

EFFECTUL DE REGRUPARE ÎN JURUL ÎNVIŢĂTORULUI DIN SONDAJELE DE OPINIE *VERSUS* EFFECTUL SUSŢINERII CELUI ÎNVINS ÎN SONDAJE. STUDIU EXPERIMENTAL

Septimu Chelcea - *Prof.univ.dr.*, Gabriel Jderu - *Lector univ.*, Loredana Ivan - *Lector univ.*

Anul 2004 a fost un „an electoral”. Cu mult înainte de stabilirea datei alegerilor locale, parlamentare și prezidențiale, în sondajele de opinie publică electoratul a fost întrebare sistematic: „Dacă duminica viitoare ar avea loc alegeri parlamentare, dv. cu ce partid sau alianță politică ați vota?” și „Dacă duminica viitoare ar avea loc alegeri pentru președintele țării, dv. pe cine ați vota?”.

În *Barometrul de opinie publică* (România, octombrie, 2003) repartitia răspunsurilor obținute prin aplicarea asupra aceluiași eșantion reprezentativ național (cu o marjă de eroare de +/- 2,3%) mai întâi a întrebării deschise, fără prezentarea listei de partide și apoi a întrebării închise, cu prezentarea listei de partide a condus la rezultate diferite.

Se observă că ordinea preferințelor electoratului rămâne aproape neschimbată, indiferent de tipul întrebărilor (deschise sau închise), dar frecvența răspunsurilor diferă. Numărul persoanelor care declară că nu s-au hotărât ce partid să voteze scade în cazul întrebărilor închise, dar se dublează proporția nonrăspunsurilor. Când s-au dat publicității rezultatele *Barometrului de opinie publică*, pe data de 18 noiembrie 2003, în presa scrisă au fost comentate fie răspunsurile la întrebarea deschisă (de exemplu, *Adevărul*, nr. 4165), fie răspunsurile la întrebarea închisă (de exemplu, *Ziua*, nr. 2869), astfel că dintr-un ziar populația a aflat că PSD ar obține 43 la sută din voturi, iar din alt ziar 26 la sută. Ambele rezultate corespund numărării răspunsurilor, dar exprimă situații diferite din punct de vedere psihologic: în primul caz se face apel la procesul psihic de „reproducere”, în cel de-al doilea caz la procesul de „recunoaștere”. Care dintre aceste procese cognitive intervine în construirea opiniilor la nivelul individului? Ambele? În funcție de răspunsul la aceste întrebări pot fi făcute prognoze (cu o probabilitate acceptabilă) asupra comportamentului de vot.

Dar se mai pune o întrebare: influențează într-adevăr publicarea rezultatelor obținute în sondajele de opinie emergența opiniei publice? Am considerat că putem răspunde la această întrebare printr-un experiment.

Aspecte teoretice

În abordarea științifică a opiniei publice, în ultimii ani s-a produs o schimbare de paradigmă: opinia publică este cercetată în prezent ca un „proces”, nu ca un „produs”. Paradigma propusă de Walter Lippmann (1922), bazată pe asumția că opinia publică este „imagine în mintea noastră”, tinde să cedeze locul paradigmei fondată pe teza potrivit căreia opinia publică este un „proces interactiv complex” (Irving Crespi, 1997). În ce ne privește, am propus un „model tridimensional” al opiniei publice (Septimiu Chelcea, 2002) în raport de care am proiectat cercetarea impactului publicării sondajelor de opinie cu procesul construirii opiniei publice.

„Modelul tridimensional” ia în discuție dimensiunile psihologică, psihosociologică și sociologic-politologice ale opiniei publice. În cadrul dimensiunii psihologice se înscriu abordările cognitive, respectiv teoriile: „omul de știință ingenuu” (L.J. Chapman și J.P. Chapman, 1957), „cauzalitatea fenomenologică” (F. Heider, 1958), „inferența corespondenței” (E.E. Jones și C. Wortman, 1973), „covarianța” (H.H. Kelley, 1967), „leneșul cognitiv” sau „gândirea euristică” (S.T. Fiske și P.W. Linville, 1980). Nici una dintre teoriile enumerate nu explică integral mecanismele de formare a opiniilor la nivelul indivizilor. Considerăm totuși că teoria „leneșul cognitiv”, care explică procesul de construire a opiniilor prin utilizarea

„schemelor”, „scripturilor” și „euristicilor”, aproximează cel mai bine respectivul proces. În desfășurarea în continuare a cercetării, vom exploata sugestiile teoriei lui Susan T. Fiske, și Patty W. Linville (1980).

În ceea ce privește impactul publicării sondajele de opinie cu procesele de formare a opiniei publice, se acceptă cvasiunanim că fenomenul este real, dar rezultatele cercetărilor sunt contradictorii (D.W. Fleitas, 1971; A.C. Gunther *et al.*, 2001; R.B. Mayeesson și R.J. Weber, 1993; A. Merhabian, 1998; J.M. Miller și J.A. Krosnick, 2000; R. Navazio, 1977), punându-se în evidență atât un efect de „regrupare în jurul celui învins” (*underdog effect*), cât și un efect de „regrupare în jurul învingătorului” (*bandwagon effect*). Efectul de „regrupare în jurul persoanei învinse” a fost examinat de N.C. Meier și H.W. Sanders (1996) încă la jumătatea secolului trecut, în timp ce efectul de „regrupare în jurul învingătorului” a dobândit consistență mai recent, odată cu formularea de către Elisabeth Noelle-Neumann (1974, 1980, 1984) a teoriei „spirala tăcerii”.

În țara noastră nu s-au făcut cercetări privind cele două efecte, dar s-au formulat acuze de manipulare a electoratului prin publicarea rezultatelor sondajelor politice preelectorale. Pentru prima dată am realizat un experiment cu scopul de a măsura cele două efecte. Vom prezenta și comenta rezultatele experimentului, fără însă a ne permite să facem generalizări, și vom schița câteva observații referitoare la modul în care au fost preluate în presa scrisă în cursul anului 2003 sondajele de opinie publică.

Cei mai mulți dintre criticii sondajelor de opinie se referă la faptul că publicarea rezultatelor privind popularitatea candidaților poate influența, în mod decisiv, distribuția ulterioară a voturilor. Aceasta pentru că actorii sociali își doresc să se asocieze partidului sau candidatului învingător sau cel puțin creditat cu șansele cele mai mari de câștig. Efectul a fost numit de cercetători *bandwagon*, ca tendință oamenilor de a adopta punctul de vedere majoritar, înregistrându-se și efectul complementar de *underdog*, atunci când publicarea preferințelor majorității îi determină pe actorii sociali să adopte punctele de vedere ale minorității, orientându-și opțiunile electorale spre candidatul cu cele mai mici șanse de câștig.

Aceste două efecte suscită un interes științific deosebit, pentru că ele pot afecta predicțiile realizate de ce cercetătorii în domeniul opiniei publice și pot compromite acuratețea sondajelor de opinie. Mai mult, dacă distribuția opiniei publice se conduce după legea profeției autorealizatoare (R. Merton, 1948), atunci multe dintre modelele statistico-matematice de care uzează specialiștii în domeniu devin anacronice. Efectul de regrupare în jurul câștigătorului sau, dimpotrivă, în jurului celui învins sunt importante în definirea rolului sondajelor de opinie publică și a relației lor cu sfera politică. Dacă cei care realizează sondaje de opinie pot schimba soarta alegerilor, prin simpla lor publicare, atunci aceștia, și instituțiile pe care le reprezintă pot avea un rol cheie în negocierile din sfera politică, sigur depărtându-se în felul acesta de neutralitatea valorică cerută de o abordare strict științifică a opiniei publice.

Evidențe empirice privind efectul *bandwagon* și respectiv *underdog*

Deși cele două efecte sunt atent discutate în literatura de specialitate (vezi P. Lazarsfeld, B. Berelson și H. Gaudet 1944/2004), există relativ puține inițiative de a le cerceta. În timp ce P. Lazarsfeld *et al.* vorbesc de faptul că aproape 42 la sută dintre respondenții americani menționează publicarea sondajelor de opinie ca sursă de inspirație a definitivării propriilor opțiuni de vot, alți autori vorbesc doar de influența rezultatelor sondajelor asupra celor indeciși și vehiculează procente mai modeste a celor care își schimbă în mod real opinia la aflarea rezultatelor sondajelor (în jur de 6 la sută). Dacă la nivelul anilor 1944-1948 cercetătorii americani indicau că majoritatea respondenților cunosc sondajele de opinie, au încredere că ele sunt un lucru bun și de asemenea, cred în corectitudinea predicțiilor acestora (E. Goldman, 1944), este interesant de văzut astăzi, în contextul autohton, dacă astfel afirmații se mențin. Fără îndoială că influența publicării rezultatelor sondajelor de opinie asupra distribuției voturilor se leagă și de reputația sondajelor de opinie în general și de gradul în care indivizii le atribuie corectitudine și lipsă de partizanat politic.

Totuși, cele mai multe dintre cercetările experimentale nu au produs evidențe empirice în sprijinul efectului *bandwagon*, reușind mai degrabă să infirme această teorie decât să o susțină. Astfel, într-un studiu realizat de J. A. Laponce (1966) în care s-a înregistrat cum anume au votat un număr de subiecți înainte și după ce au fost informați cum a votat majoritatea, s-au obținut mai degrabă evidențe în sprijinul efectului de regrupare în jurul celui învins și nici un efect de regrupare în jurul câștigătorului. Catherine Marsh (1985) menționează, de asemenea, două studii experimentale realizate în Marea Britanie care susțin apariția efectului *underdog* în urma informării subiecților asupra modului în care va vota majoritatea. Cercetătoarea britanică susține că există și încercări de a aborda această problemă non-experimental, prin analiza comparativă, longitudinală a predicțiilor sondajelor de opinie publică în preajma alegerilor, raportate la succesul real al candidaților, care însă nu au reușit să fie foarte convingătoare. J. R. Beninger (1976) analizând comparativ rezultatele sondajelor de opinie și procentele obținute de candidați în urma alegerilor, între anii 1936-1972 ajunge la concluzia că primul sondaj de opinie este un bun predictor pentru succesul unui anumit candidat, vorbind despre un *glacial bandwagon* (un efect de regrupare care se limitează la informația oferită de primele sondaje). Totuși, prin utilizarea unor abordări non-experimentale este dificil de cercetat atât apariția efectului *bandwagon* cât și al celui de *underdog*, tocmai pentru că influența publicării sondajelor de opinie asupra distribuției ulterioare a opiniilor este dificil de izolat în acest caz. Corelația dintre opiniile individuale și opiniile celorlalți poate fi rezultatul multor alți factori care nu sunt direct legați de apariția rezultatelor sondajelor de opinie publică. A presupune că aceste modificări se datorează exclusiv cunoașterii predicțiilor sondajelor de opinie și credibilității acestora, înseamnă a ne hazarda și a reduce realitatea socială la un lanț causal simplu. În realitate, cele două efecte se pot identifica cel mai bine în studiile experimentale de laborator, cu toate limitele de artificialitate specifice unor astfel de demersuri.

Încercăm să prezentăm în continuare un astfel de experiment, realizat în condiții de laborator, tipic pentru modul în care efectul de *bandwagon* și *underdog* au fost studiate în literatura de specialitate. Henry D. Ditzner și Ronald W. Roskens, într-un studiu realizat în 1962, încearcă să identifice apariția efectului de *bandwagon* la un grup de 1419 studenți dintr-o universitate americană. Participanții la acest experiment au fost distribuiți în trei grupuri experimentale, care au primit informații specifice. Primul grup experimental a primit informația conform căreia un sondaj realizat la nivel național l-a creditat pe Kennedy cu 55 de procente, iar pe Nixon cu 40 procente, 5 la sută dintre americani fiind indeciși, apoi subiecții erau rugați să-și exprime propriile opțiuni de vot. Subiecții din grupul al doilea experimental au primit informația conform căreia Nixon a fost creditat cu 55 de procente și Kennedy cu 40 de procente și apoi au fost rugați să-și exprime opțiunile de vot. Subiecților din grupul de control li s-a cerut doar să-și exprime opțiunile de vot, fără nici o informație cu privire la rezultatele sondajelor de opinie. Experimentul nu a putut surprinde efectul de *bandwagon* sau de *underdog*. Cercetătorii americani au concluzionat că informațiile transmise prin publicarea sondajelor de opinie nu sunt de natură să modifice opțiunile individuale: „dacă efectele *bandwagon* sau *underdog* operează în realitate, probabil că aceasta se întâmplă la un procent foarte mic din populație. Este însă posibil ca informația transmisă de sondajele de opinie și publicată în presă să încurajeze neparticiparea la vot” (1962, 113). Problema efectului sondajelor de opinie asupra participării la vot nu face obiectul acestui articol, totuși ea merită considerată și analizată, probabil, într-un efect separat și similar celor de *bandwagon* și de *underdog*.

De ce nu s-au obținut evidențe experimentale privind efectul *bandwagon*?

În fața cercetărilor prezentate mai sus este firesc să ne întrebăm dacă aceste efecte există și pot fi susținute prin date de cercetare. Catherine Marsh (1985) are câteva ipoteze pentru care studiile experimentale de tipul celor prezentate mai sus nu au avut sorti de reușită. Preluăm câteva din ipotezele cercetătoarei britanice, la ale cărei puncte de vedere subscriem și noi:

1. De cele mai multe ori cercetările pentru demonstrarea efectului de regrupare în jurul câștigătorului/ *versus* celui învins au avut în vedere exclusiv tematica politică. Este adevărat că

cele mai multe dintre sondajele publicate în presă dezvoltă subiecte politice, însă această sferă nu este singura în care indivizii pot fi influențați de părerea majoritară. Am putea spune că această sferă este una destul de sensibilă diferitelor influențe, datorită mizei pe care o antrenează și este greu de izolat influența unei anume cauze, chiar în condiții de laborator.

2. Cercetarile experimentale s-au centrat pe surprinderea diferențelor dintre grupurile experimentale, supuse unor informații diferite, și mai puțin sau chiar deloc asupra diferențelor în interiorul grupurilor experimentale.

3. S-a pornit de la presupuziția unui electorat nediferențiat din punct de vedere al atitudinilor politice, înaintea prezenței la experiment. Acesta înseamnă că s-a presupus că acest efect va funcționa la fel atât pentru cei cu atitudini politice puternice, într-o direcție sau alta cât și pentru cei indeciși sau cu opinii slab conturate.

4. Este surprinzător că cele mai multe dintre studiile privind efectul de regrupare nu au încercat să dezvolte mai multe secvențe experimentale, controlând astfel pentru opiniile subiecților înaintea cercetării propriu-zise. Derularea unor astfel de experimente în secțiuni experimentale și surprinderea schimbării atitudinale ar fi fost o modalitate mai bună de a pune în evidență cele două efecte.

5. Operaționalizarea efectelor de *bandwagon* și a celor de *underdog* are în vedere considerarea celor două concepte ca statice. În realitate indivizii nu se raportează tot timpul la ceea ce ei cred ca votează majoritatea la un moment dat ci la *trendul* perceput, la evoluția opiniilor majorității

6. Toate aceste studii se situează în paradigma *media puternică* și ignoră paradigma complementară, *agenda-setting*. Este posibil ca sondajele de opinie să nu dea numai informații despre ce gândește majoritatea ci să creeze o impresie a indivizilor despre ceea ce ei gândesc cu adevărat. Cu alte cuvinte, publicarea rezultatelor sondajelor de opinie poate avea un efect de întărire și conștientizare a propriilor opinii, mai degrabă decât unul de schimbare atitudinală.

O posibilă paradigmă experimentală pentru studierea efectului de regrupare

Pentru a răspunde criticilor formulate, Catherine Marsh a proiectat un experiment care urmărește testarea influenței datelor publicate, ale unui sondaj de opinie asupra modificării opiniei subiecților cu privire la interzicerea avorturilor. Cercetătoarea britanică a căutat să evite tema politică și a ales un subiect despre care opinia publică era cristalizată, la momentul respectiv. Mai mult C. Marsh a pretestat nivelul de cunoaștere a opiniilor majorității cu privire la problema avorturilor, în rândul studenților participanți la experiment. A selectat pentru experiment întrebările la care studenții nu putuseră indica în mod corect de ce parte se situa opinia majoritară, considerându-le doar pe acestea proprii unui astfel de experiment.

Pentru a răspunde criticii privind operaționalizarea necorespunzătoare a conceptului de *bandwagon*, s-au folosit patru condiții experimentale: două în care se prezentau rezultatele privind distribuția datelor unui sondaj de opinie (după modelele de cercetare consacrate anterior) și alte două în care erau prezentate evoluții ale opiniei publice (*trendul* opiniei majoritare). Astfel, subiecții din două grupuri experimentale, după ce au declarat propriile opțiuni în legătură cu problema avorturilor, au primit informații despre datele unui sondaj de opinie cu privire la politica avorturilor, surprinzând starea de moment a opiniilor majoritare/minoritare: unui grup i s-au transmis informații conform cărora majoritatea celor intervievați au fost de părere că politica în domeniul avorturilor să fie astfel încât să înlesnească această practică; iar celuilalt grup i s-au transmis informații conform cărora majoritatea a asusținut înăsprirea politicii avorturilor. Procedura s-a repetat pentru celelalte două grupuri experimentale, cu excepția faptului că acestea au fost confruntat cu informații privind evoluția (*trendul*) opiniei majoritare privind politica avorturilor. Experimentul a arătat că informațiile despre evoluția opiniei majoritare au avut influență asupra schimbărilor opiniilor individuale, în sensul dat de sintagma *bandwagon effect*, dar informațiile statice, care reflectau distribuția opiniilor la un moment dat, reflectată într-un sondaj de opinie pe tema avorturilor, nu a generat modificări semnificative în cadrul opiniilor

grupurilor experimentale considerate. Concret, cu 9 procente mai mulți subiecți au exprimat o opinie mai permisivă cu privire la practica avorturilor, 3 procente mai puțini subiecți au declarat că nu doresc nici o schimbare în legea actuală și 12 procente mai puțini s-au declarat în favoarea unei legi mai stricte, când li s-a spus că evoluția opiniei majoritare este într-o direcție care favorizează o politică mai permisivă (1985, 63). În ceea ce privește corelarea acestui efect de regrupare cu atitudinea inițială a subiecților, între cei care susțineau politica liberalizării avorturilor înaintea derulării experimentului, efectul prezentării evoluției opiniei majoritare spre o direcție permisivă, se manifestă prin polarizarea opiniilor inițiale și schimbarea lor de la o atitudine de neimplicare către o atitudine de permisivitate. În ceea ce privește grupul care nu susținea politica avorturilor înaintea derulării experimentului, efectul prezentării unui trend majoritar permisiv, s-a manifestat în direcția unei neimplicări (neutralități a opiniei), în sensul că s-a mărit procentul celor care au răspuns că ar dori ca „legea privind avorturile să rămână așa cum este”. Experimentul are menirea de a explica cum se produce fenomenul de *bandwagon* în funcție de atitudinile preliminare ale subiecților față de problema cercetată și mai ales de a demonstra cum anume au eșuat studiile anterioare să demonstreze prezența efectului: cum modificările atitudinilor participanților în funcție de informațiile primite sunt atât de la dreapta la stânga cât și de la stânga la dreapta, în funcție de atitudinile dezvoltate aprioric de subiecți, la nivelul total al eșantionului, efectul nu apare ca fiind semnificativ. Totuși, luarea în considerare a subgrupurilor, a diferențelor inter și intra-grupale este de natură să pună în evidență efectul de regrupare.

Experimentul a arătat, de asemenea, că cei indeciși sunt afectați de efectul de regrupare, așa cum era de așteptat. (vezi P. Lasarsfeld, B. Berelson și H. Gaudet 1944/2004). Totuși și cei ale căror opinii sunt parțial cristalizate sunt afectați aproape în aceeași măsură. Cei care „sunt de acord” sunt cei mai afectați de prezentarea unui curent de opinie care evoluează în sens contrar, mai mult decât cei care „sunt foarte de acord” sau decât cei care „sunt nici de acord, nici împotriva”. Cel mai afectat grup este însă cel care declară că este „foarte împotriva liberalizării avorturilor”. Atunci când sunt confrunțați cu un trend majoritar restrictiv, 26% mai mulți exprimă opinii mai restrictive, sugerând ideea că informațiile despre evoluția opiniei majoritare sunt, mai degrabă, definatorii pentru afirmarea și întărirea propriilor opinii. Probabil, afirmă Catherine Marsh, unul dintre cele mai importante mobiluri ale exprimării propriei opinii este percepția că evoluția opiniei majoritare „se mișcă” în aceeași direcție. Acest fenomen ar putea fi explicat fie prin aceea că subiecții care nu sunt siguri pe ceea ce simt/cred au nevoie de a se compara cu ceilalți pentru a-și întări propriile opinii sau, din contră, că doar cei care nu sunt interesați prea mult de subiectul dezbătut, sunt și cei cărora nu le pasă de evoluția opiniilor majoritare. Această din urmă explicație ne-ar conduce la ideea că efectul de *bandwagon* nu apare în special la cei indeciși (deși nu putem nega că aceștia reprezintă o categorie susceptibilă la multiple influențe) ci mai ales la nivelul celor cărora le pasă de subiectul dezbătut și de cum anume se văd ei în ochii celorlalți. Este o nouă interpretare a modelului *spiralei tăcerii* care merită luată în considerare.

O asemenea abordare părăstește paradigma influenței persuasive a media și se intergrează mai degrabă într-una a *fluxului comunicării in doi pași*, în care fenomenele de regrupare sub influența media sunt văzute mai degrabă dintr-o perspectivă psihosociologică, a afirmării eului public și a importanței ca oamenii să primească acceptarea celorlalți în chestiuni care sunt definatorii pentru sinele construit.

În luna mai 2004, conform proiectului de cercetare, am realizat un experiment pentru a testa relația dintre cunoașterea rezultatelor sondajelor de opinie publică și intenția de vot declarată.

Designul experimental. Un număr de 221 de studenți din anul I de la Facultățile de Sociologie și Asistență Socială (Universitatea București) și de la Facultatea de Comunicare și Relații Publice (SNSPA) au fost împărțiți în trei grupuri experimentale: Grupul A = 80 de studenți, Grupul B = 72 de studenți și Grupul N = 69 de studenți. Cele trei grupuri experimentale erau

omogene din punctul de vedere al nivelului de instrucție și comparabile sub raportul caracteristicilor socio-demografice. Din totalul subiecților investigați, 140 (63,3%) aveau vârstă de până la 20 de ani; 26 (11,8%) au declarat că sunt înscriși în diferite partide sau formațiuni politice și 79 (35,7%) că au simpatii politice. Cele mai multe persoane investigate (nouă din zece subiecți) aveau domiciliul stabil în urban (în București sau într-un alt oraș) și aproximativ zece la sută aveau domiciliul stabil în rural.

Ipotezele. În cercetarea experimentală am urmărit să testăm următoarele ipoteze:

1) Dacă alegătorii sunt informați că o personalitate politică obține în sondajele de opinie publică un scor mic, atunci ei se regroupează în jurul acesteia (*underdog effect*).

2) Dacă alegătorii sunt informați că o personalitate politică obține în sondajele de opinie publică un scor mai mare, atunci se regroupează în jurul acesteia (*bandwagon effect*).

Rezultatele experimentului. Pentru a testa cele două ipoteze am formulat diferite întrebările nr. 6, 7, 8, 9 și 11 pentru fiecare dintre cele trei grupuri experimentale (Anexa). În grupul experimental A subiecții erau informați că majoritatea cetățenilor din România – conform unor date fictive din *Barometru de opinie publică*, aprilie 2003) – apreciază că actualul guvern conduce țara PROST și FOARTE PROST. Persoanelor din grupul experimental B li se spunea că majoritatea cetățenilor apreciază că actualul guvern conduce țara FOARTE BINE și BINE, iar celor din grupul experimental N nu li se făcea nici o precizare în legătură cu opiniile celorlalți.

În grupul experimental A, un număr de 31 de persoane (38,8% din totalul grupului) au apreciat că actualul guvern conduce țara FOARTE BINE și BINE, iar în grupul experimental B au făcut o astfel de apreciere 40 de persoane (55,6% din totalul grupului). În grupul experimental N, când nu li s-a comunicat subiecților rezultatele fictive din *Barometru de opinie publică*, 28 de persoane (40,6% din totalul grupului) au apreciat că actualul guvern conduce țara FOARTE BINE și BINE. Comparând datele din cele trei grupuri experimentale, rezultă că informarea subiecților despre opțiunile din sondajele de opinie publică a influențat exprimarea propriilor opinii. Cea mai semnificativă schimbare s-a produs în sensul regrupării în jurul învingătorului (grupul experimental B, comparativ cu grupul experimental N).

Efectul regrupării în jurul învingătorului a fost pus în evidență – așa cum s-a văzut – în legătură cu aprecierea unui mod de acțiune (conducerea țării). Se întâmplă același lucru când se are în vedere o personalitate politică? Analiza distribuției răspunsurilor la întrebările nr. 8 și nr. 9, ne conduce la concluzia că efectul regrupării în jurul învingătorului nu funcționează când se face referire la personalitățile politice. Subiecții din grupul experimental B au fost informați că în *Barometru de opinie publică* 45 la sută dintre persoanele intervievate au FOARTE MULTĂ și MULTĂ încredere în Adrian Năstase. Comparativ cu grupul experimental N, proporția celor din grupul experimental B care au declarat că au FOARTE MULTĂ și MULTĂ încredere în Adrian Năstase este cu șase la sută mai mare. Totuși, când subiecții de experiment (grupul experimental A) erau informați că 45 la sută dintre persoanele intervievate într-un sondaj de opinie publică au declarat că au FOARTE MULTĂ și MULTĂ încredere în Theodor Stolojan, 29 la sută au declarat că și ei au FOARTE MULTĂ și MULTĂ încredere în Theodor Stolojan, aceeași proporție înregistrându-se și la grupul experimental N. Se pare deci că în cazul personalităților politice apariția efectului regrupării în jurul învingătorului este probabilă.

Cum acționează efectul regrupării în jurul învingătorului (*bandwagon effect*) în cazul partidelor și alianțelor politice? Datele din experiment ne conduc și de această dată la concluzia că apariția efectului regrupării în jurul învingătorului este doar probabilă. În grupul experimental A, 26,3% ar vota Alianța PD+PNL+PNȚ-CD dacă duminică viitoare ar avea loc alegeri parlamentare, comparativ cu 27,5% cât s-a înregistrat în grupul N. Diferența pare a fi statistic nesemnificativă. Cu referire la PSD, când nu s-a oferit nici o informație din *Barometru de opinie publică* (grupul experimental N), 15,9 la sută din subiecți au declarat că ar vota acest partid dacă duminică viitoare ar avea loc alegeri parlamentare. În grupul experimental B proporția celor care au făcut o astfel de declarație a fost de 26,4 la sută, diferența fiind – foarte probabil – semnificativă statistic.

În experimentul nostru, efectul regrupării în jurul persoanei învinse (*underdog effect*) a apărut în legătură cu aprecierea activității actualului guvern și cu intenția de vot, dar nu și în legătură cu personalitățile politice. În grupul experimental A, 35 la sută au opinat că actualul guvern conduce țara PROST și FOARTE PROST, comparativ cu 46 la sută cât reprezintă proporția celor din grupul experimental N care au făcut o astfel de declarație. Efectul regrupării în jurul persoanei învinse nu apare nici când experimental este pusă în discuție persoana lui Adian Năstase, nici când este vizată persoana lui Theodor Stolojan. Acest efect se pare că acționează, totuși, în legătură cu partidele politice.

Concluzii

Pe baza experimentului realizat pot fi formulate unele concluzii:

- 1) Publicarea rezultatelor din sondajele de opinie în presa scrisă influențează opiniile electoratului.
- 2) Rezultatele din sondajele de opinie sunt prezentate selectiv în presa scrisă, cu scopul persuasiunii maselor.
- 3) Efectul regrupării în jurul învingătorului (*bandwagon effect*) apare în legătură cu activitatea guvernului și cu intenția de vot a partidelor sau alianțelor politice, dar nu totdeauna și în legătură cu personalitățile politice.
- 4) Efectul de regrupare în jurul persoanei învinse (*underdog effect*) apare în legătură cu activitatea guvernului și cu intenția de vot a partidelor sau alianțelor politice, dar nu și în legătură cu personalitățile politice.
- 5) Efectul regrupării în jurul învingătorului pare a fi mai puternic decât efectul regrupării în jurul persoanei învinse.

Datele experimentului susțin ipotezele conform cărora efectele *bandwagon* și *underdog* se manifestă și în cazul prezentării unor informații statice referitoare la un mod de a acționa (conducerea țării). Rezultatul confirmă faptul că în raport cu activitatea guvernului, indivizii se raportează la parerile celorlalți opiniile individuale regrupându-se în jurul opiniei majoritare. O direcție de continuare a studiului o constituie testarea efectului influenței informațiilor dinamice (prezentarea trendului opiniei majorității) asupra opiniilor individuale. Studiul de față a urmărit doar testarea influenței informațiilor statice. O ipoteză ce urmează ce urmează a fi testată este influența prezentării informațiilor dinamice asupra efectelor de regrupare (în jurul învingătorului și învinsului) a opiniilor individuale, atât în cazul evaluării unor moduri de a acționa, cât și în cazul evaluării personalităților politice.

Summary

THE BANDWAGON EFFECT VERSUS THE UNDERDOG EFFECT. EXPERIMENTAL RESEARCH

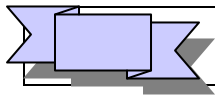
The article presents a way to test *the bandwagon effect* and *the underdog effect* based on an experimental approach. *The underdog effect* appeared only in relation to the government activity' evaluation and to the party vote behavior but the results showed no significance in relation to the political candidates vote intention. *The bandwagon effect* proved to be much stronger than *the underdog effect*, when using data from public opinion surveys.

Bibliografie

- Beniger, J.R.(1976). Winning the presidential nomination: national polls and state primary elections, 1937-1972, *Public Opinion Quarterly*, XL, 22-38.
- Chelcea, Septimiu. (2002). *Opinia publică. Gândesc masele despre ce și cum vor elitele?* București: Editura Economică.
- Crespi, Irving. (1997). *The Public Opinion Process: How the People Speak*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dizney, Henry, Roskens, Ronald (1962). An investigation of the "bandwagon effect" in a college straw election. *Journal of Educational Sociology*, 36,3,108-114.

- Fiske, Susan T. și Linville, Patty W. (1980). What does the schema concept buy us? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 543-557.
- Fleitas, Daniel W. (1971). Bandwagon and underdog Effects in minimal-information election. *The American Political Science Review*, 65, 2, 434-438.
- Gunther, Albert C. et al. (2001). Congenial public, contrary press, and biased estimates of the climate of opinion. *Public Opinion Quarterly*, 65, 3, 295-320.
- Heider, Fritz. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley.
- Jones, Edward E. și Wortman, C. (1973). *Ingratiation: An Attribution Approach* Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kelley, Harold H. (1967). Attribution theory in social psychology. În L. Levine (ed.). *Nebraska Symposium of Motivation* (pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Laponce, J.A. (1966). An experimental method to measure the tendency to equilibrium in a political system. *American Political Science Review* LX, 434-438.
- Lazarsfeld, Paul., Berelson, Bernard și Gaudet, Hazel [1944](2004). *Mecanismul votului*. București: Editura comunicare.ro
- Lippman, Walter. [1922](1991). *Public Opinion*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Marsh, Catherine. (1985). *British Journal of Political Science*. Back on the bandwagon: the effect of opinion polls on public opinion, *British Journal of Political Science* 15, 1, 51-74.
- Meier, N.C. și Sanders, H.W. (eds). *The Polls and Public Opinion*. New York: Henry Holt and Company.
- Merhabian, Alebert. (1998). Effects of poll reports on voter preferences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 2119-2130.
- Merton, R. K. (1948) The self-fulfilling prophecy, *Antioch Review*, VIII, 193-210.
- Miller, Joann M. și Krosnick, Jon A. (2000). New media impact on the ingredients of presidential evaluations: Politically knowledgeable citizens are guided by a trusted source. *American Journal of Political Science*, 44, 2, 301-315.
- Myerson, Roger B. și Weber, Robert J. (1993). A theory of voting equilibria. *The American Political Science Review*, 87, 1, 102-114.
- Navazio, Robert. (1977). An experimental approach to bandwagon research. *Public Opinion Quarterly*, 4, 2, 217-225.
- Noelle-Neumann, Elisabeth. (1974). The spiral of silence: A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24, 24-51.
- Noelle-Neumann, Elisabeth. [1980](1984). *The Spiral of Silence. Public Opinion – Our Social Skin*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Noelle-Neumann, Elisabeth.[1980](2004). *Spirala tăcerii. Opinia publică – învelișul nostru social*. București: Editura comunicare.ro.

Primit la 01.02.2006



ANALIZA REPREZENTĂRII SOCIALE A LIDERILOR. O ABORDARE STRUCTURALĂ

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

Disponând de prestigiu și putere, liderii au înalta misiune de a da consistență și sens existențialului colectiv. În lipsa lor, toți noi – adunați în societăți, națiuni, comunități, organizații sau/și grupuri mici – ne-am fi prăbușit într-un neant incomensurabil. Așa cum remarcă – într-un limbaj plastic – S.R. Covey [4], liderii stabilesc dacă scara ascensiunii umane este așezată pe perețele potrivit. Încipuiți-vă, ne îndeamnă acest cunoscut psihosociolog american, niște indivizi care își croiesc drum prin junglă cu unelte de tăiat crengile. Evident, cei care taie pădurea, curățind-o, nu sunt altcineva decât executorii, adică acea parte a echipei căreia îi revine rezolvarea problemei. Unde sunt, însă, cei care au formulat problema? Ei, spune autorul invocat, se află în spatele executorilor, ascuțindu-le acestora uneltele, scriind manuale de strategii și procedee, controlând programele de întărire a mușchilor, prezentând tehnologii îmbunătățite, fixând timpul de lucru, precum și programele de compensații pentru cei care mănuiesc ustensilele. Chemați să vadă drumul cel bun, liderii, conchide S.R. Covey, sunt acei care se urcă pe cel mai mare copac, cercetează cu atenție împrejurimile și exclamă: “Nu înaintăm corect!”

Precum s-a constatat nu o singură dată, orice succes al liderilor – oricât de mic ar fi – este strâns legat de maniera în care ei sunt percepuți de către public. Eficacitatea fiecăruia dintre favoriții puterii – estimează, în context, J.L. Gibson, S.M. Ivancevich și J.H. Donnelly [5] – se edifică în funcție de satisfacțiile pe care aceștia le pot oferi mulțimilor angajate în activități. Indubitabil, rolul liderului este unul infinit de complex, el asociindu-se neconștient cu nucleul unui set multicolor de presiuni și așteptări [3].

Cum poate fi asigurată o bună cunoaștere a modului în care liderii sunt percepuți de către mase?

Un aport substanțial – dacă nu chiar decisiv – la formularea unui răspuns optim îl poate aduce, credem, conceptul de reprezentări sociale. Reprezentările sociale, aceste „grilaje de decodare și interpretare a cotidianului” [1] situate în centrul „conflictului dintre individ și societate” [10], au constituit dintotdeauna o mașinărie planturoasă de fasonare a chipurilor de zei. Înmulțindu-se și circulând perpetuu în ambient, acestea alimentează entuziasmul și pasiunea celor mulți, făcându-i să știe *cum* și *sub îndrumarea cui* au de mers mai departe. Dacă ar fi posibil ca la un moment dat soiul vizat de reprezentări sociale să se împutineze de-a binelea sau să dispară cu totul, masele ar cădea, irefutabil, într-o stare de alertă. Acum, ele n-ar ști care e rostul vieții și unde acesta trebuie în genere căutat.

Extrem de important din perspectiva cunoașterii legităților de conviețuire umană, fenomenul reprezentării colective a liderilor poate fi și trebuie examinat prin mai multe metode sau/și tehnici de sorginte psihosociologică. În această ordine de idei, este cazul să amintim de *interviul-anchetă*, *studiul de caz*, *analiza de conținut* (cu abordări de factură *lexicometrică*, *sociosemantică* și *propozițional-predictivă*), *inducerea scenariului ambiguu*, *harta asociativă*, *ancheta de teren* sau/și *ecuația Schemelor Cognitive de Bază (ecuația SCB)*. Ultima dintre căile enunțate mai sus pare să constituie expresia unui instrument intervenționist avansat (dacă nu în plan global, atunci – cel puțin – la nivel de formalizare). Marele merit al modelului evidențiat, înclină să creadă mai mulți specialiști în materie de cogniție socială [6, 8, 9], rezidă în capacitatea lui de a oferi o viziune amplă asupra *structurii* câmpului reprezentational, o panoramă expresă înglobând atât *elementele* din care

este constituită structura dată, cât și multiplele *relații* existente între aceste elemente^{*}. Disponând de un loc aparte în contextul cercetării reprezentărilor sociale, ecuația SCB permite reperarea nucleelor centrale ale lor de o manieră economică și elegantă.

Axându-se pe faptul că reprezentările sociale, redând un *proces*, sunt constituite din elemente interdependente, ecuația SCB asigură, esențialmente, o abordare structurală multiaspectuală a soiului nominalizat de percepere a lumii. Or, vom recunoaște, anume această abordare, și nu cea legată de interpretarea reprezentărilor sociale ca fiind doar produsul unei activități mentale, ne poate ajuta să părăsim „terenul cazurilor particulare și să punem în evidență invarianții care, o dată identificați, ar putea explica modul în care surprindem ambientul” [6].

În principiu, ecuația SCB pornește de la trei premise [9]:

- a) indivizii investigați asociază doi *itemi lexicali* (cuvinte sau sintagme) prin intermediul unui operator (conector) de relație potrivit schemei: *item inductor* **operator** *item indus* (sau, într-o variantă prescurtată, $A \text{ c } B$ unde $A = \text{itemul inductor}$, $B = \text{itemul indus}$, iar $c = \text{operatorul/conectorul de relație}$);
- b) operatorii (conectorii) alcătuiesc un număr *finit*, ei putând fi *identificați și formalizați*;
- c) operatorii (conectorii) se organizează în familii stabile numite „*scheme*”.

Tripletul $A \text{ c } B$, atenționează partizanii ecuației [12], este *orientat* (de la A spre B), el tinzând să definească un *aspect concret* al lui A . Condiția necesară și suficientă pentru ca două *aspecte* ale unui anume element al reprezentării să fie *diferite* este ca cel puțin unul dintre celelalte două elemente ale tripletului să fie *diferite*. Astfel, $(A \text{ c } B)$ diferă atât de $(A \text{ c' } B)$, cât și de $(A \text{ c } D)$.

Dacă avem, spre exemplu, că $A = \text{lider performant}$, $B = \text{charismă}$, $c = \text{operator de incluziune}$, iar $c' = \text{operator de atribuire/evaluare}$, atunci reliefaarea celor două aspecte ale itemului inductor poate lua forma:

$(A \text{ c } B)$: *liderul performant* (ține de tipii cu) *charismă*;

$(A \text{ c' } B)$: *liderul performant* (este cea mai considerabilă expresie a tipilor cu) *charismă*.

În cazul gândirii sociale, precum se știe, o relație dintre două elemente poate fi multicalificată, adică are șansa de a fi definită simultan în mai multe feluri. A și B fiind constante, indivizii pot recunoaște pe parcurs mai mulți operatori care combină/leagă aceste două elemente și care, totodată, nu se înlătură mutual. Faptul că una și aceeași relație dintre două elemente poate acoperi – în gândirea socială – mai mulți operatori calificaționali ce nu se exclud reciproc poate permite identificarea câtorva tipuri de ecuații SCB apte să asigure măsurarea reprezentării sociale a liderilor. Dintre acestea, potrivit analiștilor [6], drept cel mai productiv se arată a fi *tipul de ecuație SCB* [19/2]. În cazul lui, operatorii meniți să caracterizeze relațiile dintre elementele reprezentării sociale a liderilor vor fi în număr de 19, iar respectivele scheme cognitive de bază vor fi în număr de 2. Aceste scheme se vor numi *SCB Praxis* și *SCB Atribuire*. Simbolul convențional al fiecărui operator va lua forma unei *trigrame*.

^{*} Reprezentarea socială, vom aminti, manifestă două componente: *funcțională* și *normativă*. Componenta funcțională include elementele *utile acțiunii*, iar cea normativă – elementele *utile judecății și evaluării* [2]. Pornind de la aceasta, două sau mai multe reprezentări sociale se aseamănă sau se disting dacă – și numai dacă! – se aseamănă sau se disting elementele din care ele sunt constituite.

Schema *SCB Praxis* este chemată să scoată în profil *componenta funcțională* a câmpului reprezentational reunind operatorii centrați pe expunerea/descrierea acțiunii. Organizându-se conform formulei *Actor X Acțiune X Obiect X Instrument*, schema de față permite elementelor sale constituente să se combine două câte două conturând în final 12 relații de tip formalizat.

Scurtă caracterizare a operatorilor modelului SCB Praxis

(după A. Gruev-Vintilă [6])

Operatorul: trigramă și definiție formalizată	Expresia standard
TIL*: se referă la actorul care folosește instrumentul A	A este folosit de B
OUT: se referă la acțiunea al cărei instrument este A	A se folosește în vederea obținerii lui B
AOU: se referă la obiectul cărui i se aplică instrumentul A	A este un instrument care poate fi aplicat lui B
OPE: se referă la acțiunea realizată de actorul A	A face/produce B
TRA: se referă la obiectul cărui i se aplică acțiunea realizată de actorul A	A are o acțiune asupra lui B
UTI: se referă la instrumentul folosit de actorul A	A folosește B
ACT: se referă la actorul acțiunii A	B este cel care face/produce A
OBJ: se referă la obiectul cărui i se aplică acțiunea A	A este o acțiune care se aplică sau poate fi aplicată asupra lui B
UST: se referă la un instrument folosit în acțiunea A	Pentru a face sau a obține A, se folosește B
FAC: se referă la actorul ce folosește instrumentul A	B este cineva sau ceva (o persoană, o instituție etc.) care acționează asupra lui A
MOD: se referă la o modalitate de acțiune asupra obiectului A	B indică o acțiune care se poate face asupra unui A
AOB: se referă la instrumentul aplicat obiectului A	B este un instrument care poate fi folosit asupra/în cazul lui A

Iată cum, bunăoară, se prezintă în contextul *SCB Praxis* aserțiunea gen „*Liderul performant guvernează masele prin forța cuvântului*”:

- actor OPE acțiune (**lider performant OPE a guverna**) și simetrică ei acțiune ACT actor (**a guverna ACT lider performant**);
- actor TRA obiect (**lider performant TRA masele**) și simetrică ei obiect FAC actor (**a guverna FAC lider performant**);
- actor UTI instrument (**lider performant UTI forța cuvântului**) și simetrică ei instrument TIL actor (**forța cuvântului TIL lider performant**);
- acțiune OBJ obiect (**a guverna OBJ masele**) și simetrică ei obiect MOD acțiune (**masele MOD a guverna**);
- acțiune UST instrument (**a guverna UST forța cuvântului**) și simetrică ei instrument OUT acțiune (**forța cuvântului OUT a guverna**);
- obiect AOB instrument (**masele AOB forța cuvântului**) și simetrică ei instrument AOU obiect (**forța cuvântului AOU masele**).

* Aici și mai departe (în tabelul următor), trigramele vor apare în versiunea originală (franceză), fapt ce derivă din tendința majorității specialiștilor axați pe problematica SCB de a face ca respectivele publicații să fie cât de cât coerente în plan internațional.

Schema *SCB Atribuire*, la rândul ei, are menirea de-a pune în evidență *componenta normativă* a câmpului reprezentational prin reunirea a șapte operatori apți să definească raporturile existente dintre obiectul reprezentat și atributele lui.

Scurtă caracterizare a operatorilor modelului SCB Atribuire

(după A. Gruev-Vintilă [6])

Operatorul: trigramă și definiție formalizată	Expresia standard
CAR: se referă la un atribut permanent al elementului A	A se caracterizează întotdeauna prin B
FRE: se referă la un atribut frecvent al elementului A	A se caracterizează frecvent/adesea prin B
SPE: se referă la un atribut ocazional al elementului A	A se caracterizează uneori/eventual prin B
NOR: se referă la un atribut normativ al lui A	A trebuie să aibă trăsătura B
EVA: se referă la un atribut evaluativ al lui A	B evaluează/măsoară pe A
COS: se referă la un predicat cauzal	A este cauzat de B
EFF: se referă la un predicat de consecință, de efect sau de scop	A are ca efect pe B

Revenind din nou la chipul liderului performant, am putea oferi următoarea grilă de interpretare a acestuia în varianta *SCB Atribuire*:

liderul performant CAR empatic
liderul performant FRE pragmatic
liderul performant SPE profet
liderul performant NOR onest
liderul performant EVA adorabil
liderul performant COS charismă
liderul performant EFF succes

Din punct de vedere procedural, aplicarea ecuației SCB [19/2] cuprinde *trei* etape distincte [6, 9, 12]:

a) etapa *asocierii libere*: indivizilor investigați li se prezintă un item inductor (I) căruia trebuie să i se asocieze 3 cuvinte sau sintagme (răspunsurile induse R_1 , R_2 și R_3). Exemplu: *lider performant (I) = mărinimos (R_1), atașabil (R_2), competent (R_3);*

b) etapa *justificării răspunsurilor*: indivizii investigați explică în scris (trei fraze, cel mult) de ce au dat curs răspunsurilor asociative R_1 , R_2 , R_3 . (Potrivit mai multor specialiști în materie de reprezentări sociale, această etapă trebuie considerată ca fiind extrem de importantă. Motivându-și punctul de vedere, ei indică că în momentul asocierii verbale indivizii nu sunt conștienți de operatorul ce le determină răspunsul. Altfel spus, ceea ce este clar pentru indivizi este răspunsul pe care aceștia îl dau, nu însă și procesele cognitive ce l-au generat. Spre binele cercetării, etapa de justificare îi obligă, într-un fel, pe indivizi să explicitizeze și să verbalizeze aceste procese);

c) etapa *analizei relațiilor dintre itemul inductor (I) și răspunsurile induse (R_1 , R_2 , R_3)*. La acest moment, indivizilor investigați li se prezintă, pentru început, cei 19 operatori sub

forma unor expresii standard. Mai apoi, ei sunt rugați să aleagă între *da*, *nu* sau *poate*, expresia standard traducând o relație care, după cum consideră ei, se profilează între itemul inductor și propriul răspuns indus. Ambele operații, după cum e lesne de înțeles, se repetă pentru fiecare dintre cele trei răspunsuri induse.

Analiza rezultatelor înregistrate prin aplicarea ecuației SCB [19/2] se bazează pe luarea în considerare a *frecvenței răspunsurilor pozitive* (or, răspunsurile de acest gen vorbesc în favoarea recunoașterii de către indivizii investigați a unei anume relații între inductor și răspunsul asociat lui). Activarea unui operator este cu atât mai ridicată cu cât frecvența răspunsurilor de tip *da* la acest operator este mai mare. Procesul de activare a operatorului poate fi operaționalizat printr-un instrument special numit *indice de valență* [6, 7, 11, 12]. Mărimea acestuia este egală cu numărul de răspunsuri tip *da* raportat la totalul răspunsurilor posibile. Valența, precum se poate observa, poate varia de la 0 la 1 (0 = nici un răspuns *da*; 1 = *da* în cazul tuturor răspunsurilor).

În cadrul ecuației SCB [19/2], valența totală (V_t) se va calcula după cum urmează:

$$V_t = \frac{\text{Numărul total de răspunsuri } da / 19 \text{ operatori } \times 3 \text{ răspunsuri asociative } \times N}{N}$$

unde N reprezintă numărul indivizilor supuși investigației.

La nivelul întregului grup, *valența totală* (V_t) va constitui media valențelor individuale. Mulțumită acestui fapt, tipului vizat de valență i se poate aplica – în varii situații de comparare investigațională – analiza de varianță.

Calculul valenței este posibil, bineînțeles, și atunci când operăm cu *SCB Praxis* sau *SCB Atribuire*. În primul caz, stabilirea *valenței praxis* (V_p) se va produce astfel:

$$V_p = \frac{\text{Numărul total de răspunsuri } da \text{ (la cei 12 operatori } SCB \text{ Praxis) } / 12 \text{ operatori } \times 3 \text{ răspunsuri asociative } \times N}{N}$$

În cel de-al doilea caz, formula de calcul pentru *valența atribuire* (V_a) va lua forma:

$$V_a = \frac{\text{Numărul total de răspunsuri } da \text{ (la cei 7 operatori } SCB \text{ Atribuire) } / 7 \text{ operatori } \times 3 \text{ răspunsuri asociative } \times N}{N}$$

Este evident că într-un câmp reprezentational staționar valorile maxime ale valențelor *praxis* și *atribuire* se vor apropia fiecare de cota 0,5.

Caracterizând puterea de asociere a elementelor din cadrul reprezentării sociale, valența poate lesne indica la rangul acestora. În mare, putem aprecia că un anume element este cu atât mai „central”/”periferic”, cu cât valența lui este mai mare/mică.

Summary

Social representations have always been a factor of a great importance in the perception and promotion of the leaders. If the representations were to disappear or to be reduced substantially at a given moment, the masses would immediately fall into a state of alert. They would not know whom to follow and whom to entrust with their fates in the newly created situation.

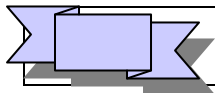
Starting with the idea that social representations are extremely important from the perspective of the multi-valenced exploration of the psychological segment “leaders-masses”, the present study aims to establish the most efficient way of structural analysis of the type invoked by cognitions. Taking into consideration the contribution of a an important number of specialists, it has been proven that the *equation SCB [19/2]*, a representative variant of the *Model of Basic Cognitive Schemes*, can fully assume this role.

Referințe bibliografice

1. Abric J.-Cl. A theoretical and experimental approach to the study of social representations

- in a situation of interaction // *Social Représentations* / R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 174.
2. Abric J.-Cl. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique // *Structures et transformations des représentations sociales* / C. Guimelli (ed.). – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 73-75.
 3. Bennis W.G., Nanus B. Diriger. Les secrets des meilleurs leaders. – Paris: InterEditions, 1985. – P. 323-324.
 4. Covey S.R. The Seven Habits of Highly Effective People. Powerful Lessons in Personal Change. – New York: Simon & Schuster Inc., 1990. – P. 100-101.
 5. Gibson J.L., Ivancevich S.M., Donnelly J.H. Jr. Organizations. Behavior, Structure, Processes. – Boston – Iowa – New York: Irwin McGraw-Hill, 1997. – P. 272.
 6. Gruev-Vintilă A. Despre analiza structurală a reprezentărilor sociale. Modelul Schemelor Cognitive de Bază (SCB) // *Psihologia socială*. – 2004. – Nr. 14 (număr tematic: „Reprezentări sociale”). – P. 185-195.
 7. Guimelli C. Locating the Central Core of Social Representations: Towards a Method // *European Journal of Social Psychology*. – 1993. – No. 23. – P. 555-559.
 8. Guimelli C. L'étude des représentations sociales // *Psychologie française*. – 1995. – Nr. 4 (40). – P. 367-374.
 9. Guimelli C., Rouquette M.-L. Contributions du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales // *Bulletin de psychologie*. – 1992. – Nr. 405 (număr special: „Nouvelles voies en psychologie sociale”). – P. 196-202.
 10. Moscovici S. Introduction: le domaine de la psychologie sociale // *Psychologie sociale* / S. Moscovici (coord.). – Paris: Presses Universitaires de France, 1984. – P. 2.
 11. Rouquette M.-L. Une classe de modèles pour l'analyse des relations entre cognèmes // Guimelli C. (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. – Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 153-171.
 12. Rouquette M.-L., Rateau P. Introduction à l'étude des représentations sociales. – Grenoble: P.U.G., 1998. – 211 p.

Primit la 03.02.2006



Dezvoltarea psihosocială în tinerețe

Elena Losii, doctor în psihologie, lector superior

Dezvoltarea continuă pe parcursul întregii vieți, însă dezvoltarea la vârsta adultă se deosebește de procesul dezvoltării în copilărie sau adolescență. Schimbările în gândire, personalitate, comportament depind în măsură mai mică de vârsta cronologică și dezvoltarea biologică, decât de influențele și evenimentele sociale și culturale. Schimbările sociale și cerințele culturale pe parcursul vârstei adulte pot susține, dezvolta sau distruge stereotipurile comportamentale formate în anii copilăriei. Este necesar de a lua hotărâri, depăși greutățile reeșind din viața cotidiană. O caracteristică specifică adulților este capacitatea de a reacționa la schimbări și de a se adapta la noile condiții. Dar nu toți adulții dezvoltă, manifestă măsuri identice de interacțiune cu mediul, de structurare a vieții. Aceste căi se pot deosebi considerabil, de aceea între adulți este mai puțin comun decât între copii. Dar, cu toate acestea, în procesul dezvoltării adulților există ceva comun. Chiar dacă nu putem vorbi exact despre etapele dezvoltării fizice, despre stadii concrete cognitive la adulți, la ei există caracteristici sociale determinate de cultură, ca de ex.roluri, interrelații condiționate de ciclurile familiale și profesionale. Dezvoltarea socială și emoțională se asociază, combină treptat cu schimbările fizice, cu creșterea volumului de cunoștințe, deprinderi, capacități. Asupra lor influențează evenimentele traumatice neașteptate, care se pot întâmpla atât în plan profesional, cât și social-cultural. Alegerea timpului pentru așa acțiuni sociale cum ar fi căsătoria, nașterea și educația copiilor, alegerea carierei variază la diferiți oameni, de la o cultură la alta.

Deoarece deosebirile individuale la vârsta tinereții sunt foarte multe în comparație cu cele din vârsta copilăriei, este dificil de a face periodizări și a determina diapazonul de vârstă doar după criteriul anilor. De aceea savanții au introdus noțiunile de ceas biologic și norme sociale. *Ceasul biologic* – o formă a graficului intern, care ne permite să stabilim dacă ne mișcăm pe drumul vieții cu depășire sau reținere. De exemplu, studentul de 45ani poate fi privit ca întârziat, iar un om de 35ani ce se gândește să iasă la pensie – ca un depășit. Ceasul biologic ne permite să aflăm când se vor întâmpla anumite evenimente în viața noastră în conformitate cu normele culturale. Dacă aceste evenimente succed mai înainte sau mai târziu decât erau așteptate, noi putem suferi și obține mai puțină susținere din partea semenilor decât atunci când noi ne mișcăm după „grafic”. Cu alte cuvinte, ne sunt caracteristice așteptări interne, senzații de încordare și presiune, legate de diverse perioade de viață. Deși aceste granițe uneori au bază biologică sau psihologică (de exemplu, femeile nu pot rămâne însărcinate după menopauză, bărbații de vârsta înaintată nu vor să se ciocnească cu greutățile legate de educația copiilor mici), mai des sunt determinate social. De exemplu, dacă observăm o pereche ce-și cuprinde copilul său nou-născut, reacția noastră va fi diversă în dependență de vârsta cuplului 20 sau 50 ani. Noi vom înțelege în mod diferit motivația perechii, de aceea și atitudinea noastră față de ei va fi diferită. Reacția și comportamentul așteptat de la personalitate, precum și reacția altor oameni la acest comportament pot fi diverse, în dependență de situația istorică și culturală, ceea ce face mai dificilă interpretarea evenimentelor. În cercetările ultimilor ani se vorbește despre ștergerea perioadelor tradiționale de viață, ceea ce a dus la mobilitatea ceasului biologic. De exemplu: Student la 50 ani, Primul copil la 60 ani.

Există tipologii foarte numeroase privind tinerețea. Comun este faptul că întreaga conduită este dominată de eforturi de învățare practic productivă și o puternică dorință de autoafirmare, aspirații de raporturi sociale. Cert este faptul că majoritatea oamenilor în această perioadă sunt cei mai puternici și mai sănătoși decât au fost sau vor fi vre-o dată. Oamenii au o mare satisfacție de la creșterea energiei, puterii și rezistenței în comparație cu oamenii de altă vârstă. Aceasta reprezintă o normă a vârstei respective. Scăderea capacităților fizice are loc considerabil în situațiile critice și extreme (Troll, 1985). De exemplu: Când o femeie de 40 ani este însărcinată graviditatea se răsfrânge negativ asupra rezistenței fizice a ei în comparație cu

femeia de 20-30 ani. Și perioada de convalescență după naștere poate dura mai mult. Astfel și un bărbat de 25 ani va lucra mai ușor la mai multe servicii pentru a scoate familia din criza financiară, decât unul de 40 ani. Majoritatea culturilor scot avantaje din această vârstă, organizând pregătirea profesională, internatura, doctorat etc. Obiceiurile existente în această perioadă de vârstă (exerciții fizice, regim alimentar, evitarea fumatului, băuturilor alcoolice) se păstrează de cele mai multe ori și pe parcursul următorilor ani. Mulți sportivi ating maximul capacităților lor anume în această perioadă. La vârsta de 23-27 ani – putere maximală ating mușchii bicepsului și tricepsului, la 20-30 ani – puterea maximală a picioarelor, a mâinilor- la 20 ani. Desigur că vârsta la care sportivii ating rezultate maxime depinde și de tipul de sport: înotătorii ating rezultate maxime în preadolescență, tenisiștii - la 20-25 ani (Shulz, 1999), golf – la 30-40 ani, beisbol - 27-30 ani. În ultimii ani, datorită calității hranei, îmbunătățirii metodelor de antrenament, s-a îmbunătățit forma fizică a adulților. Astfel, că la o vârstă mai înaintată pot demonstra rezultate mai înalte decât adulții cu 100 ani în urmă.

Există diverse opinii referitor la granițele de vârstă. Astfel, **G. Kraig** consideră că vârsta adultă timpurie cuprinde vârsta de 18-40 ani, vârsta adultă medie – de la 40 – până la 60,65 ani, iar vârsta adultă târzie - de la 60 - 65 ani până la moarte. **U. Șchiopu** marchează tinerețea între 18-35 ani cu următoarele subetape: 18-28 ani (perioada de ucenicie, stagierat; adaptarea este profesională și familială); 28-32 ani (perioada de implantație, în care se intensifică experiența profesională și se dezvoltă statutul de părinte, dat fiind faptul că apare, eventual, al doilea copil în familie); 32-35 ani (perioada de stabilitate relativă a valorilor, conduitelor și aspirațiilor formate între timp). În continuare vom descrie mai detaliat direcțiile de dezvoltare în fiecare din aceste perioade.

Perioada 8-28 ani: Prima direcție este de *identificare primară profesională*, ce se exprimă prin cunoașterea treptată a programului de muncă, a sistemului de organizare, chiar și a ritmurilor biologice (orele de somn, de masă, de odihnă) și adaptarea la acestea. Dificultățile de adaptare se resimt mai mult ca tensiune internă și structurare a responsabilităților și a aspirațiilor spre acestea. Această perioadă nu este încărcată de responsabilități stabile. Concomitent, pe lângă însușirea rolurilor sociale, are loc procesul de integrare în colectiv. Tînărul are de conturat rolul său profesional. Uneori, după primii doi, trei ani are loc o rotație sau un curs de perfecționare, un examen de definitivat etc. În acești primii ani de adaptare profesională au loc confruntări cu dificultăți concrete ale muncii și obținerea unor sarcini obștești. Toate acestea servesc la integrarea în procesul muncii.

A doua direcție de solicitare a adaptării este legată de *căsătorie*, după care urmează adaptarea la rolul de soț (soție). Căsătoria reprezintă oficializarea unei legături complexe afective, sexuale și sociale. În cele mai numeroase cazuri căsătoria este urmată de apariția unui copil în familie, fapt ce conturează statutul de părinte și adaptarea prin experiență la acest rol. Se consideră că tinerii nu au o pregătire pedagogică pentru acest rol, fapt ce creează dificultăți în exercitarea acestui rol. Tinerele fete, în general, în această primă subetapă a tinereții au o disponibilitate afectivă mare și aspirații spre alcătuirea unui cămin familial. Tînăra mamă are dificultăți privind orarul, dorința de a cunoaște mai mult cu privire la educația, la psihologia copilului, cu privire la problemele relațiilor sociale și ale relațiilor sexuale. Și tînărul și tînăra depun eforturi pentru a mări confortul din familie.

Perioada 28-32 ani: De *implantație mai consistentă în muncă și de identificare verticală mai complexă în cerințele profesiunii*. Se modifică ierarhia muncii, datorită faptului că s-au inclus în muncă alți tineri. În procesul muncii tînărul și tînăra simt nevoia de instruire. Din acest motiv, adeseori urmează o școală, o facultate serală sau un curs de perfecționare, cursuri de limbă străină, fac sport etc. În activitățile sociale le revin responsabilități mai mari. Uneori devin membri ai anumitor organizații politice. Relațiile sociale se extind. În contextul acestora intervin și elemente de relații oficiale și semioficiale, invitații la colegi, la superiori etc.

În familie, responsabilitățile educative și gospodărești se multiplică. Poate să mai apară un copil. Întotdeauna extinderea familiei creează probleme legate de programul familiei, aprovizionarea și satisfacerea trebuințelor ei. Consolidarea materială a familiei se face prin

cumpărarea de mobile, rearanjarea spațiului locativ, mărirea confortului, cumpărarea de frigider mai bun, uneori de mașină de spălat, dar și de aparat TV sau radio. Distracțiile devin mai puține în familie. Cerința de supraveghere a copiilor stă la baza acestei modificări în programul familiei. Persistă plimbările, joaca cu copii mici, vizionarea TV, lectura de literatură și presă. Crește ponderea lecturii de specialitate, a vizitelor la prieteni și antrenarea în activități culturale și politice. Crește volumul informațiilor legate de educație, sănătate etc. Tinerele mame au dificultăți privind bugetul de timp, în schimb se bucură de aspectele pozitive ale maternității.

Perioada 32-35 ani: Un nou cerc de integrare socio-profesională. Statutul social profesional este iarăși în progres. În activitatea socială se realizează responsabilități mai complicate. Adeseori în această subetapă le sunt încredințate responsabilități speciale (secretar în vre-o comisie sindicală, organizator de echipe tinere etc.), le sunt încredințate sarcini de coordonare, documentare etc. Are loc extinderea relațiilor oficiale pe verticală. În familie viața se stabilizează. Se organizează vacanțe cu odihnă mai complexă, dar în funcție de cerințele întregii familii și de buget. Aspirația de a cumpăra un automobil devine uneori motiv de discuție și de economii în familie. Uneori se merge seara la teatru, filme, expoziții.

M. Zlate a schițat următoarele etape ale vârstei adulte: tinerețea, maturitatea și involuția.

D. Levinson numește perioada de la 17 - 22 ani – până la 45 ani vârsta de adult tânăr și consideră că se caracterizează prin coexistența statutului de adolescent cu cel de adult tânăr. Considerând controversată situația tinereții ca registru de vîrstă, autorul, consideră că tinerețea începe la 20 ani și se caracterizează printr-o mai mare armonizare, stabilizare și maturizare, prin aprofundarea socializării, specializarea profesională, angajarea în viața socială.

E. Erikson a caracterizat vârsta tinereții ca vîrstă mijlocie în ciclurile vieții și ca fiind dominată de amplificarea identității sociale și de angajare, implicarea pe acest plan făcîndu-se prin sarcini sociale. În același timp, viața se caracterizează, în opinia sa, prin trăirea intensă a experienței dragostei și începutului vieții de familie, ceea ce duce la dezvoltarea intimității. La vârsta tinereții continuă dezvoltarea identității și este specifică criza intimității și izolației. Intimitatea presupune stabilirea relațiilor apropiate cu altul, un cuplu cu două identități, în care nu se pierd calitățile unice nici a uneia. Iar izolarea, din contra, presupune incapacitatea sau eșecul în stabilirea reciprocității. Ca atare, această perioadă se dezvoltă influențată de oscilarea între intimitate, izolare și starea în care eu-l simte necesitatea de a se lega de noi persoane, grupuri, organizații, cauze etc. Se dezvoltă astfel calitatea și capacitatea de partener și, legat de acest statut, se dezvoltă diferite forțe morale interne intime care justifică și alimentează sacrificii și compromisuri. Dragostea și munca capătă un loc central în structura de conținut a personalității.

D. Hall, T. Schneider și H. Nygren evidențiază faptul că tinerețea este ultima etapă în care joacă rol central și-și pune amprenta pe demarcație instituționalizată evenimente deosebite ca: școala obligatorie, majoratul, prestarea serviciului militar, căsătoria și condiția parentală, etc. În clasificarea lui **N. Baylev**, axată mai ales pe dezvoltarea inteligenței, perioada de adult este plasată ca dezvoltare între 22-44 ani.

Organizația Mondială a Sănătății consideră tinerețea ca desfășurîndu-se între 18-20 ani și 35 de ani, limita superioară a perioadei adulte tinere coincidînd cu vârsta la care toate organele și sistemele organismului funcționează în condiții și la parametrii superiori.

R. Havinghurst a creat o descriere clasică și pragmatică a ciclurilor vieții. El cercetează vârsta ca pe o perioadă în care se rezolvă anumite sarcini. Astfel, la vârsta tinereții asemenea sarcini sunt:

- Alegerea partenerului;
- Adaptarea la partenerul de căsătorie;
- Începutul vieții de familie;
- Educația copiilor;
- Conducerea gospodăriei;
- Începutul activității profesionale;

- Găsirea grupului social apropiat.

Întreaga perioadă a tinereții este marcată de activitatea profesională intensă. Aceasta acționează asupra întregii activități psihice, inclusiv asupra capacităților senzoriale și perceptivă, intelectuale, aptitudinale; asupra intereselor, aspirațiilor. Dezvoltarea proceselor senzoriale și perceptivă, și a celorlalte de fapt, are loc sub influența profesiei exercitate. Observația vizuală capătă capacități discriminative subtile, încărcate de informații în planul în care se profesează. În acest sens se poate vorbi de observația vizuală a textiliștilor, arhitectului, medicului, psihologului etc. Auzul este foarte solicitat în unele profesii, ca, de exemplu în profesiile muzicale. Tipologii auditive diferite, fin perfecționate, apar și la cei ce lucrează cu motoare sau în mine etc. Se dezvoltă și sensibilitatea auditivă implicată în poziția de consumator de concerte, operă etc. Se dezvoltă și alte forme de sensibilitate discriminativă fină – meteorologii sesizează apropierea furtunii, schimbarea timpului; cei ce lucrează în industria mobilei, asamblorii, constructorii manifestă o deosebit de fină dezvoltare a tactului. Simțul echilibrului devine deosebit de dezvoltat la montatorii liniilor de înaltă tensiune, la sportivi, la constructorii clădirilor de mare înălțime. *Atenția*, care deservește traseul de colectare selectivă a experienței profesionale, este activată și centrată complex pe cerințele profesionale specifice muncii. Câmpul de acțiune al *memoriei* se restructurează, încep să fie subtil sesizate problemele cheie, are loc procesul de selectare și adaptare din cunoștințe a celor ce sunt necesare. Are loc și dezvoltarea selectivă a necesității de a revedea anumite informații. La fel ca și dezvoltarea fizică, dezvoltarea cognitivă atinge maximul dezvoltării sale. Cercetările contemporane arată că maximul dezvoltării cognitive este atins la vârsta de 20 ani. Există deosebiri în faptul cum un adolescent și un tânăr percep lumea? Există stadii ale dezvoltării cognitive sau ele se termină în adolescență? W. Perry a studiat 140 studenți de la Harvard timp de 4 ani. La sfârșitul fiecărui an erau întrebați ce experiență au obținut învățând în colegiu, cum poate fi interpretată ce semnifică pentru ei. Astfel s-a ajuns la concluziile:

1. studenții trec de la *dualism* și înțelegerea lumii în termeni autoritari (caută adevărul absolut, lumea se împarte în buni și răi, corect, incorect) la
2. *relativism conceptual* (ciocnindu-se cu diferite opinii, cu neclarități încep a înțelege că oamenii au dreptul la opinii diferite și lucrurile pot fi văzute diferit în dependență de context)
3. formarea *propriilor idei*, convingeri.

Un alt autor **K. Riegel** consideră că există un al cincilea stadiu al dezvoltării cognitive – gândirea dialectică. Se caracterizează : individul studiază, conștientizează, apoi integrează gândurile opuse și conflictuale. O latură puternică a gândirii tânărului este integrarea idealului și realității.

Dar nu toți sunt de acord cu existența acestui stadiu (al cincilea). Unii savanți își concentrează atenția la evoluția funcționării cognitive, la fel cum adulții utilizează aptitudinile lor intelectuale la satisfacerea trebuințelor vieții, la acumularea de experiență nouă, ceea ce îi face să-și schimbe sistemul de concepte, valori. De exemplu, **W. Shaie** consideră că pe parcursul copilăriei și la vârsta adolescentină acumulăm tot mai multe structuri complexe interne pentru a înțelege lumea. Acest instrumentariu al gândirii formal operaționale l-a numit *etapa achizițiilor*. În perioada tinereții utilizăm aptitudinile intelectuale pentru a realiza succese și a alege stilul vieții – *perioada realizărilor*. Oamenii ce ating un anumit nivel de independență și reușesc cu succes să rezolve problemele vieții trec la un alt stadiu de utilizare a aptitudinilor cognitive – *responsabilitatea socială*. La vârsta adultă utilizăm resursele noastre cognitive pentru rezolvarea problemelor altor oameni în familie, societate, la serviciu. Aceste responsabilități pot fi destul de complexe și necesită utilizarea diverselor niveluri de cunoștințe. Astfel de oameni își dezvoltă aptitudinile cognitive și capătă un nou nivel de *interpretare* a evenimentelor anterioare din viața sa: caută sensul vieții și predestinația sa. Conform acestui autor în centrul dezvoltării cognitive a adultului se află nu schimbările în structurile cognitive, dar utilizarea intelectului în diverse etape de viață.

Planul mental cunoaște de asemenea unele modificări. Cunoștințele și abilitățile dobândite fac ca să apară „experți” care progresează mereu și devin extrem de activi și necesari

și, pe de altă parte, apar creatori, inovatori ai domeniului. Există, însă, un număr important de profesioniști care trebuie recalificați, reciclați, reprofilați - fie din cauza modificărilor profesionale, - fie datorită necesității absolute de a se ține în pas cu indicatorii mondiali de progres și randament, incluși în competiție și concurență curentă, fie datorită faptului că tânărul a nimerit din diferite motive în altă profesiune decât aceea pentru care s-a pregătit. Deci la baza reciclării sunt trei motive:

1. progresul tehnico-științific; 2. dispariția unor profesii și apariția altor profesii noi; 3. reducerea sau dispariția unor însușiri individuale absolut necesare în exercitarea unor profesii. (de exemplu, sportivii de performanță, persoane care au suferit accidente).

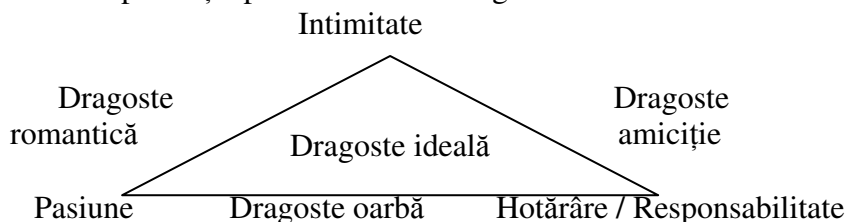
Se modifică raportul dintre instruire programată social și autoinstruire, în favoarea ultimei. Are loc învățarea din necesitate, în special ocupațională. Motivația are un rol enorm în acest sens. Promovările, recompensele, dar și simpla evaluare sunt o formă de stimulare și constituire a motivației pozitive în muncă și a dorinței de a învăța mai multe.

Tineretea cuprinde o perioadă de vârstă destul de mare, de aceea este dificil să vorbim despre careva caracteristici specifice sferei emoționale. Ne vom limita la prezentarea dinamicii proceselor emoționale în această perioadă cu reflectarea sarcinilor de bază de dezvoltare. Problemele de bază ce necesită soluționare în această perioadă sunt: realizarea identității și a intimității. **Identitatea** reprezintă efortul indivizilor de integrare într-un anumit context social (de recunoaștere a apartenenței la o anumită comunitate) și de identificare a statuturilor și rolurilor specifice pe care le deține în acesta (de diferențiere, de recunoaștere a calităților personale). Se consideră că primul cercetător al identității este W. James. Există o diferență între conceptele „eu” și „identitate”, primul înglobând în sine și procesul formării celei din urmă – identificarea. De fapt, după cum menționează P. Iluț, identitățile se prezintă ca o multitudine de componente ale Eu-lui, în combinație prezentând anumite stiluri personale, răspunsuri la situațiile concrete de viață. Formarea identității persoanei are loc într-un context specific, determinat de structura complexă a societății. Ne referim la condițiile pe care le impune apartenența la un anumit grup social mic, care implică o atmosferă social-psihologică care, la rândul ei, este determinată de structurile macrosociale. Succesul sau eșecul socializării, după cum consideră cercetătorii Berger, Lucman (2000) rezultă din calitatea simetriei între două realități – obiectivă și subiectivă. Cea obiectivă este determinată de programul instituționalizat al grupului de apartenență, iar cea subiectivă - de capacitățile individuale, și combinându-se organic formează un tip distinct, o identitate mai mult sau mai puțin integrată în contextul social. **Intimitatea** presupune stabilirea relațiilor apropiate cu altul și reprezintă o unitate a două identități. Teoria lui P. Sternberg demonstrează cât de dificil este să obții succes în relații intime. După el, există trei componente a dragostei: intimitatea, pasiunea, hotărâre/ responsabilitate.

1.Intimitatea – sentimentul apropierii care apare în relații de dragoste. Oamenii se simt legați unul de altul, au interese și activități comune, fac schimb unul cu altul de lucruri, gânduri și emoții.

2.Pasiunea – atracția fizică, excitație și comportament sexual în relații. Necesitățile sexuale sunt importante, dar nu unice care motivează comportamentul omului în procesul interrelaționării. De exemplu, necesitatea în acceptare, stima de sine de asemenea au un rol important. Uneori intimitatea duce la apariția pasiunii, alteori pasiunea precede intimitatea. Dar poate exista și pasiune fără intimitate și intimitate fără pasiune.

3.Hotărâre/ responsabilitate. Acest component poate avea o perspectivă apropiată și îndepărtată. Perspectiva apropiată – hotărârea despre existența dragostei sau conștientizarea ei. Perspectiva îndepărtată – conștientizarea importanței păstrării acestei dragoste.



Dragostea, după fazele dezvoltării sale, balansează între intimitate, sexualitate și responsabilitate. (Kutter, 1998). Intimitatea poate fi distrusă de *emoții negative*. Frica de a fi respins, la fel, reprezintă un obstacol în stabilirea intimității, mai ales când direcționează spre identificare falsă: dorința de a face pe plac altuia, dar nu realizarea necesităților interne. Mijloacele tradiționale de curtare pot împiedica intimitatea dacă se compun din acțiuni rituale și sunt lipsite de un schimb sincer de emoții. Sunt cazuri când dragostea îl face pe om să fie *trist*. Această tristețe poate fi condiționată de decepții în omul iubit, despărțirea cu el, etc. Dragostea poate crea și *decepții* și *furie*. Gelozia poate fi una din cauze care duce la apariția acestor stări. Uneori *iritabilitatea*, furia, apărute în urma geloziei, nu se exprimă deschis și sunt îndreptate asupra sa. Autobicuieră duce la *pasivitate*, *neajutorare*, *dezamăgire* și uneori devine motiv pentru sinucidere. Gelozia mai poate avea și o altă ieșire: activism, dorința de a urmări și *persecuta* pe celălalt.

În perioada de sarcină se manifestă disconfort fizic care favorizează tendințe impulsive, de tip obsesiv, *stări depresive*, *anxietate* și alte tendințe de normalitate marginală. În așteptarea copilului partenerii oferă unul altuia sprijin emoțional. Desigur că aceasta depinde de atitudinea față de copil, este dorit sau nu. Cu apariția copilului cresc considerabil eforturile fizice și emoționale ale părinților, legate de devierile de somn, cheltuieli financiare, ritm încărcat, conflicte din motivul repartizării obligațiilor. Mama este obosită, tatăl se simte respins și ambii simt o limitare a libertății sale. Și totuși apariția primului copil reprezintă o trecere a familiei într-o stare nouă, și nu o criză.

Se vorbește foarte mult de dependența copilului de mamă. De fapt, dependența mamei față de copil este tot atât de mare. Ea se manifestă nu numai prin alăptare, ci și prin componentele active numeroase ce însoțesc acest proces. În esență după nașterea copilului acesta se va adapta la condițiile generale ce sunt în familie, dar concomitent familia se va adapta nu numai la prezența copilului în contextul ei, ci și la caracteristicile personale ale copilului nou apărut. Unii copii sunt dificili, dorm greu, nu mănâncă, plâng, nu stabilesc ușor relații cu cei din jur chiar dacă mama lor este o persoană echilibrată. R. Bell a insistat asupra diferențelor mari care există între copii. Acei copii care sunt veseli de felul lor, surîd, stabilesc ușor relații cu cei din jur, provoacă cel puțin câteva condiții de optimizare a mediului familial: creează momente de fericire și bucurie legate de spectacolul creșterii lor, atenuează tensiunea unor stări de disconfort provocate adulților, creează părinților încredere în rolul lor parental, securizează atracția față de familie ca un adevărat cămin.

Emoțiile au un rol enorm și în activitatea profesională. Diversele direcții ale activității de muncă ale omului creează și dezvoltă o multitudine de aspecte și laturi ale emoționalității lui.

O dată cu vârsta crește pentru om importanța valorii și aprecierii propriei lumi interne și poziției spirituale. Dar pentru majoritatea oamenilor fundamentală devine **autoacceptarea**, ce presupune acceptarea pozitivă a aptitudinilor sale, independență, posibilitatea de a-și controla viața sa, încrederea în puterile sale. Autoaprecierea personalității depinde de faptul ce vrea ea să devină, ce loc vrea să ocupe în lumea aceasta, prin ce metode va realiza aspirațiile sale, precum și criteriile individuale de autoapreciere a succeselor și insucceselor sale. Autoaprecierea influențează nivelul atins de dezvoltare a personalității, ea crește dacă aspirațiile personalității se realizează și scade dacă scopurile n-au fost atinse. În caz de eșec, personalitatea are câteva posibilități de susținere, întreținere constante a Eu-concepției:

- Explicarea într-un mod a eșecului său, utilizând raționalizarea.
- Respingerea, negarea insuccesului.
- Scăderea nivelului său de aspirații.
- Antrenarea într-o altă activitate, în care este o posibilitate mai mare de a obține succes.

Eu-concepția individualizează autoaprecierea. Ceea ce pentru unul reprezintă un succes, altul îl percepe ca eșec. Cu vârsta autoaprecierea devine mai diferențiată. Adultul poate să-și aprecieze foarte înalt unele din capacitățile sale, de exemplu, nivelul intelectual, și foarte jos altele, de exemplu, nivelul posibilităților fizice. Acest fapt unii psihologi îl explică astfel: eu-

concepția unică cu vârsta se divizează într-un șir de eu-concepții independente una de alta. (eu-mamă, eu-profesionist etc.)

Deoarece dezvoltarea omului are loc în context cronologic și psihologic, eu-concepția personalității posedă un context temporal individual. **Autopercepția și autoaprecierea** vârstei sale are diverse direcții de dezvoltare la fiecare vârstă. Este cunoscut faptul că preadolescentul tinde să fie mai matur decât vârsta sa cronologică, iar vârstnicii invers, doresc să fie mai tineri. Uneori vârsta cronologică pierde total importanța pentru lumea internă a personalității. Există deosebiri în **autoconștiință** și la nivel gender. Din cercetările lui I. Kon putem conchide că eu - imaginea bărbaților conține preponderent informație despre valoarea eu-lui în sfera de muncă, sportivă și sexuală, iar femeile tinere reflectă în eu – imagine, adică aspectul lor fizic. Tinerii sunt predispuși să supraaprecieze capacitățile sale, fie statutul său în grup sau aptitudinile personale, iar autoaprecierile tinerelor sunt mai modeste și reale.

Eu-concepția fetelor este mai individualizată în comparație cu cea a bărbaților, a căror eu-concepție este mai socializată. Femeile mai mult decât bărbații au nevoie de relații apropiate, de încredere și intime cu o persoană. Dacă eu-imaginea reală a femeii este departe de eu-imaginea ideală (de exemplu, nu are relații de încredere cu apropiatul), atunci se simte fragilă, mai neîmplinită decât bărbatul. În acest caz femeile utilizează mecanisme de apărare pentru a stabiliza eu-concepția, camuflând autoaprecierea insatisfăcătoare a realității (sublimarea, comunicarea cu copilul etc), în timp ce bărbații alunecă în extreme dăunătoare (de exemplu, alcoolismul).

Nivelul de satisfacție de eu-l corporal influențează autoaprecierea tinerilor. Atracția fizică a femeilor la această vârstă este mai importantă decât pentru bărbați, deoarece succesul femeii mai mult depinde de capacitatea ei de a crea un cuplu stabil, în timp ce succesul bărbatului este determinat de realizările lui personale. Astfel, în plan social, femeia atractivă poate spera la un câștig mai mare de la impresia creată, decât un bărbat care arată la fel de atractiv.

În ultimii ani s-au efectuat numeroase studii ce se referă la diferențele psihologice, legate de personalitatea feminină și masculină ce se formează încă din pubertate și adolescență și devine mai evidentă în perioadele tinereții și al maturității. E. Maccoby și C. Jacklin au făcut o inventariere complexă a diferențelor psihice dintre cele două sexe. Cele mai semnificative aspecte ale acestor diferențieri sunt:

- Tinerele sunt mai sensibile la stimulii vizuali colorați, la sunete și zgomote, au abilități manuale mai mobile, rapide și coordonate, aptitudini verbale mai pregnante și suportă, adesea, mai ușor stresurile. Tendințele depresive sunt mai frecvente și mai puternice la femei. Au o intuiție mai bună, sunt mai sensibile și mai romantice, mai creative în activitățile zilnice;
- Băieții au sensibilități spațio-vizuale mai dezvoltate, au aptitudini matematice, capacități de abstractizare evidente. Au o afectivitate mai controlată, mai realistă, au mai multă obiectivitate.

Contextul social actual tot mai mult se dezice de modelele patriarhale, înlocuindu-le cu realități noi care impun schimbarea imaginii stereotipizate despre identitatea de gen masculină și feminină. În R. Moldova nivelul activismului economic al femeii în anul 2000 era mai înalt decât cel al bărbaților: 71,14 față de 69,66. (datele Băncii Mondiale); numărul persoanelor de sex feminin în instituțiile de învățământ superior este mai mare cu circa 5 % decât cel al bărbaților; studiile cu referință la distribuirea rolurilor parentale arată că tații acordă tot mai mult timp educației copiilor, circa ¼ tinerii tați din mediul urban și 1/8 – din cel rural; pentru persoanele de vârstă medie – 1/8 din orașe, 1/3 – din localitățile rurale (L. Cuznețov, 2002); tații realizează activități care pot fi atribuite tradițional femeilor – plimbare, joc, lectură, dezvoltare, educație. Această perioadă de tranziție care, pe de o parte, implică o schimbare cardinală a rolurilor de gen, iar pe de alta mai menține o oarecare inegalitate în tratarea genurilor, intensifică condițiile de concurență socială. În asemenea condiții se poate semnala despre un conflict ascuns al genurilor, manifestările căruia se răsfrâng asupra diferitelor aspecte ale vieții sociale: începând

cu educația ineficientă a copiilor, rata sporită a divorțurilor, cazuri de violență în familie și până la stagnarea tuturor inițiativelor de schimbare.

Procesul socializării continuă pe parcursul tinereții, dar nu se sfârșește. Schimbările în structura rolurilor sociale ce au loc în tinerețe, reprezintă momente de cotitură în viață. Noi altfel privim lucrurile, altfel ne comportăm, conformăm convingerile, montajele, valorile noastre în corespundere cu acele roluri pe care le interpretăm și cu acele contexte în care trăim. În realitate acest proces reprezintă unul de dezvoltare personală, cu toate că aceste schimbări sunt cu mult mai subtile și mai puțin sistemice decât acele schimbări ce au loc în adolescență și sunt de o durată mai lungă.

Dezvoltarea tânărului poate fi descrisă în contextul a trei sisteme independente, care se coraportează la diverse aspecte ale personalității lui. Ele includ dezvoltarea eu-lui personal ca om, eu - ca membru al familiei și eu - ca subiect al activității de muncă. (W. Okun, 1984)

În mijlocul tinereții omul suportă o stare de criză, o cotitură în dezvoltare, din cauza că imaginile de viață formate între 20-30 ani nu-l mai satisfac. Analizând calea parcursă, realizările și eșecurile sale, omul descoperă că deși bunăstarea exterioară actuală a vieții sale a crescut, personalitatea lui este imperfectă, prea mult timp și forțe au fost cheltuite în zadar, prea puțin a făcut în comparație cu ce ar fi putut face etc. Cu alte cuvinte, are loc reevaluarea valorilor și reevaluarea critică a eu-lui său. Omul descoperă că foarte multe lucruri nu le va putea schimba în viața sa: familia, profesia, decurgerea cotidiană a vieții. Autorealizându-se la această etapă de viață, în perioada tinereții, omul conștientizează că, în esență, se află în fața aceleiași dileme – căutare, autodeterminare în noile condiții ale vieții, în corespundere cu posibilitățile reale. Această criză se manifestă prin simțul necesității de a întreprinde ceva și demonstrează că omul trece la o nouă perioadă de vârstă – vârsta adultă.

Criza la 30 ani este o denumire relativă: această stare poate apărea mai devreme sau mai târziu. Pentru *bărbați* în această perioadă este caracteristic schimbul serviciului sau a modului de viață, dar concentrarea lor asupra serviciului și carierei nu se schimbă. Cele mai frecvente motive de plecare de la serviciu sunt legate de insatisfacția de ceva la postul dat: anturajul, salariul, șarja etc. Dacă insatisfacția de muncă apare în urma tendinței de a obține un rezultat mai bun, atunci aceasta va contribui la perfecționarea însuși a lucrătorului.

La *femei* în timpul crizei se schimbă, de obicei, prioritățile, stabilite la începutul tinereții (G. Kraig, 2003; D. Levinson, 1990). Femeile orientate la căsătorie și educația copiilor, acum în mare măsură sunt atrase de scopuri profesionale. Iar cele care se dedau total serviciului, acum se orientează spre familie și căsnicie.

Trăind criza de 30, omul caută posibilitatea de a-și stabili locul său în viața adultă, confirmând statutul său de adult: vrea să aibă serviciu bun, tinde spre securitate și stabilitate. Omul încă mai este încrezut în posibilitatea realizării complete a speranțelor și dorințelor – în visul său și muncește intens pentru aceasta.

Cercetările referitoare la deosebiri de gender în dezvoltare, au dat rezultate contradictorii. Unii autori menționează că perioadele de trecere la femei și la bărbați sunt strâns legate cu vârsta. Alții consideră că pentru femei indicatorii ai trecerii reprezintă stadiile ciclului familial (G. Kraig, 2003). G. Șihi propune „modelele de comportament” ca o clasificare a variantelor posibile de clasificare a problemelor dezvoltării femeilor și bărbaților. El, ca și alți autori (D. Levinson, 1986; D. Vitkin, 1996) în special atrag atenția asupra crizei de 28-32 ani când sunt intense procesele de reevaluare a valorilor și scopurilor vieții, căutarea locului său în viață, achiziționarea noilor responsabilități.

Oamenii se deosebesc între ei prin modelele de comportament, în dependență de alegerea făcută la vârsta de 20 ani. În dependență de diferitele modele comportamentale, fiecare om își elaborează individual rolul său în viață, de aceea este importantă aprecierea perspectivelor. Modelele comportamentale se schimbă, devin mai diversificate, reflectând schimbările lumii externe. G. Șihi consideră că fiecărui model comportamental îi corespunde un set de probleme psihologice, legate de faptul cât de eficient își rezolvă omul problemele de

dezvoltare – o criză profundă și rămânere la stadiile anterioare de dezvoltare sau intrare reușită în vîrsta adultă.(G. Șihi, 1999).

Modelele de comportament a femeilor

„Grijulii”. Se căsătoresc cam la 20 ani sau mai devreme și nu vor să iasă din rolul său de femeie casnică. Ele nu reușesc să rezolve problemele care sunt specifice acestei perioade: obținerea independenței și autonomiei, formarea identității, eu-lui integru. Femeia se poate separa de părinți, dar totuși nu poate fi independentă: funcțiile părintești (economice și de supraveghere) le ia asupra sa soțul.

Există câteva posibilități de identificare patologică la acest model de dezvoltare: prin intermediul soțului, realizărilor lui, copiilor, sexului. La *identificarea prin soț* femeia riscă pierderea individualității proprii. Statutul se obține prin realizările soțului și posedarea lucrurilor ce reprezintă simbolurile acestui statut (haine, mașină, restaurante...). O altă posibilitate de identificare – *a deveni mamă*. Nașterea copilului oferă esență existenței, devine o demonstrație a existenței feminine. De aceea femeile nelucrătoare continuă să nască, neștiind cu ce să se ocupe. Mai apoi, cînd copii vor crește și vor părăsi casa, căutarea de sine și a esenței vieții sale va fi și mai grea. *Sexul* poate deveni un remediu pentru timpul liber și obligațiile cotidiene. Tinzînd spre confirmarea cu ajutorul sexului și negăsind în el satisfacție, femeia nimerește într-un cerc vicios. Deseori aceasta duce la căutarea plăcerilor în altă parte. Psihologii americani menționează că femeile ce nu lucrează sunt mai mult predispuse spre infidelitate soțului decât cele ce lucrează.

Femeile cu astfel de tip comportamental ajung la criza de 30 ani nepregătite, vulnerabile la loviturile soartei: ea este lipsită de independență, este pasivă, economic dependentă, nu are studii, profesie, identitate ei este neformată, adică nu este rezolvată problema anterioară de dezvoltare. Așteptările de creare a relațiilor ce vor aduce satisfacție devin dureroase, grele, în special din cauze interne: creșterea neîncrederii în sine, reținere în dezvoltarea generală, amplificate de dependența economică. Tot mai mult se simte golul în sfera realizărilor. Ea simte că a pierdut sensul vieții, crește negativismul (K. Horni, 1993). Dezvoltarea (identitate, independență) este frînată de probleme apărute în familie și rămânerea în urmă de semenii în sfera profesională. La o ieșire negativă din criză este posibilă regresia la stadiul anterior de dezvoltare, crește riscul neurotizării

„Sau-sau”. Aceste femei la vîrsta de 20 ani trebuie să facă alegerea între dragoste, copii și studii, lucru. Se deosebesc două tipuri de astfel de femei: primul tip - lasă gândurile de carieră pe mai târziu, dar spre deosebire de „grijuliile”, peste un oarecare timp, tind să facă carieră; cele de tipul al doilea tind să finiseze studiile, lăsînd maternitatea, uneori și căsătoria pe mai târziu. În 1 caz avantajele sunt că femeia are posibilitate să efectueze un efort intern enorm, care-i va fi de folos ulterior în stabilirea priorităților. Spre deosebire de femeile „grijulii” ele au trecut criza de vîrstă de la adolescență la tinerețe, sunt determinate cu scopurile vieții, este pusă baza pentru viitoarea carieră. Pericolul acestui model de dezvoltare constă în evoluția crizei mai tîrziu, pierderea aptitudinilor profesionale și concurența crescîndă din partea semenilor. Conținutul crizei: reprimarea acelei laturi a eu-lui care dorește acceptare profesională (carieră). Senzațiile subiective: anxietate, așteptări nesigure, neclaritate (G. Șihi, 1999); insatisfacție de la rolul său de gospodină, opunerea din partea soțului, care , de cele mai dese ori, nu dorește ca soția să lucreze (D. Vitkin, 96; B. Fridan, 92). Studii asupra femeilor din al doilea caz sunt puține. De obicei, aceste femei sunt unicul copil în familie, mamele nu au influență asupra lor, tații le susțin foarte mult autoaprecierea și devin o sursă emoțională pentru ele. *Conținutul tipic al crizei*: conștientizarea faptului că le-a rămas puțin timp pentru a avea copil, sentimentul singurătății. Încep a frecventa medicii, își schimbă partenerii, se pot căsători pripit. Problemă e că femeia independentă, cu un anumit statut social, are dificultăți în găsirea unui partener egal, iar bărbații le privesc precaut. Căutările pot dura un timp nedeterminat și femeia poate să nu creeze familie. Printre femeile ce nu s-au căsătorit poate fi evidențiat un grup care își alege alte scopuri de dezvoltare. Un alt grup, care reușesc să obțină un echilibru cu individualitatea, mai întîi fac carieră, apoi se căsătoresc și devin mame la vîrsta de 30 ani. G. Șihi numește această variantă mai efectivă. Avantajele acestui model constau în faptul că el permite planificarea

evenimentelor și femeia este mai pregătită pentru trecerea vârstei de 30: sunt create relațiile intime, familia și realizările profesionale. (După datele statisticii americane numărul femeilor cu acest model comportamental din 1980 -1988 a crescut de două ori.) Criza la această vârstă, de obicei, constă în faptul că „ceasul biologic” îi spune femeii că poate întârzia în a deveni mamă, începe a presa soțul care poate să nu fie gata pentru a deveni tată. Sarcina de a deveni mamă devine fundamentală. Problemă poate deveni că „am întârziat și nu mai pot avea copii” și găsesc ieșire în a înfia copii sau având grijă de nepoți.

„Integratoare”. Încearcă să îmbine familia, maternitatea cu cariera. Conținutul crizei: femeia se simte obosită, vinovată în fața soțului și copiilor, permanent trebuie să facă compromisuri între familie și cariera pentru a face față cerințelor. În opinia unor autori (D. Levinson, 90; G. Șihi, 99) femeia poate îndeplini aceste roluri concomitent numai după 35 ani. Deseori femeile nu rezistă la astfel de cerințe și ca rezultat refuză serviciul pînă nu cresc copii sau refuză familia și educația copiilor. Altele găsesc o soluție mai pozitivă: repartizează responsabilitățile casnice cu soțul, iau de lucru acasă, utilizează mijloacele moderne de comunicare, zi incompletă de lucru, ajutorul dădăcii (D. Vitkin, 96; C. Necrasov, I. Vozilkin, 93). Modelele contemporane de familie și progresul în societate presupun o multitudine de variante pozitive de soluționare a problemei în acest model comportamental: tatăl cu jumătate de zi lucrătoare, tatăl nelucrător, „tatăl de duminică” (îngrijește de copii la sărbători și zilele de odihnă, dându-i posibilitate soției să devină o personalitate matură) (Z. Freid, 93). Astfel de relații în cuplu îi oferă posibilitate femeii de a îmbina toate laturile existenței sale.

„Femeile ce nu se căsătoresc niciodată”. Unele femei din acest grup sunt heterosexuale, altele lesbiene, altele refuză viața sexuală (B. Morz, 93; G. Șihi, 99). Unele femei năcășătorite devin lucrători sociali, dădăce, educatoare pentru orfani sau copii cu reținere în dezvoltare. Însă sunt și femei care devin „soții de oficiu” și sunt gata de a exclude alte ocupații pentru a se dedica personalităților cunoscute, populare.

„Instabile”. La vârsta de 20 ani aleg instabilitatea, călătoresc mereu, schimbă locul de trai, ocupațiile și partenerii de sex. Femeia ce a ales acest tip comportamental preferă nedeterminarea în viață: nu au un câștig stabil, familie, profesie. Și, ca de obicei, au personalitate imatură, nu este gata de a iubi și lucra, au un nivel jos de autoapreciere, trăiește cu ziua de azi (D. Vitkin, 96). Conținutul crizei: la vârsta de 30 ani femeia obosește de viața liberă, apare problema autodeterminării, găsirea eu-lui în lumea adulților și obținerea profesiei. Deci, în esență, ea trebuie să soluționeze problemele și a vârstei adolescente și a vârstei de 30 ani. Dacă sarcinile legate de perioada anterioară de dezvoltare nu sunt soluționate pot apărea complicații și dificultăți în realizarea sarcinilor de vîrstă a perioadelor următoare (D. Levinson, 90). În cazuri extreme dezvoltarea se poate reține în așa măsură că omul nu va fi în stare să intre în următoarea perioadă de dezvoltare. El simte că este suprasolicitat de noile sarcini, în timp ce el se luptă cu cele vechi, pot apărea boli psihice, omul va pierde drumul său în viață sau va căuta moartea. Deseori femeile din această categorie duc un mod de viață antisocial, au un comportament distructiv, consumă alcool și droguri. La ieșirea negativă din aceste probleme femeia rămâne la stadiul adolescentin de dezvoltare.

Modelele comportamentale ale bărbaților pot fi divizate în trei grupe de bază:

„Instabili”. Nu doresc și nu sunt capabili să-și stabilească perspectivele (orientările) interne la vârsta de 20 ani și continuă experimentele tinereții. Acești oameni sunt apți numai pentru trăiri emoționale limitate. Se apucă de multe, dar nu duc nimic la capăt. Nu au o imagine clară despre profesia care-l atrage. Nu tind spre stabilitate. Conținutul crizei: oamenii ce au ales acest model comportamental sunt duși de valul vieții și se autodistrug. Experiența internă de dezvoltare este haotică, iar structura externă a instabilității se va păstra încă pe parcursul a 6-7 ani. Pentru unii oameni cu acest model comportamental experimentele din adolescență au un caracter pozitiv dacă îl ajută în formarea bazei pentru alegerea ulterioară. În general oamenii care încep cu un mediu comportamental instabil, în jur de 30 ani *simt o dorință puternică de a-și determina scopurile personale*. Unii bărbați la jumătate de viață sunt nedeterminați în identificarea personalității sale și simt necesitate de a se autodetermina în scopurile sale.

„Reținuții”. Aceasta este cea mai răspândită categorie. În mod pașnic, fără crize și autoanaliză ei își stabilesc orientări stabile la vârsta de 20 ani. Bărbații cu un astfel de model comportamental sunt siguri, dar ușor pot fi reprimati, înăbușiți. În căutarea stabilității timpurii ei deseori supun aprecierii serioase valorile care stau la baza scopurilor sale. Conținutul crizei: La vârsta de 30 ani le pare rău că nu au folosit anii anteriori pentru experimentări. Iar cei ce au idei hotărâte pot folosi trecerea la 30 ani pentru distrugerea șablonului „simțul datoriei”, dacă cariera aleasă nu-i mai satisface.

„Vunderchinzii”. Riscă, crezând că realizând scopurile pe care și le-a propus va dispărea neîncrederea în sine. De obicei, obține succes foarte rapid: Mai repede decât semenii lor depășesc încercările profesionale, măcar că nu tot timpul obține succes, iar dacă îl obține nu pe mult timp. Se gândește numai la serviciu și timpuriu se șterge granița între serviciu și viața personală. Conținutul crizei: se teme să recunoască că nu cunoște totul. Au teamă să se apropie spiritual și emoțional de cineva. Au teamă că cineva îi poate lua în derândere sau influența și folosi slăbiciunile sale pentru a-i limita în ceva. În realitate, se teme de „paznicul intern” – imaginea internă a părinților și adulților importanți pentru el din copilărie. Fiecare bărbat din această categorie găsește în amintirile sale adolescente o persoană care îl face să se simtă neîncrezut în sine și fără puteri.

Mai există și alte modele comportamentale dar care se întâlnesc foarte rar:

1. **„Vechii celibatari”.** Deoarece numărul bărbaților după 40 ani necăsătoriți este foarte mic, este dificil de a face careva studii și concluzii.

2. **„Educatori”.** Văd esența vieții în grija de societate (preoții, doctorii-misionari) sau se dedică grijii pentru familie, copii.

3. **„Copii ascunși”.** Evită procesul maturizării și rămân atașați de mamele lor, chiar fiind adulți.

4. **„Integratori”.** Încearcă să integreze ambițiile sale cu responsabilitățile în familie; repartizarea obligațiilor și îngrijirea copiilor cu munca conștientă; obținerea independenței materiale cu utilitatea pentru societate. O astfel de luptă internă este caracteristică pentru oamenii ce se află la trecerea spre 30 ani. Dar este cam imposibil de a obține integrare reușită până la 35 ani. Acest model comportamental poate fi ales numai dacă îl dorești foarte mult. Din copilărie este obișnuit să rezolve problemele pe baza modelului matematic. El este adaptat în mediul unde domină faptele, iar competența este apreciată mai mult decât relațiile omenești. De aceea se adaptează ușor în societatea modernă în care trebuie să îndeplinești regulile, să te supui sistemului și să fii indiferent și raționalist. Deseori integratorul nu reușește să-și divizeze puterile și să soluționeze problemele din diverse direcții. În timp ce bărbatul obișnuit începe căutarea posibilităților de lărgire a lumii interne, integratorul trebuie să se elibereze de bagajul vechi.

Deci, tinerețea se caracterizează printr-o dezvoltare intensă a tuturor proceselor psihice, prin performanțe înalte, prin intensificarea identității profesionale și a integrării diferențiate în rolurile și statuturile sociale.

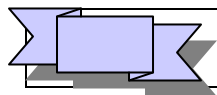
Summary

This article briefly describes the particularities of the psycho-social development at the youth age. During the entire period we can observe intense professional manifestation that influence the future psychological life of the young people. Also we can see the development of mental processes, intensification of the professional identity and distinct integration in social roles and statuses. Crisis in development is specific to this age as well. It appears because of the reevaluation of the values and of the personal “ego”.

Bibliografie:

1. Paladi, G., Gagauz, O., Caunenca, I. Familia: probleme sociale, demografice și psihologice. – Chișinău: 2005.
2. Șchiopu, U., Verza, E. Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieții. – București: 1997.
3. Абрамова, Г. С. Возрастная психология. – Екатеринбург: 1999.
4. Гемезо, М. В., Герасимова, В. С., Горелова, Г. Г., Орлова, Л. М., Возрастная психология: от молодости до старости. - Москва: 1999.
5. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы. - Москва: 2004.

Primit la 01.02.2006



PERCEPȚIA CONFLICTULUI ȘI CONSTRUIREA UNEI SCALE DE MĂSURARE A SCHEMATICITĂȚII LA CONFLICT

Mihaela Boza - *Asisten universitar, doctorand*

De ce suntem atât de preocupați de problema conflictului? Pentru că e neplăcut, pentru că nu vrem ca istoria să se repete și să facem aceleași greșeli pe care le-am mai făcut, pentru că trebuie să cunoaștem și să înțelegem ca să stăpânim această problemă? Cum funcționăm în situații de conflict, de ce acționăm așa, ce ne determină să alegem un anumit tip de model de urmat, ce importanță are istoria noastră personală, care sunt evenimentele definitorii, cum învățăm să facem față conflictelor și cum se pot schimba aceste obiceiuri în cazul în care am învățat ceea ce nu trebuie? Dacă ne gândim fiecare la conflictele avute în ultimele luni, la cum am reacționat, cum am comunicat, ce am simțit, dacă am făcut ceva să rezolvăm situația, dacă ne deranjează lipsa armoniei, dacă ne-am confruntat violent cu persoana în cauză, ce îmi amintesc că se întâmpla în familia mea se poate să știu cum voi reacționa într-o situație de conflict. De cele mai multe ori modalitatea preferențială de răspuns la conflict o învățăm în interacțiunile familiale. Există trei tipuri principale de familie care formează trei tipuri de reacții la conflict (Wilmot & Hocker, 1998):

Famiiliile evitante sunt cele în care rezolvarea conflictelor se poate ilustra prin fraze ca: nu spune la nimeni dacă există un conflict, conflictul nu există, într-un conflict descurcă-te singur, pleacă dacă observi că se întâmplă ceva neobișnuit, nu ridică vocea, schimbă subiectul, dacă ești supărat, arat-o prin tăcere, nu îți exprima sentimentele.

Famiiliile cooperante se disting prin alte tipuri de reacții: au întruniri de familie în care se discută chestiunile importante, știu să asculte, vorbesc direct cu persoanele implicate, spun deschis ce gândesc, părinții și copiii sunt în bune relații, interacțiunea cotidiană este importantă, deci se întâlnesc des, tacticile neortodoxe nu sunt încurajate, exprimarea sentimentelor chiar și a reacțiilor emoționale puternice este permisă, fiind considerată normală.

Famiiliile agresive se caracterizează prin abordarea cea mai abruptă a conflictului: supraviețuiește cel mai adaptat, sunt sinceri până la brutalitate, chiar dacă acest lucru rănește pe cineva, își manifestă puternic emoțiile, trebuie să ia o poziție de timpuriu în familie și să o apere, când te cerți cu cineva trebuie să ai și public pentru a-ți construi o imagine, nu trebuie să renunți sau să dai înapoi pentru că pierzi din poziție sau imagine, nu trebuie să accepți ca altcineva să te atace, oamenii care nu răspund la provocări sunt slabi.

Pe de altă parte, sunt prietenii și colegii, vecinii sau, în general, covârșnicii, ale căror comportamente tindem să le imităm, cu care ne comparăm, ne identificăm, vrem să ne asemănăm, să fim acceptați, iar acest lucru se face cel mai bine fiind ca ei.

Toate aceste lucruri pe care le știm despre noi și despre alții creează așteptări, modele de acțiune, proprii sau ale celorlalți, încât ne permit să dăm un sens realității înconjurătoare și ne permit adaptarea comportamentului față de diferite persoane, în funcție de așteptările pe care le avem față de acele persoane. În urma acestor interacțiuni, care pot fi mai mult sau mai puțin reușite, putem ajunge la concluzia că viața dificilă și oamenii sunt violenți iar reacția la conflict va fi și ea una violentă. Sensibilitatea la situațiile de conflict poate fi ridicată, iar o astfel de persoană este instabilă și va manifesta o reacție violentă atunci când ne așteptăm mai puțin. Sau, putem crede că lucrurile se pot finaliza pașnic și că, în principiu, orice problemă este rezolvabilă, indiferent cât de rea pare situația. De aici, o imagine de sine și o stimă de sine pe măsură, o apreciere optimistă sau pesimistă a eficienței personale într-o situație de conflict.

Dacă actualmente trăiești printre oameni care au anumite tactici de răspuns la conflict, ai tendința de a adopta, cel puțin parțial, unele dintre aceste tactici, chiar dacă nu ți se potrivesc în întregime și, de asemenea, se schimbă imaginea pe care o ai despre conflict. Istoria personală, strategiile învățate și stabilite ca potrivite pentru fiecare dintre noi, se împletesc cu experiența

curentă alături de anumite tipuri de persoane, pentru a putea prezice ce tip de tactică vom utiliza într-o anumită situație.

Percepția conflictului

În accepțiunea cea mai largă, conflictul este văzut ca fiind negativ sau distructiv, iar această percepție este însoțită de o serie de seturi de reguli despre abordarea conflictului.

La întrebarea „ce este conflictul?” se pot obține răspunsuri cum ar fi: distrugere, mânie, neînțelegere, ostilitate, război, tensiune, violență, competiție, anxietate, amenințare, durere, lipsa speranței, alienare etc.

Deși, în ultima vreme, datorită diferitelor programe comunitare, începe să apară și o latură pozitivă a conflictului și să fie pus în evidență și potențialul pozitiv al acestuia, multe dintre credințele cele mai răspândite pun în evidență latura lui negativă.

Printre cele mai cunoscute astfel de credințe sunt următoarele:

1. Armonia este normală și conflictul este anormal. Cu ani în urmă, Coser (1956) și Simmel (apud Wilmot & Hocker, 1998) arătau că, într-o relație de durată, conflictul este normal și prezent. În lipsa lui, comunicarea ar degenera și relația s-ar destrăma.

2. Conflictul și neînțelegerea sunt același lucru. Această idee poate fi dezavantajoasă, pentru că tratăm un conflict la un nivel superficial, spunând că este suficient să comunicăm mai bine sau mai eficient și, de fapt, putem ignora aspecte vitale care trebuie rezolvate. Pe de altă parte, se poate trata și o simplă neînțelegere drept conflict, ceea ce poate agrava în mod artificial situația.

3. Conflictul rezultă dintr-o patologie personală. Conflictul este ceva ce ține de boală, participanții sunt nevrotici, ostili sau labili, paranoici, antisociali, dependenți sau incapabili. Conflictul este, de cele mai multe ori, rezultatul interpretării unui comportament, și nu rezultatul unui atribut personal. Dar, așa cum o dovedește psihologia socială, este mai ușor să facem atribuiri în termeni de dispoziții decât în termeni situaționali. Conflictul, ca proces în sine, nu ar trebui să fie privit ca o manifestare a patologicului. Un om care se simte amenințat sau este atacat devine defensiv, cel care are prea multă sau prea puțină putere este rigid, unele aspecte ale procesului fiind explicate de manifestări psihice normale.

4. Conflictul nu trebuie escaladat, pentru că este periculos. Această idee poate fi, de asemenea, dezavantajoasă în anumite situații. Trebuie să prevenim subaprecierea conflictului. Conflictul trebuie să se facă simțit și auzit atunci când el există, pentru a preveni o deteriorare ulterioară mai serioasă a relației. De cele mai multe ori, o confruntare sau o exprimare mai accentuată a sentimentelor poate atrage atenția că există un conflict, că există ceva ce trebuie rezolvat, prevenind astfel resentimente, ostilitate tacită, disperare, lipsa speranței sau inutilitate, decizia unilaterală de a părăsi relația.

5. Managementul conflictului este un proces cerebral care ține cont de norme sociale și morale, cum ar fi politețea sau demnitatea, și este ordonat. Este o idee greșită, pentru că, de multe ori, trebuie spuse lucruri neplăcute și dureroase, chiar utilizând un limbaj mai aspru, pentru ca lucrurile să se poată rezolva. Poate fi chiar haotic, dezordonat și confuz, mai ales pe măsură ce discuțiile capătă profunzime sau ating subiecte mai delicate. Pe măsură ce discuția se intensifică, ea devine mai directă, mai orientată, dar și mai expresivă și încărcată emoțional. Desigur că o discuție politicoasă și calmă este mai constructivă sau mai comodă, dar poate să nu rezolve întotdeauna problema.

6. Mânia este dominantă în interacțiunea de tip conflictual. De fapt, conflictul este asociat și însoțit de o întreagă gamă de emoții care nu sunt ostile sau agresive, dimpotrivă, sunt mai tăcute și mai dureroase: singurătate, suferință, tristețe sau deznădejde și dezamăgire. Ruptura emoțională care însoțește orice conflict este una din cele mai dureroase trăiri, mai importantă în plan personal decât orice manifestare agresivă.

7. Trebuie găsită singura și cea mai potrivită (uneori, a se vedea acceptabilă, onorabilă) cale de a rezolva conflictul. Uneori, nu putem rezolva deodată tot ce ne dorim, sau dorința de a rezolva este atât de puternică, încât aproape că silim partenerul să accepte o soluție luată împreună, dar doar pe jumătate acceptată reciproc, sau o decizie luată de un terț (de exemplu, la

tribunal). În aceste cazuri, conflictul nu se rezolvă, ci doar se deplasează de la rezolvarea problemei inițiale la lupta pentru combaterea deciziei ulterioare. Trebuie să acceptăm faptul că un conflict poate fi complex multifactorial și multistratificat, desfășurându-se pe mai multe planuri. Unele planuri nu devin accesibile decât după ce precedentele au fost atinse. Nu există doar o singură soluție bună, ci pot fi mai multe, așa cum se poate întâmpla cu orice problemă matematică, de exemplu.

În ciuda anumitor stereotipii în percepția conflictului, acesta este multifacțat și oamenii au păreri destul de diverse în privința lui, uneori chiar contradictorii. Așadar, este posibil ca fiecare dintre noi să fi crescut cu păreri diverse și contradictorii, să fim chiar noi oarecum confuzi în legătură cu acest subiect. Între aceste poziții contradictorii sau negative, se strecoară și elemente pozitive, care pot da, cel puțin, o conotație favorabilă ideii de conflict: este incitant, te face mai puternic (daca ești câștigător), te poate ajuta, te stimulează, aduce progres, este creativ, poate mări intimitatea, denotă curaj, poate clarifica problemele, e o oportunitate de a afla ceva despre tine și/ sau despre ceilalți.

Aceste obiective de cunoaștere fac obiectul investigației noastre aplicative.

Prima parte a studiului este exploratorie: determinarea imaginii conflictului, presupusă a fi, în general, negativă și detectarea acelor aspecte percepute drept neutre sau pozitive. S-a căutat conturarea unei imagini mai complexe a conflictului, care cuprinde evaluarea globală a conflictului, tipuri și exemple de conflict, pentru a afla care sunt cele mai cunoscute sau mai accesibile reacții la conflict (schema acțională) și trăsături sau atribute personale asociate conflictului sau conflictualității.

Ipoteza generală este că imaginea conflictului este una negativă și, corolar acestei ipoteze, că: a) percepția unei persoane conflictuale este una negativă; b) această imagine conține multe aspecte care descriu stări emoționale, afecte și mai puțin elemente care țin de cogniție sau de acțiune; c) cele mai cunoscute și accesibile forme de conflict sunt cele de tip interpersonal.

Metoda utilizată este chestionarul cu întrebări deschise. Acest chestionar urmărește culegerea informațiilor pe baza asociațiilor pe care subiectul le face între diferite aspecte ce descriu cuvântul țintă „conflict”. Tipul de asociație este semidirijată, pentru că subiecții trebuie să acorde atenție, pe rând, anumitor aspecte ale conflictului. De asemenea, în acord cu metodologia care se utilizează în studiul reprezentărilor sociale, subiecții sunt rugați să ofere și o evaluare personală a acestor cuvinte asociate, în cazul imaginii globale a conflictului și a atributelor unei persoane „sensibile la conflict”.

Întrebările alese pentru această parte caută să acopere problematica conflictului din mai multe perspective, care să permită utilizarea ulterioară a acestor informații culese în alcătuirea scalei de schematicitate la conflict și anume: o definiție a conflictului („ce este?”), tipuri de conflicte, reacții la situații de conflict, caracteristici ale unei persoane conflictuale.

Acest chestionar a fost aplicat unui număr de **173 subiecți (149 de fete și 24 de băieți)**, cu media de vârstă de 22 ani, studenți ai Facultății de Psihologie în anii de studiu I, II și III, în perioada aprilie-mai 2003. Dat fiind numărul de răspunsuri solicitat la fiecare întrebare (5), ar fi trebuit să avem la fiecare întrebare 865 de răspunsuri. La unele întrebări am primit mai multe răspunsuri, la altele - mai puține, dar numărul de omisiuni a fost destul de mare, așa că am analizat doar răspunsurile oferite și am ignorat non-răspunsurile. Dacă un subiect asociază ideea de conflict cu doar trei alte concepte, înseamnă că acestea sunt cele mai accesibile, deci și cele mai reprezentative.

Am urmărit frecvența cu care apar unele cuvinte, iar atunci când am cerut și evaluarea s-a luat în calcul și aprecierea dată de subiect (+ pozitiv, - negativ, 0 neutru și n nedeterminat). La evaluarea globală a conflictului și la tipuri de conflict s-au obținut următoarele asociații (Tabelul 1):

La definirea conflictului, primele cinci categorii, adică o treime din răspunsuri, cuprind trei termeni cu conotație negativă: „ceartă”, „neînțelegere” și „tensiune”, care pot fi forme manifeste ale conflictului, aplicabile mai multor categorii de conflict interpersonal, intragrup,

intergrup etc.; o categorie este, în mod evident, pozitivă și anume „lupta mentală”, „diferențele” de idei, opinii, care pot părea conflictuale, dar sunt forme pozitive de interacțiune care presupun o opoziție.

Tabelul 1. Tipuri de conflicte și definiții ale conflictului

nr crt	tip	frecv	%	definitie	f+	f-	f0	F?	ftot	%
1	interior	39	7,98	Idei	38	11	8	11	68	10,66
2	social	36	7,36	Cearța	1	42	6	7	56	8,78
3	interpersonal	31	6,34	Neînțelegere	1	24	3	7	35	5,49
4	generații	28	5,73	Dispută	6	13	5	9	33	5,17
5	armat	26	5,32	Tensiune	2	19	2	7	30	4,70
6	familial	25	5,11	Competiție	11	5	1	4	21	3,29
7	intergrup/etnic/rasial/sex	23	4,70	incompatibil/nepotrivit	2	8	6	4	20	3,13
8	verbal, ceartă	22	4,50	Război	0	16	0	3	19	2,98
9	politic	22	4,50	Divergență	1	6	6	5	18	2,82
10	de idei	22	4,50	rezolvarea problemelor	12	2	0	3	17	2,66
11	profesional	16	3,27	Progres	12	1	1	3	17	2,66
12	fizic	14	2,86	Confruntare	4	4	4	4	16	2,51
13	de interese/afaceri	13	2,66	Contradicție	3	3	6	4	16	2,51
14	intern/national	11	2,25	Bătăie	0	11	0	5	16	2,51
15	psihologic	10	2,04	de interese	0	4	6	5	15	2,35
16	colectiv/intragrup	10	2,04	conflict intern	2	4	2	6	14	2,19
17	religios	9	1,84	violenta verbală	0	8	1	5	14	2,19
18	agresiv/violent/distruktiv	8	1,64	cunoaștere	9	0	0	4	13	2,04
19	între soți	7	1,43	luptă	1	6	1	4	12	1,88
20	între țări	7	1,43	violenta	0	9	0	3	12	1,88
21	ideologic	6	1,23	polemica	9	0	1	3	13	2,04
22	benefic/pozitiv	6	1,23	agresiune	0	8	0	2	10	1,57
23	afectiv	5	1,02	lipsa de comunicare	0	7	0	3	10	1,57
24	administrativ	5	1,02	constructiv	7	0	0	2	9	1,41
25	mondial	5	1,02	provocare	5	0	1	3	9	1,41
26	de stradă	5	1,02	tip de relaționare	2	5	0	2	9	1,41
27	concurrentă/competiție	5	1,02	dificultate/obstacol	1	4	1	3	9	1,41
28	economic	4	0,82	altercație	0	7	0	2	9	1,41
29	moral	4	0,82	discuție	4	1	1	2	8	1,25
30	scolar/educational	4	0,82	stress	0	6	0	2	8	1,25
31	între frați/copii	3	0,61	eliberare de energie	3	1	0	3	7	1,10
32	neînțelegere	3	0,61	stare neplăcută/rea /ur	0	5	0	2	7	1,10
33	organizational/instituțional	3	0,61	revolta	2	1	1	2	6	0,94
34	juridic	3	0,61	dezbateri	2	0	2	2	6	0,94
35	cultural	3	0,61	dilema	1	0	3	2	6	0,94
36	neimportant	3	0,61	orgolii	0	3	1	2	6	0,94
37	extern	3	0,61	necesitate	3	0	0	2	5	0,78
38	material	2	0,41	antagonism	2	1	0	2	5	0,78
39	pasiv	2	0,41	problema	2	0	1	1	4	0,63
40	major	2	0,41	ura	0	3	0	1	4	0,63
41		455	93,05	inadaptare/adaptare	0	3	0	1	4	0,63
42				dominare	0	2	1	1	4	0,63
43				dezechilibru	0	1	1	2	4	0,63

44				activitate	0	0	2	1	3	0,47
45					148	254	74	151	627	98,28

De altfel, categoriile considerate pozitive se află mai mult în sfera cognitivă sau instrumentală și în cea afectivă: progres, rezolvarea problemelor, cunoaștere, polemică, competiție.

Există câteva categorii, care nu au întrunit o majoritate în privința evaluării lor, care au primit atât voturi pozitive cât și negative, și multe nedeterminate. Acestea sunt categorii care sugerează opoziția, dar nu și o procesualitate și nici un anume registru psihologic la care să se raporteze (afectiv, cognitiv, comportamental): „dispută”, „incompatibilitate-nepotrivire”, „divergență”, „confruntare”, „contradicție”, „conflict intern”.

Răspunsurile pozitive și cele neutre pot sugera că imaginea conflictului poate fi schimbată prin schimbarea conotației sale, mergându-se către o conștientizare a acestuia (știm că ne aflăm în conflict) căutăm ideile, părerile, opiniile informațiile care sunt incompatibile, divergente, contradictorii și căutăm rezolvarea problemei. Neașteptat este faptul că subiecții consideră competiția o formă de conflict pozitivă. Se poate observa tendința către un punct de vedere rațional și nu către unul emoțional. Ar fi util să putem găsi corespondențele afective și comportamentale ale acestei „raționalizări a conflictului”, pentru a găsi metode eficiente de prevenție și răspuns la conflict.

În ceea ce privește tipurile de conflicte pe care subiecții le evocă cel mai frecvent, se observă multe din sfera interpersonală, deși cel mai frecvent precizat este cel interior. Este evident că subiecții evocă tipurile de conflicte la care iau parte, sau pe care le întâlnesc mai frecvent. Acestea sunt cele mai accesibile pentru ei și devin prototipuri pentru ceea ce ei gândesc despre conflict în general.

Dintre reacții, cel mai frecvent evocate sunt cele fiziologice și cele agresive sau violente, ceea ce înseamnă că subiecții s-au raportat mai mult la reacțiile celorlalți și la cele vizibile, mai puțin la cele interne. Este posibil ca în situații de conflict să fim mai interesați de ceea ce fac ceilalți decât de ceea ce am face noi?

Tabelul 2. Reacții la situații de conflict și caracteristici ale unui persoane „sensibile la conflict”

	ATRIBUT							REAȚIA		
		f+	f-	f0	f?	ftot	%		Frecv	%
1	Nervoasă/ iritabilă		38		9	47	7,62	Nervozitate/iritabilă	40	5,85
2	Sensibilă/ gingașă	8	7	3	14	32	5,19	Țipăt/ ridicarea tonu	33	4,83
3	Agresivă		20	1	9	30	4,87	Violență fizică	32	4,68
4	Emotivă	1	8	7	10	26	4,22	Reacții fiziologice	31	4,53
5	Impulsivă		8	5	9	22	3,57	Indiferență/ pasivitate	29	4,24
6	Slabă de caracter/ fire		13	1	7	21	3,40	Violență verbală	25	3,66
7	Anxioasă/ temătoare		9	2	8	19	3,08	Agresivitate	24	3,51
8	Nesigură	1	10	1	6	18	2,92	Plâns	24	3,51
9	Timidă		4	4	8	16	2,59	Retragere	21	3,07
10	Inadaptată		9		7	16	2,59	Violență	19	2,78
11	Stresată		8	1	6	15	2,43	Fugă	18	2,63
12	Indiferentă/ neimplicată	1	5	1	7	14	2,27	Agitație	16	2,34
13	Încăpățânată		5	2	7	14	2,27	Renunțare/ abandon	14	2,04
14	Violentă/ brutală		7		5	12	1,94	Furie/ mânie	13	1,90
15	Afectivă	1	1		9	11	1,78	teamă/ angoasă	12	1,75
16	Calmă	7	1		3	11	1,78	Impulsivitate	11	1,61
17	Empatică	7			4	11	1,78	Tremur	10	1,46
18	Certăreată		6	1	4	11	1,78	Afectarea vorbiri	10	1,46
19	Tensionată		5	3	3	11	1,78	Rezolvare	9	1,31

20	Vulnerabilă	1	4		6	11	1,78	Atac/ ofensivă	9	1,31
21	Egoistă		4	1	6	11	1,78	Evitare	9	1,31
22	Instabilă emoțional/ afectiv		4	1	6	11	1,78	Argumentare/ discu	9	1,31
23	Extravertită/ colerică	1	1	3	5	10	1,62	Apărare/ defensă	9	1,31
24	Conservatoare/ rigidă		3		7	10	1,62	Amplifica/mentiner conflictului	9	1,31
25	Pacifistă	6			3	9	1,46	Inhibiție/ blocaj	8	1,17
26	Lașă		5	1	3	9	1,46	Isterie	8	1,17
27	Introvertită/ melancolică	1	1	3	4	9	1,46	Gesticulare	8	1,17
28	Tolerantă	2	2		5	9	1,46	Respingere/ refu	8	1,17
29	Cu prejudecăți		2	4	3	9	1,46	Cedează/ conformis	8	1,17
30	Neempatică		5		3	8	1,29	Stres	7	1,02
31	Orgolioasă		3	1	4	8	1,29	Implicare	7	1,02
32	Plânge	2	1	1	4	8	1,29	Calm	7	1,02
33	Instabilă/ necontrolată		4		2	6	0,97	Luptă/ mobilizar	7	1,02
34	Dinamică/ activă	3		2	1	6	0,97	Supărare/ tristete	7	1,02
35	Refractară		3		3	6	0,97	Râs nervos	7	1,02
36	Receptivă	4			1	5	0,81	Ripostă	6	0,87
37	Ambițioasă	4			1	5	0,81	Blamare	6	0,87
38	Arogantă		4		1	5	0,81	Depresie	5	0,73
39	Influențabilă		2	1	2	5	0,81	Sinucidere	5	0,73
40	Intolerantă		2		3	5	0,81	Aplanare	5	0,73
41	Respinge alte idei		4		1	5	0,81	Mediere/ negocie	5	0,73
42	Vigilentă/ atentă	4			1	5	0,81	Încăpățănare/ persev	5	0,73
43	Competitivă	2		2	1	5	0,81	Ceartă	4	0,58
44	Suspicioasă/ susceptibilă		2	2	1	5	0,81	Jignire	4	0,58
45	IstERICĂ		3		1	4	0,64	Tăcere	4	0,58
46	Timorată		3		1	4	0,64	Ură	4	0,58
47	Altruistă	1			3	4	0,64	Amenințare	4	0,58
48	Sigură pe sine	3			1	4	0,64	Cere ajutor	4	0,58
49	Trădătoare		2		1	3	0,48	Autocontrol	4	0,58
50	Nehotărâtă		2		1	3	0,48	Conciliere	4	0,58
51	Sociabilă	2			1	2	0,32	Boală psihică	4	0,58
52	Dependentă		2		1	2	0,32	Susținerea pct propriu de vedere	4	0,58
53	Dominator		2		1	2	0,32	Compromis	3	0,43
54	Implicată	2			1	2	0,32	Dezoriente	3	0,43
55	Perseverentă	2			1	2	0,32	Irațional	3	0,43
56	Plictisită			2	1	2	0,32	Leșin	3	0,43
57	Incomodă		2		1	2	0,32	Criză	3	0,43
58						578	93,83	Tensiune	2	0,29
59								Ascultare	2	0,29
60								Frustrare	2	0,29
61								Lașitate	2	0,29
62								Dezamăgire	2	0,29
63									620	90,77

Aceste caracteristici au fost utilizate în special pentru a construi scala de schematicitate la conflict, dar au fost incluse și cuvinte prezente în definiția, tipologia sau reacțiile la conflict. Se observă că printre caracteristicile cele mai evocate sunt cele legate de o „patologie” persoanei, ceea ce confirmă existența unei preconcepții dintre cele menționate mai sus. Persoana este fie

prea sensibilă, iritabilă sau impulsivă, nesigură, anxioasă sau este agresivă. Subiecții par să aibă un punct de vedere oarecum pasiv, în sensul că aceste caracteristici mai degrabă plasează individul în situații de conflict, datorită inadaptării, iar el răspunde doar pasiv acestei situații, nu neapărat o provoacă. Este posibil ca aceste rezultate să se datoreze faptului că subiecții sunt, în majoritate, fete.

A doua parte a studiului vizează construcția și verificarea calităților scalei de schematicitate la conflict.

Markus (1977, p.65) definește schemele de sine ca "generalizări cognitive despre sine, derivate din experiența trecută, care organizează și ghidează procesarea informațiilor legate de sine, din mediul social al persoanei." Schemele de sine ajută persoana să înțeleagă și să organizeze invariantele din propriul comportament, care sunt rezultatul experienței acumulate prin evenimente și situații diferite și al categorizării repetate a acestora și a propriilor comportamente în aceste situații. Schemele de sine structurează și dau coerență propriilor experiențe și oferă o bază pentru judecăți, inferențe și decizii legate de sine. Ele sunt informații "cronic accesibile" (Higgins & Bargh, 1987) și sunt implicate în procesarea informației și în autoreglarea comportamentului (Markus & Wurf, 1987).

Schemele de sine sunt, de obicei, măsurate prin autoevaluarea de către participanți a caracterului **autodescriptiv și a importanței** trăsăturilor relevante pentru un domeniu (independența, masculinitate, feminitate, asertivitate etc.). Scorurile la cele două aspecte sunt utilizate pentru a categoriza subiecții în trei categorii (Markus, 1977, Markus & Wurf, 1987): schematici sunt subiecții care atribuie trăsăturilor relevante pentru domeniul studiat un caracter puternic autodescriptiv și o importanță mare pentru imaginea lor de sine; non-schematicii sunt subiecții care apreciază trăsăturile ca descriindu-i într-o foarte mică măsură, dar fiind extrem de importante, iar aschematicii sunt subiecții pentru care trăsăturile sunt moderat autodescriptive și nu prea importante pentru imaginea lor de sine, restul subiecților fiind numiți inclasificabili din punct de vedere al schemei de sine relativ la trăsătura studiată.

Schema pentru conflict a fost construită ca o scală ce cuprinde o listă de 60 de adjective (20 negative, 21 pozitive, 19 neutre). Această listă a fost alcătuită pornind de la caracteristicile, reacțiile la conflict sau atributele unei persoane conflictuale expuse mai sus. Adjectivele negative referitoare la caracteristici personale, au fost preluate a atare; adjectivele pozitive cu referire la conflict nu au fost prea numeroase, așa că au fost utilizate antonime ale unor adjective negative și cele (puține) considerate de subiecți ca fiind pozitive.

Itemii scalei sunt: Răbdător, Incomod, De ajutor, Flexibil, Orgolios, Conștiincios, Relaxat, Influențabil, Teatral, Conciliant, Nervos, Calm, Intolerant, Adaptabil, Încăpățânat, Altruist, Gelos, Secretos, Echilibrat, Egoist, Solemn, Controlat, Anxios, Prietenos, Comunicativ, Cu tact, Receptiv, Nesistematic, Irascibil, Revoltat, Sigur de sine, Convențional, Independent, Plăcut, Rațional, Puternic, Stresat, Impulsiv, Tensionat, Lucid, Combativ, Nepăsător, Ambițios, Imprevizibil, Certăreț, Înțelegător, Cu spirit de observație, Negativist, Binevoitor, Face compromisuri, Agresiv, Competitiv, Copilăros, Se retrage în fața greutăților, Implicat, Analitic, Blând, Sincer, Mulțumit de sine, Arogant.

Această listă este evaluată de către subiecți ținând cont de doi factori: caracterul descriptiv și importanța lor pentru autodescriere, pe o scală de la 1 la 7 (1=foarte puțin, 7= foarte mult).

Subiecții au fost 210 (40 băieți, 170 fete) studenți la Facultatea de Psihologie în anul al II-lea. Testarea s-a efectuat în luna mai 2004.

Validitatea de construct a fost analizată prin efectuarea unei analize factoriale confirmatorii, prin metoda componentelor principale, iar fidelitatea a fost verificată prin calcularea coeficientului Alpha Cronbach.

Acest coeficient calculat pe întreaga scală este de 0,92. Această valoare s-a obținut incluzând scorurile de la importanță și pe cele la descriptiv, atât de la itemii pozitivi cât și de la cei negativi și neutri. Pentru corectitudinea demersului statistic de verificare a calităților acestei

scale am efectuat câte o analiză factorială confirmatorie prin metoda analizei componentelor principale pentru toți cei 60 de itemi ai scalei separat pentru cei doi factori: descriptiv și importanța.

Pentru descriptiv s-au obținut 18 factori, care explică 78% din varianța totală, iar pentru importanță s-au obținut 17 factori, care explică, de asemenea, 78% din varianță. Cei mai importanți sunt primii trei factori, la ambele analize factoriale, ei fiind factori de grup și cuprinzând majoritatea itemilor, fie ei pozitivi („pacifiști”) sau negativi („conflictuali”). Au fost analizați itemii care se găsesc în diferiți factori, ținând cont, în paralel, atât de analiza factorială pentru caracterul descriptiv, cât și de cea pentru importanță. Analiza factorială pentru caracterul descriptiv cuprinde în Factorul 1 itemii descriptivi pentru „pacifism”, iar în Factorii 2 și 3 itemii descriptivi pentru „conflictualitate”. La importanță, analiza factorială a grupat în Factorul 1 itemii de la „conflictualitate” și în Factorul 2 itemii de la „pacifism”.

În urma analizei factoriale itemii selectați pentru *scala de schemă la conflict* sunt în număr de **15**: 2, 11, 13, 17, 20, 23, 29, 30, 37, 38, 39, 44, 45, 48, 51, și anume: incomod, nervos, intolerant, gelos, egoist, anxios, irascibil, revoltat, stresat, impulsiv, tensionat, imprevizibil, certăreț, negativist, agresiv. Pentru această scală s-a obținut un Alpha total de 0,89, pentru descriptiv Alpha = 0,80, iar pentru importanță - Alpha = 0,92.

Pentru *schema la „pacifism”* au fost reținuți **20** de itemi 3, 4, 12, 14, 19, 24, 25, 26, 27, 31, 34, 35, 36, 40, 46, 47, 49, 52, 58, 59 și anume: de ajutor, flexibil, adaptabil, echilibrat, calm, prietenos, comunicativ, cu tact, receptiv, sigur de sine, plăcut, rațional, puternic, lucid, înțelegător, cu spirit de observație, binevoitor, competitiv, sincer, mulțumit de sine. Pentru această scală s-a obținut un Alpha total de 0,90, pentru descriptiv Alpha = 0,87, iar pentru importanță - Alpha = 0,87.

Pentru a putea împărți subiecții în cele patru categorii propuse de Markus (schematici, aschematici, non-schematici și inclasificabili) se calculează, pentru fiecare subiect, suma scorurilor la descriptiv și importanță, separat pentru adjectivele pozitive și pentru cele negative. Scorurile la cei doi factori -descriptiv și importanță- pentru itemii negativi pot fi împărțite în cvartile și se codifică variabila „schemă pentru conflict” astfel: schematici sunt cei pentru care un adjectiv descriind conflictul este și foarte important și foarte descriptiv (în quartilul 4- Q4d-Q4i); non-schematici sunt subiecții care apreciază trăsăturile ca descriindu-i într-o foarte mică măsură, dar fiind extrem de importante (Q1d-Q4i); aschematicii sunt subiecții pentru care trăsăturile sunt moderat autodescriptive și nu prea importante pentru imaginea lor de sine (Q3d-Q2i, Q3d-Q3i), restul subiecților fiind numiți inclasificabili din punct de vedere al schemei de sine. Markus & Wurf (1987) au observat că această metodă duce la pierderea multor subiecți și au propus o altă clasificare, și anume, schematici și neschematici, această din urmă categorie însumând toți subiecții care nu sunt schematici față o trăsătură. În această variantă putem considera schematici pe cei din categoriile Q4d-Q4i, Q3d-Q4i, Q4d-Q3i iar ceilalți subiecți sunt clasificați drept neschematici.

La fel se procedează pentru adjectivele pozitive. Se obține astfel schema de sine pentru conflict și pentru non-conflictualitate pe care o numim „pacifism”, pentru simplificare. Se poate codifica o nouă variabilă, care ține cont de ambele clasificări și se obțin 4 tipuri: neschematicii, pacifiștii, conflictualii și ambivalenții.

Ținând cont de caracteristicile de mai sus putem spune că această scală este destul de bine construită, judecând după calitățile sale statistice dar studiul inițial a fost efectuat în special pe subiecți de sex feminin, astfel încât ar fi util să fie îmbunătățită prin studiul răspunsurilor unor subiecți de sex masculin.

Summary

This study aims to reveal the image of conflict among young people and to build a scale to measure self-schema for conflict. The 173 subjects responded to a questionnaire focusing on the definition of conflict, types of conflict, reactions to conflict situations and personal attributes of a person “sensitive” to conflict. The questionnaire is using the free association technique.

Subjects evaluate the answers as being positive, negative or neutral. The resulting categories are used to build the self-schema for conflict scale. This scale is tested for the internal validity and reliability on 210 subjects, using a confirmatory factor analysis and a reliability coefficient.

BIBLIOGRAFIE

Boza, M. (2001). Diferențe între sexe în rezolvarea conflictelor, *Psihologia Socială - Buletinul laboratorului de Psihologia Câmpului Social*, nr.7, Iași, Polirom, 119-134.

Bruch M A., Kaflowitz N G., & Berger P. (1988). Self-schema for assertiveness: extending the validity for self-schema construct, *Journal of Research in Personality*. Vol. 22(4), 424 –444.

Coser, L. (1956). *The functions of social conflict*, New York, Free Press.

Crocker, J., Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1984). Schematic basis of belief change. In J. R. Eiser (ed.), *Attitudinal judgement*. New York: Springer-Verlag.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, Yale Univ. Press.

Dobb, L. (1984). *La resolution des conflits*, Paris, L'Age D'Homme.

Fiske, S.T. & Taylor, S.E. (1984). *Social cognition*. Random House, New York.

Fry, D. P. & Bjoerkqvist Kaj (ed.). (1997). *Cultural variations in conflict resolution: alternatives to violence*, Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Assoc. Inc.

Kendzierski, D. & Whitaker, D. J. (1997). The role of self-schema in linking intentions with behavior, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 23(2) Feb., 139-147.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 35(2), (pp. 63-78).

Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic of self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., & Siladi, M. (1982). Self-schema and gender, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 38-50.

O'Sullivan, C. S. & Durso, F. T. (1984). Effect of schema-incongruent information on memory for stereotypical attributes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1),255-70.

Pinkley, R. L. (1990). Dimensions of conflict frame: Disputant interpretations of conflict, *Journal of Applied Psychology*, vol. 75(2), 117-126.

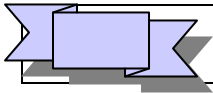
Sheeran, P. & Orbell, S. (2000). Self-schemas and the theory of planned behavior, *European Journal of Social Psychology*, 30, 533-550.

Stoica-Constantin, A. (2004). *Conflictul interpersonal*, Polirom ,Iași

Swingle, P.(1970). *The structure of conflict*, New York, Academic Press.

Wilmot, W.W. & Hocker, J.L. (1998). *Interpersonal Conflict*. McGraw Hill

Primit la 01.02.2006



Profilul psihologic al liderului eficient

Racu Iulia, studentă; Racu Igor, dr.habilitat, profesor universitar.

Studiul prezentat este dedicat cercetării problemei diagnosticării profilului personalității liderilor eficienți.

Actualitatea cercetării este determinată de faptul că în domeniul abordat mai sunt necesare studii asupra problemei liderului, dat fiind faptul, că în prezent nu există o abordare și explicare univocă a conceptului de lider eficient și problema dată rămâne de a fi foarte controversată.

În ultimii ani interesul științific față de problema liderului a crescut. În literatura psihologică străină tema liderului (liderului eficient) se discută foarte aprins. Fiind de mai multă vreme în atenția sociologilor, politologilor și psihosociologilor, această întrebare a ajuns să fie o provocare pentru cercetători.

Scopul cercetării noastre constă în stabilirea particularităților de personalitate a liderilor studențești contemporani eficienți.

Obiectivele:

1. Analiza și studierea literaturii psihologice de referință cu privire la problema personalității liderului eficient;
2. Elaborarea concepției proprii privind profilul psihologic al liderului studențesc contemporan eficient;
3. Elaborarea proiectului de cercetare și stabilirea unei baterii complexe și adecvate de diagnosticare a liderului eficient;
4. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentale, interpretarea și formularea concluziilor.

Baza teoretică a lucrării o constituie:

- Cercetările privind liderul (B. M. Bass, R. M: Stodgill, C. A. Gibb, G. Lippitt, J. De Launay, F. Fiedler, A. Neculau, R. Likert, R. J. House, M. Șleahțișchi).
- Cercetările privind profilului personalității liderului eficient (R. B. Cattell, Cecil, R. Lambert, S. R. Covey, J. Favergé, Pr. Mann, R. Baron și D. Byrne).

Inițial cercetările cu referire la liderii eficienți s-au plasat într-o perspectivă strict psihologică, studiind mai întâi trăsăturile fizice, apoi intelectuale sau caracteriale proprii liderilor în vederea stabilirii unor tipologii. Pentru început exista o teorie a „omului mare” care distingea la limită „eroul” și „gloata”. Cu timpul s-a impus o perspectivă psihosociologică, bazată pe unitatea dinamică individ - grup și procesele de interacțiune reciprocă. Fenomenul de lider și conducere apare ca o condiție și un rezultat a organizării și structurării grupului. Studii concrete au fost orientate spre identificarea unui ansamblu de atribute personale ce definesc rolul pe care-l joacă individul în calitate de conducător în grup. Îndeplinirea cu succes a unor funcții sau sarcini înaintate în fața unui lider presupune anumite însușiri personale. Sinteze în acest domeniu semnează: Cecil, Gibb, Lambert, Stodgill. Problema constă în determinarea trăsăturilor care fac dintr-o persoană un lider eficient. Modelul trăsăturilor de personalitate a dominat până în anii 60 ai secolului XX. Opus conceptului de autoritate charismatică, modelul trăsăturilor de personalitate pornește de la ideea că liderii nu sunt decât niște oameni ca toți oamenii. Situațiile de criză din istoria civilizației, susțin apărătorii acestui punct de vedere, au dovedit că orice persoane pot deveni lideri. Acest fapt, după ei, trebuie să conducă la instituirea unui sistem educațional destinat identificării și dezvoltării atributelor de conducător. Abordând două variante de cercetare – fixarea trăsăturilor acelor despre care se considera că au fost mari șefi (Napoleon, Hitler, Lenin, Ford, Morgan) și studiul experimental al grupelor care și-au ales singure șefii – modelul vizat indică acele caracteristici de ordin fizic (înfățișare, sex, vârstă),

psihologic și caracterologic (competența psihologică, spirit pragmatic, autocontrol, voință, sociocentrism, spirit de inițiativă, senzitivitate interpersonală, siguranță de sine, inteligență, vivacitate în acțiuni, empatie, entuziasm, putere de convingere, etc.), care pot face dintr-un individ un bun lider. Neîndoielnic, realizarea funcției de conducere presupune existența unor anumite combinații de însușiri și aptitudini. Competența trebuie să se îmbine cu inteligența, fluența verbală – cu sesizarea exactă a relațiilor interpersonale, capacitatea de muncă – cu percepția rapidă și precisă a datelor etc. Însă modelul însușirilor de personalitate nu este expresia unui model explicativ perfect. Convinși de acest fapt mai mulți specialiști observă că de foarte multe ori, pentru a ocupa un post de conducere nu este imperios necesar să fii un model de virtute sau și normalitate comportamentală. Mulți dintre cei mai cunoscuți conducători din istorie au fost nebuni, epileptici, lipsiți de bunul simț, nedrepti și autoritari. Hearst și Ford au manifestat nevroze obsesionale, iar Hitler a fost paranoic. (6).

Paradigma cercetărilor se reduce în esență la efectuarea unor studii de corelații. O primă clasificare ducea la o dihotomie simplă: existau lideri buni și puțin buni (slabi). În continuare se proceda la o divizare a fiecărui grup separându-se în final, să zicem 4 subdivizări a fiecărui grup și liderii deci erau: foarte buni, buni, satisfăcători și slabi.

Printre caracteristicile fizice asociate liderului eficient se numără sexul, vârsta și înfățișarea, constituția fizică (înălțimea, prestața, robustețea). Studiile au arătat că bărbații sunt mai des considerați eficienți deoarece sunt mai energici și mai rezistenți la eforturi decât femeile. (1)

Factorul de vîrstă pare să aibă o semnificație mai mare decât apartenența la sex:

1. dacă vorbim de grupul de bărbați cel mai în vîrstă tinde a fi cel mai eficient
2. dacă vorbim de femei atunci se pare că cea mai tânără va fi cea mai eficientă.

Vârsta optimă (medie) pentru eficiența unui lider este considerată a fi:

- Japonia - 63,5 ani
- SUA - 59 ani
- în lume, între 30—50 ani.

Se apreciază de asemenea că modul de prezentare, prestața unei persoane, înfățișarea ei are o anumită importanță. Coeficientul de corelație între aceste însușiri și eficiența liderului este de 0,32.

Cât privește aptitudinile și trăsăturile psihologice acestea sunt fără îndoială necesare dar nu suficiente pentru a fi un lider eficient:

- a. energia, dinamismul, tendința spre activitate, spiritul de inițiativă (înclinația spre muncă, activitate se asociază cu rezistența la solicitări, implicarea în activități de durată, perseverență, rezistență la frustrare). Guildford desprinde un factor G – activitate generală (inteligență generală) într-un ansamblu de însușiri de personalitate detectate prin chestionarul care-i poartă numele: Există 2 poli opuși: se înțelege că eficiența liderului se asociază cu factorul G+ și anume cu rapiditatea în activitate, energie, vitalitate, vivacitate în acțiune, entuziasm, elan.
- b. în condițiile actuale, cînd activitățile au devenit complexe și volumul de sarcini atât de mare, cerințele față de inteligența generală și competența liderului sunt ridicate. Referindu-ne la așa trăsături psihologice ca rapiditatea perceptivă în luarea deciziilor, siguranța raționamentului, flexibilitatea gîndirii trebuie să menționăm că calitățile date presupun un nivel de inteligență care nu poate fi mai jos de mediu. Există deci o corelație directă și semnificativă între inteligență și eficiență. O anchetă administrată în SUA arată că inteligența este una din cele primele 5 caracteristici importante pentru un lider eficient.
- c. inteligența este considerată a fi un indice important pentru o persoană performantă. Stogdill apreciază că inteligența liderului trebuie să fie puțin mai mare decât inteligența medie a grupului (7). J. Faverge vorbește despre o atitudine euristică proprie liderului eficient. E vorba de o capacitate de a lua decizia în condițiile unei informații incomplete despre problemă.

- d. printre aptitudinile specifice sunt menționate de rând cu competența profesională aptitudinea sau fluența verbală și senzitivitatea la relațiile interpersonale din grup care apar mai frecvent asociate eficienței liderilor. Fluența sau aptitudinea verbală este capacitatea de a lua cuvântul în grup la momentul necesar. Factorul verbal nu trebuie aici înțeles ca discurs retoric sau simplă facilitate în intervențiile orale. Importanță prezintă nu fluiditatea verbală goală ci aptitudinea verbală care nu se disociază de conținutul informației comunicate. Există o corelație între eficiența unui lider și senzitivitatea la relațiile interpersonale. Pr. Mann constată că în 15 din 16 cercetări analizate, liderii posedă o sensibilitate interpersonală semnificativ mare. Se consideră că liderii realizează o percepție mai exactă a relațiilor interumane din grup sesizând destul de corect opinia colectivului. Liderul exprimă și concentrează dorințele confuze ale grupului, cristalizează sentimentele și aspirațiile vagi ale membrilor sesizând tendințele și aspirațiile nemărturisite ale grupului, reușind să le traducă în proiecte de acțiune. Această aptitudine facilitează colaborarea cu subalternii, încurajarea și stimularea lor, sesizarea la timp a unor tendințe pozitive sau negative (2)
- e. a fost examinată relația dintre eficiență și trăsături personale ca: încrederea în sine, ascendența, tendința de dominare, gradul de autocontrol și extraversiunea. Datele obținute ne demonstrează că există o corelație semnificativă între eficiență și încrederea în forțele proprii. De asemenea, se menționează că atât tendința de afirmare cât și ascendența sunt destul de importante. Studiile mai recente (R. Baron și D. Byrne) pun accentul pe gradul de autocontrol. Se vorbește despre percepția corectă a reacției oamenilor, de capacitatea de a-și modifica și de a-și ajusta propria conduită în situații diferite, fiind stăpân pe impresia lăsată altora: culegerea prealabilă de informații despre persoanele de contact și despre împrejurări.

Rezumând cele expuse trebuie să menționăm că eficiența unui lider presupune o combinație de însușiri și aptitudini: energie și capacitate de muncă, percepția corectă și rapidă a datelor, inteligență, competență profesională, fluență verbală, sesizarea exactă a relațiilor interpersonale, control sub aspect afectiv și situațional. În absența acestor trăsături un lider nu este eficient. Un individ devine lider eficient grație unor însușiri personale cât și a unor valori pe care le reprezintă. De asemenea eficiența unui lider mai depinde și de voința și capacitățile de autorealizare a acestuia (3).

Pentru cercetarea noastră a fost formulată următoarea *ipoteză*: Trăsăturile de personalitate ca: încrederea în sine, tendința de dominare, grad înalt de control al emoțiilor și comportamentului, voința puternică determină eficiența liderului studentesc contemporan.

Eșantionul de cercetare: În eșantionul de cercetare au fost incluși 34 de lideri formali dintre care:

- ✓ 30 de șefi de grupă
- ✓ 4 lideri sindicali.

Tehnicile utilizate:

La prima etapă: (pentru selectarea liderilor eficienți)

1. Testul „Studierea climatului psihologic al colectivului”, care conține 20 de aprecieri conform cărora se apreciază climatul psihologic al colectivului: climat psihologic optimal, climat psihologic cu predominarea caracteristicilor pozitive, climat psihologic instabil cu predominarea caracteristicilor negative, climat psihologic negativ.
2. Chestionarul „Cât de eficient este liderul care vă conduce” care conține 25 de întrebări, variantele de răspuns fiind „da” și „nu”. Punctajul obținut plasează performanța liderului în: înaltă, medie și joasă.

La a doua etapă:

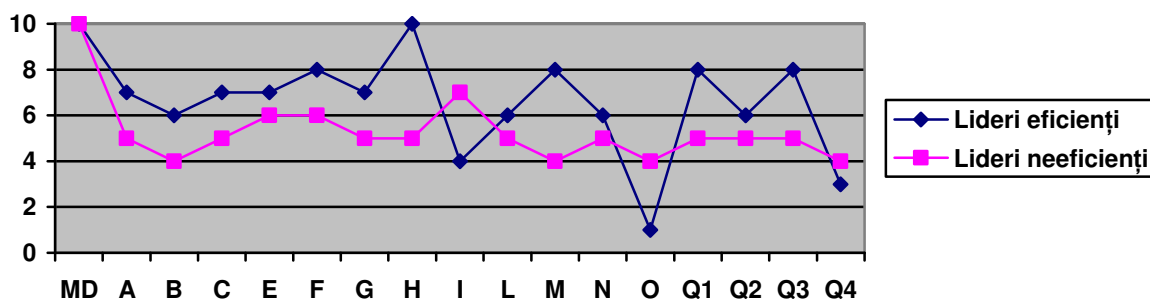
1. Testul „16 PF Cattell” (Forma A: 187 de itemi) scoate în evidență 16 factori de personalitate și prezintă un portret (profil) al personalității.
2. Testul „Autoaprecierea personalității” conține 20 de aprecieri conform cărora se determină nivelul de apreciere: foarte înalt, înalt, mediu, jos.

3. Chestionar de personalitate H. Eysenck care cuprinde 57 de itemi la care subiectul trebuie să răspundă prin „da” sau „nu” . Se evidențiază 2 factori : Extraversiunea / Introversiunea și Nevrotismul.
4. Testul Leary conține 128 de întrebări conform cărora se evidențiază atitudinea pe care o persoană o adoptă în relațiile interpersonale.

La prima etapă a cercetării am aplicat 2 teste „Studierea climatului psihologic al colectivului” și „Cît de eficient este liderul care vă conduce” în scopul selectării liderilor eficienți. În acest mod am obținut 2 eșantioane: primul eșantion format din lideri eficienți și al doilea eșantion format din lideri ineficienți. La etapa a doua în scopul comparării profilurilor de personalitate a liderilor ce fac parte din cele 2 eșantioane am aplicat 4 teste. Administrarea testelor menționate, prelucrarea datelor brute ne permit să prezentăm următoarele rezultate finale inclusiv analiza statistică a lor.

Pentru a analiza rezultatele obținute la testul 16PF Cattell am selectat factorii cei mai relevanți pentru evidențierea trăsăturilor de personalitate ce diferențiază liderii eficienți de cei ineficienți. În acest sens factorii relevanți sunt :

Profilul personalității liderilor eficienți și neeficienți



Graficul nr.1. Profilul personalității liderului eficient și neeficient.

Factorul A: Comunicarea. La liderii eficienți din perspectiva acestui factor se evidențiază următoarele trăsături: caracter extravertit puternic, tonus afectiv bun, un grad înalt de sociabilitate, cooperant, deschis, amabil, ușor adaptabil la condiții variate, relații numeroase, sesizarea exactă a relațiilor interpersonale, atent și grijuliu față de oameni. Liderii ineficienți se caracterizează prin: caracter extravertit, tonus afectiv mediu, disponibilitate socială medie, atitudine critică, întotdeauna își apără propriile idei, sceptici, adaptabilitate medie la condițiile variate, relații numeroase dar superficiale, sensibilitate medie față de oameni.

Factorul B: Inteligența. Liderii eficienți sunt bine dotați în plan cultural și intelectual, ingenioși, le este caracteristică gândirea abstractă, perspicacitatea, fluentă verbală înaltă. Liderii ineficienți se caracterizează prin gândire rigidă, o dezorganizare emoțională în gândire, cu dificultăți soluționează probleme abstracte, nivel cultural și intelectual mediu.

Factorul E: Dominare. Liderii eficienți se caracterizează prin spirit dominator, siguri pe sine, nonconformiști, încăpățânați, exces de afirmare proprie. La liderii ineficienți menționăm afirmarea proprie de nivel mediu, siguri pe sine, independenți, nonconformiști și încăpățânați.

Factorul G: Forța Eu-lui. Liderul eficient are următoarele trăsături: caracter puternic, un grad înalt de responsabilitate, perseverență, exactitate, moralist, echilibrat, hotărât, ferm. La liderii ineficienți portretul psihologic este: un grad de responsabilitate mediu, mai puțin organizat, flexibil, supus întâmplării și faptelor, trezește suspiciuni, uneori manifestă comportament asocial.

Factorul H: Îndrăzneala / Prudența. La liderul eficient se manifestă așa trăsături ca: sociabilitatea, încrederea în forțele proprii, deosebit de îndrăzneț, înclinat spre acțiuni riscante, curajos. Liderii ineficienți se caracterizează prin: indecizie, echilibrare, urmarea strictă a regulilor și legilor, manifestă frică față de risc.

Factorul Q3: Autocontrol. Studiind liderii din perspectiva acestui factor vom evidenția următoarele trăsături de personalitate specifice liderului eficient și ineficient. Liderul eficient se caracterizează prin control solid al emoțiilor și comportamentului, formalist, amor propriu ridicat, perseverent, energie, vitalitate, randament, eficiență, vivacitate în acțiune, rapid în activitate, voință, capacitate de autorealizare înaltă, pe când la liderul ineficient se evidențiază următoarele trăsături: controlat, stăpân pe sine, nedisciplinat, nu ține cont de părerea altora, nu este atent și delicat, dominat de unele conflicte interne, control scăzut al voinței.

Rezultatele la testul „Autoaprecierea personalității” sunt următoarele:

Autoaprecierea la liderii eficienți

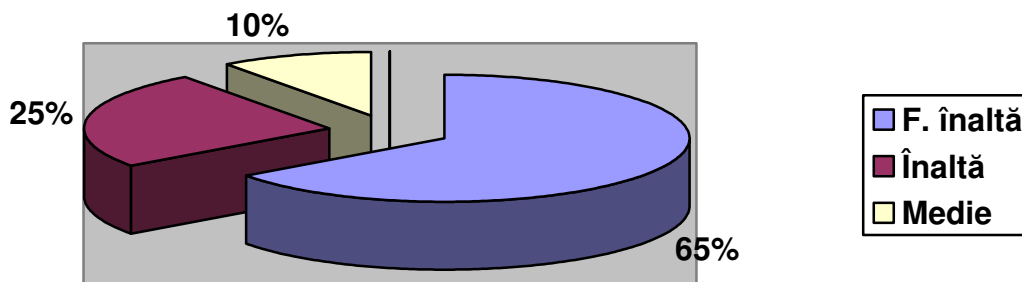


FIGURA nr.1. Autoaprecierea la liderii eficienți

Din datele prezentate mai sus vedem că la 13 persoane (lideri eficienți) (65%) au o autoapreciere foarte înaltă adecvată și au încredere deosebită în forțele proprii, 5 persoane (25%) dețin o autoapreciere înaltă adecvată și sînt siguri pe sine și doar 2 persoane (10%) au o autoapreciere medie adecvată și prezintă un nivel mediu de încredere în sine.

Autoaprecierea la liderii ineficienți

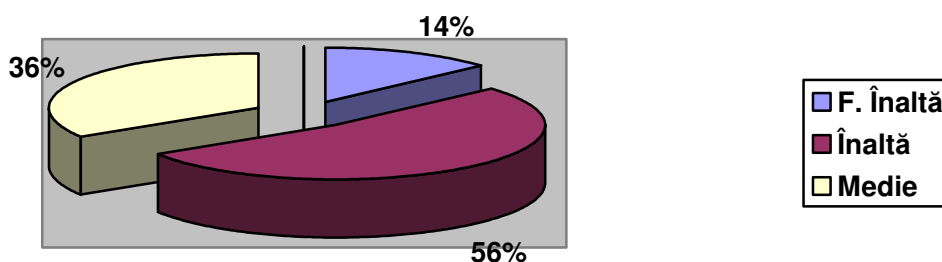


Figura nr.2. Autoaprecierea la liderii ineficienți

Analizând datele prezentate în figura 2 vom menționa că doar 2 persoane (liderii neeficienți) (14,28%) prezintă o autoapreciere foarte înaltă adecvată care presupune un grad deosebit de încredere în sine, 7 persoane (50%) au o autoapreciere înaltă adecvată și sunt siguri pe sine și 5 persoane (35,72) prezintă o autoapreciere medie ce presupune un grad mediu de încredere în forțele proprii. Atât la liderii eficienți cât și la cei ineficienți autoaprecierea este adecvată.

În cele ce urmează vom prezenta rezultatele la Chestionarul de Personalitate H. Eysenck

Distribuția rezultatelor privind Extraversiunea/Introversiunea și Nevrotismul

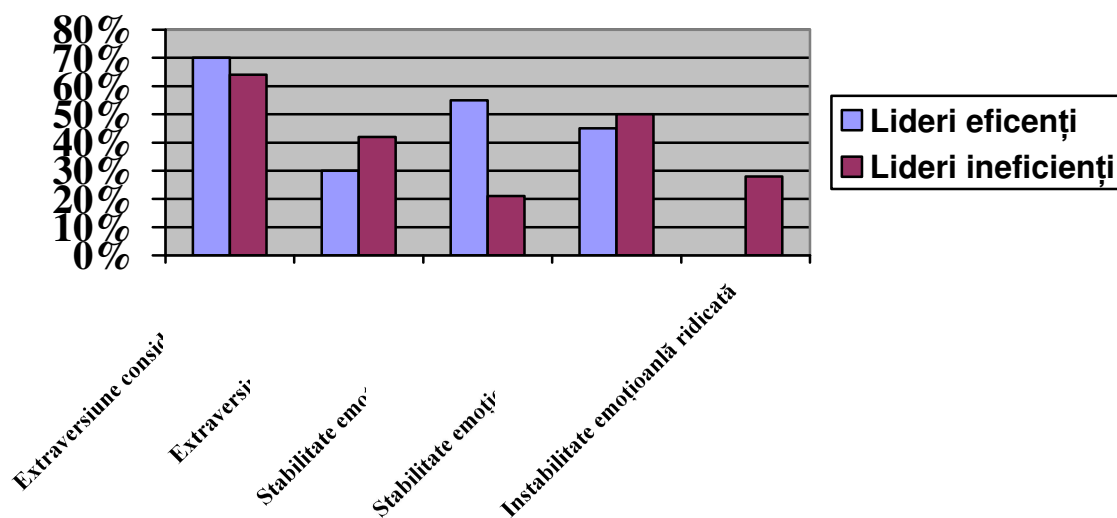


Figura nr.3. Distribuția privind rezultatele la Chestionarul de personalitate Eysenck

Analizând rezultatele obținute la chestionarul de personalitate H. Eysenck cu referință la primul factor (extraversiunea / introversiunea), liderii din ambele eșantioane se caracterizează prin extarversiune și diferă doar gradul acesteia. În primul eșantion 14 persoane (lideri eficienți) (70%) se caracterizează prin extarversiune considerabilă pe când în al doilea se includ în aceeași categorie doar 6 persoane (lideri ineficienți) (42,85%). Liderii incluși aici pot fi caracterizați printr-un grad considerabil de descătușare, foarte sociabili, deosebit de îndrăzneți. Referindu-ne la extarversiune moderată vom menționa că din primul eșantion o dețin doar 6 persoane (lideri eficienți) (30%), iar din cel de-al doilea sunt 9 persoane (lideri ineficienți) (64,28%), acești lideri se caracterizează prin sociabilitate, îndrăzneală și descătușare, relații numeroase dar superficiale. Referindu-ne la al doilea factor nevrotismul vom menționa stabilitatea emoțională ridicată și medie, precum și instabilitate emoțională ridicată.

11 persoane (lideri eficienți) (55%) din primul eșantion precum și 3 persoane (lideri ineficienți) (21,43%) din cel de-al doilea eșantion se caracterizează prin stabilitate emoțională ridicată, ceea ce presupune un echilibru înalt emoțional și un control total al emoțiilor. Vorbind de stabilitatea emoțională medie menționăm că din primul eșantion sunt 9 persoane (45%), iar din cel de-al doilea 7 persoane (50%) ce corespund acestei categorii. Acești lideri se caracterizează printr-un nivel mediu al echilibrului emoțional și un control parțial al emoțiilor.

4 persoane din cel de-al doilea eșantion (28,57%) manifestă o instabilitate emoțională ridicată, ceea ce presupune un nivel scăzut al echilibrului emoțional și un control redus al emoțiilor. În cele ce urmează vom prezenta rezultatele la testul T. Leary.

Distribuția datelor privind stilul și atitudinea liderilor în relațiile interpersonale

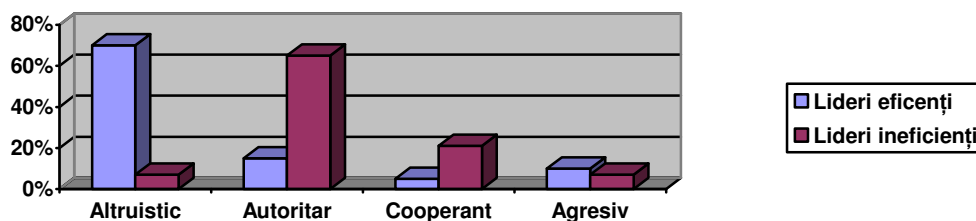


Figura nr.4. Distribuția datelor privind stilul și atitudinea liderilor în relațiile interpersonale.

14 subiecți (75%) din liderii eficienți precum și 1 subiect (7,14%) din liderii ineficienți adoptă un stil și o atitudine altruistă în relațiile interpersonale, 3 subiecți (15%) din liderii eficienți și 9 subiecți (64,28%) din liderii ineficienți adoptă un stil și o atitudine autoritară în relațiile interpersonale. 1 subiect (5%) din primul eșantion și 3 subiecți (21,42%) din cel de-al doilea eșantion adoptă un stil și o atitudine agresivă în relațiile interpersonale. 2 subiecți (10%) din liderii eficienți și 1 subiect (7,14%) din liderii ineficienți adoptă un stil cooperant în relațiile interpersonale.

Rezultatele obținute la testul Leary ne indică că la liderii eficienți prevalează comportament adaptiv social cu predominarea tipului altruistic de relații față de cei din jur, care se manifestă printr-un grad excesiv de responsabilitate, uneori chiar și sacrificarea propriilor interese, tendința sau aspirația de ai ajuta și compătimi pe alții. Liderii eficienți sunt mai puțin dominanți și prietenoși în comparație cu cei ineficienți. La liderii ineficienți sunt accentuate setea de putere, agresivitatea. Lor le este specific tipul autoritar de comportament față de cei din jur și tendința de a se manifesta în orice activate de grup.

Cercetarea realizată ne-a permis să facem următoarele concluzii:

- Liderii eficienți se deosebesc de cei ineficienți prin unele trăsături de personalitate (deosebiri statistic semnificative la $p=0,05$, după U – Mann-Whitney).

Deosebiri mai esențiale dintre liderii eficienți și neeficienți au fost stabilite în 3 sfere: intelectuală, emoțional-volitivă și cea comunicativă.

În sfera intelectuală liderilor eficienți le este specific un nivel mai înalt al inteligenței și o mai bună dezvoltare a gândirii abstracte și logice.

În sfera emoțional-volitivă liderii eficienți se caracterizează printr-o voință puternică și un control solid al emoțiilor, pe când la cei ineficienți se evidențiază un control scăzut al voinței și o reglare emoțională parțială.

În comunicare liderii eficienți se caracterizează prin atitudine altruistă față de cei din jur, manifestă prietenie, sociabilitate, iar la liderii ineficienți se observă o atitudine autoritară față de cei din jur.

- Trăsăturile de personalitate ca: încrederea în sine, tendința de dominare, grad înalt de control al emoțiilor și comportamentului, voință puternică determină eficiența liderului studentesc contemporan.

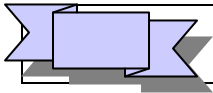
Summary

A lot of works were dedicated to study the leadership problem from psychology point of view. There are still necessary some studies upon leadership problem as there is no univocal explication of the efficient leader concept and this problem is a divergent one. In this study were established personality's particularities of contemporaneous efficient leader students. In conclusion were settled features of personality as: self-confidence, tendency to dominate, high level of emotional and behavior control, will-power that determines efficiency of contemporaneous student leader.

Bibliografie

1. Bass. B., (1985), Leadership and performance beyond expectations, New York;
2. Burns J., (1978), Leadership, New York;
3. Covey S., (1990), The seven habits of highly effective people. Powerful lessons in personal change, New York, Simon- Schuster, Inc;
4. Fielder F., (1967), A theory of leadership effectiveness, Mc Grow-Hill;
5. Neculau, A., (1977), Liderii în dinamica grupurilor, București, Editura Științifică și Enciclopedică;
6. Șleahțișki M., (1998), Liderii, Chișinău, Editura Știința;
7. Stodgill R., (1976), Handbook of Leadership: A survey of research, New York, Free Press;

Primit la 02.02.2006



**FUNDAMENTE METODOLOGICE ALE ÎNVĂȚĂRII
LIMBII ROMÂNÊ CU ELEVII ȘCOLII AUXILIARE
ROTARU MARIA – CONFERENȚIAR UNIVERSITAR, DOCTOR ÎN PEDAGOGIE**

Introducere

Învățarea dirijată, sau mai bine zis învățarea școlară, organizată instituțional și mediată de cadre didactice, are loc prin comunicare, folosind codul lingvistic, adică limba vorbită și scrisă. Acest proces, este de fapt unul de intercompreensiune, fiind întemeiat cu precădere pe intercomunicare verbală și urmărind nu numai transmiterea și recepționarea anumitor cunoștințe, dar și interpretarea lor prin intermediul limbii. Limba, cu unitățile ei fundamentale, - cuvinte, noțiuni, concepte, - sintetizează semnificațiile, simbolurile, și sensurile evenimentelor, realităților, relațiilor din lumea exterioară și interioară. În procesul învățării dirijate rolul limbii în aceea și constă, că ea transmite aceste sintetizări, sau, după cum remarcă W.H. Mac Gintie, „transmite cunoștințe, deși nu le conține”. (W.H. Gintie, 1978, p.106).

Argumentare

Importanța limbii în organizarea și desfășurarea procesului de învățare dirijată, este indubitabilă. Școala de orice tip și de orice timp, a ținut și ține cont de această realitate, acordând limbii materne locul de frunte în sistemul disciplinelor școlare. Prin valoarea sa deosebită, limba maternă susține întregul sistem al obiectelor de studiu, prin influența ce o are, înlesnește formarea și consolidarea cunoștințelor despre realitatea înconjurătoare, iar prin trăsăturile sale caracteristice, stimulează posedarea celor mai importante tehnici ale activității intelectuale: cititul, scrisul, exprimarea coerentă.

Când este vorba, însă, de același proces al învățării, dar cu referire la disciplina școlară “limba maternă”, când se pune problema învățării limbii „in stricto sensu” (J. Piaget), ca disciplină școlară, și nu doar a rolului ei în învățarea altor discipline de studiu sau a altor comportamente, merită să fie pusă în discuție o altă problematică și anume, cea a mecanismelor, ce pun în acțiune procesul învățării și/sau studierii limbii. Pentru copilul cu potențial intelectual normal, învățarea în condiții școlare a limbii materne pare să nu pună probleme deosebite, deși și acest postulat poate fi pus la îndoială. Mecanismele neurofiziologice, care asigură acest proces, se realizează diferit, la diferiți elevi, iar metodologia învățării limbii, - în special în ciclul primar, - pornește de la același volum de cunoștințe despre limbă, (fonetică, lexic, structuri gramaticale), aceleași metode și tehnici de activitate, aplicate pe aceeași etapă cronologică, de unde și vine succesul și/sau eșecul în învățarea limbii de elevii din clasele primare.

Mai pregnant, însă, apare necesitatea cunoașterii și luării în considerare a acestor mecanisme, atunci când învățarea limbii este o preocupare a celor ce realizează educația specială a copiilor cu deficiențe de intelect. Un număr imens de cercetări științifice asupra limbajului deficientului intelectual, în primul rând cele efectuate de L. Vâgotskii, apoi de J. Șif, V. Lubovskii, V. Petrova, M. Roșca, completate de investigațiile, ce fac obiectul unui mare număr de publicații didactico – metodice (M.F. Gnezdilov, I.P. Kornev, N.M. Barskaia, A.K. Axionova, V.V. Voronkova, T.C. Ulianova) demonstrează, că etiopatogeneza deficiențelor de intelect imprimă un caracter diferit atât mecanismelor de bază ale activității nervoase superioare, cât și celor structural – funcționale, în care se produc operațiile limbajului. Perturbările ce se produc în limbajul copiilor cu deficiențe mentale, creează un obstacol persistent în procesul de învățare, dezvoltare și integrare a deficientului mintal. Consituirea unei metodologii speciale, care ar ține cont atât de caracterul și gradul deficienței mentale, cât și de specificul evoluției componentelor și fazelor vorbirii copiilor cu asemenea deficiențe, poate deveni un instrument util de stimulare, restructurare și dezvoltare a activității mentale și a formării personalității lor.

Descriere

Studiul mai multor cercetări în domeniul limbajului copilului, ne convinge că în literatură (mai ales în cea metodică), atunci când se discută un aspect sau altul al acestei probleme, mai frecvent se utilizează conceptul de „dezvoltare”, considerându-se probabil, că „învățarea” limbii are loc spontan. În realitate, însă, limba se învață ca și oricare alt comportament. Pentru a deveni un adevărat instrument al intercomunicării, ea trebuie integrată sistemului limbajului. Procesul de învățare a limbilor străine, a scos în evidență faptul, că la baza învățării unei limbi se află „structura internă a actului comunicațional”, (Noveanu, E. P., Pană, L.I., 1981), procesele care au loc în mintea vorbitorului în momentul comunicării prin intermediul limbii. Este demonstrată necesitatea elaborării unor asemenea strategii metodologice de învățare a limbii, care ar ține cont de factorii de structură și funcționalitate a limbajului celor ce participă la învățare.

Pentru a urmări cu o oarecare ușurință specificul învățării limbii de copilul deficient mental, și pentru a descrie cu o anumită doză de claritate acest specific, merită să fie amintită ierarhizarea făcută în baza celor mai autorizate cercetări de neurofiziologie (A.Kreindler, 1967) pentru nivelurile structural- funcționale ale limbajului:

- nivelul periferic al instrumentelor limbajului: capătul periferic al analizatorilor cu toată calea lor aferentă pînă la scoarță și organele fonatorii cu căile eferente de la scoarță spre periferia motorie;
- nivelul cortical al instrumentelor limbajului: la acest nivel are loc organizarea elementului fonetic al vorbirii în foneme, ceea ce permite transformarea fluxului neîntrerupt de sunete într-un sistem de sunete articulate;
- gnozia (recunoașterea) auditivă, vizuală și de coordonare articulatorie a cuvântului vorbit. Acest nivel asigură funcția nominativă, de raportare a fiecărui cuvânt la un anumit obiect;
- nivelul funcțiilor mnezice, - de reamintire și evocare a entităților lexicale stocate în urma procesului de învățare;
- nivelul funcțiilor de abstractizare, esențializare, și conceptualizare, care se constituie din funcțiile de bază ale limbajului interior și de formulare a simbolurilor.

Această ierarhizare permite să fie surprins în etape și global limbajul deficientului mental și astfel să poată fi identificată nu numai simptomatologia gradelor de dezvoltare și/sau nedevelopare a limbajului, dar și cauzele diferențiale ale dereglării acestui proces. Perturbările, ce au loc la fiecare din aceste niveluri, sunt diverse și influențează în grade și modalități diferite întregul sistem al limbajului, iar de aici și întregul proces de învățare a limbii de copiii cu deficiențe mentale. Distorsiunile limbajului pot fi relativ ușor identificate în zonele reprezentate de nivelurile structural-funcționale. Acest lucru este confirmat și de cercetările științifice fundamentale (L.Vâgotskii, V.Lubovskii, V.Petrova, M.Roșca, C.Păunescu, E.Verza, T.Slama-Cazacu), care au demonstrat, că sindromul deficienței mentale prin efectul ce îl produce asupra unor mecanisme de bază ale activității nervoase superioare, are influență directă și de diferit grad asupra tuturor nivelurilor structural-funcționale ale limbajului deficientului mintal. Identificarea consecințelor acestor influențe nu este însă univocă pentru oricare nivel. Cu cât nivelul funcțional al limbajului este mai înalt, - menționează autorul acestei ierarhizări, - cu atât mai complexă este structura lui, cuprinzând agregate neuronale, ce se răspândesc adesea în întregul creier. (A.Kreindler, 1967, p.136). Astfel, începând cu nivelul patru, în mod practic este imposibil să se facă o precizare clară a relației dintre factorul ce a influențat, zona influențată și perturbarea produsă în formularea vorbirii. Cu o mai mare probabilitate poate fi stabilită această corelație pentru primele trei niveluri structural-funcționale ale limbajului. Această constatare corelează cu datele unor serii de cercetări științifice de înaltă autoritate, realizate în domeniul limbajului deficientului mental. (V.Petrova, G.Danilkina, R.Lalaeva, M.Roșca, C.Păunescu, E.Verza, T.Slama-Cazacu).

Astfel, în funcție de gravitatea lezării la nivelul periferic al instrumentelor limbajului, se întâlnesc atât fenomene de surditate sau cecitate periferică de diferite grade, cât și muțenii, afonie, dizartrie. În cazurile de afectare la nivel cortical, atunci când este lezat capătul cortical al analizatorilor optic și acustic, precum și centrul cortical al mușchilor fonatori, consecințele se întâlnesc cu precădere în organizarea elementului fonetic al vorbirii în foneme, adică în acțiunile de transformare a fluxului neîntrerupt de sunete într-un sistem de sunete articulate. Tot la acest nivel are loc și procesul morfofuncțional de integrare motorie a funcțiilor practice mai complicate, care asigură articularea cuvântului și /sau scrierea lui. Afectarea segmentului central generează aceleași fenomene, dar cu o simptomatologie mai puternică, având repercusiuni și asupra unor procese ce se produc la nivelurile următoare.

O frecvență destul de mare au perturbările apărute în limbajul copilului deficient mintal, în rezultatul acțiunii factorilor agresivi la nivelul gnoziei auditive și vizuale. La acest nivel se produc operații, care asigură raportarea fiecărui cuvânt la un anumit obiect, coordonarea articulatorie a cuvintelor vorbite. Tot la acest nivel se declanșează și operațiile de percepere auditivă și vizuală pentru cuvinte și culori, forme, dimensiuni etc.. Mai multe studii experimentale (R.Lalaeva, G.Danilchina, V.Petrova, E.Verza) demonstrează procentul foarte ridicat de perturbări ale praxiei și gnoziei la copilul deficient mental și relevă frecvența acestui fenomen în special în vorbirea scrisă, în procesele de citire și scriere.

Alături de acești parametri, este pus în evidență de asemenea și timpul apariției vorbirii. Toate cercetările confirmă, că decalajul între apariția vorbirii la copilul deficient mintal și același fenomen la copilul normal, este de 3-6 ani, în funcție de gravitatea deficienței. (E.V.Weber, V.Petrova, M.Pevzner, V.Lubovskii, E.Verza, T.Slama-Cazacu). E.V. Weber de exemplu, remarcă o întârziere de 34 luni în apariția vorbiri pentru deficiențele mentale lejere, (debilități mentale). Autorul subliniază de asemenea, că în formele severe ale deficienței mentale (imbecilitate) primul cuvânt apare la 43 luni, (3,5 ani), iar propoziția la 89 luni (7,5 ani). În cazul formelor profunde ale deficienței mentale (idiotie), primul cuvânt apare la 54 luni, iar propoziția la 153 luni. Desigur, timpul apariției vorbirii are importanță și pentru diagnosticul diferențial al mai multor deficiențe. Subliniem, însă, că mecanismele declanșării acestui proces sunt atât de complexe, încât nu se găsesc întotdeauna explicații pentru fiecare caz luat în parte. (Amintim aici despre apariția întârziată a vorbirii în cazul cunoscutului poet român L.Blaa).

Pentru psihopedagogia specială, și în special pentru metodologia predării-învățării limbii, timpul apariției vorbirii la copilul deficient mintal, prezintă interes din punctul de vedere al alegerii tehnologiilor organizării și desfășurării activităților de recuperare.

Pe de altă parte, în teoria și practica învățării limbii este demonstrată capacitatea relativ bună a memoriei verbale a copiilor cu deficiențe de intelect (tendința de a reproduce structuri verbale) vis-a vis de nivelul scăzut al "simțului limbii", - capacitatea scăzută de a sesiza variațiile structurale ale limbii. Sunt reliefate și posibilitățile acestor copii de a însuși anumite legități lingvistice ale exprimării, fie și fără a le conștientiza (V.Lubovskii, A.Alexina, 1989).

Observăm, copilul deficient mintal, deși prezintă perturbări ale vorbirii de grade diferite și de o simptomatologie destul de diversă, dispune de anumite rezerve potențiale de dezvoltare, ce ar permite structurarea unei personalități și a unei conștiințe sociale. Acest lucru, însă, poate avea un mai mare succes, sau o mai mare eficiență, în condițiile unui proces de educație special organizat și întemeiat pe principii de corecție și/sau recuperare. În societatea noastră aceste condiții, de bine – de rău, sunt asigurate la etapa actuală de școala auxiliară.

Învățământul auxiliar, constituit în timp și fundamentat prin vaste și în mare parte, profund întemeiate cercetări științifice, (L.Văgotskii, G.Dulnev, J.Șif, T.Vlasova, V.Lubovskii, V.Petrova, I.Eriomenko, E.Verza, M.Roșca, Gh.Radu), își mai păstrează identitatea și în perioada, numită de noi "de tranziție". Școlile auxiliare, care fac parte din sistemul învățământului general, alături de faptul, că realizează idealurile acestui învățământ, mai desfășoară și o mare muncă de corecție și/sau recuperare, contribuind astfel la dezvoltarea copiilor cu deficiențe mintale și înlesnind considerabil procesul de inserție a lor în viața socială și profesională. Elevii, școlarizați în aceste instituții sunt diferiți de semenii lor nu numai grație

specificului posedării și învățării limbii. Înțelegerea insuficientă a lumii înconjurătoare, interesul redus pentru cunoaștere, motivația scăzută, asamblate cu vorbirea nedezvoltată și însoțită de grave distorsiuni, condiționează o percepere și o reflectare specifică a lumii înconjurătoare, influențând considerabil și comunicarea interumană prin intermediul limbajului. Funcțiile și mecanismele semiotice, diferit dezvoltate la acești copii imprimă un caracter specific întregului sistem al producerii și organizării limbajului lor. Dezvoltarea specifică a tuturor componentelor și fazelor acestui proces influențează considerabil capacitatea de învățare a limbii.

Problema învățării limbii materne în școala ajutătoare a fost și rămâne una din cele mai actuale și mai importante probleme ale învățământului special. Studiile fundamentale ale cercetătorilor din domeniul psihologiei generale, și cu precădere din domeniul psihologiei și pedagogiei speciale (A.Luria, D.Elconin, V.Lubovskii, J.Șif, V.Petrova T.Ulianova, K.Karlep, T.Slama Cazacu, E.Verza) demonstrează atât rolul primordial al limbii pentru dezvoltarea copilului în general, cât și însemnătatea specială pe care o are însușirea limbii materne în corectarea și/sau recuperarea neajunsurilor dezvoltării psihice și intelectuale a copiilor cu deficiențe mentale.

Mai multe cercetări științifice, elaborate în domeniul psihopedagogiei speciale, au pus în centrul atenției problema elaborării strategiei metodologice și determinării caracterului învățării limbii în condițiile școlii auxiliare (M.Gnezdilov, (1965)I.Cornev,(1956) M.Feofanov, (1956) V.Petrova (1984), M.Roșca, (1986) C.Păunescu, (1982) E.Verza, (1993), A.Axionova (2002), T.Ulianova, (1984), V.Voronkova, (1993). Din păcate, studiile științifico-metodice, moștenite din perioada sovietică, și care mai întemeiază și astăzi procesul didactic din școlile ajutătoare, deși au elucidat destul de convingător, pentru acele timpuri, diverse aspecte ale metodicii învățării limbii materne cu elevii deficienți mental, nu întotdeauna au dezvoltat și pentru cadrele didactice din învățământul auxiliar, o problemă de semnificație teoretică și practică majoră, și anume, cea a corelării strategiilor didactice de predare cu mecanismele patogenetice ale învățării limbii de copiii cu deficiențe mentale în sensul larg al cuvântului. În linii generale, studiile țin cont de caracterul specific al etapelor ontogenetice a vorbirii acestor copii. Și totuși, metodicile învățării limbii, prezintă pentru cadrele didactice din învățământul auxiliar, doar recomandări generale privind învățarea și/sau recuperarea anumitor componente ale vorbirii, în funcție de fazele acestui proces. În același timp, organizarea și desfășurarea procesului de învățare a limbii materne în baza strategiilor metodice cunoscute, nu întotdeauna permite stabilirea unor relații strânse între tehnologiile de învățare a limbii cu elevii deficienți mental și modificările operaționale ce se produc în nivelurile structural-funcționale ale limbajului lor. Mai mult decât atât, în arealul științifico-metodic al învățământului special din Republica Moldova, lipsește cu desăvârșire o metodologie specială a învățării limbii române cu elevii școlii auxiliare. Cunoașterea cu diverse concepte ale învățării limbii, din literatura de specialitate din alte țări (K.Karlep,1993, A.Aksionova,2002,M.Maistre,1972,T.Slama-Cazacu,1986, C.Păunescu,1992), ne permite să afirmăm, că și programele școlare în vigoare, și manualele din învățământul auxiliar, preconizează conținuturi, care apropie foarte mult direcțiile de activitate didactică în aceste școli, de conținutul activităților în instituțiile pentru copii cu dezvoltare normală.

Pentru fundamentarea unei metodologii speciale a învățării limbii materne cu elevii deficienți mental, sunt deosebit de importante constatările din clinica neurofiziologică a limbajului, care demonstrează, precum și cele din domeniul psiholingvisticii, care confirmă, că la deficientul mintal cel mai puternic sunt diminuate procesele esențializării, care nu ating punctul maxim al conceptualizării chiar și în rezultatul învățării dirijate. Studiile demonstrează (P.Barbizet, M.Maistre, T.Slama-Cazacu, A.Luria, C.Păunescu) că pentru acești copii, cuvântul nu capătă valențe operaționale în planul cunoașterii, și mai ales în cel al organizării și dirijării comportamentului de învățare școlară și socială. După Constantin Păunescu (1982), "ca și în fenomenul afazic, la deficientul mental, în zonele neuronale, specializate de producerea și structurarea limbajului, se produc destructuralizări, care afectează, fie limbajul impresiv, fie cel expresiv". Într-o dimensiune și mai mare au loc asemenea fenomene în procesul de prelucrare a informației și de manipulare a conceptelor, dată fiind întemeierea acestor operații pe funcțiunea

unor categorii mai complexe de circuite neuronale, numite în neurofiziologie “metacircuite”. Or, sechelele din câmpurile neuronale, implicate în limbaj și în funcționalitatea lui, nu permit o organizare a acestuia după modelele generale. Învățarea limbii cu elevii deficienți mental, necesită o metodologie specială, întemeiată pe noi concepte și elaborări, care să țină cont atât de structura deficienței mentale, cât și de manifestările specifice, ce rezultă din funcționalitatea proceselor neurofiziologice în nivelurile structural-funcționale ale limbajului. Structurarea și restructurarea mecanismelor de bază ale limbajului deficientului mental, mai ales în ciclul primar, ar putea deveni operante, în condițiile, în care s-ar insista asupra corelării activităților de învățare a limbii cu alte activități, ce ar implica și alte câmpuri neuronale din sistemul nervos central al acestor copii.

Concluzii:

1. Etiopatogeneza deficiențelor de intelect imprimă un caracter diferit atât mecanismelor de bază ale activității nervoase superioare, cât și celor structural-funcționale, în care se produc operațiile limbajului.
2. Perturbările, care au loc la fiecare din nivelurile structural-funcționale ale limbajului copiilor cu deficiențe mentale sunt diverse și influențează în grade și modalități diferite întregul sistem al învățării limbii de acești copii.
3. Deși prezintă grave perturbări ale vorbirii, cu o simptomatologie destul de diversă, copiii cu deficiențe mentale dispun de anumite rezerve potențiale, care în condiții special organizate, ar permite structurarea unei personalități și a unei conștiințe sociale.
4. Învățarea limbii cu elevii deficienți mental necesită o metodologie specială, întemeiată pe concepte și elaborări, care dezvăluie atât structura deficienței mentale, cât și manifestările specifice, ce rezultă din funcționalitatea proceselor neurofiziologice în nivelurile structural-funcționale ale limbajului.

Summary

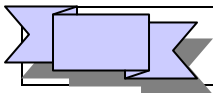
Perturbations that occur at each structural and functional level of the language with children who suffer from mental deficiency vary and influence the whole system of language acquisition at different degrees within this category of children.

Language acquisition with mentally disabled children needs following a special methodology based on concepts and research results aimed at the disclosure of both the structure of the mental deficiency and certain specific manifestations. Both of them result from the neuro-physiological processes within the structural and functional levels of the language.

BIBLIOGRAFIE:

1. Barbizet, P., 1967, Les bases neuro-psychologiques de la prise de signification du langage oral, *Annuaire medico-psychologique*, tom.1, nr.3.
2. Maistre, M., 1972, *Deficience mentale et langage*, Ed. Universitaires, Paris
3. Mac Gintie H.W., 1978, *Înțelegerea limbii în procesul instructiv-educativ*, în Davitz R.J. și Ball, “*Psihologia procesului educațional*”, E.D.P., București
4. Păunescu, C., 1976, *Limbaj și intelect*, Ed. Științifică, București
5. Păunescu, C., 1982, *Metodologia învățării limbii române în școala ajutătoare*, E.D.P., București
6. Karlep, K., 1993, *Obosnovanie soderjania i metodichi obucenia rodnomu iazıcu vo vspomogatelnoi școle*, Tartu

Primit la 06.02.2006



Dezvoltarea afectivității la preadolescenții educați în situații sociale de dezvoltare diferite

Angela Verdeș, asistent universitar, doctorandă UPS “Ion Creangă”

În procesul formării și dezvoltării preadolescenților, un rol deosebit de important îl are mediul familial favorabil, condițiile psiho-sociale în care cresc copiii. Cercetările efectuate de către psihologii practici au demonstrat că dezvoltarea afectivității preadolescenților din instituții se deosebește de dezvoltarea afectivității preadolescenților din familiile complete favorabile.

Specificul instituției de tip închis, comunicarea cu maturul și semenii, insuficiența dragostei și acceptării este un obstacol în formarea sentimentului de siguranță și a încrederii în sine a preadolescenților.

Discipolii internatelor cresc în condițiile hipotuteli, avînd un deficit enorm de comunicare cu maturul și ca consecință la ei se formează o poziție interioară deosebită, așa numita capsulare psihologică (G. Bowlby și W. Goldfarb)

O particularitate deosebită a copiilor orfani constă în tendința de a compensa lipsa părintelui prin transferul “imaginii” părintelui asupra altor persoane. Copiii ce au crescut fără de părinte sunt în căutarea “locuitorului” părintelui, persoana ce o să-i iubească și o să-i protejeze. Acesta e așa numitul “sindromul căutării”, ce apare la copiii orfani mici și se păstrează la preadolescenți și chiar la persoane mature.

Acestor copii le este specific instabilitatea emoțiilor – bucurie, explozii de furie și lipsa sentimentelor stabile. La ei practic lipsesc sentimentele înalte, legate de retrăirile profunde ale culturii. E important să evidențiem că copiii din internate sunt foarte vulnerabili, chiar cea mai mică observație poate duce la o reacție emoțională profundă, nemaivorbind de situații ce cer încordare emoțională. Psihologii în astfel de cazuri vorbesc despre toleranța frustrațională joasă. Cercetările efectuate afirmă prezența la preadolescenții crescuți în orfelinate a frustrației, care se manifestă prin senzație de încordare, difuzionare, furie. Reacțiile de apărare la frustrație sunt agresivitatea, evitarea situațiilor complicate sau dificultăți comportamentale. Frustrarea repetată poate cauza și neîncrederea în sine, predominarea formelor rigide de comportare sau chiar nevroză. Un astfel de studiu a fost efectuat de A.M. Prihojan și N.N. Tolstîh, unde s-a cercetat reacția la frustrare a copiilor din internate și din școlile medii generale. În rezultatul acestei cercetări

s-a demonstrat că copiii educați în familii utilizează reacții constructive la frustrare, iar cei din instituții sunt incapabili să se detașeze de obiectul frustrare, să găsească singuri soluții pentru soluționarea conflictelor și să ia responsabilitate asupra sa.

La preadolescenții instituționalizați contactele cu semenii sunt mai slab pronunțate decât la copiii crescuți în familie, deseori limitîndu-se doar la adresări sau indicații. Într-o serie de experimente cu proiectarea diafilmelor s-a constatat că, copiii nu-și exprimă propria părere, atitudinea proprie față de evenimentele văzute, ci așteaptă mai mult interpretarea pe care o vor primi de la adulți (I.A.Zalizina, E.O.Smirnova). Copiii internatelor rareori vorbesc despre viitorul propriu, deci perspectiva viitorului nu se conturează. Contactele emoționale “reci” între copiii internatelor, și, în special, între preadolescenți și personalul angajat indică insuficiența contactului emoțional, ceea ce poate duce chiar la o ulterioară anxietate ori fobie socială.

L.Langmeir și Z.Meteicec au identificat insuficiența dezvoltării perspectivei de viitor la copiii din internate – ei foarte rar vorbesc despre viitorul lor în comparație cu copiii ce cresc în familie. Aceste lucruri se explică prin faptul că, acestor copii le lipsesc reprezentări importante din trecutul lor.

În interacțiunea cu adulții discipolii orfelinelor sunt brutali, manifestă agresivitate, supărare. “Camuflarea”, izolarea de la lumea exterioară, caracteristică “comunității” din internat,

lasă o amprentă asupra dezvoltării calitative a sferei emoționale a preadolescenților. În conformitate cu acest fapt educatorii și profesorii din orfelinate atenționează faptul că, un rol deosebit în viața preadolescenților educați în internate le revine relațiilor cu semenii, în deosebi, la vârsta preadolescentă, când părerile semenilor devin mai semnificative și mai importante.

Părerile psihologilor despre specificul relațiilor ce se formează între discipolii internatelor este diversă. Unii dintre ei menționează că, “relațiile dintre semenii se formează ca relații de rudenie, ca relații afective dintre frate și soră”(Z. Mateicik, I. Langmeier, 1994). Alții consideră că, “în interiorul comunității sale, copiii ce cresc în internate, manifestă un comportament crud față de semenii săi sau față de copiii de vârstă mai mică” (B.C. Muhina, 1989).

I. Racu a comparat manifestările emoționale ale copiilor din internate cu cele ale copiilor educați în familii, utilizând proba “cu oglinda”, constatând că copiii educați în familii manifestau emoții de bucurie, privindu-și chipul în oglindă, iar cei din orfelinate, spre deosebire de semenii lor erau foarte pasivi în fața oglinzii, neexprimând nici un fel de trăiri emoționale. Merită atenție deosebită faptul înregistrării în “proba cu oglinda” a reacțiilor emoționale negative (copiii plîngeau în fața oglinzii).

Pentru a deveni o personalitate deplină, copilul trebuie educat într-o atmosferă emoțională caldă și stabilă. A. Adler menționează că, dacă contactul emoțional cu adulții sau oamenii apropiați este tulburat, copilul trăiește ca pe un teritoriu “inamic”, dușmănos, mediul acesta îl inhibă, expectanțele lui devin pasive, el totdeauna se simte neîubit și mai slab decât alții. Ca rezultat apare autoaprecierea joasă, simțul inferiorității, neîncrederea în sine.

Dezvoltarea psihică, și, în deosebi, cea emoțională a copilului este legată de caracterul relațiilor dintre copil – matur (părinte, învățător, educator). Educarea copilului se efectuează prin interacțiunea cu alți oameni și în rezultatul influenței pedagogice bine orientate și determinate. Un moment foarte important în procesul educației devine “rezonanța emoțională”, spre stabilizarea “armoniei emoționale” cu lumea internă a preadolescentului. Ca urmare a organizării neadecvate a sistemului educațional în instituțiile de tip închis, copilul suferă de deficitul comunicării cu maturul pe parcursul întregii perioade de plasare. Grupurile mari după cantitatea copiilor și un număr restrâns al educatorilor, care în mulțimea cazurilor nici nu posedă o pregătire specială, anume acesta și este tabloul internatelor.

Este necesar ca maturul care se ocupă de educarea copiilor internați, să nu posede un nivel înalt al anxietății. Deoarece aceasta ne vorbește despre tendința spre acumularea emoțiilor negative care la rândul lor se asociază cu apreciere joasă “care se manifestă și prin agresivitate și prin nerespectarea oamenilor din jur”. Această trăsătură tulbură armonia relațiilor între oameni.

Pașina și Rezanova (1990) au efectuat o cercetare în baza căreia au determinat că majoritatea copiilor crescuți în internate au identificat exact contextul fricii și cel neutru. Autorii consideră că omul mai ușor apreciază acea stare care îi este mai aproape. G. Bowlby menționează că una din cauzele apariției fricii este lipsa persoanei sau a mediului sigur, în cazul copiilor orfani e lipsa părinților și a căminului familial. Preadolescenții din internate confundă emoțiile bucuriei, furiei cu cele neutre și cu tristețea. Însă frica niciodată nu a fost identificată greșit.

Nivelul empatiei la copiii instituționalizați este mai jos decât la preadolescenții crescuți în familii. E. Filleman a denumit capacitatea de identificare a stării emoționale a altui om ca o necesitate acută care determină posibilitatea de construire a relațiilor adecvate cu lumea înconjurătoare. Discipolii caselor de copii rareori manifestă empatie față de alte persoane. L. Murphy susține că copiii exprimă empatie în dependență de gradul de apropiere de obiect (persoana apropiată sau straină), de frecvența comunicării cu el și de experiența trăită anterior. Astfel, preadolescenții din orfelinate, cresc în condițiile hipotutelei și a insuficienței comunicării cu maturii și ca rezultat al separării acestor copii de la izvoarele satisfacției, autorii vorbesc despre o privație ca o nesatisfacere a trebuințelor și astfel derivă spre calitățile tipice ale sindromului de privație: frica, depresia, stări emoționale negative.

O caracteristică specifică copiilor orfani educați în instituții de tip închis este deficitul comunicării cu adulții. Efectul acestui deficit își pune amprenta nu numai asupra afectivității, ci și asupra întregii personalități. Pe lângă independență și organizarea propriei activități (ceea ce se

consideră pozitiv în condiții favorabile) la acești copii se dezvoltă egocentrismul, dezinteresul în formarea relațiilor sociale. La ei apare neîncrederea în alți oameni, cu excepția membrilor grupului, a celor ce suferă la fel.

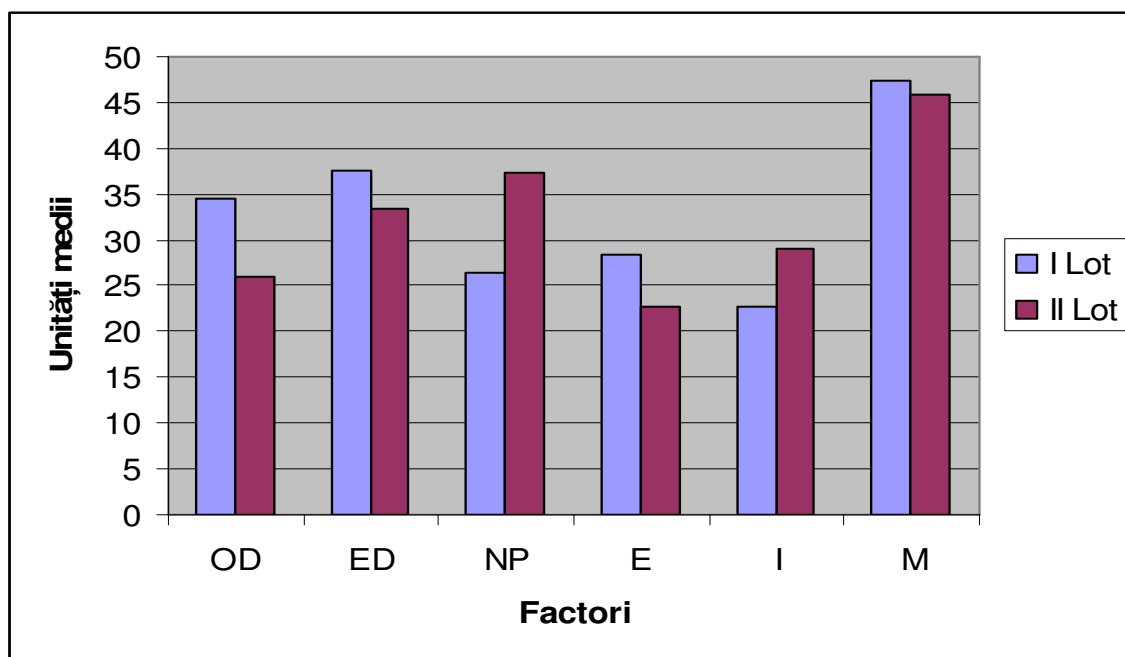
În comunicare cu adulții acești copii sunt adesea brutali, manifestă supărare și agresivitate. O tratare psihologică a apariției agresivității la copiii orfani susține faptul că agresiunea este o urmare a nesatisfacerii necesității de dragoste maternă, părintească. La acești copii în plus nu sunt satisfăcute necesitățile în comunicare, în autoafirmare etc. Toate acestea împreună conduc spre apariția agresivității.

P. Berns a analizat problema deprivăției materne și a menționat că dezvoltarea Eu-concepției negative și a izolării este consecința insucceselor în formarea la copil a atașamentului față de părinți sau alți adulți. Trăirile permanente și disconfortul emoțional profund afectează autoidentificarea, provoacă instabilitatea, nedefinirea Eu-concepției, ceea ce neapărat va duce la manifestarea agresivității.

Am efectuat un studiu comparativ a preadolescenților ce sunt crescuți și educați în situații sociale de dezvoltare diferită: preadolescenții educați în familii complete favorabile - I lot experimental, preadolescenți orfani educați în internate - II lot experimental; fiecare lot experimental fiind alcătuit din 30 copii. În studiul comparativ au fost folosite două metodici de diagnosticare: testul Rosenzweig de cercetare a toleranței frustrative (variantea pentru copii) și testul Bass și Darky de diagnosticare a trăirilor agresive la preadolescenți, care au fost prelucrate statistic cu ajutorul metodei SPSS.

Rezultatele obținute ce deriva din aplicarea metodicii Rosenzweig sunt prezentate în graficul 1.

Graficul 1



Analiza rezultatelor comparative dintre I-ul și al II-lea lot experimental a evidențiat diferențe statistic-semnificative la factorii: “reacții cu fixare la obstacol” – OD ($z = -2,569$; $p = 0,009$) cu scoruri mai mari pentru I-ul lot experimental – 34,54 un. medii și mai mici pentru al II-lea lot experimental 25,94 un. medii. Preadolescenții din familiile complete favorabile sunt mai mult fixați pe obstacol, decât semenii lor din internat.

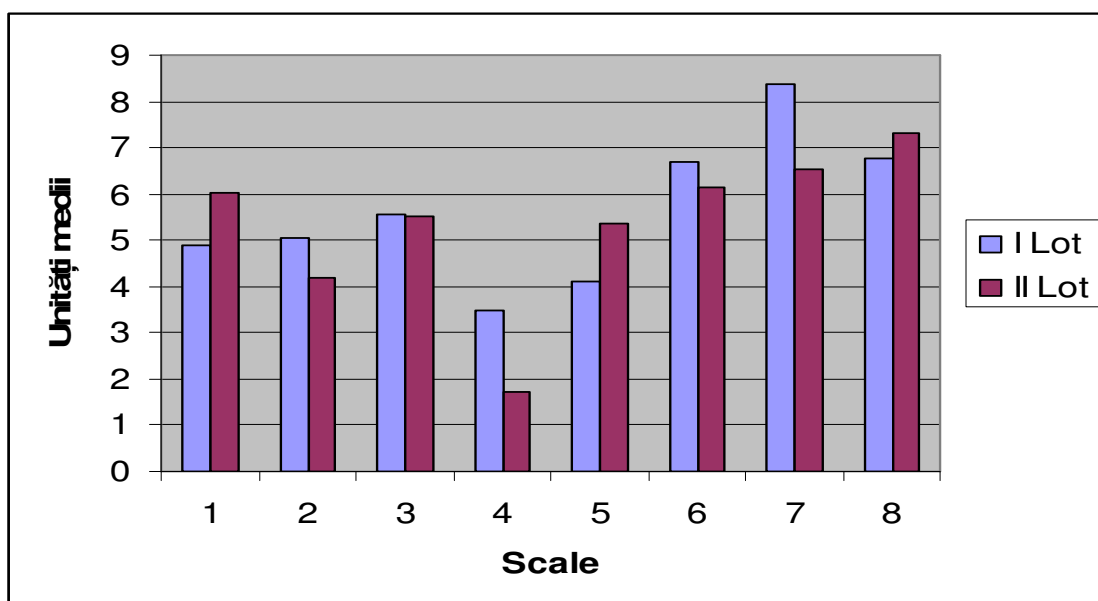
La factorul “Fixare pe satisfacerea necesităților” NP ($z = -2,505$; $p = 0,012$), s-au înregistrat rezultate mai mari la al II-lea grup experimental 37,33 un. medii față de al I-lea lot experimental 26,36 un. medii. În așa mod, copiii din al II-lea lot experimental, aflați în situații frustrative reacționează deseori concentrându-se asupra satisfacerii trebuințelor proprii, spre deosebire de leații lor din familiile complete favorabile. În același timp s-au evidențiat diferențe stastic-

semnificative la factorul I “reacții intrapunitive” (22,75 un. medii I lot; 29,13 un. medii al II-lea lot) la pragul $z=-2,564$; $p=0,010$, cu rezultate mai mari pentru al II-lea lot experimental. Astfel, preadolescenții educați în internate, aflându-se în situații critice manifestă tendința de a orienta reacția spre sine, față de copiii educați în familii complete favorabile.

Aplicând testul Bass și Darky am cercetat stările agresive a preadolescenților din cele două grupe experimentale. Rezultatele obținute în urma aplicării testului sunt prezentate în graficul 2.

Analiza rezultatelor comparative au evidențiat diferențe statistic-semnificative la scala “Agresivitate fizică” (4,90 un.medii I lot; 6,03 un.medii II lot) la pragul de $z=-2,926$, $p=0,003$, înregistrându-se rezultate mai mari pentru copiii din al II-lea lot experimental. Copiii educați în internate mai des manifestă agresivitate fizică în anturajul lor psihosocial, decât leații lor din familiile complete favorabile. Există diferențe statistice și la scala “Agresivitate indirectă” (5,03 un.medii I lot;

Graficul 2



4,17 un.medii lotul II) la pragul $z=-2,016$, $p=0,004$, cu rezultate mai înalte pentru I lot experimental. Preadolescenții din familiile complete favorabile mai mult manifestă agresivitate indirectă decât leații lor din internate.

S-au evidențiat diferențe statistic-semnificative la scala “Negativism” (3,50 un.medii I lot, 1,73 II lot) la pragul $z=-5,050$, $p=0,008$, înregistrându-se rezultate mai mari la I lot experimental. Preadolescenții din familiile complete favorabile demonstrează mai mult negativism, decât preadolescenții educați în internate.

La scala “Ofensa” se evidențiază diferențe statistice (4,10 un.medii I lot, 5,37 un. medii II lot) la pragul $z=-2,650$, $p=5,37$, cu rezultate mai mari pentru copiii din al II-lea lot experimental. Preadolescenții educați în instituții sunt mai vulnerabili și mai des se offensează decât leații lor educați în familii complete favorabile. La scala “Agresivitate verbală” de asemenea s-au evidențiat diferențe statistic-semnificative (8,37 un.medii I lot, 6,53 II lot), la pragul $z=-3,967$, $p=0,001$, cu rezultate mai joase pentru copiii din instituții.

Generalizând rezultatele obținute putem concludiona:

- preadolescenții din familiile complete favorabile sunt mai mult fixați pe obstacol, decât preadolescenții educați în internate, ceea ce diferă de opiniile mai multor psihologi (A.M. Prihojan și N.N. Tolstîh). Aceasta are loc din cauza schimbării normelor, valorilor, statutului familiei contemporane și intră în contradicție cu convingerile existente în psihologie.

- Conform opiniei mai multor autori (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears) frustrarea duce după sine la apariția unei anumite forme de agresivitate. În cazul preadolescenților educați în familii favorabile ce reacționează la situația frustrativă, fixându-se pe obstacol, aceasta se reflectă prin agresivitate verbală și indirectă.
- preadolescenții educați în internate, aflându-se în situații frustrative reacționează deseori concentrându-se asupra satisfacerii trebuințelor proprii, deoarece de cele mai dese ori trebuințele lor nu sunt satisfăcute
- preadolescenții educați în internate mai des manifestă agresivitate fizică. Conform unor concepte ce explică apariția agresivității la copiii orfani prin faptul că agresiunea este o urmare a nesatisfacerii necesității de dragoste maternă, părintească
- preadolescenții din internate posedă un grad înalt de ofensă, ca consecință a vulnerabilității lor mărite.
- preadolescenții instituționalizați manifestă tendințe de orientare spre sine a reacției la situațiile frustrative. Reacțiile intrapunitive a copiilor din instituții denotă o autoagresiune: cu autoînvinuire și apariția sentimentului de vinovație, apărute pe fondul deprivării emoționale. Presupunem că aceasta se datorează unelor caracteristici ale acestor copii: neîncrederea în sine, frica, cât și evitarea situațiilor complicate.

Pentru ridicarea nivelului autoaprecierii și cel al stimei de sine a preadolescenților educați în internate este nevoie de aprobare, stimulare, încurajare din partea adulților. Evident că, aceasta presupune o pregătire specială a personalului orfelinatelor, în mod deosebit a educatorilor și profesorilor.

Summary

The researches done by practical psychologists demonstrated that preadolescents development from institutions differ from the development of their peers from complete favorable families .Accomplishing a comparative survey of preadolescents brought up in complete favorable families and those of orphans brought up in boarding schools (each experimental lot comprising 30 children) and using as methods of diagnosis Rosenzweig test of investigating frustrating tolerance (the variant for children) and Bass and Darksy test of diagnosing the aggressive states of preadolescents , which were statistically worked out with the help of SPSS method I came to the following conclusions: the preadolescents from complete favorable families are stated more on obstacle than their peers brought up in boarding schools 'that differs from the opinion of many psychologists. (A.M.Prihojan and N.N.Tolstih) This is because of changing the norms, values , the statute of a modern family and is contradictory with the existing beliefs in psychology.

according to the opinion of many authors (Dollard, Doob Miller,Mowrerand Sears) frustration leads to the appearance of a certain form of aggressiveness. In case of preadolescents brought up favorable families that react to frustrating situations, based on obstacle, this is reflected through verbal and indirect aggressiveness.

Preadolescents brought up in boarding schools ,being in frustrating situations often react concentrating on satisfying their own needs because in most cases their needs are not satisfied.

Preadolescents, brought up in boarding schools more often manifest physical aggressiveness. According to some concepts that explain the appearance of aggressiveness to orphans by the fact that aggressiveness is a consequence of unsatisfied necessity of maternal and paternal love.

Preadolescents from boarding schools possess a high degree of offence as a consequence of their increased vulnerability.

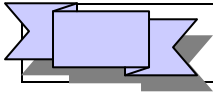
Institutionalized preadolescents manifest tendencies of a self- oriented reaction to frustrating situations. Intropunitive reactions of children from institutions denote self-aggressiveness; self-blaming and a sense of guiltiness; which appeared on an emotional depravity background. Suppose, that this is due to certain characteristics of these children: self distrust, fear, as well as avoidance of complicated situations.

For rising the level of self appreciation and that of self respect of preadolescents brought up in boarding schools it is necessary of approval,stimulation, encouragement from the adults. Evidently, this implies a special training of boarding schools" staff, especially that of instructors and teachers.

Repere bibliografice

1. Verza E., Schiopu U., Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieții. București, 1997.
2. Racu I., Psihologia constiintei de sine. Chisinau, 2005
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи, М., 1990.
4. Роттер М., Помощь трудным детям, М., 1999.
5. Спиваковская А.С. : О психологии родительской любви, М., Педагогика, 1986.
6. Берон Р., Ридчарстон Д., Агрессия. С-П., Питер, 1999.
7. Эйдемилер Е. Г., Юстицкий В.В., Семейная психотерапия, Л., 1990.
8. Илийн Е.П., Эмоции и чувства, С-П, Питер 2002.

07.02.2006



Aspectele psihologice ale adicției față de jocurile computerizate

Ana Levița, *studentă*, Elena Losii, *doctor în psihologie*

Progresul tehnico-științific, care a evoluat cu amploare la sfârșitul secolului XX, a generat performanța tehnologiilor computerizate care au devenit indispensabile pentru o serie de ramuri industriale, au influențat randamentul și eficiența tehnicii militare, au schimbat progresiv mecanismele rețelelor de comunicare și ale mass-mediei, calitativ au schimbat principiile de lucru ale sistemelor bancare. Actualmente, tempoul computerizării depășește ritmul dezvoltării celorlalte ramuri. Omul modern folosește computerul permanent: la serviciu, acasă, în mașină și chiar în avion. Computerul a devenit un element adiacent activității omului, ocupând un loc în conștiința noastră, iar noi, în schimb, nu conștientizăm faptul că începem să depindem de capacitatea de lucru a acestor scumpe bucăți de metal color.

Odată cu apariția computerului au apărut jocurile de calculator, care și-au găsit admiratori și care ating performanțe grafice și tematice înalte care se perfectează odată cu inovațiile rețelei globale de Internet. Iar odată cu Internetul au apărut și unii oameni prea entuziasmați de el și care petrec prea mult timp în lumea creată de Internet – lumea virtuală. Aceasta a dus la apariția problemei: comportamente adictive. Adicția reprezintă o tulburare gravă a comportamentului, manifestată printr-o dorință puternică compulsivă de a utiliza substanță psihoactivă (în cazul drogurilor, alcoolului, tutunului) sau de evadare din lumea reală prin practicarea unei activități (computer, muncă, religie, televizor). Evident apare întrebarea care sunt limitele normale, care e norma de timp necesară pentru utilizarea nedăunătoare a computerului? În opinia lui Tonino Cantelmi, psihiatru la Universitatea Gregoriană din Roma, perioada recomandabilă este de 8 ore/săptămână de aflare în lumea virtuală, iar utilizarea jocurilor de calculator devine patologică atunci când intervine major în viața persoanei. Ultimile studii (Kimberly Y.) denotă că circa 10 – 14% de persoane din întreaga lume sunt dependenți de aceste jocuri computerizate, vârsta cuprinsă a celor dependenți este aproximativ între 10 și 40 de ani, ponderea deținând-o copii.

Acest subiect a fost studiat de mai mulți cercetători, precum: E. Bern; D. Feldstein; H. Remsimdt; T. Corolenco; V. Rahmatșeva; A. Licico; I. Kon; I. Goldberg; O. Egger; V. Griffit, S. Shapkin, P. Wilson ș.a. Jocurile computerizate au fost clasificate în **jocurile de rol și jocuri non-rol**. (clasificare după Șmeliov A.G.) Această clasificare are o importanță majoră, fiindcă natura și mecanismul de formare a dependenței jocurilor de calculator de rol (Role Playing Game) se diferențiază de mecanismul de formare a dependenței de jocurile de calculator non-rol (Non-role Playing Game).

Jocurile de rol sînt acele jocuri, în care jucătorul se identifică cu personajul jocului. Deci însuși jocul „obligă” jucătorul de a prelua acest rol. E de menționat faptul că ele au o influență mai mare asupra sferei psihice decît cele non-rol, transpunerea în joacă este mai profundă, iar motivația se bazează pe transferul jucătorului în „lumea virtuală” și fuga de la realitate. Psihologii presupun că dependența psihologică de jocurile de calculator de rol ar fi cea mai puternică dependență cibernetică după gradul de influență asupra personalității jucătorului, cu alte cuvinte, întrece orice altă dependență de calculator după așa criteriul cum ar fi: **puterea** (în sensul atracției față de calculator), **viteza** de formare și **influența asupra psihicului omului**. Reieșind din aceasta, se presupune un mare pericol a influenței jocurilor de calculator în caz de abuz de ele și invers, un avantaj prin posibilitatea aplicării lor în calitate de metodă terapeutică în lucrul psihologiei de corecție. Aici se evidențiază trei tipuri de jocuri de rol, care se bazează prin diferența de nivelul a atracției și cel a profunzimei.

1. Jocuri cu viziunea “din interiorul” eroului său virtual. Acest tip de joc se caracterizează printr-o forță mai mare de “atracție” și “intrare” în rol. Specific este faptul că aspectul “din interior” provoacă jucătorul la o identificare integrală a personajului său virtual, la intrarea completă în rol. După cîteva minute de joc (timpul este variat în dependență de specificul

individual al psihicului și experiența jucătorului) omul începe să piardă legătura cu viața reală, concentrându-și total atenția asupra jocului, transpunându-se în lumea virtuală. Jucătorul poate destul de serios să accepte lumea virtuală și acțiunile eroului drept ale sale, apărând astfel încorporarea justificată în subiectul jocului.

2. Jocuri cu aspect din “exteriorul” eroului său virtual (cu eroul său preferat). Acest tip de joc se caracterizează printr-o forță mai mică de intrare în rol în comparație cu primul tip. Jucătorul “se privește” dintr-o parte coordonând acțiunile acestui erou. Identificarea sine-lui cu personajul virtual poartă un caracter mai puțin exprimat, în urma căruia încorporarea motivată și manifestările emoționale, de asemenea, sunt mai puțin pronunțate în comparație cu tipul din “interior”. Dacă, în cazul ultimului tip de joc, omul în momentele critice ale eroului său poate să devină palid și să se învârtască pe scaun, să încerce să se apere de loviturile și împușcăturile “dușmanilor” virtuali, atunci, în cazul jocurilor cu viziune din “exterior”, manifestările externe sunt mai moderate, însă necazul sau moartea “sinelui” în ipostaza eroului virtual este trăit de jucător nu mai puțin intens.

3. Jocuri de conducere. Tipul se numește astfel, deoarece în aceste jocuri jucătorului i se oferă dreptul de a conduce acțiunile supușilor săi virtuali. În acest caz jucătorul poate să activeze drept conducător de orice specificare: conducătorul detașamentului forțelor armate, conducătorul statului, chiar “Dumnezeul”, care deține acea putere de care jucătorul în viața reală este privat. În acest caz omul nu vede pe ecran eroul său, ci singur își alcătuieste rolul. Aceasta e unicul tip de joc, unde rolul nu este impus concret, ci este creat de însuși jucătorul. În cazul dat profunzimea intrării în joc și în rolul său vor fi evidențiate doar la persoanele cu imaginație dezvoltată. Însă încorporarea motivată în procesul de joc și mecanismul formării dependenței psihologice de joc ca putere nu depășesc celelalte jocuri de rol. Accentuarea preferințelor jucătorului pe jocurile de acest tip poate fi folosită la diagnosticare, fiind luate drept compensarea necesităților de dominare și putere.

Caracteristic pentru jocurile non-rol de calculator este faptul că jucătorul nu preia rolul personajului virtual, de aceea mecanismele psihologice de formare a dependenței și influența jocurilor asupra personalității jucătorului au specificul său și sunt mai puțin puternice. Motivarea activității de joc este bazată pe hazardul trecerii la o altă etapă și (sau) colectării punctelor. La fel, se evidențiază câteva tipuri:

1. Jocurile de arcadă. Astfel de jocuri se mai numesc Dandy și sunt foarte vast răspândite. Subiectul, de regulă, e slab, linear. Tot ce trebuie să facă jucătorul e să se miște repede, să împuște și să colecționeze diferite premii, conducând eroul virtual sau vre-un mijloc de transport. Aceste jocuri în majoritate nu sunt dăunătoare, în sensul influenței asupra personalității jucătorului, deoarece dependența psihologică de ele cel mai des poartă un caracter temporar.

2. Jocurile de logică. La acest tip se referă variantele virtuale a jocurilor de masă (șah, jocul de dame, etc.), de asemenea orice tip de probleme de logică executate sub forma unor programe de calculator. Motivarea bazată pe hazard în cazul dat e determinată de dorința de a învinge calculatorul, de a arăta dominarea sa asupra unei mașini.

3. Jocurile la viteza reacției. Aici se includ jocurile în care jucătorul trebuie să-și mobilizeze și să manifeste viteza reacției. Deosebirea între jocurile de arcadă, constă în faptul că aceste jocuri nu au deloc subiect, de regulă sunt abstracte și nu au nici o legătură cu viața reală. Motivarea bazată pe hazard, necesitatea de “a trece” jocul, de a colecta mai multe puncte, poate forma o dependență psihologică temporară.

4. Jocuri tradițional de hazard. Cuvântul “tradițional” se folosește, fiindcă acestui tip nu i se poate spune doar “jocuri hazarde”, din motiv că practic toate jocurile non-rol după natura lor sunt hazarde. Aici se includ variantele virtuale a jocurilor în cărți, rulete, imitatorii automatelor de joc, etc, - variante computerizate a repertoriului unui casinou. Aspectele psihologice de formare a dependenței de aceste jocuri sunt destul de asemănătoare și de aceea noi nu vom pune accent pe ele.

În concluzie, putem afirma că jocurile de rol în mai mare măsură permit omului “să intre” în lumea virtuală, să se debaraseze (cel puțin în timpul jocului) de realitate. În urma acestui proces, jocurile de rol la calculator au o influență semnificativă asupra personalității omului: rezolvând probleme de “salvare a omenirii” în lumea virtuală, omul amână rezolvarea problemelor sale din viața reală.

În continuare vom descrie acel mecanism de “atracție” a persoanei în dependența de jocuri. Mai multe cercetări s-au făcut în domeniul motivației jocului, însă cu toate că motivația are un rol important, totuși nu are un rol hotărâtor în mecanismul de formare a dependenței față de jocurile la computer. Unii cercetători consideră că rolul hotărâtor a *mecanismului de formare a dependenței față de jocurile computerizate îl are fuga de la realitate și preluarea rolului*. Acest mecanism funcționează independent de caracterul motivației, de nivelul conștiinței persoanei, momentul începerii preocupărilor față de aceste jocuri, - mecanismul începe să funcționează odată cu cunoașterea acestor jocuri de rol și începutul jocului mai puțin sau mai mult regulat. Deci se deosebesc două momente importante în acest mecanism:

1.Fuga de la realitate – la baza acestui mecanism stă necesitatea omului de a se izola de problemele existente, nu numai cele legate de societate, ci toate cele legate de realitatea obiectivă. Fuga de la realitate poate fi făcută prin mai multe modalități, una dintre ele fiind fuga în jocurile de rol, fuga într-o altă lume – în „lumea virtuală”.

Aspectele psihologice tratează acest mecanism ca o tendință de a înlătura diferite probleme și neplăceri, legate de realitate. Iar jocurile de rol sînt un mijloc simplu și accesibil de creare unei alte lumi sau situații în care omul nu a fost niciodată în viața și nici nu va fi. Aceasta fiind o cale destul de ușoară de a trăi într-o lume virtuală, fără probleme, fără serviciu, la care trebuie să te prezinți, etc. Astfel se exprimă sensul acestor jocuri de rol, ele avînd rolul de a anula stresul, de a scădea nivelul depresiei etc. Fuga în aceste jocuri nu este o metodă eficientă, cercetările și practica demonstrează că unele persoane exagerează acest lucru, în rezultat ei pierd simțul timpului, astfel apare pericolul că această fugă să nu fie temporară, ci permanentă, în rezultat formîndu-se această dependență de jocurile computerizate.

Acest proces poate fi reprezentat în felul următor: omul pe o „perioadă scurtă de timp” fuge de la realitate în lumea virtuală, pentru a-și scoate stresul, pentru a evita problemele existente etc – omul temporar iese din această „lume virtuală” în lumea reală, pentru a nu uita cum el arată și pentru a-și satisface necesitățile fiziologice. Celelalte trebuințe din piramidă sunt împinse în lumea virtuală și se satisfac în acea lume. Mai apoi lumea reală începe să-i pară străină și destul de periculoasă deoarece omul nu poate să facă în lumea reală ceea ce face în lumea virtuală. Unul din acei adicți, care este pasionat de obicei de jocurile de tip 3D-Action (acțiune tridimensională cu viziune din interior), spune: “Atunci cînd ies în stradă mie parcă nu mi ajunge arma pe care o am în joc. Fără ea, eu mă simt lipsit de apărare și de aceea mă strădui să ajung cît mai repede acasă ca să reiau jocul.”. Deci, plecarea permanentă din lumea reală duce la intensificarea acestei tendințe, la apariția necesității statornice de a fugi din lumea reală. Aici putem face analogie cu drogurile și dependența de ele: cu fiecare doză primită se mărește dependența, iar fiecare oră de joc duce la creșterea dependenței de joc și peste puțin timp omul nu se poate descurca fără jocurile de calculator de rol.

2.Intrarea în rol sau mecanismul identificării cu rolul. La bază stă necesitatea de a se identifica cu personajul virtual ceea ce îi permite omului să-și realizeze necesitățile nesatisfăcute din anumite motive în lumea reală. Jocurile de calculator de rol sunt ca o parte din activitatea de cunoașterea a omului, mai cu seamă în copilărie. Toți copii interpretează jocurile, conștient asumîndu-și rolul celor maturi, satisfacîndu-și necesitatea de a cunoaște lumea înconjurătoare. Cu timpul jocurile de calculator de rol sunt înlocuite cu cele intelectuale și omul foarte rar are posibilitatea de a primi rolul altui om, deși această necesitate este păstrată în subconștient: bărbatul ar dori să se afle în pielea unei femei, respinsul societății visează macăr pentru un minut să devină lider. De altfel, neconștientizarea necesităților nu înseamnă lipsa sau atenuarea lor ca factor motivant, ci mai degrabă invers, necesitățile subconștiente exercită o mai mare influență asupra comportamentului nostru decît cele conștiente.

Instinctul de cercetare la animale și necesitatea de cunoaștere a omului este un factor puternic de motivație și deseori determină comportamentul. Animalul condus de instinctul de cercetare, uită de pericol și poate pieri de dragul setei de cunoaștere. Adică instinctul de cercetare a animalului poate înăbuși instinctul de supraviețuire. Aceasta este demonstrată și de adepții psihologiei cognitive, care susțin că trebuința de cunoaștere este izvorul de activitate, potențial dinamic de dezvoltare a personalității. Jocurile de calculator de rol ar fi o modalitate foarte efektivă a activității de cunoaștere. În procesul jocului se satisface trebuința de cunoaștere neconștientizată, în urma căreia omul primește plăcere.

Mecanismul de formare a dependenței e bazat pe trebuința de a interpreta rolul. După ce omul a jucat o dată sau de mai multe ori în jocurile de calculator el înțelege că eroul său virtual și însăși lumea virtuală îi permit să-și satisfacă acele necesități pe care nu le poate în lumea reală. Personajul său virtual este respectat, cu autoritate, e puternic, poate să nimicească sute de dușmani în același timp, el este un Superman, iar pentru preadolescent este foarte plăcut să se simtă în pielea acestui personaj. În lumea reală el nu are posibilitatea să trăiască aceste senzații. Cu cât mai mult preadolescentul joacă, cu atât mai mult el începe să simtă contrastul dintre Eul real și Eul virtual, ceea ce-l atrage și mai mult în lumea virtuală și-l îndepărtează de lumea reală.

Astfel jocul se transformă într-un mod de compensare a problemelor din viață, personalitatea începe să se realizeze în lumea virtuală a jocurilor de rol, dar nu în cea reală. Evident aceasta generează o serie întreagă de probleme serioase în dezvoltarea personalității, în formarea conștiinței de sine și a autoaprecierii precum și în celelalte sfere a structurii personalității.

În așa mod, există două mecanisme psihologice de baza a formării dependenței de jocurile de rol de calculator: mecanismul „fuga de realitate” și mecanismul identificării cu rolul. Mecanismele interacționează între ele, dar unul îl poate depăși pe celalalt. Ambele sunt bazate pe procesul compensării trăirilor negative.

În ultimul timp a apărut interesul față de stadiile de formare a dependenței față de jocurile computerizate, acestea fiind supuse unei comparări cu stadiile de formare a dependenței față de droguri, alcool și alte dependențe „tradiționale”. Această metodă este utilă prin faptul că atunci când aceste stadii de formare a dependenței coincid, există posibilitatea că întreg volumul de cunoștințe referitoare la formarea dependenței „tradiționale” să fie transpus asupra dependenței față de jocurile computerizate. Dar trebuie de menționat că aceste stadii nu coincid complet, dependența față de jocurile computerizate avînd un specific al său.

Noi ne-am propus un studiu pentru identificarea experimentală a etapelor de apariție a dependenței față de jocurile computerizate. Pentru a studia dinamica dependenței față de jocurile computerizate din punct de vedere teoretic la bază am intervievat 15 jucători cu experiență (5 – 10 ani), cuprinși între vârsta de 15-18 ani. Chestionarul a cuprins întrebări referitoare la numărul de ore petrecute la computer, tipurile de jocuri utilizate, metodele de selecție a lor, factorii de care depind timpul petrecut în joc, emoțiile care-i însoțesc, atitudinea adulților față de ocupația lor, etc. Utilizarea chestionării a fost motivată de faptul că această problemă necesită o studiere profundă și longitivă, iar tehnologiile computerizate se află mereu în dezvoltare și metode standartizate de diagnosticare a problemei respective nu există.

Din punct de vedere subiectiv 80% din persoanele intervievate au trecut de „picul” de a juca în aceste jocuri computerizate, necătînd la faptul că ei continuu să se joace și mai departe. Aceasta este dovedit și de cifrele ce au ieșit în evidență: dacă cîțiva ani în urmă, ei puteau să joace cîte 30 – 50 ore în săptămîină, iar durata unei joci putea fi de 14 – 18 ore, atunci în perioada studiului ei jucau numai 20 – 30 ore pe săptămîină, iar durata unei joci fiind de 4 – 5 ore. 88% de persoane susțin următoarea idee: în momentul de față ei sunt mult mai inventivi în jocuri, și de asemenea ei nu se joacă în orice joc, ci își selectează jocurile. 66 % de jucători sunt atașați de un anumit joc concret, în special cele „vechi”, ieșirea din care a fost produsă de „picul” acestei activități de joacă.

Din cele expuse mai sus putem deduce că dinamica dependenței față de jocurile computerizate poate fi reprezentată astfel: de la început are loc adaptarea omului „trezirea interesului”, apoi apare perioada de creștere bruscă, de formare a dependenței rapide. Această

creștere are un punct maxim, care depinde de particularitățile individuale ale persoanei și a factorilor din mediul înconjurător. Mai apoi puterea de dependență devine stabilă, iar ulterior descrește de asemenea până la un anumit punct, acesta păstrându-se pe o perioadă îndelungată de timp.

Scăderea puterii de dependență este legată de factori diferiți. Însuși jucătorii susțin faptul că aceasta este legată de formarea conștiinței, de dezvoltarea personalității, de acumularea experienței de viață (vârsta celor cercetați fiind de 15-18 ani). Majoritatea jucătorilor susțin că odată cu maturizarea au simțit o schimbare lăuntrică, schimbarea valorilor, aceste jocuri având un rol important în viața de zi cu zi prin rolul său de compensare, prin posibilitatea de exprimare

Comparând mecanismul de formare a dependenței față de droguri cu mecanismul de dependență față de jocurile computerizate. Observăm că la formarea dependenței față de jocuri după perioada „pic” începe un alt stadiu de descreștere, ceea ce nu este specific la dependența de droguri. Pentru jocuri este specific etapa de „stingere”, ceea ce pentru dependența de droguri nu este. Studiul realizat a permis lesne de confirmat existența anumitor stadii în apariția adicției față de jocurile computerizate. La formarea dinamicii dependenței față de jocurile computerizate pot fi distinse patru etape, fiecare având un specific al său (de menționat că aceste stadii sunt axate pe jocurile de rol, dar care pot fi reflectate și asupra celorlalte jocuri computerizate).

1. Stadiul pasiunii ușoare - după ce o persoană a jucat o dată sau de mai multe ori în unul din jocurile de rol el își formează un interes față de el, începe să-i placă graficele computerizate, sunetele, anume imitarea realității sau unele situații fantastice. Acesta se explică prin faptul că unii doresc, visează de a împușca, altul să conducă Ferrari etc toate acestea putând fi realizate numai în joacă. În urma satisfacerii acestor trebuințe ireale, în lumea reală omul primește satisfacție, manifestând emoții pozitive. Natura omului e formată astfel încât el tinde să repete acea acțiune care îi produce plăcere și care duce la satisfacerea trebuințelor. Astfel persoana începe să joace nu numai din întâmplare sau ocazional, ci intenționat, conștient. Caracteristic pentru această etapă este faptul că persoana se joacă ocazional. La această etapă nu este formată necesitatea în joc, jocul nefiind un preț valoric pentru jucător.

2. Stadiul pasiunii propriu-zise – treptat de la prima stadiu la care această trebuință de a juca nu este formată, începe cea de-a doua stadiu unde începe să se formeze dependența de aceste jocuri ierarhic. Deci apare o nouă trebuință – de a se juca în jocurile computerizate. Însă în realitate structura acestor trebuințe este mult mai complicată, natura lor fiind dependentă de particularitățile psihologice individuale a persoanei. Cu alte cuvinte tendința spre joacă - este mai degrabă motivația de fuga de la realitate și identificarea rolului. La această etapă jocul în jocurile computerizate devine o necesitate cu un caracter sistematic. Însă când omul nu are acces la computer, atunci necesitatea lui este frustrată.

3. Stadiul dependenței - conform datelor oferite de A. Șpanhel, numai 10 – 14% de jucători sunt „pasionați”, ei aflându-se la acest stadiu de dependență psihică față de jocurile computerizate. Această stadiu se caracterizează nu numai prin faptul că se află la începutul piramidei de dependență, dar și prin faptul că au loc unele schimbări importante în cadrul sferei spirituale a personalității. După A.G.Șmeleva are loc schimbarea autoaprecierii și autoconștiinței. Dependența poate lua una din cele două forme: socială și individuală.

Forma socială a dependenței se deosebește în menținerea contactelor sociale în cadrul societății (ei contactează cu același tip de oameni). Astfel de oameni le plac să se joace în grup cu ajutorul rețelelor computerizate. Această formă de dependență este mai puțin dăunătoare decât cea individuală, prin faptul că ei nu se izolează și nu sunt izolați de societate. Cu toate că acest grup este format din oameni „fanați”, aceasta nu-i permite omului de a fugi din lumea reală în lumea virtuală.

Pentru persoanele cu forma individuală de dependență perspectivele de afectare a sferei psihice este mult mai reală. Această formă dereglează echilibrul dintre lumea reală și lumea virtuală și de asemenea percepția ei. Aceste persoane se joacă singuri, iar nivelul trebuințelor față de aceste jocuri rămâne stabil. Pentru unii jocul este un drog. Dacă într-o perioadă de timp ei „nu-și iau

doza”, atunci încep să se simtă insatisfăcuți, au emoții negative și cad în depresie. Acesta este un caz clinic, psihopatologic care poate duce la degradare psihică.

4. Stadiul de atașament se caracterizează prin scăderea interesului omului față de joc. Atitudinea omului față de jocuri la această etapă poate fi comparată cu un nasture cusut trainic. Adică omul menține „o distanță față de computer”, însă nu poate să se rupă complet de jocurile computerizate. Acest stadiu are cea mai mare durată și poate continua întreaga viață, în dependență de stingerea interesului față de jocuri. O stingere completă este întâlnită foarte rar. Dacă persoana se oprește la unele din stadiile precedente atunci această dependență poate fi mult mai ușor „stinsă”, însă dacă persoană trece prin toate aceste trei etape de formare a dependenței psihice față de jocurile computerizate atunci această dependență la etapa a patra se va menține pe o durată mai lungă. O importanță deosebită îl are punctul maxim de descreștere a acestei dependențe după „pic”. Cu cât descreșterea este mai bruscă, cu atât această „stingere” va fi mai rapidă. Însă o „stingere completă” a acestei dependențe nu poate fi. E de menționat faptul că pot fi și perioade de creștere a dependenței odată cu apariția unor jocuri noi. După ce s-a jucat interesul scade, revenind la nivelul precedent. Deci, în jocurile computerizate copiii sunt atrași de:

- ✚ crearea unei lumi proprii, la care nimeni nu are ieșire, decât numai el;
- ✚ lipsa de responsabilități;
- ✚ posibilitatea de a corecta orice greșeală prin mai multe încercări;
- ✚ posibilitatea de a lua singur decizii (în cadrul jocului), o independență totală.

Iar în final venim cu un mesaj către părinți: „Nu încercați să impuneți copilului dumneavoastră ceea ce Vă este drag, ci porniți de la interesele proprii ale lui, e necesar de-al cointeresa în activități care nu sînt legate de computer, de a demonstra adolescentului că există o diversitate mare de activități interesante și utile pe lângă jocurile computerizate, care ajută nu numai la scăderea tensiunilor apărute, dar ajută și la dezvoltarea psihică și fizică a personalității. Încercați să-i informați despre consecințele fiecărei activități, de faptul că lumea virtuală este o lume inexistentă, este o lume creată de către oameni. Nu e nevoie de ignorat totalmente aceste jocuri, ci trebuie să existe o limită”.

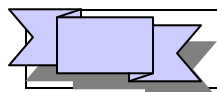
Summary

In this article we describe the main psychological aspects of “game addiction”. So we represent the interest in this phenomenon –a lot of people are involved in computer games, near 10-14% people addicted, and most of them are teenagers. Thus this phenomenon becomes a big problem from the psychological and sociological views. After that we enumerate the types of computer games, which are divided in two groups: role playing game (RPG) and non-role playing game. The RPG is more attractive, has bigger speed of addiction, and has an influence of psychic. Then we mention the mechanism of becoming an addict and all the stages. Finally we come with an appeal for parents.

Bibliografie

1. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieții, EDP, București, 1997;
2. Варашкевич С. История конвессии компьютерной игры. ИП РАН, 1997;
3. Гриффит В. Виртуальный мир рождает реальные болезни, М., 2003;
4. Шапкин С. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал, 1999, том 20, №1, с 86-102.
5. O.Egger, Prof Dr. M.Rauterberg Behavior and Addiction, 2000;
6. Kimberly Young – web publishing, 2004.

Primit la 07.02.2006



**Идеи Л.С.Выготского о многоязычии. Современные исследования
билингвистического воспитания детей в смешанной коммуникативной среде.**

Жанна Раку - доктор психологии, доцент

Доклад-сообщение были представлены на секционном заседании «Развитие – центральная проблема культурно-исторической психологии» на VI-х Международных чтениях памяти Л.С.Выготского «Культурно-историческая психология на рубеже веков. Итоги и перспективы», посвященных 10-летию Психологического института им. Л.С.Выготского Российского Государственного Гуманитарного Университета, г. Москва, 15-17 ноября 2005 года.

Проблема билингвизма является актуальной для многих сфер и областей научного знания в современных условиях. В мире сохраняется тенденция взаимного сближения и взаимообогащения культур разных народов. За последние десятилетия небывалых размеров достигла миграция населения. Эти обстоятельства способствуют и стимулируют потребность, желание людей в овладении наряду со своим родным языком и языками тех стран, где они бывают или проживают. Достоинством современного образованного человека считается знание и свободное владение несколькими признанными языками (английским, немецким, французским, русским и т.д.). Главным назначением языка является реализация межличностного общения в разных сферах человеческой жизни: общественной и политической, профессиональной и личной, а также отметим важную роль языка в процессах мышления.

Обратимся к истории изучения данной проблемы в психологии. В 1928 году Л.С.Выготский написал статью «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» (1), в которой автор проанализировал работы и исследования начала столетия по проблеме билингвизма. Отметим, что явление «двуязычия», возникнув в социальной практике на рубеже XX века, не теряет своей актуальности и в современном обществе и науке. Вместе с тем, несмотря на активность научных разработок в этой области на сегодняшний день не создано универсальной и комплексной психологической концепции много- и двуязычия. Нам представляется интересным проследить направленность идей и положений, сформулированных Л.С.Выготским о многоязычии и соотнести их тенденциями и перспективами развития этой тематики в психологии речи.

В указанной работе автор описал и проанализировал два экспериментальных исследования по двуязычию, в которых доказывались противоположные влияния смешанной языковой среды на речевое развитие ребенка. С одной стороны, в исследовании Эпштейна отмечался вред двуязычия и выявлен эффект «интерференции», когда у индивида происходит смещение языковых систем. Внешне это выражается в чувстве затруднения, неловкости, грамматических, лексических и стилистических ошибках в речи. С другой стороны, описывался эксперимент Ронжа, когда в смешанной семье родители в речевом развитии ребенка строго опирались на принцип «один родитель (взрослый) – один язык». При этом были получены позитивные результаты: ребенок без замедления темпов речевого развития независимо осваивал две языковые системы и успешно использовал их в общении. Был сделан вывод о том, что организация взрослым речевой деятельности ребенка определяет уровень развития речи при параллельном усвоении языков. Вместе с тем, Л.С.Выготский отметил «искусственный» характер данного эксперимента, учитывая то обстоятельство, что в реальной повседневной жизни его очень сложно целенаправленно реализовывать.

Важным моментом анализа является то, что автор останавливается не только на «внешней» стороне феномена билингвизма – «владении и использовании двух языков в общении», а обращается к механизмам формирования и возрастным особенностям его проявления. Выходя за рамки проблематики раннего усвоения второго языка и его изучения в более позднем возрасте, Л.С. Выготский выделяет более широкую проблему влияния многоязычия на развитие мышления и личность в целом. Он отмечает, что «...вопрос о влиянии двуязычия на чистоту развития родной речи ребенка и его общее интеллектуальное развитие не может в настоящее время считаться решенным... Двуязычие должно быть исследовано во всей широте и во всей глубине его влияния на все психическое развитие личности ребенка, взятой в целом» (1, стр. 336-337).

В современной психологии речи изучается ряд аспектов билингвизма, перечислим основные из них.

1. Исследование механизмов усвоения второго языка.
2. Изучение возрастной специфики овладения двумя языками.
3. Выявление закономерностей использования языков в разных ситуациях общения.
4. Определение роли двуязычия в психическом развитии ребенка, т.е. влияние двуязычия на познавательную сферу ребенка и его личностное развитие.

Отметим, что все приведенные аспекты исследований опираются на идеи и положения, сформулированные Л.С.Выготским еще в начале прошлого века в его работах «К вопросу о многоязычии в детском возрасте», а также в отрывках из книг «Мышление и речь» и «Умственное развитие ребенка в процессе обучения». Обобщая позицию автора по проблеме усвоения языков, можно свести ее к двум основным положениям (5, стр.10):

1. Ранее детское двуязычие (и многоязычие) не влияет негативно на общее психическое развитие ребенка, если соблюдены определенные требования к его формированию; иными словами такое влияние связано не с самим фактом двуязычия (многоязычия), а со способом его достижения.

2. Овладение вторым языком (после усвоения родного) опирается в основе на владение им, что в свою очередь, поднимает родную речь ребенка на высшую психологическую ступень.

Наше внимание привлекла проблема усвоения языков и развития речи в условиях билингвизма, которая является актуальной и злободневной в республике Молдова, где исторически сложилось совместное проживание на одной территории нескольких национальностей. Каждый ребенок в своем речевом развитии в первую очередь овладевает тем языком или теми языками, на котором или которых разговаривают окружающие взрослые. Научный интерес представляет изучение развития речи в конкретных условиях смешанной языковой среде и установление механизмов генезиса, особенностей всех сторон и функций речи на разных возрастных этапах.

Выделим важную роль социальной среды, в рамках которой воспитывается и обучается ребенок и тот факт, что она «определяет» уровень его речевого развития. Полученные экспериментальные данные подтверждают выводы исследований других авторов (3,6) о том, что конкретная социальная ситуация развития и языковой контекст являются главными факторами, определяющими динамику и темпы, а также содержание процесса формирования речи в детском возрасте в условиях билингвизма.

В Республике Молдова в основе двуязычия находятся несхожие языковые системы (из двух различных лингвистических групп: романской и славянской), что непосредственно влияет на специфику овладения ребенком языками в сензитивный период.

Наше исследование возникло из противоречий в педагогической и психологической практике. Создание национальной образовательной концепции в Молдове, разработка нового курикулума и создание на его основе дидактических материалов по предмету «Румынский язык», внедрение новых, развивающих моделей

обучения в школе обуславливают повышение требований к уровню владения учащимися государственным языком. Языковой уровень детей, приходящих в детский сад и школу заметно отличается от нормативов литературного языка. Перед данными учреждениями стоит задача комплексного развития речевой деятельности ребенка.

В Молдове значительный процент детей растет и воспитывается в смешанных семьях, для которых характерно использование двух и более языков в повседневном общении. Наряду с этими, есть другие случаи, когда дети из семей с единой коммуникативной средой посещают детский сад и впоследствии поступают в школу с неродным языком обучения. Приведенные ситуации порождают многочисленные вопросы у родителей, педагогов и психологов. Какова динамика усвоения языков детьми-билингвами? Какие трудности они встречают в речевом развитии? Каковы отличия при овладении языками у детей из смешанных семей? Как адаптируются дети в школе с неродным языком обучения? и т. д. Перед психологической наукой ставится вопрос о специфике и особенностях генезиса речи у детей из смешанной коммуникативной среды.

По указанной тематике собран и накоплен богатый эмпирический материал (2,5,6) и возникает необходимость теоретического осмысления данной проблемы в современных языковых условиях Молдовы. Психологический анализ отмеченных аспектов позволяет создать концепцию усвоения речи ребенком в смешанной коммуникативной среде. На ее основе возможна разработка конкретных практических рекомендаций и программ для педагогов и родителей по оптимизации процесса речевого развития детей-билингвов.

Теоретической основой нашего исследования стали положения, сформулированные Л.С. Выготским в Культурно-исторической концепции:

1. О решающем значении социальной ситуации в психическом развитии ребенка и непосредственном ее влиянии на его речевое развитие.
2. О функциональном многообразии речи, когда каждой функции соответствуют определенные языковые средства, функциональное изменение речи приводит к изменению ее формы и структуры. Развитие речи идет по принципу – дифференциации функций.

У истоков разработки данной проблемы в зарубежной психологии находились Ч.Осгуд и С.Эрвин (1954,1968). Они создали самую популярную модель билингвизма в современной психолингвистике и выделили два различных типа двуязычия: координированного и составного (смешанного), которые связываются прежде всего с контекстом, в котором билингвизм был приобретен.

В продолжении сформулируем специфику нашего подхода исследовательского подхода, который заключается в следующих основных положениях:

1. Особый акцент ставится нами на стихийный процесс усвоения языков и естественное развитие речи детей в смешанной и моно- языковых средах, а также их сопоставительный анализ. Реальная коммуникативная среда есть основной источник, который определяет содержание, темпы и динамику овладения ребенком языками, а также детерминирует развитие сторон и функций речи.
2. Качественные и количественные различия в речевом развитии детей определяются, с одной стороны, уровнем владения языками родителей и окружающих взрослых, а также объемами и содержательной стороной реального использования языков в общении с ребенком, с другой стороны, родным языком матери.
3. Наиболее благоприятными периодами эффективного овладения двумя языками являются ранний, дошкольный и младший школьный возрастные этапы. Интерес представляет исследование механизмов усвоения языков у детей-билингвов для установления оптимальной стратегии их речевого развития в естественных условиях общения.

- Дети, которые с раннего возраста воспитываются в смешанной коммуникативной среде, естественно овладевают двумя языками и имеют более развитые лингвистические способности, которые позитивно влияют на эффективность изучения других языков в дальнейшем школьном обучении.

В качестве гипотезы нашего исследования было выдвинуто предположение о том, что речевое развитие ребенка билингва имеет свои закономерности, динамику и особые механизмы на каждом из возрастных этапов. При этом специфика генезиса речи определяется основным детерминирующим фактором – типом коммуникативной среды, в которой воспитывается ребенок. Данное предположение носило обобщающий характер, а наша гипотеза конкретизировалась на соответствующих этапах исследования.

В ходе экспериментального исследования были поставлены следующие задачи:

- Изучение механизмов и закономерностей речевого развития детей из СКС в рамках сензитивных периодов.
- Исследование динамики и темпов развития речи детей из СКС, а также выявление специфики уровня сформированности речи (ее сторон, видов и функций) на каждом из возрастных этапов.
- Изучение и описание ключевых факторов генезиса речи детей билингов.
- Осуществление сопоставительного анализа речевого развития детей билингов с их сверстниками из монолингвистической коммуникативной среды.
- Анализ специфики формирования письменной речи у детей билингов.

Для решения указанных задач нами было предпринято комплексное экспериментальное исследование генезиса речи ребенка из СКС. В заключении схематично представим этапы работы, с указанием их цели и мотива.

Таблица. Виды и этапы осуществленных исследований и их мотивация.

№ п/п	Этапы и виды исследования	Цель и мотив
1.	Описанные в научной литературе методики <i>адаптировались</i> с учетом целей исследования	Модификация методик для изучения речевого развития применительно к детям билингам и СКС.
2.	Определение индивидуальных характеристик феномена билингвизма	Противоречие эмпирических данных у разных авторов. Неполнота данных о генезисе билингвизма.
3.	Изучение возрастной динамики феномена билингвизма. Исследование речевого развития детей из СКС в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте (сензитивные периоды речевого развития)	Изучение речи ребенка в контексте общего психического развития с учетом социального окружения Детерминация роли коммуникативной среды для выработки стратегии полноценного лингвистического воспитания и обучения ребенка в СКС.
4.	Уточнение специфики феномена билингвизма	Разнообразие проявлений феномена билингвизма в генетическом аспекте и их объяснение
5.	Обобщение	Выведение закономерностей речевого развития детей из СКС, расширение значения некоторых терминов, области определения понятий в концепции билингвизма
6.	Создание классификации и типологии, оформление нового подхода к генетическому	Соотнесение полученных выводов с существующими в литературе классификациями и теориями. Новое понимание генезиса билингвизма

аспекту концепции билингвизма	на основе новой концепции речевого развития в СКС. Применение теоретических конструктов генезиса речи при билингвизме для расширения возможностей прикладной психологии в данном направлении.
-------------------------------	---

Summary

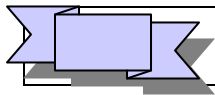
Ideas Vigotski L. about bilingualism. Modern researches education bilingual of children in mixed communicative environment.

In this article are submitted the basic ideas of Vigotsky about bilingualism and is generalized the position of the author on a problem of mastering languages. It consists from two basic rules. Children's bilingualism does not influence negatively mental development of the child, but it is important to observe the certain requirements to its formation. The mastering of the second language leans on native speech of the child. Also is allocated the theoretical basis and specificity of modern research of genesis of speech of the child in mixed communicative environment. Are presented the tasks, hypothesis stages of experimental - theoretical research and their motivation.

Библиография

1. Л.С.Выготский К вопросу о многоязычии в детском возрасте. М.1983. Полн. собр.соч., Том 3.
2. Бейн Б., Панарин И.А. Билингвистическое воспитание детей (Вновь обращаясь к Л.Выготскому и А.Лурия). Вопросы психологии. 1994. № 3.
3. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. М. Педагогика. 1990.
4. Леонтьев А.А. Психологические и социоллингвистические проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку // Психология билингвизма. М., 1986.
5. Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия // под. ред. А.А.Леонтьева. Москва-Воронеж. 2004.
6. Baker Colin Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon. 1993.
7. Hardin Edith, Riley Philip The Bilingual Family: A handbook for parents: Cambridge University Press. 1993.

Primit la 08.02.2006



**FORMAREA IMAGINII DE SINE LA ADOLESCENȚI: PARADIGME TEORETICE
ȘI ASPECTE ALE CERCETĂRII EMPIRICE**

VICTORIA GONȚA, *doctor în psihologie, lector superior*

Studiul concepțiilor asupra problemei imaginii de sine și procesului de formare a acesteia la vârsta adolescenței ne-a permis să ne formulăm propria orientare în cercetare, reieșind din mai multe premise.

În ceea ce privește însăși conceptul imaginii de sine și sursele dezvoltării ei, ne-am condus de următoarea considerație: conștiința de sine a subiectului se afirmă prin intermediul cunoașterii lumii și sinelui, realizând în felul acesta conștientizarea propriei sale vieți psihice. Rezultatul acestei activități de cunoaștere se concretizează într-o imagine de sine, pe care subiectul și-o modelează în procesul comunicării prin identificare, comparare cu altul, analiza sentimentelor și activității proprii și a altora, autoapreciere și conștientizarea aprecierilor celor din jur. Imaginea de sine se prezintă ca o rezultată a cunoașterii de sine, expresia integrală a modului în care se reprezintă și se conștientizează pe sine un individ uman. Totodată IS este mai superficială în raport cu conștiința de sine (CS), fiind mai puțin stabilă și prezentându-se ca una formele sub care apare conștiința de sine, o fațetă specifică a ei. În acest context noi nu vom face o diferență de conținut între termenii „ imaginea de sine”, „ concepția de sine” și „ reprezentarea de sine”, cu condiția ca toți acești termeni vor fi întrebuințați în sensul de reprezentări generalizate sau, după cum am mai spus, formele sub care apare conștiința de sine. „ Conștiința de sine este o cunoaștere de sine bazată pe acțiunile noastre, aprecierile altora, poziția noastră socială”(V.Pavelcu,1970, p.29). Sau, în altă viziune „...un proces de conștientizare a personalității pe sine însăși în mulțimea particularităților individuale, conștientizarea esenței proprii și poziției pe care o ocupă persoana în mulțimea relațiilor sociale. CS este și atitudinea persoanei față de laturile, structurile lumii interioare proprii de care ea este conștientă. În baza CS se află aptitudinea omului de a se deosebi, de a se diferenția pe sine de propria existență. Această aptitudine apare în procesul comunicării când se formează procedeele fundamentale ale activității omului. Anume atitudinea proprie față de existența de care suntem conștienți, atitudinea mijlocită de activitatea în comun determină formarea anumitor reprezentări despre sine însuși ca persoană activă, capabilă de a efectua acțiuni valorice în cadrul societății”(I.Racu,1997, p.4-5). Imaginea de sine este „ produs final” al procesului de conștientizare a persoanei pe sine însăși (I.Racu,1997, p.2).

Dorind să vedem cum se manifestă această dimensiune a conștiinței de sine la adolescenți, trebuie să precizăm, că noi am pornit de la concepția despre dezvoltarea stadială a psihicului, considerând că și imaginea de sine are o atare evoluție în toate dimensiunile sale psihologice (cognitive, afective și comportamentale), nu independent de vârstele psihologice ci în cadrul stadiilor psihologice de dezvoltare, concepție admisă astăzi de majoritatea psihologilor. (B.G.Ananiev, P.R.Giamata, I.Levine, A.Leontiev, P.Bărbulescu etc.). Am pornit de la ideea că o etapă de vârstă psihologică nu este un simplu fenomen de evoluție anatomo-fiziologică, ci un moment de convergență al acțiunilor factorilor sociali, psihologici și anatomo-fiziologici, care profilează aspectul biopsihosocial al persoanei.

Am ținut cont de faptul că majoritatea cercetărilor demonstrează că vârsta adolescentă este perioada senzitivă pentru formarea conștiinței de sine. Conștiința de sine, ca structură integră, este formațiunea centrală nouă a adolescenței, caracteristica de bază a personalității adolescentului (L. Vigotschii, L. Bojovici, I. Kon, U. Șchiopu, T.Prună, I. Racu, V. Vlas etc.).

Fiind conștienți că problema stadiilor dezvoltării ontogenetice a psihicului suscită încă discuții, trebuie să concretizăm că noi subscriem la periodizarea propusă de A.N.Leontiev: vârsta adolescenței fiind între 14,15-18-19 ani. Am considerat mai

corespunzătoare clasificarea expusă mai sus, deoarece ea este în conformitate cu principiul după care psihicul se formează în și prin activitate. „Ceea ce determină în mod imediat evoluția psihicului este însăși viața copilului, dezvoltarea proceselor reale ale acestei activități, cu alte cuvinte dezvoltarea activității copilului ...” (A.Leontiev, 1964, p.349), care include atât factori motivaționali cât și operaționali.

Promovăm o tratare socială și psihologică a omului, desigur fără a neglija elementul fiziologic. „Orice activitate a copilului exprimă nu numai relația lui cu realitatea obiectuală: în fiecare activitate a lui se exprimă în mod obiectiv și relațiile sociale existente”(A.Leontiev, 1964, p.366).

Problema, formulată astfel, necesită cercetarea influenței și ponderii unui sau altui factor asupra procesului de formare a imaginii de sine în dependență de specificul și calitatea acestora. Imaginea de sine o vedem ca rezultat al interacțiunii concomitente a mai multor factori de diferită valoare și pondere: sociali (familie, școală, grupuri sociale, mass-media etc.), psihologici (maturizarea intelectuală, temperament etc.) și naturali (sexul) ș.a. Îmbinându-se în mod diferit, în diferite situații sociale de dezvoltare specifice vârstei sau unor persoane aparte, unul și același factor nu produce aceleași efecte. Mult depinde de caracteristicile subiecților, reprezentanți ai diferitor vârste, culturi, sexe, grupuri sociale etc. „Orice copil are istoria sa individuală și nu acceptă pasiv influențele exercitate asupra sa, ci le selectează, acceptând și respingând...”(N.Radu, 1969, p.37). Deaceia fiecare caz particular de formare a IS reprezintă pe lângă aspectele generale, valabile pentru grupul social din care face parte, și aspecte particulare, numai ale sale. Din punct de vedere psihologic ne interesează ambele aspecte, deoarece generalul corelat cu particularul dau „individualul psihologic”, adică omul viu concret, cum este el.

În acest sens, trebuie să admitem existența unui anumit conținut psihologic propriu al conștiinței de sine ce se reflectă în imaginea de sine la fiecare individ. Referindu-se la acest conținut, T.Prună precizează, că „în conștiința de sine sunt implicate toate însușirile psihologice: cognitive, afective, volitive și alte trăsături de personalitate. Aceste însușiri se structurează, în cazul fiecărui om viu, într-o imagine de sine specifică. Principala caracteristică a imaginii de sine ar fi aceea a structurării sale pe dominante și subdominante, în rol de dominantă poate fi oricare dintre însușirile psihice, fie dintr-o categorie fie, probabil cel mai frecvent, din câteva categorii diferite. În aceste condiții este firesc ca imaginea de sine a unei persoane să poarte, mai ales, „marca” dominantelor respective, care și-ar contribui trăsăturile principale, definitorii ale persoanei în cauză”(T.Prună, 1970).

Dacă recurgem să studiem un aspect sau altul al conștiinței de sine, trebuie să ne așteptăm la concluzii unilaterale, și dacă studiem elementele de conținut în ansamblul lor specific, avem șansa să obținem o imagine de ansamblu, ceea ce este foarte important.

De asemenea, avem în vedere și aspectul dinamic al conștiinței de sine, deoarece ea are o anumită evoluție ontogenetică în cadrul formării personalității în general. Aici vorbim în primul rând de factorii specifici care acționează în formarea conștiinței de sine și de existența unor particularități, caracteristice diferitor etape ale dezvoltării lor psihice.

O premisă a cercetării noastre este și ideea că la vârsta adolescență imaginea pe care și-o face individul despre sine capătă consistența, devine mai stabilă în ce privește organizarea sa pe dominante și subdominante (I.Kon; A.Bodalev, L.Bojovici, Dubrovina, I.Racu, Bărbulescu etc.). Însă această stabilitate noi o vedem ca relativă, deoarece există cercetări care afirmă că și în maturitate este posibilă restructurarea imaginii de sine, dominantele existente pot să devină subdominante și invers, fiind conștienți că aceste restructurări se produc mult mai lent și cu implicații psihologice dintre cele mai variate pentru subiect. „Priza de conștiință asupra propriei vieți psihice operează permanent, astfel încât este posibil să apară elemente noi, altele să-și schimbe valențele psihologice”(T.Prună, p.23).

Urmărind scopul elaborării modalităților de formare și restructurare a imaginii de sine, în cercetarea noastră am mizat pe teoria lui L.S.Vîgotskii, promovată ulterior de mulți savanți sovietici (Miasîșcev, G.Andreeva, I.Kon, L.Bueva, ș.a.), despre corelația între obiectivul-

material și subiectivul-psihic, în cadrul căreia se afirmă că izvorul formelor superioare ale psihicului se află în relațiile personalității cu lumea înconjurătoare, în lumea culturii umane care mijlocește psihicul. În consecință deosebim două tipuri de relații: relații interpersonale și relații sociale.

Specific relațiilor sociale este, că în ele nu pur și simplu se „întâlnesc” individ cu individ ce au careva „relații”, ci indivizii fac parte din anumite grupuri sociale (clase, profesii, partide etc.). Aceste relații nu se bazează pe simpatie-antipatie, ci se creează în baza unui anumit statut social, de aceea ele sunt condiționate obiectiv. Esența lor constă nu în interacțiunea personalităților, ci mai degrabă a rolurilor. Rolul social este fixarea unui anumit statut pe care îl ocupă individul în sistemul „relațiilor sociale” (G.Andreeva, 2001, p.71). Mai concret sub noțiunea de rol se înțelege „un tip al activității social-importanță și modalitate de comportare a personalității” (L.P.Bueva, 1968, p.48-55), „funcția, modelul comportamental normativ acceptat, așteptat de la fiecare individ ce ocupă această poziție, statut” (I.Kon, 1967, p.12-24). Aceste așteptări, ce determină contururile generale ale rolului social, nu depind de conștiința și comportamentul individului concret, subiectul lor este nu individul, ci societatea. Rolul întotdeauna poartă amprenta aprecierii sociale, adică se apreciază nu personalitatea ci activitatea ei socială (G.Andreeva, I.Radu, P.Iluț ș.a.). Omul îndeplinește o serie de roluri, de aceea însăși rolul nu determină activitatea și comportamentul personalității în toate situațiile, totul depinde de faptul, în ce măsură individul asimilează, internalizează un rol sau altul. Actul internalizării, însă, este determinat de o serie de particularități psihologice individuale, de aceea „relațiile sociale, deși sunt impersonale, în manifestarea lor reală concretă capătă un anumit „colorit personal”. În interiorul relațiilor sociale personalitățile inevitabil interacționează, comunică, manifestându-și caracteristicile sale individuale. De aceea orice rol social totdeauna are un „diapazon” de posibilități pentru jucătorul său, numit de G.Andreeva, „stil individual de interpretare a rolului”(G. Andreeva, 2001, p.76). Anume acest diapazon servește drept bază pentru construirea în interiorul sistemului relațiilor sociale a relațiilor interpersonale psihologice (Miasîșcev, E.Bern, Bojovici).

Deci, relațiile interpersonale le vedem ca o parte componentă a relațiilor sociale, ce se dezvoltă în interiorul fiecărui tip de relații sociale (economice, politice etc.). Relațiile interpersonale sunt în esență relații sociale (G.Andreeva, 2001) însă diferă esențial de relațiile sociale prin specificul lor emoțional. De aceea relațiile interpersonale pot fi tratate ca factor al „climatului” psihologic al grupului. Baza emoțională a relațiilor interpersonale desemnează că ele apar și se dezvoltă în baza sentimentelor, afectelor și emoțiilor, însă ele nu se întemeiază doar în baza contactelor emoționale propriu-zise . Însăși activitatea dă naștere și altor tipuri de relații, mijlocite de ea, care au ieșire la relațiile sociale.

Analiza raportului dintre relațiile interpersonale și cele sociale ne conduce inevitabil la stabilirea locului comunicării în acest sistem complicat al relațiilor omului cu lumea înconjurătoare. G.Andreeva consideră că anume în comunicare se dezvoltă și se realizează ambele categorii de relații umane – cele sociale și cele interpersonale (G.Andreeva, p.77). Desigur, fiecare tip se realizează în diferite forme specifice ale comunicării. „Comunicarea – este însoțitorul incontestabil al istoriei umane” (K. Marx), cât și „însoțitor incontestabil al activității zilnice, al contactelor zilnice ale oamenilor” (A.Leontiev,1973,).

Orice comunicare, chiar și dintre două persoane, în același timp este o comunicare intergrupală (I.Radu,1994 ș.a) de aceea pentru a înțelege și comunica efectiv cu persoana ea trebuie văzută nu ca individ aparte ci ca o integritate a generalului, particularului și individualului (P.Golu,1993). Fiind reprezentantul unui grup social, persoana comunică cu alt reprezentant al altei grupe sociale și totodată realizează două tipuri de relații: impersonale și personale.

Conform concepției cultural-istorice a lui L.S.Vîgotschii procesul dezvoltării copilului reprezintă un proces, mijlocit de comunicarea cu adulții, în cadrul căreia se asimilează valorile culturale, pe care ulterior le interiorizează. „A spune despre proces „exterior” – înseamnă a spune „social”. Orice funcție psihică a fost exterioară pentru că a fost socială-înainte

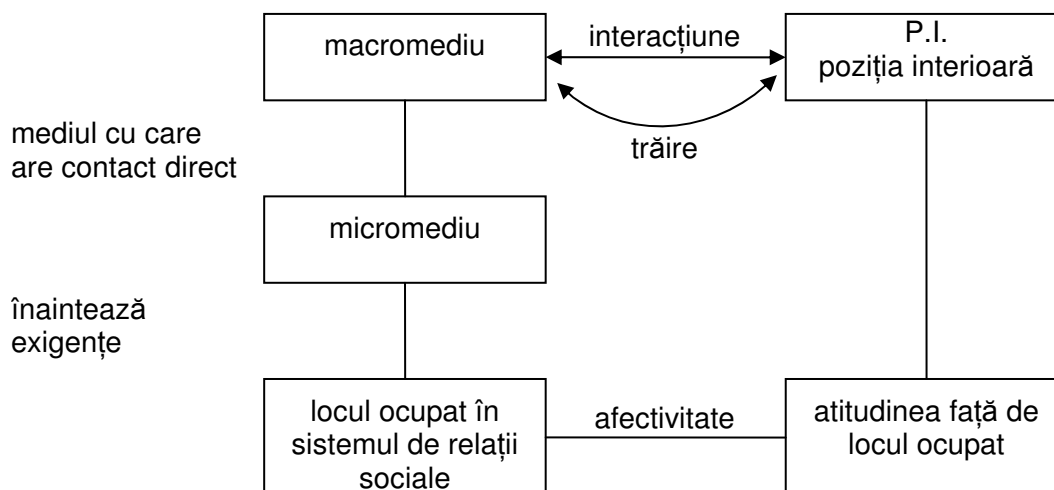
de a deveni interioară; ea a fost înainte o relație socială dintre doi oameni” (L.S.Vîgotschii, p.197). În așa mod, interiorizarea relațiilor exterioare constituie principalul mecanism de dezvoltare a personalității. Interpretând această idee în contextul imaginii de sine, noi am presupus că „imaginea de sine”, ca centru al lumii interioare a personalității, se formează în rezultatul interiorizării relațiilor exterioare. Interiorizarea are loc în procesul activității comune sub acțiunea „normelor culturale” care reprezintă prin sine „schema ideală a activității”, ce intră în componența lumii subiective a omului și poartă în sine comunicarea restructurată (L.S.Vîgotskii, 1960).

L. Vîgotskii, de asemenea, indică la rolul activității proprii a copilului în procesul interacțiunii mediu-copil. El a expus teza despre faptul, că trebuie să studiem condițiile exterioare a vieții copilului în acel sens, ce ele înseamnă pentru el, ce atitudine are el față de acest mediu și condițiile lui. Astfel, autorul fondează teoria „situației sociale de dezvoltare”, înțeleasă ca o îmbinare specifică a proceselor interioare de dezvoltare și condițiilor exterioare, care este tipic pentru fiecare etapă de vârstă și determină și dinamica dezvoltării psihice pe parcursul perioadei corespunzătoare, și formațiunile psihologice specifice calitativ noi, ce apar la sfârșitul ei.

În acest sens, S.Z.Rubenștein fondează principiul metodologic conform căruia cauzele externe acționează prin prisma condițiilor interne a celui asupra căruia aceste cauze externe sunt orientate. „Cauzele externe acționează prin intermediul condițiilor interne (care și ele se formează în urma influențelor externe)” (S. Rubinștein, 1960, p. 268).

L.I.Bojovici, dezvoltând concepția lui L.Vîgotskii, vorbește despre faptul, că e necesar de analizat în ce relații se află mediu față de necesitățile copilului, în ce măsură el este capabil să le satisfacă sau invers să-l frustreze pe copil în satisfacerea lor. În această concepție se expune foarte clar ideea despre rolul necesităților și a sferei motivaționale în trăirile copilului. L.Bojovici introduce noțiunea de „poziție interioară” a copilului ca acea prismă prin care se interpătrund toate influențele externe. Pentru a înțelege influențele mediului asupra copilului, trebuie să înțelegem caracterul trăirilor lui, necesitățile lui în raport cu posibilitățile satisfacerii lor. Poziția interioară a copilului este determinată de locul pe care el îl ocupă în sistemul relațiilor sociale accesibile, și reprezintă prin sine o sistemă a necesităților lui, care se reflectă subiectiv în trăirile lui și care refractă influențele mediului extern (L.I. Bojovici, 1968).

În ideea de mai sus se dezvoltă, în opinia noastră, mecanismul interacțiunii lumii externe cu cea internă. Schematic el poate fi reprezentat astfel:



Din schema dată reiese că nu toate acțiunile mediului dețin o influență asupra lumii interne a copilului, ci numai acelea care sunt semnificative (satisfac sau nu necesitățile copilului și implică emoții, trăiri).

Sintetizând ideile expuse mai sus (L.S.Vîgotschii, G.Andreeva, L.Bojovici, S.Rubenștein, I.Radu, Bărbulescu, T.Prună), am putea spune că între intern și extern există o legătură dialectică. Externul și internul nu sunt opuse, nu sunt rupte una de alta. „Externul” nu

pur și simplu se refractă prin „intern”, ci și intră în componența lui. „Internul” implică elemente ale externului și se formează sub influența acestuia. Dialectica lor constă în faptul că ele sunt organic legate între ele, unul implică pe celălalt.

Astfel, teoria în cadrul căreia am desfășurat întreaga cercetare empirică cât și experimentul de formare a imaginii de sine favorabilă a adolescenților contemporani, a fost teoria despre SSD, reieșind atât din particularitățile de vârstă generale, cât și cele individuale și luând în considerație condițiile specifice de dezvoltare a adolescenților (familia, școala).

Cercetarea experimental-psihologică și activitatea de dezvoltare și corecție social-psihologică a imaginii de sine a fost realizată în perioada 1998-2002. Cercetarea s-a desfășurat în două etape: prima, de pilotaj (1998-1999), a doua, experimentală (2000-2002).

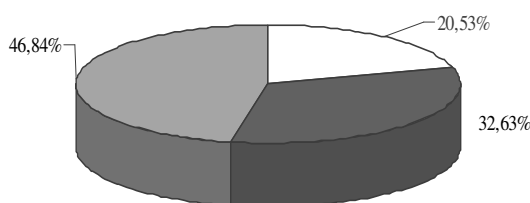
Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion compus din 190 de adolescenți în vârstă de 16-17 ani (elevi și liceeni), 361 părinți ai acestora, 10 profesori. În total - 561 persoane.

În scopul realizării obiectivelor centrale ale lucrării și testării ipotezelor au fost utilizate următoarele metode: *Testul “20 de Eu”*; *Metoda metrică Dembo-Rubinștein* (în modificarea lui A. M. Prihojan); *Metoda experților independenți*, având drept obiectiv studierea factorilor sociali decisivi pentru formarea imaginii de sine a adolescenților și studierea adecvantei autopercepției și metapercepției; *Chestionarul P.F. 16 Cattell*, utilizat în scopul identificării unor trăsături specifice de personalitate pentru adolescenții cu o imagine de sine favorabilă și defavorabilă; *Metoda de diagnoză a atitudinilor parentale Varga-Stolin*, utilizată în scopul identificării sentimentelor, stereotipurilor comportamentale și cognițiilor părinților în raport cu adolescenții; *Metoda sociometrică*, utilizată în scopul identificării statutului adolescenților în grupul de apartenență – cel școlar, care ne indică într-un mod indirect la capacitățile de adaptare și integrare a adolescenților în grup, pozițiile lor de viață care fie corespund fie nu formulei Berniene “eu sunt bun și altu-i bun”; *Testul frazelor neterminate*.

Toate metodele utilizate în cercetarea experimentală au urmărit obiectivul general al lucrării: studierea calității imaginii de sine a adolescenților contemporani și a ponderii diferitor factori sociali în formarea ei.

Studierea imaginii de sine a adolescenților contemporani a scos în evidență prezența la un număr mare de adolescenți a dificultăților în formarea eu-lui favorabil, distribuția rezultatelor fiind următoarea: 20,5% - IS favorabilă, 32,6 – IS lacunară, 46,8% - IS defavorabilă (vezi diagrama).

Calitatea imaginii de sine



□ Imagine de sine favorabilă ■ Imagine de sine lacunară ■ Imagine de sine defavorabilă

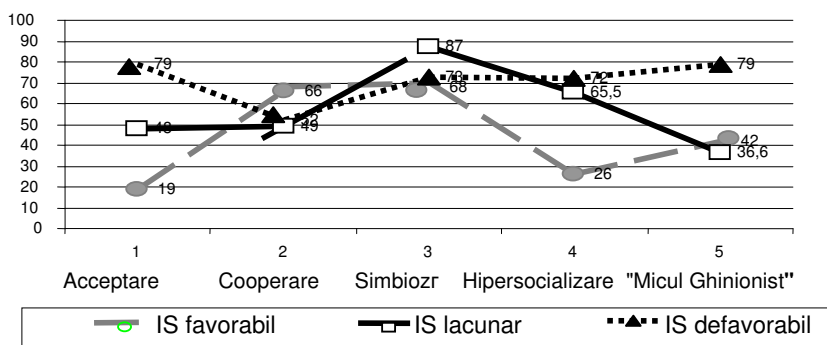
Cercetarea a dovedit că această imagine despre sine influențează asupra statutului sociometric al adolescenților în colectiv și chiar asupra structurilor de personalitate. S-a demonstrat că adolescenții cu o imagine de sine defavorabilă sau lacunară întâmpină dificultăți de integrare, având un statut de acceptați, izolați sau chiar respinși pe când cei cu o imagine de sine favorabilă se prezintă ca lideri, preferați sau în cel mai rău caz acceptați.

Studiul factorilor determinanți ai imaginii de sine la adolescenți ne-a indicat la ponderea factorului familial față de cei școlari. Autopercepția adolescenților este mai apropiată de metapercepția și percepția părinților decât de cea a profesorilor sau semenilor. Compararea aprecierilor a stabilit diferențe semnificative pentru $p = 0,01$ între autopercepție și metapercepția

colegilor ($t=3,15$), autopercepție și metapercepția profesorilor ($t=3,01$), și diferențe ne semnificative între autopercepție și metapercepția părinților ($t = 0,790$).

Pornind de la concepțiile unui șir de autori (A. Zaharov, A. Varga, V. Stolin, T.Arhireeva, A. Spivacovskaia, A. Bodalev etc.), care consideră atitudinile parentale drept cel mai important factor familial ce influențează personalitatea copilului, am studiat atitudinile părinților față de copiii săi adolescenți, pentru a vedea în ce măsură acestea le influențează imaginea de sine. Rezultatele denotă următoarele: mediile atitudinilor pentru adolescenții cu o IS favorabilă indică la o acceptare înaltă (19), cooperare (66), simbioză (68), tendințe foarte joase de autoritarism (26), dar, totuși, o atitudine de parțială infantilizare a adolescenților (42); mediile atitudinilor parentale față de adolescenții cu imagine de sine lacunară și defavorabilă indică la o cotă înaltă a autoritarismului (65-72), respingere înaltă (48-79), infantilizare (36-79), cooperare mai joasă (49-52), simioză mai înaltă (73-87).

Atitudini parentale pentru adolescenți cu diferite imagini de sine



Concluziile cercetării empirice:

- Adolescenții contemporani se confruntă cu multe probleme, determinate atât de configurația factorilor interni, cât și de cei externi nefavorabili, de aceea imaginea lor de sine adesea este lacunară sau defavorabilă;
- Imaginea de sine favorabilă este o condiție a integrării sociale eficiente, dificultățile în afirmarea acesteia fiind o cauză a unor probleme de ordin intern emotiv-volitive, manifestate în anxietate, dependență, lipsă de încredere etc., cât și externe comunicative.
- Familia și atitudinile parentale joacă un rol decisiv în instituirea imaginii de sine a adolescenților. Există un raport direct între atitudinile nefavorabile ale părinților (infantilizare, respingere, hipersocializare autoritară, simbioză) și imaginea de sine defavorabilă.

Studiul imaginii de sine a adolescenților contemporani și evidențierea problemelor cu care se confruntă aceștia în formarea ei cât și a factorilor ce o determină, ne-a ghidat să proiectăm și să realizăm un experiment formativ în vederea optimizării imaginii de sine a adolescenților.

Conținutul programului psihopedagogic de formare a imaginii de sine favorabile s-a concretizat în:

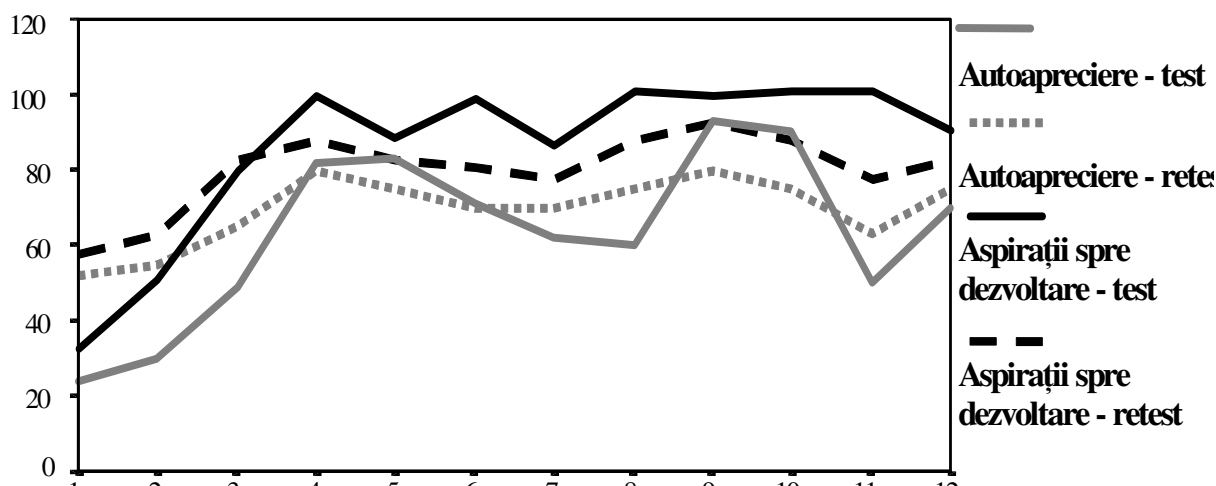
- 1) dezvoltarea și corijarea imaginii de sine și a personalității adolescenților (*training*);
- 2) corectarea atitudinilor părintești și stereotipurilor educative ale părinților (*training*);
- 3) optimizarea interacțiunii părinți-copii (*training părinți-copii*);
- 4) formarea atitudinii pozitive, de susținere și stimulare față de adolescenți la profesori (convorbiri, seminare).

Experimentul formativ a durat 6 luni, după care a urmat retestarea subiecților experimentali și analiza rezultatelor obținute.

Grație programului de dezvoltare și corecție elaborat și implementat în cadrul trainingurilor s-au înregistrat schimbări considerabile în calitatea și structura imaginii de sine. Măsurările statistice au indicat la diferențe semnificative la pragul $p < 0,01$ între valorile autoaprecierii, desemnând ($t = 3,689$), atribuirea de calități fizice ($t = 5,863$), sociale ($t = 6,934$), psihice ($t = 11,863$), iar la categorii filozofice la pragul $p = 0,05$ ($t = 2,728$). Menționăm că prin intermediul experimentului formativ s-a realizat sarcina armonizării calităților imaginii de sine a adolescenților, completării ei cu aspecte noi, orientării spre dezvoltare multilaterală: calități necesare unei imagini de sine favorabile.

Studiul autoaprecierii la grupul experimental a arătat că aprecierile și aspirațiile de dezvoltare sunt relative joase, înregistrându-se și diferențe prea mici sau prea mari între aceste două nivele, ceea ce denotă o anumită stare conflictuală internă. În rezultatul experimentului formativ situația s-a schimbat. Prezentăm datele rezultate din retestarea subiecților.

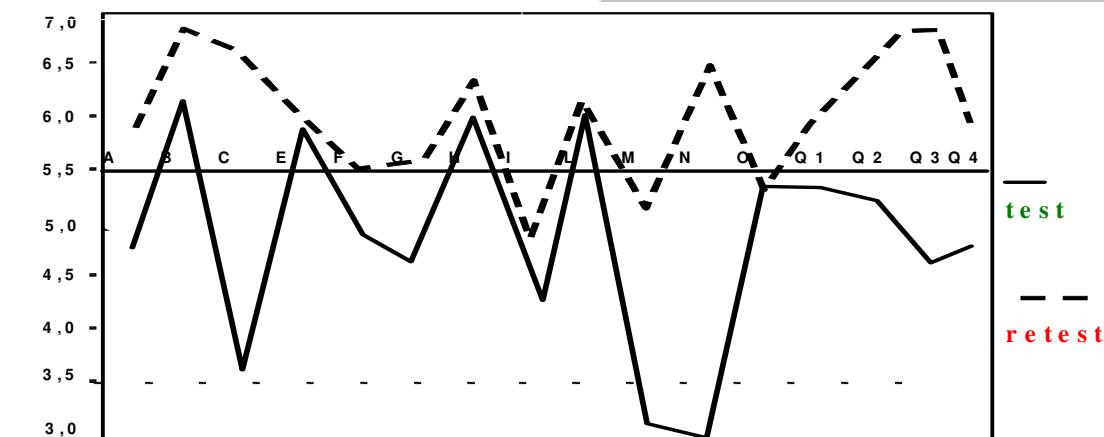
Datele experimentale privind retestarea autoaprecierii subiecților din grupul experimental



Astfel, prin intermediul experimentului formativ au fost înlăturate discrepanțele dintre autoapreciere și nivelul aspirațiilor spre dezvoltare, adică s-au lichidat conflictele interne și s-a stabilit o motivație adecvată de creștere.

Schimbări pozitive au fost înregistrate și în poziția socială a adolescenților precum și în structura generală a personalității lor:

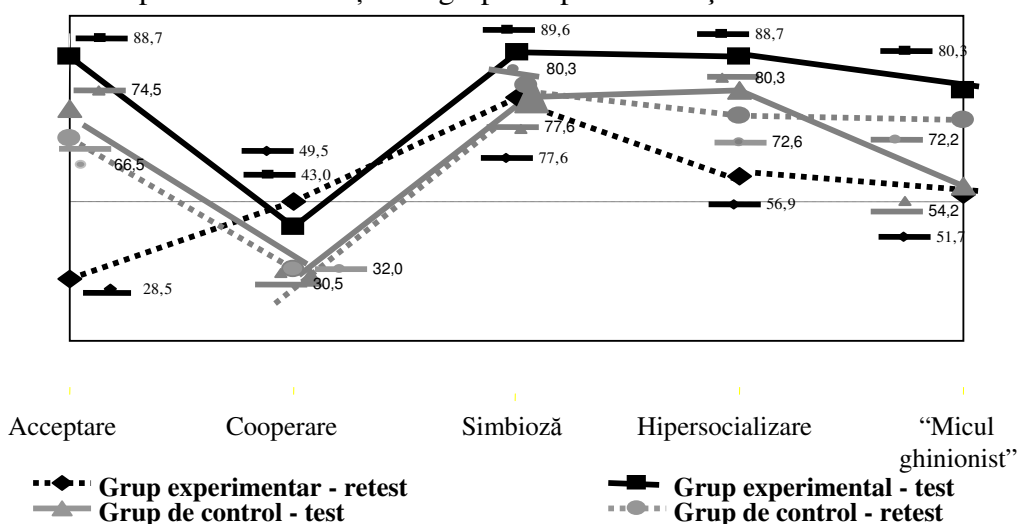
Rezultatele sociometriei în grupul experimental (test-retest)



Diferențele la diverse praguri ne indică la schimbări ale nivelului de comunicativitate, al afectivității, conformismului, super-eului, capacităților diplomatice, autocontrolului.

Testarea repetată a atitudinilor parentale deasemenea a înregistrat schimbări semnificative în direcția optimizării lor. În rezultatul participării părinților la ședințele de grup s-au modificat considerabil atitudinile lor de acceptare a adolescenților (coeficientul respingerii fiind redus de la 88,7 la 28,5), au scăzut eforturile de hipersocializare (56,9 față de 88,7) și s-a anihilat relativ tratarea în cheia “micului ghinionist” (respectiv 51,7 față de 80,3).

Atitudini parentale: subiecții din grupul experimental și de control - test-retest



Concluzii:

- Imaginea de sine reprezintă un sistem de montaje ale individului, orientate la sine, care includ concepțiile, aprecierile și tendințele comportamentale proprii. Ea este “produsul final” al procesului de cunoaștere și conștientizare a persoanei de sine, expresia integrală a modului în care se reprezintă pe sine un individ uman. Imaginea de sine se formează în procesul activității și comunicării subiectului prin identificare și comparație cu alții, analiza gândurilor, sentimentelor și activității proprii și a altora, autoapreciere și conștientizarea aprecierilor celor din jur, constituind trăirea aspectului unificator de coeziune a personalității.
- Imaginea de sine se poate constitui ca fiind favorabilă, lacunară sau defavorabilă. În dependență de calitatea ei, putem remarca persoane ce se autodezvoltă sau persoane ce se autodistrug.
- Imaginea favorabilă de sine este o structură integră ce include: o autocunoaștere multilaterală; autoapreciere relativ corectă, adecvată propriilor potențe și realizări; concepție de sine globală, angrenată, pozitivă; poziție constructivă de viață constituită în conformitate cu principiul “eu sunt bun – altu-i bun”
- Adolescența este o etapă productivă de vârstă pentru formarea imaginii favorabile de sine, dispunând de un potențial enorm în acest domeniu. La formarea unei astfel de imagini stabile contribuie însăși “situația socială de dezvoltare” a adolescenților.
- Adolescenții contemporani se confruntă cu multe probleme, determinate atât de configurația factorilor interni, cât și de cei externi nefavorabili, de aceea imaginea lor de sine adesea este lacunară sau defavorabilă. Totodată, doar imaginea de sine favorabilă este o condiție a integrării sociale eficiente, dificultățile în afirmarea acesteia fiind o cauză a unor probleme de ordin intern emotiv-volitive, manifestate în anxietate, dependență, lipsă de încredere etc., cât și externe comunicative.

- Familia și atitudinile parentale joacă un rol deosebit de important în instituirea imaginii de sine a adolescenților. Există un raport direct între atitudinile nefavorabile ale părinților (infantilizare, respingere, hipersocializare autoritară, simbioză) și imaginea de sine defavorabilă, iar modificarea lor prin efort psihopedagogic formativ poate contribui la ameliorarea IS.
- Imaginea favorabilă de sine la adolescenții contemporani poate fi formată prin intermediul unui program complex de dezvoltare și corectare a IS orientat la explorarea potențelor latente și creșterea generală a personalității, prin intervenții atât asupra persoanei, cât și a ambianței sociale a ei. Diferențele statistice dintre rezultatele test-retest și cele căpătate în cadrul analizei datelor în grupul experimental și cel de control confirmă acest lucru.

Summary

The research was dedicated to the study of the formation of the Self Image (IS) in adolescents during their interaction with their immediate social environment (parents, peers and teachers). It was postulated that the quality, structure and mechanism of the process shaping the IS during adolescence is influenced by the social environment of the adolescent and by the internal and external factors accepted by the adolescents.

The findings showed that adolescents growing in the Republic of Moldova confronted and had to overcome serious difficulties in order to form on IS adequate and favorable to their social integration. The findings indicated that the family unit and parental attitudes are the strongest contributors to the shaping of the IS. The research also investigated the psychological profile of the adolescent and its relationship with different levels of IS (favorable, neutral and unfavorable).

Bibliografie selectivă:

1. Golu, M. *Dinamica personalității*. București, 1993.
2. Puț, P. *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*. Ed. Polirom, Iași, 2001.
3. Pavelcu, V. *Invitație la cunoașterea de sine*. Editura Știința, Iași, 1970.
4. Prună, T. *Particularități ale conștiinței de sine la preadolescenți și adolescenți*. Teză de doctor, Universitatea „Al. Ioan Cuza”, Iași, 1970.
5. Racu, I. *Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite*. Chișinău, 1997.
6. Radu, I., Puț, P., Matei, L. *Psihologie socială*. Ed. Ene, Cluj-Napoca, 1994.
7. Șchiopu, U. *Criza originalității la adolescenți*. Editura Didactică, TIPO, București, 1995.
8. Андреева, Г.М. *Социальная психология*. М., 2001, 370 с. Бодалев, А.А. *Общение и формирование личности // Социальная психология личности*. М., 1974, с.2-23..
9. Божович, Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. М.: Просвещение, 1966. 463 с.
10. Варга, А.Я. *Структура и типы родительского отношения*. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1987, 25 с.
11. Выготский, Л.С. *Развитие высших психических функций*. М.: АПН, 1960, 500 с.
12. Кон, И.С. *Психология юношеского возраста*. М.: Просвещение, 1979.
13. Леонтьев, А.Н. *Деятельность, сознание, личность*. М.: Политиздат, 1975, 304 с.
14. Мясищев, В.И. *Личность и неврозы*. Л., 1960, 426 с.
15. Прихожан, А.М. *Психология неудачника*. М., 2000.
16. Спиваковская, А.С. *Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций // Семья и формирование личности*. ред. Бодалева. М, 1975.
17. Столин, В.В. *Самосознание личности*. М.: МГУ, 1983, 284 с
18. Чамата, П.Р. *К вопросу о генезисе самосознания личности // Проблемы сознания*. М., 1966, с.228-238.

Primit la 10.02.2006

Generalități

Reținerea în dezvoltarea psihică este o anormalitate reversibilă, cu un pronostic pozitiv atunci când activitatea recuperatorie se desfășoară adecvat, consecvent, conform unor finalități clar trasate. Neomogenitatea copiilor marcați de reținere în dezvoltare se relevă prin perturbări în sfera emoțional-volitivă, cognitivă sau în ambele sfere. Imperfecțiunile în activitatea cognitivă se exprimă prin încetineală, baraje sau lapsusuri ale gândirii, momente de vid mintal, perseverări mentale. Impedimentele insurmontabile în soluționarea problemelor verbal- logice sunt depășite în rezolvarea sarcinilor de caracter intuitiv practic și intuitiv imaginativ, fiind dat faptul că copiii pot efectua generalizări și abstractizări până la un anumit nivel de complexitate. Peste acest nivel ei prezintă în mod sistematic insuccese școlare. Față de sarcinile inaccesibile potențialului său intelectual elevul prezintă atitudine negativă generată de sentimentul insuccesului, “nu pot!”.

De multe ori, deficitul mental apare ca un deficit funcțional. Acești copii suportă unele deficiențe specifice: tulburări gnozice și praxice depistate la însușirea citit-scrisului și calculului, distorsiuni perceptiv-motorice ale spațiului. La acestea frecvent se asociază imaturitatea social-afectiv-volitivă (infantilism), manifestată prin dificultăți de colaborare, de stabilire și menținere a relațiilor interpersonale, de comunicare.

Copiii cu reținere în dezvoltarea psihică sunt foarte receptivi la “orientarea helping”, însă necesită educație și terapie deosebită. Punându-se accentul, la început, pe dezvoltarea cunoștințelor despre ambianță, dezvoltarea vorbirii, perfecționarea psihomotricității, iar ulterior pe competențele școlare, influențăm asupra dezvoltării intelectuale a copilului, el atingând noi performanțe aptitudinale și de personalitate.

Investigarea psihomotricității

Motricitatea este legată de echipamentul neuroanatomic și reflectă în mare parte integritatea neuropsihologică. Paleta variată a tulburărilor psihomotricității la copiii marcați de reținere în dezvoltarea psihică, ne-a orientat spre elaborarea unui program terapeutic, ținându-se cont de relația dintre psihic și motric ce înglobează diverse manifestări :

- relația paralelă, după care tulburările psihice și cele motorii sunt simultane ;
- relația centrifugă, în care tulburările psihice determină pe cele motorii;
- relația centripetă în care tulburările motorii sunt dominante, iar cele psihice nu sunt decât reflectarea acestora.

Rene Zazzo consideră că a educa motricitatea înseamnă a-i oferi copilului gestul, înseamnă a-l pregăti pentru sarcini profesionale, dar în același timp, înseamnă a-i ameliora echilibrul fizic și mintal, a-i da gradat stăpânirea pe corpul său, a-i diversifica și eficientiza activitatea, precum și relațiile armonioase cu alți indivizi.

Recuperarea psihomotricității se numără printre cele mai recente metode utilizate în domeniul psihopedagogiei speciale. Pentru investigație au fost selectați 11 parametri ai psihomotricității (desfășurați mai jos). Studiul a avut caracter comparativ, examinându-se un eșantion alcătuit din trei categorii de elevi: marcați de reținere în dezvoltarea psihică, retard mental și psihicul dezvoltat normal. Rezultatele experimentului de constatare au demonstrat că psihomotricitatea elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică cedează dezvoltării ei la elevii cu psihicul dezvoltat normal, însă este mai avansată decât la elevii cu retard mental. Ulterior a fost alcătuit un program psihocorecțional, s-a selectat un grup experimental dintre elevii marcați de reținere în dezvoltarea psihică.

Implementarea metodologiei.

Programul psihocorecțional pentru motricitate se poate desfășura în grup, frontal și individual, cu evidențierea și considerațiunea caracteristicilor psihomotricității fiecărui elev.

Psihopedagogul orientează și activitatea educatorului clasei de elevi. Astfel, terapia psihomotricității devine un obiectiv comun în realizare. Specificul procesului instructiv educativ în școlile pentru elevi cu RDP (orele de ritmică, de lucru manual, cunoașterea cu mediul și dezvoltarea vorbirii, educația fizică), înlesnește terapia psihomotricității copiilor. La toate acestea adăugăm, că la orice activitate - orar, implicit matematica, limba română, arta plastică, ora de muzică, e benevenită legătura interdisciplinară, coexistența și influențarea reciprocă, iar perfecționarea psihomotricității să fie verigă comună între instruire, educație, terapie. Desigur, nu insistăm ca educația psihomotricității să evolueze într-un panaceu universal. Oricum, menționăm eficiența incontestabilă pentru achiziția dexterităților grafice, lexice, matematice, constructive - ca expediente psihopedagogice pentru dezvoltarea globală a personalității copilului.

Terapia psihomotricității nu poate fi rezumată numai la achiziția unor deprinderi igienice și vestimentare. Ea se începe prin explorarea anturajului imediat și îndepărtat, prin formarea unui complex larg de capacități psihice și motorice, prin recuperarea fiecărei componente ale psihomotricității: globale, orale și motoricii de finețe a mâinilor și degetelor.

Programul psihocorecțional deține obiective care solicită implicarea diferitelor niveluri psiho-funcționale ale creierului în organizarea acțiunilor motorii prin intermediul degetelor și mâinilor, astfel, realizându-se obiectivele finale, de ordin major:

- depășirea insuficiențelor psihomotricității copilului,
- dezvoltarea psihologică exhaustivă a personalității copilului,
- îmbunătățirea performanțelor în activitatea de învățare: scris, citit, calcul, lucru manual, educație fizică, cunoașterea cu mediul și dezvoltarea vorbirii.

În urma aplicării testului t-student, pentru măsurarea semnificației diferențelor între mediile obținute în experimentul de constatare și formativ, constatăm că valorile lui "t" sunt $> 1,96$, ceea ce înseamnă o diferență semnificativă la opt parametri (din 11) ($p \leq 0,05$), și nesemnificativă la: organizarea optico-spațială a mișcărilor, praxia complexă și coordonarea statică.

În continuare, programul psihocorecțional este prezentat detaliat cu explicațiile de rigoare, conform componentelor parametrilor psihomotricității.

NOTĂ. Majoritatea componentelor parametrilor psihomotricității se efectuează, la început, după modelul demonstrat de psihopedagog, respectându-se principiile: corecțional, accesibilității, activismului propriu, complexității. Pentru exercitarea parametrilor constructiv și de rapiditate (viteză) pedagogul e bine în prealabil să pregătească ustensilele necesare: imprimare, foarfece, ace, mozaicuri, bile, nasturi, carton, hârtie, textile, jocuri de construcție, bețișoare ș.a. O parte din componentele acestor parametri se vor introduce după patru săptămâni, atunci când copilul lejer va îndeplini parametrii de psihomotricitate mai simpli.

I. Pentru perfecționarea **funcționalității mâinilor** recomandăm următoarele componente:

1. Extensia și flexia antebrățelor mâinilor și degetelor.
2. Strângerea și destinderea inelului elastic.
3. Rotirea pumnilor cu degetele crispate în sensuri opuse.
4. Destinderea și strângerea degetelor în pumn.
5. Depărtarea și alipirea degetelor.
6. Exerciții de aruncare și prindere (cu o mână - cu ambele).

Fiecare componentă se exercită de câte cinci ori. La etapa inițială, timp de două săptămâni, se efectuează în tempou lent, ulterior tempoul se accelerează. Componentele se îndeplinesc în timpul lecțiilor la "minuta de relaxare". La orele de artă plastică, educație fizică, educație tehnologică ele se exercită de două ori, la începutul și la mijlocul lecției.

II. Dezvoltarea integrității kinestezice.

Îndeplinirea acestui parametru solicită capacitatea de a avea conștiința integrității corpului propriu.

1. Postarea mâinii sub un unghi. Poziția inițială – mâinile relaxate în jos, de-a lungul trunchiului. Apoi, pedagogul postează copilului o mână sau ambele mâini sub un unghi față de corp (unghiurile se modifică). Ulterior, copilul este rugat să reproducă mărimea unghiului fie cu ochii deschiși, fie cu ochii închiși.
2. Reproducerea repetată a mișcărilor mâinii inventate de către psihopedagog
3. Postarea degetelor în diverse poziții cu ochii deschiși apoi închiși. Mâna se sprijină pe masă.
4. Depistarea degetului atins. Copilul ține ochii închiși, iar pedagogul îi atinge câte un deget.

Componentele evidențiate se efectuează în fiecare zi în timpul plimbărilor comune cu educatorul, în timpul activităților ludice și desigur la orele de educație fizică, în timpul activităților individuale cu copiii. Se exercită zilnic, fiecare component de câte trei ori.

III. Organizarea mișcărilor vizuo-kinestezice.

Componentele acestui parametru necesită capacități de diferențiere ale mișcărilor fine ale degetelor. Tulburarea facultății de a distinge și arăta, de numărare și de alegere diferențiată a degetelor poartă denumirea de agnozie digitală. Antrenarea zilnică înlesnește distingerea și diferențierea degetelor, automatizează mișcărilor. La etapa inițială, două săptămâni, elevii execută după modelul demonstrat și verbalizat de pedagog. În continuare, după ce componentele au fost memorate de copii după denumire, indicațiile sunt numai verbale. În caz de necesitate, perioada demonstrării modelului se prelungește:

1. Extensia degetelor II-III (ieșurașul).
2. Extensia degetelor II-V (căprița).
3. Unirea degetelor I și II în inel, celelalte repliate (ocular sau monoclu)
4. Suprapunerea degetelor II pe III, III pe II (trânta).
5. Încălecare degetelor III pe II, IV pe III, V pe IV. Degetul mare este repliat de index (scărița).
6. Numărarea directă - indirectă a degetelor prin atingerea fiecărui deget cu cel mare (salutul).

Fiecare componentă al actului motor se execută cu ambele mâini, consecutiv sau simultan, de câte 4-5 ori, la toate disciplinele școlare, iar în mod obligatoriu - la orele de scris, artă plastică, educație tehnologică. Exemple de exersare a componentelor în aspect ludic: "Demonstrează coarnele căpriței", "Arată cum ține ieșurașul urechiușele", "Formează inelușul sau "Privește prin monoclu", "Indexul cu medianul se luptă. Biruitorul e acel deget, care la comanda "Opriți" se află deasupra", "Formăm scărița din degete", "Degetele se salută".

IV. Organizarea mișcărilor optico-spațiale.

Îndeplinirea obiectivelor operaționale pentru perfecționarea organizării vizuo-spațiale ale acțiunilor motorii necesită cunoștințe despre spațiu, de orientare în spațiu, despre lateralitatea corpului propriu, despre poziția corpului propriu în raport cu alte obiecte statice sau mobile; cunoștințe despre direcția mișcării obiectelor; relației existente între obiecte. Aici intervine în primul rând realizarea mentală a raporturilor spațiale, conceptualizarea instrucțiunii verbale, urmată de executare motorie.

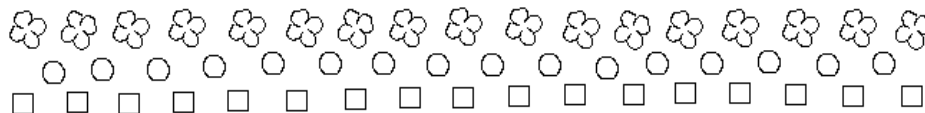
1. Mână - ochi - urechi. La etapa inițială, până copiii însușesc noțiunile dreapta-stânga, pedagogul demonstrează modalitatea efectuării din aceeași poziție spațială în care se află copilul.

Instrucțiune: "Arată cu mâna dreaptă urechea stângă, dreaptă; ochiul drept, stâng", "Arată cu mâna stângă ochiul drept, stâng; urechea dreaptă, stângă".

2. Se repetă componenta nr.1, însă se schimbă poziția pedagogului și a copilului - față în față.

3. Plasarea mâinilor "orizontal-frontal-sagital". Pedagogul demonstrează și verbalizează mișcărilor timp de două săptămâni, până copiii conceptualizează noțiunile. La necesitate, perioada de demonstrare se prelungește.

4. Acțiuni motorii spațiale efectuate cu ambele mâini. Poziția inițială – mâinile flexate la cot în poziție verticală. Stânga menține aceeași poziție, dreapta se flexează orizontal în articulația



Instrucțiune: "Floricelele cu pătrățelele sau floricea cu floriceică sau pătrățelul cu pătrățelul se unesc numai trecând prin cerc". Eu voi dicta, iar tu vei uni. Nu te grăbi, nu uita condiția să unești trecând prin cerc.

Dictare: "Uniți o floriceică cu un pătrățel, pătrățelul cu o floriceică, floricea cu o altă floriceică, floricea cu un pătrățel, pătrățelul cu alt pătrățel, pătrățelul cu o floriceică, floricea cu un pătrățel, două pătrățele, pătrățelul cu o floriceică, două floricele, floricea cu o altă floriceică, floricea cu un pătrățel". Recomandăm dictările grafice ca moment diversificativ la orele de citire, ca îmbinare a activității intelectuale cu cea operațional-motorie.

Elementele motorii în dinamică, (de exemplu, punm-coastă-palmă, evantaiul se deschide, se închide) servesc drept exerciții relaxante la toate disciplinele școlare și ca componente ludice în activități.

VI. Coordonarea audio-motorie a acțiunilor

Componentele ce urmează facilitează coordonarea audio-motorie. Copilul îndeplinește anumite mișcări, organizate în serie și separate în timp, dar care au aferență diversă.

1. Reproducerea ritmului după model audio-vizual.
2. Reproducerea ritmului după instrucțiune verbală.
3. Reproducerea ritmului după autoreglare verbală.

Pedagogul, cu ciocănașul muzical sau alt obiect, produce lovituri, bătăi în masă, inițial în câmp deschis. Loviturile sunt ritmice, de intensitate uniformă. Ulterior ritmul și intensitatea loviturilor se diversifică. La etapa a doua se procedează la fel, numai că copilul sesizează loviturile auditiv. Mâna emițătorului se camuflează cu un ecran. La etapa a treia copilul efectuează aceleași lovituri; deosebirea constă în aceea că pedagogul nu demonstrează, ci verbal indică și dirijează acțiunile copiilor - de câte ori să lovească, cu ce intensitate și în ce ritm. Exemplu: "Lovește de trei ori, la intervale egale de timp", "Lovește de trei ori tare și de două ori încet".

La varianta a treia acțiunile motorii se autoreglează verbal.

Instrucțiune: "Singur comanzi de câte ori să bați, singur numeri, totodată îndeplinești".

Aceste însărcinări pot fi diversificate prin folosirea obiectelor ce produc sunete: pian, tobă, bastonașe. Componentele audio-motorii se îndeplinesc la ora de muzică, în timpul jocului, zilnic de câte 5 ori. Inițial reproducerea se automatizează după modelul vizuo-auditiv. Structura ritmică e alcătuită din blocuri, care convențional grafic se desemnează astfel: II II II II - bate de două ori; III III III III - bate de trei ori; II II II II - bate de două ori tare, de trei ori încet; II II II - bate de trei ori încet și de două ori tare.

VII. Organizarea mișcărilor condiționate – programate

Executarea mișcărilor programate solicită concentrare și efort volitiv constant din partea copilului. E nevoie ca copilul prin mișcări exacte să răspundă la diverse situații de conflict și de eligibilitate. Propunem următoarele componente care intenționăm să ajute copilul să depășească stereotipul format în mișcări și să-și subordoneze mișcărilor exigențelor înaintate.

I. Mișcări condiționate de: a) situația eligibilității. Copilului i se dă în mâna dreaptă un steguleț verde, în mâna stângă unul roșu. **Instrucțiune:** "Când voi lovi o dată, ridică stegulețul roșu. Când voi lovi de două ori, ridică stegulețul verde"; b) situația de conflict. **Instrucțiune:** "Eu voi arăta un deget, iar tu mie îmi arăți pumnul". "Eu îți arăt pumnul, tu mie degetul".

2. Reacții motorii la semnale sonore sau luminoase.

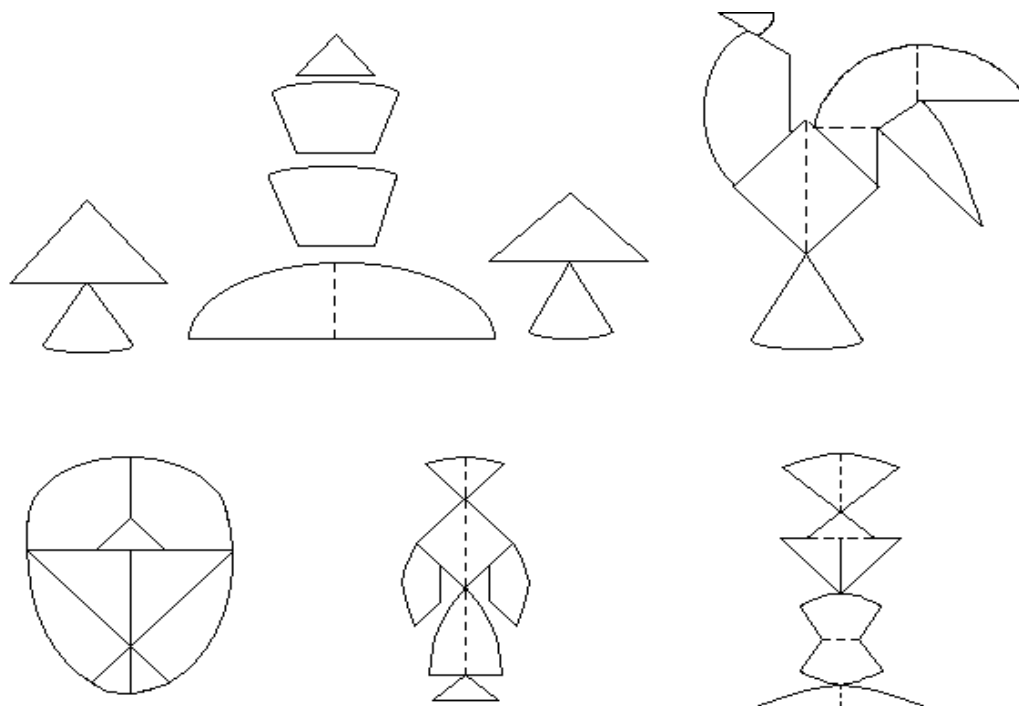
La început singur pedagogul contribuie la formarea mișcărilor stereotipice de răspuns, prin prezentarea repetată a aceleași instrucțiuni sau într-o anumită consecutivitate. Mai apoi, prin modificarea instrucțiunii copilul se impune să-și concentreze atenția, să distrugă stereotipul

mișcărilor de răspuns, să le coordoneze în dependență de situația prezentată. Fiecare situație se exercită până la 10 ori, la orice activitate, ca moment ludic, distractiv.

VIII. Organizarea mișcărilor constructive și complexe.

Praxia constructivă și complexă atestă abilitățile manuale ale copiilor. Componentele incluse la acest parametru reprezintă atât un cadru propice pentru aplicarea cunoștințelor achiziționate anterior, cât și o sursă de mobilizare intelectuală, aplicând și lărgind sfera de cunoaștere.

1. Construirea figurilor geometrice din bețișoare, chibrite.
2. Construirea scăriței, fântânii, drumului, căsuței, mașinii, copacului, din bețișoare, chibrite.
3. Asamblarea literelor din bețișoare, chibrite.
4. Asamblarea imaginilor secționate orizontal-vertical, diagonal din 2, 3, 4 fragmente.
5. Compunerea ornamentelor, utilizându-se setul de mozaică: **a)** conform modelului maturului. **b)** după sugerarea de către matur a modelului de complexitate simplă. **c)** după sugerarea de către matur a modelului de complexitate avansată care înserează 2 sarcini, de exemplu: "Construiți o căsuță cu două nivele. Parterul - de culoare verde, iar etajul întâi - de culoare galbenă"; **d)** după imaginația proprie, la dorința copilului.
6. Utilizarea jocurilor de construcție pentru vârsta respectivă - montarea, demontarea jucăriilor.
7. Montarea figurilor din oul lui Kolomb: ciupercă, brad, turn, păpușă, cocoș. (vezi modelul)
8. Asamblarea turnurilor.
9. Utilizarea cuburilor Kohs.
Combinății după model din 4 cuburi cu/fără plasă, din 9 cuburi cu/fără plasă.
10. Utilizarea incastrelor Seguen.
Copilul înserează figurile secționate în incastre astfel, ca să obțină întregul.
11. Înșirarea bilelor, nasturilor pe ață.
12. Aplicații din hârtie, material natural, conuri, ace de conifere, semințe, frunze, pene.
13. Modelare din plastilină.
14. Jocuri "puzzle".



Oul lui Kolomb

Componentele indicate pentru dezvoltarea praxiei (mișcărilor) complexe înlesnesc perfecționarea dexterităților igienice și vestimentare, și constau în îndeplinirea acțiunilor cu obiecte imaginare.

Indicații: "Imaginează-ți că ții lingurița cu degetul mare, indexul, medianul și amesteci ceaiul", "Imaginează-ți că în mână ai un pieptene și te piepteni", "Imaginează-ți că speli mâinile cu săpun", "Imaginează-ți că ștergi mâinile cu prosopul", "Imaginează-ți că legi șireturile, închei nasturii la haină". Toate componentele se îndeplinesc cu preponderență la orele de lucru manual. E incontestabil faptul că unele componente sunt aplicabile și la orele de matematică, la dezvoltarea vorbirii ș.a.

IX. Dezvoltarea rapidității mișcărilor.

Componentele propuse pentru perfecționarea rapidității mișcărilor, se aplică după o lună de practicare a componentelor altor parametri. Dacă, în această perioadă activitatea de recuperare-dezvoltare ale psihomotricității se efectuează cu respectarea tuturor exigențelor înaintate în psihomotorica copilului, avansările performantive sunt vizibile. Astfel, copilul e pregătit convențional pentru a efectua mișcări mai complexe într-un tempou mai accelerat. La etapa aceasta în activitățile de recuperare a psihomotoricii la componentele motorii deja aplicate se mai adaugă unele care necesită prezența abilităților manuale exacte, precise și viteză în efectuare.

1. Trasarea semnelor verticale. Se trasează semne (liniuțe) cu ambele mâini consecutiv, câte 10 secunde. Se respectă linia spațială.

2. Trasarea labirintului. Labirintele se pregătesc din timp. Elevul parcurge cu creionul labirintul cu precauție, ca să nu atingă pereții laterali, timp de un minut și 30 de secunde. Labirintul poate fitrasat și în formă de joc: copilul cu arătătorul indică drumul corect din mai multe drumuri haotice pe care trebuie să-l parcurgă cineva (de exemplu, ursul) pentru a ajunge undeva/ceva (mierea).

3. Lovituri. Copilul efectuează pe o foaie, cu un creion tocit, lovituri rapide, cu ambele mâini succesiv, timp de 15 secunde. Punctele rămase pe foaie, se numără după expirarea timpului. Creșterea numărului de puncte indică despre mărirea vitezei.

4. Găurire. Sunt pregătite în prealabil ace mari. Pe o foaie cu dimensiunile de 10x15 cm se trasează un drum convențional (o linie sinusoidală), pe care se înscriu puncte bine imprimate, la distanțe egale. Subiecții perforează găurile cu ajutorul acelor, respectând condiția: fiecare gaură se perforează o singură dată. Se efectuează cu ambele mâini, succesiv. Timpul este limitat - 30 de secunde. Altă variantă de găurire: în colțurile pătratelor foi de matematică se înscriu cerculețe care trebuie perforate.

5. Decuparea cerculețului. Pe foaia de desen cu dimensiunile de 10x15 cm se desenează din timp un cerculeț având diametrul de 5 cm. Copilul trebuie să decupeze cerculețul fără a întretăia linia cercului înăuntru sau în exterior. Timpul este limitat, de un minut 20 de secunde pentru fiecare mână. Alte variante de decupare: se decupează figuri geometrice, părți componente ale imaginilor de pe poze cu vederi.

6. Tăierea nasturilor. Nasturii cusuți pe o banderolă de pânză se taie cu foarfecele timp de un minut.

7. Copierea unui text necunoscut - 5 minute.

8. Repartiția chibritelor, nasturilor. Se pregătesc din timp 40 de chibrite sau nasturi. Se distribuie cu degetele I și II în patru grămăjoare identice. Condiție: se respectă ordinea și consecutivitatea repartizării. Se cronometrează timpul cheltuit de copil pentru repartizarea chibritelor cu fiecare mână. Prima exersare se îndeplinește în calitate de pretest, fără a fi cronometrată.

Ulterior, toate componentele parametrului "dezvoltarea rapidității mișcărilor" elaborate pentru îmbunătățirea vitezei mișcărilor se efectuează într-un interval de timp limitat. Desigur că vor fi învingători și învinși. Aici pedagogul demonstrează măiestria sa de a ameliora spiritele. E bine ca fiecare copil să fie menționat fără a se aborda metoda comparației. Insuccesele nu se

afișează. Decelarea lor servesc pedagogului pentru evidențierea avansării performantive a copilului și în planificarea lucrului individual.

Acesta este programul complex de terapie a psihomotricității de finețe a mâinilor. Copii sprijiniți de psihopedagogi, exersând sistematic la orice activitate, utilizând pe larg componentele recuperatorii propuse vor realiza succese avansate și scontate.

Programul terapeutic poate fi aplicat diferențiat în dependență de insuficiența psihomotoriciei. Uneori, sunt necesare activități pentru perfecționarea “rapidității mișcărilor”, alteori, pentru dezvoltarea praxiei constructive sau coordonarea audio-motorie. Psihopedagogul decide asupra metodologiei terapeutice (recuperatorii), reieșind din specificul insuficienței și imperfecțiunii sferei psihomotore.

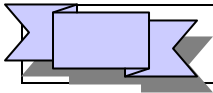
Summary

The paper focuses on psychomotricity, describing the therapeutical program which could be approach to the children with minimal brain disfunction or borderline intelegence. The therapeutical program contains goals which requied the involvment of diffrent psychofunctional levels of the brain in structuring of the movement actions by the use of hands and fingers We expected that the influence on the thin psychomotricity can be refelcted on the brain and intelectual development what we had received applying the program.

Referințe

1. Olărescu V., Corecția psihomotricității și instabilității capacității de muncă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică, Teză de doctor, Chiș.,1997
2. Păunescu C., Mușu I., Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal. Buc., 1990.
3. Benton A.L., Minimal brain dysfunction from a neuropsychological point of view. N.Y., 1973
4. Gross M., Wilson W., Minimal brain dysfunction., N.Y., 1974
5. Wosniak R.H., Psychology and education of the Learning Disabled Children in the Soviet Union. // Perceptual and Learning disabilities in children. Vol.1. /W.M.Cruickshank and D.P.Hallahan, Syracuse University Press, 1975.
6. Актуальные проблемы диагностики ЗПР //Под ред. К.С.Лебединской М.,1982.

Primit la 11.02.2006



ASPECTE PSIHO-PEDAGOGICE ALE ACTIVITĂȚII DE MUNCĂ LA ELEVII DEFICIENȚI MENTAL.

Valentina Stratan - *conferențiar univ., doctor în pedagogie*

Specificul activității umane constă în faptul că dispune de conștiința scopului, că este profund motivată, că operează cu instrumente construite de om, că este perfectibilă și creativă. Faptul că activitatea este atât cauză, cât și efect ale dezvoltării biopsihosociale a omului, ea este resimțită ca o adevărată nevoie psihică, ca o cerință a integrității ființei lui.

Din punct de vedere structural, activitatea umană este analizată sub două aspecte principale: primul, legat de conexiunea și condiționarea dintre cele trei verigi funcționale bazale - motivul, scopul și mijlocul; cel de-al doilea, legat de modul de articulare și implicare a diferitelor funcții, procese și trăsături psihice particulare.

Sub aspect psihologic este important de subliniat și de reținut că în activitate are loc interacțiunea și integrarea specifică și naturală a proceselor psihice cognitive, afective, volitive, a atenției și a limbajului.

Activitatea de muncă, ca una din formele activității umane, este privită ca o unitate dintre capacitățile fizice și psihice ale omului care se completează și se dezvoltă sub influența învățării. Schimbări importante în raporturile dintre componentele activității au loc în procesul învățării, astfel încât, cele intelectuale trec pe primul plan și în aceste condiții activitatea de muncă dobândește caracter conștient și controlat.

Pornind de la concepția cu privire la rolul învățării în formarea și dezvoltarea activității de muncă, cât și a creșterii treptate a rolului componentelor intelectuale vom încerca să definim unele particularități ale formării la deficientul mental a deprinderilor de muncă și ale unor operații mentale legate de tehnologia realizării unui produs.

În existența concretă a activității de muncă, procesele psihice, fie ele mai simple sau mai complexe, nu acționează în sine, ci sînt subordonate și integrate diferitelor demersuri, formîndu-se în cadrul acestora și tot în ele găsiindu-și expresia și realizarea deplină. În sensul real al activității se poate vorbi numai atunci cînd verigile sale esențiale - motivul, scopul și mijlocul - devin posibile numai în cadrul organizării psihice de tip conștient.

Este cunoscut că activitatea de muncă dispune de o serie de elemente structurale (mișcări, operații, acțiuni) organizate ierarhic, a căror funcționalitate (structurare, subordonare, integrare) va permite satisfacerea unor necesități.

Mișcărilor sînt cele mai simple elemente constitutive ale activității. În activitatea psihică mișcarea ia forma unui demers intern neuropsihic. *Operațiile* sînt subordonate acțiunilor, reprezentînd mijloace de realizare a acestora. În vederea efectuării unei acțiuni pot fi folosite diferite operații (apucare, separare, eliminare etc.). *Acțiunile* sînt cele mai mari subunități ale activității, fiind constituite, la rîndul lor, din șiruri de operații și mișcări. Ele sînt subordonate întotdeauna activității. Rezultatele obținute prin acțiune nu reprezintă scopul final, ci unul parțial în realizarea celui final al activității.

Elementele activității nu sînt statice, dimpotrivă, au un caracter foarte mobil, putînd trece unele în altele. Cel mai mobil element al activității este acțiunea, care poate trece în activitate sau în operații.

Datorită integrării conștiente a schemelor logice de organizare și desfășurare, activitatea de muncă dobândește dimensiunea proiectivității, concretizată în elaborarea unor planuri și programe care să permită transformarea și crearea unei noi realități obiectuale.

Formarea și dezvoltarea capacității de muncă, a priceperilor și deprinderilor de muncă, necesare pentru realizarea unui produs, nu decurge spontan, de la sine, ci se bazează pe unele legități psihopedagogice.

Este evident, că în procesul activității de muncă elevii însușesc unele cunoștințe elementare și își formează priceperi și deprinderi de muncă. Astfel, ei însușesc unele noțiuni elementare cu privire la diferite feluri de materiale de lucru, la proprietățile acestora, cu privire la cele mai simple unelte și instrumente de lucru, la modul lor de întrebuințare. De asemenea, însușesc unele reguli simple de care vor trebui să țină seama în procesul activității practice, în executarea diferitelor obiecte. Însușirea cunoștințelor elementare se continuă în mod firesc cu formarea priceperilor și deprinderilor, care sunt legate de activitatea de aplicare în practică a cunoștințelor.

Priceperea este capacitatea de a efectua în mod conștient diferite acțiuni în condiții variabile. În cazul priceperilor activitatea se desfășoară conștient, gândirea, atenția, memoria, participând activ. Ceea ce caracterizează priceperea este posibilitatea realizării unei acțiuni în condiții variabile, în funcție de obiectul ce se execută.

Cu prilejul activității de muncă la elevi se formează numeroase priceperi, ca: priceperea de a efectua unele măsurări simple, de a trasa conturul unor obiecte ce urmează să fie decupate, de a realiza diferite produse din argilă sau plastilină prin modelaj, de a confecționa anumite obiecte din hârtie printr-o succesiune de îndoituri ș.a.

Deprinderile sunt elemente automatizate ale activității. Ele asigură efectuarea în mai bune condiții a activității respective. La lecțiile de muncă la elevi se formează și unele deprinderi simple, ca: îndoirea, decuparea, tăierea cu foarfecile, rularea, derularea, netezirea etc. Acestea presupun un complex de acțiuni simple, de acte sau mișcări efectuate într-o anumită succesiune.

Așa, de exemplu, împăturirea pe diagonală a unei coli de formă patrată se realizează printr-o serie de mișcări: luarea cu mâna a unui colț de hârtie, ridicarea lui, așezarea pe colțul opus, fixarea celor două colțuri opuse cu arătătorul mâinii stângi, apăsarea cu arătătorul mâinii drepte pe îndoitura formată. La începutul acțiunilor simple, mișcările din care se constituie activitatea de îndoire și împăturire se desfășoară conștient, într-un ritm destul de lent. Elevul trebuie să se gândească mereu la fiecare mișcare în parte, la succesiunea lor. Aceasta se realizează cu un efort conștient din partea lui. Treptat, în urma unor exerciții repetate, dispare necesitatea de-a urmări fiecare mișcare în parte, precum și succesiunea lor, se mărește siguranța și viteza mișcărilor mâinii.

În așa fel, prin exersare continuă, deprinderea îndoirii și împăturirii se automatizează. Dacă inițial îndoirea și împăturirea au constituit un scop al acțiunii, treptat ele devin o verigă subordonată altor activități (confecționării prin îndoituri și împăturiri a unor obiecte, ca păhăruțul, bărcuța, plicul etc.) În timpul lucrului elevii își concentrează atenția asupra succesiunii diferitelor îndoituri (în funcție de obiectul ce urmează să fie realizat), îndoiturile, propriu zis, desfășurându-se fără eforturi vizibile din partea lor. Totuși, revenirea conștientă asupra componentelor automatizate ale acțiunii este posibilă și necesară atunci când se ivesc unele dificultăți sau greșeli și când elevii intervin conștient asupra modului de realizare a fiecărei mișcări, pentru a se corecta.

E firesc, că priceperile și deprinderile sunt moduri de executare a diferitelor acțiuni. În cadrul priceperilor, activitatea (după cum am menționat mai sus) se execută conștient, gândirea, atenția, memoria participând activ. Ele nu presupun în mod necesar un exercițiu pregătitor al cărui rezultat să fie atingerea unui nivel înalt de executare a acțiunii respective.

Bunăoară, un elev poate să realizeze diferite operații, ca: îndoirea, decuparea, modelarea, ș.a. fără ca el să aibă deprinderile corespunzătoare, deci fără ca aceste acțiuni să fie automatizate. În aceste cazuri, priceperea premerge formării deprinderilor corespunzătoare. Formarea deprinderilor se realizează pe baza priceperilor pe care le au elevii. De altfel, în multe din activitățile desfășurate la lecțiile de muncă, modul de executare a diferitelor acțiuni rămâne la nivelul priceperilor. Desigur, nu se poate pretinde ca, de exemplu, în orele rezervate modelajului, elevii din clasele I-a și a II-a să ajungă la modul de executare a diferitelor obiecte din plastilină sau argilă la nivelul deprinderilor. Ei își dezvoltă doar posibilitatea ca, prin diferite mișcări ale mâinilor și degetelor efectuate în mod conștient, să realizeze anumite obiecte. Același lucru putem spune și cu privire la alte activități.

De cele mai dese cazuri însă priceperile se desăvârșesc pe măsura formării deprinderilor, ele constituie moduri de efectuare a acțiunii adecvate în condiții variabile, în situații noi, cerute de scopul urmărit. În general, pricepera de a confecționa diferite obiecte se bazează pe unele deprinderi simple. Astfel, deprinderea de a folosi acul, a tăia cu foarfecele, a depăna, a tăia și răsuci ața, de a folosi modelatorul la prelucrarea obiectelor din plastilină etc. favorizează formarea priceperii de a executa anumite obiecte. La rândul său, dezvoltarea priceperilor, în activitatea de confecționare a diferitelor obiecte, permite folosirea deprinderilor și a cunoștințelor însușite în condiții diferite.

Din analiza relației dintre cunoștințe, priceperi și deprinderi rezultă că în activitatea pe care o desfășoară elevii la orele de muncă, ca de altfel în întregul proces al învățării, cunoștințele, priceperile și deprinderile dobândite de către elevi se întrepătrund și se influențează reciproc.

Însușirea unei meserii depinde de gradul de complexitate a cunoștințelor implicate, a deprinderilor și priceperilor ce constituie conținutul muncii respective, de metodele și mijloacele de învățare, precum și de capacitățile individuale ale celui care învață, de trăsăturile sale psihologice. În învățarea unei meserii pe primul plan se situează problema formării deprinderilor motorii de muncă. În momentul învățării deprinderilor motorii de muncă elevul posedă un sistem complex de mișcări libere, care se restructurează pe baza învățării ulterioare a mișcărilor specifice de muncă.

De-a lungul ontogenezei, activitatea de muncă este supusă complicării treptate, unor importante schimbări, transformări. Astfel, are loc trecerea de la mișcările neadecvate spre cele adecvate, de la cele reproduse prin imitații, pe bază de model concret, la mișcările reproduse în absența modelului, pe baza de instrucțiune sau autoinstrucțiune verbală; de la mișcările și operațiile involuntare spre cele voluntare, de la cele simple la cele complexe.

Urmărind dezvoltarea mișcărilor la copii, de la primele reflexe de apucare până la mișcările libere conștiente, cu un anumit scop, A.V.Zaporojeț (1959) arată că pentru ca mâna copilului să devină din punct de vedere funcțional, o adevărată mână omenească, copilul trebuie să învețe să folosească posibilitățile ei nelimitate, în conformitate cu diversitatea condițiilor mediului înconjurător. Aceasta presupune nu numai perfecționarea structurii însăși a mișcării (a deprinderilor motrice), ci se referă și la învățarea copilului cu mișcarea conștientă, efectuată cu un anumit scop. Saltul calitativ, remarcă autorul, apare în sfera activității psihice a copilului atunci când el poate efectua după un model senzorial, după cuvânt și pe o treaptă calitativ superioară, când efectuează acțiunea după instrucțiunea verbală, în afara situației obiectuale. În aceste condiții, învățarea reclamă posibilitățile copilului de a-și reorganiza mișcările pe o bază nouă, verbală, în vederea formării treptate a unui sistem de mișcări specifice unei anumite activități de muncă.

Dezvoltarea normală a activității are loc în condițiile unei normale funcționări a mecanismelor neurocerebrale, precum și a achizițiilor realizate pe plan psihic (însușirea limbajului, dezvoltarea capacităților cognitive, care permit reprezentarea acțiunii, stabilirea mintală a scopului, a planului acțiunii, dezvoltarea capacităților voluntare, care facilitează atât inițierea și realizarea acțiunilor, cât și interzicerea sau inhibarea lor). Se are în vedere formarea la copii a unor calități importante pentru muncă, cum ar fi: conștientizarea scopului mișcărilor, organizarea mișcărilor după un anumit plan, controlul corectitudinii mișcării.

Absența unei normale funcționări a mecanismelor neurocerebrale, disocierea dintre elementele activității, dintre motiv și scop poate fi considerată ca un simptom al dereglării acesteia. Toate acestea constituie, de fapt, determină și specificul formării activității de muncă la deficienții mintali.

Formarea deprinderilor operaționale de muncă are legăturile sale, care sunt indisolubil legate de formarea acțiunilor mintale implicate în activitatea de muncă, a capacităților generale de a-și organiza conștient și independent activitatea.

Numeroase investigații care au avut drept scop studierea particularităților de dezvoltare și formare a activității de muncă la copiii cu dizabilități evidențiază câteva concluzii

care, datorită existenței la acești copii a unor evidente neajunsuri în activitatea de cunoaștere, ilustrează specificitatea formării la deficienții mintali a mișcărilor de muncă, a deprinderilor operaționale de lucru, în care sunt înglobate o serie de mișcări și acțiuni conștiente.

O primă constatare ce se impune cu privire la formarea deprinderilor operaționale de muncă la deficienții mintali este ritmul mai lent de formare și durata în timp mai mare față de elevii normali.

Încetinirea ritmului de formare a acestor deprinderi de muncă este direct legat cu dificultățile pe care le comportă elaborarea și consolidarea stereotipurilor dinamice ca rezultat al activității analitico-sintetice a scoarței cerebrale, prin care se organizează legăturile temporare, inițial dispersate, în sisteme unitare; procese care în mare măsură sunt deficitare la elevii școlii ajutătoare.

În primele etape ale formării deprinderilor specifice de muncă se resimte, specifică multora dintre deficienții mintali, dezvoltarea insuficientă a formelor active ale inhibiției și labilitatea atenției, incapacitatea de a se concentra și instabilitatea, respectarea cerințelor procesului de realizare a mișcărilor de muncă, respectarea simultană a unor cerințe importante în realizarea operației de muncă.

Toate aceste acțiuni mintale, exprimate în priceperi și deprinderi, asigură independența în muncă și realizarea ei conștientă. În continuare vom prezenta structura detaliată a activității de îndeplinire a sarcinii de muncă. Prezentarea mai în detaliu a structurii activității de muncă este pentru a desprinde acele specifice trăsături ale activității de muncă, caracteristice și determinante la elevii din clasele mari a școlii ajutătoare.

Astfel, primind sarcina de lucru sub formă de instrucțiuni scrise sau orale, sau de fișă tehnologică, executorul studiază mai întâi cerințele ale acestora. Studiul prealabil al fișei sau al modelului produsului constituie acea fază care actualizează în minte cunoștințele, experiența, priceperile și deprinderile necesare pentru efectuarea sarcinii. Această actualizare are un caracter selectiv, întrucât se reproduc, cu precădere, acele cunoștințe, priceperi și deprinderi care sunt necesare pentru efectuarea unei sarcini date. Dacă sarcina de lucru este nouă, executorul schițează un plan, mai mult sau mai puțin, dezvoltat al modului de execuție.

Un loc de seamă în structura activității de muncă îl ocupă și acțiunile de evaluare și control. Astfel, în primele faze ale lucrului se folosește, de regulă, aprecierea corectitudinii din ochi. Trecând de la operațiile pregătitoare la cele precise, se apelează la instrumentele de măsură (riglă, colțar, etc.), deci controlul nemijlocit, senzorial este înlocuit de cel mijlocit, instrumental.

În sfera acțiunilor de control intră nu numai verificarea preciziei execuției unui produs, ci și verificarea tuturor condițiilor de muncă, cum ar fi: starea instrumentelor, aprovizionarea cu materiale necesare, calitatea acestora, etc.

De obicei, deprinderile operaționale de lucru au un înalt grad de automatizare, deci efectuarea lor nu solicită un control permanent. De asemenea, organizarea locului de muncă este de așa manieră încât aproape fără să fie examinat, executorul poate să găsească cele necesare desfășurării activității. Toate aceste calități îi dau posibilitatea să reducă la minimum eforturile legate de organizarea muncii și consumarea neproductivă a forțelor fizice, folosind integral timpul pentru activitatea de realizare a produsului.

Din datele studiului nostru și a observațiilor efectuate de către practicieni reiese procentul redus al elevilor deficienți mintal care sunt capabili să recurgă independent la propriile cunoștințe practice și abilități manuale pentru a rezolva o sarcină de atelier, cu care nu s-au mai întâlnit în forma respectivă, dar ale cărei operații de bază le-au executat de multe ori în contextul altor sarcini practice. Acest aspect confirmă ipoteza existenței la deficientul mintal a unei capacități reduse de a realiza transferul experienței datorită mobilității reduse a proceselor nervoase superioare, a "vâscozității" gândirii sale.

În procesul execuției sarcinii se constată prezența la elevii deficienți mintal a capacității reduse de utilizare și, în unele cazuri, de utilizare incorectă a instrucțiunilor de bază care orientează procesul de confecționare a unui produs. De regulă, elevii parcurg o singură dată indicațiile după care imediat trec la executare, întrucât au impresia că le este clar cuprinsul

instrucțiunilor. Dar, de regulă, ei conștientizează doar scopul final al lucrării și nu întregul proces de realizare.

Dificultăți deosebite în executarea unor sarcini de lucru apar la deficienții mintali în cazul în care elevii se confruntă cu sarcini intelectuale, pentru rezolvarea cărora trebuie să efectueze câteva operații de gândire, să dovedească priceperi de ordin intelectual referitoare la capacitatea de a se orienta în sarcină, priceperea de a planifica procesul de muncă și de a realiza un control permanent al desfășurării procesului de execuție, cât și capacitatea de a stabili și înlătura prompt defecțiunile care duc la nereușită.

Dezvoltarea insuficientă a proceselor psihice, lipsa unor deprinderi specializate de lucru, temeinic automatizate și particularitățile de elaborare și motivare a activității sunt premise care conduc la necesitatea unei acțiuni corecțional - educative speciale, fără de care nu este posibilă realizarea unei eficiente și optime pregătiri pentru viața independentă a deficientului mintal.

Summary

Underdeveloped common working abilities and a low autonomy level characterize the mental deficient pupil in the process of working, assigning a mirroring or an imitating character to his activity. This category of children is liable to perform independent work only under the direct supervision of the teacher or through imitation, because they can hardly understand the consequences of their actions on their own.

Surse bibliografice

- 1.Paunescu C. Deficiența mintală și procesul învățării. București. 1976
- 2.Pufan G. Parametrii dezvoltării psihice și ai învățării la debilii mintali. Pedagogia specială. 1973
- 3.Șincarenco V.A. Trudovoe obucenie i vospitanie uciasihsea vspomogatelinoi școlî.Moscova.1990
- 4.Zaporojet A.V. Bazele instruirii și educării copiilor debili mintali. Moscova.1959
- 5.Leontev A.N. Problemî razvitia psihichi, Moscova. 1981
6. PetrovaV.G. Practicescaia i umstvenaia deiatelinosti detei oligofrenov. M.1965
- 7.Pinschii B.I. Psihologia trudovoi deiatelinosti uciasihsea vspomogatelinoi școlî. M.1969.
8. Druță I. Defectologie. Curs de lecții. Cluj-Napoca. 1989.

Primit la 13.02.2006