

Despre resorturile rezistenței la transformarea reprezentățională

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

Din momentul în care ajung să observe că reprezentările sociale se pot transforma la nesfârșit¹, specialiștii, de regulă, tind să accentueze sau, cel puțin, să dea de înțeles că într-un asemenea cadru evenimential indivizilor nu le vine deloc ușor, ei văzându-se nevoiți să manifeste maximum de circumspecție sau chiar să recurgă la acțiuni de o irefutabilă configurație rezistențială.

Câteva pasaje, preluate din creația unor distinși promotori ai teoriei reprezentărilor sociale, vin să confirme că lucrurile stau anume așa, și nu altfel:

- **M.L. Rouquette & C. Guimelli:** *în faza de transformare a reprezentării sociale, presiunea exercitată asupra cognițiilor centrale existente conduce la activarea unor scheme de negare, de respingere a excepției în favoarea menținerii regulii* [1];
- **F. Giust-Desprairies:** *atunci când se văd nevoiți să-și transforme reprezentarea asupra lumii și numesc ceea ce trăiesc în termeni de disfuncționalitate, subiecții întâresc ignorarea mobilurilor interne de funcționare și împiedică înțelegerea lor; discursurile ținute într-o echipă confundă diferitele registre într-unul singur – grupul vorbește pe două scene, crezând că, de fapt, nu vorbește decât pe una* [2];
- **J.-C. Abric:** *purtând un caracter contradictoriu, transformarea reprezentării sociale este însoțită de apariția la nivelul sistemului periferic a unor „scheme stranii” care au rolul de a face apel la normal, de a calma spiritele, de a afirma o incongruență în termeni agreabili, de a propune o raționalizare pentru suportarea situației tensionante apărute* [3];
- **A. Neculau:** *reprezentarea socială se organizează totdeauna într-o schemă cognitivă de bază, alimentându-se mereu din câmpul social și din imaginarul colectivității, dar și din capitalul cultural al subiectului; contextul social predă individului o grilă de interpretare cu ajutorul căreia acesta diagnostichează „normalitatea” faptelor, evenimentelor, oamenilor și rezistă atacurilor din afară, schemelor străine; obișnuit să apeleze la schema „normală”, cunoscută individul tratează evenimentele străine ca aspecte contradictorii ce trebuie „domesticite”, normalizate, făcute suportabile; în acest proces de tratare a informației străine se petrece un fenomen interesant – ameliorând asperitățile elementelor străine, înglobându-le sau respingându-le, individul își restructurează treptat propria viziune* [4];
- **C. Flament:** *fiind implicați în procesul de transformare a câmpurilor reprezentăționale, indivizii, totuși, speră într-o întoarcere la ceea ce-a fost odinioară și rezistă; chiar dacă schimbarea de accent pare a fi inevitabilă, ei tind să păstreze o anumită reticență - ceva îi face să-și*

¹ Despre transformarea reprezentărilor sociale am relatat într-o serie de articole publicate anterior. Pentru detalii, vezi, spre exemplu, *M. Șleahțițchi. Dinamica reprezentării sociale. Rolul elementelor noi// Studia Universitas: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei. – 2007. – Nr. 9. – P. 221-227, M.Șleahțițchi. Dinamica reprezentării sociale. Efectul de context// Studia Universitatis: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Anul I. – Seria Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei.– Nr. 5. – 2007. – P. 227-232, M. Șleahțițchi. Dinamica reprezentării sociale. Rolul practicilor cotidiene// Studia Universitatis: Revistă științifică științifică a Universității de Stat din Moldova.. – Anul I. – Seria Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei.– Nr. 5. – 2007. – P. 232-237, M.Șleahțițchi. Mecanisme de transformare a reprezentării sociale. Tezele C. Guimelli – P. Mannoni// Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – Nr. 2 (7). – 2007. – P. 38-42, M.Șleahțițchi. Mecanisme de transformare a reprezentării sociale. Teza lui P. Mannoni// Dezvoltarea umană: impactul proceselor de transformare a societății moldave / A. Timuș, I. Rusandu, V. Mocanu, V. Blajco, Sv. Ciurac (col. de red.). – Chișinău: AȘM, 2007. – P. 344-347 sau/și M.Șleahțițchi. Modele și mecanisme de transformare a reprezentării sociale// Studia Universitas: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria Pedagogie, Psihologie, Didactica Științei. – 2007. – Nr. 9. – P. 227-232.*

economisească energia cognitivă și să suporte, măcar o vreme, eventualele modificări latente ale circumstanțelor [5].

Cum orice fenomen, în lumea pe care ne este dat s-o cunoaștem, are la bază anumite “mobiluri începătoare”, este de la sine înțeles că și complicațiile resimțite pe parcursul transformărilor de natură reprezentatională nu se produc pe un loc viran, de la sine, incidental, haotic. Transformările în cauză, vom reaminti [6; 7; 8], au loc doar dacă suntem puși în fața necesității de a plonja într-un *spectru de contingente relaționale* impregnat cu tot felul de *elemente noi* (= idei, credințe, obiceiuri, norme, valori, convingeri, practici comportamentale etc) și doar dacă aceste elemente se situează la o *distanță considerabilă* de ceea ce constituie expresia familiarului, ele putând înfățișa *constructe agresive* apte să atenteze în orice moment la *statu quo*-ul colectivității sau, după cum înclină să creadă mai mulți specialiști, să conducă la apariția unor stări lipsite de confort (de la, să zicem, *anxietate**, *frustrare***, *apatie****, *depresie*****, *deteriorarea cognitivă****** până la *suprasolicitarea sistemului nervos simpatic****** ori *agravarea stării de sănătate******). O etiologie efervescentă, trebuie să recunoaștem. Mîințele noastre par complet derutate în fața acceptării unor situații insolite, a unor agitații iminente sau a unor devieri neprevăzute. Schimbarea devine un factor hiperstresant, un canon, un păs, un supliciu, un calvar, un chin “care ne întoarce noaptea în așternut”. Implicându-ne, prin mijlocirea ei, în ceea ce poate fi luat drept „operații de modificare a activităților, rolurilor și contextelor sociale” sau – într-o altă

* Contribuind la apariția sentimentelor de insecuritate, neliniște, îngrijorare și frică inexplicabilă/fără obiect, *anxietatea* redă, și în cazul mutațiilor de ordin reprezentational, o veritabilă mașinărie de sugrumare a spiritului optimist. Oferindu-le respectivelor categorii de indivizi produse imaginative dezagreabile, ea face ca aceștia să fie mereu în alertă, să sufere din cauza nevrozelor sau să suporte scăderi surprinzătoare de randament intelectual. Făcându-și apariția pe fundalul unor irefutabile tulburări libidinale și depinzând în foarte mare măsură de interdicțiile existente la nivelul lui *Supraeu*, starea vizată, pentru a utiliza o cunoscută expresie de proveniență psihanalitică, ar fi semnalul de pericol adresat *Eului și personalității conștiente care îi corespunde*.

** *Frustrarea*, lucru știut, dă senzația că nu mai ești în posesia unui echilibru lăuntric, că ești privat de un bun, de un drept, de o speranță. Căzând sub imperiul acestei păguboase stări de spirit, toți acei care fac obiectul modificărilor de conformație socio-cognitivă tind – ca de obicei - să manifeste diferite tipuri de agresivitate: *agresivitate orientată spre lucruri considerate a fi obstacole în calea păstrării/obținerii stării de confort, agresivitate deplasată pe un substitut sau/și agresivitate reîntoarsă spre sine*. Triști și necăjiți, ei au mari probleme cu propria persoană și cu lumea din jur: *egoism exacerbat, pesimism, subestimarea propriilor forțe și capacități* etc.

*** A fi *apatic* în situația în care te vezi nevoit să – îți refaci spectrele de reprezentări sociale, înseamnă, mai întâi de toate, să manifeste grade înalte de indolență, să nu ai reacții prompte la ceea ce se întâmplă în jur, să fii insensibil față de stimulările afective. Condiționând – potrivit unor estimări formulate încă de filosofi stoici – *suspensia analizei logice și a celei etice*, condiția psihică invocată nu face decât să ne arunce într-o lume a inactivității, opacității și placidității. Fiind anihilați într-un anumit fel, ajungem cu toții să constituim expresia unor actori sociali neputincioși, imobilizați, zerovalenți.

**** *Depresia* a reprezentat dintotdeauna o consecință firească a răsturnărilor intervenite la nivelul cognțiilor sociale. Deranjați de acest fapt, indivizii, de regulă, pierd interesul pentru viață, se simt deprimați sau descoperă că dețin un potențial energetic insatisfăcător. Cu un tonus de viață limitat, ei se află, de cele mai multe ori, în incapacitatea de a înfrunța chiar și cea mai mică dificultate. Sentimentul de inferioritate, care nu întârzie să-și facă apariția, le complică la maximum viața. Drept rezultat, tendința spre melancolie ia proporții însemnate, iar ideile de culpabilitate și autopunițiune devin cu adevărat dominante.

***** De îndată ce sesizează că opticele interpretative cu care s – au deprins nu le mai pot fi de folos în interpretarea noilor realități existențiale, ele lăsându – i neajutorați în fața schimbărilor intervenite, actorii sociali tot mai frecvent se lasă afectați de fenomenul *deteriorării cognitive*. Cu varii ocazii, ei observă că le este din ce în ce mai greu să se concentreze asupra lucrurilor și să-și organizeze gândurile de o manieră logică. Starea nonconfortantă ce se instituie îi determină, mai devreme sau mai târziu, să adopte linii comportamentale dintre cele mai rigide, ideii de alternativitate revenindu-i, după cum nu este greu de presupus, un rol cu totul și cu totul neînsemnat.

***** În situațiile în care oamenii le vine anevoios să adopte eșafodaje ideatice mai puțin obișnuite, hipotalamusul acestora recurge, în marea majoritate a cazurilor, la o activarea *ramurii simpatică a sistemului nervos vegetativ*. Scoasă din starea de echilibru, ramura vizată acționează direct asupra mușchilor netezi și organelor interne, producând o suită întregă de modificări corporale – *presiune sanguină ridicată, ritm cardiac crescut, pupile dilatate* etc. Fiind excitat, sistemul nervos simpatic stimulează, de asemenea, porțiunea medulară a glandelor suprarenale (*medulosuprarenala*) pentru a elibera hormonii *epinefrină* și *norepinefrină* în circuitul sanguin. *Epinefrina* conduce din nou la creșterea frecvenței cardiace sau la ridicarea nivelului de presiune arterială, iar *norepinefrina*, la rândul său, activează glanda pituitară, influențând astfel asupra volumului de zahăr conținut în ficat.

***** Influența nefastă pe care evenimentele neplăcute o exercită asupra *stării de sănătate a indivizilor* poate lua o multitudine de forme. Astfel, putem vorbi despre *diminuarea capacității sistemului imunitar de a lupta împotriva bolilor*, despre *profilarea efectului de hiperactivare cronică și a principalei lui consecințe – boala cardiacă* sau despre *diminuarea comportamentelor de sănătate pozitive și intensificarea celor negative*. Nu sunt rare nici cazurile când situațiile dezagreabile/supărătoare duc la *nervozitate, oboseală, tulburări de somn, deranjamente stomacale*.

ordine de cuvinte – drept „proceduri de redimensionare a raporturilor umane, a statusurilor, a modelelor de viață, a structurilor sociale, a expectanțelor și dispozițiilor”, noi ne asumăm, de fapt, un destin cu adevărat dramatic, o soartă de neînviat, în care se vor regăsi mereu nemulțumirea și sufocația, impaciența și incredulitatea, durerea și spaima.

Deoarece apariția elementelor nefamiliare dezolante îi poate face pe indivizi să sufere într-un fel sau altul este pe cât se poate de clar că dorința acestora de a se „închide în fața noutăților amenințătoare” sau de a nu admite, expresia lui J. Maisonneuve, „dizolvarea obișnuințelor domestice” redă un lucru firesc, explicabil, normal. Dând ripostă „atacurilor excentrice venite din afară”, toți ei arată că nu doresc sub nici o formă să accepte ecuații interpretative mai puțin cunoscute, că nu sunt gata să renunțe la câmpurile reprezentăționale existente și că nu pot să se lipsească de constelațiile atitudinale deja aprobate. Ceea ce primează acum, spun specialiștii [9], poartă numele de *coerență, claritate și stabilitate*. Voința de permanență, tendința de conservare care asigură identitatea și sensul se dovedesc a fi – a câta oară! - mult mai puternice decât spiritul de mobilitate, orientarea spre inovare, dorința de schimbare. Aproape peste tot, la acest moment, se face simțită nevoia de *agenți activi* sau – în termenii mai potriviți ai lui A. Maslow - de *oameni sănătoși* apti să se opună cu vehemență campaniilor promoționale, părerilor altora, publicității, propagandei, sugestiilor, prestigiului și imitației^{*****}. Ideea potrivit căreia entropia, dezordinea și transformabilitatea servesc organizării și unității nu mai este luată în serios. Tot mai multe voci se pronunță în favoarea neacceptării noului, a oportunităților pe care le oferă viața, a prefacerilor care derivă din mersul nonșalant al istoriei. Nimeni, practic, nu mai crede că energia vieții curge “la fel ca un râu”, în propriu-i ritm, cu faze line, dar și cu vârtejuri amețitoare, de o manieră năvalnică, ofensivă, impetuoasă, care face ca tot ce se întâmplă să fie în folosul binelui comun. Spiritul dialectic, pentru a da curs unei estimări metaforizate de dată recentă, este supus unor presiuni necruțătoare. Nu este încuviințată iubirea, nu este agreată bucuria și lumina existenței. Incredibil, dar începe să se facă abstracție de faptul că ele, în fond, sunt stările naturale ale timpului prezent, la fel cum “înflorirea este starea naturală a unui pom în primăvară”.

Cum anume se ajunge la inacceptarea situațiilor ieșite din comun? Care sunt resorturile concrete ale respingerii transformărilor de extracție reprezentățională? Cum arată denumirea exactă a pârgiiilor prin care iese la iveală nedorința de a fi în pas cu mersul firesc al lucrurilor, de a răspunde plenar noilor provocări ale timpului, de a intra în posesia unor “grile de lectură a realității” mai puțin cunoscute ?

La prima vedere, lucrurile par să fie cât se poate de comprehensibile. Or, așa cum au reușit să stabilească numeroși exponenți ai curentului psihanalitic - mai ales, S. Freud, A. Freud, J. Sandler și M. Klein -, în situațiile de grea încercare, caracterizate prin prezența masivă a stărilor de instabilitate psihoemoțională (angoase, frustrări, fobii, nevroze obsesionale etc.), indivizilor nu le rămâne decât să degajeze *mecanisme de apărare psihologică*. În funcție de caz, acestea se pot impune *fie* sub forma *regresiei* (= revenirea, mai mult sau mai puțin organizată și tranzitorie, la moduri de expresie anterioare ale gândirii, la condițiile sau relațiile obiectuale de altă dată), *refulării* (= respingerea în inconștient a reprezentărilor conflictuale active), *izolării* (= inducerea unei discriminări artificiale între două idei sau două comportamente care în realitate sunt legate, relația lor neputând fi recunoscută fără o anumită circumspecție/stare de neliniște) sau *anulării* (= crearea iluziei potrivit căreia un eveniment, o acțiune sau o dorință conflictuale ar putea fi anulate datorită puterii absolute a unei acțiuni sau dorințe ulterioare, considerate a fi cu un efect de distrugere retroactivă), *fie* sub forma *proiecției* (= expulzarea din sine și localizarea în exterior a calităților, sentimentelor și

***** Pentru A. Maslow, “rezistența la campanii promoționale, publicitate, propagandă, părerea altora, păstrarea autonomiei, rezistența la sugestie, la imitație, la prestigiu sunt toate prezente la un nivel crescut la *omul sănătos* și la un nivel scăzut la *omul obișnuit*”. În principiu, este tentat să creadă autorul faimoasei *Motivation and Personality*, opunerea la schimbare exprimă *starea de normalitate comportamentală*. De unde concluzia și, totodată, recomandarea: în evoluția sa, psihologia socială “(...)trebuie să se elibereze de către acea varietate a relativismului cultural care pune accentul prea mult pe pasivitate și lipsa de formă a personalității umane și prea puțin pe autonomie, tendința de creștere și maturizare a forțelor lăuntrice” [10].

dorințelor nerecunoscute/refuzate), *introiecției* (= asimilarea la propriul eu a *eului* unei alte persoane, mai dinamice și mai adaptabile), *înțoarcerii către sine* (= raportarea la propria persoană a sentimentelor provocate de alții, înlocuirea obiectului anterior unei pulsiiuni prin subiectul însuși) sau *transformării în contrariu* (= pulsiiunea conflictuală este nu numai refulată, ci și substituită cu una antitetică), *fi*, în sfârșit, sub forma *clivajului* (= divizarea *eului* sau a obiectului sub influența amenințării existente, acțiune având ca rezultat coexistența părților separate în condițiile în care compromisul este imposibil), *formațiunii reacționale* (= atitudine care este opusă dorinței refulate și care acționează împotriva realizării acesteia), *refuzului* (= respingerea realității percepțiilor resimțite ca periculoase/dureroase pentru eu), *raționalizării* (= justificarea logică a conduitelor ale căror motive autentice sunt ignorate), *intelectualizării* (= abordarea situațiilor de disconfort prin prisma abstracțiilor și generalizărilor), *deplasării* (= detașarea energiilor de reprezentările conflictuale și trecerea lor la alte reprezentări, considerate drept non-conflictuale), *înlăturării* (= respingerea voluntară a problemelor, sentimentelor, experiențelor traumatizante) sau *retragerii apatice* (= detașare comportamentală compusă din indiferență afectivă, din restricții în relațiile cu lumea exterioară și din supunere pasivă în fața evenimentelor stresante). Luate în ansamblu, mecanismele de apărare psihologică intră în joc spre a stăpâni, controla, canaliza pericolele apărute sau spre a evita, expresia lui S. Freud, „agresiunile interne ale impulsurilor care îl tensionează pe individ”.

Să fie, însă, îndestulătoare soluția psihanalitică? Spunând *refulare, proiecție, introiecție, regresie, izolare, anulare, înțoarcerea către sine, clivaj, formațiune reacțională, refuz, raționalizare, intelectualizare, înlăturare, deplasare* sau *retragere apatică*, obținem cu adevărat ceea ce ne-am dorit? Recurgând la opticile interpretative ale lui S. Freud, A. Freud, J. Sandler și M. Klein, facem tot posibilul pentru a afla adevărul?

Deși mai mulți specialiști din domeniu sunt predispuși să dea un răspuns afirmativ la întrebările formulate mai sus - J.-C. Abric, spre exemplu, este de părere că transformarea rezistentă a structurilor cognitiv-reprezentative se datorează în exclusivitate mecanismelor clasice de apărare (= raționalizării, intelectualizării, justificării etc. [11] - să nu ne grăbim, totuși, să închidem subiectul, dând curs afirmațiilor de genul „totul este clar”, „situația s-a limpezit” sau „alte proiecții sunt de prisos”. Oponerea la redimensionarea schemelor ideatice pe care le elaborăm în vederea înțelegerii realității și prescrierii liniilor comportamentale redă un proces atât de complicat, încât abordarea acestuia doar dintr-o singură perspectivă (fie și unanim recunoscută) ar constitui, după noi, o eroare. În situația creată, se face imperios necesară, credem, găsirea unor ecuații enucleaționale plurivalente în care, de rând cu recunoașterea faptului că ființa umană înfățișează o entitate singularizată dotată cu porții însemnate de energie psihică pulsională, s-ar găsi suficient loc și pentru ideea potrivit căreia aceeași ființă umană este mai mult decât un simplu conglomerat de idei refulate, ea dispunând de suficiente puteri pentru a nu fi deformată în sens biologit sau egotist.

Cum se poate ajunge la un asemenea tip de ecuații?

Indivizii, așa cum stabilește încă S. Freud, în *Psychologie des foules et analyse du moi* [12], dau dovadă atât de *acte psihice narcisiace* (sau *autiste*), cât și de *acte psihice sociale*. În primul caz, ei caută să-și satisfacă tendințele sale instinctuale, să se elibereze de tot ce-au refulat anterior, iar în cel de-al doilea – să se ralieze stărilor de spirit existente în comunitatea din care fac parte.

Cu toate că între cele două tipuri de acte psihice ar trebui să existe o diferență evocativă, în realitate – cât ar părea de paradoxal - lucrurile iau o cu totul altă turnură. Opoziția dintre psihologia individuală și psihologia socială (sau psihologia mulțimii)- opoziție care, la suprafață, capătă o valoare semnificativă- își pierde mult din importanță atunci când o examinăm mai în de-aproape, spune fondatorul teoriei psihanalitice. Desigur, psihologia individuală se ocupă de individ și de modul în care acesta caută să-și satisfacă tendințele sale instinctuale, dar “*arareori și numai în condiții cu totul excepționale ea poate face abstracție de relațiile dintre individ și semenii săi*”. În viața psihică a fiecăruia dintre noi, “*celălalt apare întotdeauna fie ca model, fie ca asociat sau rival*” și, de aceea, „*psihologia individuală este de la*

bun început totodată psihologie socială, în sensul lărgit al cuvântului, care este cât se poate de legitim". Atitudinea individului față de părinții săi, frații și surorile sale, față de persoana iubită, învățătorul sau medicul său, așadar toate rapoartele care au făcut și continuă să facă obiectul cercetării psihanalitice pot fi considerate și fenomene sociale. Astfel, concluzionează S. Freud, „*opozitia dintre actele psihice narcisiace (sau autiste) și actele psihice sociale nu depășește limitele psihologiei individuale și nu poate duce la separarea acesteia de psihologia socială (sau a mulțimii)*".

Mergând pe ideea conform căreia psihologia individuală nu poate face abstracție de relațiile existente în comunitate, ea regăsindu-se mereu în perimetrul interesului general, și inspirându-se, în același timp, din studiile psihosociologice ale lui G. Le Bon (în special, din *Psychologie des foules*, F. Alcan, Paris, 1921) și cele ale lui W. McDougall (cu precădere, din *The Group Mind*, Cambridge, 1920), S. Freud scoate în prim plan un fapt extrem de important: *din momentul în care se asociază altora, indivizii își pierd condiția de odinioară*. Pe fundalul noilor împrejurări, în felul lor de a fi intervine o suită de schimbări majore. În mare, aceste schimbări arată astfel:

- a) se observă exaltarea sau intensificarea potențialului afectiv („*exaltation or intensification of emotion*”);
- b) se instituie starea de omogenitate mentală („*this mental homogeneity*”);
- c) se reliefează un interes sau/și un scop comun;
- d) apare posibilitatea influențării reciproce („*some degree of reciprocal influence between the membres*”);
- e) se recunoaște caracterul prioritar al „*exemplilor din jur*”, ceea ce înseamnă că „*la nevoie, se urlă împreună cu lupii*”;
- f) se încuviințează lucruri care, în cadrul unui traseu existențial privat, ar fi fost evitate fără echivoc.

Cu luarea în considerare a schimbărilor pe care le-a decelat, ilustrul om de știință austriac se vede obligat să constate următoarele: *dacă, înainte de integrarea în mulțime, individul își are propria sa continuitate, propria conștiință de sine, propriile tradiții și obiceiuri, propria sa capacitate de adaptare și se ține departe de alți indivizi cu care rivalizează, atunci după integrare el își pierde, în bună parte sau în întregime, aceste trăsături specifice*.

Fie că alcătuiesc o mulțime neorganizată/pasageră sau una organizată/permanentă, indivizii, până în cele din urmă, intră în posesia unui *suflet colectiv* care îi face „să simtă, să gândească și să acționeze într-o manieră cu totul diferită de cea în care simt și acționează fiecare dintre ei atunci când sunt izolați”. Dându-i dreptate lui Solon, care pretindea că atenienii luați aparte sunt vulpi șirete, iar fiind strânși în mari adunări – turme de oi, după cum și lui Frederic cel Mare, care manifesta stimă pentru generalii săi doar când se întreținea cu fiecare în parte, S. Moscovici vine să remarce: *adunându-se laolaltă, indivizii se întrețeaie, se amestecă, se metamorfozează, căpătând o natură comună care o înăbușă pe a fiecăruia, care acceptă impunerea unei voințe generale în detrimentul voinței particulare* [13]. Supunându-se autorității mulțimii, ei se află, la acest moment, în război cu propriul destin, un război care le ațâță *eul individual* împotriva *eului social*. Ceea ce fac din obediență față de colectivitate este în totală contradicție cu ceea ce știu în sinea lor că este adevărat, moral și rezonabil. Dizolvându-se în contingent, oamenii-masă, potrivit lui J. Ortega y Gasset [14], nu au decât să întruchipeze niște „mediocrități cărora li s-a închis sufletul”, niște entități golite de istorie și de propriul lor trecut, niște ființe lipsite de interioritate și, respectiv, inapte să *acționeze prin sine însăși*. Nimerind într-un mediu în care „eterogenitatea individuală este reabsorbită în omogenitatea colectivă”, tipii în cauză devin – mai devreme sau mai târziu – exponenții modului de structurare și funcționare a acestui mediu. În virtutea principiului permanenței, a faptului că legătura cu ceilalți este de neînălțurat și poate dura un timp mai îndelungat, ei sunt predispuși să cedeze în favoarea părerii exterioare, să minimizeze importanța propriilor principii și aspirații, să fie „șterși”, plați, inexpressivi.

Așa cum „raporturile care fac obiectul cercetării psihanalitice pot fi considerate fenomene sociale”, iar indivizii, odată adunați și amestecați, își pierd – parțial ori în deplinătate – facultățile personale (devenind, asemeni barajelor dărâmate de curenții vijelioși ai fluviului umflat, elemente minore ale „masivului animat de o aceeași ritmică

mișcare”), este absolut evident că ecuațiile axate pe justificarea/motivarea caracterului inerțial al mentalității celor mulți trebuie să ia forma unor relații în care vor prevala nu atât coordonatele de extracție pur narcisiacă/autistă (= starea de afect, ambivalența, anularea retroactivă, inhibiția, izolarea, regresivitatea, reprimarea, identificarea proiectivă, raționalizarea, retragerea apatică, (de)negarea etc.), cât coordonatele de factură psihosocială (= conformismul față de opțiunea majoritară, homeostazia generalizată, dispozițiile de masă, prioritățile mulțimii, spiritul de comunitate etc.). Care ar fi expresia concretă a ecuațiilor vizate? Informațiile de care dispunem ne permit să afirmăm că, de-a lungul anilor, în psihologia socială, această disciplină de hotar care „își revendică teritoriul aflat la intersecția psihologiei cu sociologia, preluând ceea ce este social în psihologie și ceea ce este psihologic în sociologie”, au fost elaborate mai multe viziuni determinate cu referire la cauzele rezistențialității sistemului psihic colectiv. Despre unele din ele, după cum e și firesc să fie, s-a spus – și continuă să se spună – că sunt explicite, atractive, feculente, iar despre altele – că sunt incomplete, îndoielnice, mediocre, supărătoare. În ceea ce ne privește, considerăm că, pentru moment, există cel puțin patru ecuații enucleaționale apte să ofere un răspuns consistent la întrebarea legată de factorii care încetinesc procesul de transformare a ideilor, credințelor, metaforelor sau/și imaginilor concentrate în conștiința de masă. Cu luarea în considerare a variabilelor incluse în calcul și, totodată, a numelui cercetătorilor care și-au asumat întreaga responsabilitate pentru calitatea concluziilor emise, denumirile celor patru ecuații pot fi redată astfel: *octonomul lui G.Eicholtz – E.Rogers, octonomul lui G. Watson, cuadrinomul lui A.Guskin și, respectiv, cuadrinomul lui A.Neculau.*

Octonomul lui G.Eicholtz – E.Rogers

G.Eicholtz și E.Rogers, cunoscuți psihosociologi americani, au reușit să demonstreze, acum patruzeci și cinci de ani [15 ;16], că repudierea modificărilor ce se impun la nivelul gândirii sau/și conduitei umane (or, reprezentările sociale, nu vom uita, redau tocmai o *clasă de idei și credințe, un sistem de noțiuni, valori și practici, o gamă de teorii ale simțului comun chemate să asigure ordine în viața de zi cu zi a actorilor sociali*) are loc din cauza a „opt reacții de refuz” – (a) *refuzul din ignoranță*, (b) *refuzul din capriciu*, (c) *refuzul condiționat de menținerea status-quo-ului deja dobândit*, (d) *refuzul din conformism față de gruparea socială*, (e) *refuzul din considerente interpersonale*, (f) *refuzul prin substituție*, (g) *refuzul din cauza lipsei de utilitate* și (h) *refuzul motivat prin „experiența de viață”*.

Refuzul din ignoranță exprimă un construct psihomoral prin care, de o manieră voită, se neglijează ceva sau cineva, nu este luată în seamă o luare de poziție sau o intervenție comportamentală, este trecut cu vederea un fapt sau un eveniment.

Originea constructului nominalizat, așa cum observă încă Fr. Bacon, se trage fie din neclaritatea ideilor/noțiunilor existente la moment, fie din tendințele conservate în experiența de viață particulară, fie – în sfârșit – din utilizarea unor metode de cunoaștere inadecvate/vetuste. Ciocnindu-se de o nouă realitate (=un punct de vedere mai puțin cunoscut, o grilă interpretativă ieșită din comun, o practică care se înscrie cu greu sau nu se înscrie deloc în tradițiile „venite din moși-strămoși” etc.), toți acei care acceptă să fie ignari (= incompetenți, neștiutori, necultivați) nu întârzie să facă dovada faptului că trăiesc, expresia lui V. Hugo, „într-un întuneric util”, că nu dispun de o gândire lucidă, că fac abstracție de adevărurile existențiale cele mai fundamentale și că nu pot, în niciun fel, să se ralieze mersului firesc al lucrurilor. „Implicarea nu poate fi acceptată, deoarece nu se știe dacă a sosit momentul pentru așa ceva”, spun ei adeseori, închipuindu-și că procedează judicios și neînțelegând că, de fapt, comit o mare greșală.

Refuzul din capriciu se face observabil atunci când indivizii își schimbă pe neașteptate/”din senin” platformele identificaționale, modalitățile de abordare a realității sau/și spectrele atitudinale. Înscriindu-se cu plenitudine în parametrii definatorii ai impulsivității, el contribuie în

cea mai mare măsură la comiterea unor fapte imprudente, la abandonarea bruscă și absolut nefondată a deciziilor luate anterior, după cum și la fasonarea unor estimări lipsite de scrupule și originalitate.

Aliniindu-se decupajelor comportamentale ale căror obârșie poate fi regăsită în sfera frustrărilor minore, în spiritul de nonconformism sau în dorința de a fi în centrul atenției, refuzul vizat îi forțează pe cei mulți să facă numai ceea ce le „dorește sufletul”, să recurgă la acțiuni care sunt pe potrivă intereselor de moment, să admită lucruri care nu le periclitează expectanțele, stereotipurile, prejudecățile și credințele. Nefiind în stare să realizeze că viața de zi cu zi este una extrem de complexă, aceștia apar, în mare majoritate a cazurilor, ca o întruchipare elocventă a ceea ce poartă numele de „inhibiție internă”, „voință slabă” sau „emotivitate exagerată”.

Refuzul condiționat de menținerea status-quo-ului deja dobândit indică la tendința oamenilor de a consimți ca lucrurile să rămână așa cum sunt. Preîntâmpinând apariția improbabilității sau a sentimentului de insecuritate, refuzul în cauză tinde să ocrotească „bunele practici de azi și de ieri” (expresia latinească *status-quo*, vom reaminti, se referă atât la „starea de lucruri din prezent”, cât și la „starea de lucruri de dinainte”) și să pună stavilă în calea instituirii stării de imponderabilitate existențială, a sentimentului că „exiști în afara lumii și a ta însăși”.

Căzând sub imperiul dorinței de a păstra condiția de fapt a lucrurilor, indivizii nu ezită să insiste asupra inutilității procesului de schimbare, specificând – cu orice ocazie – că formulele existente ale vieții de zi cu zi sunt suficient de atractive și consistente. Mai mult decât atât, ei fac să se înțeleagă că o asemenea luare de atitudine nu este una impulsivă sau nefondată, justificarea ei fiind legată de existența a cel puțin trei motive :

a) *problema nu există* (= situația prezentată de partizanii ideii de schimbare nu este gravă sau nu este foarte răspândită, efortul uman solicitat nefiind îndreptățit sub nicio formă);

b) *problema se va rezolva de la sine* (= chiar dacă avem de a face cu o situație gravă, trebuie să se țină cont de faptul că în cadrul *status-quo*-ului existent pot fi găsite varii mecanisme de anihilare sau, în cel mai rău caz, de atenuare a acesteia);

c) *problema este incorect identificată* (= promotorii ideii de schimbare oferă viziuni eronate asupra situației existente, toate propunerile lor fiind din capul locului ineficiente sau chiar dăunătoare).

În ultimă instanță, *ceea ce este* se arată a fi cu mult mai important decât *ceea ce ar putea fi*. Spunând „Mă tem că, acceptând noile realități, voi pierde din ceea ce am mai bun” sau „Mă tem că, remodelându-mi viața, nu voi mai fi omul de odinioară”, demonstrăm o dată în plus că schimbarea – cât de paradoxal ar părea – poate ușor de tot să ia forma unui prejudiciu, să devină un echivalent al decadenței sau un substitut al suferinței.

Refuzul din conformism față de gruparea socială consună perfect cu dorința actorilor sociali de a-și satisface în deplină măsură nevoile de securitate și de afiliere. Ori de câte ori viața dă semne de instabilitate, aceștia acceptă să renunțe la o bună parte din libertatea proprie și adoptă cu repeziciune regulile specifice mediului în care își duc existența. Făcând pe placul celor cu care contactează de zi cu zi, ei demonstrează că, de fapt, nu sunt predispuși să-și asume riscul tensionării relațiilor în care sunt implicați. Or, a fi în dezacord cu gruparea socială din care faci parte sau ai dori să faci parte, precum a demonstrat-o încă S. Asch, prin vestitele sale experimente de la începutul anilor '50, nu înseamnă altceva decât să supui îndoielii propria *imagine* (cei din jur, cu siguranță, vor începe să vadă în tine un tip îndărătnic, straniu, caraghios, deșănțat), propriul *status* (prestigiul ar putea să nu mai fie cel de altă dată), propria *forță de atractivitate* (văzând în tine un insurgent, ceilalți vor înceta să te accepte în calitate de partener, „om

serios”, „persoană de încredere”) sau/și propriul *rating în sistemul existent al recompenselor* (acestea se vor micșora imens sau chiar vor dispărea cu totul în cazul în care nu vei mai fi dezirabil, acceptat, important).

În general, grupul tinde să pedepsească nonconformismul prin ostracizare, ultima putând fi definitivă sau temporară, totală sau parțială, imediată sau graduală. La apariția poziției neconcordanțe cu norma general acceptată, el încearcă să reintegreze opțiunea care iese din limitele obișnuitului. Dacă deviantul dă dovadă de volnicie, majoritatea ortodoxă ai grupului se vede nevoită să recurgă la „restrângerea rândurilor”, la „purificarea leatului”, la eliminarea „elementului eterogen”.

Refuzul din considerente interpersonale are la bază teama indivizilor de a pierde dimensiunea preferențială din cadrul relațiilor cu ceilalți. Conștientizând că „a nu fi în pas cu lumea” echivalează, de cele mai multe ori, cu „a nu fi agreat de lume”, ei nu se aventurează să adopte un comportament care le-ar știrbi din imagine, prestigiu, reputație. Perspectiva unei “bune conviețuirii cu cei din jur” îi mobilizează la maximum, făcându-i să opteze pentru un loc avantajat/protejat în matricea sociometrică existentă.

Prin felul în care se manifestă, refuzul din considerente interpersonale denotă că, în situații stresante, indivizii sunt extrem de sensibili la reacțiile partenerilor. Evitând să fie în dezacord cu aceștia din urmă, ei nu fac altceva decât să ne atragă atenția asupra faptului că nu doresc să fie marginalizați, să se facă vinovați de o greșeală de neînțeles sau să se situeze sub semnul blestemului. Cu o vădită tentă autoprotectoare, mesajul lor confirmă odată în plus că *cel care se știe protejat de indiferență, abandon sau ostilitate, se va împlini neapărat în confort, securitate și condescendență*.

Refuzul prin substituție denotă că, în momentele de criză, indivizilor le este convenabil să transfere șarjele ideatico-afective legate de o anumită stare de lucruri către o altă stare de lucruri, mai mult sau mai puțin analoagă.

Întâlnindu-se și la animale (o păsăruică, de exemplu, pusă în fața unei oglinzi, exasperată că nu-și poate înfrânge „rivala”, se apucă să ciocănească cu pliscul tot felul de obiecte aflate în colivie), transferul invocată certifică posibilitatea existenței unor conduite care nu sunt neapărat afiliate tiparelor mentale din care ar fi trebuit, în mod firesc, să-și tragă proveniența.

În principiu, dacă e să operăm în termenii lui S. Freud, refuzul prin substituție înfățișează o *reacție de apărare în baza căreia energia unei reprezentări se poate ușor detașa de aceasta pentru a trece la alte reprezentări, legate de cea dintâi printr-un puternic lanț asociativ*. Survenind în contexte de conformație conflictuală, transferarea încărcăturii psihice de la obiectul ei direct la unul mai puțin direct vine să calmeze spiritele, să diminueze starea de impaciță, să prevină apariția angoasei sau frustrării.

Mutând accentul de pe o activitate pe alta, refuzul prin substituție, oricât de insolite ar părea uneori efectele pe care le cauzează, dă iluzia satisfacerii unei nevoi fără a o potoli. Or, ce se întâmplă atunci când ne pomenim față-n față cu provocările timpului, când suntem impuși – cu sau fără vrerea cuiva anume – să decidem asupra modului în care vom reacționa la disconfortul instituit? De cele mai multe ori, vedem cum suntem cuprinși de două dispoziții contradictorii: *atacul și fuga*. În plus, realizăm cum, încetul cu încetul, aceste două dispoziții devin incompatibile: se frânează, în loc să se amestece, se inhibă, în loc să se completeze. În cele din urmă, ne alegem cu un stil comportamental despre care se poate spune că este în egală măsură aberant și salvaționist: în loc să atacăm situația stânjenitoare sau să fugim de ea, preferăm să o substituim cu una asemănătoare, dar nu atât de incomodă, neplăcută, supărătoare.

Refuzul din cauza lipsei de utilitate arată că actorilor sociali le convine frecvent să-și motiveze ireceptivitatea la noile imperative ale timpului prin invocarea „caracterului contraproductiv” al acestora. Recurgând la o „aritmetică morală” elementară, toți ei se dovedesc a fi

predispuși să creadă că necunoscutul conduce la apariția nervozității și a instabilității, produce spaima și frustrări, reduce la zero șansa instaurării binelui comun. Într-un asemenea context, schimbarea este asemuită nu atât cu *plăcerea* sau *beatitudinea*, cât cu *durerea* sau *suferința*. Drept consecință, acțiunile chemate să asigure eclipsarea tiparelor comportamentale uzuale sunt percepute ca fiind incorecte și lipsite de sens, irelevante și indezirabile, suspecte sau chiar periculoase.

Încă J. Bentham, pentru a oferi un exemplu concludent din istoria științelor socioumanistice, ține să accentueze că în guvernarea propriilor acțiuni indivizii caută întotdeauna „să maximizeze plăcerea și să minimizeze suferința”. Acest fapt, în viziunea autorului faimoasei *Introduction in to the Principles of Morals and Legislation* (1780), redă o *etică privată* și un *consecvenționalism hedonist* apte să influențeze în cea mai mare măsură *redescoperirea lumii, ralierea la netradițional, infiltrarea în necunoscut*. Despre un anumit gest se poate spune că este în interesul colectivității doar dacă oferă o gamă largă de oportunități, un salt considerabil spre bunăstare, materială ori spirituală. În caz contrar, „tendința de creștere a satisfacției” va lipsi cu desăvârșire, ea fiind înlocuită prin „tendința de scădere a sentimentului de împlinire”.

Fiind în deplin acord cu etica consecvenționalistă, refuzul din cauza lipsei de utilitate se axează pe *scopuri*, și nu pe *reguli*, pe *teleologie*, și nu pe *deontologie*. Impunându-se ori de câte ori o anumită intervenție pare să se soldeze cu *rezultate nefavorabile*, el vine să „pună în drepturi” concepția potrivit căreia obținerea haznei este testul prin care pot fi judecate și, implicit, justificate toate tipurile de comportament uman. Din momentul în care acceptăm formulele interpretative de genul „faptele cele mai bune sun acelea care aduc folos celui mai mare număr de oameni” sau „utilitatea redă judecata ultimă a conduitei umane”, noi, fără îndoială, ne îndepărtăm semnificativ de rigorismul moral cantian, lăsându-ne duși de valurile tumultuoase ale empirismului acerb. La această fază, valoarea morală a acțiunilor întreprinse rezidă nu atât în „intenții” sau „principii călăuzitoare”, cât în „idealizarea naivă a spiritului pragmatic”. Tot ceea ce nu dispune de o perspectivă hedonist-utilitaristă devine, brusc, irațional, reziduu, anacronic.

Refuzul motivat prin „experiența de viață” se centrează pe interpretări de genul „practica bate gramatica” sau „propria linie existențială este cea mai bună școală”. Exprimând o „cunoaștere dobândită prin observație și nu prin rațiune”, experiența menționată, vom reaminti, nu trebuie nicidecum redusă la conținuturile introspecției sau la cele ale conștiinței explicite. Regăsindu-se în vorbele și faptele noastre, ea trimite, în general, la „fluxul temporal al evenimentelor și impresiilor”, la conexiunile și efectele care țin de natura și specificitatea acestui flux. De regulă, acei care „au experiență” (fie pentru că au trăit mai mult, fie pentru că au reușit să pătrundă mai adânc în esența speciei umane) se văd/sunt văzuți în calitate de „tipi înțelepți” capabili să dea, așa cum prefera să se exprime I. Kant, „povețe de prudență”, „sfaturi înțelepte”, „îndemnuri socotite”.

Desemnând un rezultat direct al interacțiunii omului cu lumea obiectivă, experiența de viață ne oferă, de fapt, *criteriul ultim de adevăr*. Lovindu-se de el, noile imperative/tendențe ale timpului riscă să se materializeze parțial sau să nu se materializeze în niciun fel. Constatând, de foarte multe ori, că viața ne oferă posibilitatea de a sesiza altfel evenimentele, de a gândi de o manieră excentrică, de a ne ralia unui stil comportamental mai puțin răspândit, noi simțim imediat cum ceea ce-am achiziționat pe parcurs (cunoștințe, atitudini, credințe, priceperi, deprinderi, obișnuințe etc.) începe „să-și spună cuvântul”, blocându-ne intrarea în zona necunoscutului și făcându-ne să realizăm – a căta oară! – că nu este rezonabil să dai „vrabia din mână pe cioara de pe gard”. Ne fiind siguri că prin schimbare vom avea ceva de câștigat, decidem, în cele din urmă, să acționăm în concordanță cu anumite valori consacrate, punând pe seama viitorului o eventuală modernizare a felului nostru de a fi.

Octonomul lui G. Watson

Cu aproximativ patruzeci de ani în urmă, G. Watson, cunoscut psihosociolog american, autor al unor importante intervenții în problematica câmpului social [17;18], elaborează o teorie potrivit căreia la baza transformării rezistente a constructelor sistemului psihic colectiv (atitudini, credințe, reprezentări etc.) stau opt factori distincți – *homeostazia, obișnuința, prioritatea, percepția și retenția selectivă, dependența de opiniile egalilor și superiorilor, respectul față de tradiții, lipsa de încredere în sine, nesiguranța și întoarcerea la trecut.*

Homeostazia, după cum este bine știut, desemnează tendința tuturor organismelor (inclusiv a omului) de a-și menține constanți parametrii mediului intern, în pofida metamorfozelor intervenite la nivelul mediului extern. Fiind esențială pentru ceea ce poartă numele de *supraviețuire*, tendința în cauză demonstrează că posedăm mecanisme intrinseci care pot să contribuie neîntrerupt și în destulă măsură la stăvilirea influențelor ambientale, pentru a păstra lucrurile, pe cât posibil, la același nivel. Or, *a continua să existe* înseamnă, mai întâi de toate, *a putea să-ți menții proprietățile operaționale între limite relativ precise*. Orice tentativă de surmontare a acestor limite declanșează - mai devreme sau mai târziu - retroacțiuni apte să „pună pe rol” mecanismul de restabilire a echilibrului pierdut.

Dacă din punct de vedere fiziologic procesul homeostazic înseamnă „asigurarea funcționalității optime a sistemelor organizate într-un context destabilizator” (scăderea bruscă a temperaturii corporale, spre exemplu, va condiționa activarea imediată a tremurului, ca modalitate de încălzire a corpului), atunci din punct de vedere psihologic același proces marchează readucerea „în normalitate” a acelor comportamente (ideatice, afective, voliționale sau acționale) care, pentru moment, nu consună cu chintesența hedonistică a indivizilor, cu dorința lor de a avea un trai plăcut, netulburat și fericit.

„Chemând” la stabilitate/acalmie, homeostazia înfățișează, de fapt, unul dintre cei mai semnificativi piloni ai rezistenței la schimbare. Oferind exemple desăvârșite de aferențării inverse negative, ea vine să acrediteze ideea potrivit căreia „trecerea sistemelor sau a componentelor lor la o altă stare diferită calitativ și cantitativ” trebuie privită ca „o eroare care trebuie eliminată”, și nu ca „un bine care trebuie mereu stimulat”.

Obișnuința, așa cum aflăm încă de la marii filosofi ai antichității, presupune utilizarea acelorași procedee de gândire sau a acelorași stiluri de conduită în raport cu solicitările/condițiile relativ constante ale mediului ambiant existent. Putând fi asemuită cu tot ceea ce este dobândit în cadrul socializării (tradiții, obiceiuri, credințe, orientări valorice, ritmuri operaționale instituționale etc.), ea se opune, într-un anume fel, naturii firești a ființei umane („obișnuința este a doua natură a omului”), suprapunându-se acesteia fie pentru a o constrânge (rigorismul moral, spre exemplu, nu face decât să instituie un control pretensiv asupra dorințelor/pulsiunilor naturale), fie pentru a-i permite să se remodeleze într-o direcție sau alta (cultura, bunăoară, poate fi echivalată cu un gen de obișnuință care fecundează extrem de benefic semințele congenitale ale spiritului nostru).

Deși atrage de partea sa o suită întregă de efecte pozitive (cel mai important dintre ele luând forma automaticității actelor comportamentale, a dispoziției/capacității de a face tot felul de lucruri în lipsa controlului conștient, dar cu o doză însemnată de engramare adaptivă), obișnuința este mai degrabă pasivă, decât activă. De bună seamă, ce facem atunci când intrăm în zona „formelor stereotipe de reacție față de situații similare”? Noi, pur și simplu, recurgem la repetarea unor operațiuni, devenite cu timpul inconștiente și mecanice. La o repetare care „ne înfrânge zborul”, împiedicându-ne să devenim mai ingenioși, mai combativi sau mai subtili. Întrunind, de fapt, parametrii definitorii ai

deprinderilor de obârșie propriomotivată, constructul comportamental vizat contribuie în mod direct la monotonizarea existențialului cotidian, la transformarea lui în ceva inexpressiv, lipsit de șarm și feculentă.

Dacă nu ar mai exista această nenorocită de obișnuință, poți adeseori auzi în diverse locuri și cu diverse ocazii, nu am mai cunoaște dependența. Am fi niște ființe libere cu adevărat! Niște ființe capabile să-și lipsească faptele sale de anticipabilitate! Cele mai multe compromisuri, să nu uităm, provin din obișnuință. Din cauza ei, ajungem – mai devreme sau mai târziu – să ne plângem că nu ne place soarta pe care o avem, că nu suntem fericiți, împliniți, că nimic nu mai are farmec și perspectivă. Situațiile sau persoanele care ne fac să pătimim sunt tocmai acelea cu care ne-am obișnuit până la servitute. Orbitând în jurul a ceea ce este deja cunoscut/familiar, obișnuința, expresia lui M.E. Montaigne, ne ascunde aspectul dinamic al fenomenelor, ea lăsând adeseori formele fără fond, fără esență, fără mișcare.

Prioritatea ia în calcul tendința majorității indivizilor de a-și construi o imagine adecvată asupra lumii din jur prin relevarea unor fapte/fenomene mai puțin obișnuite și prin transformarea ulterioară a acestora în modele interpretativ-operaționale. În esență, dispoziția evidențiată face dovada faptului că profilul psihomental al celor mulți este puternic impregnat cu orientări cognitive de factură selectivă. De niște orientări care, derivând din dominantele motivaționale existente, pot oferi simțului comun posibilitatea de a fi „extrem de receptiv” față de unele lucruri și, în același timp, „total indiferent” față de alte lucruri.

Cum orice transformare exprimă un act evolutiv, o creștere, o diversificare în timp, este de la sine înțeles că abordările selective instituite anterior vin la un anumit moment în contradicție cu noile imperative/paradigme ale timpului, ele devenind adevărate piedici în calea evoluției “de la inferior la superior, de la întuneric la lumină, de la necunoaștere la cunoaștere, de la simplu la complex, spre un Adevăr confundat cu Binele”.

Percepția și retenția selectivă scot în relief caracterul discriminatoriu al modului în care tindem să înțelegem lumea. Fiind supus unor multiple și variate fluxuri de semnale sau/și solicitări, lăuntrul nostru manifestă întruna o *capacitate limitată de admisie*, el preluând pentru procesare doar o anumite parte din fluxurile nominalizate. Ce anume se selectează/reține și ce este lăsat în afară depinde, pe de o parte, de configurația *câmpului stimulator extern* (numărul fenomenelor sau/și faptelor intrate în „vizorul” unui sau altui organ de simț, amplasarea lor spațială, însușirile lor de bază, legăturile existente între ele, tonalitățile excentrice existente etc.), și, pe de altă parte, de *caracteristicile psihologice definitorii ale fiecăruia dintre noi sau ale grupului din care facem parte* (nevoi curente, motive dominante, prejudecăți înrădăcinate, scopuri urmărite, dispoziții afective împărtășite, scheme cognitive prioritare, experiențe anterioare, experiențe de moment etc.). De regulă, se operează mental doar cu acele lucruri sau particularități ale lor care sunt mai importante din punct de vedere situațional ori mai potrivite imperativelor majore ale momentului. Ceea ce nu consună cu propria noastră „grilă de lectură a realității”, cu propria noastră filosofie sau cu propriul nostru stil comportamental este trecut cu vederea, ca ceva neînsemnat și lipsit de interes.

În fond, și de această dată suntem în drept să dăm curs relației $E = f \{ (x \rightarrow x_1 \text{ } R x_2 \text{ } R x_3, \dots \text{ } R x_n) \varphi \}$, știind că $E = \textit{selectivitatea actului de percepție-retenție}$, $x = \textit{câmpul stimulator extern}$, $x_1 - x_n = \textit{elemente și însușiri care alcătuiesc câmpul stimulator extern}$, $R = \textit{relația dintre elementele și însușirile câmpului stimulator extern}$, iar $\varphi = \textit{mulțimea variabilelor care pot fi atribuite subiectului sau}$

grupului. Așa cum câmpurile stimulative externe și factorii de personalitate/syntalitate nu au redat și nu vor reda vreodată stări încremenite este evident că selecția ce se impune la nivelul percepției sau la cel al retenției va fi una fluctuantă, ea modificându-se fără oprire în succesiunea secvențelor spațio-temporale.

Redând structuri psihomentele complexe, percepția și retenția selectivă, după cum nu este greu de observat, ne pot face să reacționăm de o manieră inadecvată la tot ce se întâmplă în jur, impunându-ne să acceptăm unghiuri de vedere restrânse asupra proceselor aflate în plină desfășurare.

Dependența față de opiniile egalilor și superiorilor exprimă genul de conformism social care permite indivizilor să fie în acord deplin cu vectorii ideatici ai celor pe care ei îi consideră ca fiind „de pe același palier”, „identici”, „reprezentativi” sau „puternici”. Ca și orice altă manifestare de „aderare la punctul de vedere al altora”, această dependență constituie, de fapt, *o condiție de sănătate mentală*. Așa ceva devine posibil deoarece conceptul de sănătate mentală are o ieșire directă spre ceea ce poartă numele *adaptare*, el redând „*deplina posesiune a bunăstării sociale, mentale ori fizice și nu numai absența bolilor sau afecțiunilor*”. Spunând sănătate mentală, ne referim, în mod implicit, la „*echilibrul dinamic care există între organismul uman și mediul său*” sau – în alți termeni - la „*capacitatea organismului uman de a-și rezolva conflictele (de origine internă și externă) și de a rezista în fața unor inevitabile frustrări ale vieții sociale*”. Refuzul de a accepta modul în care obișnuiesc să gândească și să acționeze cei ce ne sunt egali sau superiori ne poate pune în fața unor grave repercusiuni: or, precum se știe, transgresiunea este aproape întotdeauna pedepsită, sancțiunile putând merge de la antipatie, ostilitate, bârfă, desconsiderare sau deriziune până la cele mai dure forme de constrângere fizică (cum ar fi, spre exemplu, aplicarea voluntară a loviturilor și rănilor).

Înlăturând pericolul izolării și evitând conflictele, dependența față de opiniile egalilor și superiorilor înfățișează, cu siguranță, o modalitate eficientă de obținere a prestigiului, popularității sau/și prețuirii. Putând fi asociată cu o fidelitate nemărginită față de grup sau față de anumiți exponenți ai acestuia, ea face ca dorința nestrămutată a celor mulți de a fi „în rând cu lumea bună” să fie împlinită sistematic și în totală măsură.

Respectul față de tradiții a reprezentat pe parcursul întregii istorii un element distinct al psihologiei de masă. Prin el, s-a putut urmări cu regularitate după valoarea acordată de generațiile prezente moștenirii culturale a generațiilor trecute. Fiind un produs al socializării, elementul nominalizat vine să certifice postulatul potrivit căruia *timpurile de altă dată au un cuvânt greu de spus în desfășurarea vieții curente*.

Tradițiile, lucru știut, vin să întrușipeze constructe normative create de-a lungul vremii în cadrul colectivităților din nevoia de proiectare, organizare, dirijare și evaluare a actelor comportamentale. Având relații strânse cu ceea ce poate fi definit prin sintagma *ereditate socială*, aceste constructe contribuie de o manieră esențială la profilarea/menținerea sistemului de identitate, a senzației că trecutul își găsește continuare benefică în prezent, după cum și a tot felul de credințe care, expresia lui E. Shills, *recomandă, reglementează, permite sau inițiază reluarea, repetarea și imitarea conduitelor de succes*. Transmițându-se dintr-o epocă în alta prin maxime, proverbe, obiceiuri, simboluri sau/și cutume, tradițiile au înfățișat mereu *forme prereflexive de acțiune* impregnate cu imagini șablonizate, durabile, „preconcepute” (în sensul că nu se bazează pe observarea directă, proaspătă a faptelor și evenimentelor, ci pe o gândire apriorică, rutinizată, deseori arbitrară). Dacă elementele care desemnează „moștenirile agonisite în vremurile de altă dată” ar dispărea sau s - ar

împuțina substanțial, atunci toți noi – fără doar și poate – am pierde, vorba poetului, „iubirea față de tot ce-a fost”, formând – încetul cu încetul – o adunătură de inși pentru care „șirul moravurilor părintești” încetează să mai reprezinte o valoare inestimabilă, iar actualitatea tinde să se caracterizeze prin asinerție, incertitudine, lipsă de continuitate și precaritate.

Cu toate că par a fi extrem de folositoare procesului de evoluție socială, tradițiile, precum s-a demonstrat de nenumărate ori, pot să aducă și daune mersului firesc al lucrurilor, ele fiind în stare să apară drept frâne semnificative în calea modernizării. De regulă, un asemenea efect se produce în cazurile în care apelurile la „autoritatea eternului ieri” se impun doar dintr-o perspectivă reproductivă/repetitivă, celei de turnură critică revenindu-i o pondere minoră sau chiar una egală cu zero. Or, lipsa fazelor de re-creare a „timpului ce s-a scurs” în strictă corespundere cu nevoile de moment nu are decât să condiționeze apariția stării de impas, de încurcătură, de rezistență la mișcare. Pentru a nu se opune progresului, tradițiile trebuie să facă dovada faptului că sunt „depozite tangibile”, spații în totalitate deschise actului de reinterpretare dialectică a trecutului. Doar așa și nu altfel ele se pot alia prezentului, consolidându-se și indicând de o manieră fecundă la „*ceea ce generațiile următoare au de întreprins și ceea ce au de legat ca o condiție permanentă de însuflețire, de participare activă la o realitate mai puțin cunoscută*”.

Lipsa de încredere în sine este starea de spirit care arată cât de nefericiți pot fi indivizii atunci când nu își cunosc propria valoare, când nu știu care le sunt limitele/posibilitățile în activitatea pe care o desfășoară de la o zi la alta, când nu sunt conștienți de importanța surmontării obstacolelor care le-au apărut în cale și când – în sfârșit – nu știu cum ar putea să realizeze o astfel de surmontare. Toți acei care nu sunt încrezători în propriile lor forțe obișnuiesc să dea înapoi ori de câte ori sunt năvăliți de necazuri sau văd că sunt pe cale să sufere o înfrângere. Căzuți sub imperiul eșecului, ei tind să dea vina pe cei din jur ori pe tot felul de circumstanțe, în loc să-și atribuie sie înșiși o judecată greșită, o poziționare atitudinală eronată, un stil comportamental inadecvat, o intervenție estimativă distorsionată.

Persoanele care nu se percep pozitiv primesc cu multă circumspecție (dacă nu chiar cu teamă) noile provocări ale timpului. Din acest motiv, ele nu reușesc să-și stabilească o strategie acțională neșablonardă. Lor deloc nu le face plăcere să întâmpine dificultăți neașteptate și să transforme impedimentele în circumstanțe favorabile. Ceea ce contează pentru ei cu adevărat sunt temerea de a nu da „în bară” și, respectiv, dorința de a se afla „în zona de siguranță”.

Dacă încrederea în sine este un fel de „vaccin social” sau – altfel spus – constituie unul din pilonii de bază ai personalității noastre, un ax care ne susține și ne influențează pozitiv în momentele de grea încercare, atunci lipsa de încredere în sine redă, cu siguranță, factorul care ne face să fim entități vulnerabile, incapabile să susțină un punct de vedere, să formuleze o luare de poziție, să elaboreze o inițiativă sau/și să facă demersuri consistente în vederea obținerii unor privilegii sau drepturi. Omul neîncrezător în propriile forțe n-a putut și nu va putea vreodată să susțină o discuție în contradictoriu. Pentru el, nevoia acceptării necunoscutului ia forma unei adevărate drame, conștiința fiindu-i din plin eclipsată de senzația că stilul de conduită pe care l-a asimilat de-a lungul vremii este unul bun, corect, fără breșe.

Nesiguranța și reînțoarcerea la trecut sunt stările psihomentale care denotă că în contexte transformaționale indivizii tind să perceapă evenimentele de o manieră extrem de agitată. Impactul *elementelor noi* este, în asemenea cazuri, atât de puternic încât totul pare a fi brăzdat de hazard,

șubrezenie și primejdie. Pretutindeni se fac resimțite stările de incertitudine, teamă, frustrare. Suntem stăpâniți de idei contradictorii, care nu se armonizează sub nici o formă și care ne fac să fim nehotărâți, problematizați, epuizați, sterili sau nevrotici. Acum, incapacitatea de a lua decizii devine atât de pronunțată încât gândirea critică, cu distinsa-i capacitate de a selecta argumente și identifica soluții, nu-și mai află un anume rost.

Așa stând lucrurile, sentimentul nostru intelectual se vede silit să recurgă la o impunătoare rocadă de extracție salvaționistă, substituind spiritul dialectic cu cel nostalgic, viitorul cu trecutul, tendința de a merge înainte cu cea de a merge înapoi. Nimic mai bun, pare-se, pentru un individ sau un grup care simte nevoia imperioasă de a avea câteva repere cunoscute - și verificate! – pe direcția depășirii situațiilor neconfortante de moment. Or, reîntoarcerea la trecut poate exercita asupra actorilor sociali debusolați o atracție vie și misterioasă. Fiind cuprinși de nesiguranță, aceștia au nevoie de o *seducție a nostalgiei*, de o energie emotivă puternică care, axându-se pe întâmplările epatante și pline de conținut ale zilelor de altă dată, ar putea pune capăt frământărilor existente. Seducția nostalgiei, pentru a opera cu o cunoscută expresie a lui S. Moscovici, poate cu ușurință iniția un joc de contraste între ceea ce este și ceea ce a fost, opunând realităților pe care le avem în față imaginile echivalențelor lor, reconstituite de către spirit. Îndepărtându-ne de momentele care nu ne plac sau ne produc suferință, seducția în cauză face ca viața de zi cu zi a celor mulți să devină mai agreabilă, mai pozitivă și mai satisfăcătoare.

Cuadrinomul lui A.Guskin

În viziunea lui A. Guskin[19 ;20; 21], unul dintre cei mai fecunzi cercetători de la *Michigan Institute for Social Research* (anii '70 - '80), inflexibilitatea sistemului psihic colectiv redă un fenomen psihologic extrem de complex, ea producându-se, de regulă, din cauza a patru factori de bază – (a) *simțul competenței și al vanității*, (b) *autoritarismul și dogmatismul*, (c) *senzația de amenințare și teamă* și (d) *profețiile care se îndeplinesc de la sine*.

Simțul competenței și al vanității face parte din categoria constructelor perceptive care, aducând la un numitor comun ceea ce este bun și ceea ce este mai puțin bun în forul interior al indivizilor, pun sub semnul incoerenței viața de zi cu zi a acestora, făcându-i să fie de foarte multe ori insuficient de pregătiți pentru a face față turbulențelor evenimentțiale.

Într-adevăr, ce înseamnă a avea simțul competenței? A avea un asemenea simț înseamnă să fii conștient de propria ta valoare, de propriul tău grad de pregătire într-un anumit domeniu, de propria ta capacitate de a face sau de a aprecia ceva concret. Dar a avea simțul vanității? Nu altceva decât să-ți atribui neconținut valori pe care nu le posezi, căutând, prin fabulație, simulări sau susceptibilitate maladivă, să te ridici de asupra celor din jur, să epatezi, impunându-te laudei, glorificării, admirației. Luate separat, ambele simțuri denotă că dispun de un loc aparte în profilul mental al indivizilor, ele indicând la prezența unor stări care sub nici o formă nu pot fi confundate: dacă în primul caz ne lovim de o însușire salutară din toate punctele de vedere (dar mai ales din punct de vedere psihomoral), atunci în cel de-al doilea – de o evidentă abatere de la ceea ce poate fi definit drept normalitate comportamentală. Privite însă ca un tot întreg, ele indică la posibilitatea reliefării unei entități umane controversate apte să fie cu demnitate, dar pe deasupra și răutăcioasă, să învingă cu abilitate greutățile, dar și să emită, în același timp, doze enorme de ambiție trufașă, să acționeze cu maximă exactitate, dar și să se afle, totodată, în prizonieratul pretențiozității .

Autoritarismul și dogmatismul, fie că sunt luate izolat, fie că sunt abordate din perspectiva unor note comune, redau însușiri de personalitate care dintotdeauna s-au opus tentativelor de reorganizare a fluxurilor evenimentiale existente.

A spune, bunăoară, despre cineva că este sau tinde să fie autoritar înseamnă a recunoaște că în modul de comunicare a acestuia cu alți actori sociali răzbat elemente precum *inflexibilitatea operațională, pasiunea stereotipă, persistența preconcepțiilor în luarea deciziilor, anatimizarea celor care gândesc altfel, respectul necondiționat față de putere, transferul masiv de agresivitate refulată asupra tot ce este perceput ca indezirabil*. În plus, tipii care sunt sau tind să fie autoritari manifestă *neliniște în fața diversității lumii și a diferențierilor pe care viața cotidiană le generează la nivelul categorisirilor și al cunoștințelor*. Schemele lor cognitive sunt suprasaturate cu *grile interpretative simplificatoare, cu judecăți tendențioase sau/și cu viziuni maniheiste asupra ceea ce-a fost sau urmează să se întâmple*. Prin tot ce fac, ei demonstrează că *nu pot și nici nu doresc să contribuie la promovarea spiritului critic și al celui de inițiativă, că urăsc de moarte tot ce aduce a extravagant și că nu vor accepta vreodată ca ceea ce poate fi asemuit cu schimbarea să semnifice adevărata esență a naturii lucrurilor*.

Aceleași sau aproximativ aceleași accente se impun și în cazul mentalității dogmatice. Or, atunci când ne lovim de o asemenea mentalitate nu avem decât să sesizăm în deplină măsură ce înseamnă *tendința de a face afirmații indiscutabile, gândire axată pe teze încremenite, acceptarea fără discernământ a autorității sau/și considerarea întregului univers în alb/negru*. Indivizii dogmatici, precum s-a observat de nenumărate ori, sunt acei care își orientează acțiunile în funcție de teoriile deja însușite/acceptate, fără a lua în calcul realitățile de ultimă oră, noile date ale cunoașterii sau inovației creative. Modul lor de viață se rezumă, în fond, la respectarea necondiționată a tot ce exprimă „adevăruri intangibile”. Într-un asemenea context, *respingerea de principiu a opțiunilor concurente sau lipsa de deschidere la experiență* devin presupuziții fundamentale, cadre de referință, piloni metodologici. Luând forma unui mod irezonabil – dacă nu chiar patologic! – de a face față dificultăților, comportamentul dogmatic vine să reprezinte, în definitiv, o strategie de sorginte defensivă sau, dacă e să operăm în termenii lui H. Rockeach, *o rețea cognitivă de apărare împotriva fluidității vieții cotidiene și a tuturor consecințelor legate de ea*.

Senzația de amenințare și teamă relevă o stare de neliniște trăită în prezența sau la gândul unui pericol. Căzând sub imperiul ei, indivizii își pierd, încetul cu încetul, spiritul optimist, capacitatea de a vedea laturile bune ale lucrurilor, încrederea în oameni și în viitor. Or, odată intrată în poltronerie, viața lor de zi cu zi nu admite ca *stabilitatea* să se situeze înaintea *agitației, certitudinea* - înaintea *incertitudinii*, iar *sentimentul de insecuritate* să se arate a fi mai slab decât *cel de securitate*. Pe un asemenea fundal, sunt frecvent generate produse imaginative cutremurătoare care nu pot fi ignorate și nici eliminate. Dorința de a face pe placul cuiva ia forma unei stări de spirit omniprezente. La acest moment, nimeni, pare-se, nu poate scăpa de senzația că este cu totul neputincios în fața problemelor care au apărut sau care sunt în curs de apariție, după cum și de ideea că o eventuală evitare a acestora ar constitui „cea mai bună ieșire din situație”.

Dat fiind faptul că orice schimbare ce se impune la nivelul schemelor cognitive existente comportă anumite riscuri (riscul de a nu fi înțeleși de alții, riscul de a părea caraghioși, riscul de a adera la o concepție încă puțin verificată din punct de vedere practic etc.), este de la sine înțeles că

aparitia senzației de amenințare și teamă ține de domeniul firescului și că luarea în considerare a acestui fapt trebuie să devină un imperativ. Procedând astfel, vom putea, pe de o parte, să depistăm legătura ce există între „afecțiunea declanșată de o stimulare cu valoare de primejdie pentru organism” și rapiditatea cu care putem trece de la un mod de gândire la altul, iar pe de altă parte – să stabilim ce anume avem de făcut pentru a nu admite ca „indispoziția profundă cauzată de prezența nesiguranței” să se opună procesului de elaborare a unor noi luări de poziție.

Profețiile care se îndeplinesc de la sine (Prophéties que s’accomplissent d’elles-mêmes) se referă, cu preponderență, la ceea ce în mod curent se cheamă fie *previziunea succesului*, fie *previziunea eșecului*.

În primul caz, avem de a face cu o specie de *proiecții imaginative* prin care „mersul evenimentelor în viitor” ia turnura unui proces esențialmente benefic, cu largi deschideri spre ceea ce semnifică – sau ar putea să semnifice – *inovație, remodelare, risc*. Persoanele implicate într-un asemenea proces dau dovadă de un *stil comportamental degajat, de gândire flexibilă*, precum și de *opțiuni bazate pe sentimentul de izbândă*. În toate timpurile, previziunea succesului a condus la eliberarea forțelor de extracție creativă, la reliefaarea spiritului de inițiativă și al celui de independență. Oferindu-le indivizilor șansa aprecierii sociale – or, lauda, reputația sau popularitatea, nu vom uita, presupun încredere în forțele proprii, asumare de risc, originalitate și libertate în acțiuni –, ea denotă că este, de fapt, semnul valorii personale a acestora, expresia aspirațiilor morale concentrate în ei. Având previziunea succesului, indivizii înțeleg că trebuie să pună preț pe ceea ce sunt în realitate și că niciodată nu vor putea obține fericire, bucurie, împlinire sau bunăstare până ce nu vor fi poli care să atragă către ei toate aceste lucruri.

În cel de-al doilea caz, asistăm la un fel de confirmare comportamentală care marchează *limitele activității umane, rezultatul negativ al unei întreprinderi, devierea de la obiectivele trasate* sau – în termenii lui J. Nabert - „*distanța dintre scopurile vizate și scopurile realizate*”. La acest moment, sentimentele de *nereușită, decepționare, insucces și înfrângere* vin să înfățișeze caracteristicile definitorii ale stării de spirit. Încrucișându-se la nesfârșit, ele fac să apară „complexul destinului”, o tendință inconștientă aptă să-i pună pe indivizi în imposibilitate de a duce lucrurile până la un bun sfârșit și, respectiv, în posibilitatea de a constata că întreaga lor viață riscă să rămână fără nici un rost. Odată instituită, previziunea eșecului devine „punctul de plecare” al senzației de culpabilitate sau al unor inhibiții, ca și (prin reacție împotriva acestora din urmă) al unui șir întreg de „mecanisme compensatorii” (lăudăroșenie, fabulație, retragerea în sine, convertirea în religie etc.). În general, tipul vizat de previziune deprimă, iar dacă se impune cu regularitate, este susceptibil de a determina tulburări nevrotice, conduite agresive, primitive și slab structurate.

Atât previziunea succesului, cât și cea a eșecului, după cum se poate de observat, exprimă genul de forță care poate să subîntindă în bună măsură interacțiunile din limitele câmpului social. Ducându-și existența, oamenii utilizează frecvent tot felul de credințe și expectanțe despre șine sau alții ca să-și ghideze acțiunile. De foarte multe ori, aceste acțiuni, fiind duse până la bun sfârșit, confirmă întru totul speranțele emise anterior. Autorealizarea profețiilor, în optica lui R. Merton, “este la început o definiție falsă a situației ce produce un nou comportament, iar acesta, la rândul său, determină concepția inițial falsă să devină adevărată”. Aparenta validitate a unor astfel de oracole perpetuează eroarea. „Vestitorul” va invoca fapte prezente pentru a demonstra că a avut dreptate de la bun început. Distorsiunea perceptivă devine iminentă. Cu o frecvență crescândă, indivizii/grupurile vor înclina să explice ceea ce li se întâmplă din perspectiva dorințelor sau/și temerilor depozitate în conștiința lor.

Cuadrinomul lui A.Neculau

A. Neculau, reputat psihosociolog român, vicepreședinte al *Asociației Psihologilor din România* și președinte al *Asociației Psihologilor din Moldova*, membru fondator al *L'Observatoire Europeen des Représentations Sociales* și membru titular al *European Association of Experimental Social Psychology*, realizează, acum cincisprezece ani (1994), o campanie masivă de interviuri individuale și colective, cu diferite categorii de actori sociali, predominând cei din mediul academic. Rezultatele obținute au condus la concluzia potrivit căreia neacceptarea de către indivizi a modificărilor ce se impun la nivelul gândirii lor colective (deci și în perimetrul câmpurilor reprezentative pe care și le-au format) poate fi explicată prin existența a *patru tipuri de refuz intrinsec* – *refuzul din dorința de menținere a echilibrului*, *refuzul motivat de competența deja dobândită*, *refuzul provenit din ignoranță* și, în sfârșit, *refuzul provenit din conformismul social* [22; 23; 24].

Refuzul din dorința de menținere a echilibrului este specific oricărui sistem socio-uman confruntat cu „atacuri” din afară. Nevoia de ordine, de claritate trebuie corelată cu teama că nu va putea fi inventat un alt stil de viață, o altă ecuație de raportare la valori, o altă grilă de lectură a realității. Experiența acumulată și *status*-ul deja dobândit au dat naștere unui mod de interacțiune cu mediul social care a intrat în sistemul psihic al personalității, care a născut preferințe pentru ceea ce este știut, tradițional, obișnuit. Orice schimbare a contextului trezește individului teama de „necunoscut”, frica de a nu mai găsi resurse interioare pentru a face față noilor imperative ale timpului. Observând că totul în jur e altfel/străin, el se vede nevoit să constate că filosofia de viață de care dispune poate deveni deodată inadecvată, insuficientă, ineficientă. Nesiguranța instituită naște dorința acerbă de a redescoperi familiarul, dă impulsuri majore nevoii de reîntoarcere la trecut.

Refuzul motivat de competența deja dobândită își trage originea din experiența care a generat, în istoria personală sau cea colectivă, succese, recunoaștere, poziții privilegiate. Dublat, adeseori, de simțul vanității, sentimentul vizat ia forma unei *încrederii exagerate în sine/în noi*, după cum și a unui *stil comportamental dogmatic axat pe lozinci încremenite, opinii perimate, convingeri desuete*. O asemenea stare are ca efect „percepția și retenția selectivă a argumentelor, respingerea în bloc a realității ce nu poate fi asimilată și încorporată”.

Refuzul din ignoranță se datorează precarității cunoștințelor profesionale și politice, lipsei de capital cultural. Omul de serie sau – în alți termeni – omul-masă a dispus în toate timpurile de un statut ambiguu: *acesta nu-și extrage substanța din calitățile personale sau din competență, nici din proprietatea care conferă independență, ci din emanația puterii pe care o conține status-ul (postul) pe care-l deține*. În orice împrejurări, subliniază cunoscutul cercetător român, acest om tinde să încheie un contract prin care ar putea obține „autoritate de status” contra „atașament”. Mai mult decât atât, afișând inocență, puritate morală, transparență, el poate fi, în același timp, și agresiv, acuzând snobismul sau impuritatea sufletească ale celor care gândesc sau/și acționează de o manieră ce-i este străină. Conștientizarea lipsei de competență poate naște neîncredere în sine, suspiciune și, mai ales, *ură împotriva celor ce pot fi altfel*.

Refuzul din conformism social ia forma unei dependențe vădite față de superiori sau egali și este motivat prin respectul față de tradiții, realizări, momente de succes în istoria personală sau cea colectivă. Posesor, de foarte multe ori, al unui status social periferic, individul, estimează A. Neculau, s-a exersat mereu în *comportamentul de supunere* (față de norme, șefi, situații). Expus unei presiuni informaționale univoce, el devine pe parcurs un *simplu receptacol*, neavând capacitatea de a decide

fără sprijin, normă, „indicații”. Căzută sub imperiul unor coduri prescrise, întreaga lui viață devine anomică, dependentă de sursele de autoritate, lipsită de pondere într-o structură ierarhică. Supunerea îndelungată la reguli rigide, mai ține să adauge autorul invocat, poate chiar modifica structura personalității, poate elimina accentele personale și modela un profil de veșnic subordonat. În fond, asistăm la un „contract social” cu puterea: *în schimbul unei vieți sociale și profesionale „normale”, individul se angajează să n-o ofenseze*. Să n-o ofenseze, pentru că genul de „normalitate” instituit înseamnă pentru el o traiectorie de progres, iar istoria lui personală – o „istorie de succes”.

Oferindu-ne un spectru larg de informații cu referire la reacțiile comportamentale care se impun atunci când ne este clar că am intrat sau în curând vom intra în faza de sfârșire a sistemelor societale existente, G.Eicholtz, E.Rogers, G.Watson, A.Guskin și A.Neculau ne atenționează odată în plus asupra faptului că implementarea schimbării nici pe departe nu înfățișează un proces cu elemente constitutive strâns legate între ele, că receptivitatea la imperativele schimbării cunoaște o desfășurare asincronă și că, asincronă fiind, această receptivitate conduce la apariția mai multor forme de respingere. Fiind puternic afectați de necunoscut, suntem gata să dăm „și pielea de pe noi” numai să nu rămânem ruși de ceea ce ne este apropiat, numai să nu rămânem în afara contextelor cu care ne-am obișnuit deja sau a structurilor organizaționale din care mai continuăm să facem parte. Stând la baza sentimentului de siguranță, dorința de statornicie, ne sugerează cercetătorii invocați, s-a aflat și se va afla mereu într-o contradicție enormă cu dorința de mutabilitate, de înlocuire progresivă a unor fapte sau evenimente cu altele, mai noi și, deci, mai puțin confortante.

Lăsându-se dominat de spiritul creator, dar și inspirându-se – pe unde mai mult, pe unde mai puțin – din opera predecesorilor săi ^{*****}, G.Eicholtz, E.Rogers, G.Watson, A.Guskin și A.Neculau reușesc, în cele din urmă, să ne ofere o serie de ecuații enucleaționale valoroase. Prin felul în care se prezintă, acestea aduc o contribuție substanțială la elucidarea impedimentelor ce stau în calea procesului de transformare a rețelelor de opțiuni, credințe și valori, a imaginilor mentale elaborate și împărtășite colectiv. Consistente și elevate, ele furnizează suficiente informații pentru a identifica motivele de care se conduc cei mulți atunci când aleg să fie ireceptivi la ceea ce se întâmplă în jur, când admit ca dependența de concepțiile de altă dată să nu fie supusă îndoielii/criticii sau când tolerează ca teama de necunoscut

***** În situația lui G.Eicholtz și E.Rogers, utilizarea noțiunii de *ignoranță* a necesitat, fără doar și poate, o bună cunoaștere a ceea ce au reușit să înregistreze, ceva mai înainte, Fr. Bacon, M.C. Hunt sau D. Cohen. Exact la fel s-a întâmplat și atunci când în calcul au intrat conceptele de *conformism*, *substituție* sau *experiență de viață*. În primul caz, nu s-a făcut abstracție de ideile emise pe parcurs de către S. Asch, M.Schachter, M. Deutsch ori H. Gerard, în cel de-al doilea caz - de viziunile exprimate anterior de către S. Freud, A. Kortlandt ori N. Tinbergen, iar în cel de-al treilea caz – de opțiunile formulate mai devreme de către K.Popper ori G. S. Kirk.

În situația lui A. Guskin, „punerea pe rol” a noțiunii de *autoritarism* ar fi fost imposibilă fără o bună inițiere în ceea ce au reușit să constate, ceva mai devreme, T.W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson ori R.N. Sanford. Lucruri similare s-au întâmplat și atunci când în vizor au intrat conceptele de *dogmatism*, *teamă* sau *profesie autorealizatoare*. În primul caz, de ajutor au fost ideile emise pe parcurs de către H. Rothe, în cel de-al doilea caz - viziunile exprimate anterior de către S.Freud, P. Janet, P. Diel ori J.A. Gray, iar în cel de-al treilea caz – opțiunile formulate mai devreme de către R. Merton, G.H. Mead, R. Rosenthal ori L. Jacobson.

În situația lui G. Watson, includerea în schemă a noțiunii de *homeostazie* a fost influențată, cu siguranță, de ceea ce au reușit să înregistreze, pe timpuri, W. B. Cannon, W. Bradford, C. P. Richter, C. Bernard ori K. Lorenz. Același efect s-a observat și atunci când a apărut necesitatea valorificării conceptelor de *obișnuință*, *percepție selectivă* sau *respect față de tradiții*. În primul caz, de un real folos au fost ideile de altă dată ale lui R. Hernandez-Peon ori ale lui C. L. Hull, în cel de-al doilea caz - viziunile exprimate anterior de către E. Fromm, S. E. Asch ori F. Heider, iar în cel de-al treilea caz – opțiunile formulate cu ceva timp înainte de către M. Blondel, M. Weber ori J. M. Baldwin.

În situația lui A.Neculau, s-a făcut uz de mai multe convicțiuni care existau deja și care abordau, sub un aspect sau altul, fenomenul de „rezistență la schimbare”. Atenția a căzut, cu precădere, asupra ideilor lui G. Watson cu referire la cele „opt forțe de rezistență” (homeostazia, tendința fiecărui individ de a-și menține echilibrul, preferința pentru familiar etc.) și asupra ideilor emise de cuplul investigațional G. Eicholtz – E. Rogers cu referire la cele „opt reacții de refuz” (refuz din ignoranță, refuz din capriciu, refuz prin menținerea unui *status-quo*, refuz din conformism față de gruparea socială etc.).

să ia forma reticenței și ignoranței. Mulțumită lor, postulatul potrivit căruia implementarea schimbării mentale cunoaște o desfășurare incoerentă (cu agitație, sfâșieturi și chiar momente de paralizie) capătă un sens cu adevărat temeinic, organic, nuanțat.

Summary

Individuals are characterized by the wish for maintaining existent stereotypes, beliefs and/or representations. In the great majority of cases, they fear their transformation. The wish for permanence, the aim of self-preservation which ensures their identity prove to be, once again, much more powerful than the spirit of mobility, the orientation towards innovation, the need of change.

Why does this happen? What are the social representations' motives in rejecting the idea of transformation? How can one identify all the mental phenomena that stand at the core of this non-wish to keep abreast of the natural way of things, to face new challenges of time, to accept less common « reading grids of reality »?

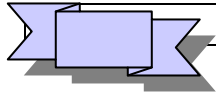
A possible answer to the questions above can be found at G. Eicholtz - E. Rogers (these psychologists have succeeded to establish forty five years ago that the refusals occurring at the level of thinking and/or the level of human conduct take place because of „eight reactions of refusal” - (a) refusal out of ignorance, (b) refusal out of caprice, (c) refusal conditioned by the maintenance of the already acquired status-quo, (d) refusal out of social conformism, (e) refusal out of interpersonal reasons, (f) refusal through substitution, (g) refusal because of lack of utility and (h) refusal motivated by „life experience”), at A. Guskin (who identifies eight causes of rejection of the modifications that appear at the level of social cognitions – the sense of competition and of vanity, authoritarianism and dogmatism, the feeling of threatening and fear, prophecies that are fulfilled by themselves (prophéties qui s’accomplissent d’elles-mêmes)), at G. Watson (who identifies eight causes of rejection of the modifications that appear at the level of social cognitions – homeostasis, habituation, priority, perception and selective retention, dependence upon the opinions of peers and superiors, respect for traditions, lack of self-confidence, uncertainty and turning to past) and at A. Neculau (who identifies eight causes of rejection of the modifications that appear at the level of social cognitions - the refusal originated by the wish to maintain a balance, the refusal motivated by the already acquired competence, the refusal that comes out of ignorance and finally the refusal as a result of social conformism).

Referințe bibliografice

1. Rouquette M.L., Guimelli C. *Les canevas de raisonnement consécutifs à la mise en cause d’une représentations sociale: essai de formalisation et étude expérimentale* // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – N^o. 28. – 1995. – P. 37.
2. Giust-Desprairies F. *Le sujet dans la représentation sociale* // Connexions. – N^o. 51. – 1988. – P. 94-95.
3. Abric J.-C. *L’organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 78.
4. Neculau A. *Reprezentările sociale – dezvoltări actuale* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. – Iași: Polirom, 1996. – P. 43.
5. Flament C. *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales* // J.-C. Abric (ed). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: P.U.F., 1994. – P.39 – 40.
6. Șlehtițchi M. *Modele și mecanisme de transformare a reprezentării sociale* // *Studia Universitatis: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei*. – Nr. 9. – 2007. – P. 227-232.
7. Șlehtițchi M. *Elementele noi ca sursă de transformare a reprezentării sociale* // *Revista Psihologie, Pedagogie specială, Asistență socială*. – Nr. 1 (6). – 2007. – P. 1-10.
8. Șlehtițchi M. *Dinamica reprezentării sociale. Rolul elementelor noi* // *Studia Universitatis: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova*. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei*. – Nr. 9. – 2007. – P. 221-227.

9. Neculau A. *O perspectivă psihologică asupra schimbării* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. – Iași: Polirom, 1996. – P. 235.
10. Maslow A.H. *Motivație și personalitate*. – București: Editura Trei, 2007. – P.346 – 347.
11. Abric J.-C. *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 77 - 78.
12. Freud S. *Psychologie des foules et analyse du moi* // S.Freud. *Essais de psychanalyse*. – Paris: Payot, 1981. – P.173-174; 198-204; Freud S. *Psihologia mulțimii și analiza eului* // S.Freud. *Dincolo de principiul plăcerii*. – București: Editura Trei, 1996. – P. 119 – 121.
13. Moscovici S. *Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei*. – Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994. – P.71 – 72.
14. Ortega y Gasset, J. *Revolta maseilor*. – București: Editura Humanitas, 1994. – P.80-86; 94-95; 99-101; 136-143.
15. Eicholtz G., Rogers E. *Resistance to the adoption of audiovisual aids by elementary school teachers* // M. Miles (ed.). *Innovation in education*. – New York: Teachers College Press, 1964. – P. 299 – 316.
16. Huberman A.M. *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. – Paris: Ateliers de l' UNESCO, 1973. – P. 56 – 60.
17. Watson G. *Resistance to change* // G. Watson (ed.). *Concepts for social change*. – Washington: Institute for Applied Behavioral Science & National Education Association, 1967. – P. 11-25.
18. Watson G. *Resistance to change* // American Behavioral Scientist. – 1971. – No. 14. – P. 745 – 766.
19. Havelock R.G., Guskin A., Frohman M. *Planning for innovation through dissemination and utilization of Knowledge*. – Michigan: Institute for Social Research & Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, 1975.
20. Havelock R.G. *Guide for innovation through dissemination and utilization of Knowledge*.- Michigan: University of Michigan, 1971. – P. 37-41.
21. Huberman A.M. *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. – Paris: Ateliers de l' UNESCO, 1973. – P. 55 – 57.
22. Neculau A. *La résistance au changement dans le champ socio-professionnel roumain* // Analele Științifice ale Universității „Al.I. Cuza” din Iași. – Seria Psihologie – Științele Educației. – Nr. 3. – 1994. – P. 20-29.
23. Neculau A. *O perspectivă psihologică asupra schimbării* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. – Iași: Polirom, 1996. – P. 235-237.
24. Neculau A. *Quelques réflexions sur la résistance au changement en Roumanie. Regards sur le champ universitaire* // Bulletin de Psychologie. – Tom 56 (6). – Nr. 456. – Noiembrie-December 2001. – P. 685-692.

Primit 25.05.09.



Психологические аспекты развития коммуникативных способностей у старших дошкольников

Жанна Раку, докт. хабил. психол., и.о. проф.

Коммуникативные способности являются главным элементом процесса общения и предполагают развитие в человеке коммуникативной культуры, которая в свою очередь выступает основой становления личности. Коммуникативная культура как показатель общей культуры личности характеризуется сформированностью потребности во взаимодействии, реализуемом с помощью вербальных и невербальных средств. На её основе формируется цельность личности, её индивидуальность, потребность в самопознании и культура рефлексии.

Коммуникативная культура личности не возникает на пустом месте, она формируется и основу для ее становления составляет опыт общения, накапливаемый человеком с детства. В современной научной психологической литературе введено понятие «коммуникативная культура ребёнка дошкольника», которое определяется как личностное качество, включающее потребность в общении, свободу выбора партнёра по общению, самовыражение; представление о ценностях общения в собственной жизнедеятельности; эмоционально-позитивное отношение к себе как личности и партнёру по коммуникации (4).

Коммуникативная культура личности ребенка является одной из характеристик его коммуникативного потенциала. Коммуникативный потенциал дошкольника – это характеристика его возможностей, которые и определяют качество его общения. Коммуникативный потенциал представляет собой единство трех составляющих:

1. коммуникативные свойства личности характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения;
2. коммуникативные способности – это способность владеть инициативой в общении, способность проявить активность, эмоционально откликаться на состояние партнеров общения, сформировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения, способность к самостимуляции и к взаимной стимуляции в общении;
3. коммуникативная компетентность – это знание норм и правил общения, владение его технологиями и т.д.

Основными источниками приобретения коммуникативной компетенции являются:

- соционормативный опыт;
- знание языка общения;
- опыт межличностного общения;
- опыт восприятия искусства.

Соционормативный опыт является основой когнитивного компонента коммуникативной компетентности личности как субъекта общения. Опыт межличностного общения занимает особое место в структуре коммуникативной компетентности человека. С одной стороны, он социален и включает интериоризированные нормы и ценности культуры, с другой – индивидуален, поскольку основывается на индивидуальных коммуникативных способностях и психологических событиях, связанных с общением в жизни личности. Динамический аспект этого опыта составляют процессы социализации и индивидуализации, реализуемые в общении, обеспечивающие социальное развитие личности, а также адекватность его реакций на ситуацию общения и их своеобразие.

Отношения ребенка с другими людьми начинают интенсивно развиваться в дошкольном возрасте. Первый опыт таких взаимоотношений становится тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. От общения и взаимодействия ребёнка в семье, а также со взрослыми и сверстниками в первом в его жизни коллективе – в группе детского сада – зависит его личностное и социальное развитие. В этом важную роль играют навыки общения (2, 3).

Для старшего дошкольника общение со сверстниками становится все более привлекательным, поскольку именно этот период сензитивен для формирования ситуативно-деловой формы общения с другими детьми.

Коммуникативные способности – это умения и навыки общения индивида с людьми, которые влияют на успешность его деятельности. Дошкольники общаются с окружающими взрослыми и сверстниками иначе, чем это делают школьники. Дети данного возраста импульсивны и непосредственны в общении, в их технике преобладают невербальные средства. У дошкольников слабо развита обратная связь, а само общение нередко имеет чрезмерно эмоциональный характер. В возрасте от 3 до 6-7 лет у ребенка происходит становление произвольности в выборе и использовании разнообразных естественных данных от природы и приобретенных средств общения. Для этого возрастного этапа характерно развитие сюжетно-ролевого общения, порождаемого включением дошкольника в ролевые игры.

В детском саду приоритетным является интеллектуальное развитие детей. Вместе с тем отметим, что большое внимание важно уделять и развитию коммуникативной, а

также – тесно связанной с ней – эмоциональной сферам каждого ребенка. Без сформированных коммуникативных способностей детям будет очень сложно социально адаптироваться в дальнейшем к обучению в школе и к новым взаимоотношениям с окружающими. Наши наблюдения за старшими дошкольниками показали наличие у некоторых из них определенных нарушений в общении. К ним относятся: уход от контактов со сверстниками, конфликты, драки, нежелание считаться с мнением или желанием другого, жалобы воспитателю. Отметим, что это происходит не потому, что дети не знают правил поведения, а потому, что даже старшему дошкольнику трудно встать на позицию «обидчика», понять его и почувствовать, что испытывает другой.

Умение эффективно общаться зависит от многих факторов, но в большей степени, от отношений со значимыми взрослыми, а также от индивидуальных особенностей самого ребёнка. Одной из причин низкого уровня развития коммуникативных способностей является нарушение взаимоотношений внутри семьи. Наряду с ними возможны и более сложные варианты – это психофизиологические особенности ребёнка. Например, определённая незрелость или минимальные поражения нервной системы, которые при правильном воспитании могут преодолеваются к 7-8 годам. Особо выделим, что трудности в общении испытывают дети с общим недоразвитием речи, т.к. это сказывается в первую очередь на познавательном развитии ребенка, а в целом, снижает коммуникативные возможности детей. В случае если ребенок начинает осознавать свой дефект, у него появляется негативное отношение к речевому общению, что предопределяет невозможность установить контакт или высказать своё пожелание. При этом проявляется повышенная ранимость и обидчивость ребенка.

Ребёнок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими в игры из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным и отвергнутым. Все это в свою очередь приводит к эмоциональному неблагополучию: снижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости, формированию тревожности, или, наоборот, к чрезмерной агрессивности поведения. Во всех случаях такой ребёнок сосредоточен на своём “Я”, которое замкнуто на своих преимуществах (недостатках) и обособлено от других. Доминирование такого отчуждённого отношения к сверстникам вызывает естественную тревогу, поскольку оно не только затрудняет общение дошкольника со сверстниками, но и провоцирует в дальнейшем проблемы в социализации индивида.

Для преодоления указанных негативных тенденций, которые порождают различные трудности в общении, либо демонстративность и агрессивность, либо замкнутость и полную пассивность необходима активная помощь взрослых, как

родителей, так и воспитателей дошкольных учреждений. Так, например, важно постоянно побуждать у детей подлинный интерес к окружающим их людям, их потребностям, обучать совместному поиску взаимовыгодных решений в конфликтных ситуациях, поддерживать стремление всё время оставаться в контакте, извлекая опыт из неудачного общения. Все эти навыки и позволят ребёнку управлять своим эмоциональным состоянием, что является условием дружественного и плодотворного общения с окружающими.

В связи с вышесказанным, отметим, что перед дошкольными учреждениями и воспитателями стоит задача целенаправленного развития коммуникативных способностей ребенка. В данном контексте выделим необходимость формирования двух взаимосвязанных навыков, с одной стороны, умения ребенка контролировать свои эмоции, а с другой – умение общаться с взрослыми и сверстниками. Как показывают разработки детских психологов, опыт педагогов и воспитателей, указанные выше умения формируются не только в рамках традиционных занятий с детьми, но и в процессе детского коллективного творчества и художественного освоения мира. Это связано с тем, что указанные процессы порождают особую эмоциональную атмосферу и благотворно действуют на психику ребёнка. Другими словами, развитие интонационных речевых навыков, музыкально-сенсорных способностей, воображения, способности к эстетическому переживанию имеет основополагающее значение и для развития эмоционально-коммуникативной сферы дошкольников (6).

В психологической науке доказана возможность развития коммуникативной сферы старших дошкольников средствами эмоционального воздействия при ознакомлении с произведениями искусства (М.И.Чистякова, Н.В.Самоукина, В.И.Кабрина, Е.В.Рыбак и др.).

Целью разработанной авторами воспитательной стратегии является оказание практической помощи дошкольникам в социальной адаптации. При этом происходит устранение искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция полноценных контактов ребёнка со взрослыми и сверстниками (7). В рамках развития коммуникативной сферы ребенка необходимо решение следующих задач:

1. Пробуждение интереса у дошкольника к окружающим людям, стремления их понять, а также стимулирование потребности в общении.
2. Развитие у ребенка навыков общения, знаний о нормах и правилах поведения.
3. Формирование у детей положительного отношения к окружающим, правильной самооценки и сбалансированности эмоциональных состояний.

4. Становление игровых умений, навыков адекватного поведения, а также воображения и творческих способностей.
5. Обучение дошкольников искусству общения в различных формах и ситуациях.

Указанные цели и задачи могут быть достигнуты в ходе формирующих занятий, проводимых один или два раза в неделю с группой старших дошкольников (не более 6-7 детей) с различным уровнем развития коммуникативных способностей. Продолжительность занятий составляет 30-40 минут. Цикл занятий с группой дошкольников включает два обязательных этапа: диагностический и формирующий. Первый из них предполагает исследование особенностей поведения детей в группе, выявление с помощью диагностических методик исходных уровней развития их коммуникативной и эмоциональной сфер.

На основании предложенных в литературе подходов к изучению и оцениванию сферы общения дошкольника в процессе наблюдений за ребенком можно выделить следующие критерии его коммуникативного поведения: коммуникативную активность, предпочитаемого адресата общения, содержание общения ребенка, использование в процессе общения речевых и неречевых средств.

Целенаправленная работа по формированию коммуникативного поведения дошкольников имеет три основных направления.

Первое направление реализуется по линии развития у ребенка осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстника в качестве объекта взаимодействия. Другими словами, проводится специальная работа по формированию восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе, развитию делового сотрудничества с ним и общих игровых интересов.

Второе направление состоит в развитии у ребенка способности воспринимать и использовать различные коммуникативные средства: словесные, визуальные, эмоционально-мимические, пантомимические и жестовые.

Третье направление обеспечивает формирование у детей социальных представлений, которые возникают не только в результате ознакомления детей с профессиями людей, но и в ходе вычленения, осознания и воссоздания и игре различных видов социальных отношений.

Для реализации указанных направлений можно широко использовать групповой психотренинг и музыкально-творческую деятельность. В качестве приемов и заданий применяются: коммуникативные и ролевые игры, беседы на различные темы, разыгрывание и решение "трудных ситуаций", психогимнастические упражнения,

психологические этюды, ауторелаксация, чтение и обсуждение художественных произведений, обыгрывание эмоционального состояния подвижные игры.

Указанные выше новые технологии обеспечивают развитие социальной направленности детей и социальной перцепции, восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе в качестве объекта взаимодействия. В ходе специального моделирования ситуаций общения происходит повышение речевой активности и коммуникативной направленности речи детей, обучение их использованию различных типов коммуникативных высказываний и овладение «схемой беседы» (1).

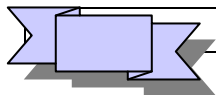
В рамках формирующих занятий происходит развитие деловых и игровых мотивов взаимодействия дошкольника со взрослыми и сверстниками, становление его диалогической речи. Этому способствуют специальные приемы «комментированного рисования», драматизации содержания готовых изображений: картинок и картин. Вместе с тем, развиваются элементарные умения ребенка актуализировать в общении содержание своего собственного эмоционального, бытового, игрового, познавательного и межличностного опыта в качестве основного содержания коммуникативного тренинга.

Summary

This article is devoted to the consideration of the use of new technologies for the development of communicative abilities of preschool children. There are goals, objectives and direction of forming classes for the development of the child. Criteria of the analysis of communicative abilities of the child are considered during supervision over its behaviour.

Библиография

1. Арушанова А. Развитие диалогического общения: Речь и речевое общение детей: Методическое пособие. М., Изд-во Мозаика – Синтез. 2008.
2. Вердбер Р. Психология общения. СПб., Изд-во Питер. 2003.
3. Воронова А., Заширинская О. и др. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. М., Изд-во Детство – Пресс. 2008.
4. Никифорова Т. И. Развитие культуры речевого общения детей старшего дошкольного возраста в игровой форме обучения. Диссертация ... канд. пед. наук. М., 2008
5. Сергеечева В. Азы общения. СПб. Изд-во Питер. 2002.
6. Юдина Е. Коммуникативное развитие ребенка и его педагогическая оценка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. 1999. № 9.



Rolul asistentului social în diminuarea influențelor nocive a dependenței preadolescenților de jocurile video

Elena Losîi, conf., dr. în psihologie

Odată cu apariția computerului au apărut și multe oportunități de utilizare, printre care și jocurile video, cu o varietate enormă de prezentare, complexitate, atractivitate, etc. Computerul, ca și alte produse ale progresului tehnic, nu este în sine nici bun, nici rău. Bun sau rău îl poate face voința omului – depinde de modul în care folosim această invenție complexă. Utilizarea abuzivă a generat apariția problemei: *comportamente dependente față de jocurile video*. Comportamentul unei persoane dependente de jocurile la computer se manifestă prin faptul că tinde de a fugi de realitate, de problemele existente, încearcă de a-și schimba starea sa psihică printr-o modalitate artificială, în rezultat avînd iluzia că este în securitate, are un anumit statut social. *Dependența față de jocuri este una din formele distructive ale comportamentului, care se reflectă prin tendința de a fugi de realitate pentru a-și schimba starea sa psihică prin intermediul unei activități permanente sau fixarea atenției asupra unui obiect, acesta fiind susținut de o dezvoltare intensă a sferei emoționale* (6). În rezultatul acestei dependențe, aceste persoane își pun în pericol sănătatea lor atât psihică, cât și fizică, prin degradare personală, prin pierderea identității, dereglări psihice, un dezechilibru adaptativ în societate, creșterea agresivității etc. Literatura de specialitate susține faptul că dependența față de computer se formează cu mult mai rapid, decât dependența față de altceva cum ar fi: dependența față de fumat, dependența de droguri, dependența față de alcool etc, iar durata de formare a acestei dependențe fiind de jumătatea de an sau un an. Studiile realizate pînă acum (Griffit V., Shapkin S.A, Wilson P. etc) scot în evidență faptul că fenomenul dependenței față de jocurile computerizate ia amploare, numărul copiilor dependenți fiind în creștere și consecințele fiind dezastruoase pentru copil. Deci, pe de o parte, odată cu apariția mijloacelor tehnice speciale a apărut posibilitatea de a modela o realitate cu ajutorul celei virtuale, oferă noi posibilități de studiere a omului, iar pe de altă parte, pentru copii dependenți lumea virtuală devine nu una secundară, ci devine prioritară, ceea ce le creează probleme atunci cînd revin în lumea reală. Și dacă ne referim la subiecții cercetării noastre, care sunt preadolescenții, lumea virtuală presupunem că le provoacă dezadaptare socială, le influențează formarea personalității în perioada socializării active, influențează asimilarea rolurilor sociale, formarea identității sociale și personale. Ideea stabilirii legăturii între comportamentul dependent și adaptarea psihosocială a preadolescenților, îmbunătățirii adaptării psihosociale a elevilor prin redresarea, socializarea lor și găsirea ocupațiilor de alternativă mai puțin dăunătoare asupra vieții psihice a copiilor constituie problema cercetării noastre. Noi am presupus că *utilizarea excesivă a jocurilor computerizate la vârsta preadolescentă favorizează*

dezadaptarea lor psihosocială, iar integrarea socială a preadolescenților dependenți de jocurile video poate avea loc doar dacă intervenția va avea caracter complex, implicând asistentul social, psihologul școlar și părinții. Cu scopul de a selecta preadolescenții dependenți de jocurile video am alcătuit și aplicat un chestionar din 15 întrebări referitoare la timpul petrecut în fața computerului, jocurile în care de cele mai dese ori se joacă, probleme pe care le întâmpină în relațiile cu cei din jur, în special cu părinții, etc. În studiu au fost incluși 20 de preadolescenți care în timpul orelor la școală își petreceau timpul în internet cafe-uri. Drept criterii al stabilirii dependenței a servit:

- a. timpul petrecut în fața computerului, respectiv, mai mult de 2 ore zilnic
- b. atitudinea față de jocurile de calculator
- c. prezența necesității de a juca
- d. regularitatea și durata aflării în lumea virtuală (mai mult de 60 de ore pe lună)
- e. stagiul de jucător (2 ani și mai mult)

Astfel, rezultatele obținute sunt următoarele: experiența de gamer a preadolescenților investigați este foarte variată. Rezultatele obținute sunt prezentate în fig.1 de mai jos:

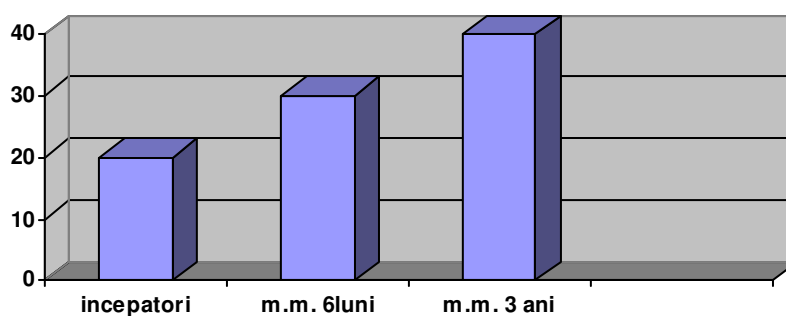


Fig.1. Experiența de gamer

Rezultatele obținute ne conduc spre ideea că marea majoritate a copiilor încep cariera sa de adict încă în perioada micii școlarități. Acest fapt semnalizează necesitatea intervenției în preîntâmpinarea acestor comportamente la stadiile timpurii ai dezvoltării copilului. Cu alte cuvinte, originea acestei probleme o putem găsi la vârstele anterioare.

Faptul că copilul se află în fața computerului zilnic ore în șir acționează ca un drog, la care s-a instalat treptat toleranța și apare *necesitatea de a mări doza consumată*, adică timpul petrecut în joc. Acest fapt este remarcat de marea majoritate a preadolescenților investigați: 85 % și doar 15 % au menționat că ar dori să mărească acest timp, dar își dau bine seama de repercusiunile negative. Este evident că, copilul cât nu ar vrea el, nu poate să-și petreacă tot timpul în fața computerului. La întrebarea „Cum te simți tu atunci când ești nevoit să întrerupi jocul?” din cele 4 variante de răspuns propuse, 85% au menționat că se simt oboșiți, istoviți și 90% au remarcat nervozitatea, agitația și tensiunea. Cu toate acestea, preadolescenții conștientizează că timpul consumat la computer îi

crează probleme, neplăceri la școală sau cu părinții. Din această cauză, deseori recurg la **minciună** pentru a se juca mai mult timp la computer. Rezultatele obținute sunt prezentate în fig.2

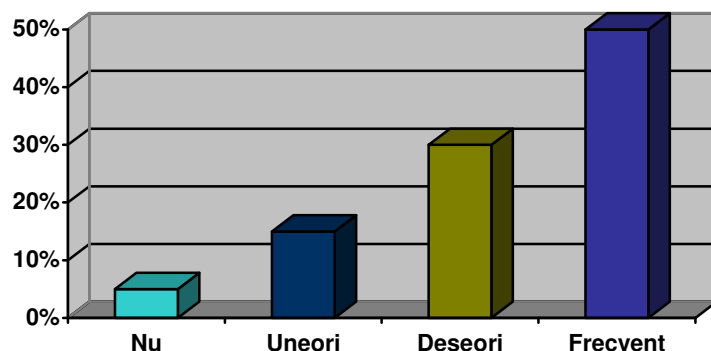


Fig.2 Utilizarea minciunii

Observăm că, foarte mulți preadolescenți chestionați (50%) spun minciuni frecvent pentru a obține ce-și doresc, adică timp mai mult la computer și 30 % - deseori recurg la această modalitate. Dar aceste manifestări nu sunt unicele aspecte dăunătoare ale dependenței de calculator. Studiul întreprins denotă că tocmai 90 % din preadolescenții chestionați recurg la **fuga de la orele școlare** pentru a se juca la computer.

Este afectată în mare măsură și sănătatea copilului. Astfel, mulți din ei manifestă simptome fizice specifice dependențelor. Printre ele se numără: dureri de cap, spate, ochi, dificultăți cu alimentația și somnul, igiena personală afectată, etc. Rezultate ilustrate procentual în fig.3

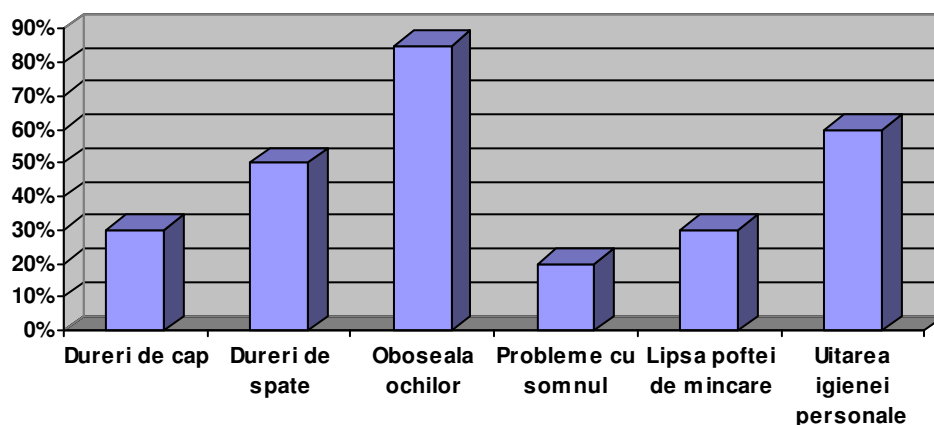


Fig.3 Simptoamele fizice

Ne-a interesat în mod special din ce familii provin acești copii. Analiza **structurii familiilor** demonstrează că ceva mai mult de jumătate din acești copii provin din familii destructurate, incomplete (60%), fapt prezentat în fig.4. Lipsa unuia sau ambilor părinți din cauză de deces (20 %), lipsa unui părinte din familiile divorțate sau care locuiesc separat (20 %) sunt factori care posibil duc la dezorganizarea familiilor și influențează în mare măsură destinul copiilor. Dar nu

trebuie să absolutizăm acest lucru, deoarece, pe de altă parte, un număr impunător de preadolescenți dependenți provin din familii complete, în care sunt prezenți ambii părinți. (40%)

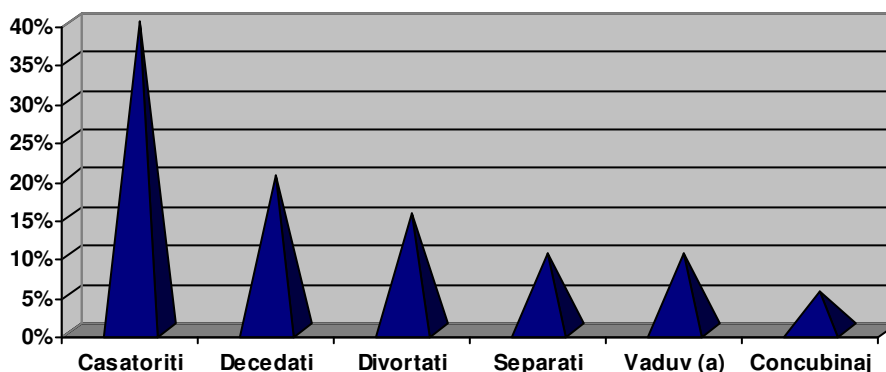


Fig. 4 Situația părinților

Considerăm că cauza acestui fenomen trebuie căutată nu atât în componența familiei, cât în climatul ce domină în ea. Acest fapt este confirmat pe deplin de rezultatele obținute la ultimele întrebări din chestionarul aplicat referitoare la **timpul și activitățile desfășurate împreună cu părinții**, implicarea părinților în viața copiilor. Rezultatele obținute sunt prezentate în fig. 5.

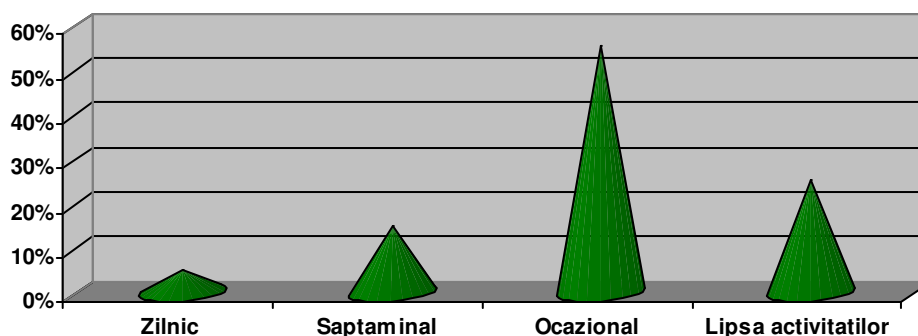


Fig. 5 Timpul petrecut împreună cu părinții

Tab. 1 Activitățile desfășurate împreună cu părinții

Activitățile comune	%	Nr. copiilor
Activități casnice	15%	3
Mersul la cumpărături	10%	2
Plimbări	5%	1
Vizionarea televizorului împreună	85%	10
Discuții	20%	4

Rezultatele obținute denotă o situație drastică existentă în familiile preadolescenților investigați. Observăm că practic lipsesc în familiile date activități desfășurate în comun: discuții, plimbări, etc. În schimb, domină vizionarea televizorului, activitate care presupune lipsa comunicării

și crearea predispozițiilor psihologice pentru instalarea comportamentelor dependente. Toate acestea afectează grav starea fizică și psihică a copiilor în creștere.

Observațiile întreprinse și rezultatele obținute confirmă faptul că copiii dependenți limitează numărul și timpul relaționării cu semenii, adulții și întâmpină astfel dificultăți în adaptarea psihosocială. Pentru verificarea experimentală a acestui fapt am aplicat Chestionarul de diagnosticare a adaptării social-psihologice (K. Rogers, P. Daimond). Rezultatele obținute sunt ilustrate în fig. 6.

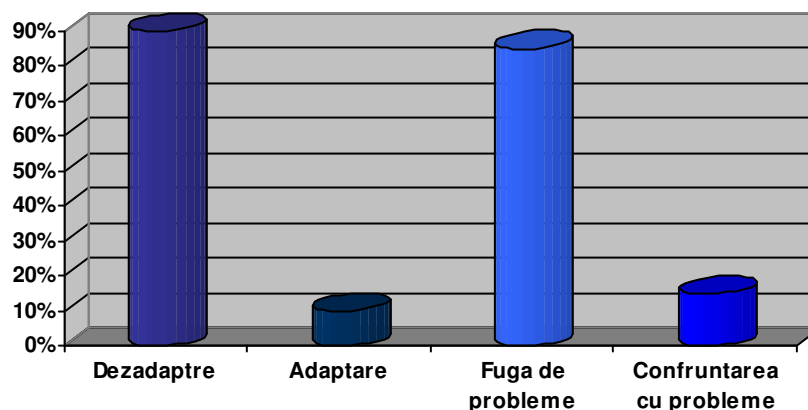


Fig. 6 Dezadaptarea social-psihologică a preadolescenților dependenți de jocurile video (după Chestionarul lui K. Rogers, P. Daimond)

Rezultatele obținute denotă problemele socio-psihologice cu care se confruntă, astfel încât 90 % din preadolescenții dependenți sunt dezadaptați social. Aceste rezultate confirmă ipoteza lansată. Cu atât mai mult aceste rezultate sunt confirmate de însuși subiecții experimentați în răspunsurile pe care le-au dat în anchetă, menționând că deseori au probleme în primul rând cu părinții, datorate timpului petrecut în fața computerului și neglijării temelor pentru acasă, în al doilea rând cu profesorii, deoarece au început să neglijeze însărcinările, să evite răspunsurile în clasă, ba chiar să fugă de la ore.

Problema reintegrării psihosociale a preadolescenților dependenți de jocurile video reprezintă o importanță majoră pentru sănătatea lor fizică și psihică. *Implicațiile asistentului social* cu scopul stimulării integrării acestora în mediul familial și comunitar vor avea efect cu condiția:

- Studierii situației sociale a persoanei dependente, cu identificarea cauzelor ce au dus la instalarea fenomenului de dependență;
- Realizarea unui plan individual de intervenție socială;
- Participarea persoanei dependente la training-ul psihologic axat pe diminuarea anxietății, dezvoltarea abilităților de comunicare, etc.

- Implicarea activă a familiei în rezolvarea problemelor cu care se confruntă persoana dependentă.

În procesul de intervenție socială asistentul social parcurge câteva etape și anume:

Prima etapă: asistentul social se întâlnește cu toate persoanele ce pot fi implicate în procesul de intervenție. Acestea pot fi membri ai familiei, în special părinții sau persoanele ce îngrijesc copilul, în cazul lipsei sau plecării părinților la muncă peste hotare, dirigintele clasei, colegii și prietenii, psihologul școlar. În timpul acestei etape este absolut necesar stabilirea cauzelor care au dus la fenomenul detașării copilului de lumea reală, evitarea comunicării reale, studierea relațiilor părinți-copii, relațiile interpersonale în colectivul clasei, ocupațiile în timpul liber, etc.

A doua etapă presupune informarea membrilor grupului despre problema existentă și modul de intervenție, influențele nocive ale utilizării excesive a computerului, rolul fiecăruia în sprijinul depășirii problemei existente. Aceste „prearanjamente” sunt făcute pentru a ști cu siguranță că copilul dependent va agree intervenția și se va conforma noilor reguli impuse.

A treia etapă presupune intervenția în sine. Specialistul facilitează derularea intervenției propriu-zise, ajută grupul să-și exprime părerile într-un mod onest, de sprijin. Rolul asistentului la această etapă este de a facilita derularea procesului de intervenție în continuare, preîntâmpinarea situațiilor de utilizare excesivă a computerului în lipsa supravegherii, preîntâmpinarea abandonului școlar sau, chiar, fuga de acasă. Scopul întâlnirilor este de a ajuta persoana dependentă să recunoască impactul dependenței sale asupra sa și asupra celor din jur și să o încurajeze să-și ia angajamentul personal în depășirea problemei.

La nivel *macro-social* am putea propune următoarele sugestii:

- Îmbunătățirea comunicării între instituțiile responsabile de educația copilului: școala - familia;
- Dezvoltarea parteneriatelor durabile atât între instituțiile guvernamentale, cât și ONG – uri;
- Dezvoltarea comunităților locale și a organizațiilor nonguvernamentale de a atrage fonduri pentru implimentarea de programe în domeniul profilaxiei comportamentelor dependente și informarea copiilor, părinților, profesorilor despre riscurile acestora;
- Dezvoltarea unui sistem de măsuri de protecție a copilului împotriva neglijării lui în propria familie;
- Dezvoltarea capacităților mass – mediei de a aborda problemele copiilor dependenți;
- Stimularea și sprijinirea unor programe de voluntariat care ar oferi asistența psihosocială a copiilor dependenți și familiilor acestora.

Summary

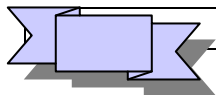
This article represents the main particularities and consequences of the game addiction, also the role of the assistant in solving of this cases of addiction and the steps which the social assistant makes during his intervention. Thus this phenomenon becomes a big problem from the psychological and sociological views, as a lot of people are involved in computer games, near 10-14% people addicted, and most of them are teenagers

The issue of the social reintegration of the video game addicted teens represents a huge importance for their physic and psychological health. We also mention that the Implications of the social assistants to stimulate the integration of the teens in their family and in the society will have an impact if: they study the social situations of the addicted person, they identify the causes of the installation of this addiction, they realize an individual plan of the social intervention, the addicted person have to participate at the psychological training based on decreasing their anxiety, to develop they abilities of communication etc.; also it is very important the implication of the family in solving the problems confronted by the addicted person.

Bibliografie selectivă :

1. Andries, Lucian (2002), "Internetul – aspecte psihologice", Revista "Psihologia", 6/2001, Bucuresti.
2. Bocancea, C., (2005), „Asistență socială. Studii și aplicații”, Iași.
3. Bocancea, C., Neamțu, G., (1996), „Elemente de asistență socială”, Ed. Polirom, Iași.
4. Grohol, John M. (2003), "Internet Addiction Guide", <http://psychcentral.com/netaddiction/>
5. Ștefan Sandu A. (2002), "Asistență și intervenție socială," Editura Lumen, Iași.
6. Young, Kimberly; Goldberg, Ivan (1998), "Pathological Computer Use"
<http://pages.prodigy.net/unohu/internetaddiction.htm>
7. Форман Н, Вильсон П. Использование виртуальной реальности в психологических исследованиях // Психологический журнал, 1996, том 17, №2, с. 64-79.
8. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал, 1999, том 20, №1, с 86-102.
www.kidsfreesouls.com
www.netaddiction.com/articles/cyberdisorders.htm
www.psychcentral.com/netaddiction/
www.zema.ru

Primit 28.05.09



Comportamentul asertiv al părinților și afirmarea de sine la copii de diferite vârste.

Oxana Șevcenco, magistru în psihologie,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat

Într-o societate în continuă schimbare un element care contribuie la succesul pe care ți-l dorești este încrederea pe care o ai în propria persoană. Încrederea este în strânsă relație cu mediul în care acționezi, se bazează pe comportamentele învățate și pe abilitățile dezvoltate în timp.

Studiile contemporane [1, p.13] scot în evidență trei factori ce pot condiționa încrederea în sine:

- **propria copilărie**, în primele săptămâni și luni din viața oricărui copil, părinții îl ajută foarte mult, îl motivează și îl încurajează. Ei îi zâmbesc întotdeauna nou-născuților, la fel cum fac și cei care vin în vizită, și prietenii de familie.
- **mediu în care trăim**, indiferent de mediul în care trăim, suntem înclinați ca, după un timp, să ne conformăm mediului. Ne naștem cu toții pentru a fi pozitivi, dar suntem condiționați negativ. Lumea în care trăim ne influențează negativ, ceea ce dăunează realizării unor succese.
- **experiența din trecut**, experiența unui succes, înmagazinată în creier, dezvoltă încrederea și are ca rezultat o convingere subconștientă că e posibil de reușit și în continuare. Cei mai buni antrenori, instructori și alte astfel de persoane care se ocupă cu dezvoltarea personală încearcă să-i facă pe oameni să trăiască experiența unor succese. Pe de altă parte, experiența unui eșec poate da naștere unei lipse de încredere și unei reacții subconștiente de incapacitate.

Reieșind din cercetările teoretice ale conceptului de încredere în sine și a influenței modelului parental asupra dezvoltării copiilor ne-am propus ca scop cercetarea influenței modelului comportamental al părinților (curajul social, inițierea contactelor, încrederea de sine) asupra manifestărilor psiho-comportamentale a copiilor (încrederea în sine) la diferite vârste.

Obiectivele investigației:

- ✓ cercetarea teoretică a influenței familiei asupra dezvoltării copilului.
- ✓ cercetarea experimentală a formelor și nivelelor de manifestare a comportamentului afirmat (curajul social, inițierea contactelor, încrederea de sine) la părinți.
- ✓ cercetarea experimentală a manifestărilor comportamentale non – afirmate a copiilor (anxietatea școlară, anxietatea socială, frica de evaluare a cunoștințelor etc.).

- ✓ studierea impactului comportamentului afirmat al părinților asupra manifestărilor psiho-comportamentale a copiilor la diferite vârste.
- ✓ analiza și interpretarea rezultatelor obținute.
- ✓ elaborarea concluziilor și a recomandărilor practice în baza rezultatelor obținute.

Baza experimentală și etapele investigației. Cercetarea a fost organizată în patru etape în decurs de șapte luni (octombrie, 2008 – mai, 2009):

- octombrie – decembrie, 2008 - analiza teoretică a problemei de investigație;
- ianuarie, 2009 – selectarea eșantionului studiat. Inițial baza experimentală au alcătuit-o 130 elevi cu vârsta cuprinsă între 7 și 16 ani din Liceul „Nicolae Iorga” și 130 părinți (în prelucrarea statistică au fost incluse rezultatele a 127 elevi și 127 părinți);
- februarie - aprilie, 2009 – realizarea experimentului de constatare;
- mai, 2009 – prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute; elaborarea concluziilor și recomandărilor.

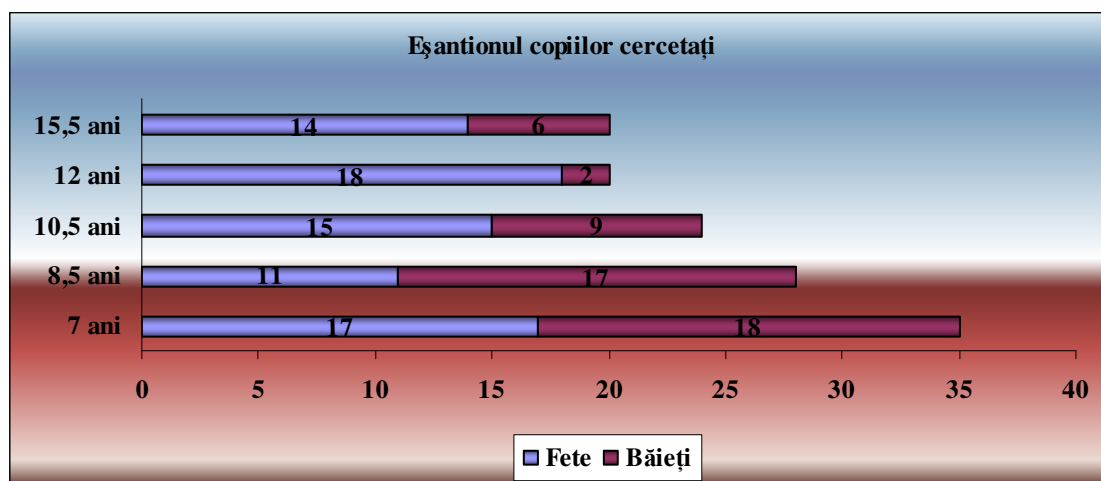


Fig.1. Eșantionul cercetării

Ipoteze operaționale:

Ipoteza 1: Cu cât nivelul curajului social, inițierii contactelor și încrederii de sine a părinților este mai jos, cu atât mai înalt este nivelul neîncrederii în sine la copii.

Ipoteza 2. Există legătură între nivelul curajului social, inițierii contactelor sociale, încrederii de sine a părinților cu diferite manifestări ale neîncrederii în sine (anxietatea generală, stresul social, frica de evaluare a cunoștințelor, frica de autoprezentare etc.) a copiilor de diferite vârste.

Pentru demonstrarea ipotezelor elaborate au fost aplicate următoarele metode psihodiagnostice:

1. Testul încrederii de sine (Romec V.) [4, p.22] Testul încearcă să identifice „încrederea în sine” ca atitudine pozitivă față de propriile abilități, alcătuită din două componente: cognitivă (încrederea în eficiență) și emoțională (timiditatea /inițierea contactelor sociale). Testul conține 30

întrebări care ne permit să identificăm trei nivele – inferior, mediu și superior al curajului social, a inițierii contactelor sociale și a încrederii de sine.

2. Testul Anxietății școlare (Philips)

Scopul metodicii constă în studierea nivelului și formelor anxietății în situații școlare. Testul constă din 58 întrebări, la ele se răspunde „da” sau „nu”.

În afară de anxietatea școlară generală pot fi calculate rezultatele pentru cele 8 scale ale testului:

- 1. Anxietate școlară generală** – starea emoțională generală a copilului legată de includerea lui în viața școlară.
- 2. Stres social** – starea emoțională a copilului pe fondalul căreia se dezvoltă contactele sociale (în primul rând cu semenii)
- 3. Frustrarea trebuinței de obținere a succesului** – stare psihică nefavorabilă care nu permite copilului să obțină succes, rezultate înalte în activitate.
- 4. Frica autoprezentării (autoexprimării)** – stare emoțională nefavorabilă care apare în legătură cu necesitatea de a demonstra propriile capacități altora, de a expune în public propriile realizări.
- 5. Frica de evaluare a cunoștințelor** – atitudine negativă și neliniște în situațiile de evaluare (în special în public) a cunoștințelor, realizărilor, capacităților.
- 6. Frica de a nu satisface așteptările celor din jur** – orientarea pe aprecierea primită de la alții asupra propriilor realizări, fapte și gânduri, neliniște în așteptarea aprecierilor, așteptarea neîntemeiată a aprecierilor negative.
- 7. Nivel fiziologic scăzut de rezistență la stres** – particularități psihofiziologice ce influențează adaptabilitatea copilului față de situațiile stresogene, crește probabilitatea de a reacționa neadecvat, distructiv la factori perturbatori din mediu.
- 8. Probleme și frici legate de profesori** – stare emoțională tensionată în raport cu maturii din școală, ce influențează negativ reușita școlară.

Rezultatele descriptive obținute în baza metodicilor aplicate.

Urmărind obiectivele propuse am aplicat pe un eșantion de 127 părinți Testul de determinare a încrederii în sine (autor Romek V.) și am obținut următoarele rezultate:

- La toate cele trei scale ale testului cel mai mulți respondenți au înregistrat nivelul mediu de manifestare: Curajul social – 55,11%; Inițierea contactelor sociale – 62,99%; Încrederea în sine – 75,59%;
- Atît la scala Curajul social, cît și la scala Inițierea contactelor sociale mai mulți respondenți au înregistrat nivelul inferior și mai puțini – nivelul superior: Curajul social (27,5% și 17,32%); Inițierea contactelor sociale (33,85% și 3,14%);

- La scala **Încrederea în sine** mai mulți părinți au înregistrat nivelul superior decât inferior: 22,83% la 1, 57%.

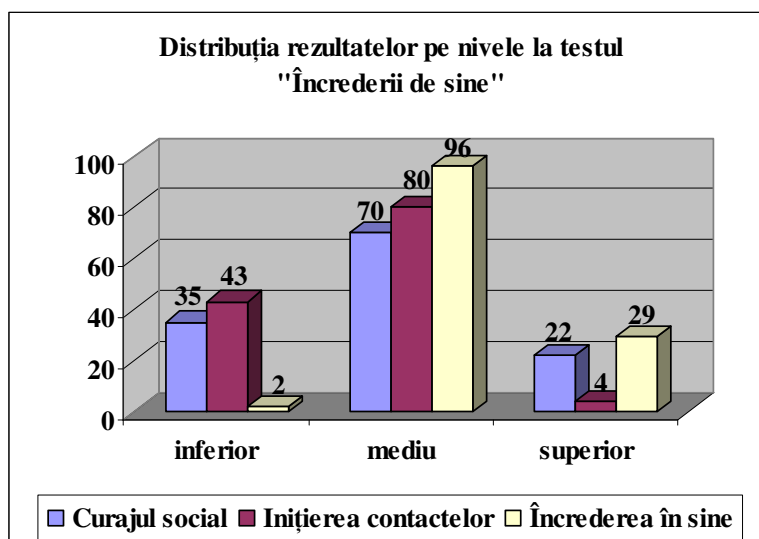


Fig.2. Rezultatele la testul „Încredere în sine”

Calculând mediile rezultatelor obținute la cele trei scale am determinat coeficientul **Încrederii în sine** a părinților și le-am raportat la vârsta copiilor. În felul acesta am obținut următoarea distribuție:

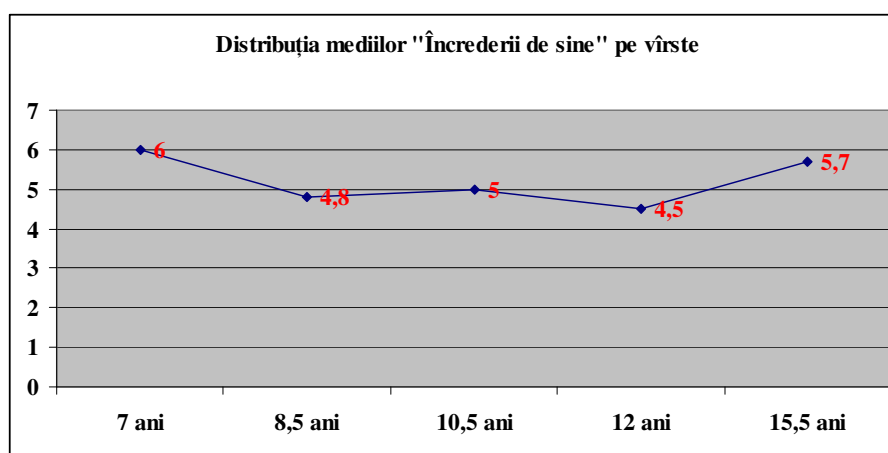


Fig. 3. Rezultatele testului „Încrederea în sine” în dependență de vârstă

Respectiv putem spune că părinții copiilor de 7 ani se manifestă ca cei mai încrezuți în sine (media 6,0) după care urmează părinții copiilor de 15-16 ani (media 5,7).

Rezultatele comparative dintre scalele testului și vârsta copiilor confirmă faptul că cele mai înalte cote la testul încrederii în sine pot fi identificate la părinții cu copii de 7 și 15-16 ani.

Vârsta de 7 ani este considerată o vârstă de trecere de la un ciclu la altul, copiii schimbă activitatea dominantă de joc pe cea de învățare. În această perioadă părinții sunt implicați maximal în organizarea regimului de viață a copilului. Fiecare părinte caută să identifice cât mai reușit

școala primară, prima învățătoare, ceea ce stimulează la părinți inițiativa de a stabili contacte, de a lega prietenii cu persoane noi – părinții copiilor din clasa în care va merge și copilul lor.

La vârsta de 15-16 ani copiii își manifestă din plin autonomia și „maturitatea” în privința multor subiecte care pînă nu demult se aflau sub coordonarea nemijlocită a părinților. Aceste schimbări în comportamentul copiilor solicită din partea părinților fermitate în elaborarea regulilor și verificarea sarcinilor înaintate copiilor. Părinții deseori sunt puși în situația de intermediari între copiii, care deseori se comportă rebel, non-conformist și profesorii care nu rezistă impactul acestor metamorfoze comportamentale de la mai mulți adolescenți concomitent. În asemenea situații părinții sunt nevoiți să manifeste curajul de a înfrunta situațiile sociale dificile și totodată să se comporte încrezut (nici de cum agresiv sau pasiv).

Cel de-al doilea test „Anxietatea școlară” (autor Philips) a fost aplicat pe copii de diferite vârste. Rezultatele primite în baza acestui test ne vorbesc despre un nivel destul de înalt al anxietății școlare. Din numărul total de copii 65,4% au înregistrat anxietate mărită și înaltă și doar 34,6% anxietate mică.

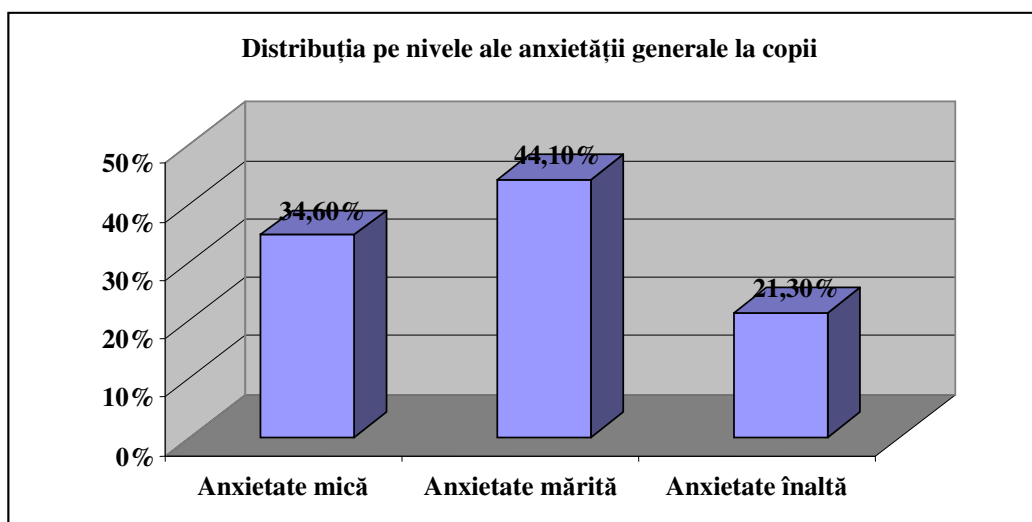


Fig. 4. Rezultatele la anxietatea generală

Analiza rezultatelor conform scalelor și raportarea lor la vârsta copiilor ne permite să elaborăm profilul de manifestări comportamentale (dificultăți în afirmarea de sine) a copiilor la diferite vârste:

Tab.1. Dificultăți în afirmarea de sine

Scala	Vârsta (ani)				
	7	8,5	10,5	12	15,5
1. Anxietate școlară generală	49,51	63,36	59,73	83,85	75,38
2. Stres social	52,89	79,38	80,42	61,08	55,15
3. Frustrarea trebuinței de obținere a succesului	49,44	70,79	70,04	63,63	73,10
4. Frica autoprozentării (autoexprimării)	51,54	63,39	71,29	79,03	62,88
5. Frica de evaluare a cunoștințelor	55,27	70,18	55,17	72,78	72,45

6. Frica de a nu satisface așteptările celor din jur	46,20	80,14	68,04	68,85	62,85
7. Nivel fiziologic scăzut de rezistență la stres	44,20	72,86	60,31	85,25	69,43
8. Probleme și frici legate de profesori	58,43	54,04	66,50	72,00	76,70
		III	III	I	II

Observăm că la vârsta de 12 ani se înregistrează cele mai multe manifestări comportamentale anxioase (anxietate școlară generală, frica de a se exprima și prezenta în public, frica în fața evaluării cunoștințelor și nivel fiziologic scăzut în situații de stres), care ne pot vorbi despre dificultatea generală de a demonstra comportament afirmat la această vîrstă.

Următoarea vîrstă cu cote înalte ale anxietății este vîrsta de 15-16 ani. Acestea se manifestă prin: frustrarea trebuinței de obținere a succesului, frica de evaluare a cunoștințelor și probleme / frici legate de profesori.

Următoarele vîrste care au înregistrat cote înalte în egală măsură sunt 10 - 11 ani cu stresul social și vîrsta de 8-9 ani cu frica de a nu satisface așteptările celor din jur.

Generalizînd datele prezentate mai sus observăm că vîrsta copiilor joacă un rol important în manifestarea comportamentului afirmat atît a părinților cît și a copiilor. Mai jos vor fi verificate ipotezele cu ajutorul metodelor statistico – matematice.

Pentru a verifica **Ipoteza 1: cu cît nivelul curajului social, inițierii contactelor și încrederii de sine a părinților este mai jos, cu atît mai înalt este nivelul neîncrederii în sine la copii**, am aplicat Chi – Square Tests. Analizînd indicatorii primiți putem spune că:

- Nivelul jos al **Curajului social** al părinților înregistrează același procent de copii cu anxietate înaltă (8,7%), ca și nivelul mediu al curajului social (8,7%), dar părinții cu nivel înalt al curajului social au un procent mai mic de copii cu anxietate înaltă (3,9%).
- Nivelul jos al **Inițierii contactelor sociale** la părinți înregistrează cel mai mare procent de copii cu anxietate înaltă (11,8%), comparativ cu nivelul mediu (9,4%) și înalt (0%).
- Nivelul jos al **Încrederii în sine** la părinți înregistrează cel mai mare procent de copii cu anxietate înaltă (15,0%), comparativ cu nivelul mediu (4,7%) și înalt (1,6%).

Comparînd datele primite putem spune că exista o asociere semnificativa între **Curajul social** ($\chi^2 = 6,2$ $p=0,00$ ($p < 0.05$)), **Inițierea contactelor sociale** ($\chi^2 = 7,6$ $p=0,02$ ($p < 0.05$)), **Încrederea în sine a părinților** ($\chi^2 = 7,3$ $p=0,02$ ($p < 0.05$)) și **anxietatea înaltă** a copilului. Altfel spus nivelul jos al Curajului social, al Inițierii contactelor sociale și a Încrederii în sine favorizează anxietatea înaltă la copil. Iar aceasta înseamnă că, **Ipoteza 1** este adevărată: **Cu cît nivelul curajului social, inițierii contactelor și încrederii de sine a părinților este mai jos, cu atît mai înalt este nivelul neîncrederii în sine la copii.**

Pentru verificarea **Ipotezei 2: Există legătură între nivelul curajului social, inițierii contactelor sociale, încrederii de sine a părinților cu diferite manifestări ale neîncrederii în sine**

(*anxietatea generală, stresul social, frica de evaluare a cunoștințelor, frica de autoprezentare etc.*) a copiilor de diferite vârste, am recurs la prelucrarea statistică a rezultatelor cu ajutorul metodei **Kruskal -Wallis Test**.

Test Statistics^{a,b}

	FILIPS1	FILIPS2	FILIPS3	FILIPS4	FILIPS5	FILIPS6	FILIPS7	FILIPS8
Chi-Square	13,532	16,896	8,591	8,600	6,607	14,918	19,851	6,623
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,009	,002	,072	,072	,158	,005	,001	,157

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: VARSTA

Există diferențe semnificative la scalele ce identifică diferite manifestări ale comportamentului neîcrezut în dependență de vârsta copilului. Diferențe semnificative sunt evidențiate la scalele:

- Anxietate școlară generală (**x²=13,53, p=0,009**);
- Stres social (**x²=16,89, p=0,002**);
- Frica de a nu satisface așteptările celor din jur (**x²=14,91, p=0,005**);
- Nivel fiziologic scăzut de rezistență la stres (**x²=19,85, p=0,001**).

Pentru a verifica cea de a doua parte a ipotezei 2 conform căreia există diferențe în manifestarea Curajului social, Inițierea contactelor sociale și Încrederea în sine a părinților și vârsta copiilor am aplicat testul Anova și am obținut următoarele rezultate:

- Inițierea contactelor sociale a părintelui în funcție de vârsta copilului (**anova = 3,633, p = 0.004**);
- Curajul social a părintelui în funcție de vârsta copilului (**anova = 2,807, p = 0.005**);
- Încrederea în sine a părintelui în funcție de vârsta copilului (**anova=4,302, p=0.003**).

În așa fel **Ipooteza 2** a fost confirmată: **există legătură între nivelul curajului social, inițierii contactelor sociale, încrederii de sine a părinților cu diferite manifestări ale neîncrederii în sine (anxietatea școlară generală, stresul social, frica de a nu satisface așteptările celor din jur, nivel fiziologic scăzut la stres) a copiilor de diferite vârste.**

SINTEZE ȘI CONCLUZII

După cum am menționat în partea introductivă a lucrării - unul din cele mai eficiente mijloace în educația copilului este modelul sau exemplul. Lucrarea efectuată a confirmat prioritatea modelului comportamental părintesc în dezvoltarea încrederii de sine la copii.

- Cu cât este mai jos nivelul **Curajului social, al Inițierii contactelor sociale și a Încrederii în sine** al părinților cu atât este mai înaltă anxietatea copiilor.
- A fost evidențiată importanța modelului parental la o anumită vârstă a copilului, deoarece pe măsura creșterii și maturizării, copilul își găsește singur modelele de viață și cele

profesionale. Cercetarea întreprinsă a evidențiat vârsta de 12 ani ca una din cele mai vulnerabile în viața copilului, deoarece au fost înregistrate cele mai multe manifestări comportamentale anxioase (anxietate școlară generală, frica de a se exprima și prezenta în public, frica în fața evaluării cunoștințelor și nivel fiziologic scăzut în situații de stres), care la rândul său, ne poate vorbi despre dificultatea generală de a demonstra comportament afirmat la această vârstă. Următoarea vârstă cu cote înalte ale anxietății este vârsta de 15-16 ani. Acestea se manifestă prin: frustrarea trebuinței de obținere a succesului, frica de evaluare a cunoștințelor și probleme / frici legate de profesori.

Rezultatele descriptive obținute în baza aplicării testelor „Încrederea în sine”, autor Romek V. și „Anxietatea școlară”, autor Philips, au fost confirmate statistic prin înregistrarea diferențelor semnificative la scalele ce identifică diferite manifestări ale comportamentului neîncrezut în dependență de vârsta copilului. Diferențe semnificative au fost evidențiate la scalele:

- Anxietate școlară generală ($\chi^2=13,53$, $p=0,009$);
- Stres social ($\chi^2=16,89$, $p=0,002$);
- Frica de a nu satisface așteptările celor din jur ($\chi^2=14,91$, $p=0,005$);
- Nivel fiziologic scăzut de rezistență la stres ($\chi^2=19,85$, $p=0,001$).
- Tabloul interdependenței vârstei copilului cu manifestările comportamentului neîncrezut la copii a fost completat de date, care evidențiază relația dintre vârsta copiilor și manifestările comportamentului afirmat la părinți.

RECOMANDĂRI PRACTICE

Reieșind din faptul că, problema încrederii în sine într-adevăr există, ceea ce ne-au demonstrat și datele statistice, ținem să menționăm rolul important pe care îl deține familia în procesul de formare a încrederii de sine la copii. De aceea putem recomanda părinților să-și ridice propriul nivel al încrederii în sine, ca mai apoi să exercite o influență benefică asupra copiilor.

Dacă vom privi comportamentul neîncrezut ca manifestări fie agresive, fie timide (pasive) atunci vom recomanda două direcții de activitate psihologică.

Obiectivele generale ale programelor psihologice	Cauza comportamentului	Recomandări
A) În lucru cu copiii agresivi: - dezvoltarea abilităților empatice;	- deficit de atenție, dragoste și acceptare părintească;	- adresarea la psihologul școlar, interviu cu părinții, includerea părinților și copiilor în jocuri de rol și ameliorarea contactului emoțional;

<ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea abilităților de exprimare a emoțiilor într-o formă social acceptabilă; - formarea autopercepției pozitive în baza realizărilor personale. 	<ul style="list-style-type: none"> - însușirea modelelor agresive de comportare în familie; - însușirea modelelor agresive de comportare în rezultatul influenței surselor de informare în masă; - nivelul jos de dezvoltare a abilităților de comunicare 	<ul style="list-style-type: none"> - discuție cu părinții, adresarea la psiholog; - selectarea programelor televizate, pentru a exclude vizionarea scenelor de violență; - jocuri dinamice, de rol, de manipulare cu stările emoționale; jocuri de utilizare a mimicii și pantomimicii ca autoexprimare; însușirea tehnicilor de autorelaxare și implicarea acestor copii în programe speciale de dezvoltare a abilităților de comunicare
<p>B) În lucru cu copiii timizi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea unei autopercepții pozitive; - dezvoltarea încrederii de sine; - dezvoltarea încrederii în alte persoane; - managementul emoțiilor; - diminuarea tensiunii musculare; - formarea abilităților de lucru în grup; - dezvoltarea abilităților de autocontrol. 	<ul style="list-style-type: none"> - hiperprotecție, hipercontrol din partea părinților; - însușirea modelelor pasive de comportare prin preluarea comportamentului cel mai des manifestat în familie; - inhibarea încrederii de sine prin comportament agresiv, demonstrativ, imatur al părinților; - nivelul jos de dezvoltare a abilităților de comunicare 	<ul style="list-style-type: none"> - adresarea la psihologul școlar, interviu cu părinții; - training de dezvoltare a comportamentului asertiv pentru părinți; - sesizarea cazurilor de abuz față de copii în instanțele pentru protecția drepturilor copiilor; - training de dezvoltare a comportamentului asertiv pentru părinți; - însușirea tehnicilor de autorelaxare și implicarea acestor copii în programe speciale de dezvoltare a abilităților de comunicare.

Summary

The article reaches the problem concerning lack of models in preparing parents for an affirmative behavior, generally; and the influence of parental attitudes and non-affirmative behavior manifestations towards the development of non-affirmative behavior of their children, especially. The research captured 127 children and 127 parents for the purpose of determining the impact of parents' behavioural model (social courage, initiation in social contacts and self-confidence) on the formation and development of self-confidence at children aged 7 - 16 years old.

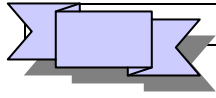
The results of the research show evidence that there is a correlations between parents lack of trust, lack of social courage; and children's behavior manifestations such as anxiety, difficulties of self representation, frustration in goal achievement, fear of knowledge evaluation situations, and fear of not corresponding to the awaiting of the environment.

The received results are to be used in the aims of elaboration of some educational programs concerning development of affirmative behavior at parents as at their children.

Bibliografie

1. Bower, S., Bower, G. 1976. *Asserting Yourself*. Addison-Wesley, Massachusetts, 367 p.
2. Dimitriu, E. 1982. *Timiditatea și terapia ei*, Ed. Știință și Tehnică, București, 266p.
3. Șchiopu, U. 1997. *Dicționar de psihologie*. Ed. Babel, București, 367p.
4. Ромек, В. 2000. *Психологическое консультирование: Проблемы, методы, техники. Психологическое консультирование в ситуациях выученной беспомощности*. Из-во ЮГРИ, Ростов-на-Дону, 278 p.
5. Фурманов, И. 2004. *Психология детей с нарушениями поведения*. Изд-во Владос, Москва, 148 стр.
6. Широкова, Г. *Справочник дошкольного психолога*, Изд – во Феникс, Ростов - на – Дону, 102 стр.
7. Щур, В. 1982. *Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей*. Владос – Пресс, Москва, 198 стр.

Primit 01.06.09.



Diferențe gender în planul profilului psihologic de personalitate a sportivilor

Gabriela Mitrofan, dr. în psihologie, lector superior

Sportul - fie că este vorba de amatorial sau profesional - este astăzi un fenomen care implică, cel puțin în întreaga lume, și bărbați, și femei. Istoria sportului, cu toate acestea, a fost pentru o lungă perioadă de timp caracterizat de o puternică predominanță a sexului masculin, iar domeniul de aplicare al sportului este încă marcat de profunde diferențe gender: bărbații, în general, manifestă o participare activă și predominantă în sport, și în același timp, rezultatele sportive masculine sunt mai importante atât din punct de vedere economic cât și cultural. Cu toate acestea, în ciuda acestor diferențe evidente între participare și importanța bărbaților și femeilor în sport, pentru o lungă perioadă de timp știința, industria, a pus la îndoială inegalitățile de gen în raport cu sportul. Acest lucru se datorează parțial faptului că cercetările sociale în sport au fost puternic influențate de concepțiile idealiste care aveau tendința de a evidenția caracterul ludic și de distracție a activităților sportive, care sunt, prin urmare, o sferă de acțiune în care reclamantul intră liber, fără taxe de orice fel, exprimându-se mai degrabă pe el însuși, propriile dorințe și propria autonomie.

Diferențele între bărbații și femeile implicați în sport au fost apoi raportate la diferențele originale și naturale de gen: puternici, competitivi și activi primii, și slabe, supuse și pasive - cele de-a doua. Deci, în cazul în care argumentul, precum că sportul este un teren natural pentru sexul masculin, datorită caracteristicilor lor fizice - este încă larg partajat în societatea noastră, determinismul biologic a fost mult timp dominant în discursul academic sportiv și ideologia radicalei diferențe între sexe a fost și este încă validată de fiziologie.

Recentele statistici confirmă o creștere substanțială a femeilor implicate în sport. În ciuda acestui fapt, numărul de practicanți al sexului frumos este cu mult mai mic decât cel al colegilor lor de sex masculin. Motivele pentru o astfel de diferență, în parte, trebuie să fie căutate în cadrul rolului socio-cultural pe care femeia la partajat mereu și, în parte, la anumite prejudecăți, care își au rădăcinile în adâncimi de individualitate, ce se luptă pentru a le dizolva complet.

Carența trebuie căutată și în mediul din jurul nostru. Mediul înconjurător este responsabil de cea mai mare parte de stimulii educativi care ne fac să creștem, observând o diferență substanțială între sexe. Însuși faptul că, în timp ce băieții sunt încurajați spre concurență, agresivitate, autoafirmare (3), la fete se produce exact contrariul. Fetița este învățată să se conformeze unui rol, ce cuprinde capacitatea de înțelegere, de acceptare a altor nevoi și de dorința de a înțelege. Tradițional, femeile sunt privite ca un mare recipient în care trebuie să ia loc emoțiile și problemele altora, în special cele ale soțului ei și al copiilor. Femeia nu este stimulată să

investească în dezvoltarea propriei persoane, ea crește încercând să-și demonstreze ei înșiși capacitatea de a fi acceptată de către alții pentru calitățile sale în plan afectiv și emoțional, în timp ce bărbații tind să obțină instrumente care îi vor permite să cucerească, printr-un comportament competitiv, un rol important în societate. Chiar și atunci când adolescențele reușesc să se implice în activitatea sportivă, abandonarea sportului, rămâne o problemă foarte frecventă. Una dintre cele mai frecvente cauze este teama că sportul poate deteriora aspectul fizic. La această vârstă, pentru o fată, faptul că știe că este atractiva, îi face să-i crească respectul de sine și, astfel, își consolidează identitatea feminină.

Familia, prietenii, de multe ori transmit mesaje negative tinerei atlete care este indusă să creadă că experiența sportivă nu este potrivită pentru rolul său de femeie și că își pierde timpul. Și asta în special în adolescență, în cazul în care căutarea de identitate este mai puternică și nu există o mai mare nevoie de a fi în concordanță cu rolurile oferite de către societate.

Cele mai importante motive a fetelor pentru activitatea sportivă sunt legate de dorința de a-și îmbunătăți aspectul fizic și psihic și de afirmare în rândul tinerilor. În cele mai multe cazuri, este tatăl cel care salută activitatea sportivă a fiicii, în timp ce mama, încurajează în cazul în care acest sport este aproape de clișeu feminil. Părinții, de asemenea, par mai înclinați în a consolida activitățile sportive ale fiicii mai degrabă din obiectivele de sănătate, decât de socializare și emancipare. Tinerele sportive s-au dovedit a fi conștiente de prejudecățile împotriva femeilor în sport. Unele par să fie suficient de sensibile și indiferente față de teama de a pierde o parte din imaginea lor de femei. Sportivele nu par să difere în funcție de interesele lor de cele ale colegelor non-sportive. Fetele au demonstrat importanța nevoii de realizare și independența, care exprimă o anumită distanțare de la tradiționalul ideal feminin.

În ultimii ani, imaginea idealizată a femeii de către societate este lent completată de careva caracteristici care în trecut erau considerate tipic masculine. Sunt mai acceptate agresivitatea și necesitatea de autoafirmare. Pentru a face față acestui model, femeia a trecut prin sacrificii de alimentație și s-a apropiat de activitatea motorie cu mai mult interes, cu toate că se află încă într-un stadiu în care tinde să-și construiască un organism nu atât de mult pentru ea însăși, dar mai ales pentru dorințele lumii exterioare. Nevoia de autorealizare din partea femeilor, în ultimii ani devine o parte integrantă a formării personalității lor.

Deoarece personalitatea sportivului este multiplu determinată în formarea sa de diverși factori (biologici, psihologici, sociali, materiali), era și firesc să ne intereseze și aportul factorului gen la formarea însușirilor de personalitate a sportivilor. De aceea în cadrul studiului nostru ne-am propus să studiem diferențele de gen în sport, în aria diferențelor dintre profilurile psihologice de personalitate a sportivilor. În cercetarea efectuată de noi, am pornit de la ideea că, **însușirile generale** ale personalității reprezintă acele caracteristici ale omului care determină

comportamentul lui în toate sferile și condițiile de viață, cu o probabilitate semnificativă. Acestea vizează însușirile de temperament, calități emoțional-volitive, însușiri ce țin de interrelațiile sociale. Evident, aceste însușiri generale poartă un caracter individual pentru unii fiind mai evidente decât altele. Iată de ce, în literatura de specialitate, paralel cu descrierea însușirilor generale se descriu și cele speciale. (1, 5, 7)

Însușirile generale ale personalității influențează parametrii activității, având un rol funcțional chiar în structura generală a activității, constituind condițiile interne ale activității și funcționează independent de aceasta. Însușirile speciale se formează și se dezvoltă în cadrul activității de antrenament și concurs.

În psihologia sportului sunt recunoscute cu precădere patru tipuri de astfel de însușiri: 1) *stabilitate emoțională*; 2) *autoreglarea sportivă*; 3) *motivația sportivă*; 4) *toleranța la factorii stresori*. (1) Este cert faptul că însușirile generale ale personalității sunt într-o legătură strânsă cu cele speciale. Însușirile generale stau la baza celor speciale, ele se intercalează și se manifesta în orice activitate în mod simultan. De aceea este importantă studierea ambelor tipuri de însușiri, și conștientizarea ponderii lor.

Analiza teoretică a acestei probleme și unele studii preliminare ne-au determinat să formulăm următoarea ipoteză: *Există diferențe în planul profilului psihologic de personalitate a sportivilor de gen masculin și feminin, atât în planul însușirilor generale de personalitate cât și în planul însușirilor speciale de personalitate.*

Pornind de la aceste considerente, pentru verificarea ipotezei ne-am propus următoarele *obiective operaționale*:

- a. studiul teoretico-științific al literaturii de specialitate;
- b. identificarea însușirilor generale și speciale de personalitate ale sportivului;
- c. stabilirea diferențelor atât în privința însușirilor speciale de personalitate cât și a celor generale în funcție de criteriile de stratificare.

Cercetarea de față s-a desfășurat pe parcursul anilor 2004 – 2005. Eșantionul subiecților supuși cercetării a fost constituit din 93 de sportivi selectați în mod aleator, prin stratificare din cadrul Liceului Internat Republican cu Profil Sportiv, din orașul Chișinău. Criteriul de stratificare a eșantionului a ținut de **1) gen**: un lot alcătuit din fete ce practică lupte libere și judo, și al doilea lot din băieți ce practică același gen de sport, și **2) performanța sportivă**.

Sursele referitoare la variabilele cercetate au fost următoarele: *interviul* corelat cu *observarea* comportamentului sportivului în condiții de antrenament și concurs; *chestionarul Cattell-16PF*-pentru conturarea profilului psihologic al sportivilor; *ancheta lui V. Miliman „Stabilitatea psihică a sportivului”*- pentru evaluarea însușirilor speciale de personalitate ale sportivilor.

Structurarea pe sexe a loturilor indică o incidență mai crescută la unele trăsături de personalitate în rândul fetelor față de sexul opus. Preponderența sexului feminin, poate avea mai multe explicații, ea datorându-se fie unei "vulnerabilități" biologice crescute (genetice sau hormonale), fie datorită condițiilor socio-culturale care tind să devalorizeze rolul social al femeii sau să suprasolicite femeia în urma cumulării de sarcini profesionale și familiale.

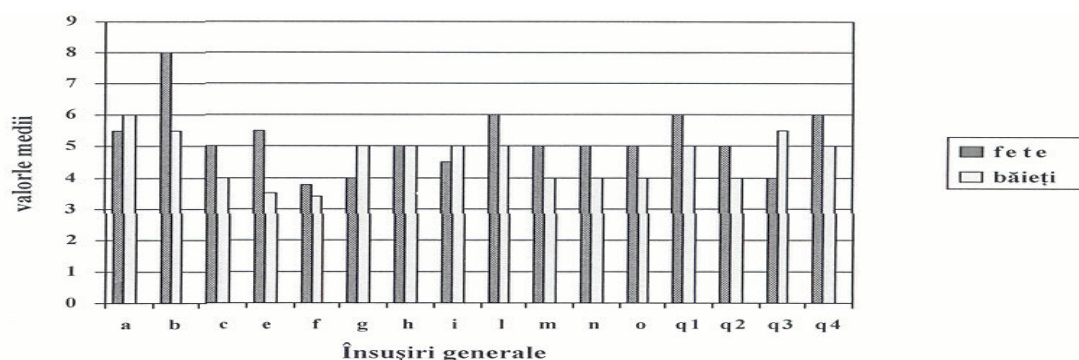


Fig. 1 Diferențe gender la însușiri generale de personalitate (Cattel 16 PF)

Analiza statistică realizată a permis identificarea unor diferențe statistic semnificative la următorii factori:

a) Factorul **B-inteligența** (valoarea lui $T=2,78$ pentru gradul de libertate 102, la pragul de semnificație 0,01). Fetele denotă un scor mai ridicat la factorul inteligenței, dând dovadă de o inteligență mai vie, de o capacitate mai mare de abstractizare. În linii generale, datele noastre experimentale au arătat că sportivii de talie internațională și cu o experiență sportivă mare se deosebesc printr-un nivel înalt al gândirii abstracte. Sportivii de performanță tind să analizeze, să pătrundă în esența aspectelor pregătirii lor fizice, tehnice, tactice, psihologice și sociale. Numai sportivii cu un nivel înalt intelectual pot atinge acest nivel de înțelegere. În cazul performanței sportive, succesul sau insuccesul nu este întotdeauna o consecință directă a valorii inteligenței generale a sportivului, întrucât capacitatea de adaptare la programele de antrenament și mai ales la cele de concurs depinde și de așa-zisa „inteligență sportivă”, care se formează în câmpul activității sportive în general și în cel al probei practicate în special, împreună cu atitudinile sportivului față de activitate și aptitudinile sale psihomotrice, motrice etc. (1).

Practic, se întâlnesc sportivi care obțin note ridicate la testele de inteligență generală, dar randamentul lor sportiv este sub așteptări și invers, sportivi care au rezultate mai slabe la teste, dar au performanțe sportive de prestigiu.

b) Factorul **E-"dominanță-supunere"** (valoarea lui $T=4,69$, cu gradul de libertate 102, pentru pragul de semnificație 0,001). Fetele se plasează pe poziția medie de manifestare a trăsăturilor, fapt ce denota tărie de caracter. Într-o măsură mai mare decât băieților le sunt caracteristice astfel de calități ca: caracter afirmat, agresivitate, încăpățănare, autoritate, dominanță. O explicație posibilă derivă în mare parte din actualele condiții de dezvoltare a societății în tranziție, cât și însușirile noilor roluri și funcții în societate de către femeile contemporane. Astăzi fetele ce practică sport se mândresc cu poziția lor socială și tind să fie recunoscute și apreciate cu o aură de excelență.

În ceea ce privește scorul ridicat la **agresivitate**, acesta ar putea fi atribuit altor factori în afară celor sportivi, chiar dacă cunoaștem că cercetările demonstrează că sportivii de performanță nu numai că sunt mai agresivi, dar și sunt orientați să-și exprime mai liber tendințele lor agresive decât așa numiții reprezentanți ai selecției normale, (6, pag. 81) am putea ușor combate stereotipul conform căruia fetele sportive sunt mult mai agresive decât majoritatea nesportivelor, dacă am aduce ca dovadă datele obținute recent de dr. în psihologie Losîi Elena din R. Moldova; în cercetările sale asupra agresivității la preadolescenții contemporani, se relevă un scor mai ridicat la agresivitate la fete decât la băieți. (Losîi, E., 2002, p.20-32)

c) Factorul **L-"încredere-neîncredere"** (valoarea lui $T=2,603$, cu gradul de libertate 102, pentru pragul de semnificație 0,01). Băieții luptători sunt mai încrezători, mai conlucrânți, mai înțelegători. Fetele sportive sunt mai suspicioase, mai îndărătnice, mai neîncrezătoare, și mai perseverente.

d) Factorul **Q1-"conservatism-spirit deschis"** (valoarea lui $T=2,68$, cu gradul de libertate 102, pentru pragul de semnificație 0,05). Băieții denotă un grad mai ridicat de conformism, sunt mai conservatori, mai respectuoși față de ideile stabilite. Fetele, în schimb, sunt mai liberale, mai ușor se supun schimbărilor, mai generoase, cu spirit critic.

e) Factorul **Q4-"destindere-încordare"** (valoarea lui $T=2,984$, cu gradul de libertate 102, pentru pragul de semnificație 0,01). Fetele au înregistrat un scor puțin mai ridicat la frustrare, sunt mai încordate, cu tensionare mai ridicată, mai predispuse spre stări depresive. Toate acestea probabil se datorează în mare parte, faptului că femeile au mai multe motive pentru depresie. Stereotipurile sociale privitor la rolul femeii în societate le fac să se simtă mai încordate în manifestarea potențialelor lor fizice și psihice, în realizarea carierei, etc. În unele cazuri, fetele sunt cuprinse de

teama că nu vor fi acceptate social, sau vor trezi reacții de neacceptare din partea celorlalți, deoarece mai persistă stereotipul precum că, sportul contribuie la formarea unor calități mai puțin feminine, că femeile ce practică sport (în deosebi luptele sportive, ca în cazul nostru) își pierd din sensibilitate, suplețe, feminitate. Fetele, de obicei, sunt preocupate de "eu-l" lor corporal, fapt, ce nu de puține ori, creează situații frustrante pentru fetele ce practică luptele sportive la nivel de performanță. Însă, conform studiilor lui B.C.Ogilvie (1988), efectuate pe un lot impunător de sportive, putem susține cu fermitate că practicarea sportului de către femei nu duce la formarea unor calități negative de personalitate, care ar leza într-un oarecare mod statutul lor social sau feminitatea.

În cadrul însușirilor speciale de personalitate a sportivilor n-am obținut diferențe de gen statistic semnificative.

O diferență semnificativă ($p < 0,05$; media 82,12 pentru băieți și 93,43 pentru fete; $t = -2,79$) în ceea ce privește nivelul de percepere a factorilor stresori, (ca o însușire specifică de personalitate destul de importantă în activitatea sportivă). Aceasta ne permite să afirmăm că fetele sportive trăiesc situația de concurs mai emoțional decât băieții, însă acestea pot da dovada de o capacitate mai înaltă de autoreglare a comportamentului, ceea ce le face să se poziționeze la același nivel cu băieții sportivi. Comportamentul fetelor este caracterizat de un nivel de frustrare mai perceput decât cel al băieților, care se stabilește datorită decalajului dintre capacitățile personale și nivelul de performanță cerut. Același lucru se poate observa și în studiile efectuate de psihologii italieni, efectuate pe un grup de sportivi ce practică sport nautic. (Mario Lipoma, s.a 2005, pag.127)

Aceasta ne oferă posibilitatea să conchidem, *că formarea însușirilor speciale de personalitate a sportivilor nu depinde de genul acestora*. Astfel, pentru activitatea de formare s-ar putea alcătui grupuri heterogene de sportivi pentru trainingul psihologic de formare-optimizare a calităților psihologice speciale. Mai mult ca atât aceasta confirmă faptul, că sportivele ce au atins măiestria sportivă, manifestă aceeași capacitate de integrare în activitatea sportivă de performanță ca și sportivii de gen masculin.

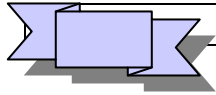
Summary

Sport - be it amateurs or professional – is now a phenomenon that involves men and women. The athletes personality is determined by various (biological, psychological, social, material), was interesting to study the gender factor the characteristics of personality in formation of the athletes. Therefore in this study we investigated the gender differences in sports coverage in the differences between athlete's personality profiles. In our research we started from the idea that the general

characteristic of personality represents those characteristics that determine human behavior in all spheres of living and, with a significant probability. They concern the characteristics of temperament, emotional qualities, related to acquiring social relationship. Results enable us to conclude that the specific personality characteristics of athletes do not depend from their gender factor. Thus, the training could build heterogeneous groups of athletes training for the psychological training special personalities qualities. More so as it confirms the fact that the sportive women have reached women sportive skills sport, show the same capacity for integration in sports performance as male athletes.

Bibliografie:

1. Bogdanova, D. (1974), *Licinostnîe osobennosti sportsmena*, Leningrad, 58 p.
2. Bludov, Iu., Plahtienko, V. (1987), *Licinosti v sporte: Ocerchi isledovanii psihologii sportsmena*, Moscova, Editura "Sovetscaia Rossia", 154 p.
3. Cattell, R., B., (1965) *The Scientific Analysis of Personality*. Baltimore, Mary-land: Penguin Books, Inc.
4. Duda JL. Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings, in Roberts GC (ed.) *Advances in motivational in sport and exercise*. Human kinetics, Champaign, 129-182, 2001.
5. Epuran, M. (1990), *Modelarea conduitei sportive*, București, Editura Sport – Turism, 198 p.
6. Heinemann K., Puig N., (1996) *-Lo sport verso il 2000. Trasformazioni dei modelli sportivi nelle società sviluppate-* In: *Sport & Loisir - Storie, pratiche, culture*. 1/1
7. Holdevici, I., Vasilescu, I. (1988), *Activitatea sportivă. Decizie, autoreglare, performanță.*, București, Editura Sport – Turism.
8. Kiseleov, Iu. (1981), *Vlianie sporta na formirovanie licinosti*, Moscova, Editura "Znanie", 64 p.
9. Mario Lipoma, Donatella Di Corrado, Santo Di Nuovo, Vincenzo Perciavalle; *Stress, adattamento interpersonale e prestazione sportiva*, Ital J Sport Sci 2005: 12: 125-128
10. *"Metodichi psihodiagnostichi v sporte"* sub red. Lui V. L. Marișciuc, Moscova, Editura Fizcultura i Sport, 1990, 187 p.
11. Neacșu, I., Ene, M. (1987), *Educație și autoeducație în formarea personalității sportive*, Editura Sport-Turism, București.
12. Williams JM. *Applied sport psychology: personal growth to peak performance* (4th ed.). Mayfield Publishing Company, Mayfield, CA, 2001.
Primit 01.06.2009.



Racu J., dr. habil. psihol., Coroi O., doctorandă

Problema cercetării efectului de reglaj emoțional în activitățile profesionale nu este suficient de dezvoltată în literatura de specialitate, dar cu siguranță este discutată în cadrul diferitor școli și concepte (H. Eysenck, L. Vâgotsky, P. J. Halperin, A. Leontiev, R. Mai, J. Piaget, J. Reykovsky, S. Rubinstein, S. Freud, etc.) Analizând dezvoltarea emoțională a individului din punct de vedere al originii entităților reglatorii stabile, cercetătorii utilizează următorii termeni: competență emoțională, extravertism, toleranță la frustrare, stabilitate emoțională, stres (H. Eysenck, L. Mitina, D. Toulmen, K. Jung, etc.). Incertitudinea aparatului conceptual indică faptul că problema reclamă studiu teoretic și experimental aprofundat.

Cu toate acestea, în pofida semnificației teoretice și practice, problema reglajului emoțional, care asigură succesul activității și determină procesul de autoreglare a activității, participă la autoeducarea personalității, și multitudinea ei aspectuală nu și-au găsit o justificare adecvată în domeniul științei.

Nivelurile temeinice de reglaj emoțional determină eficacitatea de profesie. Reglajul emoțional al educatorului este unul dintre cele mai importante criterii pentru activitatea sa profesională. Studiul reglajului emoțional este important deoarece furnizează bunăstarea emoțională și este o caracteristică esențială a personalității, care definește activitatea și gradul de integrare a individului în societate.

Cercetarea în domeniul reglării emoționale este importantă pentru a justifica selecția și eficiența sistemului de formare a viitorilor profesioniști în domeniul educației copiilor de vârstă timpurie.

În fiecare an, mai mulți și mai mulți părinți apelează la educatori pentru îngrijirea zilnică a copiilor de vârstă precoce într-un mediu de familie. Problema dată solicită exigențe noi pentru formarea de specialiști în domeniul educației.

Exigențele pentru acest tip de profesioniști sunt diferite de cele tradiționale în formarea absolvenților de universități pedagogice, deoarece conținutul instruirii vizează activități educative în grădinițe și școli. Ea nu abordează problema de educație în contextul de ședere pe termen lung (sau de reședință) a educatorilor în familie și în contact cu rudele apropiate ale copilului. În aceste condiții este determinată cererea față de așa calități didactice, cum ar fi toleranța, optimismul și stabilitatea emoțională. În munca lor profesională educatorii trebuie să fie capabili să își regleze emoțiile, pentru că aflarea pe un timp îndelungat într-un mediu familial străin se prezintă pentru ei ca o situație stresantă. În aceste condiții, tutorele profesional trebuie să posede un nivel ridicat de reglaj

emoțional. Astfel, reglajul emoțional al educatorilor se prezintă drept o problemă actuală în cercetarea științifică.

Obiectul cercetării: particularitățile reglajului emoțional al educatorului, în contextul prognozării succesului activităților sale în lucrul individual cu copilul în familie. Au fost înaintate următoarele ipoteze de cercetare: nivelul de dezvoltare al reglajului emoțional are un impact direct asupra succesului didactic a educatorului angajat într-un mediu de familie. Intervențiile psihologice în condiții special organizate influențează asupra evoluției profesionale a educatorului la diferite etape ale carierei didactice, determină posibilitatea de intensificare a eficienței reglajului emoțional și a succesului activităților lui.

În numeroase studii din știința modernă consacrate activității individului este acumulat un mare rezervor de cunoștințe cu privire la capacitatea omului de a-și regla organismul și personalitatea. Abordarea complexă și cea acțional-subiectivă a permis cercetătorilor de a realiza studii experimentale a reglajului bazate pe principiile sistemice, activismului, dezvoltării și să dovedească faptul că autoreglajul este componenta centrală a activității individului (B.G. Ananiev, P.K. Anokhin, A.V. Brushlinsky, O.A. Konopkina, A.N. Leontiev, B.F. Lomov, S.L. Rubiņstein).

Pentru a realiza cu succes autodirijarea emoțională sunt necesare conștiința de sine, înțelegerea a ceea ce se poate și ce nu se poate, educația morală, manifestată într-o atitudine sensibilă față de alte persoane, dezvoltarea de inteligență pentru a evalua corect situația emoțională și o voință puternică, pentru a putea inhiba tendința de reacționare emoțională inadecvată. De importanță deosebită este un mecanism de reglementare a activității, cum ar fi evaluarea capacităților sale, cerințele specifice ale activităților. Factorul determinant devine poziția proprie activă, autodeterminarea individului, abilitatea de a evalua obiectiv și alocarea celor mai puternice, expresive, substanțiale și tipice caracteristici și calități profesionale.

L.V. Tarabakina a identificat nivelurile de funcționare a reglajului emoțional, care, în anumite tipuri de dezvoltare ontogenetică, pot acționa ca propriile sale versiuni de dezvoltare emoțională. Nivelul fundamental al reglării emoționale este cel situativ-orientativ, cel de-al doilea nivel de control emoțional – de adaptare la sarcină, cel mai înalt nivel de reglaj emoțional – de activism personal. Unitatea funcționării diferitor niveluri asigură unitatea de formare continuă a reglajului emoțional și a capacității de funcționare autonomă a fiecăruia dintre ele. Motivul de predicție a succesului este prezența unor niveluri mai ridicate de reglementare – personalitate-activitate. Personalitatea, care a ajuns în dezvoltarea sa la acest nivel, are capacitatea de reglaj emoțional și achiziționează noi moduri de a transforma dezvoltarea emoțională umană. Cea mai importantă caracteristică a sferei emoționale a omului este integritatea sa, care prevede o organizare sistematică și funcțională a componentelor sale.

Reglajul emoțional al educatorului ca capacitate rezidă într-un nou nivel de funcționare a stărilor emoționale în situații de stres, care determină eficiența activității sale educative și are capacitatea de a menține stabilitatea emoțională, depășirea anxietății și demonstrarea potențialului creativ.

Analiza teoretică a permis să ne propunem indicatori-cheie precum și principalele criterii care determină nivelul de reglaj emoțional. Acești indicatori pot fi împărțiți în trei blocuri. *1 bloc: orientarea motivațională* (concentrarea pe rezolvarea problemelor economice pentru noi înșine; se pune accent pe evitarea conflictelor și dificultăților; concentrarea pe dezvoltarea copilului, precum și realizarea obiectivelor de educație. *Blocul 2: reglaj emoțional* (percepția emoțional pozitivă a altei persoane; influența emoțional pozitivă asupra altei persoane; imagine de sine pozitivă din punct de vedere emoțional; stabilitate emoțională în situația de tranziție. *Blocul 3: competența profesională* (experiența de lucru cu copiii; cunoștințe de dezvoltare fiziologică și psihologică a copilului; abilități de interacțiune eficientă cu familia).

Studiul acestor indicatori ne va permite să determinăm nivelul de reglaj emoțional al educatorului și pentru a anticipa succesul său în muncă.

La etapa studiului de constatare am cercetat reglajul emoțional al educatorilor care lucrează cu copiii într-un mediu de familie. Pentru a realiza această sarcină am folosit un set de tehnici, care au inclus evaluarea caracteristicilor de personalitate, a stabilității emoționale, a reglajului emoțional, a motivației și a competenței de afaceri.

Cea de-a doua etapă a studiului nostru – experimentul formativ. Educatorii, selectați în grupul experimental au participat la un curs de formare printr-un program psihologic de reglare emoțională. Compararea reglajului emoțional în grupele experimentale și de control a fost efectuată cu ajutorul chestionarului de personalitate Eysenck și tehnica SAS.

La etapa a treia a fost realizat un mini-studiu longitudinal, care a contribuit la stabilirea indicatorilor de succes a subiecților în această profesie după criteriile de muncă în aceeași familie timp de 6 luni, de gradul de satisfacție de locuri de muncă, nivelul de adaptare și de succesul în profesie.

La stadiul de studiu longitudinal au fost utilizate următoarele tehnici: „Studiul satisfacției educatorilor de profesia lor, precum și locul de muncă” (N.V. Jurin și E. Ilyin); chestionarul Eysenck, tehnica SAS, precum și metoda evaluării de expert.

Studiul reglajului emoțional prin utilizarea tehnicii de autor „Studiul reglajului emoțional la educatori” ne-a dat rezultatele prezentate în tabelul 1.

Tabelul nr. 1. Niveluri de reglaj emoțional (în %)

variabila	Rata de criterii	Nivel superior	Nivel mediu	Nivel inferior
Reglaj emoțional	Perep. emoț. poz. a altei	72,91	14,59	12,5

	Infl. em. poz. asupra altei	52,08	31,25	16,67
	Imag. de sine poz. emoț.	97,92	2,08	–
	Stab. emoț. în tranziție	31,25	27,08	41,67

După cum se poate vedea din tabel, cotele cele mai înalte le-au dovedit educatorii după criteriul - imagine de sine pozitivă din punct de vedere emoțional, dar aceasta este singura valoare obținută prin intermediul chestionarului de autoevaluare. Restul evaluărilor sunt mult mai obiective, deoarece au fost obținute prin tehnici proiective. Cel mai mare număr de rating jos a fost obținut după criteriul - stabilitate emoțională în situația de tranziție. Acest criteriu, în opinia noastră, are cea mai mare influență asupra modului de formare a capacității de reglaj emoțional.

Rezultatele ne permit să ajungem la concluzia că, în procesul de selectare a educatorilor pentru a lucra în familie, se disting mai multe niveluri de percepție emoțională pozitivă a altei persoane.

Primul nivel - lipsa de tensiune emoțională -, este caracteristic pentru educatorii ce au o postură bună și relaxată; se așează comod pe scaun; cu tempo relaxat al mișcărilor, mișcări ritmice și nu prea intense realizate cu o viteză moderată; ochii complet deschiși, vii; cu un limbaj calm, precaut, rezonabil. Lucrul dat sugerează faptul că acești educatori percep interlocutorul lor din punct de vedere emoțional pozitiv. La 30 de subiecți (62,5%) au fost atestate doar unul sau două semne de expresie a tensiunii emoționale.

Cel de-al doilea nivel - nu există semne evidente de tensiune emoțională -, la acești subiecți am observat câte trei - cinci semne de tensiune emoțională: organismul încordat, exteriorul tensionat, postura schimbătoare, schimbarea de fond a piciorului de sprijin, balansarea corpului, așezarea pe marginea scaunului, un tempo rapid și pripit de mișcare, acțiuni stângace, gesticulare activă de mâini, privirea în gol, zâmbet jenat, manieră de vorbire accelerată. Acest nivel este caracteristic pentru 11 persoane (22,92%), din numărul total de subiecți cercetați, care percep neutru interlocutorul.

Cel de-al treilea nivel - semne evidente de stres emoțional -, la 7 persoane (14,58%) din numărul total de subiecți au fost depistate mai mult de cinci semne de stres emoțional. Acești educatori denotă o tensiune emoțională înaltă, ceea ce sugerează că aceștia percep interlocutorul emoțional negativ.

Aplicarea **chestionarului de personalitate Eysenck** ne-a permis măsurarea stabilității emoționale la subiecții cercetați. Rezultatele obținute le-am comparat cu rezultatele tehnicii de autor „Studiul reglajului emoțional la educatori”.

Datele din fig. 1 prezintă trei nivele de stabilitate emoțională. Un nivel ridicat de rezistență emoțională sau demonstrație emoțională este tipic pentru 10,4% dintre subiecți. Cel mai mare număr de subiecți (75%) au un nivel mediu al manifestărilor emoționale. Niveluri foarte scăzute de rezistență emoțională a fost observat la 14,6% subiecți.

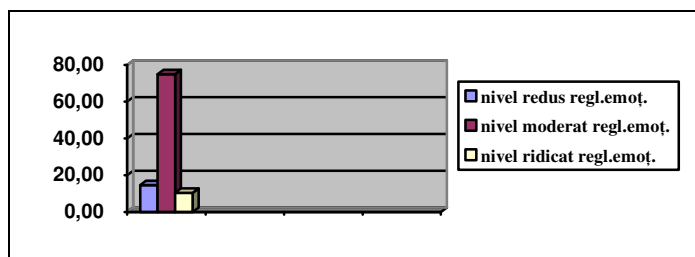


Figura 1. Indicatori de stabilitate emoțională

Subiecții incluși în grupul cu un grad ridicat de neurotizism, au demonstrat nervozitate extremă, schimbare de dispoziție, distragere a atenției în procesul de diagnosticare. Ei fac parte din grupul de risc în ceea ce privește capacitatea de reglaj emoțional.

Programul experimentului formativ „Condiții psihologice de stabilizare a stărilor emoționale” cuprinde patru părți: una de informare consultativă; de formare; de autorealizare și de intervenție și diagnostic. Scopul programului: Crearea condițiilor de dezvoltare a reglajului emoțional pentru a îmbunătăți succesul de muncă la educatori. Pentru a identifica eficacitatea impactului programului asupra stabilității emoționale, grupul de control a fost format din subiecți care au lucrat în regim normal. Compararea rezultatelor obținute de grupul experimental și cel de control a fost efectuată după indicatorii de sănătate, activitate, starea de spirit și stabilitate emoțională.

În grupul experimental au fost incluși 14 educatori, printre care: cu nivel mediu de rezistență emoțională - 5 persoane (35,7%); cu rezistență emoțională scăzută - 9 (64,3%). Grupul de control a constat din 14 persoane, printre care: nivel mediu de rezistență emoțională - 8 (57,14%); rezistența emoțională scăzută - 6 persoane (42,86%).

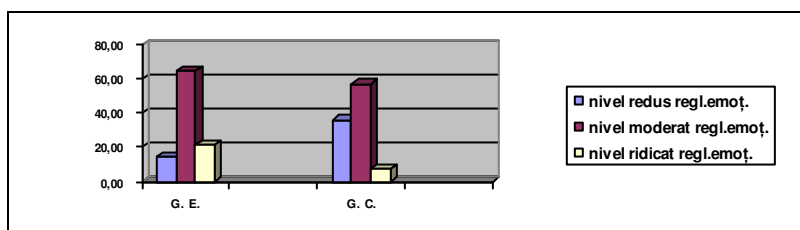


Figura 2. Nivelul de stabilitate emoțională (grupul experimental și cel de control)

Așa cum se vede în figura 2, nivelul de stabilitate emoțională în grupul experimental a crescut brusc. Compararea rezultatelor obținute de subiecți în experimentul de control a evidențiat faptul că educatorii din grupul experimental au rate mai înalte decât cei din grupul de control. Programul complex de condiții psihologice are un impact pozitiv asupra stabilității emoționale a educatorilor. Pentru a confirma rezultatele calitative ale rezistenței emoționale, am comparat caracteristicile de adaptare și de evaluare a situațiilor de viață, ca fiind cele mai importante criterii pentru reglajul emoțional, după indicatorii de sănătate, activitate și starea de spirit a educatorilor în perioada de lucru în cadrul familiei. Rezultatele cercetării sunt transferate în ranguri și prezentate în tabelul 2.

Tabelul nr. 2. Rezultatele SAS

Parametrii	E.G.	K.G.
Sănătatea	2,6	2,1
Activism	2,4	2,3
Starea de spirit	2,4	2,2

unde 1 - 1,7 - valoare scăzută; 1,7 - 2,3 - valoarea medie; 2,3 - 3 - o valoare mare *.

După cum se poate vedea din datele prezentate în tabel, subiecții din grupul experimental se caracterizează prin valori ridicate pentru toți parametrii măsurați.

Rezultatele experimentului formativ au arătat că condițiile psihologice organizate sunt utile pentru toți educatorii, inclusiv pentru cei cu un nivel ridicat de reglaj emoțional. Cerințele înalte a familiei, atitudinea meticuloasă față de educatori conduc la apariția de instabilitate emoțională în diferite perioade de timp. Programul propus de noi formează disponibilitatea psihologică a educatorului față de diferite situații de conflict.

Mini-studiul longitudinal implica comunicarea permanentă (prin telefon, cea directă la locul de muncă) cu educatorii selectați de a lucra în familie. De asemenea, au fost utilizate tehnici de evaluare a gradului de satisfacție cu locul de muncă, precum și metoda evaluării de expert. Rezultatele observațiilor noastre sistematice, a contactelor telefonice ne-au permis să identificăm dinamica plecării educatorilor din familie.

Tabelul nr. 3. Dinamica plecării educatorilor din familie

Durata de timp.	2 săptămâni	1 lună	3 luni	6 luni
Numărul de persoane	9	4	2	2

Așa cum se poate vedea din tabel, cel mai mare număr de plecări de la familie este caracteristic pentru primele două săptămâni de muncă, din diverse motive, dar cel mai frecvent din cauza neadaptării educatorilor la munca într-un mediu de familie. După o lună de lucru fluxul devine stabil, ceea ce sugerează că etapa de adaptare s-a încheiat.

Pentru a identifica caracteristicile de adaptare și de schimbare a imaginii de sine emoționale ca cele mai importante criterii de abilități emoționale, am utilizat tehnica SAS în trei etape: 1 - cercetarea chiar înainte de interviul cu părinții în timpul căutării de lucru; 2 - cercetarea imediat după interviu; 3 – cercetarea în perioada de lucru la domiciliu (după șase luni de muncă). Rezultatele au arătat că eliminarea stresului, odată cu angajarea în familie, a condus spre modificarea acestor stări. Locul de muncă într-o adevărată familie, în special pentru cei cu nivel mediu de sănătate, activism și stare de spirit în momentul de selecție, a favorizat creșterea nivelului de sănătate, activism și a stării de spirit. Subiecții investigați și-au identificat locul de muncă, au stabilit o relație afectiv pozitivă cu copiii și familia, s-au adaptat la activitatea efectuată, fapt ce a determinat includerea lor într-un grup cu nivel ridicat de reglaj emoțional.

Tabelul nr. 4. Rezultatele comparative ale evaluării emoționale ale situații de viață (%)

Parametrii	Etapa 1			Etapa 2			După 6 luni de lucru		
	jos	mediu	înalt	jos	mediu	înalt	jos	mediu	înalt
Sănătate	8,33	62,51	29,16	16,67	58,33	25	6,45	54,83	38,72
Activism	10,42	18,75	70,83	12,5	31,25	56,25	–	64,52	35,48
Starea de spirit	–	31,25	68,75	8,33	31,25	60,42	3,22	51,61	45,17

Indicatori subiecților au fost transferați în ranguri secundare, pentru capacitatea de a compara* (a se vedea nota de subsol de la tabelul 2).

Tabelul nr. 5. Rezultatele SAS

Parametrii	1	2	3
Sănătate	2,2	2,1	2,3
Activism	2,6	2,4	2,35
Starea de spirit	2,7	2,5	2,4

unde 1 - rezultatul din prima etapă a studiului; 2 - rezultatul din a doua etapă a studiului; 3 - rezultatele de mini-studiul longitudinal.

Tehnica „Studiul gradului de satisfacție a profesorilor de profesia lor și de lucru” a fost folosită pentru a identifica gradul de satisfacție de profesia sa și de diferite aspecte ale activității profesionale.

Analiza datelor a demonstrat că 66.67% din subiecții care au lucrat în familie nu mai mult de două săptămâni, nu sunt mulțumiți de munca lor, fapt care cu siguranță îi afectează rezultatele. Ei cred că nici părinții, nici copiii nu au evaluat corect activitatea lor, de aceea a fost imposibil de a stabili cu ei relații. 77,4% din educatorii, care continuă să lucreze la domiciliu după 6 luni de la data de ocupare a locului de muncă, cu toate acestea, sunt mulțumiți de profesia lor, iar 64,5% din ei sunt mulțumiți de rezultatele muncii lor. În ciuda acestui fapt, mulți dintre ei nu sunt satisfăcuți doar de relația lor cu membrii familiei. Astfel, numai 43,2% de educatori din acest grup sunt mulțumiți de relația lor cu părinții și 54,8% sunt mulțumiți de relațiile cu copiii. Cu toate acestea, constatăm că 38.7% de educatori nu au putut răspunde la aceste întrebări fără echivoc. Acest lucru poate fi din cauza faptului ca aceștia nu primească dragostea și sprijinul familiei, dar primesc comentarii critici și neascultarea copiilor. Dar, în același timp, există un feedback pozitiv în această privință, acestea nu au răspuns negativ la aceste întrebări.

77,78% din educatorii, care au muncit mai mult de două săptămâni, și 22.58%, care au lucrat mai mult de șase luni, nu sunt mulțumiți de atitudinea părinților față de activitatea lor. Marea majoritate a educatorilor (91,67%), indiferent de timpul în care au lucrat în familie, de studii și experiență își apreciază înalt formarea lor profesională. Acest lucru indică o supraapreciere și că nu au o atitudine conștiincioasă față de activitatea prestată, mulți dintre ei nu au suficientă experiență de muncă și studii specializate.

22,2% din educatorii care au lucrat în familie nu mai mult de două săptămâni, cu toate acestea, au fost mulțumiți de locurile de muncă și 33,3% au fost satisfăcuți de salarii. Este de remarcat faptul că 55,5% din educatori nu au putut răspunde la întrebarea pusă. Aceasta poate fi

datorită faptului că condițiile de muncă i-au satisfăcut, dar relațiile cu membrii familiei nu le-au permis să răspundă la această întrebare în mod clar. Cu toate acestea, într-un grup de educatori care au lucrat mai mult de șase luni la domiciliu, numai 41,9% au fost în stare să răspundă încrezător că sunt satisfăcuți de locul de muncă și doar 29% sunt mulțumiți de salariile lor.

Datele obținute de la educatorii care au lucrat mai puțin de o lună, trei și șase luni, este dificil de interpretat din două motive. În primul rând, numărul lor nu este mare și este dificil să se estimeze răspunsurile tipice. În al doilea rând, 37,5% dintre ei au părăsit familiile din cauze obiective, fără a se exprima nemulțumire atât din partea educatorilor cât și a familiei.

Metoda evaluării de expert. În calitate de experți s-au prezentat părinții copiilor și înșiși educatorii. În acest scop au fost elaborate două chestionare, care ne-au furnizat date de analiză ce au fost comparate cu rezultatele obținute prin utilizarea altor tehnici. Rezultatele chestionarului pentru părinți sunt prezentate în tabelul 7.

Tabelul nr. 6. Evaluarea reglajului emoțional al educatorului de către părinții variante de(răspuns: 1 – da, 2 – nu știu, 3 - nu)

Variabila	9			4			2			2			31		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Sat. de muncă	-	-	9	1	-	3	1	-	1	1	-	1	27	4	-
Sat. emoț.	-	3	6	-	2	2	-	1	1	-	1	1	9	20	2
Exprimare emoț. desc.	3	4	2	1	2	1	-	2	-	-	-	2	10	12	9
Efectul.org. ocup.cu copil	2	4	3	-	2	2	1	-	1	1	1	-	27	4	-
Elim.ușoară a stresului	-	2	7	-	1	3	-	1	1		1	1	8	21	2

După cum se poate observa din tabelul 6 toți părinții nu au fost mulțumiți de educatorii care au lucrat mai puțin de două săptămâni. Ei considerau că educatorii nu sunt apti de a găsi o cale pentru a ieși ușor dintr-o situație stresantă, deoarece sunt prea emotivi, ceea ce, de asemenea, nu i-a satisfăcut pe părinți. Părinții i-au concediat pe educatori, deși 22,2% dintre ei sunt, în general, mulțumiți de modul în care educatorii organizează activitățile sale cu copilul. Acest lucru sugerează faptul că părinții, recunoscând profesionalismul educatorului, îl eliberează, pentru că nu le place modul educatorului de ași exprima sentimentele și incapacitatea de a se descurca în situațiile stresante.

Părinții copiilor cu care educatorii au muncit mai mult de șase luni și continue să lucreze au fost mulțumiți, în general, de prestația lor profesională (87%). Printre părinți nu au fost atestate cazuri de nemulțumire totală de activitatea educatorilor, altfel acestea i-ar fi concediat mai devreme. Cu toate acestea, în ceea ce privește evaluarea lor emoțională, nu există o astfel de unanimitate. Mai mult de jumătate dintre părinții (64,5%) și-au evaluat cu dificultate atitudinea față de emotivitatea educatorilor, doar 29% au exprimat satisfacție.

Numai 32,25% din părinți au indicat că educatorul își exprimă deschis emoțiile. În marea majoritate părinților (87%) le place cum educatorul organizează activitățile sale cu copilul, iar restul 13% au avut dificultăți cu răspunsul. Cu toate acestea, doar 25,8% din părinți au evaluat ieșirea cu ușurință din situațiile de stres, 67,74% au avut dificultăți cu răspunsul.

Chestionarea autoaprecierii educatorilor am efectuat-o doar cu cei care continuau să lucreze la data de studiu, deoarece itemii țin de starea curentă a activității subiecților cercetați. Astfel, 45,16% din subiecți sunt mulțumiți de muncă. Cu toate acestea, 19,35% din educatori încă nu sunt mulțumiți de munca lor, iar 35,49% au avut dificultăți cu răspunsul. Menționăm că, doar 16,13% ar dori să plece din familia în care muncesc în momentul de față.

Mai mult de jumătate din educatorii (67,74%) care lucrează de mult timp consideră că pot să își regleze stările emoționale în procesul muncii, dar cu eforturi semnificative. Doar 25,8% din subiecți găsesc cu ușurință o cale de ieșire din situațiile stresante care apar în lucrul cu copiii și interacțiunea cu părinții. În acest sens, 29% au recunoscut că, ieșirea din aceste situații de stres a fost găsită cu greu, în timp ce 25,8% au remarcat că își arăta sentimentele deschis. 83,87% din educatori nu suferă de o lipsă de cunoștințe despre copii, și doar 16,13% ar dori să-și lărgescă cunoștințele despre copii.

Rezultatele obținute au demonstrat modificări în nivelurile de rezistență emoțională după **chestionarul de personalitate Eysenck**. Este de remarcat faptul că au fost retestați numai 31 de educatori, care au continuat să lucreze în familie pentru mai mult de șase luni. Analiza datelor a demonstrat că în grupul educatorilor care lucrează continuu nu au fost atestate cazuri de evaluare scăzută la stabilitatea emoțională. Indicii scalei de extravertism au rămas neschimbați iar stabilitatea emoțională a devenit mai bună.

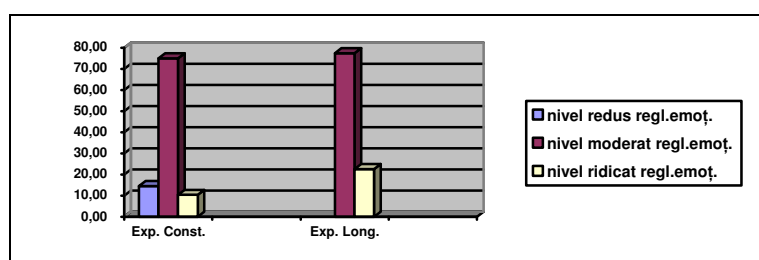


Figura 3. Media nivelurilor de stabilitate emoțională (experimentul de constatare și ministudiul longitudinal)

Numărul de educatori cu un nivel ridicat de rezistență emoțională a crescut cu 3,78%, iar la etapa experimentului de constatare le-au fost caracteristice niveluri medii de stabilitate emoțională. Poate că aceste modificări sunt legate de faptul că, în timpul căutării unui loc de muncă, educatorii cu nivel mediu de stabilitate emoțională sunt mai stresați și dezechilibrați din punct de vedere emoțional. Menționăm că, la educatorii angajați în câmpul de muncă apare încredere în sine care elimină tensiunea emoțională. Creșterea nesemnificativă a numărului de educatori cu un nivel ridicat

de stabilitate emoțională confirmă poziția noastră ipotetică precum că, capacitatea de reglaj emoțional poate evolua conștient în procesul muncii.

Concluzii. Analiza teoretică a literaturii de specialitate, precum și rezultatele obținute în urma realizării experimentelor de constatare, formativ și mini-longitudinal au condus la următoarele **concluzii:**

1. Reglajul emoțional ocupă o poziție semnificativă în structura de competențe profesionale a educatorilor. În lucrarea noastră, reglajul emoțional a fost studiat ca o calitate de personalitate și ca o stare psihică, care asigură conduita corespunzătoare în activitatea profesională. Experiența pedagogică este un factor important în formarea comportamentului emoțional echilibrat al educatorilor. Anumite componente ale reglajului emoțional, care țin de capacitatea de a lua decizii în situații de stres, se formează sub incidența experienței pedagogice. Reglajul emoțional este strâns legat de orientarea motivațională a educatorului, competența de afaceri. Acesta mai include astfel de caracteristici importante ale persoanei cum ar fi: percepția emoțional pozitivă a altei persoane, influența emoțional pozitivă asupra altei persoane, imagine de sine pozitivă și stabilitatea emoțională în situația de tranziție.
2. Au fost stabilite diferite niveluri de reglaj emoțional. Educatorii cu un nivel ridicat de reglaj emoțional se concentrează asupra intensificării stărilor motivaționale, emoționale și intelectuale pozitive ale copiilor. Cu toate acestea, ei manifestă euforie emoțională, creativitate profesională, entuziasm, calm, încredere, răbdare, tact pedagogic, responsabilitate, entuziasm, motivare, grijă și reținere. Experimental a fost demonstrat că educatorii cu un nivel ridicat de reglaj emoțional în timp de șase luni de muncă au devenit calmi, echilibrați, mulțumiți de condițiile de muncă și dispun de o paletă vastă de stări emoționale pozitive (creativitate, bucurie, etc.)
3. Programul complex de condiții psihologice are un impact pozitiv asupra stabilității emoționale a educatorilor și le facilitează munca.
4. Modelul de predicție a succesului educatorilor include un studiu cuprinzător al acestuia, care i-a fost motivația pentru activitatea pedagogică, competența de afaceri, care include experiența dobândită, cunoștințe despre psihologia copilului și relațiile interpersonale, precum și de evaluare a nivelului de reglaj emoțional. Studiul a constatat că ratele ridicate ale acestor aspecte face posibilă anticiparea eficienței și succesului în activitatea educatorului.
5. Tehnica și principiile de studiu pot fi folosite la crearea unui program de instruire pentru viitorii educatori în scopul dezvoltării reglajului emoțional. De asemenea, acestea pot fi îmbunătățite în continuare pentru a realiza calitativ selecția profesională a educatorilor în lucrul individual cu copiii. Studiul poate fi dezvoltat în direcția identificării relației dintre

criteriile stabilite cu procesele mentale, fapt care va face această componentă mult mai rezonabilă din punct de vedere teoretic. Rezultatele studiului au o mare valență aplicativă, în special, de corecție și prevenire a stărilor emoționale negative, care se pot declanșa în activitatea educatorului.

6. Instruirea profesională a educatorilor presupune dezvoltarea competenței emoționale. Astfel de învățământ se poate face direct, prin stabilirea unei anumite atmosfere psihologice, implicarea copiilor, educatorilor și părinților într-o activitate comună. În relația educator – copil – familie atingerea unei productivități înalte se asociază cu abilitatea adultului de a utiliza metode și mijloace adecvate de autoreglaj emoțional.

Summary

This thesis covers the topical issue of educational psychology - the influence of emotional control on work behavior of tutor working in family. The basic approaches in comprehension and researching the development of emotional sphere were presented in theoretical part of this thesis; the author gave definition of emotional control concept.

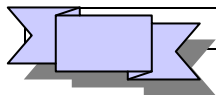
The author technique «Investigation of Tutor Emotional Control» was developed as part of the recital procedure. For determining of emotion control level have been established its basic structural components.

This investigation developed the conceptual classes program to develop emotional control and improve the success of tutor work behavior. Its effective usage has proven that emotional control is not an inherited quality of an individual and can be developed. The results of mini-longitudinal researching have confirmed importance of emotional control development. It was found out that tutors with high levels of emotional control are the most successful in working career.

Литература

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Под ред. В. В. Давыдова. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Баранов А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога. – Ижевск, 1997.– 108 с.
3. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций //Психология эмоций. Тексты. – М., 1993. – С. 3 – 30.
4. Гоноболин Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей. В сб. Способности и интересы. – М., 1962. — 245 с.
5. Додонов Б.И. В мире эмоций. — Киев, 1987. – 139 с.
6. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека //Вопросы психологии. №3, 2006. – С. 38– 49.

Primit 01.06.09.



Impactul stilului cognitiv asupra motivației învățării la studenți.

Darii Victor, magistrul în psihologie,
doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”

Învățământul superior e organizat altfel decât învățământul preuniversitar și aceasta devine evident la capitolul cerințe înaintate față de studenți cu referință la planificarea, organizarea și autocontrolul activității de învățare. În momentul trecerii de la învățământul preuniversitar la cel superior, fostul elev se confruntă cu schimbări în condițiile, organizarea și structura activității de învățare (Bojovici L., Markova A., Smirnov S.) El nu mai este dirijat întru totul de profesor, studentul este impus să-și organizeze de sine stătător activitatea de învățare. În aceste condiții devine necesară motivația învățării, în special cea intrinsecă, care stimulează activitatea de învățare, indiferent de prezența sau lipsa stimulilor externi. În afară de aceasta motivația internă face procesul de învățare mai profund, mai bogat în conținuturi și mult mai conștient (Markova A., Cirkov V.)

Problema care se pune în acest context este următoarea: Ce anume îl face pe un student să dorească să învețe, iar pe un altul să nu dorească acest lucru? Evident, că dorința unui student de a depune un efort cognitiv în scopul achiziționării de noi cunoștințe este produsul mai multor factori cu acțiune conjugată. De aceea în cercetarea dată am pornit de la viziunea integratoare asupra personalității, potrivit căreia persoana umană este tratată ca un ansamblu reactiv și anticipativ în raport cu evenimentele realității, în funcție de care își construiește semnificații interpretative și modele comportamentale. O influență deosebită asupra desfășurării studiului a avut analiza datelor experimentale primite de M. Kirton, autorul inventarului KAI (“Kirton Adaptation – Innovation”), care a reușit să evidențieze influența unui parametru al stilului cognitiv Adaptare - Inovare asupra modului de colaborare în soluționarea problemelor și luarea deciziilor. Reieșind din premisele teoretice ne-am propus ca scop studierea influenței stilului cognitiv asupra motivației învățării la studenți. Planul de cercetare a fost elaborat în baza următoarelor obiective:

- ✓ cercetarea experimentală a stilului cognitiv și a componentelor motivaționale ce influențează procesul de învățare a studenților.
- ✓ prelucrarea, analiza și interpretarea rezultatelor primite în baza experimentului de constatare
- ✓ elaborarea concluziilor și a recomandărilor practice.

Cercetarea a fost efectuată pe 98 studenți din anul I și III ai Universității Libere Internaționale din Moldova. Formarea eșantionului de subiecți a fost realizat aleatoriu. Experimentul de constatare s-a desfășurat în anul academic 2008-2009.

Ipoteza generală a cercetării: *stilul cognitiv (adaptativ – inovativ) ca mod preferențial de procesare a informației (generarea noului, rezolvarea de probleme, adoptarea de decizii) influențează orientarea motivațională și reușita academică a studenților din instituțiile superioare de învățământ.*

Ipoteze operaționale:

Ipoteza 1: *Orientarea motivațională a studenților în procesul de învățământ implică atât manifestarea stilului cognitiv adaptativ cât și a celui inovativ.*

Ipoteza 2: *Motivația învățării și stilul cognitiv influențează reușita academică a studenților.*

Ipoteza 3: *Condițiile procesului de învățământ în instituțiile superioare implică modificări în stilul cognitiv al studenților.*

Descrierea metodelor empirice aplicate.

1. Inventarul KAI – Kirton Adaptation - Innovation (autor Kirton M.).

Pentru determinarea stilurilor cognitive am folosit inventarul KAI, elaborat de M. J. Kirton în anul 1976 [1, p. 34]. Dacă teoria KAI este încă obiect de dispută, chestionarul KAI este acceptat aproape fără reticențe, oferind informații foarte utile într-o paletă foarte largă de situații, cum ar fi:

- cursuri de management/leadership;
- consultanță în creativitate și rezolvarea problemelor;
- gestiunea schimbării;
- predicția succesului academic din învățământul universitar și post-universitar;
- identificarea stilurilor de predare și învățare ale cadrelor didactice și ale studenților;
- studiile asupra mobilității profesionale;
- consilierea maritală și profesională; mediere etc.

Chestionarul conține 33 de itemi cu posibilitatea de scorare 1-5 pentru fiecare din aceștia. Primul item fiind orb nu se scorează, iar punctajele posibil teoretic se distribuie pe scara 32-160, deși la modul practic puține persoane depășesc intervalul 45-145.

32	45	96	145	160
Adaptativ			Inovativ	

În fond, ca la orice clasificare dihotomică a personalităților, tipurile “*pure*” sunt extrem de puține (se admite procentajul de 10-14%). Covârșitoarea majoritate a populației prezintă elemente din ambele tipuri dar cu prevalență al unuia. Orice adaptativ prezintă trăsături inovative și invers, aproape nu vom găsi un inovativ care să nu posede și componente adaptative.

În România teoria și instrumentul KAI au fost traduse și adaptate de Ana Stoica-Constantin care a autorizat subsemnatul în calitate de utilizator. Menționăm că, în administrarea și interpretarea chestionarului KAI pentru cercetarea în cauză, s-a urmărit identificarea factorilor generali adaptativ-inovativ.

Adaptativii preferă să avanseze una sau puține idei pentru rezolvare, deși la solicitarea expresă, ar putea veni cu mai multe; atributul de adaptativ nu implică incapacitatea de a produce un aflux de idei; însă ele sunt rezonabile, ancorate în realitatea imediată, fără riscuri și de eficiență imediată și evidentă. Ei caută soluții în modalități deja încercate și verificate.

Inovativii sunt mai puțin eficienți, dar mai originali. Sunt percepuți ca indisciplinați, abrazivi și surse de dezacorduri, ca persoane care “clatină barca”, pun la îndoială certitudinile existente, tratează metodele în uz cu prea puțină considerație. Inovativul schimbă deseori regulile, are un respect redus pentru tradiție și modurile de lucru existente, încetățenite. Văzut ca illogic, ne practic, adesea îi șochează pe oponenți. Ideile sale sunt mai bizare, par inacceptabile și cu bătaie lungă. El nu are nevoie de consens pentru a face față contestatarilor, nu acordă atenție opiniilor unanime ale membrilor grupului. Inovativul este capabil de muncă de rutină și detalii numai pentru perioade foarte scurte. Ori de câte ori poate le transferă altuia și are tendința să preia controlul când sarcina este ne structurată, confuză. În general nu-l interesează oamenii și adesea amenință coeziunea și cooperarea de grup.

2. Chestionarul „Motivația învățării în instituțiile superioare de învățământ” (autor Ilin T.) [6, p.433].

Chestionarul ne permite să identificăm motivul dominant al învățării: a) dobândirea cunoștințelor – tendința spre acumularea cunoștințelor, curiozitate; b) învățarea profesiei – tendința spre dobândirea cunoștințelor ce țin de profesia, specialitatea aleasă, dorința de a dezvolta abilități profesionale; c) obținerea diplomei – tendința spre a obține diploma fără a o confirma cu cunoștințe reale, tendința de a evita probele de examinare.

3. Metodica Orientarea personalității (autor Smeikal V. și Kucer M.) [5, p.420].

Metodica Orientarea personalității constă din 30 enunțuri, care continuă cu trei variante posibile. Interviewatul trebuie să facă două alegeri: varianta preferată și varianta mai puțin preferată. Testul reprezintă un instrument de măsurare a trei orientări motivaționale ale personalității: a) orientarea pe propria persoană, b) orientarea pe interacțiune; c) orientarea pe sarcină.

- **Orientarea pe propria persoană** - persoanele cu o astfel de orientare sunt caracterizați ca neplăcute, agresive, puse pe concurență, dogmatice, senzitive, introvertite, suspicioase, iritabile, anxioase, cu autocontrol scăzut, infantile, labile emoțional. Aceste persoane se raportează la grup doar pentru a obține recompense, laude, indiferent de aportul personal, de munca efectuată. De regulă așa persoane sunt preocupate doar de ei înșiși, ignorează oamenii sau munca pe care sunt obligați să o efectueze.
- **Orientarea pe interacțiune** - persoanele cu o astfel de orientare sunt caracterizate ca persoane dependente de părerea grupului din care fac parte, își doresc să obțină cât mai

multe simpatii și prietenii, nu pretind să obțină rezultate înalte, sunt dependenți de suportul colegilor săi, sunt lipsiți de tendințe agresive. Aceste persoane se entuziasmează atunci când e vorba de o careva activitate în comun, dar nu sunt acei care contribuie practic la realizarea sarcinii. Tinzând spre menținerea unor relații prietenești întâmpină obstacole în realizarea unor sarcini concrete.

- **Orientarea pe sarcină** - persoanele cu o astfel de orientare se caracterizează prin independență, hotărâre, putere de voință, perseverență, introversiune, agresivitate și competitivitate. Nu au nevoie de suport, ajutor, sunt calme, calculate, intelectualizate.

Rezultatele experimentului de constatare.

Din numărul total de subiecți incluși în experimentul de constatare 65 persoane au obținut scoruri mai sus de 96, fiind apreciați ca inovativi, care pun la îndoială certitudinile existente, tratează metodele în uz cu prea puțină considerație, care schimbă deseori regulile și au un respect redus pentru tradiție și modurile de lucru existente, încetățenite.

Cu stil cognitiv adaptativ, adică persoane percepute ca fiind logice, normative, care acceptă regulamentele și dependente au fost înregistrate 15 persoane.

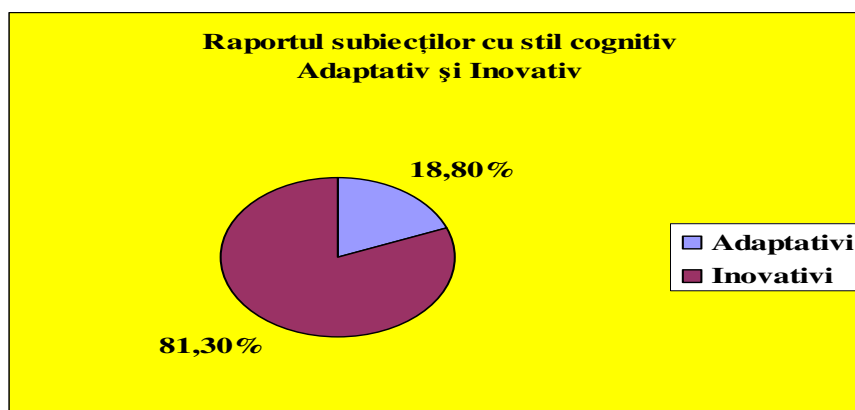


Fig.1. Raportul subiecților cu stil cognitiv adaptativ și inovativ

În raport cu anul de studiu au fost primite următoarele date:

- În anul I de studii sunt 8,1% studenți cu stil cognitiv adaptativ și 24,3% cu stil cognitiv inovativ;
- În anul III de studii 32,4% studenți cu stil cognitiv adaptativ și 35,1% cu stil cognitiv inovativ.

Necăținând la faptul că există un număr mai mare de studenți cu stil cognitiv inovativ, observăm o tendință de creștere a subiecților adaptativi în raport cu anul de studii. Spre finele ciclului I de învățământ superior studenții de la facultatea de psihologie devin tot mai adaptativi, ceea ce presupune modificarea stilului cognitiv în dependență de condițiile ce le impune procesul de învățământ.

În raport cu orientarea motivațională a studenților examinați a fost identificată tendința spre sine în procesul de învățămînt (45,4%); la 35,3% tendința spre sarcină; iar la 19,1% tendința spre interacțiune.

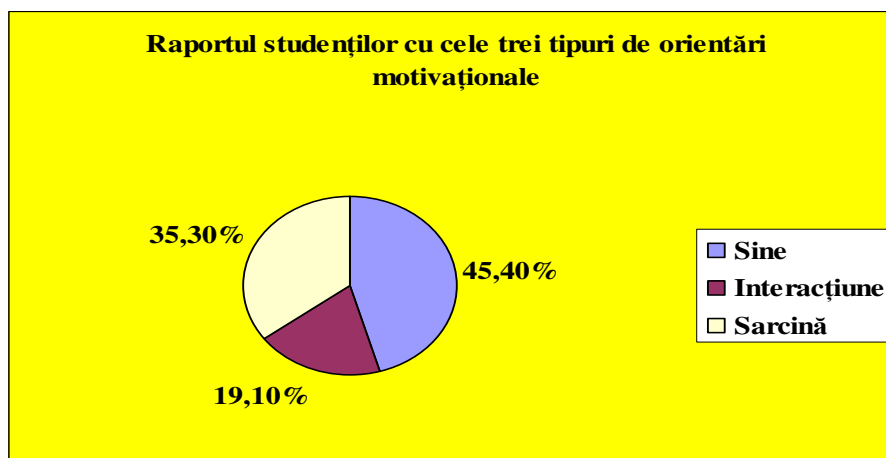


Fig. 2. Raportul subiecților cu 3 tipuri de orientări motivaționale.

La Facultatea de Psihologie (ULIM), la anul I de studii cea mai înaltă medie înregistrată aparține orientării spre sine (32), iar cea mai mică (28,3) – orientării spre interacțiune. Aceeași situație se menține și la anul III, doar că mediile obținute la scala orientarea spre sine și orientarea spre sarcină diferă foarte puțin (30,0 și 30,6).

Ceilalți studenți (19,1%), care reprezintă cea mai puțin manifestată orientare motivațională – orientarea spre interacțiune, sunt acei care au nevoie foarte mare de susținere, sunt dependenți de de părerea grupului din care fac parte, își doresc să obțină cât mai multe simpatii și prietenii, nu pretind să obțină rezultate înalte. Tinzînd spre menținerea unor relații prietenești întîmpină obstacole în realizarea unor sarcini concrete.

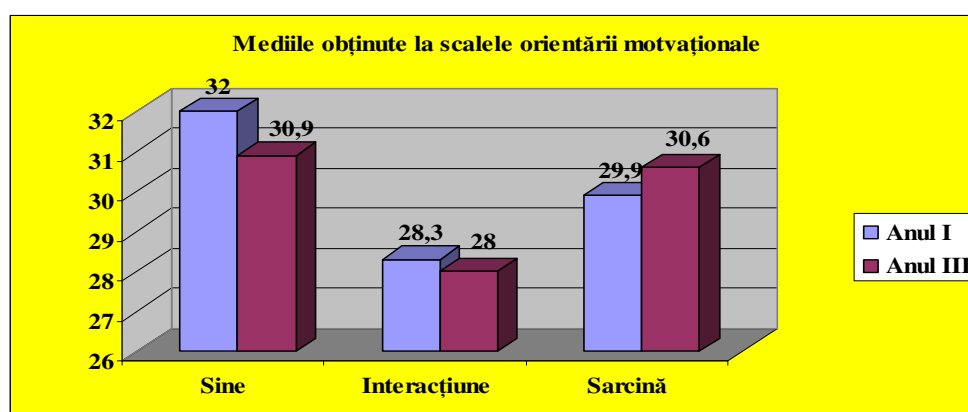


Fig.3. Rezultatele studenților an.I și III la scalele orientării motivaționale

În baza Chestionarului **Motivația învățării în instituțiile superioare de învățămînt** au fost obținute următoarele date:

- 33,3% din studenții intervievați sunt orientați spre dobîndirea cunoștințelor.
- 22,2% fac studiile la universitate pentru a învăța profesia.

- 44,4% au venit la universitate doar pentru a obține diploma de studii superioare.

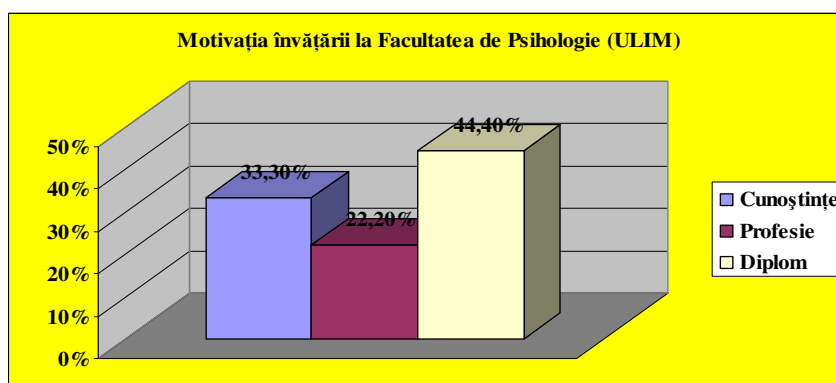


Fig. 4. Rezultatele la motivația învățării

Din cele obținute putem observa predominarea (45%) unei motivații extrinseci în procesul de învățare la instituția superioară de învățământ.

Pentru a verifica ipotezele înaintate am aplicat câteva metode de interpretare statistico – matematică.

Reieșind din **Ipoieza 1: Orientarea motivațională a studenților în procesul de învățământ implică atât manifestarea stilului cognitiv adaptativ, cât și a celui inovativ**, am examinat mediile obținute la testul KAI pentru studenții anului I și anului II.

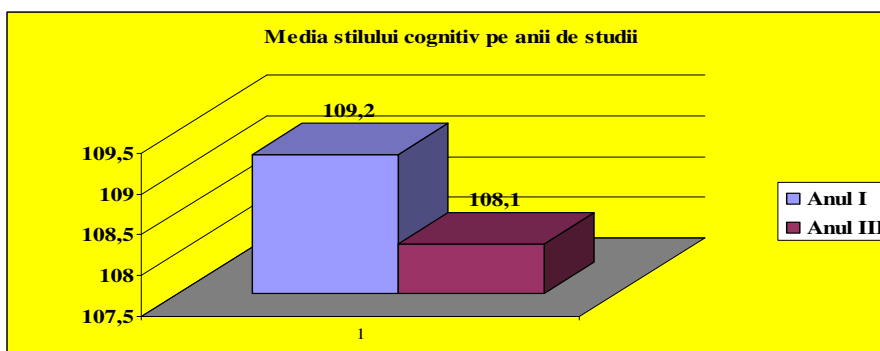


Fig.5. Stilul cognitiv. Media pe ani de studii.

Aplicînd Independent Samples Test am confirmat că nu există diferențe semnificative pe anii de studii la parametrul Stilul cognitiv, adică la facultatea de Psihologie (ULIM) sunt studenți care manifestă atât stil cognitiv adaptativ, cât și inovativ.

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
KAI	Equal variances assumed	,319	96	,750	,8644	2,7068

În continuare a fost verificată corelația dintre orientarea motivațională (spre sine, spre interacțiune, spre sarcină) și stilurile cognitive ale studenților (adaptativ / inovativ). Deoarece în grupul cercetat predomină subiecți cu stil cognitiv inovativ (83 la 15), am recurs la procedeul de omogenizare a eșantionului și am comparat cele două grupe de studenți cu stil cognitiv inovativ și adaptativ pentru următorul raport: adaptativi – 15 subiecți și inovativi – 22 subiecți; în total 37.

Observăm că din cele trei orientări motivaționale: spre sine, spre interacțiune și spre sarcină, cea mai mare diferență este înregistrată la orientarea motivațională „spre sine”, la care inovativii au demonstrat o medie mai înaltă, decât adaptativii (20,9 comparativ cu 16,1). Aceasta ar putea însemna că persoanele cu stil cognitiv inovativ sunt mai senzitive, introvertite, se raportează la grup doar pentru a obține careva beneficii.

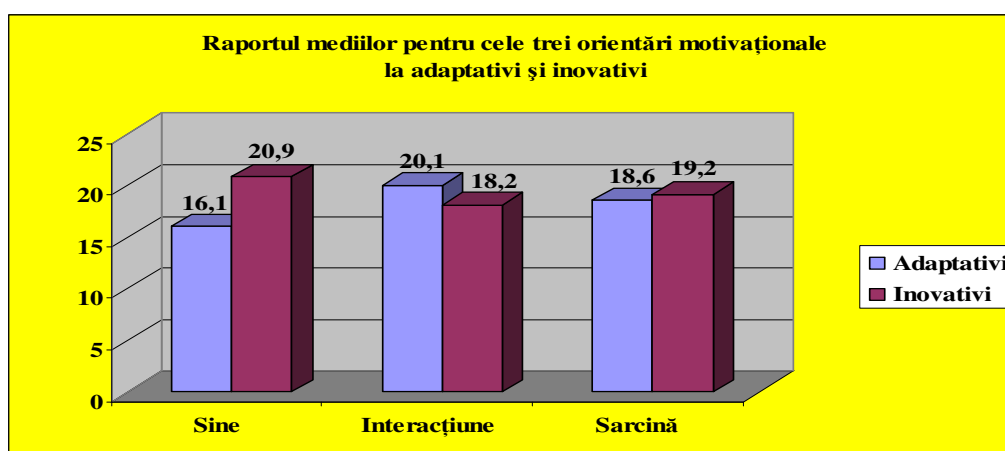


Fig. 6. Rezultatele medii la orientările motivaționale

Necătfînd la diferența de aproximativ 5 unități, statistic nu au fost înregistrate careva diferențe semnificative între adaptativi și inovativi la parametrul – orientarea motivațională.

Aceste date ne permit să concluzionăm că studenții cu stil cognitiv adaptativ sunt în aceeași măsură orientați spre sarcină, interacțiune și spre sine, ca și studenții cu stil cognitiv inovativ.

Iar aceasta înseamnă că **Ipoteza 1**. se adevărește: *Orientarea motivațională a studenților în procesul de învățămînt implică atît manifestarea stilului cognitiv adaptativ, cît și a celui inovativ.*

În continuare au fost colectate date cu privire la reușita academică pentru semestrul 1 și 5 a studenților din anul I și III. Aceste date au servit drept bază pentru verificarea ipotezei nr.2: **Motivația învățării și stilul cognitiv influențează reușita academică a studenților.** În acest scop am căutat să identificăm posibile interdependențe între reușita academică a studenților, motivația învățării și stilul cognitiv. Pentru aceasta am aplicat testul Pearson Correlation și am obținut următoarele rezultate:

- Motivația învățării nu influențează reușita academică a studenților;

- Cu cât mai mare e tendința spre obținerea cunoștințelor ($r = 0,364$, $p = 0,000$) și a profesiei ($r = 0,310$, $p = 0,002$) cu atât mai mult se exprimă tendința de a obține documentul ce confirmă aceasta, adică diploma de studii superioare.

Următoarea operație a constat în aplicarea Pearson Correlations Test pentru identificarea interdependenței dintre reușita academică și stilul cognitiv. Astfel a fost descoperită corelația direct proporțională dintre stilul cognitiv și reușita academică.

Rezultatele prelucrării statistice ne vorbesc despre faptul că, cu cât studenții sunt mai inovativi, cu atât reușita academică e mai înaltă ($r = 0,274$, $p = 0,007$, $N = 96$). În acest fel putem spune că există interdependență între stilul cognitiv și reușita academică, dar nu există interdependență între reușita academică și motivația învățării. Aceasta ne permite să afirmăm că ipoteza nr. 2 se confirmă parțial. În varianta finală am putea formula ipoteza 2 astfel: ***Stilul cognitiv influențează reușita academică a studenților.*** Aceasta ar însemna că studenții ce se manifestă prin acțiuni neconformiste, prin curajul de a-și asuma riscuri, de a crea dezacorduri dobândesc în procesul de învățămînt note mai înalte, decît studenții ce se definesc prin precizie, exactitate, soliditate, spirit metodic, prudență, disciplină și conformitate.

În concordanță cu acest fapt s-ar putea de așteptat ca stilul cognitiv inovativ să fie unul din cele dezirabile atât pentru studenți, cât și pentru profesori. Dar observăm o schimbare cantitativă a raportului dintre stilul cognitiv adaptativ – inovativ la anul I și III de studii.

Dacă în anul I diferența dintre adaptativi și inovativi e destul de semnificativă: 8,1% - adaptativi și 24,3% - inovativi, atunci în anul III această diferență este minimă: 32,4% - adaptativi și 35,1% - inovativi. Putem presupune că procesul de învățămînt la instituțiile superioare impune astfel de cerințe, condiții care favorizează dezvoltarea stilului cognitiv adaptativ, adică universitatea este acel mediu care preferă ca studenții să fie normativi, să accepte regulamentele, să fie rezistenți la sarcinile de rutină, într-o careva măsură, dependenți, să nu se plictisească de la activitățile meticuloase vreme îndelungată și fără să devină superficiali spre sfârșit.

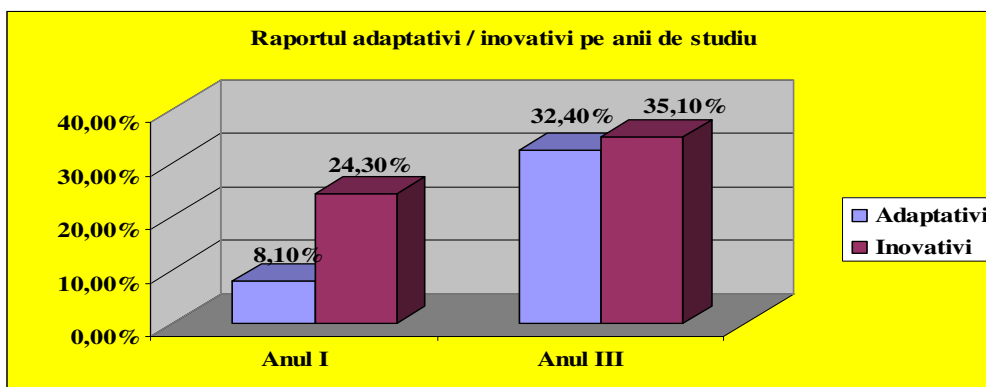


Fig. 7. Rezultatele pe ani de studii pentru subiecții adaptativi și inovativi.

Putem spune că ipoteza nr.3: ***condițiile procesului de învățămînt în instituțiile superioare implică modificări în stilul cognitiv al studenților*** se confirmă.

Cercetarea dată ar putea fi continuată cu scopul stabilirii factorilor ce duc la modificări ale stilului cognitiv.

CONCLUZII

Problema motivației umane nu trebuie înțeleasă într-un mod simplu, mecanicist, ci în termenii mai complecși ai unui proces idiosincronic, de facilitare a anumitor patternuri de dorințe. Altfel spus, nu există un comutator magic al motivației, care să determine oamenii să dorească să învețe, să lucreze mai mult, să acționeze într-o manieră mai responsabilă.

Facilitarea și nu controlul ar trebui să ne ghideze ideile, când încercăm să schimbăm anumite comportamente ale studenților în procesul de învățămînt. Chiar când o persoană este într-o poziție de autoritate, cum este profesorul, eforturile de-a motiva studenții într-o anumită direcție vor avea un succes mai semnificativ, dacă relația profesor – elev este considerată una de colaborare între persoane ce pot, sau nu să împărtășească aceleași sentimente, expectanțe și scopuri. Astfel intervențiile motivaționale ce nu respectă scopurile, emoțiile și convingerile unei persoane legate de o anumită situație pot produce efecte pe termen scurt, dar pe o perioadă mai mare de timp aceste intervenții pot să eșueze.

În scopul cunoașterii particularităților de învățare a studenților contemporani în instituțiile superioare a fost întreprinsă cercetarea: a) orientării motivaționale (spre sine, spre interacțiune, spre sarcină), b) a stilului cognitiv (ca factor intrinsec) și c) a motivației învățării (pentru cunoștințe, pentru a învăța profesia, pentru a obține diploma de studii superioare). Rezultatele obținute ne-au permis să confirmăm ipotezele înaintate prin următoarele constatări:

- ✓ În anul I de studii sunt 8,1% studenți cu stil cognitiv adaptativ și 24,3% cu stil cognitiv inovativ; în anul III de studii 32,4% studenți cu stil cognitiv adaptativ și 35,1% cu stil cognitiv inovativ.
- ✓ În raport cu orientarea motivațională a studenților examinați a fost identificată tendința spre sine în procesul de învățămînt (45,4%); la 35,3% tendința spre sarcină; iar la 19,1% tendința spre interacțiune.
- ✓ 33,3% din studenții intervievați sunt orientați spre dobîndirea cunoștințelor; 22,2% fac studiile la universitate pentru a învăța profesia; 44,4% au venit la universitate doar pentru a obține diploma de studii superioare. Observăm predominarea (45%) unei motivații extrinseci în procesul de învățare la instituția superioară de învățămînt.
- ✓ Studenții cu stil cognitiv adaptativ sunt în aceeași măsură orientați spre sarcină, interacțiune și spre sine, ca și studenții cu stil cognitiv inovativ.
- ✓ Stilul cognitiv influențează reușita academică a studenților, adică cu cît studenții sunt mai inovativi, cu atît reușita academică e mai înaltă ($r = 0,274$, $p = 0,007$, $N = 96$). Aceasta ar însemna că studenții care au curajul de a-și asuma riscuri, de a crea dezacorduri dobîndesc în

procesul de învățămînt note mai înalte, decît studenții ce se definesc prin precizie, exactitate, soliditate, spirit metodic, prudență, disciplină și conformitate.

- ✓ Condițiile procesului de învățămînt în instituțiile superioare implică modificări în stilul cognitiv al studenților, facilitînd manifestarea preponderentă a stilului adaptativ, adică a următoarelor trăsături: acceptarea regulamentelor, rezistență la sarcinile de rutină, într-o careva măsură, dependență, preferința activităților meticuloase vreme îndelungată, fără a deveni superficiali spre sfârșit.

Summary

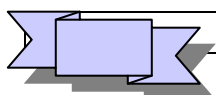
This article comprises results of research conducted on the impact of cognitive style on learning motivation. The approached context of the cognitive style outlines specific ways of constant reception and the process of information. It is an element of cognitive function, which relates to the manner, mode of operation ("how the person thinks") and not to the level ("how well a person thinks"). Learning motivation is being seen as a set of forcing factors which are guiding the person to achieve the proposed goals. In this research – paper, motivation has been studied from the perspective of motivational orientations: up to the task, due to interaction and obtaining knowledge, profession or diploma of higher level of education.

The presented results are demonstrating interdependence of the adaptive / innovative cognitive style, motivational orientation of the students' from higher level education in their academic performance.

Bibliografie

1. Kirton, M. 1970. Perception, Motives, and Personality. Alfred A. Knopf, New York, 148 p.
2. Lyons, C. 1991. The Learning Process: The Role of Brain Functioning, Cognitive Style and Personality Variables. Gordon and Breach Science Publishers, Philadelphia, 102 p.
3. Алексеев А., Громова Л. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления. - СПб: Питер, 1983. – 190 с.
4. Борулава Г. А. Стиль индивидуальности: Теория и практика. - М.: Педагогическое общество России, 2001. -126 с.
5. Елисеев О. Практикум по психологии личности. - СПб: Питер, 2003. – 508 с.
6. Ильин Е. Мотивация и мотивы. - СПб: Питер, 2000. – 508 с.
7. Кочетков В. В., Скотникова И. Г. Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. — М.: Наука, 1993. – 96 с.
8. Соколова Е. Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии. - М.: Изд-во МГУ, 1976. – 112 с.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб: Питер, 2003. – 606 с.

Primit 29.05.09.



Dificultățile relațiilor interpersonale în vârsta preadolescentă

Beșleaga Diana, doctorandă UPS „I.Creangă”, DGETS, Chișinău

La vârsta preadolescentă se stabilesc mai multe tipuri de relații diferite după importanța sa pentru dezvoltarea psihică, în special relații cu adulții și relații cu semenii. Spre deosebire de relațiile cu adulții, relațiile cu semenii se bazează pe egalitate în drepturi și parteneriat. Relațiile interpersonale cu semenii se caracterizează prin selectivitate și stabilitate relativă, se dezvoltă colegialitatea, sentimentul de apartenență la generație. Anume grupul de semeni satisface interesele și trebuințele actuale ale preadolescentului (nevoia de a prieteni, comunica, cunoaște, de a fi afectuos), oferindu-i posibilitatea de a comunica deschis, fără a se teme de a fi luat în râs. De asemenea, aici se manifestă tendința spre acceptare și înțelegere, autonomia și afirmarea. Este vârsta, când contează părerea semenilor. Deaceia relațiile interpersonale nefavorabile cu semenii sunt percepute și trăite acut de preadolescent.

Pentru a identifica preadolescenții care întâmpină dificultăți de relaționare cu semenii, am realizat experimentul de constatare pe un eșantion de 150 de preadolescenți din mun. Chișinău, elevi ai liceelor «M.Sadoveanu», LT «G.Latină», vârsta medie 12-13 ani.

Drept bază teoretică în cercetarea efectuată au servit ideile autorilor cu referire la relațiile interpersonale dintre preadolescenți: L.S. Vîgotschii, L.I. Bojovici, A.N. Leontiev, D.B. Elconin, T.V. Dragunova, D.I. Feldștein, I.S. Con, G.M. Andreeva, I.V. Dubrovina, K. Flack-Hobson, H. Jinot, Ursula Șchiopu, A. Neculau, S. Moscovici, Marius Milcu. Au fost aplicate 4 probe psihologice: chestionarul Leary, Ancheta lui Thomas, testul OMO, testul FPI).

În continuare vom prezenta rezultatele obținute.

În urma administrării și prelucrării datelor chestionarului Leary, aplicat în scopul determinării tipului dominant de atitudine în relațiile interpersonale, am ajuns la următoarele rezultate (Tabelul nr.1). Nivelul înalt și cel extremal le-am unit într-un singur nivel – nivelul înalt (de la 9 până la 16 puncte).

Prelucrând datele la chestionarul Leary, am constatat că cel mai mare număr de respondenți 72% se referă la atitudinea prietenoasă, 69.3% - la atitudinea altruistă, 63.3% - la atitudinea autoritară și dependentă, iar 56.7% - la atitudinea supusă. Cea mai mică cotă elevii au acumulat-o la atitudinea suspicioasă (20.6%), egoistă (22.7%), agresivă (27.3%). Aceste rezultate ne permit să susținem că preadolescenții manifestă tendința de a fi prietenoși, altruști, dar și dependenți, supuși în relații. Nu mai puțin semnificativă pentru ei este tendința autoritară, dorința de a demonstra puterea, de a se egala cu adultul.

Tabelul nr.1. Exprimarea atitudinii conform chestionarului Leary (%).

Nivel	Punctaj	Numărul de subiecți pentru cele 8 tipuri de atitudine (%)							
		<i>Autorit.</i>	<i>Egoistă</i>	<i>Agresivă</i>	<i>Suspici.</i>	<i>Supusă</i>	<i>Depend.</i>	<i>Prieten.</i>	<i>Altrui</i>
Jos	0 – 4	2.7	5.3	6	36.7	6	0.7	2.7	5.3
Moderat	5 – 8	34	72	66.7	42.7	37.3	36	25.3	25.3
Înalt	9 – 16	63.3	22.7	27.3	20.6	56.7	63.3	72	69.3

Rezultatele obținute de pe urma aplicării Anchetei lui Thomas, administrată în scopul confirmării/inconfirmării datelor chestionarului Leary, au fost reprezentate în Figura nr.1..

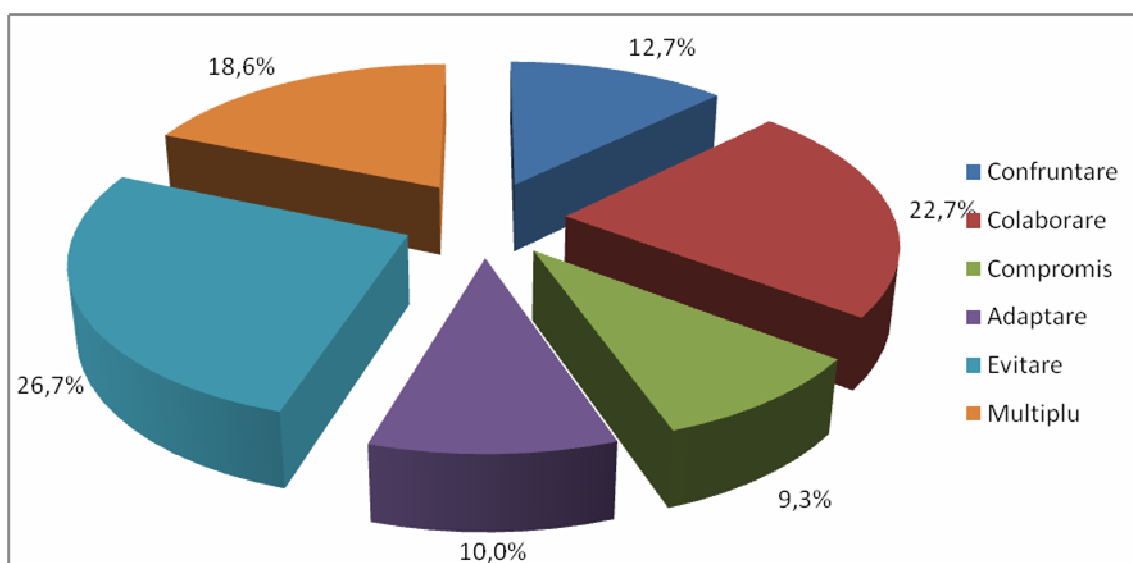


Figura nr.1. Stilurile de comportament în relațiile preadolescenților cu semenii conform Anchetei lui Thomas (%).

Prelucrând datele testării, am stabilit că numărul cel mai mare de subiecți utilizează primordial strategia de evitare (26.7%), colaborare (22.7%), stilul multiplu (18.6%), confruntare (12.7%). Cel mai mic scor preadolescenții l-au acumulat la stilul de adaptare (10%) și compromis (9.3%).

Astfel, din datele prezentate în figura 1 putem concluziona că subiecții testați manifestă în relații tendința fie de a colabora, fie de a evita comunicarea, și mai puțin tendința de a se adapta sau de a merge la compromis.

În urma administrării Chestionarului relațiilor interpersonale (t. OMO), scopul căruia este de a studia trebuințele interpersonale în includere, control și afecțiune, am obținut următoarele rezultate (Tabelul nr. 2).

Trebuința de includere reprezintă trebuința de a crea și susține relații satisfăcătoare cu alte persoane, în baza cărora se dezvoltă interacțiunea și colaborarea. Cu alte cuvinte este dorința

de a plăcea celuilalt, de a atrage atenția și a trezi interesul celor din jur, de a fi aprobat, recunoscut.

Trebuința în control reprezintă trebuința de a crea și păstra relații satisfăcătoare cu cei din jur, bazându-se pe control și putere. Aici se pune accent pe respect, competență și responsabilitate.

Trebuința în afecțiune reprezintă trebuința de a crea și susține relații satisfăcătoare cu alte persoane, bazându-se pe dragoste și relații emoționale. Este vorba despre necesitatea individului de a simți căldură, înțelegere, intimitate, prietenie, lipsa distanței între persoane.

Tabelul nr.2. Trebuințele interpersonale ale preadolescenților conform chestionarului OMO (%).

Nivel	Punctaj	Numărul de respondenți pentru cele 3 tipuri de trebuințe (%)					
		Includere		Control		Afecțiune	
		Ie	Iw	Ce	Cw	Ae	Aw
Nivel jos	0 – 3	25.3	50.7	56	34.7	39.4	20.7
Nivel mediu	4 – 5	45.3	33.3	28.7	33.3	34	46.7
Nivel înalt	6 – 9	29.4	16	15.3	32	26.7	32.6

La evaluarea datelor am constatat prezența unui nivel înalt la scalele Aw (32.6%) și Ie (29.3%) și un nivel jos la scalele Ce (56%), Iw (50.7%), Ae (39.3%). Scala Cw prezintă număr aproximativ egal de elevi la toate nivelurile.

Altfel zis, preadolescenții se simt bine printre oameni și manifestă trebuință înaltă de a stabili relații cu alții (Ie 29.3%), și sunt atenți în stabilirea relațiilor afective apropiate cu alții (Ae 39.3%). Dar e prezentă tendința de a comunica cu o cantitate mică de persoane (Iw 50.7%) și trebuință înaltă ca alții să stabilească relații afective cu el (Aw 32.6%). De asemenea subiecții cercetați evită de a lua decizii și de a-și asuma responsabilitate pentru acțiunile sale (Ce 56%). În ceea ce privește trebuința în control se observă că dacă unii elevi nu acceptă să fie controlați din exterior, alții sunt dependenți, apoi a treilea grup uneori acceptă, alteori sunt independenți (Cw).

Astfel putem considera că în relațiile interpersonale dintre preadolescenți este prezentă trebuința de includere în grup, de a stabili relații cu alții, de a fi acceptat de alții și se manifestă vigilența în stabilirea relațiilor afective cu alții, dar cu trebuința latentă ca alții să fie prietenoși, afectivi în relații cu ei. Trebuința de a fi responsabil încă e slab dezvoltată, dar există dependența de alții (50 : 50 este trebuința de a fi controlat de alții).

În sfârșit, ultima probă, aplicată pe eșantionul de elevi a fost chestionarul de personalitate FPI, care a avut drept scop stabilirea însușirilor de personalitate la preadolescenți. Rezultatele le-am prezentat în Tabelul nr.3.

Tabelul nr.3. Însușirile de personalitate la preadolescenți conform chestionarului de personalitate FPI (%).

		Subiecți pentru cele 12 scale (%)											
Nivel	Punctaj	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Jos	1-3	12.7	28	4	16	30.7	17.3	17.3	9.3	48.7	22	12	20.7
Mediu	4-6	54	38	44.7	40.7	59.3	68	30	54	42	66	42.7	59.3
Înalt	7-9	33.3	34	51.3	43.3	10	14.7	52.7	36.7	9.3	12	45.3	20

Notă: scala I – nervozitate, scala II – agresivitate, III – depresie, IV – emotivitate, V – sociabilitate, VI – calm, VII – dominare, VIII – inhibiție, IX – sinceritate, X – extraversiune/introversiune, XI – labilitate emoțională, XII – masculinitate/feminitate.

Prelucrând datele obținute, am stabilit că cele mai înalte cote respondenții le-au acumulat la scalele: dominare – 52.7%, depresie – 51.3%, labilitate emoțională – 45.3%, emotivitate – 43.3%, inhibiție – 36.7%, agresivitate – 34%, nervozitate – 33.3%. Cotele cele mai joase le-au obținut la scalele: sinceritate – 9.3%, sociabilitate – 10%, extraversiune/ introversiune – 12%, calm – 14.7%, masculinitate/feminitate – 20%.

Rezultatele căpătate ne permit să susținem că preadolescenții manifestă în relații cu cei din jur tendința de dominare, o înaltă emotivitate și labilitate emoțională, caracterizate prin iritabilitate, neliniște, nerăbdare, impulsivitate, însoțită de dificultăți de contact, inhibiție, agresivitate și stări depresive, care se manifestă prin fluctuantă mare de dispoziție, nemulțumire, epuizare, complex de inferioritate, autoculpabilizare. De asemenea, este slab dezvoltat spiritul autocritic, le lipsește sinceritatea (disimulează micile defecte și slăbiciuni) și calmul, fiind deseori decepționați descurajați, fără inițiativă, frecvent distanțați și neîncrezuți în sine.

Aceste date ne permit să susținem că subiecții cercetați manifestă dificultăți de relaționare din cauza atitudinii autoritare (63%), strategiei de evitare (26.7%), trebuinței joase de a stabili relații afective cu alții (Ae 39.3%), tendinței de dominare, emotivității și labilității emoționale înalte (cea ce corespunde vârstei), lipsei calmului și sincerității, inhibiției în contacte, agresivității și stărilor depresive însoțite de nemulțumire, epuizare, complex de inferioritate, autoculpabilizare și nu în ultimul rând prezenței neîncrederii în sine.

Astfel apariția dificultăților de relaționare cauzată de factori personali, cât și sociali, solicită implicarea adultului în susținerea preadolescentului pentru a trece la o nouă etapă a dezvoltării sale. Rezultatele obținute servesc drept bază pentru crearea unui program psihocorecțional, care să dezvolte competența de relaționare interpersonală a elevilor de vârstă preadolescentă. Stabilirea relațiilor de încredere, de respect reciproc va contribui, în mare parte, la optimizarea relațiilor elev – elev, elev – adult.

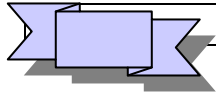
Summary

The results of experimental study of interpersonal relations of preadolescents are exposed in the article. Different psycho diagnostic tests were applied: Leary, Thomas, OMO, FPI. The obtained results permit us to find out that they have friendly, altruistic, dependent relations but at the same time the preadolescents are authoritative. The pupils take up collaboration and avoidance styles of comportment, because the level of necessity inclusion in group is high.

Bibliografie:

1. Duck Steve, "Relațiile interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa, Polirom, Iași, 2000, 224p.
2. Milcu Marius, Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict, Polirom, Iași, 2005, 226 p.
3. Moscovici S., Psihologia socială a relațiilor cu celălalt, Polirom, Iași, 1998
4. Psihologie socială. Aspecte contemporane, coord. A. Neculau, Polirom, Iași, 1996, 485 p
5. Андреева Г.М., Социальная психология, М., 1996
6. Кон И.С., Психология ранней юности, М., 1989
7. Майерс Д., Социальная психология, СПб, Питер, 1996
8. Малкина – Пых И.Г., Возрастные кризисы, М., Изд. Эксмо, 2004
9. Райгородский Д.Я. Подросток и семья. Хрестоматия. Самара. Изд. Бахрах-М. 2002
10. Райгородский Д.Я., Практическая психодиагностика, Самара, Изд. Дом Бахрах 1998

Primit 11.05.09.



Изучение психомоторного развития человека в его многоуровневых и многогранных проявлениях определяется местом психомоторной организации в целостной психологической структуре человека как индивида и личности, а также субъекта важнейших социальных видов деятельности – труда, познания и общения. Двигательные характеристики включены во все виды деятельности и свидетельствуют о реальных потенциалах, ресурсах и резервах организма человека.

В истории науки существовали различные подходы к изучению двигательной сферы человека, которые мы и представим ниже. Общеизвестно положение Энгельса о том, что в процессе воздействия человека на природу изменялась и его собственная природа, в том числе и его психомоторная организация. Вертикальное положение тела изменило направление и объем обзора среды, непосредственно повлияло на структуру поля зрения человека. В ходе эволюции образовалась характерная для человека оптико-вестибулярная связь, которую А.А. Ухтомский справедливо считал ядром наблюдательной позы (10). В связи с разделением функций между верхними и нижними конечностями у человека существенно изменилась нервная регуляция опорно-двигательного аппарата и аппарата рабочих движений рук.

Попытки целостного понимания человека через характеристики его поведения предпринимались давно. Начало таких подлинно научных исследований положено работами русского физиолога И.М. Сеченова, впервые связавшего двигательные функции с функциями высших отделов центральной нервной системы. Отмечая рефлекторную природу всех произвольных и произвольных движений, он придавал большое значение изучению многообразных импульсов, поступающих в органы чувств, подчёркивая, что «сущность превращений их, известна крайне мало» (11).

При изучении психомоторики как психической подсистемы, полезно помнить слова И.П. Павлова о том, что «человек есть, конечно, система..., как и всякая другая в природе, подчиняется неизбежным и единым для всей природы законам, но и система в горизонте нашего современного научного видения, единственная по величайшему саморегулированию...». С данной точки зрения метод изучения системы человека тот же, как и всякой другой системы: разложение на части, изучение значения каждой части, изучение связей части, изучения соотношения с окружающей средой и, в конце концов, понимание на основе всего этого ее общей работы и управления ею, если это в средствах

человека. Указанная система в высочайшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая. В свою очередь, психомоторика является системой для подсистем, которые входят в её состав, а именно: сенсорные, когнитивные и моторные компоненты психомоторики.

Коротко остановимся на строении каждой подсистемы психомоторной саморегуляции человека. Основной функцией сенсорных систем И.П. Павлов считал разложение сложностей внешнего и внутреннего мира на отдельные элементы. И.А. Бернштейн, помимо первичного сбора информации, считал важной функцией информацию нервных центров о результатах рефлекторной деятельности, осуществление обратных связей.

Формирование и совершенствование двигательных навыков и спортивно-технического мастерства невозможно без получения сенсорной системной информации о силе и длительности выполняемых сокращений мышц, о скорости и точности перемещения тела, об изменениях темпа и ритма движений, о степени достижения поставленной цели и т.д.

Базовыми в психомоторной саморегуляции человека являются проприорецепторы, воспринимающие раздражение из двигательного аппарата о степени сокращения скелетных мышц, натяжения сухожилий, изменении суставных углов, что необходимо для регуляции двигательных актов и поз. Основными функциями моторной подсистемы являются осуществление двигательных актов и поддержание необходимой позы.

В строении головного мозга человека можно выделить три основных функциональных блока: энергетический, познавательный и программирующий, которые могут быть соотнесены с выделенными выше подсистемами. Энергетический блок с позиции психомоторной саморегуляции за счёт регуляции тонуса коры позволяет нормально воспринимать и перерабатывать двигательную деятельность, осуществляя психомоторную деятельность. Познавательный блок получает, обрабатывает и хранит двигательную информацию.

Наконец, управляющий блок мозга играет решающую роль в процессах планирования, программирования, регуляции и контроля психомоторной деятельности, являясь центральным блоком по обеспечению целесообразной двигательной деятельности личности.

На протяжении всего XX века делались попытки установить закономерности взаимоотношения двигательных систем с другими характеристиками человеческого организма. Прежде всего, сюда следует отнести исследования школы проф. М.О. Гуревича, которые показали, что двигательные особенности человека находятся в определенной

корреляции с типом телосложения и характером. Так, Г.Е. Сухарева, З.Е. Осипова, С.А. Райвичер в своих исследованиях рассматривают моторную одаренность наряду с чертами характера. Например, у шизотимиков авторы нашли выраженную моторную недостаточность, у циклотимиков – хорошо развитую моторную сферу (4).

Определенные корреляции между строением тела и моторикой обнаружил в своём исследовании Н. Озерский. В 1920-30-е гг. разрабатывались возрастные стандарты моторного развития детей и подростков (А.А. Дернова-Ярмоленко и др.) и осуществлялся генетический анализ формирования механизмов психомоторного развития (Д.А. Смирнов и др.). Крах педологии и психотехники, переосмысление теоретических позиций в психологии с выделением натурального и культурного ряда развития психики (Л.С. Выготский и др.) надолго прервали системные исследования психомоторного развития в целостной структуре человека. Отнесение моторного развития к натуральному, «низшему» ряду развития привело к отделению практики физического воспитания от умственного.

Впервые в отечественной литературе наиболее серьезный анализ особенностей психомоторики был опубликован в 1930 году М.О.Гуревичем. Автор предложил полный перечень психомоторных особенностей, включающий в себя основные компоненты, структурированные по анатомо-физиологическому принципу.

В процессе комплексного изучения человека с использованием срезовых и лонгитюдных методов, проводимого ленинградскими психологами под руководством Б.Г. Ананьева в период с 1965 по 1985 годы, был накоплен богатый материал о психомоторном развитии человека в возрасте от 14-15 до 60 лет. В своих работах Б.Г. Ананьев отмечал, что у человека не один общий для всех двигательных функций кинестетический анализатор, а два: это опорно-двигательный аппарат и аппарат рабочих движений рук (1). Они соединены в одну систему и связаны между собой позно-тонической организацией. Кроме того, из общедвигательного анализатора, как подчеркнул Н.И. Красногорский, выделился и речедвигательный, также тесно связанный с общедвигательными кинестетическими функциями. Общая схема психомоторной организации человека, представленная Б.Г. Ананьевым в 1960-е годы прошлого века, включает в себя такие основные компоненты, как рабочие движения рук и трудовые действия, характеристики опорно-двигательного аппарата (ходьбы, бега, прыжка), особенности экспрессивного поведения и речедвигательной активности. Эти основные блоки связаны между собой посредством позно-тонической организации и рабочей позы. Такая схема позволяет изучать психомоторную организацию в целостной психологической структуре человека, как индивида, личности, так и субъекта социальных видов деятельности.

Создатель концепции физиологии активности Н.А.Бернштейн понимал под моторикой всю область двигательных отправлений, объединяющую их биомеханические, физиологические и психологические аспекты. Двигательные отправления в свою очередь определял как «основную группу процессов, где организм не только и не просто взаимодействует с окружающим миром, но и активно воздействует на него, изменяя его в нужном отношении» (2).

Продолжая развивать идею о психомоторике как выражении принципа единства субъективной и объективной-реальности и перенося акцент на психологический аспект двигательной активности, К.К. Платонов дает следующее определение психомоторики – «это объективация всех форм психического отражения определяемыми ими движениями».

Исходя из приведенных выше определений видно, что психомоторика человека как многомерная сущность – проблема необъятная. Остается не до конца понятным взаимоотношение понятия «психомоторика» с близкими понятиями: «двигательная сфера», «двигательная активность», «движение», «моторика», «сенсомоторика», «идеомоторика». В большинстве литературных источников они выступают как синонимы, хотя подчеркивается более широкое понимание «психомоторики», как системы включающей в себя различные двигательные компоненты и их свойства (4, 5).

Таким образом, можно констатировать тот факт, что трудности изучения психомоторики возникают уже на уровне определения понятий. Вопросы о том, что такое психомоторика, каковы ее структура, законы функционирования и развития, по справедливому замечанию Э.М. Логвинова, «не только не разрешены, но на системном уровне квалифицированно не поставлены».

Психомоторика, в современной научной интерпретации, есть основной вид объективизации психики в сенсомоторных, идеомоторных и эмоционально-моторных реакциях и актах (К.К. Платонова, 1972). Психомоторные акты человека – это сложно организованные познавательные-регуляторные системы, в которых в единстве представлены как мотивационные, функциональные, так и операционные компоненты. При этом, очевидно, что точность, интенсивность и эффективность управления движениями зависят и существенно определяются уровнем функционирования таких психических процессов, как ощущение и восприятие.

Психомоторные процессы, или психомоторика, представляют собой объективное восприятие, человеком всех форм психического отражения, начиная с ощущения и заканчивая сложными формами интеллектуальной активности. В своих работах К.К. Платонов отмечал, что в сфере психомоторики человека в качестве важнейшей её подструктуры существуют не только сложнокоординированные и многопланометрические

движения. Так, в указанной структуре в единстве представлены их пространственные, временные и силовые компоненты, а также и многообразные виды сенсомоторных реакций человека (4). В свою очередь, в класс сенсомоторных реакций входят их многочисленные разновидности: простая и сложная сенсомоторная реакция, сенсомоторная координация. В каждой из трех названных реакций различаются три типических психических момента:

- сенсорный момент реакции – процессы обнаружения и восприятия стимула;
- центральный момент реакции – более или менее сложные процессы, связанные с переработкой воспринятого, иногда с различением, узнаванием, оценкой и выбором тех или иных стимулов;
- моторный момент реакции – процессы, определяющие начало движения.

Вместе с тем отметим, что последние десятилетия характеризуются усилением внимания к изучению механизмов психомоторного развития раннего детства (Т. Бауэр, М.Ю. Кистяковская и др.) и влияния психомоторного развития на умственное развитие школьников (В.В. Волков, Н.В. Стамбулова, А.В.Стамбулов, З.А. Шакурова и др.). Изучение психомоторных способностей детей позволило установить динамику их развития. Было выделено, что наиболее высокие темпы развития психомоторики имеют место в младшем школьном возрасте. В подростковом возрасте наблюдается диспропорция в развитии отдельных сенсомоторных функций, а в юношеском – развитие психомоторики приостанавливается.

Психомоторные способности детей претерпевают весьма значительные изменения под влиянием естественного развития, физического воспитания и спортивной тренировки. Чтобы понять характер и качество этих изменений, необходимо уточнить в эксперименте особенности психофизиологического развития детей и подростков. Исходя из монистического воззрения на индивидуальное развитие человека следует полагать, что психическое и физическое (моторное) развитие взаимосвязаны. Однако нельзя полагать, что эти показатели имеют одинаковую связь во всех возрастных периодах. С возрастом связано не только развитие функциональных возможностей всех систем организма, но и нарушение их соответствия и связанная с этим взаимокompенсация отдельных функций.

Следовательно, необходимо уже в детском возрасте заботиться о полноценном развитии психомоторике ребёнка, которая совершенствуется как в ходе естественного развития, так и под влиянием педагогических средств. Как показано в ряде исследований, специальными средствами физического воспитания можно значительно улучшить психомоторные способности школьника. Успешность формирования психомоторных способностей зависит от эффективности средств и методов целенаправленного их развития в оптимальные возрастные периоды.

Эмоциональное состояние является ещё одним важным фактором становления психомоторики. Уровень эмоционального возбуждения и функционального состояния организма создаёт наиболее благоприятные возможности для протекания физиологических процессов при движении и достижения высокой степени их согласованности. Так, например, удачное начало выступления вызывает дополнительный подъём душевных сил, чувства вдохновения окрылённости. При пониженном эмоциональном настрое может возникнуть рассогласование функциональных систем и его можно рассматривать как одну из причин снижения точности двигательного действия.

Несколько позже, рассматривая психомоторные процессы как нечто целое, К.К.Платонов выделил «в качестве основной подструктуры группу сенсомоторных процессов». В ней в свою очередь – ряд различных процессов, которые можно представить в виде следующей системы понятий:

1. Простые сенсомоторные реакции, характеризующиеся возможно быстрым ответом, заранее известным простым одиночным движением на внезапно появляющийся, но тоже заранее известный сенсорный сигнал;

2. Сложные сенсомоторные реакции, включающие реакции различения, выбора, переключения и реакции на движущийся объект;

3. Сенсомоторная координация, характеризующаяся динамичностью и раздражителя, и двигательного ответа, включающая реакцию слежения и собственно координацию движений.

Анализ результатов медико-биологических, педагогических, психологических исследований, практика обучения и воспитания в образовательных учреждениях свидетельствуют о том, что для довольно значительной части школьников характерны отклонения в состоянии здоровья и физической подготовленности, низкий уровень двигательной активности, отсутствие навыков самостоятельных занятий физическими упражнениями (Н.Т. Лебедева, Н.Н. Куинджи, О.Г. Аракелян, Т.Л. Богина, Г.В. Сендек, В.Л. Страковская и др.). Используемые в практике формы занятий не в полной мере соответствуют интересам и потребностям детей дошкольного и школьного возраста. Недостаточно высокая нагрузка организованных форм двигательной активности, скудный набор физических упражнений, однообразие методических приемов, слабая развивающая направленность занятий приводят к потере интереса к движениям, снижают двигательную активность, отрицательно сказываясь на уровне физического и психического здоровья детей (Э.С. Вильчковский, В.Я. Лыкова). Указанные исследования показывают важность целенаправленного формирования психомоторики подрастающего поколения.

Summary

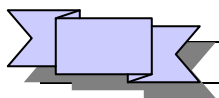
This article is devoted to consideration of approaches to the study psychomotor processes in science. Psychomotor processes, or psycho motility, represent objective perception of person of all forms of mental reflection, from sensations to difficult forms of intellectual activity. Psychomotor abilities of children undergo considerable changes under the influence of natural development, physical training and sports training.

Scientific and technical progress has generated change of a life rhythm of the modern person, has considerably reduced a physical work share in a life, has aggravated contradictions between intellectual, emotional and mental pressure in activity. It has led hypo dynamics which has a pernicious effect on ability of the person at all stages of age development that is especially traced on rising generation development. Forms of trainings used in practice not to the full correspond to interests and requirements of children of preschool and school age.

Библиография

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер. 2001
2. Бернштейн Н. А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности. М. 1966
3. Головей Л. А. Опыт изучения психомоторной организации человека. Автореферат канд. дисс. 1973
4. Гуревич М.О. Психиатрия. М. Медгиз. 1949.
5. Платонова К.К. О системе психологии. М. Мысль. 1972
6. Родионов А.В. Психодиагностика психомоторных способностей. М. Изд-во "ФКиС". 1973.
7. Смирнов Д. А. Биологические основы эволюции движений у ребёнка и подростка: Записки Днепропетровского пед. Института, т. 2. Днепропетровск, 1928 г., с. 17-38
8. Стамбулов А. В. Исследование некоторых особенностей динамики и взаимосвязи физического, психического и интеллектуального развития в подростковый период. Дисс. канд. псих. наук. Л. 1981
9. Сурков Е.Н. Е.Н. Психомоторика спортсмена. М. Изд-во "ФКиС". 1984.
10. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер. 2002
11. Ярошевский М.Г. И. М. Сеченов. Л. 1968

Primit 28.05.09.



Методы терапевтической работы с детьми жертвами насилия.

Бачу Татьяна, доктор психологии, **Драгуля Марина**, мастер психологии

Проблема насилия над детьми не является новой для Молдовы. Но на данном этапе социально экономического развития проблема выявления таких случаев и квалифицированное комплексное оказание помощи является актуальной. Ибо работа с детьми перенесших насилие в недостаточной мере является государственной задачей, а скорее инициативой неправительственных организаций, которые своей деятельностью, практическим и научным путем создают модели оказания профессиональной помощи.

Сложность и многоплановость проблемы насилия и кризисной интервенции обусловило разнообразие терапевтических подходов, используемых при работе с детьми жертвами насилия. Наиболее часто используются следующие психотерапевтические подходы: психоаналитическое консультирование, терапия реальностью, терапия, центрированная на клиенте, гештальттерапия, рационально-эмоциональная терапия, когнитивно-бихевиористская терапия, адлерианская терапия, психосинтез, различные направления игротерапии и арттерапии (Зиновьева, Михайлова, 2003).

Как показывает теоретическое исследование понятие насилия, теоретические и практические разработки проблемы реабилитации детей, переживших насилие, наиболее представлены в зарубежной литературе (Palmer, McMahon, Finkelhor, Meichenbaum, Coonets, Garbarino, Stott, Christine Wekerle, A. Miller, D.Wolfe, C. Spindel, Sagar C, Cody M, Schaverien J.)

Так, как дети, перенесшие насилие отличаются наличием трудностей в эмоциональном, личностном и межличностном планах, по мнению западных специалистов, оптимальным вариантом работы с детьми, пережившими насилие, является эклектичная, мультимодальная модель консультирования, в которой сочетаются три основных психотерапевтических направления: работа с мыслями, с эмоциями и с поведением. (Christine Wekerle, A. Miller, D.Wolfe, C. Spindel, 2006).

За основу разработанной нами программы была взята терапевтическая методика, разработанная в детской клинике Сан Фернандо Вэллей (США) для реабилитации детей 7-13 лет, ставших жертвами сексуального злоупотребления. (И.А Фурманов, Н.В Фурманова, 2004).

Далее, в этой статье, мы хотим описать разработанную нами программу реабилитации детей младшего школьного возраста, ставших жертвами сексуального насилия представить

результаты практической деятельности, подтверждающие эффективность данной программы.

Терапевтическая работа с детьми проводилась в 3 этапа:

Первый этап направлен на создание комфортной обстановки для ребенка и установление контакта с ним. **Целью** первого этапа является раскрепощение ребенка, развитие навыков выражения своих эмоций, осознание своих чувств и понимание связи между чувствами и поведением. В ходе работы на данном этапе мы использовали техники релаксации, саморегуляции, снятия внутреннего напряжения, метод арт-терапии, беседа, игра.

Первый этап состоит из трех модулей следующей тематики: 1. «Путешествие на Голубую звезду» (2 часа) Цель – снятие внутреннего напряжения, мышечная релаксация; 2. «Возьми себя в руки» (2 часа) Цель - развитие навыков саморегуляции, снижение агрессивных тенденций; 3. «Чувства - это нормально» (2 часа) Цель – расширение словаря эмоций, развитие навыков выражения чувств.

Задачи этапа:

- 1) Развитие навыков релаксации, саморегуляции;
- 2) Снятие внутреннего напряжения;
- 3) Научить детей выражать свои чувства в вербальной форме, тем самым снижая вероятность их неадекватного проявления в поведении.
- 4) Подготовить детей к работе с неприятными и часто противоречивыми чувствами, связанными с пережитым сексуальным злоупотреблением: гневом, страхом, стыдом, виной, чувством отверженности.
- 5) Объяснить, как чувства влияют на наше поведение.

Вышеперечисленные задачи были поставлены исходя из определенных терапевтических соображений. Считаю необходимым учить детей высказывать свои чувства, расслабляться и контролировать себя, учитывая при этом их потребность, сохранять уже выработанные механизмы психологической защиты. Так же важно объяснить родителям, что вербализация отрицательных эмоций является хорошим признаком, свидетельствующим об успешности терапии.

Второй этап – собственно терапевтический. Этот этап представляет собой работу с непосредственной травмой и анализом возникающих у детей чувства стыда, вины, беззащитности и потребности скрыть случившееся. Цель данного этапа вербализация и структурирование травматического опыта, придания ему смысла.

Второй этап состоит так же из трех модулей и имеет следующую тематику: 1. «Рассказываем о том, что произошло»(2 часа) Цель- вербализация травматического опыта; 2.«По секрету»(1час) Цель – анализ восприятия ребенком поведения взрослых и действий

государственных служб, последовавшее за раскрытием случившегося, объяснение детям, что потребность в сохранении тайны естественна, снижение чувства вины и ответственности за перемены, произошедшие в семье после раскрытия насилия; 3.«Моя семья»(1 час) Цель – способствовать установлению нормальных взаимоотношений внутри семьи в сложившихся обстоятельствах.

Задачи этапа:

1. Дать ребенку возможность выразить чувства, связанные с пережитым насилием. Вербальное выражение чувств снизит вероятность проявления неотреагированных эмоций в поведении.
2. Помочь детям разобраться в их чувствах к лицу, совершившему насилие.
3. Дать возможность детям рассказать о насилии.
4. Помочь детям проанализировать часто неосознаваемое чувство вины за то, что с ними произошло, и справиться с ним.
5. Поддержать ребенка в его решении рассказать о произошедшем, несмотря на негативную реакцию окружающих.
6. Подготовить ребенка к участию в заседаниях суда.
7. Уменьшить чувство ответственности ребенка за то, что происходит в семье.
8. Помочь ребенку адаптироваться к изменениям, происходящим в семье.
9. Помочь ребенку подготовиться к встречам с подозреваемым или осужденным соучастником.
10. Научить детей спокойно просить у родителей разрешения, если они хотят чаще уходить из дома и общаться с друзьями.

На данном этапе работы необходимо очень осторожно подходить к работе с глубоко личными темами, уважая право ребенка на неприкосновенность частной жизни. Специалисту необходимо быть готовым к тому, что рассказы о насилии могут вызвать агрессивное поведение ребенка, нежелание прорабатывать опыт. А так же следует учитывать, что дети младшего возраста не всегда готовы к пониманию амбивалентных чувств по отношению к одному и тому же человеку. Очень важным является помочь ребенку понять разницу между безответственностью и беспомощностью.

Третий этап представляет собой работу с образом Я ребенка, укреплением его самооценки и имеет место поле того, как были проработаны чувства, связанные с сексуальным насилием, а также прощание с психологом. Цель этапа – укрепление образа Я ребенка и предотвращение рецидива.

Данный этап реализуется посредством 3-х модулей, следующей тематики: 1. «Позаботься о себе сам».(3 часа) Цель - укрепление образа Я. 2. «Девочки взрослеют,

мальчики взрослеют»(2 часа) (Психологическое сексуальное воспитание). Цель - расширение знаний об особенностях женского и мужского сексуального развития. 3. *«Прощание с психологом»* (1 час) Цель- подведение итогов проделанной работы.

Задачи этапа:

1. Помочь ребенку поверить в свои силы и осознать, что они могут постоять за себя.
2. Помочь ребенку научиться распознавать потенциально опасные ситуации.
3. Помочь ребенку осознать необходимость уважения права человека на личное пространство.
4. Научить детей быть твердыми в отстаивании своей позиции и говорить «Нет!»
5. Научить детей заботиться о себе и не чувствовать себя жертвой.
6. Уточнить их представление о том, как можно и как нельзя прикасаться к другим.
7. Ослабить у детей чувство стыда за собственную беспомощность в ситуации насилия.
8. Сделать акцент на положительных чувствах, связанных с завершением программы, подготовить к окончанию работы.
9. Вспомнить, как проходила работа, особо останавливаясь на наиболее значимых моментах и личных успехах ребенка.

На завершающем этапе работы специалистам необходимо помнить, что регресс, неизбежно возникающий как реакция на близкое завершение терапии, является попыткой справиться с необходимостью расставания и необязательно свидетельствует о целесообразности дополнительной терапевтической работы с ребенком. Психологу важно поделиться своими чувствами, вызванными расставанием с ребенком. Также реальность, может быть таковой, что, несмотря на участие ребенка в коррекционной группе, у некоторых детей может сохраняться тяжелая симптоматика.

Каждое занятие состоит из 5 частей:

1. Разминка. Включает игры на раскрепощение и создание комфортной обстановки.
2. Актуализация домашнего задания (Определение того, о чем говорили и что делали в прошлый раз, что было задано на дом).
3. Основная часть занятия (Включает игры, беседу, рисование, приемы релаксации направленные на реализацию поставленной цели и задач занятия).
4. Рефлексия занятия (обратная связь с ребенком: какие чувства появлялись при выполнении задания?, что было трудно?, что получалось и приносило радость?)
5. Определение домашнего задания (письменное задание, либо рисунок, либо упражнение в рассмотренных техниках саморегуляции или релаксации).

Для выявления эффективности разработанной нами программы и её терапевтического влияния на ребенка, перенесшего сексуальное насилие, нами было проведено повторное

диагностическое обследование участников экспериментальной программы и сравнение полученных результатов с первоначальными (см. статью в предыдущем номере)

При повторном тестировании были использованы те же диагностические процедуры, что и при первоначальном тестировании. С целью выявления достоверности полученных различий нами был использован метод статистического анализа U-Критерий Манна-Уитни, Критерий, ϕ^* -угловое преобразование Фишера.

Повторное изучение личностных особенностей участников экспериментальной группы показало наличие изменений по некоторым показателям.

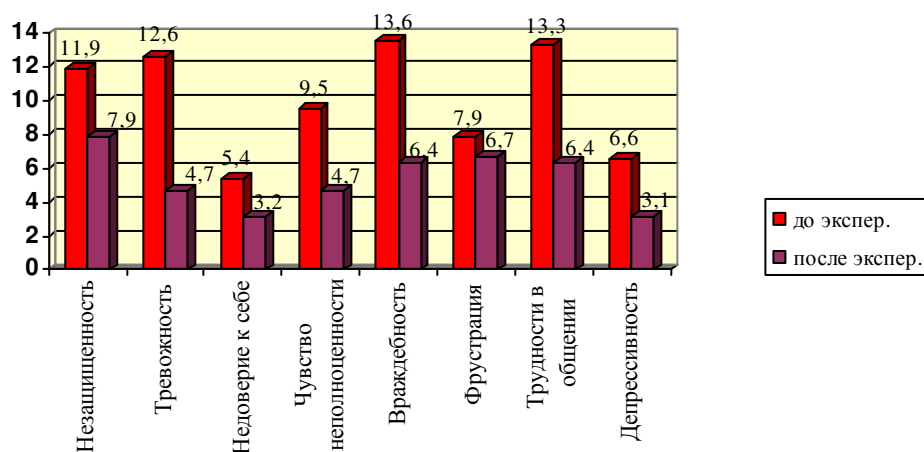


Рис.1. Средние показатели по симптомокомплексам методики «ДДЧ» у детей-жертв сексуального насилия до и после эксперимента.

Из рисунка 1 видно значимое изменение по некоторым симптомокомплексам, таким как тревожность, враждебность, чувство неполноценности, незащищенность, трудности в общении, депрессивность.

Таким образом, мы можем отметить, что формирующий эксперимент способствовал улучшению эмоционального состояния детей, они стали менее тревожными ($U = 15; p \leq 0,01$), враждебными ($U = 12; p \leq 0,01$), их эмоциональное состояние приобрело более устойчивый характер и меньшую негативную окраску в восприятии своей ситуации и себя в целом ($U = 21; p \leq 0,05$). Поддержка и принятие ребенка способствовало повышению чувства безопасности и снижению чувства неполноценности и ущербности, которое характерно для детей жертв насилия ($U = 23; p \leq 0,05$). Дети стали высказываться, что не боятся насильника так, как раньше и гордятся тем, что рассказали о произошедшем. Применение приемов релаксации, развитие навыков самоконтроля и самовыражения, проговаривание травматического опыта в условиях принятия и безоценочного отношения способствовало разрядке внутреннего состояния, осознанию своей невинности в ситуации насилия. Тот факт, дети имели возможность рассмотреть с разных сторон возможные причины насилия со стороны другого, имели возможность высказать ему свои чувства и мысли по поводу случившегося, всё это способствовало снижению чувства ненависти к насильнику и

как следствие к другим людям, которые рассматривались ребенком как потенциальная угроза. Соответственно дети стали более открытыми для взаимодействия ($U = 11; p \leq 0,01$).

Рассмотрим личностный профиль ребенка «до» и «после» насилия.

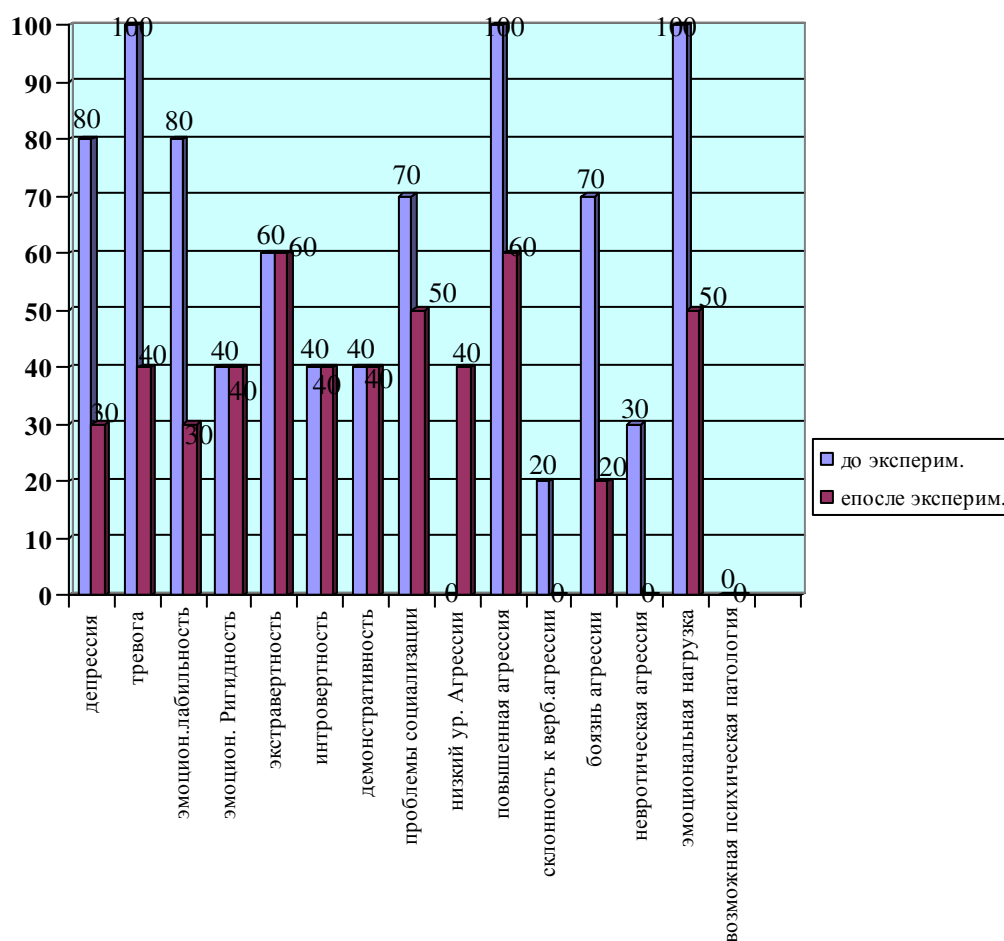


Рис.2. Частота выраженности личностных особенностей детей, перенесших сексуальное насилие «до» и «после» эксперимента (в %).

Повторное тестирование детей по методике «Несуществующее животное» подтвердило наблюдаемые ранее изменения детей по трем сферам: эмоциональной, личностной, интерактивной. Как видно из рис.2 число детей у которых наблюдались депрессивные тенденции снизилось до 30% в сравнении с 80% при первичном тестировании ($\varphi^* = 2,51, p \leq 0,01$). Существенно снизился уровень тревожности (100% «до» и 40%- «после», $\varphi^* = 2,65, p \leq 0,01$), дети стали эмоционально более стабильны (только у 30% детей по сравнению с 80% первоначальным, наблюдаются признаки эмоциональной лабильности, ($\varphi^* = 3,01, p \leq 0,01$). Существенные изменения наблюдаются и в отношении агрессивных тенденций детей жертв насилия: Повышенный уровень агрессии снизился от 100% «до» эксперимента до 60% «после» эксперимента ($\varphi^* = 1,87, p \leq 0,05$), дети стали меньше бояться агрессии: 70% детей «до» и 20% «после» ($\varphi^* = 3,21, p \leq 0,01$), уже не наблюдаются признаки невротической агрессии. Наличие травмирующих воспоминаний

негативно влияют на детскую психику и представляют собой «эмоциональный груз», который подавляет естественное и непосредственное самовыражение ребенка. В процессе проработки, рисования, проговаривания травмирующих воспоминаний ребенок высвобождает негатив и соответственно облегчает свое эмоциональное состояние. Так после эксперимента у 50% детей наблюдалось разряжение эмоционального состояния, по сравнению с 100% состоянием «эмоциональной нагруженности» у детей до работы с ними. Таким образом, мы видим, что те сферы, которые были травмированы фактом насилия, постепенно восстанавливаются благодаря вовлеченности ребенка в коррекционную работу, фокусированную на преодоление последствий насилия.

Как известно, насилие, как правило, имеет место в неблагополучных семьях или в семьях с отчимом или сожителем, который и предпринимает действия сексуального характера. После раскрытия факта сексуального злоупотребления семейная обстановка существенно изменяется, ребенок начинает чувствовать себя виновным в том, что «раскрыл тайну», семейная обстановка воспринимается ребенком как стрессовый фактор. Причем, встречаются случаи, когда мать не верит ребенку и пытается «покрывать» своего мужчину.

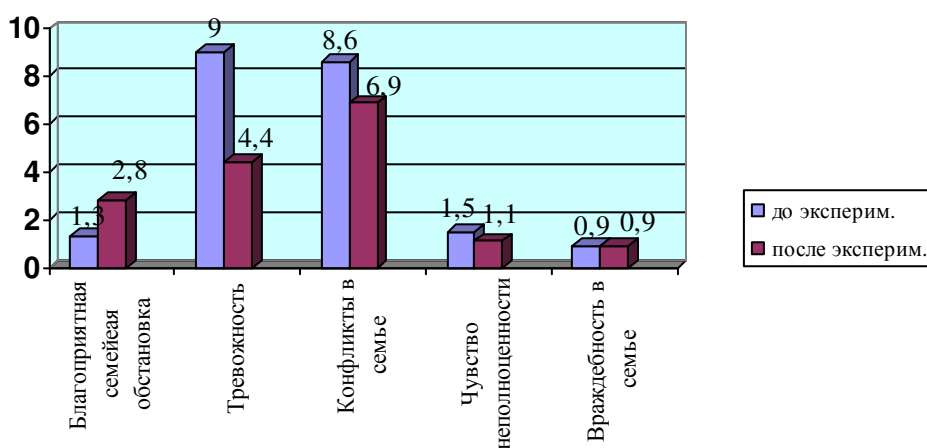


Рис. 3. Средние показатели по симптомокомплексам у детей, жертв сексуального насилия «до» и «после» эксперимента.

Таким образом, как видно из рисунка 3, существенных изменений в картине семейного восприятия не наблюдается, однако можно отметить снижение тревожности ребенка в семье. Как правило, после раскрытия факта насилия, насильник изымается из семьи и ребенок начинает чувствовать себя более спокойно, в тоже время снижение тревожности в семье обусловлено коррекционной работой по осознанию изменений в семейной обстановке, причин и возможных личностных особенностей насильника, которые побудили его совершить насилие. В комплексе такая работа способствовала улучшению самочувствия ребенка в семье.(ср. показатель тревожности равен 9 «до» насилия и 4,4 «после», $U = 11$; $p \leq 0,01$). В тоже время наблюдается более благоприятное восприятие

ребенком своей семьи (ср. показатель 1,3 «до» и 2,8 «после» соответственно). Таким образом, изменения в семейной ситуации достаточно сложный процесс и требует длительной работы с родителем, для улучшения самочувствия ребенка в семье.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной коррекционной программы, направленной на преодоление последствий сексуального насилия на детей младшего школьного возраста.

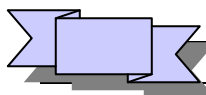
В заключение можно утверждать, что основные условия успешности терапевтической работы заключаются в учете индивидуально-психологических особенностей личности детей жертв насилия, включение детей в процесс комплексной индивидуальной психотерапии, предполагающей работу с мыслями, с эмоциями и поведением, созданием психологом у ребенка чувства психологической безопасности и защищенности, а также дозволенности, которые позволяют ребенку свободно исследовать и выражать собственное «Я».

The summary

This article brings forward an actual problem for specialists in psychology: treatment program for child sexual abuse. The authors explained the opportunity of multimodal psychotherapy, described the structure of the program, the goals of therapeutical sessions. After bringing statistic data they demonstrate the efficiency of the elaborated program.

Библиография.

1. Александров А.А. Личностно-ориентированные методы психотерапии. СПб.,2000.
 2. Алексеева Л.С. Психологическая помощь пострадавшим от семейного насилия: Научно-методическое пособие.- М, 2000
 3. Асанова Н.К. Руководство по предотвращению насилия над детьми.- М.,1997.
 4. Догадина М.А., Пережогин Л.О. Выявление, профилактика, реабилитация потерпевших.- М.,2000
 5. Зиновьева Н.О, Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации.-СПб.,2003.
 6. Курасова Н.В. Психологическая реабилитация детей –жертв инцеста//Семейная психология и семейная терапия №2.1997. С106-110.
 7. Лазарус А. Мультимодальная психотерапия // Зейг Д.К.Мьюнион В.М. Психотерапия - что это? –М.,2000.С 228-232.
 8. Платонова Н.М. Насилие в семье. Особенности психологической реабилитации.- СПб.,2004.
 9. Соонетс Р.,Локо Т. Недостойное обращение с детьми. Тарту.,2000.
 10. Cohen J.A., Mannarino A.P, Deblinger E. Child and parent trauma-focused cognitive behavioral therapy., Philadelphia., 2002.
 11. Deblinger E, Heflin A. Treating sexually abused children and theirnonoffending parents : cognitive –behavioral approach. Southand Oaks., 1996.
 12. Franklin M . Art therapy and self-esteem// Art therapy .Vol. 9. №2. 1992. P 78-84.
 13. Noitove C.E. Arts therapy with child molesters //The arts in psychotherapy. №15. 1988. P. 151-160.
 14. Sagar C. Working with Cases of child sexual abuse in Art Therapy. New York, 1990.
 15. Wolfe D, Wekerle C. Treatment strategies for child physical abuse and neglect. Clinical Psychology Review, 13, 473-500.
- Primit 03.06.09.



Influența relațiilor părinți - copii asupra creativității preadolescenților.

Maria Vîrlan, dr. în psihologie

În condițiile mereu schimbătoare și din ce în ce mai dificile de dezvoltare a societății de la tineri se cere abilitatea de a rezolva cu ușurință problemele cu care se confruntă, de a se adapta la circumstanțe noi, imprevizibile, capacitatea de a descoperi și înlătura neajunsurile în dezvoltarea proprie, capacitatea de a le stăpîni, responsabilitatea pentru actele personale, independența și deschiderea pentru interacțiune și schimbul de idei. Toate aceste trăsături convergente pot fi reunite în ceea ce numim creativitate.

Problema creativității a preocupat mulți oameni de știință – psihologi, pedagogi, mulți practicieni în domeniul educației. Creativitatea continuă să preocupe și astăzi, nu deaceia că nu există cercetări, ori ele nu ar fi eficiente, dar de faptul, că potențialul creativ reprezintă una din avuțiile cele mai de preț și cele mai misterioase ale omului. Deaceia educarea acestui potențial este un obiectiv de bază al educației tinerei generații.

Conceptul de creativitate desemnează dispoziția care există în stare potențială la orice individ și la orice vârstă de a produce ceva nou și relevant la scară socială și individuală, afirmă S.Cristea. În acest sens, creativitatea este o potențialitate a persoanei, iar creația este manifestarea acestei disponibilități în anumite condiții.

După A.Cosmovici, creativitatea unei persoane constituie rezultatul procesului creator și, totodată, o capacitate complexă a omului, o structură caracteristică a psihicului care face posibilă opera creatoare.

E.Torrance (1978) definește creativitatea ca proces, care conduce la elaborarea de soluții noi; pentru aceasta se asociază informațiile existente în memorie cu cele noi, se caută soluții, se fac presupuneri alternative pentru rezolvarea problemelor, se testează și se retestează alternativele, se perfecționează și în final, se comunică rezultatele .

Aceste și alte definiții date creativității denotă multitudinea de păreri față de acest concept. Dar majoritatea autorilor identifică în fenomenul complex al creativității trei elemente principale, interdependente: procesul creator, produsul creator și persoana creatoare. Totodată observăm că actualizarea dispoziției de a crea, de a manifesta capacități creative, de a genera noutatea și originalitatea este determinată de abordarea și rezolvarea unei probleme. În consens cu autorii citați anterior, înțelegem prin creativitate a liceenilor capacitatea acestora de a elabora produse noi, originale, utile și de valoare în plan individual și microsocioal.

O astfel de abordare a creativității include un element definitiv pentru explicarea acestui fenomen - mediul. Cu multitudinea lor de influențe neintenționate întâmplătoare sau organizate,

factorii sociali au o pondere deosebită în creativitate. Orice creator poartă amprenta epocii, a clasei, familiei, grupului de muncă și de prieteni din care face parte.

În opinia noastră familia este un factor foarte important în dezvoltarea creativității copiilor.

Printre caracteristicile creativității autorii identifică:

Fluiditatea care presupune rapiditatea și ușurința de asociere între imagini, abilitatea de a produce un număr mare de idei, cuvinte. Reprezintă volumul sau bogăția de idei, ipoteze, asociații între obiecte, fenomene, expresii noi, originale și valoroase pe care o persoană este capabilă să le emită într-o anumită perioadă de timp. Presupune activitatea rapidă și surprinzătoare a mecanismelor de reactualizare a unor formații și idei stocate în memorie, concomitent cu restructurarea, combinarea, transformarea și integrarea lor organică într-un produs nou al activității intelectuale. Fluiditatea asigură cantitatea mare de răspunsuri bune ale elevilor.

Flexibilitatea care presupune capacitatea de restructurare a gândirii în raport cu noile situații; ușurința transferului; capacitatea de a trece de la o categorie de obiecte, fenomene, metode la alta; abilitatea de a produce diferite categorii de idei, de a schimba o categorie cu alta utilizând imagini sau cuvinte. Dacă în cazul schimbării datelor problemei elevul renunță la vechile modele și scheme de gândire și se adaptează operativ la noile cerințe, putem afirma că acesta manifestă flexibilitate.

Originalitatea este capacitatea de a produce soluții noi, rare statistic în cadrul grupului în care au fost emise, deosebite de cele deja cunoscute, uzuale, frecvent întâlnite. Nivelul originalității crește pe măsură ce ideile și lucrările elaborate de elevi sunt mai neobișnuite, inedite și reflectă individualitatea lor. Ingeniozitatea este originalitatea metodei de rezolvare a problemei.

În cercetarea de față ne-am pus drept scop evidențierea rolului relațiilor părinți - copii asupra creativității preadolescenților.

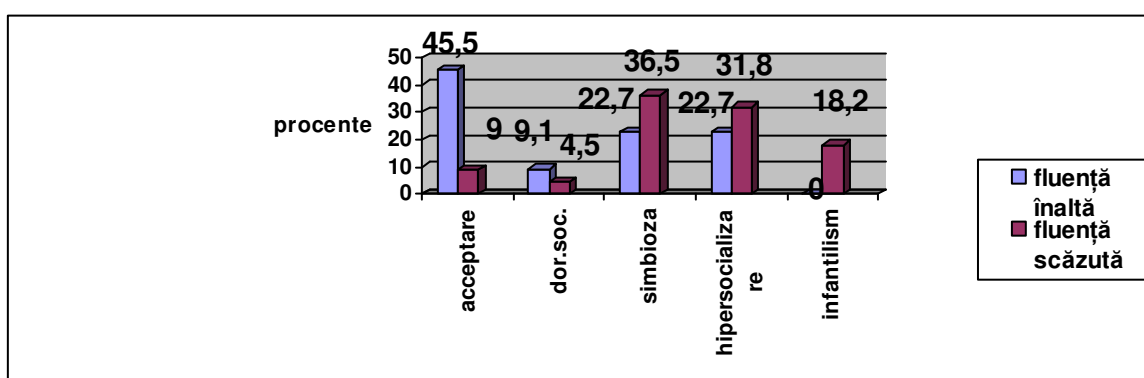


Fig.1. Raportul dintre rezultatele obținute de subiecți la fluență și atitudinile părinților față de preadolescenți.

Datele din figura de mai sus ne permit să concluzionăm, că la subiecții experimentați, care se caracterizează prin fluență scăzută predomină așa atitudini ale părinților față de ei, ca: simbioza – 36,5%, hipersocializarea – 31,8%, infantilismul – 18,2%. Dacă părinții caută să-i satisfacă copilului toate trebuințele, să-l ferească de dificultățile și neplăcerile vieții, resimte permanent îngrijorare

pentru el, acesta p r ndu-se mic  i lipsit de apărare, dacă nu-i oferă independen  (rela ie simbiotică), atunci copilul nu- i poate dezvolta creativitatea, în special – fluen .  ntre rezultatele la „fluen ”  i cele de la „atitudine de simbioză” am obținut coeficientul de corelație de $r = -0,56$, la un prag de semnificație de $p < 0,01$.

 n cazurile, c nd părintele  i cere copilului ascultare necondiționată  i disciplină, caută să-i impună în toate voin a sa, nu e în stare să ia în considera ie punctul de vedere al copilului, c nd pentru manifestări de independen  îl pedepse te drastic, urm re te scrupulos realizările sociale ale copilului, cer ndu-i succes, deasemenea copilul nu- i poate dezvolta fluen .  ntre „fluen ”  i „hipersocializare” am obținut corelație $r = -0,46$, la un prag de semnificație de $p < 0,05$.

Nici situațiile c nd persistă tendința părintelui de a- i infantiliza copilul, de a-i atribui insucces personal  i social,   i vede copilul mai mic dec t v rsta lui reală, c nd interesele, g ndurile, pasiunile  i sentimentele copilului i se par infantile, neserioase, nu are încredere în el, nu sunt favorizante pentru dezvoltarea fluenței la copii.  ntre rezultatele la scala „fluen ”  i cele de la scala „infantilism” am obținut coeficientul de corelație de $r = -0,39$, la un prag de semnificație de $p < 0,05$.

Preadolecen ii cu o fluen  înaltă au  i o situație favorabilă în familie – 65% cazuri de nivel mediu – 50%.  ntre fluen   i ”situația favorabilă” în familie am obținut o corelație statistică de $r = 0,59$, la un prag de semnificație de $p < 0,01$.

Preadolescenții care au în familiile lor o situație de încordare, neliniște, anxietate, nu- i pot dezvolta fluen . Acest fapt îl denotă următoarele rezultate: 64,4% subiecți cu fluen  de nivel scăzut au înregistrat nivel înalt al anxiet ii în situațiile de familie.  ntre rezultatele de la aceste scale am obținut  i o corelație statistică de $r = -0,43$, la un prag de semnificație de $p < 0,05$. Dintre preadolescenții cu fluen  scăzută 45,6% au înregistrat nivel înalt la scala ”conflict în situații de familie”.  i aici am obținut  i o corelație statistică de $r = -0,47$, la un prag de semnificație de $p < 0,05$.

 n continuare vom analiza relația dintre atitudinile părinților fa  de preadolescenți  i flexibilitatea lor.

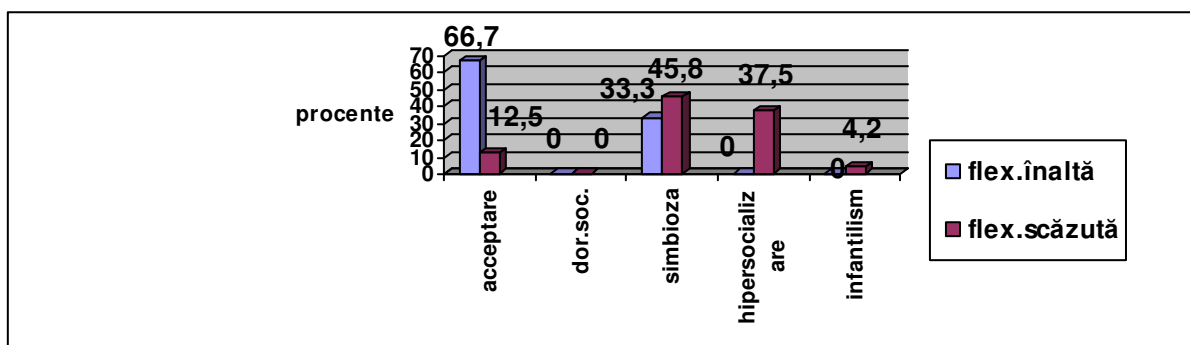


Fig.2. Raportul dintre rezultatele obținute de subiecți la flexibilitate  i atitudinile părinților fa  de preadolescenți.

Datele de mai sus ne denotă următoarele: la subiecții care se caracterizează prin flexibilitate înaltă predomină așa atitudini ale părinților față de ei ca: acceptarea – 66,7%, simbioză – 33,3%. Adică, dacă părinții respectă individualitatea copilului lor, îl simpatizează, caută să se afle cât mai mult timp în preajma copilului, îi aprobă interesele, atunci copilul poate să-și dezvolte flexibilitatea gândirii.

La preadolescenții care se caracterizează prin flexibilitate scăzută, se evidențiază așa atitudini ale părinților față de ei, ca: simbioza – 45,8%, hipersocializarea – 37,5%.

Prezentăm mai jos corelația dintre rezultatele la „flexibilitate” și atitudinile părintești:

Tab.1. Corelația dintre rezultatele la „flexibilitate” și atitudinile părintești

	Flexibilitate	
	r	p<
Acceptare	0,35	0,05
Simbioza	- 0,49	0,05
Hipersocializare	- 0,47	0,05
Infantilism	- 0,42	0,05

Preadolescenții cu o flexibilitate înaltă au și o situație favorabilă în familie – 66,7%. Între rezultatele de la aceste scale am obținut corelație statistică de $r=0,44$, la un prag de semnificație de $p<0,05$. 50% din subiecții cu flexibilitate scăzută au înregistrat nivel înalt al anxietății în situațiile de familie. Între rezultatele de la aceste scale am obținut și o corelație statistică de $r=-0,37$, la un prag de semnificație de $p<0,05$. 95,8% din subiecții cu flexibilitate scăzută manifestă și sentiment de inferioritate în situațiile de familie. Între rezultatele de la aceste scale am obținut și o corelație statistică de $r=-0,42$, la un prag de semnificație de $p<0,05$. Dintre cei cu flexibilitate scăzută, 54,2% au o situație conflictuală în familie. Între rezultatele de la aceste scale am obținut și o corelație statistică de $r=-0,38$, la un prag de semnificație de $p<0,05$.

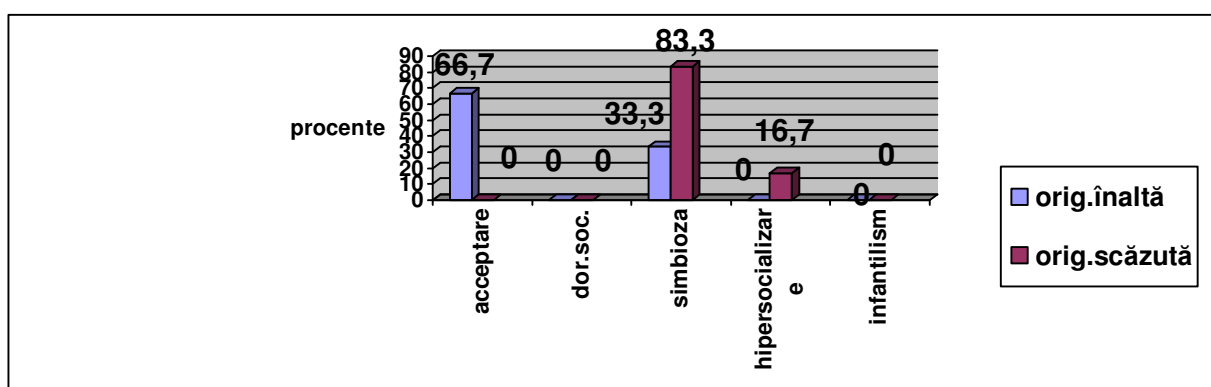


Fig.3. Raportul dintre rezultatele obținute de subiecți la originalitate și atitudinile părinților față de copii.

Datele de mai sus ne denotă următoarele: la subiecții care se caracterizează prin originalitate înaltă predomină așa atitudini ale părinților față de ei ca: acceptarea – 66,7%, simbioza – 33,3%. Adică, dacă părinții respectă individualitatea copilului lor, îl simpatizează, caută să se afle cât mai

mult timp în preajma copilului, îi aprobă interesele, atunci copilul poate să-și dezvolte flexibilitatea gândirii.

La subiecții care se caracterizează prin originalitate scăzută, se evidențiază așa atitudini ale părinților față de ei: simbioza – 83,3%, hipersocializarea – 16,7%.

Prezentăm mai jos corelația dintre rezultatele la „originalitate” și atitudinile părintești:

Tab.2. Corelația dintre rezultatele la „originalitate” și atitudinile părintești

	Originalitate	
	r	p<
Acceptare	0,35	0,05
Simbioza	- 0,39	0,05
Hipersocializare	- 0,49	0,05

Ca și în cazurile de mai sus preadolescenții cu originalitate înaltă au și o situație favorabilă în familie. Între rezultatele de la aceste scale am obținut și o corelație statistică de $r=0,52$, la un prag de semnificație de $p<0,01$. 66,7% dintre cei cu originalitate scăzută au înregistrat nivel înalt al anxietății în situațiile de familie. Între rezultatele de la aceste scale am obținut și o corelație statistică de $r=-0,39$, la un prag de semnificație de $p<0,05$. Dintre cei cu originalitate scăzută la 53,3% predomină conflicte în relațiile din familie. Între rezultatele de la aceste scale am obținut și o corelație statistică de $r=-0,42$, la un prag de semnificație de $p<0,05$.

Toate cele analizate în acest articol ne permit să concluzionăm, că cu cât relațiile dintre părinți și preadolescenți sunt mai favorabile, cu atât copiii pot mai ușor să-și dezvolte flexibilitatea, fluența, originalitatea. Dacă relațiile sunt încordate, conflictuale, pline de emoții negative, atunci preadolescenții au mai puține condiții de dezvoltare a creativității.

Summary

In this article is analyzed the role of the relations between parents and children in the development of pre-adolescents creativity. After the accomplishment of the empirical study it was established that if the relations between parents and pre-adolescent are more favorable, the children can easier develop the flexibility, fluency, originality. If the relations are tense, full with negative emotions, the pre-adolescent have fewer conditions for creativity development.

Bibliografie

1. Amabile, T.M., (1997), *Creativitatea ca mod de viață: ghid pentru profesori și părinți*, traducere: Anca Tureanu, București.
2. Bouillerc Brigitte, (2002), *Cum să ne dezvoltăm creativitatea*. Polirom, Iași.
3. Călpăneanu, Ion, (1995), *Inteligență și creativitate*, Editura Militară, București.
4. Cristea Sorin, (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
5. Cosmovici A., Iacob L., (1998) *Psihologie școlară*, Polirom, Iași.
6. Dinga, M., *Caracteristici ale personalității creative la adolescenți*, în Revista de psihologie, 39 nr.1, 1993.
7. Mișuț, I., (1989), *Autoconducere și creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Primit 04.06.09.