

Formarea conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare.

Igor Racu, profesor universitar, dr.habilitat în psihologie

Recenzenți: N.Bucun, profesor universitar, dr.habilitat

I.Negură, conf. universitar, doctor

complex afectiv - cognitiv. Conștiința de sine include în sine caracteristicile procesuale și

Cercetarea este consacrată studiului genezei conștiinței de sine în ontogeneză la copiii educați în diferite situații sociale de dezvoltare. În condițiile actuale a dezvoltării societății există problema educării unei personalități active, armonioase și sănătoase. Asigurarea eficientă a procesului dat necesită restructurarea, perfecționarea întregului sistem de educație în diferite tipuri de instituții preșcolare, școlare etc. de tip închis și deschis. În astfel de condiții studiul realizat obține actualitate și semnificație practică. Studiul genezei conștiinței de sine permite depistarea condițiilor favorabile pentru formarea acestei structuri fundamentale în cadrul personalității, factorii care determină denaturarea procesului de dezvoltare și strategiile și metodele de corecție. Nu mai puțin semnificativă este problema studiului situației sociale de dezvoltare care de la L.Vâgotsky încoace mai des a fost declarată de cât profund studiată.

Cel mai puțin este cercetată geneza conștiinței de sine în ontogeneză. În lucrările psihologilor S.Rubinștein, A.N.Leontiev, A.Bodaliiov, L.Bojovici, I.Cesnocova, J.Piaget, H.Wallon, R.Zazzo etc. pe lângă problemele teoretice sunt abordate și unele aspecte particulare a genezei conștiinței de sine. În ultimele decenii în cadrul a două direcții, școli psihologice au fost realizate studii separate asupra dezvoltării unor momente, structuri, însușiri a conștiinței de sine la diferite etape de vârstă. Prima din ele ar fi școala fondată de M.Lisina(N.Avdeeva, A.Silvestru,I.Dimitrov,V.Șur, M.Elaghina,ș.a.) și a doua în cadrul psihologiei americane (Lewis M., Brooks -Gunn J.).

Investigațiile noastre sunt consacrate studiului genezei conștiinței de sine în ontogeneză în diferite situații sociale de dezvoltare la copiii de la 1 an până la finele copilăriei, vârsta adolescentă. Drept obiect de studiu este conștiința de sine înțeleasă ca un

cele structurale. Cunoașterea de sine, reflexia, reprezentările despre sine se referă la componentul cognitiv al conștiinței de sine. Primele două sunt procesul de cunoaștere de sine, iar a treia este rezultatul. Latura emoțională a conștiinței de sine se descrie prin intermediul atitudinii față de sine și autoapreciere care împreună constituie componentul afectiv. Atitudinea este o noțiune mai largă(și ca apreciere dar și ca o atitudine emoțională în afara aprecierii) iar a doua noțiune o luăm în sens direct. Produsul final este imaginea Eu-lui.

Au fost realizate mai multe obiective:

- studiul formelor inițiale a conștiinței de sine pe parcursul copilăriei precoce. Drept obiect de studiu a servit imaginea de sine ca structură afectiv – cognitivă (conținutul concret, componenții de bază, etapele calitative, dinamica, tempoul, etc.). Am demonstrat, că deja la sfârșitul anului doi de viață se poate vorbi despre formarea componenților structurali de bază a imaginii de sine, unde pe parcursul copilăriei precoce se dezvoltă mai mult latura cognitivă a imaginii. Sub influența experienței activității individuale se largesc considerabil cunoștințele copilului despre sine, se formează intens latura periferică a imaginii de sine. Am depistat și studiat patru etape calitative în dezvoltarea conștiinței de sine pe parcursul copilăriei precoce. Am depistat diferențe clare în formarea conștiinței de sine în copilăria precoce în dependență de SSD diferite. În special, acolo unde sa format comunicarea centrată pe personalitate, pe subiect a adultului cu copilul am constatat formarea imaginii de sine în jumătatea a doua a anului doi de viață. În condițiile deficitului de comunicare de acest tip unde baza interacțiunii o constituie conducerea autoritară din partea maturului, comunicarea

cu orientare pe “obiect” am constatat o reținere în constituirea imaginii, nedezvoltarea ei completă chiar și la sfârșitul anului trei de viață.

- studierea formării conștiinței de sine în vârsta preșcolară (conținutul, structura, factorii determinanți, dinamica, tempoul, laturile specifice etc.). Am demonstrat creșterea vădită în această perioadă de vârstă a rolului experienței individuale a copilului în formarea componentelor cognitiv și afectiv, însă cu predominarea experienței de comunicare cu maturii și semenii. Am demonstrat, că particularitățile specifice, calitative a dezvoltării conștiinței de sine la preșcolarii educați în diferite SSD sunt determinate de experiența diferită de comunicare cu adulții și posibilitatea diferită de folosire a experienței individuale care este influențată de prezența, poziția, interacțiunea cu adultul. Având aceleași posibilități în cadrul experienței individuale copiii nu le folosesc și din nou factor de bază este omul matur. Deosebiri esențiale au fost depistate cât în cadrul cunoștințelor despre sine, atât și în cadrul atitudinii față de sine. Am demonstrat, că spre sfârșitul acestei perioade de dezvoltare în condiții sociale mai puțin favorabile se formează o personalitate cu însușiri specifice ce se referă și la nucleul ei - conștiința de sine - care influențează și alte structuri în cadrul personalității umane.
- studiul formării conștiinței de sine la elevul mic. Am demonstrat, că în vârsta școlară mică în dependență de organizarea, realizarea, dezvoltarea activității de învățare se formează sfera cognitivă și afectivă a conștiinței de sine, considerabil se lărgeste “formațiunea centrală, nucleară” a conștiinței de sine, în structura periferică sunt proiectate cunoștințele despre sine ce se referă la capacitățile, aptitudinile, posibilitățile, interesele,

întreaga personalitate. Autoaprecierea pe care copiii o primesc în cadrul familiei îndeplinește funcția de corecție, fapt care lipsește la copiii educați în instituțiile colective de tip închis ceea ce provoacă denaturări în structura acestui component.

- studiul formării de mai departe a conștiinței de sine în vârsta preadolescentă. Am reușit să demonstrăm, că are loc o transformare radicală în conținutul conștiinței de sine care în mare măsură se formează fiind influențată de situația socială în sens larg al noțiunii. Conținutul concret (în special în cadrul componentului cognitiv) se deosebește de datele tradiționale din literatura de specialitate. La copiii de această vârstă care sunt educați în SSD diferite predomină în cadrul conștiinței de sine aceleași orientări, caracteristici, valori. SSD în sens îngust (L.Vâgotsky) determină formarea momentelor specifice în conștiința de sine a preadolescentului ce țin de tempou, dinamică etc., iar în sens larg al noțiunii SSD determină însuși conținutul concret al conștiinței de sine.
- studiul formării conștiinței de sine în vârsta adolescentă. Conținutul componentelor de bază rămâne de a fi determinat de aceiași factori de bază ca și pentru perioadele de vârstă precedente. În SSD diferite la adolescenți se formează conștiința de sine cu un conținut specific al componentelor de bază. La adolescenții societății de tranziție se formează un conținut nou, deosebit de standardele cunoscute în literatura de specialitate care în mare măsură este determinat de SSD în sensul larg al noțiunii. Întreaga personalitate, stilul vieții, activitatea este determinată de conținutul specific al conștiinței de sine.
- organizarea și realizarea programelor de compensare și corecție a formării conștiinței de sine în copilăria precoce și vârsta preșcolară la copiii educați în instituțiile colective de tip închis. Am demonstrat posibilitatea corecției procesului de formare a imaginii de sine în copilăria precoce și la preșcolari prin intermediul unei

influențe bine determinate asupra sferelor principale unde au fost depistate cele mai vădite deosebiri la copiii educați în diferite SSD: copil - adult (comunicare, interacțiune, activitate), copil - alt copil (comunicare, activitate, interacțiune), copil - anturajul material (felul dominant al activității, etc.), copil - El singur (sfera emoțională, afectivă etc.). În acest caz am propus programe de corecție netradiționale. Momentul cel mai esențial constă în faptul, că nu se lucra în special nemijlocit asupra corecției, compensării conținutului concret al conștiinței de sine. Toate acțiunile de corecție și compensare au fost orientate la 4 sfere nominalizate, prin intermediul cărora se îmbogățește experiența de comunicare și cea individuală, ceea ce la rândul său determina compensarea și corecția componentelor cognitiv și afectiv. Am arătat, că compensarea și corecția poate fi numai parțială și este cu atât mai efektivă cu cât se începe desfășurarea ei într-o vârstă mai timpurie.

În experimente au participat : 760 de copii-vârsta precoce: 160, preșcolari: 90, elevii claselor primare: 90, preadolescenți: 240, adolescenți: 180.

În total au fost realizate 10985 probe experimentale completate de observări, convorbiri, anchetări etc.

1.Pentru prima dată a fost realizat studiul experimental sistematic a genezei conștiinței de sine în ontogeneză.

2.A fost realizat studiul genezei conștiinței de sine în dependență de SSD diferite : a) copii din familii b) copii din familii incomplete cu caracter nefavorabil c) copii din instituțiile de educație de tip închis.

3.A fost demonstrat rolul dominant, hotărâtor a experienței de comunicare cu adultul în formarea conștiinței de sine la diferite etape ale ontogenezei.

4.Au fost depistate și studiate experimental parametrii acțiunilor centrate pe subiect în cadrul comunicării adultului cu copilul specifice pentru familie și care lipsesc în instituțiile de tip închis care în fond determină

formarea conștiinței de sine (componentul cognitiv și cel afectiv).

5.Pentru prima dată au fost elaborate baterii de tehnici în scopul obiectivării în comportarea copilului a cunoștințelor și atitudinii față de sine pentru toate etapele de vârstă studiate.

6.Au fost elaborate programele de compensare, corecție, formare a componentului afectiv și cognitiv al conștiinței de sine pentru vârsta precoce și preșcolară. Aici a fost folosită o procedură nouă care constă în acțiunea formativă directă asupra factorilor determinanți și prin ei compensarea lacunelor depistate în conținutul concret al conștiinței de sine.

7.Experimental a fost demonstrată posibilitatea compensării parțiale și corecției în dezvoltarea conștiinței de sine la copiii educați în condiții sociale de viață specifice pentru instituțiile de tip închis.

8.Pentru prima dată a fost demonstrat, că premisele inițiale a conștiinței de sine apar în ontogeneză în jumătatea a doua a anului doi de viață și se formează la sfârșitul anului doi de viață.

9.Au fost descrise și studiate etapele calitative de formare a componentelor de bază : latura afectivă și cea cognitivă.

10.Concepția, teoria psihologului L.Vâgotsky despre SSD este completată cu un studiu sistematic experimental concret pe exemplul genezei conștiinței de sine în ontogeneză în diferite condiții sociale de dezvoltare.

11.Concepția despre geneza comunicării a M. Lisina a fost completată cu date concrete referitor la parametrii acțiunilor cu centrare pe subiect care determină dezvoltarea conștiinței de sine în primii ani de viață a copilului.

12.Posibilitatea folosirii complexelor de metodici și proceduri în calitate de instrumente de diagnostic în scopul studierii conținutului concret a conștiinței de sine la diferite etape ale ontogenezei, în special la etapele timpurii, acolo unde în prezent se simte cea mai mare lipsă a lor.

13.Datele obținute în cadrul investigațiilor reflectă denaturările în personalitatea copiilor educați în condițiile instituțiilor de tip închis și celor din familiile incomplete cu caracter negativ, evidențiază cauzele acestor denaturări.

14.Rezultatele lucrării pot constitui baza reformării întregului sistem de educație și instruire a copilului în instituțiile colective de tip închis în ceea ce privește sferele de relații: copil - matur (comunicarea, interacțiunea, activitatea), copil - alt copil (comunicarea, interacțiunea, activitatea), copil - anturajul material (felul dominant al activității etc.), copil - El singur (sfera emoțională, afectivă etc).

15.Materialele lucrării oferă posibilitatea de organizare a activității de profilaxie în toate

cazurile unde există pericolul apariției unor denaturări în cadrul personalității dictate de insuficiența în organizarea și realizarea comunicării și interacțiunii adulților cu copii în diferite situații sociale de dezvoltare.

În mod special dorim să ne referim la formarea conștiinței de sine în condiții experimentale pe care am realizat-o cu copiii de vârstă precoce și preșcolară. În cadrul ipotezelor lansate pentru partea formativă a lucrării noastre am presupus, că în condiții experimentale este posibilă influența activă asupra procesului de formare a conștiinței de sine la etapele timpurii ale ontogenezei. Momentul cel mai esențial în cadrul probelor formative consta în intervențiile psihologice în formarea și dezvoltarea factorilor de bază determinanți ai formării imaginii de sine în copilăria precoce. Ședințele în special organizate de noi determinau influența asupra următoarelor sfere de bază în cadrul cărora am depistat cele mai pronunțate deosebiri în loturile experimentale: sfera copilul - adultul (comunicarea, interacțiunea, activitatea), sfera copilul - alt copil (comunicarea, interacțiunea, activitatea), copilul - realitatea materială (tipul dominat al activității), copilul - El singur (sfera cognitivă, sfera afectivă etc). Atenție deosebită pe parcursul tuturor ședințelor a fost

acordată desfășurării comunicării centrate pe subiect (parametrilor acestui tip de comunicare) care au fost depistați și studiați în experimentele de constatare, în cadrul anchetărilor, observărilor ca determinante a dezvoltării imaginii de sine.

În grupul experimental au fost incluși pentru această vârstă 20 de copii din lotul III (educați în orfelinate) a câte 5 pentru fiecare subgrup de vârstă ca și în experimentele de constatare. Grupul de control era de asemenea constituit din 20 de copiii din orfelinate și copiii din loturile II și I. Cu fiecare copil din grupul experimental am petrecut câte 10 ședințe de formare. Pe lângă aceasta în mod special a fost permanent analizată situația de întâlnire și despărțire cu experimentatorul. În scopul unui control riguros asupra intervențiilor formative am repetat de două ori experimentul de control. Primul din ele a fost realizat după 5 ședințe formative și ultimul la finele ciclului formativ. În experimentul de control preventiv au participat 40 de copii; câte 20 în grupurile experimental și de control iar în experimentul de control final - 80 de copii. Pe lângă 40 de copii menționați aici au participat încă 40 de copii a câte 20 din loturile I și II. Includerea ultimilor din copii a fost determinat de faptul creării posibilității de comparare a nivelului de formare a componentelor în condiții experimentale și nivelul pentru copiii din primele două loturi.

Tabelul nr. 1. Rezultatele sumare în experimentul de control.

Subg.vârstă	Tehnica "P. R. O." 6 probe				8 probe, partea a doua			
	Grupul experimental		Grupul de control		Grupul experimental		Grupul de control	
	Niv. iniț.	Niv.cont	Niv. iniț.	Niv.cont.	Niv.iniț.	Niv.cont	Niv. iniț.	Niv. cont
1	17	85,32	17,5	15,84	0	1,4	0	0
2	21	103,13	20,5	19,29	0	4,8	0	0
3	30	100,9	30,1	30,53	1,7	5,6	1,65	1,6
4	33	94,75	34	39,71	3,8	6,8	3,75	3,6

Analiza datelor din tabel ne permite să vorbim despre creșterea rezultatelor pentru toți componenții conștiinței de sine la copii din grupul experimental în timp ce la micuții din grupul de control nu s-au produs schimbări semnificative (diferențe statistice semnificative după criteriul U Mann - Whetney). Probele realizate ne demonstrează că pe parcursul experimentelor formative la copiii din grupul experimental treptat se formează cunoștințe stabile despre sine, se dezvoltă intensiv latura periferică a conștiinței de sine. În același timp am constatat la copiii din grupul de control un nivel mult mai

inferior a cunoștințelor despre sine, a reprezentărilor în structura periferică a formațiunii studiate. Cel mai puțin în structura periferică sunt prezente cunoștințele despre sine ca subiect, ca personalitate. Aici predomină reprezentările despre capacitățile, acțiunile cu obiectele care se formează în cadrul experienței individuale.

Prin intermediul ședințelor formative cu orientare pe subiect am reușit să influențăm asupra tempoului de formare a conținutului concret a componentului cognitiv. Am reușit să dezvoltăm cunoștințele copiilor despre sine ca

personalități, ca subiecți ai acțiunilor cu obiectele. Schimbări esențiale au intervenit și în latura afectivă a conștiinței de sine. Înainte de toate am reușit să înlăturăm atitudinea denaturată față de sine prin întărirea structurii nucleare și senzațiilor emoționale pozitive. Analiza comparativă a procesului de formare a componentului

cognitiv ne permite să vorbim despre un tempou mai sporit la copiii din grupul experimental (aproximativ de 6 - 9 luni). Acest fapt este un argument serios în favoarea posibilității de organizare a activității compensatorii în această direcție.

Tabelul nr.2. Datele sumare în experimentul de control (grupul experimental, loturile I și II).

Subgrupul de vârstă	Tehnica " P. R. O. " 6 probe			8 probe, partea a doua		
	Gr.exper.	Lotul I	Lotul II	Gr.exper.	Lotul I	Lotul II
1	85,32	115	36	1,4	1,82	0,14
2	103,13	126,3	45,4	4,8	6,6	2,2
3	100,9	120,5	55,3	5,6	8	3,65
4	94,75	114	66,7	6,8	8	5,6

Datele prezentate în acest tabel ne permit să vorbim despre o posibilitate compensatorie numai parțială. Nu am reușit să formăm la micuții din lotul III acel nivel care este caracteristic pentru copiii din primul lot. În comparație cu copiii din lotul II am obținut rezultate mai înalte, deci un nivel mai înalt al formării conștiinței de sine. Experimentele formative orientate la organizarea comunicării subiecte a adultului și copilului ne-au permis să asigurăm o compensare parțială a reținerii în formarea conștiinței de sine în copilăria precoce la copiii educați în instituțiile colective de tip închis. Cele mai bune efecte compensatorii sunt la anul doi de viață iar în continuare efectul scade.

În continuare vom prezenta experimentele formative cu copiii de vârstă preșcolară. Pentru această parte a cercetării au fost înaintate următoarele obiective de bază:

- selectarea și promovarea metodelor și tehnicilor de diagnosticare și de corecție pentru vârsta preșcolară
- organizarea și realizarea experimentului formativ cu preșcolarii din instituțiile colective de educație: a) preșcolarii inferiori - 3-4 ani; b) preșcolarul mediu - 5 ani; c) preșcolarul superior - 6 - 7 ani.

Pentru experimentele formative din 30 de preșcolari împărțiți în trei subgrupuri de vârstă (3 x 10) au fost selectați a câte 5 copii (5 x 3) - în total 15 copii. De asemenea 15 preșcolari (câte 5 în fiecare

subgrup de vârstă) au format grupul de control. Cu fiecare din copiii incluși în experimentul formativ au fost realizate a câte 10 ședințe formative (individuale și colective). În esență toate ședințele au fost orientate la:

- îmbogățirea considerabilă a experienței de comunicare cu adulții și semenii;
- îmbogățirea experienței individuale și implicarea directă a ei în formarea componentilor de bază a conștiinței de sine;

Aceste două obiective de bază se realizau prin altele cu un conținut mai concret:

→ organizarea, implicarea și desfășurarea activității dominante a preșcolarilor - jocului pe roluri;

→ organizarea , desfășurarea activităților productive cu preșcolarii;

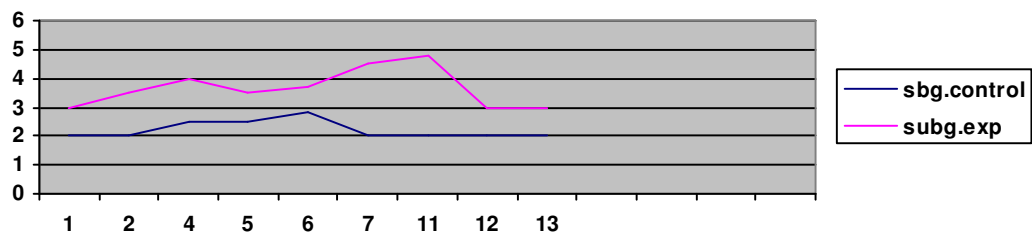
→ organizarea, desfășurarea formelor de bază a comunicării în această vârstă

→ lichidarea diferențelor stabilite în sferele de bază pentru copii: copil - adultul, copil - anturajul material, copil - alt copil, copil - "El singur".

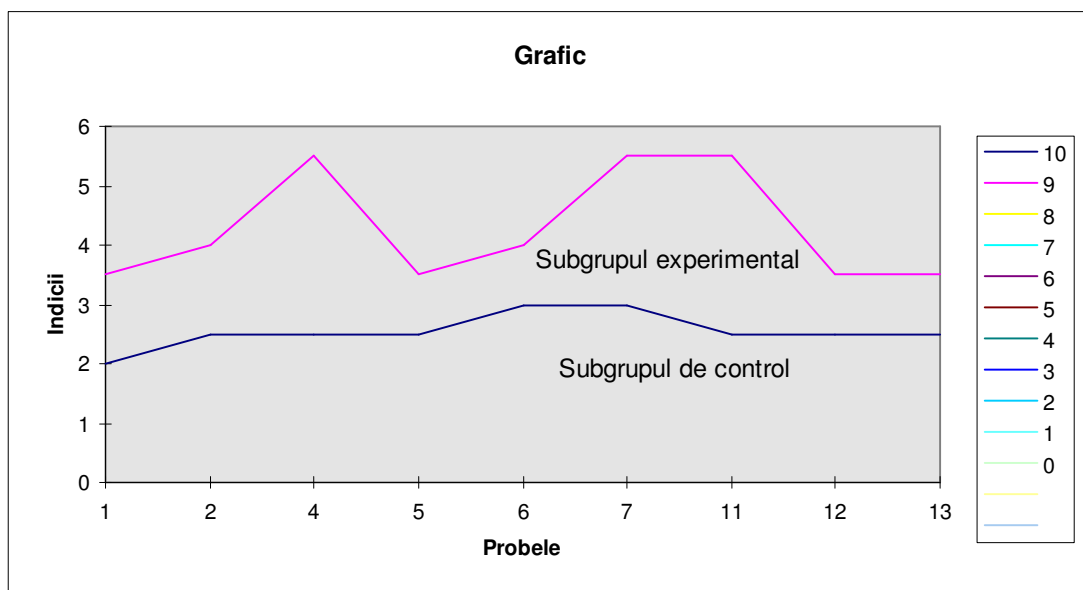
→ orientarea totală la personalitatea copilului, accentuarea ajunșurilor care se referă la personalitate și la activitate, încurajarea copilului și acțiunilor lui, aprecierea pozitivă și în cazurile când copilul nu o merită. Prezentăm rezultatele

în post - testare, după ce copiii au participat la ședințele formative.

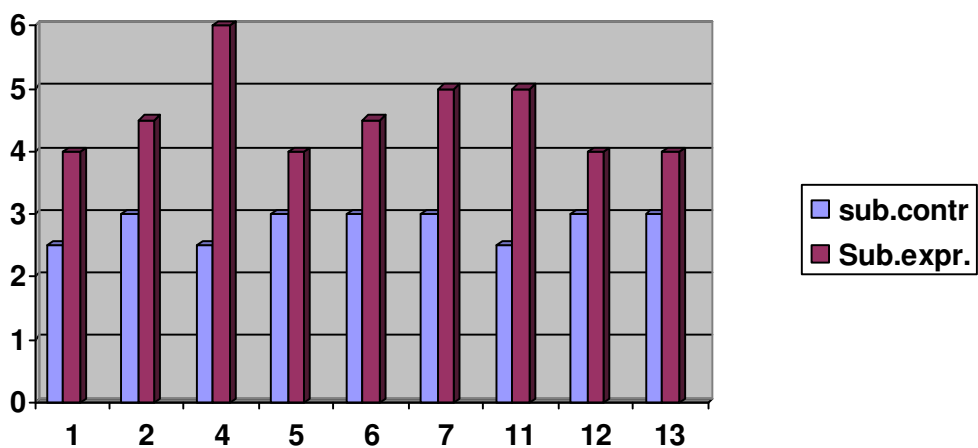
Graficul nr. 1. Rezultatele în post-testare pentru preșcolarii inferiori.



Graficul nr. 2. Rezultatele în experimentul de control pentru preșcolarul mediu.



Graficul nr.3. Rezultatele în experimentul de control pentru preșcolarul superior



Rezultatele prezentate reflectă tabloul general a schimbărilor care au intervenit după ce am realizat experimentul de formare.

În timpul care s-a scurs între pre- și post- testare la preșcolarii grupului de control n-au intervenit schimbări esențiale (diferențele nu sunt statistic semnificative la nivelul $p = 0,05$ după criteriul U-Mann-Whetney).

Compararea rezultatelor medii pentru subgrupurile de vârstă (grupul experimental și cel de control) ne oferă diferențe statistic semnificative la nivelul $p = 0,05$. (criteriul U- Mann-Whetney). Deci, deja la acest compartiment putem spune, că ipotezele lansate pentru această parte a lucrării au fost confirmate: în condiții experimentale special organizate este posibilă corecția și influența pozitivă asupra procesului de formare a conștiinței de sine, în special, pentru vârsta preșcolară trebuie accentuată sfera de comunicare cu caracter de subiect și reanimată sfera activității individuale, formând și acest tip de experiență. Rezultatele subgrupurilor de vârstă pentru grupul experimental sunt mai mari în comparație cu rezultatele grupului de control.

Credem, că am reușit să influențăm asupra timpului de formare a imaginii de sine. În acest sens, stimulând formarea rapidă a experienței de comunicare și cea individuală (la ea ne v-om referi și în continuare) am reușit să lărgim, să îmbogățim cât cunoștințele copiilor despre sine, atât și să schimbăm atitudinea copiilor față de sine.

Componentul cognitiv. Evident pentru noi este faptul, că ședințele formative cu o concentrare foarte mare a materialului într-un timp scurt au provocat constituirea noilor cunoștințe despre propriile capacități și posibilități, despre însușirile personalității pe care le posedă etc., etc. Permanent în decurs a 2 - 3 luni în cadrul comunicării, în cadrul interacțiunii, în cadrul activității practice (jocurile, activitățile productive, construire, modelare etc.) formam noi și noi cunoștințe despre sine la copii, le descopeream noi posibilități, chiar "inventam" noi posibilități și ofeream copilului multe și diverse informații despre sine. Procesul de comunicare, evident, a fost modificat foarte esențial. De la restricții, autocratism, norme, formalism etc., am trecut la comunicare centrată pe personalitate cu toate caracteristicile ei. În special trebuie să ne referim la factorul al 2-ea de bază care determină formarea imaginii de sine - experiența activității individuale a copilului. Aici, menționăm

următoarele momente. În principiu, pentru perioada precedentă de dezvoltare - vârsta precece - am arătat, că în acest sens diferențele între eșantioane (SSD diferite) nu este mare. Cu alte cuvinte în instituțiile de tip închis de educație se formează o experiență a activității individuale aproximativ la același nivel ca și pentru alte eșantioane. (copii au posibilități în primii ani de viață nu cu mult mai proaste de cât în cadrul primelor 2 eșantioane).

Ținem să reamintim, că primul lot a fost format din copii din familii obișnuite. Însă se întâmplă următorul lucru, foarte interesant. Copiii din lotul III, având condițiile respective -medii pentru formarea experienței activității practice nu le pot folosi sau nu le folosesc. Cel puțin credem, că aici pot fi evidențiate 2 situații. Prima din ele - la copii se formează experiența activității practice la un nivel mediu, însă mai departe există bariere care nu permit formarea sub influența ei a laturii cognitive în cadrul imaginii de sine. (Se creează impresia, că cunoștințele despre sine sunt formate, însă nu sunt folosite de către copil în cadrul conștiinței de sine). Dacă, în acest sens să vorbim despre arhitectura imaginii, atunci v-om menționa următoarele momente. Noile cunoștințe, reprezentări despre sine care se formează în cadrul experienței activității practice sunt proiectate în structura periferică, însă acolo și rămân într-o formă pasivă, neactivată. Și situația a doua - mai dificilă - copiii nu pot la un nivel normal să profite de organizarea experienței activității practice. Considerăm corect aici următorul argument - și în prima, și în a doua situație cauza, factorul determinant este același, numai că el este implicat la diferite etape. Vorbim în acest caz despre comunicarea cu adulții. În prima situație - stilurile, formele de comunicare practicate nu permit pătrunderea cunoștințelor despre sine în nucleul imaginii, consolidarea și folosirea lor în cadrul conștiinței de sine. Și în situația a doua - comunicarea practică nu permite, utilizarea posibilităților create în anturaj în vederea desfășurării, realizării activității practice individuale. Aici, încă până la formarea cunoștințelor și proiecția lor în structura periferică a imaginii drept barieră este prezentă comunicarea, acele forme, tipuri care sunt practicate în instituțiile tip închis.

Credem, că anume diferențierea acestor două situații ne permite argumentarea posibilităților parțiale de compensare în formarea imaginii Eu-lui. Mult mai înalte efecte obținem anume cu acei copii

pentru care le este caracteristică prima situație și compensări mult mai puțin eficiente la preșcolarii din situația a doua. Aceasta, ar fi numai una din cauze dar nu singura din ele.

Componentul afectiv. În acest domeniu am reușit, ca și în perioada copilăriei precoce să provocăm schimbări mari. Acest lucru a fost bine arătat pentru perioada precedentă atunci, când am folosit tehnica "P.R.O.". După parametrul "manifestări emoționale" copiii din lotul III rămâneau cu mult în urmă în comparație cu primele 2 loturi. Aceasta ar fi un moment și al doilea - la micuții din orfelinate se manifestau retrairi emoționale de caracter negativ orientate la sine însumi în situații experimentale în care real lipsesc motivele, cauzele care le puteau provoca. Aceste două momente sunt caracteristice pentru componentul afectiv al imaginii de sine și la vârsta preșcolară. De fapt mai mulți autori menționează sărăcia, reținerea în manifestarea emoțiilor și sentimentelor la copiii crescuți în orfelinate. Lucrând cu preșcolarii deseori observam, că ei se rețin de a râde, de a zâmbi atunci când noi glumeam, le povesteam ceva etc. Închistarea specifică pentru acești copii ce ține de întregul comportament se reflectă și în trăirile emoționale.

Componentul afectiv al conștiinței de sine (atitudinea față de sine) este la un nivel mult mai scăzut format la copiii din lotul III. Și aici avem argumentele respective. Pentru a avea o atitudine emoțională pozitivă față de sine copilul trebuie să simtă, să trăiască această atitudine din partea celor din jur. În primii ani de viață aici cel mai importantă este atitudinea respectivă a adulților. Și din nou putem compara începând cu primul an de viață unde fel dominant al activității este anume comunicarea emoțională a maturului cu micuțul condițiile pentru loturile noastre studiate. În cazul eșantionului III practic lipsește această comunicare emoțională, în primul an de viață are loc satisfacerea trebuințelor biologice a pruncului și celor ce îngrijesc de copii practic nu le rămâne nici timp pentru asigurarea condițiilor optime de formare a personalității și în același rând, a constituirii formelor inițiale a conștiinței de sine. Mai apoi, în copilăria precoce, în vârsta preșcolară, de parcă se echivalează ceva mai mult condițiile de educație însă, familia în acest sens nu poate fi substituită nici printr-un alt institut de socializare a personalității. Cele expuse ne permit să vorbim despre faptul, că și la preșcolari nu sunt create condițiile respective (factorii de bază) pentru dezvoltarea optimă a celui de al doilea component

structural de bază al conștiinței de sine - sfera afectivă.

Condițiile experimentale pe care le-am creat au contribuit parțial la un progres în dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine. Cel mai important moment aici este din nou comunicarea centrată pe subiect cu accentuarea permanentă a parametrilor respectivi depistați și evidențiați de noi. Formarea încrederii în sine, înlăturarea parțială a închistării, lipsei de inițiativă, renunțarea la acel regim aspru de cerințe și norme a determinat schimbările ce au intervenit în sfera afectivă a copiilor. Cei din urmă au început a zâmbi, a manifesta inițiativă în jocurile și activitățile propuse etc. Aprecierile pozitive permanente din partea adultului care se referă la personalitate și la activitatea copilului i-au permis preșcolarilor din lotul III să privească cu alți ochi la sine însumi. Deci s-a transformat sistemul de autoapreciere. Acest lucru bine se observă în rezultatele prezentate în mod grafic, unde se constată diferențe statistic semnificative între autoaprecierea copiilor din grupurile experimentale și de control.

Pe lângă schimbările care au intervenit în tempoul formării Eu-lui trebuie să vorbim și despre modificările în conținutul imaginii. De fapt ne-am referit la acest moment când am vorbit despre componentul cognitiv și afectiv al imaginii. Aici numai în formă de generalizare. Organizarea ședințelor formative ținând cont de : felul dominant al activității, importanța activităților productive, caracteristicile de vârstă a preșcolarilor, dialectica dintre sferile de bază de interacțiune între copil și adult, realitatea materială, semenii, sine însuși, factorii de bază ce determină dezvoltarea imaginii etc, ne-au permis să obținem schimbări calitative în conștiința de sine a preșcolarilor educați în instituții colective de tip închis. Principalele din ele fiind:

- îmbogățirea conținutului conștiinței de sine prin lărgirea diapazonului de cunoștințe despre sine;
- consolidarea cunoștințelor și reprezentărilor despre sine prin trecerea de la o structură difuză a componentului cognitiv la o structură integră bine diferențiată;
- formarea autoaprecierii pozitive și adecvate a preșcolarilor;
- formarea componentelor structurale precum ar fi: sentimentul empatiei, sentimentul proprietății, identitatea sexuală etc.;
- dezvoltarea inițiativei și încrederii în sine etc.

Încă un moment esențial la care trebuie să ne referim constă în faptul, că compensarea și în această perioadă de vârstă este posibilă, cei drept compensarea parțială. Însă considerăm, că există deosebire în procesul de formare a imaginii de sine în condiții experimentale în copilăria precoce și în vârsta preșcolară.

În copilăria precoce am reușit să compensăm parțial formarea componentelor structurale ai conștiinței de sine, am grăbit timpul de apariție a unor componente la subiecții grupului experimental în comparație cu grupul de control, am sporit timpul dezvoltării aproximativ cu 6 - 9 luni, am demonstrat că acțiunile compensatorii sunt mai eficiente la anul doi de viață în comparație cu anul trei, etc.

Experimentele formative cu copiii de vârstă preșcolară de asemenea ne-au permis să compensăm din formarea imaginii de sine, să sporim timpul formării cunoștințelor despre sine (componentul cognitiv), să consolidăm cât componentul cognitiv atât și cel afectiv etc. Însă rezultatele experimentelor formative ne permit să facem încă o concluzie importantă care de fapt nici n-a fost pusă ca problemă sau obiectiv pentru perioada dată de viață. Considerăm, că formarea conștiinței de sine în condiții de educație specifice pentru instituțiile colective de tip închis se deosebește de același proces care însă decurge în condiții obișnuite (normale). Diferența aici constă nu atât în reținerea, timpul mai redus etc., ci în formarea unei conștiințe de sine specifice. Laturile specifice sunt determinate de întregul proces de viață, de educație, comunicare și interacțiune care sau format în instituțiile de tip închis. Faptul, că copiii au rămas fără tutela părintească rămâne de a fi fapt și nici un fel de instituții colective de educație de tip închis (în așa formă cum ele sunt la noi în prezent) nu pot asigura dezvoltarea normală a copilului, formarea personalității așa cum se întâmplă în normă. Dezvoltarea are loc, personalitatea se formează însă cu însușiri specifice, care sunt determinate de lipsa părinților.

Materialele investigațiilor realizate ne permit să facem următoarele **concluzii** generale:

1. Geneza conștiinței de sine în ontogeneză este determinată de SSD (L.Vâgotsky) preluată în sensul îngust și sensul larg al noțiunii, unde timpul, dinamica, interacțiunea între structura periferică și “ formațiunea centrală nucleară”,

etc., sunt determinate de situația socială de dezvoltare în sens îngust, iar caracteristicile globale de conținut sunt determinate de SSD în sens larg al noțiunii.

2. În SSD diferite se formează un conținut specific al conștiinței de sine care este determinat în prim plan de deosebirile existente în patru sfere de bază: copil - adult (comunicare, activitate, interacțiune), copil - alt copil (comunicare, interacțiune, activitate), copil - anturajul material (felul dominant al activității, interacțiune, alte activități), copil - El singur (sfera emoțională, afectivă etc.).

3. În condițiile unei societăți în tranziție (pe exemplul r.Moldova) se formează un conținut specific al conștiinței de sine care se deosebește de standardele primite în psihologia exsovietică și cea occidentală.

4. La copiii educați în condițiile instituțiilor colective de tip închis și la cei din familiile incomplete cu caracter nefavorabil se constată denaturări în conținutul componentelor de bază a conștiinței de sine, reținerea în apariția și dezvoltarea acestei formațiuni nucleare în cadrul personalității umane.

5. În condiții sociale favorabile se constată formarea conștiinței de sine în formele ei elementare în jumătatea a doua a anului doi de viață ceea ce este aproximativ cu un an înainte în comparație cu datele științei psihologice.

6. La micuții de la un an până la trei educați în orfelinate se constată o reținere în dezvoltarea conștiinței de sine egală cu 9 - 12 luni.

7. În perioada copilăriei precoce la copiii din familii incomplete cu caracter nefavorabil și la cei din instituțiile tip închis se constată denaturări în conținutul componentului cognitiv și afectiv al conștiinței de sine.

8. În formarea fiecărui component al conștiinței de sine (identitatea sexuală, sentimentul proprietății, sentimentul empatiei, atitudinea față de sine, etc.) sunt prezente patru etape calitative pe parcursul perioadelor de vârstă.

9. Dinamica formării componentelor cu trecerea prin etapele calitative este diferită în dependență de complexitatea, timpul apariției, factorii determinanți.

10. Este posibilă obiectivarea prin intermediul unor anumite proceduri în activitatea exterioară

a copilului a conținutului interior al componentului cognitiv și afectiv, în special în vârstele timpurii ale ontogenezei.

11. Experiența de comunicare și experiența activității practice sunt factori determinanți ai formării conștiinței de sine în ontogeneză.

12. În condițiile instituțiilor colective de tip închis copiii având aceleași posibilități pentru activitatea practică deseori nu pot folosi experiența individuală, acest tip de experiență fiind blocat de experiența de comunicare.

13. În cadrul comunicării centrate pe personalitate, pe subiect sunt anumite caracteristici care nemijlocit determină formarea corectă a conținutului componentului cognitiv și afectiv al conștiinței de sine (intervenții comunicative centrate pe personalitate, pe subiect).

14. În condiții experimentale în special organizate centrate pe folosirea intervențiilor comunicative cu orientare subiectă și orientate la lichidarea diferențelor depistate în cele patru sfere de bază descrise mai sus și prin acest fapt determinând dezvoltarea experienței de comunicare și experienței individuale a copiilor este posibilă corecția și compensarea parțială a procesului de formare a conștiinței de sine în copilăria precoce și vârsta preșcolară la copiii din instituțiile de tip închis.

15. Programele de corecție și compensare sunt cu atât mai efective cu cât activitatea dată se începe mai devreme. Cele mai bune rezultate pot fi obținute în anul doi de viață a copilului, iar în continuare efectul de compensare scade.

16. În scopul asigurării procesului de formare a unei personalități armonioase și sănătoase este necesar de a modifica întregul sistem de educație în instituțiile colective de tip închis ținând cont de faptul principal, că nimic și nimeni nu poate înlocui familia primară a copilului.

17. Schimbările principale în astfel de instituții ar fi: micșorarea esențială a numărului de copii în fiecare grup, majorarea numărului de adulți care nemijlocit sunt în contacte cu copiii, înlăturarea schimbării permanente a educatorilor, etc, apropierea la maximală posibilă a condițiilor de comunicare,

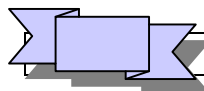
interacțiune, activitate în cadrul a patru sfere de bază evidențiate în lucrare la cele din familie.

Summary

This research is devoted to the actual problem of the developmental and psychology – the self-consciousness genesis of children aged 1–18. These children are educated in different social conditions. In this research work are shown: dynamics of the self-consciousness at different developmental stages of a child, the situations, factors, contents, possibilities, mechanisms, the natural laws of development and the differences determined by the Social Situation of Development (SSD). The determining factor of self-consciousness development at the different ontogenesis stages is the communicative experience with adults. In the favorable social conditions the forming of self-consciousness in the elementary forms appears by the age of 2. At the same time the children from orphanages are 9-12 months behind. The structures which form the self-consciousness go through 4 main quality stages in their development. The identification and the complex studying of the developmental peculiarities, architectonics of the forming system, dynamics of self-consciousness development made possible to ground and work out the contents, progressive methods of the acceleration of the self-consciousness development process. The compensation process of the given deflections in the development of self-consciousness is most effective at the age of 2. The developmental influence of these conditions comes down with age.

Bibliografie:

1. Pavelcu, V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, București, 1982.
2. Prună, T. Conștiința de sine // Probleme fundamentale ale psihologiei, București, 1980.
3. Racu, I. Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite, Chișinău, 1997.
4. Racu, I. Psihologia conștiinței de sine, Chișinău, 2005.



Unele aspecte ale problematicii resurselor psihologice, pedagogice și medicale

de ameliorare a dezvoltării copiilor cu deficiențe mintale ereditare

Mariana Sprincean, doctorandă, UPS “Ion Creangă”

Nicolae Bucun, Acad., doct. hab., prof. univ.,

Recenzenți: Gînu D., doctor, conf.; Tintiuc T., doctor, conf.

Resursele reprezintă căi, direcții de ameliorare și îmbunătățire a fonului clinic corecțional. Spre deosebire de metodă, resursele reprezintă posibilități epuizabile (subiectiv-practic), dar ineputabile teoretic ca totalitate a potențialului de ameliorare. Resursele de ameliorare pot dispune de un potențial de o intensitate diferită care poate crește, descrește, degenera sau dispărea în genere. Orice tip de resurse au capacitatea de a se epuiza, însă totodată de a se regenera, în virtutea faptului obiectiv al formării lor. Familia, de exemplu, se prezintă, în acest sens, ca un mediu favorabil de aplicare, generare și cultivare a resurselor de ameliorare a stării de sănătate a copiilor cu DME. Totodată mediul social-familial ca un context formativ de grup reprezintă o componentă structurală a resurselor de ameliorare. În acest mediu resursa poate fi depistată, apreciată și cultivată de psiholog, căci familia reprezintă o matrice de maturizare a resursei spre a fi utilizată. Ajutorul psihologului în acest caz constă în a direcționa corect și profesionist apariția, creșterea și maturizarea resursei de ameliorare [1].

În acest sens se impune a fi introdusă o nouă noțiune: Fonul corecțional ca totalitate de resurse corecționale și / sau de ameliorare, posibil de a fi utilizate imediat sau în viitor. Fonul corecțional se prezintă a fi o categorie dinamică, în dependență de utilitatea, utilizarea resursei, epuizarea ei, identificarea sau depistarea unei resurse noi. Noțiunea de corecție se prezintă a fi mai degrabă un proces de aplicare a resurselor de ameliorare. Relația dintre noțiunile de corecție și resurse de ameliorare este destul de complexă. Uneori noțiunea de corecție poate fi substituită de noțiunea de resurse de corecție concepută ca având un sens comun cu noțiunea de resurse de

ameliorare. Procesul de corecție sau de ameliorare a sănătății poate depinde de mai mulți factori atât intrapersonali (individuali), cât și extrapersonali: de mediu, de grup, sociali, de familie, etc. Toți acești factori de corecție contribuie nemijlocit la aplicarea eficientă a resursei corecționale. Totodată este important faptul că procesul de corecție poate căpăta valori negative, atunci când efectul aplicării resursei de ameliorare este invers celui scontat și numai înrăutățește situația bolnavului sau tabloul său clinic al acestuia în comparație cu situația inițială. Pot exista în acest sens mai multe explicații și cauze precum: evaluarea incorectă a situației inițiale, incompetența specialistului psiholog de parametrare adecvată a potențialului de ameliorare, aprecierea greșită a potențialului de fond al resursei, acțiunile nocive ale specialistului – psiholog bazându-se incorect pe resurse deja epuizate sau pe cale de epuizare, contactul comunicațional inadecvat sau / și lipsa de comunicare între psiholog și copil, etc. [2].

În baza celor expuse mai sus se evidențiază necesitatea de a dezvolta definiția resurselor de ameliorare înțelegându-le și ca un bagaj, potențial, ca posibilități nevalorificate, ascunse care pot ține atât de planul interindividual social de grup, cât și de cel intraindividual personal, rezultând din specificul, structura, parametrii și caracteristicile obiectului supus ameliorării și corecției. La rândul său resursa de ameliorare și corecție de asemenea posedă și o structură, fapt relevant mai ales din perspectiva intrării în esența noțiunii de resursă de ameliorare ca și din perspectiva aplicării cât mai eficiente a acesteia. Astfel vom aminti de câteva substraturi ale resursei ca părți componente obligatorii pentru orice tip de resursă de corecție și ameliorare. Tocmai prin

structura sa resursa de ameliorare existența căreia este un fapt obiectiv, deci nu ea este întotdeauna evidentă și ușor de identificat, diferă de noțiunea de metodă care are o finalitate prin excelență practică și aplicativă. Amintim aici în primul rând de substratul inconștient-rudimentar care este în strânsă legătură cu natura biologic-instinctivă a individului cuprinzând anumite deprinderi, abilități specifice oricărui pacient indiferent de forma afecțiunii [3]. De acest substrat nu se poate face abstracție căci celelalte etape de tratament și corecție (pe lângă etapa aplicării resurselor de ameliorare) se bazează pe el. Cel de-al doilea substrat ca parte componentă a structurii resursei de corecție poate fi chiar experiența specialistului psiholog și activitatea nemijlocită de depistare, evaluare, cultivare și aplicare a resursei. Calitatea acestei activități a specialistului psiholog este în strânsă concordanță cu efectul benefic al aplicării resursei și în final al efortului de corecție. Substratul social al resursei poate include anturajul și factorii sociali inevitabili prezenți în structura resursei atât în procesul de evaluare cât și în procesul de aplicare a ei.

Resursele de ameliorare diferă radical în dependență de forma clinică a maladiei copiilor cu deficiențe mintale ereditare (DME). În consecință se remarcă o altă concepție a noțiunii de “resursă de ameliorare” potrivit căreia, ultima reprezintă o parte componentă intrinsecă a procesului de corecție și/sau de tratament. Resursa de ameliorare reprezintă astfel o entitate terapeuticorecțională aplicabilă în principiu la orice etapă a tratamentului dar mai ales se apelează la ea la începutul procesului de corecție, la etapa de identificare strategică a căilor de corecție și tratament. Fonul corecțional ca totalitate a resurselor proxime și potențiale prin specificul său dinamic reprezintă rezultatul activității autonome a resurselor de ameliorare subliniindu-se prin aceasta caracterul individual obiectiv al celor din urmă. Sarcina și rolul specialistului psiholog se reduce, din acest punct de vedere, în principiu la identificarea, conștientizarea și interiorizarea acestui fon corecțional. Totodată se remarcă a fi important

în succesul de ameliorare a pacienților cu DME capacitatea și abilitatea specialistului psiholog de a demonstra suficientă mobilitate în a introduce toate ajustările necesare în cadrul procesului de corecție și ameliorare în funcție de schimbările intervenite asupra fonului corecțional, adică în dependență de evoluția acestuia, aceasta însemnând cu precădere apariția, depistarea și identificarea unor resurse de ameliorare noi mai eficiente sau mai importante sau epuizarea (parțială sau absolută) a unora dintre ele.

Din perspectiva elucidării termenului de resursă de ameliorare este necesară o tipologizare a acestor resurse pe diferite criterii, tipuri, scopuri de implementare ale acestora. Aici se remarcă trei mari tipuri de resurse de ameliorare în funcție de caracterul profesional al pregătirii specialistului care abordează procesul de corecție: resurse psihologice, medicale și pedagogice. Resursele care fac parte din prima categorie se pot grupa la rândul lor în resurse psihoterapeutice, psihometrice, psihosenzoriale, psihoemoționale, comunicativ-stimulative, paranormale, hipnotice, psiho-intuitive (apelând și la intuiție în procesul de ghidare a pacientului), etc. Resursele de ameliorare din cea de-a doua categorie se pot tipologiza potrivit criteriului specificului perspectivei de abordare medicală a procesului de corecție a pacienților cu DME, precum și din perspectiva gradului de gravitate a bolii, a stadiului de dezvoltare a acesteia [4]. Astfel distingem resurse de ameliorare profilactice, paleative, terapeutice, chirurgicale, etc. Din categoria resurselor pedagogice de ameliorare și corecție a copiilor cu DME remarcăm resurse: didactico-afective (prin aplicarea șocului direcționat), creaționiste (prin apelul făcut la capacitatea de creație a copilului), informativ-instructive, stimulatorii, educațional-distractive aplicate în cadrul jocurilor, cognitiv-distributive sau graduale (prin repartizarea sarcinii intelectuale în funcție de capacitatea copilului, în dependență de scopul propus de specialist), precum și resurse educațional-formative. Potrivit altor criterii ca de exemplu celui vizând stadiul aplicării resursei de ameliorare și corecție putem distinge resurse de verificare (a

stării pacientului, a mediului în care se află pacientul), resurse de apreciere și de evaluare, resurse de intervenție radicală (în funcție de necesitate), resurse de intervenție subtilă (fină). Potrivit genezei resursei putem distinge resurse individualiste (intrapersonale – care sunt generate de persoana supusă corecției ca reacție la stimulii externi impuși de specialistul-psiholog) și resurse de grup, de mediu (colective), care provin din anturajul pacientului reprezentând un potențial de ameliorare a stării pacientului, având o puternică componentă de grup (foarte des de familie). În dependență de criteriul succesiunii aplicării și utilizării resursei, a importanței ei în procesul de corecție, precum și în baza relațiilor de prioritate stabilite între resurse distingem resurse fundamentale sau principale pe care se pune accentul de bază în procesul de corecție și resurse secundare sau auxiliare care sunt complementare celor fundamentale, le completează și le amplifică efectul curativ-corecțional de ameliorare a stării pacientului [5]. Totodată este important de remarcat faptul că resursele auxiliare foarte des pot deveni fundamentale și viceversa în funcție de mobilitatea schimbării accentului ca și a priorităților în cadrul procesului de corecție. Pe lângă tipurile de resurse explicate mai sus amintim de anumite resurse de ameliorare ce nu acționează direct, ci prin intermediul altor factori și deci se remarcă a poseda un caracter circumstanțial. Deci, vom distinge dintre resursele de ameliorare directe și cele circumstanțiale și în dependență de această caracteristică vom tinde să facem ajustările de rigoare în procesul de analiză a evoluției stării copilului cu DME. Devine absolut necesară precizarea diferenței dintre resursele de ameliorare și cele care nu contribuie la acest proces de corecție a stării pacientului (nici direct, nici indirect). Astfel, diferențierea întreprinsă poate conduce către o înțelegere mai profundă a esenței noțiunii de resursă de ameliorare și corecție.

Cercetările în psihopedagogia corecțională impun necesitatea cunoașterii procedeelelor și metodologiilor de profilaxie și corecție medicală. Metodele medicale de

profilaxie ca resursă de ameliorare a dezvoltării DME contribuie la preîntâmpinarea nașterii copiilor cu maladii ereditare însoțite de retard mintal. În Republica Moldova se utilizează următoarele metodologii de profilaxie: a) consultul medico-genetic; b) diagnosticul prenatal; c) diagnosticarea stărilor de heterozigotitate; d) diagnosticul preclinic; e) fertilizarea in-vitro.

Consultul medico-genetic reprezintă un tip de asistență medicală specializată care la ora actuală este considerată a fi cea mai răspândită și efectivă metodă de profilaxie a afecțiunilor ereditare, inclusiv a deficiențelor mintale ereditare (sindromul Down și sindromul X-fragil). În sistemul de profilaxie, sfatul genetic este considerat principala resursă de ameliorare, pilonul ce unește strâns diferite aspecte din domeniile medicale, genetice, psihologice, pedagogice și sociale. În conformitate cu definiția lui P. Harper dată în anul 1981, consultul medico-genetic este un proces, în rezultatul căruia pacientul și rudele lor care au un risc sporit de a naște a unui copil cu defecte ereditare sunt informați despre consecințele și modul de transmitere a bolii respective, precum și despre metodele de profilaxie și tratament [6]. Scopul consultului medico-genetic ca resursă medicală de ameliorare este stabilirea corectă a diagnosticului clinic definitiv, prognosticul vital al copilului cu DME și cel pentru urmașii familiei respective, explicarea acestui fenomen (prezența afecțiunii) familiei și rudelor apropiate, planificarea nașterii unui copil sănătos. Această metodologie dă posibilitate consultandului sau probandului (individul care este consultat în cadrul consultului medico-genetic), familiei acestuia să obțină informația necesară despre afecțiunea ereditară și resursele de ameliorare a deficienței mintale ereditare, despre evoluția bolii, precum și gradul de risc pentru urmași.

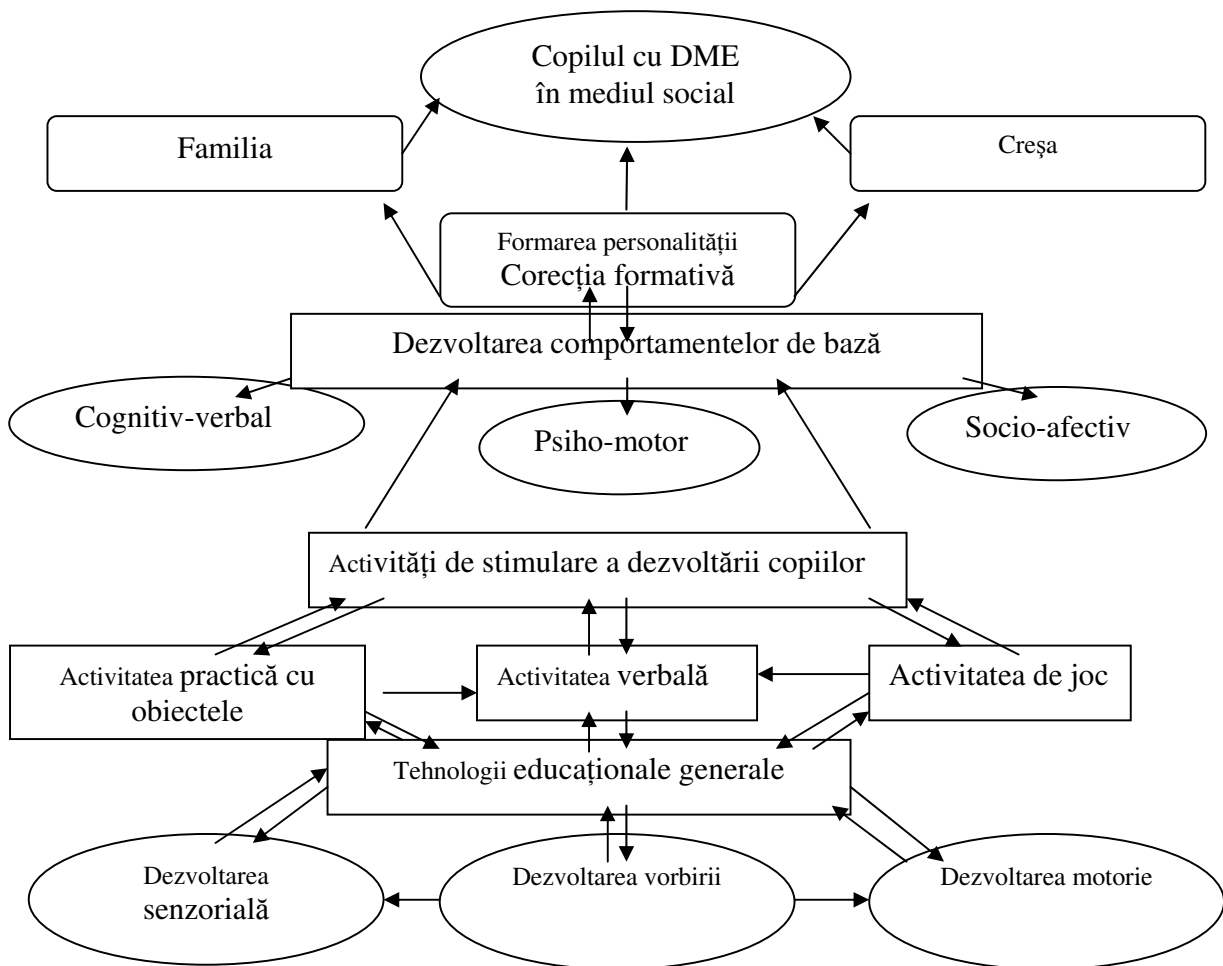
Eficacitatea resurselor de ameliorare a dezvoltării, a reabilitării și perspectiv a învățării copiilor cu DME depinde atât de diagnosticarea precoce a deficienței mintale la indivizii cu malformații congenitale și afecțiuni ereditare, cât și de acele tehnologii educațional-formative care contribuie la stimularea dezvoltării

copilului [7]. Dezvoltarea personalității copilului cu sindromul Down și sindromul X-fragil, precum și a intelectului acestuia depinde în mare măsură de gradul de evoluție a comportamentelor psihice de bază ale lui precum cele: cognitiv-verbal, psiho-motor și cel socio-afectiv. Educarea comportamentelor psihice ca și dirijarea în mod pozitiv a ritmului de creștere la persoanele cu DME, precum și stimularea dezvoltării acestor trei tipuri de comportamente psihice amintite reduc decalajul evident care există între copiii sănătoși și cei afectați de boli genetice însoțite de retard mintal

și anume de sindromul Down și sindromul X-fragil. Specificul recuperării și corecției intelectuale psihopedagogice a copiilor cu DME impune utilizarea unor resurse de ameliorare individuale pentru fiecare familie sau mediu de viață în care cresc copii cu astfel de afecțiuni. În acest sens nu se poate face abstracție de rolul familiei și al creșei în procesul de socializarea a copilului cu DME. Astfel devine relevantă schema-model al utilizării resurselor psihopedagogice de recuperare și corecție în mediul social aplicate copilului cu DME (Des1.).

Des.1.

Modelul utilizării resurselor psihopedagogice de ameliorare a dezvoltării copiilor cu DME



Material și metode

Cercetarea care a fost întreprinsă a avut drept scop diagnosticarea cât mai precoce,

identificarea specificului dezvoltării copiilor cu DME, și anume a copiilor cu sindromul Down și sindromul X-fragil (sindromul Martin-Bell)

pe parcursul primilor trei ani de viață, având ca obiectiv final aplicarea resurselor de ameliorare a dezvoltării acestor copii cu necesități și cerințe speciale. Astfel că o primă etapă a studiului de față a constituit diagnosticarea psiho-genetică a copiilor cu sindromul Down și sindromul X-fragil în vârstă de până la 3 ani. Primul pas al diagnosticului psihologic a constituit identificarea grupului țintă. Diagnosticul copiilor cu deficiențe mintale ereditare s-a efectuat în cadrul consultului medico-genetic de la Centrul de Genetică Medicală. În timpul sfatului genetic al familiilor cu risc înalt, al familiilor copiilor cu DME, a fost acumulată informația necesară referitor la datele anamnestice, care ne-au permis să alcătuim pedigree-ul, adică arborele genealogic a fiecărei familii cu copii bolnavi. Aceste date cu privire la anamneza bolii, anamneza familială, condițiile socio-economice de trai, demografice, date cu privire la consangvinitate (gradul de rudenie a părinților) au fost obținute nemijlocit numai prin convorbiri, discuții cu părinții, rudele și persoanele care îngrijesc copiii cu DME. Datele statistice arată că anual în Republica Moldova se nasc circa 38 copii cu diferite forme ale sindromului Down: în conformitate cu datele de la ICȘOSMC în anul 2002 s-au născut 42 copii cu sindromul Down, 2003 – 36 copii cu sindromul Down, 2004 – 38 copii cu sindromul Down. Incidența sindromului Down în Republica Moldova nu diferă de incidența altor țări europene fiind de 1 : 700 de nou-născuți vii. În ceea ce privește sindromul X fragil, statisticile atestă că, indiferent de zona geografică, originea etnică și starea socio-economică, un bărbat din 1250 și o femeie din 2500 sunt afectați de această afecțiune ereditară [8].

Pe parcursul perioadei efectuării experimentului de constatare au fost examinați peste 300 de copii în vârstă de până la 3 ani cu deficiență mintală de etiologie ereditară. Rezultatele obținute au confirmat faptul că dintre toate DME copiii cu sindromul Down și sindromul X-fragil constituie grupul cel mai semnificativ. În timpul diagnosticului psiho-

genetic s-a încercat de a se efectua o analiză detaliată a structurii deficitului intelectual la copiii cu sindromul Down și sindromul X-fragil diagnosticați clinic și confirmați prin metode de laborator (cercetări citogenetice, cariotipare, metode biochimice). Categoriile de persoane supuse experimentului de aplicare a resurselor de ameliorare a dezvoltării copiilor cu sindromul Down și sindromul X-fragil au fost următoarele:

1. Copii cu sindromul Down și sindromul X-fragil în vârstă de până la trei ani – categoria de bază asupra căreia se aplică resursele de ameliorare psihologice, pedagogice și medicale;
2. Părinți și alți membri ai familiei;
3. Specialiști – de trei tipuri după criteriul diferențierii resurselor: medici, psihologi, pedagogi.

Părinții, membrii familiei copiilor incluși în cercetare, specialiștii reprezintă categorii de furnizare a informației despre eșantionul experimental, categorii care aplică resursele de ameliorare și corecție a dezvoltării copiilor cu aceste două DME cel mai frecvent întâlnite: sindromul Down și sindromul X-fragil. Eșantionul experimental (E.E.) de bază a fost constituit din 180 copii, dintre care 97 copii cu sindromul Down (65 copii aveau forma omogenă (trizomia liberă), 15 copii – forma translocațională și 17 copii – forma mozaică) și 83 copii cu sindromul X-fragil în vârstă de până la trei ani. Potrivit modului de viață: în familii 154 copii, iar în Instituții Speciale (orfelinate) – 26.

Eșantionul I total constituit din 60 copii bolnavi de X-fragil în vârstă de până la 3 ani se împarte în trei grupe de vârstă, care la rândul său se împart în alte două subgrupe după criteriul locului organizării experimentului, mediul de trai a copilului.

Categoria de bază care a inclus copiii cu sindromul X-fragil (Martin-Bell) și a fost împărțită în trei grupe de vârstă (Tabelul 1):

Tabelul 1

0 – 1 an (20 copii)				1 – 2 ani (20 copii)				2 – 3 ani (20 copii)			
Familii		Orfelinate		Familii		Orfelinate		Familii		Orfelinate	
10 copii		10 copii		10 copii		10 copii		10 copii		10 copii	
E.C. 5 copii	E.E. 5 copii	E.C. 5 copii	E.E. 5 copii	E.C. 5 copii	E.E. 5 copii	E.C. 5 copii	E.E. 5 copii	E.C. 5 copii	E.E. 5 copii	E.C. 5 copii	E.E. 5 copii

Lotul de copii cu sindromul X-fragil format în baza criteriului localizării experimentului (familie / instituție) este împărțit aproximativ în jumătate cu o repartizare pe vârste aproximativ proporțională. În cadrul subgrupelor de vârstă din totalul de 83 copii cu sindromul X-fragil au fost excluși 23 copii care nu se încadrau în categoria de vârstă pentru o veridicitate și corectitudine a rezultatelor experimentului. În total am lucrat

cu 12 subgrupe experimentale de copii cu sindromul X-fragil în vârstă de până la trei ani.

Categoria de bază din eșantionul experimental care a inclus copiii cu sindromul Down la fel a fost împărțită în trei grupe de vârstă, iar acestea la rândul său au fost împărțite în subgrupe de vârstă pentru fiecare categorie și formă clinică de boală (Tabelul 2):

Tabelul 2

Vârsta 0 – 1 an			Vârsta 1 – 2 ani			Vârsta 2 – 3 ani		
Down (forma clinico-citogenetică) (28 copii)			Down (forma clinico-citogenetică) (30 copii)			Down (forma clinico-citogenetică) (32 copii)		
Omogenă (18 copii)	Translocațională (4 copii)	Mozaică (6 copii)	Omogenă (20 copii)	translocațională (5 copii)	Mozaică (5 copii)	Omogenă (22 copii)	Translocațională (4 copii)	Mozaică (6 copii)

În investigație participă 90 copii cu sindromul Down. Au fost excluși 7 copii cu sindromul Down care nu se încadrau în categoria de vârstă. Durata experimentului pentru fiecare subgrup experimental a fost de 2 - 3 luni, iar probele experimentale erau efectuate cu aceeași categorie de vârstă în fiecare an de experiment. În cazul copiilor din această categorie experimentală – copii cu sindromul Down - diferențierea după criteriul

locului efectuării experimentului familie / instituție s-a efectuat doar cu copiii cu sindromul Down, forma omogenă. Din cauza localizării aproape exclusive a pacienților cu sindromul Down formele translocaționale și mozaică în familie nu am făcut o diferențiere după criteriul familie / instituție. Lotul de 22 copii cu sindromul Down (forma omogenă sau trizomia 21) incluși în eșantionul experimental în anul 2003 (Tabelul 3).

Tabelul 3

Vârsta 0 – 1 an (6 copii)		Vârsta 1 – 2 ani (8 copii)		Vârsta 2 – 3 ani (8 copii)	
Familii	Orfelinate	Familii	Orfelinate	Familii	Orfelinate
3 copii	3 copii	4 copii	4 copii	4 copii	4 copii

Lotul de 20 copii cu sindromul Down (forma omogenă sau trizomia 21) incluși în eșantionul experimental în anul 2004 (Tabelul 4).

Tabelul 4

Vârsta 0 – 1 an (6 copii)		Vârsta 1 – 2 ani (6 copii)		Vârsta 2 – 3 ani (8 copii)	
Familii	Orfelinate	Familii	Orfelinate	Familii	Orfelinate
3 copii	3 copii	3 copii	3 copii	4 copii	4 copii

Lotul constituit din 18 copii cu sindromul Down (forma omogenă sau trizomia 21) incluși în eșantionul experimental în anul 2005 (Tabelul 5).

Tabelul 5

Vârsta 0 – 1 an (6 copii)		Vârsta 1 – 2 ani (6 copii)		Vârsta 2 – 3 ani (6 copii)	
Familii	Orfelinate	Familii	Orfelinate	Familii	Orfelinate
3 copii	3 copii	3 copii	3 copii	3 copii	3 copii

În cadrul experimentului de constatare am încercat să studiem și să investigăm prin intermediul mijloacelor experimentale psihologice unii parametri de dezvoltare psihică a copiilor. Ne-a interesat direct relevarea nivelului optim de dezvoltare a celor trei structuri psihice comportamentale: cognitiv-verbal, psiho-motor și socio-afectiv. Ca obiectiv principal am urmărit să determinăm corelația dintre gradul retardului intelectual și al retardului motor, verbal și afectiv. Deoarece dezvoltarea senzorială la copii de vârsta fragedă reprezintă un component fundamental al ontogenezei la etapa dată am încercat să o descriem mai detaliat. Dintre factorii afectivității am urmărit controlul emoțiilor și stăpânirea reacțiilor motorii, sensibilitatea emoțională la lipsa afecțiunii din partea adultului, reactivitatea emoțională față de situații noi, față de evenimentele cu semnificație negativă pentru copii: despărțirea

de părinți, frica, timiditatea, izolarea, accesele de plâns, tipul de comunicare afectivă, afecțiunea, simpatia față de persoanele apropiate sau față de cele necunoscute, gradul de ușurință sau dificultate de a stabili relații afective cu persoanele adulte sau cu semenii [9].

În prima fază a experimentului de constatare s-a realizat activitatea de evaluare inițială a comportamentelor psihice a copiilor cu sindromul Down în dependență de vârstă, forma clinică și forma citogenetică, utilizând probe individuale în corespundere cu grupurile de copii din loturile experimentale.

În experimentul de constatare s-au utilizat câteva tipuri de chestionare și sondaje:
1. Chestionare pentru părinții copiilor cu sindromul Down și sindromul X-fragil cu scopul de identificare a anumitor căi, modalități și resurse de ameliorare în familii și aparte în

Instituții. Atitudinea față de anumite modalități de corecție.

2. Chestionarea verbală a părinților copiilor sănătoși cu privire la integrarea copiilor cu deficiențe mintale ereditare (sindromul Down și sindromul X-fragil) în cadrul colectivelor mixte.

3. Sondaje cu privire la gradul de informare și cunoștințe a persoanelor de patru categorii:

- a) persoane necăsătorite sau cupluri fără copii, ne făcând parte din grupul de risc;
- b) persoane necăsătorite sau cupluri fără copii din grupul de risc;
- c) părinți cu copii sănătoși;
- d) părinți cu copii bolnavi de diferite forme de deficiențe mintale ereditare.

Acestea erau efectuate cu privire la DME în general, căile de ameliorare și atitudinea față de persoanele cu sindromul Down și sindromul X-fragil în societate.

În contradicție cu rezultatele obținute în cadrul sondajului respondenții din categoria părinți cu copii sănătoși, care în cadrul sondajului s-au arătat a fi înțelegători cu prezența copiilor bolnavi în colective mixte, în rezultatul observării periodice în relația cu copiii săi proprii se exprimau reticent și distant, cu precauție, atenționând copiilor proprii să nu se joace cu copiii bolnavi de sindromul Down și sindromul X-fragil.

Tabelul 6 (A)

Rezultatele probelor experimentului de constatare (Evaluare inițială)

În cadrul experimentului de formare s-au aplicat probe individuale pentru copiii în vârstă de până la un an și probe pentru copiii de vârstă fragedă. Experimentul fiind de tip colectiv-individual, s-a notat conduita și rezultatele fiecărui subiect în cadrul realizării fiecărei probe. Probele formative experimentale au fost selectate astfel încât să asigure investigarea particularităților de vârstă a copiilor în vârstă de până la un an și ale copiilor de vârstă fragedă cu DME (sindromul Down și sindromul X-fragil), să aprecieze veridic gradul dezvoltării intelectuale și a comportamentelor psihice de bază la care se manifestă decalajele enunțate, precum și să asigure stimularea diferențiată a dezvoltării acestor copii. Pe parcursul ședințelor organizate de noi o atenție deosebită am atras exercițiilor-jocurilor de stimulare diferențiată a comportamentelor de bază ale copiilor cu vârsta de până la 3 ani cu DME inclusiv:

1. Jocuri de stimulare a sferei psiho-emoționale;
2. Jocuri de stimulare a motricității generale în cadrul programului de gimnastică medicală;
3. Jocuri de stimulare a motricității fine a mâinii și degetelor;
4. Jocuri pentru dezvoltarea limbajului;
5. Jocuri pentru dezvoltarea sentimentului de securitate și dragoste părintească;
6. Jocuri pentru stimularea comportamentului social.

Nr.	Instrucțiunea	Vârsta și numărul copiilor									
		1 – 2 ani (10 copii)					2 – 3 ani (15 copii)				
		Îndeplinirea instrucțiunii / aprecierea în puncte									
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Jocul “dă-mi mingea”	8	2				6	5	2	2	
2.	Construiește un turn din cuburi	7	2	1			8	5	2		
3.	Jocul “ții”	8	1	1			7	7	1		
4.	Selectează obiectele	5	3	2			6	7	1	1	
5.	Tăblița Seghen	9	1				9	3	3		
6.	Găsește animalul în carte	7	1	1	1		8	6	1		
7.	Jocul “dă-mi jucăria”	4	4	2			3	7	5		
8.	Plimbă păpușa	7	1	2			4	6	5		
9.	Privește-ți imaginea în oglindă	5	2	2	1		4	5	6		

Tabelul 6 (B)

Rezultatele probelor experimentului de control (Evaluare finală)

Nr.	Instrucțiunea	Vârsta și numărul copiilor									
		1 – 2 ani (10 copii)					2 – 3 ani (15 copii)				
		Îndeplinirea instrucțiunii / aprecierea în puncte									
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	Jocul “dă-mi mingea”	6	2	2			3	6	2	4	
2.	Construiește un turn din cuburi	4	5	1			2	4	7	2	
3.	Jocul “ții”	5	3	2			4	7		3	1
4.	Selectează obiectele	2	2	5	1		3	4	4	4	
5.	Tăblița Seghen	9	1				5	6	4		
6.	Găsește animalul în carte	3	3	2	2		2		6	5	2
7.	Jocul “dă-mi jucăria”	1	3	5	1			3	6	5	1
8.	Plimbă păpușa	2	4	4			1	3	5	6	
9.	Privește-ți imaginea în oglindă	3	2	3	2		3	4	5	2	1

Programul activității de stimulare a dezvoltării comportamentelor de bază începea printr-un complex de jocuri de mișcare generală în corespundere cu vârsta copilului și posibilitățile motorii. Prin intermediul acestor

procedee inițial avea loc stimularea dezvoltării comportamentului motor. Exercițiile de gimnastică medicală strict individualizate dezvoltau în mod direct musculatura generală a copilului. Iar reacții normale ale organismului,

precum amplificarea respirației, majorarea vitezei circulației sanguine generale și cerebrale, ce apăreau ca rezultat al gimnasticii medicale contribuiau indirect la dezvoltarea intelectuală a copiilor din această categorie.

Dezvoltarea musculaturii fine a mâinii și degetelor s-a realizat prin intermediul diferitor jocuri de stimulare de tipul “Manevrarea cu bilele”, “Rostogolirea boabelor”, jocuri “Apucarea inelelor, cuburilor”, “Înșurubare-deșurubare”; stimularea reacției de coordonare - prin antrenarea mișcărilor deget-nas, ochi-mână. Crearea unei atmosfere binevoitoare, o stare emoțional pozitivă a facilitat lucrul psihopedagogic cu copilul indiferent de problemele pe care le avea. Jocul “Acoperire-descoperire a ochilor”, exercițiile ritmice care solicitau respirația de tipul jocurilor “Suflăm în steguleț” sau “Suflăm lumânările” au fost o modalitate de stimulare a limbajului, contribuind la dezvoltarea unui alt tip de comportament la copiii cu DME și anume cel de comunicare verbală.

În cadrul programului de stimulare diferențiată a copiilor cu DME a fost foarte important ca toate activitățile efectuate să fie verbalizate permanent: să denumim jucăriile, obiectele utilizate, să adresăm copilului întrebări și ordine simple, să explicăm acțiunile pe care le efectuăm, iar în cele din urmă să consolidăm cunoștințele asimilate. Toate acestea au contribuit la înlăturarea anxietății manifestate de marea majoritate a copiilor. Jocurile și activitățile au fost adaptate individual și strict posibilităților fizice, de înțelegere și afective ale fiecărui copil, iar rezultatele finale obținute prin metodele stimulării dezvoltării copiilor cu DME au fost evaluate periodic.

Concluzii

Făcând o sinteză, menționez că totalitatea de resurse de ameliorare utilizate copiilor cu sindromul Down și sindromul X-fragil în scopul stimulării dezvoltării acestora, în cadrul cercetării noastre, a fost posibil de efectuat doar conlucrând cu membrii familiei și persoanelor ce au grijă de aceste ființe năpăstuite de soartă. Familia reprezintă totodată o punte de legătură între copiii lor și specialiștii – medicii,

psihologii și pedagogii care ameliorează prin intermediul resurselor utilizate dezvoltarea ulterioară a copilului cu DME. În societățile moderne, familia este “nucleul instrumental fundamental al structurii sociale mai largi, în sensul că toate celelalte instituții depind de influențele acesteia” (W. Good). Rolul familiei ca resursă de ameliorare a dezvoltării copiilor cu sindromul Down și sindromul X-fragil este incontestabil. În primii ani de viață, în care sunt așezate bazele personalității umane, familia reprezintă întreaga “societate” a copilului. Putem spune că părinții dețin rolul central în creșterea și educarea copiilor lor. Familia, mediul cotidian obișnuit pentru copiii reprezintă resursa principală de ameliorare a dezvoltării copiilor cu deficiențe mintale ereditare, deoarece numai în mediul familial pentru acești copii, mai ales până la vârsta de 3 ani, pot fi întrunite celelalte condiții obligatorii amintite mai sus pentru progresul dezvoltării lor.

În concluzie trebuie de menționat și că resursele de ameliorare a dezvoltării copiilor cu DME sunt diverse și se completează reciproc. Chiar dacă se utilizează resurse medicale, psihologice sau pedagogice de ameliorare și corecție, acestea nu pot face abstracție de ajutorul familiei copilului, de aportul părinților, a mediului de viață în genere. Metodele de profilaxie a DME, ca o parte din arsenalul de corecție și ameliorare, pot și trebuie elaborate și aplicate individual pentru fiecare copil cu sindrom Down și sindromul X – fragil. Aplicarea resurselor de ameliorare este imposibilă fără de o cunoaștere profundă a specificului ca și a particularităților clinico - psihologice de dezvoltare comportamentală a copiilor normali comparativ cu cei afectați de deficiențe mintale ereditare.

Comparând rezultatele obținute cu privire la specificul oportunității, eficienței resurselor de ameliorare la copiii cu anumite forme clinice de sindrom Down, constatăm că pacienții cu forma mozaică sunt mai adaptabili și sociabili în grup și în societate decât forma omogenă și translocațională. În anumite cazuri separate a pacienților cu sindromul Down, forma mozaică este recomandată după vârsta de

2 ani integrarea în cadrul copiilor sănătoși, iar copii cu forma omogenă după 3 ani. În cazul copiilor cu sindromul Down forma translocațională, gravitatea afecțiunii v-a face dificilă integrarea în mediul social.

În rezultatul experimentului de control final lansez ipoteza despre posibilitatea formării-dezvoltării, sub acțiunea diferitor tehnici stimulatorii, comportamentelor psihice de bază care la rândul său influențează dezvoltarea intelectuală la copiii cu sindromul Down și sindromul X-fragil. De asemenea, în urma aplicării procedurilor și resurselor de ameliorare ce au inclus un șir de jocuri – activități, s-a constatat o dinamică pozitivă a dezvoltării abilităților intelectuale, motorii, socio-afective, verbale.

Summary

Several aspects of problematic of psychological, pedagogical and medical

BIBLIOGRAFIE

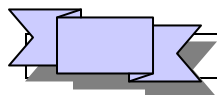
1. Păunescu C., Mușu I. Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal. București: Editura Medicală, 1990.
2. Vrășmaș E., Herman P., Paraschiv I. și a. Educația timpurie a copilului în vârsta de 0-7 ani. București: Editura Alternative, 1995.
3. Егорова М.С. Генетика поведения: количественный анализ психологических и психофизиологических признаков в онтогенезе. / Под ред. С. Б. Малых. Москва: Изд. SocioLogos, 1995.
4. Mitrofan N. Cine și cum măsoară dezvoltarea psihocomportamentală a copiilor. // Copilăria – fundament al personalității. / coord. S. Dima. București: Ed. "Revista Învățământul preșcolar", 1997. - p. 144-158.
5. Teodorescu F. Introducere în genetica psihopatologiei. București: EDP, 1999.
6. Alexander D. Prevention of Mental Retardation: Four Decades of Research // Mental Retardation and Developmental Disabilities Research. Reviews Nr. 4, 1998. – p.50-58.
7. Ursache M. Educația timpurie pe arii de stimulare. Stimularea educativă sistematică, competentă și responsabilă trebuie să se

resources for development improvement to children with hereditary mental retardation.

In the article are described several aspects of problematic of psychological, pedagogical and medical resources for development improvement to children with hereditary mental deficiencies (EMD). Here are stressed some directions of improvement of psychical behaviors to children with Down and X-fragile syndromes - two most frequent hereditary affections associated with mental retardation. Author presents effectuated psychological and pedagogical experiment in its detailed stages, related to intellectual development stimulation of children from this group of patients. Also here are demonstrated that the improvement resources for children with EMD development are diverse and should be used all together for the success of patients recovering.

facă chiar din prima zi de viață // Revista Învățământul Preșcolar. 1992. – Nr. 3-4. – p.54 – 56.

8. Hagerman R.J. Fragile X Syndrome: Diagnosis, Treatment and Research. // Physical and Behavioral Phenotype. Hagerman R.J. and Cronister A. (eds), 2nd ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1996. – p.3-87.
9. Constantinescu P. Premise genetice ale socializării și valorificarea lor în activitățile instructiv-educative din grădinițe // Grădinița și activitatea creatoare a copiilor. Culegere metodică. / red. lui Vasilescu A. și Dima S. București: EDP, 1978. – p.20-24.
10. Малых С.Б., Егорова М.С., Мешкова Т.А. Основы психогенетики. Москва: Изд. Эпидавр, 1998.



Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве.

Н.Н. Авдеева, канд. психологических наук, ст.науч.сотрудник, Москва.

Значимость формирования у ребенка, начиная с первых месяцев жизни, привязанности к близким людям, в первую очередь к матери, в настоящее время общепризнанна. Такая эмоциональная привязанность совершенно необходима для успешного психического развития ребенка. Она дает ему чувство безопасности, способствует развитию образа себя и социализации. Выбор объекта, а также сила и качество привязанности во многом зависят от поведения родителей по отношению к ребенку.

Целью настоящего исследования было установление связи между привязанностью ребенка к матери и его образом себя. В качестве объекта исследования выступила пара мать – ребенок. В задачи исследования входило: изучение образа себя ребенка, типа его привязанности к матери, образа себя матери, ее представления о ребенке, а также оценки матерью своей привязанности к ребенку и его привязанности к ней.

Таким образом, в паре мать – ребенок изучались психологические характеристики обоих партнеров, с целью выявления дополнительных (помимо содержания взаимодействия и общения) параметров, влияющих на развитие образа себя ребенка и его привязанности к матери.

В исследовании использовались 4 группы методик, направленных на изучение: 1) образа себя ребенка, 2) типа привязанности ребенка к матери,

3) образа себя матери, 4) представления матери о своем ребенке.

Образ себя ребенка выявлялся с помощью регистрации поведения ребенка, находящегося перед зеркалом, в пяти различных ситуациях.

Для оценки привязанности ребенка к матери была использована модифицированная методика М.Эйнсворт « Незнакомая ситуация». В эксперименте изучалось поведение ребенка в непривычной ситуации (при разлуке с матерью), степень воздействия такой ситуации и то, насколько легко удавалось матери успокоить малыша после легкого стресса, как изменялась в этих условиях познавательная активность ребенка. Эксперимент состоял из семи трехминутных эпизодов, во время которых регистрировались поведение ребенка: эмоциональные проявления, вокализации и действия .

В качестве привлекательной игрушки использовалась ярко раскрашенная маска клоуна, а в качестве пугающей – управляемая машина необычной формы с выдвигающимися деталями, издающая при работе жужжание. Ключевыми являются эпизоды 2, 3, 6 и 7 (табл.1), когда мать оставляет ребенка с незнакомым взрослым, незнакомым взрослым и пугающей игрушкой, а затем возвращается. В качестве показателей привязанности к матери используется степень огорчения малыша после ухода матери и особенности поведения ребенка после ее возвращения.

Таблица 1.

N.	Начало эпизода	Присутствующие во время эпизода
1.	К матери и ребенку, находящимся в комнате, присоединяется незнакомый взрослый.	Мать, ребенок и незнакомый взрослый.
2.	Мать уходит из комнаты.	Ребенок и незнакомый взрослый.
3.	Мать возвращается в комнату,	Ребенок и мать.

4.	незнакомый взрослый уходит. Мать уходит, возвращается незнакомый взрослый с яркой, привлекательной, новой для ребенка игрушкой.	Ребенок, незнакомый взрослый и привлекательная игрушка.
5.	Незнакомый взрослый уходит, в комнату возвращается мать.	Ребенок, мать и привлекательная игрушка.
6.	Мать уходит, в комнату возвращается незнакомый взрослый с пугающей игрушкой.	Ребенок, незнакомый взрослый и пугающая игрушка.
7.	Незнакомый взрослый уходит, приходит мать.	Ребенок, мать и пугающая игрушка.

В опытах принимали участие восемь пар (мать – ребенок) из полных семей, возраст детей составлял от 14 до 18 месяцев.

Таблица 2. Суммарные показатели образа себя у ребенка, образа себя у матери, представления матери о ребенке для каждой из восьми пар мать-ребенок.

Пара	Образ себя у ребенка	Образ себя у матери	Представление матери о ребенке
1	121	30	18
2	63	19	12
3	125	36	21
4	94	23	16
5	96	34	18
6	86	18	15
7	34	21	12
8	20	16	9

При анализе результатов представленных в таблице прежде всего обращают на себя внимание разброс показателей образа себя от 125-121 в верхнем пределе до 34-20 в нижнем, при минимальной выраженности образа себя в данной выборке. Разброс показателей образа себя матери и представления матери о своем ребенке выражен не так ярко, но и здесь максимальные величины более чем в 2 раза превышают минимальную выраженность показателей.

Качественный анализ поведения ребенка перед зеркалом в различных ситуациях свидетельствует о противоположных типах поведения для детей с высокими количественными показателями образа себя и низкими, минимальными показателями.

Качественный анализ образа себя у матери также выявляет два полюса, на одном из которых матери с невысокой

Суммарные количественные показатели образа себя ребенка, образа себя матери, представления матери о ребенке сведены в таблице 2.

общей самооценкой, осознающие себя не очень счастливыми, удачливыми, способными, не такими уж хорошими матерями и хозяйками, без оптимизма смотрящими в будущее. Матери с высокими показателями образа себя в целом имеют высокую общую самооценку, оценивая себя как счастливых, благополучных, довольных собой, своим материнством, своей родительской компетентностью.

Качественная картина представления матерей о своих детях также содержит два различных типа – для высоких и низких количественных показателей. Высоким показателям соответствует ориентация на личностные качества ребенка, его достижения, особенно в социально-эмоциональной сфере, положительная оценка новых умений, способностей малыша. Матери этой группы говорят о том, что с ребенком становится все

интереснее по мере того, как он растет и развивается. Наоборот, низким показателям материнского представления о ребенке соответствуют ориентация преимущественно на уход за ребенком. На первом месте в качестве позитивных изменений в развитии отмечают навыки, умения (пьет из чашки, умеет сам надевать трусики и т.д.), а не личностные качества.

Данные об уровне развития образа себя у ребенка показали

Таблица 3. Показатели корреляционной связи образа себя у ребенка с образом себя у матери и представлением матери о ребенке для 8 пар мать-ребенок.

Сравниваемые результаты	Образ себя у матери		Представление матери о ребенке	
	Rs	p	Rs	P
Образ себя у ребенка	0,78	< 0,02	0,95	<0,02

Количественные показатели типа привязанности ребенка к матери приведены в таблице 4.

Таблица 4. Показатели аффективной привязанности ребенка к матери в эпизодах 2, 3, 6, 7 (в условных единицах)

пара	Эпизод 2			Эпизод 3			Эпизод 6			Эпизод 7		
	Эмо-ции	Вока-лизации	Дейст-Вия	Эмо-ции	Вок-ции	Дей-ия	Эмо-ии	Вок-ии	Дей-ия	Эм-ии	Во-ии	Де-ия
1	2	1	2	-	2	1,3	-	1	0,7	1	2	2,3
2	1	1	1	2	1	1,3	1	1	0,7	2	2	1,7
3	3	2	2,3	-	2	1,3	-	1	0,3	-	2	1,3
4	1	2	1,7	1	1	1,43	-	-	-	-	1	2
	1	1	1,7	2	2	2	-	-	-	1	2	2,3
	-3	-	-	1	1	1,7	-1	-	-	1	2	2,7
	-3	-	-	1	1	1	-3	-	-	-1	1	1,3
	-	-	1	1	1	1,3	-	-	-	-1	1	0,7

Анализ таблицы показывает, что в эпизоде 3 по сравнению с эпизодом 2 снижается активность детей первой, третьей и четвертой пар. При этом у первой и третьей пары высокие показатели положительных эмоциональных проявлений детей в эпизодах с незнакомым взрослым снижаются до нуля, когда он покидает комнату, а мать возвращается. Качественный анализ поведения детей показывает, что в присутствии матери ребенок начинает искать незнакомого взрослого: бежит к двери, зовет его,

корреляционную зависимость как от уровня развития образа себя матери, так и от ее представления о ребенке. Соответствующие коэффициенты корреляции представлены в таблице 3, анализ которой показывает, что образ себя у ребенка зависит в наибольшей степени от представления матери о нем, а также и от образа себя у матери: чем выше образ себя у матери и ее представления о своем ребенке, тем выше показатели образа себя у ребенка.

Таблица 3. Показатели корреляционной связи образа себя у ребенка с образом себя у матери и представлением матери о ребенке для 8 пар мать-ребенок.

стучит по двери рукой. Таким образом, дети, составляющие первую группу, в присутствии незнакомого взрослого ведут себя более активно и радостно, чем в присутствии матери. У всех остальных детей, наоборот, активность при возвращении матери выше, хотя и среди них можно выделить разные группы. Так, дети из 6 и 7 пар (вторая группа) проявляют ярко выраженные отрицательные эмоции в присутствии незнакомого взрослого, а при возвращение матери – слабо

выраженные положительные эмоции и невысокий уровень активности.

В третью группу входят дети из второй, пятой и восьмой пар. Они существенно усиливают свою активность при возвращении матери и не проявляют отрицательных эмоций, оставаясь с незнакомым взрослым. У всех трех детей из этой группы в присутствии матери усиливаются положительные эмоциональные проявления и показатели ориентировочно-исследовательских, инициативных и игровых действий.

Перейдем к сопоставлению эпизодов 6 и 7 эксперимента. Из таблицы 4 видно, что активность всех детей в эпизоде 6 в присутствии незнакомого взрослого и пугающей игрушки существенно ниже (более чем в 2 раза) по сравнению с эпизодом 7, где ребенок и пугающая игрушка находятся в присутствии матери, возвращающейся в комнату. В эпизоде 6 в пугающей ситуации только один ребенок из второй пары проявляет положительные эмоции.

Дети из шестой и седьмой пар проявляют отрицательные эмоции, а остальные – не выражают ярких эмоций, при общей тенденции проявлять настороженность, легкую степень тревожности. У детей первой, второй и третьей, пар отмечается слабая активность, а все остальные дети демонстрируют «замирание», прекращая всякую деятельность, стоят на месте, не сводя взгляда с пугающей игрушки. В эпизоде 7, когда комнату покидает незнакомый взрослый и возвращается мать, активность детей возрастает, нарастает количество вокализаций, более чем в 2 раза – количество инициативных, ориентировочно-исследовательских и игровых действий, направленных на пугающую игрушку.

Только дети из 7 и 8 пар проявляют в присутствии матери отрицательные эмоции, продолжая хныкать, дети слабо иницируют мать к игре, неохотно исследуют пугающую

игрушку, предпочитая держаться от нее подальше, забираются на руки к матери, не отпуская ее до конца эпизода.

Оценка качества привязанности по методике М.Эйнсворт предполагает выявление трех основных групп детей. Дети, которые не очень сильно огорчились после ухода матери, тянулись к ней, когда она возвращалась, и легко успокаивались, были отнесены к группе с безопасной привязанностью. Детей, которые не возражали против ухода матери и продолжали играть, не обращая особого внимания на ее возвращение, определили в группу с небезопасной привязанностью избегающего типа. И, наконец, детей, которые очень сильно возражали против ухода матери, а когда она возвращалась, цеплялись за нее, но сразу же отталкивали, отнесли к группе с небезопасной привязанностью тревожно-сопротивляющегося типа. В соответствии с данной классификацией, ближе всего к избегающим, небезопасно привязанным детям при сравнении эпизодов 2 и 3 дети из первой группы (1, 3, 4 пары). К небезопасно привязанным детям с тревожно-сопротивляющимся видом привязанности, по классификации М.Эйнсворт, можно отнести детей из второй группы (6 и 7 пар), хотя таких проявлений, как отталкивание матери после ее возвращения, у них не отмечалось. К безопасно привязанным ближе всего дети из 2 и 5 пар, которые устойчиво повышают свою активность и проявляют больше положительных эмоций в присутствии матери как в 3, так и в 7 эпизодах.

При выявлении образа себя у матери и ее представления о ребенке дополнительно изучалась оценка матерью своей привязанности к ребенку и его привязанности к ней (по трехбалльной шкале). Эти оценки сопоставлялись с показателями образа

себя ребенка (таблицы 5 и 6) и типом его привязанности к матери.

Таблица 5. Показатели образа себя у ребенка, типа его привязанности к матери, оценки матерью привязанности к ребенку и его привязанности к ней(в ус. един.)

Пара	Образ себя у Ребенка	Тип привя-ти ребенка к матери	Оценка матерью своей при-ти к ре-ку	Оценка матерью прив-ти ребенка
1	121	Избегающий, небезопасно привязанный	3	1
2	63	Безопасно привязанный	2	3
3	25	Избегающий, небезопасно привязанный	3	2
4	94	Избегающий, небезопасно привязанный	2	2
5	96	Безопасно привязанный	3	2
6	86	Тревожно-сопротивляющийся, небез. прив.	2	2
7	34	- \\ - \\ -	2	3
8	20	- \\ - \\ -	1	3

При анализе таблицы 5 обращает на себя внимание тот факт, что более высоким показателям образа себя соответствует небезопасная привязанность избегающего типа, а наиболее низким показателям образа себя – небезопасная привязанность тревожно-сопротивляющегося типа.

Матери небезопасно привязанных избегающих детей преимущественно

Таблица 6. Показатели корреляционной связи образа себя у ребенка, оценки матерью своей привязанности к ребенку и ее оценки привязанности ребенка для 8 пар мать – ребенок.

Сравниваемые Результаты	Образ себя у матери		Представления матери о ребенке	
	Rs	P	Rs	P
Образ себя у ребенка	0,86	<0,02	-0,87	< 0,02

Показатели уровня развития образа себя ребенка обнаружили корреляционную зависимость от показателей оценки матерью своей привязанности к ребенку и отрицательную связь с оценкой матери привязанности ребенка.

Данные таблицы указывают на то, что уровень развития образа себя у ребенка зависит от степени привязанности матери: чем больше привязанность, тем он выше. Одновременно показатели образа себя тем выше, чем ниже, по оценкам матерей, уровень привязанности ребенка к ним.

оценивают свою привязанность к ребенку более высоко, чем его привязанность к себе. У детей с небезопасной привязанностью тревожно-сопротивляющегося вида, наоборот, матери оценивают привязанность ребенка к себе как более высокую, в этой группе матерей собственная привязанность к ребенку оценивается как слабая или средняя.

Таким образом, проведенное исследование показало, что между развитием образа себя у ребенка и его привязанностью к матери существует определенная связь, выражающаяся в том, что высокому уровню развития образа себя соответствует большая самостоятельность ребенка, меньшая зависимость его матери, более выраженная активность в незнакомой или стрессовой ситуации (в присутствии незнакомого взрослого, пугающей игрушки). В соответствии с классификацией М.Эйнсворт, детей с развитым образом себя можно условно отнести к 2 группам: «избегающие» и «безопасно привязанные». Матери

таких детей имеют достаточно устойчивый образ себя, высокую самооценку, положительное эмоциональное самоощущение. В их представлении о ребенке доминируют положительные личностные качества, достижения детей, позитивно оцениваются изменения в поведении по мере развития ребенка. Свою привязанность к ребенку они преимущественно оценивают как более сильную по сравнению с привязанностью ребенка к себе.

Дети с низкими показателями развития образа себя проявляют высокую степень зависимости от матери, демонстрируют «цепляющееся» поведение в незнакомой ситуации, при слабом стрессе испытывают чувство страха, опасности. Они плачут не только тогда, когда расстаются с матерью, но и когда находятся рядом с ней. Такое поведение условно соответствует типу «тревожно-сопротивляющейся привязанности». Матери детей этой группы имеют преимущество заниженную самооценку, невысокие показатели образа себя, у них отмечается эмоциональное неблагополучие, неуверенность в своих силах, своем будущем. В представлении о ребенке у таких матерей преобладает ориентация на уход за ребенком, как позитивное приобретение они чаще отмечают развитие у малыша навыков (в основном самообслуживания), а не личностных качеств. При этом в целом они акцентируют негативные изменения в его поведении. Развитие ребенка связано для них с нарастанием

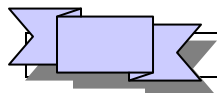
трудностей, с которыми они не знают, как справляться. Привязанность ребенка к себе они оценивают как чрезвычайную, а свою привязанность к ребенку оценивают как слабую или среднюю.

Summary

The work is devoted to problems of development of attachment and image I at children of first three years of life. The experimental researches on formation of attachment to the mother at the child from family and to the tutor in the house of the child are given. The results of research of comparison of a level of development of an image I and qualities of attachment to the close adult at children of early age are submitted.

Библиография:

1. Авдеева Н.Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни \ \ Вопросы психологии, 1996, Nr.4, С. 5-14.
2. Авдеева Н.Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве\ \ Вопросы психологии, 1997. Nr.4, С.3-12.
3. Лисина М.И. Общение, личность, психика ребенка. М., 1997.
4. Durkin K., Developmental Social Psychology, Oxford, 1997.



Психолого-педагогические условия актуализации умений

Жантикеев Серик, кандидат психологических наук, доцент каф.теоретической и прикладной психологии, Университет «Кайнар», Астана, Казахстан.

Рецензенты: Газиев Э.Г.Профессор,доктор психол. наук

Айдарханова Б.К. Канд.психол.наук, доцент

Проблеме усвоения знаний и умений посвящено много исследований. Вместе с тем до сих пор остаются не изученными механизмы их актуализации. Представленное исследование, проведённое с использованием деятельностного подхода, имело целью выявление психолого-педагогических условий актуализации знаний и умений. Для решения данной проблемы было организовано эмпирическое исследование – несколько серий экспериментального обучения и анкетирование.

Полученные результаты свидетельствуют о существовании системы условий, обеспечивающих возможность своевременной и адекватной актуализации усвоенного материала, и раскрывают содержание основных из этих условий.

Обобщение всех полученных ранее результатов обнаруживает, что вне поля внимания исследователей осталось проблема выявления условий адекватного применения усвоенного материала. А между тем, данная проблема имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение, в частности, в системе профессионального образования, поскольку субъекту учения необходимо не только овладеть профессией, но и быть в состоянии успешно реализовать полученные знания и умения.

В нашем исследовании была выдвинута общая гипотеза – существует система психолого-педагогических условий своевременной и адекватной

актуализации усвоенных знаний на практике

Частные гипотезы исследования соответственно предполагают зависимость успешности актуализации от следующих основных условий:

- 1.сформированности у субъекта знания о нормативной связи между ситуацией действия и её процедурой;
- 2.обобщённости характера содержания усваиваемого учебного материала – собственно действия и соответствующей ему ситуации – для обеспечения возможности переноса принципа действия на частные случаи;
- 3.поддерживающей отработки знания об указанной связи по характеристике прочности по завершении учебной деятельности;
- 4.сходства ситуации действия в процессе формирования соответствующего умения и ситуации, в которой это умение должно быть актуализировано;
5. наличия достаточно высокой мотивации к выполнению заданного действия.

В качестве методов исследования использовались наблюдение, самонаблюдение, анкетирование, формирующий эксперимент, методика Мехрабиана.

Психолого-педагогический теоретический анализ исследований процесса актуализации позволил выдвинуть предположение о наличии системы её условий, которые относятся к особенностям организации процесса усвоения, способу хранения знаний и умений, соответствующему цели их последующий актуализации, и особенностям организации «деловой» активности, способствующим актуализации соответствующих знаний и умений.

Психолого-педагогический аспект изучения проблемы усвоения знаний и умений предполагает учёт характера ориентировочной основы действия (ООД) и соответствующего ей типа учения. Как известно из исследований, проведённых в рамках теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, второй и третий типы учения являются наиболее благоприятными: в таких ситуациях субъект ориентируется на полную систему ориентиров и указаний и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия. При этом обеспечивается безошибочность действия, определённый диапазон его обобщённости, высокий уровень сознательности и других первичных и вторичных свойств действия. В исследованиях предметом специального отражения в схеме ориентировочной основы действия (СхООД) было действие как таковое, последовательность его операций. Нами же в экспериментах ставилась цель исследовать то, как повлияет на исполнение включение в содержание СхООД особой информации – сведений о той ситуации (ситуациях), в которой следует выполнять действие.

Для проведения исследования классы были подразделены на экспериментальную и контрольную группы, и соответственно каждая из групп была разделена ещё на две подгруппы. У нас образовались две подгруппы экспериментальной группы (ЭГ-1, ЭГ-2) и две подгруппы контрольной группы (КГ-1, КГ-2) в которых нами было введено варьирование а) внешних условий, а именно типа помещения – класса, в котором проводится урок, и б) СхООД давалась на учебной карте, а не в устном объяснении.

Первая подгруппа (ЭГ-1) получила информацию от учителя о том, что данное действие уместно выполнять в любом помещении, а именно и в швейном классе, и в кабинете

психолога, и во многих других помещениях. Отработка выделенных операций частью испытуемых данной группы выполнялась в швейном классе, а второй половиной – в кабинете психолога. Таким образом, в подгруппе ЭГ-1 мы можем выделить полноценное уяснение и полноценную отработку.

Вторая подгруппа (ЭГ-2) получала от учителя информацию о возможных ситуациях выполнения задания, то есть содержание ООД было аналогично тому, что было у ЭГ-1, однако отработка происходила без варьирования наличной ситуации, а именно только – в кабинете психолога. Таким образом, в экспериментальной группе (ЭГ-2) было одно преимущество по сравнению с ЭГ-1 – полноценное уяснение.

Аналогично была подразделена контрольная группа, а именно на КГ-1, КГ-2.

Первая подгруппа (КГ-1) указаний о ситуации, то есть возможности выполнения данных действий в любом помещении, а именно и в швейном классе, и в кабинете психолога, и во многих других помещениях учителем не давалась. Однако отработка проводилась с варьированием наличных ситуаций, т.е. часть учебных заданий ученики выполняли в швейном классе, а часть – в кабинете психолога. Таким образом, в данной подгруппе контрольной группы отмечаем полноценную отработку, а уяснения неполноценное.

Вторая подгруппа (КГ-2) также не получала информации о связи ситуации и возможности выполнения указанных действий. Отработка в данной подгруппе происходила в одном и том же помещении, без изменений внешних условий. Таким образом, в данной подгруппе и уяснение и отработка неполноценны.

Итак, проверялась гипотеза, согласно которой наилучшую актуализацию следует ожидать от ЭГ-1, а наихудшую – от КГ-2; далее по показателям актуализации будут следовать ЭГ-2, и лишь затем КГ-1.

Полученные результаты по четырем подгруппам, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что имеются некоторые различия в выполнении

учащимися подгрупп последовательности операций.

Таблица 1. Общие результаты исследования сформированности знания о связи между определенной ситуацией действия и самим действием в четырех подгруппах.

Подгруппа (ЭГ-1,ЭГ-2,КГ-1,КГ-2)	Время задержки действия	Кол-во ошибочно выпол. актов	Время затрач.на выполнение действия	Оценка (успеваемость)
ЭГ-1	59,7	3	22,3	4,5
ЭГ-2	67,7	7	28,1	4,3
ЭГ средние	63,7	5	25,2	4,4
КГ-1	71,1	10	25,1	4,1
КГ-2	91,8	17	41	4,1
КГ средние	81,4	13,5	33	4,1

Полученные результаты свидетельствуют о подтверждении выдвинутой нами гипотезы, о том, что достижение достаточно высокой актуализируемости умения требует специального формирования у учащихся знания о нормативной связи между ситуацией действия и самим действием.

Таким образом, основное условие актуализации умения находим внутри самого учащегося, а именно в пределах имеющегося в его ООД знания о связи соответствующего этому умению действия с адекватными ему обстоятельствами.

Одной из значимых составляющих продуктивности усвоения учебного материала является умение выделять систему существенных признаков и абстрагирование от несущественных. Таким показателем являются характеристика обобщенности. Ряд исследований по анализу характеристики обобщенности свидетельствуют о необходимости ориентировки не на систему частных ориентиров, а на «обобщенный принцип».

Нами в рамках данного исследования изучено влияние обобщенного типа ориентировки на актуализацию учебного материала, возможность переноса общего принципа действия на принцип частный.

Отличительной особенностью обеих серий экспериментов является

то, что в процессе усвоения учащимся уже в ориентировочную основу включалась информация о возможности использования других материалов для изготовления игольниц. Таким образом, намеренное включение в ориентировочную основу действия существенных признаков для формирования обобщенного типа даст возможность, по нашему предположению, их учёта и ориентации на них в процессе выполнения задания учащимися и это приведет к более качественному выполнению задания. Полученные результаты показывают существенное различие в выполнении задания испытуемыми контрольной и экспериментальной групп. В экспериментальной группе данное задание выполнили 9 из 12 учащихся, тогда как в контрольной группе 5 из 13, причем одна из учащихся задание передельвала. Вышивку на игольнице выполнили 7 испытуемых из 12 в экспериментальной группе и 3 из 13 в контрольной группе. Эти различия оказались статистически достоверны, в соответствии с использованием t-критерия Стьюдента.

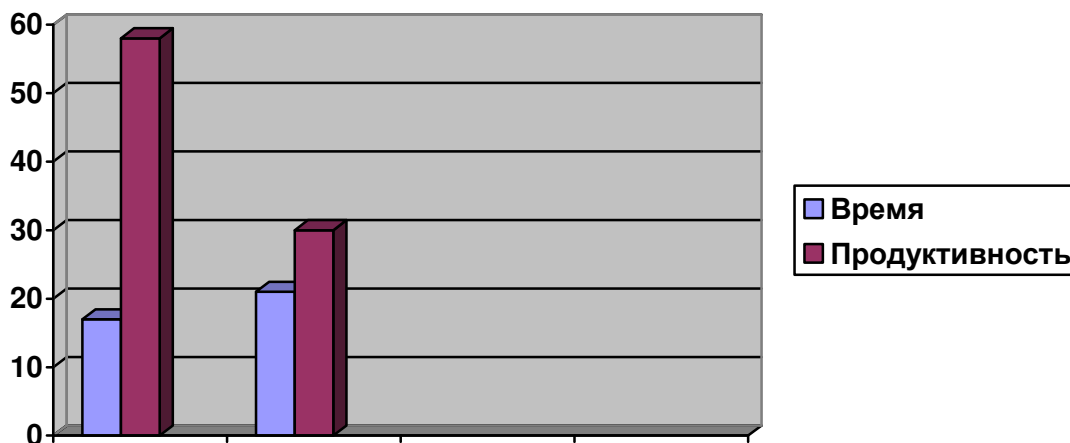
Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что если нормативная ситуация действия представлена в его ориентировочной основе в обобщенном виде, то отвечающая ей наличная ситуация («стимул»), провоцирует у деятеля нужное действие, т.е. происходит

адекватная и своевременная актуализация умения.

Еще одним, экспериментально проверенным, условием актуализации, отнесенным нами к первой группе условий, т.е. к числу тех, что характеризуют ход собственно усвоения, была отработка в Рисунок 1. Общие данные по двум группам – экспериментальной и контрольной.

умственной форме всей последовательности операций.

Анализ показателей экспериментального исследования, рисунок 1, даёт нам возможность полагать, что в экспериментальной группе актуализация была устойчивой, нежели в контрольной группе.



Это позволило актуализировать в последующем необходимый материал без особых усилий, легче, чем это происходило у испытуемых контрольной группы.

Данный показатель указывает на то, что при усвоении учебного материала отработка в умственной форме содействует упрочению усваиваемого умения как целостности и упрочению фиксированной в нем связи «ситуация-действие», облегчая тем самым актуализацию.

Помимо условий актуализации знаний и умений, относящихся к организации самого процесса усвоения, существуют также ее условия, хронологически относящиеся к периоду хранения знаний и умений.

Следует отметить, что согласно результатам многих психологических исследований, знания и умения по завершении процесса их усвоения находятся в постоянном развитии и изменении. Для выявления особенностей процесса хранения информации в аспекте рассматриваемой нами проблемы и

определения характера изменений усвоенного нами было проведено анкетирование. Мы разработали анкету, состоящую из вопросов, которые затрагивают проблему хранения усвоенного и возможную ее трансформацию в процессе усвоения.

В анкетирование принял участие 91 студент социального, философско-психологического факультетов и факультета физической культуры Карагандинского Государственного Университета.

Полученные в ходе анкетирования данные дают нам основание полагать, что процесс хранения информации предполагает выполнение системы условий, оказывающих влияние не только на прочность знаний или умений, но и на их последующую актуализацию.

В следующей серии экспериментов мы поставили перед собой задачу проверить, не может ли отработка ориентировки улучшить воспроизведение действий при их усвоении в умственном плане.

Та последовательность операций, которая была продемонстрирована учителем и которая проигрывалась учащимися вслед за демонстрацией (или параллельно ей) в умственном плане, должна была отрабатываться путем повторения этой же последовательности во внутреннем плане, в речи про себя. Мы хотели таким путем выявить одно из возможных условий актуализации. Как нам кажется, такая отработка, то есть повторное воспроизведение последовательности операций в умственном плане будет содействовать успешному осуществлению действий во внешнем плане. Гипотеза исследования в рамках данной части работы такова: специальная отработка подлежащего усвоению действия во внутреннем плане будет положительно влиять на возможности учащегося актуализировать сформированные умения и окажется тем самым одним из ее значимых условий.

Полученные результаты показывают, что операции, о которых рассказывал и которые показывал учитель, были воспроизведены в той же последовательности всеми участвующими в данном экспериментальном исследовании испытуемыми. Не было зафиксировано ни одного случая нарушения последовательности воспроизведения операций, которые учащиеся воспроизводили по мере восприятия в умственном плане. Варьируемый нами момент можно отнести к ситуации «отработки ориентировки».

Анализ результатов по качеству показывает статистически значимые различия показателей по критерию Стьюдента в контрольной и экспериментальной группах. Таким образом, исходя из полученных

результатов, можно предположить, что вводимая нами дополнительно отработка первичного умения в умственном плане в ходе, которой отрабатывалась (упрочивалась) и сама связь действия со стимулом, по видимому, содействует получению более качественного результата.

Для выявления условий актуализации усвоенного материала относящихся к третьей подсистеме, т.е. соответствующих особенностей организации деловой активности, в ходе которой происходит использование данного умения, наряду с применением экспериментальных методов исследования проводилось анкетирование среди преподавателей. Его целью было изучение влияния «подготовительного этапа» к лекции на последующую актуализацию необходимой учебной информации. Вопросы анкеты касались подготовки к лекциям, необходимости и возможности повторения плана и текста лекций, оценки своего умения держаться перед аудиторией и «владения» ею. В анкетировании приняли участие 55 преподавателей педагогического и экономического факультетов Карагандинского Государственного Университета, имеющих достаточно большой стаж преподавательской деятельности.

Полученные данные, отраженные в таблице 2, подтверждают, что в первом случае, когда ситуация является адекватной данному действию, и при которой образуются связи структурных моментов деятельности учения, условий как внешних так и внутренних благоприятно повлияла на успешную актуализацию действий и был получен более качественный продукт, чем в сравниваемой ситуации.

	Кол-во испытуемых	Общее время выполнения 1 изделия	Среднее время выполнения 1 изделия	Кол-во баллов	Среднее кол-во баллов	Общее кол-во выполненных изделий
1 контрлю	8	19	10,1	70	8,7	28

группа						
2 экспер. группа	8	5	4,6	95	11,8	41

Нами выдвинута нулевая гипотеза (H_0) об отсутствии различий между средними значениями в экспериментальной и контрольной группе и альтернативная гипотеза (H_1), о том, что различия не случайны и значимы. Согласно расчету по соответствующей формуле установлено, что различия между средними времени затрачиваемого на выполнение одного изделия достоверны на 1% уровне.

Таким образом, наименьшее время показала экспериментальная группа, которая слушала объяснение темы в адекватных для выполнения данного изделия условиях (в 2,1 раза меньше, чем в контрольной). По параметру качество выполнения изделия были получены статистически значимые различия, $p=0,05$ между экспериментальной и контрольной группой. Таким образом, и более высокое качество выполнения изделия отмечалось в той группе, которая усваивала знание о последовательности операции в адекватной ситуации.

Значимые различия на уровне $p=0,05$ были выявлены и для количества изделий изготовленных экспериментальной и контрольной группой.

Анализ ряда исследований по изучению значения ориентировки позволяет констатировать, что ни в одном из них не ставилась проблема формирования в сознании учащегося прочной связи самого процесса действия с «совокупным стимулом». Мы же предприняли подобную попытку в одной из экспериментальных серий, имея в виду установить значение такого формирования для последующей актуализации умения.

В экспериментальном исследовании участвовали испытуемые, имеющие в своем социальном опыте минимум применяемых операциональных компонентов действия и которые выполнялись ими в процессе занятий по производительному труду.

Для учащихся как контрольной, так и экспериментальной группы ориентировка давалась в обобщенной форме. Однако, для выявления значения ориентировки в экспериментальной группе предлагали учебную карту, которая представляет собой перечень операций, выполняемых испытуемыми этой группы. Мы намеренно акцентировали внимание испытуемых экспериментальной группы на необходимости установления связей между учебной картой и техникой выполнения накладной латки. Таким образом, учебная карта представляла собой некое средство, применение которого давало возможность установления прочной связи между субъектом и предметом. И если учащийся не способен самостоятельно распознать ситуацию, то ему это помогает сделать учебная карта. В контрольной группе информация учителя предлагалась в обобщенной форме, однако использование учебной карты не предполагалась, то есть формирования связи не было.

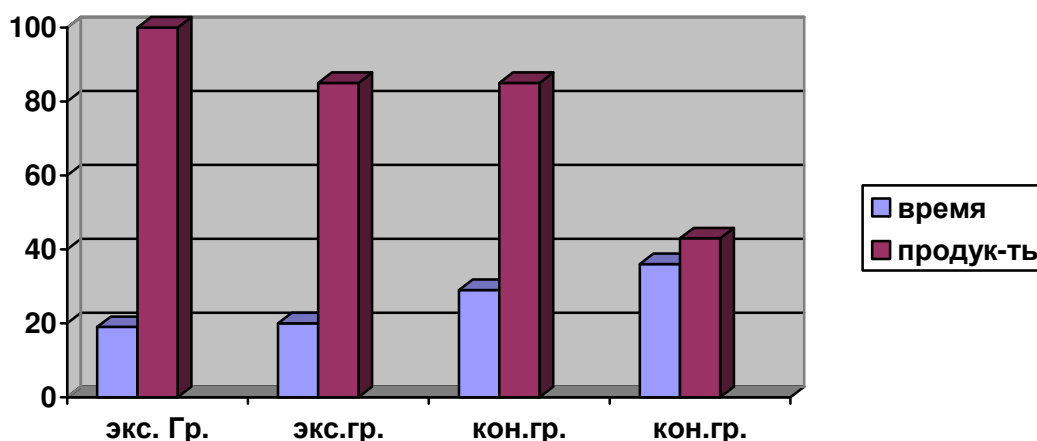
Ниже представлен рисунок, отражающий результаты по 4-ем подгруппам экспериментальной и контрольной групп.

Полученные результаты показывают, что имеются значимые и существенные различия в выполнении заданий не только в контрольной и экспериментальной группах, но и в соответствующих подгруппах. Успешность учебной деятельности зависит от многих факторов

психологического и педагогического

порядка, в том числе от мотивации.

Рисунок 2. Изучение влияния сформированного совокупного стимула на успешность актуализации.



Взаимосвязь мотивационной сферы с успешностью деятельности интересует нас с точки зрения критериев эффективности и продуктивности деятельности. К ним следует отнести количественные и качественные показатели конечной продукции. А между тем эти показатели обеспечиваются в психологической структуре деятельности последовательностью операций, действий и умений, которые подчинены целям и мотивам субъекта деятельности.

Экспериментальное исследование показало наличие существенной связи между высокой мотивацией и возможностью качественного выполнения учебных действий, влияющего на последующую актуализацию. Чем выше мотивация, тем больше успешность выполнения задания.

Выводы

1. Знание и умение может считаться усвоенным в полном смысле слова лишь в том случае, когда оно адекватно и своевременно применяется.
2. Эмпирическим путем, посредством организации серий экспериментального обучения и анкетирования было подтверждено существование системы психолого-

педагогических условий актуализации умений, которая включает три подсистемы:

- 1) Особенности организации процесса усвоения, обеспечивающие возможность последующей актуализации знаний и умений:
 - Сформированность в структуре умения связей между нормативной ситуацией требуемого действия и самим действием;
 - Обобщенный характер представления ситуации усваиваемого действия;
 - Сознательный характер выполнения усваиваемого действия.
- 2) Подсистема условий, характеризующих способ хранения знаний и умений, соответствующий их последующей актуализации. В их число включается дополнительная произвольная и непроизвольная отработка действия по показателю актуализируемости при его повторяющемся воспроизведении преимущественно во внутреннем плане после

завершения собственно учебной деятельности.

3) Особенности организации «деловой» активности, способствующие актуализации знаний и умений. К числу выявленных условий относятся:

- Объективное наличие ситуаций действия, принципиально тождественной с той, что имела место при усвоении соответствующего умения.
- Способность и возможность учащегося распознавать наличную ситуацию;
- Наличие достаточно высокой мотивации получения продукта действия;
- Актуализации действия благоприятствует его предварительное воспроизведение в идеальной или речевой форме вместе с образом ситуации, адекватной этому действию.

Summary

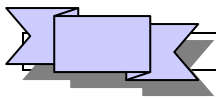
Библиография:

1. Деятельностная теория усвоения социального опыта: проблема актуализации.- Астана,2003.,67 с.

Many studies are devoted to the problem of knowledge and abilities. At the same time, mechanism of it,s actualization is still unknown. This essay, using methodology of active approach, is aimed to explore psycho-pedagogical conditions of knowledge actualization. For its solving there was conducted an empirical study – series of experimental training and questionnaire. The results obtained evidence the existence of system of psycho-pedagogical conditions of knowledge actualization, which includes three subsystems:

1. Features of organization of digestion process which provide for the following actualization of knowledge and abilities;
2. Subsystem of condition characterizing storage method of knowledge and abilities;
3. Features of the organization of “business” activity promoting actualization of knowledge and abilities.

2. Психология. Учебное пособие. – Астана, 2001., 256 с.
3. Учебно-методическое пособие по педагогической психологии. Астана.,2001, 39 с.



ASPECTELE PSIHOLOGICE A COMUNICĂRII CA LATURĂ A MATURITĂȚII ȘCOLARE.

Jana Racu, dr. conf., cerc. șt. sup. IȘE

Recenzenți: I. Negură, conf., doctor; R. Tereșciuc, conf., doctor

Reforma în curs a sistemului învățământului, revizuirea formelor și metodelor de instruire, complicarea programelor de studiu au determinat creșterea cerințelor înaintate față de acele posibilități psihice ale copilului care fac posibilă integrarea lui în activitatea școlară. Din aceste considerente devin actuale și necesare programele de dezvoltare și corecție a pregătirii preșcolarului către școală (PPcȘ). Pentru aceasta este absolut necesară intervenția științei psihologice, care ar oferi concepția teoretică și programele speciale de dezvoltare a componentelor structurali ai PPcȘ.

În psihologia etativă este cunoscut faptul, că PPcȘ este o formațiune complexă care determină adaptarea rapidă a copilului la mediul școlar, însușirea activității de învățare și un randament școlar optimal. Problema PPcȘ a fost elucidată în lucrările psihologilor L. Bojovici, N. Gutkina, I. Dubrovina, A. Leontiev, M. Lisina, E. Kravțova, G. Capcelea, E. Smirnova, D. Elkonin ș.a. însă nu putem vorbi astăzi încă despre o soluționare definitivă a ei. Mai puțin studiate sunt aspectele aplicative ale problemei PPcȘ, aspecte ce țin de elaborarea metodelor, formelor optime de ajutorare a copiilor în primele luni de școlarizare în vederea integrării lor eficiente, în acest sens se resimte necesitatea elaborării concepției teoretice a activității de corecție a pregătirii psihologice a copiilor către școală; evidențierea componentelor structurali ai acesteia; a mecanismelor care determină această pregătire cât și tehnicile prin care poate fi realizată activitatea de corecție a PPcȘ.

Actualitatea studiului efectuat este, deci, determinată de nivelul insuficient al elaborării teoretice a problemei corecției imaturității școlare și de importanța ei majoră pentru practica instruirii primare a copiilor.

Obiectul cercetării este stabilirea corelației existente dintre maturitatea comunicativă și

dezvoltarea sferei motivaționale a copilului la etapa inițială a școlarizării.

Scopul cercetării experimentale îl constituie studierea influenței formelor și caracteristicilor comunicării asupra formării motivației cognitive, considerată drept bază teoretică pentru intervențiile de corecție în relație cu copiii nepregătiți psihologic către instruirea în școală.

La baza cercetării experimentale au fost puse următoarele ipoteze:

1. La viitorii elevi există interdependența între formele și însușirile comunicării copilului cu adulții și structura sferei motivaționale: prezența impulsului cognitiv și a caracterului ei ierarhic.

2. La etapa inițială a școlarității premisa activității eficiente de corecție o constituie formarea unui nivel corespunzător al pregătirii comunicative a copilului cu adultul în cadrul grupelor de dezvoltare.

3. Formarea efectivă la elevii nepregătiți către instruirea în școală a caracteristicilor pregătirii comunicative necesare (non-situative, contextuale și orientate pe personalitate) contribuie la schimbări pozitive în structura ierarhică a motivelor, condiționând formarea motivației cognitive.

În cadrul investigațiilor au fost soluționate următoarele sarcini:

1. Studiarea indicilor pregătirii comunicative a viitorilor elevi (dezvoltarea formelor și caracteristicilor comunicării cu adultul) și a pregătirii motivaționale (prezența impulsurilor cognitive și determinarea structurii ierarhice a motivelor), în scopul depistării dependenței existente între ele în diferite cazuri concrete de cercetare.

2. Determinarea condițiilor psihologice efective, conținutului, formelor și procedurilor de organizare a activității de corecție și dezvoltare a elevilor nepregătiți către școală în primele luni de instruire.

3. Studiul dependenței între nivelul inițial al pregătirii comunicative și motivaționale a copiilor și randamentul școlar ulterior atins pe parcursul claselor primare.

4. Studiul influenței activităților formative desfășurate în cadrul grupelor de dezvoltare asupra schimbărilor din sfera motivațională a elevului și formarea impulsurilor cognitive.

5. Studiul comparativ al dinamicii dezvoltării componentelor comunicative și motivaționale ai PPcȘ în cadrul instruirii sistematice și tempoul dezvoltării lor în condiții experimentale, în cadrul grupelor de dezvoltare.

Drept bază teoretică a lucrării ne-a servit concepția despre geneza comunicării ca activitate orientată asupra personalității altui om și rolul decisiv al comunicării cu adultul în dezvoltarea copilului (M.Lisina). O importanță deosebită în această ordine de idei a avut-o și concepția lui L.Vîgotski despre situația socială a dezvoltării ca sistem de relații între matur și copil, considerat drept sursă și factor al schimbărilor ce au loc în dezvoltarea psihică a copilului.

Diferitele aspecte ale problemei PPcȘ sunt studiate inegal în psihologia pedagogică. Majoritatea lucrărilor sunt consacrate studierii conținutului și evidențierii diferitor componente ai structurii PPcȘ. În literatura științifică de specialitate este acumulat material factologic cu privire la formarea optimă a PPcȘ în vârsta preșcolară superioară și diagnosticarea elementelor ei structurale (L.Bojovici, L.Vengher, L.Vîgotski, A.Zaporojeț, A.Leontiev ș.a.). Un număr mult mai mic de lucrări este consacrat problemei activității de corecție și compensare a imaturității școlare (T.Andrușenco, A.Carabecova, N.Gutkina).

Pentru noi un interes deosebit prezintă lucrările psihologilor M.Lisina, E.Kravțova, G.Capcea în care este realizată încercarea de a analiza componentii PPcȘ, interdependența lor. În aceste lucrări sunt studiate "sursele" dezvoltării fenomenului dat și a componentelor ce-l formează.

Majoritatea lucrărilor consacrate problemei PPcȘ vizează preșcolarii superiori (O.Anișenco, E.Smirnova, L.Vengher, E.Kravțova). La elevii din clasa I cu imaturitate școlară, la care deja fenomenul își schimbă denumirea, problemele de bază în acest sens se prezintă sub forma de lacune și rețineri în dezvoltarea psihică, deoarece programele

psihologice tradiționale nu presupun acordarea ajutorului calificat unor astfel de copii. Problema corecției nivelului insuficient al maturității școlare rămâne actuală pentru etapa inițială a instruirii, în cadrul analizei teoretice pe prim plan iese problema evidențierii acelor domenii de activitate și acelor elemente ale structurii personalității, dezvoltarea cărora ar contribui la transformarea și formarea altor componente a PPcȘ cu condiția unui transfer liber a celor însușite în viața școlară. Atenția deosebită a psihologului în cadrul corecției trebuie să fie orientată asupra componentelor primari din geneza PPcȘ.

În studiul PPcȘ pentru noi este principială teza despre situația socială de dezvoltare (L.Vîgotski). În legătura cu aceasta prezintă interes analiza lucrărilor în care este studiată comunicarea copilului cu adultul în contextul problemei PPcȘ. Se pot evidenția mai multe aspecte a studiului comunicării, în lucrările psihologilor M.Lisina, E.Smirnova este indicată modalitatea în care formele de comunicare asigură trecerea de la activitatea de joc la învățare.

Alt aspect de studiu ține de evidențierea și studierea formelor de comunicare care pregătesc apariția elementelor de bază ale activității de învățare (E.Kravțova). Există lucrări în care sunt studiate mecanismele PPcȘ și interacțiunea componentelor ei de bază. Astfel în lucrarea M.Lisina și G.Capcea este studiată influența formelor de comunicare asupra dezvoltării intelectuale, volitive a preșcolarilor. În această ordine de idei noi am presupus, că există o dependență între nivelul de dezvoltare a componentelor comunicativ și motivațional în cadrul PPcȘ. În scopul de a evidenția particularitățile de bază a acestei interdependențe este necesar de a face o analiză a PPcȘ din punctul de vedere al dezvoltării ei.

Considerăm, că comunicarea este sursa dezvoltării componentelor PPcȘ și în același timp ea este "formațiunea nucleară", condiția și mijlocul de care depinde formarea celorlalte elemente ai maturității școlare (intelectuale, volitive, motivaționale ș.a.). În pregătirea comunicativă către școală parametrii de bază sunt însușirile ei (non-situative, contextuale și orientate pe personalitate) și de asemenea orientarea cognitivă în comunicarea copilului cu adultul.

Analiza cercetărilor din domeniul

pregătirii motivaționale ne permite să vorbim despre nivelul insuficient de studiere al ei. În unele cercetări sunt studiate schimbările ce au loc în sfera motivațională la preșcolarii superiori (I.Kolominski, V. Muhina, E. Panico), în altele sunt studiate particularitățile sferei motivaționale în vârsta școlară mică (A. Markova, M.Matiuhina ș.a.), în calitate de neoformațiuni motivaționale de bază la preșcolarii superiori sunt evidențiate: 1. Subordonarea conștientă a motivelor; 2. Apariția ierarhiei lor; 3. Apariția motivelor mijlocite după structură (D. Elkonin).

În literatură putem găsi date contradictorii referitor la ierarhia motivelor în vârsta școlară mică. L. Bojovici consideră că caracteristicile motivelor elevului claselor primare (1,2) sunt aceleași ca și la preșcolarii superiori. N.Gutkina menționează că la elevi sunt formate impulsurile cognitive, însă numai la puțini din ei sunt formate motivele sociale ale învățării. M.Matiuhina a constatat, că la elevii claselor I-ea în sfera motivațională pe prima poziție se afla motivele sociale largi, pe a 2-a: personale înguste și pe a 3-ia: cognitiv-instructive. Autoarea menționează, că ierarhia motivelor elevului clasei I-ia este determinată de particularitățile educației precedente a copilului.

Generalizînd studiile consacrate motivației școlare putem constata, că pentru demararea reușitei activității de învățare este necesară prezența unui anumit nivel de pregătire motivațională, care include în sine atitudinea pozitivă față de școală, dorința de a însuși noi cunoștințe (impulsuri cognitive), motive sociale dezvoltate exprimate prin tendința copilului de a ocupa poziția de elev.

În literatura psihologică sunt prezentate argumente care demonstrează existența unei interdependențe dintre elementele sferei comunicative și celei motivaționale. În lucrările psihologului E.Smirnova se menționează, că cu cît este mai înalt nivelul de comunicabilitate a copiilor cu atît ei sunt mai curioși și au interese mai largi. A.Ruzskaia, studiind etapele dezvoltării motivelor comunicative, constată că la vârsta preșcolară superioară motivele acționale cedează poziția motivelor cognitive care sunt înlocuite la rândul său cu motivele personalistice. M. Matiuhina a stabilit, că dezvoltarea laturii contextuale a motivației este determinată de contactele sociale a copilului cu adulții.

În virtutea obiectivelor științifice ale lucrării de față considerăm necesar să

menționăm următoarele: pentru stabilirea premiselor teoretice ale corecției imaturității școlare la etapa inițială a instruirii este necesar, în primul rând, să fie schimbată modalitatea de analiză izolată a componentelor comunicativ și motivațional a PPcȘ. Este mult mai important de a stabili caracterul interacțiunii și interdependenței nivelului de dezvoltare a acestor componente la fiecare copil către momentul școlarizării.

În cercetare a fost utilizate următoarele metode: experimentul de constatare (E.C.), formativ și de control. În cadrul experimentelor de constatare și de control fiecare copil a fost supus la 12 probe. Experimentul formativ a constatat din 36 de ședințe cu fiecare copil în cadrul grupelor de dezvoltare, în investigațiile noastre au participat 160 de copii, cu care au fost petrecute, aproximativ, 2000 de probe. Subiecți experimentați au fost copiii în vârstă de 6-8 ani. Probele de constatare au fost realizate la momentul înscrierii copilului în școală, iar experimentul formativ și post-testarea în primele luni de instruire a copiilor. Pe lângă metodele numărate au fost aplicate chestionare destinate părinților, învățătorilor și educatorilor.

E.C. a constatat din 6 probe. Primele trei au fost orientate asupra studierii pregătirii comunicative a copilului prin intermediul aprecierii sferei verbal-cognitive, a formelor de comunicare și nivelului de concepere a integrității textuale la viitorii elevi. Prin celelalte trei probe a fost studiată sfera motivațională a copilului (determinarea motivului dominant, a nivelului de voluntaritate și particularitățile ierarhiei motivelor). Rezultatele sunt exprimate prin 6 indici, expresia sumară a cărora exprimă nivelul PPcȘ. În același timp, pentru fiecare copil au fost evidențiate parametrii situației sociale de dezvoltare : familia în care se educă (completă, incompletă), frecventarea instituției preșcolare. Aceste date au fost folosite în scopul concretizării informației cu privire la particularitățile de comunicare a copilului cu adultul.

Conform rezultatelor obținute în probele de constatare toți copiii au fost împărțiți în 4 loturi: 1. Cu un nivel înalt al PPcȘ; 2.Nivelul peste mediu; 3.Nivelul mediu; 4.Nivelul mai jos de mediu. În cadrul acestei grupări s-a ținut cont și de subgrupele de vârstă a copiilor. Rezultatele obținute se rezumă la următoarele: 8% din copii nu sunt pregătiți pentru instruirea în

școală, 77%-sunt pregătiți la un nivel mediu și 15%-cu un nivel înalt a PPcȘ.

Studiul formelor dominante ale comunicării a oferit următoarele rezultate: 29%-forma non-situativă și orientată pe personalitate, 57%-non-situativ-cognitivă, 14%-situativ-acțională. A fost stabilită, de asemenea, și interdependența dintre nivelurile de dezvoltare a caracteristicilor comunicării. Nivelul înalt al comunicării contextuale a copilului cu adultul se îmbină cu formele non-situative-cognitive (N-C) și non-situative orientate pe personalitate (N-P) a comunicării. Este valabilă și varianta opusă, însușirea de către copil a formelor noi de comunicare contribuie la dezvoltarea comunicării contextuale, care se exprimă prin înțelegerea de către el a situației convenționale, prin posibilitățile mai largi de interacțiune comunicativă pe teme non-situative ș.a. Corelația indicilor pentru caracteristicile separate ale comunicării confirmă teza despre mecanismele comune ale formării lor.

Pentru copiii de 6-8 ani am primit o diferență statistic semnificativă referitor la parametrii sferei comunicative. Deci, vârsta dată este foarte importantă pentru dezvoltarea formelor și însușirilor comunicării. La copii de 7 ani au fost depistate rezultate mai înalte a dezvoltării caracteristicilor comunicării cu adultul (contextuale, non-situative și orientate pe

Tabelul nr.1. Interdependența formelor de comunicare și alegerea motivului.

Motivele	Formele de comunicare (în %)		
	Situativ-acțională	Non-situativ cognitivă	Non-situat.or.pe pers.
De joc	66%	30,5%	8,5%
Instructive	19%	18,5%	32%
Sociale	5%	22,6%	25,5%
Poziționale	10%	28,4%	34%

Din tabel observăm, că copiii cărora le sunt caracteristice formele superioare de comunicare aleg mai des motivele sociale și instructive. Indicii cantitativi prezentați ne indică asupra unor mutații pozitive în structura sferei motivaționale și dezvoltarea impulsurilor cognitive în dependența de însușirea de către copil a formelor superioare ale comunicării cu adultul. A fost demonstrat experimental, că indicii înalți ai însușirilor contextuale se îmbină cu trebuința cognitivă bine exprimată, iar la elevi cu nivel redus al caracteristicii contextuale este prezentă motivația de joc.

Compararea componentelor pregătirii comunicative și motivaționale a fost efectuată în dependență de dinamică de vârstă. Am

personalitate), în același timp la această subgrupă de vârstă au fost evidențiate diferențe mari individuale. Pentru 23% de copii în vârstă de 7 ani am constatat un nivel scăzut al dezvoltării caracteristicilor comunicării.

Componentul al doilea studiat în cadrul PPcȘ a fost sfera motivațională a viitorului elev. Diferența mare în nivelul de voluntaritate a fost constatat pentru loturile cu un nivel diferit al PPCȘ. Nivelul existent al voluntarității depinde de vârsta subiecților experimentali. În cadrul determinării dominării diferitor motive am constatat, că la 26 % de copii predomină motivația de joc, la 74% - motivele cognitive, dar numai la 20% din ei aceste motive au caracter stabil. La copiii de 7 ani am constatat o trecere intensivă de la motivația de joc la cea cognitivă. În același timp s-a evidențiat ca criteriul vârstei nu este hotărâtor în dezvoltarea la copil a motivației cognitive. Dezvoltarea acestui tip de motivație este strâns legat de mecanismele de formare a altor laturi a PPcȘ.

Analiza motivaționale ne-a oferit următoarele rezultate: 18% de copii au motivația de joc, 40% - motivația instructivă, 30% - motivația socială și 12% - motivația pozițională.

În seria EC am corelat parametrii componentelor comunicativ și motivațional în scopul evidențierii legităților interacțiunii nivelurilor lor de dezvoltare la viitorii școlari.

constatat că particularitățile de influența a nivelului de comunicare asupra sferei motivaționale depinde de vârstă. Perioada de vârstă 6-8 ani este importantă pentru formarea componentelor studiate.

În EC a fost stabilită următoarea legătură în PPcȘ: cu cât este mai amplă experiența de comunicare a copilului cu adultul și mai înalt nivelul de dezvoltare a formelor de comunicare ce predomină, cu atât mai înalt este nivelul de dezvoltare a sferei motivaționale. Această concluzie demonstrează importanța deosebită a comunicării copilului cu adultul în procesul formării laturii motivaționale a PPcȘ.

În continuare noi am format însușirile comunicative în condiții experimentale la etapa

inițială a instruirii în școală și am analizat diferite concepții, principii și programe de dezvoltare și corecție a componentelor PPcȘ.

Problema corecției componentelor PPcȘ este puțin studiată atât în planul aplicativ menționat, cât și sub aspectul formulării bazelor teoretice de elaborare a ei.

Existența programelor diverse de corecție poate fi lămurită prin pozițiile teoretice diferite a autorilor și prezența diferitor scopuri pe care le urmăresc experimentatorii.

E.Kravțova a propus strategia dezvoltării tipurilor noi de comunicare pentru preșcolari pe baza diferitor jocuri ("Grădinița de copii", "Școala" ș.a.). Componentii de bază ai activității de învățare sunt pregătiți de comunicarea contextuală și cooperativ-competițională. N.Kosticova descrie metoda de activitate în comun și separat a copiilor cu adultul în timpul probelor diagnostice. Etapele evidențiate corelează cu nivelul PPcȘ. În lucrările T.Andrușenco, I.Karabecova, O.Anișenco PPcȘ este tratată ca o trecere de la jocul pe roluri la activitatea de învățare. Acești autori propun în calitate de corecție pentru elevii cu imaturitate școlară organizarea jocurilor cu conținut instructiv.

În cercetările psihologului N.Gutkina sunt studiate posibilitățile de dezvoltare a sferei motivaționale prin intermediul formării trebuințelor cognitive, în activitățile desfășurate în grup au fost folosite probe de competiție pe echipe structurate pe baza motivului victoriei, în lucrarea psihologului G.Țukerman se propune o variantă de învățare a copiilor orientată la formarea cooperării și a procedeele de interacțiune.

Cercetările menționate sunt semnificative, însă co-raportate la scopurile noastre sunt destul de limitate, și anume: evidențierea componentelor pregătirii, dezvoltarea cărora influențează pozitiv asupra PPcȘ ca structură integră; elaborarea celor mai optime forme de realizare a activităților; componentii maturității școlare formați în condiții de laborator ușor trebuie să fie transferați în viața școlară de toate zilele.

Baza teoretică pentru activitatea eficientă de corecție este studierea procesului PPcȘ din punct de vedere a genezei lui în care drept premisă de bază a dezvoltării este considerată comunicarea copilului cu adultul. Accentul trebuie pus pe formarea însușirilor și formelor noi a comunicării copilului cu adultul, în același timp

dezvoltarea comunicării copilului cu adultul va determina schimbări pozitive în sfera motivațională. Această dependență a fost evidențiată și de analiza programelor de formare a motivației instructive, în care sunt folosite procedee de formare a poziției de elev, a elaborării atitudinii pozitive față de școală. Corelația între motivație și poziția de elev este menționată în "Concepția cauzalității subiective" a lui R.Ciarms.

În scopul dezvoltării însușirilor activității de comunicare (contextuale, non-situative și orientate pe personalitate) este rațional de folosit diverse procedee în care copilul își asumă diferite poziții și chiar rolul conducătorului de joc. În organizarea activității grupelor de dezvoltare am reușit din următoarele principii:

1.Premisa corecției efective o constituie activitățile cu orientare comunicativă.

2. Rolul și poziția activă a maturului la etapa de însușire de către copii a însărcinărilor și jocurilor.

3.Asigurarea fiecărui copil a posibilității de însușire a poziției și rolurilor de conducător, ceea ce-i asigură dezvoltarea voluntarității în comunicare.

4.Folosirea de copii în cadrul organizării jocului a diferitor procedee de interacțiune și relații între ei, utilizând modelul de comunicare propus de adult și un material cu conținut diferit.

Cele trei grupe experimentale (G.E.) au fost formate din 14 elevi din clasa I-ea, care în rezultatul aplicării probelor de constatare au obținut nivel mai jos de mediu (1 și 2 G.E. a câte 4 copii) și mediu (3-a G.E. - 6 copii) a PPcȘ. Pentru fiecare copil am concretizat indicii de start și obiectivele orientative pe care urma să le atingă în urma experimentelor formative desfășurate trei luni în cadrul grupelor de dezvoltare. Activitatea în grupe se realiza în trei direcții.

Prima direcție constă din organizarea specializată a realizării fiecărei sarcini concrete sau jocului. Momentul specific constă în propunerea, venită de fiecare dată din partea adultului, referitor la modelul interacțiunii și comunicării cu ceilalți participanți. Odată cu însușirea jocului, funcțiile îndeplinite de adult treceau la copii, în cadrul etapelor menționate avea loc schimbarea poziției copilului de la ascultător pasiv la rolul activ de conducător al jocului, determinând astfel dezvoltarea

voluntarității în comunicare, în același timp, însușirea și îndeplinirea rolului, ridică în fața copilului și cerința de conștientizarea poziției ocupate. Etapele se deosebeau prin formele de comunicare utilizate.

Următoarea direcție de lucru cu copiii în cadrul grupelor de dezvoltare a fost desfășurarea cu ei a convorbirilor cu caracter cognitiv pe teme personale. Scopul de baza pe care l-am urmărit a fost transferarea copiilor de la o simplă constatare a faptelor la raționamente apreciative.

Direcția a treia se reducea la sistemul de însărcinări obligatorii cu caracter de trening în care copilul însușea procedee, tehnici și situații noi de comunicare.

Pe parcursul ședințelor se înregistrau replicile copilului, orientarea și caracterul lor (contextual, non-situativ). Analiza calitativă a parametrilor menționați ne-a permis să depistăm și să folosim în activitățile de mai departe dinamica formării sferelor de comunicare a copiilor la lecții, recreații, în afara orelor de curs în scopul constatării transferului deprinderilor de comunicare însușite în viața de toate zilele.

În experimentele de control a fost verificată eficacitatea activității de corecție prin intermediul folosirii metodicilor din pretestare. În post-testare s-a studiat formarea caracteristicilor și formelor de comunicare noi în condiții de laborator și influența lor asupra sferei motivaționale a subiecților experimentați.

În experimentele de control (276 probe) au participat 46 de copii: 14 subiecți din G.E. și 32 din grupa de control (G.C.). Analiza comparativă a rezultatelor inițiale și finale la parametrii comunicativi a scos în evidență faptul, că ciclul formativ a contribuit la dezvoltarea formelor noi de comunicare (non-situative și orientate pe personalitate și non-situative-cognitive) și la creșterea nivelului contextual al comunicării cu adultul. La copii cu nivelul inițial al maturității școlare mai jos de

Tabelul nr.2. Dinamica comparativă a creșterii indicilor sferei motivaționale pentru G.E. și G.C. în post-testare (în unități convenționale)

Grupele	Voluntaritatea	Motivul dominant	Ierarhia motivelor
Rezult. med.lot.-1Y (1,2 G.E.)	0,13	0,25	0,55
G.C. lot 1Y	0,05	0	0,1
3 G.E. lot III	0,07	0,16	0,6
3 G.C. lot III	0,03	0,1	0,1

mediu am fixat un tempoul sporit de formare a laturii motivaționale, ceea ce ne vorbește despre o sensibilitate mai înaltă la etapa inițială de școlaritate față de acțiunile compensatorii în corecția componentelor studiate.

În probele de control am obținut o creștere statistic semnificativă a rezultatelor G.E. la probe comunicative, în același timp, pe lângă dinamica pozitivă pronunțată de formare a caracteristicilor comunicării copilului cu adultul există și particularități individuale în dezvoltarea lor. Am constatat un tempoul înalt în formarea caracteristicilor comunicative la copii în condiții experimentale în comparație cu procesul obișnuit de dezvoltare. Prin această constatare se confirmă ipoteza despre eficacitatea activităților cu orientarea comunicativă în cadrul formării parametrilor comunicării la copii insuficient pregătiți psihologic către școală.

În G.E. schimbări pozitive în sfera comunicativă au avut loc la 85% de copii în comparație cu 37% pentru G.C., iar în sfera motivațională rezultatele sunt respectiv 58% și 24%.

La subiecți din G.E. s-a constatat dezvoltarea componentelor sferei motivaționale. Pentru demonstrarea tezei, că baza schimbărilor pozitive menționate o constituie formarea însușirilor activității de comunicare, a fost realizată analiza schimbărilor naturale în dezvoltarea sferei motivaționale la etapă inițială de instruire. Rezultatele G.C. ne vorbesc despre creșterea lentă a parametrilor motivaționali.

În cadrul analizării constituirii spontane a parametrilor motivaționali la copii din G.C. s-a evidențiat păstrarea unei dinamicii moderate a acestora, deși un tempoul mai înalt a fost înregistrat la copii cu un nivel al PPCȘ mediu și peste mediu. O mărire esențială a rezultatelor am fixat la parametrul voluntarității și formarea impulsurilor cognitive.

Tendința creșterii rezultatelor la parametrul caracteristicilor motivaționale pentru subiecții G.C. sunt o confirmare a dinamicii de vârstă, iar timpul formării lor este insuficient pentru compensarea reținerilor în dezvoltare.

În continuare vom prezenta analiza legităților de influență a parametrilor sferei comunicative asupra procesului de formare a motivației cognitive la copii din G.E.

Interacțiunea menționată s-a manifestat în condiții experimentale în următorul mod. La 36% de copii din G.E. am constatat o formare a trebuințelor cognitive și la 7% din subiecții G.C. am înregistrat trecerea de la motivele de joc la cele de cunoaștere.

În probele de control indicii voluntarității au crescut la 50% din copiii G.E. și numai la 7% din subiecții G.C. în ierarhia motivelor au avut loc schimbări pozitive în structură - înlocuirea motivației de joc prin motivația socială, pozițională și instructivă. Schimbările date sunt caracteristice pentru 58% de copii din G.E. și 32% de copii din G.C..

Analiza particularităților de influență a formelor de comunicare formate experimental asupra motivației de cunoaștere poate fi exprimată prin următoarea corelație: la 64% de copii din G.E. se complică formele de comunicare și la 44% s-a format motivația cognitivă, iar la G.C. - dezvoltarea formelor noi de comunicare - 12% și formarea impulsurilor cognitive - 6% din copii.

Formarea motivației cognitive este stimulată de dezvoltarea formelor non-situative-cognitive și non-situative și orientate pe personalitate a comunicării și a caracterului ei contextual. Cercetările realizate au confirmat teza, conform căreia sfera de comunicare a copilului cu adultul este condiția, izvorul dezvoltării PPcȘ în

totalitatea componentelor ei. În experimentele formative a fost evidențiat rolul și semnificația comunicării în procesul corecției componentelor motivaționale a maturității școlare în primele luni de instruire. Analiza multilaterală a rezultatelor investigațiilor realizate ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. La viitorii școlari există o interdependență vădită între dezvoltarea formelor și însușirilor comunicării copilului cu adultul și parametrii sferei motivaționale (motivul dominant și ierarhica motivelor). La copiii cu un nivel înalt de dezvoltare a comunicării contextuale și predominarea formelor non-situative-cognitive și non-situative și orientate pe personalitate de comunicare este formată trebuința cognitivă, iar în alegere predomină motivele sociale și instructive, în timp ce la copiii cu forma situativ-acțională de comunicare predomină motivația de joc.

2. În scopul corecției componentelor PPcȘ eficiente sunt ședințele în grupe special organizate cu orientare comunicativă. În cadrul lor se lărgeste experiența de comunicare a copilului și se dezvoltă formele, calitățile și caracteristicile noi a comunicării copilului cu adultul, care la rândul său devin condiție și sursă a formării parametrilor pregătirii motivaționale către școală.

3. Posedarea de către copil a formelor non-situative-cognitive și non-situative și orientate pe personalitate și caracteristicii contextuale a comunicării contribuie la dezvoltarea trebuințelor cognitive și asigură schimbări pozitive în structura ierarhică a motivelor, în sfera motivațională devin dominante motivele instructive, poziționale și sociale.

4. Dezvoltarea comunicării copilului cu adultul nu numai că determină schimbări pozitive în structura și conținutul pregătirii

motivaționale către școală, dar intensifică tempoul de formare a componentelor ei.

5. Unul din mecanismele de bază al formării motivației cognitive este asumarea de către copil a diferitor poziții în relațiile și interacțiunea lui cu adulții și cei de o seamă.

SUMMARY

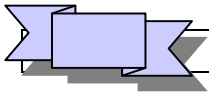
The subject of the research was the influence of the communication with adults on the motivation sphere of the child. The research focused on a sample of pre-school children aged 6-7. It was experimentally tested that the children with developed communicative readiness are characterised with clear cognitive needs and social motives of learning. The children with dominant situational-practical form of communication have the playing motivation prevailing over all other forms of motivation. The

theoretical basic of the correction work is the importance of communication "child - adult". The correction is made during the first stage of school education.

The system of methods and techniques is substantiated in this investigation. This system is aimed to compensate gaps in communication and motivation spheres of the child. The tested pupils had a low level of Psychological Readiness for school studying. The author is outlining the strategy and the program for carrying out the group exercises of development and correction. The program is aimed to help the children during the first months of their studies.

Bibliografie.

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 1993.
2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
3. Матюхина А.М. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.
4. Neacșu I. Instruire și învățare. București. Editura științifică. 1990.
5. Gradul de pregătire psihologică a copilului pentru învățământului în școală // sub.red. L.Stog. Bălți. 1992.



Corecția psihologică ca metodă eficientă de influență asupra copiilor emoțional defavorizați.

C. Perjan conf.dr psihologie.UPSC “Ion Creangă”

Recenzenți: I.Racu, profesor. univ.,dr.habilitat; R.Tereșciuc, conf.,doctor

Dezvoltarea afectivității influențiază asupra formării personalității omului. Cea mai sensibilă perioadă este vârsta preșcolară. Anume în această vârstă se pune baza dezvoltării personalității ce este influențată de anturajul psihosocial al preșcolarului și în deosebi a relațiilor și atitudinilor afective. Lipsa acestor atitudini emoționale duce la formarea unei personalități defectuase, la formarea unor relații negative de comunicare, la crearea problemelor în integrarea socială.

În urma unui experiment de constatare ce a fost aplicat asupra preșcolarilor din situații sociale de dezvoltare diferite (preșcolari din familii complete favorabile, din familii incomplete nefavorabile și din orfelinate) am propus un program psihocorecțional cu preșcolarii defavorizați emoțional (copii din orfelinate).

Luând în considerație rolul factorilor psihologici și socio-psihologici în etiopatogeneza dereglărilor emoționale ale preșcolarilor, propunem drept sistem de influență corecția psihologică. Spre deosebire de psihoterapie, psihocorecția nu este un tratament în sensul larg al acestui cuvânt, dar urmărește scopul profilaxiei dereglărilor neuropsihice ale preșcolarilor [2, 3, 8]. După cum menționează G.L. Isurina, “cu cât e mai mare influența factorilor psihologici și sociopsihologici asupra dezvoltării unei sau altei dereglări, cu atât crește importanța metodelor corecției psihologice.” [2, p. 90].

La elaborarea programului de corecție ne-am condus de următoarele **principii:**

1. Principiul unității diagnosticii și corecției [8, 1]. Conform acestui principiu, obiectivele corecției pot fi formulate corect numai pe baza diagnosticării psihologice integrale și identificării cauzelor și mecanismelor apariției dereglărilor emoționale. Diagnosticarea și corecția se efectuează aproape concomitent, completându-se reciproc pe parcursul întregii etape de lucru. La etapa diagnosticării se formează un contact pozitiv între preșcolar și psiholog, motivul cercetării având un caracter corecțional. Procesul psihocorecției individuale și de grup dă posibilitate să fie diagnosticate și autodiagnosticate particularitățile comunicative și trăirile interne ale copilului.

2. Principiul abordării din punct de vedere al activității. Psihocorecția se bazează pe ideile lui A.N. Leontiev și ale lui D.B. Elkonin, conform cărora a influența pozitiv procesul de dezvoltare înseamnă a conduce activitatea dominantă, în cazul nostru – a conduce influența asupra activității dominante a copilului [5,9].

3. Principiul abordării integrale. Specificul dereglărilor emoționale la preșcolari determină atât necesitatea corecției cauzale, cât și a celei simptomatice, ceea ce presupune aplicarea metodelor elaborate în cadrul diferitelor concepții teoretice psihoterapeutice și psihocorecționale pentru vârsta copilului. În experiența

noastră de psihocorecție aceste metode nu se exclud, dar se completează reciproc. Astfel, procesul de psihocorecție se formează pe baza legăturii empatice dintre psiholog și copil, punându-se în permanență accentul pe trăirile emoționale (abordarea umanist-orientativă). Psihocorecția prin intermediul jocului, care este descrisă în mod tradițional ca tehnică a terapiei psihodinamice, cere aplicarea metodelor comportamentale de consolidare sau de reținere a unor sau altor modalități de reacționare a copiilor: manifestarea interesului, ignorarea comportamentului, stimularea, sustragerea etc., care, de asemenea, tind spre formarea deprinderilor comunicative corecte.

În experimentul formativ au fost incluși 36 preșcolari, care au fost împărțiți în trei subgrupe de vârstă (3 x 12), din care au fost selectați câte 6 copii (6 x 3 = 18), formându-se grupul de control.

Ședințele de corecție au fost realizate de 2 ori pe săptămână, în decurs de 6 luni. Durata unei ședințe pentru copiii în vârstă de 4 - 5 ani a fost de 30 - 45 minute, iar pentru copiii de 6 - 7 ani - de 45 - 60 minute.

Procesul de psihocorecție s-a desfășurat în **2 etape**, care s-au deosebit după scop, metodicile folosite și durata ședințelor:

1. Etapa diagnostic-formativă
2. Etapa corecțională ce include 3 subetape:
 - a) subetapa orientativă;
 - b) subetapa corecțională propriu-zisă;
 - c) subetapa reconstructivă.

Etapa diagnostic-formativă

Această etapă, în opinia noastră, este componenta principală a procesului de psihocorecție, deoarece de realizarea ei depinde eficacitatea etapelor următoare.

Ea durează mai mult decât etapele analogice pregătitoare, descrise în literatura pentru lucrul cu copiii emoțional-defavorizați [4, 6, 7, etc.].

Obiectivul de bază al acestei etape este constatarea cu ajutorul complexului diagnostic a simptomelor și cauzelor defavorizării emoționale și formarea contactului pozitiv-emoțional cu copilul.

Procesul examinării include în medie trei întâlniri și are un caracter corecțional. El presupune actualizarea trăirilor pozitive prin comunicarea emoțional-pozitivă cu copilul. În procesul examinării vorbim despre rezultatele obținute de către copil ca despre propriul succes, evaluăm numai rezultatele pozitive, fără a atrage atenția la anumite refuzuri și insuccese.

În continuare se trece la anumite activități muzical-corecționale individuale, a căror formă de bază este lucrul în comun, a psihologului cu copilul, la instrumente muzicale: psihologul la pian, preșcolarul - la instrumentul muzical ales la voia lui (în medie, 7 activități). Sunt utilizate instrumente muzicale care emit sunete destul de expresive și nu cer o pregătire specială: tamburină, clopoțel, tobă, metalofon, fluiet, triunghi.

Trezind interesul copilului pentru improvizarea unor melodii, obținem contactul afectiv dorit. Reușim să anihilăm încordarea sau negativismul copilului anume prin intermediul dispunerii psihologului față de copil, prin faptul că el își alege singur ritmul muzicii, iar psihologul doar imită, însoțind ritmul propus de către copil în

scopul obținerii sintoniei emoționale (corespunderea muzicii cu starea emoțională a copilului). Astfel preșcolarul își creează impresia că el e autorul unei “creații muzicale” (proprie), altfel zis, el devine inițiatorul comunicării.

Fiind într-o atmosferă de siguranță, preșcolarul începe să se concentreze mai mult asupra părții tehnice a melodiei, lucru ce scade intensitatea includerii (manifestării) lui emoționale. Creăm în mod intenționat momente critice, schimbăm pe neașteptate ritmul melodiei, timbrul și disponerea fragmentelor muzicale. Această situație îl stimulează pe copil să se adapteze la caracterul nou al muzicii, deci și la partenerul nou al relațiilor de comunicare. Evident, conștientizarea și încercarea de a corecta disonanța “duetului” este însoțită de diferite emoții (mirare, bucurie, încordare, seriozitate, tristețe).

Multitudinea stimulilor senzoriali (sonor, tactil), la fel ca și metodele muzical–corecționale orientate spre obținerea sintoniei muzicale, provoacă apariția diferitelor emoții pozitive, contribuind la activizarea reglării tonice a sistemului emoțional al preșcolarilor (după V.V. Lebedinski).

Etapă corecțională

Obiectivele acestei etape sunt:

1. Formarea colectivului de joc.
2. Actualizarea dereglărilor emoționale.
3. Însușirea formelor adecvate de comunicare și a reacțiilor emoționale.

Pe parcursul activității psihocorecționale am delimitat următoarele *subetape*:

1. Subetapa orientativă (6 ședințe).
2. Subetapa corecțională propriu-zisă (8 ședințe).

3. Subetapa reconstrucitivă (10 ședințe).

Subetapa orientativă

La subetapa orientativă are loc adaptarea copiilor la procesul jocului cu reguli. Pe parcursul lucrului am constatat eficiența în urma folosirii a trei tipuri de joc:

1. **Jocurile distractive** presupun executarea unor acțiuni simple de joc, pe o anumită tematică și sunt însoțite de numărători. Iată câteva denumiri de jocuri: „Grădinar”, „Trenuțul”, „Oglinda”, „Zmeul își mușcă coada”. Lipsa regulilor stricte creează o atmosferă pozitivă sub aspect emoțional, cu condiții pentru exteriorizarea încordării emoționale și pentru unirea grupei într-un colectiv de joc.

2. **Jocuri pe roluri mobile**, în care instrucțiunile sunt stabilite în funcție de subiect și de rol. Din multitudinea jocurilor cunoscute în practica psihocorecțională au fost selectate următoarele:

- a) jocuri pe roluri care dau posibilitate de a acorda ajutor unor personaje și de a primi ajutor de la ele („Rață, rață, găscă”; „Cucoș și găini” etc.);

- b) jocuri cu acțiuni de ajutor pentru parteneri („Ursul și albinele”; „Pescarii și peștii” etc.);

- c) jocuri în care succesul comun depinde de ajutorul reciproc („Transmite mingea”; „Plimbarea pe râu”; „Bucătarii” etc.).

3. **Jocuri–competiții** care presupun situația de a te compara cu ceilalți și care se desfășoară în așa mod ca preșcolarul să aibă posibilitatea de a-și evalua obiectiv posibilitățile, să capete încredere în sine („Drumuri”; „Încearcă să nu-ți uzi picioarele”; „Sari mai departe” etc.).

La fel am inclus în programul de corecție exerciții psihomusculare, cu acompaniere ritmico-muzicală, care contribuie la dezvoltarea capacității de relaxare și a capacității de reglare și controlare a comportamentului („Soldatul”; „Valurile mării”; „Bufnița” etc.). Dinamica jocurilor presupune o alternanță a exercițiilor de încordare maximă cu cele de relaxare. Acestea sunt însoțite de exerciții muzicale, orientate spre degajarea energiei negative și a agresivității.

Rezultatul subetapei orientative a etapei de corecție este integrarea treptată a copiilor într-un colectiv de joc și diferențierea atitudinilor emoționale unuia față de altul (simpatie-antipatie, dominare-supunere, concurență-loialitate etc.). Progresul psihocorecției la subetapa respectivă constă în diminuarea manifestărilor somatovegetative a defavorizării emoționale și, totodată, atenuarea comportamentului agresiv, ridicarea activismului în joc, stabilizarea și dirijarea propriului caracter.

Subetapa actualizării dereglărilor emoționale

La etapa de corecție a subetapei de actualizare a dereglării emoționale are loc identificarea dereglărilor emoționale (stări emoționale negative) și manifestarea efectelor neplăcute în jocurile pe roluri.

Preșcolarii sunt incluși în jocuri cu subiect pe roluri, în baza temelor cunoscute de ei: „Olimpiada”, „Spitalul”, „Călătoria pe mare” etc., însă orientarea subiectului este determinată de tema și de caracterul necesităților nesatisfăcute ale lor, de stările emoționale ale copiilor emoțional defavorizați.

Orientarea subiectului în direcția necesară pentru actualizarea afectivității

negative și a reacțiilor legate de ele se obține prin rolul pe care copilul îl primește de la psiholog. Astfel, influența psihocorecțională și conducerea jocului pe roluri este într-o corelație funcțională. Încordarea în relațiile de rol, situațiile confruntării, învinuirii și frustrării – toate acestea creează comportamentul și replicile personajului pe care îl joacă psihologul sau unul din preșcolari.

Luând în considerare particularitățile de vârstă ale dezvoltării conștiinței de sine a preșcolarilor, nu putem vorbi despre conștientizarea trăirilor interne și efectuarea unei analize profunde a cauzelor acestora (nesatisfacerea necesităților, contrazicerea motivelor etc.) la copiii de 4 și 5 ani. Parțial, un asemenea scop poate fi realizat în lucrul cu copiii de vârstă preșcolară mare, când se formează primele activități raționale: autoaprecierea diferențiată, capacitatea de conștientizare a sensului situației, în care copilul se comportă într-un fel sau altul. Prin urmare, mecanismele acțiunilor corecționale sunt diferite de la o grupă de vârstă (4, 5 ani) la alta (6, 7 ani). Pentru atingerea obiectivului propus și pentru corecția în lucrul cu copiii de vârstă preșcolară mică și medie este necesar și suficient ca eroul matur să conștientizeze faptul că necesitățile principale ale eroului-copil nu sunt satisfăcute (necesitatea de dragoste, recunoaștere, apărare etc.). Astfel se confirmă faptul că, în situațiile de manifestare a emoțiilor negative, copilul obține un lucru semnificativ pentru el, anume ca maturul să trăiască emoțiile pe care le trăiește el.

Numai după aceasta preșcolarul este capabil să desfășoare subiectul jocului, să se încadreze în el, să colaboreze cu partenerii, să cadă de acord cu ei etc.

În caz de necesitate, pentru a-i ajuta copilului să se debaraseze de emoțiile negative, folosim procedeul distragerii. Această metodă se realizează prin fixarea atenției copilului asupra altor acțiuni de joc, fără ca acțiunile propriu-zise să fie evaluate.

O importanță deosebită pentru copilul cu dereglări emoționale are faptul de a înțelege urmările acțiunilor proprii asupra altor personaje (legătura inversă). Pentru a se ajunge la această înțelegere psihologul descrie emoțiile și trăirile personajelor, prognozează comportamentul lor și stimulează prin intermediul întrebărilor, conform rolului care trebuie jucat, sentimentele și dorințele lui.

În lucrul cu copiii de vârstă preșcolară mare folosim următoarele metode educaționale: formarea directivă a situațiilor conflictuale, reflectarea și interpretarea trăirilor și emoțiilor interne, sustragerea și orientarea spre căutarea comportamentului alternativ.

Interpretarea de către preșcolarul rolurilor adecvate (personajul corespunde sexului, vârstei și caracterului copilului) și neadecvate contribuie la conștientizarea punctiformă a emoțiilor interne personale: nesatisfacerea necesității de dragoste, frică, anxietate, neîncredere în forțele proprii, autoapreciere scăzută, sentimente și emoții contradictorii. La preșcolari, acest proces este însoțit de o gamă variată de afectivități contradictorii, începând de la manifestarea activă sau pasivă până la starea de inspirație emoțională.

Conștientizarea unor dereglări emoționale la copil se exprimă prin refuzul frecvent de a interpreta rolul „prototipului” său, exprimându-și dorința de a-și juca rolul în alte situații de joc, în care să-și manifeste reacții

afective puternice, agresive față de partener și de psiholog. Totodată apare hiperemotivitatea față de evaluarea făcută de aceștia și neîncrederea în sine.

Încordarea emoțională în procesul dinamic de corecție la această subetapă determină necesitatea de a alterna jocurile de subiect pe roluri cu cele mobile. Pentru această subetapă este specifică trecerea de la mobilitatea maximă spre relaxare și liniște. În astfel de jocuri încordarea dispare în procesul manifestărilor libere a emoțiilor, pe de o parte, iar activismul se reglează în funcție de regulile jocului, pe de altă parte.

La ultimele activități ale acestei subetape atestăm un transfer al dereglărilor emoționale din planul real în planul convențional de rol. Acest lucru este un indice al dinamicii pozitive a psihocorecției la momentul actual.

Subetapa reconstructivă

Scopul subetapei reconstructive constă în a forma deprinderi comunicative adecvate și reacții emoționale în procesul jocului dinamic. Conținutul jocului, caracterul, emoțiile și comportamentul personajelor sunt legate de povestirile cunoscute de copii („Cenușăreasa”, „Regina de gheață”, „Bobocul de rață dezgustător”, „Ratonul Toma” etc.) și de modificările făcute în ele. În înscenări sunt incluse cazuri din viața reală a copiilor. Jucând rolul unuia din personaje, psihologul de fapt conduce indirect jocul.

În lucrul cu copiii în vârstă de 4-5 ani utilizăm păpușile de teatru, însă cu cât copiii sunt mai mari, cu atât mai puțin folosim aceste păpuși, întrebuițând alte obiecte, improvizate anume pentru joc. Preșcolarilor li se expune mesajul personajelor în linii mari, fără reproducerea literară a lui,

cea ce permite ca în rol să se introducă situații din viața copiilor.

Înscenările sunt făcute pe o anumită temă (de exemplu, prietenie, apărare, colaborare), al cărei conținut ajută copiilor să înfrunte anxietatea, frica, agresivitatea, ura, neîncrederea în sine etc. (dereglări emoționale).

Modelarea specială a conținutului fragmentului evidențiat din poveste și ajustarea lui la viața reală a copilului îl face pe acesta să trăiască emoțiile care sunt necesare pentru formarea deprinderilor comunicative adecvate și să manifeste reacții emoționale în funcție de situații. Astfel, jucând rolul unui personaj pe care toți îl iubesc, copiii hiperemotivi, agresivi și închiși în sine, trăiesc sentimentul siguranței și încrederii în sine. Copiii acceptă desfășurarea subiectului, cu atât mai mult cu cât de acțiunile personajului respectiv depinde deznodământul pozitiv al istorioarei. Subiectele istorioarelor în care de la personajul principal se cere manifestarea curajului și a dorinței de susținere a unui personaj secundar, mai slab, dezvoltă la preșcolari capacitatea activă de soluționare a situațiilor critice. În procesul jocurilor și după sfârșitul lor, toți copiii simt un tonus emoțional pozitiv.

La sfârșitul etapei de corecție, copiii demonstrează o încredere totală în psiholog și o simpatie față de el, manifestând totodată atitudini

emoționale stabile și față de partener, care au o frecvență mai mare în cazul emoțiilor pozitive. În rezultat scade intensitatea reacțiilor negative ale copiilor, formându-se deprinderi adecvate situațiilor și reacții emoționale și comportamentale.

Mecanismele determinante ale etapei corecționale propriu-zise sunt:

1. Dezvoltarea tehnicii de joc care contribuie la actualizarea spontană a dereglărilor emoționale în comportamentul manifestat în rolul jucat.

2. Susținerea emoțională și acordarea posibilității de a manifesta afectele neplăcute, apărute în formă grotescă, la copiii de vârsta preșcolară medie.

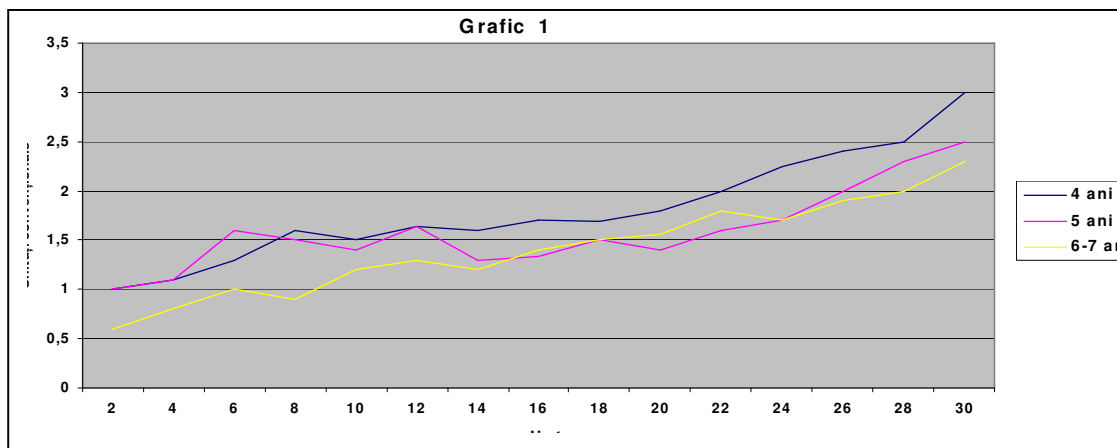
3. Stabilirea legăturii inverse, prin care se efectuează reflectarea și conștientizarea asemănării emoțiilor negative și conflictuale cu afectivitatea altor copii; căutarea soluționării constructive a situațiilor complicate de joc.

4. Crearea unor forme adecvate de comunicare și de reacționare emoțională.

Pentru analiza comparativă a dinamicii emoțiilor la copiii din trei subgrupe experimentale, aflate la etapa corecțională propriu-zisă, evaluăm starea emoțională a copiilor cu ajutorul a doi parametri (Tab. 1):

Tabelul 1

<i>Parametrii</i>	<i>Puncte</i>
I. Dispoziția	
1. Dispoziție scăzută permanent	0
2. Dispoziție scăzută periodic	1
3. Dispoziție neflexibilă	2
4. Predomină fonul pozitiv al dispoziției	3
II. Activism, atitudine față de jocuri	
1. Refuză să se încadreze în joc	0
2. Nu manifestă interes față de joc	2
3. Manifestă activism în jocuri	2
4. Manifestă un interes înalt și inițiativă în jocuri	3



Indicele calitativ al stării emoționale a copiilor, stabilit la cei doi parametri, este mediu. În graficul 1 este prezentată dinamica stării emoționale a 18 copii, pentru fiecare subgrupă de vârstă luată în parte. Se evidențiază clar dinamica pozitivă, care însă diferă de la o subgrupă de vârstă la alta. La vârsta de 4 ani se observă o ameliorare relativ uniformă a stării emoționale a preșcolarilor.

La copiii în vârstă de 5 ani dinamica este exprimată printr-o linie sub formă de zigzag, care arată ridicările și coborârile periodice ale activismului și dispoziției copiilor.

Curba dinamicii la copiii în vârstă de 6-7 ani are forma unei imagini plate, însă ea nu exprimă rigiditate a sferei emoționale și tendința ei de a se axa pe afecte neplăcute.

Dinamica rapidă a ameliorării dispoziției și activismului copiilor este determinată de vârsta lor. Cu cât copilul este mai mic, cu atât este mai mobil. Însă în condiții pregătite special, starea emoțională a preșcolarilor și, în special, a activismului lor poate fi influențată.

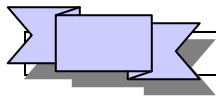
Summary

In this article is described an efficient method of influence upon emotional unfavoured children.

Also are described steps of this psychological correctional programme, objectives and final results which are grafically presented and reveal the efficiency of programme, proposed by the authors.

Surse bibliografice

- 1 Диагностика психологического развития / под ред. Й.Шванцары /Пер. с чешс Прага, 1978 – с. 468.
- 2 Исирина Г.Л. Меканизмы психологической коррекции личности в процессе психотерапии в свете концепций отношений, групповая психотерапия | Под ред. Б.Д. Карвасарского, -М., 1990, с 89-120.
- 3 Линда Анзог. Дети и семейный конфликт. / М., 1987. С. 93, 123.
- 4 Насвитене В.Й. Психологические особенности детей с адаптационными расстройствами и их психологическая коррекция. Автореф. Канд. Дисс. – Санкт-Петербург, 1994. – 12 с.
- 5 Насвитене Д.Й. Психологические особенности детей с адаптационными расстройствами и их психологическая коррекция. С. Пб., 1994. - 12с.
- 6 Рахманина Т.Н., Гайдапак А.Н. Диагностика и коррекция эмоциональных Нарушений у дошкольников //Активные формы работы школьного психолога /Под.ред. Т.Н.Разуваевой.- Щадринск.,1994. - с.79-83.
- 7 Сермягина О.С. Эмоциональные отношения в семье (Социально-психологическое исследование. К., Штиинца, 1991. Стр. 40-73,85.
- 8 Спиваковская А.А. Профилактика детских неврозов. – М., 1988. – 198 с.
- 9 Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.-с.304.



Indici de diagnostic și diferențiere a copiilor cu reținere în dezvoltarea psihică de natură deprivatională

A.Ciobanu, doctor în psihologie, catedra de PPS și AS, UPS „Ion Creangă”

Recenzenți: T.Îscovatova, profesor univ., doctor habilitat; T.Tentiuc, conf., doctor.

Depistarea dificultăților de învățare, începând cu perioada preșcolară, reprezintă un aspect important pentru protecția, recuperarea și integrarea copiilor în procesul de învățămînt. Reținerea în dezvoltarea psihică (în continuare – R.D.P.) constituie unul din factorii insuccesului școlar și are o frecvență foarte înaltă printre elevi.

Pe parcursul a mai multor ani au fost efectuate numeroase investigații clinico-psihologo-pedagogice cu referire la studierea copiilor cu R.D.P. (G.E.Suhareva, 1965; M.S.Pevzner, 1966; N.N.Zislina, 1971, 1972; M.G.Reidiboim, 1972; T.V.Egorova, 1973; V.V.Kovaliov, 1973; T.A.Vlasova, 1975; V.I.Lubovski, 1972, 1989, 1994; V.V.Lebedinski, 1985; L.I.Peresleni, 1989; R.D.Trigher, 1988, 1989; K.S.Lebedinskaia, 1982; I.F.Markovskaia, 1993, 1995; T.P.Viskovatova, 1996; I.Străchinaru, 1994, 1997; C.Păunescu, 1997; V.Olărescu, 1997, 1999; T.Mocreac, 1998; O.Bodrug, 2001, etc.). Un aport considerabil în delimitarea diferitelor forme de R.D.P. o au cercetările efectuate de G.E.Suhareva, 1965, 1966; M.S.Pevzner, 1966; M.G.Reidiboim, 1972; V.V.Kovaliov, 1973; T.V.Egorova, 1973; T.A.Vlasova, 1975; K.S.Lebedinskaia, 1982; T.Mocreac, 1998, etc..

Însă în Republica Moldova pînă în prezent un număr mare de copii rămîn instituționalizați în așezăminte speciale. Consecințele instituționalizării se exprimă prin izolare, înstrăinare, deprivare, fapt care defavorizează dezvoltarea armonioasă și generează o perturbare psihică, cu caracter specific reținerii în dezvoltare, însă deosebită de formele deja cunoscute.

Deși contribuțiile în domeniul diagnosticului, diferențierii și corecției copiilor cu R.D.P. sunt substanțiale, oferind soluții pentru crearea condițiilor de valorificare a potențialului acestor copii, problemele copiilor cu R.D.P. de natură deprivatională rămîn în afara cercetărilor științifice. La etapa actuală lipsește o

metodologie complexă de diagnosticare și diferențiere a R.D.P. de natură deprivatională și un model specific de psihocorecție a acestei abateri în dezvoltare. Creșterea numărului de copii cu diferite forme de R.D.P., necesitatea delimitării acestei stări de alte abateri în dezvoltare, metodologia diagnosticării și diferențierii diferitor forme de R.D.P. nesatisfăcătoare ne-a orientat spre fundamentarea unui complex de metode de diagnostic pentru elucidarea particularităților de dezvoltare specifice copiilor cu R.D.P. de natură deprivatională în comparație cu alte forme de R.D.P.

Investigația s-a efectuat pe parcursul anilor 1998-2003. Studiul a cuprins un eșantion de 96 de preșcolari: 76 de preșcolari de 5-7 ani cu R.D.P. de la casa de copii din orașelul Strășeni și 20 de preșcolari de 5-7 ani D.N. (dezvoltați normal) de la grădinița nr. 25 din orașul Chișinău.

Selectarea datelor anamnestice și observațiile ne-au permis să evidențiem, că la copiii plasați de la naștere în casa de copii (fiind abandonați sau orfani) se manifestă mai pronunțat perturbări de personalitate, caracteristice stărilor deprivationale. Acest prim criteriu al datelor anamnestice ne-a dat posibilitatea să delimităm loturile de copii pentru cercetare și să selectăm grupul de copii cu starea deprivatională, care nu au comunicat în general cu părinții.

Utilizînd un șir de metode (Wechsler; Vopsirea cerculețelor; Chestionarul de diagnosticare a defavorizării emoționale; Rosenzweig; Casă, copac, om; Familia mea; Chestionarul diagnosticării prezenței fricii), am putut estima nivelul de dezvoltare a intelectului și sferei afectiv-volitivă la un eșantion de 96 de copii împărțiți în 5 loturi: cu psihicul dezvoltat normal (D.N.), cu reținerea în dezvoltare de natură: somatogenă (R.D.P. somatogenă), psihogenă (R.D.P. psihogenă), cerebrogenă (R.D.P. cerebrogenă) și cei diferențiați cu R.D.P. de natură deprivatională (R.D.P.

deprivațională), care au fost divizate în 2 subgrupe de vîrstă (5 și 6-7 ani).

Datele experimentale ne-au demonstrat că nivelul inteligenței este un criteriu prioritar în procesul diferențierii tipurilor de R.D.P. În funcție de indicii Q.I.G., grupul de copiii cu R.D.P. este neomogen, cuprinzînd copii cu intelect mediu pînă la cel liminar. Cel mai redus nivel al inteligenței a fost înregistrat la preșcolarii cu R.D.P. cerebrogenă. Copiii cu R.D.P. somatogenă și cu R.D.P. deprivațională s-au plasat pe nivelurile: normal (inferior) și liminar. Cele mai înalte rezultate au demonstrat copiii cu R.D.P. psihogenă, clasîndu-se pe nivelul mediu de inteligență. Compararea indicilor intelectului verbal (Q.I.V.) și al celui de performanță (Q.I.P.) relevă diferența dintre acești parametri, cu indici mai înalți obținuți de preșcolarii cu diferite forme de R.D.P. la parametrul Q.I.P. Nivelul mai redus al Q.I.V. la copiii cu R.D.P. deprivațională și cu R.D.P. psihogenă este determinat de deficitul legăturilor sociale și al experienței de comunicare cu adulții și semenii. Imperfecțiunea intelectului verbal este condiționată la copiii cu R.D.P. cerebrogenă de nedezvoltarea funcțiilor reglatorii, care denotă prezența sindromului cerebrastenic. La copiii cu R.D.P. somatogenă astenia psihică și fizică reduce capacitatea de muncă intelectuală. Cel mai înalt nivel de inteligență se atestă la preșcolarii D.N., care s-au clasat pe nivelul normal (superior). Grupînd performanțele intelectuale în funcție de vîrsta preșcolarilor, am constatat că, în general, o dată cu trecerea de la o vîrstă la alta, crește numărul preșcolarilor cu diferite forme de R.D.P. și al celor D.N. situați pe nivele mai înalte de inteligență.

Analiza performanțelor obținute de copiii cu diferite forme de R.D.P. la proba „Vopsirea cerculețelor” ne demonstrează că nivelul reglării volitive a activității este cel mai redus la copiii cu R.D.P. cerebrogenă, fiind condiționat de insuficiența cerebral-organică. La preșcolarii cu R.D.P. somatogenă și cu R.D.P. deprivațională se estimează un nivel mediu de reglare volitivă, fiind condiționat la cei cu R.D.P. somatogenă de astenia cronică a psihicului și

fizicului, care diminuează inițiativa proprie în activitate, iar la cei cu R.D.P. deprivațională, deprivarea emoțională diminuează capacitatea de reglare volitivă. Un nivel relativ înalt se constată la copiii cu R.D.P. psihogenă, la care, în lipsa încurajării sau susținerii din partea adultului, scade reglarea volitivă, copilul pierzîndu-și interesul față de lucrul început. La această probă cele mai înalte performanțe au fost atinse de copiii D.N.

Analizînd chestionarul de diagnosticare a defavorizării emoționale (*fig.1*) constatăm faptul că anumite condiții nefavorabile, deficitul de comunicare, precum și lipsa atitudinii emoționale pozitive din partea adultului generează la copiii cu R.D.P. deprivațională dereglări somatovegetative, dereglări preneurotice, dereglări de comportament, care accentuează gradul defavorizării emoționale (G.D.E.). Copiii cu R.D.P. psihogenă de asemenea înregistrează un G.D.E. relativ înalt, fiind cauzat de condițiile psihotraumatice din familie, de lipsa comunicării emoționale pozitive cu cei apropiați. La copiii cu R.D.P. somatogenă și cu R.D.P. cerebrogenă se atestă G.D.E. mediu, care este determinat de disfuncțiile minimale ale creierului (la copiii cu R.D.P. cerebrogenă) și astenia fizicului și psihicului (la copiii cu R.D.P. somatogenă). Cel mai redus G.D.E. se constată la preșcolarii D.N.

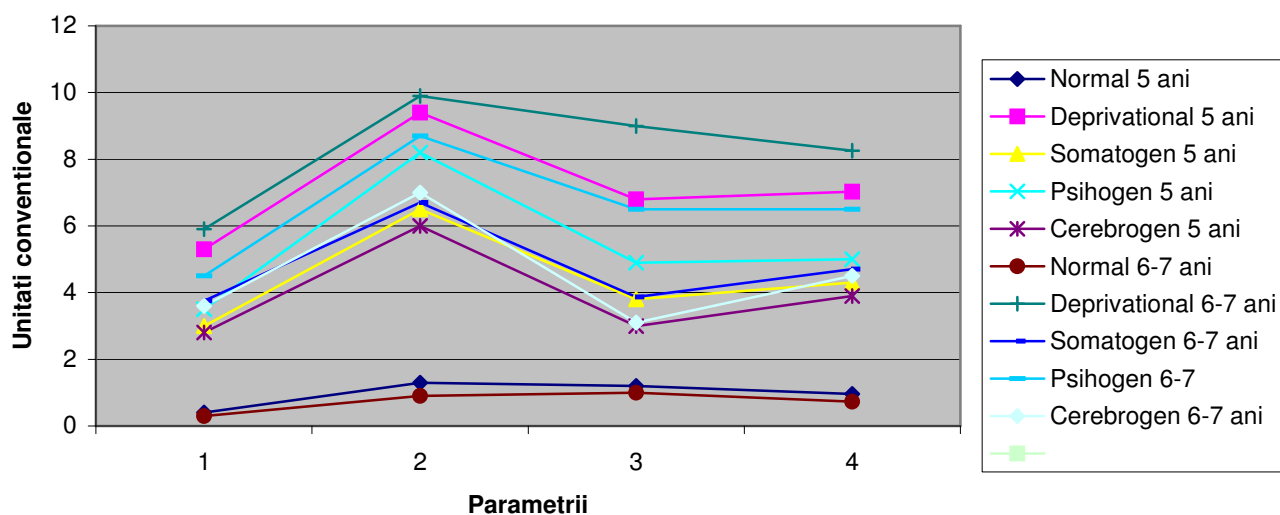
La copiii care manifestă diferite forme de R.D.P. s-au înregistrat schimbări negative la următorii factori: dereglări somatovegetative: „dereglarea poftei de mîncare”, „enureză, encompresă” (R.D.P. deprivațională, R.D.P. cerebrogenă), „dereglarea poftei de mîncare”, „dureri de cap” (R.D.P. cerebrogenă, R.D.P. somatogenă); dereglări preneurotice: „transpirare”, „insomnii”, „deprinderi negative” „dereglarea somnului”; „neliniște și frică”, „hiperemotivitate față de evaluare” (R.D.P. deprivațională), dereglări de comportament care se manifestă prin „dereglări de comunicare cu semenii” (R.D.P. deprivațională, R.D.P. psihogenă), „dereglări ale activității motorii” (R.D.P. cerebrogenă, R.D.P. somatogenă, R.D.P. deprivațională). Aceste dereglări ale factorilor emoționali au fost atestate pe toată

peri-oada vârstei preșcolare mari, la care, o dată cu vârsta, crește și se accentuează gradul defavorizării emoționale. Situația respectivă se explică prin faptul că la vârsta de 6-7 ani conținutul emoțional se îmbogățește în urma stabilirii relațiilor de comunicare a preșcolarilor cu anturajul psihosocial.

Cercetarea particularităților toleranței frustrative după testul Rosenzweig a constatat gradul cel mai înalt de frustrare, cu intoleranță față de situațiile critice la copiii cu R.D.P. deprivatională. Nivelul intoleranței frustrative în mare măsură este determinat la ei de nivelul gravității deprivării psihice. La copiii din casele de copii indicele O-D este mai înalt decât indicele E-D, care denotă fixarea pe obstacol, insuficiența răspunsurilor de autoapărare. Copiii cu R.D.P. psihogenă

sunt mai puțin dependenți, mai comunicabili, cu un nivel mai înalt de stabilitate emoțională în situații de conflict comparativ cu copiii care manifestă R.D.P. deprivatională. Stabilitatea emoțională și potențialul comunicativ le instalează perseverența și tendința de căutare a căilor de ieșire din situațiile de conflict. Copiii cu R.D.P. somatogenă, R.D.P. cerebrogenă manifestă în situații critice un nivel mediu de toleranță și un comportament mai adecvat în situații frustrative.

Preșcolarii D.N. în situații de acest fel orientează reacțiile spre sine, adică spre realizarea propriilor necesități. La vârsta de 6-7 ani acești copii devin mai realiști, conștientizând faptul că orice situație nu se rezolvă de la sine.



- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| 1. Dereglări somatovegetative | 3. Dereglări de comportament |
| 2. Dereglări preneurotice | 4. Gradul defavorizării emoționale |

Fig.1. Rezultatele obținute de preșcolari la C.D.D.E.

Studierea particularităților tulburărilor emoționale după metoda „Casă, copac, om” ne-a permis să stabilim problemele emoționale specifice fiecărei forme de R.D.P. Nivelul cel mai înalt de tulburări emoționale a fost estimat la copiii cu R.D.P. deprivatională, în desenele cărora sunt cel mai evident exprimate toate simptomocomplexele, în special „lipsa de apărare”, „anxietatea”, „sentimentul inferiorității”, „agresivitatea”, „dificultățile

de comunicare”. Lipsa dragostei și afecțiunii din partea părinților, lipsa comunicării cu adulții, deprivarea mecanismelor de identificare, lipsa de apărare devin cauza manifestării stării de anxietate, neîncrederii în sine, sentimentului inferiorității, comportamentului agresiv, reacțiilor emoționale negative și neadecvate în situații conflictuale sau frustrative, dificultăților de comunicare. Nivelul relativ înalt de tulburări emoționale exprimate în desenele copiilor cu

R.D.P. psihogenă prin majoritatea simptomocomplexelor este condiționat de anturajul psihotraumatic din familie, care provoacă creșterea nivelului anxietății, lipsei de apărare, neîncrederii în sine, sentimentului inferiorității, agre-sivității. Rezultatele obținute de copiii cu R.D.P. somatogenă și R.D.P. cerebrogenă relevă un nivel mediu de tulburări emoționale, cele mai exprimate simpto-mocomplexe fiind „neîncrederea în sine”, „sentimentul inferiorității”, „depresivitatea” (R.D.P. somatogenă), „dificultăți de comunicare”, „depresivitatea” (R.D.P. cerebrogenă). Analiza rezultatelor obținute de preșcolarii D.N. la cele opt simpto-mocomplexe ne-a permis să concluzionăm că ei au mai puțin exprimate în desene aceste simptomocomplexe, ceea ce demonstrează un nivel redus al problemelor emoționale. La preșcolarii de 6-7 ani cu diferite forme de R.D.P. se estimează creșterea indicilor la toate simptomocomplexele, fiind condiționată de faptul că, o dată cu vârsta, stabilind relații mai bune de comunicare, se îmbogățește și conținutul emoțional.

Un mare interes la diferențierea copiilor cu diferite forme de R.D.P. îl prezintă relațiile în familie, atitudinea copilului față de familie, trăirile lui. Cele mai înalte rezultate (testul „Familia mea”) le-au obținut copiii cu R.D.P. deprivatională, reflectând în desenele lor trăirile copilului, amintirile celor apropiați, reactualizând starea de neliniște, agresivitate, accentuând sentimentul inferiorității. Rezultate relativ înalte se atestă la copiii cu R.D.P. psihogenă, în ale căror desene este exprimat caracterul destabilizator din familie, pedepsele și conflictele neconținute, care sub-mitnează imaginea de sine și autoevaluarea. Rezultatele obținute de copiii cu R.D.P. somatogenă și cu R.D.P. cerebrogenă se apropie de cele estimate la copii D.N., care vorbesc despre relațiile relativ bune din familie și atitudinea emoțional-positivă față de familie.

Chestionarul diagnosticării prezenței fricii ne-a permis să stabilim specificul manifestării sentimentului de frică la copiii cu diferite forme de R.D.P. Frica apare cel mai frecvent la copiii cu R.D.P.

deprivatională și cu R.D.P. psihogenă, predominante fiind fricile: „de singurătate” (R.D.P. psihogenă), „de pedeapsă”, „de adulți” (R.D.P. deprivatională, R.D.P. psihogenă), „de copii”, „de întuneric” (R.D.P. deprivatională), „de personaje de poveste”, „de visuri strașnice”, „de moarte”, „de sunete puternice” (R.D.P. deprivatională, R.D.P. psihogenă), fiind condiționate de experiența de viață negativă și impedimentele de comunicare. Nivel mediu de manifestare a fricii se atestă la copiii cu R.D.P. somatogenă și cu R.D.P. cerebrogenă, care au, mai ales, frică: „de singurătate” (R.D.P. somatogenă, R.D.P. cerebrogenă), fricile medicale: „de medici”, „de sânge”, „de injecții”, „de durere”, „de boală” (R.D.P. somatogenă), fricile legate de posibilitatea producerii unui prejudiciu fizic: „de calamități”, „de foc”, „de incendiu”, „de sunete puternice” (R.D.P. cerebrogenă), fiind favorizate de cerebrastenie, care generează imaturitate emoțională cu formarea unor calități nevrotice ca teama, neîncrederea în sine. Cele mai reduse rezultate au fost atestate la copiii D.N., care denotă prezența unei atmosfere emoționale normale în familie. Existența mai multor tipuri de frici este un indice al neajunsului încrederii în sine, al lipsei protecției psihologice adecvate, care luate împreună pe-riclitează sănătatea psihică a copilului, creînd dificultăți în comunicarea cu semenii și adulții.

Modelul propus este eficient în diagnosticarea și diferențierea diferitor forme de R.D.P. și depistarea unei forme noi de R.D.P. de natură deprivatională, caracteristică copiilor instituționalizați.

Rezultatele obținute ne-au confirmă presupunerea că acei copii care sunt plasați de la naștere în casa de copii, aflați în condiții sociale deprivationale, se dezvoltă cu anumite insuficiențe de personalitate de ordinul reținerii psihofizice. Din cauza relațiilor emoționale negative cu anturajul psihosocial la acești copii (marcați de R.D.P. de natură deprivatională) apar dereglări ale sferei afectiv-volitive, exprimate prin dereglări preneurotice, dereglări somatovegetative, comportament agresiv,

reacții neadecvate în situații conflictuale, cu intoleranță frustrativă, anxietate, sentiment al inferiorității, neîncredere în sine, nivel redus de reglare volitivă. Toate acestea condiționează disocierea evidentă a funcțiilor intelectuale, manifestându-se prin reducerea intelectului verbal în comparație cu cel de performanță, care reflectă influența negativă a factorilor privaționali și favorizează deficitul legăturilor sociale și al experienței de comunicare cu adulții și semenii, ca urmare determinând reducerea nivelului de inteligență. Aceste dereglări sunt mai evidente și mai profunde la copiii cu R.D.P. privațională, care o dată cu vîrstă se accentuează, acestea avînd la copiii cu celelalte forme de R.D.P. un caracter mai puțin pronunțat.

Pentru diagnosticarea și diferențierea copiilor cu R.D.P. privațională se impun ca prioritare următoarele aspecte de cercetare:

1. condițiile de mediu:

a) cauza plasării copilului în casa de copii (copil nedorit, abandonat; copil orfan);

b) vîrsta cînd copilul a fost plasat în casa de copii (de la naștere).

2. particularitățile și nivelul de dezvoltare a sferei afectiv-volitiv: a) dereglările somatovegetative; b) dereglările preneurotice; c) dereglările de comportament; d) anxietatea; e) sentimentul inferiorității, nencrederea în sine; f) dificultățile de comunicare; g) agresivitatea; h) toleranța în situații frustrative; i) prezența

Bibliografie:

1. Актуальные проблемы диагностики ЗПР у детей. Под ред. К.С.Лебединской, М., 1982

2. Власова Т.А., Певзнер М.С., О детях с отклонениями в развитии. М., 1973

fricii (anumitor tipuri de frici); j) reglarea volitivă a activității.

Rezultatele acestui studiu ne-au permis să relevăm prin prisma diferențierii celorlalte forme de R.D.P. particularități individual-tipologice de dezvoltare a unei noi forme de R.D.P. de natură privațională.

Summary

This research is dedicated to one of the most important problems of the special psychology diagnosis, differentiation of the children with minimal brain dysfunction.

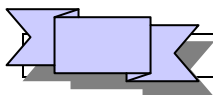
The with minimal brain dysfunction at the pre-school students institutionalized in orphanages has been studied.

Through the angle of diagnosis and differentiation of children different forms of minimal brain dysfunction, the development particularities characteristic for some kinds of minimal brain dysfunction.

Due to the implementation of one complex models of diagnosis, the form of minimal brain dysfunction of deprivation nature has been differentiated, manifested by great evident changes in the affective sphere development.

The development particularities determined at different forms of minimal brain dysfunction allow establishing the diagnosis criteria of the cerebrogenic, somatogenic, psychogenic and deprivation forms.

3. Ciobanu A., „Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică (R.D.P.). Autoreferat tezei de dr. în psihologie, Chișinău, 2003.



Training-ul social-psihologic – procedeu de înlăturare a comportamentului deviant la preadolescenți

Maria Vîrlan, dr. în psihologie, UPS „I. Creangă”

Recenzenți: J.Racu, conf., doctor; S.Rîjicova, conf., doctor

Comportamentul deviant este rezultatul consecințelor negative a interacțiunii mediilor educogene (familie, societate, școală etc) cu trăsăturile de personalitate și cu factorii biologici ereditari.

În perioada preadolescentă fenomenul comportamentului deviant se întâlnește destul de des, în special la vârsta de 13-15 ani, când și necesitatea de comunicare cu semenii atinge cote maxime. Datele referitoare la nivelul înalt al necesității de comunicare pe parcursul vârstei preadolescente se distribuie în așa mod: 11 ani-4,5%, 12 ani-3,4%, 13 ani-48,38%, 14 ani-44,21%, 15 ani-37,4%, 16 ani-1,7%. Manifestarea acestui fenomen atinge apogeul la vârsta cuprinsă între 13-15 ani, ceea ce se datorează faptului, că începând cu vârsta de 13 ani, are loc emanciparea personalității prin evitarea tutelei părintești și integrarea în grupul de persoane de aceeași vârstă. Preadolescenții cu comportament deviant, spre deosebire de cei cu comportament social adecvat, într-o măsură mai mică își satisfac necesitatea de comunicare în grupul de referință. Pentru primii am obținut un indiciu de satisfacție în comunicare (IS) de 40,5%, iar pentru cei cu comportament social adecvat – un indiciu de 92%.

Mai jos vom trece în revistă principalele cauze ale comportamentului deviant, elucidate în cercetarea noastră. Rezultatele empirice denotă un *statut sociometric scăzut* (izolați) la marea majoritate a preadolescenților cu comportament deviant (48%), spre deosebire de preadolescenții cu comportament social adecvat (14%). Ocupând poziția de „izolat” în colectivul clasei, preadolescentul nu-și poate satisface necesitatea de comunicare. Condițiile create îl determină să caute o altă grupă referentă, unde ar putea să și-o satisfacă, aceasta fiind, de cele mai deseori, cu orientare asocială.

20,6% preadolescenți cu comportament deviant se caracterizează printr-un *nivel scăzut al capacităților*

comunicative, spre deosebire de cei cu comportament social adecvat (9,6%) și doar 2,8% preadolescenți - cu capacități comunicative de nivel înalt, spre deosebire de cei cu comportament social adecvat (47,8%). Cu cât capacitățile comunicative ale preadolescenților sunt mai slab dezvoltate, cu atât ei au un statut sociometric mai scăzut, ocupând o poziție nefavorabilă în colectivul clasei și cu atât mai greu stabilesc relații cu colegii, mai greu își satisfac necesitatea de comunicare. Ca urmare, ocupând poziția de izolat în colectiv, preadolescenții nu pot să-și devolve capacitățile comunicative.

Trăsăturile de personalitate, printre care *accentuările de caracter* și *autoaprecierea neadecvată*, deasemenea au o influență asupra comportamentului preadolescentului. În urma analizei datelor obținute am constatat diferențe statistice semnificative între preadolescenții cu comportament deviant și cei cu comportament social adecvat la următoarele accentuări de caracter: demonstrativitate ($t=2.911$, $p<0.003$); ciclotimie ($t=3.858$, $p<0.001$); exaltare ($t=4.892$, $p<0.001$); nestăpânire ($t=2.130$, $p<0.001$). Deci, pentru preadolescenții cu comportament deviant sunt caracteristice anume aceste accentuări de caracter. În ceea ce privește autoaprecierea, datele empirice ne denotă 31,8% de preadolescenți cu comportament deviant cu o autoapreciere scăzută, pe când doar 2,2% preadolescenți cu comportament social adecvat înregistrează asemenea nivel. Nivel înalt al autoaprecierii au înregistrat 25,2% preadolescenți cu comportament deviant, spre deosebire de 62,5% preadolescenți cu comportament adecvat. În cazul subaprecierii se acutizează necesitatea preadolescentului în autostimă și asta îl impune să caute mijloace de satisfacere a acestei necesități. Dacă preadolescentul nu reușește să-și ridice autoaprecierea prin procedee social adecvate, caută alternative de comportament, care de obicei sunt deviante. Comportamentul deviant în asemenea cazuri reprezintă un procedeu de

compensare a Eu-concepției neadecvate. Prezența preadolescenților cu comportament deviant, care se supraapreciază, o putem explica prin faptul, că ei aspiră spre o apreciere mai înaltă din partea celor din jur și supraaprecierea joacă pentru ei un rol de stimulare a activității compensatorii. Fiind într-o poziție nefavorabilă și având o apreciere neadecvată, preadolescentul nu poate să-și satisfacă necesitatea de comunicare cu colegii.

Particularitățile comunicării preadolescenților cu comportament deviant diferă de cele ale preadolescenților cu comportament social adecvat prin tematică, tipuri de activități practicate în grup, preferințe etc, influențând formarea personalității:

- 60,3% preferă să comunice cu semenii, fapt care e confirmat și prin ideea, că comunicarea cu ei este activitatea dominantă în vârsta preadolescentă; 36% preferă să comunice cu părinții, ceea ce se datorează faptului, că în această vârstă tânărul tinde spre independență, dar, confruntându-se cu greutățile impuse de condițiile de viață, el simte necesitatea în ajutor, susținere, îndrumare din partea adulților, în special a părinților.
- În urma analizei rezultatelor după criteriul incipienței locului de comunicare, am determinat, că preadolescenții cu comportament deviant comunică mai des la locul de trai (55,6%), iar cei cu comportament social adecvat la școală (62,7%). Aceste diferențe ne confirmă ideea amintită mai sus, că preadolescenții cu comportament deviant nu sunt satisfăcuți de comunicarea lor cu colegii de clasă, căutând în felul acesta alți prieteni, de seama lor, în compania cărora se pot realiza mai bine, sunt mai saturați emoțional.
- Baza teritorială de comunicare în grup a preadolescenților cu comportament deviant este locul de trai (60,2%), din considerentele, că acolo au mai mulți prieteni, care locuiesc în vecinătate. 16,9% din ei au motivat această preferință prin faptul, că sînt mai aproape de părinți, sunt mai în siguranță, fapt care îl explicăm în felul următor: îndepărtarea de casa părintească, tendința spre independență, multiplele schimbări

biologice și psihologice intensifică necesitatea în siguranță, în securitate, pe care o pot satisface mai sigur și mai bine doar părinții.

- Activitățile pe care le practică în grup preadolescenții cu comportament deviant sunt: activități cu orientare negativă – 16,2%, activități neutre – 60,2%, activități cu orientare pozitivă – 23,6%.
- Temele predominante în discuțiile preadolescenților cu comportament deviant sunt:

relațiile interpersonale (25%), fapt ce se datorează relațiilor dificile, conflictuale cu colegii de clasă, care le provoacă neplăceri, insatisfacție emoțională; sfera personal-intimă (23%); viitorul (18,5%); moda (16,7%); bunăstarea materială (7,5%); problemele școlare (5,5%); fumatul (5,5%).

Corecția barierelor în comunicare ale preadolescenților cu comportament deviant poate fi realizată prin intermediul *training-ului social-psihologic*. Această metodă reprezintă un procedeu eficient de activizare a personalității pentru lucrul independent asupra propriilor probleme, contribuie la formarea deprinderilor de autoreglare și comunicare.

În urma realizării training-ului social-psihologic se creează atmosfera de încredere, care contribuie la însușirea experienței de comunicare pozitivă, la acceptarea de către membrii grupei a normelor și a valorilor comunicării, elaborate în procesul activității în comun. Membrii grupei însușesc noi forme de comunicare, caută procedee eficiente de comunicare, analizează greșelile și greutățile în activitatea comunicativă.

În procesul training-ului social-psihologic:

- a) Subiectul primește o reprezentare mai completă și obiectivă despre poziția lui în mediul social, despre atitudinea față de el a celor din jur;
- b) Crește semnificația reprezentărilor omului despre sine ca despre subiect al activității comunicative;
- c) Se observă creșterea importanței percepției altui om în rolul partenerului cu drepturi depline în activitatea de comunicare;

- d) Se observă încercările subiectului de a-și reaprecia capacitățile comunicative în corespundere cu aprecierile celor din jur;
- e) Apare necesitatea de a-și perfecționa capacitățile comunicative.

Iar toate acestea contribuie la învingerea dificultăților în comunicare și formarea capacităților comunicative. Anume din aceste considerente am ales această formă de corecție.

Scopul de bază al psihotraining-ului, realizat cu subiecții din grupul experimental, constă în însușirea cunoștințelor, dezvoltarea abilităților și capacităților de comunicare și interacțiune cu cei din jur (semenii, adulții).

Realizarea acestui scop ne-a determinat să înaintăm *obiective intermediare*, printre care:

- formarea deprinderilor de comunicare în diferite situații;
- dezvoltarea capacităților de analiză a situației;
- de apreciere a comportamentului propriu și a celor din jur;
- dezvoltarea capacităților de exprimare a opiniei în formă orală, de manifestare a inițiativei;
- achiziționarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor etice de comunicare;
- formarea și corecția directivelor necesare pentru comunicare valoroasă cu semenii și adulții;
- dezvoltarea capacităților de a se cunoaște complet și adecvat pe sine și pe alții;
- însușirea procedurilor individuale de comunicare interpersonală;
- formarea autoaprecierii adecvate;
- dezvoltarea calităților comunicative ca: emotivitatea, caracterul convingător, capacitatea de a asculta, de a convinge etc.

În realizarea psihotraining-ului ne-am condus de următoarele *principii* de influență social-psihologică: principiul dialogării, principiul evenimentului psihologic, principiul materializării naturale, principiul activismului.

În ceea ce privește durata ședințelor de training, am ținut ca să nu fie destul de mare, deoarece pentru preadolescenți lucrul în grup e mai efektiv atunci, când este de scurtă durată și se realizează intensiv. Asta se explică prin aceea, că din cauza dezvoltării insuficiente a memoriei de lungă durată și volumului redus al acesteia, pauzele îndelungate pot duce la denaturarea informației, la oscilarea dispoziției în cazul lipsei rezultatului accesibil, ceea ce provoacă dezamăgire (decepție) în ocupațiile de grup. Un argument destul de important este și faptul, că participarea îndelungată în grup poate crea o reacție artificială, o nișă ecologică, o alternativă a vieții (Eidemiller E. G. 1990).

Ședințele de training s-au organizat de 3 ori pe săptămână pe parcursul a trei luni.

Psihotraining-ul a fost constituit din câteva etape:

I etapă: selectarea subiecților pentru training.

II etapă: completarea grupelor de training.

III etapă: realizarea training-ului social-psihologic.

IV etapă: evaluarea eficienței influenței psihocorecționale.

Am format lotul experimental, subiecții cărui au participat la ședințele training-ului și lotul de control, care nu au participat la ședințele training-ului.

Caracteristica subiecților din lotul experimental privind accentuările de caracter a fost următoarea: 6 exaltați, 5 ciclotimi, 6 nestăpâniți, 7 demonstrativi.

La etapa inițială s-au determinat și însușit normele comunicării de grup: comunicarea după principiul “aici și acum”, principiul personificării afirmațiilor, principiul activității, principiul comunicării de încredere, principiul confidențialității.

Fiecare ședință de training a avut următoarea structură:

1. *Ritualul de salut.*
2. *Reflexia asupra ocupației precedente* Înviorearea psihologică.
3. *Verificarea lucrului de acasă.*
4. *Etapa de bază a ședinței*, care includea exerciții orientate spre realizarea obiectivelor training-ului.

5. *Lucrul pentru acasă.*
6. *Ancheta, care avea ca scop să urmărim procesele dinamice de grup.*
7. *Ritualul de adio.*

La etapa de bază a ședințelor de training am utilizat diverse tehnici, care au avut drept scop: formarea deprinderilor de stabilire a contactului, dezvoltarea mijloacelor verbale și neverbale de comunicare, dezvoltarea capacităților de percepție și înțelegere a celuilalt în comunicare, însușirea procedeeleor de soluționare constructivă a conflictelor, formarea autoaprecierii adecvate, diminuarea trăsăturilor negative ale accentuărilor de caracter.

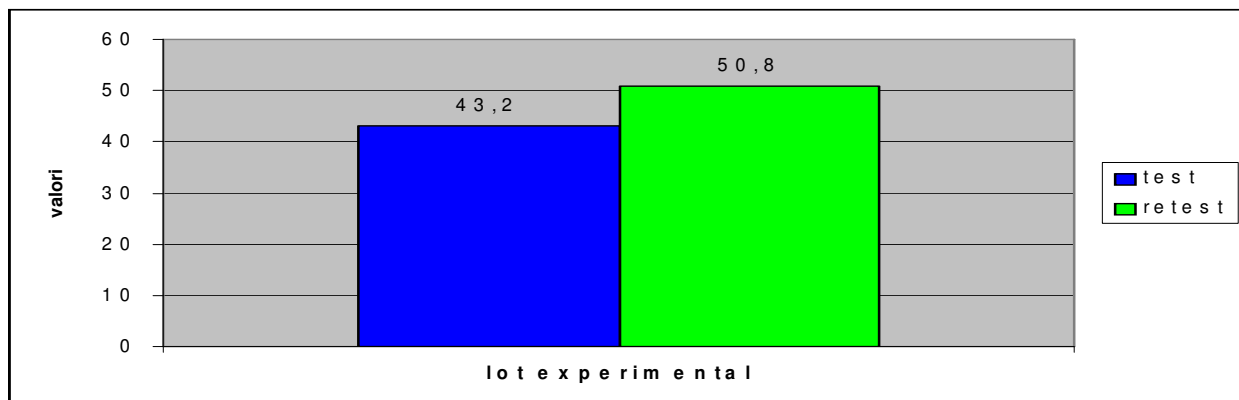
În scopul evidențierii influenței psihocorecționale a training-ului am organizat retestarea subiecților din lotul experimental și a celor din lotul de control.

După retestarea subiecților din lotul experimental am constatat schimbări semnificative în ceea ce privesc relațiile interpersonale cu colegii de clasă ($t=5,286$ la un prag de semnificație $p<0,001$), valoarea medie la faza test fiind de 3,5, iar la faza

retest – 7,1. La compararea rezultatelor retest la metodica „Sociometria” a subiecților din lotul experimental și a celor din lotul de control deasemenea am obținut diferențe statistice semnificative.

Aceste rezultate ne vorbesc despre schimbări intervenite în armonizarea relațiilor interpersonale a preadolescenților cu colegii de clasă în urma participării la training. În cadrul psihotraining-ului subiecții și-au format deprinderi de comunicare în diferite situații sociale, au achiziționat cunoștințe, priceperi și deprinderi etice de comunicare, li s-au dezvoltat capacități analitice și apreciative în raport cu comportamentul propriu, au însușit procedee individuale adecvate comunicării interpersonale. Toate acestea i-au determinat statutul social și o poziție mai favorabilă în colectivul clasei, iar acestea au facilitat îmbunătățirea relațiilor interpersonale cu colegii.

Diferențele obținute de subiecții din lotul experimental la scala *relații cu colegii* (apreciere) la metodica Dembo-Rubinștein le prezentăm în mod grafic mai jos.



Datele experimentale privind retestarea nivelului de apreciere la scala relații cu colegii (Dembo-Rubinștein)

În ceea ce privește nivelul aprecierii relațiilor cu colegii, am obținut diferență statistică semnificativă ($t=4,521$, la un prag de semnificație $p<0,001$) comparând rezultatele obținute la faza test și cele de la

faza retest la subiecții din lotul experimental. În urma participării la training preadolescenții își apreciază la un nivel mai înalt relațiile lor cu semenii.

Subiecții din lotul experimental pe parcursul training-ului și-au diminuat trăsăturile accentuate de caracter. Comparând rezultatele obținute de preadolescenții din

lotul experimental la faza test și la retest am obținut diferențe semnificative la toate tipurile de accentuări de caracter.

Diferențele statistice la accentuările de caracter ale preadolescenților din lotul experimental la etapa test și retest

Accentuările de caracter	Diferența statistică (t)	Pragul de semnificație (p)
Anxietate	3,205	p < 0,004
Ciclotimie	2,908	p < 0,003
Hiperexact	3,077	p < 0,005
Demonstrativitate	3,301	p < 0,003
Hipertimie	3,616	p < 0,001
Emotivitate	4,337	p < 0,001
Nestăpânire	3,006	p < 0,005
Exaltare	4,656	p < 0,001
Distimie	3,518	p < 0,002
Hiperperseverență	3,186	p < 0,004

Pe când la subiecții din lotul de control la acest test nu s-au constatat diferențe statistice semnificative.

În urma participării la experimentul formativ subiecții din lotul experimental și-au îmbunătățit și capacitățile comunicative.

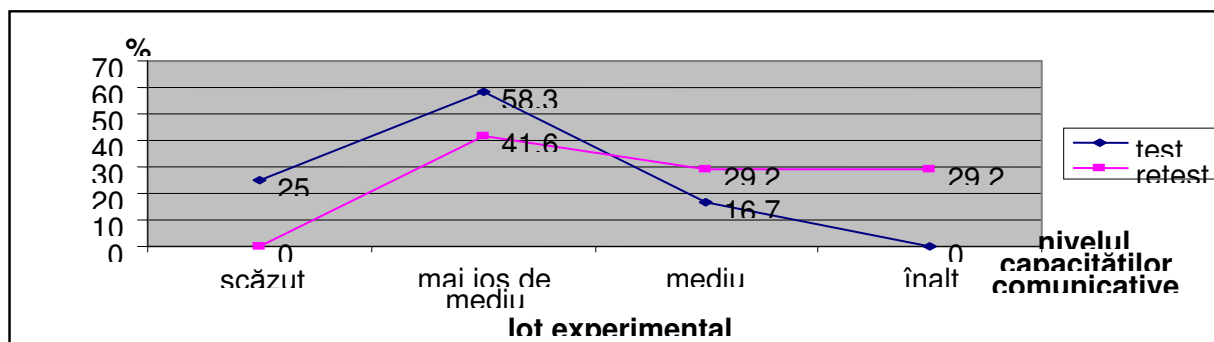
Din cele expuse putem concluziona, că în urma participării la training, prin aplicarea psihotehnicilor speciale, destinate preadolescenților cu diferite accentuări de caracter, indiciile evidențierii accentuărilor de caracter se modifică, se diminuează, se corectează în direcția comportamentului adecvat. Deci, are loc și îmbunătățirea trăsăturilor de personalitate ale preadolescenților cu comportament deviant.

Prezentăm în continuare rezultatele obținute de preadolescenții din lotul experimental la metodica „Aptitudini comunicative și organizatorice” la faza test și retest.

Nivelul capacităților comunicative a preadolescenților din lotul experimental la faza test și retest

Schimbările menționate le putem confirma și prin diferența statistică semnificativă între rezultatele la faza test și de preadolescenții din lotul experimental

retest la metodica „Aptitudini comunicative și organizatorice” înregistrate (t=7,890 la un prag de semnificație de p<0,001), valoarea centrală în faza test fiind



(t=7,890 la un prag de semnificație de

de 6,13, iar în faza retest–8,17.

O altă cauză a dereglărilor relațiile de comunicare cu colegii o reprezintă nivelul neadecvat al autoaprecierii. În cadrul psihotraining-ului am intenționat să formăm la preadolescenții din lotul experimental o autoapreciere adecvată. Ținem în continuare

să constatăm cum s-a modelat autoaprecierea în urma participării la psihotraining, argumentând aceste schimbări prin diferențele statistice obținute la scalele Dembo-Rubinștein.

Diferențele statistice la scalele (Dembo-Rubinștein) a preadolescenților din *lotul experimental* dintre rezultatele de la faza *test* și cele de la faza *retest*

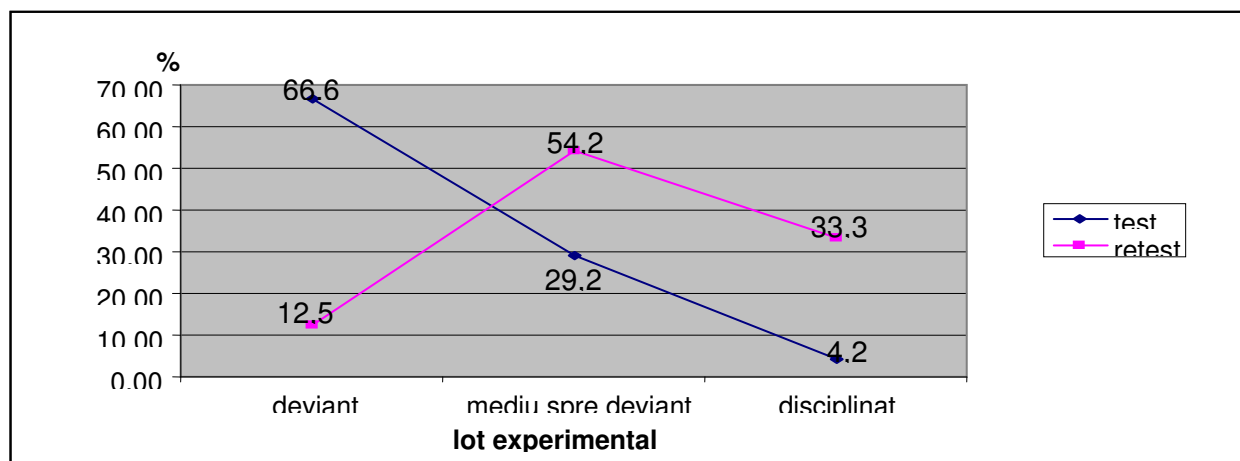
Scalele (Dembo-Rubinștein)	diferența statistică (t)	prag de semnificație (p)
Autoritate în fața colegilor	3,048	p < 0,005
Character	3,291	p < 0,003
comunicare cu semenii	6,927	p < 0,001
Încredere în sine	3,016	p < 0,005
Inteligența	2,983	p < 0,007
relații cu colegii	4,521	p < 0,001
Satisfacție în comunicarea cu colegii	5,621	p < 0,001

Deci, participarea în psihotraining-ul realizat la etapa experimentului formativ le-a permis subiecților din lotul experimental să-și schimbe autoaprecierea în direcția necesară.

evidențiază nivelul comportamentului preadolescenților.

În cadrul experimentului formativ am intenționat să înlăturăm cauzele dereglărilor în relațiile de comunicare a preadolescenților cu semenii pentru a le îmbunătăți comportamentul.

Prezentăm în continuare rezultatele lotului experimental la faza *test* și *retest* la metoda „Comportamentul”, care



Nivelul comportamentului la faza test și retest a subiecților din lotul experimental

Din reprezentarea grafică se vede, că dacă la faza test 66,6% (16 subiecți) din lotul experimental în rezultatul administrării tehnicii date, manifestau comportament deviant, atunci, în urma participării la experimentul formativ, doar 12,5% (3 subiecți) au rămas cu același nivel de comportament, în schimb tocmai 33,3% din ei (8 subiecți) au obținut nivel disciplinat de comportament.

Între rezultatele la metodică „Comportamentul” la faza test și cele de la retest ale subiecților din lotul experimental am obținut diferență statistic semnificativă ($t=7,140$, $p<0,001$), valoarea centrală fiind de 13,97 la faza test și 11,42 la faza retest.

Deci, pentru modelarea comportamentului preadolescenților, pe lângă participarea lor la măsurile educative organizate în școală și măsurile de profilaxie cu profesorii și părinții preadolescenților, este necesar ajutorul psihologic special organizat (psihotraining-ul) de către psihologul școlar.

Psihotraining-ul propune o perspectivă complexă de depășire a comportamentului deviant prin însușirea tehnicilor și procedurilor de comunicare cu semenii, achiziționarea unui bagaj de

Bibliografie

1. Holdevici I. *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*, Editura Orizonturi, București, 2001.
2. Багмаев С.А. *Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников*, Москва, 1999.
3. Беличева С.А. *Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением*, Москва, 1999.
4. Глоточкин А.Д. *Психолого-педагогическая коррекция и психотерапии девиантного поведения детей и подростков*, Воронеж, 1993.
5. Исирина Г.Л. *Механизмы психологической коррекции личности в процессе психотерапии в свете концепции отношений, групповая психотерапия / под*

куноștiințe și abilități de comunicare și relaționare cu cei din jur, prin formarea autoaprecierii adecvate în relațiile de comunicare, toate acestea contribuind la dezvoltarea personalității preadolescentului. Modelul psihocorecțional proiectat și realizat oferă ample deschideri și sugestii valoroase pentru activitatea serviciului psihologic școlar, părinți, cadre didactice etc.

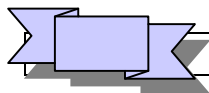
Summary

It was experimentally demonstrated in the work that the abnormal behaviour represents a complex phenomenon, the specific character of which manifestation depends of age and personality specific features at preteenager, of the development level of communicative sphere and its components.

To outrun the abnormal behaviour at preteenagers it was elaborated and realised the psychotraining of communication and behaviour, orientated to quality the methods of communication with fellow creatures by the preteenagers, the formation of a knowledge stock, communication relation abilities, the formation of a suitable autoestimation in the communication relations.

редакцией Б. Д. Карвасарского, Москва, 1990.

6. Лютова Е.К., Моница Г. В. *Тренинг эффективного взаимодействия с детьми*, Санкт Петербург, Издательство Речь, 2000.



Particularitățile sferei afectiv-volitivă a elevilor de vârstă școlară mică educați în diferite situații sociale de dezvoltare

N.Gîncota, lector superior, doctor în psihologie

Recenzenți: I.Racu, profesor univ., doctor habilitat; R.Tereșciuc, conf., doctor

În articolul dat prezentăm studiul experimental al sferei afectiv-volitivă a elevilor de vârstă școlară mică educați în diferite situații sociale de dezvoltare (în continuare S.S.D). Situația socială de dezvoltare (concepția lui L.S.Vîgotsky) reprezintă un sistem de relații între copilul de o anumită vârstă și mediul social, care reprezintă factorul primar pentru toate schimbările dinamice ce au loc pe parcursul unei perioade. [4, p. 258]

Cercetarea experimental-psihologică a fost realizată în școala medie nr. 28 și școala-internat nr.2 din or. Chișinău.

În experimentul psihologic au fost incluși 136 elevi de vârstă școlară mică, care au format trei loturi experimentale.

Primul lot (40copii) îl constituie elevii mici din familiile complete favorabile. Acești copii cresc într-un climat familial pozitiv cu relații de comunicare favorabile între membrii familiei. Atitudinea părinților față de copil este binevoitoare, prietenoasă, stimulativă.

Al doilea lot (40 copii) este alcătuit din copii de vârstă școlară mică educați în familii incomplete cu caracter nefavorabil. Copiii din acest tip de familie cresc într-un mediu de

defavorizare afectivă și comunicare deficitară. Atitudinea părintelui este deseori critică, neprietenoasă, autoritară.

Al treilea lot (56 copii) este compus din elevii claselor primare din instituțiile de tip închis. Copiii din școlile-internat cresc într-o atmosferă de deprivare afectivă și deficit de comunicare cu adultul. Interacțiunile elevilor cu adulții în instituțiile de tip închis sunt reduse, cu caracter formal.

Copiii din fiecare lot au fost împărțiți în 4 subgrupe de vârstă: câte 10 copii în I și al II lot și câte 14 copii în al III lot:

- I subgrupă - clasa I (7-8 ani).
- II subgrupă - clasa II (8-9 ani).
- III subgrupă - clasa III (9-10 ani).
- IV subgrupă - clasa IV (10-11 ani).

Sfera afectiv-volitivă reprezintă un component esențial în structura personalității. Din aceste considerente am hotărât să aplicăm chestionarul de studiere a particularităților de personalitate (CPQ) a lui R.Cattell, care a fost adaptat și modificat de E.Alexandrovscaia, I.Ghiliașeva, 1993, pentru copiii de 8-12 ani. [2] Varianta modificată a chestionarului de personalitate pentru copii

include 12 factori ce reflectă caracteristicile unor calități de personalitate. Noi am exclus factorul B, întrucât el măsoară gradul de inteligență. Ceilalți 11 factori într-o măsură mai mare sau mai mică țin de sfera afectiv-volitivă: factorul A - „caracter închis - sociabilitate”, C - „instabilitate emoțională - stabilitate emoțională”, D - „echilibrare - excitabilitate”, E - „dependență - independență”, F - „prudență - curaj”, G - „iresponsabilitate - responsabilitate”, H - „timiditate, rușine - curaj, hotărâre”, I - „caracter realist - sensibilitate”, O - „optimism - anxietate”, Q3 - „autocontrol jos – autocontrol înalt”, Q4 - „relaxare, caracter liniștit – frustrare, încordare”. Fiecare factor de personalitate este privit ca un continuum al unei calități (în chestionar ea se măsoară în steini) și se caracterizează bipolar în dependență de semnificațiile marginale ale acestui continuum. Acest chestionar conține 2 părți a câte 60 întrebări pentru fete și pentru băieți ce se referă la diverse aspecte ale vieții copilului: relațiile cu sămașii, atitudinile în familie, comportamentul la lecție, pe stradă, montajele sociale, autoapreciere, etc. În tehnica dată este redus la minimum efectul falsificării rezultatelor, care apare din dorința de a arăta mai bine în ochii experimentatorului sau dintr-un montaj inconștient. Tehnica dată ne dă o

informație amplă despre dezvoltarea sferei afectiv – volitive la copiii de vârstă școlară mică din diferite S.S.D.

În figura nr.1 sunt prezentate rezultatele experimentului de constatare la Chestionarul multifactorial de personalitate a lui R.Cattell (variante pentru copii). Rezultatele obținute au fost interpretate prin metoda statistică neparametrică a lui Mann-Whitney [3], care ne-a permis să evidențiem particularitățile semnificative ale sferei afectiv – volitivă pe parcursul vârstei școlare mici și în diferite S.S.D.

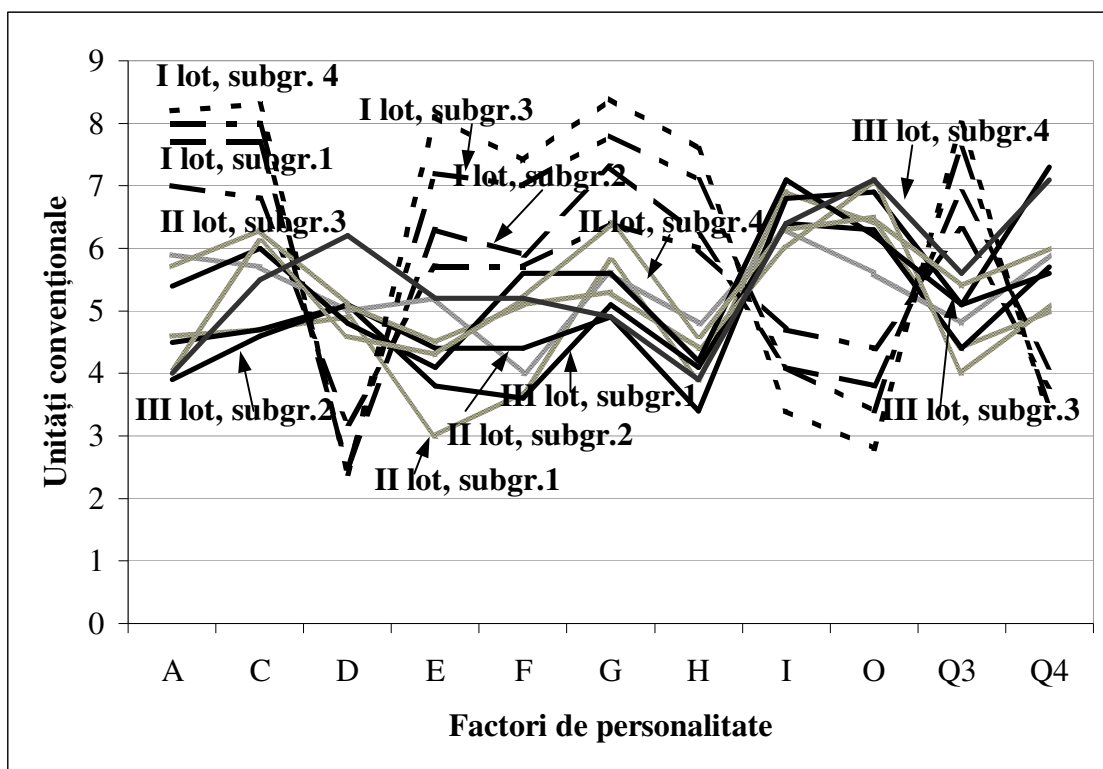


Figura 1. Rezultatele cercetării experimentale la elevii de vârstă școlară mică.

Analiza rezultatelor medii prezentate în figura nr.1 ne permite să evidențiem că în clasa I există diferențe între cele 3 loturi experimentale în manifestarea celor 11 factori ai personalității. Analiza comparativă a rezultatelor copiilor între I și al II-lea lot experimental și prelucrarea statistică a lor ne-a permis să constatăm diferențe statistice semnificative la factorii A ($p=0,04$), C ($p=0,029$), E ($p=0,012$), F ($p=0,038$), H ($p=0,007$), I ($p=0,019$), O ($p=0,014$), Q3 ($p=0,035$), Q4 ($p=0,044$), iar la factorul D și G nu s-au constatat diferențe statistice semnificative. La copiii din lotul I și lotul III există diferențe statistice semnificative la factorii A ($p=0,011$), C ($p=0,006$), D ($p=0,005$), E ($p=0,043$), F ($p=0,017$), H ($p=0,023$), I ($p=0,027$), O ($p=0,006$), Q3 ($p=0,022$), Q4 ($p=0,007$), iar la factorul G nu s-au constatat diferențe statistice semnificative. La copiii din familiile incomplete nefavorabile (lotul II) și la copiii fără tutela părintească

(lotul III) nu s-au constatat diferențe statistice semnificative.

La clasa II am evidențiat diferențe dintre rezultatele celor 3 loturi experimentale, chiar și între lotul experimental II și III. Între I-ul și al II-lea lot am stabilit diferențe statistice semnificative la factorii A ($p=0,038$), C ($p=0,02$), D ($p=0,008$), F ($p=0,024$), G ($p=0,045$), I ($p=0,009$), O ($p=0,043$), Q3 ($p=0,005$), Q4 ($p=0,03$), iar la factorii E și H nu s-au stabilit diferențe.

La copiii de 8-9 ani între lotul I și III am depistat diferențe statistice semnificative la toți factorii personalității: A ($p=0,0001$), C ($p=0,0001$), D ($p=0,0014$), E ($p=0,009$), F ($p=0,012$), G ($p=0,017$), H ($p=0,002$), I ($p=0,013$), O ($p=0,006$), Q3 ($p=0,013$), Q4 ($p=0,001$). Analiza comparativă a rezultatelor dintre al II-lea și al III-lea lot a evidențiat diferențe statistice semnificative la factorul A ($p=0,019$) și Q4 ($p=0,045$) la elevii de 8-9 ani.

La copiii din clasa III din I-ul și al II-lea lot experimental am stabilit diferențe statistice semnificative la factorii: A la pragul $p=0,007$, C la pragul $p=0,009$, D la pragul $p=0,021$, E la pragul $p=0,01$, F la pragul $p=0,009$, G la pragul $p=0,002$, H la pragul $p=0,007$, I la pragul $p=0,017$, O la pragul $p=0,001$, Q3 la pragul $p=0,0001$, iar la factorul Q4 nu s-au stabilit diferențe. Diferențe statistice semnificative între lotul I și III am constatat la factorii personalității A la pragul $p=0,005$, C la pragul $p=0,015$, D la pragul $p=0,009$, E la pragul $p=0,002$, G la pragul $p=0,006$, H la pragul $p=0,002$, I la pragul $p=0,002$, O la pragul $p=0,001$, Q3 la pragul $p=0,003$, Q4 la pragul $p=0,019$, în afară de F. Rezultatele medii între lotul II și III nu diferenciază puternic, ceea ce ni s-a confirmat prin prelucrarea statistică a rezultatelor.

În clasa IV rezultatele I lot experimental se deosebesc de rezultatele lotului II la toți factorii personalității: A la pragul $p=0,006$, C la pragul $p=0,002$, D la pragul $p=0,005$, E la pragul $p=0,0001$, F la pragul $p=0,024$, G la pragul $p=0,017$, H la pragul $p=0,0001$, I la pragul $p=0,008$, O la pragul $p=0,0001$, Q3 la pragul $p=0,006$, Q4 la pragul $p=0,004$ și, de asemenea, se deosebesc de rezultatele lotului III la toți factorii personalității: A la pragul $p=0,0001$, C la pragul $p=0,008$, D la pragul $p=0,0001$, E la pragul $p=0,001$, F la pragul $p=0,02$, G la pragul $p=0,0001$, H la pragul $p=0,0001$, I la pragul $p=0,004$, O la pragul $p=0,0001$, Q3 la pragul $p=0,001$, Q4 la pragul $p=0,001$. Între lotul II și III există diferențe statistice semnificative la factorul D ($p=0,022$).

Vom continua cu analiza calitativă a rezultatelor cantitative reprezentate în figura nr.1 și a datelor statistice prezentate mai sus. Din datele expuse mai sus concluzionăm că elevii

din lotul I pe parcursul întregii perioade școlare mici (de la 7-8 ani până la 10-11 ani) diferă în manifestarea trăsăturilor de personalitate de elevii din lotul II și III.

Elevii mici din familiile complete favorabile sunt mai sociabili, mai veseli, mai deschiși în relațiile cu cei din jur, conform datelor obținute la factorul A, în comparație cu elevii mici din familiile incomplete cu caracter nefavorabil și fără tutela părintească, care se caracterizează prin neîncredere față de cei din jur, sunt foarte supărăcioși, le lipsește intuiția și experiența în stabilirea relațiilor interpersonale prietenești. Unii copii din S.S.D. nefavorabile manifestă negativism, încăpățănare, alții sunt egocentrici.

Referitor la factorul C, am constatat că copiii din lotul II și III din clasele 1-4 se caracterizează printr-o instabilitate emoțională mai înaltă, reacționează mai furtunos la insuccese, își dirijează slab emoțiile sale, se subapreciază, sunt mai neîncrezuți în sine ca elevii mici din lotul I. Elevii din familiile complete favorabile nu simt dificultăți în adaptarea la noile condiții, simt încredere în sine, dispoziția lor este mai stabilă.

Copiii din familiile incomplete nefavorabile și copiii fără tutela părintească au indici mai înalți la factorul D ca cei din familiile complete favorabile, ceea ce semnifică o excitabilitate sau reactivitate mai înaltă la stimulii slabi, neliniște motorică, distragere, concentrare insuficientă a atenției și nerăbdare în realizarea activităților. Elevii din I lot sunt mai echilibrați emoțional și mai reținuți. Formarea acestor calități este în legătură cu condițiile de educație a copiilor. În clasa IV copiii din lotul II au rezultate mai joase decât copiii din lotul III, ceea ce ne arată că ei sunt mai reținuți, mai flegmatici.

La factorul E copiii din familiile complete favorabile au obținut rezultate mai înalte ca cei din lotul II și III. Aceasta ne demonstrează că ei sunt mai independenți, au tendința spre autoafirmare, își susțin opinia proprie atât în fața colegilor, cât și a adulților. Copiii din familiile incomplete nefavorabile și copiii fără tutela părintească demonstrează dependență de adulți și alți copii, ușor se supun indicațiilor lor, deoarece la copiii de vârsta școlară mică din aceste S.S.D. persistă deprivarea afectivă. Acești copii caută atenția și dragostea învățătorului, educatorului, deoarece n-o primesc din partea părinților, tind spre colaborarea, comunicarea cu ei. Pentru a obține atenția și acceptarea din partea adultului, ei trebuie să câștige prin ascultare și îndeplinirea tuturor indicațiilor, cerințelor înaintate de adult.

Rezultatele mai înalte înregistrate la copiii din I lot la factorul F reflectă energia, bucuria, optimismul, activismul, curajul mai înalt. Elevii din lotul II și III sunt mai precauți, prudenți, triști, rezonabili, manifestă frică în diferite situații. În clasa III copiii din lotul III devin mai curajoși, energici, optimiști.

Elevii din clasa I din lotul I sunt niște executori buni ai regulilor și normelor de comportament, înaintate de adulți, deoarece ei îl consideră pe adult întotdeauna drept, orice n-ar face, iar atitudinea critică față de adult încă nu s-a format. Conform factorului G, elevii din familiile complete favorabile au un sentiment al responsabilității mai înalt dezvoltat, o motivație stabilă, sunt mai conștiincioși, orientați spre scop în comparație cu copiii din familiile incomplete nefavorabile și fără tutela părintească.

Rezultatele medii la factorul H sunt mai înalte la elevii din familiile complete favorabile, ceea ce ne vorbește că copiii din această S.S.D.

sunt mai liberi, mai curajoși, mai hotărâți în comunicarea cu cei din jur, ușor intră în contact cu adulții. Elevii din lotul II și III sunt mai timizi și rușinoși în relațiile cu adulții.

La factorul I elevii din lotul II și III au obținut indici mai înalți, care ne evidențiază că acești copii sunt mai sensibili, sentimentali, necesită sprijin și într-o mare măsură sunt supuși influențelor mediului extern. Elevii din lotul I sunt mai practici, independenți, posedă o tratare reală în rezolvarea diverselor situații.

Conform rezultatelor la factorul O, elevii din familiile incomplete nefavorabile și elevii fără tutela părintească sunt mai anxioși, ușor ies din echilibrul sufletesc, au o dispoziție joasă mai deseori ca copiii din familiile complete favorabile, care sunt mai liniștiți, mai calmi, mai optimiști.

Referitor la factorul Q3, elevii din familiile complete favorabile prezintă un nivel înalt al autocontrolului comportamentului propriu în conformitate cu normativele sociale, o adaptare socială bună. Elevii din lotul II și III nu-și pot controla comportamentul lor la un nivel înalt, sunt slab organizați datorită înțelegerii la un nivel jos a normativelor sociale.

Rezultatele factorului Q4 au dezvăluit faptul că elevii din familiile incomplete nefavorabile și elevii fără tutela părintească sunt mai iritați, mai tensionați, mai frustrați în procesul activității. În comportamentul lor predomină încordarea nervoasă. Elevii din familiile complete favorabile (lotul I) sunt mai liniștiți, mai relaxați ca elevii din lotul II și III.

Conform analizei cantitative și calitative a rezultatelor la testul dat, putem face concluzia că la elevii din familiile incomplete nefavorabile și la elevii fără tutela părintească sfera afectiv-volitivă are un anumit specific cu denaturări și rețineri în dezvoltarea

ei în comparație cu elevii din familiile complete favorabile.

În continuare o să prezentăm rezultatele dezvoltării sferei afectiv-volitiv pe parcursul vârstei școlare mici pentru fiecare mediu de educație separat.

Studiind rezultatele cercetării experimentale pentru elevii din lotul I (figura 1), putem observa o dezvoltare succesivă, treptată, progresivă a tuturor factorilor personalității la elevii de vârstă școlară mică din familiile complete favorabile.

Prelucrarea statistică a rezultatelor ne-a permis să stabilim diferențe statistice semnificative între clasa I și a III-a la factorul C - „instabilitate emoțională-stabilitate emoțională” (cl.I-6,8 un.med.: cl.III-8 un.med. cu $p=0,017$), între clasa I și a IV-a la factorul C (cl.I-6,8 un.med.: cl.IV-8,3 un.med. cu $p=0,003$), E - „dependență - independență” (cl.I-5,7 un.med.: cl.IV-8,1 un.med. cu $p=0,015$), F - „prudență - curaj” (cl.I-5,7 un.med.: cl.IV-7,4 un.med. cu $p=0,046$), G - „iresponsabilitate - responsabilitate” (cl.I-6,4 un.med.: cl.IV-8,4 un.med. cu $p=0,014$), H - „rușine - hotărâre” (cl.I-6 un.med.: cl.IV-7,6 un.med. cu $p=0,009$), Q3 - „autocontrolul jos - autocontrol înalt” (cl.I-6,3 un.med.: cl.IV-8 un.med. cu $p=0,034$), obținându-se rezultate mai înalte la clasa IV, iar la factorul I - „caracter realist - sensibilitate” (cl.I-4,7 un.med.: cl.IV-3,4 un.med. cu $p=0,037$) și O - „optimism - anxietate” (cl.I-4,4 un.med.: cl.IV-2,8 un.med. cu $p=0,04$) în clasa IV s-au obținut rezultate mai joase. Între clasa II și a IV-a s-au evidențiat diferențe semnificative statistice la factorul E ($p=0,007$), F ($p=0,037$), H ($p=0,015$), Q3 ($p=0,044$), obținându-se rezultate mai înalte la clasa IV. Conform acestor date, elevii mici din lotul I din clasă în clasă devin tot mai sociabili, mai stabili emoțional, mai răbdători, mai

independenți, crește simțul responsabilității, autocontrolul comportamentului.

Conform rezultatelor cercetării experimentale pentru elevii din lotul II la factorul A, copiii din clasa II (5,9 un.medii) și a III-a (5,7 un.medii) sunt mai sociabili, binevoitori, veseli decât copiii din clasa I (4,6 un.medii) și a IV-a (4,1 un.medii). Copiii din clasa I și a IV au rezultate mai joase la acest factor, deoarece elevii din clasa I nu posedă experiența pozitivă în stabilirea relațiilor interpersonale, iar în clasa IV se adaugă apariția atitudinii critice față de adulți și sămași.

La elevii din clasa I și a II-a s-au stabilit diferențe statistice semnificative la factorul E „dependență - independență” (cl.I-3 un.med.: cl.II-5,2 un.med. la pragul $p=0,025$), copiii din clasa a II-a fiind mai independenți decât cei din clasa I, iar între clasa I și a III-a s-au constatat diferențe statistice semnificative la factorul F „prudență - curaj” (cl.I-3,7 un.med.: cl.III-5,1 un.med. la pragul $p=0,041$), copiii din clasa a III-a fiind mai energici, mai activi, mai curajoși ca copiii din clasa I. La factorul D, G, H rezultatele nu diferă între clase, ceea ce ne vorbește despre nedezvoltarea semnificativă pe parcursul vârstei școlare mici la elevii din lotul II a excitabilității, a sentimentului responsabilității, a hotărârii și libertății în comunicarea cu adulții.

Efectuând prelucrarea statistică a rezultatelor testării la elevii de diferită vârstă din lotul III, am constatat că pe parcursul vârstei școlare mici la copiii fără tutela părintească survin schimbări în dezvoltarea sferei afectiv - volitive. La factorul E am evidențiat diferențe statistice semnificative între clasa I și a IV-a (cl.I-3,8 un.med.: cl.IV-5,2 un.med. pentru $p=0,032$), ceea ce ne vorbește despre faptul că copiii din clasa IV sunt mai independenți ca copiii din clasa I. Între clasa I și a II

am obținut diferențe statistice semnificative la factorul Q4 (cl.I-5,7 un.med.: cl.II-7,3 un.med. pentru $p=0,017$). Tot la același factor am obținut diferențe statistice semnificative între clasa II și a III-a (cl.II-7,3 un.med.: cl.III-5,6 un.med. pentru $p=0,037$). Conform datelor, copiii din clasa II sunt mai tensionați, frustrați decât copiii din clasa I și a III-a. Am mai stabilit diferențe statistice semnificative între clasa I și a III-a la factorul F (cl.I-3,6 un.med.: cl.III-5,6 un.med. pentru $p=0,01$), copiii din clasa III fiind mai activi, curajoși, veseli ca cei din clasa I. Studiind graficul, observăm că între clase nu există mari deosebiri la factorul G, H, I, care ne indică că sentimentul responsabilității, hotărârea, libertatea, sensibilitatea, dependența de alții nu suferă mari modificări pe parcursul claselor 1-4 la copiii din lotul III. Pe baza acestor rezultate putem concluziona că copiii fără tutela părintească pe parcursul vârstei școlare mici devin mai independenți, mai curajoși, mai liberi în manifestări.

Premiza fundamentală a unui nivel mai înalt de dezvoltare a sferei afectiv – volitive la elevii mici din familiile complete favorabile este comunicarea afectivă favorabilă a copiilor cu adulții și sămașii și atitudinea binevoitoare, stimulativă a părinților față de acești copii. Relațiile stabilite de elevii mici din această S.S.D. cu sămașii și adulții sunt de o intensitate mai înaltă, întrucât grupul de sămași și numărul de adulți cu care comunică acești copii este mai mare. Totodată, ei au libertatea și posibilitatea mai mare de a-și alege singur persoanele – adulții și copiii, cu care să comunice și să stabilească relații de prietenie, iar pentru o comunicare prietenească cu ele este necesară manifestarea unor calități de personalitate, în special afectiv – volitive - pozitive.

În familiile incomplete nefavorabile și fără tutela părintească atitudinea părintelui, a învățătorului este de cele mai deseori directă, autoritară, uneori și severă. Totodată, elevii fără tutela părintească comunică mai deseori cu doi adulți – învățătorul și educatorul, care nu pot fi îndeajuns, pentru a satisface acestor copii necesitățile afective primare ale omului – necesitatea de dragoste, de acceptare, necesitatea de grija și atenția mamei și necesitatea de comunicare afectiv-pozitivă cu adulții. Comunicarea copiilor cu adulții din aceste S.S.D., fiind deficitară, distantă, nu contribuie la formarea unor deprinderi de comunicare afectiv – favorabilă cu alți adulți și cu sămașii și la manifestarea unor calități afectiv – volitive necesare pentru o astfel de comunicare. Comunicarea și atitudinea sămașilor nicidecum nu poate înlocui deprivarea afectivă și socială, care persistă în mediile nefavorabile de educație. Aceste condiții determină formarea unui conținut specific al sferei afectiv – volitive. Aceste particularități specifice elevilor din S.S.D nefavorabile semnifică un nivel inferior de dezvoltare a sferei lor afectiv – volitive și deficiențe în dezvoltarea ei.

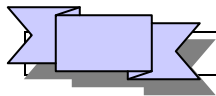
Summary

This article is dedicated to the investigation of the emotional - volitive sphere at the junior school children, which are educated in different social situation of development.

The psychological investigation concerning the development process of the emotional - volitive sphere at the junior school children, which are educated in different social conditions determined specific stages, mechanisms and regularities of this process for a particular social situation of development.

Bibliografia:

1. Racu I. Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare. Teza de doctor habilitat. Chișinău, 1998.
2. Александровская Э.М.,
Гильяшева И.Н.
Адаптированный
модифицированный вариант
детского личностного
опросника Р.Кеттела.
Методические рекомендации.
М., 1993.
3. Анастаси А., Урбина С.
Психологическое
тестирование. СПб., 2002.
4. Выготский Л.С. Собрание
сочинений. В 6-ти томах. Т.4.
Детская психология. М.,
1984.



Modelul tridirecțional de diminuare a comportamentelor agresive la preadolescenți.

E.Losîi, dr.în psihologie, lector Catedra Psihologie Aplicată, UPS „I.Creangă”

Recenzenți: A.Neculau, profesor universitar, doctor; R.Tereșciuc, confer.univer., doctor

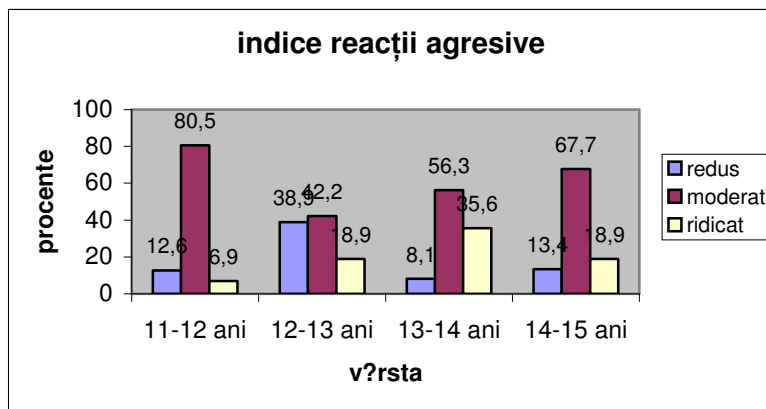
Omul este, figurat vorbind, ca o oglindă care reflectă întocmai ambianța în care viețuiește și realitatea pe care o percepe. Mediul nostru de viață este unul stresant, imprezvizibil și intolerant, un mediu care te obligă să ai un comportament ofensiv pentru a reuși. În condițiile când suntem copleșiți cu știri despre cataclisme, războaie, conflicte interetnice, accidente, poluare, crime, suntem puși în gardă la nivelul subconștientului, trăim o stare de permanent disconfort psihologic, fiind nevoiți să ne manifestăm ca atare, adică agresiv, pentru a le demonstra celor din jur că putem ține piept unui eventual atac din exterior. Nu mai este o revelație faptul că trăim într-o lume în care este tot mai pronunțat fenomenul agresivității. Cu aceste manifestări ne ciocnim zi de zi în cele mai diverse circumstanțe: în familie, la serviciu, în transport, pe stradă, pretutindeni... Comportamentul agresiv a devenit o normă, o obișnuință în relațiile cu oamenii și nu rareori chiar un mod de afirmare în cadrul unei comunități, o garanție a reușitei în afaceri. Agresivitatea, cu toate meritele pe care, trebuie să recunoaștem, le-a avut pe parcursul evoluției omului ca specie, a fost, totuși, și rămâne una din cele mai neplăcute și mai dăunătoare forme de manifestare a comportamentului uman. Agresivitatea este și va fi acel element al firii umane a cărui dezrădăcinare și minimalizare va reprezenta un proces dificil și îndelungat, dar atât de necesar pentru noi toți. De soluționarea acestei probleme va depinde în cele din urmă însăși existența omenirii. Însă pentru o societate care tinde să atingă un nivel sporit de bunăstare, care aspiră la cele mai înalte valori ale culturii, care încearcă să diminueze traumele unui trecut și a unei existențe subordonate regimului totalitar, pentru o asemenea societate (parte componentă a căreia suntem și noi),

agresivitatea constituie acel flagel, acel factor eroziv care surpă din temelie orice tentativă de constituire a unei comunități prospere.

Din nefericire, societatea zilelor noastre este una violenta, iar copiii noștri sunt supuși acestor acte agresive în fiecare zi - fie prin mediatizarea lor, fie prin activitățile și relațiile pe care le au cu cei din jur. Este foarte important de a interveni în copilărie pentru a reduce actele comportamentale agresive și de a învăța niște mijloace social acceptate de reacționare la frustrări și de a căpăta deprinderi comunicative asertive. Anume din acest motiv cercetarea particularităților comportamentului agresiv la copii, elaborarea metodelor de corecție, și principalul – profilaxia, prezintă una din probleme majore a psihologiei. Este îngrozitor creșterea numărului de preadolescenți agresivi, preadolescenți care reprezintă pătura socială cea mai vulnerabilă față de instabilitatea socială, situația economică și morală a țării. Acest lucru și-a găsit confirmare în studiul realizat de noi și prezentat în lucrarea “Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani”. Din cei 430 de preadolescenți studiați majoritatea manifestă o agresivitate moderată (62,2%), dar constatăm, în același timp că, tocmai 19,9% din ei sunt cu grad ridicat al agresivității. Dacă să diferențiem distribuția dată de rezultate după vârste, valorile maxime le dețin preadolescenții de 13-14 ani, nivel ridicat obținând tocmai 35,6% dintre preadolescenții vârstei respective, pe când la vârsta de 11-12 ani așa indice sporit de agresivitate au demonstrat doar 6,9%. Așa o stare de fapte o considerăm normală, deoarece cunoaștem că vârsta de 13-14 ani este o perioadă critică în dezvoltarea

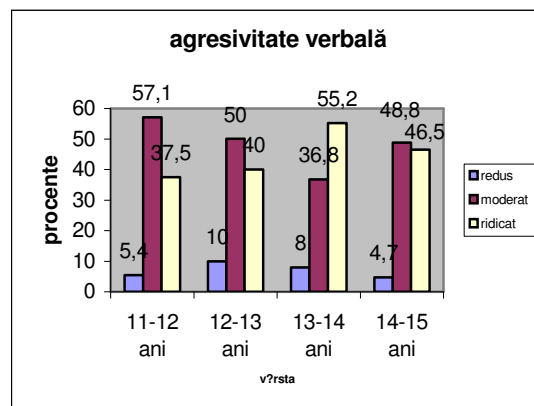
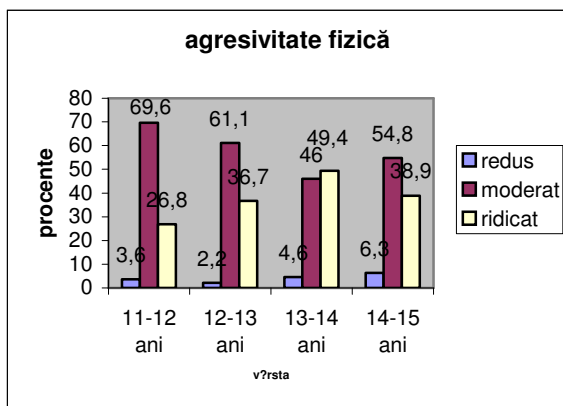
personalității preadolescenților și sporirea reacțiilor agresive la vârsta dată este un

fenomen așteptat și motivat.



Cu referire la tipurile și formele de agresivitate am constatat că: agresivitatea verbală și cea fizică predomină la preadolescenții de vârsta de 13-14 ani

(55,2% dintre ei dețin nivel ridicat de agresivitate verbală și 49,4% – nivel ridicat de agresivitate fizică).



Dacă la vârsta de 11-12 ani, preadolescenții doar în raport de 37,5 la sută demonstrează nivel ridicat de agresivitate verbală, deja la 13-14 ani mai mult de jumătate din ei (55,2%) dețin manifestări de agresivitate în procesul de comunicare, evidente fie sub formă de reținere a răspunsului, fie printr-o excesivă folosire a formulilor de negație, chiar dacă opinia ce se exprimă nu e de opoziție. Cuvântul clădește întregul nostru sistem de cunoaștere, relație și acțiune a personalității. Este firesc ca sensibilitatea, reacția față de acest făuritor, în special la vârsta preadolescenței, să fie foarte percutantă și să aibă efecte de năruire, de demolare afectivă. Nu în zadar se spune că agresivitatea cea mai periculoasă este aceea transmisă sau obținută prin intermediul cuvântului. Relațiile mijlocite de cuvânt sunt mult mai sofisticate, mai ascunse și deci mai

perfide decât cele prin acte, fapte, impulsuri exprimate violent. Nu în zadar acest tip de agresivitate cunoaște vârful manifestărilor sale la etapele mari a preadolescenței, când se obține deja un anumit spor în dezvoltare. Prin intermediul cuvântului se ating valori esențiale ale ființei, se țintește degradarea personalității, atingerea reprezentării de sine, dizolvarea identității și demnității, știrbirea libertății de a exista. În fond sunt atinse cele mai importante valori.

Aceste manifestări externe ale agresivității caracterizează un comportament critic al preadolescenților și ne permit să confirmăm că agresivitatea directă este specifică vârstei de 13-14 ani. Aceleași date empirice denotă că agresivitatea subiecților de 11-12 ani și 12-13 ani este de natură indirectă, de aceea și se manifestă în comportamentul preadolescenților la un

nivel mai scăzut ca indice general de agresivitate. Valorile medii ale agresivității indirecte sunt maxime la vârsta de 11-12 ani (50% dintre ei dețin nivel ridicat de agresivitate indirectă). Este probabil că dificultățile de adaptare la noul ciclu de școlarizare gimnazial determină o sensibilitate mai mare a elevilor din clasele a cincea.

Cele mai multe manifestări ostile se înregistrează la preadolescenții de 12-13 ani (91,1%) și 13-14 ani (85,1%). La nivel statistic a fost stabilită o legătură semnificativă între indicele ostilității și tipurile și formele de agresivitate. Acest fapt ne-a condus la concluzia că agresivitatea preadolescenților, în cea mai mare măsură, se manifestă sub formă de comportamente ostile. Ostilitatea preadolescenților contemporani se manifestă sub formă de supărare, trăiri al vinei, dar în același timp și iritabilitate evidentă. Și indicele reacțiilor agresive scoate în evidență iritabilitatea accentuată a preadolescenților agresivi, însoțită de manifestări ale negativismului. Prezența ostilității și agresivității la întregul grup își poate găsi explicația în corelarea clasică dintre frustrare și agresivitate, mediul și experiența preadolescenților fiind saturate de elemente generatoare de frustrare și stres.

Datele științei moderne ne conving că preadolescentul agresiv este mai întâi de toate un copil obișnuit, căruia îi este caracteristică o ereditate normală. Iar caracteristicile calității agresivității sunt căpătate sub influența greșelilor a omiteților în lucrul educativ, a complicațiilor în mediul înconjurător.

Rezultatele obținute ne-au condus la ideea că pentru soluționarea cu succes a acestei probleme complexe este necesar implicarea psihologului școlar, a familiei și a profesorilor. În acest sens am propus

modelul tridirecțional al influenței psihocorecționale: lucrul cu copiii (training), lucrul cu profesorii (seminar) și lucrul cu părinții (seminare și convorbiri individuale). Astfel, se poate obține o susținere și încurajare a comportamentelor social-acceptate, tolerante din partea

maturilor ce-i înconjoară. Logica trainingului, elaborat și implementat, a presupus scăderea gradului de nervozitate, datorită formării încrederii în sine și în forțele proprii, datorită susținerii din partea părinților și profesorilor în schimbarea comportamentului, ba chiar reducerea numărului de situații tensionale și conflictuale la școală și acasă. Scopul training-ului este căutarea metodelor alternative (social acceptate) de satisfacere a necesităților preadolescenților și colaborarea cu oamenii înconjurători. Pe parcursul training-ului se realizează următoarele obiective:

- conștientizarea necesităților personale,
- reglarea emoțiilor negative și învățarea căilor de reglare a stărilor emoționale,
- formarea autoaprecierii adecvate,
- învățarea tehnicilor de reținere a impulsurilor negative și formarea autocontrolului,
- formarea poziției morale pozitive, a perspectivelor de viață și planificarea viitorului,
- dezvoltarea capacității de a face față conflictelor și soluționării constructive a lor
- formarea priceperilor și deprinderilor de comunicare adecvată, ridicarea competenței în comunicare. Ca proces psihosocial de influență, comunicarea presupune acceptare, receptare și producerea de modificări la nivel comportamental și atitudinal.

Sarcinile pe care le-am urmărit la această etapă reprezintă un aspect important al educației pentru toleranță – problemă vitală a epocii contemporane. Imperativul acesta se înscrie între dimensiunile „noilor educații” dictate de problematica lumii contemporane. Nevoia de toleranță se face resimțită prin prezența intoleranței, manifestată în planul relațiilor sociale la nivelul comportamentelor cotidiene și, nu în ultimul rând, în raporturile preadolescent – preadolescent, preadolescent – părinte, preadolescent – profesor. Un suport real al educației pentru toleranță este natura

dialogată a ființei umane – omul este creat pentru a se desăvârși prin dialog, prin comunicare cu celălalt. Toleranța este mai mult decât un compromis, pentru că presupune: prețuirea, respectul, iubirea, speranța, încrederea în esența ființei umane. De asemenea, educația pentru toleranță trebuie asumată atât de școală, cât și de familie.

Tehnicile utilizate în training sunt îndreptate asupra însușirii de către preadolescenți a modalităților de comportare adecvate în locul reacționării agresive obișnuite, învățarea aprecierii situațiilor sociale, reducerea stereotipurilor agresive de comportament, formarea paternurilor de comportare mai adaptative, intensificarea și mărirea reacțiilor productive de comportament, reducerea anxietății.

În programul trainingu-lui s-au conturat următoarele etape ale schimbării comportamentului agresiv:

1. „Conștientizarea”: obținerea informației despre propria personalitate și problema comportamentului agresiv;
2. „Reevaluarea personalității proprii”: aprecierea faptului ce simte copilul și ce gândește despre sine și comportamentul său;
3. „Reevaluarea lumii înconjurătoare”: aprecierea faptului cum comportamentul agresiv al copilului influențează asupra lumii înconjurătoare (semeni, părinți, profesori, etc.);
4. „Susținerea intragrupală”: deschiderea, încrederea și compătımirea grupei la discutarea problemei comportamentului agresiv;
5. „Catarsis”: sesizarea și exprimarea atitudinii personale față de problema comportamentului agresiv;
6. „Întărirea Eu-lui”: căutarea, alegerea și luarea deciziilor de acțiune, formarea încrederii în capacitățile și posibilitățile schimbării comportamentului;
7. „Căutarea alternativii”: discutarea schimbărilor posibile a comportamentului agresiv;
8. „Controlul stimulilor”: evitarea sau opunerea rezistenței stimulilor ce provoacă comportamentul agresiv;

9. „Consolidare”: autostimularea sau stimularea din partea colegilor, adulților pentru schimbarea comportamentului;
10. „Comunicarea”: formarea priceperilor și deprinderilor de comunicare adecvată, prioritatea colaborării, majorarea sensibilității preadolescenților în ce privește percepția altor persoane, ridicarea competenței în comunicare la nivel de cunoștințe dar și perceperi, îndemnări;
11. „Conflict resolution”: dezvoltarea competenței folositoare pentru a face față conflictelor, formarea capacității de a comunica astfel încât conflictele să fie dezamorsate;
12. „Socializarea”: lărgirea posibilităților în viața socială în legătură cu refuzul de la comportament agresiv.

Dar aceste activități câștigă foarte mult în eficiență și în durată dacă sunt implicați profesorii și părinții. Veriga ce precede afirmarea personalității în muncă și societate este formarea acesteia mai întâi în familie, primul grup de apartenență a copilului și care, în această calitate, construiește baza pentru achizițiile viitoare; se adaugă apoi școala ca microsistem social, având rol de integrator al personalității elevului în structura cerințelor obiective ale dezvoltării. Familia ca mediu primar al socializării și formării este locul în care fiecare învață ce înseamnă a trăi împreună, a suporta greșelile și reacțiile, bucuriile expansive sau tristețile apăsătoare, generozitatea sau injustețea altora. Realizată în familie, educația pentru toleranță asigură înțelegerea și convingerea că acceptarea și respectarea aproapelui nu înseamnă o sărăcie a ființei, ci, din contra, o îmbogățire, o consolidare și o confirmare a sinelui.

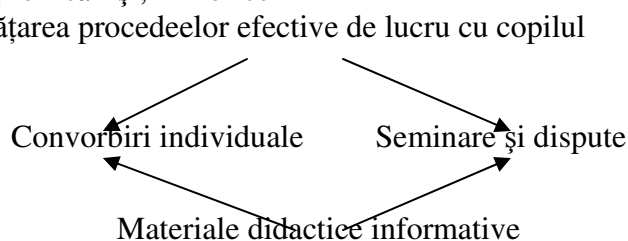
Literatura de specialitate prezintă foarte vag problematica activității de iluminare științifică a părinților, precum și principiile pe care educatorii le urmează în procesul de formare al elevilor.

Dimensiunea afectivă în educație are o importanță majoră, ea înscriindu-se între marile probleme care frământă omenirea în demersul de perfecționare a ființei umane. În

Declarația Drepturilor Omului, principiul 6 menționează: „pentru înflorirea armonioasă a personalității sale, copilul are nevoie de dragoste și înțelegere. Pe cât posibil, el trebuie să crească sub ocrotirea și sub responsabilitatea părinților săi și, în orice

caz, într-o atmosferă de afecțiune și securitate morală și materială.”

Direcțiile de bază a lucrului cu părinții copilului agresiv pot fi ilustrate în felul următor:



În arsenalul adulților există următoarele modalități de control a comportamentului copilului:

Modalități negative: pedepsele, comenzile;

Modalități neutre: modificarea comportamentului;

Modalități pozitive: rugăminți, manipulări.

În același timp, unitatea de acțiuni dintre școală și părinți, cerințele unice constituie unul din factorii cei mai importanți în arta educațională. Deaceea ținem foarte mult ca să fie implicați și părinții.

Garanția cea mai bună a unui comportament echilibrat și adecvat al copilului este capacitatea părinților de a-și regla emoțiile sale, și în special, mânia. Deaceea, în cadrul orei de iluminare pentru părinți, li s-au prezentat modalități adecvate de inhibare a mâniei, aspecte importante de comportare cu copii agresivi.

Poate că prea puțin s-a scris despre implicațiile relației dintre educat și educator îndeosebi, despre comportamentul agresiv manifestat de preadolescenți în relații cu pedagogii și părinții. Noi am încercat să prezentăm pedagogilor și părinților valoarea problemei puse în discuție, modul în care se manifestă aceste comportamente agresive, în ce măsură sînt afectați toți participanții la procesul instructiv – educativ, măsurile posibile de lucru cu astfel de copiii, regulile de comportare mai efective a profesorilor și părinților cu preadolescenții agresivi. Pentru profesori am organizat un seminar pe tema: „Agresivitatea umană. Pe parcursul discuției s-a specificat faptul că relația profesor – elev este una de tip special, bazată în primul rînd pe comunicare – fie ea verbală, paraverbală și / sau nonverbală. Actul comunicării poate

veni atât în sprijinul dar și în detrimentul relației, în funcție de transparența sau opacitatea acesteia; comunicarea reprezintă o modalitate de interacțiune psihosocială, un schimb continuu de mesaje între interlocutori, menit să realizeze o relație interumană durabilă, pentru a influența, în sens calitativ, menținerea sau modificarea comportamentului individual sau de grup. Ca proces psihosocial de influență, comunicarea presupune acceptare, receptare și producerea de modificări la nivel comportamental și atitudinal. Orice perturbare care apare în actul comunicării afectează în sens negativ relația educator – educat. Desigur, gradul de afectare depinde de modul în care este percepută perturbarea comunicării de ambii, de durata acestei crize, de statusul și personalitatea fiecăruia, de structura afectiv – emotivă etc. De cele mai multe ori menținerea stării de confuzie și dezechilibru comunicațional degenerază într-o formă de agresivitate, mai întâi latentă, după care ea devine manifestă prin limbaj și comportament. Trebuie să precizăm că s-a făcut o distincție între agresivitate și violență, diferența fiind determinată atât de origine, factori favorizanți cât și de intensitatea cu care se prezintă fiecare.

Ca un fir roșu pe parcursul discuției s-a conturat întrebarea: pot fi atenuate sau înlăturate manifestările agresive ale preadolescentului? S-a răspuns că există voci care susțin că civilizația și ordinea morală trebuie să se bazeze pe forță, nu pe înțelegere. Alte voci, în special cele venite din rîndul psihanalizatorilor, susțin că dragostea, opusul agresivității, este un

antidot al celei din urmă. Freud susține că „agresivitatea nu poate fi eliminată, dar poate fi neutralizată prin activarea tuturor forțelor ce creează legături emoționale între oameni” (E. Eibl- Eibesfeldt, 1995, pag.56). atmosfera este determinantă pentru neutralizarea comportamentului afectiv.

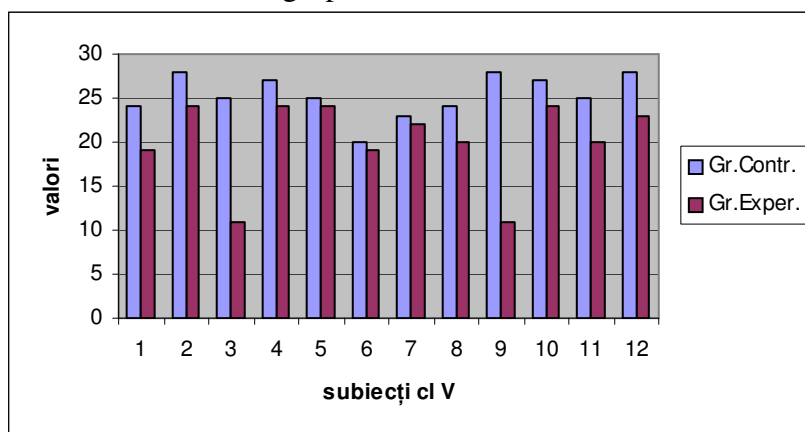
Dacă relațiile afective ale copilului cu mediul înconjurător sânt echilibrate, vor fi asigurate atunci toate premisele pentru construirea unei personalități integre. Când există înțelegere deplină între copil și adult se creează un climat de bunăvoință.

Suntem dispuși să credem că, anume cele menționate mai sus au produs efectul pozitiv al antrenamentului psihologic special, elaborat și realizat de noi, asupra comportamentului agresiv al preadolescenților contemporani. Diferențele experimentale obținute dintre datele preadolescenților, care au format grupul

experimental, în raport cu datele preadolescenților din grupul de control confirmă acest lucru, deoarece sunt semnificative la nivel statistic.

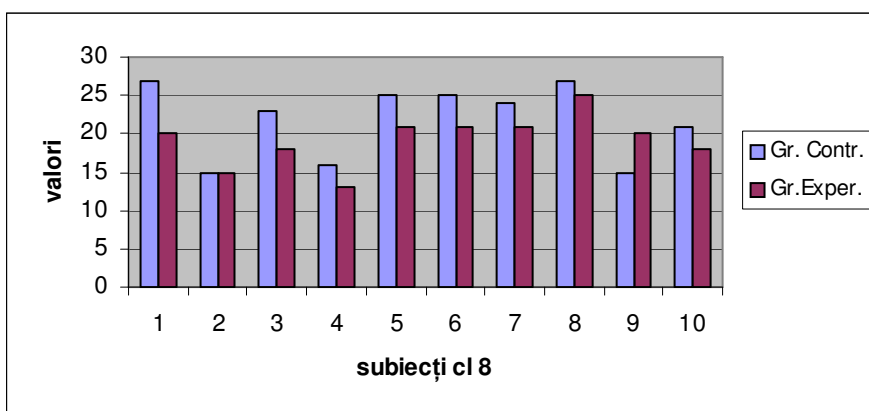
Datorită aplicării programului corectiv elaborat și propus de noi, am obținut schimbări semnificative la indicele reacțiilor agresive atât la preadolescenții din primul grup formativ, care a fost format din preadolescenții de 11-12 ani ($t = 3,59$ pentru pragul de semnificație $p < 0,004$), cât și la subiecții experimentali din al doilea grup formativ, format din preadolescenți de 14-15 ani ($t = 2,53$ pentru pragul de semnificație $p < 0,03$).

În urma prelucrării statistice cu ajutorul procedurii „t-student” am obținut la indicele reacțiilor agresive $t=3,59$ semnificativ pentru pragul de semnificație 0,004.



La fel s-a obținut o diminuare a indicelui reacțiilor agresive la subiecții din al doilea

lot experimental în comparație cu cei din lotul de control.



Din graficele prezentate se pot vedea clar schimbările intervenite în diminuarea agresivității preadolescenților, datorate realizării experimentului formativ propriu-zis.

Diferențele semnificative obținute de ambele loturi experimentale în comparație cu grupul de control la indicele general al reacțiilor agresive denotă faptul că analiza complexă a structurilor comportamentelor agresive efectuată pe parcursul ședințelor de training permit de a înțelege și a dezamorsa valențele explozive. În același timp, operațiile de sondare în mecanismele secrete de producere a agresivității altora a oferit prilejul preadolescenților de a face o introspecție în propria ființă, descoperind sursele propriei agresivități. Odată pusă sub controlul conștiinței și al voinței, șansele de declanșare, atât a propriilor pulsioni, cât și ale altora, se reduc sau dispar. Rolul valoros în menținerea comportamentelor social-acceptate îi revine și susținerii din partea profesorilor, părinților, modurilor lor de comportare și reacționare la diverse situații frustrante. Adevărata soluție a acestei probleme o găsim în coerența influențelor educative, în integrarea într-un parteneriat viabil a școlii și familiei în perspective idealului educațional. Avem convingerea că această analiză constituie un sistem coerent și eficace de profilaxie și autopsihoterapie a acestui flagel periculos al lumii contemporane.

SUMMARY

The present work is dedicated to the study of correction and preventive measures of the aggression of contemporary teenagers from Republic of Moldova.

A three-dimensional sample has been developed and used with the purpose of decrease of teenagers aggression (seminars with parents and teachers, training with teenagers). This

sample can be used by teachers and psychologists on practice.

The training with teenagers has been oriented toward the optimization of prevalent activity and, more important, to the development of an indulgent attitude in the relation with persons of the same age and.

Bibliografie:

- Bauman, L., Riche, R. (1995), *Adolescenții o problemă, părinții un necaz*, București, Ed. ANTET.
- Debarbieux, E. (1991), *La violence dans la classe*, 2-é Edition, Paris, ESF.
- Holdevici, I. (2001), *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*, București, Editura Orizonturi.
- Irenaus Eibl – Eibesfeldt, (1995), *Agresivitatea umană. Studiu etologic*, București, Ed. Trei.
- Ranschburg, J. (1995), Frică, supărare, agresivitate, București, Ed. Didactică și pedagogică.
- Șoitu, L., Hăvărneanu, C. (2001), *Agresivitatea în școală*, Iași, Ed. Universitarie.
- Racu I., Donica E. *Abordările teoretice a naturii agresivității. // Noutăți medicale din Moldova*, vol.7, N3-4. – Chișinău, 2001.
- Donica E. *Agresivitate – forme de manifestare. // Probleme actuale ale științelor umanitare*, vol. 4 – Chișinău, 2001.
- Donica E. *Manifestările agresivității la preadolescenții contemporani. // Noutăți medicale din Moldova*, vol.8, N5 – Chișinău, 2002.
- Losîi E. *Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani*, Chișinău, 2004, 148p.

IDENTIFICAREA INGRUP, ABILITATEA PERSONALĂ ȘI PERMEABILITATEA CONTEXTULUI INTERGRUPURI CA FACTORI ÎN DETERMINAREA ALEGERII STRATEGIILOR IDENTITARE

Dorin Nastas, doctor în psihologie

Introducere

Comarate între ele grupurile sociale, de cele mai multe ori, au statusuri sociale inegale, respectiv un grad diferit de prestigiu asociat acestora. Apartenența la grupuri defavorizate sau cu un statut social inferior conferă membrilor acestor grupuri o identitate socială nesatisfăcătoare sau negativă, lucru care nu este plăcut. Ce se întâmplă cu acești indivizi? Ce întreprind ei pentru a scăpa de identitatea socială negativă și a accede la o identitate socială pozitivă?

În spațiul psihologiei sociale teoria identității sociale (Tajfel & Turner, 1979; 1986) a prezentat o prima abordare teoretică sistematică asupra problemelor enunțate mai sus. Pentru a răspunde la acestea și alte întrebări, teoria identității sociale a acordat o atenție deosebită studiului *strategiilor de modificare a identității sociale negative*. Inițial atenția cercetătorilor a fost orientată spre identificarea impactului factorilor socio-structurali asupra alegerii strategiilor identitare. În timp, mai ales după o reconsiderare a rolului identificării, atât în plan teoretic, cât și la nivelul demersului empiric, s-a impus o reconsiderare a impactului factorilor interni în alegerea strategiilor.

Scopul acestui articol este de a prezenta un *model al interacțiunii factorilor interni și externi în determinarea alegerii strategiilor identitare* (Nastas, în curs de apariție), precum și o primă validare empirică a unora dintre afirmațiile fundamentale ale modelului.

Modelul influenței factorilor socio-structurali în alegerea strategiilor identitare

Ca rezultat al analizei teoretice legate de conceptualizarea teoriei

identității sociale au fost definite trei strategii identitare fundamentale: (1) *mobilitatea individuală* care constă în încercarea de părăsire a ingrup-ului inferior și de aderare la grupul cu statut social superior; (2) *competiția socială* ce presupune angajarea membrilor ingrup-ului în competiție directă cu outgrup-ul pentru a produce schimbări reale în statutul intergrupuri (această strategie presupune chiar o încercare de inversare a pozițiilor relative a grupurilor pe dimensiunile de comparație relevante) și (3) *creativitatea socială* care se referă la încercarea de schimbare imaginară a elementelor situației de comparație intergrupuri în sensul obținerii unei comparații mai favorabile pentru grupul de apartenență (această strategie presupune “re-definirea sau alterarea elementelor situației de comparație”) (Tajfel & Turner, 1979; 1986).

Primele două strategii – mobilitatea și competiția – au fost conceptualizate inițial ca fiind strategii strict acționale sau comportamente manifeste, în timp ce ultima – creativitatea – ca o strategie cognitivă legată de alterarea percepției contextului comparativ intergrupuri prin intermediul comunicării ingrup (în mod indirect, tot o strategie comportamentală: a comunica cu ingrup-ul pentru a găsi împreună aspecte descriptive favorabile ingrup-ului). Această viziune mai curând „sociologică” – legată cu precădere de comportamente manifeste (părăsirea ingrup-ului în cazul mobilității, confruntarea cu outgrup-ul în cazul competiției și comunicarea ingrup în cazul creativității) – a determinat faptul că, pornind de la primele teoretizări, hotărâtori în determinarea alegerii strategiilor au fost găsiți factorii socio-structurali. În mod concret, esențiali pentru determinarea alegerii strategiilor identitare au fost considerați factorii socio-structurali legați de *permeabilitatea granițelor intergrupuri și stabilitatea contextului intergrupuri*.

Deși teoretizarea legată de strategiile managementului identității sociale negative este o parte importantă din teoria identității sociale, verificările

empirice au fost relativ puține și întârziate (van Knippenberg & Ellemers, 1990). Studiile realizate (de exemplu Ellemers, van Knippenberg, de Vries, N., & Wilke, 1988; Ellemers, van Knippenberg, & Wilke, 1990; Ellemers, Wilke, & Van Knippenberg 1993; Jackson, Sullivan, Harnish, & Hodge, 1996), deși au întâmpinat multe dificultăți legate de operaționalizarea și măsurarea strategiilor identitare, au reușit să identifice un anume tablou general legat de impactul factorilor socio-structurali asupra alegerii strategiilor

identitare (vezi Figura 1). Pentru că în conceptualizarea originală a strategiilor prioritare a fost considerată strategia mobilității individuale (Tajfel & Turner, 1986), permeabilitatea granițelor intergrupuri a fost considerat a fi factorul extern cel mai important: dacă granițele permit părăsirea grupului atunci individul, ca să scape de identitatea socială negativă, va părăsi grupul încercând să adere la outgrup-ul cu statut superior.

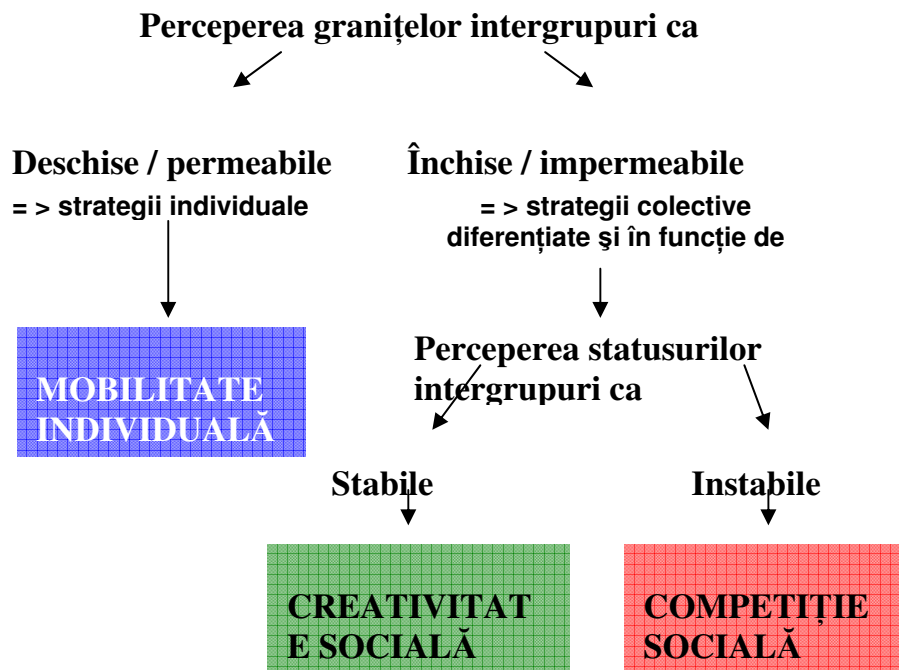


Figura 1:
**Modelul impactului factorilor socio-structurali asupra
alegerii strategiilor identitare**

În cazul în care granițele intergrupuri sunt impermeabile, atunci individul are de ales între două strategii colective: competiția socială și creativitatea socială. Alegerea uneia dintre strategiile colective se face în funcție de un alt factor socio-structural – stabilitatea contextului intergrupuri. Atunci când contextul intergrupuri este perceput ca fiind instabil, alterabil, plauzibil de a fi schimbat prin depunerea unui efort colectiv, individul va alege strategia competiției sociale. Dacă însă contextul

intergrupuri este perceput ca fiind stabil, schimbarea statutului ingrup nu este plauzibilă și singura modalitate de diminuare a caracterului negativ al identității sociale rămâne a fi creativitatea socială. Este important să precizăm că modelul din Figura 1 nu a fost prezentat într-o manieră formalizată și nici nu a fost propus de vreun cercetător, ci se desprinde din analiza studiilor empirice ce au avut ca preocupare studiul impactului factorilor

socio-structurali asupra alegerii strategiilor identitare.

În ultimul timp, în lucrările semnate de Ellemers și colegii săi, s-a observat o preocupare tot mai pregnantă față de impactul identificării în alegerea strategiilor identitare și o analiză mai rafinată a cauzelor care provoacă reacțiile identitare strategice (Ellemers, Kortekaas, & Ouwerkerk, 1999; Ellemers, Spears, & Doosje, 1999; 2002). Abordările prezentate de autorii menționați au fost consonante cu modul nostru de abordare a acestui subiect. În baza reflecțiilor personale, dar și cu considerarea atentă a contribuțiilor cercetătorilor ce reprezintă, în special, școala olandeză de cercetări asupra identității sociale, am îndrăznit să propunem un model teoretic revizuit cu privire la factorii care determină alegerea strategiilor identitare, model pe care-l prezentăm mai jos.

Modelul interacțiunii factorilor interni și externi în alegerea strategiilor identitare

Modelul pe care dorim să-l propunem are câteva elemente de noutate și, în același timp, specifice: (1) revede raporturile ce se stabilesc între mobilitate, competiție și creativitate, insistând totodată pe dimensiunile sau formele intra-psihe de manifestare a acestora; (2) consideră ca fiind relevanți în alegerea strategiilor identitare, pe lângă factorii socio-structurali (numiți „externi”) analizați și prezentați anterior, doi factori psihologici (numiți „interni”) – identificarea cu grupul și abilitatea specifică; (3) acordă factorilor interni o pondere mai mare în alegerea strategiilor identitare comparativ cu factorii externi.

Dimensiunile de manifestare a strategiilor

Conform viziunii autorului viața intra-psihică se desfășoară pe trei dimensiuni sau niveluri – *cognitiv*, *afectiv* și *motivațional* – exteriorizându-se prin intermediul *comportamentului* (care la nivel intra-psihic este prefigurat de nivelul *conativ*, nivelul intențiilor comportamentale). Acest punct de vedere

este consonant și cu interesul relativ recent pentru a distinge categorii de răspunsuri identitare în baza dimensiunilor sau nivelurilor psihice (Blanz, Mummendey, Mielke, & Klink, 1998; Ellemers *et al.*, 2002). Dacă strategiile identitare clasice au fost definite inițial în termeni comportamentali sau acționali, oarecum „sociologic”, asta nu înseamnă că ele nu au o existență la nivel cognitiv, afectiv și conativ (motivația obținerii unei identități sociale pozitive fiind postulată conform teoriei identității sociale și manifestându-se în cazul strategiilor identitare ca un fundal motivațional constant). De fapt, chiar indicatorii prezenței strategiilor identitare (variabilele dependente) din studiile empirice care s-au realizat anterior (Ellemers, *et al.*, 1988; 1990; 1993; Jackson *et al.*, 1996) au aparținut uneori dimensiunii afective (identificarea în grup) sau celei cognitive (perceperea similarității interpersonale a membrilor în grup).

Formele și dimensiunile psihologice de manifestare a mobilității individuale

Sugestia pentru a considera mobilitatea individuală la alte nivele decât cel efectiv (comportamental) vine chiar din partea lui Tajfel și Turner (1986) care afirmau: „tendința de a ne *distanța psihologic* [subl. noastră] de apartenența la categorii cu un prestigiu scăzut ne este cunoscută din experiența de toate zilele” (p. 19). „Mobilitatea psihologică” despre care vorbesc autorii citați poate fi înțeleasă în trei maniere: (1) *mobilitate cognitivă* ce implică o alterare strategică a percepției sociale (vezi de ex. Jackson *et al.*, 1996); (2) *mobilitate afectivă* ce presupune scăderea gradului de angajament față de grup (în esență e vorba de scăderea gradului de identificare în grup; pentru detalii a se vedea discuțiile de mai jos) și (3) *mobilitate conativă* ce presupune afirmarea intenției de a acționa pe viitor în sensul părăsirii efective a grupului în favoarea outgrupului.

Faptul de a considera mobilitatea atât sub forma ei efectivă cât și ca o distanțare psihologică față de grup face ca această strategie să fie, cel puțin cu

referire la formele sale cognitive și afective, independentă de perceperea permeabilității granițelor intergrupuri. Totuși, cercetările care au fost realizate de Ellemers *et al.* (1988; 1990, 1993) și Jackson *et al.* (1996) au pus în evidență faptul că nu există un impact sistematic al permeabilității grupului asupra strategiei de mobilitate (aceste cercetări totuși au o serie de limite serioase; vezi Nastas, în press). Absența efectului sistematic al permeabilității asupra mobilității se poate datora și conceptualizării insuficient de rafinate a mobilității din punct de vedere al manifestării acesteia la diferite paliere (cognitiv, afectiv și conativ). Această eroare de conceptualizare se poate regăsi ulterior în forma și sensibilitatea indicatorilor mășurați ca variabile dependente în demersul empiric.

Formele și dimensiunile psihologice de manifestare a competiției sociale

Opusul mobilității individuale este competiția socială: persoana care face parte dintr-un grup cu statut inferior se implică activ în tentative de a îmbunătăți situația grupului din care face parte pe *aceeași dimensiune de comparație și în raport cu același outgrup.*

În opinia majorității cercetătorilor competiția socială este văzută doar ca o strategie comportamentală (Blanz *et al.*, 1998). Și asta pentru că ea implică în primul rând acțiuni colective competitive. În opinia noastră, nu vedem de ce nu am putea discuta, la fel ca și în cazul mobilității individuale, despre competiție socială manifestată la nivelul *afectiv*, *cognitiv* sau *conativ*. Credem că strategia de competiție socială se poate manifesta *la nivelul afectiv* prin manifestarea unei spornici a atașamentului față de ingrup (o mai mare identificare ingrup). Afișarea intenției de a acționa în sens competitiv în raport cu outgrup-ul superior ni se pare o *modalitate conativă* adecvată pentru această strategie. Cel mai dificil este să oferim un exemplu de manifestare cognitivă a competiției sociale. O serie de cercetări asupra percepției variabilității în contextele intergrupuri ne oferă însă un

sprijin neașteptat pentru exemplificarea competiției sociale *la nivel cognitiv* (Doosje, Ellemers, & Spears, 1995a; Doosje, Spears, & Koomen, 1995b; Doosje, Spears, Ellemers, & Koomen, 1999; Ellemers, Spears, & Doosje, 1997). Rezultatele cercetărilor recente sugerează că perceperea variabilității ingrup și outgrup se realizează strategic de către membrii grupurilor cu statut inferior. Astfel s-a demonstrat că membrii grupurilor cu statut inferior care resimt un puternic angajament față de grup (o identificare ingrup puternică) sunt înclinați să manifeste semne de modificare strategică a percepției variabilității în sensul în care percep atât ingrup-ul cât și outgrup-ul ca fiind mai omogen. Ținând cont de faptul că cercetările realizate anterior au indicat faptul că, competiția socială este influențată, în special, de perceperea instabilității contextului intergrupuri (Ellemers *et al.*, 1988; Van Knippenberg & Ellemers, 1990), s-a încercat verificarea impactului acesteia asupra percepției variabilității. Rezultatele au confirmat faptul că modificarea strategică a percepției variabilității grupurilor se manifestă cu precădere în cazul în care contextul intergrupuri este perceput ca fiind instabil (Doosje *et al.*, 2002). Autorii implicați în realizarea seriei de cercetări la care ne-am referit susțin că modificarea strategică a percepției variabilității este o condiție necesară pentru acțiunea colectivă efectivă (Doosje *et al.*, 1999).

Creativitatea ca strategie complementară

Strategiile creative, în opinia noastră, sunt strategii care oferă soluții de compromis pentru situațiile în care individul este blocat de *restricțiile obiective* (uneori și subiective) *pentru a pleca efectiv din grup* (mobilitate individuală comportamentală) sau *a schimba realmente situația grupului* (competiție socială efectivă). *Mobilitatea individuală efectivă* (comportamentală) este restricționată obiectiv atunci când granițele grupurilor sunt închise. *Competiția socială efectivă*

(comportamentală) este restricționată obiectiv atunci când raportul de statut între cele două grupuri este stabil. Bineînțeles, „formele psihologice” sau mai exact „intra-psihice” de mobilitate individuală sau competiție socială se pot manifesta la nivel afectiv și cognitiv relativ independent de permeabilitatea granițelor sau stabilitatea contextului intergrupuri (mai puțin probabil și la nivel conativ, al intențiilor comportamentale).

Tajfel și Turner (1986) considerau strategiile creative ca fiind strategii colective care intervin atunci când competiția socială nu este posibilă. Opinia noastră este că strategiile creative sunt *secundare* (*auxiliare*) în raport cu mobilitatea individuală și competiția socială și *deopotrivă utile* pentru persoanele orientate spre mobilitate individuală (persoane cu identificare ingrup slabă) cât și pentru persoanele orientate spre competiție socială (persoane cu identificare ingrup puternică). În viziunea noastră, strategiile de creativitate sunt utilizate, în special atunci când cele două orientări strategice opuse – individuală vs. colectivă – sunt *obiectiv* restricționate de factorii socio-structurali. În acest sens, creativitatea poate fi o preocupare *individuală* (mai ales atunci când mobilitatea socială este imposibilă) fie o preocupare colectivă sau *socială* (în special în cazul obstrucționării competiției sociale). Este foarte posibil ca ceea ce considerăm a fi „creativitate individuală” să nu fie, de fapt, atractivă pentru individul căruia îi este obstrucționată mobilitatea, el preferând mai degrabă fie personalizarea auto-percepției sau abandonul nivelului identificării sociale.

Reanalizarea raporturilor dintre mobilitate, competiție și creativitate

Având în vedere cele menționate mai sus, considerăm că strategiile de mobilitate socială și competiție socială trebuie gândite ca fiind strategii *principale* și *opuse* (interdependente în mod negativ), în timp ce diversele forme de creativitate socială sunt strategii

secundare și *complementare* în raport cu primele două. Această regândire a rolului diferențiat jucat de strategiile identitare cât și a raporturilor care se stabilesc între acestea a pornit de la reconsiderarea manifestărilor intra-psihice sau psihologice ale strategiilor în plan afectiv, cognitiv și conativ.

Prezentarea mobilității și competiției ca fiind interdependente negativ sugerează clar strategia folosirii unui singur indicator comun (variabila dependentă) pentru măsurarea celor două strategii, oricare nu ar fi planul de manifestare vizat: cognitiv, afectiv, conativ sau comportamental. Măsurarea creativității ar trebui să fie gândită astfel încât să fie sensibilă deopotrivă la identificarea abandonului nivelului auto-categorizării în termeni sociali cât și la clasicele modalități de compensare a pozitivității propriului grup. Credem că o formă de creativitate individuală ar fi căutarea compensatorie a pozitivității propriei persoane, care ar trebui oferită și ea ca o opțiune de măsură dependentă.

Factori interni în alegerea strategiilor

Ce poate influența „din interior”, intra-psihic, alegerea strategiilor identitare? Doi factori ni s-au părut importanți, fiind în mod direct și cardinal implicați în alegerea strategiilor identitare: *identificarea cu ingrup-ul* și *abilitatea specifică și relevantă* dimensiunii de comparație focală în baza căruia se distinge negativ ingrup-ul.

Identificarea cu ingrup-ul

Atunci când aparțin în mod obiectiv (sociologic) aceluiași grup sau aceleiași categorii sociale oamenii se identifică subiectiv (psihologic) în mod diferit cu acele grupuri sau categorii. O persoană care ține foarte mult la grupul său, are un angajament afectiv profund față de el (ceea ce înseamnă că se identifică puternic cu el), atunci când constată că, într-un context intergrupuri în care permeabilitatea granițelor este prezentă, ingrup-ul este negativ, cel mai

probabil nu va manifesta mobilitate în direcția outgrup-ului superior, ci va rămâne împreună cu ingrup-ul. Un alt individ, care se identifică foarte puțin cu ingrup-ul, cel mai probabil va profita de faptul că granițele sunt deschise și va părăsi grupul. Mai mult decât atât, chiar în condițiile în care granițele sunt impermeabile, el va căuta să părăsească grupul psihologic, prin distanțare față de el, nefiind motivat să se angajeze în competiție socială sau creativitate în favoarea grupului, preferând, în cel mai rău caz, creativitatea în favoarea propriei persoane (căutarea distinctivității pozitive la nivelul identității personale).

Identificarea socială este cel mai bine definită operațional prin atașamentul față de grup, care, la rândul său, reprezintă dimensiunea afectivă a identității sociale. Fără a intra în detalii, trebuie să spunem că identificarea socială reprezintă deopotrivă o variabilă independentă (atunci când este măsurată înaintea manipulărilor experimentale critice relevante pentru selectarea strategiilor identitare) și, în același timp, chiar în spațiul aceluiași design experimental, o variabilă dependentă (atunci când este considerată ca indicator al manifestării strategiilor diametral opuse de mobilitate și competiție, mai exact, ca o manifestare în plan afectiv al acestor strategii) (vezi în acest sens studiul empiric de mai jos).

În opinia noastră anume identificarea ingrup este factorul principal în selectarea strategiilor identitare.

Abilitatea specifică și relevantă

Un al doilea factor intern hotărâtor, care oferă suport pentru perceperea eficienței acțiunii personale și diminuează sau accentuează impactul factorilor externi, este *perceperea abilității personale specifice* pe dimensiunea relevantă de comparație.

În opinia noastră, *abilitatea personală specifică* (cea care se stabilește pe aceeași dimensiune ca și dimensiunea relevantă pentru categorizarea și compararea relativă a celor două grupuri)

este importantă cel puțin din două puncte de vedere.

Mai întâi de toate, abilitatea conferă subiectului o anume percepere asupra *eficienței personale* (self-efficacy; concept înțeles în accepțiunea propusă de Bandura 1977; 1995), influențând astfel amploarea angajării în comportamentele strategice. Altfel spus, dacă *abilitatea* unui individ pe dimensiunea relevantă pentru comparația intergrupuri este percepută ca fiind *redușă*, acesta va avea o *mai slabă angajare* în strategia de mobilitate individuală (în cazul în care se identifică slab cu ingrup-ul) sau, după caz, în strategia de competiție socială (în cazul în care identificarea ingrup este puternică). Acest efect de diminuare sau amplificare a efortului strategic este de așteptat datorită faptului că percepția eficienței personale (a abilității specifice) are un impact hotărâtor asupra *expectanței* subiectului (Brockner, Wiesenfeld și Raskas, 1993).

În literatura de specialitate sunt avansate mai multe modele cognitive asupra motivației care explică *angajarea comportamentală* prin *intervenția convergentă a expectanței și valorii* (expectancy-value approach; de exemplu Kuhl, 1986; Feather, 1990; Petri, 1996). Dacă e să conceptualizăm angajarea individului în strategiile identitare prin prisma perspectivei expectanță-valoare am putea să o facem în felul următor: (a) valoarea unui comportament strategic (mobilitate sau competiție) este determinată de gradul de identificare ingrup: în cazul unei *identificări puternice cu ingrup-ul* valoarea comportamentului de competiție socială crește; în cazul unei *identificări ingrup slabe* crește valoarea comportamentului de mobilitate socială; (b) măsura angajării în unul din cele două comportamente strategice diametral opuse este determinată de expectanța individului care, la rândul său, este fundamentată pe percepția eficienței personale; abilitatea individuală pe dimensiunea de categorizare intergrupuri este principala sursă care poate determina *accentuarea percepției eficienței personale* (atunci

când abilitatea este superioară) sau *diminuarea percepției eficienței personale* (atunci când abilitatea este inferioară).

În cel de-al doilea rând, abilitatea personală specifică dimensiunii de categorizare intergrupuri este hotărâtoare pentru modul în care are loc *perceperea permeabilității granițelor intergrupuri*. Majoritatea cercetărilor realizate au operaționalizat permeabilitatea granițelor intergrupuri ca fiind *necondiționat deschise* sau *necondiționat închise*. Este adevărat că în societatea modernă se pot întâlni astfel de situații (de exemplu, granițele grupurilor etnice sau rasiale sunt necondiționat închise). Majoritatea grupurilor în societatea modernă însă sunt grupuri care au granițe *deschise condiționat*. Condiția esențială pentru a face parte dintr-un grup este, în marea majoritate a cazurilor, legată de posesia unei abilități specifice și definitorii pentru existența grupului în cauză.

În concluzie, abilitatea specifică poate fi considerată drept un *moderator* al impactului identificării asupra alegerii strategiilor sociale și, în unele situații, cum ar fi cazul grupurilor cu granițe deschise condiționat, un *mediator* al percepției permeabilității granițelor grupurilor cu statut ridicat (Baron & Kenny, 1986).

Interacțiunea între factorii externi și interni

Afirmațiile fundamentale ale modelului se referă, bineînțeles, la relațiile care se stabilesc între factorii interni (identificarea cu ingrup-ul și abilitatea specifică) și factorii externi (permeabilitatea granițelor intergrupuri și stabilitatea contextului intergrupuri) pe care le rezumăm mai jos (vezi prezentarea schematică a afirmațiilor 1-6 în Figura 2):

1. *Principalul predictor* al alegerii strategiilor principale, opuse și interdependente negativ – mobilitate vs. competiție – este **identificarea ingrup** (măsurată ca și angajament afectiv în calitate de V.I.): o identificare ingrup puternică va

determina o preferință pentru competiție socială în timp ce identificarea ingrup scăzută va facilita preferința pentru mobilitatea individuală;

2. **Abilitatea specifică și relevantă** pentru dimensiunea de comparație intergrupuri este un *moderator nediferențiat* pentru relația dintre identificarea socială și strategiile identitare de competiție și mobilitate: abilitatea ridicată va determina o mai puternică angajare în competiția socială (în cazul identificării ingrup ridicate) sau în mobilitatea individuală (în cazul identificării ingrup scăzute); ne așteptăm de asemenea ca percepția abilității specifice să nu aibă un efect independent și sistematic asupra alegerii strategiilor de mobilitate și competiție;

3. **Permeabilitatea granițelor intergrupuri** este un *moderator diferențiat* al relației dintre identificarea socială și strategiile identitare de competiție și mobilitate: atunci când *granițele intergrupuri sunt permeabile* aceasta va facilita angajarea indivizilor cu un nivel scăzut de identificare ingrup în strategia de mobilitate individuală, iar atunci când *granițele intergrupuri sunt impermeabile* aceasta va facilita angajarea indivizilor cu un nivel ridicat de identificare ingrup în strategia de competiție socială; ne așteptăm de asemenea ca percepția permeabilității granițelor să nu aibă un efect independent și sistematic asupra alegerii strategiilor de mobilitate și competiție;

4. *Principalul predictor* al alegerii strategiilor secundare opuse și negativ interdependente este **obstrucționarea strategiilor principale** (vezi detalierea în Afirmațiile 5 și 6);

5. Aceeași **permeabilitate a granițelor intergrupuri** este și un *moderator diferențiat* al relației dintre identificarea socială scăzută și strategiile identitare de mobilitate și creativitate individuală: atunci când

granițele intergrupuri sunt permeabile, aceasta va facilita angajarea indivizilor cu un nivel scăzut de identificare ingrup în strategia de mobilitate individuală, iar atunci când granițele intergrupuri sunt impermeabile aceasta va facilita angajarea indivizilor cu un nivel scăzut de identificare ingrup în strategia de creativitate individuală;

intergrupuri este perceput ca instabil, aceasta va facilita angajarea indivizilor cu un nivel ridicat de identificare ingrup în strategia de competiție socială, iar atunci când contextul intergrupuri este perceput ca stabil, aceasta va facilita angajarea indivizilor cu un nivel ridicat de identificare ingrup în strategia de creativitate socială.

6. **Perceperea stabilității contextului intergrupuri** este un *moderator diferențiat* al relației dintre identificarea socială ridicată și strategiile identitare de competiție și creativitatea socială: atunci când *contextul*

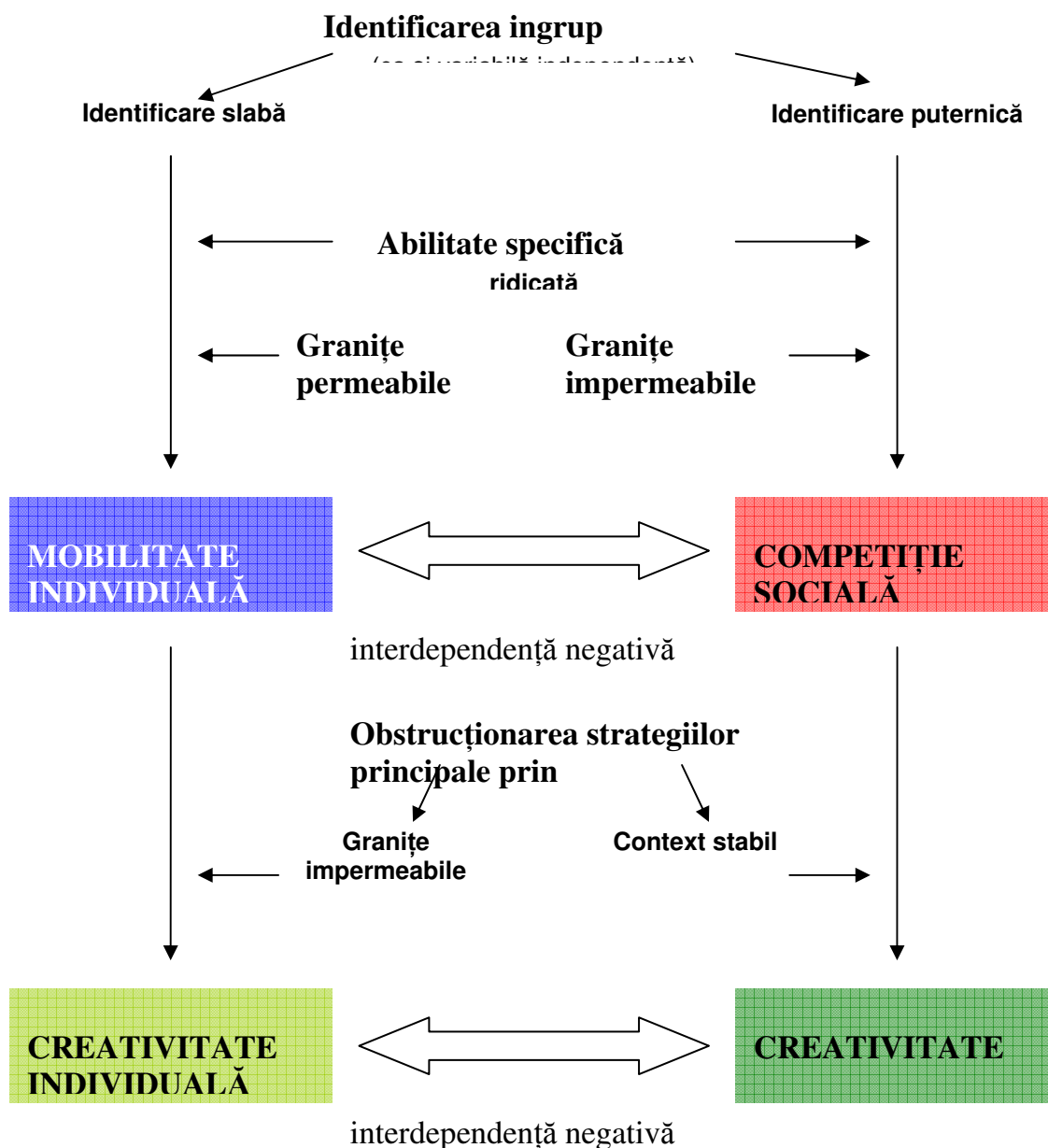


Figura 2:
Modelul interacțiunii factorilor interni și externi în alegerea strategiilor identitare

7. **Abilitatea specifică și relevantă** pentru dimensiunea de comparație intergrupuri este un *mediator* al percepției permeabilității granițelor intergrupuri în situațiile în care este vorba de grupuri la care accesul este condiționat de posesia unor abilități relevante (grupuri condițional deschise): în condiția posesiei unei abilități ridicate, granițele unor astfel de grupuri vor fi percepute ca permeabile, iar în cazul unei abilități relevante scăzute, granițele vor fi percepute ca fiind închise; acest ultim postulat se referă doar la cazuri mai speciale – grupuri cu permeabilitate condiționată – dar am considerat că merită să-l prezentăm aici pentru că am abordat acest aspect anterior, în cuprinsul acestui articol.

Modelul propus mai sus corespunde elaborărilor teoretice recent avansate de cercetătorii preocupați de *strategiile de management al identității sociale în contextul intergrupuri* (Lalonde și Silverman, 1994; Klink, Mummendey, Mielke, & Blanz, 1997; Blanz, Mummendey, Mielke, & Klink, 1998; Mummendey, Kesser, Klink, & Mielke, 1997; Mummendey, Kesser, Klink, & Mielke 1999a; Mummendey, Klink, Wenzel, & Blanz, 1999b; Branscombe, Ellemers, Spears, & Doosje, 1999; Ellemers & Barreto, 2001; Ellemers & Van Knippenberg, 2001; Ellemers, Kortekaas, & Ouwerkerk, 1999; Ellemers, Spears, & Doosje 2002).

O primă verificare a modelului a fost realizat într-un studiu experimental (Nastas, în curs de apariție). Mai jos prezentăm pe scurt studiul realizat, detalii legate de procedura acestui experiment, inclusiv instrumentele folosite, pot fi urmărite în sursa indicată anterior.

IPOTEZE

Ipotezele studiului au fost conforme cu afirmațiile modelului avansat:

- **Ipoteza 1:** Nivelul identificării în grup exercită o influență independentă și hotărâtoare asupra preferinței pentru strategiile identitare principale. În

general, persoanele cu un *nivel de identificare înalt* (indiferent de impactul altor variabile) vor manifesta preferință pentru *competiția socială*, în timp ce persoanele cu un *nivel de identificare inferior* vor prefera *mobilitatea individuală* (vezi Afirmația 1 din model);

- **Ipoteza 2:** *Perceperea nivelului abilității personale relevante* pentru contextul comparației intergrupuri este un factor care sporește sau diminuează amploarea angajării individului în strategiile identitare determinate de nivelul de identificare inițială. Ne așteptăm ca persoanele cu o *identificare inițială puternică* să se angajeze semnificativ mai mult în competiție socială atunci când vor percepe că posedă o *abilitate mare*, decât atunci când abilitatea lor va fi mică. Același efect al abilității se va observa și în cazul persoanelor cu o *identificare inițială slabă* în sensul nivelului angajării acestora în mobilitatea individuală (vezi Afirmația 2 din model);
- **Ipoteza 3:** Simpla *percepere a permeabilității obiective a granițelor intergrupuri* (grupuri obiectiv deschise sau grupuri obiectiv închise) este insuficientă pentru a determina o diferențiere în alegerea categoriilor de strategii identitare. În acest sens credem că nu vor exista diferențe de preferințe pentru strategiile identitare principale dintre condițiile în care granițele grupului sunt *obiectiv deschise* și condițiile în care acestea sunt *obiectiv închise* (vezi Afirmația 3 din model, ultima frază);
- **Ipoteza 4:** În grupurile condițional închise sau deschise *permeabilitatea granițelor intergrupuri* produce o diferențiere semnificativă în intensitatea alegerii strategiilor identitare principale doar în *interacțiune cu considerarea variațiilor în perceperea abilității specifice și relevante* (vezi Afirmația 7 din model).

METODA

Design

Pentru a testa ipotezele propuse anterior, am realizat un studiu experimental urmând planul unui design factorial simplu cu eşantioane independente (between-subjects) în care am manipulat sistematic patru variabile independente fiecare având doua valori (formula design-ului implementat este: $2 \times 2 \times 2 \times 2$):

- **VI 1: *statutul grupului*** (statut inferior vs. statut superior);
- **VI 2: *permeabilitatea contextului intergrupuri*** (grupuri cu granițe condițional deschise vs. grupuri cu granițe condițional închise);
- **VI 3: *identificarea ingrup*** (identificare slabă vs. identificare puternică)
- **VI 4: *abilitate specifică și relevantă*** (abilitate mică vs. abilitate mare)

Participanți

În realizarea studiului am folosit în calitate de subiecți elevi de la Liceul Pedagogic din Iași (N=200). Toate persoanele au fost de sex feminin, eleve în clasele X-XII. Am ales să nu invităm în calitate de participanți persoane de sex masculin din trei motive. În primul rând, datorită numărului mic de persoane de sex masculin disponibile; controlul eventualului impact al sexului asupra variabilelor dependente ar fi fost oricum imposibil. În al doilea rând, datorită faptului că dimensiunea de categorizare utilizată pentru crearea contextului intergrupuri („creativitate”) ar putea fi corelată în mintea subiecților cu stereotipul de gen și am dorit să evităm posibilitatea unei astfel de interferențe. În final, ipotezele și dinamica psihosocială la care acestea se referă nu sugerează posibilitatea existenței unei diferențe în funcție de sexul subiecților.

Procedura

Experimentul a fost realizat în 20 de ședințe experimentale. La fiecare ședință experimentală au fost invitați să participe 10 subiecți. În medie fiecare ședință a durat 100 min.

Recrutarea subiecților. Subiecții au fost invitați să participe la experiment în timpul orelor de școală. Li s-a comunicat că cercetarea vizează investigarea creativității și că datele obținute vor fi confidențiale. De asemenea li s-a anunțat că pentru participarea la această cercetare ei vor fi „bonificați” cu o notă maximă în catalogul profesorului pentru limba franceză sau, după caz, pentru limba română. Persoanele care au consimțit să participe au fost rugate să completeze un mic chestionar care cuprindea acordul de participare, obligația de confidențialitate și o serie de date personale pentru posibilitatea unui contact în vederea comunicării datei și orei de prezentare.

Selectarea subiecților. Ulterior persoanele au fost programate pentru ședințele experimentale astfel încât la o ședință experimentală să nu participe simultan două persoane din aceeași clasă. De asemenea s-a ținut cont de faptul ca la o ședință experimentală să nu fie invitate eleve ce stau în aceeași cameră în cămin.

Amenajarea spațiului de desfășurare a experimentului. Spațiul în care s-au desfășurat experimentele a fost amenajat astfel încât să poată permite amplasarea a doua mese față în față, fiecare masă având rezervate câte 5 scaune pentru participanți. Mesele au fost acoperite cu două fețe de masă de culori diferite (verde și galbenă). O masă rezervată pentru experimentator a fost plasată lateral între cele două mese amenajate pentru participanți. În spatele mesei experimentatorului a fost plasată o masă pentru asistentul experimentatorului. Un spațiu special pentru afișarea informațiilor utile (informații despre factorii creativității de grup și în legătură cu performanța la testul de creativitate) a fost prevăzut în fața mesei experimentatorului și lateral în raport cu mesele celor două grupuri.

Derularea ședințelor experimentale. Subiecții erau programați pentru a veni la o dată și oră prestabilită și erau introduși în cabinet imediat ce ajungeau, ocupând oricare din locurile

rezervate participanților. Imediat ce toate cele 10 persoane își ocupau locul în sală, subiecților li se amintea din nou scopul declarat al cercetării: studiul a fost prezentat ca o cercetare asupra creativității, în mod special a creativității de grup. După o mică introducere cu privire la distincția dintre creativitatea de grup și creativitatea individului subiecții erau anunțați că vor participa la aplicarea unui test elaborat pentru a măsura creativitatea de grup (rațiunea pentru care se face acest lucru a fost prezentată ca fiind clarificarea unor aspecte psihometrice ale acestui test).

Variabilele independente

Manipularea identificării ingrup.

Înainte de a explica detaliile sarcinilor cu care vor fi confrunțați subiecții, experimentatorul anunța participanții că e nevoie să se creeze o identitate de grup pentru fiecare din cele două grupuri, astfel încât să se poată face referire la acea identitate pe parcursul experimentului. În condiția *identificare slabă* crearea identității se rezumă la *impunerea* de către experimentator a unei *categorizări arbitrare* a celor două grupuri în baza elementelor externe disponibile: culoarea feței de masă unde se află participanții (grupurile sunt etichetate ca fiind „grupul galben” și „grupul verde”). În cercetări realizate din perspectiva identității sociale s-a constatat că, de regulă, identificarea cu categoriile sociale arbitrare și impuse este slabă. În mod special identificarea socială este slabă în contextul paradigmei experimentale a grupurilor minimale. Deși maniera în care am constituit grupurile și modul în care s-a lucrat cu grupurile experimentale în experimentul nostru nu permite considerarea lor ca și grupuri minimale (în special nu sunt respectate cerința anonimatului și absenței oricărei interacțiuni) ci mai degrabă ca și *grupuri mici („față în față”) construite ad hoc („grupuri mici minimale”)*, am considerat că același efect al slabei identificări ingrup cu categoriile arbitrare impuse se va manifesta și în studiul nostru. În

condiția *identificare puternică* crearea identității și asigurarea identificării sociale a fost mai laborioasă. Subiecții sunt anunțați inițial că se regăsesc în două grupuri („grupul verde” și „grupul galben”) însă, sub pretextul că astfel de nume sunt prea seci și impersonale, li se oferă posibilitatea să-și stabilească ei înșiși un nume pentru grupul din care fac parte. Subiecții au avut la dispoziție 10 minute, timp în care trebuie să colaboreze pentru stabilirea numelui grupului. Li se cere să respecte cu strictețe regula unanimității: dacă o persoană nu este de acord cu un nume urmează să se caute o altă soluție acceptată de toți membrii grupului. Oricum, culoarea grupului le este impusă subiecților și urmează să se regăsească și în numele ales de comun acord.

După manipularea identificării sociale (*categorizare impusă* vs. *categorizare aleasă*) în toate condițiile experimentale grupurile create au rezolvat o serie de probe de creativitate care, aparent, făceau parte din ipoteticul test de creativitate. Probele au fost identice ca și sarcină: de fiecare dată subiecții urmau să găsească cât mai multe soluții creative de utilizare a unor obiecte uzuale (în total au fost propuse 8 obiecte stimul, câte patru pentru fiecare grup). Pentru fiecare probă participanții lucrau inițial în mod individual (timp de 3 minute), apoi în grup (timp de 7 minute). Asistentul experimentatorului colecta după fiecare probă *rezultatele individuale* și *rezultatele de grup* în scopul declarat de corectare a testului. Ipotetica corectare a probelor se realiza pe parcursul timpului în care subiecții erau antrenați în proba subsecventă: astfel, rezultatele pentru prima probă au fost făcute publice după ce subiecții au completat cea de-a doua probă. Inițial au fost oferite doar date despre performanța creativă a grupului. Sub pretextul păstrării confidențialității rezultatul nu a fost anunțat în termeni absoluți (sub forma numărului de puncte obținute de fiecare grup) ci doar în termeni comparativi: de fiecare dată se

anunța grupul care a fost cel mai creativ și cel care este mai puțin creativ.

Pentru a se realiza *verificarea manipulării identificării sociale inițiale* subiecților li se cerea să completeze un chestionar imediat după ce se finaliza aplicarea primei probe din testul de creativitate. Chestionarul a fost prezentat participanților ca fiind o modalitate de a oferi feedback cercetătorilor în legătură cu modul în care se simt în timpul sarcinii.

Manipularea statutului grupului.

Am folosit *performanța de grup trucată* (rezultatele grupului pentru probele testului de creativitate) pentru a delimita grupul cu statut superior de grupul cu statut inferior. Grupurile din condiția experimentală *statut superior* au fost făcute să creadă că au obținut rezultate superioare în toate probele de creativitate. Grupurile din condiția experimentală *statut inferior* au fost făcute să creadă că au obținut în mod constant scoruri relativ mai mici la toate probele. Pentru a păstra saliente rezultatele obținute de cele două grupuri pe tot parcursul experimentului, am ales o manieră grafică de prezentare a rezultatelor: pentru fiecare „victorie” un grup primea o planșă pe care era desenată schematic fața unui omuleț care zâmbește (experimentatorul făcea trimitere la acest tip de planșă ca fiind o „față veselă”). Planșa cu „față veselă” era în mod constant de culoare roșie. Evident, grupul care avea o performanță inferioară primea o planșă de altă culoare (am ales culoarea albastră) care conținea o „față tristă”. Pe lângă faptul că asigurau saliența rezultatelor de grup, planșele reprezentau și o modalitate de amplificare subtilă a trăirilor afective determinate de succesul sau insuccesul grupului. La finalul celei de-a doua probe erau anunțate primele rezultate: unul din grupuri primea o planșă cu o „față veselă” pe fundal roșu (semn al unei performanțe comparative superioare la test), în timp ce celălalt grup – o planșă cu o „față tristă” pe fundal albastru (semn al unei performanțe inferioare). Rezultatele erau afișate de

către asistent pe fundalul a două coli de hârtie care purtau numele grupurilor.

Bineînțeles că întotdeauna rezultatele despre performanță reprezentau de fapt un feedback trucat, fals. Imediat după afișarea rezultatului pentru prima probă experimentatorul anunța faptul că pentru a fi concludent rezultatul trebuie verificat prin repetarea sarcinii de câteva ori. În același timp experimentatorul ruga asistentul să corecteze și contribuțiile individuale ale subiecților pentru primele două probe în scopul de a se putea cunoaște și care este potențialul creativ individual. Urma aplicarea celei de-a treia probe (procedura a fost identică pentru toate probele). După ce asistentul colecta foile cu soluțiile obținute, experimentatorul cerea comunicarea rezultatelor de grup pentru proba anterioară. Grupul care, conform rezultatelor de la proba de debut, fusese apreciat ca fiind superior sub aspectul performanței ieșea din nou învingător primind o a doua „față veselă”. Respectiv, grupului inferior i se confirma statutul prin acordarea celei de-a doua planșe cu o „față tristă”. După ce erau afișate rezultatele performanței de grup pentru cea de-a doua probă, experimentatorul cerea asistentului anunțarea rezultatelor individuale ale subiecților pentru primele două probe.

Manipularea abilității specifice și relevante. Pentru a marca vizibil performanța individuală („potențialul creativ individual”) au fost folosite același gen de planșe: „față veselă” pe fundal roșu și „față tristă” pe fundal albastru. Singura diferență a constat în dimensiunea planșelor: planșele pentru marcarea performanțelor de grup au fost executate pe format A4 în timp ce planșele pentru marcarea performanțelor individuale au fost de două ori mai mici – format A5. Planșa pentru marcarea performanței individuale a fost gândită astfel încât să fie salientă deopotrivă pentru persoana a cărei performanță este marcată cât și pentru ceilalți participanți.

Bineînțeles că persoanele din condiția *abilitate mare* (potențial creativ

superior, peste medie) au primit o planșă cu o „față veselă” în timp ce persoanele din condiția *abilitate mică* (potențial creativ inferior, sub medie) au primit o planșă cu o „față tristă”. Cei care au primit câte o „față veselă” au fost declarați ca fiind „cei mai creativi din grupul de 10 persoane” (peste medie), în timp ce cei care au primit o „față tristă” au fost etichetați ca fiind „mai puțin creativi” (sub medie). De fiecare dată, în toate ședințele experimentale, s-a urmărit ca în *grupul cu statut superior* (cel care câștigase deja două „fețe vesele”) să se regăsească 3 persoane cu performanțe individuale superioare (potențial creativ superior) și 2 persoane cu performanțe individuale inferioare (potențial creativ scăzut). Reversul s-a urmărit în cazul *grupului cu statut inferior*: aici tot timpul erau identificate și marcate 2 persoane cu performanțe individuale superioare (potențial creativ superior) și 3 persoane cu performanțe individuale inferioare (potențial creativ scăzut). La fel ca și în cazul performanței de grup, feedback-ul pentru performanța individuală a fost trucat.

Inducerea percepției instabilității contextului intergrupuri. Atunci când am conceput design-ul studiului, intenționam să manipulez sistematic perceperea stabilității diferențierii de statut al celor două grupuri. Însă aceasta ar fi dublat numărul de condiții experimentale și numărul de subiecți, ajungându-se la un design nepractic din punct de vedere al economiei de resurse. Am hotărât totuși să inducem și să păstrăm constantă pentru toate grupurile și condițiile experimentale *perceperea instabilității contextului intergrupuri*. Am ales să procedăm astfel pentru că, din punct de vedere al teoretizării realizate din perspectiva identității sociale, instabilitatea ar fi hotărâtoare pentru strategiile care se includ în categoria strategiilor de competiție intergrupuri (fie competiție socială fie competiție reală). Instabilitatea contextului intergrupuri la nivel operațional trebuia să se rezume la crearea impresiei celor care fac parte din grupul

cu statut inferior că performanța grupului cu statut superior poate fi depășită prin efort colectiv. În același timp perceperea faptului că este posibil ca grupul din care fac parte să nu fie invariabil superior trebuia să constituie o amenințare la adresa valorii pozitive a celor aflați în grupul superior, punând în mișcare mecanisme de protecție a distinctivității pozitive.

Pentru a crea perceperea instabilității contextului intergrupuri, s-a acționat în două momente: imediat după manipularea abilității și în timpul anunțării rezultatelor pentru ultima probă. Imediat după ce se realiza manipularea percepției abilității individuale, experimentatorul le aducea aminte participanților că creativitatea de grup este determinată deopotrivă de potențialul creativ al indivizilor (o caracteristică relativ stabilă), dar și de calitatea climatului și colaborării în grup (o caracteristică foarte variabilă). Tot discursul părea să fie o încurajare pentru grupul cu statut inferior. Pentru a face salientă perceperea instabilității contextului intergrupuri pe spațiul rezervat informării era afișată o planșă cu reamintirea factorilor creativității de grup. După manipularea percepției abilității și inducerea percepției instabilității, experimentatorul invita participanții să participe la ultima, cea de-a patra probă. La finalul celei de-a patra probe se anunțau rezultatele pentru proba 3: rezultatele confirmau încă o dată diferența dintre statutul relativ al celor două grupuri (grupul cu statut superior obținuse doar „fețe vesele”, în timp ce grupul cu statut inferior – doar „fețe triste”).

Manipularea permeabilității contextului intergrupuri. Înainte de a se anunța rezultatele de grup pentru ultima probă, toți subiecții erau anunțați că vor fi invitați peste o lună să participe la o nouă ședință experimentală unde se va aplica un alt test de creativitate. Subiecților din condiția *grupuri cu granițe închise* li se

comunica faptul că se va păstra aceeași compoziție a grupurilor, în timp ce subiecții din condiția *grupuri cu granițe deschise* erau informați că va avea loc o schimbare de membri între cele două grupuri. Pentru cei din urmă s-a anunțat și regula după care se va realiza schimbarea membrilor: persoanele din grupul cu statut ridicat (cei din grupul puternic creativ) vor putea să decidă care vor fi membrii ingrup (2 persoane) care vor pleca și care vor fi membrii outgrup (la fel 2 persoane) care vor veni în locul celor plecați. Altfel spus, puterea de a decide criteriul de permeabilitate a fost lăsată pe seama majorității puternic creative din grupul superior care, în scopul menținerii distinctivității pozitive a ingrup-ului, nu puteau alege decât acceptarea celor puternic creativi din grupul inferior și excluderea celor mai puțin creativi membri ai ingrup-ului. Imediat după manipularea permeabilității granițelor grupurilor experimentatorul anunța subiecților faptul că înainte de cea de-a doua întâlnire elevele se pot înscrie și participa la un atelier de lucru pentru „optimizarea potențialului creativ individual și creșterea creativității de grup”. Fără a lăsa timp pentru întrebări, experimentatorul cerea asistentului să anunțe rezultatele pentru ultima probă. Rezultatele rămân aceleași: grupul care a fost puternic creativ la primele probe își confirmă statutul. Experimentatorul

anunță însă că rezultatele celor două grupuri pentru ultima probă au fost foarte apropiate, aproape identice. Experimentatorul aduce aminte din nou participanților că potențialul creativ al grupului poate fi ameliorat considerabil prin efortul colectiv de a colabora subliniind astfel instabilitatea contextului intergrupuri. În final, experimentatorul cere subiecților să completeze un chestionar prezentat subiecților ca fiind necesar pentru a oferi cercetătorilor un feedback personalizat despre cum a decurs experimentul.

REZULTATE

Verificarea manipulărilor experimentale

Verificarea manipulărilor s-a făcut prin chestionarul inițial (pentru identificarea socială inițială) și prin chestionarul final (pentru celelalte variabile independente). Fără a intra în detalii putem afirma că manipularea experimentală a celor patru variabile independente a fost reușită, permițând prelucrarea datelor cu păstrarea tuturor subiecților în baza de date.

Variabilele dependente

Identificarea socială finală

Prin intermediul chestionarului final am măsurat din nou gradul de identificare. Au fost folosite aceleași întrebări ca și în chestionarul inițial, doar că de data aceasta ele au fost re-frazate sub forma unor afirmații opuse: negative sau, după caz, pozitive. Folosind cei 8 itemi am realizat o analiză factorială prin *metoda analizei componentelor principale* (ACP) cu rotație Varimax. A rezultat un singur factor (fără rotație) care explică 63% din varianță. Testele preliminare arată o bună adecvare a datelor pentru analiza factorială (testul KMO = 0,874 și

testul de sfericitate Bartlett ($p < .0,001$) sunt puternic semnificative). Itemii au o saturație factorială (factor loading) cuprinsă între .84 și .75. Având în vedere că analiza factorială a pus în evidență existența unui singur factor ne-am permis să calculăm o variabilă compozită ponderată care să reprezinte *identificarea finală*.

Analiza formei distribuției scorurilor pentru variabila „identificare finală” a pus în evidență faptul că pe întreg lotul aceasta prezintă o distribuție similară unei distribuții normale. Analiza distribuției pe condiții experimentale a confirmat o distribuție similară celei normale pentru majoritatea condițiilor, acest fapt sugerând posibilitatea aplicării testelor parametrice de care suntem interesați (ANOVA și MANOVA).

Pentru a ne asigura însă (numărul de subiecți pe condiții este totuși mic, iar distribuția nu este similară unei distribuții normale în toate condițiile experimentale) am folosit pentru verificare testele neparametrice - testul Kruskal Wallis și testul mediane - constatând că ambele sunt puternic semnificative ($p < .001$).

Pentru a verifica ipotezele avansate, am realizat o analiză de varianță (ANOVA) cu *identificarea inițială*, *permeabilitatea intergrupuri* și *abilitatea personală* ca și factori independenți și variabila compozită ce reprezintă *identificarea socială (operaționalizată ca și angajament afectiv)* în calitate de variabilă dependentă.

Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 1 de mai jos.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: IDTOT_B

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	56.553 ^a	7	8.079	11.631	.000
Intercept	2690.813	1	2690.813	3873.813	.000
VI_IDENT	27.041	1	27.041	38.929	.000
VI_ABIL	9.401E-03	1	9.401E-03	.014	.908
VI_PERMI	4.660	1	4.660	6.708	.011
VI_IDENT * VI_ABIL	22.572	1	22.572	32.496	.000
VI_IDENT * VI_PERMI	.216	1	.216	.310	.579
VI_ABIL * VI_PERMI	12.291	1	12.291	17.694	.000
VI_IDENT * VI_ABIL * VI_PERMI	.309	1	.309	.445	.506
Error	63.905	92	.695		
Total	2925.484	100			
Corrected Total	120.458	99			

a. R Squared = .469 (Adjusted R Squared = .429)

Tabelul 1: Rezultatele pentru ANOVA cu identificarea inițială, permeabilitatea intergrupuri și abilitatea personală ca și VI și identificarea finală în calitate de VD.

Conform așteptărilor noastre se poate observa un *efect principal al identificării inițiale* ($F(1, 92) = 38.93, p < .001$) (vezi Ipoteza 1) și un *efect de interacțiune simplu între identificarea socială și abilitatea personală* ($F(1, 92) = 32.50, p < .001$) (vezi Ipoteza 2). De asemenea, la o primă analiză, se pare că există un suport parțial pentru ultima ipoteză (Ipoteza 4), existând un *efect de interacțiune simplu între abilitatea*

personală și permeabilitatea granițelor ($F(1, 92) = 17.70, p < .001$). Complet contrar însă așteptărilor noastre (Ipoteza 3) există și un *efect principal al permeabilității asupra identificării* ($F(1, 92) = 6.70, p = .011$).

Bineînțeles justa înțelegere a datelor prezentate anterior nu se poate face decât prin continuarea explorării sensului efectelor semnificative prin verificarea amplitudinii și sensului efectelor

simple. Dancey și Reidy (2002) atenționează asupra faptului că ceea ce pare semnificativ în rezultatele ANOVA, în special sub aspectul efectelor principale, poate să nu fie adevărat la o examinare mai atentă. Aceiași autori sugerează că efectele principale ar trebui să fie interpretate doar dacă ele au sens sau sunt de interes în contextul cercetării întreprinse. În cazul nostru efectul principal al permeabilității este lipsit de semnificație teoretică în contextul modelului propus. Dar, în același timp, el este foarte important având în vedere cercetările clasice asupra permeabilității granițelor grupului realizate de Ellemers și colegii săi (1988; 1990; 1993) și Jackson *et al.* (1996).

Verificarea efectului principal al identificării a indicat o diferență semnificativă între mediile pentru condițiile experimentale cu o identificare inițială puternică ($M=5.73$) și condițiile cu identificare inițială scăzută ($M=4.86$; $t(98)=4.26$, $p < .001$). Direcția diferenței a fost conform așteptărilor emise în Ipoteza 1: subiecții cu o identificare inițială puternică (grup creat prin alegerea categoriei) au manifestat o identificare finală mai mare ceea ce sugerează o preferință orientată spre strategia de competiție socială.

		Abilitatea Personală	
		Abilitatea mică	Abilitatea Mare
Identificarea inițială	Identificare mică	5.26 ^a	4.27 ^b
	Identificare mare	5.35 ^a	6.30 ^c

Mediile marcate cu *litere suprascrise diferite* sunt semnificativ diferite la un prag de semnificație $p < .01$

Tabelul 2: Explorarea efectului de interacțiune între identificare și abilitate

Verificarea efectului de interacțiune între identificare și abilitate a indicat existența unor diferențe semnificative conform așteptărilor (a se vedea Tabelul 2 de mai sus). Rezultatele din tabel sugerează că efectul de interacțiune între nivelul identificării și abilitatea personală este prezent doar în condițiile în care există o percepere clară a eficienței personale relativ ridicate (abilitate mare). După caz, eficiența personală relativ ridicată determină accentuarea preferințelor pentru mobilitatea individuală (dacă identificarea inițială este mică) sau pentru competiție

socială (în cazul în care identificarea este mare).

Verificarea efectului de interacțiune între permeabilitate și abilitate s-a făcut în mod similar, prin explorarea efectelor simple. Datele sunt prezentate în Tabelul 3. Datele obținute confirmă direcția efectului enunțat în Ipoteza 4: granițele intergrupuri (în special granițele grupului superior) sunt percepute ca oferind o posibilitate reală de mobilitate individuală doar atunci când individul are și perceperea eficienței efortului de plecare din vechiul ingrup.

		Abilitatea personală Abilitatea mică	Abilitatea mare
Permeabilitatea granițelor intergrupuri	Grupuri închise	5.17 ^a	5.86 ^a
	Grupuri deschise	5.44 ^a	4.70 ^c

Mediile marcate cu *litere suprascrise diferite* sunt semnificativ diferite la un prag de semnificație $p < .05$

Tabelul 3: Explorarea efectului de interacțiune între permeabilitate și abilitate

Altfel spus, granițele sunt percepute ca fiind subiectiv deschise, doar în cazul în care individul crede că posedă abilitatea necesară de a trece în outgrup-ul superior. În caz contrar (granițe obiectiv deschise și abilitate mică) nu intervine o modificare strategică a identificării (când granițele sunt deschise, dar nu există o percepție a eficienței acțiunii de plecare, ele de fapt sunt, din punct de vedere subiectiv, percepute de subiect ca și închise). Datele oferă sprijin pentru ipoteza 4.

DISCUTAREA REZULTATELOR

Datele obținute au confirmat justețea Ipotezelor 1, 2, și 4, infirmând total Ipoteza 3.

Se pare că există un prim suport pentru modelul interacțiuni factorilor interni și externi în determinarea alegerii strategiilor identitare diametral opuse: mobilitatea individuală și competiția socială. Astfel, identificarea inițială pare să fie un factor intern care influențează în mod independent alegerea strategiilor amintite (Ipoteza 1). În cazul în care identificarea inițială este puternică, subiectul, fiind mai atașat de propriul grup, se va „ține legat afectiv” în continuare de el chiar în situațiile în care el este pe cale să „dea faliment”. Astfel, Ellemers, Spears și Doosje (2002) afirmă că „deși în mod normal oamenii preferă să facă parte din grupuri pozitive ...

pentru membrii grupurilor care se identifică foarte puternic poate fi mai important să-și mențină distinctivitatea grupului ... ei pot prefera chiar o identitate negativă numai să nu fie amenințată distinctivitatea grupului” (p. 178).

Abilitatea este un alt factor intern important în determinarea intensității cu care cineva se angajează în urmărirea unor strategii identitare: cei care sunt abili și se identifică puțin cu ingrup-ul vor prefera și mai mult să plece din acel grup, în timp ce persoanele care se identifică puternic cu ingrup-ul vor fi mult mai active în competiția pentru prestigiul acestuia în condiția în care posedă și abilitatea necesară (Ipoteza 2).

Rezultatele au demonstrat faptul că, în anumite situații, permeabilitatea granițelor intergrupuri este una condiționată de abilitate: posesia unei abilități relevante este esențială pentru perceperea granițelor intergrupuri ca fiind permeabile sau impermeabile și în subsecvent, în alegerea unei strategii identitare de mobilitate sau competiție (Ipoteza 4). Societatea modernă pune mare preț pe competență în acceptarea și promovarea indivizilor: idealul societăților occidentale este acela al persoanei care prin efort și competență „pornește de jos și ajunge sus”. Desigur, realitatea nu este tot timpul atât de permeabilă precum este portretizată de ideologiile dominante. Cu certitudine însă,

abilitatea și competența individului reprezintă, în mintea oamenilor, criteriul și garanția succesului social.

CONCLUZII

O primă verificare a modelului de interacțiune a factorilor interni și externi în determinarea strategiilor identitare arată validitatea raționamentului teoretic. Însă, după cum știm, în psihologie nu se demonstrează nimic cu un singur experiment. Dacă e să ținem cont și de faptul că experimentul realizat are și o serie de defecte, este foarte importantă verificarea ipotezelor în diferite contexte și cu diferite categorii de subiecți.

Ingroup identification, personal ability and permeability of intergroup boundaries as factors in choosing social identity strategies

Abstract

The present paper is presenting a model of interaction between internal and external factors implicated in the selection of social identity strategies (Nastas, in press). For testing some of the basic assumptions of the model four factors - initial ingroup identification, personal ability relevant for intergroup context, permeability of intergroup boundaries and intergroup status - were systematically manipulated in an extensive laboratory experiment. In particular, the obtained initial data proved that the main factor implicated in choosing social identity strategies is initial social identification measured as an affective commitment toward ingroup. The other factors were considered as mediators or moderators with respect to social identification's impact on strategies. Results confirmed some of the main assumptions of the model suggesting also the needed adjustments.

Referințe bibliografice

Bandura, A. (coord.) (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R., & Klink, A. (1998). Responding to negative social identity: a

taxonomy of identity strategies. *European Journal of Social Psychology*, 28, 259-285.

Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1999). The Context and Content of Social Identity Threat. În N. Ellemers, R. Spears & B. Doosje (coord.). *Social Identity: Context, Commitment, Content* (pp. 35-58). Oxford: Blackwell Publishers.

Brockner, J., Wiesenfeld, B. M., & Raskas, D. F. (1993). Self-esteem and expectancy-value discrepancy. În R. F. Baumeister (coord.). *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*, (pp. 219-239). N.Y. & London: Plenum Press.

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2002). *Statistics Without Maths for Psychology (second edition)*. Harlow: Prentice Hall

Doosje, B., Spears, R., Ellemers, N., & Koomen, W. (1999). Perceived Group Variability in Intergroup Relations: The Distinctive Role of Social Identity. *European Review of Social Psychology*, 10, 41-74.

Doosje, B., Ellemers, N., & Spears, R. (1995a). Perceived intragroup variability as a function of group status and identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 31, 410-36.

Doosje, B., Spears, R., & Koomen, W. (1995b). When bad isn't all bad: The strategic use of sample information in generalization and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 642-655.

Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-186.

Ellemers, N., & Barreto, M. (2001). The Impact of Relative Group Status: Affective, Perceptual and Behavioral Consequences. În R. Brown & S. L. Gaertner (coord.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*, (pp. 324-343). Malden, MA: Blackwell.

Ellemers, N., & Van Knippenberg, A. (2001). Stereotyping in Social Context. În R. Brown & S. L. Gaertner (coord.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*, (pp. 208-235). Malden, MA: Blackwell.

Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (coord.) (1999). *Social identity: Context, Commitment, Content*. Oxford: Blackwell Publishers.

Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.

Ellemers, N., Kortekaas, P., & Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorisation, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.

Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1997). Sticking together or falling apart: Ingroup identification as a psychological determinant of group commitment

- versus individual mobility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 617-626.
- Ellemers, N., Wilke, H., & Van Knippenberg, A. (1993). Effects of the legitimacy of low-status group on individual and collective status-enhancement strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 766-778.
- Ellemers, N., Van Knippenberg, A., & Wilke, H. (1990). The influence of permeability of group boundaries and stability of group status on strategies of individual mobility and social change. *British Journal of Social Psychology*, 29, 233-246.
- Ellemers, N., Van Knippenberg, A., de Vries, N. & Wilke, H. (1988). Social identification and permeability of group boundaries. *European Journal of Social Psychology*, 18, 497-513.
- Feather, N. T. (1990). Bridging the gap between values and actions. În R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (coord.). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour* (Vol. 2, pp. 151-192). N. Y.: Guilford Press.
- Jackson, L., Sullivan, L., Harnish, R., & Hodge, C. (1996). Achieving Positive Identity: Social Mobility, Social Creativity, and Permeability of Group Boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 241-254.
- Klink, A., Mummendey, A., Mielke, R., & Blanz, M. (1997). A multicomponent approach to group identification: Results from a field study in East Germany. *Research report*, Jena Universität, Lehrstuhl Socialpsychologie.
- Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing: A new look at decision making, dynamic change, and action control. În R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (coord.). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour* (Vol. 1, pp. 404-434). N. Y.: Guilford Press.
- Lalonde, R. N., & Silverman, R. A. (1994). Behavioral Preferences in Response to Social Injustice: The Effects of Group Permeability and Social Identity Salience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 78-85.
- Mummendey, A., Kesser, T., Klink, A., & Mielke, R. (1999a). Strategies to Cope With Negative Social Identity: Predictions by Social Identity Theory and Relative Deprivation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 229-245.
- Mummendey, A., Klink, A., Wenzel, M., & Blanz, M. (1999b). Socio-structural characteristics of intergroup relations and identity management strategies: Results from a field study in East Germany. *European Journal of Social Psychology*, 29, 259-285.
- Mummendey, A., Kesser, T., Klink, A., & Mielke, R. (1997). Strategies to Cope With Negative Social Identity: Predictions by Social Identity Theory and Relative Deprivation Theory. *Research report*, Jena Universität, Lehrstuhl Socialpsychologie.
- Nastas, D. (în curs de apariție). *Dinamica identității sociale în contextul relațiilor între grupuri*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”.
- Petri, H. L. (1996). *Motivation: Theory, Research, and Applications* (4-th edition). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. În S. Worchel, & W. Austin (coord.). *Psychology of Intergroup Relations* (second edition), (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. În S. Worchel, & W. Austin (coord.). *Psychology of Intergroup Relations*, (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Van Knippenberg, A., & Ellemers, N. (1990). Social Identity and Intergroup Differentiation Processes. *European Review of Social Psychology*, 1, 137-169.