implications for successful adaptation to extreme stress. *Am J Psychiatry*, 2004, pp. 161:195

HUMPHREYS, J. Resilience in sheltered battered women. *Issues Ment Health Nurs*, nr. 24, 2003, pp. 137–152

MARTINEZ-TORTEYA, C, ANNE BOGAT, G, VON EYE, A, LEVENDOSKY, A . Resilience among children exposed to domestic violence: the role of risk and protective factors. *Child Dev.*, nr. 2 (80), 2009, pp. 562–577

SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J., DORNHEIM, L. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, nr. 25, 1998, pp. 167-177

World Health Organization. *Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and no partner sexual violence*. Geneva: WHO Press; 2013



**КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ, КАК ЭЛЕМЕНТ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПАР В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ
COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY AS AN ELEMENT OF PSYCHOLOGICAL
COUNSELING OF COUPLES IN CRISIS SITUATION
TERAPIA COGNITIV-COMPORTAMENTALĂ CA ELEMENT
AL CONSILIERII PSIHOLOGICE ÎN SITUAȚIE DE CRIZĂ**

Cazacu Daniela, doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea de Stat «Alec Russo»
din Bălți

Gorodețcaia Iulia, psiholog, Centru Multifuncțional «Renaștere», or. Râșcani

CZU: 159.9:615.851

Резюме

Данная статья посвящена изучению семейного кризиса, как периода, который деструктивно влияет на семейные отношения. В период, когда супружеская пара становится семьёй происходят изменения на уровне взаимоотношений и взаимопонимания между супругами, как оказывать поддержку. Как сглаживать острые ситуации и как понять то или иное поведение партнёра и является задачей для улучшения семейного климата. Мужчины и женщины по-разному готовятся к появлению нового члена семьи, даже если открыто об этом не заявляют, их внутренние переживания влияют на их внешние взаимоотношения. Когнитивно-поведенческая терапия очень эффективна для установления влияния друг на друга супругов. Их эмоции, поведение и мысли взаимозависимы. Психологическая поддержка помогает преодолеть трудности, стрессовые ситуации и создать правильную модель поведения в кризисной ситуации.

Ключевые слова: *когнитивно-поведенческая терапия, психологическое консультирование, пара, кризисная ситуация, появление ребёнка, тревожность.*

Abstract

This article is devoted to the study of the family crisis, as a period that destructively affects family relationships. At a time when a married couple becomes a family, changes occur at the level of relationships and mutual understanding between spouses, how to provide support, how to smooth out acute situations and how to understand one or another behavior of a partner and is a task to improve the family climate. Men and women prepare differently for the appearance of a new family member, even if they do not openly declare this, their inner experiences affect their external relationships. Cognitive-behavioral therapy is very effective in establishing the influence of spouses on each other. Their emotions, behavior and thoughts are interdependent. Psychological support helps to overcome difficulties, stressful situations and create the right behavior in a crisis situation.

Keywords: *cognitive-behavioral therapy, psychological counseling, couple, crisis, family, the appearance of a child, anxiety.*

Rezumat

Acest articol este dedicat studierii crizei familiale, ca o perioadă care afectează distructiv relațiile de familie. Într-un moment în care un cuplu devine familie, apar schimbări la nivelul relațiilor și înțelegerii reciproce între soți. Bărbații și femeile se pregătesc diferit pentru apariția unui nou membru în familie, chiar dacă nu declară în mod deschis acest lucru, experiențele lor interioare afectează relațiile externe. Terapia cognitiv-comportamentală s-a dovedit a fi eficientă în lucru cu familiile aflate în situație de criză. Terapia cognitiv-comportamentală le ajută la depășirea dificultăților, situațiilor stresante și la crearea modelului potrivit de comportament într-o situație de criză.



Cuvinte cheie: *terapia cognitiv-comportamentală, consilierea psihologică, cuplu, situația de criză, apariția primului copil, anxietate.*

Взаимоотношения в семье переживают ряд кризисов. Кризисные ситуации возможно помогают партнёрам преодолеть вместе трудности и стать ближе друг к другу, но также могут и деструктивно влиять на атмосферу внутри семьи. Частые конфликты, ссоры и недоговорки между партнёрами ведут пару к дисфункционированию семейных отношений. Чтобы изменить данную тенденцию стоит обратить внимание на те трудности, с которыми сталкивается данная семья, а именно чувство тревоги, в первые месяцы появления нового члена семьи.

В качестве целей нашего исследования выступают выявление уровня тревожности в парах, которые находятся в периоде появления первого ребёнка и определение эффекта когнитивно-поведенческой терапии в психологическом консультировании.

В процессе работы мы сделали два предположения, которые старались проверить в ходе исследования, а именно то, что появление первого ребёнка в семье сопровождается повышенным уровнем тревожности, обоих партнёров в разной степени и то, что разработанная нами программа: «Психологическое консультирование с элементами когнитивно-поведенческой терапии для снижения уровня тревожности в кризисной ситуации», повлияет благотворно на снижение уровня тревожности партнёров.

Каждая личность сталкивается с кризисами с самого детства, развиваясь мы меняемся и переходим от одного этапа к другому. Сталкиваясь с затруднениями или стрессом мы ищем способ найти решение, и именно кризисная ситуация ведёт нас к выбору наших действий.

Семейный кризис- состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения (Олифиревич, 2006).

Первый критический период, с которым сталкивается пара, это появление нового члена семьи- ребёнка. У партнёров начинает исчезать романтика, в повседневной жизни очень часто замечаются разные взгляды на определённые вещи, с чем трудно согласиться. Ещё недавно счастливая пара, наполненная позитивными эмоциями, наполняется отрицательными эмоциями и постоянным напряжением.

Можно отметить, что переживания у каждого родителя разные, у женщин наибольший акцент можно поставить на снижение эмоциональной активности и социальное отчуждение,



из-за прекращения взаимодействия с обществом, а у мужчин возможно более холодное отношение к супруге, так как она теперь не только его жена, но и мать их ребёнка.

Появление первенца изменяет функции, права и обязанности членов семьи, супруги впервые сталкиваются с представлениями и ожиданиями своего партнера о родительстве. Необходимо договориться о новых правилах жизни, перераспределить обязанности, в каких-то вопросах пойти на компромиссы в ущерб своим привычным желаниям,— и именно на этом фоне возникает множество конфликтов, ссор, непонимания (Голотова, 2018).

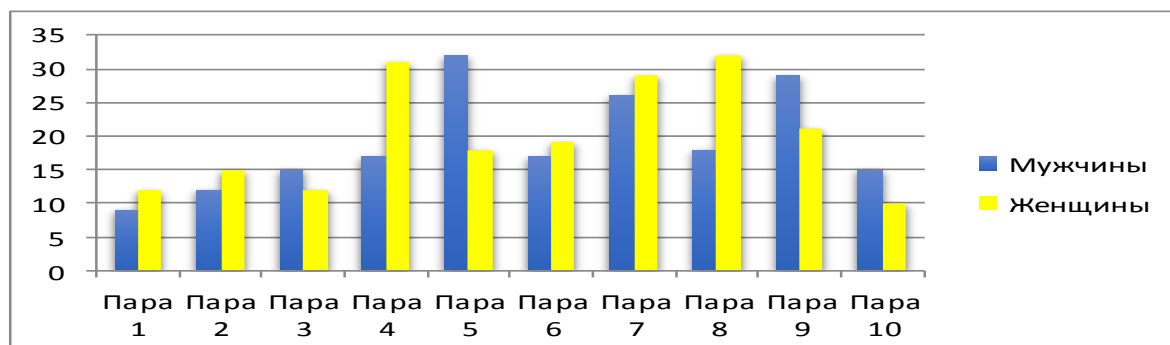
Большинство молодых семей привыкают, что их семья состоит из них двоих и всё внимание наделено друг другу, а после того, как в семье появляется ребёнок, можно сказать, что они сталкиваются с реальностью. Занимаясь новорожденным ребёнком их взаимоотношения становятся напряженным, так как круглосуточно несут ответственность на себе за жизнь ребёнка. Так, мы понимаем, что рождение ребёнка и становление супругов родителями становится стрессом, отдельно для каждого члена и для отношений между ними.

Как значимый источник возникновения тревожности для молодых людей является появление в семье нового члена семьи, а именно первого ребёнка. Так как родители являются примером для своих детей, с момента появления ребёнка они берут на себя новую роль, что и ведёт к появлению тревожности у каждого из супругов.

Во время проведения психологического консультирования, когнитивно-поведенческая терапия основывается на изменениях в убеждениях и уже установленных схемах поведения личности. В консультирование семей, когнитивно-поведенческая терапия очень подходящий элемент для влияния супругов друг на друга, что вызывает поведение, эмоции и мысли у другого члена семьи, что уже приводит к возникновению возвратных эмоций, когниций и поведения.

Исследование проводилось среди супружеских пар, находящиеся в браке от 1 года до 5 лет. Возраст новорожденных детей в данных парах составил от 1 месяца до 6 месяцев. В работе принимали участие 10 супружеских пар. Субъекты были выбраны случайным образом. Основным критерием для выбора стал появление первого ребёнка в семье. Исследование проходило с помощью Теста Спилбергера(Ч.С. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин, 2002) и методики измерения уровня тревожности (Шкала Дж.Тейлора) (адаптация Т. А. Немчинова).

Изучая уровень тревожности в супружеских парах вы сделали параллель между мужчинами и женщинами, что мы можем наблюдать в Рисунке 1.



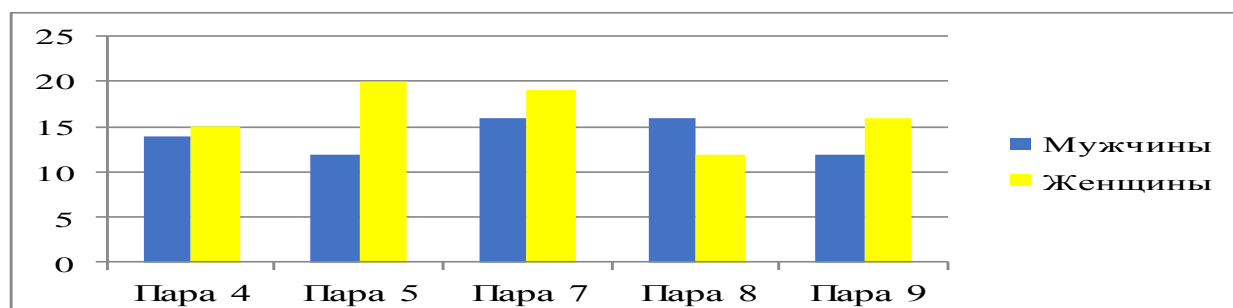
0-6 баллов – низкий уровень; 6-20 баллов – средний уровень; 20 и выше – высокий уровень.

Рисунок 1. Уровень тревожности супружеских пар по *Шкале тревожности* Дж.Тейлора распределённых по половому различию до проведения программы психологического консультирования.

По результатам исследования десяти супружеских пар мы выявили пять пар, уровень тревожности которых составил выше среднего. Это пары номер 4,5,7,8,9, именно эти пары и стали участниками программы психологического консультирования для снижения уровня тревожности. В основу данной программы вошла работа с когнитивно-поведенческой терапией. Пары были поставлены в разные ситуации, в которых предстояло изменить привычный выбор действий на новый, более подходящий для избегания прежних трудностей. Изменение мыслей и утверждений личностей, а самое важное, что преследовала программа-это взаимоподдержка супругов в данном новом амплуа-родителей, как способа преодоления тревожности. Работа над ситуацией и мыслями участников, способствовала эмоциональной релаксации и нахождения личных ресурсов супругов, для того, чтобы действия и поведение супругов в определённой ситуации менялось на конструктивное. Именно это конструктивное поведение и установилось на уровне паттернов, как способа решения последующих конфронтаций.

В Рисунке 2 мы наблюдаем результаты повторного исследования для пар прошедших программу: «Психологическое консультирование с элементами когнитивно-поведенческой терапии для снижения уровня тревожности пар в кризисной ситуации (появление первого ребёнка).

Мы можем наблюдать изменения в каждой паре, где уровень тревожности снизился в каждой паре и только результат одной пары, где представитель женского пола показал результат пограничного показателя, а именно в паре 5, результат 20, который является переходным от высокого к среднему.



0-6 баллов – низкий уровень; 6-20 баллов – средний уровень; 20 и выше – высокий уровень.

Рисунок 2. Уровни тревожности супружеских пар по Шкале тревожности Дж.Тейлора распределённых по половому различию после проведения программы психологического консультирования.

Наблюдая результаты исследования мы можем утверждать, что показатели до и после исследования показывают благоприятный результат проведённой работы с супругами для снижения уровня тревожности.

Рассматривая наши предположения выдвинутые вначале работы мы можем с уверенностью сказать, что семейный кризис появления первого ребёнка влияет на уровень тревожности супругов в разной степени, и как показали результаты у женщин уровень тревожности выше, чем у мужчин. Что говорит о трудном переживании данного периода женской половины семейной пары.

Так же, было предположение о том, что программа, психологического консультирования с использованием когнитивно-поведенческой терапией благоприятно влияет на снижение уровня тревожности и изменение напряженности в период семейного кризиса, что подтверждают полученные результаты.

В завершение данной статьи мы можем сказать, когда в супружеской паре появляется ребёнок она меняет свой привычный образ жизни и именно благодаря работе специалиста пара может избежать дисфункционирования своей семьи, главное своевременное обращение за помощью и желание преодолеть тревогу.

Литература

ГОЛОТОВА Анастасия. Семейный кризис после рождения ребёнка или Почему многие пары не переживают первый год родительства. Онлайн пользование [12.01.2020], доступен в интернете <: <https://zn.ua/family/semeynyy-krizis-poste-rozhdeniya-rebenka-ili-pochemu-mnogie-pary-ne-perezhiyayut-pervuu-god-roditelstva-295194.html>

ОЛИФИРОВИЧ Наталья. Психология семейных кризисов. Спб.: Речь, 2006

ДЕРМАНОВА И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Исследование тревожности (И.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин). Онлайн пользование [3.11.2019], доступен в интернете <: <https://vsetesti-ru/228>

ШКАЛА ТРЕВОЖНОСТИ ТЕЙЛОР. Онлайн пользование [3.04.2019], доступен в интернете <: <https://testometrika.com/blog/scale-of-anxiety-taylor/>



ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОДУКТИВНОМУ ОБЩЕНИЮ

С ДЕТЬМИ

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR PRODUCTIVE COMMUNICATION WITH CHILDREN

PREGĂTIREA VIITORILOR PEDAGOGI PENTRU COMUNICAREA PRODUCTIVĂ CU COPILII

И. А. Княжева, доктор педагогических наук, профессор, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

CZU: 378.147

Резюме

Статья посвящена обоснованию важности подготовки будущих педагогов к продуктивному общению с детьми и определению роли в этом процессе периода профессиональной подготовки в учреждении высшего педагогического образования. На основе анализа научной литературы в статье выявлена сущность понятия «продуктивное общение будущих педагогов», охарактеризована его структура, выявлены показатели готовности будущих педагогов к продуктивному общению с детьми. В статье предложена методика диагностики готовности будущих педагогов к продуктивному общению с детьми и представлены ее результаты.

Ключевые слова: будущие педагоги, профессиональная подготовка, продуктивное общение, готовность будущих педагогов к продуктивному общению с детьми.

Abstract

The article is devoted to the substantiation of the importance of preparing future teachers for productive communication with children and determining the role in this process of the period of professional training in the institution of higher pedagogical education. Based on the analysis of scientific literature, the article reveals the essence of the concept of «productive communication of future teachers», characterizes its structure, and reveals the readiness indicators of future teachers for productive communication with children. The article proposes a methodology for diagnosing the readiness of future teachers for productive communication with children and its results are presented.

Keywords: future teachers, professional training, productive communication, readiness of future teachers for productive communication with children.

Rezumat

Articolul este dedicat fundamentării importanței pregătirii viitorilor pedagogi pentru comunicarea productivă cu copiii și determinării rolului în acest proces al perioadei de pregătire profesională în instituția învățământului pedagogic superior. Pe baza analizei literaturii științifice, articolul dezvăluie esența conceptului de „comunicare productivă a viitorilor pedagogi”, descrie structura acestuia, dezvăluie indicatorii de pregătire a viitorilor pedagogi pentru comunicarea productivă cu copiii. Articolul propune o metodologie pentru diagnosticarea pregătirii viitorilor pedagogi pentru comunicarea productivă cu copiii și prezintă rezultatele acesteia.

Cuvinte cheie: viitorii pedagogi, pregătire profesională, comunicarea productivă, pregătirea viitorilor pedagogi pentru comunicarea productivă cu copiii.

Демократические преобразования в политической, социальной и духовной сферах общества обусловили определенные изменения организации, содержания и характера



деятельности педагога, актуализировало проблему повышения профессионализма педагогических кадров. Одним из реальных путей решения этой проблемы является подготовка будущих педагогов к продуктивному общению с детьми, ведь процесс общения педагога и ребенка составляет существенный компонент содержания профессионально-педагогической деятельности.

В работах Л. Выготского, Г. Костюка, А. Леонтьева, В. Мясищева, К. Платонова, С. Рубинштейна и др. выделены функциональные и личностные подходы к формированию готовности студентов к различным аспектам педагогической деятельности. В ряде работ решаются проблемы подготовки студентов к общению и педагогическому взаимодействию (И. Бех, А. Вербицкий, А. Исмаилова, В. Кан-Калик, Г. Ковалев, Я. Коломинский, А. Коротаев, В. Мерлин, Г. Мешко, А. Мудрик, А. Опалюк, Ю. Сербалюк, Т. Тамбовцева и др.)

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема подготовки будущих педагогов к общению решалась в основном на уровне психологических исследований, а педагогическом аспекту было уделено меньше внимания. Несмотря на относительно большое количество работ, посвященных проблеме общения, недостаточно изученными остаются вопросы, связанные с характером формирования и становления готовности будущих педагогов к продуктивному общению с детьми.

Целью статьи является определение на основе анализа научных исследований сущности, структуры и диагностики уровней сформированности готовности студентов к продуктивному общению с детьми как важного результата их профессионально-педагогической подготовки в учреждениях высшего образования.

Сторонники системного подхода полагают, что профессиональная подготовка специалистов – это сложная психолого-педагогическая система со специфическим содержанием, наличием структурных элементов, формами отношений, особенностями учебного процесса, специфическими для конкретной специальности знаниями, умениями и навыками.

Г. Троцко считает, что профессиональная подготовка – это система, которая характеризуется взаимосвязью и взаимодействием структурных и функциональных компонентов, совокупность которых определяет ее особенности и своеобразие, обеспечивающее формирование личности студента соответствии с поставленной целью –



выйти на качественно новый уровень готовности студентов к профессиональной деятельности (Троцко, 1997).

Коллективом авторов под руководством Э. Карповой (Карпова и др., 2005) установлено, что профессиональная подготовка педагога является важным для сложных структурных преобразований личности процессом и локальным пространством для проявления ее возможностей в определенной профессии. Учеными выделены объектный и субъектный уровни профессиональной подготовки будущего педагога. Объектный уровень характеризуется тем, что профессиональная подготовка будущего педагога, происходящая в ее объектном измерении, предусматривает, что он обладает определенной суммой знаний, умений и навыков. Объектный уровень профессиональной подготовки будущего педагога характеризуется доминированием репродуктивной деятельности, умозрительным, пассивным отношением к образовательному процессу и его участникам, представления об образовательном процессе линейные.

Субъектный уровень профессиональной подготовки будущего педагога начинается с возможности проявления себя как личности, проявляющей свою активность («Я хочу»), которая основывается на фундаменте его способностей («Я могу») (Карпова и др., 2005, с. 94–96).

Подготовка будущих педагогов к продуктивному общению с детьми рассматривается нами как организованный, систематический процесс формирования профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления общения педагога и воспитанников, результатом которого является их всестороннее развитие.

Результатом такой подготовки является готовность будущего педагога к профессиональной деятельности. Формирование готовности к профессиональной деятельности изучалась украинскими исследователями, среди которых: Г. Балл, Г. Костюк, А. Линенко, Е. Милерян, В. Моляко, П. Перепелица, Л. Савенкова и др. Ученые подчеркивают, что готовность, как предпосылка любой деятельности, является одновременно и ее результатом.

Следует подчеркнуть, что в современной науке существует разнообразие теоретических положений о сущности готовности студентов к различным сторонам педагогической деятельности. Ряд авторов рассматривают готовность как установку, как «некоторое общее состояние, которое касается не отдельных каких-нибудь органов субъекта, а деятельности его как целого» (Узнадзе, 1961, с. 59); качество, одну из подструктур



личности (К. Платонов); как психическое состояние (М. Дьяченко, Л. Кандилович), «свойство личности, обуславливающее ее общественно значимое поведение и включающее наряду с системой мотивов и задач также способности человека выполнять ту или иную полезную деятельность» (Рубинштейн, 1999, с. 119). Готовность также рассматривается как синтез свойств личности (В. Крутецкий); сложное личностное образование (В. Жукова, А. Линенко, А. Ковалев, Л. Кондрашова, В. Сластенин и др.).

Так, А. Линенко определяет готовность к деятельности как целостное образование, позволяющее охарактеризовать «эмоционально-когнитивную и волевою мобилизованность субъекта в момент его включения в деятельность». Причем целостность такого личностного новообразования достигается инвариантными составляющими как общностью прежде всего личностного и процессуального компонентов (Линенко, 1996, с. 216). В работе В. Жуковой готовность также определяется как целостное личностное образование, характеризующееся психофизиологической, эмоционально-волевой и когнитивной мобилизацией личности в момент ее включения в деятельность определенной направленности и базирующееся на позитивном отношении субъекта к определенной деятельности, «осознании мотивов и потребностей в ней, объективизации ее предмета и способов взаимодействия с ним» (Жукова, 2012, с. 118).

Солидаризуемся с последней группой авторов и считаем необходимым прежде чем дать определение исследуемому виду готовности, выявить сущность и особенности продуктивного общения педагога и детей.

Одними из первых о продуктивности педагогического общения повели речь В. Кан-Калик и Г. Ковальов, которые, основываясь на классическом определении общения как «процесса взаимодействия людей, межличностных отношений друг к другу, к совместной деятельности и ее результатам», основными его маркерами считали наличие не только субъектной позиции педагога, но, прежде всего, воспитанников, как помощников педагога в деле своего обучения и воспитания; наличие не только делового но и личностного контекстов педагогического общения; способностью преодолевать спектр психологических барьеров общения, характерных для профессионально-педагогической деятельности.

Ценным для нашего исследования являются предложенные О. Митником особенности продуктивного общения. Выделим среди них основные: «побуждение к обмену духовными ценностями и обогащения на этой основе значимых мотивов деятельности, диалогический характер взаимодействия между учеником и учителем в указанных подсистемах,



направленность на открытие нового и способность к глубокому осмыслению опыта своего и партнера» (Митник, 1998).

Г. Коломиец считает определяющими особенностями продуктивного общения педагога и детей глубокое понимание их внутреннего мира, наличие активной гуманистической установки на учеников, умение адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние, выбирая для этого индивидуальный способ обращения, позволяющий достичь педагогически целесообразного результата (Коломиец, 1989, с. 12).

В работе В. Горяниной дана характеристика продуктивного стиля межличностного взаимодействия как «устойчивой способности личности к плодотворному контакту в межличностном взаимодействии, способствующему установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов в совместной деятельности (Горянина, 1997, с. 75).

В исследовании Л. Савенковой продуктивный стиль педагогического общения преподавателя высшей школы определяется как «система операций, обеспечивающих субъект-субъектный уровень этого общения и достижения в нем взаимопонимания, наличие педагогического контакта и управления им, достижения педагогически целесообразного результата в профессиональной деятельности» (Савенкова, 2014, с. 26).

Анализ научного фонда позволяет утверждать, что готовность педагога к продуктивному общению с детьми заключается в умении успешно строить на основе субъект-субъектного взаимодействия и решать на основе взаимного доверия и сотрудничества учебно-воспитательные ситуации общения, в способности эффективно использовать их арсенал для разностороннего развития личности ребенка.

На основе анализа научной литературы разработана структура готовности будущих педагогов к продуктивному общению с детьми, которая заключается в единстве целе-мотивационного, содержательного и операционного компонентов, обеспечивающих функциональную реализацию этого сложного личностного образования в профессиональной и квазипрофессиональной деятельности.

Определены показатели сформированности готовности будущих педагогов к продуктивному общению с детьми в соответствии с указанными компонентами. Так, показателями целе-мотивационного компонента являются:

- стремление включать детей в совместную деятельность;
- вера в возможности и способности каждого ребенка;



- умение осознавать потребности, мотивы, настроения детей.

Показателями содержательного компонента являются: знание теоретических основ организации продуктивного общения педагога с детьми; его психолого-педагогического обеспечения.

Показатели операционного компонента:

- умение осуществлять общение с детьми (коммуникативные умения);
- владение навыками саморефлексии, самоанализа, саморегуляции;
- наличие «эмоционального интеллекта».

На основе выделенных показателей с помощью диагностической методики, включающей беседу, тестирование, методику определения эмоциональных компонентов эмпатии А. Меграбиана и Н. Эпштейна, решение педагогических ситуаций, наблюдение, самонаблюдение, самооценку, методику «Эмоционального интеллекта» (Н. Холл), анализ деятельности студентов в процессе педагогической практики и в аудиторных условиях, выделены уровни сформированности у будущих педагогов готовности к продуктивному общению с детьми (низкий, удовлетворительный и достаточный).

Дадим качественную характеристику уровней готовности будущих педагогов к продуктивному общению с детьми.

Достаточный уровень – у студентов доминирует стремление к успеху в будущей профессионально-педагогической деятельности, общении с детьми; знания психологических и технологических особенностей организации продуктивного общения с детьми систематизированы. Они признают ребенка полноправным субъектом образовательного процесса учреждения образования. У будущих педагогов этого уровня умения организовывать, рационально планировать, анализировать и осуществлять продуктивное общение с детьми развиты достаточно полно. Доминирует устойчивая внутренняя мотивация к совершению самоконтроля, эмпатии, развита самостоятельная адекватная оценка своей профессиональной и квазипедагогической деятельности.

Удовлетворительный уровень готовности будущих педагогов к продуктивному общению с детьми демонстрируют студенты, у которых проявляется стремление к успешному выполнению профессионально-педагогической деятельности, общению с детьми; знание психологических и технологических основ осуществления продуктивного общения, они признают ребенка полноправным субъектом образовательного процесса. В то же время у них недостаточно развита способность к реальной оценке собственной педагогической и



квазипедагогической деятельности, эмпатии и внутренней мотивации к совершению самоконтроля; умения организовывать, рационально планировать, анализировать и осуществлять общение с детьми проявляются эпизодически. Такие студенты демонстрируют тенденцию к самостоятельному осуществлению, а в случае необходимости, и коррекционной работы по собственной педагогической и / или квазипедагогической деятельности.

Низкий уровень – у будущих педагогов доминирует отсутствие стремления к осуществлению общения с дошкольниками, знание психологических и технологических основ организации общения с детьми бессистемные; преобладает низкий уровень развития эмпатии и рефлексии, способность к самоконтролю развита слабо. Умения организовывать, рационально планировать, анализировать и осуществлять акты общения с детьми у таких студентов не сформированы.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что большинство студентов контрольной и экспериментальной групп продемонстрировало удовлетворительный уровень готовности к продуктивному общению с детьми – 62,2% будущих педагогов контрольной и 60,3% – экспериментальной групп. К низкому уровню готовности к продуктивному общению с детьми было отнесено 25,3% студентов контрольной и 27,2% будущих педагогов экспериментальной группы. К достаточному уровню исследуемой готовности были отнесены по 15,5% студентов контрольной и 12,5% будущих педагогов экспериментальной группы. Таким образом, результаты диагностики доказали необходимость специальной работы, направленной на формирование готовности будущих педагогов к продуктивному общению с детьми и предусматривающей создание оптимальных педагогических условий, способствующих эффективному осуществлению этой задачи. Их выявлению, обоснованию и внедрению будут посвящены следующие этапы исследовательской деятельности.

Литература

- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М. : Педагогика, 1980.
- Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия. *Психологический журнал*. 1997. Т. 18. № 6. С. 73–83.
- Жукова В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность». *Известия Томского политехнического университета*. Т. 320. № 6. Томск, 2012. С. 117–121.



Карпова Е. Е., Койчева Т. І., Нестеренко В. В., Листопад О. А., Кононенко Н. В.
Розвиток творчої активності майбутніх педагогів : теорія і практика : Монографія. Одеса, 2005

Коломиец А. В. Формирование продуктивного стиля педагогического общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факультетов общественных профессий педагогических вузов). Автореф. ...дис. канд. пед. наук. Київ, 1989

Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности. Дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 1996

Митник О. Я. Психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування в молодших школярів. Дис. ... канд. психол. наук. Київ, 1998

Опалюк О. М., Сербалюк Ю. В. Культура спілкування. Психологічні основи професійного спілкування: Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2004.

Рубинштейн С. Л. Основы педагогической психологии. СПб., 1999

Савенкова Л. Продуктивний стиль педагогічного спілкування. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Випуск 13. С. 21–21

Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук, Київ, 1997

Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси : Изд-во АН ГрузССР, 1961



ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF READINESS OF FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITIES

FORMAREA VIITORILOR PEDAGOGI PREȘCOLARI PENTRU ACTIVITĂȚI INOVATIVE

Мардарова И.К., кандидат педагогических наук, доцент,
Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

CZU: 378.14:373

Резюме

В статье представлено понятие «готовность к инновационной деятельности будущего педагога дошкольного образования». Рассматривается содержательно-структурная характеристика готовности к инновационной деятельности будущего педагога дошкольного образования. Описываются особенности формирования готовности к инновационной деятельности будущего педагога дошкольного образования в педагогическом вузе.

Ключевые слова: педагоги дошкольного образования, готовность к инновационной деятельности, новые информационные технологии, педагогическая практика.

Abstract

Article deals with the notion “readiness of future pre-school teachers to innovative activities”. The structural and substantial characteristic of readiness of future pre-school teachers to innovative activities is viewed. The features of the formation of readiness for innovative activity of a future teacher of preschool education in a pedagogical university are described.

Keywords: pre-school teachers, readiness to innovative activities, new informational technologies, pedagogical practice.

Rezumat

În articol este dezvăluit conținutul conceptului de „pregătire pentru activitatea inovatoare a unui viitor pedagog preșcolar”. Sunt relevate caracteristicile conținutului și structurii pregătirii pentru activitatea inovatoare a viitorului pedagog preșcolar. Sunt descrise particularitățile pregătirii în cadrul învățământului pedagogic universitar a viitorilor pedagogi preșcolari pentru concepere și desfășurare a activităților inovatoare.

Cuvinte cheie: pedagog preșcolar, pregătire pentru activități inovatoare, noi tehnologii informaționale, practică pedagogică.

Модернизация украинской системы дошкольного образования, реализация стратегического курса Украины на интеграцию в Европейский Союз и обеспечение перехода к новому качеству содержания образовательной программы, повышают внимание к вопросам о степени готовности педагогов дошкольного образования к пониманию и принятию новых целей и задач обучения и воспитания дошкольников. Одним из наиболее важных направлений модернизации дошкольного образования является повышение качества подготовки



педагогических кадров через вовлечение их в инновационную деятельность. Особенности такой деятельности определяются умениями педагогов перестраиваться в зависимости от возникшей педагогической ситуации, а также необходимостью овладения инновационными технологиями, основанными на сотрудничестве педагогов и обучающихся.

Инновационные процессы в сфере дошкольного образования определяют сущность формирования дошкольного образовательного учреждения, положительно влияют на качество обучения и воспитания детей дошкольного возраста, повышают профессиональный уровень педагогов, позволяют осуществить личностно-ориентированный подход к детям.

Большой вклад в развитие инноватики внесли такие авторы, как: А. Бандура, А. Грублер, П. Друкер, Ф. Котлер, Э. Роджерс, Д. Шон и др. Проблемы внедрения инноваций в дошкольное образование рассматривали в своих исследованиях: К. Барна, В. Белкина, Р. Белоусова, Н. Василенко, Н. Ган, Г. Гольева, Е. Гончарова, К. Даркулова, В. Долгова, В. Казакова, Н. Крыжановская, И. Мальцева, О. Мирошниченко, Г. Сапожникова, О. Сосновских, И. Телегина, Л. Филиппова, Г. Яковлева и др.

В современной науке представлены обширные теоретические и практические исследования по проблеме готовности человека к разным видам деятельности (Л. Кандыбович, И. Котова, А. Кочетов, В. Мерлин, В. Мясичев, К. Платонов, С. Рубинштейн и др.); готовность педагога к инновационной деятельности представлена в работах: И. Белявской, К. Гляненько, В. Концеренко, Т. Лаздиной, Г. Ляминой, Н. Микляевой, Н. Мурзиной, Н. Пастушенко, Н. Савиной, М. Таратухиной, О. Шатуновой и др.

Цель статьи: рассмотреть структуру и этапы формирования готовности к инновационной деятельности у будущих педагогов дошкольного образования.

В целом дефиниция «инновация» (нововведение) рассматривается как комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции для удовлетворения человеческих потребностей. И. Колесникова рассматривает инновацию как способ изменения качества педагогической реальности (Колесникова, 2001, с. 61). Автор утверждает, что обозначение какого-либо педагогического феномена как инновации есть не просто указание на новизну, но, в первую очередь, признание становления в педагогической реальности принципиально иного качества, не существовавшего ранее в поле зрения профессионального сообщества. Причем речь идет, как правило, о той новизне, которая совпадает с тенденциями прогрессивного развития педагогической реальности. И. Колесникова определяет инновацию как «продукт



опережающей рефлексии», а инновационный опыт как «развитие, движение за свои пределы педагогической культуры, внутри которых он сформировался» (Колесникова, 2001, с. 62–63).

Н. Ган (2020) обозначила причины внедрения инноваций в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения, а именно:

- «необходимость вести активный поиск путей решения существующих проблем в дошкольном образовании;
- стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых населению услуг, сделать их более разнообразными и сохранить свои ДООУ;
- подражание другим ДООУ, интуитивное представление педагогов, что нововведения улучшат деятельность всего коллектива;
- неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами и поэтому твердое намерение их улучшить. Потребность в причастности к значительному, большому делу;
- стремление недавних выпускников педагогических вузов, слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации реализовать полученные знания;
- возрастающие запросы отдельных групп родителей;
- конкуренция между ДООУ» (Ган, 2020).

М. Горемыко отмечает, что «инновации вызваны кризисом образования и являются реакцией на этот кризис, а значит, инновации призваны решить накопившиеся проблемы в образовании и предложить способы их решения» (Горемыко, 2008). Внедрение инноваций в сферу образования происходит через деятельность.

Отметим, что «инновационной образовательной деятельностью в системе образования является деятельность, направленная на создание и использование в сфере образования результатов научных исследований и разработок» (Положення., 2017). Общая цель инновационной образовательной деятельности направлена на достижение качественно более высоких результатов образования. Это особенно актуально в связи с разработкой и внедрением новой редакции Базового компонента дошкольного образования Украины и следовательно повышения качества образования в «новой украинской школе».

Одним из методов сопровождения деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения становятся инновационные процессы, позволяющие непрерывно профессионально саморазвиваться и реализовывать свой творческий потенциал.



Под готовностью к инновационной деятельности будущего педагога дошкольного образования понимаем интегративное профессионально значимое качество (свойство, образование) личности, определяющие направленность личности на развитие педагогической деятельности, а также ее способности выявлять актуальные проблемы качества обучения дошкольников, находить и реализовать эффективные способы решения используя инновационные образовательные технологии, формы, методы и средства обучения, воспитания и управления образованием.

В целом, перед педагогами, занимающимися инновационной деятельностью ставятся задачи четырех основных типов: освоения разнообразных новшеств; собственной создание новшеств; внедрения новшеств в работу с детьми (исследовательско-экспериментальная деятельность); обмен опытом (передачи собственного опыта и разработок).

Следует отметить, что инновационная деятельность педагога дошкольного образования, как и любая деятельность, имеет свою структуру. Знание основных структурных компонентов позволяет: определить мотивацию, содержание деятельности, своевременно внести коррективы и получить желаемый результат наиболее целесообразным и эффективным путем.

Опираясь на исследования ученых (Белявская, 2010; Лаздина, 2006; Лямина, 2003) выделены следующие структурные компоненты сформированности готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольного образования:

- когнитивный компонент готовности к инновационной деятельности педагога дошкольного образования определяется уровнем сформированности общих представлений педагога дошкольного образования об инновационной деятельности; знанием особенностей организации инновационной деятельности; знанием современных технологий, форм, методов, диагностических методик и инструментария инновационной деятельности; уровнем педагогического мышления;
- мотивационно-ценностный компонент готовности к инновационной деятельности педагога дошкольного образования проявляется в осознании педагогом необходимости в обновлении форм, методов, средств и технологий осуществления педагогической деятельности и направленности на развитие творческого потенциала и творческой самореализации в профессиональной деятельности; отношении педагога к внедрению инноваций в работу с детьми, родителями, обмену опытом; осознание педагогом необходимости обновления образовательного процесса с помощью внедрения инноваций;



- операционально-технический компонент готовности к инновационной деятельности педагога дошкольного образования определяется наличием умений решать педагогических ситуаций используя разнообразные инновационные способы и средства; способностью педагога к осуществлению инновационно-прогностической деятельности; способностью и умением разрабатывать программу введения инноваций в образовательный процесс; способностью воспроизводить, реализовывать, преобразовывать, диагностировать и корректировать инновационные действия.

Экспериментальное исследование проводилось на базе факультета дошкольной педагогики и психологии со студентами третьего курса. Разнообразные аспекты подготовки к инновационной деятельности представлены в публикациях (Lystopad et al, 2017; Racu et al, 2017). Изучение сформированности готовности к инновационной деятельности будущих педагогов дошкольного образования происходило благодаря использованию метода беседы, тестовых заданий, анкетирования. В диагностике принимало участие 42 студента (3 курса) специальности «Дошкольное образование».

Полученные в результаты диагностики данные свидетельствуют о том, что достаточный уровень сформированности готовности к инновационной деятельности будущих педагогов дошкольного образования продемонстрировали 25,7% студентов, средний уровень определен у 33,8% студентов, до низкого уровня отнесено 40,5% студентов.

С целью формирования готовности в работу со студентами внедрялась методика подготовки к инновационной деятельности будущих педагогов дошкольного образования в рамках преподавания учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» и организации педагогической практики в ДОУ.

Модель подготовки к инновационной деятельности будущих педагогов дошкольного образования представляет собой целостную систему, включающую три взаимосвязанных этапа (информационный, операционно-практический и исследовательско-творческий), каждый из которых предусматривает реализацию образовательного, технологического и диагностического блоков.

Целью информационного этапа модели было формирование представлений про возможности организации инновационной деятельности в образовательном процессе ДОУ; усиление знаний о сущности инноваций и способах и требованиях к их использованию в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования. Формы и методы работы на информационном этапе: лекции, семинарские и практические занятия,



самостоятельная работа студентов, дискуссия, диспут, метод мозгового штурма, тренировочные упражнения.

Целью операционно-практического этапа модели было погружение студентов в самостоятельную учебно-исследовательскую деятельность с целью овладения умениями и навыками внедрения инноваций в образовательный процесс ДОУ. Формы, методы и средства работы на операционно-практическом этапе: практические занятия, самостоятельная и индивидуальная работа, метод проектов, ролевая игра, приложения Google.

Целью исследовательско-творческого этапа модели было апробирование полученного опыта использования инноваций во время прохождения педагогической практики в ДОУ. Формы и методы работы на исследовательско-творческом этапе: педагогическая практика в ДОУ, консультирование, анализ продуктов деятельности студентов, анализ открытых занятий.

После проведения занятий по учебной дисциплине «Новы информационные технологии в образовании» и организации педагогической практике в ДОУ низкий уровень сформированности готовности к инновационной деятельности у будущих педагогов дошкольного образования был зафиксирован лишь у 23,3% студентов, средний уровень у 28,6% студентов, а достаточный уровень у 48,1% будущих педагогов дошкольного образования.

Для определения достоверности различия между уровнями сформированности готовности к инновационной деятельности будущих педагогов дошкольного образования до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новы информационные технологии в образовании» и организации педагогической практике в ДОУ использовался многофункциональный критерий согласия χ^2 – Пирсона, один из основных непараметрических критериев согласия.

Многофункциональный критерий согласия χ^2 – Пирсона использовался в исследовании как расчет согласия эмпирического распределения и предполагаемого теоретического. Проверялась нулевая гипотеза (H_0) об отсутствии различий между теоретическим и эмпирическим распределениями. За нулевую гипотезу (H_0) принималась гипотеза, что показатели сформированности готовности к инновационной деятельности будущих педагогов дошкольного образования до и после проведения занятия по учебной дисциплине «Новы информационные технологии в образовании» и организации педагогической практике в ДОУ достоверно не отличаются между собой. В случаи неподтвержденной нулевой гипотезы (H_0) принималась альтернативная гипотеза (H_1) – показатели сформированности готовности к



инновационной деятельности будущих педагогов дошкольного образования до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новы информационные технологии в образовании» и организации педагогической практике в ДОУ достоверно отличаются между собой.

Расчет эмпирических значений многофункционального критерия согласия χ^2 Пирсона представлен в таблице 1.

Таблица 1 .Расчет критерия χ^2 при сопоставлении распределений сформированности готовности к инновационной деятельности будущих педагогов дошкольного образования

№	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	25,7	36,9	-11,2	125,44	3,399
2	48,1	36,9	11,2	125,44	3,399
3	33,8	31,2	2,6	6,76	0,217
4	28,6	31,2	-2,6	6,76	0,217
5	40,5	31,9	8,6	73,96	2,318
6	23,3	31,9	-8,6	73,96	2,318
Суммы	200	200	-	-	11,868

Из таблицы 1 эмпирическое значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}} = 11,868$ Критические значения χ^2 при $v=2$. Критические значения для многофункционального критерия согласия χ^2 – Пирсона для найденного количества степеней свободы 5,991 ($\rho \leq 0,05$) 9,21 ($\rho \leq 0,01$). Полученное значение больше критического, а значит, (H_0) нулевая гипотеза отвергалась и принималась (H_1) альтернативная гипотеза. Результат: показатели сформированности готовности к инновационной деятельности будущих педагогов дошкольного образования до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новы информационные технологии в образовании» и организации педагогической практики в ДОУ достоверно отличаются между собой.

Таким образом, в современных условиях модернизации дошкольного образования инновационная деятельность стала уделом педагогов вне зависимости от их желания, стремления и возможностей. Эффективная и качественная подача образовательного материала детям осуществляется с помощью применяемых инновационных технологий. Несмотря на то, что инновационные технологи активно входят в образовательную практику, отношение педагогов дошкольного образования к такого рода деятельности различно и требует наличия у них комплекса различных способностей, характеристик, личностных качеств.



Литература

Белявская И. Б. Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в системе методической работы школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2010

Ган Н. Ю. Инновации, как путь повышения эффективности управления дошкольным образовательным учреждением. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-kak-put-povysheniya-effektivnosti-upravleniya-doshkolnym-obrazovatelnyim-uchrezhdeniem/viewer> (дата обращения 09.02.2020)

Горемыко М. Качество образования в регионе: проективный метод управления. // *Народное образование*, 2008. № 7. С. 122-129

Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Детство-ПРЕСС, 2001

Лаздина Т. И. Технология мотивационного управления инновационной деятельностью учителей. // *Начальная школа плюс До и После*. 2006. № 2. С. 19-23

Лямина Г. В. Инновационная деятельность преподавателя как фактор повышения познавательной активности студентов: на примере преподавания математики в среднем специальном учебном заведении. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2003

Lystopad Oleksii, Mardarova Iryna, Kuk Tomash. Forming Students' Motivation For Creativity By Means of Edward De Bono's «Six Thinking Hats» Technique. // *Наука і освіта*, 2017, № 8/CLXI. С. 93–96

Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [Документ з1171-17, чинний, поточна редакція — Прийняття від 11.07.2017]. Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1171-17> (дата звернення 09.02.2020)

Racu Igor, Lystopad Oleksii, Mardarova Iryna. The Formation of Future Preschool Teachers' Competence Required for Using Computer Technology. // *Наука і освіта*, 2017, № 5/CLVIII. С. 24–27



ВЛИЯНИЕ КОСМОФИЗИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПРЕНАТАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
INFLUENCE OF COSMOPHYSICAL FACTORS ON PRENATAL DEVELOPMENT
INFLUENȚA FACTORILOR COSMOFIZICI PRIVIND DEZVOLTAREA PRENATALĂ

Ковылина В.Г., канд. пед.наук, доцент,
Южноукраинский Национальный Педагогический Университет
им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

CZU: 618-007

Резюме

Показана вероятность воздействия космофизических факторов на повышение частоты проявлений патологии развития в раннем онтогенезе, которая в сочетании с наследственными и эколого-социальными факторами может привести к нарушениям на последующих этапах возрастного развития индивида.

Ключевые слова: космофизические факторы, врождённые пороки развития, солнечная активность, геомагнитная активность, пренатальная энцефалопатия.

Abstract

The probability of the influence of cosmophysical factors on increasing the frequency of manifestations of developmental pathology in early ontogenesis, which in combination with hereditary and environmental-social factors can lead to disturbances in the subsequent stages of an individual's age development.

Keywords: cosmophysical factors, congenital malformations, solar activity, geomagnetic activity, prenatal encephalopathy.

Rezumat

Este demonstrată probabilitatea influenței factorilor cosmofizici asupra creșterii frecvenței manifestărilor patologiei de dezvoltare în ontogeneza timpurie, care în combinație cu factorii ereditari, de mediu și sociali pot duce la tulburări în etapele ulterioare ale dezvoltării individului.

Cuvinte-cheie: factori cosmofizici, malformații congenitale, activitate solară, activitate geomagnetică, encefalopatie prenatală.

В контексте разрабатываемого нами научного направления – психофизиология раннего онтогенеза (Дегяренко & Ковылина, 2011) представляет интерес осветить проблему возможного влияния космофизических факторов на пренатальное развитие человека. Эта область знаний весьма актуальна для дефектологии, так как она способствует выявлению механизмов воздействия естественных, природных факторов внешней среды на ранний онтогенез ребёнка и позволяет пролить свет на этиологию возможных врожденных пороков развития у детей.

В настоящее время известно, что организм человека проявляет высокую чувствительность к космофизическим факторам на всех этапах онтогенеза. Основным назначением палеолетических календарных систем было регулирование репродуктивной Луны, календарные системы содержали маркеры циклов солнечной активности и



геомагнитной активности. Современные исследования подтверждают определённую обоснованность рекомендаций календаря в отношении фундаментальной видовой задачи – выбора оптимального времени для зачатия и рождения наиболее жизнеспособного потомства.

В вариациях геомагнитных возмущений имеются хорошо известные геофизические циклы (около 27 суток, год, два года, 11 лет) и поэтому не исключено, что воздействие их на эмбрион происходит тоже ритмично. Врождённые аномалии чаще встречаются у детей, рождённых в январе-феврале и в осенне-зимний период в три раза чаще наблюдается угроза прерывания беременности, анемии беременных и поздние токсикозы. Установлено, что космические факторы (КФ) могут влиять на частоту рождения детей с определёнными видами патологии и детерминировать тяжесть клинического течения целого ряда заболеваний. Частота врожденных пороков развития (ВПР) высоко значимо согласуется с уровнем солнечной активности (СА): в периоды высокой СА зафиксировано значимое повышение пороков развития нервной системы, сердечно-сосудистой системы, костно-мышечной системы, кожи и её придатков, половых органов и множественных ВПР. Существует связь между ежегодным количеством рождения детей с синдромом Дауна и солнечной активностью, а также имеются данные, указывающие на увеличение встречаемости синдрома Дауна с возрастанием географической широты проживания матерей и СА в год их рождения. В годы с пиковыми значениями СА чаще рождаются люди с психическими расстройствами, что может быть обусловлено изменением биосинтеза мелатонина в годы с повышенными уровнями солнечной активности и геомагнитной активности (ГМА). Установлено, что при повышении ГМА скорость синтеза мелатонина у беременных женщин уменьшается, а мелатонин не только регулирует пигментный обмен в организме, но и активно влияет на иммуногенез и механизмы нейро-иммуно-эндокринного гомеостаза. Оказалось, что репродуктивная активность и рождаемость также синхронизированы с космофизическими факторами, а именно с ритмами СА и ГМА (Хорсева, 2018). Одним из возможных биоинформационных каналов влияния КФ на репродуктивную активность человека может быть модуляция уровня мелатонина: таковой отрицательно коррелирует с геомагнитной активностью; со снижением концентрации мелатонина, в свою очередь, отрицательно связана сексуальная активность и количество зачатий.

Эпифиз (шишковидная железа) – играет ведущую роль в обеспечении защитных реакций организма, в регуляции суточных и сезонных биоритмов и в поддержании нейроиммуноэндокринного гомеостаза в организме. В последние годы установлено, что



эпифиз принимает активное участие в процессах оплодотворения, эмбриогенеза и фетогенеза, а также влияет на психосексуальное развитие ребенка в постнатальный период развития на всех этапах онтогенеза. Механизмы нейроиммуноэндокринной регуляции в организме при участии эпифиза реализуются как нейрогуморальным путем (продукция мелатонина), так и непосредственно за счет нервных связей сетчатки глаза с эпифизом и связей его с гипоталамусом (ретино-эпифизарные и эпифизарно-гипоталамические) (Дегяренко & Ковиліна, 2011).

Момент зачатия считается исключительно важным для детерминации развития нового генетически уникального организма. Уже к моменту зачатия преимущества получают половые клетки с таким генотипом, который оптимально адаптирован к условиям окружающей среды, включая вариации солнечной и геомагнитной активности. Особое значение имеет тот факт, что воздействие КФ на гаметогенез половых клеток родителей, процесс зачатия и ранний эмбриогенез накладывает отпечаток на все последующие этапы онтогенетического развития ребёнка и его индивидуальные психофизиологические особенности (Дегяренко & Ковиліна, 2011). Показано, что в случае повышения ГМА в период зачатия чаще рождаются девочки, а при снижении уровня ГМА в период оплодотворения – мальчики. Известно, что половые клетки, процессы овогенеза и сперматогенеза чрезвычайно чувствительны к факторам окружающей среды, причём мужские герминативные клетки более уязвимы к действию эндо- и экзогенных факторов, чем женские, а показатели сперматогенеза отражают качество адаптации мужского организма к условиям экологической напряжённости. В связи с этим, сезонные и географические флуктуации рождения детей с врождёнными пороками развития могут быть обусловлены нарушениями, которые происходят именно в сперматогенезе. Возможные механизмы влияния космофизических факторов на процессы гаметогенеза и эмбриогенеза обусловлены не только опосредованным действием КФ на гаметы и эмбриогенез, вследствие изменений в организме родителей, а и прямым действием космофизических факторов на структуры (клетки, ткани) эмбриона и плода. В настоящее время установлена зависимость количества хромосомных aberrаций в половых и соматических клетках человека от геомагнитной активности. Особенности космофизической обстановки влияют на гаметогенез и эмбриогенез человека: возрастание частоты хромосомной патологии зависит от уровня солнечной и геомагнитной активности. В структуре хромосомной патологии чаще всего наблюдаются трисомии, триплоидии, тетраплоидии, моносомии X-хромосомы, а также различные формы мозаицизма. Установлена



однотипность эффектов КФ в плане возникновения любой хромосомной патологии на определённых стадиях гаметогенеза: за 6 недель до зачатия; за одну неделю; неделя зачатия (0 недель) и через три недели после зачатия (Соболева & Соболев, 2016).

В период за шесть недель до зачатия происходит важный этап в развитии мужских половых клеток – мейоз сперматоцитов 1-го порядка и именно нормальное прохождение процесса сперматогенеза на этой стадии возможно только в условиях определённого гормонального фона. Прежде всего, гормоны гипофиза, андрогены, гормоны коры надпочечников и щитовидной железы обеспечивают тот гормональный гомеостаз, который необходим для нормального прохождения процесса сперматогенеза. Именно за 6 недель до зачатия процесс сперматогенеза становится особенно зависимым от процессов нейрогуморальной регуляции в организме, которые в свою очередь оказались весьма чувствительными к действию космофизических факторов.

Период одна неделя до зачатия и оплодотворение исключительно важен для нормального дозревания яйцеклетки и прохождения мейотических делений в ооцитах 1 и 2 порядка. Под влиянием стресса у женщин в менструальном цикле может вообще не происходить созревание яйцеклетки или могут случаться серьёзные сбои в его нейрогуморальной регуляции. Поэтому эффекты не расхождения хромосом и хромосомных aberrаций, как частые причины врождённых пороков развития, обусловлены, прежде всего, перезреванием половых клеток и десинхронизацией процессов овуляции и зачатия. Подтверждением этого может служить факт повышения уровня фолликулостимулирующего гормона гипофиза в крови матерей детей с синдромом Дауна, который играет важную роль в созревании доминантного фолликула за 1-1,5 недели до зачатия. Таким образом, повышение солнечной активности и колебание геомагнитной активности могут опосредованно, через изменение нейрогуморальной регуляции в организме влиять на возникновение хромосомной патологии в гаметях. Кроме того, не исключено прямое влияние на половые клетки повышенной СА, как фактора возникновения мутаций в половых клетках и уменьшения стабильности генома. На созревание яйцеклетки существенное влияние оказывает иммунная система организма матери, которая является высокочувствительной в плане реактивности на интенсивность ультрафиолетового излучения (Резников и др., 2004).

На этапе эмбриогенеза в период три недели после зачатия космофизические факторы оказывают однотипные эффекты с их воздействием в первую неделю до зачатия и момент оплодотворения. Поскольку многие вариации космической погоды имеют 27-суточную



повторяемость, эффекты КФ на третьей недели после зачатия, являются следствием повторного проявления вышеуказанных однотипных эффектов на генотип нового организма.

Особый интерес для дефектологов представляют результаты анализа эффектов воздействия космофизических факторов в период гамето- и эмбриогенеза при выявленном наличии нарушений функций нервной системы у детей с перинатальной патологией. Максимальное число негативных эффектов воздействия КФ при патологии центральной нервной системы и нарушениях психики приходится на такие периоды: за 6 недель до зачатия; на 2-ой недели эмбриогенеза; на 9-ой недели внутриутробного развития; на 15-16 недели и на 29 недели. В связи с этим, подробнее изложим возможное негативное воздействие КФ в вышеуказанные сроки антенатального развития.

За 6 недель до зачатия кроме хромосомных нарушений в сперматогенезе в профазе митотического деления сперматоцитов первого порядка могут возникать генные мутации, которые могут влиять на индивидуальные траектории развития будущего организма. В этот период возможно влияние КФ на протекание процессов геномного импринтинга в половых клетках, что может обусловить эпигенетические модификации наследственного материала в гаметах. Формирование адаптивных реакций, которые представляют собой форму адекватного приспособления организма к факторам внешней среды, осуществляются на всех иерархических уровнях его морфофункциональной организации, включая генетический. В условиях стресса могут происходить изменения функциональной активности определённых регионов генома, структурные изменения генов и изменения пространственной организации ядра клетки. Поскольку геном имеет исключительную пластичность на функциональном уровне, паттерн его функциональной активности может быть «перепрограммирован» под влиянием устойчивых эпигенетических изменений (космофизические и экологические факторы). Перепрограммирование генов половых клеток (в частности в процессе геномного импринтинга в мужских герменативных клетках, которых особенно чувствительны к факторам внешней среды) оказывает влияние на формирование будущего организма на протяжении всех этапов онтогенеза – от начальных до конечных.

Через 2 недели после зачатия влияние тератогенных факторов на зародыш в течение первых трёх недель развития обуславливает нарушения в формировании нервной системы, сердечнососудистой системы, органов пищеварения и почек. Отрезок времени 12-18 суток после зачатия соответствует периоду закладки как нервной системы, так и поверхностных структур тела зародыша, которые развиваются как и нервная система из эктодермы. На 14 и



15 сутки внутриутробного развития начинают формироваться элементы нервной системы эмбриона человека, на 16 сутки начинается процесс формирования нервной пластинки, на 18 сутки определяются нервные валики и в центральной части нервной пластинки начинают возникать нейральные борозды; с 20 суток – формируется нервная трубка зародыша. Поэтому максимум встречаемости негативных эффектов КФ при наличии нарушений нервной системы и психики приходится именно на 2 неделю после зачатия.

Через 9 недель после зачатия происходит формирование промежуточного мозга эмбриона, а его нейроструктуры, как известно, участвуют в контроле, регуляции всех жизненно важных вегетативных функций в организме, а также в регуляции суточных биоритмов, за счёт выработки серотонина и мелатонина (эпиталамо-гипоталамо-гипофизарные нейрогуморальные взаимодействия).

На 15-й недели после зачатия происходит формирование коры головного мозга эмбриона, идёт активно процесс образования борозд и извилин, которые появляются на поверхности больших полушарий и в эти сроки происходит окончательная дифференцировка единой функциональной нейроэндокринной гипоталамо-гипофизарной системы.

На 29-ю неделю антенатального периода развития приходится очередной этап интенсивного роста эмбриона, к этому времени налаживаются связи нейроструктур мозга плода с корой надпочечников. Следствием этого является выработка железами внутренней секреции тех гормонов, которые необходимы ребёнку для будущей адаптации к условиям жизни после рождения (наиболее интенсивно развиваются эпифиз, гипофиз, тимус, надпочечники). Гипофиз эмбриона начинает вырабатывать гормон роста независимо от материнского организма и в этот период начинается секреция половых желез. Нарушения развития эмбриона в течение данного периода могут быть вызваны такими осложнениями беременности, как поздний гистоз, плацентарная недостаточность и отслойка плаценты. Вариации СА и ГМА могут явиться резонансными для процессов формирования нейроструктур головного мозга эмбриона, поэтому негативное влияние КФ имеет особую важность в плане инициирования патологии нервной системы на этапах закладки её нейроструктур в этот период эмбриогенеза.

Изучению возможного влияния космофизических факторов в период внутриутробного развития посвящены исследования Н.И. Хорсейвой и П.Е. Григорьева (2018), которыми был разработан и проведён индивидуальный ретроспективный анализ космофизической обстановки в период внутриутробного развития для категории детей с симптомокомплексом



пренатальной энцефалопатии (СПЭ). Симптомокомплекс пренатальной энцефалопатии был выявлен на основании проведенного психофизиологического мониторинга с использованием комплексной нейропсихологической и логопедической диагностики. Результаты индивидуального ретроспективного анализа космофизической обстановки в период эмбриогенеза детей с СПЭ показали, что именно на третьей неделе эмбриогенеза анализируемые показатели солнечной и геомагнитной активности были достоверно выше в сравнении с контрольной группой здоровых детей. Вышеуказанными авторами установлено, что количество госпитализаций будущих матерей по поводу «угрозы выкидыша» было выше у категории родившихся детей с пренатальной энцефалопатией и наибольшая «интенсивность» данной патологии охватывает периоды 7-12 недель, 16, 20 и 24-26 недель. Известно, что в период 9-13 недель развитие плаценты достигает максимального уровня, но связь хориона с оболочкой матки недостаточно прочна и существует морфофизиологическая угроза выкидыша. Поэтому есть все основания полагать, что негативное воздействие КФ на 3 неделе эмбриогенеза не только может отразиться на дальнейшем развитии нервной системы эмбриона, а и увеличивает риск угрозы выкидыша у беременной женщины. Увеличение частоты встречаемости СПЭ при отягощённом течении беременности на более поздних сроках гестации в большинстве случаев приводит к родоразрешению раньше срока и к появлению категории недоношенных новорожденных. Роды в группе детей с СПЭ проходят с большим числом осложнений, что приводит к увеличению числа медицинских вмешательств, вплоть до кесарева сечения. В период активного морфогенеза, т.е. закладки органов и формирования биологических систем плода космические факторы оказывают существенное влияние на антенатальное развитие ребёнка и это влияние сказывается на особенностях психофизического развития детей в постнатальный период онтогенеза. Подтверждением этому являются результаты комплексной диагностики психофизиологического статуса детей с симптомокомплексом пренатальной энцефалопатии. У детей с СПЭ впоследствии диагностировались грубые нарушения речи, выявлялись более высокие показатели утомляемости и были снижены сенсомоторные реакции на световые и звуковые стимулы. Нейропсихологический статус детей с симптомокомплексом пренатальной энцефалопатии, как известно, характеризуется выраженной несформированностью психомоторных функций, пространственного праксиса, произвольной организации движений, дефицитарностью пространственного акустического и речевого восприятия, а также большим количеством статических и динамических дискинезий. В раннем постнатальном онтогенезе у детей с



последствиями пренатального поражения мозга наблюдаются различные клинические формы дизонтогенезов – от минимальных мозговых дисфункций (ЗПР, в том числе общее недоразвитие речи, дисграфия, дислалия, дискалькулия) до тяжелых форм психопатологии (ранний детский аутизм, олигофрения, шизофрения, эпилепсия, аффективные расстройства).

Таким образом, следует заключить, что космофизические факторы, являясь неотъемлемой частью экологических факторов, способны оказывать существенное воздействие на развивающийся организм в антенатальный период онтогенеза и постнатальное развитие ребенка. Этот природный биоинформационный канал влияния на человека космофизических факторов, во видимому, исключительно важен для эволюционного филогенеза человечества, для полноценного нейроонтогенеза и формирования высших психических функций каждого индивида, а также для реализации его потенциала как личности.

Литература

Дегяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: УАІД «Рада», 2011

Резников А.Г., Пишак В.П., Носенко Н.Д., Ткачук С.С., Мыслицкий В.Ф. Пренатальный стресс и нейроэндокринная патология. Медакадемия. 2004

Соболева Т.С., Соболев Д.В. Влияние космических факторов на формирование пола человека и феномен женского спорта // *Вестник новых медицинских технологий*. Электронное издание. 2016. №1.

Хорсева Н.И., Григорьев Ю.Г., Григорьев П.Е. Влияние низкоинтенсивных электромагнитных полей на антенатальный период развития организма. Часть 2. Отдаленные последствия в постнатальный период (обзор) // *Журн. мед.-биол. Исследований*, 2018. Т. 6, №1. С. 41–55.



AUTORII NOȘTRI:

ȘLEAHTIȚCHI MIHAI, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, Academia de Administrare Publică, Chişinău

POPESCU MARIA, doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

NEGURĂ ION, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

CUCER ANGELA, doctor în psihologie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației

HAIDROG TRAIAN, doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău, psiholog, Agenția Națională Antidrog, România

BABCHUK O. G., candidate of psychological sciences, associate professor, South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa, Ukraine

ВУКОВА С. В., candidate of psychological sciences, associate professor, State Academy of Civil Engineering and Architecture, Odessa, Ukraine

ГРЕЙЛИХ О. А., кандидат психологических наук, доцент, Переяслав-Хмельницкий Государственный Педагогический Университет имени Григория Сковороды

RACU IULIA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

VLAS IRINA, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

PLEȘCA MARIA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău

CRĂȘMARU ANA MARIA, doctorandă, psiholog, GTL Medical Clinic, Bacău, România

CAZACU DANIELA, doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea de Stat «Alec Russo» din Bălți

GORODEȚCAIA IULIA, psiholog, Centru Multifuncțional «Renaștere», or. Râșcani

КНЯЖЕВА И. А., доктор педагогических наук, профессор, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет имени К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

МАРДАРОВА И.К., кандидат педагогических наук, доцент, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет имени К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

КОВЫЛИНА В.Г., кандидат педагогических наук, доцент, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет имени К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

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 Plagiaturii” 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.