

Formarea conștiinței de sine la vârsta preadolescență în diferite Situații Sociale de Dezvoltare (SSD).

Igor Racu, *dr. habilitat, profesor universitar*

Studiul dat este consacrat problemei dezvoltării conștiinței de sine în vârsta preadolescență. Cercetarea a fost efectuată în contextul unui studiu teoretico-experimental fundamental – geneza conștiinței de sine de la naștere și până la vârsta de 17-18 ani.

În experimentul de constatare au fost administrate 11 probe.

Trebuie să menționăm un moment important care se referă la experimentele de constatare cu toate vârstele: am încercat cât se poate mai reușit să exteriorizăm în probe conținutul concret al conștiinței de sine. În cadrul experimentelor am oferit prioritate nu numai și nu atât testelor, tehnicilor standardizate, dar și analizei calitative psihologice profunde a rezultatelor. Această poziție ne-a permis să pătrundem în mecanismele, legăturile interioare ale conștiinței de sine și ale formării ei.

În studiu au participat 240 de copii în vârstă de 10-11 - 14-15 ani (a câte 80 în fiecare lot experimental). Condiția de formare a eșantioanelor experimentale a fost păstrată ca și pentru alte etape de vârstă - situația socială de dezvoltare: 1. preadolescenții din familii normale, elevi în școlile generale, licee și gimnazii; 2. preadolescenții din familii incomplete cu condiții nefavorabile, elevi în aceleași instituții de învățământ; 3. preadolescenții ramași fără tutela părintească din școlile internat ale republicii.

Ipoteza: la vârsta preadolescență are loc o transformare radicală în cadrul conștiinței de sine, când în dependență de nivelul curent al dezvoltării societății se formează un conținut nou al acestei formațiuni nucleare în structura personalității; factori determinanți ai formării conștiinței de sine sunt experiența de comunicare cu adulții și semenii și experiența individuală a preadolescentului, însă ei determină formarea conținutului conștiinței de sine în dependență de situația social - istorică actuală în societate; conținutul componentelor de bază în structura conștiinței de sine a preadolescenților contemporani se deosebește de standardele cunoscute; în dependență de situația socială de dezvoltare la preadolescenți se formează un conținut specific al conștiinței de sine. Situația socială de dezvoltare determină formarea unor momente specifice în conștiința de sine a preadolescentului ce țin de tempou, dinamică, ..., iar condițiile social-istorice determină însuși conținutul conștiinței de sine: “ cine sunt eu și cum vreau sa fiu?”.

Obiective: studierea dinamicii de dezvoltare a conștiinței de sine în perioada preadolescență; evidențierea deosebirilor în conștiința de sine în condițiile social - istorice contemporane în comparație cu standardele cunoscute în știința psihologică; studierea genezei conștiinței de sine în trei SSD diferite (conținutul specific, tempoul, dinamica etc.); depistarea factorilor de bază ce

determină dezvoltarea în această vârstă a conștiinței de sine. În perioada de la 10-11 până la 14-15 ani au loc schimbări și transformări radicale în întreaga personalitate. Majoritatea structurilor psihologice se formează ca noi în baza dărâmării conținutului vechi. La începutul perioadei (preadolescentul inferior) acest proces abia începe, iar în jumătatea a doua (preadolescentul superior) apar structurile noi în plinitudinea conținutului și caracteristicilor lor. Același lucru este valabil și pentru dezvoltarea în această vârstă a conștiinței de sine. La această perioadă de vârstă se complică interacțiunea copilului cu adultul, are loc dezvoltarea considerabilă a aptitudinilor cognitive. Datorită acestor schimbări conștiința de sine a preadolescentului se modifică, în ea apar noi conținuturi, ceea ce provoacă apariția conștiinței de sine cu un conținut calitativ nou. Preadolescentul se face cunoscut și însușește particularitățile psihice - aptitudinile, temperamentul, caracterul. Direcția generală în formarea conștiinței de sine pentru această vârstă este: de la o cunoaștere destul de naivă, superficială a “Eu-lui” spre o autocunoaștere din ce în ce mai profundă care se îmbină cu o autoapreciere bine determinată, însă cu fluctuații mari. De la preadolescentul inferior, spre adolescentul superior are loc transferarea accentelor în autoapreciere de la laturile exterioare ale personalității la lumea interioară proprie. În același timp are loc mișcarea de la conștientizarea unor caracteristici izolate la autocunoașterea integră a caracterului. Dezvoltarea componentului cognitiv și afectiv decurge paralel, așa încât preadolescentul descoperă noi caracteristici psihologice în propria personalitate iar atitudinea față de ele se fixează în autoaprecierea specifică. Autoaprecierea preadolescentului se izolează treptat de aprecierile oamenilor din anturaj. Autoaprecierea preadolescentului este nu numai conștientizarea “Eu-lui” individual, dar și conștientizarea atitudinii proprii față de acest “Eu”. Odată formată, autoaprecierea în cele ce urmează va influența asupra relațiilor omului cu mediul ambiant. Să vedem care sunt cele mai esențiale deosebiri în SSD pentru copiii care au constituit loturile experimentale. I lot - preadolescenții din familii, elevi în școlile, gimnaziile, liceele republicii. Condițiile de viață, instruire și educație sunt cele cunoscute. În continuare ne referim la caracteristica situației sociale de dezvoltare specifice I-lui lot de copii. Am selectat acest grup încercând să asigurăm alegerea reprezentativă a populației de preadolescenți. În experimente au fost incluși elevi din clasele 5-6 și 8-9 din or. Chișinău și din raioanele republicii (Strășeni, Briceni, Călărași, Rezina, Orhei etc.). Pentru familiile copiilor este comun caracterul favorabil, atenția față de problemele preadolescenților, lipsa cunoștințelor științifice în domeniul psihologiei, deci familii obișnuite. De ce totuși apărăm teza despre condițiile specifice de dezvoltare a preadolescenților și, în special, de formare a conștiinței de sine? Considerăm că cel mai bine acest lucru poate fi ilustrat prin descrierea sferelor de bază în cadrul SSD pe care le-am evidențiat noi: Sfera copilul - adultul (comunicarea, interacțiunea, activitatea). Preadolescentul este partener de comunicare cu adulții în cadrul familiei, la școală, în stradă etc.

Este cunoscut faptul unei atitudini de neîncredere față de adult, care s-a pronunțat și accentuat cel mai mult în condițiile actuale. Sunt mai multe cauze ale acestor relații tensionate printre care menționăm: discordanța între cele spuse de către adult și ceea ce se întâmplă în societate, ceea ce real îl înconjoară pe preadolescent, între ceea ce se propune de adult ca orientări valorice și ceea ce real există în societate, între ceea ce propagă adultul și ceea ce real se întâmplă în societate etc. Gradul dezvoltării psihice, orientarea (haotică, instabilă) în mediul social, politic, ideologic etc. a preadolescentului îi permit de a coraporta informația primită în comunicare cu adultul cu ceea ce se întâmplă în societate. În plus la aceasta, mai există încă o divergență mare: preadolescenții marea majoritate a timpului îl petrec printre semeni în comunicare, interacțiune etc. și au posibilitatea de a compara tot ceea ce vine de la adulți cu percepția proprie a realității. În cadrul investigațiilor realizate de multe ori constatam în procesele verbale (compuneri, autodescrieri, fraze neterminate, etc.) gânduri de tipul: ”Părinții, învățătorii, ne spun că trebuie să învățăm, dar la ce? Acum trăiesc mai bine cei care fac business. Majoritatea din ei nu au făcut carte...” Intenționat am extras din compuneri acest fragment deoarece el este tipic pentru meditațiile preadolescenților contemporani. În cadrul analizei rezultatelor pentru preadolescenții din I lot experimental am constatat prezența interacțiunii, comunicării, activității în sfera “copilul - adultul”. Cum n-ar fi, dar în cadrul familiei (chiar și având în vedere toate neajunsurile și momentele negative menționate mai sus) preadolescentul tot timpul simte atenția părinților, tot timpul comunică cu ei. Desfășurarea comunicării, interacțiunii în cadrul acestei sfere influențează mult dezvoltarea preadolescentului. Preadolescenții din familiile incomplete cu condiții nefavorabile sunt majoritatea timpului liberi de contactele cu adultul. Comunicarea, interacțiunea în cadrul sferei copil - adult au loc cel mai mult la școală. În rest aceste contacte, comunicări sunt reduse la minimum din mai multe considerente: neatenția mamei față de copil, conflictele care progresează în această vârstă și mai ales pentru astfel de condiții sociale de educație. Analizând sfera dată pentru copiii din lotul II facem concluzia despre nivelul insuficient de comunicare, interacțiune de caracter subiect al adultului cu preadolescenții etc. Pentru copiii ramași fără tutela părinților din școlile internat (lotul III) comunicarea, interacțiunea, activitatea în sfera “copilul - adultul” se reduc la cele reglementate de către regimul intern al instituțiilor respective. Toată ziua ei sunt în contacte cu învățătorii, însă trebuie să accentuăm că comunicarea, interacțiunea se referă numai la sfera oficială, la instruire. Prea puține contacte sunt la nivelul interpersonal - anume ceea ce au mai mult nevoie preadolescenții. Sfera copilul - adultul este strict reglementată și decurge standard zi de zi, săptămână cu săptămână. Din nou în comunicare este în lipsă copilul ca personalitate, ca subiect, din nou el rămâne numai obiect al comunicării, obiect în relații, în cadrul procesului de instruire și educație. Deci, pe de o parte subiecții din lotul al III sunt mai mult timp implicați în

sfera descrisă de comunicare, interacțiune și activitate, iar pe de altă parte ea este foarte specifică. În sfera “ copilul - alt copil” trebuie să menționăm o creștere deosebită a comunicării, interacțiunii, activității în comun anume în perioada dată de vârstă. Rezultatele experimentale ne-au demonstrat că toți preadolescenții apreciază înalt această sferă de relații cu semenii. Majoritatea problemelor se rezolvă în comunicare cu cei care au probleme similare. De altfel comunicarea cu semenii este considerată tip dominant de activitate pentru vârsta preadolescentă. În cadrul acestei activități are loc dezvoltarea psihică și formarea personalității. Pentru I lot experimental sfera dată este foarte bine dezvoltată, copiii au contacte de comunicare, activitate în comun cu semenii la școală, în afara ei, în curte, diferite instituții. Același lucru îl putem menționa pentru preadolescenții care au format loturile II și III. Ținem să menționăm numai un singur moment - pentru lotul III - contactele, comunicarea, activitatea sunt strict reglementate de regulile, regimul, normele care există în instituțiile de tip închis și contingentul este mai mic, prin alte cuvinte preadolescenții având grupele de referință nu mai au prieteni în afara școlii, acasă, în curte etc. Sfera următoare “ copilul - anturajul material “. Considerăm că în acest aspect cei mai “privilegiați” sunt preadolescenții care au format I lot experimental. Condițiile de viață în care se dezvoltă ei le permit o cunoaștere mai amplă, mai profundă, prin intermediul a mai multor surse ale realității materiale în comparație cu cei din loturile II și III. În acest caz își lasă amprenta statutul social, asigurarea materială, condițiile materiale de viață, accesul la informație etc., care sunt mai favorabile pentru copiii educați în familii. Ultima sferă de deosebiri se referă la sfera “copilul - El însuși”. Reamintim că aici luăm în considerație atitudinea copilului față de el însuși, dezvoltarea sferei afective. În acest aspect am constatat deosebiri în cadrul loturilor experimentale care vor fi prezentate în special în timpul analizei rezultatelor experimentului de constatare. Aici vom menționa că caracteristic pentru preadolescenții din toate loturile este atitudinea contradictorie față de sine și faptul că ea este determinată de legitățile și mecanismele psihologice de dezvoltare a copilului de această vârstă. Preadolescentului îi este foarte greu să găsească independent răspuns la toate întrebările, problemele ce apar și aici în ajutor trebuie să vină omul matur. Sfera “ copilul - omul matur” deja a fost analizată pentru această perioadă de vârstă. Perioada preadolescentă se caracterizează prin schimbări genetice atât de esențiale și vizibile ale imaginii de sine, încât aceasta a făcut ca mulți cercetători s-o considere greșit moment inițial în dezvoltarea conștiinței de sine. Cu toate acestea trebuie de menționat că conștiința de sine la preadolescenți este numai o etapă, deși foarte importantă a dezvoltării ce continue linia ontogenetică a formării acestei formațiuni nucleare. Perioada preadolescentă este a doua perioadă critică, (prima este la 3 ani) după cum susține I.Cesnocova, în dezvoltarea psihică a personalității copilului. Aproximativ la 12 ani atenția copilului din nou e orientată asupra propriei personalități. Însă după cum menționează

H.Wallon, criza nouă se dezvoltă într-o direcție inversă în comparație cu desfășurarea celei de la 3 ani. Ea la fel începe cu contradicții, dar orientate nu tocmai asupra oamenilor, dar la obișnuințele legate de ei, relațiile și manifestările lor. Dacă copilul de 3 ani tinde să imite adultul, atunci preadolescentul invers, dorește să se deosebească de el, să se contrapună lui. Această criză este urmată și de actualizarea percepției de sine ca subiect independent. Însă tendința spre independență are alt sens. La preadolescent tendința spre independență se exprimă prin apariția conștientizării atribuției sale la adulți, în aceea ca el începe să se considere pe sine matur (neoformațiunea psihologică centrală a perioadei - "sentimentul maturității"). O astfel de conștientizare este în contradicție cu posibilitățile reale ale preadolescentului. Atitudinea adultului nu corespunde acestei noi percepții de sine. Preadolescentul încearcă să se afirme prin toate mijloacele accesibile ca subiect independent, capabil la manifestări independente în comportare. În aceste cazuri apare negativismul, încăpățănarea, închiderea în sine, nesupunerea voinței maturului, adică toate acele trăsături care au o bază favorabilă pentru manifestare. Formarea conștiinței de sine la preadolescent are la bază evidențierea unor calități din acțiunile și faptele comportamentale separate ("eu învăț rău"), generalizarea, interpretarea lor ca particularități ale comportamentului său, iar mai târziu ca însușiri ale propriei personalități. La preadolescent în calitate de izvoare pentru dezvoltarea conștiinței de sine sunt cunoașterea altor oameni și aprecierea rezultatelor activității și comportamentului propriu ce survin din partea oamenilor din anturaj. Condițiile principale care influențează procesul apariției neoformațiunilor centrale în psihicul preadolescentului și al nivelului nou al conștiinței de sine sunt factorii obiectivi: condițiile sociale de viață a preadolescentului, cerințele noi față de comportarea și activitatea lui în sistemul relațiilor cu adulții. Însă în cadrul analizei cauzelor care condiționează procesul formării personalității preadolescentului este necesar de a lua în considerație și schimbările biologice (în prim plan - maturizarea sexuală) și cele psihologice (complicarea formelor gândirii, dezvoltarea sferei emoțional - volitive). Procesul dezvoltării conștiinței de sine la preadolescent decurge pe fondul combinării particularităților biologice și psihologice în condițiile sociale în care se amplifică cerințele față de personalitate. Aici trebuie să concretizăm: mult depinde nu numai de condițiile sociale percepute de regulă în sens larg, dar și în primul rând de SSD despre care vorbim în cercetare. Sigur că mediul social în sens larg al noțiunii are o influență generală sau destul de globală asupra formării personalității și în particular asupra formării conștiinței de sine. Pentru toți preadolescenții este caracteristic interesul sporit față de personalitate, retrăirile, capacitățile, însușirile proprii. Conform rezultatelor noastre la preadolescenții contemporani autoanaliza este mai mult prezentă ca un autoscop: "ce sunt?", "cum sunt?", contrapunându-se cu cei din jur. În cadrul componentului cognitiv și afectiv au loc schimbări în conținut și cunoștințele despre sine, autoaprecierea se

formează în baza altor valori, ideologii etc. Nu vrem să trecem fără atenție faptul că și în prezent sunt multe neajunsuri în acest macro - mediu social, care deseori nu oferă material concret pentru formarea conștiinței de sine. Însă nu poate fi pus la îndoială acel avantaj , care persistă în condițiile actuale pentru formarea conștiinței de sine la preadolescenți.: libertatea de a fi, de a gândi, de a se autocunoaște, de a se autoaprecia orientându-se la interiorul său, la sine ca subiect, ca personalitate care este prețioasă și de valoare pentru societate. Majoritatea cercetărilor (puține la număr) confirmă că vârsta preadolescentă, în special perioada de 12-14 ani, e urmată de schimbări importante , uneori chiar dramatice în conținutul concret și structura conștiinței de sine. La această vârstă se mărește predispunerea spre autoobservare, timiditate, egocentrism, se micșorează autorespectul general și se schimbă esențial autoaprecierea unor calități. În același timp vârsta preadolescentă este destul de dificilă, fapt determinat de formarea imaginii de sine, conștientizarea individualității și finisarea identificării psihosexuale. În legătură cu aceasta trebuie să ținem cont de sensibilitatea preadolescenților față de particularitățile corpului propriu, înfățișarea sa. Cunoașterea succesivă și detaliată a lumii exterioare conduce la aceea, că sistemul intereselor cognitive este constituit din calitățile psihologice ale oamenilor din jur și mai ales a semenilor (în special, grupa referentă). Dezvoltarea interesului față de o altă persoană este condiționată de noile forme ale comunicării preadolescenților între ei. Ea are la bază ocupațiile colective cu interes comun, discuțiile, convorbirile etc., care de altfel formează un fond emoțional pozitiv al comunicării. Comunicarea preadolescenților include și atitudinea față de faptele comportamentale în relațiile interpersonale. Toate cele expuse îl fac pe preadolescent (rezultatele probelor - compunere-autodescriere, “Cine sunt” etc.) să se privească și pe sine, să-și analizeze comportarea sa în cadrul comunicării, interacțiunii, emoțiile și retrăirile proprii, posibilitățile și capacitățile etc. Comunicarea cu semenii se ridică la un nivel absolut nou în comparație cu perioadele precedente de vârstă. Ne referim înainte de toate la întrebarea despre factorii determinanți în formarea conștiinței de sine. Dacă pentru perioadele precedente tot timpul accentuam că experiența de comunicare cu adultul și semenii este primul din factori și rolul principal revine totuși comunicării cu adultul, atunci pentru această perioadă de vârstă experiența formată în baza comunicării cu semenii dacă nu întrece după semnificație experiența de comunicare cu adulții, atunci se echivalează cu ea.

Prezentarea și analiza calitativă a rezultatelor experimentale ne permite să conchidem că factorii determinanți ai formării conștiinței de sine în perioada preadolescentă sunt experiența de comunicare cu adulții și cu semenii și experiența individuală, însă ei determină formarea conținutului conștiinței de sine în dependență de situația social-economică actuală a societății. Conținutul componentului cognitiv și afectiv în structura conștiinței de sine a preadolescentului contemporan se deosebește de standardele din literatura de specialitate. Pentru verificarea

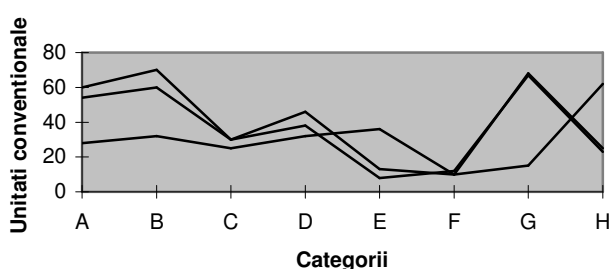
celorlalte ipoteze vom continua prezentarea datelor experimentale și analiza calitativă a lor. Condițiile sociale de viață, de educație își lasă o amprentă adâncă în formarea personalității copilului. Copiii din instituțiile de tip închis, din școlile internat se deosebesc radical de preadolescenții crescuți în familii care învață în școlile generale. Preadolescenții care au format lotul II experimental din familii incomplete cu caracter nefavorabil se deosebesc de subiecții I lot, dar și de cei din lotul III. La copiii educați în familie este pronunțată atitudinea emoțională pozitivă față de sine. Acești copii se iubesc pe sine indiferent de aprecierile din anturaj. În experimente deseori întâlneam preadolescenți care își subapreciază caracterul, dar totodată se iubesc pe sine. Copiii din școlile internat în procesul aprecierii manifestă atitudinea emoțională pozitivă față de sine, dragoste sau antipatie, însă toate acestea nu sunt bine pronunțate. Graficul nr. 1. Rezultatele în experimentul de constatare la proba Dembo-Rubinștein pentru preadolescentul inferior (1a) și preadolescentul superior (1b)



Apariția la preadolescenți a acestei sisteme complicate de atitudini este rezultatul însușirii de ei a două niveluri diferite de atitudine față de sine din partea maturului, înainte de toate din partea părinților, bunicilor etc. Pe de o parte părinții își iubesc copiii indiferent de comportarea lor reală, calitățile caracterului, manifestarea negativismului, conflictele prezente etc., iar pe de altă parte, ei obiectiv îi apreciază - așa cum ei sunt în situații concrete. Copiii crescuți în afara familiei sunt lipsiți de primul nivel de atitudini - dragostea necondiționată. Situația descrisă determină o atitudine simplă, unică, nedivizată față de sine a preadolescenților din școlile internat care se reduce numai la autoapreciere. Deprivarea trebuinței copilului în dragostea părintească determină apariția încrederii în sine la etapele timpurii ale ontogenezei și devine treptat o caracteristică stabilă a personalității discipolilor din instituțiile de educație de tip închis. Elevii de vârstă preadolescentă mai des accentuează calitățile care îi ajută sau îi încurcă să devină prieten bun, priceperile, greutățile în cunoașterea și înțelegerea altor oameni. Din experimentele efectuate am constatat ca elevii școlilor internat în procesul autodescrierii deseori accentuează atitudinea față de alți oameni, capacitățile comunicative, înțelegerea celor din anturaj. Acești copii sunt centrați pe școală: comunicarea cu adulții - comunicarea cu învățătorii, interacțiunea cu adulții - interacțiunea cu învățătorii, aprecierea adulților - aprecierea

învățătorilor etc. Elevii - preadolescenți din școlile - internat sunt lipsiți de comunicarea cu adulții în afara lecțiilor, notelor, temelor pentru acasă. Ei sunt în contact numai cu adulții care își îndeplinesc funcția de pedagogi. Pentru elevi autodescrierea este pe de o parte ceea ce ei pot și iubesc, iar pe de altă parte aprecierea calităților proprii. Preadolescenții din instituțiile de tip închis descriu caracteristicile fizice, comportamentul, atitudinile semenilor de sex opus. Pentru elevi este importantă contrapunerea negativă a comportamentului său celui normativ. Pentru acești copii din școlile - internat importanță deosebită are priceperea personală de a se adapta la situație. Compararea imaginii de sine ne permite să conchidem că elevii școlilor - internat sunt socializați insuficient în comparație cu copiii din primele doua loturi. Ei sunt mai infantili, dependenți în comportare, în autoapreciere de cei din jur. În imaginea de sine a preadolescenților din lotul I aceste momente sunt bine observabile în cazul când ei deschis își exprimă tendința spre independență, protestul împotriva tutelei și controlului, iar la discipolii școlilor - internat se evidențiază poziția opusă - recunoașterea necesității controlului exterior. La elevii din școlile - internat atitudinea față de sine se reduce la aprecierile din anturaj. La semenii lor din școala generală în perioada dată are loc procesul activ de formare a atitudinii proprii față de sine. În baza reprezentărilor formate are loc elaborarea criteriilor proprii de autoapreciere, se reorganizează, transformă, dezvoltă personalitatea în corespundere cu criteriile proprii. Din aceste considerente la ei este atât de mare procentul aprecierilor emoțional -valorice. Tot - odată am constatat multe aprecieri negative, în care se reflectă insatisfacția în sfera dezvoltării, formării "Eu-lui" propriu. În cadrul comparării imaginii de sine la preadolescenții din diferite situații sociale de dezvoltare am observat că elevii școlilor internat în procesul autodescrierii vorbesc cel mai mult de calitățile morale proprii, deseori negative: sunt neascultător, sunt mincinos, sunt leneș, nu vreau să învăț, sunt grosolan etc. La elevii din școlile generale în autodescrieri calități negative se întâlnesc mult mai rar. În compuneri, în teste ei mai mult descriu calitățile pozitive: sunt stăruitor, ascultător, muncitor, harnic etc. Conform datelor obținute asemenea caracteristici constituie 1/3, iar restul se referă la cele emoțional-valorice: "organizat", "reținut", etc. Raportul caracteristicilor emoțional-valorice pentru preadolescenți este: I lot - 59% , al II lot - 37% , al III lot - 18%. Preadolescenții din școlile generale (I lot) sunt orientați asupra însușirilor personalității, posibilităților și capacităților, în timp ce semenii lor din lotul III (școlile - internat) mai mult sunt orientați la mediul ambiant, la adaptarea socială. Preadolescenții din familiile incomplete cu condiții nefavorabile (lotul II) îmbină în sine caracteristicile I lot și caracteristicile preadolescenților din lotul III. În clasa VII-VIII la elevii din I lot se constată o intensificare vădită a formării imaginii de sine care este determinată de sistemul orientărilor valorice pe când la semenii din lotul III în această vârstă n-am constatat această intensificare. Pentru copiii din lotul II schimbările ce au loc în formarea conștiinței de

sine în jumătatea a doua a vârstei preadolescente sunt mai puțin pronunțate în comparație cu lotul I, dar mai intense în comparație cu copiii din lotul III. Încă o deosebire în imaginea de sine la preadolescenți (dictată de existența și dezvoltarea în diferite SSD) se referă la manifestarea caracteristicilor de vârstă care cel mai bine sunt exprimate la copiii din familii și cel mai puțin pronunțate la preadolescenții ramași fără tutelă din școlile internat. Preadolescenții din familiile incomplete cu condiții nefavorabile după rezultate se apropie mai mult de leații lor din lotul III. În continuare vom prezenta rezultatele la tehnicile la care încă nu ne-am referit și analiza comparativă cantitativă și calitativă pentru preadolescenții educați în diferite condiții sociale de dezvoltare. La proba “Cine sunt eu” - (20 de afirmații) am obținut următoarele date. Graficul nr.2. Importanța categoriilor pentru preadolescenții educați în diferite SSD



Analiza datelor la această probă ne permite să conchidem că la preadolescenții din școala generală predomină categoria A (60%) - afirmațiile înscrierii (genul, vârsta, apartenența socială, pronumele, starea familială, apartenența etnică), categoria G (68%) - stilul interpersonal și categoria B (70%) - afirmațiile social - valorice, gradul competenței. Pentru preadolescenții din familii incomplete mai semnificative sunt categoria A(54%) - afirmațiile înscrierii , G (68 %) - stilul interpersonal. La preadolescenții din lotul al III pe prima poziție este categoria H(62%) - caracteristici personale. Analiza rezultatelor ne permite să considerăm că la preadolescenții din lotul I se manifestă tendința spre individualitate, spre existența “Eu-lui” propriu, iar la semenii din lotul al III predomină categoria H, care ar însemna tendința cunoașterii de sine, de apărare a sinelui cu o ușoară nesiguranță. O importantă mare pentru acești copii îl are Eu-l fizic. La acești copii a atins dezvoltare mai înaltă în comparație cu primele două loturi interesul față de sexul opus, dorința de a plăcea și în legătură cu aceasta - atenția față de exteriorul propriu, grija pentru atracție. La preadolescenții din școala generală (lotul I), în consecutivitate descrescând, au o valoare mai mare indicii categoriilor B și G. Predominarea categoriei B (afirmațiile social - valorice) indică că preadolescenții din lotul I au asimilat valorile, normele și mijloacele de comportare mai mult în comparație cu elevii din lotul III. Valorile, normele la sfârșitul acestei perioade s-au transformat în cerințe și preadolescenții le înaintează față de propria comportare și față de comportarea altor persoane ca măsură de apreciere și autoapreciere. Predominarea categoriei G (stilul interpersonal) exprimă tendința crescută de apropiere cu semenii, colegii de

școală, din curte etc. Elevii din lotul I au un număr mai mare de colegi, au mai multe posibilități de prietenie cu alți copii. Aceeași situație este caracteristică pentru cei din lotul II. Preadolescenții din școlile - internat spre deosebire de primele două loturi interacționează cu un număr mai mic de semenii (numai cu cei care le sunt colegi de clasă, școală). Ei sunt puși în condiții restrânse de autoafirmare în cadrul clasei. Momentele evidențiate se reflectă asupra formării imaginii de sine prin primul factor determinant - experiența de comunicare cu adulții și semenii. La aceeași probă am constatat cel mai scăzut nivel de autoprezentare la preadolescenții din lotul III, care ne vorbește despre dezvoltarea incompletă a reflexiei, despre o reținere în dezvoltarea componentului cognitiv în cadrul conștiinței de sine. Rezultatele pe care le-am obținut și le-am descris la proba " Cine sunt eu", corelează cu materialele selectate din compuneri - autodescrieri. Compunerile preadolescenților sunt meditații asupra personalității, vieții, activității, timpului liber. Ele sunt descrieri ale relațiilor cu alți copii și oamenii maturi, a comportării, a caracterului, a intereselor etc. Din punctul nostru de vedere este important faptul că preadolescenții din toate loturile meditează despre Eu-l propriu în mod concret cu includerea faptelor, relațiilor, comportamentului. Compunerile - autodescrierile preadolescenților din lotul I sunt mai mari deși timpul acordat pentru scrierea lor a fost același. Considerăm că în acest caz pot fi mai multe lămuriri, toate în formă de presupuneri, ca ipoteze. Probabil aici se reflectă nivelul mai redus al reprezentărilor despre sine, sărăcia relativă a componentului cognitiv. Alt moment poate fi faptul că copiii din școlile - internat nu au o experiență atât de amplă în ceea ce privește deprinderea de autoanaliză, de reflexie și în acest caz ei reușesc să prezinte în scris informație mai restrânsă, mai simplă. Analiza compunerilor ne-a format reprezentarea despre imaginea de sine a preadolescenților. La copiii educați în diferite SSD se evidențiază diferite teme pentru compuneri: la copiii din I lot - "autoprezentarea", "calitățile personale", "planurile pentru viitor", "interesele", la cei din lotul II - " planuri pentru viitor", "calitățile personale", "interesele", la cei din lotul III - "comportarea", "interacțiunea, relațiile cu semenii și cu persoanele de sex opus". Analiza psihologică calitativă a compunerilor ne permite să conchidem că pentru toate loturile experimentale sunt comune gândurile despre viitor: "să câștig bani", "să fiu bogat", "să am de toate". Pentru preadolescenți este semnificativă sfera comunicării, relațiilor cu oamenii din jur, cu alți copii care poate fi considerată de bază pentru copiii de vârstă preadolescentă, indiferent de condițiile de educație. La tema "relațiile cu oamenii, maturii, semenii" se evidențiază cel mai des următoarele tipuri de expresii: 1. Descrierea capacității de a înțelege alți oameni: "Eu pot să intru în situația prietenilor, colegilor, îi înțeleg mereu și pot să le dau un sfat cu plăcere" (clasa VII, școala de masă, fată). "Când aud o oarecare bucurie de la prieteni, eu sunt fericită"(clasa VII, școala - internat, fată). 2. Descrierea atitudinii față de alți oameni - " nu-mi plac oamenii vulgari"(clasa IX, școala de masă, băiat), "îmi plac oamenii care

se poartă bine cu mine”(clasa IX, școala internat, fată). 3. Aprecierea ca prieten - “sunt destul de prietenos și am mulți prieteni”(clasa IX, școala internat, băiat),”eu sunt o prietenă bună”(clasa VIII, școala de masă, fată). În jumătatea a doua a vârstei preadolescente predomină descrierea intereselor, capacităților proprii. Acest lucru este important dacă luăm în considerație că dezvoltarea intereselor, mărirea importanței lor este privită ca o caracteristică esențială a vârstei preadolescente și este legată de autodeterminare. La tema “ autoaprecierea și nivelul acceptării proprii, calitățile personalității” am stabilit 2 subteme: ” atitudinea față de sine” și “calitățile personale”. Studiind compunerile preadolescenților, am observat că la copiii din școlile internat predomină autoaprecierea generală, iar la semenii din lotul I și II predomină autoaprecierea caracterului propriu. La preadolescenții din clasa VII, educați în diferite SSD, autoaprecierea este diferită. La copiii din lotul III ea este mai scăzută. Dacă copiii din școlile generale mai mult își descriu calitățile pozitive, atunci preadolescenții din școlile internat pe lângă calitățile pozitive își descriu și calitățile negative. La preadolescenții superiori se constată schimbări în dezvoltarea componentului afectiv. La preadolescenții din I lot crește nivelul de autoapreciere, ei sunt mulțumiți de propria persoană, deși evidențiază și unele caracteristici negative. Copiii din lotul al III exprimă dorința de autoperfecționare, însă la ei se păstrează evidențierea calităților negative în raport mai mare față de preadolescenții din loturile I și al II. Preadolescenții din lotul al III mai mult povestesc despre greutățile ce le au, despre visele, planurile pentru viitor. Foarte des în compuneri, în probe întârneam dorința preadolescenților de acumulare a bunurilor materiale, bani etc. Pentru discipolii din școlile - internat, care în mare măsură sunt lipsiți de partea materială a vieții, în comparație cu copii din I lot experimental, această tendință este destul de argumentată. Analiza compunerilor, afirmațiilor, anchetelor ne permite să vorbim că preadolescenții din școlile internat consideră că cei din jur au o atitudine negativă față de ei deși ei se caracterizează pozitiv, cu calități personale pozitive. Mulți din ei au scris că sunt lipsiți de neajunsuri. Credem că în acest caz preadolescenții recurg la mecanismele de apărare, de refugiu. Idealul preadolescenților din școala de masă este diferit - poate fi ideal intelectual, fizic etc., iar la copiii din lotul III idealul în multe cazuri este nedeterminat. Pe copii în oamenii maturi îi atrag calitățile morale, calitățile volitive. Preadolescenții din școlile internat, apreciind calitățile proprii, sunt mulțumiți și se acceptă așa cum sunt.

Tabelul nr.1. Rezultatele la proba :”Cunoașterea atitudinii față de sine însuși”.

Clasa	VII			IX		
	I lot	II lot	III lot	I lot	II lot	III lot
Variantele de răspunsuri						
Dominante						
a	12	8	4	4	4	4
b	10	2	2	12	6	4
c	24	30	34	28	30	32

Analiza calitativă a rezultatelor ne permite să constatăm o diversitate mai mare a răspunsurilor la preadolescenții din lotul I. Din toate variantele de răspuns predomină varianta “c”. Putem vorbi despre dezvoltarea insuficientă a autocunoașterii care se manifestă în dezacordurile mai mult sau mai puțin pronunțate la preadolescenți între ceea ce ar dori să fie și comportamentul lor real. Vârsta dată este perioada transformărilor fiziologice și psihologice, vârsta căutărilor. Pentru preadolescenți este caracteristică cunoașterea incompletă a propriilor capacități și calități care din nou trecând calea de formare (sigur că nu deplin, dar în baza schimbărilor mari ce intervin în personalitate) se stabilesc ca structuri la sfârșitul perioadei date. Din tabelă observăm că copiii din lotul I au la categoriile “a” și “b” mai multe răspunsuri în comparație cu celelalte două loturi. Aceasta evocă o cunoaștere relativ mai profundă a propriei personalități în comparație cu lotul II și III. Să ne transferăm de la studiul cunoașterii de sine (componentul cognitiv) la autoapreciere (componentul afectiv). Autoaprecierea este componentul emotiv al conștiinței de sine. În scopul studierii autoaprecierii, la preadolescenții educați în diferite SSD, am administrat mai multe tehnici. Să ne referim la proba Dembo-Rubinștein și tehnica autoaprecierii lui A.Petrovski. Să prezentăm la început rezultatele primei probe.

Tabelul nr.2. Importanța individuală a indicilor autoaprecierii (clasa VII).

	Sănătate	Logica	Caracter	Fericire	Bunătate	Comunic.	Hărnicie	Dreptate	Val.medie
I lot	310	315	321	340	330	345	305	350	327
II lot	312	310	318	335	325	310	300	340	318
III lot	315	310	315	330	326	290	380	342	326

Tabelul nr.3.Importanța individuală a indicilor autoaprecierii (clasa IX).

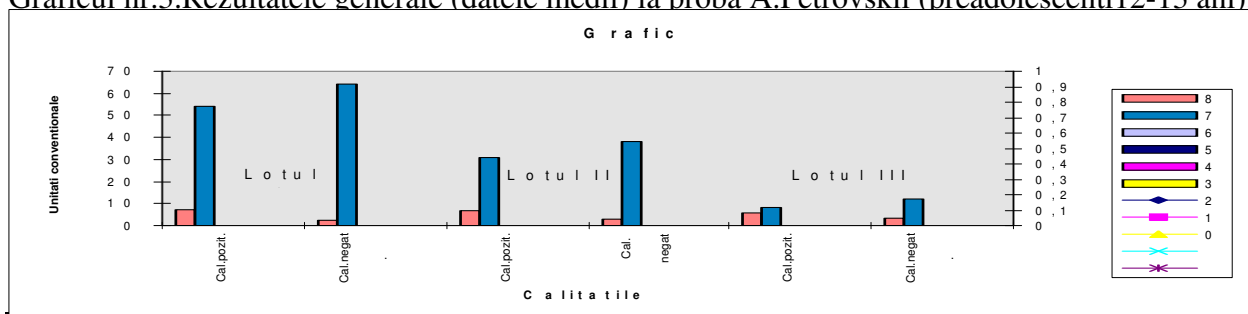
	Sănătate	Logica	Caracter	Fericire	Bunătate	Comunic.	Hărnicie	Dreptate	Val. medie
I lot	325	320	318	339	339	319	294	330	323
II lot	300	305	260	320	328	300	300	320	304
III lot	290	270	220	315	315	280	328	315	291

Comparând datele din aceste două tabele nu constatăm diferențe mari între preadolescenții din clasa VII și a IX. Pentru preadolescenții superiori la unele caracteristici ale scării rezultatele sunt mai mari. În același timp autoaprecierea la fiecare din grupurile studiate are specificul său. La adolescenții din clasa VII se observă autoapreciere înaltă, atitudine pozitivă față de propria persoană. La preadolescenții din școlile internat autoaprecierea este puțin mai scăzută decât la semenii din școala generală (I lot) și aproape aceeași ca și la copiii din lotul II. La copiii din lotul III la scările “Sănătate” și “Hărnicie” autoaprecierea este mai înaltă. Preadolescenții din clasa VII se caracterizează prin acceptarea persoanei proprii cu atitudinea critică, incompletă față de

sine. Autoaprecierea la preadolescenții superiori este mai diversă. La ei atitudinea critică față de propria persoană este formată. Copiii din I lot au atitudine pozitivă față de propria persoană, deși trecerea de la o autoapreciere la alta poate fi bruscă. Pentru preadolescenții din școlile internat (lotul III) din clasa IX este caracteristică autoaprecierea mai scăzută decât la preadolescenții din I lot. Aprecierea negativă a celor din jur și greutățile proprii se percep ca stabile și aceasta influențează atitudinea scăzută față de sine.

Pentru preadolescenții din lotul al II este caracteristică instabilitatea în autoapreciere, trecerea bruscă de la autoaprecierea pozitivă la cea negativă și invers. Rezultatele sunt intermediare între I și al III loturi experimentale. Stilul autocrat din școlile internat, regimul strict de viață, influențează negativ formarea imaginii de sine și determină o formare specifică a ei. Atentările permanente la propria persoană, critica permanentă trezesc la copii retrairi afective puternice. În același timp ele sunt, de regulă, retrairi interioare, ascunse a preadolescenților și fiind camuflate în interior ele provoacă apariția unor astfel de caracteristici ale personalității precum ar fi anxietatea, agresivitatea, neacceptarea propriei persoane care determină formarea conținutului specific al componentilor de bază a conștiinței de sine. Prelucrarea statistică a rezultatelor, testarea la semnificația statistică prin intermediul criteriului U - Mann-Whitney ne permit să vorbim despre diferențe statistic semnificative în rezultate ce reflectă conținutul concret al autoaprecierii. În același timp trebuie să menționăm că testarea semnificației statistice a diferenței în nivelul dezvoltării autoaprecierii pozitive n-a oferit diferențe statistic ne semnificative. Preadolescenții din toate loturile experimentale au o autoapreciere pozitivă, deși ea diferă pe scara de evaluare propusă în cadrul probei date. Un alt tablou a fost constatat pentru preadolescenții superiori (clasa IX). În acest caz coeficienții de semnificație statistică a diferențelor sunt valabili pentru eșantioanele studiate. Cu alte cuvinte, pentru această vârstă nu numai în conținutul autoaprecierii sunt prezente diferențe dar și în nivelul manifestării ei. La preadolescenții din școlile internat ea este mult mai scăzută în comparație chiar și cu copiii din lotul II experimental. Dinamica dezvoltării autoaprecierii în vârsta preadolescentă este reflectată și în rezultatele obținute la proba propusă de A.Petrovskii.

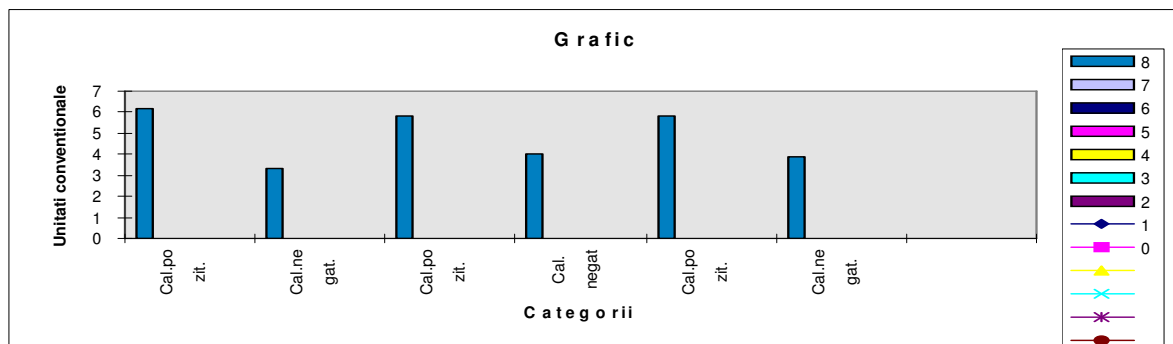
Graficul nr.3. Rezultatele generale (datele medii) la proba A.Petrovskii (preadolescenti 12-13 ani).



Faptul că proba dată este folosită în psihologia practică de mai mulți ani și caracteristicile enumerate sunt (sau trebuie să fie) cunoscute pentru copiii de această vârstă ne permite să vorbim despre un nivel redus al dezvoltării componentului cognitiv și afectiv. În conținutul concret al conștiinței de sine lipsesc caracteristicile respective enumerate în probă și structura “nucleară” și periferică sunt ceva mai sărăcăcioase decât la preadolescenții din lotul I. Lipsa acestor calități (tradiționale) determină schimbări în autoapreciere, în caracterul și nivelul ei. Putem vorbi în acest caz despre un nivel scăzut al introspecției, reflexiei. Analiza rezultatelor la această tehnică, prezentate în diagrame, ne permite să vorbim că la toate loturile predomină autoaprecierea calităților pozitive. Compararea dreptunghiurilor din dreapta pentru fiecare din trei loturi ne oferă o descreștere a autoaprecierii calităților pozitive de la 7,4 unități medii la lotul I, prin 6,8 la lotul II la 5,9 un. med. pentru lotul III. Din contra constatăm o creștere (mai puțin pronunțată) în autoaprecierea datelor negative de la lotul I (2,6 un. medii) până la 3,35 un. medii pentru lotul III.

Pentru autoaprecierea calităților pozitive diferențele sunt statistic semnificative, pentru cele negative, diferențele nu sunt statistic semnificative. Din nou putem vorbi despre un nivel mai scăzut de formare cât a componentului cognitiv atât și despre o apreciere pozitivă puțin pronunțată pentru preadolescenții din lotul III. Să prezentăm rezultatele aceleiași probe pentru preadolescenții superiori (14-15ani).

Graficul nr. 4. Rezultatele autoaprecierii după proba lui A. Petrovskii (în mediu) pentru preadolescenții superiori.



Analiza rezultatelor prezentate ne permite să conchidem și în acest caz prevalarea atitudinii pozitive față de sine, autoaprecierii pozitive înalte a calităților proprii. Datele acestei probe pentru vârsta preadolescență superioară corelează cu rezultatele la proba Dembo-Rubinștein. Sfârșitul perioadei preadolescențe dictează transformări în conștiința de sine. Acest lucru nu este întâmplător. Marile transformări se apropie de finele sale, toate schimbările capătă caracterul perioadelor stabile intrând din nou în timpul său latent, molecular (L.Vîgotsky) fără mari cotituri și salturi. Oformarea structurilor personalității care începe din “nou” în această perioadă de vârstă deja s-a produs. Preadolescentul la sfârșitul perioadei este capabil la reflexie profundă, la autoobservare, la atitudine conștientă față de propria personalitate cu toate laturile,

caracteristicile pozitive și negative pe care le are formate. În comparație cu preadolescentul inferior, căruia îi este cu adevărat greu să se “descurce” în lumea interioară proprie din cauza acelor transformări care se petrec în acest răstimp, preadolescentul superior, deja la un nivel mult mai adecvat își percepe “Eu-I” propriu. Diferența în autoapreciere nu mai este atât de evidentă

În continuare ne vom referi la studiul identității sexuale în cadrul structurii conștiinței de sine. În imaginea de sine a fiecăruia dintre noi are relief și cât de mult ne percepem ca posedând feminitate sau masculinitate. Conform concepțiilor clasice mulțumirea de sine este mai mare cu cât autodefinirea persoanei în termeni de masculinitate, feminitate corespunde mai mult cu trăsăturile și comportamentul real. Identitatea sexuală în perioada preadolescență a fost studiată prin intermediul a mai multe tehnici. Calitățile accentuate de fetele din primul lot (condiții sociale favorabile) sunt mult mai multe și diverse în comparație cu cele evidențiate de fetele din lotul III. În condițiile școlii internat fetele stabil au repetat 4 calități: îngrijită, curată, ordonată și harnică. La fetele din lotul I descrierile sunt foarte lungi, detaliate. Unele calități sunt redată prin intermediul a 2, 3 propoziții. Fetele din lotul II ocupă o poziție intermediară în prezentarea calităților respective. În condițiile de educație în instituțiile de tip închis modelul feminin la copii este mai puțin determinat, cu o exprimare mai generală și cu un conținut mai sărac. Cauzele sunt aceleași. Copiii au experiența limitată și în acest domeniu de cunoaștere a altor oameni și deci a autocunoașterii. Copiii se familiarizează cu feminitatea - masculinitatea în condițiile școlii - internat, însă în lipsa acelor relații, roluri etc., etc. care sunt prezente în familie. Rezultatele preadolescenților la autodescrierea feminitate-masculinitate în experimentele de constatare pot fi prezentate în modul următor. Traseul băieților din lotul I (educați în familii) este mai bogat și mai divers în comparație cu celelalte două loturi experimentale în ceea ce privește conținutul componentului cognitiv și anume - cunoștințe despre sine ca bărbat. La preadolescenții din lotul III acest component este mai puțin dezvoltat - copiii au mai puține cunoștințe despre sine ca individ ce aparține unui anumit sex, ei prezintă caracteristici generale, mai puțin determinate. În următoarea probă în care preadolescenții trebuiau să facă o selectare, o deosebire a calităților feminine de cele masculine am constatat unele deosebiri dictate de SSD. Fetele educate în familii din școlile generale au ales mult mai multe calități cu predominarea celor din mijloc (calități de feminitate). În lotul II și III fetele de asemenea se identifică cu sexul, însă ele au folosit mai puține caracteristici și nu au folosit strict caracteristicile care se referă numai la feminitate.

La băieți ușor putem constata predominarea calităților ce se referă la sexul masculin. În rezultatele băieților educați în diferite SSD nu constatăm deosebiri esențiale. Unicul lucru care poate fi accentuat este numărul mai mic de calități folosite de către copiii din lotul III (educați în școlile- internat) ceea ce ne indică la cunoștințe mai puțin diverse la acești preadolescenți care

ar trebui sa fie prezente în structura cognitivă a imaginii de sine. Pentru ca conținutul structurii cognitive să fie bogat, copilul are nevoie de acumularea experienței respective care în condițiile instituțiilor de tip închis este destul de limitată. Acest fapt l-am menționat de mai multe ori pe parcursul lucrării. Generalizând rezultatele acestor probe precum și datele obținute în compuneri și alte tehnici putem conchide că în perioada preadolescentă de dezvoltare la toți copiii studiați am constatat formarea identității sexuale, însă condițiile SSD determină complexitatea cunoștințelor despre sine ca individ ce aparține unui anumit sex. La preadolescenții din instituțiile de tip închis, unde experiența de comunicare este mai săracă, se constată un conținut mai sărac al cunoștințelor despre sine ca băiat sau fată.

Investigațiile realizate în cadrul problemei formării conștiinței de sine în vârsta preadolescentă în dependență de SSD ne permit să generalizăm și să facem următoarele *concluzii*:

1. În vârsta preadolescentă are loc o transformare radicală în conținutul conștiinței de sine care în mare măsură se formează în dependență de situația socială în sens larg al noțiunii. Conținutul concret (în special în cadrul componentului cognitiv) al conștiinței de sine la preadolescenții contemporani se deosebește de datele tradiționale din literatura de specialitate. Momentele specifice sunt determinate de situația socială concretă caracteristică pentru statul nostru.
2. La copiii de această vârstă indiferent de SSD în cadrul conștiinței de sine predomină aceleași orientări, caracteristici, valori, conținut.
3. Factori determinanți ai formării în această vârstă a conștiinței de sine sunt experiența de comunicare și experiența individuală a subiectului, însă crește considerabil rolul experienței de comunicare cu semenii. Factorii determinanți au și ei o influență prin prisma SSD în sensul larg al noțiunii.
4. În dependență de SSD (3 loturi experimentale studiate) la preadolescenți se formează un conținut specific al conștiinței de sine. Obiectivele, scopurile înaintate pentru experimentele în această perioadă de vârstă au fost realizate. Ipotezele au fost confirmate și sunt veridice, fapt asigurat prin numărul mare de subiecți (240), numărul mare și diversitatea probelor folosite și testarea rezultatelor la semnificația statistică.

Summary

The given work is devoted to experimental study of self-consciousness in teenage age. The major factors determining development of the given formation(education) were revealed, the mechanisms and laws of development of self-consciousness at the teenagers from various social situations of development are described dynamics(changes).

Bibliografie:

- 1.I.Racu. Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite. Chișinău, 1997.
 - 2.I.Racu Psihologie conștiinței de sine. Chișinău, 2005.
- Primit la 1.12.2006
-



Reprezentări sociale și practici cotidiene

Mihai Șlehtițchi, *doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar*

Numeroase studii centrate pe ideea depistării entității reprezentării sociale au permis să se stabilească că aceasta, în calitatea-i de “*cadru cognitiv socialmente însemnat*” ori – în alți termeni – de “*sistem extrem de util în înțelegerea și stăpânirea ambientului*”, se impune prin capacitatea de a “*încorpora idei*” în tot ce ține de practicile cotidiene ale comunității*.

Primul pas în direcția vizată îl face S. Moscovici, care constată – încă la începutul anilor '60 – că procesele reprezentationale înfățișează structuri dinamice apte să influențeze neîntrerupt asupra ansamblurilor de practici și de conduite umane. Orice reprezentare socială – găsim, bunăoară, în *La psychanalyse, son image et son public* [4] – redă un „ (...) sistem de valori, de credințe și noțiuni relative la obiecte, aspecte sau dimensiuni ale mediului social care permit nu numai stabilirea cadrului de viață al indivizilor și grupurilor, dar constituie în mod egal un instrument de orientare a percepției situației și de elaborare a răspunsurilor”. Conform ilustrului psihosociolog francez, specificul manierei în care percepem lumea este acela că nu operează o ruptură între universul interior și cel exterior al individului sau al grupului. În *The phenomenon of social representations* [5], o lucrare ce vine- cu câțiva ani mai târziu - să dea noi semnificații eșafodajului teoretic expus în *La psychanalyse, son image et son public*, el opinează că *nu există reprezentare fără context activ, fără persoane care întreprind ceva concret pentru a se schimba pe sine si/sau a-i schimba pe alții*. Fiindu-le străină indolența, persoanele în cauză gândesc de o manieră instrumentală, producând și propagând diverse reprezentări și soluții cu referire la problemele stringente ale momentului. Pe străzi, în cafenele, birouri, spitale, laboratoare etc., acestea analizează, comentează, combină în mod spontan “filosofii” neoficiale, cu un impact decisiv asupra raporturilor pe care le întrețin cu ceilalți , asupra alegerilor pe care le fac sau le au de făcut, asupra modului în care își cresc copiii sau își schițează tot felul de planuri pentru viitor.

Odată emisă, viziunea moscoviciană cu privire la capacitatea reprezentării sociale de a defini și orienta acțiunile cotidiene ale indivizilor devine una atractivă pentru multiple categorii

* Utilizând sintagma *practicile cotidiene ale comunității*, vom remarca – de la bun început – că ea nicidecum nu se referă la *comportamentele umane izolate* sau la *practicile cotidiene individuale*. Or, în timp ce noțiunea de *comportament uman izolat* redă acțiuni incidentale, irepetabile și nerepresentative din punct de vedere social, iar noțiunea de *practică cotidiană individuală* – operațiuni restrânse cu caracter pur personal, cea de *practici cotidiene comunitare* – așa cum sugerează mai mulți analiști [1; 2; 3] – vine să exprime stări dinamice (conduite, experiențe etc.) despre care se poate spune că sunt: (a) răspândite; (b) repetabile; (c) vizibile și recognoscibile social; (d) asumate de un număr impunător de subiecți; (e) determinate de norme colective; (f) structurate social și (g) reglate contextual.

de cercetători, ea cunoscând – pe parcurs – noi variante interpretative. Câteva exemple pot certifica pe deplin veridicitatea unui asemenea curs evenimential:

- D. Jodelet – *conceptul de reprezentare socială desemnează o formă de cunoaștere specifică, o știință a sensului comun, al cărei conținut ghidează relațiile cu lumea, orientează și argumentează conduitele sociale* [6; 7];
- N. Ficher – *reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității ce transformă obiectele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale* [8];
- P. Moliner – *reprezentările sociale sunt categorii de cunoștințe cu funcționalități sociale, modalități de integrare comunitară a indivizilor, posibilități de a acționa în lumea socială* [9; 10];
- W. Doise – *stabilește o legătură între organizarea cognitivă și raporturile sociale reprezentările sociale redau niște principii generatoare de luări de poziție ce sunt legate de inserțiile specifice într-un ansamblu de raporturi sociale; n-ar trebui să se utilizeze termenul de reprezentări sociale decât în măsura în care se* [11];
- J.-M. Seca – *reprezentările sociale formează ansambluri complexe de judecăți și acțiuni, aflate la dispoziția grupului în scopul organizării atitudinilor, comportamentelor și practicilor acestuia* [12].

Rolul de excepție pe care-l deține reprezentarea socială în emergența practicilor cotidiene ale comunității nu este – bineînțeles – unul ivit la întâmplare. Acest rol – după cum arată J.-C. Abric [13] - rezultă din cel puțin trei factori esențiali:

- a) reprezentarea socială intervine în mod direct în *definirea finalității situației*, determinând astfel *a priori* tipul de relații pertinente pentru subiecți, dar și – eventual – tipul de demers cognitiv ce urmează a fi adoptat în situațiile în care trebuie îndeplinită o anumită sarcină;
- b) reprezentarea socială produce în mod egal un *sistem de anticipări și de așteptări*, ea fiind, de fapt, o acțiune asupra realității: selectare și filtraj de informații, interpretări chemate să facă această realitate conformă cu reprezentarea, etc.;

- c) reprezentarea socială, raliindu-se unui spectru larg de reguli/legități existențiale, este *prescriptivă* de comportamente sau practici obligatorii, ea definind ceea ce este permis, tolerabil și acceptabil într-un context dat.

Prin modul în care determină relațiile indivizilor cu mediul lor fizic și spiritual, reprezentarea socială- potrivit mai multor surse [14; 15; 16] – se dovedește a fi un *ghid de acțiune* (orientând faptele și experiențele sociale), o *grilă de precodare a realității* (determinând apariția seturilor de anticipări și așteptări) sau/și un sistem de *prescripții condiționale* (indicând asupra ce trebuie de făcut în anumite condiții sau cazuri particulare).

Acestea fiind spuse , să ne întrebăm acum dacă afirmațiile gen “Reprezentările sociale orientează și organizează interacțiunile din cadrul comunității” sau “Reprezentările sociale prescriu comportamentele și practicile indivizilor” sunt suficiente pentru a pătrunde în chintesența contingenței ce se instituie între gândirea și activitatea noastră de zi cu zi. Răspunsul – credem – nu poate fi decât unul infirmativ. De ce? Cum evenimentelor/faptelor de sorginte psihosocială- în întreaga lor varietate - le este caracteristică complexitatea, ar fi eronat să susținem că afirmațiile de mai sus oferă o perspectivă multivalentă asupra realului. Spunând „Reprezentările sociale orientează și organizează interacțiunile din cadrul comunității ”sau „Reprezentările sociale prescriu comportamentele și practicile indivizilor”, noi, de fapt, acredităm doar o parte din adevăr. Or, de vreme ce reprezentările – precum am demonstrat deja – determină practicile sociale, este absolut firesc ca și practicile, la rândul lor, să exercite un anumit impact asupra reprezentărilor.

Ce observă, bunăoară, D. Jodelet atunci când finisează – la 1986 – prima sa cercetare cu referire la reprezentarea socială a nebunului și a nebuniei? Ea observă că acest gen de reprezentare este condiționat de practicile ce caracterizau la acel moment așa-numita “*colonie familială*” (= un ansamblu de comune din mediul rural în care bolnavii mintal au fost încredințați spre îngrijire unor persoane, printr-un sistem de plasament familial). Practicile vizate derivau din raporturile existente între pacienți și îngrijitori și erau reglate prin două modalități de bază: (i) setul de așteptări ale pacienților (definite de către experimentator prin sintagma “*constrângeri printr-un raport social*”) și (ii) integrarea bolnavului în viața familială (care integrare – ulterior – a dat naștere unor strânse relații la nivel interpersonal). Felul în care îngrijitorii și pacienții interacționau unii cu alții a creat – până în cele din urmă – un teren favorabil producerii “*reprezentărilor bolii și bolnavului, ca și fricii, mai mult sau mai puțin ocultate*” [17].

La o concluzie similară – pentru a mai oferi un exemplu – ajunge și M. Morin care analizează – într-un studiu publicat la 1994 – reprezentarea socială a SIDA și a practicilor tinerilor orientate spre evitarea contactului cu terifică boală. Recurgând la un program investigațional plurivalent – cu trei categorii de subiecți supuși interviewării (elevi infirmiere &

asistente sociale & eleve cu BTS) și cu trei tehnici de culegere a datelor (o probă de asociere liberă & o sarcină de clasare și grupare a termenilor desprinși din interviuri & o sarcină de comparare între SIDA, cancer și toxicomanie –, autorul invocat ajunge să constate că, în pofida variației ce ține de specificitatea fiecărei categorii de subiecți, există o evidentă omogenitate vizând listele de asociații prin care se caracterizează SIDA. De unde acest fenomen de uniformizare? Răspunsul ce poate fi desprins din datele cercetării este cât se poate de clar: fenomenul în cauză se produce deoarece toate categoriile de subiecți recurg – în fond – la aceleași demersuri și la aceleași conduite de prevenție anti-SIDA [18]. Observăm – din nou – cum reprezentările sociale sunt profund ancorate în experiența cotidiană a indivizilor, ele depinzând de modul în care ultimii își proiectează și realizează obiectivele existențiale.

Într-o măsură mai mare sau mai mică, direct sau indirect, reprezentările sociale au fost și vor fi mereu dependente de practicile sociale. Faptul că acestea din urmă – în postura lor de *experiențe umane dobândite ca urmare a exersărilor repetate ale unor anumite activități* [19], de *activități concrete născute fie din tradiție, fie din improvizație* [20] sau de *sisteme de acțiuni repetabile, ordonate în raport cu rolurile ce le revin indivizilor/grupurilor* [21] – sunt *structurante* pentru scena comunitară și – respectiv – *fundamentale* în reliefaarea curenților cognitiv-reprezentationali a devenit unul recunoscut, el putând fi ușor de surprins în diferite ipostaze enucleaționale:

- S. Moscovici – *indivizii și grupurile creează reprezentări sociale în cursul comunicării și al cooperării; toate interacțiunile umane, fie că apar între două persoane sau între două grupuri, se soldează cu apariția unor astfel de reprezentări* [22];
- R. Kaes – *condiția socială a indivizilor, însoțită de o anumită relație cu lumea, cu valorile culturale, cu modelele de viață, cu constrângerile specifice ale situațiilor de moment, influențează nemijlocit asupra modului în care aceștia își formează tot felul de atitudini, concepții, reprezentări* [23];
- D. Jodelet – *ca fenomene cognitive, reprezentările angajează apartenența socială a indivizilor, cu implicațiile lor afective și normative, cu interiorizarea experiențelor, a practicilor, a modelelor de conduită și de gândire* [24];
- C. Flament – *tot ce se întâmplă cu reprezentările sociale are o atribuție directă la evoluția practicilor sociale, la modul în care indivizii sau grupurile interacționează pe plan social sau cultural* [25; 26];

- W. Doise – *experiențele comune membrilor fiecărui grup, ca și inserția lor specifică într-un ansamblu de raporturi împărtășite, dau naștere unor dinamici reprezentative asemănătoare* [27];
- A.E. Echabe & J.L.G. Castro – *reprezentarea socială este rezultatul aderenței la un grup al cărui indivizi au practici comune, larg împărtășite* [28];
- C.P. Sá – *reprezentările sociale iau naștere în cadrul raporturilor simbolice dintre indivizi și se dezvoltă prin intermediul practicilor socio-culturale instituite de aceștia la nivelul grupurilor* [29].

Dat fiind faptul că practicile contribuie la modelarea reprezentărilor, iar reprezentările – la rândul lor – orientează practicile, mai mulți autori se arată a fi predispuși să admită că aceste două entități psihosociologice distincte sunt prinse într-un set de relații cu caracter biunivoc/mutual. Când fac acest lucru, ei – de regulă – își aduc aminte de cercetările lui T. Ibanez [30; 31], prin intermediul cărora s-a încercat găsirea unor răspunsuri cu privire la mecanismele de adaptare a actorilor sociali la condițiile mereu schimbătoare ale vieții cotidiene.

Cercetările lui T. Ibanez – vom reaminti – au fost efectuate la sfârșitul anilor '80 – începutul anilor '90. S-a urmărit – din start – obținerea unor date concludente vizând interrelația „ideologii – practici” (or, în acele vremuri – ca și astăzi, de altfel – discursurile cotidiene ale oamenilor – în speță, ale oamenilor de serie - indicau, de foarte multe ori, la prezența unei deosebiri semnificative între aceste două fenomene). Rezultatele obținute au scos în evidență inconsistența tentativelor chemate să tragă o linie de circumscriere între modul de a *vedea* lumea și cel de a *acționa* în limitele ei. În realitate, se vede obligat să precizeze T. Ibanez, lucrurile iau o cu totul altă turnură : *orice practică include – implicit sau explicit – elemente de ordin ideologic, și orice ideologie, în același timp, generează –în proporții mai mari sau mai mici – aspecte de ordin acțional*. Situându-se – cu sau fără voie – între aceste două “linii existențiale”, omul se alege, până în cele din urmă, cu o *dublă postură* – de “*purtător al ideologiilor*” și de “*producător al practicilor*”.

Cu toate că o asemenea luare de poziție are dreptul la existență, nu ne vom grăbi – totuși – s-o etichetăm ca fiind cea mai bună sau unica posibilă. De ce? Pentru că, mai întâi de toate, ideologia sub nici o formă nu poate fi echivalată cu reprezentarea socială. Mai apoi, pentru că distingerea ce se impune între ideologie și reprezentarea socială conduce – inevitabil – la apariția unor modalități diferite de raportare a acestora la practica cotidiană. Și, în sfârșit, pentru că numărul cazurilor în care practicile sunt determinate de ideologii/reprezentări nu este neapărat

egal sau aproape egal cu numărul cazurilor în care ideologiile/reprezentările sunt determinate de practici.

Intervenind cu un comentariu special asupra ultimului raționament – care, să recunoaștem, pare a fi mai puțin convingător decât primele două –, J.-C. Abric [32] ține să precizeze că anume el certifică în ultimă instanță inadmisibilitatea recunoașterii ideii potrivit căreia reprezentările sociale și practicile cotidiene – suprapunându-se unele pe altele- se angajează într-un set de relații cu caracter mutual- recursiv. Afundați-vă din nou în ansamblul mare al studiilor axate pe fenomenologia construirii realității sociale – ne îndeamnă cunoscutul psihosociolog francez – și veți depista, neîndoielnic, că *situațiile în care practicile sunt determinate de reprezentări se întâlnesc mai rar decât situațiile în care reprezentările sunt determinate de practici*. Având certitudinea că practicile exercită un impact enorm asupra reprezentărilor și conducându-se – concomitent – de considerentul că puterea impactului în cauză depinde foarte mult atât de autonomia pe care indivizii o posedă la momentul respectiv, cât și de și prezența, în cadrul aceluiași moment, a elementelor cu o puternică încărcătură afectivă sau cu o profundă ancorare în memoria colectivă, J.-C. Abric înaintează trei ipoteze incitante:

- a) *reprezentările sociale determină practicile cotidiene atunci când situațiile în care sunt puși indivizii implică elemente cu o puternică încărcătură afectivă sau cu o ancorare temeinică în memoria grupului;*
- b) *reprezentările sociale determină practicile cotidiene atunci când indivizii dispun de o anumită autonomie vis-a-vis de constrângerile situaționale existente;*
- c) *reprezentările sociale sunt determinate de practicile cotidiene atunci când constrângerile situaționale existente sunt mari sau extrem de mari.*

În baza ipotezelor emise, J.-C. Abric delimitează ulterior trei categorii de practici cotidiene – *practici cotidiene constrângătoare, practici cotidiene neconstrângătoare și practici cotidiene semnificante*.

Practicile cotidiene constrângătoare rezultă din mutațiile ce au loc la nivelul mediului fizic sau al celui social (calamități naturale, apariția bolilor, producerea unui eveniment politic important, intensificarea constrângerilor de putere etc.). Fiind destul de frecvente, practicile din această categorie sunt acelea care *pot antrena diverse modificări în perimetrul câmpurilor reprezentationale*. Amploarea modificărilor va depinde de *indicele de stabilitate* al respectivei practici: un indice înalt va condiționa modificări mari și ireversibile, iar un indice scăzut – modificări neînsemnate și reversibile.

Practicile cotidiene neconstrângătoare manifestă o anumită independență față de normele sociale, pozițiile de autoritate, mediile instituționale sau/și trăsăturile obligatorii ale

situației. În cazul lor, indivizii sunt în drept să se ralieze liniilor comportamentale pe care și le doresc, de care sunt atrași. *Tabu*-urile și spectrele relaționale nu sunt absente, dar ele permit alegeri diferite – nici o schemă acțională nu este interzisă. Producându-se într-un context în care constrângerile situaționale sunt lipsă, practicile din această categorie fac ca *reprezentările să joace un rol determinant în raport cu activitățile cotidiene*. Or, atunci când dispun de un adevărat evantai de posibilități din care pot alege orice variantă convenabilă, indivizii nu au decât să “pună pe rol” întreaga lor gamă de reprezentări și aspirații.

Practicile cotidiene semnificante redau conduite care (*w*) nu sunt determinate de cauze obiective, ci de credințe arhaice din aria memoriei colective, (*x*) sunt în deplin acord cu normele sociale existente, (*y*) posedă încărcături afective însemnate și (*z*) se realizează cu o regularitate considerabilă. Având origini adânci în mentalitatea subiecților, practicile vizate contribuie la aceea ca reprezentările sociale să influențeze extrem de puternic experiențele cotidiene ale acestora.

Într-o cheie sintetică, după cum propune M. Curelaru [33], entitatea practicilor propuse de către J.-C. Abric poate fi redată prin următorul tabel:

Tipul de practici	Caracteristici principale	Raportul practicilor cu reprezentarea socială
Practici semnificante	<ul style="list-style-type: none"> – Practicile se originează direct și exclusiv în reprezentarea socială – Sunt conduite realizate cu mare regularitate – Sunt practici fără contradicție cu normele – Nu sunt determinate de cauze obiective, ci de credințe arhaice existente în memoria colectivă – Ritualurile sunt prototipuri – Au încărcătură afectivă mare 	<i>Reprezentările sociale determină practicile (exemplu: Jodelet, 1989 – practicile față de boala mintală)</i>
Practici neconstrângătoare	<ul style="list-style-type: none"> – Există un ansamblu de alegeri posibile la nivelul acestor practici - Nu există constrângeri ale situației (instituții, elemente de putere, caracteristici obiective ale situației) 	<i>Reprezentările sociale determină practicile (exemplu: Abric și Kahan, 1972; Abric și Vacherot, 1976 – reprezentarea sarcinii și a partenerului determină comportamentul subiectului)</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – Normele și relațiile sociale nu sunt absente, dar ele permit alegeri diferite – nici un comportament nu este interzis (“situație socială minimală”) 	
Practici constrângătoare	<ul style="list-style-type: none"> – Practicile rezultă din caracteristicile mediului fizic/material sau din anumite constrângeri de putere. – Cazul tipic: practicile care survin ca urmare a unor constrângeri obiective și care contrazic o serie de norme și valori existente; consecința: elaborarea unor noi reprezentări în consonanță cu practicile 	<i>Practicile determină reprezentările sociale (exemplu: Guimelli, 1989 – practici vânătorești; Mardellat, 1994 – practici comerciale; Guimelli, 1994 – profesia de infirmieră)</i>

Raporturile ce se stabilesc – așadar – între reprezentări și practici sunt extrem de complexe, ele fiind marcate – la nivel fundamental – de natura situațiilor în care se produc: reprezentările modifică practicile în situațiile caracterizate printr-o autonomie sporită a indivizilor sau printr-o pronunțată încărcătură afectivă, iar practicile – la rândul lor – metamorfozează reprezentările în situațiile caracterizate prin prezența unor apreciable constrângeri de ordin material sau social.

Summary

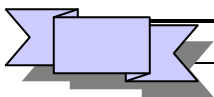
The social representations always „incorporate” different kind of ideas into individuals’ everyday practice. While becoming consistent from an ideatic point of view, the latter modify the central and peripheral elements of the representations by way of „reactions of response”. Finally a complex relationship of mutual influence settles between the psychosocial entities. This relationship is marked, at a fundamental level, by the nature of the respective situations: the representations determine the practice in situations in which individuals present a high autonomy or an emphasized affective load, whereas practice-at there turn-metamorphoses the representations in situations that present strong restraints and social obligations.

Referințe bibliografice

1. Abric J.-C. *Pratiques sociales, représentations sociales* // *Pratiques sociales et représentations* / J.-C. Abric (ed.). – Paris: P.U.F., 1994. – P. 231-233.
2. Rouquette M.L. *Représentations et pratiques sociales: une analyse théorique* // *Représentations sociales et éducation* / C. Garnier, M.L. Rouquette (ed.). – Montréal: Éditions Nouvelles A.M.S., 2000. – P. 133-141.
3. Curelaru M. *Reprezentări sociale*. – Ediția a 2-a, rev. – Iași: Polirom, 2006. – P. 186-188.
4. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son public*. – Paris: P.U.F., 1961 (ed. I-a) / 1976 (ed. a II-a). – P. 43-47.
5. Moscovici S. *The phenomenon of social representations* // *Social representations* / R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 26-28.
6. Jodelet D. *Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie* // *Psychologie sociale* / S. Moscovici (ed.). – Paris: P.U.F., 1984. – P. 361.
7. Jodelet D. *Les représentations sociales*. – Paris: P.U.F., 1989. – P. 53.
8. Ficher N. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. – Paris: Dunod, 1987. – P. 118.
9. Moliner P. *La représentation sociale comme grille de lecture*. – Aix-en-Provence: P.U.P., 1992. – P. 52-53.
10. Moliner P. *Images et représentations sociales*. – Grenoble: P.U.G., 1996. – P. 37.
11. Doise W. *Les représentations sociales* // *Traité de psychologie cognitive* / R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (eds.). – Paris: Dunod, 1990. – Tome 3. – P. 113.
12. Seca J.-M. *Les représentations sociales*. – Paris: Armand Colin, 2001. – P. 34.
13. Abric J.-C. *Les représentations sociales: aspects théoriques* // *Pratiques sociales et représentations* / J.-C. Abric (ed.). – Paris: P.U.F., 1994. – P. 15.
14. Flament C. *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales* // *Pratiques sociales et représentations* / J.-C. Abric (ed.). – Paris: P.U.F., 1994. – P. 37-38.
15. Abric J.-C. *Les représentations sociales: aspects théoriques* // *Pratiques sociales et représentations* / J.-C. Abric (ed.). – Paris: P.U.F., 1994. – P. 13-14.
16. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 68-69.
17. Jodelet D. *Fou et folie dans un milieu rural français. Une approche monographique* // *L'étude des représentations sociales* / W. Doise, A. Palmonari (eds.). – Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. – P. 171-192.
18. Morin M. *Entre représentations et pratiques: le SIDA, la prévention et les jeunes* // *Pratiques sociales et représentations* / J.-C. Abric (ed.). – Paris: P.U.F., 1994. – P. 109-144.
19. Foulquié P. *Vocabulaire des Sciences sociales*. – Paris: P.U.F., 1978. – P. 171.
20. Bourdieu P. *Le sens pratique*. – Paris: Minuit, 1980. – P. 29.
21. Curelaru M. *Reprezentări sociale*. – Ediția a 2-a, rev. – Iași: Polirom, 2006. – P. 174, 205.
22. Moscovici S. *The phenomenon of social representations* // *Social representations* / R.M. Farr & S. Moscovici (eds.) – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 11-12.
23. Kaes R. *Images de la culture chez les ouvriers français*. – Paris: Cujas, 1968.
24. Jodelet D. *Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune* // *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale* / A. Neculau (coord.). – Ediția a 2-a. – Iași: Polirom, 1997. – P. 89.

25. Flament C. *Pratiques et représentations sociales // Perspectives cognitives et conduites sociales. Théories implicites et conflits cognitifs / J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.M. Monteil (eds.). – Del Val: Cousset, 1987. – P. 143-150.*
26. Flament C. *Structure et dynamique des représentations sociales // Les représentations sociales / D. Jodelet (ed.).– Paris: P.U.F., 1989. – P. 224-239.*
27. Doise W. *Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale // Psihologia câmpului social: reprezentările sociale / A. Neculau (coord.).– Ediția a 2-a. – Iași: Polirom, 1997. – P. 159.*
28. Echabe A.E., Castro J.L.G. *Social knowledge, identities and social practices // Papers on Social Representations. – 1993. – No. 2 (2). – P. 117-125.*
29. Sá C.P. *Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socioculturelles et comportement // Papers on Social Representations. – 1994. – No. 3 (1). – P. 40-46.*
30. Ibanez T. *Faire et croire // Perspectives cognitives et conduites sociales. / J.-L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil (eds.). – Vol. 2 (Représentations et processus socio-cognitifs). – Cousset - Fribourg: Del Val, 1989. – P. 27-47.*
31. Ibanez T. *Propos sur l'articulation entre représentationnels sociales et idéologies // Idéologies et représentations sociales / V. Aebischer, J.-P. Deconchy, E.M. Lipiansky (eds.). – Cousset-Fribourg: Del Val, 1991. – P. 175-179.*
32. Abric J.-C. *Pratiques sociales, représentations sociales // Pratiques sociales et représentations / J.-C. Abric (ed.). – Paris: P.U.F., 1994. – P. 217-237.*
33. Curelaru M. *Reprezentări sociale. – Ediția a 2-a, rev. – Iași: Polirom, 2006. – P. 185.*

Primit la 4.12.2006



Recuperarea în condiții experimentale a lacunelor în sistemul autoreglator la adolescenții devianți

Vîntu Carolina, doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Asigurarea deplină a unor condiții ecologice (din punct de vedere economic, social și psihologic) pentru dezvoltarea armonioasă a personalității a fost problematică în toate timpurile. Actualmente, în legătură cu situația postcritică pe care o traversăm, soluționarea acestei probleme a devenit nu numai dificilă, dar și utopică. De aceea, astăzi se impune tot mai insistent elaborarea programelor de prevenire a cauzelor comportamentului deviant, de formare la om a rezistenței la factorii nocivi, de fortificare a mecanismelor interne, de menținere a echilibrului psihoemoțional și comportamental.

Pentru prevenirea și recuperarea devianței comportamentale la adolescenți nu este suficientă doar asigurarea condițiilor economice prielnice de dezvoltare sau a mediului social-educativ corespunzător, ci și găsirea unor forme și metode de asistență psihologică acordată acestei categorii de populație. J. A. Perysh (1999) afirmă, pe bună dreptate, că literatura psihologică publicată pînă la perioada de criză conține preponderent recomandări pentru adulții (părinți și profesori) care întâmpină dificultăți în educația preadolescenților și adolescenților, iar informația despre problemele acestora și asistența de care ei au nevoie în literatura de specialitate practic lipsește.

Fiind înarmați cu rezultatele experimentului de constatare, confirmînd ipoteza potrivit căreia devianța comportamentală la adolescenți este determinată de gradul insuficient de dezvoltare la ei a sistemului autoreglator, am elaborat un program de intervenții, al cărui obiectiv major este lichidarea lacunelor existente în acest sistem. E bine cunoscut faptul că intervențiile eficiente au drept impact recuperarea, lichidarea sau anularea consecințelor devianței comportamentale. În cercetarea noastră recuperarea ar însemna conformarea de către adolescenți a comportamentului său la cerințele școlare și confirmarea acestei conformări de către experții competenți, de către pedagogii instituției respective de învățămînt.

Strategia intervențiilor recuperatorii s-a axat pe următoarele teze fundamentale: 1) Devianța comportamentală este, în esență, neconformarea de către individ a comportamentului său la cerințele grupului de referință; 2) Comportamentul adaptat este rezultatul socializării, al educației și al autoeducației – procese, în cadrul cărora are loc acceptarea și internalizarea de către individ a normelor sociale; 3) Ajustarea comportamentului la cerințele sociale reclamă un grad înalt de dezvoltare la individ a autoreglării; 4) Sistemul autoreglator asigură atitudinea

subiectuală, responsabilă a individului față de comportamentul său; 5) Autoreglarea include: lansarea de scopuri, modelarea condițiilor, planificarea acțiunilor, controlul, aprecierea și corectarea rezultatelor acestora; 6) Elementele constituente ale autoreglării se formează în diverse tipuri de activitate dominantă prin dezvoltarea în cadrul lor a neformațiilor psihologice (voluntaritatea proceselor psihice și a comportamentului, planului interior al acțiunilor, reflexia).

Activitățile au fost orientate spre componenta cognitivă și cea atitudinală a conștiinței și spre sfera aptitudinală a subiecților. În aspect cognitiv, în cadrul ședințelor în grup, s-a pretins la formarea cunoștințelor despre importanța reglementării relațiilor sociale, despre rolul și statusul social al individului, despre cerințele, normele, regulile și așteptările sociale dictate de rol și status, despre exigențele școlare și ale „Codului conduitei civilizate”; a reprezentărilor privind factorii determinanți ai comportamentului uman, sfera lui motivațională, afectiv-volitivă, mecanismele psihologice defensive.

Pe plan atitudinal, în convorbirile individuale confidențiale, s-a recurs la autoanaliza și analiza traseului de viață al fiecărui adolescent cu devianță comportamentală, a justificărilor comportamentului său, a raționamentelor sale, a concepției în legătură cu sine, cu viața din trecut, prezent și viitor, a atitudinilor sale față de părinți, școală, colegi, profesori, a valorilor supraindividuale, a regulilor morale, culturale, juridice. O atenție deosebită s-a acordat formării la adolescenții devianți a autoaprecierii adecvate a comportamentului său în diverse situații.

În sfera aptitudinilor s-a contribuit, pe de o parte, la modificarea formelor neproductive de reacționare, iar, pe de altă parte, la cunoașterea propriului potențial, utilizarea lui eficientă și la formarea: 1) reacțiilor adecvate situațiilor, rolurilor atribuite; 2) deprinderilor de stăpânire a stărilor afective; 3) abilităților de autoreglare (deconectarea, comutarea, transferul, autocomanda, raționalizarea, autoanaliza, autosugestia, autocalmarea, actualizarea reprezentărilor pozitive); 4) stabilității emoționale în condiții tensionate, conflictuale; 5) experienței de autoreglare și a toleranței. Un loc distinct au ocupat în acest sens tehnicile de internalizare a controlului extern, verbal, asupra stărilor afective și a acțiunilor; tehnicile de exprimare în mimică și pantomimică a stărilor afective, a intențiilor, a dorințelor și „citirea”, „discifrarea”, verbalizarea și evaluarea acestora.

Subiecților s-a oferit ajutor în elaborarea stilului individual de autoreglare a comportamentului său, în alcătuirea propriului „Cod comportamental”, în formularea și lansarea scopurilor, în dezvoltarea acțiunilor voluntare; în modelarea situațiilor, în conștientizarea circumstanțelor, în prognozarea și planificarea acțiunilor, analiza și aprecierea rezultatelor obținute. S-a pus, de asemenea, accent și pe activarea, stimularea și susținerea procesului autoeducativ.

Administrarea probelor de recuperare a fost efectuată cu un grup de 30 subiecți devianți (12 adolescenți de la Centrul de Triere a Minorilor (actualmente - Centrul de Plasament Temporar al Minorilor) și 18 elevi din Liceul Teoretic „M. Sadoveanu” din mun. Chișinău) împărțiți în grupul formativ și de control. Grupul formativ a constituit din 12 adolescenți de la Centrul de Triere și 9 elevi din liceu, iar în grupul de control au fost înscriși ceilalți 9 adolescenți-licieni.

Programul recuperatoriu a fost constituit din mai multe modele psihologice de influență. Pentru început, au fost efectuate câte 3 *convorbiri individuale* cu fiecare adolescent în parte, durata lor fiind de 30-40 minute fiecare. Scopul principal al convorbirilor a constat în stabilirea contactului, formarea atitudinii pozitive și de încredere față de formator. În cadrul acestor convorbiri s-a analizat profilul psihologic al adolescentului, a accentuărilor de caracter, a atitudinilor, a valorilor, a planurilor de perspectivă; s-a discutat despre traseul lui de viață, despre diferite situații, reacții comportamentale, factori externi și interni care au determinat, în opinia adolescentului, aceste reacții. De la analiza și aprecierea situațiilor se trecea treptat la autoanaliza și autoaprecierea propriilor reacții comportamentale și a cauzelor acestora.

Convorbirile individuale au fost urmate de *discuții în grup mare*. În acest scop subiecții din lotul formativ au fost repartizați în 2 grupuri mari. În fiecare grup mare au fost organizate 5 ședințe, durata cărora nu depășea 30 minute fiecare. În cadrul discuțiilor în grup mare au fost organizate dezbateri la teme: 1) Omul și societatea; 2) Libertatea omului în societate; 3) Nivelurile psihicului și comportamentul uman; 4) Omul și rolul lui social; 5) Codul comportamentului uman. Scopul principal al acestor discuții consta în formarea reprezentărilor, atitudinilor, adică în dezvoltarea componentelor cognitivă și atitudinală a conștiinței.

Discuțiile în grup mare au fost alternate de *exersări în grup mic*. Pentru realizarea lor subiecții din cele două grupuri mari au mai fost distribuiți în 4 grupuri mici a câte 4-6 persoane. Cu fiecare grup mic au fost realizate câte 6 ședințe cu durata de 25-30 minute. Activitățile de exersare în grup mic au fost gândite astfel ca să contribuie la formarea, dezvoltarea și consolidarea deprinderilor și abilităților de reacționare adecvată, de self-management. Modelând diverse situații, adolescenților li se atribuiau anumite roluri (de exemplu, „Monumentul din grădina publică”, „Robotul ascultător”, „Prietenul înfuriat” etc.). Ei își chibzuiau comportamentul, își planificau acțiunile, le realizau, după care urma autoanaliza, autoaprecierea, analiza și aprecierea colegilor de grup. Pentru dezvoltarea reflexiei și a empatiei în program au fost incluse modele de exerciții de tipul: un adolescent exprimă o frază pe diferite tonuri, iar ceilalți participanți la ședință comunică ce simt, ce gândesc și ce reacții le provoacă tonul cu care a fost rostită fraza. În cadrul exersărilor în grup mic, adolescenților, li se propunea să-și numească acele particularități ale sistemului autoreglator care au fost scăzut autoapreciate și

apreciate, să aducă exemple de situații în care particularitățile date se manifestau, apoi să spună cum este rațional să-și structureze acțiunile, să realizeze activitățile, să verifice rezultatele lor. Ședințele, de obicei, se încheiau cu evidențierea calităților formate în cadrul lor, cu propunerea însărcinărilor pentru următoarele activități.

După implementarea programului recuperatoriu am verificat ce modificări au survenit în evaluarea și autoevaluarea sistemului autoreglator al adolescenților grupului formativ. În acest scop am utilizat din nou chestionarul „Autoreglarea” (O. K. Осницкий). Chestionarul aplicat oferă posibilitatea de a sesiza autoevaluarea și evaluarea blocurilor centrale ale sistemului autoreglator (lansarea de scopuri, modelarea condițiilor, programarea acțiunilor, aprecierea și corectarea rezultatelor și a acțiunilor) și a particularităților acestuia.

E de menționat faptul că programul implementat a avut un impact mai modest asupra adolescenților de la Centrul de Triere (CT), decât la elevii din liceu. Dar, oricum, el a lăsat amprente și asupra sistemului autoreglator al subiecților din acest grup formativ. Compararea datelor evaluării fiecărei particularități a sistemului autoreglator la subiecții de la CT din test cu rezultatele respective din retest au arătat că programul de intervenție a influențat în special însușirile: Gradul de supunere intervențiilor educative ($p < 0.001$), Lansarea de scopuri ($p < 0.001$), Responsabilitatea în activități și fapte ($p < 0.001$), Orînduirea activității ($p < 0.01$), Detalierea reglării acțiunilor ($p < 0.01$). Acest fapt ne face să considerăm că activitățile recuperatorii au afectat pozitiv cele mai vulnerabile particularități ale sistemului reglator al adolescenților de la CT. Din însușirile care s-au supus cel mai puțin influenței, la care s-au înregistrat schimbări ne semnificative din punct de vedere statistic, putem numi: Realizarea în practică a acțiunilor, Caracterul critic al acțiunilor și faptelor, Prudența în acțiuni, Caracterul conștient al acțiunilor, Inițiativa în acțiuni. Cât privește autoevaluarea sistemului autoreglator, cele mai semnificative schimbări s-au produs la așa particularități ca: Lansarea de scopuri ($p < 0.001$), Modelarea condițiilor ($p < 0.001$), Asigurarea reglării în ansamblu ($p < 0.001$), Caracterul critic al acțiunilor ($p < 0.001$), Detalierea reglării în ansamblu ($p < 0.001$), Includerea obișnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor ($p < 0.001$).

Ținem să menționăm că, comparînd autoevaluarea și evaluarea sistemului autoreglator a adolescenților de la CT cu aprecierea acelorași parametri la elevii din liceu, devine incontestabil faptul că, la cei din urmă, programul aplicat a avut rezonanțe mai puternice. Primul fapt care se cere a fi evidențiat rezidă în aceea că profesorii au evaluat în retestare sistemul autoreglator al elevilor devianți din grupul formativ mai înalt în comparație cu evaluarea efectuată în experimentul de constatare. Analiza statistică a datelor a scos în vileag prezența diferențelor semnificative în evaluarea particularităților sistemului autoreglator, cu excepția doar a uneia – Plasticitatea în acțiuni. E de menționat faptul că în retestare nici o însușire nu este apreciată

negativ de către profesori. Programul de intervenție a influențat esențial asupra următoarelor particularități: Programarea acțiunilor ($p < 0.001$), Aprecierea și Corectarea rezultatelor ($p < 0.001$), Asigurarea reglării în ansamblu ($p < 0.001$), Detalierea reglării acțiunilor ($p < 0.001$), Prudența în acțiuni ($p < 0.001$). Cel mai înalt evaluate în retestare au fost așa însușiri ale sistemului autoreglator ca: Gradul de supunere intervențiilor educative, Responsabilitatea în activități și fapte, Caracterul critic al acțiunilor. Referindu-ne la autoaprecierea sistemului autoreglator al devianților din liceu, diferențe statistico-semnificative au fost depistate doar la cinci particularități, printre care: Asigurarea reglării în ansamblu ($p < 0.01$), Detalierea reglării acțiunilor ($p < 0.05$), Prudența în acțiuni ($p < 0.01$). La așa particularități ca Inițiativa în acțiuni și Includerea obișnuințelor pozitive în reglarea acțiunilor în faza retest s-a observat o scădere a autoaprecierii. Aceasta se explică prin faptul că elevii din liceu în testare și-au supraestimat sistemul reglator, iar pe parcursul realizării programului formativ ei au avut posibilitatea să-și analizeze mai minuțios și să-și aprecieze mai critic acțiunile sale și comportamentul lor în ansamblu.

Datele expuse mai sus demonstrează efectul benefic al strategiei și tacticii alese pentru recuperarea lacunelor în sistemul autoreglator al adolescenților cu devianță comportamentală, arată modificările care s-au produs în aprecierea de către experți a particularităților autoreglării manifestate în comportamentul adolescenților. În pofida faptului că rezultatele relatate confirmă presupunerile supuse verificării, vom analiza și rezultatele obținute în retestare în grupul de control.

Analiza atentă a datelor și compararea lor statistică în faza test-retest ne-a demonstrat faptul, că în evaluarea autoreglării elevilor grupului de control de asemenea s-au produs modificări, dar ele sunt „moleculare” în opoziție cu schimbările respective la adolescenții din grupul formativ. În retestare evaluarea autoreglării subiecților din această categorie a obținut valori mai înalte (s-au constatat diferențe semnificative) din contul particularităților Inițiativa în acțiuni și Autonomia sau dependența în acțiuni. E de menționat faptul, că adolescenții din grupul de control au rămas, conform evaluărilor din retestare, închiși pentru influențele educative. De rînd cu particularitățile Gradul de supunere influențelor educative, Responsabilitatea în activități și fapte, Caracterul critic al acțiunilor și faptelor, cele mai scăzute evaluări în faza retest au primit blocurile centrale ale sistemului autoreglator și anume: Corectarea rezultatelor și a modului de îndeplinire a acțiunilor, Aprecierea rezultatelor, Programarea acțiunilor, Modelarea condițiilor. Schimbările în evaluarea acestor însușiri în test-retest au fost ne semnificative din punct de vedere statistic. Există totuși particularități la care s-au constatat diferențe semnificative. Printre ele se enumără: Asigurarea reglării în ansamblu ($p < 0.05$), Orînduirea (reglementarea) activității ($p < 0.05$), Detalierea reglării acțiunilor ($p < 0.05$), Realizarea în practică

a acțiunilor ($p < 0.05$). Relatându-ne la autoestimarea sistemului autoreglator al adolescenților din grupul de control, observăm un număr restrâns de însușiri care, din unghi de vedere statistic, a arătat diferențe semnificative. Acestea sunt următoarele: Lansarea de scopuri ($p < 0.05$), Modelarea condițiilor ($p < 0.05$), Inițiativa în acțiuni ($p < 0.01$), Caracterul conștient al acțiunilor ($p < 0.01$), Responsabilitatea în activități și fapte ($p < 0.05$).

Rezultatele pe care le-am obținut în retestare cu privire la evaluarea și autoevaluarea adolescenților din cele două grupuri (formativ și de control) ne-au permis să sesizăm încă un fapt important. E vorba de gradul de dezvoltare la adolescenții incluși în lotul experimental al reflexiei. Din cercetările altor savanți (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, 1981) știm că diferența dintre autoapreciere și apreciere vorbește despre neconștientizarea de către individ a felului cum este el perceput și evaluat de către alții, despre nivelul scăzut de dezvoltare la acesta a reflexiei ca mecanism important al autoreglării, ca principiu și condiție a dezvoltării subiectualității, personalității mature (В. И. Слободчиков, 1987; В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, 1990) responsabile de acțiunile, faptele și comportamentul său în ansamblu.

Pornind de la aceste teze am calculat mediile testării și ale retestării, ale estimării și ale autoestimării sistemului autoreglator al adolescenților din grupul formativ și cel de control. Datele obținute le prezentăm în formă de diagramă (Figura 1).

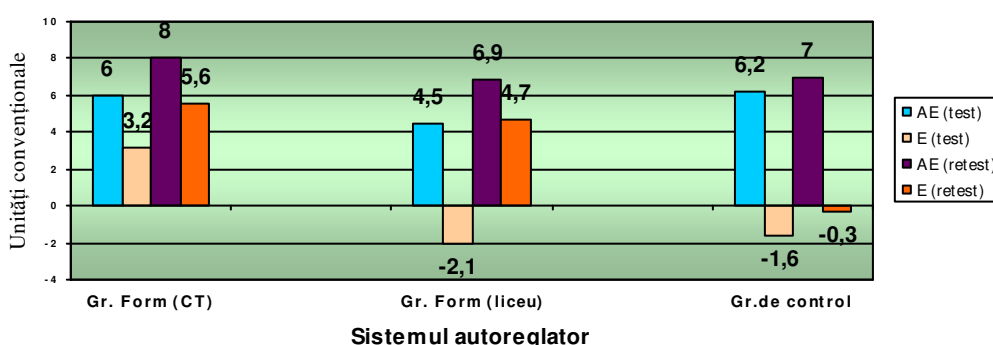


Figura 1. Autoevaluarea și evaluarea autoreglării la adolescenții grupului formativ și de control în faza test-retest (în puncte convenționale în medie la categoria de subiecți)

Din ea vedem că la adolescenții de la CT în testare diferența dintre autoapreciere și apreciere constituia 2,8 puncte. În retestare această diferență a scăzut pînă la 2,4 puncte. La elevii din liceu, în urma programului implementat, diferența dintre autoevaluare și evaluare s-a micșorat de la 6,6 (în testare) pînă la 2,2 puncte (în retestare). În grupul de control, discrepanța dintre autoestimare și estimare s-a micșorat doar cu 0,5 puncte (7,8 în testare și 7,3 puncte în retestare). Aceste date denotă că gradul scăzut de dezvoltare a reflexiei la devianții din grupul de control a rămas practic la același nivel. Prin urmare, putem spune cu certitudine că măsurile organizate în cadrul experimentului formativ au influențat și dezvoltarea reflexiei.

Astfel, implementarea programului de intervenții a asigurat recuperarea lacunelor acumulate în sistemul neoformațiilor psihologice, ceea ce respectiv a dus la recuperarea lacunelor în sistemul autoreglator în ansamblu (în formularea și lansarea scopurilor, dezvoltarea acțiunilor voluntare, în modelarea adecvată a situațiilor, conștientizarea circumstanțelor, prognozarea și planificarea acțiunilor, aprecierea și corectarea rezultatelor obținute). Recuperarea sistemului autoreglator a facilitat conformarea comportamentului adolescenților devianți din grupul formativ la cerințele școlare, fapt menționat în evaluarea autoreglării de către experții instituțiilor respective.

Summary:

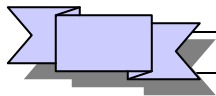
Recovery under Experimental Conditions of Gaps in Self-regulation System of Deviant Adolescents

In order to fill in the gaps accumulated in the self-regulation system of deviant adolescents and conformation of their behavior to rules of human relations established in the reference group, there was elaborated and implemented an interventions program aimed at: a) an individualized approach to particular etiology of behavior deviance; b) psychological anamnesis of personality structures and differentiated formation of self-regulation system particularities; c) orientation of formation activities to internal self-regulation mechanisms (cognitive and attitude elements of consciousness and reflexive function of self-consciousness) and to ability, executive field of the subject. The results of formation experiment have shown that beneficial effect of the selected strategy and tactics for recovery of gaps in self-regulation system of adolescents with behavior deviance demonstrate changes that occurred in appreciation by teachers of self-regulation particularities displayed in behavior of adolescents.

Bibliografie:

1. Albu, E., *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie.* – București: Edit. Aramis, 2002.
2. *Наши проблемный подросток* / Под ред. Л. А. Реруш. – СПб.: Изд-во «Союз», 1999.
3. Осницкий А. К. *Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности.* – М.: Изд-во «Знание», 1986.
4. *Межличностное восприятие в группе* / Ред. Андреева Г. М., Донцов А. И. – М.: МГУ, 1981.
5. Слободчиков В. И. *Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии* / Отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987, с. с. 60-68.
6. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. *Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии*, 1990, № 3, с. с. 25-36.

Primit la 5.12.2006.



Речевое развитие детей билингов в контексте познавательного развития.

Жанна Раку, доктор психологии, доцент, ст.науч.сотр.

В рамках изучаемой проблемы генезиса двуязычия в смешанной коммуникативной среде нам представляется важным рассмотрение речевого развития ребенка билинга в контексте его познавательного развития в теоретическом и прикладном планах. В центре этого аспекта находится проблема соотношения мышления и речи, которая широко исследуется в педагогической психологии (1, 2, 5, 7, 11).

Споры о характере влияния раннего двуязычия на умственное развитие ребенка были острыми с начала XX века. Их напряженность была пропорциональна остроте социокультурных конфликтов в сообществах, где в силу исторических причин при наличии многоязычного населения одному из языков отводилась роль культурно-доминирующего. Раннее двуязычие не всегда становилось естественным, а зачастую и принудительным. Оценка этого феномена до сих пор несет в себе черты эмоций и не сопровождается детальным научным анализом. М.Хинт писал, что плохо «организованное» двуязычие может привести к «полуязычию», т.е. такому положению вещей, когда человек вроде бы владеющий двумя языками, фактически, столкнувшись с чуть более сложным смыслом, не способен точно выразить его ни на одном из языков.

В научной литературе по указанной проблематике присутствовали две противоположные позиции, которые сохраняют свою актуальность и сегодня. С одной стороны, распространено мнение о том, что раннее двуязычие наносит вред познавательному развитию ребенку (1, стр. 329-331), а с другой стороны, отстаивается позиция, что любое дополнительное знание (в том числе и знание второго языка) приносит индивиду пользу (1, 4, 8, 10). Экспериментальное исследование значения речевого развития для формирования познавательной сферы ребенка представляется важным еще и в контексте идеи Л.С.Выготского, согласно которой важно «..не игнорировать всего многообразия и качественного своеобразия различных форм участия речи в интеллектуальных операциях ребенка» (1, стр. 336).

В 20-е годы прошлого века велись интенсивные исследования, целью которых было опытное решение вопроса о «векторе» влияния раннего двуязычия на познавательное развитие ребенка. При этом данная проблема изучалась в соотношении с другими характеристиками индивида, такими как способность к изучению языков и уровень умственного развития в целом.

Отметим, что результаты и выводы многочисленных исследований по указанной тематике достаточно противоречивы из-за многофакторности влияний, сопровождающих

феномен раннего двуязычия. Далее мы детально рассмотрим указанные подходы в психологии билингвизма и проанализируем те аргументы, которые выдвигаются их представителями.

В 30-е годы XX века американский ученый С.Арсенян обследовал более двух тысяч итальянских и еврейских детей, родившихся в США в семьях эмигрантов. Автор не обнаружил позитивного влияния раннего двуязычия ни на показатели умственного развития детей, ни на их способности при адаптации в школе (5). Другие исследования, проведенные в Великобритании и США, показали, что изучение двух языков в раннем возрасте замедляет когнитивное развитие. Дети билингвы демонстрировали в целом худшие результаты в тестах на знание нормативного английского языка, чем те, которые говорили только на английском. Вместе с тем отметим, что в большинстве исследований не принимались во внимание социальное положение и образовательный уровень детей, так и их родителей. Другими словами слабые результаты детей билингвов могли быть вызваны не столько двуязычием, сколько другими причинами, такими как недостаток образования, незнакомство с новой культурой и материальная необеспеченность.

Л.В.Щерба писал, что «при чистом двуязычии человек, говорящий на двух или более языках, не будет от этого более культурным (*и образованным*), т.к. у него нет поводов к их сравнению» (9, стр.317).

В рамках указанного подхода отмечается, что второй язык, усвоенный в раннем возрасте обладает минимумом образовательной ценности. При одновременном обучении ребенка с рождения двум языкам с применением принципа Граммонта «один взрослый – один язык» оба языка могут быть родными для него. Относительно одинакова их роль и в развитии ума малыша. Вместе с тем, оба языка отражают для ребенка один и тот же мир вещей, одну и ту же реальную действительность. Другими словами, два языка, т.е. один за счет другого, выполняют в развитии мышления то, что обычно с успехом осуществляется с помощью родного языка. Наблюдения над уровнем умственного развития детей билингвов, убеждают в том, что обучение в раннем возрасте двум языкам в самом раннем детстве ничуть не влияет на интеллект в смысле его расширения (9).

Более позднее усвоение второго языка в возрасте 4-5 лет, ограничивает роль нового языка в области непосредственного развития ума, ибо эта «работа» в некоторой мере выполнена родным языком. Например, Н.М.Михайлов считает, что «включение второго языка в сознание ребенка в этом возрасте является *самым* неподходящим, т.к. ребенок еще не окреп в родном языке, а он еще должен переключаться на язык неродной» (6, стр. 136). По мнению автора, положение о взаимозапретном влиянии языков относится

именно к этому и только к этому возрасту. Вместе с тем, приведенные факты не исключают того, что второй язык, усвоенный в детстве, впоследствии может стать мощным практическим средством приобретения образования, расширения и углубления интеллекта человека.

Исследователь детской речи W.Stern отстаивал позитивное влияние двуязычия на когнитивное развитие ребенка. Он отмечал, что различия между языками являются могучим фактором и стимулом для формирования основных операций мышления: сравнения и разграничения, а также понимание смысла понятий в установленных пределах и уяснения тончайших нюансов их значения. Соответственно, эти процессы стимулируют формирование у ребенка билингва «дивергентного» мышления (10).

В указанном контексте высказывается мнение о положительном влиянии раннего билингвизма на лингвистические способности к изучению языков. Оно основано на естественном предположении о том, что двуязычному индивиду легче изучить третий язык, т.к. он обладает 'большим опытом усвоения языков, чем одноязычный человек. Если отвлекаться от социально-психологических характеристик, то само по себе данное положение достаточно убедительно. Например, Р.М.Фрумкина выделяет основной вопрос, согласно которому, важно не столько вынужденность овладения двумя языками с раннего детства, а то, в каких условиях это двуязычие возникало и реализовывалось (8). Современные исследователи R.M.Diaz, L.Goncз полагают, что овладение более, чем одним языком полезно для детей как в лингвистическом, так и в когнитивном плане (11, 12). Дети в случае двуязычия, сталкиваются в двумя различными стилями мышления, разным обозначении при восприятия реальности и отражение ее в деятельности, а в дальнейшем могут оказаться менее ригидными и более адаптивными к изменяющемуся миру.

С точки зрения психологии в процессе овладения вторым языком в структуре языкового сознания билингва происходят существенные изменения, связанные с необходимостью сосуществования двух языковых систем. При этом возникает проблема взаимодействия и интерференции различных лингвистических систем, их комбинирования и соотнесения в плане изложения и понимания некоторого смыслового содержания.

Рассматривая понятия и категории, а также способы формирования и формулирования мысли средствами языка, нетрудно увидеть специфику каждой лингвистической системы. Например, имеются категории эквивалентные в двух языках, а также существующие в одном из них и отсутствующие в другом. Вместе с тем, в сознании носителей разных языков могут быть эквивалентные лингвистические понятия и

феномены, которые не соотносимы по способам и средствам языкового выражения. В языковых структурах сознания носителей разных языков обнаруживаются явления и факты следующих типов: а) сходные и тождественные; б) характерные для обоих языков и языкового сознания, но не тождественные с точки зрения способов и средств выражения; в) свойственные одному, но не характерные и отсутствующие в другом языке.

На данном различии основываются некоторые важные психолого-педагогические вопросы разработки оптимальных путей развития двуязычия и с этим связано выделение значимых факторов, влияющих на формирование билингвального существования индивида. В первую очередь к ним относится активизация мыслительной деятельности ребенка. Практической реализацией указанных положений является создание специальных игровых и проблемных ситуаций общения на втором языке, при этом последние стимулируют творческую речевую и мыслительную активность ребенка. В случае, если репродуктивные стереотипные (шаблонные) задания вооружают ребенка конкретными знаниями, умениями и навыками, то продуктивные и творческие позволяют гибко применять их для решения проблемных задач.

В разной стадии двуязычия родной язык билингва и его родная речь выполняют различные функции при усвоении второго языка. На рубеже старшего дошкольного – младшего школьного возраста ребенок начинает осмысливать факт «отторжимости» языковой формы от понятийного содержания. Языковая форма перестает быть «стеклом» и становится непрозрачной для содержания. Ребенок, изучающий второй язык, включается в процесс сравнения и анализа форм выражения одного и того же содержания (слова, понятия, суждения и др.) средствами разных языков. Сопоставление двух языковых систем определяет новое сознательно контролируемое и управляемое билингвальное существование индивида. Такое состояние билингва по мнению Л.В.Щерба соотносится с развитием диалектического мышления (9).

Позитивное влияние второго языка наблюдается в большинстве случаев, когда он приобретает по типу «последовательного двуязычия». Столкнувшись со вторым языком, после того как сформировалась языковая способность на родном языке, ребенку уже не приходится устанавливать своего рода «функциональный статус» языка в собственной жизни. Так например, он уже знает, что намерения или желания могут передаваться при помощи языка, что языковыми средствами в речи можно добиваться воздействия на других людей. Перед ребенком не возникает необходимость досинтаксической стадии высказывания, а также не нужно принципиально перестраивать артикуляционный аппарат для производства значимых звуков и т.д.

У детей с последовательным двуязычием осознание двуязычия вырабатывается значительно раньше (3,7). Например, в работах D.Slobin показывается, что ребенок в возрасте 2-х лет может сказать: «А по-английски луна будет ...» или комментировать на одном языке речевые действия, совершенные на другом. Автор отмечает, что вопросы «метаязыкового» типа ребенок билингв может задавать уже в три года. Детям дошкольного возраста, владеющих только одним языком, свойственно реагировать скорее на звучание слова, чем на его семантику. У двуязычных детей отмечается большая ориентация на семантику слова. Билингвы тоньше чувствуют условность, конвенциональность языковых знаков. Например, они легче присваивают в игре имена, клички новым героям и предметам, чем дети монолингвы (7).

Маленького ребенка больше занимает содержание действий общающихся людей, чем значения отдельных языковых единиц, которые при этом используются (2). Постепенно около шести лет у ребенка вырабатываются своего рода «метаязыковые» навыки, позволяющие ему членить поток речи на звуки, слоги, слова и предложения, сознательно анализировать слова и т.п. Примерно в этом же возрасте формируется способность к самокоррекции собственных высказываний с точки зрения их коммуникативной точности, ребенок начинает смело использовать новые слова и стилистические варианты речи.

На более поздних этапах детского возраста у ребенка 6-7-ми лет и старше постепенно образуется возможность и потребность воспринимать все новое сознательным путем. Включение в процесс развития ума элементов сознательности порождает глубокую и принципиальную разницу между усвоением языков в раннем и дошкольном возрасте в сравнении со школьным обучением.

В школьном возрасте происходит сознательное изучение языковых явлений, сличение и сопоставление двух языковых систем, что обогащает ученика новыми знаниями. В связи с выше сказанным, в педагогике широко распространена позиция, что изучение второго языка должно начинаться в школе. Аргументируется это тем, что психологически не оправдано изучение второго языка, пока усвоение первого не доведено до твердо отработанных навыков. Вместе с тем отметим, что в этом возрасте появляются негативные факторы и существуют недостатки в изучении второго языка. Например, ассоциации родного языка, ставшие устойчивыми и прочными, выступают источником постоянного влияния родного языка на речь на чужом языке, т.е. являются причиной интерференции, а также более или менее длительного устойчивого акцента.

Овладение родным языком предстает как эквивалент развертывания самой речевой способности. Интуитивное научение в процессе овладения вторым языком с возрастом

вытесняется сознанием и возрастает трудность в его усвоении, вопреки развитию умственных способностей индивида.

При дальнейшем обучении в школе двуязычие также оказывает влияние на развитие познавательных способностей ребенка и овладении им учебной деятельности. Так, исследования Эндта (1994) показывают, что на начальных этапах обучения билингвы опережают в аудировании и навыках устной речи, а отстают в плане формально-грамматическом. У них медленнее формируются продуктивные навыки письма и говорения на втором языке, а также знание грамматики двух языков. Результаты тестов по естественно-научным предметам и математике показали, что знания двуязычных детей такие же высокие, как и у контрольной группы, но есть небольшой замедленный эффект во времени при выполнении заданий.

Подводя итоги рассмотрения проблематики особенностей влияния двуязычия на познавательное развитие ребенка отметим, что она не может трактоваться однозначно, а представляет собой комплекс закономерностей, которые мы схематично обобщим и представим в виде таблицы.

Таблица. Особенности влияния двуязычия на когнитивное развитие ребенка.

<i>Влияние двуязычия на познавательное и речевое развитие ребенка.</i>
<i>Позитивное влияние</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ребенок билингв, усваивающий второй язык, включается в процесс сравнения и анализа форм выражения одного и того же содержания (слова, понятия, суждения и др.) средствами разных языков. Сопоставление двух языковых систем определяет новое сознательно контролируемое и управляемое его билингвальное существование, которое соотносится с развитием диалектического мышления. 2. У двуязычных дошкольников (3-6 лет) зафиксирован более высокий уровень установления причинно-следственных связей и сформированности у них элементов абстрактного мышления. 3. Дети билингвы сталкиваются с двумя различными стилями мышления, обозначения при восприятии реальности и отражение ее в речевой деятельности, а в дальнейшем могут оказаться менее ригидными и более адаптивными к изменяющемуся миру. 4. Билингвы способны разными путями решать одну коммуникативную задачу 5. Билингвы опережают сверстников в аудировании и навыках устной речи. Они больше ориентируются на семантику слова и тоньше чувствуют условность, конвенциональность языковых знаков.
<i>Негативное влияние</i>

1. На самых ранних этапах развитие двуязычия не влияет на интеллект в смысле его расширения.
2. У двуязычных дошкольников часто наблюдается смешения языковых систем, что выражается в затруднениях в речи при передачи мыслей.
3. У младших школьников билингов уровень знания грамматики в двух языках ниже, чем у сверстников монолингвов.
4. Дети билингвы в младшем школьном возрасте отстают в плане формально-грамматического оформления высказывания.
5. У двуязычных учащихся медленнее формируются продуктивные навыки письма на втором языке в младшем школьном возрасте.

Обзор и анализ проблематики влияния двуязычия на познавательное развитие в научной литературе показывает, что данный предмет по-прежнему представляет интерес опытного изучения. Вместе с тем, широкоплановость нашего эксперимента и большой объем задач не позволил нам детально остановиться на исследовании указанного аспекта билингвизма. Мы учитывали познавательное развитие как дополнительный показатель при характеристике детей из СКС. Не затрагивая весь спектр влияния двуязычия на когнитивное развитие, мы остановились на изучении процесса становления «житейских» понятий и уровне их сформированности в дошкольном возрасте у детей билингов на двух языках. По результатам констатирующих экспериментов, нами установлено, что процесс элементарного осмысления особенностей использования в речи двух языков у детей билингов стимулирует развитие их мышления, что находит отражение в более высоких темпах овладения «житейскими» понятиями в старшем дошкольном возрасте. Вместе с тем, определяющими факторами указанного процесса являются особенности коммуникативной среды, а также стратегия лингвистического воспитания двуязычия и обучения двум языкам в дошкольном учреждении и качество ее реализации.

В заключении представим опыты педагога Е.В.Жирновой (4), в которых ставилась цель практического овладения английским языком детьми младшего и среднего дошкольного возраста. Автор изучала влияние усвоения второго языка на развитие мышления в этом возрасте. Полученные результаты представляют интерес для психологического анализа. Так, в контрольных опытах оценивалась способность детей к установлению причинно-следственных связей и сформированность у них элементов абстрактного мышления. Успешно справились с 1-ым и 2-ым заданиями соответственно 93%, 100 % двуязычных детей и лишь 23 % и 16 % монолингвов.

Указанные данные свидетельствует о том, что целенаправленное формирование двуязычия в системе дошкольного образования не столько реализует

непосредственную цель – умение общаться на каждом из языков, но и вносит вклад в познавательное развитие ребенка. Владение определенными знаниями о закономерностях становления двуязычия, взаимосвязях языкового и речевого развития ребенка с формированием других психических функций, может помочь родителям и педагогам в организации полноценного двуязычного воспитания в семье и дошкольном учреждении, что в конечном счете обеспечит общеразвивающий эффект для детей в СКС.

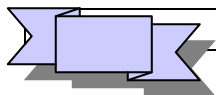
Summary

The subject of the research was the analysis of the impact of bilingualism on cognitive development of the child. In the scientific literature there are two approaches to it, which are actual nowadays. One authors consider, that bilingualism harms cognitive development of the child. Other experimentally proves that bilingual children collide with two different styles of thinking, and various recognition of reality. Positive influence of the second language is observed when the language is acquired as consecutive bilingualism. The purposeful formation of bilingualism in preschool age not only covers the purpose – skill to communicate on each particular language, but also brings the contribution in cognitive development of the child.

Библиография.

1. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Собр. соч. т. 3. М. Педагогика. 1983. стр. 329-338.
2. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. М. 1985.
3. Имедадзе Н.В. К психологической природе раннего двуязычия. Вопросы психологии 1960. № 1. стр. 60-68.
4. Жирнова Е.В. Обучение иностранным языкам детей в возрасте до 5 лет. Иностр. языки. 1998. № 5. стр. 34-38.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., Смысл. 2005. 287 стр.
6. Михайлов М.М. Двуязычие. Проблемы и поиски... Чебоксары. 1989. 159 стр.
7. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. М. Прогресс. 1984. стр. 144-207.
8. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М. Академия. 2003. 316 стр.
9. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Л. 1974. стр. 316-317.
10. Stern W. Die erlernung und Beherrschung fremder Sprachen Zeitschrift fur Psychologie. 1919. № 3-4.
11. Diaz R.M. Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. Child development. 1985. 56. 1376-1388.
12. Goncz L. A research study on the relation between early bilingualism and cognitive development. Psychologists –Beitrage. 1988.30. 75-91 p.

Primit la 8.12.2006



Manifestarea agresivității în spațiul școlar

Elena Losû, dr.în psihologie, Catedra de Psihologie Aplicată

Din nefericire, societatea zilelor noastre este una violenta, iar copiii nostri sunt supusi acestor acte agresive in fiecare zi - fie prin mediatizarea lor, fie prin activitățile si relatiile pe care le au cu cei din jur. Spațiul școlar a devenit un mediu propice pentru manifestarea diverselor forme de agresivitatea din partea tuturor subiecților și agenților educaționali.

Deoarece influența societății și a grupului de prieteni este foarte mare la vârsta școlarității, iar neajunsurile sistemului școlar contribuie din plin la declanșarea actelor violente, E.Guetzloe (1997) distinge cinci condiții ce favorizează manifestarea agresivității în școală:

- a) Copilul are numeroase ocazii să observe acte de agresiune. Conflictele ce au loc de zi cu zi în societate pot fi observate de copil cu ochiul liber, dar mai ales prin intermediul mass-mediei – există ziare ce tratează în exclusivitate tema agresivității, iar emisiunile TV, îndeosebi știrile, prezintă lumea întunecată a crimelor.
- b) Copilul este însuși obiectul agresiunii. Acest fenomen este frecvent în școlile cu efectivele mari de elevi, mai ales în școlile cu cămin-internat, unde agresivitatea prezintă o lege nescrisă a “ordinii și disciplinei”.
- c) Copilului i se dau puține ocazii să dezvolte legături pozitive socio-afective cu alții (inclusiv cu profesorii și membrii școlii). Conduitele afective se învață prin imitație: dacă nu există oportunități pentru exersarea unor astfel de conduite, viața psihică a individului este mai apropiată vieții instinctive decât unei vieți socio-culturale.
- d) Copilul este pregătit pentru propria agresiune. În țările puternic industrializate (Anglia, S.U.A. etc.), emanciparea păturilor sociale superioare este direct proporțională cu degradarea vieții celor ce trăiesc la periferie, în cartierele mărginașe.
- e) Asociații de copii cu diferite scopuri malefice. La vârsta preadolescenței se formează așa-zisele “găști” ce urmează anumite ritualuri de inițiere, de trecere spre o altă etapă, de la copilărie la prima tinerețe. În astfel de situații, ritualul presupune dovedirea unor calități (de cele mai multe ori negative) exprimate în cate violente (vandalism).

Un alt gen de agresivitate, frecvent întâlnit în școli, este cauzat de înțelegerea neadecvată a autorității și puterii. “Autoritatea presupune un anumit raport între oameni, raport în care se evidențiază o dependență de sus în jos. Unii posedă autoritate, alții sînt supuși. Ea este legată de noțiunea de putere socială” (Geissler, 1997). A utiliza în mod abuziv puterea și autoritatea pentru a-i umili, blama și pedepsi pe cei supuși este o formă de agresivitate. Utilizarea autorității în sens negativ presupune amenințare, neîncredere, privațiune de libertate și abuz de putere. La creșterea manifestărilor agresiv contribuie în primul rând particularitățile

profesorului și anume: distanța psihologică dintre profesor și elev, prezența fizică a autorității, prestigiul profesorului în instituție, statutul persoanei în ierarhia autorității, sistemul de intercomunicare etc. Personalitatea profesorului constituie o sursă primară ce influențează formarea personalității elevilor și reușita lor școlară. Educatorii cu o înaltă reprezentare de sine, stabilitate emoțională și siguranță de sine manifestă tendința de a stabili raporturi cu elevii într-un mod umanist și democratic. Profesorii autoritari sînt mai încordați, conștiincioși, timizi, rezervați, sobri și au o reprezentare de sine scăzută. Relația profesor-elev are uneori o nuanță dictatorială: profesorul, care știe totul și este investit cu autoritate și putere socială, ordonă discipolului care este în curs de perfecționare. Prin faptul că elevul nu are dreptul să-și exprime opiniile și dorințele, această relație este privită ca una coercitivă. Singura autoritate manifestată de profesor ar trebui să fie aceea care derivă direct din statutul său social, din diferența de vârstă etc., și nu din diferența de concepție și putere. Autoritatea nu este echivalentul exploatării celor slabi de către cei puternici, nu înseamnă lipsa comunicării și afecțiunii, nu înseamnă duritate și tiranie.

Din perspectiva profesorului și elevului s-au conturat deja reprezentări pentru ceea ce numim *autoritate*: pentru profesor, autoritatea este forța misiunii sale, demnitatea și importanța comandamentului său educațional; pentru elev, autoritatea reprezintă semnul și apanajul celor adulți.

Autoritatea extremă este percepută ca agresiune și, prin urmare, poate înlătura spontaneitatea, creativitatea și comunicarea. Epitetul “autoritar” este opusul “democraticului”, care presupune o modalitate adecvată de mînuire a autorității. Profesorii nesiguri, slab pregătiți profesional și pedagogic, complexați și labili psihic sînt aceia care se agață de putere pentru a-și manifesta autoritatea ca pe singura lor armă de apărare. Cu această armă ei încearcă să-I țină la distanță pe elevi pentru a-și ascunde slăbiciunile, insuficiențele. Opus acestui tip de profesor este profesorul democratic, deschis dialogului și provocărilor intelectuale, dornic să afle mai multe despre elevi și, totodată, să li se dezvăluie acestora: este acel profesor sincer, fără complexe, fără prejudecăți, și, în primul rînd, un foarte bun profesionist. Acest tip de pedagog care mînuiește în mod corect autoritatea va avea curajul să transforme relația de pe verticală în una pe orizontală. Bunii autoritari sînt cei care sancționează, pedepsesc prin notă, îndeamnă elevii amintindu-le că sînt capabili, încurajându-i, dar scopul principal este acela de a corecta greșelile, de a îndrepta atitudinii. Nimic, însă, nu trebuie impus cu autoritate pentru că este nedrept. Copilul nu trebuie să se simtă constrîns, pentru că pasul imediat următor constrîngerii va fi teama, care determină anxietate și deprimare. Așa cum se spune, puterea corupe și de aceea adultul trebuie să reziste ispitei de a-și impune autoritatea, deoarece în cele

din urmă suferă copilul. Profesorul trebuie să-și exprime autoritatea în sens constructiv, să creeze o ambianță plăcută de colaborare, să stimuleze, să-i pună pe elevi în poziția de a se afirma prin dezbateri. Disfuncțiile la nivel de clasă vor apărea atunci când profesorul este total lipsit de tact, și de aptitudinea de a se impune, când va încerca să facă din insuccesele lui succesele elevilor și când va acționa după stereotipuri și “rețete”, fără un comportament adaptiv.

Atitudinea elevului față de învățare și performanțele școlare este mediată de condițiile interne, dar și de cele externe. Modul în care se interacționează, comunică și colaborează cu elevii se reflectă în rezultatele învățării. Este cunoscut faptul că agresivitatea din partea adultului generează agresivitatea copilului. În acest context este util de a studia specificul manifestării agresivității la preadolescenți în spațiul școlar și a comportamentelor agresive ale profesorilor, influențele pe care le au comportamentele agresive ale profesorilor asupra manifestării agresivității preadolescenților. Cu acest scop am întreprins un studiu asupra asupra 50 preadolescenți cu vârsta de 13-14 ani și 20 de profesori de la școala Nr.20 din orașul Chișinău, care învață acești preadolescenți.

Cu scopul stabilirii specificului reacțiilor agresive și ostile la preadolescenții contemporani a fost utilizat chestionarul Bass-Dark, care scoate în evidență indicele reacțiilor agresive și ostile. Distribuția de rezultate a datelor privind indicele reacțiilor agresive este prezentat în

Figura 1:

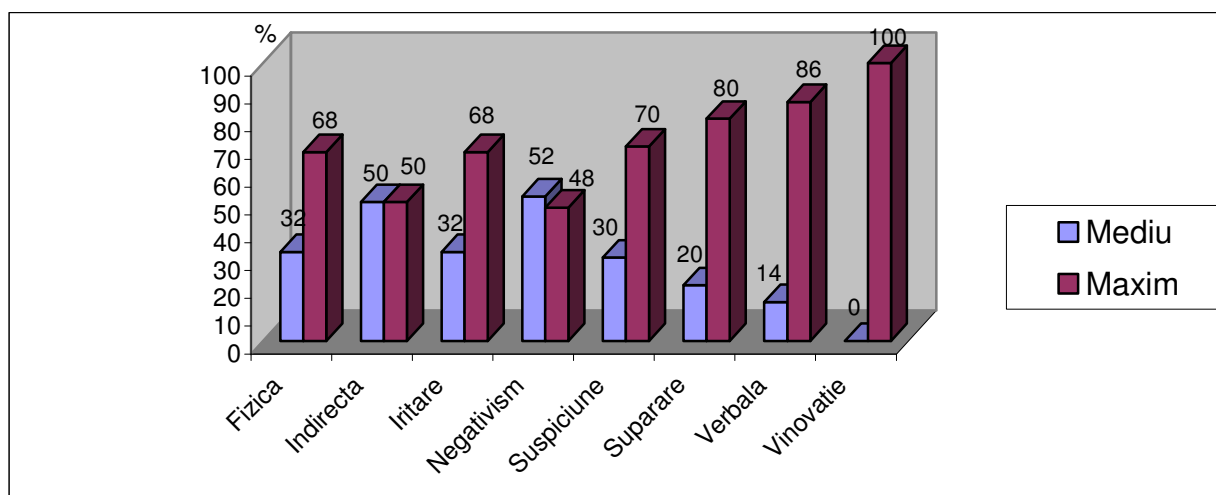


Figura 1. Distribuția datelor privind indicele reacțiilor agresive a preadolescenților.

Analizând aceste rezultate observăm foarte bine că indicele reacțiilor agresive, care include agresivitate fizică, agresivitate indirectă, iritabilitatea și agresivitate verbală, este extrem de înalt, ceea ce denotă că preadolescenții contemporani sînt foarte agresivi. La fel putem conchide că toate formele și tipurile de agresivitate cunosc la etapa actuală un nivel mai sus de mediu de manifestare. De exemplu agresivitatea fizică demonstrează – 68%, agresivitatea

indirectă – 50%, agresivitatea verbală – 86%, iar negativismul – 48%. În același timp, preadolescenții conștientizează foarte bine manifestările comportamentului fie ele directe sau indirecte, deoarece tocmai 100% din cei supuși experimentului de constatare se simt vinovați și nu sînt în echilibru interior – 80% sînt supărați.

Este foarte interesantă următoarea tipologizare a preadolescenților agresivi (după L. Șoitu, C. Hâvârneanu), efectuată în urma analizei documentației școlilor, convorbirilor cu profesorii, părinților despre interesele, relațiile fiecărui preadolescent cu colegii, cu maturii, particularitățile lor, punctelor de vedere; în al doilea rînd, în procesul testării, anchetării, examinării copiilor propriu-zis cu ajutorul chestionarelor, compunerilor și observării:

Primă grupă cuprinde *elevii supraîncărcați*. Programele școlare încărcate sau dorința părinților de a-și vedea copiii ca pe niște mici genii artistice au efecte zdrobitoare la nivelul personalității copilului. Elevul va resimți acut propria neputință și va fi dominat de complexe de inferioritate. De asemenea, imaginea elevului despre sine însuși va fi imaginea de elev slab care nu poate face față cerințelor exterioare. În timp, se va cristaliza o personalitate confuză, predispusă la izolare și pasivitate. Renunțarea la efort este acțiunea comună la care recurg majoritatea elevilor din această categorie. Frustrarea prin acest gen de obstacole nu se exprimă de obicei în stări și comportamente locale, ci este mai degrabă o frustrare ce determină structuri de personalitate, de unde și un profil al frustratului, cronic decompensat și cu tendințe mai mult sau mai puțin eficiente de supracompensare. Copiii din această categorie riscă să devină egoiști, izolați, etc.

Într-o a doua grupă sînt cuprinși acei elevi care manifestă o *“rezistență interioară față de profesor și măsurile luate de acesta”*. În cazul acestor elevi, sursa frustrantă rezidă în relațiile greșite dintre elev și profesor, în aprecierea profesorului care l-a făcut pe elev insensibil, impermeabil psihic față de măsurile, aprecierile verbale și notele care le-a primit. În aceste situații, elevii manifestă indiferență totală și apatie față de orice solicitare venită din partea profesorului. Considerându-se țintă a unei nedreptăți și implicit victimă, elevul va refuza orice contact cu profesorul, în unele cazuri generalizându-se asupra celorlalți profesori. Cauzele apariției unor asemenea comportamente sînt destul de numeroase. O slabă pregătire psihologică a profesorului, care de cele mai multe ori crede că principala sa atribuție este de a-și preda disciplina, fără a ține cont de universul interior, de dorințele celui în fața căruia se află, toate acestea conduc la o falsă apreciere a elevului și la o desconsiderare a lui.

În cea de-a treia grupă sînt incluși *elevii care și-au însușit un nivel de aspirație impus de părinți*, nivel care depășește posibilitățile școlarelor. Este vorba de un circuit dinamic între aspirație și realizare. În acest caz, familia formulează niște aspirații prea înalte pentru elev, care și le însușește, le interiorizează, se străduiește să răspundă cerințelor, să fie la înălțimea

lor, dar răspunsul lui este limitat de capacitățile intelectuale și de condiții precum supraîncărcarea, stilul de muncă, tehnicile de lucru, condițiile de muncă și de viață inadecvate etc. Rezultatele nefiind la nivelul așteptărilor părinților, aceștia presează în continuare elevul care depune eforturi sporite, se epuizează și, în consecință, nivelul de performanță exprimat în note scade și mai mult. Astfel, nota ajunge un motiv de teamă, o sursă anxiogenă.

O a patra categorie o formează *elevii care nu reușesc să se remarce în colectivul din care fac parte*, să atragă atenția profesorilor, să se bucure de prețuirea colegilor, să le cucerească dragostea și respectul, să ocupe un loc de frunte în ierarhia clasei. Această năzuință nerealizată îi face pe elevii din această grupă să fie nemulțumiți de aprecierile profesorilor.

Aceste cazuri se întâlnesc mai ales la trecerea dintr-un ciclu gimnazial în altul. De exemplu, venind din școala generală cu o medie mare, medie cu care se acordă și nivelul lor de aspirație, acești elevi se așteaptă la o performanță înaltă. Obținând note mici, ei devin contrariați, dezorientați de performanțele școlare exprimate în note, se simt frustrați și neînțeleși de către profesor. De obicei, acești elevi își manifestă nemulțumirea sa prin negativism, grosolănie și prin “ignorarea” aprecierilor pe care le fac profesorii. Situația în care se află acești elevi, noile relații cu colegii și profesorii actuali, intră în contradicție cu relațiile anterioare, intrate în obișnuință. Sursa frustrării în acest caz o găsim în nivelul de aspirație al elevului, nivel format în decursul anilor de școală, și posibilitățile reduse de reeditare în noile condiții și exigențe.

O a cincia grupă tipologică o formează *elevii hiperemotivi*. În acest caz, performanța este devalorizată și uneori ratată prin inadaptarea afectivă. În general, trebuie să existe un echilibru între mobilitatea subiectului și sarcina pe care o are de îndeplinit. Deoarece, la acest tip de elev, mobilizarea suportului energetic depășește cu mult gradul de dificultate al sarcinii – lipsind astfel echilibrul general – apare un exces de motivație, o risipă de energie și multe reacții dezordonate. În final, randamentul este diminuat, în ciuda excesului de mobilizare. La acești elevi, nivelul de aspirație este ridicat, capacitățile putând fi normale, dar ei sînt decompensați de o trăsătură de personalitate – hiperemotivitatea - ,care este de fapt și sursa inadaptării, a frustrării.

Cea de-a șasea grupă tipologică de elevi este formată din elevi care prezintă *deformarea autistică*. Autismul este descris ca o formă a vieții anterioare și detașare activă de lumea exterioară, fiind considerat ca un simptom secundar al schizofreniei. Autiștii interpretează relațiile cu colegii, cu profesorii, prin prisma propriului interes, adus la măsura lor. Nu acceptă nimic din afară, sînt prea introvertiți, ei sînt unicul criteriu, măsura tuturor lucrurilor și se află la limita normalului. Pe acești copii nu-I interesează opinia colectivului și nici nu participă la acțiunile acestuia din obligație, fiind rigizi, izolați, meticuloși. La elevii de acest tip, relațiile cu colectivul și cu profesorul sînt distorsionate de un factor intern cu o tentă patologică sau care

fuzionează cu patologicul. De altfel, ei sînt surse permanente de conflict, iar frustrarea este indusă de factorul extern cu o tentă patologică.

O altă tipologie a conduitelor agresive în școală, care combină mai multe criterii - planul agresiunii (verbal/fizic), gradul de deschidere (directă/indirectă) și tipul de implicare a agresorului (activă/pasivă) -, a fost realizată de J. Hebert (1991) și include:

1. agresiuni active fizice directe: lovirea unui coleg
2. agresiuni active fizice indirecte: lovirea unui substitut al victimei
3. agresiuni active verbale directe: injuria, amenințarea
4. agresiuni active verbale indirecte: calomnia
5. agresiuni pasive fizice directe: împiedicarea producerii unui comportament al victimei
6. agresiuni pasive fizice indirecte: refuzul de a realiza o sarcină, activitate, de a da curs unei rugăminți
7. agresiuni pasive verbale directe: refuzul de a vorbi
8. agresiuni pasive verbale indirecte: negativism

Se poate de observat că toate tipurile de agresivitate prezentate până aici nu sînt propriu-zis “școlare”, ele putînd fi observate cu ușurință și în alte contexte non-școlare.

Agresivitatea școlară poate fi interpretată ca agresivitate instituțională ca atare în sensul că prejudiciul și suferința se realizează prin intermediul regulamentelor școlare; ele decurg din structurile organizaționale și din raporturile de putere instituite. Între principalele surse ale agresivității instituționale putem enumera:

a. Conceperea și realizarea relației pedagogice exclusiv ca relație de putere, se definește prin dinamica: profesorul domină elevii, elevii se lasă dominați. Raportul de putere între profesori-elevi creează tensiuni între cele două părți, iar nervozitatea și stresul generate astfel devin elemente constitutive ale vieții școlare.

b. Decalajul între aspirațiile /valorile elevilor și oferta /practica școlară:

- atitudinea profesorilor față de elevi: elevii vor să fie tratați ca ființe mature, responsabile, să fie apreciați și tratați în funcție de aspirațiile, interesele și caracteristicile lor de personalitate; profesorii preferă să-și structureze atitudinea față de elevi valorizînd o singură variabilă, și anume succesul școlar.
- tipul de disciplină: elevii doresc un stil al disciplinei școlare bazat pe negociere, care să țină cont de capacitatea lor de autodirijare, în timp ce profesorii preferă stilul bazat pe supraveghere și control excesiv.
- tipul de valori: elevii valorizează aspectul practic al unei profesii și utilitatea imediată a cunoștințelor, pe când profesorii valorizează instrucția școlară, cultura și moralitatea.

- tipul de profesor: elevii își doresc profesori înțelegători, apropiați, deschiși la dialog, empatici; profesorii își doresc elevi liniștiți și conformiști etc.

c. Nedreptatea profesorului: elevii doresc din partea profesorilor să aplice egalitatea de tratament în raport cu ceilalți colegi; când în aplicarea sancțiunilor nu se respectă echitatea de tratament, avem de-a face cu o formă de agresivitate psihologică din partea profesorului împotriva elevilor;

d.Imobilismul: elevii sînt în mod firesc dinamici, expansivi, au tendința de a se mișca, explora, manipula; școala le cere să fie liniștiți, silențioși și ascultători; comportamentul inadecvat este definit de școală ca o conduită contrară ordinii și liniștii;

e.Funcția de selecție a școlii, care nu se bazează întotdeauna pe criteriile de merit, și funcția de ierarhizare, care conduce automat la devalorizarea de sine a celor cu eșecuri școlare, la etichetare, marginalizare și excludere, toate acestea fiind forme ale agresivității instituționale;

f.Competiția între elevi: orice competiție generează sentimente de rivalitate și conflicte.

Acestea însă sînt reprezentările elevilor asupra fenomenului de agresivitate școlară, este agresivitatea resimțită și manifestată de ei. Să vedem dacă aceste comportamente sunt specifice și pentru profesorii studiați de noi.

Pentru a studia legătura dintre comportamentele agresive ale preadolescenților și agresivitatea profesorilor am aplicat testul de diagnosticare a agresivității Assinger. Rezultatele privitor la indicele agresivității profesorilor, care organizează ore cu acești preadolescenți, obținute în urma aplicării testului lui Assinger sunt prezentate în **Figura 2**:

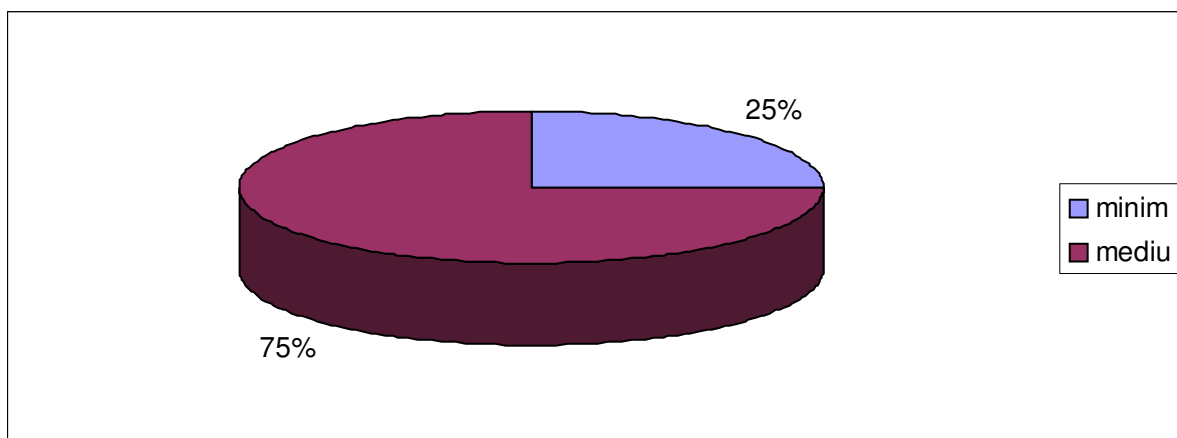


Figura 2. Distribuția datelor privind indicele reacțiilor agresive la profesori.

Dat fiind faptul că profesorul este formatorul viitoarelor personalități, este educator și sfătuitor, era previzibil faptul ca persoane cu un nivel înalt de agresivitate să nu fie. Totuși 75% din profesorii studiați denotă manifestări agresive vădite, vizibile, ceea este un moment relevant, care trebuie luat în considerație.

Pentru a vedea dacă într-adevăr este un raport de dependență între agresivitatea manifestată de profesori și creșterea agresivității preadolescenților, am calculat coeficientul de corelație între

aceste două variabile. Rezultatul căpătat este $r = 0.6$, ceea ce ne demonstrează că comportamentul agresiv al profesorilor condiționează o creștere a agresivității la preadolescenții de astăzi.

Constatând legătura dintre comportamentele agresive ale preadolescenților și ale profesorilor, luând în considerație gravitatea manifestărilor agresive din școală, ne-am propus studierea modalităților de manifestare a agresivității la nivelul relației profesor-elev. Acest studiu urmărește atât identificarea formelor de manifestare a agresivității profesorilor față de elevi, gravitatea acestora, cât și identificarea cauzelor agresivității, manifestate printr-o varietate de comportamente verbale, afective sau fizice. Pentru aceasta am utilizat o anchetă, în care li s-a cerut să prezinte cinci comportamente agresive manifestate cel mai frecvent de profesori în relațiile cu ei. Datele obținute sînt prezentate în **Tabelul 1**, unde comportamentele agresive ale profesorilor în școală sunt prezentate în ordine ierarhică.

Nr.	Comportamente agresive	Frecvența	Ierarhizare
1	Ton ridicat	19,6%	I.
2	Nervoși	16,3%	II.
3	Evaluare neobiectivă	12,1%	III.
4	Excludere de la ore	10,3%	IV.
5	Amenințări	7,9%	V.
6	Ignoranță	7,5%	VI.
7	Cuvinte necuviincioase	6,1%	VII.
8	Desconsiderație	6,1%	VIII.
9	Lipsa răspunsului	5,6%	IX.
10	Înjurii, jigniri	5,1%	X.
11	Autoritari	4,2	XI.
12	Lovire	3,3	XII.

Rezultatele denotă faptul că, în relația profesor-elev agresivitatea se manifestă sub forma mai multor comportamente dintre care șase pot fi considerate ca fiind mai relevante în funcție de frecvența apariției lor. Prezentăm în continuare în mod grafic aceste rezultate.

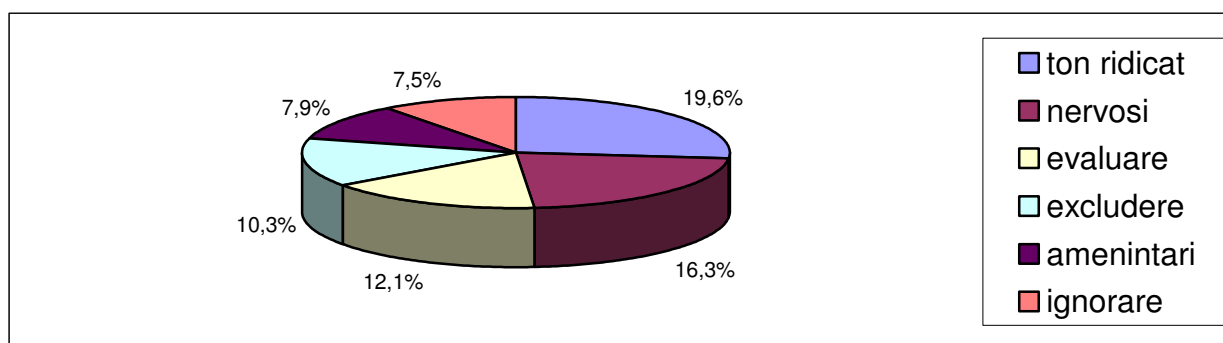


Figura 3. Prezentarea grafică a comportamentelor agresive cel mai des utilizate de profesori.

Deci putem concluziona că, preadolescenții sînt afectați în cea mai mare măsură de agresivitatea verbală a profesorilor (ton ridicat – 19.6%, amenințări – 7.9%) și de agresivitatea indirectă (nervozitate – 16.3%, ignoranță – 7.5%) necătfînd la faptul că există și agresivitate fizică în comportamentul profesorilor (de exemplu excludere de la ore – 10.3%). Acest fapt denotă că, în comportamentul profesorilor de azi sînt prezente toate formele și tipurile de agresivitate: de la forme indirecte pînă la cele directe, fie ele fizice sau verbale, cu predominanta, totuși, a celor verbale: ton ridicat, amenințări, cuvinte necuviincioase.

Menționăm că aceste comportamente reprezintă percepția pe care o au elevii din eșantionul investigat asupra modului în care profesorii își manifestă agresivitatea în școală în relație cu elevii. Comportamentele respective identificate de noi (ton ridicat, nervoși, evaluare neobiectivă, excluderea de la ore, amenințări, ignorarea) au stat la baza construirii unui instrument pentru investigarea agresivității utilizate în etapa a doua a cercetării și aplicat ulterior elevilor. În această etapă, li s-a cerut elevilor să ierarhizeze cele șase comportamente care au ocupat o poziție superioară în rezultatul ierarhizării, în funcție de gravitatea lor pe o scală de la 1 la 6 (locul 1 ocupându-l comportamentul care-i afectează cel mai mult, locul 6 comportamentul care-i afectează cel mai puțin).

În final li s-a cerut elevilor opinia față de diferite cauze ce stau la baza agresivității profesorilor. Rezultatele obținute au fost analizate și interpretate atât global, pe baza datelor întregului eșantion, dar și în funcție de sexul subiecților.

Datele obținute în urma ierarhizării comportamentelor după gravitatea pe care o poartă le-am prezentat pe o axă (**Figura 4**) plasând mediile lor.

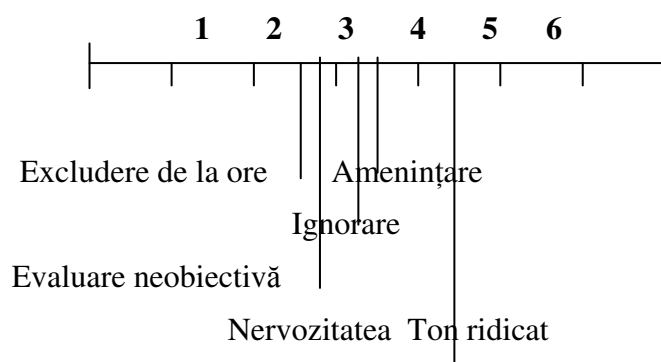


Figura 4. Distribuția mediilor gravității comportamentelor agresive observate la profesori.

Observăm că elevii consideră cele mai grave forme de manifestare a agresivității profesorilor *tonul ridicat și nervozitatea*. Explicația constă în faptul că aceste două conduite se utilizează cel mai des de profesori, ele ocupând locurile de frunte în Tabelul 1, unde se ierarhizează comportamentele după frecvența apariției lor (ton ridicat – 19.6%, nervozitate – 16.3%). Cauza posibilă a utilizării tonului ridicat extrem de des, poate consta în faptul că profesorii consideră că acest comportament aduce cele mai mici consecințe nocive. În continuare vom

vedea însă că această manifestare are un efect absolut opus. Aceste rezultate însă, au fost analizate și interpretate pe baza datelor întregului eșantion. Analizând, însă, rezultatele în funcție de sex, observăm diferențe (**Figura 5 și 6**).

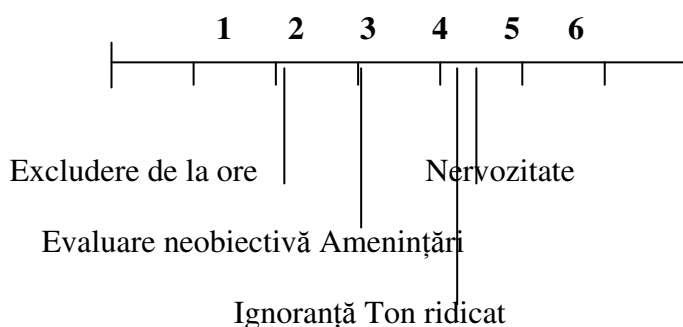


Figura 5. Distribuția mediilor gravității comportamentului agresiv observat de fete.

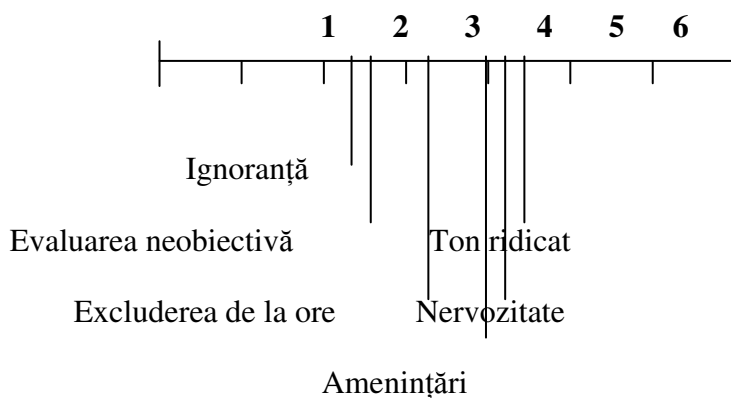


Figura 6. Distribuția mediilor gravității comportamentului agresiv observat de băieți.

Astfel constatăm diferențe semnificative între modul în care percep băieții și fetele aceste comportamente. Aceste diferențe se datorează specificului sexului și comportamentelor lor. Deci fetele fiind mai receptibile la indispozițiile profesorilor, la observații și strigăte, au cotate nervozitatea (media 4.3) cu punctajul cel mai înalt, plasându-l pe locul de frunte, iar tonul ridicat și nervozitatea profesorilor au ocupat locul doi (ambele cu media 4.2). Cu o diferență vizibilă locurile mai mici au fost ocupate de așa manifestări ca evaluarea neobiectivă (media 3), amenințările (media 3) și excluderile de la ore (media 2.2), datorită faptului că aceste comportamente sînt rar utilizate față de ele, ceea ce nu înseamnă însă că nu sînt utilizate deloc.

Spre deosebire de fete băieții sînt excluși de la ore mai des (media 3.1). Explicația constă în faptul că la această vîrstă băieții sînt mai neconformiști și mai excentrici decât fetele, datorită modului diferențiat de structurare a personalității în preadolescență în funcție de sex. Încercările băieților de a ieși mai mult în evidență, de a părea mai interesați, de a fi remarcați

de colegi și este cauza posibilă pentru care ignoranța (media 2.3) profesorilor nu-i deranjează. Necătând la aceasta totuși și pe ei îi afectează într-o măsură mare tonul ridicat (media 4.5) și nervozitatea profesorilor (media 4.3).

Încă o diferență se observă la fete și băieți referitor la așa comportament ca amenințările din partea profesorilor (media 4 – la băieți, iar la fete – media 3). Cauza posibilă poate fi în faptul că spre deosebire de băieți, fetele sînt mai sensibile la observații, ceea ce presupune o utilizare mai rară a comportamentului dat față de ele. În practică, această manifestare este utilizată mai des de profesorii care nu au abilități de a găsi alte mijloace de soluționare a conflictelor intervenite în relația lor cu elevii.

jignitoare, cu atît mai mare este numărul elevilor ce întîmpină greutăți de concentrare a atenției în timpul predării și ezită să răspundă sau, poate chiar mai grav, le este frică să nu fie strigați în timpul lecției deoarece riscă să fie jigniți și umiliți. Efectul comportamentului profesorului nu depinde atît de intenția pe care a avut-o el, cît de ecoul pe care îl are în conștiința elevului. Vocabularul profesorului este un aspect căruia trebuie să I se acorde rolul cuvenit, deoarece expresiile nepotrivite pot avea un profund efect frustrant în timp ce o atitudine pozitivă va determina un comportament adecvat, o atmosferă plăcută de colaborare, În urma acestui studiu observăm o mai mare sensibilitate a tuturor elevilor la comportamentele agresive verbale ale profesorilor față de cele nonverbale, primele afectându-i mai mult și creându-le complexe de inferioritate la o vîrstă cînd personalitatea lor nu este încă formată. D.Vrabie evidențiază anumite legături între limbajul profesorului și unele particularități psihice ale elevului: cu cît profesorul folosește un număr mai mare de expresii o atitudine binevoitoare și de respect.

Interesant este faptul că cînd elevii și-au expus propriile păreri referitor la cauzele posibile a reacțiilor agresive ale profesorilor, majoritatea au spus că cauza constă în ei, în *elevi*, și anume: *din cauza gălăgiei la lecție, nepregătirea temelor pentru acasă, obrăzniciei, răspunsurilor brutale, machiatul* (se referă la fete) *sau îmbrăcămintea necorespunzătoare vârstei*. Lucru care coincide cu rezultatele obținute în rezultatul aplicării testului Bass-Dark: 100% manifestă sentimentul culpabilității. Deci ei sînt vinovați de comportamentul lor și conștientizează faptul că el (comportamentul) este o provocare, o tentație pentru apariția comportamentelor agresive la profesori. Alte cauze menționate de elevi sînt: *situația financiară grea, probleme personale, oboseala, stresul*. Unii au privit problema mai amplu și au menționat pe lîngă factorii expuși mai sus și cauzele ce se datorează atît *crizei economice* din țară, cît și *crizei politice*. Am rămas surprinși cît de mult percep preadolescenții de azi, acești copii, care s-ar părea că se află în lumea copilăriei, jocurilor. Dar vedem că ei

conștientizează mult mai multe lucruri, decât sîntem noi tentați să credem că ei le văd și le simt. Putem constata că ei sînt afectați de situația economică și politică din țară, de stresul școlar și oboseala profesorilor etc. Acestea sînt niște priviri, concepții foarte mature asupra vieții.

Constatînd influența mare pe care o are comportamentul agresiv al profesorilor asupra manifestării agresivității preadolescenților de azi, propunem cîteva recomandări în vederea optimizării relației elev-profesor:

- Educarea profesorilor și elevilor în vederea reducerii reacțiilor agresive în școală și anume: programe educative destinate prevenirii actelor agresive și formării abilităților de rezolvare a conflictelor prin negociere.
- Să se organizeze măsuri psihoprofilactice pentru preadolescenți, în care copiilor să li se prezinte niște idei, moduri de reacționare etc.
- Încadrarea profesorilor în diferite traininguri pentru dezvoltarea abilităților de comunicare (de la egal la egal) și creativității, ceea ce i-ar da posibilități de găsire și aplicare a modalităților adecvate de soluționare a problemei apărute, I-ar dezvolta abilități de intervenție în situații dificile.
- Evitarea conflictelor de tip „profesor-elev”, deoarece elevii, de obicei, nu reușesc să rezolve deschis astfel de conflicte, dar ca reacție de protest apare neascultarea sau reacții agresive neadecvate.
- Evitarea aprecierilor negative a preadolescenților în public, deoarece este percepută de aceștea foarte dureros.
- Implicarea preadolescenților în activități bine programate, organizate, care ar asigura dezvoltarea orientării sociale, dezvoltarea capacităților de comunicare, influențează asupra autoaprecierii și autoafirmării.
- Să li se acorde mai multă independență, care ar contribui la dezvoltarea sentimentului propriei valori.
- Utilizarea încurajărilor.
- Recunoașterea de către pedagogi a propriilor greșeli însoțite de justificări reale, adecvate.
- Dezvoltarea valorilor morale și culturale a tuturor participanților a actului educativ atât în cadrul activităților școlare, cît și în cadrul activităților extracurriculare.
- Includerea părinților în educarea activă a copiilor, să intervină în cazul în care copiii lor sînt agresori sau victimă, venindu-le în așa mod în ajutor profesorilor. Să fie informați părinții despre specificul vârstei, modul de aplicare a pedepselor, încurajărilor.

Summary

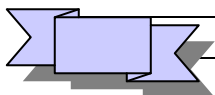
This article bring forward an actual problem for our society: aggressivity.

The present work is dedicated to the study of correction and preventive measures of the aggression of contemporary teenagers from Republic of Moldova. The actuality of this paper determined by the negative influence of social contemporary crises upon human psychology, which generates anxiety and tension, aggressivity and violence.

Bibliografie:

- Debarbieux, E. (1991), *La violence dans la classe*, 2-é Edition, Paris, ESF.
Holdevici, I. (2001), *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*, București, Editura Orizonturi.
Irenaus Eibl – Eibesfeldt, (1995), *Agresivitatea umană. Studiu etologic*, București, Ed. Trei.
Ranschburg, J. (1995), *Frică, supărare, agresivitate*, București, Ed. Didactică și pedagogică.
Șoitu, L., Hăvărneanu, C. (2001), *Agresivitatea în școală*, Iași, Ed. Universitarie.
Păunescu, C. (1994), *Agresivitatea și condiția umană*, București, Ed. Tehnică.

Primit la 11.12.2006



Copiii și banii

Ana Levița, masterandă, UPS „I. Creangă” Elena Losîi, dr. în psihologie

Industria de publicitate cheltuie anual milioane de dolari, în vederea vânzării de produse, imagini și stiluri de viață unui public țintă alcătuit într-o proporție destul de mare din copii. Ca atare nu este de mirare că cei mici sunt niște consumatori ce manifestă un interes major atât față de produse, cât și față de mesajele pe care publicitatea le furnizează, având în vedere că aceasta face apeluri la sloganuri atractive, tehnici diverse precum și o serie de celebrități îndrăgite în rândul publicului tânăr. În fiecare zi copiii sunt expuși la publicitate prin intermediul televiziunii, ziarelor, revistelor, precum și prin internet. Publicitatea, marketingul, emisiunile televizate vin să stimuleze dorința „de consum” a copiilor. Aceasta explică și faptul că astăzi copiii au devenit o „piață”, „public țintă”, „trend”, destul de solicitat.

Astfel una dintre cele mai importante lecții pe care părinții trebuie să le ofere copiilor este cea legată de bani. Cultura consumatorului de astăzi promovează cheltuirea banilor și mai puțin economisirea acestora, de aceea pe baza acestui fapt trebuie purtate discuții cu copiii, cu privire la deciziile de achiziție și gestionarea banilor.

Referitor la acest subiect survin numeroase întrebări, precum: „Cum să-ți înveți copii să înțeleagă valoarea banului și măsura pretențiilor lor față de părinți?”, „Cum trebuie să reacționăm pentru a preveni instalarea obișnuinței de a cheltui?”, „Reprezintă banii de buzunar o necesitate sau o recompensă pentru copii?” etc. Multitudinea acestor întrebări și divergențele care apar între părinți și copii explică actualitatea și importanța studierii acestei teme.

În continuarea vom oglindi unele din principalele aspecte care reflectă conținutul acestei teme. În primul rând trebuie să recunoaștem că „banul” are o funcție educativă pentru copil. Este un simbol care ascunde semnificații matematice, relaționare și de recunoaștere a unei valori. Banii se numără, fiecare obiect are o valoare, poți cumpăra ceva anume doar dacă ai bani.

Copilul înmagazinează de timpuriu informația despre bani, însă are nevoie să fie ajutat să și le structureze, să-și formeze o anumită atitudine. Dar pentru a-i permite copilului să capete o atitudine responsabilă în raport cu banii, trebuie să-i dăm ocazia să-i și gestioneze, să economisească, să aleagă pe ce să cheltuie, ce se întâmplă dacă face alegeri greșite... Această atitudine față de bani – produse se formează sub influența acelor numeroase publicități.

Deci părinții trebuie să țină sub control și acest aspect – impactul publicității asupra copilului, deoarece copiii sunt influențați să cumpere tot felul de produse sau le este sugerat că un produs le va aduce satisfacție maximă dacă îl vor achiziționa. În realitate acest proces subminează complet nevoile interioare ale copiilor și influențează abilitatea acestora de a învăța

cum să creeze o fericire interioară sau o putere lăuntrică. Copiii au devenit o piață proprie pentru marketeri.

Un alt aspect îi revin - apartenenței la grup, deoarece mărcile de îmbrăcăminte, de telefoane pot fi un semn al apartenenței la un grup și „cei din afară” sunt deseori luați în derâdere, ridiculizați. De aici și numeroasele contradicții dintre părinții și copii. Multe din contradicții pot fi evitate dacă părintele urmărește în educația sa și gestionarea și economisirea banilor. De multe ori evităm să mergem cu copilul la cumpărături, fie pentru că ne temem să nu să se plictisească, fie pentru că cere lucruri pe care nu i le putem cumpăra, fie că nu putem fi atenți și la copil și la cumpărături. Totuși este necesar să vadă și această parte a vieții noastre. Să-i spunem că avem nevoie de diferite obiecte, să-i cerem părerea privind achiziționarea diferitor produse, fie ele de mâncare sau pentru el însuși (îmbrăcăminte, obiecte pentru cameră etc.), pentru toată familia, pentru vacanțe sau diverse daruri pentru cei dragi, deoarece cumpărăturile au un important rol educativ.

Astfel mergând împreună la cumpărături formăm diverse comportamente și atitudine privitor la valoarea banului – îl ajutăm să-și formeze capacitatea de a alege între numeroasele produse existente ceea ce îi place, să reușească să amâne cumpărarea unui produs drag pentru o dată ulterioară, să obțină informații despre diverse produse, să comunice cu persoane străine (vânzători, alți cumpărători ...). Astfel, mergând regulat cu el la magazin, făcând împreună liste de cumpărături, stabilind ce este necesar și ce cumpărăm din plăcere, îi ajutăm pe copiii noștri să învețe valoarea lucrurilor, să-și facă „mici socoteli” privind lucrurile pe care și le dorește și ar vrea să fie cumpărate, copilul va reuși să se comporte adecvat în magazine și chiar să fie de ajutor. În același timp va dobândi încredere în el însuși, în capacitatea lui de a face cumpărături, de a ajuta.

În cadrul acestei majore teme apare o altă întrebare „*Cât are nevoie un copil?*”, „*Care este suma necesară?*”- Sumele de care copilul dispune este bine să fie în conformitate cu capacitatea lui de a le gestiona. Dacă se va trezi cu sume mai mari, copilul va ști ce să facă cu ele. Așadar, chiar dacă își dorește un anumit obiect, valoarea respectivului obiect nu trebuie să depășească posibilitatea lui de a strânge banii respectivi. Astfel mergând din aproape în aproape nu vom ajunge în situația de a fi depășiți de cererile copilului, în imposibilitatea de a fixa o sumă anumită de bani de buzunar, de a-l pedepsi că a cheltuit prea mult sau pe obiecte care nu-i folosesc. Din contra copilul va deveni responsabil, va face diferență dintre nevoi și dorințe, va căuta obiecte de calitate și nu va fi risipitor.

Trebuie de menționat faptul că din punct de vedere psihologic, atât recompensarea cât și pedepsirea copilului cu ajutorul banilor nu este recomandată pentru că copilul va înțelege că banii sunt un cadou, va avea un comportament duplicitar doar de a-i obține și va pierde din

moment aspectul cel mai important, cel practic – avem nevoie de bani doar pentru a cumpăra anumite produse. Bani și atitudinea copilului față de ei va deveni un component doar ca să se mândrească, va pune un semn de egal între comportamentul lui și sumele obținute, va învăța doar pentru bani și totul ar putea degenera în a cumpăra dragostea și bunăvoința părinților, prietenia colegilor – semenilor.

Toate aceste aspecte se împletesc de influența factorilor educaționali și ai mediului, printre care grupul de semeni și politica financiară a familiei respective, de asemenea care sunt motivele care stau la baza unui comportament consumativ, nivelul de cunoaștere a peții existente. Toate aceste însumate ne conduc spre ideea de a studia deosebirile dintre vârsta adolescența și cea a școlarii mici privind nivelul comportamentului consumativ; un alt aspect este cel de diferența gender privind nivelul de comunicare cu semenii referitor la consumarea unui anumit produs; relațiile dintre părinți și motivele de bază ale comportamentului consumativ al copiilor și nu în ultimul rând influența mass-mediei asupra comportamentului consumativ al copiilor.

În final, dorim să menționăm faptul că existența acestei probleme este vădită în socium la momentul actual ceea ce cere studierea ei aprofundat, cu atât mai mult că afectează în cea mai mare măsură comportamentul consumativ al copiilor, atitudinea lor față de bani, mijloacele de obținere a lor.

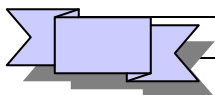
The summary

This article tells about the importance of the money and the importance of a good education. Here is some advices about what parents should do to avoid some difficulties in their relationship whit their chikdren. After that we mention the influence of the marketing, different publications in magazines and newspapers, on the internet etc. So we wanted to tell that this guestion is very actual in our days and the parents should be very attentive in their education and to not exclude some sides, areas from their life, for example that side which relies on money aspects. In the end of the article we mention some aspects in this area, which are more evident as the gender aspects, age and the status of the family.

Bibliografie:

1. Brune Francois – „Fericirea ca obțigație: Psihologia și sociologia publicității”, ed. Trei, București, 1996
2. Cronin, Anne M. „Adversting and the consumer citenzenship: Gender, images and rights”, Routledge, 2000
3. Jones, John Philip „How advertising works”, sage Publications, London, 1998
4. Krapferer, Jean – Noel „Căile persuasiunii: modul de influențare a comportamentelor prin mass-media și publicitate”, ed. Comunicare.ro , București, 2002
5. www.centrupsihologie.ro
6. Вопросы Психологии 2006 nr. 2 (стр. 138 – 146)

Primit la 11.12.2006.



Orientările valorice ale actorilor implicați în Învățământul Superior Medical

Fornea Iuliana, doctorand

Studiul prezentat este dedicat cercetării orientărilor valorice ale pedagogilor și studenților în Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” la etapa actuală.

Actualitatea cercetării

Rezolvarea problemelor complexe ale Învățământului Superior Medical în Republica Moldova necesită abordarea și fundamentarea teoretico-științifică complexă a direcțiilor de dezvoltare ale personalității studenților și pedagogilor școlii superioare, conform valorilor și idealurilor socio-culturale și psihopedagogice cerute de societate în condițiile actuale existente.

Orientările de valoare se formează în cadrul asimilării experienței sociale. Deoarece la etapa actuală au avut loc mari schimbări în sfera socială, deasemenea s-au schimbat considerabil condițiile sociale de viață, noi am presupus că orientările valorice ale studenților din Învățământul Superior Medical, cât și a pedagogilor din această sferă, deasemenea au fost influențate și schimbate.

Dat fiind faptul că societatea în permanență, exercită influențe psihologice de forță asupra tinerei generații, aceștea fiind caracterizați prin labilitate psihoemoțională, în cele mai dese cazuri, ei pot fi ușor dominați fiindcă la ei nu sunt îndeajuns conturate orientările valorice.

Este foarte important de a valorifica potențialul moral, cultural, intelectual și psihosocial al tineretului studios. Anume de aceste probleme sunt preocupați o serie de cercetători din România, Rusia, Republica Moldova și din alte țări.

Ipotezele cercetării:

1. Dacă pedagogii la momentul dat sînt orientați mai mult spre acțiune, valorile-scopuri sunt mai semnificative, mai diferite la ei decât la studenți, deoarece imaginea pedagogilor este favorizată de acțiunile îndeplinite de studenți.
2. Presupunem că există diferențe semnificative între orientările valorice-scopuri, cât și orientările valorice instrumentale la pedagogii și studenții USMF „Nicolae Testemițanu.

Scopul cercetării constă în stabilirea schimbărilor, produse în orientările valorice ale subiecților procesului psihopedagogic la etapa actuală și determinarea diferențelor semnificative dintre studenți și pedagogii școlii superioare de medicină, privind orientările valorice ale acestora.

Obiectul cercetării îl constituie procesul formării orientărilor valorice la subiecții procesului psihopedagogic în Învățământul Superior Medical.

Una din caracteristicile psihologice cele mai importante ale personalității dezvoltate - orientările valorice ale ei. Ele formează latura de conținut a orientării personalității și accentuează fundamentul atitudinilor ei față de realitatea socială, determină motivația comportamentului omului și exercită o mare influență asupra tuturor laturilor activității sale (I. S. Con, 1967; B. G. Ananiev, 1968; Фрадкин Ф., 1971; M. Rokeach; V. A. Iadov, 1972, 1987; E.V. Șorohova, 1974, etc.) Perioada senzitivă a formării orientărilor valorice este adolescența (N. A. Volcova, 1984; B. S. Cruglov, 1983, 1987; A. S. Șarov, 1986). La această etapă de vârstă orientările de valoare sunt o condiție psihologică foarte importantă pentru apariția și dezvoltarea autodeterminării vitale ale tinerilor.

În lucrarea noastră noi am determinat care sunt preferințele orientărilor valorice ale personalității studenților și pedagogilor școlii superioare de medicină și diferențele semnificative ale preferințelor acestora.

Metode de cercetare:

I. Teoretice: analiza și sinteza literaturii de specialitate; metoda ipotetico-deductivă de interpretare și explicare a rezultatelor obținute.

II. Empirice: Tehnica „Orientările valorice” (adaptată de V. A. Iadov)

III. Statistice: Calcularea valorilor mediei (Descriptives statistics) a fost efectuată prin metode clasice; Gradul de veridicitate a fost determinat prin calcularea erorilor criteriului „T - student” și gradul de veridicitate „p”; Stabilirea diferenței între două medii în cazul eșantioanelor perechi (Paired Samples Test);

Prelucrarea statistică a datelor a fost realizată prin aplicarea programului compiuterizat SPSS.

Baza experimentală a cercetării

Cercetarea a fost efectuată asupra studenților diferitor ani de studii, de la toate facultățile USMF „Nicolae Testemițanu”, cât și asupra pedagogilor tineri de la diverse catedre ale aceleiași instituții. Formarea eșantionului de subiecți a fost realizată în mod aleator.

La experiment au participat 67 de pedagogi și 103 studenți de la Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, or. Chișinău.

Pentru determinarea particularităților orientărilor valorice ale subiecților cercetați au fost utilizate două aspecte: nivelul de formare a structurii ierarhice a orientărilor valorice și conținutul orientărilor valorice (direcția lor).

Conceptul de valoare și noțiuni conexe

Există o varietate de definiții și interpretări date valorii. [6] În disciplinele socio-umane, accepțiunea cea mai frecventă este aceea de principii generale și abstracte despre ceea ce este important și de preț în viață, despre cum oamenii trebuie să se comporte și să aprecieze situațiile, evenimentele, persoanele, precum și obiectele sociale și naturale. Astfel de principii sunt:

bunătatea, adevărul, dreptatea, libertatea, cooperarea, competiția, realizarea de sine. O așa definiție are însă doar caracter orientativ, important fiind a dezvoltării mai analitice notele fundamentale ale conceptului și a surprinde relația cu alte noțiuni apropiate.

Cercetătorii din domeniul psihosociologiei au stabilit că între termenii de „valori”, „atitudini”, „norme”, „interese”, „idealuri” există diverse suprapuneri semantice, iar în numeroase contexte lingvistice ei sunt echivalenți. De aceea, în psihologia socială, și chiar în sociologie, conceptul de *valoare* a fost în largă măsură diluat în cei de normă și atitudine.

Precizăm faptul că aici ne vom referi atât la valorile sociale, ca fiind elemente constitutive fundamentale ale contextului sociocultural, cât și la varianta lor interiorizată la nivel de personalitate.

Notele definitorii ale conceptului de valoare sunt:

- Generalitate și centralitate în universul spiritual-simbolic al societății și în structura personalității umane;
- Standarde (criterii evaluative) ale acțiunilor umane;
- Vectori motivaționali care determină și orientează acțiunea, accentuatul lor caracter conștient, deliberat, în sensul de adeziune „la ceea ce este de dorit”.

N. Sillamy definește valoarea ca un interes manifestat față de un obiect, stimă arătată unei persoane. [1, p. 52]

P. Popescu-Neveanu consideră valoarea ca proprietate a ceva, relație subiectiv – obiectivă de natură socio-culturală, prezentând semnificație și indicând o prețuire sau apreciere.

La S. Chelcea găsim afirmația că valorile, interesele și atitudinile reprezintă dimensiuni importante ale personalității organic intercorelate.

Valoarea este un raport între subiectul uman social prin semnificațiile axiologice pe care acesta le atribuie (M. Ralea, T. Hariton, 1997).

În psihologia socială exsovietică valorile sunt definite ca elemente sau fenomene ale vieții societății, privite din acel punct de vedere a însemnătății sociale, care li se impun de către societate în genere sau de către grupa socială.

S. L. Rubinștein consideră că *valoarea* este importanța a ceva pentru om în lume.

P. Smith și S. Schwartz (1997), doi remarcabili analiști actuali ai problematicii valorilor, descriu cinci aspecte mai importante ale acestora:

1. Valorile sunt idei (credințe), dar nu unele reci, ci infuzate de simțiri;
2. Ele se referă la scopuri dezirabile (de exemplu, egalitatea în drepturi) și la moduri de conduite prin care se promovează respectivele scopuri (corectitudine, ajutor, etc.);
3. Valorile transcend acțiuni și situații specifice (supunerea, de exemplu, se practică la școală, în familie, la serviciu, etc.);

4. Valorile servesc drept standarde de selecție și evaluare a comportamentelor persoanelor și evenimentelor;
5. Valorile se ordonează atât la nivel de societate, cât și individual, după importanța uneia față de alta, formând sisteme de valori.

Conceptele mai importante cu care cel de *valoare* se intersectează sunt: atitudinea, norma, *idealul*, interesul, nevoia și *trăsăturile de personalitate*. În cercetarea noastră noi ne-am referit în special la raportul dintre conceptul de valoare cu trăsăturile de personalitate și cu noțiunea de ideal (în cazul nostru al *pedagogului universitar ideal*).

Trăsăturile de personalitate, prin gradul lor de generalitate în structura personalității, se aseamănă cu valorile. Dar, în timp ce valorile sunt criterii ale dezirabilului, trăsăturile sunt mai degrabă caracteristici instrumentale neutre axiologice ale personalității. Caracteristicile „introvertit”, „extravertit”, „comunicabil”, „dominant” sunt stiluri de comportament, ci nu scopuri de urmărit.

V. S. Muhina (1984) subliniază că în știința contemporană, noțiunea de „orientare valorică” se contrapune, pe de o parte, cu valorile standarde a grupului, clasei, națiunii, sistemului social, iar pe de altă parte cu orientările motivaționale a personalității.

În literatura contemporană nu există o definiție strict determinată a noțiunii de „orientare valorică”, autorii încercând să o trateze în mod diferit, însă toți sunt preocupați de anumite probleme legate de sistemul de valori și anume, determinarea caracterului valorilor, structura lor, factorii ce determină formarea lor și alte aspecte ale acestora.

Dacă individualitatea reprezintă realitatea complexă a individului considerat din punct de vedere descriptiv, personalitatea îi adaugă o dimensiune valorică (P. Popescu – Neveanu, 1978), ea este un fenomen universal, deși se găsește numai în formă individuală. [5, p. 11-14]

Cu referire la domeniul afectiv al personalității un grup de cercetători străini, condus de D. R. Krathwohl (1964) a descris *valorizarea* ca una din clasele comportamentale, interiorizarea fiind principiul director al clasificării comportamentelor.

Studentii manifestă acest comportament cu destulă coerență, în împrejurări corespunzătoare, pentru că ei au o valoare. Interiorizarea unui ansamblu de valori specifice ideale este un moment destul de important pentru formarea unei personalități valoroase.[2, p. 44 – 46]. Comportamentul este motivat prin adeziunea personală la valoarea fundamentală ce îl determină.

Fiecare valoare are un loc în ierarhia valorilor individului; acestea sînt organizate într-un fel de sistem intrinsec coerent. Ele au reglat destulă vreme comportamentul individului, încît acesta li s-a adaptat. [10, p. 172 - 175]

Ca dispoziție generalizată, ansamblul este acela care dă o logică internă sistemului de atitudini și de valori în orice împrejurare. Aceasta înseamnă, a fi gata să-ți revizuiști opiniile și să-ți schimbi comportamentul în lumina evidenței.

Rezultatele obținute. Prelucrarea rezultatelor obținute la proba de cercetare Orientările valorice, a fost realizată prin tehnica de cercetare Descriptives statistics, pentru calcularea mediei și abaterii standard.

În continuare vom prezenta analiza descriptivă (media și abaterea standard) și valorile notelor „*t*” și „*p*” a rezultatelor la proba Orientările valorice scopuri pentru cele două eșantioane de subiecți cercetați (Vezi tab. 1; 2, fig. 1).

Tabelul 1

Caracteristica orientărilor valorice-scopuri la pedagogii școlii superioare de medicină

Nr.	Valori scopuri	Mean +- Std. Error Mean	t	p
1.	Petrecerea plăcută a timpului, satisfacții, distracții	13.82 ± 0.48	28.8	p < 0.001
2.	Egalitate în drepturi pentru toți	13.50 ± 0.44	30.7	p < 0.001
3.	Independența în opinii și aprecieri	12.97 ± 0.50	25.9	p < 0.001
4.	Libertate cu independență în fapte și acțiuni	12.53 ± 0.42	29.8	p < 0.001
5.	Viață asigurată material	12.13 ± 0.60	20.2	p < 0.001
6.	Încredere în sine	11.08 ± 0.46	24.1	p < 0.001
7.	Frumusețe în natură și artă	10.80 ± 0.60	18.0	p < 0.001
8.	Creativitate	10.67 ± 0.58	18.4	p < 0.001
9.	Stare generală bună în țară, pace	9.94 ± 0.59	16.9	p < 0.001
10.	Prezența prietenilor buni și devotați	9.94 ± 0.51	19.5	p < 0.001
11.	Recunoașterea, respectul celor din jur	9.62 ± 0.44	21.9	p < 0.001
12.	Cunoaștere, dezvoltare culturală și intelectuală	9.28 ± 0.45	20.6	p < 0.001
13.	Dragoste, apropiere fizică și spirituală cu persoana iubită	7.41 ± 0.57	13.0	p < 0.001
14.	Înțelepciune și experiență de viață	7.25 ± 0.56	12.9	p < 0.001
15.	Serviciu interesant	7.17 ± 0.51	14.1	p < 0.001
16.	Viață activă	6.97 ± 0.57	12.2	p < 0.001
17.	Viață, familie fericită	3.34 ± 0.51	6.5	p < 0.001
18.	Sănătate fizică și psihică	2.94 ± 0.32	9.2	p < 0.001

Din datele obținute (vezi tab.1) observăm că pedagogii școlii superioare de medicină au ales cu preferință următoarele valori-scopuri: cel mai mare procentaj a fost depistat la variabilele *Petrecerea plăcută a timpului* (13.82 ± 0.48, p < 0.001); *Egalitate în drepturi* (13.50 ± 0.44, p < 0.001); *Independența* (12.97 ± 0.50, p < 0.001); *Libertate cu independență în fapte și acțiuni* (12.53 ± 0.42, p < 0.001); *Viață asigurată material* (12.13 ± 0.60, p < 0.001).

Din variabilele cele mai nevalorificate (media rangurilor constituind o valoare mai mică de 7%) pentru pedagogii au fost determinate: *Sănătate fizică și psihică* (2.94 ± 0.32, p < 0.001); *Viață, familie fericită* (3.34 ± 0.51, p < 0.001); *Viață activă* (6.97 ± 0.57, p < 0.001). Celelalte orientări valorice-scopuri au constituit de la 7% până la 11% inclusiv.

Tabelul 2

Caracteristica orientărilor valorice-scopuri la studenții școlii superioare de medicină

Nr.	Valori scopuri	Mean +- Std. Error Mean	t	p
1.	Frumusețea în natură și artă	14.26 ± 0.35	40.7	p < 0.001
2.	Petrecerea plăcută a timpului, satisfacții, distracții	13.44 ± 0.43	31.3	p < 0.001
3.	Creativitate	12.79 ± 0.44	29.1	p < 0.001
4.	Stare generală bună în țară, pace	12.52 ± 0.44	28.5	p < 0.001
5.	Independență	11.45 ± 0.43	26.6	p < 0.001
6.	Egalitate în drepturi pentru toți	11.20 ± 0.47	23.8	p < 0.001
7.	Libertate cu independență în fapte și acțiuni	9.93 ± 0.46	21.6	p < 0.001
8.	Recunoașterea, respectul celor din jur	9.30 ± 0.47	19.8	p < 0.001
9.	Viață asigurată material	8.82 ± 0.46	19.2	p < 0.001
10.	Serviciu interesant	8.66 ± 0.37	23.4	p < 0.001

11.	Încredere în sine	8.62 ± 0.45	23.4	p < 0.001
12.	Viață activă	8.62 ± 0.45	23.4	p < 0.001
13.	Înțelepciune și experiență de viață	8.46 ± 0.46	18.4	p < 0.001
14.	Prezența prietenilor buni și devotați	7.87 ± 0.40	19.7	p < 0.001
15.	Cunoașterea, dezvoltare culturală și intelectuală	7.34 ± 0.46	15.9	p < 0.001
16.	Dragoste, apropiere fizică și spirituală cu persoana iubită	7.10 ± 0.43	16.5	p < 0.001
17.	Viață, familie fericită	6.79 ± 0.49	13.9	p < 0.001
18.	Sănătate fizică și psihică	3.79 ± 0.43	8.8	p < 0.001

Apreciind rezultatele primite la studenții școlii superioare de medicină (vezi tab.2) depistăm că ei au ales cu preferință următoarele valori-scopuri: cel mai mare procentaj a fost depistat la variabilele *Frumusețea în natură și artă* (14.26 ± 0.35 , $p < 0.001$); *Petrecerea plăcută a timpului, satisfacții, distracții* (13.44 ± 0.43 , $p < 0.001$); *Creativitate* (12.79 ± 0.44 , $p < 0.001$); *Stare generală bună în țară, pace* (12.52 ± 0.44 , $p < 0.001$).

Din variabilele cele mai nevalorificate (media rangurilor constituind o valoare de 7% și mai puțin) pentru studenți au fost determinate: *Sănătate fizică și psihică* (3.79 ± 0.43 , $p < 0.001$); *Viață, familie fericită* (6.79 ± 0.49 , $p < 0.001$); *Dragoste, apropiere fizică și spirituală cu persoana iubită* (7.10 ± 0.43 , $p < 0.001$). Celelalte orientări valorice-scopuri au constituit de la 7,1% pînă la 11,45% inclusiv.

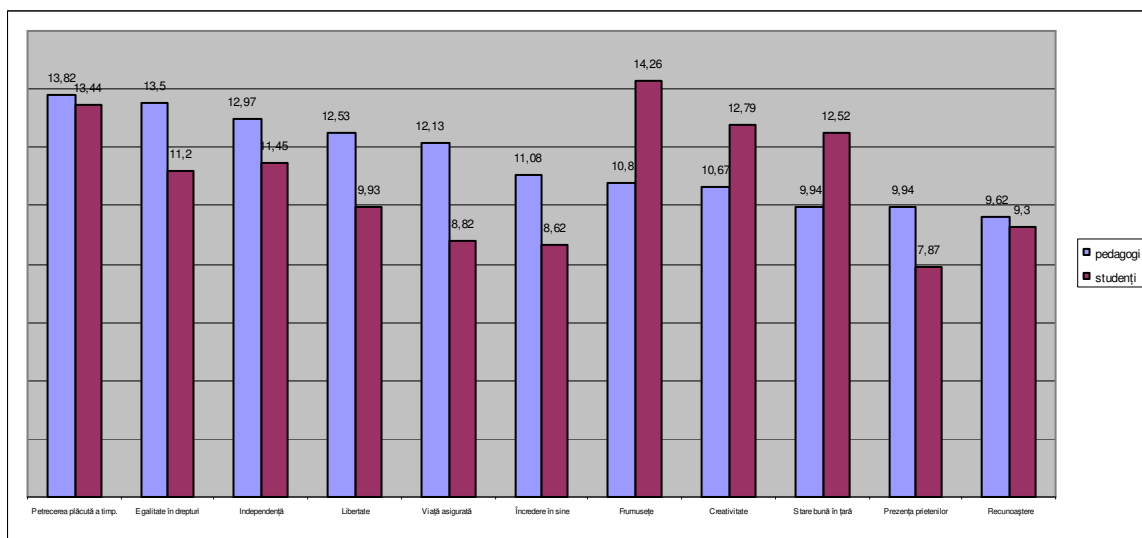


Figura 1. Ratele orientărilor valorice-scopuri la pedagogii și studenții USMF „Nicolae Testemițanu”

Dacă analizăm diagrama (vezi fig.1) observăm că cel mai înalt nivel de preferință privind valorile-scopuri ale pedagogilor și studenților l-a constituit variabila *Frumusețea în natură și artă*, care este cu $\approx 4\%$ mai mare la studenți, decât la pedagogi (14.26% și 10.8% corespunzător).

Pe locul II la studenți s-a plasat variabila *Petrecerea plăcută a timpului, satisfacții, distracții*, care nu se deosebește semnificativ (diferența este de 0.38%) de valoarea acesteia la pedagogi. Pe locul III s-a plasat variabila *Creativitate* la studenți (12.79%), ceea ce este cu $\approx 2\%$ mai mare decât la pedagogi.

Din analiza valorilor medii calculate și a gradului de veridicitate „p” putem concluziona că între orientările valorice-scopuri, cât și orientările valorice instrumentale la pedagogii și studenții USMF „Nicolae Testemițanu” există diferențe semnificative.

Dat fiind faptul că variabila „p” - care exprimă *nivelul de probabilitate*, trebuie să fie egal sau mai mic decât 0,05, în cazul acesta diferența este semnificativă.

În continuare ne vom referi, în special, la diferențele semnificative, care au fost depistate în urma comparării orientărilor valorice la studenți și la pedagogi.

Cu referință la valorile-scopuri, în cazul în care „p” este egal sau mai mic decât 0,05 - au fost semnalate diferențe semnificative la următoarele variabile: *viață activă, serviciu interesant, frumusețe, cunoaștere, creativitate, prezența prietenilor, stare generală bună în țară, egalitate în drepturi, viață și familie fericită, independență, libertate, încredere în sine și viață asigurată material.*

Subiecții loturilor cercetate apreciază relativ diferit următoarele valori-scopuri:

⇒ *Frumusețe în natură și artă* - Mean ± Std. Error Mean la studenți constituie 14.26 ± 0.35; iar la pedagogi – 10.80 ± 0.60, (p < 0.001)

⇒ *Stare generală bună în țară, pace* - Mean ± Std. Error Mean la studenți constituie 12.52 ± 0.44; iar la pedagogi – 9.94 ± 0.59, (p < 0.001)

⇒ *Libertate cu independență în fapte și acțiuni* - Mean ± Std. Error Mean la studenți constituie 9.93 ± 0.46; iar la pedagogi – 12.53 ± 0.42, (p < 0.001)

⇒ *Încredere în sine* – Mean ± Std. Error Mean la studenți constituie 8.62 ± 0.45; iar la pedagogi – 11.08 ± 0.46, (p < 0.001).

Acum vom prezenta analiza descriptivă (media rangurilor) și valorile notei „p” a rezultatelor la proba Orientările valorice instrumentale pentru cele două eșantioane de subiecți cercetați (Vezi tab.3; 4, fig. 2).

Tabelul 3 Caracteristica orientărilor valorice instrumentale la pedagogii școlii superioare de medicină

Nr.	Valori instrumentale	Mean ± Std. Error Mean	t	p
1.	Exigență	14.07 ± 0.53	26.5	p < 0.001
2.	Autocontrol, reflexivitate	13.01 ± 0.55	23.7	p < 0.001
3.	Intransigență	12.62 ± 0.53	23.8	p < 0.001
4.	Modestie, sinceritate și onestitate	11.31 ± 0.44	25.7	p < 0.001
5.	Altruism, priceperea de a înțelege și respecta alte opinii, tradiții și simțuri	11.29 ± 0.73	15.5	p < 0.001
6.	Independență	11.13 ± 0.43	25.9	p < 0.001
7.	Conștiințiozitate, disciplină, sinestatornicie	10.25 ± 0.46	22.3	p < 0.001
8.	Optimism, vitalitate, bunăvoință	9.58 ± 0.65	14.7	p < 0.001
9.	Responsabilitate	9.56 ± 0.62	15.4	p < 0.001
10.	Educație, respect față de oameni și demnitate	8.98 ± 0.50	17.9	p < 0.001
11.	Acuratețe, scrupulozitate, precizie	8.97 ± 0.49	18.3	p < 0.001
12.	Răbdare, toleranță	8.56 ± 0.45	19.0	p < 0.001
13.	Îndrăzneală, sociabilitate, inițiativă spre noi activități	8.17 ± 0.77	10.6	p < 0.001
14.	Delicatețe și tact în relațiile cu cei din jur	7.89 ± 0.40	19.7	p < 0.001
15.	Efectivitate, productivitate și vocație în muncă	7.28 ± 0.50	14.6	p < 0.001
16.	Perseverență	7.11 ± 0.73	9.7	p < 0.001
17.	Cunoștințe vaste, erudiție, cultură generală înaltă	5.38 ± 0.49	10.9	p < 0.001
18.	Raționalism, capacitatea de a primi decizii corecte	4.77 ± 0.53	9.0	p < 0.001

Realizând evaluarea datele obținute (vezi tab.3) observăm că pedagogii școlii superioare de medicină au ales cu preferință următoarele valori instrumentale: cel mai mare procentaj a fost realizat la variabilele: *Exigență* (14.07 ± 0.53 , $p < 0.001$); *Autocontrol, reflexivitate* (13.01 ± 0.55 , $p < 0.001$); *Intransigență* (12.62 ± 0.53 , $p < 0.001$).

Din variabilele cele mai nevalorificate (media rangurilor constituind o valoare de 7% și mai mic) pentru pedagogii USMF „Nicolae Testemițanu” au fost determinate: *Raționalism, capacitatea de a primi decizii corecte* (4.77 ± 0.53 , $p < 0.001$); *Cunoștințe vaste, erudiție, cultură generală înaltă* (5.38 ± 0.49 , $p < 0.001$); *Perseverență* (7.11 ± 0.73 , $p < 0.001$). Celelalte orientări valorice instrumentale au constituit de la 11.31% până la 7.28% inclusiv.

Tabelul 4 *Caracteristica orientărilor valorice instrumentale la studenții școlii superioare de medicină*

Nr.	Valori instrumentale	Mean +- Std. Error Mean	t	p
1.	Exigență	12.89 ± 0.43	29.9	p < 0.001
2.	Independență	12.09 ± 0.50	24.2	p < 0.001
3.	Altruism, priceperea de a înțelege și respecta alte opinii, tradiții și simțuri	11.70 ± 0.41	28.5	p < 0.001
4.	Optimism, vitalitate, bunăvoință	11.16 ± 0.49	22.8	p < 0.001
5.	Îndrăzneală, sociabilitate, inițiativă spre noi activități	11.13 ± 0.49	22.7	p < 0.001
6.	Responsabilitate	10.73 ± 0.43	24.9	p < 0.001
7.	Autocontrol, reflexivitate	10.65 ± 0.49	21.7	p < 0.001
8.	Conștiinciozitate, disciplină, sinestatornicie	10.36 ± 0.48	21.1	p < 0.001
9.	Modestie, sinceritate și onestitate	9.80 ± 0.44	22.3	p < 0.001
10.	Răbdare, toleranță	9.78 ± 0.49	19.9	p < 0.001
11.	Acuratețe, scrupulozitate, precizie	9.40 ± 0.44	21.4	p < 0.001
12.	Efectivitate, productivitate și vocație în muncă	8.86 ± 0.49	18.1	p < 0.001
13.	Intransigență	8.84 ± 0.46	19.2	p < 0.001
14.	Educație, respect față de oameni și demnitate	8.21 ± 0.48	17.1	p < 0.001
15.	Perseverență	7.68 ± 0.45	17.1	p < 0.001
16.	Delicatețe și tact în relațiile cu cei din jur	7.03 ± 0.39	18.0	p < 0.001
17.	Raționalism, capacitatea de a primi decizii corecte	6.48 ± 0.55	11.8	p < 0.001
18.	Cunoștințe vaste, erudiție, cultură generală înaltă	3.83 ± 0.35	10.9	p < 0.001

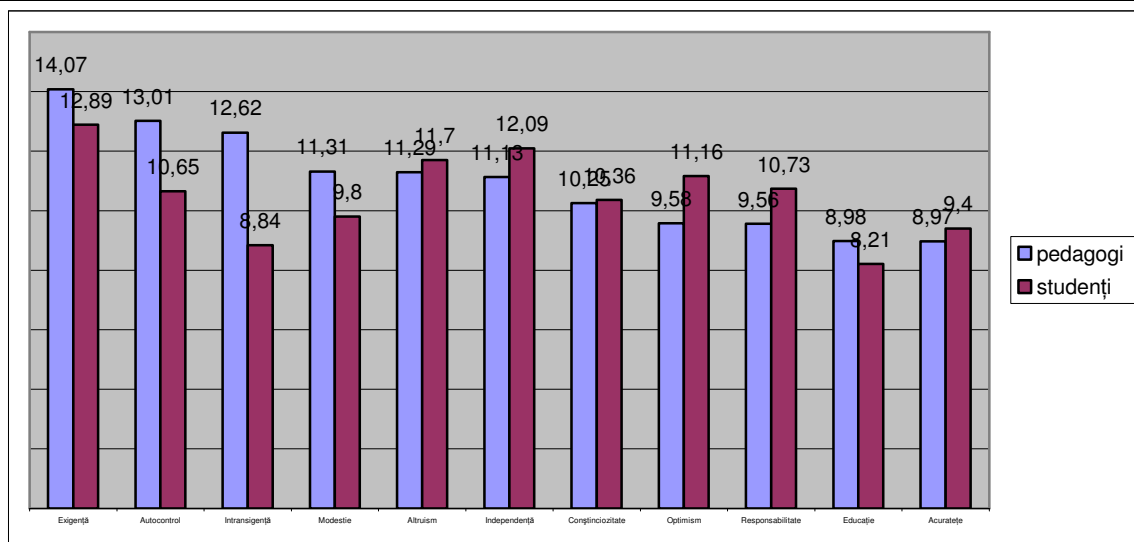


Figura 2. Ratele orientărilor valorice instrumentale la pedagogii și studenții USMF „Nicolae Testemițanu”

Dacă analizăm ratele orientărilor valorice instrumentale la pedagogii și studenții USMF (vezi fig.2) observăm că cel mai înalt nivel la pedagogii a fost stabilit la variabila *Exigență*, care este cu $\approx 1.2\%$ mai mare decât la studenți (14.07% și 12.89% , corespunzător). Pe locul II la

pedagogi se plasează *Autocontrol, reflexivitate*, care constituie (13.01%), ce este cu $\approx 2.4\%$ mai mare decât la studenți (10.65%), *Intransigența* a fost plasată pe locul III la pedagogi (12.62%), ce este cu $\approx 3.8\%$ mai mare decât la studenți (8.84%).

Au fost deasemenea depistate diferențe semnificative privind orientările valorice instrumentale la pedagogii și studenții USMF la următoarele variabile: *Cunoștințe vaste, erudiție, cultură generală înaltă; Efectivitate, productivitate și vocație în muncă; Raționalism, capacitatea de a primi decizii corecte; Îndrăzneală, sociabilitate, inițiativă spre noi activități; Intransigență; Modestie, sinceritate și onestitate; Autocontrol, reflexivitate.*

Discuții. Personalitatea studentului reprezintă mai mult decât o acumulare și sedimentare a experienței ontogenetice; ea este și o organizare în timp a posibilităților și a *valorilor reale și potențiale*. Astfel, după H. Ey, formarea și dezvoltarea personalității are loc prin:

- integrarea unui sistem de valori, care fundamentează constituirea lumii în cadrul gândirii logice (Eul ca subiect al cunoașterii);
- integrarea concepției despre lume crează relații și dezvoltă semnificații asupra ambianței (Eul creator al lumii sale).

Se constată astfel că fundamentul dezvoltării ontologice a studentului, a conștiinței de sine, s-ar putea face prin conștiința propriu-zisă, referitoare la actualizarea experienței trăite și prin conștiința care se dezvoltă în sistemul personalității.

În raport cu conștiința, personalitatea studentului apare astfel ca o achiziție ulterioară și superioară, ea reprezentând *sistemul de valori integrative*, ca și intenționalitatea după care se organizează experiența trăită.

Personalitatea studentului se conturează astfel ca o realitate extrem de complexă.

Tendința reacției competitive, despre care vorbește A. H. Muray, a activității mereu renovate, pare a fi și ea caracteristică acestei personalități. De aceea se resimte nevoia de o altă organizare a modului de instruire și educare, a activității și vieții studentului. Efectele asupra personalității studentului sunt diferite și variază în funcție de particularitățile personalității studentului, de motivațiile și experiența anterioară a lui. Dacă efectele ar fi aceleași, atunci s-ar anula însăși individualitatea celui care educă. De aceea, mai degrabă s-ar părea că, în conținutul său general, influența este aceeași, numai asamblarea ritmurilor și a priorităților, interiorizările valorilor și ale normelor sunt altele. Evaluarea acestor influențe nu poate pleca decât de la evaluarea generală, de la identificarea și măsurarea gradului de convergență a acestor norme și valori. [3, p. 88 - 108]

Trebuie să subliniem faptul, că cercetările în domeniul educației universitare au fost nevoite de multă vreme să se oprească asupra identificării surselor de norme și valori în educație.

Cu toate acestea, este surprinsă (cu aproximație) zona în care se cer căutate normele și valorile cu care studentul vine în contact, practicile și sferile vieții care acționează asupra acestuia. Pasul hotărâtor în această direcție îl face abea gândirea secolului al XX-lea, elaborând o explicație științifică a fenomenului asimilării valorilor umane. Ideea care s-a desprins în acest sens este că în cunoaștere și praxis se află adevărata sursă de norme și valori ale formării omului.

Studentul se naște și se dezvoltă într-un câmp de valori și norme derivate din praxisul material și spiritual, dar care se constituie ca domenii distincte la nivelul conștiinței individuale și sociale. Factorii educativi, prin normele juridice, morale și didactice, capătă responsabilitate specifică și criteriile de a opera distincții și interdicții în recunoașterea valorilor pozitive de cele negative și în desfășurarea de activități necesare interiorizării acestora.

În concluzie vom menționa faptul, că aceste surse de norme și valori devin actualizate pentru studenți prin activitățile proprii.

La rândul lor, factorii educativi vin să înfățișeze, în modalități proprii, normele și valorile umane, asigurându-le caracterul de universalitate pentru educația universitară.

Summary

The most important characteristic of the developed personality are the value orientations. They form the content part of personality orientation and adopt the base of its relations to the social reality (I. S. Con, 1967; B. G. Ananiev, 1968; Фрадкин Ф., 1971; M. Rokeach; V. A. Iadov, 1972, 1987; E.V. Șorohova, 1974, etc.)

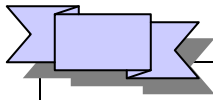
In our work we study value orientations which students and teachers of Higt School prefer and some significant differences between their preferences.

It was proved that there are important differences between them.

Bibliografie selectivă:

1. Sillamy, Norbert "Dicționar de psihologie "/La ROUSE, Ed. Univers enciclopedic - București - 1996.
2. Aiftincă Marin, Valori și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor. București, 1994 (p. 44-46).
3. Vințanu N. Educația universitară. Colecția „Educația XXI”, Editura „Aramis Print”, București, 2001. (p. 7 – 25; 88 - 108)
4. Neculau, A. Cîmpul universitar și actorii săi, Editura Polirom, Iași, 1999.
5. Popescu-Neveanu, P (1983), Sisteme de valori în structura personalității la cadrele didactice, în Revista de pedagogie, 2 (pp. 11-14).
6. International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Ed. By Lorin W. Anderson. 2nd ed. Cambridge: Pergamon press, 1995.
7. Benoit, F. / Le // professeur principal/. Paris: Magnard, 1996.
8. L. Raths, M. Harmin, S. Simon, Values and Teaching, Merrill's International Education Series, Columbus, 1966.
9. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Отв. Ред. В. Н. Иванов; АН СССР, Ин-т социологических исследований, Москва: Наука, 1972 (стр. 171-174).
10. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Отв. Ред. В. Н. Иванов; АН СССР, Ин-т социологических исследований, Москва: Наука, 1987 (стр. 172-175).

Primit la 12.12.2006



Motivațiile și orientările valorice ale studentului contemporan

Mariana Cernițanu, lector universitar, USMF „Nicolae Testemițanu”

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

În situația când societatea este confruntată cu o criză evidentă a valorilor, problema educării generației tinere este una actuală și oportună. Deosebit de actuală ea devine pentru tinerii cu vârsta între 18 și 25 ani, care se află pe calea cunoașterii valorilor sociale și a constituirii propriei ierarhii de valori. De asemenea aprecierea și stabilirea poziției interne față de evenimentele vieții este un act intelectual și moral destul de dificil, deoarece acesta presupune anumite decizii și responsabilități pe care nu oricine este gata să și le asume.

Cunoscutul psiholog I. Kon numește perioada vieții de la 18 la 25 ani, - *tinerețe* - în care persoana parcurge calea de la adolescent deseori complexat de neîncrederea în sine, până la adevărata maturitate. „În tinerețe, spune I. Kon, omul își alege și-și ierarhizează orientările sale valorice. Apar și se dezvoltă principiile, deprinderile și aspirațiile, care destul de repede obțin caracter stabil și ferm. Persoana tinde a-și forma poziția față de sine („Cine sunt?” „Cum trebuie să fiu?”) și alții („Cum sunt ei?”). Ea este profund preocupată de categoriile fundamentale umane (valori, principii, orânduirea socială) elaborând anumite atitudini față de ele[3. p.75-76]. A. Maslow spune despre ei astfel: „Acești tineri nesiguri încă de pozițiile și principiile lor de viață, fac în fiecare moment alegere între a se mișca înainte sau înapoi, între autoactualizare și păstrarea statutului obținut anterior. Astfel, ei sunt în căutarea valorilor cărora li se vor dedica, slăvindu-le și cultivându-le.” [5, pag. 29].

Modificările structurii personalității din perioada tinereții se caracterizează prin reliefaarea unor noi particularități ale proceselor, stărilor și însușirilor psihice. Tinerețea caută să se afirme în intensitatea și diversitatea vieții atât sociale cât și spirituale a personalității. De rezultatele acestor experiențe depinde modul în care omul își va organiza și-și va trăi toată viața ulterioară.

Sensibilitatea psihică a tânărului student aflat în plin proces de dezvoltare a eu-lui său și a conștiinței de sine îl face să fie supus ușor influențelor psihosociale. Pe de altă parte, studenții vin în instituțiile superioare ca personalități deja marcate de influențele mediului în care s-au aflat. Iar toate influențele pe care le suportă ei în perioada de studenție le servesc la formarea modului în care percep propria persoană și a lumii. Despre menirea instituției superioare C. Cucoș spune că ea ar fi unul dintre cele mai importante foruri ale emisiunii și difuzării valorilor [apud. 4., pag. 24-25].

În prezent printre studenți devine tot mai actuală tendința de a învăța mai puțin și a câștiga mai mult. În alegerea profesiei tinereții se conduc preponderent de criteriul de prestigiu al

specialității, iar diploma o consideră drept condiție importantă în realizarea carierei. Aceste orientări și tendințe de viață ale studenților nu ar fi fost deloc susținute de Fichte care, la timpul său, cerea ca studentul să fie *stimulat doar de dragostea pentru știință și profesia sa*, nu de alte interese cum ar fi: prestigiul, bunăstarea materială ș.a. Analizând însă realitatea cotidiană, noi trebuie să recunoaștem că pentru a face față cerințelor societății contemporane, persoana trebuie să dispună de un nivel suficient de bunăstare materială, să se bucure de prestigiu, să-și facă carieră etc. Toate acestea favorizează autoactualizarea personalității în general. Însă preocuparea abuzivă de aceste condiții sociale face ca persoana să fie obsedată și conduce spre deformarea valorilor general - umane.

Fiind antrenați în activitățile studenților și cunoscând îndeaproape preocupările lor, observăm că an de an imaginea studentului din instituția superioară se schimbă simțitor. Contingentul predominant al studenților din anul I îl alcătuiesc absolvenții „proaspeți” pentru care statutul de student se reduce la schimbarea instituției de învățământ și la savurarea sentimentului de mândrie că este student. De regulă, ei au un nivel înalt al dezvoltării proceselor psihice (memoria, gândirea etc), însă creativitatea și morala lor derivă mai mult din calitatea de student, dar nu din practica de viață, care, evident, nu le ajunge. Astfel spus, majoritatea studenților la anul I nu conștientizează pe deplin schimbările ce trebuie să aibă loc în viața lor odată cu venirea la universitate.

Se întâmplă că studenții de la anul I nu pot lua note la curs, nu știu a consulta literatura și nici nu sunt în stare să formuleze un răspuns deplin și coerent la o întrebare științifică. Pe când, încă Humboldt socotea că școala trebuie să *învețe a învăța*. Humboldt vedea sarcina instruirii universitare în formarea aptitudinii de cercetare și accentua că profesorul poate doar să dirijeze și să stimuleze activitatea independentă a studentului. La rândul său, I. Kant menționa că studenților le-ar fi mai utilă nu metoda audierii pasive a cursului, ci *metoda propriilor analize și deducții*, care favorizează dezvoltarea gândirii independente și a creativității [2, p.279-281].

Din păcate, aceste rigori nu sunt respectate în măsură cuvenită; studentul venit în instituția superioară de învățământ direct de pe băncile școlii continuă să se comporte așa cum el s-a obișnuit, fără a conștientiza obligațiunile sale în noul statut. Prin urmare, profesorul instituției superioare, asemenea celui de la școală, folosește o bună parte a orei pentru a da indicații educative și lămuriri detaliate la temă. În general, studentul din anul I nu este pregătit pentru o activitate instructivă independentă și de aceea profesorul nu are ce dirija sau stimula (precum credea Humboldt), el poate doar îndruma pas cu pas activitatea de învățare a studentului. Mulți dintre absolvenți preferă anume asemenea instituții superioare, în care profesorii sunt îngăduitori, iar întregul proces de studii nu cere mult efort din partea lor. Acești studenți nu sunt interesați de procesul de studii, ci de rezultatul lui (obținerea diplomei), demonstrând prin aceasta o motivație

de învățare predominant extrinsecă. Cu certitudine putem afirma că asupra motivelor de alegere a instituției de învățământ și a profesiei influențează mult condițiile sociale. Instabilitatea condițiilor sociale în general și a sistemului de învățământ în special, determină apariția unor motive „specifice” de alegere a profesiei, care au drept scop satisfacerea pe parcurs a trebuințelor materiale ale personalității. Astfel spus, motivația de învățare a studenților este mai mult influențată de condițiile externe (prestigiul, bunăstarea materială etc), decât de cele interne (interesul și dorința de a cunoaște).

Calitățile de personalitate și orientările valorice la studenți pot fi contradictorii și fragile, fapt care se datorează modificărilor la nivel de personalitate, specifice vârstei date. Spre exemplu, într-un șir de cercetări G. W. Allport menționează faptul că tinerii au mai multe probleme legate de autoapreciere și aprecierea de către cei din jur (indice înalt la neurotizism), ei petrec mai mult timp în discuții cu prietenii (indice înalt la extraversiune), manifestă atitudine mai critică uneori chiar cinică față de societate (bunăvoință mai puțină) și deseori sunt mai puțin responsabili și conștiincioși decât s-ar presupune (conștiinciozitate joasă) [6, p. 294-295].

Fiind preocupați de cercetarea sferei motivaționale și valorice a studenților în contextul activității de învățare am considerat necesar să efectuăm un studiu propriu al acestor structuri psihologice.

Metodologia și instrumentariul de cercetare. Subiecții cercetării au fost 200 studenți din anul II de studii ai USMF „N. Testemițanu”. Formarea eșantionului de subiecți a fost realizată în mod aleator.

Cercetarea aspectelor psihologice ale personalității studenților am realizat-o prin următoarele tehnici: testul „Gradul de interes pentru învățatură” al Iu. Mercurieva; testul de motivație I/E al T. M. Amabile; scala ierarhiei motivelor a lui Russel; testul „Motivele de învățare” al A. Vasilieva; chestionarul „Orientările valorice” al lui A. Rokeach.

Prezentarea datelor. Pentru a constata gradul de interes a studenților față de studii, am considerat suficient să punem o singură întrebare: Învățați din.....? și patru variante de răspuns: - din interes; din motive pragmatice (studii superioare, diplomă etc); din obligațiune; încă nu m-am edificat. Astfel, am obținut că: 33,6% de studenți învață cu interes (grupul „captivaților”); 7,3% depun stăruință, dar nu manifestă interes (grupul „pragmaticilor”); 6,7% nu au știut ce să răspundă (grupul „indiferenților”); 12,4 % învață din obligațiune (grupul „negativiștilor”).

Dintre datele obținute merită mai multă atenție numărul relativ mic obținut de grupul „indiferenților” (6,7%), care poate fi interpretat astfel: în anul doi de studii, studenții aproape că și-au clarificat poziția față de procesul de învățământ și și-au definit planurile lor pentru anii apropiați, formându-și o imagine mai mult sau mai puțin reală despre rolul lor în societate. Unii dintre ei și-au ales singuri profesia fiind conduși de o motivație predominant intrinsecă (33,6%),

alții însă au plasat pe prim plan motive externe (47,3%), iar ceilalți s-au conformat pur și simplu sfaturilor date în primul rând de părinți și cerințelor înaintate de societate (12,4%).

Cercetarea motivației intrinseci și extrinseci la studenți a arătat că 33% (66 subiecți) dintre ei s-au manifestat ca fiind motivați predominant intrinsec pentru activitatea de învățare iar 67% (134) ca fiind motivați predominant extrinsec. Astfel spus, doar 33% dintre studenți denotă interes pentru activitatea de învățare și sunt pasionați de specialitatea aleasă, ceilalți (67%) studiază medicina așteptând anumite privilegii ce le va oferi viitoarea profesie.

Cercetarea nivelurilor de motive la studenții medici o prezentăm în următoarea diagramă:

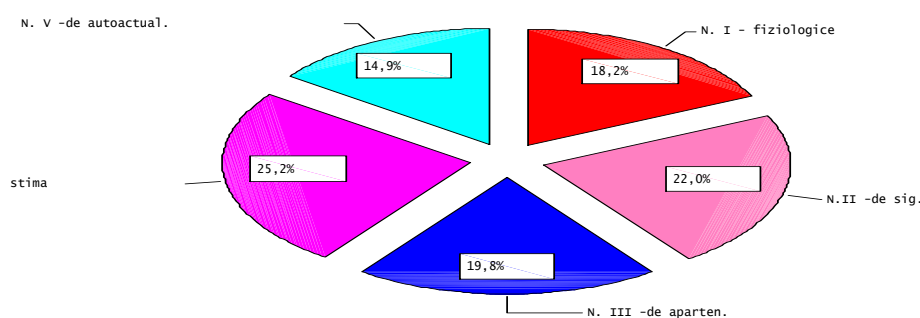


Figura 1. Ponderea nivelurilor de motive la studenți.

Din figura 1, vedem clar că cei mai mulți dintre studenți (25.5%) consideră trebuințele de stimă și considerație (nivelul IV de motive după piramida Maslow), drept cele mai importante pentru viață. De satisfacerea primordială a nevoilor materiale, de siguranță, și de apartenență socială sunt interesați respectiv 18.2% (Niv. I); 22% (Niv.II); și 19.8% (Niv.III). În timp ce problema autoactualizării îi preocupă doar pe 14.9% dintre studenții cercetați.

Prin analiza mediei rangurilor motivelor de învățare la studenții motivați predominant intrinsec și cei motivați predominant extrinsec am extras unele concluzii despre ierarhia valorică a motivelor de învățare la ei (vezi fig. 2).

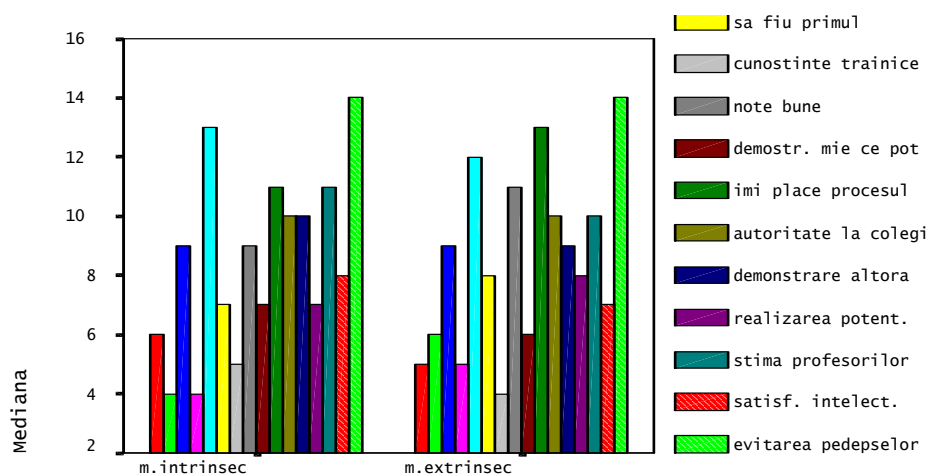


Figura 2. Tendința centrală a valorilor motivelor de învățare la studenții motivați predominant intrinsec și cei motivați predominant extrinsec.

Analiza figurii 2 ne permite să facem anumite constatări și anume:

➤ Studenții motivați predominant intrinsec și cei motivați predominant extrinsec **se deosebesc semnificativ** în tendințele de *a demonstra altora ce pot* (valoarea notei Z (-2,113) la pragul de semnificație 0.035) și în *atitudinea lor față de procesul de studii* (valoarea notei Z (-2,001) la pragul de semnificație 0.04). În special, tendința de a demonstra altora ce pot este mai pronunțată la studenții motivați predominant extrinsec, iar tendința de a primi satisfacție de la procesul de studii este mai mult specifică pentru studenții motivați predominant intrinsec. Aici, trebuie să menționăm și un alt aspect al atitudinii studenților față de procesul de studii. După cum reiese din figura 2 studenții ambelor grupuri cercetate, nu au plasat motivul de învățare *îmi place procesul*, printre cele mai principale motive de învățare (valoarea medie și valoarea tendinței centrale sunt mari).

➤ Studenții loturilor examinate apreciază **relativ diferit** motivele de *a deveni bun specialist* (Nota Z=-1,42 la p=0.15), și a obține *note bune* (Nota Z=-1.22 la p=0.22).

➤ Pe lângă diferențele atestate mai mult sau mai puțin pronunțate între motivele de învățare, studenții ambelor grupuri cercetate apreciază aproape similar unele motive de învățare dintre care se evidențiază: *studii superioare, să fiu primul, menținerea statutului, cunoștințe trainice, autoritate la colegi și evitarea pedepselor*. Întrebarea care se cere drept replică ultimului enunț ar fi următoarea: dacă ambele grupuri de studenți (motivați predominant intrinsec și extrinsec) acordă aproape aceeași importanță acestor motive de învățare, ar însemna aceasta că însăși procesul de studii în general, poartă caracterul acestor motive, „iradiindu-le” sau „inhibându-le” indirect? Oricare ar fi situația, credem că clarificarea ei cere mult mai multă rigurozitate și atenție, decât noi îi putem acorda în contextul studiului dat.

Cercetarea orientărilor valorice la studenții medici a scos în evidență unele particularități specifice, însă nu a depistat deosebiri semnificative între orientările valorice la studenții motivați predominant intrinsec și cei motivați predominant extrinsec pentru învățare (vezi fig. 3).

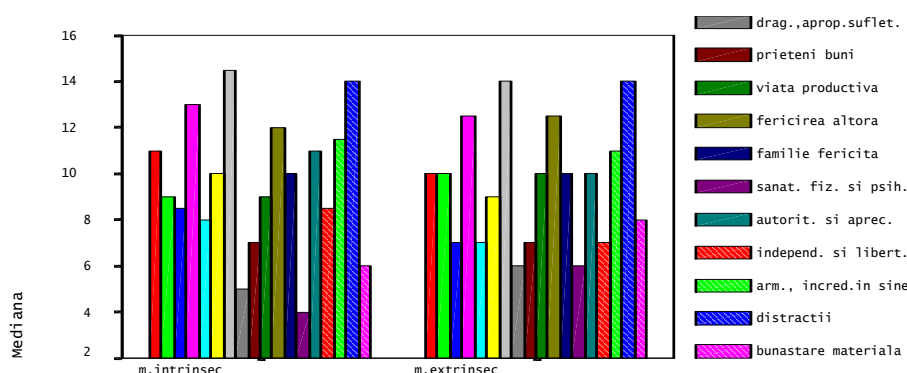


Figura 3. Tendința centrală a *orientărilor valorice scopuri* la studenții motivați predominant intrinsec și cei motivați predominant extrinsec.

În baza figurii 3 și a notelor testului Mann-Whitney vom menționa următoarele:

➤ *Studenții loturilor cercetate apreciază relativ diferit următoarele dintre valori - scopuri:* serviciu interesant (*nota $Z=-1,486$, la $p=0,137$*), creativitate (*nota $Z=-1,32$ la $p=0,187$*), dragoste și apropiere sufletească de persoana iubită (*nota $Z=-1,873$, la $p=0,061$*), prieteni buni (*nota $Z=-1,28$, la $p=0,201$*), sănătate fizică și psihică”(*nota $Z=-1,647$, la $p=0,1$*) și independență și libertate în acțiuni (*nota $Z=-1,322$, la $p=0,186$*).

➤ *Studenții grupurilor cercetate, apreciază ca importante următoarele dintre valori - scopuri:* dragoste și apropiere cu persoana iubită, sănătate fizică și psihică, prieteni buni, și dezvoltare intelectuală.

➤ *Dintre cele mai nevalorificate valori scopuri (media rangurilor mare), pentru ambele grupuri cercetate sunt:* contemplarea frumosului în natură și artă; dezvoltare culturală; creativitate și distracții (*vezi figura 3*).

Merită atenție și analiză însă, datele obținute precum că ambele grupuri de studenți cercetați nu consideră importante așa valori ca: *delicatețea* și *toleranța* - fapt destul de alarmant, ținând cont de faptul că eșantionul de studenți cercetați sunt viitorii medici.

Discuții și concluzii. Studentul este persoana de vârstă tânără care nu are încă bine stabilite structurile de personalitate. În același timp el se află în mediul în care dispune de condiții favorabile pentru dezvoltarea sa. Din aceste motive, în contextul activității de învățare este important să se producă nu doar dezvoltarea intelectuală și profesională a studentului, ci și cea psihomorală. Cultivarea a astfel de valori ca *interesul profesional, toleranța, delicatețea, dezvoltare multilaterală; atitudine creativă în lucru, familie fericită etc.*, este de o incontestabilă actualitate pentru activitatea profesională a fiecărui medic.

Prin cercetarea motivelor de învățare și a interesului manifestat față de procesul de studii s-a stabilit că majoritatea studenților medici cercetați manifestă interes față de procesul de studii din motive pur pragmatice. Evident că factorii sociali și economici aici joacă un rol important, însă alegerea pe care au făcut-o studenții venind la Universitatea de Medicină trebuie să-i facă să țină cont de miza ce presupune profesia de medic.

Summary

The research of a 200 students revealed the following data: **33,6%** students showed interest for study; **47,3%** try to be good but they don't demonstrate much interest **6,7%** don't have clear opinion about why they study, and **12,4 %** learn to avoid punishments. At the same time **33%** students was been motivated intrinsic, and **66%** was been motivated extrinsic for learning. Intrinsic motivated student's accorded great importance to needs of achievement and gaining of

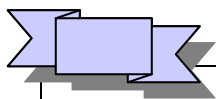
recognition. Extrinsic motivated students are preoccupied to have higher education and diploma. The student's needs investigation showed the following hierarchy: **25.5%** students consider esteem needs the most important for his life. **22%** of students are preoccupied for security needs; **19.8%** for social belongings and **18.2%** are mostly interested for material needs satisfaction. The tendency for self/actualization demonstrated only **14.9%** of students.

Researched students assess as very important the following social values: *love and intimacy, mental and phisical health, good friends and intelectual development*. The most few important social values, they considers: *the tendency to relate about beauty in nature; **cultural development; creativity and amusement***.

Bibliografie

1. Ильин, Е. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
2. Кон, И. *Психология ранней юности*. -Москва: Проспект, 1989.
3. Maslow, A. *Toward a Psychology of Being*. New-York: Litton Educational Publishing, Inc., 1968.
4. Меркурьева, Ю.. *Отношение к учебной деятельности и кризис в учебной системе*. // w.w.w. psychology/ referat. ru.
5. Neculau, A. (coord.) *Câmpul universitar și actorii săi*. Iași: Polirom, 1997.
6. Оллпорт, Г. *Психология личности*. Санкт-Петербург: Питер, 1998.

Primit la 13.12.2006



Influența programelor TV asupra manifestărilor agresive la preadolescenți

Cemârtan Svetlana, *masterandă la psihologie*. Baciș Tatiana, *doctor în psihologie*.

Apariția și dezvoltarea televiziunii a transformat circulația informației într-un fenomen exploziv, cu diverse nuanțe atât pozitive cât și negative. La ora actuală, televiziunea reprezintă un mijloc important de informare, de asemenea un mijloc de relaxare și de ocupare a timpului liber. Acest fluxul de evenimente, sub formă de știri, emisiuni TV, filme artistice, mesaje cu încărcătură afectivă, transformă neîncetat percepțiile, sentimentele, opiniile și atitudinile noastre. Din păcate, universul cotidian devine o avalanșă de fapte și evenimente marcate de o prezență comună: agresivitatea. Violența sub toate formele sale, provoacă senzații puternice, este acceptată și adesea dorită, devenind o permanentă reflectare a realității din lumea întreagă. Întîlnim agresivitatea sub multiplele ei expresii, oferite de cărți, ziare, reviste cu pagini întregi și imagini care prezintă crime și violuri, la TV, unde se difuzează neîncetat informații despre ucigașii, cu cele mai excentrice comportamente.

Televiziunea este aceea care a promovat imaginea persoanelor „bune”, inteligente și altruiste pe plan egal de agresivitate cu cele „rele”, iar majoritatea copiilor se inspiră permanent de la eroii preferați, puternici, isteți și agresivi din filme sau desene animate. Prin urmare, un preadolescent - care este în căutare de un model pentru a se identifica, este fanul unor staruri de cinema sau personaje ficționale. Pentru el, este momentul unei crize de originalitate, marcată de maximalism în rezolvarea problemelor, este perioada conflictelor cu părinții pentru independență și maturitate. De asemenea, este perioada formării trăsăturilor fundamentale ale personalității și a ierarhiei de valori, interese și idealuri. Cuprins în acest flux de schimbări, contradicții dintre dorințe, posibilități și capacități, el devine foarte sensibil la toate influențele prezente în viața lui: prieteni, gașcă și, nu în ultimul rând al violenței TV, foarte accesibilă la momentul actual. Preadolescentul poate ajunge să creadă că agresivitatea este un comportament social acceptat (după teoria gradului de normalitate), din cauză puterii limitate de înțelegere și a atitudinii mai puțin critice. Pericolul expunerii frecvente la violență prezentată de TV poate induce o sensibilitate față de acest fenomen, care, inevitabil, duce la creșterea nivelului de agresivitate, manifestat în situațiile de conflict. De asemenea, consumul excesiv de violență TV poate duce la o desensibilizare față de violență, scăderea empatiei și la convingerea că violența este un mijloc de atingere a scopului. La rândul său, televiziunea va justifica prezentarea frecventă a violenței spunând că oferă peții ceea ce dorește individul.

Deci putem pretinde că toate aceste acțiuni, desfășurate într-un cerc vicios, se răsfrâng asupra însușirilor psihice ale telespectatorului. *Inteligența* este afectată negativ, pentru că scade

puterea de abstractizare, *originalitatea* se reduce datorită fenomenelor de stereotipizare și standardizare - emisiunile TV sunt făcute să placă la cât mai multor persoane. *Entuziasmul* crește în față aspirației spre vedetism, ceea ce duce la scăderea rezistenței în față eșecurilor și monotoniei. *Simțul realității* se atrofiază datorită interpunerii între eu și realitate, a „realității-substituit oferită de televiziune”. *Observația și experiența de viață* – televiziunea devine înlocuitor al experiențelor cotidiene, preadolescentul acceptând identitatea personajului ca fiind reală, dublată de ignorarea identității reale a actorului. Învățarea *comportamentului agresiv*, din modelele agresive prezentate de TV, care inspiră curaj, putere, succes, demnitate, avere, strălucire. Preadolescenții devin mai puțin sensibili la durerea și suferința altora, fiind incapabili de a manifesta un *comportament empatic* cu semenii săi sau cu persoanele care îi înconjoară. Și, ceea ce e mai grav, e că în *soluționarea conflictelor* violența verbală și/sau fizică devine instrumentul esențial.

Alte efecte nocive, mai subtil condiționate de scenele de agresivitate din programele TV pot fi: adaptabilitate redusă la mediu sau la situațiile noi, dezvoltarea redusă a limbajului, limitarea vocabularului, limitarea creativității și a imaginației; inhibarea SuperEului, ca cenzor al personalității, începerea vieții sexuale la o vârstă foarte fragedă. Deoarece preadolescența este perioada în care se formează scheletul sistemului de valori, toate structurile formate până acum suferă schimbări semnificative, apar motive noi, sfera intereselor se modifică și aici se formează cele mai importante trăsături de personalitate.

Ținând cont de faptul că în Republica Moldova s-au efectuat puține studii privind impactul violenței televizate asupra manifestării agresivității, ne-am propus să cercetăm acest fenomen. Drept scopul al cercetării ne-am propus să studiem caracterul influenței programelor TV cu conținut agresiv asupra manifestării și stimulării comportamentelor agresive la vârsta preadolescenței.

Ipotezele de cercetare :

1. Vizionarea filmului cu scene agresive determină alegerea modalităților agresive de reacționare în situațiile de conflict.
2. Preadolescenții care manifestă preferințe pentru programele TV cu scene agresive se caracterizează prin anumite trăsături distincte de personalitate.

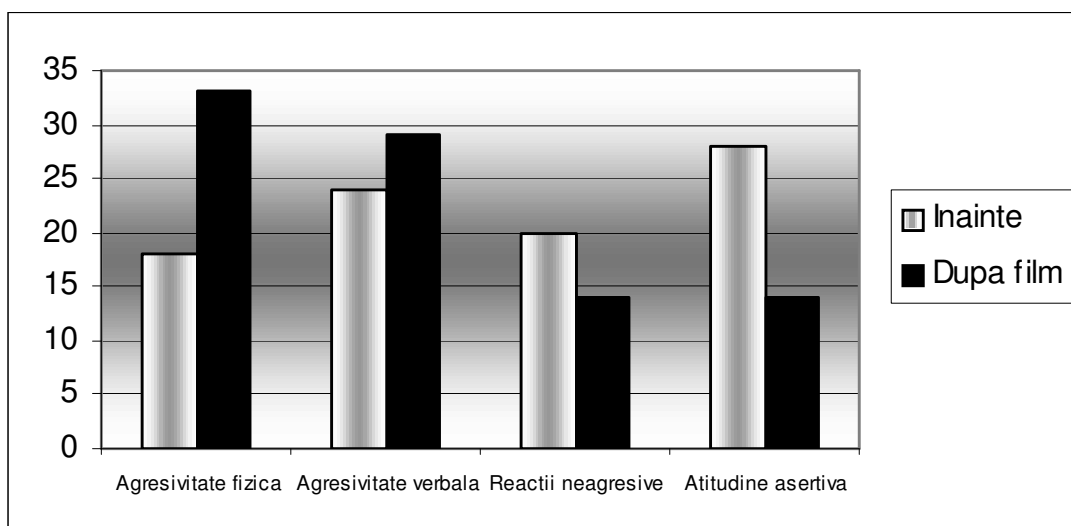
Experimentul s-a desfășurat în cadrul Liceului Teoretic „Onisifor Ghibu”, din or. Chișinău, pe parcursul semestrului II, al anului de învățământ 2005-2006. Lotul experimental a fost format din 30 elevi din clasa a VI-a, cu o vârstă cuprinsă între 12-13 ani. Cercetarea s-a realizat în 2 etape:

1. La prima etapă de realizare a experimentului a fost aplicată *Ancheta*, prevăzută pentru studierea preferințelor, scopului și al frecvenței vizionării programelor TV. Următorul

pas în această etapă a fost studierea stărilor și trăsăturilor de personalitate (cu ajutorul Testului de Personalitate FPI, testul „Autoaprecierea stărilor psihice” (Eysenck), testului de Agresivitate „Buss-Dark). Tot la această etapă au fost studiate și modalitățile de reacționare a subiecților în situațiile de conflict, cu ajutorul Chestionarului „Reacționarea în situații de conflict”.

2. În această etapă subiecților li s-a prezentat filmul cu scene de violență, „Transporteur-2”. După vizionarea filmului, subiecților li s-a propus îndeplinirea chestionarului din 6 situații (parte a II a chestionarului „Reacționarea în situații de conflict”).

Analizele cantitativ-calitative și cele statistice efectuate în Programul SPSS, conduc la confirmarea ipotezelor lansate la începutul cercetării. Ipoteza, care susține că vizionarea programelor TV cu scene agresive determină alegerea unor modalități agresive de reacționare în situațiile de conflict, se acceptă în baza valorilor obținute, comparate cu valorile din tabelul valorilor critice, în care $t = 2.665$ este semnificativ la $p = 0.01$. Diagrama ne oferă datele mai detaliat.



Scenele agresive din programele TV reprezintă experiențe, care sunt preluate de către preadolescenți drept modele de comportament, drept modalități de reacționare în situațiile conflictuale cu care se confruntă. Violența TV este percepută ca o modalitate eficientă de rezolvare a conflictelor spre deosebire de metode alternative precum dezbateră, negocierea, compromisul.

De asemenea, la începutul cercetării ne-am propus să studiem faptul că preadolescenții care manifestă preferințe pentru programele TV, cu scene agresive se disting prin unele stări și trăsături de personalitate.

Preferințele preadolescenților pentru programele TV, studiate prin intermediul anchetei ne furnizează informație destul de interesantă referitor la frecvența, scopul și preferințele vizionării programelor TV. Rezultatele demonstrează că 84% din preadolescenți privesc televizorul în

fiecare zi. TV este și un bun mijloc de relaxare, susțin 38% din anchetati, iar din filmele artistice prezente în top sunt „Matrix”(20%), „Bumer I –I”(12%) si serialul de producție rusească „Бригада”(15%) pentru reprezentanții sexului masculin. Pe când „Titanic”(10%), „Numai iubirea”(30%) și „He родись красивой”(21%) sunt în topul filmelor preferate de către fete.

Se pare că în același timp, TV-ul este și un bun mijloc de informare, exprimat de 30% la sută din persoanele chestionate.

Circa 34% din ei sunt convinși că forța fizică este o mare forță, cu care poți obține lucrurile dorite. 41% din preadolescenți sunt tentați să experimenteze trucurile din filmele vizionate. Din experiențele pe care le prezintă sunt: „fumatul și drogurile sunt periculoase pentru viață”, „folosește răul pentru a obține ce dorești”, „ să ai încredere în tine și să fii puternic”, „mă învață să fiu liber”, „pot să învăț să mint în așa fel încât să fiu crezut”, „învăț să vorbesc frumos”, „învăț trucuri să mă bat bine”, „învăț să fac magie”.

Știrile Pro-TV, difuzate în fiecare seară, care conțin informații din întreaga lume, au o doză de agresivitate, expuse prin știri despre crime, violuri, accidente, jafuri. Aceste sunt urmărite de 30% din preadolescenți. Desenele animate rămân destul de solicitate, cca. 27% la sută. O cotă maximă înregistrează desenele animate „Tom și Jerry”(41%) și „Ну погоди!”(31%). Este bine cunoscut faptul că în „Tom și Jerry” se conțin o serie de scene agresive (cca 37 de scene agresive în 35 minute), prezentate în mod comic, în care atacantul Tom, scapă nepedepsit, decât prin răzbunarea micuțului Jerry. Interesant este și faptul ca 33% din preadolescenți nu respectă semnele de pe ecran, iar 25% din ei nici nu atrag atenție la semnele care apar pe ecran.

Rezultatele studiului experimental ne oferă date relevante cu privire la preferințe preadolescenților pentru programele TV, cu scene agresive prin care se disting unele stări și trăsături de personalitate. Aceste se caracterizează prin următoarele stări și trăsături de personalitate: frustrare, negativism, agresivitate, rigiditate, suspiciune, reacții agresive în situații de conflict, ostilitate indirectă, atentat. Concluziile pe care le putem efectua, semnificative la nivel statistic sunt următoarele:

- Persoanele care preferă filmele de acțiune, thriller sau detectiv prezintă un nivel mai ridicat al *frustrării* decât cei care preferă melodrama/comedia sau cei care vizionează cu mai mare plăcere desenele animate sau science-fiction ($t = 4.17$, semnificativ la $p = 0.01$).
- Preadolescenții care preferă filme de genul “acțiune, thriller, detective” sau “melodramă, comedie” manifestă un nivel al *rigidității* mai înalt decât semenii lor care vizionează cu plăcere “desenele animate sau science-fiction ($t = 5.60$, semnificativ la $p = 0.05$).
- Preadolescenții cu preferința TV a melodramelor sau comediilor au un nivel al *suspiciunii* și al *violentei verbale* mai ridicat, precum și manifestă reacții agresive în

situațiile de conflict în comparație cu semenii lor care pledau pentru vizionarea desenelor animate sau science-fiction. ($t = 4.19$, semnificativ la $p = 0.05$)

- Preadolescenții din grupul pentru care violența îi înspăimântă și le provoacă groază sunt mai puțin *frustrați* și au *reacții mai puțin agresive* în situațiile de conflict ca semenii lor din grupul pentru care violența produce satisfacție și plăcere. ($t = 2.24$ și $t = -2.13$, semnificativi la $p = 0.05$)
- Preadolescenții ce ar dori să joace rolul negativ, principal în film de acțiune, thriller sunt mai *agresivi* decât cei ce și-ar dori să joace într-o comedie sau melodramă, deși acestea din urmă prezintă un nivel mai înalt al *negativismului* decât primii ($t = -3.05$, semnificativ la $p = 0.01$).

Deci, acest cerc vicios în care televiziunea constituie o sursă zilnică de modele agresive și prezența unei serii de factori externi, precum părinții, semenii și factori interni, particularitățile de personalitate prezentate mai sus, determină stimularea agresivității și a comportamentelor agresive, manifestate prin diferite forme ale agresivității, precum: agresivitate fizică, verbală, instrumentală, ostilă, directă, indirectă, negativism.

Cu părere de rău, afirmăm că orice violență TV poate atât să activeze, cât și să creeze un comportament violent. Iar expunerea masivă și continuă la violența programelor TV, după cum ne indică datele studiului experimental are efecte puternice asupra preadolescenților, revigorând și proliferând diverse forme ale agresivitate. De asemenea, televiziunea este responsabilă pentru extinderea valului de agresivitate în societate. Și, dacă telespectatorul violenței nu este cauza unică a exploziei criminalității în lumea de astăzi, cu siguranță este una din cauze.

Câteva recomandări în vederea diminuării impactului negativ al violenței TV:

- *Dezvoltarea unui mod de comunicare deschisă*

Este foarte important să se discute cu preadolescentul într-un mod deschis și sincer. În procesul de comunicare, se utilizează încurajarea pozitivă/remunerarea și susținerea, pentru ca ei să poată adresa întrebări într-un mod deschis și fără să manifeste frică față de consecințe. Preadolescenții se simt mai bine când ei discută despre sentimentele și trăirile proprii.

- *Monitorizarea programelor TV*

Părintele este acela care trebuie să atragă atenție asupra tipului de programe televizate preferate de preadolescent. Este recomandat să urmăriți împreună cu preadolescentul programul TV, iar după aceea să analizați aspectele pozitive și negative ale emisiunii. Este necesar de a forma unele scheme cognitive pozitive și atitudini corecte cu privire la violența propagată de canalele TV.

- *Auto-controlarea propriului comportament*

Copiii au proprietatea de a imita comportamentele părinților, adulților, vedetelor. Iar, preadolescenții nu fac excepție. De aceea este recomandat un auto-control al comportamentului

părinților în diferite situații, în special cele de conflict. Țipetele, strigătele sau utilizarea forței fizice nu reprezintă un model de urmat.

Alte modalități de avertizare și diminuare a efectelor violenței TV.:

- Limitarea vizionării programelor TV pe care le considerați periculoase;
- Stabilirea regulilor cu referință la vizionarea TV;
- Oferire altor opțiuni de distracție, de relaxare și ocupare a timpului liber: citirea cărților, plimbări, sportul etc.;
- Televizorul să fie deconectat în timpul mesei;
- Televizorul nu trebuie să stea în dormitorul preadolescentului;
- Părinții trebuie să vizioneze emisiunile, filmele, desenele animate împreună cu copilul lor, pentru a-i explica ceea ce vizionează;
- Părinții trebuie să coopereze între ei și să discute despre această problemă și cu alți părinți.

Scenele de agresivitate difuzate în programele TV au un impactul direct asupra manifestărilor agresivității și alegerea modalităților agresive de reacționare. Acest fapt este îngrijorător și nu ne poate lăsa indiferenți, mai ales că mecanismul de influență este destul de complicat, condiționat de o serie variată de factori interni și externi, care se inter-influentează. Considerăm că acest fenomen merită să fie studiat în profunzime, pe diferite aspecte.

Summary

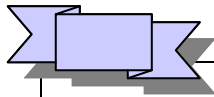
There are few studies in Republic of Moldova, concerning the impact of TV violence on the development and stimulation of children aggression. Our aim was to study the character of TV programs influence, which stimulates the aggressive manifestations of teenagers (12-13 years old).

The hypotheses of the study: “Watching a movie, with aggressive content determines the teenagers to choose aggressive ways to react in the conflict situations” and “The teenagers having preferences for TV programs, that includes aggressive scene, are characterized by some distinct particularities of personality” were both confirmed at statistical level. As a result, we can make the conclusion that the aggressive scenes, presented in the TV programs, has a direct impact on the stimulation of aggressive behavior. The mechanism of influence is complicated enough and caused by different internal and external factors that influence each others reciprocally. We consider that this phenomenon should be deeply studied, in order to prevent the aggressiveness.

Sursele bibliografice:

1. Bandura A., "Influence of models reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses." Journal of Personality and Social Psychology. 1965
2. Bandura A., "Children and Social Learning." 1980.
3. Berkowitz L., „Aggression: Its causes, consequences, and control”, 1997.
4. Berry G., "Television and the Socialization of the Minority Child. "New York 1982.
5. Brucks M., "Children and cartoon network." 1992.
6. Comstock G., "The reality of Television", 2001.
7. Eibl-Eibesfeld, "Agresivitatea umană." – București: ed. Trei, 1995
8. Fiske, J., „Television Culture”, Routledge, London. 1992
9. Grebner G., Larry Gross, Morgan Michael, „Growing Up with Television: The cultivation Perspective”, 1990
10. George Gerbner, "Violence profile" – London: Blackstone Press Limited, 1989
11. Hornstein A. "Agresion", 1976.
12. Hote M. "Psihologia vieții cotidiene" – Iași: Polirom, 1997
13. Jeffres, Leo W., „Mass Media Processes and Effects”, Waveland Press INC., Prospect Heights, Illinois, 1986.
14. Ion Bucheru, "Fenomenul televiziunii." – București: ed. Fundației România de mâine, 1997
15. Myers D., "Социальная психология", Санкт-Петербург: Питер, 2000.
16. Radu, N., „Psihologia vîrstelor”, ed. București, 1995
17. Savca, L., „Psihologia personalității în dezvoltare”, ed. Chișinău 2003
18. Șoitu Laurențiu, "Agresivitatea televiziunii" –București: Ed. Trei, 1992
19. Șchiopu U., Verza, E., „Psihologia vîrstelor”, ed. Didactică și Pedagogică, București, 1995
20. Wright A., Huston G. "Aggression and children", 1983.
21. Берковиц Л., „Агрессия”СМИ. – С.П: Питер, 1997.
22. Реан А. А., „Психология человека”, Москва., 2002.

Primit la 13.12.2006.



НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ “COPING-BEHAVIOR” В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Л. КОБЫЛЯНСКАЯ, ст. преподаватель кафедры
психологии КГПУ им. “Иона Крянгэ”.

При работе над данной проблемой мы не ставили своей задачей заняться всеми работами, из названий которых следовало бы, что речь идет о поведении человека в трудной жизненной ситуации, а ограничиться лишь определенными вопросами и выяснить, какими сведениями об этом располагает психологическая наука. Мы не стремились найти место для каждого научного труда. Мы хотели представить обзор проблем, а не обзор работ.

На протяжении всей своей жизни каждый человек сталкивается с различными событиями, или попадает в ситуации, субъективно переживаемые им как трудные, нарушающие привычный ход жизни, зачастую меняющие взгляд человека на окружающий мир и свое место в нем.

Главная трудность поведения человека в сложных ситуациях, связана, на наш взгляд, прежде всего, с разграничением и выделением самих ситуаций. Дело в том, что под категорию трудных ситуаций за порой подводят и экстремальные и другие подобные ситуации (пожар, авария и т.д.). Поведение человека в экстремальных ситуациях изучалось, начиная с 1940 года, достаточно широко [1, с. 31]. Первым, кто обратил внимание на обычные неприятности людей в их трудовой, учебной и семейной жизни, был Р. Лазарус (R. Lazarus, 1966, 1969), А. Луиджис (A.D. Longis, 1980) и Х. Томэ (1991). Благодаря изысканиям названных авторов изучение стратегий, способов, при помощи которых люди пытаются справиться с трудностями и негативными событиями, стало самым актуальным делом современной психологии.

В подходе Ф. Е. Василюка к трудным жизненным ситуациям ключевым в его определении трудных жизненных ситуаций является слово «невозможность» [4]. Оно представляется нам исчерпывающим в той мере, в какой возможны дополнения, отвечающие на вопрос «чего?» (т. е. невозможности чего?). Например, невозможности достичь поставленной цели или удовлетворить возникшую потребность и прочее.

Тот же самый критерий возможности или невозможности находим в работе П.В. Лушина «О психологии человека в переходный период» (1999). Обращаясь к вопросам развития личности, он приходит к выводу о том, что обычно под этим «понимают постепенное расширение возможности личности на основе имеющегося потенциала». Однако такое понимание, скорее всего, можно отнести «к измененным

состояниям личности», нежели к личностному изменению. И далее, «личностное изменение в собственном смысле слова имеет место при переходе к новой идентичности» [13, с. 7]. Переход к новой идентичности, по мнению В.П. Лушина, скорее всего возможен во время экологических катастроф, социально – экономических кризисов, военных конфликтов, дорожных аварий, смерти близкого и пр [13, с. 9]. Нам думается, что изменение идентичности личности может происходить и за счет изменения возможностей. По крайней мере, все работы К. Юнга [15], посвященные процессам индивидуации, указывают на это.

Другие попытки разграничить трудные жизненные ситуации, связаны с определением эмоционального фона, на котором либо возникают, либо протекают названные ситуации. Напряжение и стресс – это два наиболее упоминаемых состояния в связи с экстремальными ситуациями (на что нами было указано в предыдущем анализе). Что касается трудных ситуаций, то некоторые авторы [1;2] рассматривают депрессию в качестве основания, либо в качестве основного сопутствующего переживания. По мнению, Р. Депье (Depue) и С. Монро (Monroe) основными переживаниями, сопутствующим и трудным жизненным ситуациям, являются неудовлетворенность жизнью, отсутствие чувства благополучия, которые сами по себе могут привести к хроническому стрессу [1, с. 311].

В связи с этим необходимо выделить два аспекта обсуждаемого вопроса. Во–первых, в любой жизненной ситуации человек подвержен сложной гамме, сложному сочетанию различных переживаний. Как отмечает Ф.Е. Василюк, то или иное событие может затронуть все измерения жизни. Более того, конкретная критическая ситуация обладает своей собственной внутренней динамикой, может обуславливать возникновение на различных этапах своего развития, различного сочетания состояний, например, стресса, фрустрации, конфликта, кризиса, и др. [4].

С другой стороны, определить степень трудности для человека той или иной ситуации всегда непросто, даже если не учитывать личностные или диспозиционные факторы. Одно и то же событие у разных людей может вызвать различное состояние – от негативного до безразличного. Например, описывая явление бедности, которая, на наш взгляд, полностью вписывается, в так называемые трудные ситуации, Е. Замфир (Zamfir, 1996), выделяет два аспекта: отсутствие необходимых жизненных ресурсов и отношение человека к этому. Аскет либо отшельник вряд ли сочтет дефицит таковых причиной бедности.

Дж. Батчер (Buthcer, 1991), например, выделяет следующие стрессосочетания ситуаций, которые, на наш взгляд, не что иное, как трудные жизненные ситуации:

межличностные трудности (связанные с семейной обстановкой, с отношениями между друзьями); внутриличностные трудные ситуации (проблемы со здоровьем, либо связанные с принятием сложных решений); ситуации, связанные с коренными изменениями в жизни (уход из жизни); типично-стрессовые ситуации, обусловленные трудовой деятельностью, финансовыми проблемами; травматический опыт (смерть близких) [16, с. 162–176].

Р. Мак-Крэй и П.Т. Коста (R. McCrae, P.T. Costa, 1986), обращаясь к проблематике копинга, подчеркивают, что большинство исследований были проведены в связи с тремя наиболее распространенными ситуациями: хронические болезни; проблемы, связанные с трудовой деятельностью; семейные проблемы [22, р 401–402]. Именно изучение таких ситуаций, по их мнению, дают возможность получить наиболее достоверную информацию в целях оптимальной разработки стратегий копинга.

В настоящем исследовании мы исходим из того, что трудные жизненные ситуации обусловлены продолжительным воздействием стрессогенных обстоятельств, таких как безработица, бедность, неблагоприятное семейное положение, проблемы, связанные со здоровьем. И они же могут рассматриваться в качестве стрессоров, нарушающих физическую, психическую целостность человека.

Именно на этой основе многими авторами предпринималась попытка классифицировать «ситуации–события». Так, М. Перре (2002) и др. различают следующие критические жизненные события: травматические стрессоры, повседневные стрессоры и хронические стрессоры [8]. Такая классификация «ситуации-события» страдает, на наш взгляд, общим для всех подходов недостатком: нечеткостью разграниченных и названных явлений. К примеру, такую трудную жизненную ситуацию, как безработица, с легкостью можно отнести одновременно и к критическим событиям и к хроническим стрессорам. Именно в этих жизненных ситуациях необходима мобилизация всех человеческих ресурсов для совладания с ними. Речь идет именно о совладании, а не об адаптации, как в случае экстремальных ситуаций.

Понятие «совладание» наиболее известно в психологии как *копинг* и приобрело свой статус, благодаря работам Р.С. Лазаруса (Lazarus, 1966; 1969; 1982; 1984) [19; 20; 21] и С. Фолькман (Folkman, 1985) [17]. В соответствии с основными положениями процессуальной концепции совладающего поведения, разработанной этими авторами, копинг (Coping) представляет собой «совокупность когнитивных и поведенческих усилий, направленных на контроль, минимизацию, толерантность по отношению к тем влияниям или внутренним факторам, которые угрожают ресурсам человека» [19, с. 213]. Сам термин копинг может быть переведен с английского как «стратегия», «поведение», или «стиль», необходимый для совладания с той или иной ситуацией.

Одна из основных проблем, связанных с копингом – это возможность соотнесения форм копинга с теми или иными стрессогенными ситуациями. Другими словами, речь идет об обозначении специфических для определенных ситуаций форм копинга. К примеру, С. Фолькман, Р. Лазарус (1985) выделяют ситуации, связанные с опасностью и провокациями. Практически в любой ситуации можно выделить основные фазы поведения человека: предвосхищение стрессогенного фактора; столкновение со стрессом; фаза, следующая после столкновения [21, p.148]. На первой фазе происходит, как считают С. Фолькман и Р. Лазарус, первичная когнитивная оценка. Она включает в себя различного рода попытки человека понять, насколько значима ситуация и какова ее потенциальная угроза, вред или польза (отрицание, избегание, поиск информации). Обычно на этой фазе человек прибегает к анализу ситуации с точки зрения ее соответствия антиципирующих ожиданий. На второй фазе речь идет о вторичной когнитивной оценке, которая направлена на выявление собственных ресурсов, возможностей для того, чтобы взять ситуацию под контроль. На третьей фазе деятельность человека может быть направлена на восстановление status-quo [21, p.147–148].

Другая, не менее сложная проблема,- это классификация типов стратегий или форм копинга. Главный критерий разделения названных стратегий связан с основными составляющими аспектами психики человека – познавательными (когнитивными) и эмоциональными. Именно поэтому Р. Лазарус и С. Фолькман выделяют две группы стратегий совладания: а) стратегии, направленные на преодоление возникших проблем, составления плана действий и осуществление этого плана (это самый яркий пример копинга, нацеленного на проблему), то есть проблемно-ориентированная стратегия; б) стратегии, направленные на эмоциональное совладание с ситуациями, то есть эмоционально-ориентированная стратегия. Такие стратегии включают в себя те формы копинга, которые могут сделать жизнь более приемлемой, более терпимой, путем избегания тех реальностей, которые могут оказаться неприемлемыми при непосредственном столкновении с ними [21, p.154]. Примером здесь могут служить попытки некоторых людей увидеть в плохом поведении положительную сторону вещей. Эмоциональные формы копинга выступают, по мнению названных авторов, в качестве минимизирующих или избегающих форм приспособления к стрессогенным ситуациям [19, p.164].

В настоящее время парадигма копинга и стресса включает в себя множество моделей, но все они объясняют трудности и различия в адаптации людей и социальных групп к переменам в обществе, совладания с трудными жизненными ситуациями

Одним из первых авторов, обративших внимание на модную нынче проблему – «жизненные ситуации» – был Х. Томэ. Исходя из положения о том, что современный человек зачастую озабочен решением многочисленных проблем, автор выделил и обосновал формулу «техники бытия» или «техники жизни». Речь идет о действиях или об инструментальных формах активности, направленных на изменение трудных жизненных ситуаций. В одной из последних работ «Психология повседневности» Х. Томэ (1991) «вместо «техник» существования предпочитает говорить о разных формах реакций человека на жизненные обстоятельства» [2, с. 298]. Л.И. Анцыферова считает, что предпочтение в пользу последней формулировки «обусловлено особым отношением Х. Томэ к модной проблеме coping with» [2, с. 296].

Х. Томэ вместе с коллегами выделил две группы «техник» жизни: общепсихологическую и ситуационно-специфическую. К общепсихологическим системам приспособления он отнес действия, ориентированные на достижения, на успех. Действия, направленные на приспособления к социальным нормам и общественным установкам, к правилам деловых отношений; действия, связанные с приспособлением к своеобразию и потребностям других людей; действия, связанные с установлением и поддержанием социальных контактов, и, наконец, речь идет о поведении на «акцептацию ситуации», то есть принятие ее такой, как она есть. К ситуационно-специфическим системам Х. Томэ относит такие «техники», как «использовать шанс», «идентифицироваться с целями и судьбами других людей», «надеяться», «агрессия», «доверие», «самоутверждение». Подобные реакции являются специфической адаптацией человека к жизненным ситуациям. Неадаптивные реакции человека на трудности такие как: подавленность, безропотное смирение, депрессия, избегание тяжелых ситуаций, подавление мыслей об источнике тревожности, использование механизмов психологической защиты, известных в психоанализе как защитные механизмы выведены Х.Томэ в особый класс [2, с. 298-311].

Л.И. Анцыферова, обращаясь к феномену трудных жизненных ситуаций, предлагает свой подход к проблеме совладения в названных ситуациях. Отметим тот факт, что само понятие «трудная жизненная ситуация», ею не определено достаточно четко. Видимо, поэтому автор прибегает к различным формулировкам для обозначения одного и того же явления, например, «трудная жизненная ситуация», «сложная ситуация» и пр. Итак, Л.И. Анцыферова выделяет следующие стратегии совладения в трудной жизненной ситуации: преобразующие стратегии совладания; приемы приспособления: изменение собственных характеристик и отношений к ситуации; вспомогательные приемы самосохранения в

ситуациях трудностей и несчастий; образование двух жизненных миров и раздвоение сознания под влиянием массовых бедствий [2, с. 309–314].

В целом, как утверждают М. Перре (2002) [48] и его коллеги, все реакции совладания нацелены либо на окружающий мир, либо на свой внутренний мир, либо на свое внутреннее состояние [8]. В принципе невозможно, на наш взгляд, выделить «чистые» варианты: речь может идти лишь о преобладании или внутреннего, или внешнего в направленности рассматриваемых механизмов. Крайне важно, что такое разделение реакций копинга представляется относительным. Так или иначе, выделяются две главные функции копинга – проблемно-ориентированная и эмоционально-ориентированная (ранее отмеченные нами при анализе подхода Р. Лазаруса и С. Фолькман) [19].

Холлаханн Мус Шэйфер (Hollahanm Moos Schaefer, 1996) сводят все возможные реакции, связанные с адаптацией человека к стрессовым ситуациям, к двум основным, категориям: приближения и избегания [2].

Однако часть составляющих названных реакций вызывает споры по поводу их перечисления среди механизмов копинга. Речь идет об эмоциональных реакциях на стрессовые ситуации. Хаан (Haan, 1977), Вонг, Рекер (Wong u Reker, 1983), используя формулировку «копинговое поведение» считают, что ее применение уместно в отношении к когнитивным реакциям, а в отношении эмоциональных реакций на трудную ситуацию, уместнее использовать понятия защитных механизмов [19, p.168]. Однако вопрос о разграничении механизмов защиты и механизмов копинга остается дискуссионным и по сей день.

На постсоветском пространстве – в России было проведено экспериментальное исследование проблемы влияния общей удовлетворенности жизнью и счастья на выбор отдельных стратегий совладания И.А. Джидарьян совместно с Е.В. Антоновой [5; 7]. В данном исследовании авторами были выявлены 10 основных факторов (стратегий) совладающего поведения: «фантазирование, “уход” в мир воображаемого и желаемого»; «изменение себя, пересмотр жизненных позиций»; «проблемное разрешение»; «социальные контакты и социальная поддержка»; «компромисс»; «актуализация жизненного опыта»; «фатализм»; «самоизоляция и релаксация»; «дистанцирование»; «осторожность и уравновешенность» [5, с. 209].

И.А. Джидарьян (2001), сравнив результаты с американскими данными, обнаружила некоторые различия не только по общему числу, но и по базовому содержанию отдельных факторов и их структурным соотношениям [5]. В 10-факторной структуре, определившейся, на российской выборке, не обозначились в качестве самостоятельного фактора такие стратегии, как «выделение позитива», «самообвинение» и «минимизация

угрозы», которые имеются в американской 8-факторной структуре, полученной на студенческой выборке [19]. В то же время несколько стратегий, напротив, выделились в отдельные базовые факторы, отсутствующие в американском исследовании. К ним относятся «фатализм», «изменение себя и пересмотр жизненных позиций», «осторожность и уравновешенность», «компромисс», а также «актуализация позитивного опыта». Однако по большинству факторов и в основном по ведущим из них обнаружилось совпадения – это «проблемное решение», «фантазирование, уход в мир воображаемого и желаемого», «социальные контакты», «самоизоляция» и «дистанцирование» [5, с. 211].

В результате экспериментального исследования проблемы психологических детерминант выбора стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях на молдавской выборке были выявлены 13 стратегий совладающего поведения : «социальная фасилитация», «социальный риск», «компромисс», «фатализм», «фантазирование», «планирование», «эмоциональное дистанцирование», «воля и поиск», «творчество», «опыт», «уход», «самоконтроль», «компенсация» [9; 10; 11; 12; 18].

Summary

The article under discussion reflects some theoretical aspects concerning the “coping-behavior” turned out in trouble – some life moments.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНЦЫФЕРОВА, Л.И. *Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита*. В: Психология социальных ситуаций. Сост. Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2001, с. 260-284.
2. АНЦЫФЕРОВА, Л.И. *Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия*. В: Психология социальных ситуаций. Сост. Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2001, с. 285-309.
3. АСМОЛОВ, А.Г. *Психология личности: учебник*. М.: Изд-во МГУ, 1990.
4. ВАСИЛЮК, Ф.Е. *Процесс переживания*. В: Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия. Самара, 2003. с. 103-109.
5. ДЖИДАРЬЯН, И.А. *Представление о счастье в российском менталитете*. СПб.: Алетейя, 2001. 242 с.
6. ДЖИДАРЬЯН, И.А. *Удовлетворенность жизнью и выбор стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях*. В: Психологическое обозрение. 1997, № 2, с. 37-41.
7. ДЖИДАРЬЯН, И.А., АНТОНОВА, Е.В. *Проблема общей удовлетворенности жизнью: теоретическое и эмпирическое исследование*. В: Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995, с.76 – 94.
8. *Клиническая психология*. Ред. М. Перре, У. Бауман. СПб.: Питер, 2002. 1312 с.
9. КОБЫЛЯНСКАЯ, Л.И. *Поведение человека в трудных жизненных ситуациях (ТЖС)*. В: „Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău la 65 de ani” : Conf. şt. jubiliară a Univ.

Ped. de Stat «Ion Creangă (20 – 21 sept. 2005) : rezumate ale comunicării. / Univ. Ped. de Stat «Ion Creangă. Ch., 2005, pag. 269 – 274.

10. КОБЫЛЯНСКАЯ, Л.И. *Стратегии и способы совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях*. В: Vocea părintilor. Col. red.: Sergiu Racu, Maria Rotaru, Aliona Savciuc. Ch.: Ruxanda, 2004, pag.50 – 51.

11. КОБЫЛЯНСКАЯ, Л.И., НЕГУРЭ, И.П. *Основные стратегии и способы совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях*. В: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului : Conf. șt. anuală a Univ. Ped. de Stat «Ion Creangă»: rezumate ale comunicării. / Univ. Ped. de Stat «Ion Creangă . Vol I. Ch., 2004, pag. 147 – 151.

12. КОБЫЛЯНСКАЯ, Л.И. *Зависимость выбора стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях от качества поиска смысла жизни*. In: Strategii de recuperare a persoanelor cu nevoi, speciale: materialele conferinței științifico – practice, 2-3 dec. 2005 / Univ. Ped. de Stat «Ion Creangă. Ch., 2006, pag. 106-111.

13. ЛУШИН, П. В. *О психологии человека в переходный период. (Как выжить, когда все рушится?)*. Кировоград : КОД, 1999.

14. *Психология социальных ситуаций*. Сост. Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

15. ЮНГ, К.Г. *Избранное*. Минск: Попурри, 1998.

16. BUTCHER, JN. And BEN-PORATH, YS. And WALLER, NG. *Assessment of Coping: An Empirical Illustration of the Problem of Inapplicable Items*. J. of Personality Assessment, 1991, vol. 57 (1), pag.162–176.

17. FOLKMAN, S. And LAZARUS, R. *If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stades of a college examination*. J. of Pers, and Social Psychology, 1985, vol. 48, pag. 155–170.

18. KOBÎLEANSKAIA, L. *Modălități și strategii de ajustare a comportamentului la situații dificile de viață // Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional “PRO DIDACTICA”* Nr. 4 (38), 2006, pag. 34-36.

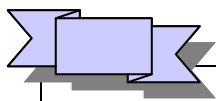
19. LAZARUS, RS. And FOLKMAN, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. N.-Y.: Springer Publishing Company, 1984, pag. 1 – 327.

20. LAZARUS, RS. *Pattern of Adjustment and Human Effectivencs*. N.-Y.,1969, pag. 209–253.

21. LAZARUS, RS. *Psychological stress and the coping process*. N.-Y.:McGraw-Hill, 1966, pag. 79 – 84.

22. McCRAE, RR. & COSTA, PT. *Personality, coping, and coping effectiveness in an adult Sample*. Journal of Personality, 1986, vol.54, no. 2, pag. 385–405.

23. ZAMFIR, E. *Sărăcia – o abordare psihosociologică*. Psihologia socială. Coord. A. Neculau. Iași: Polirom, 1996, pag. 168 – 178.



Particularitățile orientării spațiale la elevii din clasa I a școlii auxiliare

Valentina Stratan, confer.univ. dr.

Cercetările în domeniul educației tehnologice în școala auxiliară (G. Dulnev, V. Carvealis, E. Covaleova, S. Mirschii, G. Mersianova, N. Pavlova și alții) au arătat că pregătirea insuficientă a absolvenților acestei școli în ceea ce privește activitatea de muncă independentă se explică prin faptul că elevii nu întotdeauna pot determina independent caracteristicile constructiv-tehnice ale articolului, nu pot planifica și organiza activitatea, nu verifică corect și la timp rezultatele ei. Evidențierea ca obiect special al cercetării studierea orientării spațiale a fost condiționată nu numai de rolul orientării spațiale în activitatea de muncă, dar și de datele relevate în literatura de specialitate despre tulburările spațiale manifeste, caracteristice elevilor din școala auxiliară, mai ales celor din clasele primare.

Dacă examinăm activitatea elevului în diverse tipuri de muncă, putem observa că cea mai mare parte a informației despre condițiile de realizare a muncii ulterioare se referă la diferite însușiri spațiale ale obiectelor.

Analiza rezultatelor obținute în mersul cercetării noastre a scos în evidență insuficiența dezvoltării la elevii din clasa I a școlii auxiliare a deprinderilor practice de orientare spațială.

Prima probă - a arăta amplasarea spațială a anumitor părți ale propriului corp (mîna dreaptă-stîngă, piciorul, ochiul) a fost îndeplinită de majoritatea elevilor (60% soluții corecte). Mulți copii au arătat mîna dreaptă fără a se greși. La indicația să găsească mîna stînga- mulți se orientau după mîna sa dreaptă, adică înainte de a ridica mîna stîngă, ei o priveau pe cea dreaptă ridicînd-o, puneau ambele mîini alături, transferînd privirea de la una la alta, apoi arătau corect mîna necesară. Aproximativ în același mod copiii procedau cînd era necesar să indice alte părți ale corpului. Totuși, la determinarea poziției ochilor, elevii întimpinau dificultăți mult mai mari. Unii greșeau, rugau să li se repete instrucțiunea, acționau nesigur, arătau ba ochiul drept, ba cel stîng.

Rugămintea de a arăta amplasarea spațială a acelorași părți ale corpului la altă persoană (proba a două) care stă vizavi (în cazul dat experimentatorul) le provoca elevilor mari dificultăți, ceea ce demonstrează încă o dată imposibilitatea deficientului mintal de a schimba la 180 grade poziția obiectului în gînd (date asemănătoare au fost obținute de C. Veresotscaia, T. Golovina, S. Mirschii și alții). În timpul îndeplinirii probei a doua au procedat corect doar 20% de elevi din numărul total al subiecților. Majoritatea copiilor nu au putut arăta mîna dreaptă (stîngă), piciorul, ochiul la persoana care stătea în fața lor (vizavi). Pentru a îndeplini însărcinarea ei recurgeau la procedee suplimentare. S-au observat multe cazuri cînd elevii, efectuînd căutarea mîinii drepte a

experimentatorului, mai întâi priveau în ce mîna ține el stiloul, iar apoi arătau această mîna. Acțiunile de probare, căutare a reperelor pentru direcțiile dreapta-stînga mărturisesc despre lipsa formării la copii a deprinderii de orientare spațială.

Manifestînd dificultăți la determinarea amplasării părților corpului la persoana ce se afla vizavi, elevii deseori le arătau pe sine. Unii subiecți arătau piciorul stîng în locul celui drept, în locul celui stîng - dreptul. Au fost cazuri când copiii nu se puteau transfera la îndeplinirea unei probe noi și arătau încă o dată acea parte a corpului, despre care erau întrebați anterior. La rugămintea de a arăta o anumită parte a corpului, unii elevi răspundeau prin întrebarea: „Dar unde?”, „Cum să arăt?” etc. O parte din elevi, determinînd piciorul drept și stîng al experimentatorului, se ridicau de la locul său, se apropiau din partea opusă, priveau picioarele proprii, iar apoi picioarele adultului, încercînd în plan mintal să găsească piciorul drept și stîng al acestuia. Dar, așezîndu-se în fața experimentatorului, ei continuau să acționeze „ca în oglindă”, comițînd greșeli. O altă parte (16%) din elevi au refuzat să îndeplinească însărcinarea propusă, mulți manifestau nehotărîre.

Datele prezentate în tabelul 1 arată că elevii s-au isprăvit mult mai rău cu însărcinarea a doua, care necesită un nivel relativ mai înalt de abstractizare și generalizare, în comparație cu prima și a treia însărcinare.

Analiza îndeplinirii probei a treia, care prevedea răspunsuri la întrebarea experimentatorului: „Ce se află în partea dreaptă (stîngă) de pe masă?”, a arătat că 44% de elevi din numărul total al subiecților au obținut succes. Aceste date mărturisesc despre formarea relativă la ei a noțiunii dreapta-stînga. O parte din elevi a determinat incorect poziția obiectelor din dreapta și stîngă. De obicei, ei numeau obiectele amplasate în partea dreaptă, iar pe cele din stîngă nu le numeau sau întrebau: Dar care?”. Determinînd locul amplasării obiectelor pe masă, elevii din clasa I se orientau după mîna sa dreaptă. În timpul îndeplinirii probei a treia, unii subiecți răspunzînd la întrebare, concomitent arătau nu numai obiectele, dar și spuneau că „în dreapta se află mîna mea dreapta, piciorul, iar în stînga altă mîna, iată aceasta”.

Tabelul 1

Orientarea elevilor deficienți mintal din clasa întâi în direcțiile dreapta-stînga (în % din numărul total al subiecților)

Însărcinarea	Îndeplinirea			
	100 %	90 % - 50 %	Mai puțin de 50 %	Refuz de a îndeplini
Găsirea părților corpului la sine	36	32	24	8

Găsirea părților corpului la persoana ce stă vizavi	20	-	64	16
Determinarea amplasării obiectelor	44	20	-	36

Neatenția unor elevi, imposibilitatea de a se concentra chiar și pentru un scurt timp, ia adus la răspunsuri neadecvate. Au fost înregistrate și alte momente. Așa, de exemplu, un elev, privind obiectele, vorbea nu despre amplasarea lor, ci constata: „Aceste jucării sunt noi”, alți elevi denumeau obiecte care nu se aflau pe masă. Repetarea suplimentară a întrebărilor, sugerarea răspunsului din partea experimentatorului nu aduceau rezultate necesare. Determinarea amplasării spațiale a obiectelor de pe masă continua să fie eronată și inexactă.

Au refuzat să răspundă la întrebări 36% din subiecți. Dificultățile în determinarea amplasării obiectelor la acești copii uneori au fost însoțite de distrageri frecvente și evitări a răspunsului.

Perceperea și îndeplinirea insuficientă a instrucțiunii sunt caracteristice elevilor deficienți mintal (V.Petrova, J. Șif și alții).

Analiza rezultatelor a arătat că elevii deficienți mintal din clasa întâi întâmpină dificultăți semnificative și în orientarea spațială pe o suprafață limitată (foaie de hârtie, bancă).

Efectuarea probei care necesita de la elevi indicarea laturilor foi le provoca dificultăți evidente. S-a evidențiat că pentru majoritatea subiecților este caracteristic imposibilitatea diferențierii cu exactitate a unghiurilor și laturilor foi. Cel mai ușor elevii din clasa întâi reușeau să găsească partea dreaptă, iar în unele cazuri și unghiurile din dreapta. Ca și în cazul îndeplinirii însărcinărilor anterioare, s-a observat că copiii se orientau după mâna dreaptă. Ei întindeau mâna dreaptă înainte și apoi o puneau pe partea dreaptă a foi sau pe unul din unghiurile amplasate pe partea dreaptă, susținând hotărât că „acestea sunt”. La șirul de greșeli la indicarea părților dreaptă și stângă a foi, se referă și cazurile de întoarcere către subiecți a foi de hârtie pe altă parte.

Imprecizia la subiecți a noțiunilor de spațiu, incapacitatea de a diferenția părțile foi, ale mesei se remarcă și prin alte moduri. La propunerea să arate partea de sus ei indicau spre tavanul clasei, în locul părții de jos- podeaua. Unii elevii arătau nu părțile foi, ci ale mesei la care se îndeplinea însărcinarea. Alții ridicau mâna deasupra mesei și spuneau: "Iată așa va fi sus", iar partea de jos o determinau punând mâna pe suprafața mesei.

Determinarea colțurilor foi provoca elevilor multe dificultăți. Copiii confundau colțurile cu laturile, colțurile între ele și chiar colțurile foi cu colțurile clasei. Ca și în cazul celorlalte probe, elevii răspunzând la întrebare, recurgeau la suportul chinestetic - se orientau după mâna sa

dreaptă. Majoritatea răspunsurilor greșite demonstrează faptul că elevii clasei întâi iau în considerație doar una din părțile caracteristicii spațiale a obiectului. La rugămintea să arate colțurile din dreapta foii ei arătau doar colțul inferior din dreapta, ba chiar și colțul superior din stîngă sau în genere partea dreaptă. Repetarea întrebării ce nu conținea vre-o sugestie, îi făcea sa mai târăgăneze îndeplinirea însărcinării.

Dificultăți manifestau elevii și la amplasarea obiectelor după instrucțiunea verbală. Datele cantitative prezentate în tabelul 2 arată că copiilor deficienți mintal le vine greu să acționeze conform instrucțiunii care conține, diferite după complexitate, caracteristici spațiale ale obiectului. Rezultatele cercetării relevă că elevii clasei întâi orientîndu- se împrecis pe suprafața foii, întîmpină dificultăți la amplasarea unor obiecte pe foaie după instrucțiunea verbală. Doar 24% de elevi din numărul total al subiecților s-au isprăvit cu însărcinarea, 60% nu au putut acționa fără greșeli în cazul cînd instrucțiunea includea două caracteristici spațiale - unghiul stîng de sus, cel jos din dreapta etc. De cele mai dese ori ei îndeplineau o parte a instrucțiunii.

Propunerea să amplaseze radiera la mijlocul foii a fost îndeplinită corect de majoritatea subiecților (76%). Aceste date relevă formarea la elevii clasei întâi a priceperii de a rezolva însărcinări spațiale care conțin caracteristici simple.

Unii subiecți au demonstrat orientarea spațială inexactă. Ei îndeplineau corect o parte a probei, iar alta - greșit, analogic cu prima. Ei se transferau cu greu da la o etapă a însărcinării la alta (amplasînd corect primul obiect, al doilea îl puneau alături).

Tabelul 2

Reușita îndeplinirii probei după instrucțiunea verbală în % din numărul total de subiecți

Însărcinările	Îndeplinirea			
	100%	90-50%	Mai puțin de 50%	Refuz să îndeplinească
A găsi și arăta părțile foii și colțurile ei	12	16	64	8
A amplasa un set de obiecte pe foaie	24	32	28	16

La unii elevi s-au depistat tulburări grave în orientarea spațială pe o suprafață limitată. Ei plasau obiectele unul peste altul sau foarte aproape unul de altul, le aranjau pe masă, în afară foii, le ascundeau sub masă etc. Posibil ei nu înțelegeau instrucțiunile care conțineau câteva caracteristici spațiale. Neînțelegerea instrucțiunii a determinat o parte din elevii clasei întâi să întrebe experimentatorul: „Dar ce este aceasta?”, „Cum să înțeleg colțul stîng de sus? Eu n-am

auzit de aceasta". Au fost și soluții greșite care reprezentau aranjarea obiectelor într-un rând, orizontal, fără a ține cont de indicațiile puse în însărcinare. În alte cazuri obiectele au fost amplasate la mijlocul foii, adunate grămăjoară sau aranjate în toate colțurile foii.

Mulți elevi îndeplineau nesigur însărcinarea chiar dacă acționau corect. O parte a elevilor (16%) se sustrăgeau de la însărcinare sau refuzau s-o îndeplinească, motivând că ei nu știu cum se face aceasta. Alții spuneau direct „Nu pot”.

Greșelile comise de către elevii deficienți mintal din clasa întâi au demonstrat orientarea lor insuficientă în spațiu și nediferențierea noțiunilor spațiale de stînga-dreapta, sus-jos. Prezența în instrucțiune a mai multor noțiuni spațiale împiedica elevii în determinarea corectă a locului corespunzător în spațiu. Aceasta se explică prin lipsa în vocabularul lor pasiv și activ a cuvintelor ce denumeau caracteristici spațiale exacte.

Analiza rezultatelor obținute a relevat dezvoltarea insuficientă la elevii deficienți mintal a memorizării amplasării spațiale a obiectelor. Proba care solicita de la subiecți amplasarea după memorie pe foaie de hîrtie a obiectelor exact așa cum erau amplasate în model, le provoca dificultăți semnificative.

Elevii recunoșteau și denumeau corect imaginile obiectuale plane utilizate în experiment. Doar în cazul determinării mesei mulți elevi trăgăneau cu răspunsul. Au fost cazuri cînd elevii numeau masa „porți”, „mitralieră”, „garaj”.

Din numărul total de subiecți, 20% copii au îndeplinit reușit însărcinarea. Au comis greșeli 68% din elevi, 12% au refuzat să îndeplinească însărcinarea. Ei spuneau că nu țin minte nimic, au uitat sau rugau să li se arate „tabloul” încă a dată.

De obicei, elevii clasei întâi comiteau greșeli grave în cazul reproducerii spațiale a anumitor părți ale compoziției. Copiii întâmpinau dificultăți în acele cazuri cînd poziția spațială era determinată nu de o caracteristică spațială, ci de mai multe.

Aceste date demonstrează lipsa la elevi a operației de analiză exactă a modelului examinat, și, tot odată, deosebit de dificil pentru ei s-a dovedit a fi determinarea amplasării detaliilor, cauzată de prezența caracteristicilor ce conțin mai multe componente ale spațiului..

Mai accesibilă era determinarea caracteristicilor simple ale spațiului - mijlocul foii și mesei. De aceea amplasarea căldărușii și mesei în cadrul compozițiilor efectuate a fost greșită într-un număr mai mic de cazuri. Dar și în acest caz s-au observat abateri semnificative de la model.

Greșelile și dificultățile evidențiate în procesul îndeplinirii însărcinării relevă faptul că la elevii deficienți mintal din clasele primare este insuficient formată analiza spațială a unei compoziții complexe după conținut. Rezultatele obținute au demonstrat că ei nu percepeau nu numai integritatea compoziției, dar și amplasarea părților separate ale acesteia. Elevii

reproduceau obiectele fără a ține cont de relațiile lor spațiale, de aceea locul amplasării obiectelor în compoziție se dovedea a fi aproximativ.

După îndeplinirea însărcinării elevilor li se propunea să privească lucrarea sa, să o compare cu modelul și să efectueze corectările necesare.

Toți elevii la început spuneau că lucrarea lor este îndeplinită corect. După ce erau îndemnați să privească lucrarea sa, unii elevi corectau o parte din greșeli. În același timp elevii nu priveau modelul și nu se conduceau după el, făcând corectările la întâmplare. Ținem să evidențiem că unii elevii, care au îndeplinit corect însărcinarea, în procesul comparării lucrării sale cu modelul, efectuau corectări incorecte. Acestea demonstrează că majoritatea elevilor deficienți mintal din clasa întâi nu posedă priceperea de a compara, modelul nu le servește ca punct de reper în activitatea practică. Comparând compozițiile, copii sunt predispuși să recunoască deosebiriile dintre ele, deși ele erau asemănătoare și invers, indetice în timp ce ele erau neasemănătoare.

Analiza rezultatelor obținute în mersul cercetării a scos în evidență insuficiența dezvoltării la elevii din clasa I a școlii auxiliare a deprinderilor practice de orientare spațială.

Summary

Difficulties of formation to the pupils of special school of the skill to orientate in the load of labour is bound in a great measure with their reduced possibility of the spatial analysis (S. Mirschii, V. Shincarenco, etc.). The pupils have big difficulties in the establish of spatial position of component elements of article. In the same time, simple spatial relations between the details of the article can be reflected correocr not only in the finished work, but also in the pupils language.

Bibliografie

1. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей олигофренов, "Просвещение", Москва, 1968.
2. Paunescu C. Deficiența mintală și organizarea personalității, EDP, Buc, 1977.
3. Radu Gh., Nicolescu Fl. Observații pe marginea aplicării unor probe de abilitați manuale în clasa I a școlii ajutoare, Probleme de defectologie, vol. X, EDP, Buc, 1980.
4. Зинченко В.П., Ломов Б.Ф. О функциях движений руки и глаза и процессе восприятия /Вопросы психологии, 1960, N1.
5. . Farcaș M. Date comporative privitoare la relația dintre inteligența, percepție, reprezentările spațiale și motricitatea manuală fină la elevii disortografici /in Probleme de defectologie IXLPO, București, 1975.
6. Golu M. Percepție și activitate, Editura științifică, B., 1971.

