

Facultatea PPS UPS «I. CREANGĂ»

Direcția Generală Educație, Tineret și Sport



Conferința practico-științifică cu participarea internațională

Practica psihologică modernă

26-28 septembrie 2014

Chișinău 2015

**Aprobat și recomandat de consiliul Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială a
Universității Pedagogice de Stat «Ion Creangă», proces-verbal nr. 3 din 28.10.14**

«PRACTICA PSIHOLOGICĂ MODERNĂ»

COMITETUL ȘTIINȚIFIC AL CONFERINȚEI

Perjan Carolina, Decanul Facultății PPS UPS I. Creangă
Verdeși Anjela, Prodecan Decanul Facultății PPS UPS I. Creangă
Losîi Elena, Șef catedra UPS I. Creangă
Vîrlan Maria, Șef catedra UPS I. Creangă
Nagnibeda-Tverdohleb Tatiana, Directorul general al DGETS
Baciu Taniana, lector universitar UPS I. Creangă
Bîceva Elena, lector superior UPS I. Creangă
Chirev Larisa, lector superior UPS I. Creangă
Plămădeală Mariana, lector UPS I. Creangă
Belkina Tatiana, formator MIGhIP
Kornienko Pavel, formator MIGhIP

COMITETUL ORGANIZATORIC AL CONFERINȚEI

Kornienko Pavel, formator MIGhIP
Bîceva Elena, lector superior UPS I. Creangă
Belkina Tatiana, formator MIGhIP
Siomina-Ghițu Ludmila, psiholog

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

«Practica psihologică modernă», conf. prfctico-șt. (2014; Chișinău). Practica psihologică modernă : conf. prfctico-șt. cu particeparea intern., 26-28 sept.2014: Program / com. șt. Perjan Carolina [et al.]; com. org.: Kornienko Pavel [et al.]. – Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. UPS «I. Creangă»). – 135 p.

Antetit. Fac. PPS UPS «I. Creangă», Direcția Gen. Educație, Tineret și Sport. – Texte: lb. rom, engl., rusă. – Bibliogr. la sfîrșitul art.

1 disc optic (CD-ROM : sd., col.; în container, 13 x 13 cm.

Cerințele de sistem: Wimdows 98/2000/ XP, 64mb hard, E-Pub.

ISBN 978-9975-46-231-0.

159.9:37.015(082)=135.1=161.1

P 89

CUPRINS:

Arbuz-Spatari Olimpiada , conferențiar universitar, doctor în pedagogie, U.P.S. "Ion Creangă" PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE SPECIFICE DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ARTISTICE LA STUDENȚI SI ELEVI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC	5
Бычева Елена , практический психолог, старший преподаватель кафедры психологии КГПУ им. И Крянгэ ГРАНИЦА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПСИХОЛОГА И КЛИЕНТА: КАК ПРЕДУПРЕДИТЬ СИЗИФОВ ТРУД?	19
Elena Losîi , conf.univ., dr., U.P.S. "Ion Creangă" SPECIFICUL MANIFESTĂRII CRIZEI DE VÂRSTĂ LA 30 ANI	23
Pletniov Olesea , doctorandă, lector U.P.S. „Ion Creangă” INFLUENȚA STATUTULUI DE GRUP ASUPRA MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII	29
Coman Liliana , magistru în psihologie, cercetător științific stagiar, sectorul „Educație timpurie”, ISE EDUCAȚIA PARENTALĂ CU PRIVIRE LA SOCIALIZAREA COPILOR DE VÎRSTĂ TIMPURIE	35
Ковалева Е.А. , доктор наук, доцент кафедры психологии КГПУ им. И. Крянгэ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ И ИХ РАЗВИТИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОПЫТЕ УЧИТЕЛЯ	43
Sîrbu Maria , lector U.P.S. "Ion Creangă" RELAȚIA DINTRE MOTIVAȚIE ȘI SATISFAȚIE ÎN MUNCĂ	50
Racu Iulia , dr. în psihologie, conf. univ., U. P.S. "Ion Creangă" din Chișinău, Băbălău Anna , master în psihologie, psiholog, Liceul teoretic "Ion Creangă" STUDIUL PRIVIND DIMINUAREA ANXIETĂȚII ȘCOLARE LA ELEVII MICI IN CONDIȚII EXPERIMENTALE	59
Позднякова А.Г. , психолог лицея «Светоч», мастер психологии, вторая дидактическая степень ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ШКОЛЬНИКОВ	65
Negură Ion , conf. univ., dr., U. P. S. „Ion Creangă” EXTRAVERSIUNEA ȘI STABILITATEA EMOȚIONALĂ CA FACTORI CU IMPACT ASUPRA EXPERIENȚEI OPTIMALE	79
Jelescu Petru , dr.hab. în psihol., prof. univ., U.P.S. „Ion Creangă”, Ciobanu Elvira , lector la U.S. „Alec Russo” din Bălți, Jelescu Dumitru , master în drept, consultant al DGRU a MAI ROLUL PSIHOLOGIEI CONTEMPORANE ÎN FORMAREA INTERESELOR ELECTORALE	87

Синицару Лариса , доктор психологии, конференциар, Брагина Елена , студентка КГПУ им. И. Крянгэ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕХАНИЗ- МОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ПРОЦЕССОВ САМОРЕГУЛЯ- ЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	95
Chirev Larisa , lector superior, U.P.S. ”I.Creangă” DINAMICA ANXIETĂȚII LA ELEVII CL. XI-a PE PARCURSUL ANULUI ȘCOLAR	103
Pleşca Maria , conf. univ., dr. U.P.S. „Ion Creangă” RELAȚIA DINTRE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI ADAPTAREA STUDENȚILOR LA MEDIUL UNIVERSITAR	113
Pîslari Stela , lector, U. P. S. ”Ion Creangă” din Chișinău PREMISELE MANIFESTĂRILOR EMPATICE LA COPII	119
Niculăeș Ana , psiholog școlar L.T. „Dante Alighieri” ASPECTE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN MANAGEMENTUL STRESULUI LA COPII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ	125
Sanduleac Sergiu , lector universitar, U.P.S. „Ion Creangă”, Ceban Natalia , psiholog, manager resurse umane, Colegiul Mondostud-Art STEREOTIPURILE ETNICE ȘI PROCESUL DE STEREOTIPIZARE	131

PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE SPECIFICE DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ARTISTICE LA STUDENȚI SI ELEVI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ARTISTIC

Arbuz-Spatari Olimpiada, conf. univ.,
dr. în pedagogie, U.P.S. "Ion Creangă"

Summary

In our research interest in the issue of creative personality development can be explained by attention to the creative personality analysis, development of creative skills, attitudes optimatizarea specific to fine art, and the interaction between creative attitudes and creative skills. In artistic creativity evokes more psychological capacities of creative personality in arts education.

Obiectivul de bază a cercetării noastre este dezvoltarea creativității artistice la studenți și elevi, vom cetrceta si analiza particularități specifice personalității creative în învățământul artistic domeniul arte plastice.

Creativitatea reprezintă: un produs creator, un proces creator orientat în direcția rezolvării situațiilor-problemă la nivelul gândirii divergente, personalitate creatoare care valorifică resursele globale ale sistemului psihic uman.

În cercetarea noastră interesul la problema dezvoltării personalității creative poate fi explicată prin atenție deosebită la analiza *personalității creative*, dezvoltarea *aptitudinilor creative*, optimatizarea *atitudinilor specifice* pentru arta plastică, și interacțiunea dintre *atitudinile creative* și *aptitudinile creative*. In creativitatea artistică se evocă, mai mult, fondul *psihologic* al personalității creative.

Studiind particularitățile psihologice specifice *personalității creatorului*, noi vom analiza noțiunile următoare: *inteligenta*, în calitate de aptitudine generală, care asigură rezolvarea de probleme și de situații-problemă; *gândirea*, în calitate de proces de cunoaștere logică, proiectată multifazic, pe baza unității informațional-operațional, realizabilă în sens convergent-divergent; *imaginația*, în calitate de proces de cunoaștere logică, specializat în (re)producerea noului prin (re)combinarea informațiilor dobândite anterior; *aptitudinile speciale*; *atitudinile (afective, motivationale, caracteriale)*.

Cercetările din domeniul psihologiei și pedagogiei, privind problema dezvoltării personalității creative a studentului și elevului în învățământul artistic este menționată de următorii autorii: J. P. Guilford, V. Lowenfield, G. Popescu, Gh. Nagîț, A. Adler, V. Dulgheru, L. Cantemir, M. Carcea, C. Taylor, M. Zlate, I. Moraru, M. Roco, V. Munteanu, H.H. Gougli, D. Patrașcu, L. Patrașcu, A. Mocrac, I. Bontaș, Al. Roșca.

Cum menționează Gh. Nagîț, *personalitatea creatorului* poate fi diferențiată după trăsăturile de personalitate și dispozițiile aptitudinale formate în diferite contexte culturale, și după formele de manifestare a creației. Produsul îl exprimă pe creator ca individualitate, cu trăsăturile, trebuințele, motivațiile și factori.[7, p.80].

Personalitatea creatorului poate fi prezentată în două categorii: *tipul artistic*, categorie în care sunt incluși poeții, pictorii, muzicienii, și *tipul gânditor*, categorie din care fac parte cercetătorii, inventatorii, a fost realizată și după modul în care aceștia reflectă realitatea. *Tipul artistic* reflectă realitatea prin intermediul unor imagini concret-senzoriale, cu ajutorul senzațiilor, percepțiilor, reprezentărilor; realizează reflectarea prin imagini abstracte, create cu ajutorul limbajului [8, p.80].

A. Adler, exponent al teoriei culturale a creativității, atribuie fiecărui individ o anumită „forță creativă”: relația cu mediul său complex; interacțiunea predispozițiilor constituționale cu experiența acumulată; nevoia de a fi de folos societății, o dorință ce emerge din profunzimea structurilor psihice [Apud 6, p.113].

Studiul aptitudinilor intelectuale în procesul cercetării particularităților specifice personalității creatoare au fost elucidate de psihologi: J. P. Guilford, V. Lowenfield. După opinia lui savant în psihologie J. P. Guilford este evidentă sistematizarea aptitudinilor intelectuale implicate în activitatea creatoare. Independent de J. P. Guilford, la particularități asemănătoare a ajuns și psihologul V. Lowenfield, care definește pe lângă aptitudinile de restructurare, analiză, sinteză și coerența organizării și patru factori specifice particularităților funcționale ale proceselor psihice complexe: sensibilitatea față de probleme care are la bază sensibilitatea senzorială, disponibilitatea receptivă, mobilitatea [Apud 6, p.113].

După opinia lui G. Popescu, *personalitatea creatoare* este caracterizată printr-o "sumă de trăsături":

- Capacitatea de a gândi abstract, flexibilitatea gândirii, fluența ideilor, independența gândirii;
- Sensibilitatea demonstrată în raport cu o anumită problemă care solicită soluții originale, spiritul de observație exersat în diferite contexte, curiozitatea episistemică stabilă;
- Capacitatea de a proiecta scopuri pe termen mediu și lung, perseverență în urmărirea scopurilor pe termen mediu și lung;
- Încrederea în sine, nevoia de a realiza ceva nou [8, p.24].

Acestea trăsături specifice pentru personalitate creatoare în general poate fi aplicată pentru determinarea personalității creatoare în domeniul artelor plastice.

Psihologii susțin în general că *a fi creativ* înseamnă *a crea ceva nou, original și adecvat realității*.

Precum confirmă G. Popescu, latura transformativ-constructivă a personalității integrează întreaga activitate psihică și personalitatea individului și este, în același timp, una din cele mai complexe dimensiuni ale personalității [Ibidem, p.6,7,8].

Caracteristicile și dimensiuni ale personalității creatoare sunt selectate și determinate de savanți psihologi J. P. Guilford, V. Lowenfeld, C. Taylor, M. Zlate și sunt prezentate în (Figura1).

J. P. Guilford	fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, sensibilitate față de probleme, capacitate de redefinire
V. Lowenfeld	sensibilitatea față de probleme, sensibilitatea față de fenomenele din mediu, identificarea cu problemele altor persoane și societăți, variabilitatea ideilor, capacitatea rapidă de adaptare la orice situație, originalitatea
C. Taylor	toleranța față de situațiile ambigui, încrederea în propriile capacități creatoare, lipsa de îngâmfare
M. Zlate	inventivă, independentă, neinhibată, versatilă, entuziastă

Figura 1. Caracteristicile și dimensiuni ale personalității creatoare

După cercetarea dimensiunilor propuse de cei patru cercetători, noi am acceptat teoria lui J. P. Guilford cu dimensiunile specifice pentru determinarea personalității creatoare: fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, sensibilitate față de probleme, capacitate de redefinire. Acestea dimensiuni vor fi prelucrate și adoptate ca noțiunile cheie în cercetarea noastră pentru determinarea personalității creatoare în domeniul artelor plastice în procesul dezvoltării creativității artistice.

Învățarea inovativă aspiră să realizeze o educație creativă la nivelul *componentelor de bază ale personalității*:

- Nivelul *componentei intelectuale*: gândirea analitică, critică, flexibilă, comutativă, laterală, divergentă, intuiție de predicție, fler, gândire decizională implicată în rezolvarea ingenioasă a problemelor, inteligență conceptuală, gândire creatoare etc.;
- Nivelul *componentei afectiv-volitive*: pasiune pentru muncă și creație (pentru munca creativă), îndrăzneală și curaj în a aborda problemele din perspectiva noului;
- Nivelul *componentei perceptiv-imaginative*: cultivarea inteligenței perceptive, a simțului de a vedea și surprinde noul, de a-l detecta cu rapiditate și precizie, cultivarea imaginației combinate etc.;
- Nivelul *componentei motor-acționale*: cultivarea inteligenței motorii, a capacității de a acționa cu perseverență pentru aplicarea ideilor noi, a găsirii modalităților celor mai adecvate și eficiente de transpunere a noului din idee în proiect-program și, de aci, în realitate, în viață. Formarea deprinderilor, abilităților și capacităților conceptual acționale [10, p.107,108].

Persoană creatoare în decursul vieții individuale parcurge mai multe cicluri de creștere și dezvoltare, a căror durată depinde de experiența persoanei, de nivelul ei intelectual, creativ și cultural. Conform literaturii de specialitate sunt determinate patru *stadii de creștere și dezvoltare a personalității*: 1. *stadiul formativ sau cel de creștere aditivă*; 2. *stadiul normativ sau de creștere replicativă*; 3. *stadiul integrativ sau de creștere acomodativă*; 4. *stadiul transformațional sau de creștere creativă* [9, p.34,35].

Specifice pentru creație sunt stadiile de creștere 3 și 4 (*integrativ și transformațional*), care de regulă presupun divergență, nonconformism, incertitudine și în general renunțarea la ceea ce este tradițional în vederea conceperii unui mod de abordare a problemelor [9, p.34,35].

În literatura de specialitate întâlnim frecvente încercări de *tipologizare a creatorilor*, dintre care noi am selectat cele mai semnificative.

V. Munteanu propune o tipologie, *pornind de la aptitudinile specifice și de la sistemul atitudinal*, care cuprinde următorii creatori: *creatori potențiali*, cu aptitudini pentru creație, dar care nu au o atitudine creativă; *creatori manifești* care au și aptitudini și atitudini creative pozitive; *pseudocreatori*, cei care doresc să se manifeste, dar fără să dispună de aptitudini creatoare; *noncreatori*, persoanele ce sunt lipsite de aptitudini și atitudini creative [Apud 8, p.127-131].

H.H. Gougli folosește analiza factorială și realizează următoarea tipologie a creatorilor: fanaticii, inițiatorii, diagnosticienii, erudiții, artificialii, esteții, metodologiștii, independenții [Apud 8, p.127-131].

I. Moraru reprezintă tipologia creatorilor pe baza particularităților specifice (capacități): indice mic de creativitate, volitiv, cumulativ, combinativ-volitiv, combinativ-nevolitiv, cumulativ-combinativ-volitiv, combinativ-fabulativ, combinativ-critic, cumulativ-hipercritic, ideativ, ideativ-imagistic, imagistic, ideativ-imagistic-obiectual, reprezentate în Figura 2 [Apud 8, p.132,134].

	<i>Tipul creator</i>	<i>Particularități (capacități) specifice personalității creatoare</i>
1	<i>Tipul cu indice mic de creativitate</i>	Creatorul cu o capacitate redusă de acumulare și comprehensiune a informațiilor, care poate fi acompaniat de abilitate asociativ-combinatorie mică, pe un fond energetic-stimulatoriu scăzut.
2	<i>Tipul volitiv</i>	Dispune de un fond energetic ridicat, dar energia este cheltuită în mod neproductiv, întrucât este dezvoltată latura motivațional-afectivă în detrimentul celei asociativ-combinatorii;
3	<i>Tipul cumulativ</i>	Este persoana ce dispune de variate cunoștințe din multe domenii ale cunoașterii, dar nu are capacitatea de a le asocia, combina într-un mod nou și original.
4	<i>Tipul combinativ-volitiv</i>	Dispune de o cantitate relativ mică de informații care se poate

		asocia cu o capacitate crescută asociativ-combinatorie.
5	<i>Tipul combinativ-nevolitiv</i>	Dispune de abilități asociativ-combinatorii, dar nu de cele volitive.
6	<i>Tipul cumulativ-combinativ-volitiv</i>	Este tipul geniului creativ, care are variate cunoștințe, abilități de combinare a acestora, și de asemenea, un fond energetic stimulatoriu ridicat.
7	<i>Tipul combinativ-fabulativ</i>	Are la un nivel inferior capacitatea de a critica, iar funcția asociativ-combinatorie îi este excesiv dezvoltată.
8	<i>Tipul combinativ-critic</i>	Are în echilibru imaginația și gândirea de tip critic
9.	<i>Tipul cumulativ-hipercritic</i>	Are o funcție critică excesivă, și astfel, chiar dacă apar multe idei originale prin filtrul critic.
10	<i>Tipul ideativ</i>	Este persoana nimerită pentru activitățile de concepție, și mai puțin pentru activitățile de proiecție și construcție.
11	<i>Tipul ideativ-imagistic</i>	Persoana la care ideea și capacitatea de vizualizare a ideilor se află în echilibru.
12	<i>Tipul imagistic</i>	Are o predominanță a structurii imagistice, iar structura de elaborare a ideilor originale este mai puțin conturată.
13	<i>Tipul ideativ-imagistic-obiectual</i>	Este tipul în care regăsim inginerii caracterizați de existența unui echilibru între structura ideativă, imagistică și obiectuală.

Figura 2. Tipologia creatorilor după I. Moraru

Gabriela Popescu după cercetările științifice ale marilor savanți (Descartes, Shakespeare, Bacon, Newton, Berkley) descrie trei dimensiuni esențiale ale personalității creatoare care sunt sistematizate și precizate pentru activizarea creativității specifice în artele plastice: *imaginația* descrisă ca abilitate mentală de *compunere* și *descompunere*, *combinare* și *descombinare* a ideilor; *judecata* care permite evaluarea ideilor elaborate prin imaginație, selectarea obiectelor obținute după criteriul adevărului și al utilității; *gustul* este specific personalității creatoare și asigură diferențierea ideilor frumoase de ecele urâte [8, p.9].

Pentru creația în domeniul special al artei plastice sînt necesare și *aptitudini speciale*. Creativitatea din considerațiile lingvistice, o capacitate (aptitudine) a persoanei.

Aptitudinile specifice creatorului din artele plastice sunt: 1. *calitățile senzorio-motorii implicate*: spirit de observație, acuitate vizuală, simțul luminii și al culorii, simțul proporției, al ritmului, al formei și volumului; 2. *abilitățile motrice*: dexteritatea manuală, bună coordonare a văzului și auzului, precizie și rapiditate în mișcările mâinii; 3. *abilitățile intelectuale*: coeficientul

de inteligență cel puțin mediu, imaginație bogată; 4. *însușiri afective, motivaționale și caracteriale*: pasiune față de artă, sensibilitate, perseverență și putere de muncă [Ibidem, p.83].

Trăsăturile de personalitate, dimensiunile nonintelectuale implicate în artă sunt: curiozitate, pasiune, productivitate, interese, nonconformism, independență și inițiativă, capacitatea de asumare a riscului, interesul pentru complexitate [8, p.80].

Constatăm că aptitudinile sunt elemente esențiale ale personalității creatoare în domeniul artelor plastice.

Aptitudinile speciale, în cadrul potențialului creator putem distinge două dimensiuni de bază, potențialul creativ general și cel specific. Dezvoltarea aptitudinilor speciale asigură atingerea nivelurilor superioare ale creativității, cel *inovativ și emergentiv*, prin direcționarea, specializarea și susținerea potențialului creativ general.

Aptitudinile pentru artă implică factori psihofiziologici: acuitatea vizuală, abilitatea manuală. *Componentele esențiale* ale aptitudinii artistice ar fi următoarele: *fixarea rapidă*, precisă și durabilă a imaginii vizuale a obiectelor; tendința de *percepere a întregului*, cu o înclinare mai redusă spre analiză; *aprecierea corectă a abaterii liniilor* de la verticală sau orizontală; *aprecierea sau reproducerea corectă a proporției obiectelor*; *aprecierea sau judecata artistică* (capacitatea de a distinge între copia și originalul unui tablou), *existența unor abilități de a desena*; *capacitatea de fixare rapidă*; *capacitatea de fixare exactă a imaginii vizuale și a obiectelor* [8, p.33, 127].

Aptitudinile creative reprezintă trăsăturile deosebite ale unei persoane, presupunând realizarea cu succes a activității creative. Succesul creativ rezultă din noutatea și originalitatea, complexitatea sarcinilor îndeplinite, importanța socială a acestora.

Aptitudinile deosebite se evidențiază prin: *rapiditatea îmbinării proceselor și ideilor*, *gândirea operativă*; prin *fantezie și imaginație deosebită în procesul activității creative*.

Este recunoscut rolul important al aptitudinilor speciale în diferitele domenii ale artei plastice. Aptitudinile speciale singure nu pot să asigure creativitatea, ci numai împreună cu factorii intelectuali, afectivi, motivaționali etc. Se pare că în pictură, de exemplu, un C.I. cel puțin normal este necesar, dar unele desene - de exemplu desenul simbolic, analitic sau caricatura - presupun un coeficient mai ridicat.

Aptitudinile specifice au un rol esențial în structurarea creativității artistice, venind în completarea celor generale (intelectuale, atitudinale, motivaționale), menționăm cele mai importante: capacitatea de discriminare a aspectelor spațiale; simțul proporțiilor; bogată imaginație; empatia; memoria tonală, memoria vizuală.

Din cercetările studiate mai sus am determinat, aptitudinile speciale pot fi valorificate prin exersare, prin antrenament permanent, unde abilitățile sunt perfecționate prin exercițiu și prin aceste acțiuni putem dezvolta creativitatea artistică la studenți.

Alături de aptitudini este studiată și menționată atitudinea creativă în procesul dezvoltării creativității artistice la studenți: poziția deschisă față de nou, promovarea originalității; comportament de exploatare, de căutare, de experimentare plastică, expresivă [7, p.23].

Atitudinile și aptitudinile creative sunt în permanentă corelației în dezvoltarea personalității creatoare în domeniul creativității artistice.

În cadrul aptitudinilor specifice, care joacă rolul important în procesul dezvoltării creativității artistice se referă la termenul *talent*. Talentul este considerat o formă specială de capacități sau abilități cum ar fi capacitatea artistică care este înnăscută sau moștenită și face posibilă obținerea unor rezultate superioare. Caracteristicile talentului pentru orice domeniul în artă este cea mai înaltă formă de dezvoltare a aptitudinilor; capacitate creatoare ridicată; originalitate la nivel superior [8, p.82].

Procesul de creație artistică formează *imaginația*. *Imaginația* este facultatea mintală care elaborează o infinitate de asociații noi prin compunere și descompunere a ideilor, prin combinare și recombinație a lor, creând în final obiecte care nu au existat niciodată în natură [9, p.15].

Prin procesul de creație, elaborarea imaginii expresive, prelucrarea și precizarea imaginii artistice, îmbogățirea și perfecționarea imaginii în procesul elaborării produsului creator, creatorul în domeniul artelor plastice dezvoltă imaginația.

Judecata în procesul de creație în artele plastice permite combinarea ideilor elaborate de imaginație, în final urmând să se determine utilitatea produselor creatoare realizate prin folosirea imaginației. Judecata este unul din termeni care determină particularități specifice a personalității creatoare.

În procesul dezvoltării personalității creatoare *gustul* este un simț intern care permite delimitarea ideilor frumoase de cele urâte, a celor creative de cele noncreative.

M. Roco menționează că imaginația se aseamănă cu gândirea divergentă, iar judecata cu gândirea convergentă. Gustul este abordat ca un supliment de judecată de factură estetică, care conferă în primul rând eleganță gândurilor noastre [9, p.15].

M. Roco a identificat o serie de atitudini creative dominante: *interes față de nou; atracție față de probleme dificile; capacitatea de anticipa problemele dificile; curaj în abordarea dificultăților; independență în gândire și acțiune; nonconformism; evitarea rutinei; perseverență; atracție față de complexitate; tendința de autodepășire; dorința de autodepășire; dorința de autoperfecționare; aprecierea valorilor* [Apud 8, p.128].

Privite din perspectiva funcționalității lor creative toate elementele sistemului psihic a personalității creative pot evolua ca *însușiri generale* ale personalității creatoare [9, p.30].

Însușirile specifice creatorului din artele plastice sunt cele pe care le vom enumera în continuare: *calitățile senzorio-motorii implicate*: spirit de observație, acuitate vizuală, simțul luminii și al

culorii, simțul proporției, al ritmului, al formei și volumului; *abilitățile motrice*: dexteritatea manuală, bună coordonare a văzului și auzului, precizie și rapiditate în mișcările mâinii; *abilitățile intelectuale*: coeficientul de inteligență cel puțin mediu, imaginație bogată; *însușiri afective, motivaționale și caracteriale*: pasiune față de artă, sensibilitate, perseverență și putere de muncă [8, p.84].

Însușirile specifice personalității creative din domeniul artelor plastice sunt în corelație cu aptitudini specifice creative prin factori care ridică și dezvoltă nivelul creativ a lucrărilor de creație sunt determinate și prezentate în Figura 3.

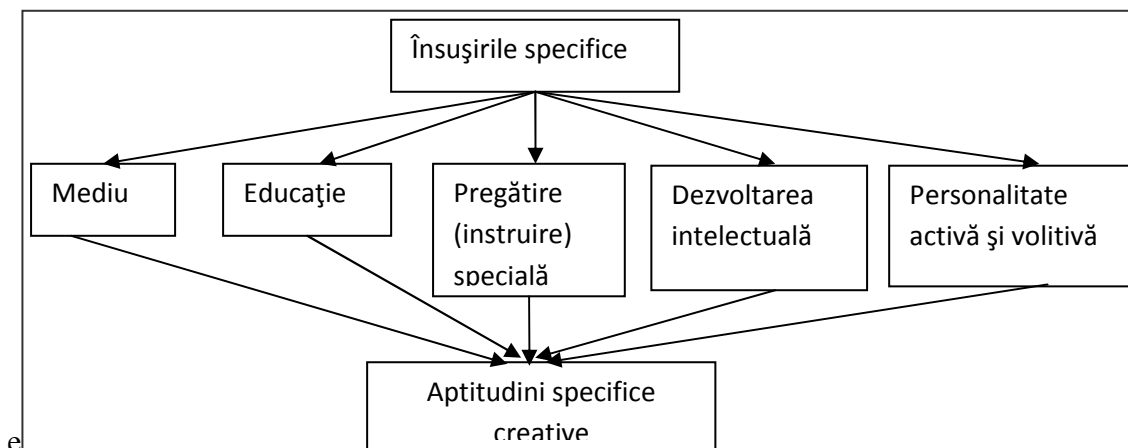


Figura 3. *Însușirile specifice artelor plastice în corelație cu aptitudinile specifice creative*

Potențialul creativ a personalității creatorului poate fi elucidat prin niveluri a creativității: *creativitatea expresivă*; *creativitatea productivă* sau dobândirea unor abilități utile pentru anumite domenii; *creativitatea inventivă* este capacitatea de a realiza legături noi între elementele deja existente; *creativitatea inovativă*, care există doar la un număr restrâns de persoane și implică găsirea unor soluții noi, originale cu importantă teoretică sau practică; este nivelul specific talentelor; *creativitatea emergentivă*, specifică geniilor, care pot duce la revoluționarea unor domenii ale științei, sau artei, fiind nivelul accesibil geniului [8, p.11,12].

Prin studierea atentă a nivelurilor creativității putem înțelege corelația particularităților specifice personalității creatorului și dezvoltarea nivelurilor creativității artistice.

În cadrul potențialului creativ putem determina calitățile gândirii creative, care vor juca un rol dominant în cercetarea noastră. Prin calitățile gândirii creative noi vom determina nivelurile creativității artistice în experimentul cercetării noastre. Gândirea creativă: *fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, capacitatea de elaborare, sensibilitatea la probleme.*

După studierea literaturii de specialitate este evident că gândirea reprezintă procesul cognitiv cel mai important, fiind apreciat îndeosebi prin procesul creator.

În afară de prezența aptitudinilor speciale, ceea ce caracterizează și diferențiază creativitatea artistică de cea științifică sau tehnică este informația cu care operează gândirea, cu deosebire *gândirea divergentă*, care este mai strâns legată cu creativitatea.

În gândirea artistică se identifică o calitate esențială pentru exalarea reflexivității artistice. Ea se formează în timp, într-o activitate în care evoluează atât mijloacele de împlinire a operei, a subiectului operei de artă, cât și scopul creației cu completarea și refacerea proiectului inițial până la finalizarea lucrării artistice [3, p.97].

Gândirea creativă este procesul dominant cu particularități specifice. Gândirea creativă a artistului plastic are un caracter *vizual-expresiv*.

În procesul creativității artistice o particularitate deosebită în gândirea artistului plastic este *asociație*. Asociațiile au fost în mai multe ori punctul de plecare pentru mai multe idei creative în realizarea creației artistice.

Gândirea vizual-expresivă, gândirea abstract-teoretică este strâns legată cu realizarea problemelor teoretice în creație artistică și reflectează nivelul dezvoltării părții logice a gândirii. Rezolvarea problemei creative artistice este necesar folosirea cunoștințelor vizual-expresive și abstract-teoretice. Procesul de gândire a creatorului artistic poate fi numită *gândire artistică* și care include gândire vizual-expresivă și abstract-teoretică.

Creativitatea gândirii este, componenta principală în activitatea de creație (științifică, tehnică, artistică etc.), principalul instrument psihologic al creației. Creația, în orice domeniu, presupune, în același timp, anumite *însușiri motivaționale* și de caracter, în primul rând *atitudinea activă în fața dificultăților*, o *sensibilitate* ridicată pentru un anumit domeniu sau pentru un cerc mai larg de fenomene, curiozitate vie, interese dezvoltate, atitudine pozitivă față de un risc rezonabil etc [4, p.11].

Unii autori consideră *gândirea creatoare* ca o formă a gândirii direcționate, prin care se înțelege gândirea care caută un răspuns, încearcă să rezolve o problemă. *Gândirea creatoare* idilizează, abilitățile gândirii pentru a produce, a descoperi ceva ce este nou și de valoare [4, p.13].

O memorie dezvoltată reduce simțitor timpul pentru execuția oricărei operații mintale, inclusiv creative. Legile memoriei, ca și toate legile psihice în general, sunt legi obiective, care nu depind de dorința și puterea de voință a oamenilor. Orice tip de memorie are următoarele proprietăți: capacitatea, claritatea sau precizia, longevitatea și gradul de pregătire.

- *Capacitatea* memoriei este caracterizată de cantitatea de informație memorată.
- *Claritatea* sau *precizia* memoriei caracterizează capacitatea memoriei de a păstra informația o perioadă de timp fără deformări esențiale.

- *Longevitatea* păstrării în memorie a informației primite poate fi foarte diferită, și în acest plan oamenii diferă foarte mult unul de altul. Longevitatea păstrării impresiilor, de regulă, se afla în raport invers cu capacitatea și precizia memoriei, cu toate că se întâlnesc și excepții.

Gradul de pregătire este caracteristică foarte importantă a memoriei, care se exprimă în mobilitatea ei la timpul necesar, capacitatea de a da informația, în acel moment, când este necesară [2, p.57-58].

Pentru creativitatea artistică sunt importante particularități sau *componente ale memoriei: memoria profesională, selectivitatea, asocierea*. O altă componentă a memoriei, deosebit de importantă, pentru creatori în artă plastică, este *memoria vizuală*. Un element important în antrenarea memoriei vizuale este verbalizarea imaginilor, adică imaginile memorizate trebuie descise prin cuvinte [2, p.60].

După cercetările petrecute mai sus menționăm că creativitatea este tot un gen de activitate - *o activitate mentală*.

Activitatea este un concept de ordinul genului, care cuprinde o multitudine de activități *specii*. Creativitatea este *o activitate mentală*, în sensul operațional, dat de J. Piaget. ca totalitatea de operații mentale (intelectuale, afective și volitive), complexe, dinamice. Creativitatea necesită înzestrări și *capacități intelectuale* deosebite, care să se obiectiveze în produse noi, originale [Apud 1, 284].

Din punct de vedere psihologiei vom analiza *particularități ale funcționării și diferențele dintre celor două emisfere cerebrale care joacă un rol important în procesul de creație*. Emisfera stângă este responsabilă de ceea ce spunem, iar cea dreaptă de modul în care spunem. Persoanele cu o dominantă dreaptă sunt vizuale, iar cele cu dominanță stângă sunt auditive.

Emisfera stângă se referă la limbaj, cuvânt, aspectul lingvistic al limbajului scris, calcul logic, cifre, raționament, capacitate de analiză și de abstractizare, grija de a proceda metodic [2, p.84].

Trăsătura tipică pentru emisfera stângă este abordarea rațională. Persoanele care au emisfera stângă mai dezvoltată procedează metodic, nu trec la o etapă următoare până nu au epuizat-o pe cea anterioară. Totul trebuie să fie realizat logic [2, p.52,53].

Emisfera dreaptă este universul gândirii cu limbaj vizual, al recunoașterii formelor, al percepției spațiale. Este apreciată ca locul ritmului al imaginilor și imaginației. Informațiile abordate în emisfera dreaptă se referă la culori, analogii, structuri, scheme, figuri, al vederii în relief. Sarcina ei este să sintetizeze și să exprime experiența noastră într-o imagine. Imaginația și intuiția sunt funcțiile ei dominante, fapt pentru care este socotită sediul competenței artistice.

Emisfera dreaptă are ca trăsături specifice gândirea video-spațială și capacitatea de a vedea abstract. Abordarea este intuitivă (opusă celei raționale) și este specifică creativității în artele plastice.

Procesul de creație presupune demersul în ambele emisfere. Creativitatea depinde de ambele emisfere. Cele două emisfere, pe de o parte se opun și pe de altă parte se completează. Faptul că una dintre emisfere analizează, iar cealaltă sintetizează, una folosește dominant rațiunea, iar cealaltă se bazează pe intuiție a determinat pe numeroși autori să inventarieze dualitatea celor două emisfere [2, p.54].

John C. Eccles (1981), laureat al premiului Nobel, a stabilit performanțele specifice celor două emisfere cerebrale (Figura 4).

Emisfera stângă	Emisfera dreaptă	Emisfera stângă	Emisfera dreaptă
Inteligență	Intuiție	Detaliat	Global
Convergență	Divergență	Diferențiator	Integrativ
Numeric	Analogic	Rațional	Intuitiv
Intelectual	Senzorial	Relații	Corespondență
Deductiv	Imaginativ	Deschis	Închis
Rațional	Metaforic	Secvențial	Multipolar
Analitic	Relațional	Istoric	Atemporal
Vertical	Orizontal	Analitic	Holistic
Activ	Receptiv	Explicativ	Amplificator
Discret	Continuu	Explicit	Tacit (implicit)
Secundar	Primar	Reducționist	Cuprinzător
Abstract	Concret	Raționalizare (normare)	Integrare
Realistic	Impulsiv	Discursiv (împrăștiat)	Eidetic
Orientat	Liber	Obiectiv	Subiectiv
Proporțional	Imaginativ	Sucesiv	Simultan
Diferențial	Existențial	Atomic	Globalizator
Trans funcțional	Asociativ	Ierarhic	Nonierarhizat (difuz)
Linear	Nonlinear		
Pozitiv	Sintetic		

Figura 4. Dualitățile între emisfere [Apud 2, p.54,55]

Ciclul rezolvării de probleme presupune folosirea tuturor modalităților de gândire, care intervin specific în fiecare dintre etape, în etapele de pregătire și de verificare sunt puternic implicate funcțiile modului stâng de operare (Co S + Li S), iar în etapele de incubație și iluminare un rol decisiv îl au caracteristicile modului drept de operare (Co D + Li D).

Procesul de creație este prezentat în Figura 5: Preparare: cortex stâng; Incubație: cortex drept; Iluminare: limbic drept; Verificare: limbic stâng [9, p.66-68].

Cortex stâng Modelism; Observații științifice; Pasiuni pentru științe; Exerciții pentru gândirea logică; Teste de inteligență numerică și abstractă	Limbic stâng Studiu individual; Pregătire examene; Studiul istoriei; Planificarea unei activități, a unei discuții în contradictoriu
Cortex drept Activități artistice; Artizanat; Foto; Gustul construcțiilor; Monumente; Urbanism; Muze; Expoziții	Limbic drept Colecții; Lectură; Cusut; Tricotaj

Figura 5. *Tendențele personalității pentru activitate (creativitate artistică)*

Implicarea în activitatea creativă presupune o pregătire deosebită (psihologică, gnoseologică, socială):

1. *Predispoziția psihologică* (orientarea spre nou, predispunerea persoanei în acumularea informației noi, aptitudinea de verificare a propriei poziții, depășirea barierelor psihologice în a crea);
2. *Pregătirea gnoseologică* (orizont larg de cunoștințe, gândire teoretică și operativă, gândire imaginativă, înțelegerea relativității informației pe care o posedă, capacitatea de analiză, capacitatea de sistematizare și generalizare a informației, experiența de rezolvare a problemelor creativității, dorința de rezolvare a problemei, interesul față de rezultat, existența unei pregătiri metodice și metodologice).
3. *Pregătirea socială pentru creație* (conștientizarea importanței sociale a activității creative a individului, a colectivului, a societății, formarea necesităților de creație, motivarea creației, tendința de autorealizare, optimismul, capacitatea de a lucra în colectiv, aptitudinea de organizare a propriei activități) [5, p.30].

Creativitatea artistică este o activitate specifică care parcurge prin activitatea *conștientă și inconștientă, concomitent ea este prezentată prin activitatea creativă metodică*, care presupune un scop, se desfășoară în procesul creativ și este dirijată de profesor. Activitatea creatoare metodică este activizată prin mobilizarea permanentă a energiilor psihice ale persoanei și orientarea lor spre finalizarea obiectivului euristic. Activitatea creativă conștientă presupune utilizarea unor strategii euristice variate, alegerea deliberată a celor mai eficiente, în conformitate cu scopul urmărit.

Prin *inconștient*, înțelegem activitatea psihică creativă care se desfășoară în afara câmpului central al atenției și care nu implică o dirijare sistematică prin intermediul voinței.

În concluzie menționăm *persoanele creative* sunt caracterizate prin particularități specifice:

- *Aptitudini specifice; atitudini; însușirile specifice artelor plastice, gândire creatoare* — la a cărei dezvoltare învățămîntul trebuie să tindă în cel mai mare grad — ajung mai repede la idei și principii noi pentru ele, pentru sectorul lor de activitate, sau la idei și principii noi pentru știința și cultura națională sau mondială;
- *Personalitatea creatoare* ajunge să descopere noi relații între obiecte și fenomene, noi metode sau procedee de investigație sau de producție, să realizeze forme artistice noi etc;
- *Creatoare*, în sens individual-psihologic, poate fi și *gîndirea* unei persoane care ajunge „să descopere” lucruri deja cunoscute pentru artă, dar pe care le dobîndește pe o cale independentă;
- *Creatoare este și gîndirea* unui student care găsește rezolvarea unei probleme de creație pe o cale diferită, eventual mai „elegantă” decît cea din manual sau decît cea care a fost prezentată de profesor în clasă, chiar dacă modul de rezolvare găsit de student nu este nou pentru știință;
- Personalitatea creatorului reflectă realitatea prin intermediul unor imagini concret-senzoriale, cu ajutorul senzațiilor, percepțiilor, reprezentărilor, prin imagini abstracte, create cu ajutorul limbajului;
- Condiții pentru dezvoltarea creativității artistice la studenți și elevi sunt: *implicarea unui ansamblu de atitudini și aptitudini; necesitatea unui nivel minim de inteligență (95-100 GI), esențiale fiind aptitudinile speciale;*
- Fixarea "precisă" și rapidă a imaginii vizuale a obiectelor, aprecierea corectă a relațiilor de luminozitate, a proporțiilor, a perspectivei, aprecierea artistică, abilitatea de a desena, în general, sunt condiții necesară pentru reușita în activitatea artistică grafică;
- Aptitudinile speciale pot fi valorificate prin exersare, prin antrenament permanent, unde abilitățile sunt perfecționate prin exercițiu;
- Prin artele plastice se încearcă o reconstruire a realității prin intermediul personalității creatorului, evocarea se realizează direct, nemijlocit. Indicatorii în artă plastică pot fi stabiliți: *viteză în execuție, produsele grafice sunt calitativ superioare față de cele ale celorlalți colegi;*

Personalitatea creatoare a studentului și elevului care se găsește în fața unei probleme îi restructurează datele sau imaginează procedeul care conduce la soluție, fie că această problemă este o sarcină creativă în cadrul învățămîntului artistic, o sarcină a vieții curente, sau un test, el înfăptuiește o invenție.

Menționăm, importanța dezvoltării personalității creatoare în cadrul învățămîntului artistic în domeniul artei plastice. Studiul personalității creatoare este necesar pentru cadre didactice în procesul elaborării și aplicării conținuturilor și metodelor de optimizare a creativității artistice la studenți și elevi în învățămîntul artistic.

Bibliografie:

1. Bontaș Ioan, *Pedagogie* – Editura ALL EDUCATIONAL S.A., București, 1996, 315p.
2. *Creativitatea Tehnică: Ghid practic*, Valeriu Dulgheru; Lorin Cantemir, Chișinău U.T.M., 2005, 180 p
3. *Cunoașterea și creația artistică cu referiri speciale la artele plastice*, Daniel Mureșean, Editura Cybela, 2000, 110 p.
4. *Creativitate, modele, programare*, (Studii de psihologie a gândirii), sub redacția Prof. Univ. Al. Roșca, Editura științifică , București, 1967, 280 p.
5. *Manual de creativitate*, V.Dulgheru, L.Cantemir, M.Carcea, Chișinău Editura ”Tehnica-Info”, 2000, 254 p.
6. Mândăcanu Virgil, *Bazele tehnologiei și maiestriei pedagogice*, Chișinău, Editura „LYCEUM”, 1997, 358 p.
7. Patrașcu Dumitru, *Tehnologii educaționale*, Ch.: Î.S.F.E.-P. Tipografie centrală, Chișinău 2005, 704 p.
8. Popescu Gabriela, *Psihologia Creativității*, Editura Fundației Române de Măine, București, 2004, 144 p.
9. Roco Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași: POLIROM, 2004, 245 p.
10. *Știința și filosofia creației*, (Fundament euristice ale activității de inovare), Prof.univ. dr. Ion Moraru, Editura didactică și pedagogică R.A., București, 1995, 343 p.

ГРАНИЦА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПСИХОЛОГА И КЛИЕНТА: КАК ПРЕДУПРЕДИТЬ СИЗИФОВ ТРУД?

Бычева Елена, практический психолог,
старший преподаватель кафедры психологии
КГПУ им. И Крянгэ

Summary

The article says that such responsibility in terms of diontologi; what a psychologist to take responsibility in the process of therapy session for which to give the client; that defines the responsibilities of the psychologist in the process.

Понятие «ответственность» в нашей культуре весьма актуальное и значительное. Наша культура пропитана понятие ответственность. Практическая психология, в этом плане – не исключение. Психолог отвечает за клиента, за его эмоциональное состояние, за его продвижение в решении сложностей, за то, что бы сделать человека лучше, счастливее. А иначе, зачем же идти к психологу, правда?

Когда я начинала глубоко изучать гуманистическое направление психотерапии, и к нам приезжали зарубежные тренеры, они удивлялись: так много активности у ваших психологов? У вас самих даже больше желание что-то делать с проблемой клиента, чем у самого клиента! Парадокс! И парадокс этот заключается в том, изменяться может тот, у кого больше к этому интенций и намерений, и если это не клиент, а психолог, то последний будет тащить клиента в изменения.

У американского психолога Лэнгле (2009 г.) было исследование в доме престарелых, о внимательном и невнимательном способе жить. Так вот внимательность с одной стороны определялась как заинтересованность и включенность в происходящее, с другой стороны как ответственность за себя, и за других. Люди с внимательным способом жить жили дольше и счастливее, меньше болели, так как у них была ответственность и свобода выбора. Вывод, человек сам способен взять ответственность за свою жизнь и сделать ее лучше. Если же за него решают, в том числе про то, что ему будет лучше – он перестает отвечать за себя, а зачем, ведь есть кто-то кто лучше знает то, как мне лучше.

Итак, давайте разберемся, что же такое ответственность и в чем все-таки заключается ответственность психолога перед клиентом. С точки зрения гуманистического подхода, ответственность имеет три аспекта:

1. Ответственность определяется направлением, в котором работает психолог, и она будет больше, чем более директивно работает психолог.

С точки зрения гештальт-терапии, ответственность делится ровно 50% на 50%. И это означает, что даже при супер профессиональной и точной работе психолога результат может свестись к нулю из-за нулевой работы клиента. Потому что клиенты ждут "волшебной таблетки".

Встреча в кабинете - это встреча двух независимых, самостоятельных людей. И что психолог не очень-то может нести ответственность за клиента просто в силу того, что это означало бы - принимать за него решения. Ведь нести ответственность можно только за какое-то решение. И если один человек решает действовать или не действовать каким-то образом, то при чем тут другой человек?

Психолог отвечает за то, что он делает с клиентом: за те решения, которые принимаются в ходе консультирования, за те техники, которые используются, за формулировки и прочие свои действия. При этом, психолог, правомерно ожидает что клиент будет заинтересован в решении своей проблемы и будет активно прилагать к этому усилия. Будет содействовать в деле изучения того, как происходит его «болезненный процесс», клиент даст знать когда "для него слишком".

2. Ответственность вполне устойчивое понятие с точки зрения деонтологии:

За что берет ответственность психолог:

- Организация пространства и время;
- Давать место клиенту столько, сколько ему, клиенту нужно;
- Отслеживание и регулирование собственного эмоционального состояния;
- Ответственность за прояснение непонятного: абстракций, уточнение фактов, состояний клиента, смыслов.
- Ответственность за то, что бы сфокусировать клиента и взять запрос, и далее работать в соответствии с запросом клиента, а не собственным интеллектуальным или эмоциональным интересом;
- Ответственность при необходимости остановиться и переконтрактировать задачу;
- Ответственность за то, что бы быть внимательным, к феноменологии клиента, к эмоциональным состояниям, к содержанию и смыслам, которые привносит клиент в сессию;
- Ответственность за форму и содержание обратной связи: что полезно, что не полезно клиенту, что он сейчас в состоянии взять, что не может пока услышать. Для этого полезно задать себе вопросы: я сейчас хочу это сказать, для чего? В чем суть моей интервенции? Как она будет полезна клиенту? Как это соответствует терапевтической задаче? Способен ли клиент это сейчас услышать?

- Ответственность за замедление процесса сессии. Чувства быстро не рождаются, а клиент, порой не может сам остановиться. Сессия, это не бег на быстрые дистанции, и не соревнование в интеллектуальной игре: «кто быстрее решит задачку», люди приходят для того, что бы встретиться с собой, с этого начинается процесс терапии, а для этого нужно замедлиться.

За что не берет ответственность терапевт:

- За то чтобы осчастливить клиента – только клиент сам знает, что его сделает счастливее.
- За результат и решение – это прерогатива клиента.
- Удовлетворение некорректного запроса («Сделайте так, чтобы дочь меня слушалась!», «Я хочу чтобы муж вернулся ко мне, поговорите с ним» и пр.)
- За темп клиента. За свой темп - берем, за то, чтобы останавливаться, да. А за то, что клиент спешит – не берем, можем только останавливать его по договоренности и возвращать феномены.
- Не берем ответственность за то, чтобы клиент работал и изменялся, человек имеет право знать и понимать, что с ним происходит и при этом не изменяться.

За что психолог отдает ответственность клиенту:

- За тему, с которой приходит клиент. И она может быть каждый раз разная (fresh fish);
- За сформулированный запрос;
- За открытость и честность;
- За темп изменений;

3. С разными клиентами и случаями и при разных стратегиях – ответственность будет другая.

Нужно смотреть, за что ответственный психолог с данным клиентом и до 1-й встречи не обещать за что. Это как в притче: идут два путешественника подходят к старцу и спрашивают, сколько времени им понадобится, что бы добраться до города? А он им отвечает – идите. Люди обиделись и пошли, а он им вдогонку – вам нужно 2 часа. Тогда они остановились и спрашивают: «Что же ты раньше не сказал?» Он в ответ: «Так мне нужно было увидеть как вы идете».

На распределение ответственности влияют следующие факторы:

- Время – чем меньше времени для терапии или консультирования, тем более директивен психолог;
- Характерология психолога, его директивность, темп и пр.

- Характерология клиента: все решают, как мне жить, доктор, вот вы мне скажите, как мне стать счастливым? В этом случае больше даем ответственности и обращаем внимание, что он так ее не берет и передает психологу.

Гештальт-терапевт отказывается от роли "изменятеля" в пользу другой стратегии, которая заключается в том, что терапевт поддерживает, и даже настаивает, на том, чтобы клиент был там, где он есть и тем, чем он является. Он верит, что изменение не случится в результате "старания", принудительного усилия или убеждения, либо в результате инсайта, интерпретации, или любого другого подобного средства. Наиболее вероятно, что изменение может произойти, когда человек отказывается, по крайней мере на секунду, от желания стать другим и старается быть тем, кто он есть. Предпосылка изменения заключается в том, что клиент должен находиться в точно определенном месте для того, чтобы иметь твердую опору, позволяющую ему двигаться, потому что без такой опоры двигаться трудно или невозможно.

Таким образом, что бы предупредить сизифов труд (бесполезное таскание клиента в свое, а не его, светлое будущее) важно:

Быть внимательным по отношению к себе: понимать зону своей компетентности. Ловушка может заключаться в том: «вот сейчас не помог – уйдет и расскажет всем, какой я плохой психолог». Чтобы не попасть в эту ловушку помогает рефлексия собственной профессиональной деятельности, формированию которой способствует супервизия (разбор сложных случаев с более опытным коллегой) и интервизия (разбор сложных случаев и профессиональная поддержка коллег, равного уровня).

Быть внимательным и уважительным по отношению к клиенту: слушать и слышать, что он хочет и куда приглашает, в какой «танец» зовет.

Понимать, что клиент не дефектный, с испортившейся функцией, не инвалид умственного труда, а человек, способный осознать свою трудность и что-то сделать сам для себя.

А ответственность психолога – помогать осознавать трудность и находить возможности ее преодоления.

Библиография:

1. Бычева Е. Как формировать психологическое мышление у студентов: принципы, стратегии, техники. В: Formarea competențelor de rezolvarea a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor, 2014, p.145-174.
2. Долгополов Н. Супервизия. В: Российский гештальт, 2014, с. 60-81.
3. Лэнгле А. что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. Москва: Генезис, 2009. 235 с.

SPECIFICUL MANIFESTĂRII CRIZEI DE VÂRSTĂ LA 30 ANI

Elena Losîi, conf.univ., dr., U.P.S. "Ion Creangă"

Summary

Human person pass a crisis, a turning in development in middle of youth. The crisis is determined of the dissatisfaction of formed life imagine at 20 – 30. Analyzing the way of life, the achievements and the failures man discovers that despite his wellbeing his personality is not perfect, time and power were lost in vain, he did so little compared with what he could be done. The value and ego reevaluation occurs. The man and the woman pass through crisis in different way.

În mijlocul tinereții omul suportă o stare de criză, o cotitură în dezvoltare, din cauza că imaginile de viață formate între 20-30 ani nu-l mai satisfac. Analizând calea parcursă, realizările și căderile sale, omul descoperă că necătînd la bunăstarea actuală a vieții, personalitatea lui este imperfectă, mult timp și putere au fost pierdute în zadar, puțin a făcut în comparație cu ce ar fi putut face etc. Cu alte cuvinte, are loc reevaluarea valorilor și reevaluarea critică a „Eu-lui” său. Omul descoperă că foarte multe lucruri nu le va putea schimba în viața sa: familia, profesia, decurgerea cotidiană a vieții. Autorealizîndu-se la această etapă de viață, în perioada tinereții, omul conștientizează că, în esență, se află în fața aceiași dileme – căutare, autodeterminare în noile condiții ale vieții, în corespundere cu posibilitățile reale. Această criză se manifestă în simțul necesității de a întreprinde ceva și demonstrează că omul trece la o nouă perioadă de vîrstă – vîrstă adultă. „Criza la 30 ani” este o denumire relativă: această stare poate apărea mai devreme sau mai târziu.

Pentru *bărbați* în această perioadă este caracteristic schimbul serviciului sau a modului de viață, dar concentrarea lor asupra serviciului și carierei nu se schimbă. Cele mai frecvente motive de plecare de la serviciu sunt legate de insatisfacția de ceva la postul dat: anturajul, salariul, încărcătura etc. Dacă insatisfacția de muncă apare în urma tendinței de a obține un rezultat mai bun, atunci aceasta va contribui la perfecționarea însuși a lucrătorului. La *femei* în timpul crizei se schimbă, de obicei, prioritățile stabilite la începutul tinereții (Kraig, 2003; Levinson, 1990) Femeile care până la instaurarea crizei au fost orientate la căsătorie și educația copiilor, acum în mare măsură sunt atrase de realizarea scopurilor profesionale. Iar cele care erau orientate spre carieră, acum ă-și îndreaptă toate forțele îndreaptă spre familie și căsnicie.

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

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

Oamenii se deosebesc între ei prin modelele de comportament în dependență de alegerea făcută la vârsta de 20 ani. În dependență de diferitele modele comportamentale, fiecare individual își elaborează rolul său în viață, de aceea este important aprecierea perspectivelor. Modelele comportamentale se schimbă, devin mai diversificate, reflectând schimbările lumii externe. Șihî consideră că fiecărui model comportamental îi corespunde un set de probleme psihologice, legate de faptul cât de eficient omul își rezolvă problemele de dezvoltare – o criză profundă și rămânere la stadiile anterioare de dezvoltare sau intrare reușită în v. adultă. (Șihî, 1999)

Modelele de comportament a femeilor

„Grijulii” Se căsătoresc în jur de 20 ani sau mai devreme și nu vor să iasă din rolul său de femeie casnică. Ele nu reușesc să rezolve problemele care sunt specifice acestei perioade: obținerea independenței și autonomiei, formarea identității, „eu” lui integru. Femeia se poate separa de părinți, dar oricum nu poate fi independentă: funcțiile părintești le ia asupra sa soțul. Există câteva posibilități de identificare patologică la acest model de dezvoltare: prin intermediul soțului, realizărilor lui, copiilor, sexului. La *identificarea prin soț* femeia riscă pierderea individualității proprii. Statutul se obține prin realizările soțului și posedarea lucrurilor ce reprezintă simbolurile acestui statut (haine, mașină, restaurante...). O altă posibilitate de identificare – *a deveni mamă*. Nașterea copilului oferă esență existenței, devine o demonstrație a existenței feminine. De aceea femeile nelucrătoare continuă să nască, neștiind cu ce să se ocupe. Mai apoi, când copii vor crește și vor părăsi casa, căutarea de sine și a esenței vieții sale va fi și mai grea. *Sexul* poate deveni un medicament pentru timpul liber și obligațiile cotidiene. Tinzând spre confirmarea cu ajutorul sexului și negăsind în el satisfacție, femeia nimerește într-un cerc vicios. Deseori aceasta duce la căutarea plăcerilor în altă parte. Psihologii americani menționează că femeile ce nu lucrează sunt mai mult predispuse spre infidelitatea soțului decât cele ce lucrează.

Femeile cu astfel de tip comportamental ajung la criza de 30 ani nepregătite, vulnerabile la loviturile soartei: ea este lipsită de independență, este pasivă, economic dependentă, nu are studii, profesie, identitate neformată, adică nu este rezolvată problema anterioară de dezvoltare. Așteptările de creare a relațiilor ce vor aduce satisfacție devin dureroase, grele, în

special din cauze interne: creșterea neîncrederii în sine, reținere în dezvoltare generală, îngreunată de dependența economică. Tot mai mult se simte golul în sfera realizărilor. Ea simte că a pierdut sensul vieții, crește negativismul (Horni, 1993).

Sarcina dezvoltării (identitate, independență) este îngreunată de probleme în familie și rămânerea în urmă de semenii în sfera profesională. La o ieșire negativă din criză este posibilă regresia la stadiul anterior de dezvoltare, crește riscul neurotizării

„Sau-sau” Aceste femei la 20 ani trebuie să facă alegerea între dragoste, copii și studii, lucru. Se deosebesc 2 tipuri de astfel de femei: unele lasă gândurile de carieră pe mai târziu, dar spre deosebire de „grijuliile” peste un oarecare timp tind să facă carieră; altele tind să finiseze studiile, lăsând maternitatea, uneori și căsătoria pe mai târziu. În 1 caz avantajele sunt că femeia are posibilitate să efectueze un lucru intern enorm, care-i va fi de folos ulterior în stabilirea priorităților. Spre deosebire de femeile „grijulii” ele au trecut criza de vârstă de la adolescență la tinerețe, sunt determinate cu scopurile vieții, este pusă baza pentru viitoarea carieră. Pericolul acestui model de dezvoltare constă în evoluția crizei mai târziu, pierderea aptitudinilor profesionale și concurența crescândă din partea semenilor. Conținutul crizei: reprimarea acelei laturi a „eu” lui care dorește acceptare profesională (carieră). Senzațiile subiective: anxietate, așteptări nesigure, neclaritate. (Șihi, 1999); insatisfacție cu rolul său de gospodină, opunerea din partea soțului, care, de cele mai dese ori, nu dorește ca soția să lucreze. (Vitkin, 96; Fridan, 92) Studii asupra femeilor din al doilea caz sunt puține. De obicei, aceste femei sunt unicul copil în familie, mamele nu au influență asupra lor, tații le susțin foarte mult autoaprecierea și devin o sursă emoțională pentru ele. *Conținutul tipic al crizei*: conștientizarea faptului că le-a rămas puțin timp pentru a avea copil, simțul singurătății. Încep a frecventa medicii, își schimbă partenerii, se pot căsători rapid. Problemă e că femeii independente, cu un anumit statut social, îi este greu să găsească un partener egal, iar bărbații le privesc precaut. Căutările pot dura un timp nedeterminat și femeia poate să nu creeze familie. Printre femeile ce nu s-au căsătorit pot fi evidențiate un grup care își aleg alte scopuri de dezvoltare. O altă grupă, care reușesc să obțină un echilibru cu individualitatea, mai întâi fac carieră, apoi se căsătoresc și devin mame la 30. Șihi numește această variantă mai efectivă. Avantajele acestui model sunt în faptul că permite planificarea evenimentelor și femeia este mai pregătită pentru trecerea vârstei de 30: sunt create relațiile intime, familia și realizările profesionale. (După datele statisticii americane numărul femeilor cu acest model comportamental din 1980 -1988 a crescut de 2 ori.) Criza la această vârstă, de obicei, constă în faptul că „ceasul biologic ” îi spune femeii că poate întârzia în a deveni mamă, începe a presa soțul care poate să nu fie gata pentru a deveni tată. Sarcina de a deveni mamă devine fundamentală. Problemă poate deveni că „am întârziat și nu mai pot avea copii” și găsesc ieșire în a înfia copii sau având grijă de nepoți.

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

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

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

Modelele comportamentale ale bărbaților pot fi divizate în 3 grupe de bază:

„Instabili” Nu doresc și nu sunt capabili să-și stabilească perspectivele (orientările) interne la 20 ani și continuă experimentele tinereții. Acești oameni sunt apți numai pentru trăiri

emoționale limitate. Încep ba un lucru, ba altul, nefinisându-l. Nu au o imagine clară despre profesia care-l atrage. Nu tind spre stabilitate. Conținutul crizei: oamenii ce au ales acest model comportamental sunt duși de valul vieții și se autodistrug. Experiența internă de dezvoltare este haotică, iar structura externă a instabilității se va păstra încă pe parcursul a 6-7 ani. Pentru unii oameni cu acest model comportamental experimentele din adolescență au un caracter pozitiv dacă îl ajută în formarea bazei pentru alegerea ulterioară. În general oamenii care încep cu un mediu comportamental instabil, în jur de 30 ani *simt o dorință puternică de a-și determina scopurile personale*. Unii bărbați la jumătate de viață simt o neclaritate în identificarea personalității sale și o necesitate de a se autodetermina în scopurile sale.

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

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

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

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

”Educatori” Văd esența vieții în grija de societate (preoții, doctorii, misionari) sau se dedică grijii familiei, copiilor.

”Copii ascunși” Evită procesul maturizării și rămân atașați de mamele sale, chiar fiind adulți.

”Integratori” Încearcă să integreze ambițiile sale cu responsabilitățile în familie; repartizarea obligațiilor și îngrijirea copiilor cu munca conștientă; obținerea independenței materiale cu utilitatea pentru societate. O astfel de luptă internă este caracteristică pentru oamenii ce se află la trecerea spre 30 ani. Dar este cam imposibil de a obține integrare reușită până la 35 ani.

Acest model comportamental poate fi ales numai dacă foarte mult îl dorești. Din copilărie este obișnuit să rezolve problemele pe baza modelului matematic. El este adaptat în mediul unde domină faptele, iar competența este apreciată mai mult decât relațiile omenești. De aceea ușor se adaptează în societatea modernă în care trebuie să îndeplinești regulile, să te supui sistemului și să fii indiferent și raționalist. Deseori integratorul nu reușește să-și divizeze puterile și să soluționeze problemele din diverse direcții. În timp ce bărbatul obișnuit începe căutarea posibilităților de lărgirea lumii interne, integratorul trebuie să se elibereze de bagajul vechi.

Bibliografie:

1. Mitrofan I. Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Iași, Editura Polirom, 2003
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология. Екатеринбург, 1999
3. Гемезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: от молодости до старости. Москва, 1999
4. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы. Москва, 2004
5. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб, 1999
6. Крайг Г. Психология развития. СПб, 2002

INFLUENȚA STATUTULUI DE GRUP ASUPRA MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII

Pletniov Olesea, doctorandă, lector U.P.S. „Ion Creangă”

Summary

The present research means, on one hand, to point out the importance of motivation for learning, and on the other hand, the influence of status it holds in the group of peers. Motivation is the key to success in teaching and learning for teachers, parents and experts in science education

Theoretical data tell us that motivation for learning depends directly proportional to the status they occupy in the group of fellow student or class. This study once convince us how important it is for teachers and psychologists who suggest that students exhibit a high level of motivation for learning to determine which is the case in the group of students with reference to statutes that occupy each of them in group .

Motto: „Este așa de greu, când trebuie să..., și așa de ușor, când ai o motivație!”

(Annie Gottlier)

Fenomenul învățării este în centrul preocupărilor tuturor cadrelor didactice. În special pentru că fiecare profesor își dorește ca discipolii săi nu doar să spună că învață, dar să fie dedicați și implicați cu toată inima în acest proces. Aceasta poate fi realitate mai ales atunci când vorbim de o motivație puternică a învățării.

Motivația este cheia succesului în predare și învățare pentru dascăli, părinți sau pentru experții din domeniul științelor educației. Pornind de la Piaget la Gardner, teoreticienii mecanismelor învățării au subliniat faptul că motivația este fundamentul pe care se construiește succesul educațional.

Conform legii motivației învățarea este o activitate esențial motivată și orientată spre cunoaștere, spre sensibil, spre rațional și comunicativitate. Motivația face ca învățarea să se producă și să se autosustină; este generatoare de energie; este raționalizatoare de timp; operează ca factor selector de scopuri și obiective; este raționalizatoare de efort și timp, stimulatorie pentru reușita/permanența celui care învață, incitatorie pentru noi experiențe de internalizare a valorilor.

Factorii generatori ai motivației pentru învățare

- **Factorii socio-culturali** acționează la nivelul normelor, valorilor, practicilor de învățare ce se constituie din zestrea culturală a unei persoane. Scufundat în această cultură, ca și copil, elevul interiorizează valori și practici, care se manifestă la nivel comportamental, printr-o modalitate de implicare în sarcinile academice.
- **Factorii contextuali** influențează orientarea elevului, fie spre dobândirea de competență în domeniu, fie spre obținerea doar a unei performanțe specifice. Printre factori

se numără: tipul sarcinilor de învățare (cele aplicative sunt mai atractive decât cele decontextualizate), relația de autoritate în mediul, utilizarea formală și informală a recompenselor, modalitatea de evaluare, timpul acordat sarcinii de învățare, modalitatea de a lucra în grupuri de studiu.

- **Convingerile și valorile personale** au rol mediator între factorii contextuali și cei sociali, pe de o parte și comportamentele motivaționale, pe de altă parte. Cele mai importante convingeri care afectează implicarea în sarcinile de învățare sunt: expectanțele legate de autoeficiența în sarcină, teoriile proprii despre inteligență tipul atribuirii făcute de, valoarea acordată sarcinii de învățare.

Un studiu la această temă realizat de Emilia Calotă ne oferă o lista a factorilor care generează motivația pentru învățare, după cum urmează: încurajările profesorilor, utilitatea celor studiate, abilități de învățare, atmosfera în clasa, poziția pe care o are elevul în clasă, folosirea internetului. Două din motivele citate mai sus m-au inspirat la tema acestui articol și anume: atmosfera în clasa, poziția pe care o are elevul în clasă. Asta pentru ca în viziunea mea sunt două dintre motivele care generează nu doar motivația pentru învățare, dar vin să influențeze și formarea personalității elevilor în genere.

Învățarea e influențată de factorii sociali. Omul e o ființă socială și comportamentul său e influențat atât de cei aflați în imediata apropiere (grup-clasă, familie), cât și normele, tradițiile și atitudinile grupului social, etnic sau religios din care face parte. Climatul socio-afectiv al clasei, interacțiunea elevilor, relațiile de competiție sau cooperare din cadrul grupului școlar influențează procesul de învățare al fiecărui elev.

Interacțiunile sociale școlare se dezvoltă în contexte de grup. Clasa de elevi, considerată un grup temporar, închis și formal, e constituită pe baza unor reglementări școlare și reprezintă unul dintre grupurile cele mai semnificative din viața copilului, având o imensă influență asupra membrilor săi. Interacțiunile sociale care au loc în clasă sunt în mod obișnuit publice și ritualizate.

Locul pe care-l ocupă fiecare elev în grup este de o importanță deosebită atât pentru dezvoltarea socială, cât și pentru impactul său asupra bunăstării și învățării școlare. Colegii, egali pot fi agenți de control care intervin în lipsa educatorului pentru a sancționa comportamentul deviant al unui coleg sau întăresc gradul de adecvare al unui comportament [23, pp.217-252). Prin intermediul grupului de colegi, copilul obține validarea atitudinilor, intereselor, abilităților sau valorii personale.

Scopul cercetării experimentale a presupus identificarea impactului pe care-l manifestă statusul sociometric, deținut de elevi în cadrul grupului de semeni, asupra motivației pentru învățare. Literatura de specialitate ne afirmă că una din condițiile unei motivații eficiente pentru

învățare, implică o reușită școlară înaltă, este deținerea de către elev a unui statut favorabil în grupul de semenii, colegi.

În cercetarea a fost implicat un eșantion de 60 de elevi (32 fete, 28 băieți) ,cu vârste cuprinse între 12 și 13 ani.

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului de examinare a nivelului de motivare pentru învățare al elevilor sunt reprezentate în fig. 2.1. Datele prezentate ne vorbesc despre dominanța nivelelor mediu și înalt de automotivare: 46,66% și 40 % respectiv, din totalul elevilor chestionați prezintă nivele mediu sau înalt de automotivare, elevii cu nivel scăzut fiind în minoritate: 13,33%. (Anexa 4)

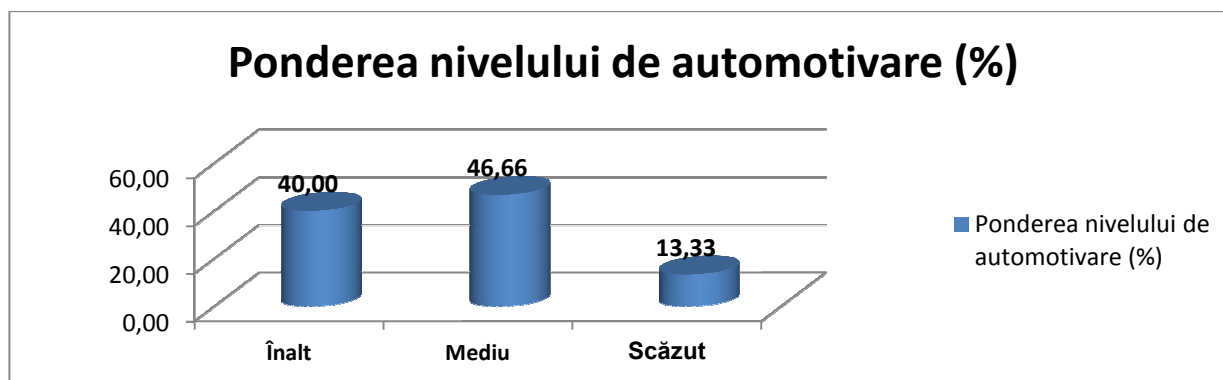


Fig.2.1 Ponderea nivelului de automotivare (%)

Cel de-al doilea test psihologic aplicat a ținut spre determinarea statuturilor sociometrice deținute de elevi în cadrul grupului de semenii.

Rezultatele au fost incluse în fig. 2.2. Analiza acestor date ne vorbește despre dominanța statutului de acceptat în rândul elevilor chestionați (46,66 %), următorul statut după frecvență fiind cel de respins (33,33 %).

Celelalte categorii de statusuri: indiferenți (10 %), populari (6,66 %) și foarte populari (3,33 %) dețin ponderi mai mici.

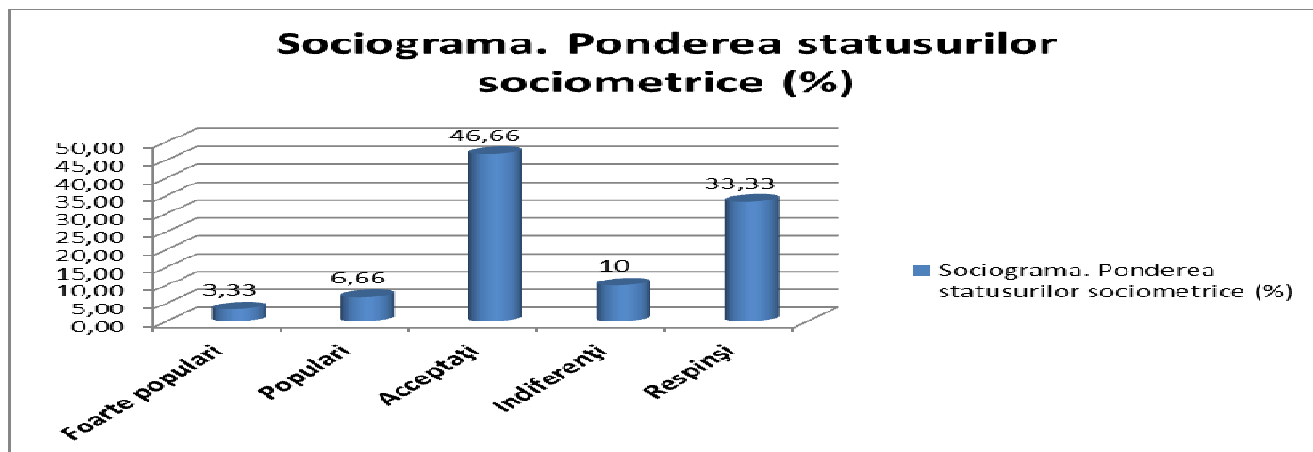


Fig.2.2. Statuturile sociometrice ale elevilor, deținute în cadrul grupului de semenii

În urma aplicării celor două teste, în continuare am încercat să corelăm rezultatele înregistrate de fiecare subiect la cele două probe.

Am constatat deci, că între aceste două teste există o corelație pozitivă, statistic semnificativă de $p=0,312$, la pragul de $p=0,01$.

În continuare vom analiza distribuția procentuală a nivelelor de motivației pentru învățare, în funcție de statusul deținut de preadolescent în cadrul grupului de semeni.

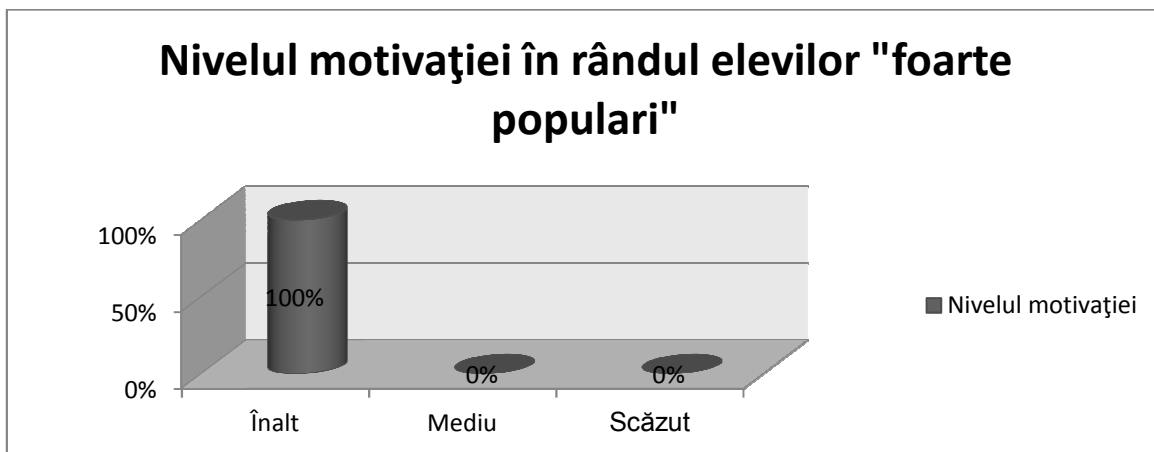


Fig.2.3. Distribuția nivelelor de motivației pentru învățare în rândul elevilor „foarte populari”

Deci, în rândul elevilor foarte populari constatăm o pondere absolută de 100 % a nivelului înalt al motivației pentru învățare. Datele sunt reprezentate în fig.2.3.

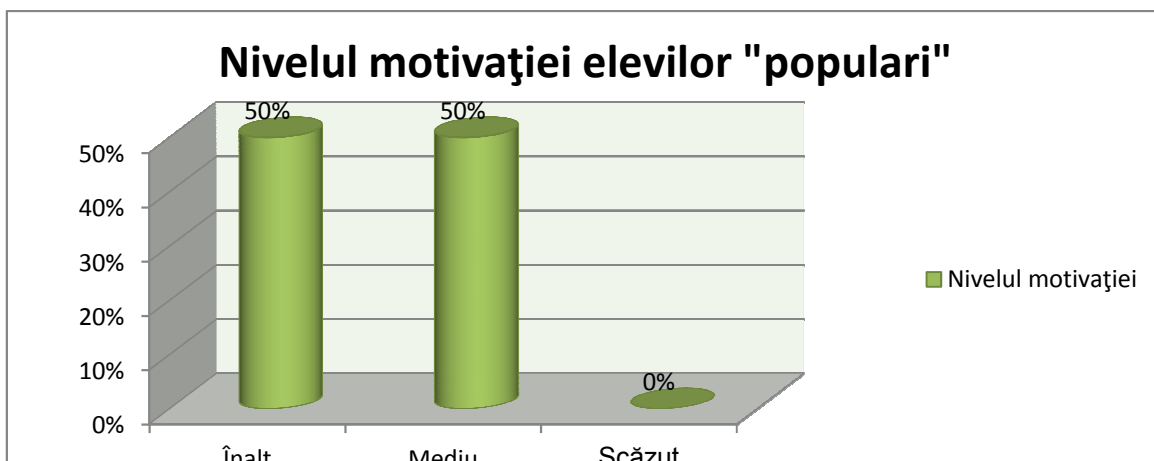


Fig.2.4 Distribuția nivelelor de motivației pentru învățare în rândul elevilor „populari”

Elevii din categoria celor cu status de „populari” prezintă nivel al motivației pentru învățare atât înalt (50%), cât și mediu (50 %). Datele au fost incluse în fig. 2.4.

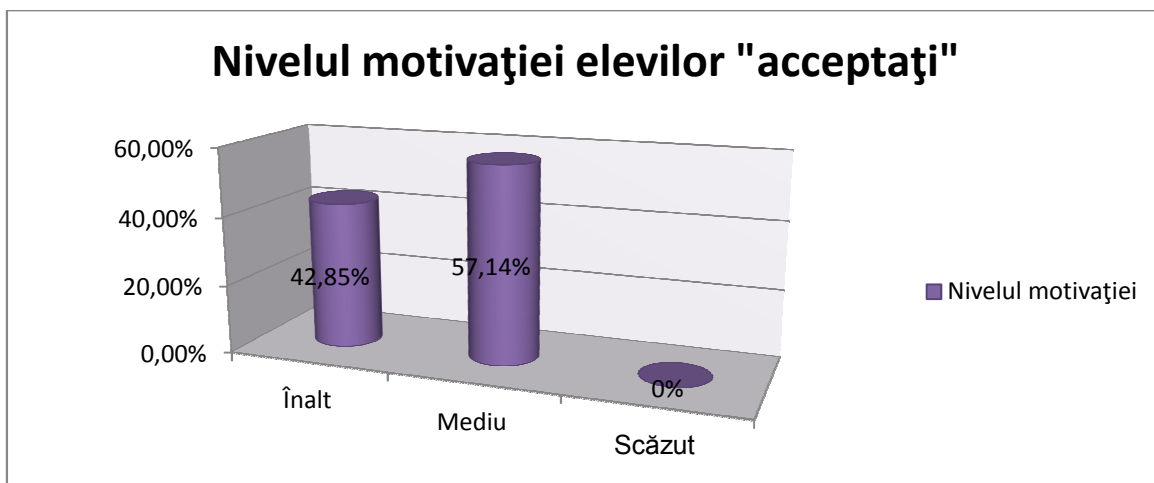


Fig.2.5. Distribuția nivelelor de motivației pentru învățare în rândul elevilor „acceptați”

Pentru elevii din categoria celor cu status de „acceptați” este specifică următoarea distribuție: predomină nivelul mediu al motivației pentru învățare (57, 14 %), urmat de nivelul înalt (42,85 %). Datele sunt prezentate în fig. 2.5.

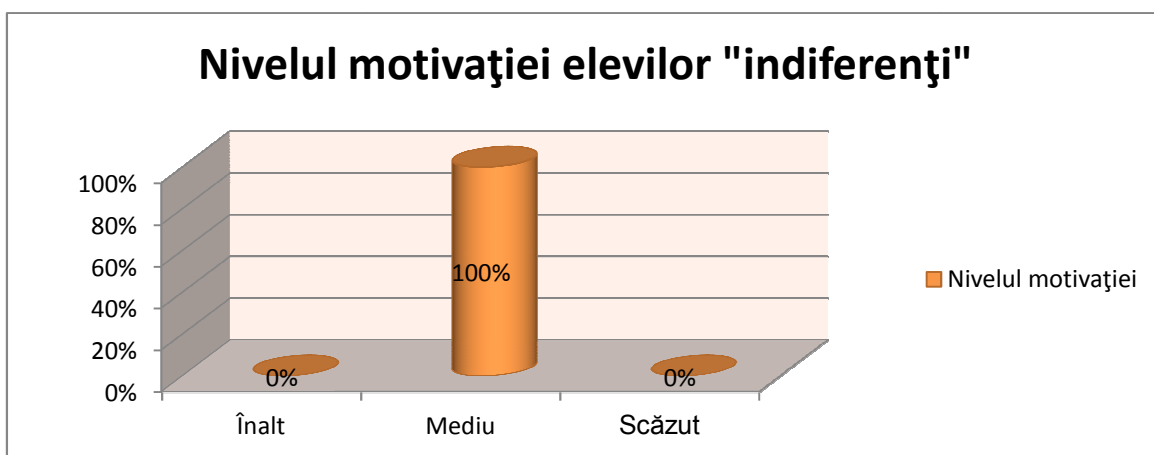


Fig.2.6. Distribuția nivelelor de motivației pentru învățare în rândul elevilor „indiferenți”

Statusul de „indiferent” printre adolescenți e însoțit de o pondere absolută a nivelului mediu al motivației pentru învățare (100 %). Datele se prezintă în fig.2.6.

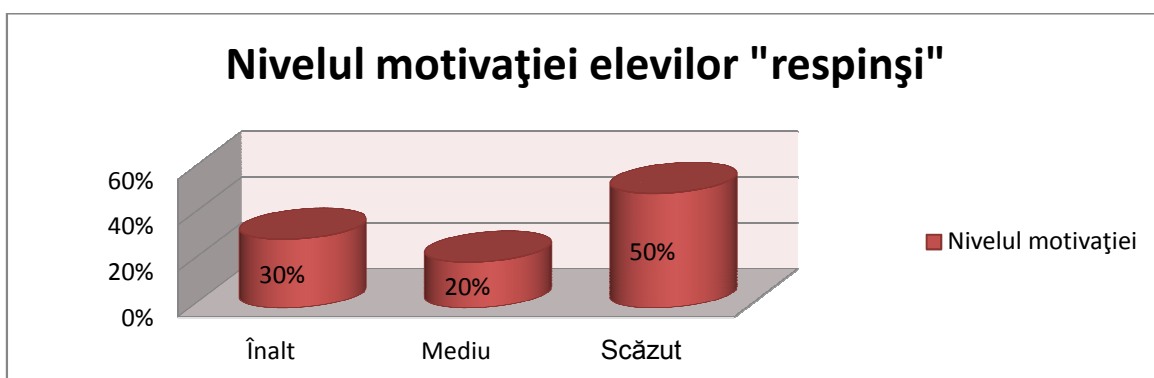


Fig.2.7. Distribuția nivelelor de motivației pentru învățare în rândul elevilor „respinși”

Elevii care dețin statusul de respinși în cadrul grupului de semeni, spre deosebire de celelalte categorii, înregistrează nivele de automotivare din întreaga paletă posibilă, astfel: nivelul înalt e specific pentru 40 % din elevi, nivelul mediu- 20 %, și cel scăzut- 40 % respectiv. Datele sunt reprezentate în fig. 2.7.

Astfel datele pe care le avem mai sus confirmă scopul cercetării noastre, elevii cu statut de respinși în grupul de semeni manifestă un nivel scăzut al motivației pentru învățare în procent de 50 % din totalul lor, cifră care nu mai este înregistrată nici la una din celelalte categorii de statut al elevilor. Pe cind în rîndul elevilor ”foarte populari” vedem ca 100% dintre ei manifestă un nivel înalt al motivației pentru învățare.

Datele teoretice ne spun că motivația pentru învățare depinde direct proportional de statutul pe care îl ocupă elevul în grupul de semeni sau clasă. Acest studiu ne mai convinge odată cît de important este ca pedagogii și psihologii care își propun ca elevii să manifeste un nivel înalt al motivației pentru învățare să verifice care este situația în grupul de elevi cu referire la statuturile pe care le ocupă fiecare dintre ei în grup.

Bibliografie

1. Anucuța, L., Psihologie școlară, Timișoara, Editura EXCELSIOR, 1999.
2. Ausubel, D.P., Robinson, F.G. (1981), Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică și Pedagogică, București.
3. Bodean, I., Motivația în procesul educațional: Ghid metodologic , Chișinău, 2011.
4. Boncu, Ș., Ceobanu, C., Psihosociologie Școlară, Editura Polirom, Iași, 2013.
5. Cosmovici, A., Iacob, L., Psihologie Școlară, Iași, Editura Polirom, 1998.
6. Crahay, M., Psihologia educației, Editura Trei, București, 2009.
7. Mahu, V., Problematizarea și motivația în procesul de instruire, Editura Știința, 1992.
8. Roșca, Al., Motivele acțiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică, Sibiu, 1943.
9. Sălăvăstru, D., Psihologia educației, Iași, Editura Polirom, 2004.
10. Vintilescu, D., Motivația învățării școlare, Timișoara, Editura Facla, 1977.
11. Zlate, M., Psihologia vieții cotidiene, Iași, Editura Polirom, 1997.
12. Santrock, J., Educational Psychology, Editura: Mcgraw-Hill Education – Europe, 2006.
13. Seagoe, M.V., Learning process and school practice, Scranton, Pa.:Chandler, 1970.

EDUCAȚIA PARENTALĂ CU PRIVIRE LA SOCIALIZAREA COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE

Coman Liliana, magistru în psihologie,
cercetător științific stagiar, sectorul „Educație timpurie”, ISE

Summary

The family, in any society, plays the most important role in the formation and socialization of children because it is the key in which the needs are satisfied and fulfilled his psychological and social stages of its whole growth and development thus his first intermediate in relation to society . A negative atmosphere at home can greatly affect a child's personality development of a child therefore depends heavily on social interactions is subjected and the effects it has upon the latter.

Vârsta timpurie a fost multă vreme considerată o etapă „neimportantă” din punctul de vedere al achizițiilor psihologice, un interval de timp în care copiii nu fac nimic altceva decât să se joace. Cercetările din ultimele zeci de ani au demonstrat fără îndoială faptul că, de fapt, chiar acest joc are o importanță crucială. Într-un fel, jocul copilului echivalează cu „munca adultului”. Prin joc, copiii își dezvoltă abilitățile cognitive și învață noi modalități de interacțiune socială. Așa se face că etapa preșcolară este una a schimbărilor semnificative nu doar fizice, ci și mentale și emoționale. (Golu, P., Zlate, M., Verza, E., 1994; Bogdan, T., Stănculescu, I.I., 1970). Din această cauză, mediul în care crește și se dezvoltă copilul trebuie să fie afectiv, să ofere siguranță și să fie stimulat. Cercetările au pus în evidență mai multe tipuri de nevoi ale copilului în primii ani de viață ce se impun a fi satisfăcute: nevoi fizice, emoționale și sociale și nevoi ce asigură dezvoltarea intelectuală. De aceea putem ferm vorbi despre necesitatea familiei care asigură satesfacerea acestor nevoi, deci socializarea copiilor se asigură în sînul familiei.

Studiind literatura de specialitate referitoare la conceptul de socializare în primul rînd, facem o inventariere a științelor care revendică termenul dat: antropologia, psihologia și sociologia. Preocuparea antropologilor pentru socializare este mai mare în perioada anilor '20 – '30, cînd oameni de știință ca Mead sau Malinowski se concentrau asupra practicilor culturale ce afectau creșterea copiilor, transmiterea de valori și dezvoltarea personalității.

Pe de altă parte, pentru psihologi, mai ales din cei influențați de Piaget, socializarea este o problemă de dezvoltare cognitivă. Pentru behavioriști, socializarea este sinonimă cu învățarea unor tipare comportamentale. Pentru psihologia clinică, termenul semnifică stabilirea unor trăsături de caracter în contextul experiențelor de viață timpurii, din perioada copilăriei [4].

Astfel, socializarea nu trebuie văzută simplist ca proces al învățării de reguli și norme sau tipare comportamentale, ci este o problemă de învățare a acestor lucruri doar pînă la punctul în care ele devin parte a felului în care indivizii se definesc pe sine. O socializare de succes presupune „transformarea controlului social în auto-control” (Borgatta, 2000). Acest lucru se realizează în mare parte prin dezvoltarea identității, a etichetelor și caracteristicilor pe care le atribuim sinelui. Devotamentul vis-a-vis de identitatea asumată este o sursă de motivație pentru individ de a se comporta în conformitate cu normele și valorile specifice acelor identități.

Discutînd termenul de socializare primară, s-a descoperit că sprijinul parental poate fi corelat pozitiv cu dezvoltarea cognitivă a copilului, cu comportamentul moral al acestuia, cu conformarea la standardele adulților, cu respectul de sine, cu performanța școlară și cu competența socială. Lipsa acestui sprijin, invers, este asociată cu socializare negativă: lipsa respectului de sine, delincvența, devianța, consumul de droguri și alte probleme. (Barnes și Farrell, 1992). Pe de altă parte, controlul se referă la gradul și maniera în care părinții încearcă să constrîngă comportamentul copilului.

Rolurile de gen și vîrstă sunt printre primele roluri învățate, socializarea în direcția unor roluri de gen este un proces continuu și de durată. În același timp, este un proces omniprezent pentru că există o multitudine de agenți și contexte de socializare a genului. Societatea are de obicei roluri bine definite pentru femei și bărbați, diferite unele de altele, iar copiii sunt crescuți pentru a se încadra în rolurile respective. Deci transmiterea unui anumit conținut prin socializare se face și în funcție de vîrstă, conform lui Berger și Luckmann (1999).

Durkheim (2002) are o altă viziune asupra educației și socializării: „efort continuu de a impune copilului maniere de a vedea, de a simți și de a acționa, la care el n-ar fi ajuns în mod spontan”.

Factorii socializării includ - familia, grupul de prieteni, mass-media, școala. Grupul de prieteni este un important factor de socializare deoarece este o asociere voluntară, iar pentru copii, este prima de acest fel. Acest lucru permite o mai mare libertate de asociere în interiorul grupului. În al doilea rînd, asocierea se realizează între statusuri egale, astfel relațiile fiind mai probabil să se bazeze pe norme egalitare.

Dacă în copilărie și adolescență se înfiripă și începe să se contureze sinele (eul) și personalitatea indivizilor - în principal prin absorbția reacțiilor celor din jur, prin reflectarea în oglinda socială - la maturitate personalitatea se consolidează, iar accentul este pus acum pe felul în care eul se prezintă celorlalți.

Insertia plenară într-o profesie, într-un statut social, în condiția de adult ca atare, implică pentru majoritatea actorilor sociali o atentă grijă în impresiile pe care le produc celor din jur [7].

Socializare organizațională este „un proces prin care individul acumulează cunoștințele sociale și abilitățile necesare asumării unui rol organizațional”(Van Maanen și Schein, 1978) [3].

G.Doman,J.Bruner 1970 au menționat că capacitarea de autocontrol în societate se cultivă treptat în procesul de învățare în cadrul familiei.

Harihgton Block 1987 menționa că securitatea psihologică și socializarea copiilor poate fi dezvoltată numai în familie. Familia este un garant de apreciere și stimulare a acestui proces. S.Criste subliniază că această învățare poate fi numai în familie. J.Dewy susține că primii pedagogi în direcția socializării sunt părinții, acestea el lea descris în cartea „Democrația și educația”.

Din perspectiva viziunii lui Kellerman Schater 1993, H.Block 1989 și a lui E. Landau, încă în 1970 baza dezvoltării tuturor deprinderilor, abilităților, cunoștințelor...și a socializării o pun părinții. R.Popescu, Z.Antonescu susțineau că socializarea se face prin învățare și anume în cadrul familiei [3].

În cartea sa „Sociologia educației familiei” E.Stănescu în 1998 a remarcat rolul primordial al familiei în procesul de socializare a copiilor.

Există și teorii care limitează meritele socializării și importanța acestui fenomen. Discursul lui Wrong se învîrte în jurul unei dihotomii, individ-societate și încearcă să explice că deși omul este social, el nu este niciodată complet socializat și că opune rezistență procesului de socializare.(Dennis Wrong (1961) și concepția suprasocializată despre om.)

După cum susține Malinovski (1944) educația este una dintre nevoile fundamentale, alături de nevoia de subzistență, înrudire, adăpost, protecție, activitate, igiena ființei umane de pretutindeni și dintotdeauna; familia (nucleară) reprezentând răspunsul cultural imediat la aceste nevoi. În primii ani de viață, în care sunt așezate bazele personalității umane, familia reprezintă întreaga “societate” a copilului.

Cercetătorii români Iolanda Mitrofan, Maria Voinea și Petru Iluț au efectuat o serie de studii privind viața de familie. Ei arată că rolurile din cuplul conjugal format din soț și soție se extind în cadrul familiei continuând cu cele de tată și mamă, ceea ce presupune urmărirea îndeplinirii unor obiective precum: asumarea responsabilității de împărțire și distribuire a aceluiași buget de timp, material și afectiv în vederea creșterii copilului. Pregătirea copiilor pentru căpătarea independenței și pentru integrarea socială, presupunînd participarea la activitățile familiale și asumarea unor responsabilități prin care fiecare își îndeplinește statutul și rolul în familia sa.

La N. Mitrofan, 1991, climatul familial este definit ca „formațiune psihică foarte complexă, cuprinzând ansamblul de stări psihice, moduri de relaționare inter-personală , atitudini, nivel de satisfacție ce caracterizează grupul familial o perioadă mai mare de timp”.

J.Chateau 1970, consideră impropriu termenul de “socializare”, deoarece copilul se naște și crește într-un mediu social. Se poate vorbi de trebuința de comunicare, care se manifestă încă de la

naștere. Prin esența sa omul este o ființă socială, existența sa nu este posibilă decât într-un mediu social, într-o conviețuire cu ceilalți, în procesul practicii sociale. Omul și societatea formează o unitate indisolubilă, fiecare păstrându-și o anumită autonomie, iar socialul este generat de relația care se încheagă între membrii săi [2].

Gresham și Elliott consideră că, competențele sociale se manifestă prin comportamente învățate și acceptate social care permit unei persoane să interacționeze eficient cu ceilalți.

Rolul taților în dezvoltarea copiilor de vârstă fragedă. Referitor la rolul taților în dezvoltarea copiilor de vârstă fragedă pînă de curînd, cercetatorii au studiat cu preponderență relația copilului cu mama sa. Părea mult mai firesc să pui în relație dezvoltarea copilului cu modul în care mama și copilul își construiesc interacțiunea. S-a constatat însă necesitatea cercetării influenței relației de atașament pe care copilul o are cu tatăl său.

Un tată de succes este acela care a trecut prin toate etapele educative alături de copilul său. Tatăl este pentru copilul mic o a doua mamă, mai puțin prezentă desigur, dar din partea căruia se așteapta la aceleași manifestări de tandrețe și de aprobare, la aceleași schimburi afective prin intermediul micilor jocuri și uneori chiar la îngrijiri pe care tatăl modern le acordă cu mare plăcere (schimbatul scutecelor, băița).

Este evident ca tații se ocupă din ce în ce mai mult de copiii lor. Au trecut vremurile cînd considerau că de bebeluși se ocupă numai femeile.

Nu cu mult timp în urmă, mulți dintre ei se simțeau jenați să se plimbe împingînd un landou, sau umiliți cînd schimbau un scutec.

Astăzi, a devenit ceva banal să treci pe lînga un tată tînăr care poartă bebelușul într-un sac-cangur pe burtă.

De multe ori tatăl, impresionat de bebeluș, se simte stîngaci: nu știe cum să-l țină, nici cum să comunice cu el. Pentru că mama dobîndește foarte repede experiență prin contactul zilnic cu copilul, se produce o anumită distanțare față de tata, care este ocupat cu activitățile lui profesionale.

În momentul acesta, cercul vicios se închide: tatăl, devenit de fapt mai puțin competent decît mama și simțindu-se ținut la distanță, o va lăsa pe ea să se ocupe de tot.

Cu toate acestea, a te ocupa foarte devreme de bebeluș, este cel mai bun mijloc de a depași teama și de a crea o bună relație cu el. Devii tată printr-un exercițiu concret al paternității și toți cei care s-au ocupat de bebelușul lor au gasit în aceasta o mare plăcere.

Chiar dacă schimbatul scutecelor de către tata nu se realizează frecvent, chiar dacă preparatul laptelui de seară nu se desfășoară în modul cel mai adecvat cu putință, iar la băița uneori tatăl mai mult privește și dă indicații mamei, totuși participarea la toate etapele educative sporește șansa unei bune legături și unui atașament emoțional solid față de copil.

Educația copiilor nu înseamnă numai informații și supraveghere. Un element important în educarea copilului este concordanța de mesaje între persoanele care se ocupă de creșterea lui. De multe ori, simpla validare din partea tatălui (în termeni de "bravo" sau bătaii încurajătoare din palme) a unor progrese în educație raportate de mama, bunică sau de bunica are o valoare imensă în întărirea pozitivă a învățării.

Tatăl este cel care ar trebui să dea o consistență morală educației și care, în momente-cheie, poate introduce conceptele de "nu", "nu ai voie", "sub nici o formă". Dacă nu devin "sperietoare" pentru copii lor, tații au șansa să transmită mesaje clare despre ceea ce este bine și rău, greșit sau corect, permis sau nepermis.

Tatăl ar trebui să fie cel care, cu blîndețe, dar și fermitate, pune limitele unei explorări a realității, debordante și haotice, pe care o efectuează cei mici.

Autoritatea paternă ar trebui utilizată în momente cheie, pentru însușirea unor principii de viață. Tatăl stabilește normele, el este cel care impune regulile, fiind un element important de control al comportamentului copiilor.

Totuși, un tată rece și distant va fi cu siguranță ocolit de către copii săi, așa cum un tată care "una spune și alta face" va fi discreditat de către odrasle, oricît de bune ar fi sfaturile sau informațiile sale.

Cercetatorii au concluzionat că tăticii care sunt prezenți mai mult timp în cadrul familiei au copii cu un grad de dezvoltare mult mai mare, sunt mult mai responsabili și mai abili verbal. Acest fapt deriva din structura nativă a bărbatului de a fi mai ferm în anumite situații, cînd mama este copleșită de emoție. Aici, rolul tatălui este important în a asigura fermitatea deciziilor.

Statistic, tatăl este persoana care petrece cel mai puțin timp cu copilul. De aceea, momentele petrecute împreună ar trebui să fie momente extrem de intens trăite. Există însă tați care preferă să facă mai multe lucruri deodată, mai ales atunci cînd se joacă cu copiii.

Unii vorbesc la telefon, alții, mai scriu cîte un mail, stau cu un ochi la copil și cu unul la televizor. Bunul simț (dublat de parerea specialiștilor) spune că atunci cînd ne jucăm cu copiii noștri ar trebui să nu facem nimic altceva. S-a constatat că tații adoptă o funcție de "deschidere către lume" pentru copiii lor. Copilul are nevoie de stimulare într-un mediu securizant. Prin intermediul interacțiunilor cu preponderență lucide și fizice cu copilul, tatăl îl ajută pe acesta să se consolideze din punct de vedere emoțional și cognitiv. Tatăl devine catalizator pentru copil, îl ajută să învețe să-și asume riscuri, să aibă inițiative, să exploreze, să facă față obstacolelor, să se afirme ca personalitate în fața celorlalți care-l înconjoară. De exemplu, un "meci de fotbal" cu tatăl, pentru un copil preșcolar este un mod în care el se poate manifesta într-un mediu competitiv, dar într-un cadru extrem de securizant. "Simplul" fapt că tatăl său are încredere în el în asemenea manieră încît fac împreună o echipă, este valorizat și securizant pentru copil, căci potențialul eșec este suportat de

amîndoi (deci și de un adult care știe și are puterea să gestioneze eșecul), iar reușita este o bucurie pentru amândoi.

S-a emis ipoteza că absența sau prezența discontinuă a tatălui în viața copilului poate explica problemele de adaptare socială a adolescenților, mai ales a băieților.

De asemenea, s-a estimat că există posibilitatea de a fi o legătură între relațiile sărăcicioase în schimburi afective ale copiilor cu tații lor și dificultățile de interiorizare a unor reguli sociale și încălcarea lor, comportamente deviante și abandonul școlar.

Există teorii care, pentru a caracteriza rolul tatălui în dezvoltarea copilului, vorbesc despre "relația de activare". Practic, sunt separate rolurile mamei și al tatălui: mama oferă securitate, pe cînd tatăl îi oferă șansa de a se activa și autodepași.

Figura tatălui în peisajul familiei este o parte esențială dintr-un puzzle care se formează în mintea unui copil. Lipsa acestei părți importante creează în sufletul celui mic o lacună majoră de dezvoltare psihică. De aceea, prezența tatălui asigură pilonul pe care anumite trăsături de caracter ale celui mic trebuie să se sprijine. Și aici, vorbim de încrederea în sine, de capacitatea organizatorică, de posibilitatea de a relaționa cît mai mult cu cei din jur și găsirea unui sprijin puternic. Sigur că toate acestea pot fi găsite și prin modelul matern, însă această latură țintește mai mult către alte aspecte ale personalității, precum trăirea emoției, spiritul de organizare și perfectare, perseverența și abilități cognitive subtile.

Recomandări și sugestii pentru tătici:

1. Fiecare tată ar trebui să petreacă zilnic un moment de intimitate cu copilul lui și să se ocupe de el, singur, în fiecare săptămînă, un timp mai îndelungat, o jumătate de zi sau o zi întreagă. Tatăl, mama și copilul nu au decît de cîștigat. Psihologii accentuează faptul că, în dezvoltarea armonioasă a copilului, influențele educative venite pe filiera maternă și pe cea paternă sunt la fel de importante, existînd o complementaritate a acestora.

2. Fiecare tată ar trebui să-și însoțească copiii prin parcuri, pe străzi, pe terenuri de joacă. Și este chiar plăcut, să vedem că tatăl, pe lîngă rolul biologic necontestat, se implică și în educarea și dezvoltarea psihologică a copilului. Astfel, părinții, atît mama cît și tatăl au sau ar trebui să aibă același rol în evoluția și dezvoltarea psihologică a celui mic. Este adevărat că rolul mamei este mult mai important și mai complex, însă și cel al tatălui este bine definit.

3. Implicarea tatălui în primele luni de viață ale sugarului. Rolul lui este indirect, mai mult ca suport psihologic pentru mama, pe ai cărei umeri cad toate responsabilitățile. Nașterea poate declanșa un dezechilibru psihic al femeii, de aceea ea trebuie susținută și încurajată în primul rînd de tatăl copilului.

4. Implicarea reală a tatălui în educarea copilului ar trebui să se facă simțită și să devină din ce în ce mai activă în jurul vîrstei de 3-4 ani. Aceasta este vîrsta la care tatăl începe treptat să

obișnuiește micuțul cu regulile jocului, ale familiei și ale societății. El este cel care trebuie să impună limitele sau să-l învețe să respecte anumite reguli fără să devină sever sau autoritar. Tatăl trebuie să fie conștient că la această vîrstă copilul imită într-un fel comportamentul părinților și pentru a-l înțelege are nevoie de explicații cît mai simple și concrete.

5. Tatăl poate iniția copilul în practicarea unui sport, a unei activități fizice susținîndu-l moral în toate încercările lui fără să-l critice sau să facă comparație cu performanțele sau aptitudinile sale.

6. Tatăl este important și în stabilirea identității sexuale a copilului. Pentru băieți are rol în validarea propriei masculinități, pentru fete, iubirea și recunoașterea tatălui este un prim pas în recunoașterea feminității lor.

Concluzii

Relația cu tatăl este foarte importantă atît pentru copil cît și pentru familie. Tatăl devine un model pentru copii și un suport pentru mama copiilor săi, ceea ce duce la o armonie în familie și la o dezvoltare psihologică normală a celui mic.

Ce se întîmplă atunci cînd tatăl nu există sau, mai rău nu vrea să se implice în educarea copilului? Nu degeaba pentru conceperea unui copil este nevoie de 2... atunci și pentru creșterea acestuia este nevoie și de mama și de tata, fiecare cunoscîndu-și atribuțiile ca părinte. Din păcate în societatea actuală asistăm la tot mai multe separări, divorțuri, certuri care nu au cum să nu influențeze negativ dezvoltarea psihologică a copiilor.

Specialiștii au ajuns la concluzia că neîmplicarea sau absența tatălui din viața copilului duce la interiorizare, la un comportament deviant, la abandon școlar. Într-un cuvînt la apariția problemelor de adaptare socială a copiilor de vîrstă fragedă, mai ales în cazul băieților. Mai mult copilul devine foarte răsfațat, egocentric și consideră că lui i se cuvine orice fără să țină cont de cei din jurul său. Altfel spus devine un copil cu probleme care nu se pot repara ușor și care îl vor urmări toată viața.

Bibliografia

1. Dolto F., Despre educație în copilărie, Cluj, Editura Ardealului 1994
2. Debesse M., Psihologia copilului de la naștere la adolescență, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970
3. Golu P., Verza E., Zlate M., Psihologia copilului, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992
4. Piaget J., Reprezentarea lumii la copil, București, Editura Carter
5. Șchiopu U., Dicționar de psihologie, București, Editura Babel 1997
6. Racu I., Racu I., Psihologia dezvoltării, Chișinău 2007
7. Șchiopu U., Verza E., Psihologia vîrștelor, EDP, București, 1985

8. Farca S., Ghid pentru părinți, București, 2010
9. Ghid Rolul taților în dezvoltarea copiilor.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ И ИХ РАЗВИТИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОПЫТЕ УЧИТЕЛЯ

Ковалева Е.А. , доктор наук, доцент кафедры
психологии КГПУ им. И. Крянгэ

Summary

The social-psychological competence within pedagogical communication can contribute to the effectiveness of the educational process. Settling a psychological contact with the pupils is a key to success for a teacher. The professional experience of a teacher improves the communication level. The development of the social-psychological competence is based on reflection. The teacher can acquire very good results in case he/she established very good “role-positions” in communication.

Образовательный процесс представляет многогранное и многоплановое учебно-педагогическое воздействие. Это взаимодействие невозможно без психологического контакта, который устанавливается в процессе профессионального общения. Педагоги должны овладевать высоким уровнем психологической компетенции, чтобы в результате взаимодействия ученика и учителя была создана общность психического состояния, приводящая к взаимопониманию, обоюдной заинтересованности и доверию. Только в условиях этого контакта возможно проявление всех личностных свойств субъектов взаимодействия, развитие способностей учащихся.

Педагогическое общение понимается как процесс организации, установления и развития коммуникаций, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порожаемый целями и содержанием их совместной деятельности. Педагогическое общение- это такое общение, в котором происходит взаимодействие, приводящее к взаимному познанию, обмену информацией через разнообразные отношения. Развивающие отношения должны сопровождаться эмоциональным и интеллектуальным сопереживанием, сомышлением, совместным действием.

Общение можно рассматривать как взаимодействие на основании единства общения и деятельности. Специфика педагогического общения выражается прежде всего в обучающей и воспитывающей функции. Следует отметить еще одну функцию – *фасилитативную*. Эта функция была выделена К. Роджерсом и связана с оказанием помощи ученику в выражении себя, того положительного, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе ученика, благожелательная поддержка, комфортная атмосфера облегчает педагогическое воздействие и способствует самоактуализации ученика и его личностному развитию.

Динамика развития наиболее прослеживается в *уровневой схеме общения*, предложенной Я. Яноушеком. На **первом уровне** общения происходит передача и принятие

информации. В скрытом виде коммуникации включают взаимные отношения, так как имеет место антиципация, то есть предвосхищение того, как ученик воспримет коммуникацию. В контекст передаваемой информации включены опыт и знания учителя. Однако на этом уровне совместное взаимодействие представлено слабо.

На **втором уровне** происходит взаимная передача и принятие значений обоими коммуникаторами. Их объединяет решение общей коммуникативной задачи. В процессе общения происходит дифференциация функций взаимодействия.

На **третьем уровне** на первый план выступает стремление понять установки и взгляды друг друга, коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов. Общая оценка бывает иногда затруднена различием в основных ценностях, с которыми участники общения вступают в коммуникацию. Этот уровень связан с коллективным характером взаимоотношений в процессе педагогического общения. Функциональной единицей общения является *коммуникативная задача*. В.А.Кан-Калик выделяет в ней:

- уровень педагогического общения;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся;
- учет собственных индивидуальных особенностей педагога;
- методы работы.

Задачу общения, по мнению М.И. Лисиной, определяет внутренние и внешние условия (уровень развития потребности в общении, прошлый опыт взаимодействия с людьми, ситуация взаимодействия, характер воздействия партнера по общению). По отзывам педагогов, самые распространенные коммуникативные задачи - это доказательство, объяснение, рассказ. Следует отметить, что 80% учителей решает коммуникативные задачи совместно с учащимися. Следовательно, социально - ориентированное общение учителей предпочтительней, чем личноно – ориентированное. А.К. Маркова рассматривает общение как средство и цель обучения, а его освоение представлено этапами:

- научить учащихся ясно и точно выражать мысли;
- научить воздействовать на партнера по общению (умение доказывать, аргументировать и др.)

Коммуникативные задачи и реализующие их действия должны стать объектами специального освоения студентами, при подготовке к профессиональной деятельности. А.В.Бельский, В.А. Артемов классифицировали все разнообразие коммуникативных задач, выделив две основные задачи: сообщение и побуждение. Любая коммуникативная задача реализует роль побудителя ответных коммуникаций. Коммуникативная задача - это продуктивно – репродуктивная единица общения, имеет двухсторонний характер.

Коммуникативная задача стоит как перед говорящим, так и перед слушающим. Однако они не равнозначны по сложности: «доказывать» сложнее, чем «слушать» и «запоминать». Коммуникативная задача сопровождается определенными установками. И.А. Зимняя выделяет *установки*: познавательную, мнемическую, коммуникативную. Учитель, общаясь с учащимися, решает самые разные по характеру коммуникативные задачи, при этом реализует различные педагогические функции: стимулирующую, регулирующую (оценивать и корректировать), контролирующую, организационную. Чаще всего учителя используют организующую и стимулирующую функции, в наименьшей степени – регулирующую. В педагогическом процессе недостаточно представлены оценочные, одобрительные действия учителя. Это обедняет педагогическое общение, лишает его одного из основных положительно влияющих моментов на развитие ученика – подкрепления. Умение решать коммуникативные задачи целенаправленно не формируются в педагогических вузах: 70% учебного материала в структуре учебников направлено на формирование информационных умений, то есть у будущих педагогов развивается умение повествовать и сообщать. Только 1,2% учебного материала направлено на развитие регуляционных умений, 3,5% – на развитие аффективно-коммуникативных умений. По мнению Л.Н. Накипеловой, эти умения определяют стиль общения современного педагога. В.А. Кан-Калик рассматривает коммуникативные задачи в широком поле совместного сотрудничества учащихся и педагогов, в контексте стилевых особенностей преподавания. Такая интегральная характеристика как стиль определяется особенностями коммуникативных способностей учителя. Стиль зависит от сложившегося характера взаимоотношений педагога и учащихся, творческой индивидуальности педагога, особенностей ученического коллектива. Стиль педагогического общения представляет из себя устойчивую форму способов и средств взаимодействия. Только в опыте может кристаллизироваться и получить устойчивость эта система способов и средств. Молодой учитель не может охватить многие стороны педагогической деятельности, и эффективность его взаимодействия в общении связана с приобретением мастерства. А.В. Путьяева считает, что учитель должен развивать пристальное внимание к мыслительной деятельности ученика. Педагогическое мастерство позволяет фиксировать малейшее движение мысли и оказывать немедленную поддержку и одобрение ученику. В связи с этим особое значение в общении приобретает *эмпатия* – умение поставить себя на место ученика, понять цель, мотивы его деятельности, а значит и его самого. Это поможет учителю в определенной степени спрогнозировать деятельность ученика и управлять ею. Молодые учителя, не владеющие этим личным качеством, идут вслед за учеником и ситуацией взаимодействия, не могут предвидеть будущих результатов общения. Важно поддерживать в общении доброжелательность в контактах, которая

реализуется в позиции старшего друга, заинтересованного в успехе ученика. Если в общении учителя присутствует окрик, сарказм, неуважительное отношение к ученику, это сводит к нулю всю систему обучения, даже если содержательно и методически верно она была организована. Только отсутствие враждебности в общении, центрация на личностном развитии ребенка позволит достигать поставленных целей, особенно в его воспитании. Чтобы совершенствовать способы и средства общения, педагог обязан рефлексировать свою коммуникативную деятельность. *Рефлексия* – это способ анализа своих коммуникативных действия и введение быстрых поправок в учебный процесс. В общении педагога должно поддерживаться мотивированное и активное отношение к совместной деятельности. Любое общение ведется с определенной позиции, учитель обязан проявлять уважение к тем ценностям, которые составляют содержание позиции ребенка, каким бы она простой не казалась. Опытный учитель владеет разнообразными *ролевыми позициями* в процессе взаимодействия. В.Леви выделяет «ролевой репертуар», который содержит более 35 ролей: друг, кумир, исследователь, лидер, организатор, эксперт, судья, тренер, консультант, артист, оратор и др. Усвоение этих ролевых позиций возможно только с развитием педагогического мастерства, включающего в себя:

- знания о закономерностях воспитания и обучения;
- развитие педагогических способностей;
- наличие педагогического такта;
- овладение педагогическими приемами и техниками,
- способностью гибко и адекватно реагировать в педагогической ситуации.

Через развитие социально-психологическими компетенциями возможно проникновение во внутренний мир ученика, выстраивание адекватных реакций в ситуациях общения, создание оптимальной психологической атмосферы взаимодействия. Развитие педагогического мастерства проходит стадии, когда молодые учителя приобретают необходимый опыт. В первые годы работы они уделяют внимание прежде всего преподаванию и информированию. На третий год работы внимание учителей переключается на общение с ребенком. И только на четвертый год работы в школе эти два параметра профессиональных умений сближаются и определяют более продуктивный этап педагогической деятельности. Становление социального и профессионального опыта проходит через овладение демократическим стилем общения, через «увлеченность совместной творческой деятельностью и дружеское расположение» (В.А.Кан-Калик). В связи с этим можно говорить о том, что на стиль общения и его продуктивность влияет личностная направленность и профессиональная адаптации учителя. Становление профессионализма учителя включает повышение его профессиональных притязаний в плане

саморазвития и самосовершенствования. Этому способствуют социально-психологические компетенции, которые позволяют правильно ориентироваться в ситуации общения, адекватно воспринимать обратную связь, верно выстраивать коммуникации. Социальное восприятие и интерпретации, а так же оценка ситуации общения во многом определяет то, насколько успешным, бесконфликтным будет общение. *Перцепция* основана на отражении взаимодействий в общении, она может быть субъективной и объективной. Если учитель переоценивает или недооценивает своего ученика- это приводит к искажениям в отношениях, а так же к затруднениям в оценке реальных и потенциальных возможностей ученика, что снижает эффективность педагогической деятельности. Исследование социально - психологических компетенций было проведено на выборке учителей школы №77 г. Кишинев (27 человек с различным педагогическим опытом работы). Педагоги были разделены на две группы по критерию педагогического стажа: первая группа – педагогический стаж свыше 5 лет, вторая менее 5 лет. Для выявления компетенций в общении использовались методики: «Доминирующей стратегии психологических защит в общении» (В.В.Бойко), «Изучения коммуникативной компетентности» (В.Ф. Ряховский), «Диагностика коммуникативной толерантности», «Самоконтроль в общении» (М.Снайдер). Результаты изучения социально психологических компетенций представлены в диаграммах.

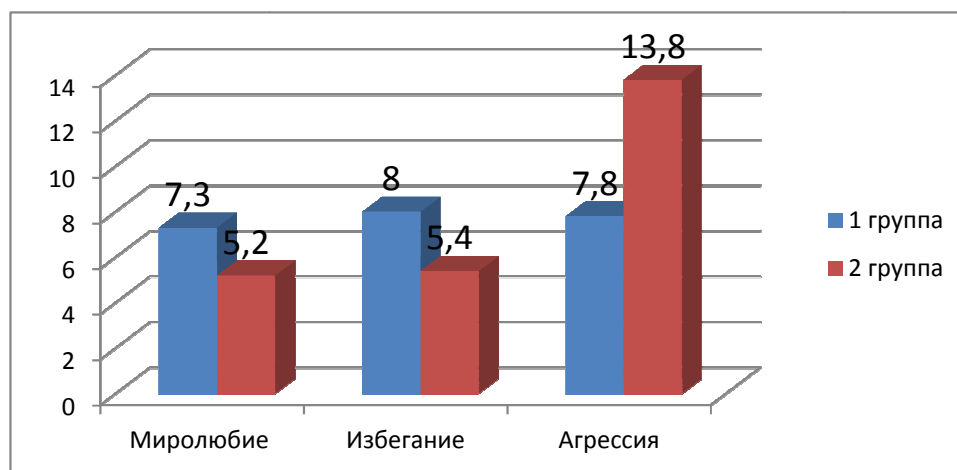


Рис. 2. Средние показатели стратегии психологических защит в общении

Полученные данные по методике «Доминирующие стратегии психологической защиты в общении» свидетельствует о том, что более опытные педагоги проявляют больше дружелюбия, избегают проявления агрессивности, а у педагогов с незначительным стажем ярко выражены агрессивные тенденции. Вероятно, это связано с неумением использовать способы и средства в эффективном общении. Эти результаты подтверждает следующая методика «Изучения коммуникативной толерантности в общении».

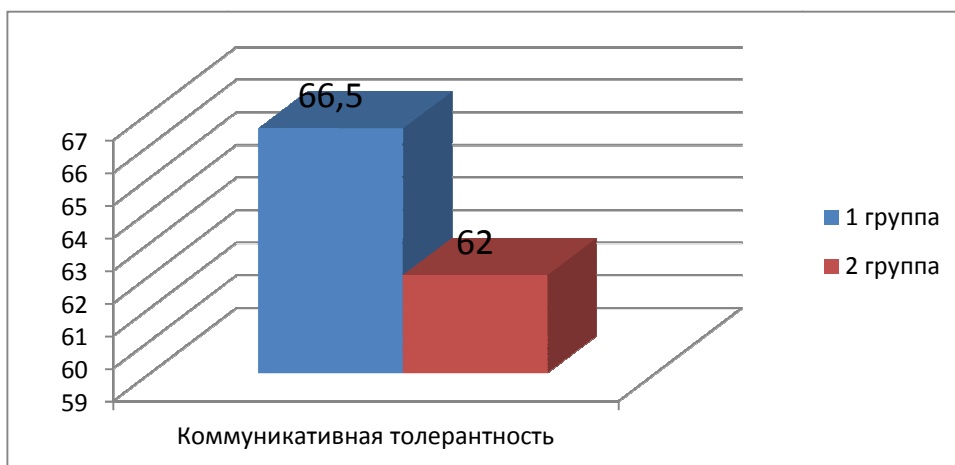


Рис. 3. Средние показатели коммуникативной толерантности в общении

Выявлено, что уровень компетентности в общении по данной методике у молодых педагогов несколько выше, чем у опытных педагогов. Вероятно, это связано с тем, что знания молодых педагогов не сопровождаются конкретным поведением в ситуации общения, поэтому наблюдается несоответствие компетентности и тех стратегий, которые выбирают педагоги в ситуациях взаимодействия.

Следует также отметить, что изучение самоконтроля в общении показало более высокий уровень саморегуляции у молодых педагогов, чем у опытных. Данные представлены на диаграмме.

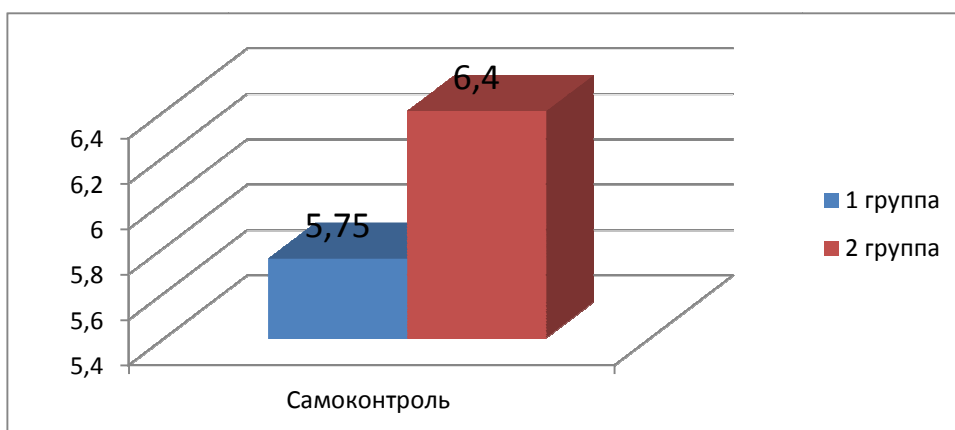


Рис. 4. Средние показатели самоконтроля в общении.

Полученные результаты можно интерпретировать эмоциональным выгоранием опытных учителей, ухудшением их психофизического состояния или субъективным восприятием собственного статуса и репутации при самооценивании. Это приводит к эмоциональной нестабильности. Опытным педагогам необходимо более критично рефлексировать особенности своего взаимодействия с учащимися. Был проведен статистический анализ по Ману-Уитни сопоставления показателей первой и второй группы,

который не выявил значимых различий между группами (U эмп. = 28, U крит.=15, при $p \leq 0,05$).

Эффективность педагогической деятельности уровень взаимодействия учителя и учащихся во многом зависят от социально-психологических компетенций в педагогическом общении. Развитие социально-психологических компетенций связано с повышением профессионального мастерства в условиях совершенствования рефлексивных умений и овладением разнообразными ролевыми позициями в педагогическом взаимодействии.

Библиография

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000, – 384с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987,-280с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993,-172с.
4. Путляева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения// Под ред. А.А.Вербицкого. М.: Просвещение, 1993.
5. Столярченко Л.Д. Психология делового общения и управления. Ростов на/Д.: Феникс 2006, – 416с.
6. Яноушек Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности / Проблема общения в психологии. М.,: Наука, 1981, с. 168—117.

RELAȚIA DINTRE MOTIVAȚIE ȘI SATISFACTIE ÎN MUNCĂ

Sîrbu Maria, lector U.P.S. "Ion Creangă"

Summary

There is a circular relationship between satisfaction and motivation. Motivation has an important role, which stimulates improvements and positive evaluation. This will produce satisfaction, and satisfaction represents a support for motivation. After the achievement of the goals takes place the diminution of initial tension and in this way the producing of satisfaction. A lot of necessities don't disappear after the satisfaction and they are going to appear again.

People with a high level of self-esteem have more self-confidence. They control their own resources and fix the goals. They achievement of these goals produce them satisfaction and then it intensifies the positive self-esteem.

Munca, considerată sfera principală de activitate a omului, crează valori materiale și spirituale pentru satisfacerea necesităților vitale ale omului și în același timp ea constituie cadrul în care el se realizează ca ființă biosocială. Este important ca omul să se simtă bine, confortabil în procesul muncii, căci numai atunci când el acceptă cu plăcere munca, primește satisfacție de la ea, el obține rezultate bune, calitate înaltă, succes profesional și se realizează din punct de vedere profesional și social.

Prognozarea socială a activității umane fiind un fapt obiectiv de divizare a muncii generează un caracter specific al motivațiilor ei. Activitatea umană cu acțiunile, ce fac parte din componența activității, servesc nemijlocit în procesul divizării muncii la satisfacția necesităților nu atât personale cât și la cele sociale, acțiunea omului fiind îndreptată nu asupra obiectelor ce servesc pentru satisfacția necesităților personale nu pot apărea instinctiv ci doar în măsura înțelegerii dependenței satisfacerii necesităților personale. În acest context apare posibilitatea atât a întrunirii cât și a dezlănțuirii între motivul și scopul activității. Scopul direct al activității sociale umane reprezintă îndeplinirea unei anumite funcții sociale; motivul însă pentru individ poate fi satisfacerea necesităților personale. Pe măsura ce interesele, motivele sociale și personale se diversifică la individ, se dezlănțuiesc motivele și scopurile activității sale personale. Motivația fiind un vector psihic intern acționat de trebuțe (motivația intrinsecă) sau și de cerințe și norme sociale (motivația extrinsecă) care orientează și mobilizează disponibilitățile individuale pe linie acțională în vederea îndeplinirii anumitor scopuri. Prezența motivațiilor activității, ce trec peste hotarele directe ale scopurilor acțiunilor la om ca la ființa socială este inevitabil și legitim. Totul ce face omul are pe lângă rezultatul nemijlocit în formă de produs obținut în urma activității sale și un efect social, căci, acționând asupra obiectelor el influențează și oamenii. De aceea la om, de regulă, în activitate se

intercalează motivul social – tendința de a îndeplini obligațiunile și îndatoririle sale, datorită sa obștească, publică, de asemenea de a se autoexprima, de a câștiga recunoașterea publică. Motivațiile activității umane sînt deosebit de diverse, deoarece reies din diferite necesități și interese, care se formează la om în procesul vieții sale. În activitatea umană natura socială a motivației e legată de influența care-i oferă o apreciere determinată de normele sociale, autoaprecierea și aprecierea celor din jur.

Motivația pentru muncă se dezvoltă în familie din primii ani de viață avînd ca suport tendința de independență în acțiune a ființei umane. Această tendință trebuie stimulată și orientată de către părinți spre activități utile, cu finalitate formativă. Este important ca motivațiile profesionale să fie cultivate din școală concomitent cu desfășurarea procesului instructiv – educativ. Gary Johns spune că conceptul de motivație nu este ușor de definit. Totuși, din perspectiva unei organizații, atunci când spunem despre o persoană că este motivată înțelegem de obicei că acea persoană lucrează din greu, perseverează în muncă și își dirijează comportamentul către niște rezultate pozitive. Tot el definește motivația ca fiind măsura în care un efort persistent este dirijat pentru realizarea unui scop. Motivarea în sens restrîns constă în corelarea necesităților, aspirațiilor și intereselor personalului din cadrul organizației cu realizarea obiectivelor și exercitarea sarcinilor, competențelor și responsabilităților atribuite în cadrul organizației. Motivarea personalului deține mai multe roluri:

- Rolul managerial este cel mai direct și constă , în esență, în determinarea de facto a conținutului și eficacității funcției de antrenare, care , la rîndul ei condiționează decisiv concretizarea celorlalte funcții manageriale – previziunea, organizarea, coordonarea și control- evaluarea.
- Rolul organizațional- se referă la impactul major pe care motivarea îl are direct și prin intermediul celorlalte elemente manageriale asupra modului cum funcționează organizația și performanțele sale.
- Rolul individual- vizează puternica dependență a satisfacțiilor și insatisfacțiilor fiecărui salariat din organizație, a evoluției sale de motivare exercitată în organizație
- Rolul economic – se referă la condiționarea indirectă , dar substanțială a performanțelor economice ale fiecărui organizații de motivare ce predomină cadrul său.
- Rolul social reprezintă în fapt efectul sinergetic al precedentelor roluri în planul elementelor psiho-sociologice.

Studierea motivației a dus întotdeauna către investigarea nevoilor și a intereselor individuale. Subsumate ariei largi a motivației cele două elemente exprimă: latura biologică înăscută a motivației (nevoile), dar și latura individuală, subiectivă (interesele). Nevoile apar astfel

ca fiind determinanții primari ai comportamentului individual cu o puternică dominare psihologică. La rândul lor, interesele sunt forme particulare ale motivației, concretizate printr-o orientare specifică a cunoașterii către anumite domenii ale realității. Interesele au o importantă încărcătură afectivă și au un rol determinant în orientarea activității umane și acumularea de noi cunoștințe. Sunt mulți autori care a pus semnul egalității între satisfacerea nevoilor și motivația umană. Teoriile motivaționale încearcă să explice cum începe, cum este susținut un anumit comportament, cum este direcționat și oprit acesta. Orientându-se principal pe conținut sau pe procesele motivaționale, aceste teorii s-au divizat în:

1. Teorii orientate spre conținutul motivației. Acestea încearcă să răspundă la întrebările: Ce îi motivează pe oameni ? De ce se comportă oamenii într-un anumit fel ? Din această categorie fac parte modelele: ierarhiei trebuințelor a lui Maslow, modelul motivației de realizare a lui McClelland, modelul ERG a lui Alderfer, teoria bifactorială a lui Herzberg, McGregor a evidențiat Teoria X și teoria Y.
2. Teorii orientate spre procesul motivațional care încearcă să răspundă la întrebările: Cum apare motivația ? Care sunt modalitățile și relațiile dintre diferiți factori implicați ? Reprezentative sunt modelele: așteptărilor (Vroom), teoria echității (Adams).

În ceea ce privește natura satisfacției aceasta a fost încadrată în rândul atitudinilor față de muncă, insistându-se pe componenta ei afectivă (Duane și Sydney Schultz). Edwin A. Locke susține că interesul inițial pentru satisfacția în muncă este legat de considerarea ei ca certitudine. Atitudinea este o predispoziție de a răspunde pozitiv sau negativ la un set de întâmplări. Spector definește satisfacția în muncă ca măsură în care angajatul simte emoții pozitive față de locul său de muncă, iar pe lângă componenta emoțională mai adaugă două componente: cognitivă și comportamentală, satisfacția în muncă devenind astfel o atitudine. Componenta cognitivă al satisfacției în muncă se referă la convingerile angajatului cu privire la munca sa. Aspectul comportamental include tendințele acționale ale angajatului. Se consideră că satisfacția globală față de slujbă nu este cea mai adecvată măsură pentru ceea ce simt oamenii pentru muncă. Oamenii putând fi satisfăcuți cu unele aspecte ale muncii și cu altele nu, o măsură globală a satisfacției nu poate reflecta clar aceste diferențe, astfel Duane și Sydney Schultz, precizează că aceasta implică o colecție de numeroase atitudini. Pentru măsurarea cât mai adecvată a satisfacției este necesară investigarea tuturor aspectelor de muncă. Deosebim satisfacția de fațetă, care cuprinde atitudinea angajatului față de anumite aspecte ale muncii sale: satisfacția salarială, satisfacția în legătură cu climatul socio-afectiv, promovările etc., și satisfacția generală ce se referă la mai mult decât simpla îmbinare a satisfacțiilor de fațetă. Se apreciază că numărul acestora variază de la un tip de slujbă la altul. Unele rețele sunt mai importante pentru anumiți angajați decât altele. Anumite aspecte ale satisfacției în muncă se găsesc doar în anumite munci, în timp ce altele sunt comune pentru toate. În

literatura de specialitate există trei perspective generale asupra satisfacției în muncă: una se leagă de caracteristicile postului, a doua de factorii sociali, iar a treia de factorii individuali. Conform explicațiilor legate de caracteristicile postului, satisfacția în muncă este determinată de natura muncii angajatului sau de caracteristicile organizației. Potrivit acestei perspective, angajații își evoluează cognitiv postul. Satisfacția este în funcție de diferența dintre rezultatele muncii pe care oamenii le vor și pe cele care le percep. Salariații care își îndeplinesc cât mai mult din așteptările cu privire la munca lor vor înregistra nivele mai ridicate ale satisfacției. Din această perspectivă este importantă și corectitudinea distributivă a repartizării recompenselor. Corectitudinea distributivă apare când oamenii primesc ceea ce ei consideră că merită ca rezultat al muncii lor. Corectitudinea procedurală apare când procesul utilizat pentru determinarea rezultatelor muncii este văzut ca rezonabil. Percepția corectitudinii procedurale este influențată de explicarea deciziilor, consecvența procedurilor, utilizarea informațiilor corecte, comunicarea în dublu sens în timpul procesului.

Explicațiile prin prisma factorilor sociali se leagă de ipoteza conform căreia oamenii își dezvoltă raționamentele despre satisfacția în muncă pe baza interacțiunilor cu ceilalți. De exemplu, un nou angajat care interacționează cu alți angajați nesatisfăcuți are șanse mari să devină și el nesatisfăcut de slujba sa. Satisfacția față de munca prestată are o capacitate de a se emana în colectivul de muncă, având un caracter de contagiune. Explicațiile individuale sunt printre cele mai recente, premisa lor fiind că anumiți oameni sunt predispuși să fie mai mult sau mai puțin satisfăcuți de munca lor, în ciuda modificării altor factori, adică satisfacția în muncă ar putea fi moștenită genetic. Dovezi aduc studiile realizate pe gemeni de către Arvey (1989), care arată că aproximativ 30% din versiunea satisfacției în muncă poate fi atribuită factorilor genetici. În momentul de față se consideră că mecanismul este mai complicat, moștenindu-se tendința de a reacționa pozitiv la stimulii din mediu, care la rândul ei se exprimă posibil în satisfacție legată de muncă.

Este greu de desprins motivația de satisfacție. Desigur motivația are rol propulsiv, ce stimulează performanța, evaluarea pozitivă sau negativă a acesteia va produce satisfacție, iar satisfacția la rândul său reprezintă un suport pentru motivație. În urma atingerii scopurilor sale sau a celor propuse de organizație, stingerea tensiunii inițiale produce satisfacție. Majoritatea trebuințelor nu dispar prin satisfacție, ce au tendința de a reapărea ciclic, la același nivel sau la un nivel mai amplu, ca modalități comportamentale sau scopuri. Satisfacția în muncă este un feed-back motivațional legat de rezultatul evaluat al activității (atingerea scopului), o trăire subiectivă a evaluării externe și interne (internă - omul este mulțumit de ceea ce a făcut, externă - omul este mulțumit de ce/cât a câștigat, cum a fost evaluată munca sa de ceilalți). Munca permite atingerea unor scopuri foarte diverse: obținerea unei retribuții bănești, stabilirea unor relații interumane, folosirea capacităților mentale și fizice pentru a produce bunuri și servicii utile societății,

dobândirea unei competențe, realizarea unui sistem de apartenență, precizarea unui statut social, dobândirea prestigiului, realizarea unor idealuri, formarea și dezvoltarea personalității.

Performanța în munca nu depinde numai de abilitățile, aptitudinile profesionale ci și de satisfacția pe care persoana respectivă o așteaptă de la activitate, de motivație permanentizată pentru acea activitate. Teoria bifactorială a lui Herzberg susține că factorii de conținut produc satisfacție: interesul intrinsec al muncii, pasiunea pentru meserie, sentimentul de autoactualizare, posibilitățile de perfecționare oferite de muncă, pe când cei de context, atunci când nu sunt realizați, produc insatisfacție: condițiile de muncă, tipul de relații interpersonale (cu șefii și subalternii) și orizontale (cu colegii), aprecierea, recunoașterea muncii, retribuția.

Teoria unifactorială susținută de o serie de psihologi (McClelland, Atkinson & Feather) se bazează pe cercetări de teren care au infirmat postulatele teoriei bifactoriale, demonstrând că factorii de conținut au o mai mare influență asupra satisfacției/insatisfacției decât cei de context. Motivația de autorealizare devine trăsătura de personalitate, cu o forță propulsivă deosebită, individul cautând munci care să-i prilejuiască dezvoltarea potențialelor prin conținutul lor. Satisfacția obținută pe această cale are o valoare de întărire mai mare decât cea datorată factorilor de context. Caracteristicile prin intermediul cărora poate fi măsurată satisfacția muncii sunt următoarele: raportul trebuinței - munca prestată, securitatea muncii, posibilitatea de a stabili relații interpersonale, prestigiul muncii, prilejul oferit de muncă de a participa la determinarea metodelor și procedurilor de muncă (autonomie), sentimentul de autorealizare. Adevărata satisfacție apare atunci când se pune accentul pe factori de motivare pe nivel superior: nevoia de autorealizare, de recunoaștere socială a muncii, munca propriu-zisă să fie plăcută, să implice responsabilitate și posibilități de dezvoltare. Apare necesitatea unui management eficient cu scopul de a integra factorii de motivație la situațiile concrete de muncă, vârsta, calificare, stil cultural, de a îmbogăți conținutul muncii și de a îmbunătăți condițiile de muncă.

În perioada economiei de piață, când în societate are loc reorientarea multor valori sociale, apar instituții și probleme caracteristice economiei de piață și anume – piața muncii, șomajul, proprietatea privată etc., iar cel mai vulnerabil element al perioadei de consolidare a economiei de piață îl constituie resursele de muncă. Cât nu ar fi de dificil, însă trebuie să recunoaștem că relația pe piață se focalizează nemijlocit asupra personalității. Au rămas demult uitate garanțiile de angajare în câmpul muncii pentru toată viața, posibilitatea unui loc de muncă cu un salariu sporit, având, totodată un nivel scăzut de profesionalism, „acoperirea” acestuia cu diploma de studii etc. O protecție înaltă profesională și socială pe piața muncii aflate în proces de formare o au astăzi persoanele cu o calitate înaltă, persoanele care se pot adapta la condițiile mereu schimbătoare, acele persoane care își creează și implementează în activitatea lor cotidiană un program de învățământ continuu orientat la ziua de mâine, având încredere doar în propriile forțe. Majoritatea oamenilor se

află în activitatea de muncă aproximativ 100.000 ore din viața sa, aproape jumătate din timpul destinat somnului. La intrarea în perioada productivă a vieții sale subiectul se află față în față cu o lume a profesiilor și a posturilor de muncă, lume în care trebuie să-și găsească un loc potrivit.

Adaptarea omului la cerințele muncii este un proces cu durată variabilă de compatibilizare a caracteristicilor individuale cu cele ale unei activități profesionale definite. Un ajutor poate oferi orientarea profesională, având ca prima treaptă orientarea școlară, ca acțiune inițială și condusă de școală cu scopul de a pregăti tinerii pentru viață productivă adultă.

Orientarea profesională este o acțiune de îndrumare a persoanei către o profesiune sau un grup de profesii în conformitate cu aptitudinile și înclinațiile sale care are un dublu scop: oferă individului șansa de a găsi o activitate care să-i prelungească dezvoltarea deplină a capacităților, să-i ofere satisfacție personală în muncă; servește societății ca mecanism de compatibilizare a aspirațiilor individuale cu interesul social. O persoană bine adaptată în procesul de muncă are performanțe optime, ceea ce este favorabil ambelor părți. Fiind o acțiune de îndrumare centrată pe subiect, orientarea profesională pornește de la interesele acestuia, de la aptitudinile și înclinațiile sale, de la posibilitățile sale concrete la o anumită profesie și încearcă să asigure din strat adaptarea individuală, astfel, să fie evitată irosirea de efort și timp.

Competența în muncă este capacitatea persoanei de a face față tuturor solicitărilor muncii la un nivel de performanță acceptabil. Ea este influențată de 3 vectori principali: cunoștințele, aptitudinile și sfera atitudinal-motivațională. Nici unul dintre aceștia nu determină singur performanța ci numai în interdependență cu ceilalți. Competența este rezultatul formării profesionale, care la rândul său este condiționată de factori de personalitate susmenționați, de conținutul și eficiența metodelor, căilor de formare. Ea are o evoluție în timp în sensul că învățarea contribuie la ridicarea nivelului de competență.

Dinamica actuală a profesiilor impune cu necesitate actualizarea cunoștințelor și deprinderilor de muncă în concordanța cu progresele din fiecare domeniu de activitate. Calificarea inițială realizată în instituțiile de învățământ de diferite grade, se cere completată cu alte forme de perfecționare și reciclare. Există instituții de formare continuă care asigură parțial acoperirea acestor necesități de formare, dar persoana trebuie să-și asume responsabilitate autoeducației profesionale și să se străduiască să-și mențină în timp, nivelul de competență. Dacă prin competența înțelegem potențialul, capacitatea persoanei de a răspunde solicitărilor muncii, succesul și eșecul sunt măsura realizării acestui potențial în fapt. Desigur, competența ridicată este asociată de obicei cu realizări de excepție (succes) și incompetență cu eșecul, dar există și excepții – persoane cu un nivel de competență deosebit care din cauza unor trăsături de personalitate negative sau a unor circumstanțe nefavorabile nu-și valorifică acest potențial.

Adaptarea omului la cerințele muncii este un proces de modelare continuă a personalității individului la nivelul comportamentului efectiv și al trăsăturilor de personalitate. În acest context putem vorbi de formarea gândirii pozitive, de cultivarea stării subiective de bine, a satisfacției de viață și, respectiv, de muncă, ea fiind un corelat esențial al adaptării omului la viața socială în general. Începând cu S. Freud toți marii psihologi au inclus între caracteristicile persoanei adaptate capacitatea de a fi productiv, de a contribui la efortul colectivității, de a munci cu și pentru ceilalți și de a obține satisfacție din acest lucru. Personalitatea normală, adaptată, matură, este caracterizată prin:

- Trăire emoțională realistă - capacitatea de a percepe adecvat o situație, de a rezona emoțional. În mod adecvat circumstanțelor, de a-și stăpâni emoțiile.
- Stăpânire activă a mediului – personalitatea matură se adaptează mediului în mod flexibil și intervine activ în schimbarea lui.
- Consistența intraindividuală – manifestată printr-o imagine de sine realistă, acceptare de sine, absența conflictelor interne și disponibilitate față de ceilalți.

Succesul profesional constituie un nivel superior al adaptării profesionale, caracterizat printr-o eficiență în muncă mult superioară mediei. Factorii care contribuie la succesul profesional sunt variabili ca pondere și configurație de la un domeniu la altul de la o profesie la alta, de la o organizație la alta, dar persoanele cu o gândire pozitivă, optimiste vor obține rezultate mai bune și adaptarea lor profesională va fi mai eficientă într-o perioadă mai scurtă de timp.

Motivația pentru performanță este o motivație intrinsecă învățată și auto-întărită: performanța recunoscută de ceilalți ca fiind valoroasă (succes) produce plăcerea răsplății și întreține motivația ulterioară indiferent de eșecurile secvențiale. Forța eului presupune toleranța la frustrare, modificarea dorințelor egoiste și primitive în conformitate cu modelele socialmente acceptabile, flexibilitate în tratarea stresului și în gestionarea resurselor fizice și psihice fiind principalul indicator al maturității personalității. Atitudinile pozitive legate de munca eficientă constituie trăsături caracteriale favorabile punerii în valoare a potențialului aptitudinal. Factori de natură socio-demografică, decelați prin studii corelative, pe domenii de activitate, au pus în evidență configurații de variabile specifice unui domeniu sau unei profesii, oglindind modul de interacționare al unor caracteristici umane în activitatea eficientă.

Variabilele socio - demografice vîrstă, sex, status material, experiență profesională anterioară, interese și preferințe, stil și satisfacție de viață. Stilul cognitiv pozitiv congruent cu domeniul, spre exemplu, în cazul muncilor academice și de cercetare aceasta include nivele ridicat de inteligență, angajare profundă, muncă susținută, de persistența motivațională. Resursele acționale costau în organizarea conduitei, selecția mijloacelor de acțiune, repertoriul de deprinderi acționale (experiența) – referitoare la munca propriu zisă, deprinderi de comunicare și de cooperare cu

ceilalți. Ele se manifestă sub forma unui „sindrom comportamental personal”, validat și întărit de efectele succesuale sau remodelat în caz de eșec.

În situația de muncă persoana răspunde unor cerințe concrete ale muncii, care solicită în mod selectiv acțiunea factorilor intelectivi, non-intelectivi și complecși, ea interacționează cu ceilalți în virtutea unui sistem de statute și roluri organizaționale, specifice situației, are o rețea individualizată de relații interpersonale și grupele de o anumită intensitate și coloratură afectivă care vor influența în fiecare moment raportarea sa la situație și reacția comportamentală. Evenimentele care survin în derularea comportamentului pot fi banale; pentru care există deja răspunsuri în repertoriul acțional, sau neobișnuite, pentru care este necesară elaborarea unor răspunsuri adecvate, prin procese de rezolvare de probleme sau inventare de probleme, unde se conturează și valorifică creativitatea.

Acești factori situaționali influențează atât acțiunea factorilor intelectivi, cât și interacțiunea acestora cu cei non-intelectivi. Fenomenul este evident mai ales în situațiile neobișnuite, când este necesară nu numai restructurarea experienței anterioare, ci și mobilizarea tuturor resurselor personale, remodelări ale personalității. O categorie specială de factori situaționali sunt de natură organizațională: cultura și climatul din cadrul firmei, stilul de conducere, care condiționează, la rândul lor, conduita de succes.

Unele organizații favorizează succesul profesional oferind sancțiuni premiale pentru realizările deosebite în timp ce altele sunt net defavorabile motivării pentru succes a individului (promovare pe criterii extraprofesionale, politică salarială nestimulativă, stil autoritar de conducere).

În cazul muncilor intelectuale populația fiind progresiv selecționată prin sistemul de examene, deci omogenă din punctul de vedere aptitudinal și al nivelului de pregătire, crește importanța factorilor non-intelectivi, cum ar fi: claritatea alegerii vocaționale, deprinderi de muncă eficientă și de studiu independent, interesul pentru domeniu, motivația pentru performanță, satisfacția față de munca prestată.

Succesul profesional este un proces în care, la fiecare etapă, interacțiunea factorilor intelectivi și non-intelectivi este mediată de axul personalității - Eul, dinamica comportamentală, gândirea pozitivă, satisfacția de viață și de sine, modul curent de acțiune eficientă care depinde de imaginea de sine, de felul în care ne definim pe noi înșine: cine sunt eu, ce doresc, ce pot și cum pot să ating scopurile propuse în situația prezentă. Imaginea de sine este cea care integrează acțiunile factorilor intelectivi, non-intelectivi și situațiile în evaluarea unei situații concrete și mediază în ultima instanță, răspunsul, acțiunea eficientă în raport cu solicitările muncii. În funcție de această auto-definire ne stabilim scopurile și intențiile, evoluăm rezultatele secvențiale ale acțiunilor noastre în raport cu aceasta, selectăm informațiile relevante, ne adaptăm flexibil la cerințele variabile ale

muncii. Persoanele cu o imagine de sine favorabilă au încredere în forțele proprii, își gestionează adecvat și flexibil resursele, își fixează idealuri și scopuri realiste a căror atingere le procura satisfacție și le întărește imaginea de sine.

Bibliografie:

1. Abric J.-C., „Psihologia comunicării”. Editura Polirom, Iași, 2002.
2. Dragan I., „Carieră: șansă sau planificare”. Editura Carte Veche, București, 1996.
3. Klein S., „Formula fericirii”. Editura Humanitas, București, 2006.
4. Moscovici S., „Influență socială și schimbare socială”. Editura Polirom, Iași, 2011.
5. Muntele Hendreș D., „Starea subiectivă de bine”. Ed.Universității „Al. Ioan Cuza”, Iași, 2009.
6. Neculau A., „Psihosociologia schimbării”. Editura Polirom, Iași, 1998.
7. Tabachiu A., „Psihologia muncii”. Editura Humanitas, București, 1994.
8. Пряшников Н., „Психологический смысл труда”. Изд. Панорама, Москва, 1997.
9. Самоукина Н., „Психология и педагогика профессиональной деятельности”. Изд. Пресс, Москва, 1999.

STUDIU PRIVIND DIMINUAREA ANXIETĂȚII ȘCOLARE LA ELEVII MICI ÎN CONDIȚII EXPERIMENTALE

Racu Iulia, dr. în psihologie, conf. univ., Catedra Psihologie,
U. P.S. "Ion Creangă" din Chișinău,

Băbălău Anna, master în psihologie, psiholog, Liceul teoretic "Ion Creangă"

Summary

School anxiety in primary school children is experiencing a very high frequency. School anxiety represents the manifestation of the child's unfavourable emotional states and has negative impacts on learning process: slowing learning, emergence of knowledge gaps, avoiding any efforts to fulfil individual task, lower level of aspiration, school failure followed by poor performance. The listed changes act inimical effects on children's affectivity and personality. In this context it is imperative to diminish school anxiety as soon as possible in order to avoid favouring the emergence of school and social phobia or to prevent anxiety establishment as a stable personality formation. School anxiety can be reduced and controlled through the creation and the implementation of the complex program of psychological intervention. The effectiveness of complex psychological formative intervention program is illustrated by comparing and highlighting differences between the results obtained in control group and experimental group. It was signalized that a complex psychological formative intervention program influenced positively on emotional development and on the personality diminishing school anxiety.

Anxietatea școlară se manifestă inițial în mediul școlar, în relațiile copilului cu profesorii, elevii și cu grupul și are efecte negative asupra activității de învățare prin încetinirea ritmului de învățare, apariția lacunelor în cunoștințe, evitarea oricărui efort de îndeplinire individuală a sarcinilor, aversiune față de învățatură, scăderea nivelului de aspirații, insucces școlar urmat de scăderea performanței școlare. Nivelul înalt al anxietății are un impact nefavorabil și neprielnic asupra personalității școlarului mic și asupra diferitor sfere de viață în care școlarul este implicat. În această ordine de idei, este absolut necesar ca anxietatea să fie eliminată cât mai curând posibil, pentru a evita favorizarea apariției fobiei școlare și sociale sau în scopul preîntâmpinării instaurării anxietății ca o trăsătură stabilă de personalitate [1, 2, 3].

În scopul diminuării și combaterii anxietății școlare, am elaborat și am implementat un program de intervenție psihologică formativă. Intervenția psihologică reprezintă un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice, care urmărește diminuarea anxietății școlare și a consecințelor acesteia, prin intermediul optimizării autocunoașterii, prin dezvoltarea emoțională și desigur, prin dezvoltarea personalității școlarului [2].

Activitatea de diminuare și reducere a anxietății școlare la elevii mici a avut ca eroi principali 28 de elevi din clasele a II-a, III-a și a IV-a din Liceul teoretic "Vasile Vasilache" cu vârsta cuprinsă între 9 și 11 ani. În experimentul formativ au fost incluși 28 de elevi mici cu vârsta cuprinsă între 9 –11 ani, repartizați în două grupuri de control și două grupuri experimentale, a câte 6 elevi în I-ul (clasa a II-a) și 8 elevi în al II-lea (clasa a III-a și a IV-a) grup de control și în grupurile experimentale.

Limita numărului de copii a fost impusă de cerințele de organizare a grupului de diminuare a anxietății și de psihoterapie, care recomandă ca numărul maxim de membri să fie 12. Pentru grupul experimental au fost selectați elevi mici din mai multe clase, care manifestau un nivel înalt de anxietate. Selecția s-a realizat anume în acest mod, încercându-se astfel crearea unui grup nou, care să nu se construiască pe structuri grupale mai vechi. În mod similar a fost constituit și grupul de control.

Grupurile au fost neomogene, fiind alcătuite din băieți și fete. Intervențiile psihologice au fost realizate cu o frecvență de patru ori pe săptămână în decurs de 8 săptămâni. Numărul total de activități a constituit 13 de activități. Durata unei activități a oscilat între 45 minute și 120 minute.

Programul psihologic complex de intervenție, creat și implementat, s-a bazat pe obiective și principii concrete și cuprinde multiple metode, procedee și tehnici.

Plecând de la natura, caracteristicile și factorii psihologici implicați în apariția anxietății școlare, am determinat următoarele obiective de bază pentru experimentul formativ:

1. Stimularea, dezvoltarea, optimizarea și corecția autoaprecierii și a încrederii în sine, prin crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune, în care se realizează autocunoașterea propriilor dorințe, nevoi și obligații; înlăturarea, identificarea și valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor; recunoașterea și înlăturarea cauzelor care generează frica, frustrările, prejudecățile și temerile personale;
2. Antrenarea abilităților pentru managementul anxietății, ce include: învățarea și exersarea unor tehnici de relaxare, meditație și respirație, în vederea înlăturării încordării și tensiunii psihomusculare și emoționale; tehnici de restructurare și modificare a gândurilor și atitudinilor nerealiste și negative, care stau la baza anxietății; tehnici de rezolvare de probleme și de luare a deciziei; modalități de transformare a comportamentului de evitare într-un comportament activ de soluționare a problemelor.

Metoda de bază aplicată de noi a fost trainingul psihosocial. În utilizarea lui noi am reieșit din următoarele considerente:

1. Activitatea în grup contribuie la dezvoltarea capacităților de evaluare a propriei activități și comportament atât prin exercitarea unei influențe prin metodele și tehnicile utilizate de către

moderator, cât și prin forța proceselor intragrupale care amplifică considerabil posibilitățile de autoevaluare prin comparare și preluare a experiențelor altuia.

2. Grupul oferă posibilitatea de a fi nu numai participant al evenimentelor, dar și spectator.
3. Observând dintr-o parte mersul interacțiunilor de grup, te poți identifica cu participanții activi și, în continuare, de a folosi rezultatele acestor observări pentru aprecierea propriilor emoții și comportamente. Multitudinea de feedback-uri creează reflectarea personalității în diferite ipostaze, permițându-i să-și aprecieze cognițiile și comportamentul propriu. Astfel, grupul facilitează procesul autoanalizei și autocunoașterii prin amplificarea reprezentărilor despre sine, oferă o experiență pozitivă de comunicare și acceptare a persoanei.
4. În grup funcționează anumite mecanisme de influență asupra conștiinței de sine: susținerea emoțională, autocunoașterea și autodirijarea, feedback-ul, controlul și autocontrolul, experiența emoțională, dezvoltarea reflexiei, acumularea informației, perfecționarea deprinderilor și priceperilor sociale, activitatea prin colaborare și compromis.
5. Flexibilitatea formelor de lucru în grup permite modelarea celor mai diverse forme situaționale de interacțiuni interpersonale, elaborarea diferitor programe de remediere și/sau terapeutice și lucrul cu un contingent diferit de participanți.

Întru realizarea cu succes a obiectivelor trainingului, în desfășurarea activităților cu grupul ne-am condus de anumite principii de lucru, care reprezintă niște condiții de bază, particularități de conducere și reguli de realizare a trainingului ca metodă: principiul activismului, principiul poziției active de cercetare, principiul obiectivării comportamentului, principiul parteneriatului în comunicare, principiul veridicității și coerenței informației expuse, principiul experienței „aici și acum”, principiul confidențialității.

Am elaborat, de asemenea, și unele reguli, care, ulterior, au fost discutate și completate în cadrul primei ședințe de către membrii grupului pentru asigurarea participării lor active la activitățile în comun, precum și pentru instaurarea unei atmosfere psihologice favorabile.

Pentru a estima efectul produs asupra eșantionului experimental prin intermediul programului psihologic complex de diminuare a anxietății școlare, elaborat și am administrat următoarele tehnici și chestionare: la Scala de manifestare a anxietății la copii CMAS și Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips.

Investigarea multilaterală a datelor obținute de elevii mici de 9 – 11 ani va fi realizată în următoarea direcție: compararea și evidențierea diferențelor obținute între: elevii mici din grupul de control și elevii mici din grupul experimental/retest.

Pentru compararea nivelului anxietății caracteristic elevilor de 9 – 11 ani din grupul de control și la elevii mici din grupul experimental/retest, vom urmări scorurile la Scala de manifestare a anxietății la copii CMAS:

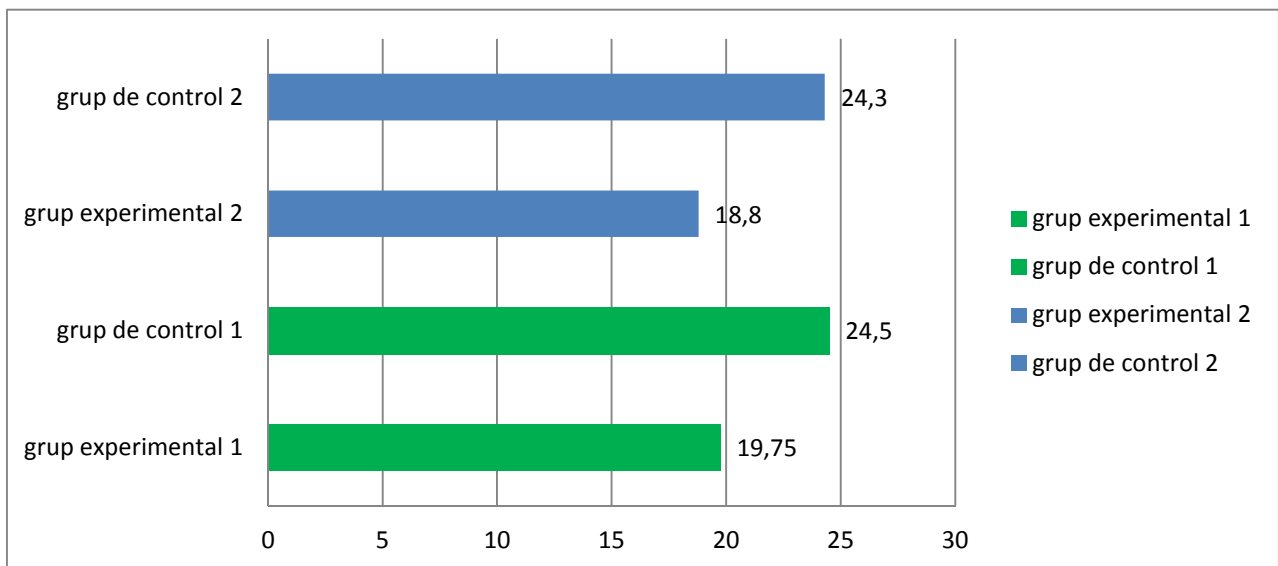


Fig. 1. Valori medii pentru elevii mici din GC (1 și 2) și elevii mici GE (1 și 2)/retest conform Scalei de manifestare a anxietății la copii CMAS

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale, obținute de elevii mici, indică deosebiri între rezultatele medii ce exprimă manifestarea anxietății în GC și GE/retest. Rezultatele medii obținute de elevii mici din cele două grupuri sunt următoarele: GC1 – 24,5(un. medii) și GE1/retest – 19,75 (un. medii); GC2 – 24,3 (un. medii) și GE1/retest – 18,8 (un. medii). Am aplicat testul Mann-Whitney pentru a determina dacă există sau nu diferențe între GC1 și GE1/retest precum și GC2 și GE2/retest. Testul Mann-Whitney indică diferențe semnificative între rezultatele GC1 și GE1/retest la pragul $p=0,03$, $U=11,5$ și GC2 și GE2/retest la pragul $p=0,03$, $U=4,5$ cu rezultate mai mici pentru elevii mici din GE/retest.

Aceste date ne permit să constatăm că elevii mici din GE (1 și 2)/retest, spre deosebire de semenii lor din GC, manifestă nivel moderat de anxietate. Ei au devenit mai liniștiți, mai calmi și mai temperați. În situațiile dificile și noi, ei încearcă să-și controleze emoțiile, îngrijorarea și incertitudinea pe care le resimt, prin transformarea trăirilor negative în stări emoționale pozitive, prin intermediul tehnicilor de înlăturare a încordării psihoemoționale și al modelelor de comportament sigur, însușite în cadrul activităților special organizate. Dar totuși aceste manifestări nu sunt reacții totdeauna constante și uneori au un caracter situativ.

Mediile obținute de elevii mici din GC (1 și 2) și elevii mici din GE (1 și 2)/retest la factorii decisivi în anxietatea școlară sunt ilustrate în continuare:

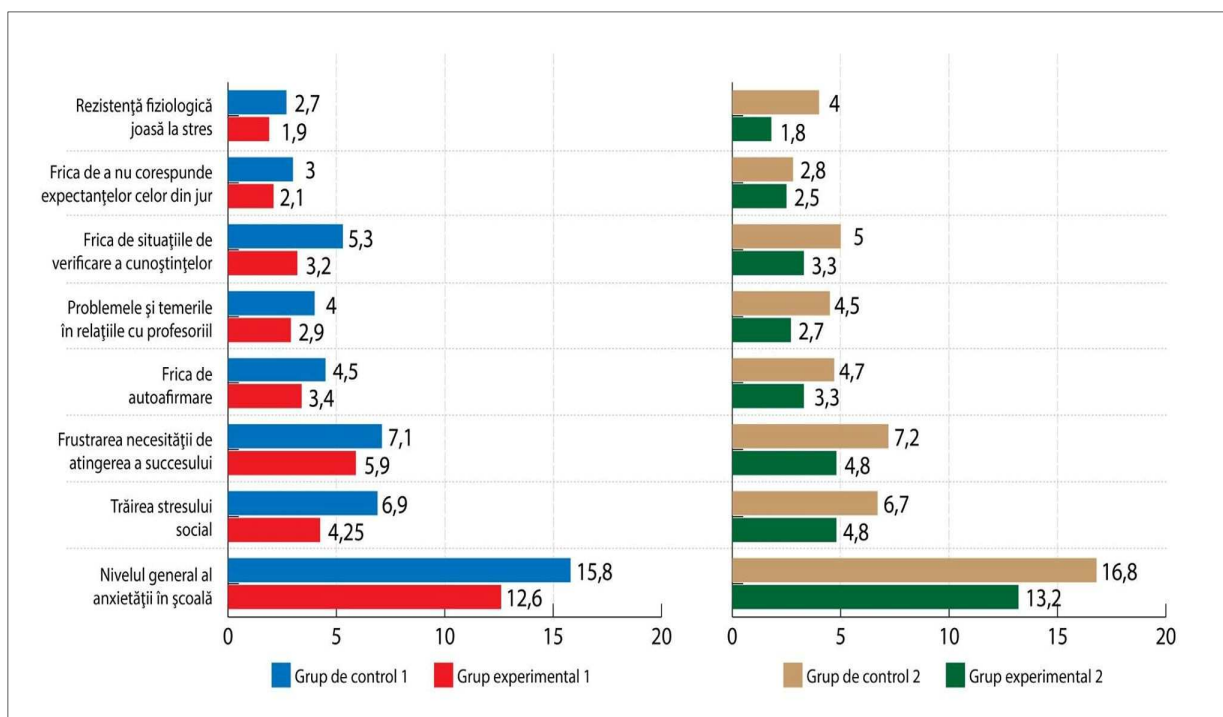


Fig. 2. Scorurile medii pentru elevii mici din GC1 și GE1/retest, precum și GC2 și GE2/retest, conform Tehnicii de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips

Analiza rezultatelor ilustrează diferențele dintre valorile medii obținute de elevii mici din GC1 și GE1, precum și GC2 și GE2 pentru toți factorii testului. Astfel se observă o descreștere a valorilor medii al elevilor din GE 1 și GE2, datorate programului formative: trăirea stresului social (6,9 un. medii – GC1, 4,25 un. medii – GE1/retest; 6,7 un. medii – GC2, 4,8 un. medii – GE2/retest), frustrarea necesității de atingere a succesului (7,1 un. medii – GC1, 5,9 un. medii – GE1/retest; 7,2 un. medii – GC2, 4,8 un. medii – GE2/retest), frica de autoafirmare (4,5 un. medii – GC1, 3,4 un. medii – GE1/retest; 4,7 un. medii – GC2, 3,3 un. medii – GE2/retest), frica de situațiile de verificare a cunoștințelor (5,3 un. medii – GC1, 3,2 un. medii – GE1/retest; 5 un. medii – GC2, 3,3 un. medii – GE2/retest), frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur (3 un. medii – GC1, 2,1 un. medii – GE1/retest; 2,8 un. medii – GC2, 2,5 un. medii – GE2/retest), rezistența fiziologică joasă la stres (2,7 un. medii – GC1, 1,9 un. medii – GE1/retest; 4 un. medii – GC2, 1,9 un. medii – GE2/retest) și problemele și temerile în relațiile cu profesorii (4 un. medii – GC1, 2,9 un. medii – GE1/retest; 4,5 un. medii – GC, 2,7 un. medii – GE/retest).

Prelucrarea statistică a rezultatelor relevă diferențe, dintre GE1 și GC1, semnificative pentru următorii parametri: trăirea stresului social ($p=0,003$, $U=4,5$), frustrarea necesității de atingere a succesului ($p=0,003$, $U=11,5$), frica de autoafirmare ($p=0,03$, $U=12$), frica de situațiile de verificare a cunoștințelor ($p=0,006$, $U=6$), rezistență fiziologică joasă la stres ($p=0,04$, $U=12,5$) și frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur ($p=0,01$, $U=8$). La analiza factorului probleme și temerile în

relațiile cu profesorii nu au fost constatate diferențe statistic semnificative între elevii mici din GC1 și GE1 ($p=0,14$, $U=18$).

Prelucrarea statistică a rezultatelor relevă diferențe, dintre GE2 și GC2, semnificative pentru următorii parametri: trăirea stresului social ($p=0,01$, $U=3$), frustrarea necesității de atingere a succesului ($p=0,02$, $U=4$), frica de situațiile de verificare a cunoștințelor ($p=0,01$, $U=3$), rezistență fiziologică joasă la stres ($p=0,006$, $U=1$) și probleme și temerile în relațiile cu profesorii ($p=0,03$, $U=4,5$). La analiza factorilor frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur și frica de autoafirmare nu au fost constatate diferențe statistic semnificative între elevii mici din GC2 și GE2.

Generalizând rezultatele experimentului de control în ceea ce privește elevii mici din GE, putem afirma că prin activități special organizate, care sunt axate pe scăderea tensiunii emoționale, activizarea resurselor proprii, pe exersarea și însușirea comportamentelor efective, încredințate și optimiste în diferite situații de viață (familie, școală, grup de semeni, societate), se poate influența pozitiv asupra afectivității elevilor mici reducând anxietatea.

Bibliografie

1. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare. Chișinău: TOTEX-LUX SRL. 2013. 154 p.
2. Racu Iu. 2011. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teza de doctor. Chișinău. 328 p.
3. Прихожан А. 2000. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. МОДЭК МПСИ. Москва. 304 с.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Позднякова А.Г., психолог лицея «Светоч»,
мастер психологии, вторая дидактическая степень

Summary

This paper is devoted to the actual problem of psychological well-being of schoolchildren. It was performed a short analysis of researches of specialists in terms of identifying the factors and issues, that form and influence the subjective well-being of personality in adolescence. There was examined the psychological characteristics of adolescence age in the context of the formation of psychological well-being of the individual. There are given the results of the works of various authors to assess the psychological well-being of adolescents, boys and girls; the ratio of groups with different levels of subjective well-being, their dynamics and features.

Проблема психологического благополучия детей в современном обществе неразрывно взаимосвязана и вытекает из актуальных социальных проблем сегодняшнего дня. Сложный современный мир требует от детей достаточно ранней социальной адаптации и особая роль здесь принадлежит родителям. Серьезным фактором развития психологического неблагополучия является распад большого количества семей, фактор материнской и родительской депривации, что зачастую становится следствием трудовой миграции населения, имеющей широкое распространение в странах СНГ в последние десятилетия. Также следствием общей социальной и экономической нестабильности является и педагогическая запущенность детей, рост количества детей, вообще не посещающих школу. Психологическое неблагополучие личности ребенка становится источником, базисом, на котором трудно, а порой невозможно в дальнейшем строить нормальные здоровые отношения к себе, к другим людям, к миру и обществу в целом. То есть психологическое благополучие личности любого человека родом из детства. Именно потому современные психологи оказывают этой проблеме – проблеме психологического благополучия ребенка – столь пристальное внимание. Проблема психологического благополучия взрослых получила достаточно значительное развитие в работах западных психологов, развивается и российскими специалистами, однако большего внимания заслуживает проблема детского психологического благополучия, основ универсального подхода к его определению, факторов и критериев, а также практического использования в психологической работе с семьями, в дошкольных и школьных учреждениях.

Задача сохранения психического и психологического здоровья школьников выдвигается на первый план в связи с тем, что в последние 40 лет наблюдается рост числа пограничной патологии детей в 2,7 раза; данная патология достигла 80% в структуре всех психических расстройств у детей. При этом от 36% до 80% пограничных нарушений у детей относится к невротической группе. Актуальность данной проблемы подтверждается работами А.М.Прихожан, Е.И.Рогова, И.В.Дубровиной, Т.В.Корниловой, Л.И.Вассермана, А.В.Ворониной, В.И.Гарбузова и других специалистов, которые отмечают необходимость целевой организации психологической службы в школе в аспекте сохранения психического и психологического здоровья школьников как условия их самореализации и полноценного развития.

Изучение И.В.Дубровиной психического здоровья подростков и юношей связано с исследованием развития способности к целеполаганию, развития содержательно наполненной и длительной перспективы будущего [18]. Как отмечает И.С.Кон, подростковые и юношеские нормы существенно отличаются от взрослых в целом ряде психологических тестов, что говорит о том, что эмоциональные реакции, которые у взрослого были бы симптомом болезни, для подростка статистически нормальны [9]. Взаимосвязь ценностных ориентаций личности, стратегий поведения с субъективным благополучием личности исследовались Е.Е.Бочаровой [20]. Среди причин, обуславливающих трудности и противоречия развития старшеклассников на индивидуально-личностном уровне, Е.И.Рогов отмечает среди прочих высокий уровень личностной тревожности, неадекватность самооценки и уровня притязания, отсутствие жизненных целей и устремлений, неудовлетворенность собой [16]. Личностная тревожность как один из факторов эмоционального неблагополучия детей и подростков, ее виды, формы, причины возникновения и диагностика исследовались А.М.Прихожан [15]. Влияние стилей родительского воспитания и отношения на подростков и юношей изучали Л.И.Вассерман, И.А.Горьковая и Е.Е.Ромицына [16]. Исследованиями В.И.Гарбузова выявлено, что стили родительского воспитания могут стать причиной детских неврозов [4]. Основные проблемные группы детей в общеобразовательной школе, находящиеся в зоне риска, были выделены С.В.Титовой. Психологическое неблагополучие детей и подростков в аспекте родительской депривации, воспитания в учреждениях интернатного типа исследовалось психологами А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых, Л.Н.Бережной [1]. Индивидуально-типические варианты развития личности в старшем школьном возрасте были изучены Н.Г.Кауновой [8]. В работе А.В.Ворониной изучалась оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы [21]. Взаимосвязь субъективного благополучия личности со

школьной адаптацией исследовались М.В.Григорьевой [6]. Таким образом, в аспекте изучения психологического благополучия в юношеском возрасте исследовались разные сферы жизнедеятельности и возрастные характеристики личности.

Ранний юношеский возраст является важным периодом становления и развития самосознания, которое, как отмечает Л.И.Божович, приводит подростков к потребности самоопределения и определения своего места в качестве будущего члена общества [2].

Особенность этого возраста отмечает И.С.Кон, называя его *«третьим миром»* между детством и взрослостью. Он подчеркивает, что развитие самосознания является центральным психическим процессом переходного возраста и что главным психологическим приобретением ранней юности является открытие своего внутреннего мира. В юности происходит изменение временной перспективы, связанное с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на самоконтроль и ростом потребности в достижении конкретных результатов. Кон отмечает, что центральным психологическим процессом здесь становится формирование личной идентичности. Процесс идентичности был детально проанализирован Э.Эриксоном, который считал, что кризис состоит из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная личность, которая характеризуется избеганием тесных межличностных отношений, неспособностью строить жизненные планы, неумением мобилизовать свои внутренние ресурсы, отказом от самоопределения и подражанием негативным образцам [9].

В своем исследовании И.С.Кон отмечает, что, хотя самооценка часто служит средством психологической защиты, с возрастом адекватность самооценки возрастает и у юношей она более реалистична, чем в подростковом возрасте. Чрезвычайно важным компонентом самосознания исследователь считает самоуважение, подразумевающее и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и согласованность своего наличного и идеального Я. Важным фактором формирования благополучной личности в юношеском возрасте являются и отношения детей и родителей, стили родительского воспитания. Крайние типы воспитания, считает автор, идущие и в сторону авторитарности и в сторону всетерпимости дают плохие результаты. Как отмечает И.С.Кон, в нашей стране обращение с детьми является в основном авторитарным и жестким, что приводит к отчуждению детей от родителей, вызывает у них чувство своей незначительности и нежеланности. Отношения с родителями особенно влияют на процесс эмансипации ребенка от родителей, который является характерным для юношеского возраста [9].

Важность наличия у молодого человека идеалов, ценностей, жизненных целей, способствующих действительно прогрессивному развитию личности как основы психического здоровья, отмечает в своих работах И.В.Дубровина. Она подчеркивает, что *«...сегодня социальная ситуация развития подрастающего поколения в нашей стране не способствует формированию оптимистичного отношения к своему будущему, уверенности в завтрашнем дне», «...роль практической психологии в развитии конструктивного отношения к будущему, в развитии воли как воления, как умения самому стать хозяином своей жизни, своего будущего, может быть особенно велика»* [18].

Н.П.Полякова и Г.П.Старостина выявили наличие связи между доминирующими жизненными стремлениями старшеклассников и показателями их психического здоровья. Были определены две основные группы ценностей: а) внешние – стремление к материальному успеху, физическая привлекательность, известность и б) внутренние – стремление к личностному росту; стремление к здоровью и привязанности являются частью обеих групп. Подтверждение получила относительно универсальная закономерность: чем сильнее человек ориентирован на внутренние стремления в противовес внешним, тем выше у него показатели психического здоровья, и, наоборот, чем выше он оценивает важность внешних стремлений в сравнении с внутренними, тем ниже его психологическое благополучие [24].

Е.Е.Бочарова, показала, что на субъективное благополучие личности в старшем школьном возрасте оказывают влияние внутренние (ценностные и смысловые образования личности, социально-психологические установки, стратегии поведения) и внешние (условия социализации) факторы. Ведущими ценностно-смысловыми сферами юношества, определяющими степень субъективного благополучия личности, являются сфера взаимоотношений личности, материальных ценностей, межличностной активности. Лица с высоким и низким уровнем субъективного благополучия характеризуются различными паттернами поведения при разрешении различных ситуаций (в трудных и ситуациях, приносящих удовлетворение): первые демонстрируют преимущественно адаптивные стратегии, вторые - дезадаптивные. Существует качественная взаимосвязь между социально-психологическими образованиями личности (структурой ценностей, их качественной характеристикой значимости и доступности, смысловыми образованиями, стратегиями поведения) и компонентами субъективного благополучия личности в разных условиях социализации [2].

Западные психологи выделяют две основные задачи, с которыми сталкиваются подростки:

1. достижение автономии и независимости от родителей;

2. формирование идентичности, означающее творческое и независимое Я, гармонично соединяющее различные элементы данной личности.

В задаче формирования идентичности заложено основное препятствие, которое должны преодолеть подростки для успешного перехода во взрослость. В идеальном случае этот переход подростки осуществляют, имея достаточно четкое представление о том, кем они являются, о способах приспособления к общественным отношениям [12].

Становление самосознания есть важнейшее условие дальнейшего личностного самоопределения юноши и девушки. Изучение психологии личностного самоопределения молодежи, проведенное М.Р.Гинзбургом, позволило сделать ряд выводов, в частности о том, что значимость проблемы смысла жизни, субъективно переживаемая высокая осмысленность собственной жизни и творческий характер самореализации являются устойчивыми характеристиками самоопределения в старшем подростковом и юношеском возрасте. К наиболее важным параметрам, воздействующим на формирование личностного самоопределения, автор относит спектр высоко значимых позитивных ценностей, уровень позитивного эмоционального отношения к будущему и диапазон областей жизнедеятельности, в которых реализуются ценности и смыслы. Исследованием было установлено влияние на формирование личностного самоопределения эмоциональной привлекательности будущего и тот факт, что современные старшие подростки и юноши (девушки) характеризуются умеренно позитивным отношением к планированию собственной жизни при недостаточном фактическом ее планировании [5].

Как один из видов эмоционального неблагополучия, личностная тревожность оказывает неблагоприятное влияние на формирование личности в юношеском возрасте. В своих работах А.М.Прихожан определяет личностную тревожность детей и подростков как устойчивое образование, сохраняющееся на протяжении довольно длительного периода времени и имеющее свою побудительную силу и константные формы реализации поведения с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений. К внешним источникам тревожности автор относит: семейное воспитание, школьную успешность, взаимоотношения с учителями и со сверстниками. Внутрличностными источниками тревожности являются: внутренний конфликт и эмоциональный опыт. Внутренний конфликт - преимущественно конфликт, связанный с отношением к себе, с самооценкой, а в юношеском возрасте это конфликт между стремлением к личной автономии и боязнь этого, также ценностные противоречия, сфокусированные на представлении о себе и отношении к себе. Устойчивая тревожность, по мнению А.М.Прихожан, говорит о наличии у человека неблагоприятного эмоционального опыта. В подростковом возрасте тревожность возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования на основе ведущей в этот

период потребности в удовлетворяющем, устойчивом отношении к себе. Внутренний конфликт, отражающий противоречия в «Я-концепции», отношении к себе, продолжает играть центральную роль в возникновении и закреплении тревожности и в дальнейшем, причем на каждом этапе в него включаются те аспекты «Я», которые наиболее значимы в этот период [14].

Исследование Т.Д.Корниловой и другими специалистами факторов социального и психологического неблагополучия подростков выявило следующие условия жизни ребенка в семье, влияющие на риск возникновения у него психологических проблем и поведенческих расстройств:

- состав семьи (полная, неполная);
- факты жестокого обращения и насилия в семье и вне ее;
- алкоголизация в семье;
- криминализация семьи;
- смерть одного обоих родителей;
- факты лишения родительских прав.

Факторы семейного неблагополучия и нарушенной родительской практики значимо влияют на показатель деликвентного поведения. Алкоголизация семьи, неполные семьи, лишение родительских прав способствуют злоупотреблению подростками наркотиками. Фактор криминализации семьи определил развитие оппозиционного поведения и злоупотребления курением. Жестокое обращение с подростком и алкоголизация в семье влияют на развитие синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Смерть одного из родителей определяла значимые эффекты нарушения социализации подростков и усиления психотической тревожности. Лишение родительских прав прямо ведет к усилению индексов психотических и психосоматических расстройств, злоупотреблению наркотиков и максимальной выраженности расстройств поведения, принимающих статус делинквентности. Условия семьи в целом влияют на показатель проблем мышления. Все факторы усиливают социальную дезадаптацию подростков [10].

Авторы исследования делают вывод о том, что трудности социализации подростка тесно связаны с семейным неблагополучием, когда угрожающая и оскорбительная семейная обстановка способствует формированию образа мира как в целом угрожающего. И эта позиция переносится ребенком из семьи на другие межличностные взаимодействия. Проблемы социализации, мышления и делинквентного поведения говорят о наибольшем влиянии психологического неблагополучия на девиацию поведения в подростковом периоде развития личности [10].

Изучение установок, поведения и методов воспитания родителей с точки зрения подростков и юношей, проведенное группой психологов под руководством Л.И.Вассермана, позволило установить как объективные, то есть действительные отношения и стили воспитания родителей, так и субъективные представления старшеклассников, то есть те образы, которые создают подростки и юноши о воспитательной практике родителей. В результате анализа результатов исследования, нарушенные родительские отношения были условно классифицированы на четыре группы: дисгармонично-непоследовательное, отвергающе-отстраненное, враждебно-подавляющее и открыто враждебное [16].

Специалистами выделены пять основных проблемных групп детей в общеобразовательной школе, которые находятся в зоне риска и могут перейти в группу риска, если им не будут обеспечены адекватные условия развития, психолого-педагогическое сопровождение в школе, любовь, понимание и забота в семье, индивидуальный подход к удовлетворению их специальных потребностей. Психолог С.В.Титова выделяет следующие группы детей в зоне риска: одаренные дети; слабообучаемые дети; больные дети; дети из неблагополучных семей и педагогически запущенные дети. Автор отмечает, что педагогически запущенными дети становятся вследствие неправильного педагогического воздействия, искаженных форм семейного воспитания в случаях, когда проблемы детей не были вовремя замечены взрослыми и не получили адекватного разрешения. К этой самой тяжелой категории детей относятся дети с тяжелыми психосоматическими травмами, общий фон поведения которых носит социально негативный оттенок, дети, пережившие социальную депривацию, у которых серьезные непоправимые проблемы в детско-родительских отношениях. У таких детей характерной реакцией на искаженное восприятие мира становятся злость, агрессия, ненависть, зависть, демонстративно-пренебрежительное отношение к окружающим людям [7].

Выявление и описание индивидуально-типических вариантов развития личности в старшем школьном возрасте было проведено Н.Г.Кауновой. В результате было выявлено четыре типичных профиля развития личности в юношеском возрасте: I - «самообвиняющий» (24,7%), II - «уверенный» (37,5%), III - «конфликтный» (20,9%) и IV - «успешный» (17%). Исходя из особенностей каждого варианта личностного самоопределения, II и IV варианты являются наиболее благополучными, а I и III – в целом не способствуют личностному самоопределению старшеклассников. Выделение четырех качественно специфических вариантов развития личности в старшем школьном возрасте позволяет определить возможные формы коррекционно-психологической работы [8].

Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности старшеклассников изучала О.Ю.Данилова. Ею были выделены пять основных эмоциональных уровней, на которых проявляются эмоции человека:

- чувственно-переживательный,
- телесный,
- эмоционально-психологический,
- вегетативный и
- социально-психологический или личностный.

Данные уровни взаимодополняют и взаимопроникают друг в друга, образуя взаимосвязанную, взаимодействующую и взаимозависимую структуру. Автор делает акцент на модели цикличности процесса эмоционального переживания личности и подборе эффективных средств воздействия на психоэмоциональную сферу человека, как двух психологических условиях формирования эмоционального благополучия личности. Также О.Ю.Даниловой были выделены четыре типа эмоционального благополучия личности: с позитивной, пикообразной, стабильной и стабильно высокой тенденциями эмоционального благополучия. Подробная психологическая характеристика и анализ проблемных зон каждого из типов позволяют правильно подобрать действенные психологические средства и приемы формирования эмоционального благополучия [23].

Изучение и оценка психологического благополучия школьников, проведенное в 5-6 и 9-11 классах А.В.Ворониной, позволило выделить три группы школьников:

- «благополучную» группу, в которую вошли не более 30% выборки;
- «неблагополучную» группу - 25% выборки;
- «переходную» или «группу риска», которую составили 45% респондентов.

В своей работе А.В.Воронина отмечает, что с возрастом число «неблагополучных» лиц несколько уменьшается, а число учащихся «группы риска» возрастает. Результаты исследования позволили автору создать обобщенную характеристику личностных свойств представителя каждой группы. Учащиеся «благополучной» группы практичные, устойчивые к стрессам, уравновешенные, более веселые, энергичные, отзывчивые и активные, склонные к лидерству, достаточно конформные относительно социума. Доминирующие качества в системе личностных свойств «ответственность-эмпатичность», что говорит о психологической зрелости ребят этой группы. Ученики «неблагополучной» группы – эмоционально неустойчивые, сдержанные и отчужденные в общении, неуравновешенные, с хорошими интеллектуальными способностями, склонные к анализу и интеллектуальной переработке информации. Доминирующими качествами у них являются «сдержанность, отстраненность в общении в сочетании с конформизмом», что показывает как потерю

общества для себя, так и потерю себя в обществе, то есть дезадаптированность. Учащиеся «переходной» группы отличаются от представителей крайних групп ярко выраженным нонконформизмом. В системе личностных свойств у них доминируют такие как «фрустрированность-прямолинейность». Фрустрация в общении приводит к значительному аффективному напряжению в этой группе. Следствием становится возрастание числа спонтанных реакций, грубость, прямолинейность [21].

Исследование аспектов субъективного благополучия личности в старшем школьном возрасте было проведено автором статьи в двух теоретических лицах муниципия Кишинэу в 2011 году. В эксперименте принимали участие 100 учеников 11-х и 12-х классов (57 девушек и 43 юношей), в возрасте 16-18 лет [13].

Анализ полученных в исследовании субъективного благополучия старшеклассников результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Субъективное благополучие личности в старшем школьном возрасте связано с самоотношением, самооценкой, социально-психологической адаптированностью и со здоровьем. При этом наиболее тесная связь субъективного благополучия наблюдается с социально-психологической адаптированностью и самоотношением, а наименьшая с физическим здоровьем и уровнем интеллекта (Рисунок 1).

2. В ходе исследования были выделены три группы старшеклассников с разным уровнем субъективного благополучия: высоким (14%), средним (60%) и низким (26%). Школьникам благополучной группы свойственны завышенные самооценки здоровья, характера, ума, способностей, авторитетности у сверстников, красоты, и уверенности в себе и нереалистическое, некритическое отношение к себе и своим возможностям.

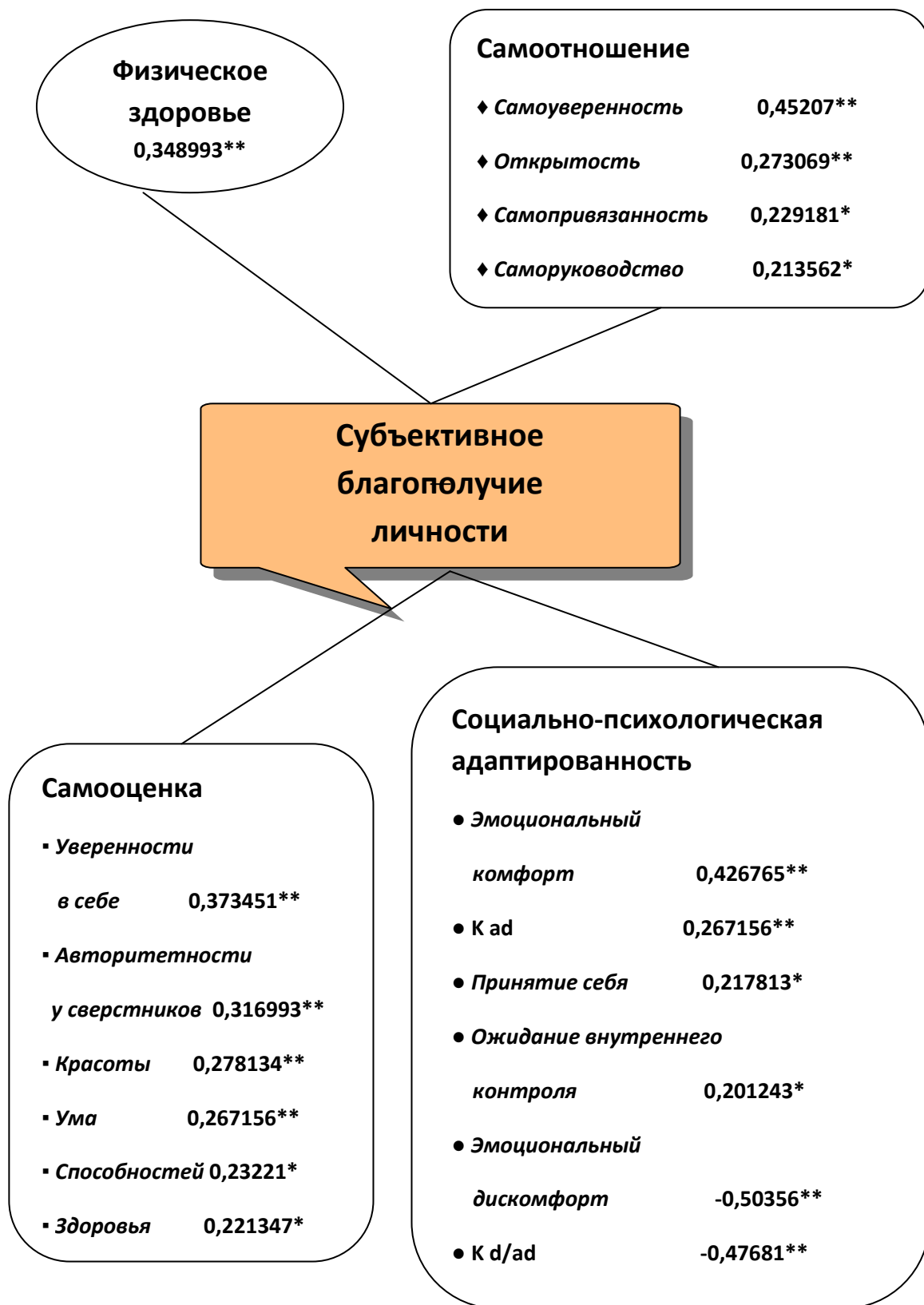


Рисунок 1 – Взаимосвязи субъективного благополучия с факторами психологического здоровья и личностными характеристиками старшеклассников.

Старшеклассники с высоким уровнем субъективного благополучия отдают большее предпочтение гуманистическим нравственным категориям, они менее ответственны в отношении всего, что происходит в их жизни, в отношении своих неудач, взаимоотношений

с другими людьми и в отношении здоровья. Старшеклассникам наиболее благополучной группы свойственны: открытое и глубокое отношение к себе, завышенные самооценки здоровья, характера, ума, способностей, авторитетности у сверстников, красоты, и уверенности в себе и нереалистическое, некритическое отношение к себе и своим возможностям.

Юношей и девушек благополучной группы отличают такие качества, как принятие себя, принятие других и оптимизм, эмоциональная комфортность, они уравновешены, менее конфликтны, более ориентированы на то, что достижение жизненных целей зависит от них самих, склонны к доминированию в своем поведении и направлены на решение возникающих проблем. [13].

Достаточно актуальной является проблема благополучия детей и подростков в аспекте такого явления современной жизни, как трудовая миграция населения. Последствием этого явления становится родительская депривация, когда дети воспитываются в семьях родственников или в интернатах. Психологи А.М.Прихожан и Н.Н.Толстых провели изучение влияния материнской депривации на развитие интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер ребенка и пришли к выводу, что у детей, воспитывающихся вне семьи, наблюдается определенный специфичный тип отклонения в личностном развитии. В самом общем виде авторы описывают этот тип отклонений как недоразвитие внутренних механизмов опосредования, что компенсируется у воспитанников школы-интерната формированием различных защитных образований. Например: вместо творческого мышления развивается классификационное, вместо становления произвольности поведения – ориентация на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией – тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других. Это является следствием нарушения ранних эмоциональных связей с матерью или другими близкими взрослыми и особенностями жизни в детском учреждении [14].

Следующим этапом своей жизни большинство старшеклассников считают получение образования в вузе, период студенчества. Учёба в вузе – принципиально новый этап в сравнении с предшествующей жизнью школьника. Повышаются информационные нагрузки, сопровождающиеся ритмичностью в работе, усилением гиподинамии. Усложняются межличностные отношения, возникают проблемы в связи с оторванностью от семьи, проживанием в общежитии. Все это ведёт к длительному состоянию эмоционального напряжения, возникновению чувства тревоги, ощущения психологического неблагополучия. Исследуя психологическое благополучие студентов, Е.Ю.Григоренко выявила следующие моменты:

◆ общее психологическое благополучие находится на среднем уровне: 57,6% данного контингента ощущают себя психологически благополучными;

◆ девушки 1 – 2 курса ощущают себя психологически более благополучными, чем юноши тех же курсов, однако показатели тех и других находятся в среднем диапазоне;

◆ при сравнении индексов психологического благополучия по возрастному признаку было обнаружено, что уровень данного показателя чуть выше у студентов-второкурсников, возможно, это объясняется тем, что первокурсники испытывают дискомфорт, вызванный адаптацией к новым условиям, связанным с началом обучения в вузе;

◆ своё психологическое благополучие студенты связывают с такими факторами, как «Личностный рост» и «Позитивные отношения с окружающими»;

Автор исследования делает вывод о характерности для студентов 1-2 курсов низкого уровня субъективного благополучия. Возможными причинами низких оценок являются кризисы студенческого возраста, затрудняющие адаптацию студента к новым условиям, и, как следствие, снижение уровня позитивных самоощущений [22].

Исследователь психологии субъективного благополучия Р.М.Шамионов подчеркивает, что *«...неуспех, сопровождаемый ребенка на уровне его дошкольного или школьного детства, по-видимому создает предпосылки для неуспеха в последующей жизни. Осознание своей социальной успешности является одним из «определителей» субъективного благополучия, как верно и обратное: человек, являющийся благополучным в своем субъективном восприятии обнаруживает в своем поведении больше «успешных» ситуаций, чем неблагополучный.»* [19].

Специалисты отмечают, что достижение субъективного благополучия возможно на любом отрезке жизненного пути, однако очень важно испытать «серию удач» как можно раньше. Очень важна в этом аспекте роль школы, которая способна помочь ребенку обрести зрелость, уважение и любовь окружающих, осознать себя полноценной личностью и достичь благополучия.

Таким образом, сущность и содержание психологического благополучия личности в юношеском возрасте мы понимаем в контексте субъективной эмоциональной оценки себя и своей жизни, а также в аспекте позитивного личностного функционирования: физического здоровья, самооценки, удовлетворенности собой, наличия ценностных ориентиров, самоотношения, отношения к своему будущему, осмысленности собственной жизни, личностной тревожности и отношений с родителями и окружающими, адаптированность в социальной среде.

С учетом этих особенностей развития личности в подростковом и юношеском возрасте необходимо подходить к проблеме психологического благополучия юношей и девушек в современной ситуации. Определение основных аспектов благополучного развития личности в юношеском возрасте позволяет своевременно выявлять проблемные и пограничные варианты развития и грамотно организовать коррекционную и развивающую психологическую работу.

Библиография

1. Бережнова Л.Н. Диагностика психической напряженности детей, воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Л.Н.Бережнова. - М.: Типография МГПУ имени В.И.Ленина, 1995. – 16 с.
2. Божович Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание. [Текст] / Л.И.Божович, Л.С.Славина. - М.: Знание, 1979.
3. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности: Дис. канд. психол. наук : 19.00.05 : Саратов, 2005).
4. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. [Текст] / В.И.Гарбузов - Л.: Медицина, 1990.- 176 с. – ISBN 5-225-01626-X
5. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дисс. докт. психол. наук: 19.00.13 [Текст] / М.Р.Гинзбург. - М.: Из-во РАО, 1996. – 60 с.
6. Григорьева М.В. Субъективное благополучие личности как результат в разных условиях обучения / М.В.Григорьева // М.: Психологическая наука и образование 2009, №2.
7. Дети группы риска в общеобразовательной школе. [Текст] / Под редакцией С.В.Титовой. – СПб.: Питер, 2008. -280 с. – (Серия «Детскому психологу»). ISBN 978-5-91180-456-5.
8. Каунова Н.Г. Индивидуально-типические варианты развития личности в старшем школьном возрасте. [Текст] / Н.Г.Каунова. -Труды Современного Гуманитарного института. Выпуск №3 / Кишинев, 2006.- ISBN 978-9975-9935-1-7.
9. Кон И.С. Психология ранней юности. [Текст] / И.С.Кон. - Серия: Психологическая наука – школе. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с. – ISBN 5-09-001053-6.
10. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Григоренко Е.Л. Факторы социального и психологического неблагополучия подростков в показателях методик стандартизированного интервью и листов наблюдения. [Текст] / Т.В.Корнилова, С.Д.Смирнова, Е.Л.Григоренко. - Журнал Вопросы психологии №1, 2001.
11. Крайг Г. Психология развития. [Текст] / Г.Крайг, Д.Бокум: перевод на русский язык ЗАО Издательский дом «Питер» - 9-е изд.- СПб.: Питер, 2004. -940 с. – (Серия «Мастера психологии»). ISBN 5-94723-187-5.

12. Позднякова А.Г. Психологические аспекты субъективного благополучия личности в юношеском возрасте. Магистерская работа. Славянский Университет г.Кишинев. 2011.
13. Прихожан А.М. Психология сиротства. [Текст] / А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых.- 2-е издание.- СПб.: Питер, 2005.
14. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. [Текст] / А.М.Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
15. Психологическая методика «Подростки о родителях» / методическое пособие. [Текст] / Л.И.Вассерман, И.А.Горьковая, Е.Е.Ромицына – Санкт-Петербург, «ФАРМиндекс, 2001.
16. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Система работы психолога с детьми разного возраста: учебное пособие. [Текст] / Е.И.Рогов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.- 383 с. ISBN 5-305-00048-3. ISBN 5-305-00049-1 (I).
17. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. [Текст] / Под ред. И.В.Дубровиной – М., 1995. - Издат. центр «Академия», 1995. – 170с.
18. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) [Текст] / Р.М. Шамионов // Мир психологии. 2002. - № 2. - С. 148 - 161.

Ресурсы удаленного доступа

19. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности : Дис. канд. психол. наук : 19.00.05 : Саратов, 2005, 160 с. РГБ ОД, 61:05-19/404 – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/121024.html>
20. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы. Автореф. канд. дис. Томск, 2002.- Режим доступа: http://www.planetadisser.com/work/work_25552.html
21. Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы. УДК 316.6. Научная статья. Вологда: 2009. – Режим доступа: <http://pdt.vsecc.ac.ru/index.php?module=Articles&action=view&aid=613>
22. Данилова О.Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности. Автореф. канд. дис. Новосибирск, 2006г.- Режим доступа: <http://nspu.narod.ru/danilova.doc>
23. Полякова Н.П., Старостина Г.П. Связи между здоровьем старшеклассников, их жизненными стремлениями и восприятием родителей и учителей. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>

EXTRAVERSIUNEA ȘI STABILITATEA EMOȚIONALĂ CA FACTORI CU IMPACT ASUPRA EXPERIENȚEI OPTIMALE

Negură Ion, conf. univ., dr., U. P. S. „Ion Creangă”

Summary

The aim purpose of this study is to identify those personality factors which are responsible for the emergence and consolidation of optimal experience in contemporary students. Experimental approach focused on the study of three variables, one of which optimal experience, was considered the dependent variable, while the other two independent variables: extraversion and emotional stability. The experiment was conducted on 100 university students. They were given personality tests and techniques for the study of optimal experience. Analysis of experimental data evolves the idea that appearance and installation of optimal experience is driven mainly by two factors of personality: extraversion and emotional stability, which favors its development and proper functioning.

Condițiile exterioare întotdeauna acționează prin cele interioare.

(S.L.Rubinstein)

Problema și ipoteza de cercetare

Fiecare dintre noi am trăit momente în care, în loc să fim la cheremul unor forțe misterioase și obscure, am simțit că avem controlul asupra acțiunilor noastre, că suntem stăpâni ai propriului destin. În asemenea rare momente, suntem într-o stare de încântare profundă, a cărei amintire este durabilă și rămâne un fel de reper a ceea ce ar trebui să fie viața. M. Csikszentmihalyi numește această stare „*experiența optimală*” și semnifică, vorbind simplu, stările de trăire a vieții la parametrii maximi, stări de beatitudine și extaz sau încă și mai simplu, experiența optimală înseamnă trăirea fericirii depline (Csikszentmihalyi, 2007). Este ceea ce simte, explică el metaforic, un navigator când a înălțat pânzele și vântul îi biciuiește fața, iar ambarcațiunea spintecă valurile ca o spadă. Conceptul de experiență optimală este înrudit semantic cu cel de fericire sau stare de bine (Seligman, 2004, Muntele-Hendreș, 2009), ceea ce ne îndreptățește să le folosim ca sinonime, evident ținând cont de faptul că fiecare termen are conotațiile sale și oportunități specifice de întrebuințare.

În baza multiplelor cercetări Csikszentmihalyi a descoperit că experiențele optimale apar și se manifestă în același mod la bărbați și la femei, la tineri și la bătrâni, indiferent de mediile socio-economice și culturale din care provin. Aceasta înseamnă că experiența optimală nu este un apanaj doar al elitelor, ci se întâlnește în mod curent și la oameni de rând.

Experiența optimală apare atunci când în conștiință există ordine, când nu e nevoie să-ți faci griji, când nu există nici un motiv pentru a pune sub semnul întrebării adecvanța gândurilor și faptelor. Și, ori de câte ori te oprești să te gândești la propria persoană, tabloul este încurajator, mesajul este pozitiv. Feedbackul pozitiv întărește eul, mai multă atenție fiind disponibilizată pentru a se ocupa de adevăratele probleme de ordin intern sau extern. Aceste trăiri reprezintă experiența optimală, experiență care îi permite omului să investească toată energia de care dispune în atingerea scopurilor sale, deoarece nu există vreo confuzie sau disfuncție în conștiință ce trebuie remediată și nici vreo amenințare de care eul trebuie să se apere. Viața este sub control, iar subiectul se simte deplin stăpân al ei (Csikszentmihalyi, 2007).

Experiența optimală ajută la integrarea eului; gândurile, intențiile, sentimentele și toate simțurile sunt centrate pe obiectivul curent. Experiența este armonioasă. Iar atunci când episodul de experiență optimală se sfârșește, persoana se simte mai adunată, nu doar pe plan intern, ci și pe cel extern, în raport cu celelalte persoane și cu lumea în general.

Și atunci nu e de mirare că oamenii din toate timpurile au fost mereu în căutarea experienței optimale sau a fericirii. Nici omul modern nu a scăpat de această tentație și caută cu îndârjire răspuns la întrebarea capitală a vieții lui *Cum poți deveni fericit ?* sau, folosind terminologia lui Csikszentmihalyi, *Cum am putea dobândi experiență optimală?* Psihologia științifică s-a angajat în a dobândi cunoștințe valide și relevante problemei în discuție. O mărturie elocventă o constituie chiar teoria și practica experienței optimale a lui M. Csikszentmihalyi pe care am luat-o ca bază conceptuală și metodologică pentru studiul nostru empiric.

A face cercetări cu caracter empiric în problema fericirii a fost o intenție extrem de riscantă. Fericirea e o temă atât de complicată și atât de impregnată de speculații filosofice, etice, încât orice demers experimental asupra ei se anunță a fi foarte dificil și anevoios. Ne-am asumat riscul încurajați fiind de Csikszentmihalyi care ne-a oferit conceptul de fericire gata operaționalizat, rafinat și redenumit în experiență optimală și făcându-l astfel bun pentru cercetare empirică.

Proiectul nostru științific se înscrie în aria tematică a cercetărilor lui Csikszentmihalyi și vine cu o completare la cunoașterea științifică a ceea ce înseamnă a deveni fericit și a fi fericit. Csikszentmihalyi s-a focusat pe problema condițiilor psihologice ale experienței optimale și, în rezultat, a descoperit aceste condiții, ele fiind: o activitate stimulativă ce solicită aptitudinile personale, concentrarea acțiunii și atenției asupra prioritarului, scopuri clare și feedback, refuzul de a te lăsa distras, executarea puterii de control asupra acțiunii, pierderea conștiinței de sine, perceperea alterată de sine. Noi însă am deplasat accentul pe personalitate, pe resorturile interioare ale omului care îl fac să fie fericit sau nefericit. Kuzma Prutkov, într-un celebru aforism, rezolvă problema fericirii extrem de simplu, tranșant și categoric: „Vrei să fii fericit? Fii!”. Acest îndemn vine din supoziția că ar exista niște structuri interne ale ființei umane care fac posibilă experiența

optimală și o gestionează. Care sunt aceste structuri sau, mai exact, care sunt acei factori de personalitate care răspund de experiența optimală și constituie obiectul cercetării noastre.

Metodologia cercetării

Scopul studiului experimental îl constituie identificarea factorilor de personalitate care determină apariția și dezvoltarea experienței optimale la studenții contemporani.

Ipoteza de lucru pe care am avansat-o în debutul cercetării afirmă că ar exista anumiți factori de personalitate care ar putea să exercite impact pozitiv sau negativ asupra experienței optimale.

În urma unui studiu exploratoriu privind relația dintre factorii de personalitate identificați și măsurați cu ajutorul Chestionarului 16 PF al lui Kettell și experiența optimală relevată prin aplicarea Testului fericirii Oxford am procedat la rafinarea și precizarea ipotezei de lucru transformând-o astfel în ipoteză de cercetare.

Ipoteza de cercetare conține următoarele predicții privind modul în care s-ar raporta experiența optimală la anumiți factori de personalitate:

1) Experiența optimală este determinată de factorul *extraversiune / introversiune*, în sensul că extraversiunea favorizează experiența optimală, în timp ce introversiunea o blochează.

2) Experiența optimală este determinată de *stabilitatea / instabilitatea emoțională*, în sensul că stabilitatea emoțională favorizează experiența optimală, în timp ce instabilitatea emoțională, nevrotismul, o blochează.

Pentru a obține date științifice necesare pentru a discuta relevanța ipotezelor avansate și a le testa valabilitatea științifică a fost organizat un experiment psihologic, realizat pe teren sub conducerea noastră de masteranda Victoria Pancenco (Pancenco, 2013). Experimentul a fost focusat pe realizarea următoarelor **obiective**:

1) a stabili nivelul experienței optimale la studenții contemporani;

2) a determina caracterul și conținutul relației dintre experiența optimală și extraversiunea / introversiunea subiecților implicați în cercetare;

3) a determina caracterul și conținutul relației dintre experiența optimală și stabilitatea / instabilitatea emoțională.

Eșantionul. Cercetarea experimentală a fost efectuată pe 100 studenți din cadrul facultății de psihologie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, anii I și II, vârsta 20-22 ani în perioada ianuarie – februarie 2013.

Variabilele de cercetare. În experiment au fost supuse monitorizării și analizei 3 variabile.

Variabilele independente 2: 1) extraversiune / introversiunea și 2) stabilitatea / instabilitatea emoțională nevrotismul).

Variabila dependentă: experiența optimală.

Tehnicile de cercetare aplicate. Pentru a obține date despre variabilele independente am utilizat:

1) Testul de personalitate multifactorial 16PF Cattell (16PF Questionnaire. Autor: Raymond B. Cattell, 1957).

2) Chestionarul de personalitate Eysenck (Eysenck Personality Questionnaire (EPQ). Autori: H. Eysenck & S. Eysenck, 1975).

În vederea studierii experienței optimale am utilizat următoarele instrumente psihologice:

1) Scala satisfacției de viață (Satisfaction With Life Scale (SWLS), autori: Ed. Diener, R. Emmons, R. Larsen & Sh. Griffin, 1985).

2) Chestionarul de fericire Oxford (Oxford Happiness Inventory, autori Peter Hills & Michael Argyle, 1998).

Prezentarea datelor experimentale

Datele despre nivelul experienței optimale la studenți. Nivelul experienței optimale la studenți a fost stabilit cu ajutorul a două tehnici de cercetare: Scala satisfacției de viață (SWLS) și Chestionarul de fericire Oxford. Ambele teste furnizează informații despre gradul de trăire a experienței optimale de către subiecți. Datele obținute permit să determinăm modul în care sunt distribuiți subiecții după criteriul nivelul experienței optimale: nivel ridicat, nivel moderat și nivel scăzut. Fig. 1 reflectă situația bazată pe analiza datelor de la aplicarea Chestionarului Oxford.

Examinarea Fig. 1 conduce la constatarea că 32% din studenții testați manifestă un grad ridicat al experienței lor optimale, 45 % au un nivel moderat de experiență optimală, iar 23% își trăiesc experiența lor optimală la un grad scăzut. Administrarea Testului satisfacției de viață SWLS a prilejuit o distribuție a valorilor privind nivelele trăirii fericirii foarte apropiată după configurație cu cea obținută în baza Chestionarului Oxford, fapt ce denotă validitatea înrudită a acestor două instrumente psihologice.

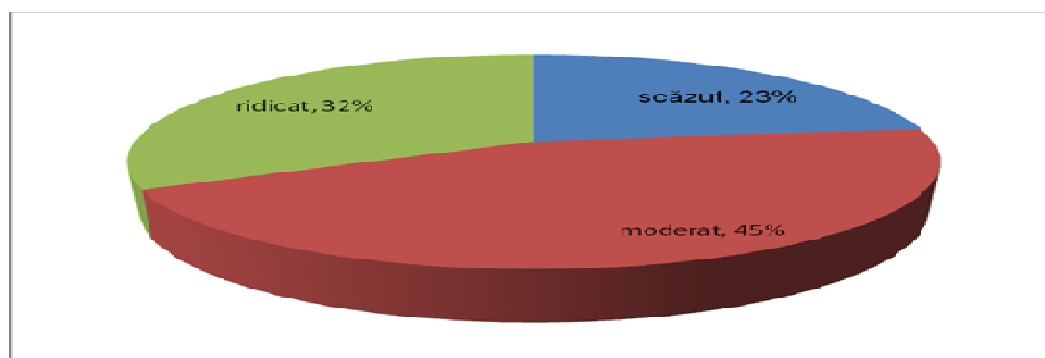


Fig.1. Distribuția subiecților după criteriul nivelul experienței optimale conform datelor obținute cu Chestionarul Oxford (%).

Concluzia pe care o putem formula în urma analizei scorurilor la Chestionarul Oxford și la Testul SWLS e că distribuția subiecților în eșantion după criteriul nivelului de trăire a experienței

optimale este una practic normală : 32% nivel ridicat, 45% nivel mediu și 23% nivel scăzut. Majoritatea subiecților sunt cu nivel mediu al experienței lor optimale, fiind flancați de două grupuri minoritare, unul cu nivel înalt dintr-o parte și un altul cu nivel scăzut din cealaltă parte.

Factorii de personalitate și experiența optimală la studenți. Vom începe cu studiul *relației dintre experiența optimală și introversiune / extraversiune*. Pentru a verifica ipoteza conform căreia experiența optimală se află în strânsă legătură cu introversiunea / extraversiunea am analizat scorurile obținute de subiecți la factorul A al Chestionarului 16PF Cattell și le-am pus în relație cu datele ce reflectă nivelul de experiență optimală.

Fig. 2 prezintă modul în care au fost distribuiți subiecții în baza scorurilor Factorului A din Chestionarul 16PF Cattell pe categorii: extraversiune foarte scăzută, extraversiune scăzută, extraversiune de nivel mediu, extraversiune ridicată și extraversiune foarte ridicată.

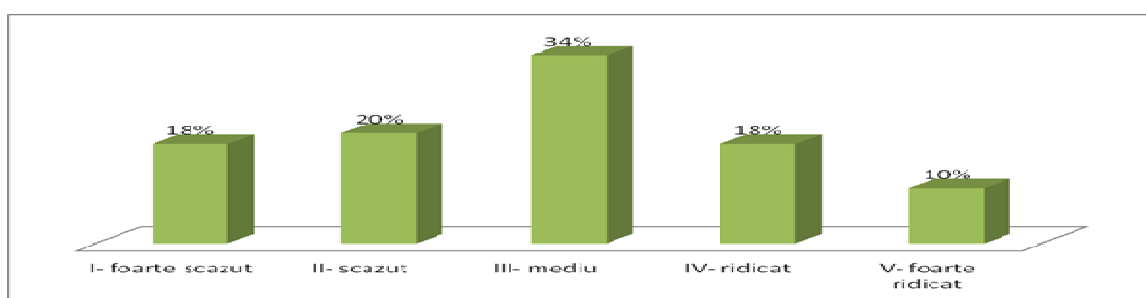


Fig.2. Distribuția scorurilor obținute la Factorul A, introversiunea / extraversiunea, din Chestionarul 16PF Cattell (%).

Datele prezentate în Fig. 2 ne arată că 18% din studenți au un nivel foarte scăzut al comunicabilității, grad ridicat al introversiunii, rezonanță afectivă foarte scăzută, indiferentism social, spirit critic, scepticism; 20% din studenți manifestă un grad moderat al introversiunii și un grad scăzut al comunicabilității, tonus afectiv scăzut, disponibilitate socială relativ redusă, sunt înclinați să adopte atitudini opozante; 34% le este caracteristic tonus afectiv mediu, disponibilitate socială medie; 18% posedă rezonanță afectivă foarte ridicată, exteriorizare spontană a emoțiilor, foarte sociabili, relații numeroase, dar superficiale. În sfârșit, 10% dintre subiecți se disting prin tonus afectiv ridicat, sunt sociabili, cooperanți, amabili, ușor adaptabili la condițiile mereu schimbătoare ale vieții.

Datele obținute la factorul introversiune / extraversiunea din EPQ nu diferă substanțial de cele obținute la Factorul A, introversiune / extraversiune, din Chestionarul 16PF Cattell. Explicația ar fi că ambele teste satisfac criteriul validității concurente, ceea ce presupune similaritate în scoruri.

Fig. 3 reflectă modul în care se raportează dimensiunea de personalitate *extraversiunea* la experiența optimală a subiecților supuși cercetării.

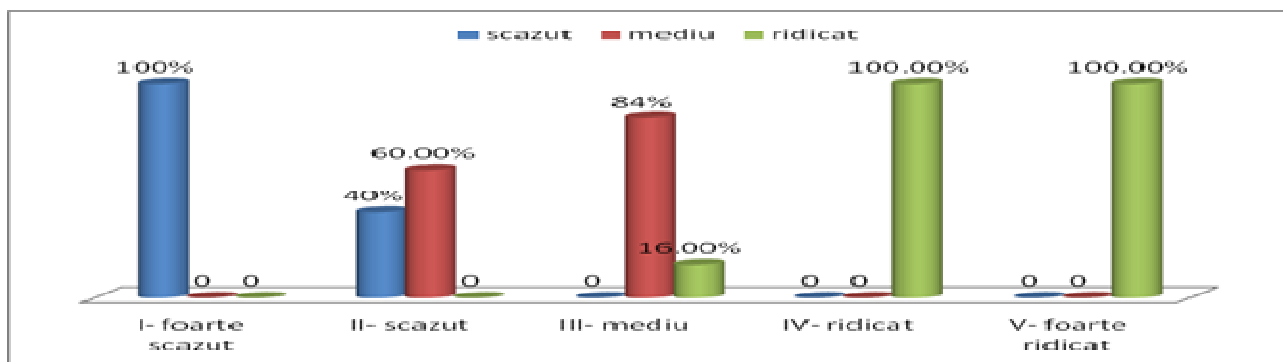


Fig. 3. Distribuția datelor (%) privind relația „introversiunea / extraversiunea - experiența optimală” (%).

Chiar la o lectură fugară și de suprafață a Fig. 3 vom observa cu ușurință că o dată cu creșterea scorurilor la extraversiune crește și nivelul experienței optimale. Din totalul de 18% din subiecți cu nivel foarte scăzut al extraversiunii toți au un nivel scăzut al experienței optimale; din 20% din studenții cu nivel scăzut al extraversiunii 40% au un nivel scăzut al experienței optimale și 60% dintre ei au nivel mediu al experienței optimale; din totalul de 34% din subiecți cu extraversiune medie 84% au nivel mediu al experienței optimale și 16% dintre ei au nivel ridicat; din 28% din totalul studenților cu nivel ridicat și foarte ridicat al extraversiunii toți 100% au un nivel ridicat al experienței lor optimale.

Concluzia care se impune de logica indicatorilor statistici privind relația dintre extraversiunea personalității și nivelul ei de trăire a experienței optimale stabiliți în experiment rezidă în ideea că experiența optimală și intensitatea trăirii ei de către subiect se află în raport direct cu nivelul lui de extraversiune. Altfel spus, persoanele extravertite au mai multe șanse în plus de a trăi stări de flux, de extaz, de beatitudine, de joie de vivre, cum ar spune francezii, decât cele introvertite. Faptul stabilit de noi că persoanele extravertite sunt mai predispuse la trăirea sentimentului de fericire rezonează cu datele științifice obținute de Argyle, M. & Lu, L. (1990) și Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1980), care au scos în evidență rolul important jucat de extraversiune ca dimensiune a personalității în apariția și instalarea stărilor de bine.

Studiul relației dintre experiența optimală și nevrotism /stabilitatea emoțională. În scopul verificării ipotezei conform căreia experiența optimală se află în strânsă legătură cu nevrotismul / stabilitatea emoțională, vom analiza datele experimentale obținute în urma măsurărilor făcute asupra celor două variabile puse în joc: experiența optimală și nevrotismul.

Nevrotismul este o stare fundamentală ce caracterizează omul din punctul de vedere al stabilității / instabilității lui emoționale, este o tendință de exprimare a stărilor negative de durată. Persoanele care au un nivel înalt de nevrotism sunt mai predispuși de a avea trăiri precum anxietatea, furia, vinovăția și trăsături depresive. Ele sunt mai sugestibile în interpretarea situațiilor amenințătoare, ambigue, reacționează des inconștient, sunt mai timizi și pot întâlni probleme în

reglarea emoțiilor. Pentru a trăi o experiență optimală, potrivit ipotezei noastre, omul trebuie să posede calități opuse celor descrise mai sus și care să emeargă din stabilitatea emoțională.

Fig. 4 prezintă distribuția subiecților după gradul de stabilitate emoțională măsurată cu ajutorul Chestionarului 16PF Cattell.

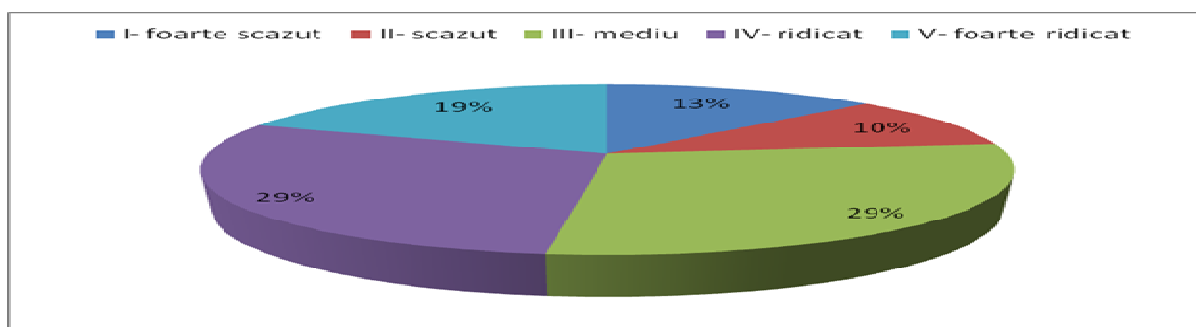


Fig. 4. Distribuția subiecților după criteriul nivelul de stabilitate stabilit cu ajutorul Chestionarului 16PF Cattel (%).

Observăm din Fig. 4 că 13% dintre subiecți au un nivel foarte scăzut al stabilității emoționale, sunt persoane vulnerabile, fragile, anxioase, 10% dintre subiecți au un nivel scăzut al stabilității emoționale, 29% au un nivel mediu al stabilității emoționale, 29% au un nivel ridicat al stabilității emoționale și 19% au nivel foarte ridicat al stabilității emoționale. Am aplicat și Testul EPQ Eysenck pentru a ne asigura o mai bună validitate a datelor experimentale. Rezultatele obținute la scala nevrotism / normalitate din Testul EPQ concordă cu cele de la scala C din Chestionarul 16PF Cattell, fapt care atestă prin reciprocitatea scorurilor validitatea instrumentelor aplicate. Aceasta ne-a îndreptățit să operăm în continuare doar cu datele obținute cu ajutorul Testului EPQ.

Tabelul 1 conține distribuțiile subiecților după nivelul stabilității emoționale și cel al experienței optimale, puse „față în față”. Examinarea ei ne va oferi răspunsul la întrebarea dacă stabilitatea emoțională influențează cumva experiența optimală și dacă da, atunci în ce sens.

Tab. 1. Relația dintre nivelele stabilității emoționale și cele ale experienței optimale.

Stabil. emoțion. Exper. optim.	Foarte scăzută	Scăzută	Medie	Ridicată	Foarte ridicată
Scăzută	13 (100%)	10 (100%)	0	0	0
Medie	0	0	29 (100%)	16 (55%)	0
Ridicată	0	0	0	13 (45%)	19 (100%)

Cercetând tabelul 1, constatăm că din 23 de subiecții cu rată foarte înaltă și înaltă a nevrotismului toți 23 (100%) au manifestat un nivel scăzut al experienței optimale; din 29 studenți cu nivel mediu al stabilității emoționale toți 29 (100%) au nivel mediu al experienței optimale; din 29 subiecții cu un nivel ridicat al stabilității emoționale 16 (55%) au un nivel mediu al experienței

optimale și 13 (45%) nivel ridicat și din 19 subiecții cu nivel foarte ridicat al stabilității emoționale toți au un nivel ridicat al experienței optimale.

Analiza datelor prezentate în tabelul 1 demonstrează că există o relație strânsă între trăirea experienței optimale și stabilitatea emoțională. Un grad înalt al instabilității emoționale are un impact negativ asupra stării de spirit a subiecților, determinându-le stări de neliniște, timiditate, angoase și anxietăți ceea ce îi îndepărtează de posibilitatea trăirii experienței optimale. Și invers, stabilitatea emoțională prin ingredientele ei psiho-afective: calm, imunitate psihologică, autoreglare emoțională, sentimentul securității avantajează experiența optimală.

Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1980) au studiat influența pe care o exercită extraversiunea și nevrotismul asupra stării de bine subiective și au demonstrat că extraversiunea favorizează starea de bine în timp ce nevrotismul se face vinovat de dezvoltarea unor stări de spirit depresive și erodante. Este un rezultat care compatibilizează cu ideile degajate de studiul nostru privind relația dintre extraversiune și experiența optimală, dintre nevrotism și experiența optimală.

Concluzii. Experiența optimală sau fericirea, cum se numește ea în limbajul tradițional, este o trăire subiectivă, produs al personalității, al structurilor psihice alese, ea depinde nu atât de circumstanțele externe, cât de cele interne. Datele obținute în cercetarea experimentală, prelucrate statistic, au arătat valori semnificative pentru coeficientul de corelație Pearson privind cele 2 situații: experiența optimală și extraversiunea, experiența optimală și stabilitatea emoțională. Acest rezultat de natură statistică ne îndreptățește să formulăm concluzia potrivit căreia experiența optimală este determinată și alimentată de extraversiunea și stabilitatea emoțională ca factori de personalitate.

Bibliografie

1. Argyle, M. & Lu, L. (1990) The happiness of extraverts. In: *Personality and Individual Differences*, p. 1011–1017.
2. Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1980) Influence of extraversion and neuroticism an subjective well-being: happy and unhappy people. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, p.668-678.
3. Csikszentmihalyi, M. (2007) *Flux - Psihologia fericirii*. București: Humanitas
4. Diener, C., Emmons, R. A. & Larsen, R. J. (1985) The Satisfaction With Life Scale. In: *Journal of Personality Assessment*, vol. 49, p. 71–75.
5. Goleman, D. (2008) *Emoții vindecătoare*. București: Curtea Veche
6. Muntele-Hendreș, D. (2009) *Starea subiectivă de bine: consolidarea ei prin acțiuni psihologice*. Iași: Editura Universității „Al.I.Cuza”.
7. Pancenco, V. (2013) *Condiții psihologice ale experienței optimale la studenții contemporani*. Teză de master în psihologie. Chișinău, UPS „Ion Creangă.
8. Seligman, M.E.P. (2004) *Fericirea autentică*. București: Humanitas.

ROLUL PSIHOLOGIEI CONTEMPORANE ÎN FORMAREA INTERESELOR ELECTORALE

Petru Jelescu, dr.hab. în psihol., prof. univ.,

U.P.S. „Ion Creangă” din Chișinău

Elvira Ciobanu, lector la US „Alec Russo” din Bălți

doctorandă la U.P.S. „Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Jelescu, master în drept, consultant al DGRU a MAI

Summary

The given scientific article dwells on the problem of electoral education and the interest in the election of novice electors, as well as the electoral absenteeism problem and the education of electors (18 years). An original survey was created to study the electoral interests, validated by Cronbach. The survey results show that about a quarter of respondents are not interested in the elections and do not intend to vote. If we add to these undecided ones, then the number will be nearly fifty percent. The main sources of information about elections and voting for them are the Internet, TV and family.

Practica organizării, desfășurării, totalizării și aprobării rezultatelor alegerilor ne demonstrează cu prisosință că psihologia poate și trebuie să-și aducă aportul la acest proces complex și foarte important, întru depășirea cu succes a dificultăților care apar. În particular, care ar fi, de exemplu, rolul psihologiei în formarea intereselor electorale ale cetățenilor? Ce trebuie să întreprindem ca să-i mobilizăm dacă nu pe toți, cel puțin pe majoritatea cetățenilor cu drept de vot să-și exercite acest drept? Căci, după cum se știe, în alegeri, ca și la întrecerile sportive olimpice, importantă este nu numai victoria, dar și participarea.

În Recomandarea 2006/962/EC a Parlamentului European și a Consiliului Europei din 18 dec. 2006 printre cele opt competențe – cheie pentru învățarea permanentă, considerate drept esențiale pentru cetățenii ce trăiesc într-o societate democratică și a cunoașterii, sunt prevăzute competențele sociale și cele civice [1], iar în Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului este lansat apelul: “Statele membre sunt rugate să promoveze, respectând principiul libertății academice, educația pentru cetățenie

democratică și educația pentru drepturile omului în învățământul superior, în special pentru viitorii profesioniști din învățământ” [2, p.12].

În Republica Moldova, care a semnat *Acordul de Asociere cu UE*, de asemenea, trebuie să educăm tinerele generații în spiritul respectului pentru drepturile și obligațiile omului, consfințite, în același timp, de Constituția Republicii Moldova [3].

Potrivit art.38 al Constituției RM, „Voința poporului constituie baza puterii de stat. Această voință se exprimă prin alegeri libere, care au loc în mod periodic prin sufragiu universal, egal, direct, secret și liber exprimat. Cetățenii Republicii Moldova au drept de vot de la vârsta de 18 ani, împliniți până în ziua alegerilor inclusiv, excepție făcând cei puși sub interdicție în modul stabilit de lege. Dreptul de a fi aleși le este garantat cetățenilor Republicii Moldova cu drept de vot, în condițiile legii”.

Astfel, Constituția Republicii Moldova garantează cetățenilor noștri dreptul de vot și dreptul de a fi ales. Când, dacă nu anume la alegeri și prin alegeri, prin vot universal, egal, direct, secret și liber exprimat, putem decide în mod pașnic, democratic soarta țării noastre și a fiecărui cetățean în parte?

În același timp, după cum ne demonstrează practica participării la alegeri, rata absenteismului electoral a cetățenilor RM în ultimii ani este în creștere. În acest sens, pentru a contribui cât de cât la diminuarea acestei cote, am decis să evaluăm interesele electorale ale studenților pedagogi de la anul întâi, care, în buna majoritate a lor, au vârstele de 18, 19 și 20 de ani, pentru ca apoi, în baza sondajului de constatare, să purcedem la formarea și dezvoltarea acestor interese. Vom menționa din capul locului că pe noi nu ne interesează acel sau alt partid politic pe care dorim să-l susținem, să-l promovăm etc., ci activismul electoral al cetățenilor noștri, în particular, al studenților pedagogi de la anul întâi de studii, vârstă la care mulți dintre ei au împlinit deja sau vor împlini până în ziua alegerilor inclusiv 18 ani și, deci, au sau vor avea dreptul să participe la votare. Unde mai pui, că pentru ei aceasta e prima votare în viața lor și, deci, acest eveniment de amploare și răsunet socio-politic își va lăsa puternic amprenta în sufletul lor.

Pentru a evalua interesele electorale ale studenților pedagogi din anul întâi, am elaborat următoarea Ancheta.

Ancheta

Stimate alegător!

Întru desăvârșirea în continuare a sistemului electoral din RM, vă rugăm mult să răspundeți (în scris) la întrebările de mai jos. Ancheta este confidențială (**secretă**). Datele vor fi prelucrate statistic, **fără** a face referire la numele Dumneavoastră!

Citiți atent Ancheta în întregime, după care răspundeți la întrebările corespunzătoare. Contăm mult pe ajutorul, sinceritatea Dvs și vă mulțumim anticipat!

1. Alegerile din RM mă interesează (luați în cerc *una* din cele 5 variante și explicați de ce):

1.1. **foarte mult**, deoarece _____

1.2. **mult**, deoarece _____

1.3. **și da și nu prea**, deoarece _____

1.4. **foarte puțin**, deoarece _____

1.5. **nu mă interesează deloc**, deoarece _____

2.Voi participa la votare (luați în cerc *una* din cele 5 variante și explicați de ce):

2.1. **numaidecât**, deoarece _____

2.2. **voi participa** , deoarece _____

2.3. **probabil**, voi participa, deoarece _____

2.4. **e puțin probabil** că voi participa, deoarece _____

2.5. **Nu** voi participa la votare, deoarece _____

3. Ați decis pentru cine veți vota (încercuiți)

3.1. Da

3.3. Nu știu

3.2. Nu

3.4. Nu răspund

4. Ați participat la alegerile precedente (luați în cerc *una* din cele 4 variante și explicați de ce):

4.1. Ați participat la alegeri și **ați votat**, deoarece _____

4.2. Ați participat la alegeri, dar **nu ați votat**, deoarece _____

4.3. **Nu** ați participat la alegeri și **nu** ați votat, deoarece _____

4.4. Alte variante posibile _____

5. Sursele pentru informarea Dvs despre alegeri și votare au fost/sunt (încercuiți):

5.1. Televizorul

5.4. Radioul

5.7. Colegii

5.2. Internetul

5.5. Liceul, colegiul, univ.

5.8. Activiștii de partid

5.3. Presa

5.6. Familia

5.9. Alte surse

6. Date personale

6.1. Data și anul nașterii Dvs.

6.2. Localitatea (satul, raionul, orașul, str., nr., ap.)

6.3. Genul (feminin/masculin)

6.4. Viza de domiciliu (satul, raionul, orașul, str., nr., ap.) _____

6.5. Viza de reședință _____

6.6. Studii (gimnaziale, liceale, medii de specialitate, superioare)

6.7. Instituția absolvită _____

6.8. Ocupația/activitatea _____

6.9. Starea civilă (celibatar, căsătorit, divorțat, nr. de copii ș.a.) _____

6.10. Alte date _____

6.11. Data completării anchetei _____

6.12. Numele, prenumele și semnătura _____

Vă mulțumim mult!

La desăvârșirea proiectului acestei Anchete au participat experții: **Victor Juc**, dr. hab., prof. cercet., IIEȘP, AȘM; **Ștefan Urîtu**, vicepreședintele Comisiei Electorale Centrale, dr. în șt. fizice, conf. univ; **Doina Bordeianu**, dr. în șt. polit., Centrul de Instruire Continuă în domeniul Electoral pe lângă CEC; **Ion Negură**, dr. în psihol., conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău; **Valeriu Cabac**, dr. în șt. fizico-matematice, prof.univ, US „Alec Russo” din Bălți; **Gheorghe Neagu**, dr. în ist., conf. univ., US „Alec Russo” din Bălți; **Iurie Malai**, lect. super., UPS „Ion Creangă” din Chișinău; **Larisa Chirev**, lect. super., UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Tuturor experților le aducem cele mai sincere mulțumiri pentru aportul la perfectarea Anchetei.

Ulterior, rezultatele anchetării au fost validate, coeficientul de consistență internă alpha Cronbach fiind atestat ca bun ($0.7 \leq \alpha < 0.9$).

În urma sondajului, care s-a desfășurat în luna septembrie a anului 2014 pe un eșantion de 148 respondenți, studenți pedagogi ai anului întâi de la UPS „Ion Creangă” din Chișinău și de la US „Alec Russo” din Bălți, am constatat următoarele.

Aproximativ o pătrime din respondenți **nu manifestă interes față de alegeri** (v. Tabelul 1). Dacă la aceștea mai adăugăm indecișii, atunci numărul acestora va fi de aproape cincizeci la sută. Cauzele sunt diferite: **1.5.** „Oricine va fi ales, nu va putea demonstra că este în stare să conducă țara anume așa, cum este”; **1.4.** „Candidații nu îmi insuflă încredere, nu vreau ca ei să mă reprezinte”; **1.3.** „Știu că alegerile sunt foarte importante pentru viitorul unei țări, însă, conștientizez că nimic nu se va schimba. Guvernanții sunt preocupați doar de interesele sale personale”.

Tabelul 1. Interesul față de alegerile din RM

Item/răspuns	Nr. de respondenți	%
1. Alegerile din RM mă interesează	148	100
1.1. foarte mult	37	25
1.2. mult	41	28
1.3. și da și nu prea	36	24
1.4. foarte puțin	27	18

1.5.nu mă interesează deloc	7	5
-----------------------------	---	---

Rezultatele sondajului ne demonstrează, de asemenea, că aproximativ o pătrime din respondenți **nu intenționează să participe la votare** (v. Tabelul 2).. Dacă la aceștea îi asociem și pe cei care nu s-au hotărât încă, atunci numărul lor va crește până la cincizeci la sută. Motivele: **2.5.** „Votul meu nu are sens!”. „Nu vreau să trăiesc într-o țară, unde întunericul ni se impune a fi soare”. **2.4.** „Nu înțeleg nimic în politică, de aceea nu vreau să votez la întâmplare”.

Tabelul 2. Intenția de a participa la votare

Item/răspuns	Nr. de respondenți	%
2.Voi participa la votare	148	100
2.1. numai decît	23	16
2.2. voi participa	50	34
2.3. probabil, voi participa	36	24
2.4. e puțin probabil că voi participa	34	23
2.5. Nu voi participa la votare	5	3

În urma sondajului am constatat că aproximativ jumătate din respondenți **nu sunt decizi de a vota pentru cineva**, iar cinci la sută dintre ei nu au dorit să răspundă (v. Tabelul 3).

Tabelul 3. Decizia de a vota pentru cineva

Item/răspuns	Nr. de respondenți	%
3. Ați decis pentru cine veți vota	148	100
3.1. Da	59	40
3.2. Nu	54	36
3.3. Nu știu	28	19
3.4. Nu răspund	7	5

Cât privește **participarea la alegerile precedente**, cu excepția câtorva studenți, aproape nimeni nu a participat și nu a votat, deoarece nu au avut vârsta de 18 ani, iar apoi, când unii au împlinit această vârstă, nu au avut loc alegeri (v. Tabelul 4, subpct.4.3). La pct. 4.4 (trei persoane) au răspuns: 1. „Nu țin minte, când au fost ultimele alegeri si dacă am participat”; 2. „Am participat numai la alegerea șefei de grupă”; 3. A selectat, dar nu a comentat.

Tabelul 4. Participarea la alegerile precedente

Item/răspuns	Nr. de respondenți	%
4. Ați participat la alegerile precedente	148	100
4.1. Ați participat la alegeri și ați votat	1	1
4.2. Ați participat la alegeri, dar nu ați votat	0	0
4.3. Nu ați participat la alegeri și nu ați votat	144	96
4.4. Alte variante posibile	3	3

Sursele principale de informare despre alegeri și votare pentru studenții pedagogi, în majoritatea cazurilor, sunt internetul, televizorul, familia și activiștii de partid (v. Tabelul 5).

Tabelul 5. Sursele de informare despre alegeri și votare

Item/răspuns	Nr. de răspunsuri	%
5. Sursele pentru informarea Dvs despre alegeri și votare au fost/sunt	262	100
5.1. Televizorul	41	16
5.2. Internetul	73	28
5.3. Presa	23	9
5.4. Radioul	14	5
5.5. Liceul, colegiul, univ.	22	8
5.6. Familia	42	16
5.7. Colegii	20	8
5.8. Activiștii de partid	26	10
5.9. Alte surse	1	0

Concluzii

1. Aproximativ o pătrime dintre studenții pedagogi de la anul întâi de 18 ani nu manifestă interes față de alegeri și nu intenționează să participe la votare.

2. Dacă la aceștia mai adăugăm pe cei care nu s-au hotărât să participe la votare, atunci numărul acestora va fi de aproximativ cincizeci la sută.

3. Sursele principale de informare despre alegeri și votare pentru respondenții investigați sunt internetul, televizorul și familia.

4. Doar opt la sută dintre studenții de 18 ani au ca sursă de informare despre alegeri și votare liceul, colegiul, universitatea.

Toate aceste date ne demonstrează că la studenții de la anul întâi de 18 ani sunt slab dezvoltate competențele sociale și civice, stipulate de Parlamentul European și Consiliul Europei în Recomandarea 2006/962/EC din 18 decembrie 2006 printre cele opt competențe – cheie pentru învățarea permanentă și considerate drept esențiale pentru cetățenii ce trăiesc într-o societate democratică și a cunoașterii.

Bibliografie

1. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_ro.htm (vizitat 13.11.2014).
2. http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_ROM.pdf (vizitat 13.11.2014).
3. http://lex.justice.md/document_rom.php?id=44B9F30E:7AC17731 (vizitat 13.11.2014).

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И ПРОЦЕССОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Синицару Лариса, доктор психологии, конференциар,

Брагина Елена, студентка факультета психологии

КГПУ им. Иона Крянгэ

Summary

The article discusses the features of the psychological defense mechanisms' functioning and the process of self-regulation in adolescence. The study showed that there is an interconnection between psychological defense mechanisms and the individual processes of self-regulation. Moreover, the features of the individual self-regulation in adolescence determine the specifics of self-protection manifestations. The self-regulation processes, mediating behavior, lead to a conscious decision of taking "safeguard measures" that reconstruct human activity and begin to define the lifestyle, self-esteem and view upon the world that is so important in adolescence.

Интерес к проблеме взаимосвязи механизмов психологической защиты и психической саморегуляции вызван тем, что повседневная жизнь человека и имеющие место «трудные» обстоятельства жизнедеятельности, постоянно обращены к необходимости адекватной саморегуляции наших состояний. Сложность построения исследования по данной теме заключается в том, что процесс осознанной произвольной саморегуляции непосредственно не связан с формированием и действием защитных механизмов в силу их различной функциональной направленности. Если функциональная роль осознанной саморегуляции - это управление выдвиганием и достижением осознанно принятой субъектом цели, то функциональная роль защит в психической регуляции - преодоление аффективного напряжения, возникающего в процессе регуляции, контроль взаимодействия субъекта с окружающим его миром в целях сохранения и поддержания позитивного самоотношения [6].

Обычно принято связывать проблему защиты с неосознаваемыми видами деятельности, с бессознательным уровнем сознания. И действительно, материал патологии показывает, что многие симптомы при неврозах, тяжелых соматических заболеваниях представляют собой неосознаваемые больными меры защиты. Но неосознаваемая защита может отмечаться и у здорового человека в ситуации фрустрации. Однако, следует подчеркнуть, что, проявляясь на неосознаваемом уровне, меры защиты нередко приводят к деформации реальных поступков человека, к нарушению гармоничных связей между целями поведения и

порождаемой поведением ситуацией [3]. Поэтому не случайно содержание психотерапевтических и психокоррекционных мероприятий состоит обычно в том, чтобы помочь пациенту осознать истинный смысл своих действий, увидеть себя со стороны, познать к каким психологическим защитам он прибегает. Только при осознании истинного "лика" своих действий и переживаний становится возможной адекватная регуляция своего поведения [4].

Сознательное принятие "мер защиты" по - иному перестраивает деятельность человека, чем неосознаваемые. Возникновение мер защиты на неосознаваемом уровне приводит большей частью к искажению деятельности, происходит некое замещение реальности. При принятии же осознаваемых мер защиты, являющимся частным видом опосредования поведения исчезает необходимость компенсации, замещающих действий. Иными словами, опосредование оказывается в этом случае тем устойчивым личностным свойством, которое и начинает определять образ жизни "стиль" человека, его самооценку и видение мира. Сознательное принятие "мер защиты" по - иному перестраивает деятельность человека. Поступки человека начинают детерминироваться реальными мотивами, действия становятся целенаправленными, происходит восстановление нарушенного общения в адекватных целях общения формах [7].

Юношеский возраст является периодом, когда молодые люди всерьез начинают задумываться над смыслом своего существования, но они многого не знают, еще нет опыта реальной практической и духовной жизни [5]. Выбирая для себя неадаптивную или адаптивную позицию, они, как правило, считают, что именно избранная ими позиция является единственно для них приемлемой и, следовательно, единственно правильной. Поиск своего места в жизни всегда сопряжен с определенными трудностями. Молодые люди интеллектуально готовы к осмыслению окружающей действительности. Налицо признаки роста внутреннего «Я», способность проявлять и сохранять свою индивидуальность. Просыпается интерес к самому себе, растет интерес к другим людям, их внутреннему миру, проявляется склонность сравнивать себя с другими, происходит движение от системы внешнего регулирования психики к саморегулированию [10].

Однако юношеский возраст - это очень сложный период, когда на протяжении небольшого промежутка времени происходят серьезные психологические и физические изменения. Это период, когда следует научиться своеобразной настройки самого себя, своего внутреннего мира с целью адаптации. Решить данную проблему, нормально адаптируясь к социальной среде, это значит избежать чувства тревоги, связанное с осознанием какого-либо конфликта, и устранить или свести его до минимума. Решить данную проблему можно,

обучив молодых людей зрелым механизмам защиты, сформировав самостоятельность на основе осознанных действий саморегуляции.

Нам интересна точка зрения на саморегуляцию как осознанную произвольную активность целостной личности. Можно полагать, что многие трудности произвольного регулирования лежат в сфере неосознаваемых субъектом установок, мотивов и отношений с окружающим миром. Бессознательное с его конфликтами и дисгармонией как часть личностной сферы не может не влиять на эффективность регуляции выдвижения и достижения принятой субъектом цели [1].

В своей работе мы попытались рассмотреть психическую саморегуляцию как целостную структуру, в которой в регуляции сознания вовлечены процессы бессознательного, в частности защитные механизмы. Нас интересовал вопрос о том, можно ли говорить о существовании сопряженности между сложившейся структурой индивидуальной стилевой саморегуляции в юношеском возрасте и спецификой используемых субъектом личностных защит в целях сохранения и развития целостности, уникальности личности и успешного достижения ею жизненных целей.

В исследовании участвовали студенты 2 курса факультета психологии и специальной психопедагогики Государственного Педагогического университета им. Иона. Крянгэ.

Нами были использованы следующие методики: «Индекс жизненного стиля – (LSI) Плутчика-Келлермана-Конте и «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» В.И. Моросановой.

С помощью методики «Индекс жизненного стиля – (LSI) Плутчика-Келлермана-Конте изучалась иерархия системы психологической защиты и оценивалась общая напряженность всех измеряемых защит (ОНЗ).

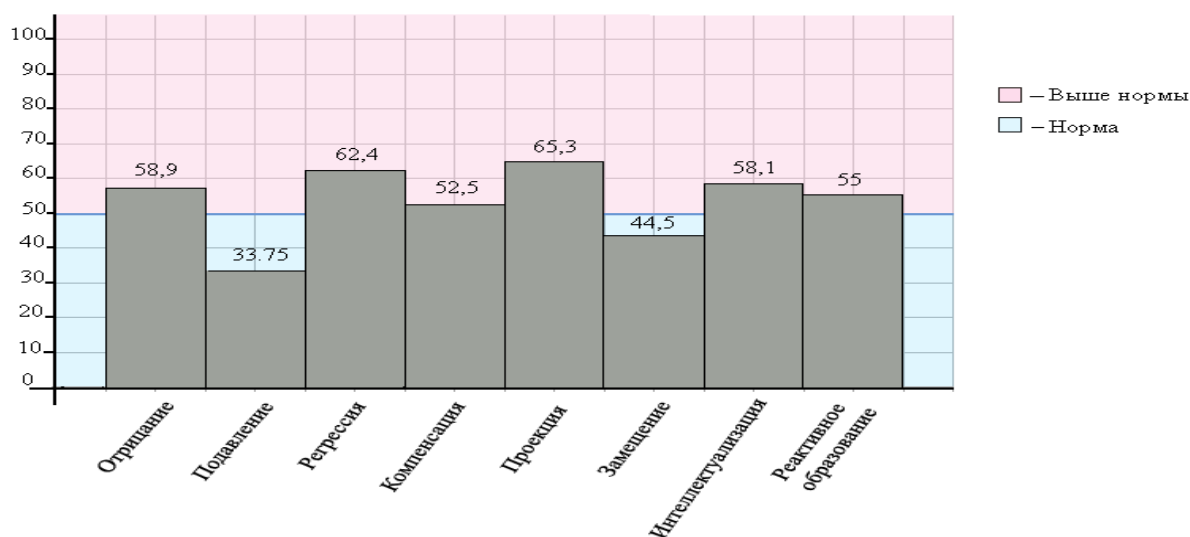


Рис.1. Иерархия функционирования механизмов психологической защиты

Анализ полученных результатов показал, что система механизмов психологических защит имеет определенную иерархию. Самые высокие показатели, превышающие норму, получены по таким механизмам защиты как: Проекция (65,3%), Регрессия (62,4%), Отрицание (58,9%), Интеллектуализация(58,1%) и Реактивное образование (55%). По шкалам: Замещение (44,5%) и Подавление (33,75%) показатели соответствуют норме.

Следующий этап обработки полученных результатов заключался в анализе данных по каждому испытуемому. Вычислялась общая напряженность по всем 8 механизмам защиты у каждого испытуемого в отдельности, что позволило в итоге определить уровни функционирования защитных механизмов.

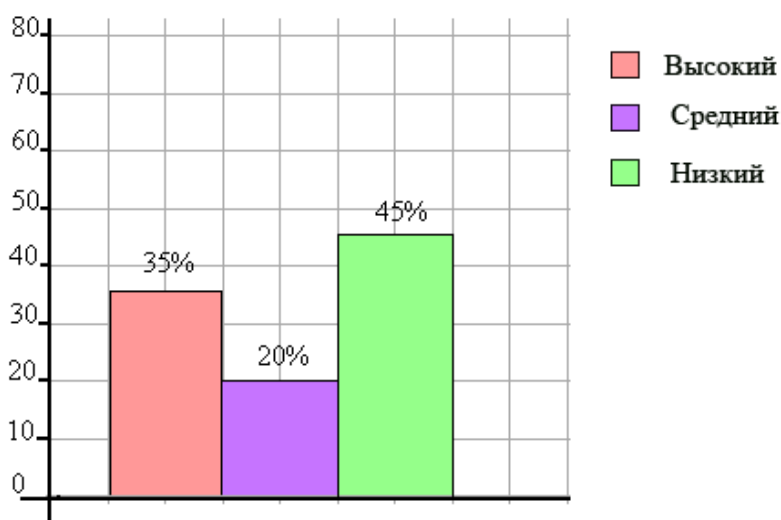


Рис.2 Уровни функционирования защитных механизмов

Анализ полученных результатов позволил выявить три уровня функционирования защитных механизмов. Высокий уровень предполагает функционирование механизмов защиты выше нормы (35% испытуемых). Средний уровень соответствует норме (20% испытуемых). Низкий уровень предполагает использование механизмов защиты ниже нормы(45%испытуемых).

На втором этапе исследования диагностировался общий уровень саморегуляции, как показатель сформированности индивидуальной системы, включающей такие параметры как: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности.

На диаграмме представлены общие результаты исследования по саморегуляции. Самые высокие результаты получены по такому параметру как: планирование и личностному свойству - гибкость.

Практически на одном уровне показатели по программированию, моделированию и такому личностному свойству как самостоятельность.

Самые низкие показатели по оцениванию результатов.

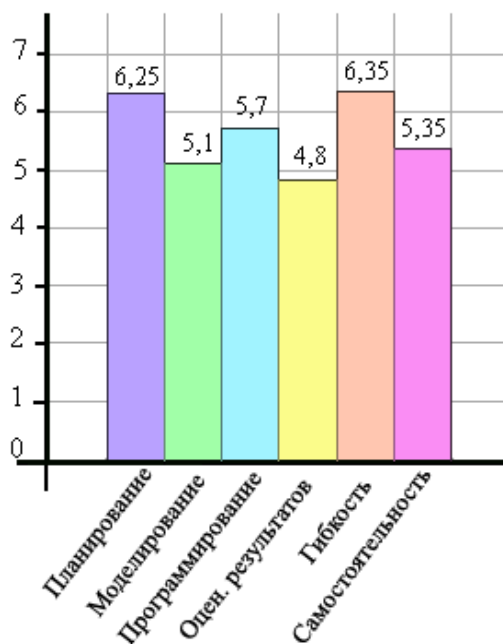


Рис. 3. Показатели сформированности процессов саморегуляции

Для того чтобы определить уровни сформированности основных регуляторных процессов были проанализированы данные по каждому процессу саморегуляции у каждого испытуемого.

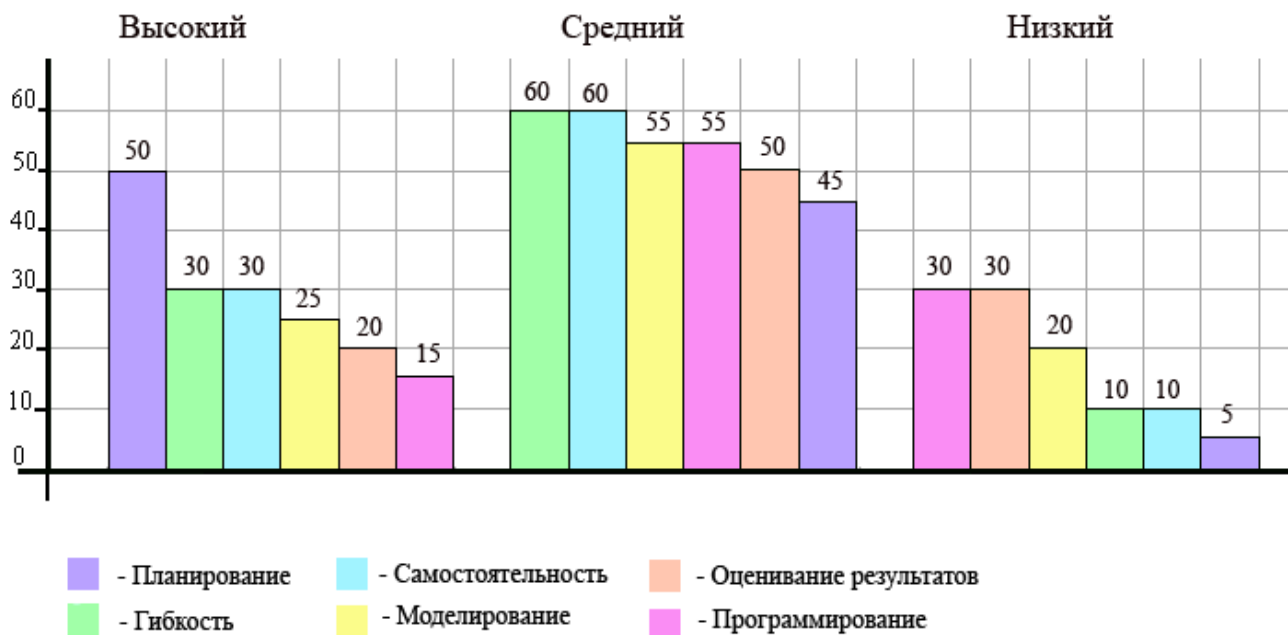


Рис. 4. Распределение испытуемых по уровням сформированности основных регуляторных процессов

Каждый уровень представлен определенной иерархией процессов саморегуляции. Сравнительный анализ показал, что высокий уровень саморегуляции характеризуется высокими показателями по планированию (высокий уровень - 50%, средний – 45%, низкий –

5%). Процесс планирования характеризует индивидуальные особенности по выдвиганию и удержанию целей на протяжении всего процесса произвольной саморегуляции.

Интересны показатели по среднему уровню. Такие свойства личности как гибкость и самостоятельность представлены самыми высокими показателями (60%). Процесс планирования, имея высокий количественный показатель (45%), тем не менее, находится в иерархии на последнем месте. По всей вероятности высокие показатели личностных качеств самостоятельности и гибкости на данном уровне создают дополнительную мотивацию, помогая выстроить необходимую иерархию и обеспечить наметившуюся тенденцию по переходу процессов саморегуляции со среднего на высокий уровень.

На низком уровне процессы саморегуляции не развиты, а личностные свойства не стимулируют их развитие.

На следующем этапе нашего исследования мы попытались проследить связь между процессами саморегуляции и механизмами психологической защиты.

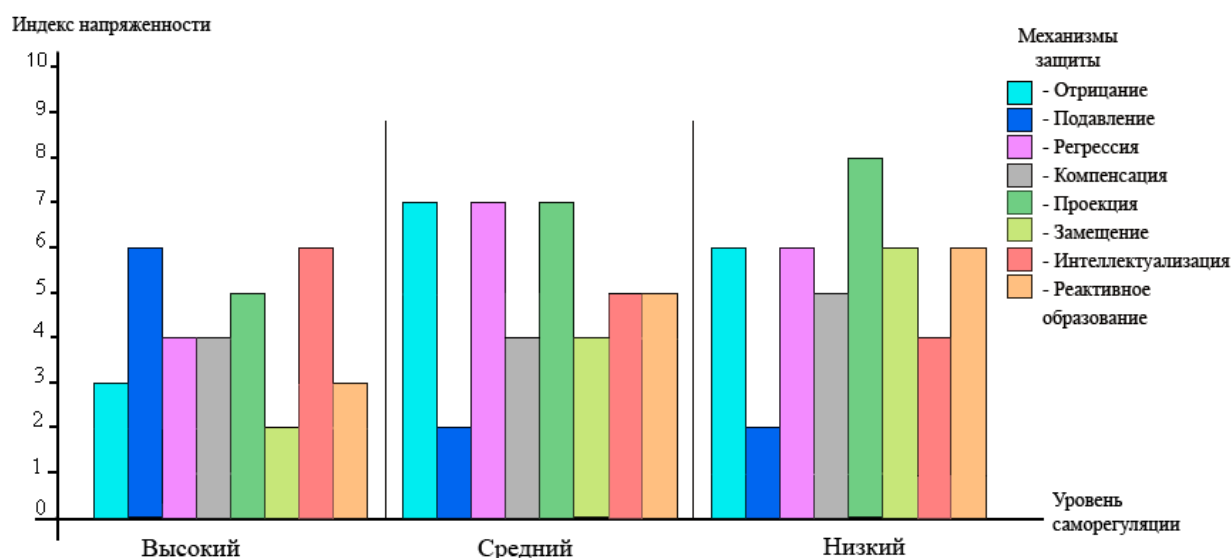


Рис. 4. Связь между процессами саморегуляции и механизмами психологической защиты

Группы испытуемых с высоким, средним и низким уровнем саморегуляции по-разному задействуют защитные механизмы, что свидетельствует о том, что особенности индивидуальной саморегуляции в юношеском возрасте определяют специфику проявления личностных защит.

Так высокий уровень саморегуляции характеризуется использованием зрелых механизмов защиты, таких как интеллектуализация (включена и сублимация) и подавление (включена и

изоляция). Механизм сублимации при развитом планировании позволяет более детально воспринимать реальность и осознанно взаимодействовать с ней. При "изоляции" психотравмирующий и эмоционально подкрепленный опыт индивида может быть осознан, но на когнитивном уровне, изолированно от аффекта тревоги, что позволяет избежать

У испытуемых со средним и низким уровнем саморегуляции присутствуют в основном примитивные защитные механизмы (отрицание, регрессия, замещение и др.), что свидетельствует не в пользу способности субъекта к самостоятельной регуляции.

В результате статистического анализа установлена корреляционная связь между общим уровнем саморегуляции и механизмами психологической защиты.

Механизмы защиты	Общий уровень саморегуляции
Отрицание	-0,17
Подавление	0,02
Регрессия	-0,26
Компенсация	0,13
Проекция	-0,17
Замещение	-0,04
Интеллектуализация	0,11
Реактивное образование	-0,01

Таким образом, на основании проведенного исследования можно утверждать, что - психическая саморегуляция - это целостная структура, в которой в регуляции сознания вовлечены процессы бессознательного, в частности защитные механизмы;

- индивидуальная стилевая саморегуляция в юношеском возрасте находится на стадии формирования, имеет уровневую структуру и характеризуется спецификой используемых субъектом личностных защит.

Библиография

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности// Проблемы психологии личности. М.,1982. С. 32-41.
2. Бассин Ф.В. Сознание, «бессознательное» и болезнь // Вопросы философии. 1971. № 9. С. 90-102.

3. Журбин, В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З.Фрейда и К.Роджерса / В.И. Журбин // Вопросы психологии. 1990 - №4 - С.14-23.
4. Зейгарник Б. В. К вопросу о механизмах развития личности. — Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1979, № 1.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1989.- 255с.
6. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психол. журн. 1995. Т. 16. № 4. С. 26-35.
7. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. №2. С. 118-127.
8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: ПОРоссии,2001. - С.338-361.
9. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии» СПб: Издательство "Питер", 2000.
10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 2007. 144 с.
11. The Scientific Study of Human Nature: Tribute to Hans J. Eysenck at Eighty / Ed. by H. Nyborg. Pergamon, 1997.
12. Eysenck H.J., Eysenck M.W. Personality and individual differences: A natural science approach. N.Y.: Plenum. Perspective, 1985.

DINAMICA ANXIETĂȚII LA ELEVII CL. XI-a PE PARCURSUL ANULUI ȘCOLAR

Chirev Larisa, lector superior, U.P.S. ”I.Creangă”

Summary

Being known that anxiety affects our success and how we behave in certain life situations significant for us, we decided to study its dynamics to eleventh graders during the school year. The study was conducted in three times: at the beginning of the school year, before the thesis and by the end of the school year. The data were analyzed and presented in this article.

Anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, însă adolescenții sunt în mod „natural” mai înclinați către anxietate decât adulții. Dintre toate categoriile de vârstă, adolescenții în mod special constituie categoria cea mai vulnerabilă din punct de vedere psihologic și social, datorită profundelor schimbări fiziologice și psihologice cu o puternică influență asupra ființei umane și asupra evoluției sale ulterioare [3].

Anxietatea la adolescenți are diverse modalități de manifestare și este determinată multiplu. Problema cu privire la determinantele anxietății la adolescenți este una pe cât de studiată, pe atât și de controversată. Studiile psihologice efectuate au evidențiat existența a câteva categorii de factori ce influențează apariția și instaurarea anxietății.

Prima categorie de factori ce determină apariția anxietății o constituie factorii biologici. Principalii factori implicați în etiologia anxietății sunt reprezentați de predispozițiile biologice. M. Rutter, K. Spence și J. Taylor accentuează că predispozițiile native ar influența apariția anxietății, astfel sensibilitatea ridicată a părinților se transmite genetic copiilor. Cu toate acestea, autorii menționează că, atunci când ne referim la un comportament social, componentul genetic este mai puțin semnificativ [8].

A doua categorie de factori implicați în apariția anxietății în adolescență sunt cei social-psihologici. În această categorie se include totalitatea factorilor socio-afectivi, socio-culturali și educaționali din cadrul grupurilor umane în care trebuie să se integreze adolescentul. În analiza factorilor socio-psihologici determinați ai anxietății la adolescent, atenția cea mai mare o vom acorda factorilor ce țin de mediul familial și școlar al adolescentului, considerându-le drept cadru hotărâtor al dezvoltării personale ale acestuia. Familia reprezintă cel dintâi și cel mai important context de viață cu un rol deosebit în socializarea copilului. După cercetătorul P. Osterrieth, sentimentul de siguranță, singurul care permite adolescentului să se emancipeze și să-și dobândească personalitatea, depinde de următoarele condiții: protecția împotriva agresiunilor venite dinafară, satisfacerea trebuințelor elementare, coerența și stabilitatea cadrului de dezvoltare, sentimentul de a fi acceptat de ai săi ca membru al familiei, de a fi iubit, de a i se accepta

caracteristicile individuale, de a avea posibilitate de a acționa și de a dobândi o experiență personală [6].

C. Jung susține că rolul familiei în formarea personalității adolescentului este esențial. Conform cercetătorului, problemele din viața părinților, atmosfera din familie, metodele de educare au o mare influență asupra stării lui psihologice și a dezvoltării sistemului nervos [7].

În prezent nu toate familiile pot oferi un climat echilibrat și cald adolescenților. Familile de azi sînt caracterizate printr-un conglomerat de probleme și de situații care deseori sunt în detrimentul sufletului fragil al copilului.

În continuare vom enumera factorii familiali ce determină anxietatea. A. Prihojan consideră că traumele familiale cronice, cum sunt certurile, decesurile în familie, divorțurile, privațiunea de afecțiune a unuia dintre părinți sau apariția unui părinte vitreg care se dovedește a fi rece sau brutal cu copilul, determină cel mai adesea stări tensionale, conflictuale, cu tentă anxioasă sau depresivă la adolescenți, care ulterior se transferă și în viața școlară [2, 3, 4, 5, 10].

În acest context K. Horney presupune că suferințele traumatice în familie contribuie la formarea așa-numitului „fundament al îngrijorării”. În cazul dat la adolescent se dezvoltă sentimentul propriei inconsistente, al neajutorării, abandonării și trădării, o predispunere către pericol, deschidere către ofensă, decepție, invidie. În opinia autoarei, cu cât mai mult adolescentul ascunde nemulțumirea față de familia sa, cu atât mai mult proiectează alarma în lumea exterioară, inoculându-și convingerea că lumea întregă este periculoasă.

A. Verdeș consemnează că un factor producător al anxietății este absența unuia sau a ambilor părinți pentru o perioadă mai scurtă sau mai lungă de timp (plecarea părinților peste hotare – fenomen frecvent întâlnit în Republica Moldova) [9].

Cercetările realizate de D. Buzducea, I. Mitrofan și E. Smirnova remarcă faptul că plecarea părinților pe termen lung determină schimbări în plan fizic, mental și emoțional, cauzând oboseală, lipsă de energie, negare, confuzie, tristețe, furie, dor, vinovăție și anxietate [5].

Factorii care determină apariția și întreținerea anxietății reflectă tipologia tuturor „actorilor educației” (elev, cadru didactic, comunitate educativă). Ei reprezintă o categorie care exprimă, în diferite grade de manifestare, imaturitatea școlară a elevului și ineficiența pedagogică a cadrelor didactice. Este important să evidențiem care factori școlari pot condiționa anxietatea la adolescent.

B. Cociubei și E. Novikova consideră că sistemul de instruire supraîncărcat reprezintă un factor în instaurarea anxietății la adolescenți (Cociubei, 1998). În sistemul de instruire suprasolicitant putem include nivelul complex și complicat al programelor școlare care nu întotdeauna corespund nivelului de dezvoltare al copilului. Cu cât mai dificil este curriculum-ul școlar, cu atât mai puternică este anxietatea [4, 11].

D. Ausubel și F. Robinson susțin că eșecurile întâmplătoare sau meritate structurează treptat un sentiment de inferioritate/nesiguranță, neîncredere în sine, scăderea randamentului școlar a nivelului de aspirație, iar ulterior dezvoltă anxietatea la școlari [1].

O altă cauză specifică apariției anxietății la adolescent, potrivit cercetătoarei A. Prihojan, rezidă în particularitățile de interrelaționare dintre profesor și adolescent (stilul de predare al profesorului autoritar, neconsecutivitatea exigențelor profesorilor): în acest caz copilul se află în stare de tensiune permanentă din cauza fricii de a nu corespunde exigențelor profesorilor [10].

În aceeași conjunctură B. Cociubei și E. Novikova menționează că orice conflicte anterioare avute cu vreun profesor pe motive de disciplină sau de randament provoacă anxietate. Elevul încearcă adesea ameliorarea conflictului, dar uneori prea târziu, după ce a primit deja o „etichetă” – „leneșul”, „impertinentul” – preluată de colegi și care îl face să se rupă de ei, generând din partea sa atitudini ostile și față de colegi, și față de profesori dacă incidentul a fost difuzat și, cu atât mai mult, dacă părinții informați se asociază cu aceștia etichetându-l ori de câte ori au prilejul. De aici reiese o reacție de demisie, în care elevul devine indiferent, furios, neliniștit, anxios și face totul pentru a merita eticheta pe care nu a putut să o evite [11].

În afară de factorii expuși, mai există și situațiile școlare de evaluare: situația de examinare, de apreciere, testare care pot dezvolta anxietatea.

În concluzie, anxietatea adolescentului este o reacție multidimensională la stimulii din mediul exterior. Cu cât mai mare este numărul factorilor care acționează asupra adolescentului cu atât mai mare este probabilitatea apariției anxietății.

Scopul cercetării realizate prevede studierea dinamicii anxietății la elevii clasei a X-a în dependență de evenimentele școlare. Metode empirice utilizate sunt: Chestionarul 16 PF Cattel Forma C, Scala anxietății Kondaș, Scala de manifestare a anxietății Taylor, Scala anxietății Spillberger. Testarea a fost realizată în trei etape: (1) la început de an școlar, (2) înainte de susținerea tezelor, (3) către sfârșitul anului școlar.

La ”Scala anxietății Kondaș” rezultatele anxietății școlare sunt prezentate în figura ce urmează.

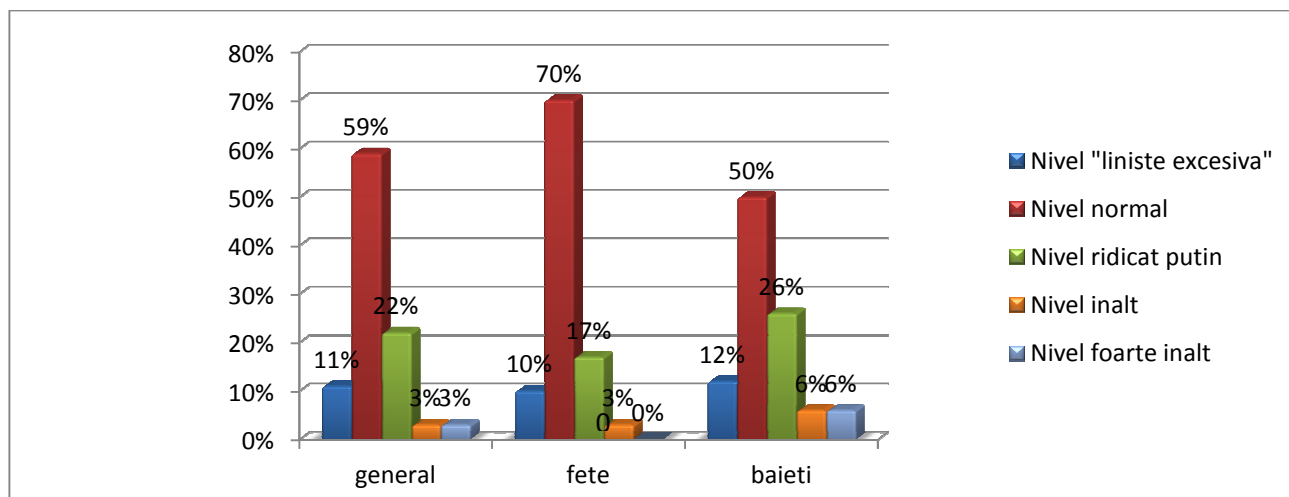


Fig.1. Frecvențele pe nivele la tipul de anxietate școlară

Datele prezentate în figura 1, arată că 11% din subiecții testați manifestă liniște excesivă față de situațiile legate de școală și de comunicarea cu profesorii, 59% dintre ei au nivel normal de anxietate, 22% din toți subiecții au un nivel puțin ridicat de anxietate școlară, și doar 3% manifestă anxietate școlară la nivel înalt. Observăm că băieții sunt mai anxioși decât fetele în ce privește relațiile cu mediul școlar, ei manifestând anxietate la nivel puțin ridicat - 26%, nivel înalt și foarte înalt câte 6%, spre deosebire de fete (17% - nivel puțin ridicat, 3% - nivel înalt, 3% - nivel foarte înalt de anxietate). Chiar dacă media valorilor la anxietate școlară în grupul de fete este 12, iar în grupul de băieți este 12,41, aceste diferențe nu sunt semnificative din punct de vedere statistic ($t = -0,269$ la $p = 0,78$).

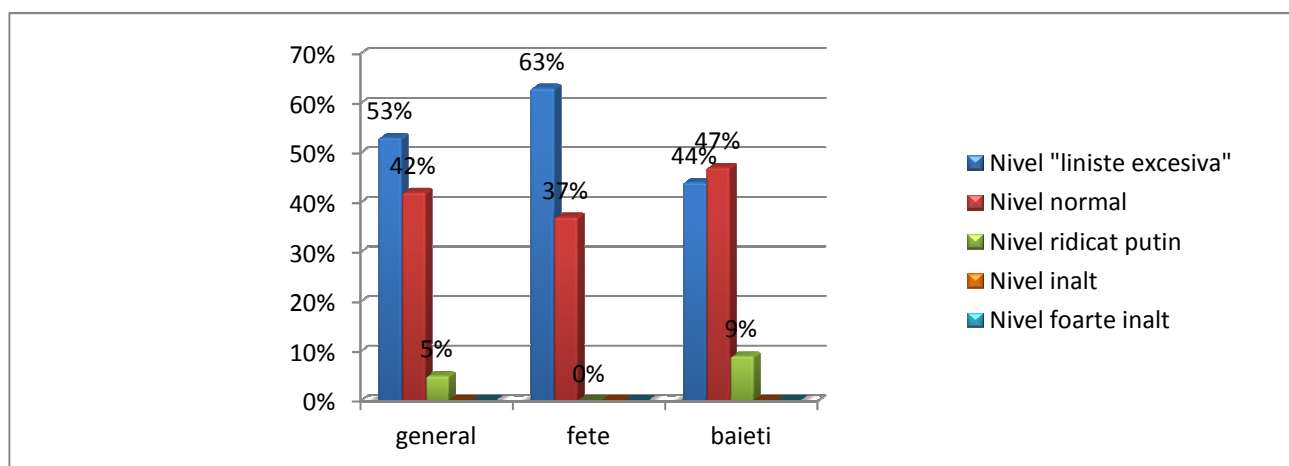


Fig. 2. Frecvențele pe nivele la tipul de anxietate legată de autoapreciere

Datele obținute indică faptul că 53% din numărul total de subiecți supuși experimentului, prezintă liniște excesivă față de situațiile ce actualizează reprezentarea despre sine, 42% dintre ei manifestă un nivel normal de anxietate și doar 5% din adolescenți au un nivel puțin ridicat de

anxietate legată de autoapreciere. Și aici menționăm că băieții sunt mai nesiguri în ce privește autoaprecierea, cu toate că 9% băieți au anxietate la nivel puțin ridicat, iar valorile fetelor corespund nivelului „liniște excesivă” și nivelului normal, aceste diferențe nu sunt statistic semnificative ($t=1,063$; $p=0,29$). Nivelul înalt și foarte înalt nu a fost atins.

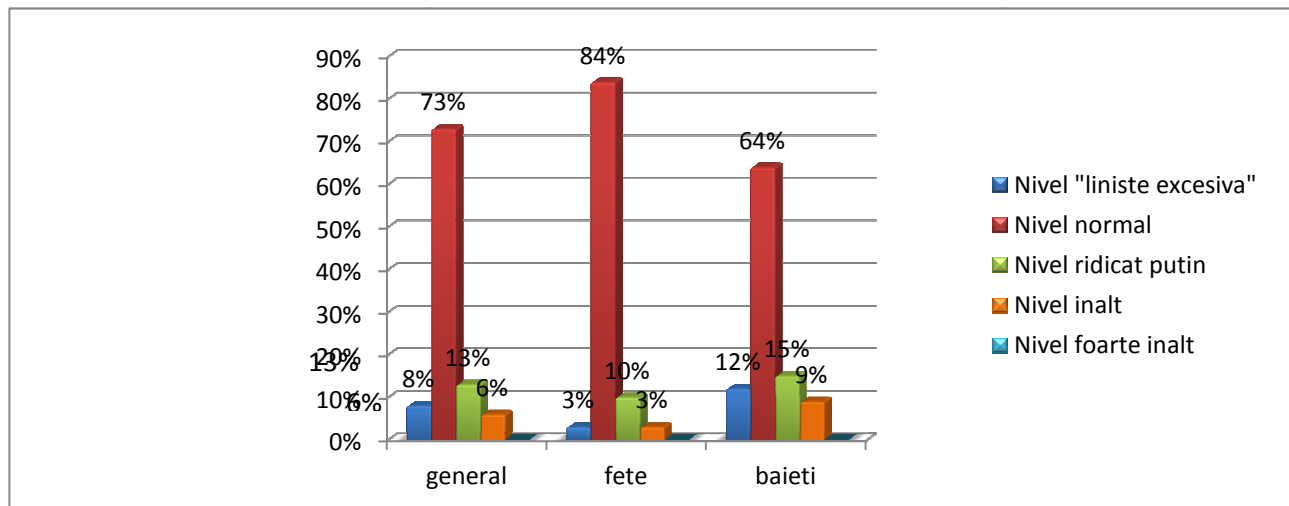


Fig. 3. Frecvențele pe nivele la tipul de anxietate interpersonală

În ceea ce privește anxietatea interpersonală, rezultatele obținute de adolescenți arată că 8% dintre ei sunt liniștiți, 73% dintre ei ating nivelul normal de anxietate, 13% dintre adolescenți au un nivel puțin ridicat și doar 6% sunt cu nivel înalt de anxietate legată de situațiile de comunicare. Băieții sunt cei ce au obținut valori mai mari decât fetele în ce privește anxietatea interpersonală: 15% dintre ei au nivel puțin ridicat și 9% - nivel înalt, pe când 9% fete au nivel puțin ridicat și 3% - nivel înalt. Totuși, aceste diferențe statistice nu sunt semnificative ($t=0,914$; $p=0,36$).

În continuare prezentăm datele obținute la „Scala de manifestare a anxietății Taylor”.

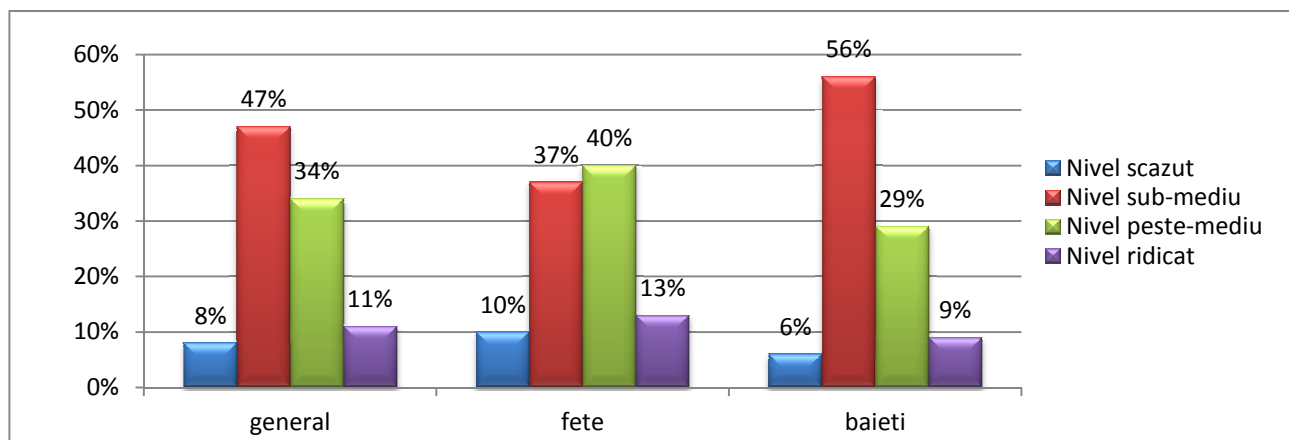


Fig. 4. Frecvențele pe nivele la anxietate (proba Taylor)

La această probă subiecții supuși experimentului se repartizează astfel: 8% au un nivel scăzut de anxietate, 47% manifestă anxietate sub-medie, 34% - anxietate peste-medie și 11% au un nivel

ridicat de anxietate. Menționăm, că numărul fetelor cu nivel înalt al anxietății este mai mare – 13%, spre deosebire de băieți – 9%, fapt ce explică că media valorilor anxietății este mai mare la fete (16,93), decât la băieți (14,35). Diferențele, însă, nu sunt statistic semnificative ($t=1,316$; $p=0,19$).

Pentru studierea nivelului anxietății pe două dimensiuni, anxietatea-stare (anxietate reactivă) și anxietatea-trăsătură (anxietate stabilă) la adolescenți, am administrat Scala de anxietate Spielberg. Tipul de anxietate reactivă, specific pentru adolescenții cercetați este reprezentat în figura ce urmează.

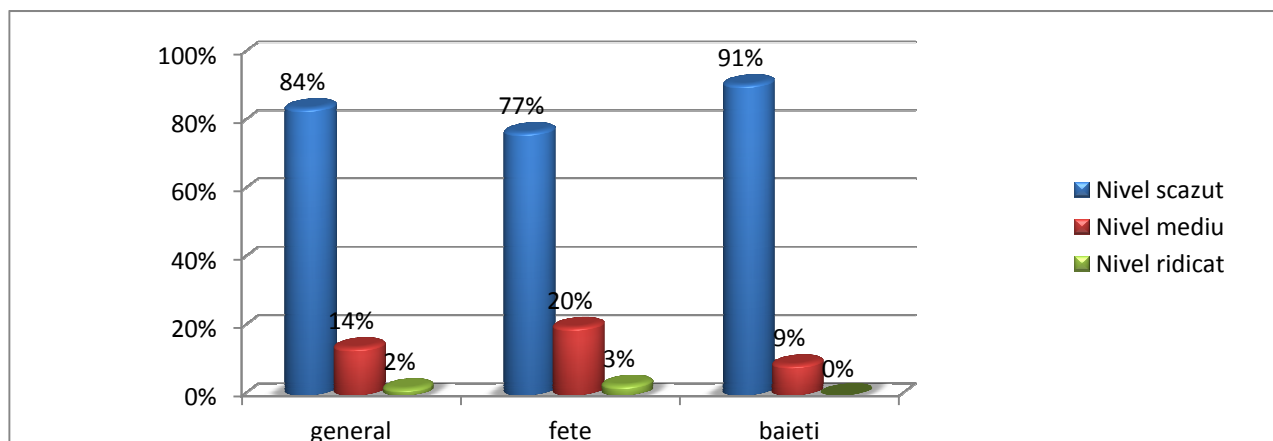


Fig. 5. Frecvențele pe nivele la tipul de anxietate reactivă

Datele prezentate arată că printre adolescenții cu nivel redus de anxietate mai numeroși sunt băieții (în raport de 91%), spre deosebire de fete (77%). 9% din băieți manifestă un nivel moderat de anxietate, iar fetele cu acest nivel constituie 20%. Nivelul ridicat de anxietate a fost identificat doar la 3% fete. Nici la anxietatea reactivă nu am constatat diferențe statistice semnificative între fete și băieți ($t=1,134$; $p=0,26$).

Următorul tip de anxietate studiat este anxietatea stabilă.

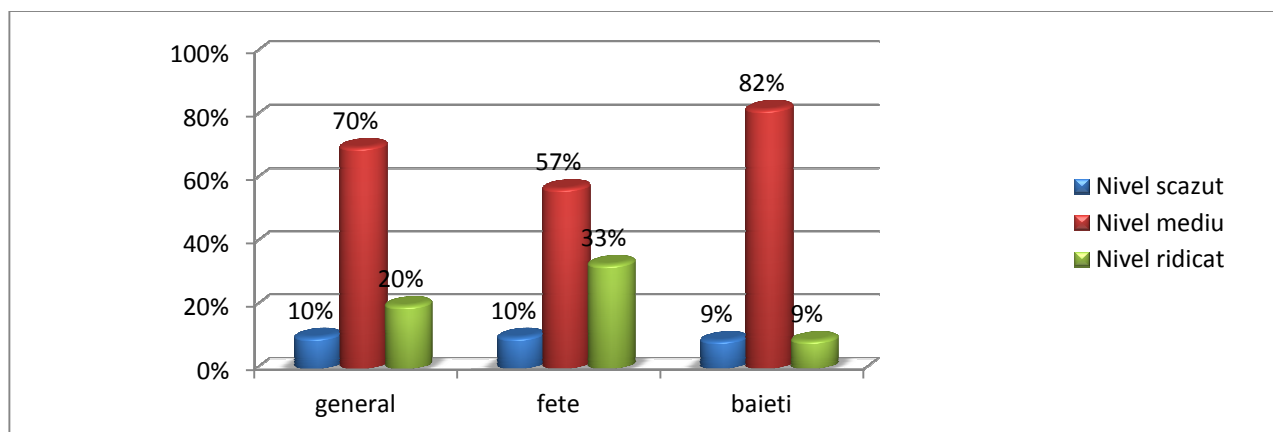


Fig. 6. Frecvențele pe nivele la tipul de anxietate stabilă

Datele obținute pentru anxietatea stabilă ne indică faptul că 10% din adolescenții incluși în cercetare au obținut valori caracteristice unui nivel redus de anxietate, 70% din adolescenți prezintă un nivel moderat și 20% din adolescenți manifestă nivel ridicat de anxietate stabilă. Comparativ cu

băieții dintre care doar 9% manifestă anxietate la nivel ridicat, numărul fetelor cu nivel înalt de anxietate stabilă este de trei ori mai mare - 33%.

Analiza statistică efectuată pune în evidență diferențe statistice semnificative între adolescenți și adolescente la tipul de anxietate stabilă ($t=2,487$; $p=0,01$), media obținută de fete (41,83) este mai mare decât cea a băieților (36,29). Astfel anxietatea stabilă este mai pregnant exprimată la fete decât la băieți. Adolescencele sunt mai sensibile, mai emotive, mai loiale, mai protective, mai atente la nevoile celorlalți, își minimalizează și își suprimă emoțiile în comparație cu adolescenții care sunt mai labili, impulsivi, dominanți, ostili, agresivi, cu un control ridicat al exprimării emoționale [24]. Deci, putem afirma că ***anxietatea, ca trăsătură de personalitate este mai manifestă la fete decât la băieți.***

Corelând rezultatele obținute la testele de determinare a nivelului anxietății cu cele obținute la chestionarul 16 PF Cattel, am identificat următoarele corelații semnificative din punct de vedere statistic:

1. ***Anxietatea școlară*** corelează cu instabilitatea emoțională ($r= -0,306$, $p=0,01$), timiditatea ($r=0,289$, $p=0,02$), conformismul față de norme ($r=0,271$, $p=0,03$), încordarea și frustrarea ($r=0,252$, $p=0,04$).
2. ***Anxietatea legată de autoapreciere*** corelează direct proporțional cu sensibilitatea față de norme ($r=0,365$, $p=0,003$), cu susceptibilitatea și frustrarea ($r=0,310$, $p=0,01$), și invers proporțional cu inteligența ($r= -0,264$, $p=0,03$).
3. ***Anxietatea interpersonală*** corelează cu instabilitatea emoțională ridicată și toleranța scăzută la frustrare ($r= -0,269$, $p=0,03$), modestie excesivă și lipsa de încredere în sine ($r= -0,318$, $p=0,01$), timiditate și prudență excesivă ($r=0,295$, $p=0,01$), suspiciune și gelozie ($r= -0,264$, $p=0,03$), conformism față de norme ($r=0,260$, $p=0,03$), nivel redus al încrederii în sine și integrare socială dificilă ($r=0,307$, $p=0,01$), încordare și iritabilitate ($r=0,307$, $p=0,01$).
4. ***Anxietatea reactivă*** corelează cu: depresivitatea și frustrarea ($r=0,313$, $p=0,01$), convenționalitatea ($r=0,293$, $p=0,01$), prudență puternică și timiditate ($r= -0,326$, $p=0,008$), tendință spre stări nevrotice și instabilitate emoțională ($r= -0,391$, $p=0,001$).
5. ***Anxietatea ca stare*** corelează cu:
 - Factorul B ($r= -0,270$, $p=0,03$), adică anxietatea stare a persoanei e însoțită de inteligență puțină.
 - Factorul C ($r= -0,287$, $p=0,02$), fapt ce arată că persoana la care este prezentă anxietatea stare, este prezentă și instabilitatea emoțională.
 - Factorul H ($r= -0,319$, $p=0,01$), adică anxietatea stare e urmată de complexe de inferioritate, prudență.
 - Factorul M ($r=0,311$, $p=0,01$), aceasta relevă că adolescentul anxios este conformist.

- Factorul O ($r=0,383$, $p=0,001$), ceea ce înseamnă că cu cât persoana e mai anxioasă cu atât se prezintă a fi neliniștit, timid.
- Factorul Q4 ($r=0,280$, $p=0,02$), acești indici demonstrează că anxietatea reactivă aduce cu sine încordarea, iritabilitatea și tensiune ergică ridicată la adolescent.
- Factorul MD ($r= -0,412$, $p=0,001$), ceea ce înseamnă că alături de anxietatea stare a adolescentului este și subaprecierea.

În urma celor expuse mai sus, afirmăm că am obținut corelații semnificative din punct de vedere statistic a anxietății cu mai mulți factori ai personalității. Deci, apariția anxietății la adolescenți este urmată de o serie de trăsături, stări, emoții. Aici menționăm că ***anxietatea este însoțită de subapreciere, încordare, neîncredere în sine, conformism, gelozie, prudență, reținere, supunere, instabilitate emoțională.***

Scopul cercetării noastre a fost să urmărim dinamica anxietății pe parcursul anului școlar. Pentru aceasta am comparat rezultatele obținute la început de an școlar cu cele atinse înainte de teze la sfârșitul sem.I. Am identificat o scădere a mediilor pe grupuri în proba a II la anxietatea școlară. În grupul de fete: media inițială = 12, media testare II = 11,42; în grupul de băieți: media inițială = 12,41; media testare II = 11,41. Aceste diferențe însă nu sunt semnificative din punct de vedere statistic ($t_b=1,026$ la $p=0,31$; $t_f=0,5116$ la $p=0,61$).

La anxietatea legată de autoapreciere am sesizat o creștere a mediilor comparativ cu mediile atinse la prima testare, atât în grupul fetelor (media inițială = 10,27; media testare II = 10,73) cât și în grupul băieților (media inițială = 8,91; media testare II = 10,76). Aceste diferențe însă nu sunt statistic semnificative ($t_f= -0,596$ la pragul de semnificație $p=0,55$; $t_b= -1,439$ la $p=0,15$).

La anxietatea interpersonală mediile grupurilor au crescut în raport cu prima testare: media grupului de fete fiind inițial =12,70, apoi =13,17; la băieți media inițială este 11,38, iar la testarea II =12,62. Aceste diferențe sesizate, însă nu sunt semnificative din punct de vedere statistic ($t_f= -0,443$ la $p=0,66$; $t_b= -1,199$ la $p=0,23$).

În ceea ce privește anxietatea reactivă, remarcăm o creștere a mediilor comparativ cu testarea din primul moment urmărit în care media anxietății reactive pentru fete era 24,17, iar pentru băieți 21,85. Nu sunt identificate diferențe statistice semnificative între cele 2 testări pentru subgrupul de adolescente ($t_f= -1,787$ la $p=0,08$), însă, am obținut diferențe semnificative pentru grupul de băieți unde $t= -3,131$, $p=0,003$. Astfel, afirmăm că la băieții adolescenți anxietatea reactivă crește înainte de teze. Ei simt nesiguranță, pericol, frică, neliniște, tensiune, îngrijorare față de situația de testare a cunoștințelor.

A treia testare a fost realizată către sfârșitul anului școlar. Datele obținute le-am raportat la cele anterioare pentru a urmări dinamica anxietății elevilor. Astfel, am remarcat o creștere a

mediilor la anxietatea școlară. În grupul de fete: media inițială=12, media testare II=11,47, media testare III=12,13; în grupul de băieți: media inițială=12,41, media testare II=11,41, media testare III=12,59. Această creștere însă nu denotă diferențe semnificative între testări: pentru primul moment al cercetării și al treilea moment ($t_f = -1,1785$ la $p=0,85$; $t_b = -0,1259$ la $p=0,90$); pentru al doilea moment al cercetării și al treilea ($t_f = -0,6032$ la $p=0,55$; $t_b = -0,8577$ la $p=0,39$).

Am identificat o ascendență a mediilor grupurilor la anxietatea legată de autoapreciere: la fete media inițială -10,27, media testare II-10,73, media testare III-10,90; la băieți media inițială este 8,91, media testare II-10,76, media testare III- 12,03. Aceste diferențe nu sunt statistic semnificative între testări pentru grupul de adolescente: în primul moment și în al treilea moment urmărit ($t = -0,8682$ la $p=0,39$); în al doilea și al treilea moment urmărit ($t = -0,1776$ la $p=0,86$). Am identificat diferențe semnificative din punct de vedere statistic în grupul de băieți între prima tastare și a treia pentru anxietatea legată de autoapreciere, unde ($t = -2,109$, $p=0,04$). Deci, putem afirma că în cazul dat, anxietatea băieților legată de autoapreciere a crescut semnificativ pe parcursul anului școlar. Caracteristic acestor adolescenți este trăirea unei neliniști, agitații în unele condiții și împrejurări în care sunt examinate și măsurate posibilitățile, competențele și potențialul lor. Cele mai frecvente situații de acest gen sunt: testările, evaluările, concursurile și competițiile.

Constatăm diferențe și în mediile valorilor obținute la anxietatea interpersonală în cele două grupuri, care la fete scad în cadrul testării a III-a, iar la băieți cresc. Mediile fetelor sunt: cea din primul moment urmărit=12,70, în al doilea moment=13,17 și în al treilea moment media este 12,60. Mediile obținute de băieți sunt 11,38; 12,62 și respectiv 13,56. Analiza statistică nu a pus în evidență diferențe semnificative între momentele urmărite în cercetare pentru nici unul din grupuri: pentru testarea I și III ($t_f = 0,1009$, $p=0,92$; $t_b = -1,576$, $p=0,12$), iar pentru testarea II și III valorile lui t și p sunt ($t_f = 0,5537$, $p=0,58$; $t_b = -0,7158$, $p=0,47$). Diferențe statistic semnificative nu se remarcă nici între fete și băieți ($t = -0,5046$, $p=0,61$).

Comparând rezultatele obținute la anxietatea reactivă la început de an școlar, înainte de teze în semestrul I și către sfârșitul anului școlar, am identificat o creștere a mediilor pe grupuri în proba a II cu o tendință de descreștere în proba III. În grupul de fete: media inițială este 24,17; media testare II=26,97; media testare III=26,73, în grupul de băieți mediile sunt: 21,85; 27,06; 26,59. Aceste diferențe nu sunt semnificative pentru subșantionul de fete nici la compararea testării I cu III ($t = -1,728$ la $p=0,09$), nici la compararea celei de-a II-a cu a III-a ($t = 0,1251$ la $p=0,90$).

Am remarcat diferențe statistice la băieți, la compararea rezultatelor testării I cu rezultatele testării III, obținînd ($t = -2,327$ la $p=0,02$), însă nu am întîlnit diferențe la compararea rezultatelor obținute la testarea II și III ($t = 0,2461$ la $p=0,80$). Menționăm ***că la adolescenții de sex masculin crește anxietatea reactivă pe parcursul anului – este mai intensă înainte de teze, dar oricum se menține și spre sfârșitul anului școlar.***

Situația este relativ similară și în cazul anxietății stabile. Compararea rezultatelor primei testării cu a treia testare, a permis **atestarea diferențelor semnificative din punct de vedere statistic la băieți** ($t=-3,029$ la $p=0,004$), însă nu am remarcat diferențe la compararea rezultatelor testării a II-a cu a III-a. Nu am identificat diferențe semnificative în grupul de fete nici la una din cele două comparații: testare I cu III ($t=0,2446$ la $p=0,80$); testare II cu III ($t=0,4665$ la $p=0,64$).

În concluzie, datele obținute în al treilea moment urmărit, ne permit să afirmăm că **adolescenții-băieți devin mai anxioși pe parcursul anului școlar, inclusiv și înainte de teze, acest fapt fiind caracteristic pentru anxietatea școlară, reactivă și stabilă, precum și pentru anxietatea legată de autoapreciere.**

Bibliografie

1. Andrews G. și alții. Psihoterapia tulburărilor anxioase: ghid practic pentru terapeuți și pacienți. tr. de M. Andriescu, G. Oancea. Iași: Polirom, 2007. 883 p.
2. Bacus A. Ajută-ți copilul să-și învingă frica. tr. de I. Stratulat. București: Teora, 2008. 158 p.
3. Bauman L. Riche R. Adolescenții o problemă, părinții un necaz. București: Antet XX Press, 1995. 192 p.
4. Eckersleyd J. Copilul anxios. Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005. 111 p.
5. Mitrofan I., Buzducea D. Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Iași: Polirom, 2003. 480 p.
6. Osterrieth P. Introducere în psihologia copilului. București: Didactică și Pedagogică, 1976. 165 p.
7. Jung C. Opere complete. vol. 17. Dezvoltarea personalității. tr. de V. Nișcov. București: TREI, 2006. 248 p.
8. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2011. 328 p.
9. Verdeș A. Dezvoltarea afectivității la preadolescenții educați în situații sociale de dezvoltare diferite. Teza dr. în psihologie. Chișinău, 2009, 185 p.
10. Кочубей Б., Новикова Е. Эмоциональная устойчивость школьника. Москва: Знание, 1998. 80 с.
11. Прихожан А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: МОДЭК МПСИ, 2000. 304 с.

RELAȚIA DINTRE INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI ADAPTAREA STUDENȚILOR LA MEDIUL UNIVERSITAR

Pleșca Maria, conf. univ., dr. U.P.S. „Ion Creangă”

Summary

The article approaches the problem of relation between the emotional intelligence (EI) and the student's adaptation to the university medium. The adaptation of the student life, the content and the manner of organization of the instructive activity is made on the influence of a numerous factors, here being and the emotional factors. The students with a satisfied level of EI development adapt properly and pass all the misfortune, having success at university medium. Although, other category of youth is captive for different socio-emotional barriers, which doesn't allow them to have a proper behaviour. It was established that these youth has difficulties with self adjustment and self control of the emotions, they are unsociable, to emotive to unimportant things, isn't mastery of impulse, easily stressed.

Alături de dezvoltarea profesională, dezvoltarea personală este unul din aspectele extrem de importante în integrarea în societate a tinerilor, cu aplicabilitate în orice domeniu, de la aflarea unui loc de muncă până la găsirea unui sens în viață. De dezvoltarea profesională se ocupă cu succes instituțiile educaționale și academice, de la primii ani din viață și până spre vârsta adultă. Însă dezvoltarea personală, dintr-un motiv sau altul, este lăsată pe dinafară, ca și cum ar fi mai puțin importantă în formarea unui individ.

În condițiile în care lumea noastră devine tot mai complexă, mai complicată și mai greu de controlat, competențele emoționale devin din ce în ce mai importante, întrucât manifestarea unor emoții necontrolate, negative, afirmate fără tact, generează blocaje și disconfort; controlul pozitiv al emoțiilor și al stărilor afective, intrarea în rezonanță afectivă cu stările altora și comunicarea acestor trăiri induc, indiscutabil, creșterea fluxului comunicării și a motivației academice și sociale, dezvăluind, astfel, strânsele legături între cultura emoțională și performanța individuală în adaptarea la schimbări sociale.

Starea actuală a societății contemporane îi determină pe fiecare din membrii ei să reflecteze adânc asupra schimbărilor ce se produc în comunitate, în viața lor profesională și personală. Viteza cu care intervin aceste schimbări, cât și dramatismul lor, incertitudinea și caracterul contradictoriu fac ca personalitatea să-și revizuiască manifestările comportamentale conturându-și alte priorități valorice. Astfel, pentru a rezista și a face față tuturor provocărilor, cele mai semnificative și relevante preponderențe în acest sens devin cele orientate spre stabilitatea trăirilor afective, echilibrul emoțional, pricepera de a relaționa, a coopera, a înțelege și gestiona corect emoțiile

proprii și ale celor din jur. Conștientizând acestea, tot mai des relevăm importanța emoțiilor și a stărilor afective în sprijinirea controlului asupra situațiilor social dificile, inducând la un comportament corect, adecvat, garantând un nivel normal de socializare și integrare morală, stimulând motivația comunicării interpersonale active.

Este cunoscut faptul că mediul studențesc este un mediu mai distinctiv, mai specific cu multe caracteristici la care nu toate persoanele doresc să se conformeze. Refuzul și împotrivirea de a-și modifica comportamentul și unele calități duc la relații interpersonale distructive. În acest caz declanșarea schimbărilor poate surveni prin influența acelor colegi cu nivel înalt de dezvoltare a inteligenței emoționale, prin aplicarea de către ei a comunicării interpersonale eficiente, care poate servi drept model a unor relații sociale constructive. Constituirea conexiunilor durabile în mediul studențesc le reușește acelor studenți, care identifică emoțiile celorlalți și sunt plini de energie afectivă, pe care o împart cu interlocutorii. Reușita lor în relațiile interpersonale se datorează capacității de a detecta ceea ce se află în spatele emoțiilor, motivelor și grijii lor personale precum și rezonanța cu sentimentele acestora.

Între tineri au loc permanente schimburi emoționale, care se realizează la niveluri imperceptibile, dar influențând în mare măsură comportamentele partenerilor. Inteligența emoțională presupune controlul acestor schimbări imperceptibile și subtile. Dificultatea de a recepționa și identifica emoțiile altor studenți foarte des duc la frustrări și adversități. Erorile comise în transmiterea mesajelor emoționale duc la reacții foarte ridicole și confuze. Iată de ce în ciuda potențialului academic de care dispun unii tineri nu întotdeauna pot forma relații interpersonale și deseori nu sunt acceptați în mediul studențesc. Prezența inteligenței emoționale în mediul studențesc reprezintă cheia succesului personal și profesional exprimată în realizarea scopurilor propuse, precum și afirmarea imaginii de sine pozitive. Studenții care nu-și angajează responsabilitatea de ceea ce li se petrece rareori încearcă succesul. Când cineva nu deține controlul emoțional, acesta devine victimă. Victimizarea implică controlul unor forțe exterioare. Imaginea proprie poate contribui la starea de oprimare în viață, deoarece, dacă studentul crede despre sine că este nefolositoare, inutilă, indolentă, leneșă și că nu aduce nici o contribuție, va considera că și cei din jur îl percep în acest mod și de aceea comportamentul său, va fi în aceeași notă. Totodată, imaginea de sine determină limitele împlinirii personale și stabilește ceea ce poți deveni. Creându-și o imagine de sine pozitivă, studentul își mărește orizonturile și decide ori succesul ori eșecul personal și profesional. Imaginea de sine la studenți are multe implicații în dezvoltarea personală deoarece pune în valoare potențialul lui și însușește sentimentele. Eșecurile, succesele, aptitudinile, dorințele – sunt raportate la propria imagine. Când părerea despre propria persoană în mediul studențesc este pozitivă, tânărul este activ, binevoitor, deschis, flexibil, sigur și îndrăzneț, când aceasta este negativă, studentul devine anxios, complexat, suspicios, pasiv, șovăitor. Imaginea

de sine în mediul studentesc determină nu numai reușita dar și gradul de fericire. Studenția este perioada de autoanaliză și autoapreciere. Autoaprecierea are loc pe calea comparației eu-lui ideal cu cel real. Însă, eu-l ideal încă nu este verificat sau cercetat și poate fi întâmplător sau simptomatic, iar eu-l real încă nu este apreciat multilateral de însăși personalitatea studentului. Este prezentă, deci, o contradicție obiectivă. De aceea deseori putem observa schimbări de dispoziție și dorințe în rândul tinerilor.

O altă problemă a studenților este autoeducația – activitatea orientată la schimbarea, transformarea propriei personalități. În mediul studentesc autoeducarea se realizează cu ajutorul unor diverse mijloace și tehnici, mai frecvente fiind responsabilitatea sau formularea independentă a unor scopuri de formare a anumitor calități; autoanaliza sau procesele reflexive care îi permit studentului să cunoască legitățile cauzale ale succesului și insuccesului, acestea servind drept bază pentru înaintarea noilor cerințe față de sine; autocontrolul în permanență a comportamentului și stărilor proprii cu scopul de a evita acțiuni și fapte nedorite.

Inteligența emoțională este într-o mare măsură tributară unor obișnuințe - automatisme învățate, având la bază modele emoționale în familie, mediul școlar sau universitar. Adaptarea la viața de student, la conținutul și modul de organizare a activității instructive se produce sub influența multitudinii de factori, inclusiv a celor emoționali. Studenții cu nivel satisfăcător de dezvoltare a IE se adaptează mult mai ușor la mediul studentesc depășind orice adversitate, având și un succes în mediul studentesc. În timp ce altă categorie de tineri sunt captivi unor bariere socio-emoționale, care nu le permite un comportament adecvat. S-a constatat că acești tineri au dificultăți cu autoreglarea și autocontrolul emoțiilor, sunt nesociabili, sunt prea emotivi la lucruri neînsemnate, nu-și stăpânesc impulsurilor, ușor sunt stresați etc.

Cunoașterea propriilor sentimente este strâns legată de cunoașterea sentimentelor celor din jur. Interacțiunile cu ceilalți decurg mai bine atunci când ne aflăm pe aceeași lungime de undă din punct de vedere emoțional. Pentru aceasta, trebuie să recunoaștem indiciile pe care le oferă ceilalți și să le apreciem corect. Studiul nostru a urmărit aspectele menționate pe baza datelor culese în cazul a 120 de participanți, studenți anul I, ai Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” din Chișinău.

Ipoteza cercetării: există o corelație pozitivă și statistic semnificativă între nivelul de inteligență emoțională și nivelul adaptării studenților în mediul academic.

În scopul verificării acestei ipoteze am aplicat Chestionarul de inteligență emoțională Goleman, adaptat de M. Rocco, Testul sociometric și Chestionarul Analiza stilurilor de comunicare (S.C.).

Pentru proba de inteligență emoțională subiecții puteau obține scoruri cuprinse în intervalul 0 – 210 de puncte. Pentru cei 120 de studenți, care au fost incluși în lotul nostru, la această probă a

fost înregistrat un scor minim de 40 puncte (50 cazuri) și un scor maxim de 210 puncte (1 caz). Media scorurilor la acest chestionar este 99,34 puncte cu o abatere standard de 38,948 și o eroare standard a mediei 2,944. Distribuția rezultatelor la această probă este indicată în tab.1

Tabelul 1. Frecvențele la proba de inteligență emoțională

nivel	frecvență	%
excepțional	1	0,83%
peste medie	25	20,85%
mediu	44	36,62%
Sub medie	50	41,7%
total	120	100

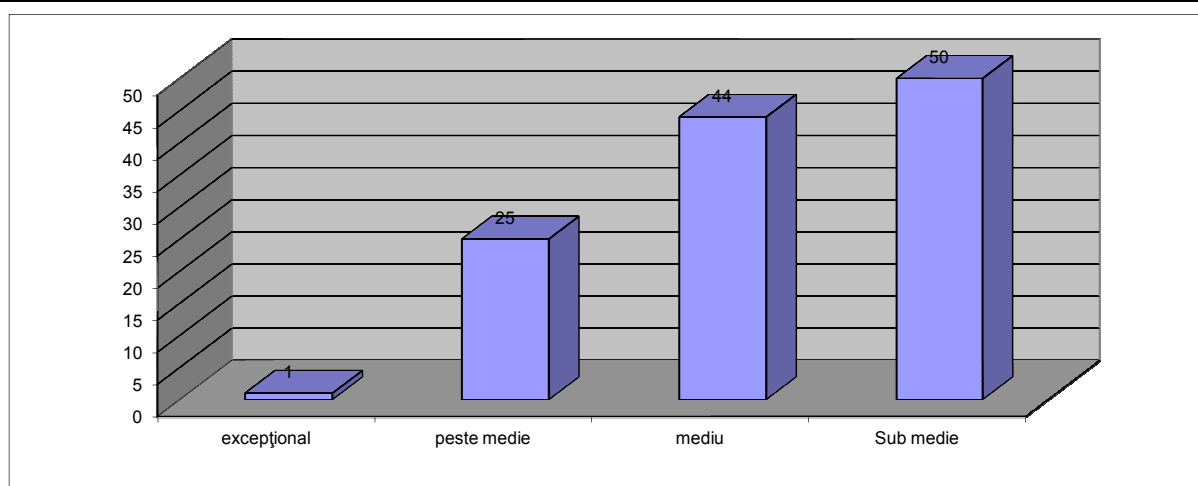


Figura 1. Distribuția subiecților după nivelul de inteligență emoțională

Aceasta înseamnă că 50 dintre studenți au un nivel scăzut al inteligenței emoționale caracterizându-se prin: un slab control al emoțiilor (toleranță scăzută la frustrare, tendințe autodestructive, incapacitate de a-și stăpâni mânia, etc.); un nivel empatic scăzut (slabă capacitate de a discrimina stările afective ale altora, de a învăța să-i asculte pe ceilalți, de a fi în stare să privească din perspectiva celuilalt.); o dirijare și conducere precară a relațiilor interpersonale (inabilitatea de a rezolva conflictele, lipsa asertivității, a abilității de a comunica, de a negocia neînțelegerile, etc.), o slabă conștientizare a propriilor emoții (greutate în a recunoaște sau a denumi diferite stări afective, nu pot să realizeze diferența între cuvintele care exprimă stări afective și cuvintele care exprimă gânduri sau acțiuni, nu au abilitatea de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea, nu au abilitatea de a cunoaște și înțelege emoțiile și de a le uniformiza pentru a facilita dezvoltarea emoțională și intelectuală, nu înțeleg cauzele emoțiilor, nu fac diferența între sentimente, senzații și acțiuni).

Pentru stabilirea indicelui de statut preferențial am folosit Testul sociometric. La proba de evaluare a indicelui de statut preferențial, scorul minim înregistrat este -3 de puncte, iar scorul maxim este 8 de puncte. Media scorurilor la această probă este 2,30 puncte, cu o abatere standard de

3,41 și o eroare standard a mediei 0,25. Acest rezultat ne arată că grupul total prezintă caracteristica de-a se integra ușor în colectiv, sunt ușor acceptați de ceilalți.

Am obținut o corelație statistic semnificativă $r = 0,42$, $p < 0,05$ și un coeficient de determinare $r = 0,17$ între nivelul inteligenței emoționale și nivelul indicelui de statut preferențial și o corelație statistic semnificativă $r = 0,48$, $p < 0,05$ și un coeficient de determinare $r = 0,23$ între nivelul inteligenței emoționale și nivelul indicelui de statut preferențial. Indicele de statut preferențial constituie un indicator capabil de a descrie gradul de integrare în colectiv, de acceptare a diversității și toleranța persoanei, factori importanți în adaptarea studenților, deoarece manifestarea unui comportament empatic presupune integrare și acceptare de ceilalți.

Nivelul ridicat de inteligență emoțională corelează pozitiv cu indicele de statut sociometric. Maturitatea interrelațională, comportamentul social adecvat, denotă faptul că o experiență complexă în domeniul cunoașterii interpersonale lărgiște valențele emoționale, mărește capacitatea de adaptare. Pe baza inteligenței emoționale apare și compasiunea, altruismul, nevoia de-al ajuta pe celălalt să facă față situației. Este nevoie să-i înțelegem pe cei de lângă noi pentru a putea relaționa și a forma o comunitate.

Pentru evaluarea particularităților de comunicare am folosit Chestionarul Analiza stilurilor de comunicare (S.C.). La proba de evaluare a stilului de comunicare putem observa că subiecții aparțin celor patru tipologii după cum urmează: stil non-assertiv (18 de subiecți), stil agresiv (14 de subiecți), stil manipulator (36 de subiecți) și stil assertiv (52 de subiecți).

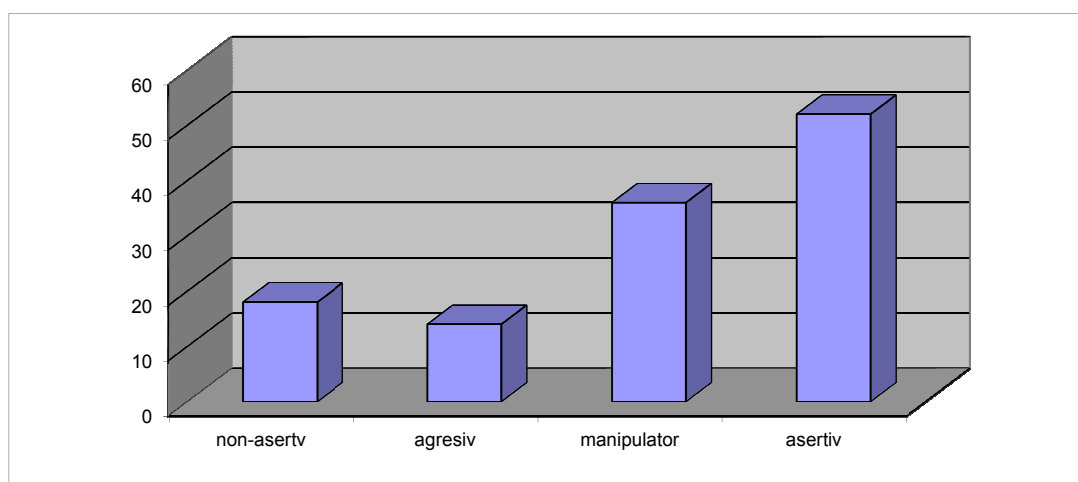


Figura 2. Distribuția subiecților după stilul de comunicare

Stilul de comunicare reprezintă modalitatea specifică de exprimare a unui individ. Caracteristicile stilului comunicativ se formează în decursul dezvoltării individului, fiind influențat de modul în care noi percepem realitatea, de experiența de viață, de istoria personală. În funcție de aceste influențe fiecare își formează o modalitate proprie de receptare, prelucrare, interpretare și exprimare a mesajului. Acesta se manifestă relativ independent de conținutul comunicativ utilizat și de contextul în care este comunicat (există persoane care indiferent ce spun sau unde spun

comunică vulgar, agresiv sau elegant). Stilul de comunicare reprezintă un reper al felului în care persoana își organizează lumea relațiilor sociale, prelucrare informațiilor, transformarea acestor în fapte de comportament. El este determinat fundamental de trei elemente: temperamentul, ca tip de reactivitate a celulei nervoase; atitudinile persoanei, ca modalități constante de raportare a acesteia la viața socială, la semenii și la sine; modelele de comunicare învățate - asertiv, non-asertiv, agresiv (cu varianta sa pasiv-agresivă), manipulator.

În ceea ce privește inteligența emoțională – stil de comunicare constatăm următoarele diferențe statistice: inteligență emoțională - stilul de comunicare non-asertiv: $r = 0,934$; $p = 0,0001$, inteligență emoțională - stilul de comunicare agresiv: $r = 0,935$; $p = 0,0001$, inteligență emoțională - stilul de comunicare manipulator: $r = 0,938$; $p = 0,0001$, inteligență emoțională - stilul un stil de comunicare asertiv: $r = 0,936$; $p = 0,0001$.

Inteligență emoțională, prin mecanismul retrăirii stărilor, gândurilor și acțiunilor celorlalți, asigură adaptarea față de ceilalți printr-o activitate psihică de comunicare implicită. Modul în care indivizii se comportă în interacțiunea cu colegii determină succesul sau eșecul lor. Respectul și atitudinea pozitivă față de ceilalți, capacitatea de a spune ce gândești și a-ți exprima în mod deschis trăirile emoționale, capacitatea de autoapreciere și autovalorizare adecvată, pe scurt comportamentul asertiv, îmbunătățesc calitatea relațiilor interpersonale, sporesc sănătatea psihologică a studentului. Rezultatele obținute în urma interpretării rezultatelor tuturor parametrilor măsuși indică existența unei legături importante între nivelul inteligenței emoționale și particularitățile de adaptare ale studenților în mediul academic. Considerăm că ipoteza se confirmă.

Bibliografie

1. Andre C. Cum sa ne exprimăm emoțiile și sentimentele. București: Trei, 2008.
2. Bar-On R., Parker James D.A., Manual de inteligență emoțională, Ed.Curtea Veche, colecția Biblioterapia, 2012.
3. Bulgaru M., Oceretnii A. Tineretul studios: dimensiuni ale identității sociale. Chișinău: CEP USM, 2012.
4. Capotescu R. Stresul ocupațional. Teorii, modele, aplicații. Iași: Lumen, 2006.
5. Dumitru, I., Personalitate – atitudini și valori, Timișoara: de Vest, 2004.
6. Lazarus R. Emoție și adaptare. București: Trei, 2011.
7. Lacombe F. Rezolvarea dificultăților de comunicare. Iași: Polirom, 2005.
8. Luca, M., Personalitate și succes profesional, Brașov: Universitatea Transilvania, 2003.
9. Macarie G. Reacții de adaptare în situații de stres prelungit. Iași: Universitatea Al.I. Cuza, 2010.
10. Negovan V., Dincă M. Adaptarea la mediul universitar. In: Cimpul universitar – o cultură a provocărilor. București: Editura Universitară, 2010.
11. Zlate, M., Tratat de psihologie organizațional-managerială, I, Iași: Polirom, 2004.

PREMISELE MANIFESTĂRILOR EMPATICE LA COPII

Pîslari Stela, lector, U. P. S. "Ion Creangă" din Chişinău

Summary

The present article describes an important psychological theme such as empathy. People interactions and relationship assume availability of each one to understand other feelings, perspectives, thoughts and even mental state. Empathy can be observed even at small children. A multitude of studies through different measure constructs have provided evidence that very young children are, in fact capable of displaying a variety of rather sophisticated empathy related behaviours.

Empatia este un fenomen psihic manifestat în cadrul conduitei omului în relație cu semenii săi, acel fenomen psihic de identificare parțială sau totală, conștientă sau inconștientă, aparentă sau inaparentă a unei persoane cu un model de comportament uman perceput sau evocat, favorizînd un act de înțelegere și comunicare implicită, precum și o anumită contagiune afectivă.

Emoțiile oamenilor sunt rareori transpuse în vorbe. Mult mai adesea, ele sunt exprimate prin alte indicii. Cheia intuirii sentimentelor altcuiva stă în capacitatea de a interpreta canalele nonverbale: tonul vocii, gestică, expresia feței și altele asemenea. Poate că cea mai vastă cercetare asupra limbajului trupului și asupra capacității oamenilor de a detecta asemenea mesaje nonverbale a fost făcută de Robert Rosenthal, psiholog la Harvard, și de studenții săi. Rosenthal a împărțit un test de empatie referitor la PONS (*Profile of Nonverbal Sensitivity* — Profilul Sensibilității Nonverbale), o serie de casete cu diverse tinere care-și exprimă sentimentele, de la ură la iubirea maternă. Scenele respective au un spectru foarte larg, de la gelozia furioasă până la a cere iertare, de la manifestarea recunoștinței până la seducție. Caseta a fost montată astfel încât din fiecare cadru unul sau mai multe canale de comunicare nonverbale au fost sistematic șterse, pe lângă faptul că schimbul de replici verbale nu se auzea, de exemplu, în unele scene dispărînd orice altfel de indicii în afară de expresia feței, în altele, erau prezentate doar mișcările trupului ș.a.m.d., trecând prin principalele canale nonverbale de comunicare, astfel încât spectatorii să detecteze emoția cu ajutorul unui indiciu sau al altuia, nonverbal.

Din testele făcute asupra a peste 7 000 de persoane în Statele Unite și 18 000 în alte țări, s-au constatat avantajele capacității de a interpreta sentimentele prin indicii nonverbale, inclusiv o mai bună adaptare emoțională, a fi mai popular și mai deschis și — probabil că nu este surprinzător — mai sensibil, în general, femeile sunt mai bune decât bărbații în acest tip de empatie. Toți cei care și-au îmbunătățit performanțele de-a lungul unui test de patruzeci și cinci de minute — un semn

care arată că au talentul să discearnă capacitatea empatică — s-a dovedit că au și relații mai bune cu sexul opus. Nu ar trebui să ne surprindă să aflăm că empatia ajută în viața sentimentală.

Continuând pe linia descoperirilor referitoare la elementele de inteligență emoțională, s-a constatat că nu există decât o relație întâmplătoare între rezultatele măsurătorii acuității empaticice și cele de la examenele de admitere sau de la testul IQ ori de la testele de sfârșit de an din școală. Independența empatiei în raport cu inteligența academică a fost constatată și în cazul unei testări cu o versiune PONS pentru copii, în acest test, efectuat asupra a 101 copii, cei care au dovedit o oarecare aptitudine pentru identificarea sentimentelor nonverbale erau printre cei mai îndrăgiți în școală și mai stabili din punct de vedere emoțional. Tot aceștia au fost și cei care s-au descurcat mai bine la școală, deși în medie IQ-urile lor nu erau mai mari decât ale copiilor care au dovedit o mai mică aptitudine în interpretarea mesajelor nonverbale — sugerând că stăpânirea capacității empaticice ajută la o mai mare eficiență și la cursuri (sau pur și simplu îi determină pe profesori să-i îndrăgească mai tare).

În măsura în care mintea rațională înseamnă cuvinte, emoțiile înseamnă nonverbal. Intr-adevăr, când cuvintele cuiva sunt în dezacord cu ceea ce transmite de fapt, și aceasta la nivelul tonului vocii, al gesticii sau al altor canale nonverbale, adevărul emoțional constă *în felul* în care spune ceva și nu în *ceea ce* spune. Una dintre regulile empirice folosite în cercetările de comunicare este că 90% sau chiar și mai mult din mesajul emoțional este nonverbal. Asemenea mesaje — anxietate în tonul vocii cuiva, iritare printr-o gestică foarte precipitată — sunt percepute aproape întotdeauna subconștient, fără a da o atenție specială naturii mesajului, ci doar primindu-l tacit și reacționând la el. Capacitatea care ne permite să facem asta bine sau rău este la rândul ei dobândită în cea mai mare parte implicit.

În momentul în care Hope, care avea doar nouă luni, a văzut un alt copil căzând, a izbucnit în lacrimi și s-a târât să fie alinată de mama ei ca și cum ea s-ar fi lovit. Michael, care avea un an și trei luni, s-a dus să-și ia ursulețul de la prietenul lui Paul, care plângea, cum Paul a continuat să plângă, Michael i-a dat înapoi ursulețul care-i asigură securitatea. Ambele gesturi mărunte de simpatie și de afecțiune au fost constatate de mămici pregătite special ca să înregistreze asemenea întâmplări în care acționează empatia.

Rădăcinile empatiei se află undeva în prima copilărie. Practic, din ziua în care se nasc, sugarii suferă când aud alt copil plângând — o reacție pe care unii o consideră un precursor timpuriu al empatiei.

Psihologii au constatat că sugarii reacționează cu multă înțelegere la suferința altcuiva, chiar înainte de a-și da seama pe de-a-ntregul că ei există practic separat. La numai câteva luni după naștere, sugarii reacționează la orice li se întâmplă celor din jurul lor ca și cum li s-ar întâmpla lor, plângând atunci când văd un alt copil cu lacrimi în ochi. Pe la un an și ceva, încep să înțeleagă că de

fapt suferința nu le aparține, ci este a altcuiva, deși sunt încă dezorientați, neștiind prea bine ce să facă.

Intr-un studiu făcut de Martin L. Hoffman de la Universitatea din New York, de exemplu, un băiețel de un an și-a adus mămica pentru a-l alina pe un prieten care plângea, ignorând-o pe mama acestuia, care era și ea în aceeași încăpere. Această confuzie se constată și atunci când un copil de un an imită suferința altcuiva, poate și pentru că dorește să înțeleagă mai bine ce se întâmplă cu persoana respectivă; de exemplu, dacă un alt copil se lovește la deget, copilul de un an își va duce și el degetul la gură să vadă dacă îl doare. Vâzându-și mama plângând, copilul se șterge la ochi, chiar dacă nu i-au curs lacrimi.

Această *imitație motorie*, cum mai este ea numită, a fost inițial baza de la care a pornit cuvântul *empatie*, așa cum a fost el folosit inițial în anii 1920 de către psihologul american E. B. Titchener. Această ușoară diferență față de conceptul inițial pornește de la grecescul *empathia*, „a se simți în”, termen folosit inițial de teoreticienii esteticieni pentru a denumi capacitatea de a percepe experiența subiectivă a unei alte persoane. Teoria lui Titchener susține că empatia își are baza într-un fel de imitație fizică a nefericirii altora, ceea ce evocă aceleași sentimente în persoana respectivă. El s-a gândit la un cuvânt aparte și nu s-a oprit asupra *simpatiei*, care poate fi simțită în general față de altcineva fără a împărtăși sentimentele persoanei respective.

Mimarea motorie dispare din repertoriul copiilor în perioada în care încep să meargă de-a bușilea, cam pe la doi ani și jumătate, când își dau seama că durerea altcuiva este diferită de durerea proprie și sunt în stare să se relaxeze. Iată o întâmplare tipică din jurnalul unei mămici: Copilul unor vecini plânge... Și Jenny se apropie și încearcă să-i dea niște fursecuri. Se ține după el și începe să scâncească și ea. Apoi încearcă să îl mângâie pe păr, dar el se retrage... Copilașul se calmează, dar Jenny încă pare îngrijorată. Continuă să-i aducă jucării, să-l mângâie pe cap și să-l bată pe umăr.

În această fază de dezvoltare, copilul începe să facă distincție între cei din jurul lui în raport cu sensibilitatea personală și cu necazurile emoționale ale altora. Copiii ca Jenny conștientizează abil și se acordă cu ceilalți.

O serie de studii făcute de Marian Radke-Yarrow și Carolyn Zahn-Waxler de la Institutul Național de Boli Mintale arată că o mare parte dintre diferitele abordări empaticе au o strânsă legătură cu disciplina impusă de părinți copiilor. Astfel s-a constatat că sunt mai empatice acei copii a căror disciplină presupune atragerea atenției asupra faptului că prin comportamentul lor îi afectează pe alții: „Uite ce tare ai supărat-o”, în loc de „Urât din partea ta”. S-a mai constatat că empatia copiilor este formată și prin observarea reacțiilor altora atunci când aceștia suferă; imitând ceea ce văd, copiii își dezvoltă un repertoriu empatic reactiv, în special ajutându-i pe cei care sunt necăjiți.

Sarah avea douăzeci și cinci de ani atunci când a născut doi gemeni, pe Mark și pe Fred. Ea avea impresia că Mark îi seamănă mai tare, în vreme ce Fred semăna mai mult cu tatăl lui. Această percepție ar putea să stea la baza unei subtile diferențe în felul în care și-a tratat băieții. Când aveau doar trei luni, Sarah încerca adesea să întâlnească privirea lui Fred, iar când întorcea capul, din nou încerca să îl facă s-o privească. Fred reacționa devenind mai empatic. De îndată ce ea întorcea capul, Fred se întorcea după ea și acest ciclu continua până la aversiune — ceea ce adesea îi aducea lui Fred lacrimi în ochi. În cazul lui Mark, Sarah nu încerca practic să stabilească un contact vizual impus, ca în cazul lui Fred. În schimb, Mark putea să-și ia ochii de la ea oricând poftea, iar ea nu încerca să îl urmărească din priviri.

Un gest mărunț, dar edificator. Un an mai târziu, Fred era clar mai speriat și mai dependent decât Mark; una dintre modalitățile prin care își exprima aceste sentimente era aceea că nu voia să privească pe nimeni în ochi, așa cum procedase și cu mama lui la trei luni, întorcând întruna capul în stânga și în dreapta. Pe de altă parte, Mark îi privea pe oameni drept în ochi; când voia să întrerupă acest contact vizual, întorcea capul ușor în sus sau într-o parte cu un zâmbet de învingător.

Gemenii și mama lor au fost atent ținuti sub observație în urma unui studiu făcut de psihiatrul de la Universitatea Corneli, Daniel Stern. Stern este fascinat de acest schimb mărunț și repetat care se petrece între părinte și copil; el consideră că cele mai importante lecții de viață emoțională sunt date în asemenea momente de intimitate. Dintre toate aceste momente, cele mai importante sunt acelea în care copilul află că aceste emoții sunt receptate cu empatie, acceptate și reciproce, într-un proces pe care Stern îl numește *de racordare*. Mania gemenilor era într-un perfect acord cu Mark, dar nu exista o sincronizare emoțională cu Fred. Stern afirma că aceste momente constant repetate de racordare sau de dezacordare dintre părinte și copil formează un orizont de așteptare emoțional al copilului ajuns adult în ceea ce privește relațiile apropiate — poate chiar mai mult decât orice întâmplări dramatice din copilărie.

Această racordare se face tacit, ca parte a ritmului unei relații. Stern a studiat acest lucru cu o precizie microscopică prin intermediul unor înregistrări video ale mamelor și sugariilor ce durau ore întregi. El a constatat că prin această racordare mamele își fac copiii să-și dea seama că ele simt ce simt și ei. De exemplu, un copil scâncește de bucurie și mama confirmă bucuria legănându-l ușor pe copil, gângurindu-i pe limba lui sau imitându-l chiar. Sau un copil scutură o jucărie și atunci mama îl împinge puțin în semn de răspuns. Într-o asemenea interacțiune, mesajul clar este că mama se racordează mai mult sau mai puțin nivelului de încântare al copilului. Aceste mici racordări la nivelul copilului îl fac să își reîntărească sentimentul că se află într-o conexiune emoțională, mesaj despre care Stern susține că mamele îl transmit din minut în minut atunci când interacționează cu sugarii lor.

Racordarea este foarte diferită de o simplă imitație. Stern menționa: „Dacă doar imiți copilul asta arată doar ce-a făcut, nu și ce-a simțit. Pentru ca el să înțeleagă faptul că sesizezi ce simte trebuie să redai sentimentele sale profunde într-un alt fel. Atunci copilul știe că este înțeles”.

Stern susține că din aceste încercări de racordare repetată sugarul începe să își dezvolte ideea că persoanele cealalte pot și îi vor împărtăși sentimentele. Acest simț pare a se naște pe la opt luni, când sugarii încep să-și dea seama că sunt entități separate și continuă să fie formați prin relațiile intime de-a lungul întregii vieți. Când părinții sunt în dezacord cu copilul, el este foarte trist. În cadrul unei experiențe, Stern le-a pus pe mame să reacționeze exagerat sau insuficient în raport cu sugarii, în loc să corespundă așteptărilor, racordându-se la sentimentele lor; sugarii au reacționat imediat prin disperare și supărare.

Absența prelungită a racordării dintre părinte și copil duce la un chin emoțional îngrozitor pentru acesta din urmă. Când un părinte nu reușește să-și manifeste empatia printr-o anumită gamă emoțională față de copil — bucurie, lacrimi, nevoia de îmbrățișări — copilul începe să evite să se mai exprime și eventual chiar să mai simtă acele emoții. Astfel, întreaga gamă de emoții se presupune că începe să fie uitată, scoasă din repertoriul relațiilor intime, mai ales dacă de-a lungul copilăriei aceste sentimente continuă să fie ascunse sau descurajate.

În mod similar, copiii pot ajunge să favorizeze o gamă nefericită de emoții, care vor genera dispoziții pe măsură. Chiar și copiii „prind” anumite dispoziții: copiii de trei luni ai mămicilor deprimare, de exemplu, oglindesc dispoziția mamelor atunci când se joacă cu ele, afișând mai degrabă sentimente de mânie sau de tristețe și mult mai puțin de curiozitate spontană sau de interes, comparativ cu sugarii ai căror mame nu sunt deprimare.

Una dintre mamele studiate de Stern reacționa permanent insuficient față de nivelul de activitate al copilășului; în cele din urmă, copilul a învățat să fie pasiv. „Un copil tratat astfel învață că atunci când se entuziasmează și nu reușește să-și entuziasmeze și mama, nu mai are rost s-o facă”, afirmă Stern. Există însă speranțe în relațiile „reparatorii”: „Relațiile stabilite de-a lungul vieții — cu prietenii sau rudele, de exemplu, sau în psihoterapii — își schimbă forma permanent, modificând modelul de funcționare. Un dezechilibru dintr-un anumit moment poate fi corectat ulterior. Este, de fapt, un proces permanent, care durează o viață întreagă.”

Într-adevăr, diverse teorii ale psihanalizatorilor susțin că relațiile terapeutice care furnizează chiar o asemenea corecție emoțională reprezintă de fapt o experiență reparatorie de racordare. *Oglindire* este termenul folosit de unii gânditori psihanalizatori pentru reflectarea a ceea ce pacientul îi expune terapeutului, acesta din urmă reflectând starea interioară tot așa cum reușește acest lucru o mamă aflată în acord cu sugarul ei. Sincronizarea emoțională este în afara conștientizării propriu-zise, deși pacientul poate de fapt să fie profund recunoscut și înțeles.

Costul emoțional al lipsei unei racordări în copilărie poate fi unul foarte mare pentru tot restul vieții — și nu doar pentru copil. Un studiu efectuat asupra unor criminali care au comis cele mai crude și violente crime arată că una dintre caracteristicile existenței lor, care îi diferențiază de ceilalți delincvenți, este tocmai faptul că au mers din casă în casă, au tot schimbat diverși părinți adoptivi sau au fost crescuți în orfelinate — aceste cazuri reale sugerând că neglijarea emoțională și prea puținele ocazii de a se racorda sentimental cu cineva au dus la aceste atrocități.

În vreme ce neglijarea emoțională pare să opacizeze empatia, există și un rezultat paradoxal, determinat de un abuz emoțional susținut și foarte intens, inclusiv cruzimi, amenințări sadice, umilințe sau simple răutăți. Copiii care sunt supuși unui asemenea tratament pot deveni hiperreceptivi la emoțiile celor din jurul lor, datorită vigilenței posttraumatice putând desluși semnalele de amenințare. Preocuparea obsesivă pentru sentimentele celorlalți este tipică acelor copii maltratați din punct de vedere psihologic și care la vârsta adultă suferă de o instabilitate emoțională intensă, cu veșnice sușuri și coborâșuri, care adesea sunt diagnosticate ca aflându-se „la limita unor tulburări de personalitate”. Mulți dintre aceștia au un fler înnăscut în a detecta ceea ce simt cei din jur și deseori se află că au suferit maltratări emoționale în copilărie.

Bibliografie

1. Bohart A. Empatia în psihoterapie. București: Editura Trei, 2011.
2. Gherghinescu R. Anotimpurile empatiei: studii de psihologie socială cognitivă. București: Atos, 2001.
3. Marcus S. Empatie și personalitate. București: Atos, 1997.
4. Popescu-Neveanu P. Empatia în consonanță cu împrejurările de viață, (studiu introductiv) în: S. Marcus și D.S.Săucan, „Empatia și literatura”. București: Editura Academiei, 1994.
5. Rime B. Comunicarea socială a emoțiilor. București: Editura Trei, 2008.

ASPECTE ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN MANAGEMENTUL STRESULUI LA COPII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Niculăeș Ana, psiholog școlar L.T. „Dante Alighieri”

Summary

The article emphasizes the influence of the mediators: perceived locus of control, the severity of the stress, the emotions perceived and the perceived efficiency of the coping strategies at elementary school children. Coping is the process through which people regulate their behavior and emotions in situations of psychological stress. This is one of the five areas of emotional intelligence identified by R. Bar-On. In the article are presented the procedure and results of the research, which is based on a sample of 17 institutions from Chisinau. As well we offer recommendations for teachers how to develop abilities of emotional intelligence during lessons and are offered argument in favor of teaching emotional intelligence in schools.

În 1992, R. Bar-On, definește inteligența emoțională ca o abilitate de a relaționa și a rezolva problemele creativ, în corelație cu stările de teama, tristețe, neliniște [2]. El a organizat inteligența emoțională în cinci domenii. Unul din aceste domenii se referă la administrarea stresului și capacitatea de a tolera stresul sau de a ține sub control impulsurile. Toleranța la stres este capacitatea de a rămâne calm și concentrat pentru a face față, în mod constructiv și pozitiv, evenimentelor și situațiilor potrivnice, stresante și conflictuale fără a fi afectați.

Scopul acestei cercetări este de a identifica influența moderatorilor: locus-ul de control perceput, severitatea percepută a factorului stresor, emoțiile resimțite și eficiența percepută a coping-ului asupra adoptării anumitor strategii de coping la copiii de vârstă școlară mică. Coping-ul este un proces prin care persoanele își reglează comportamentul și emoțiile în condiții de stres psihologic.

Procedura

Conform ordinului nr. 0718/1333 din 18 mai 2011, Direcția Generală de Educație, Tineret și Sport a consiliului municipal Chișinău, a avizat pozitiv solicitarea noastră de a aplica chestionarul pentru a identifica strategiile de coping în situațiile de stres la copiii claselor primare din instituțiile municipale de învățământ preuniversitar.

Metoda de selecție a eșantionului a fost eșantionarea stratificată în funcție de școală/liceu și clasă. Respectându-se proporțiile pe care le ocupă în populația totală a orașului, deoarece este cea mai bună metodă pentru obținerea reprezentativității eșantionului. În studiu au participat 17 instituții de învățământ preuniversitar din municipiul Chișinău, în total 743 de elevi, 368 băieți (49,5%) și 375 de fete (50,5%) din clasele 2-4-a, cu vârsta cuprinsă între 7-11 ani, $M=9,36$, $S=0,96$.

Pentru identificarea strategiilor de coping am folosit „**Chestionarul Strategii de Coping la Copii (CSC)**” elaborat de A. Fedorowicz din Simon Fraiser University, Canada în anul 1995 [3].

Chestionarul a fost adaptat în cadrul cercetării tezei de doctor “Managementul stresului la copiii de vârsta școlara mică” realizată de Ana Niculăeș, coordonator Ion Negură, conf., dr. în psihologie.

Chestionarele au fost administrate colectiv, în timpul lecțiilor.

Interpretarea datelor

În continuare dorim să examinăm relația de interdependență dintre strategiile coping adoptate de copiii de vârsta școlară mică și aprecierea factorului stresant de către copil. Pentru o analiză mai nuanțată noi am grupat rezultatele în două categorii mari, prima categorie „Locul de control extern (L C Extern)” participanții care au răspuns „deloc” și „puțin” și a doua categorie „Locul de control intern (L C Intern)” pe cei cu răspunsul „destul” sau „foarte mult”. Pentru a analiza relația dintre nivelul perceput de responsabilitate al stresorului și nivelul de adoptarea unei strategii distructive am folosit testul chi patrat, deoarece dorim să examinăm relația dintre două variabile categoriale.

Strategii Distructive includ: îngrijorare, gânduri negative, imaginarea unor consecințe dezastruoase și reținerea acestor gânduri sau resemnarea și lipsa de acțiuni.

Ipoteza existenței unei relații de interdependență dintre nivelul responsabilității percepute a copiilor față de factorul stresant și adaptarea strategiilor de coping distructive a fost confirmată $\chi^2(743)=16,21$, $p=0,05$, această relație ne permite să constatăm că cu cât nivelul de responsabilitate este mai exteriorizat, convingerea că puterea personală are un efect minim asupra evenimentelor, cu atât elevul mic este mai predispus să adopte strategii distructive cu un nivel mai înalt, acesta influențând asupra acomodării psihologice a copilului la evenimentele cărora trebuie să facă față.

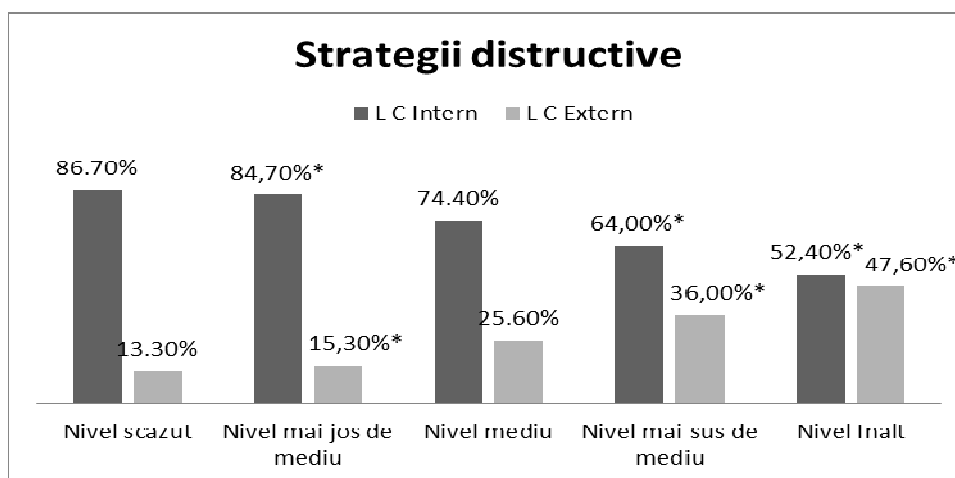


Fig. 1. Distribuția datelor privind responsabilitatea percepută asupra stresorului de către participanții expuși experimentului și nivelul de distribuție privind adoptarea strategiilor distructive de către participanți. * $p < 0.05$

Strategii de Exteriorizare reprezintă exprimarea emoțiilor pentru eliberarea tensiunii create de factorul stresor cum ar fi strigăte, bătăi în podea cu piciorul și chiar insultarea, jignirea, lovirea sau rănirea altor persoane.

Ipoteza existenței unei interdependențe dintre nivelul de severitate perceput al factorului stresant și adoptarea strategiilor de exteriorizare a fost confirmată $\chi^2(743)=10,43$, $p=0,05$. Urmărind figura 2 constatăm că cu cât nivelul de severitate perceput este mai înalt, cu atât elevul mic este mai predispus să adopte strategii de exteriorizare cu un nivel mai înalt.

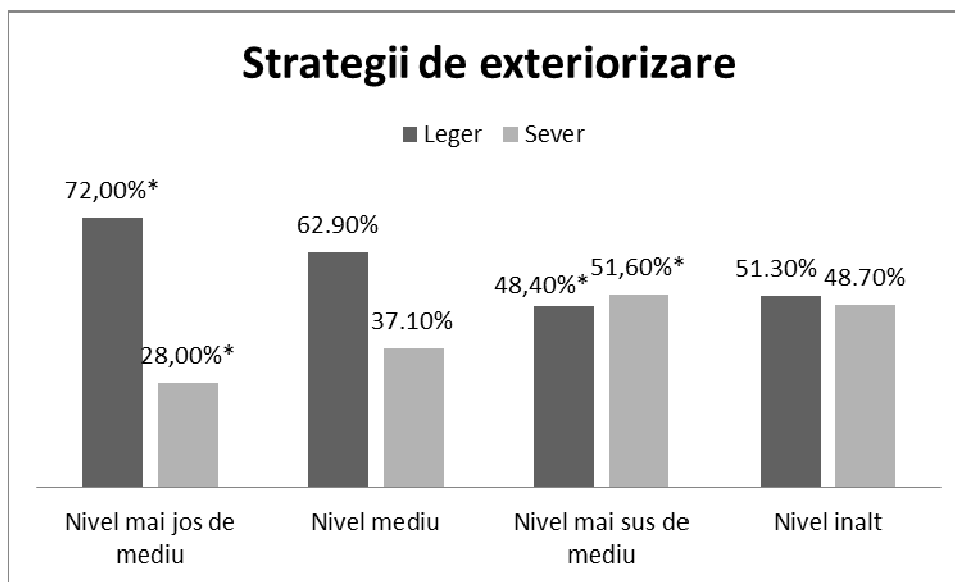


Fig. 2 Distribuția datelor privind severitatea percepută a stresorului de către participanții expuși experimentului și nivelul de distribuție privind adoptarea strategiilor de exteriorizare de către participanți. * $p < 0,05$

Strategii de Evitare - eforturi de a se distanța de factorul stresant care include sub categoriile: evitarea cognitivă, evitarea de acțiuni, negare sau reverie. Distragere sau încercări active pentru a face față situației stresante prin implicarea în activități alternative care oferă plăcere și include momente de recreare cum ar fi anumite hobby sau exerciții.

În figura nr. 3 putem urmări un fenomen foarte interesant care confirmă ipoteza existenței unei relații între emoțiile resimțite față de factorul stresant și adoptarea strategiei de evitare. Cu cât elevii adoptă un nivel mai înalt al strategiilor de evitare, cu atât emoțiile de bucurie descresc, iar nivelul de îngrijorare crește $\chi^2(721)=22,89$, $p=0,05$, lucru care confirmă ca acest tip de strategie este benefic doar pentru intervale scurte de timp, iar dacă este o strategie des utilizată scade emoțiile pozitive, amplificându-le pe cele negative.

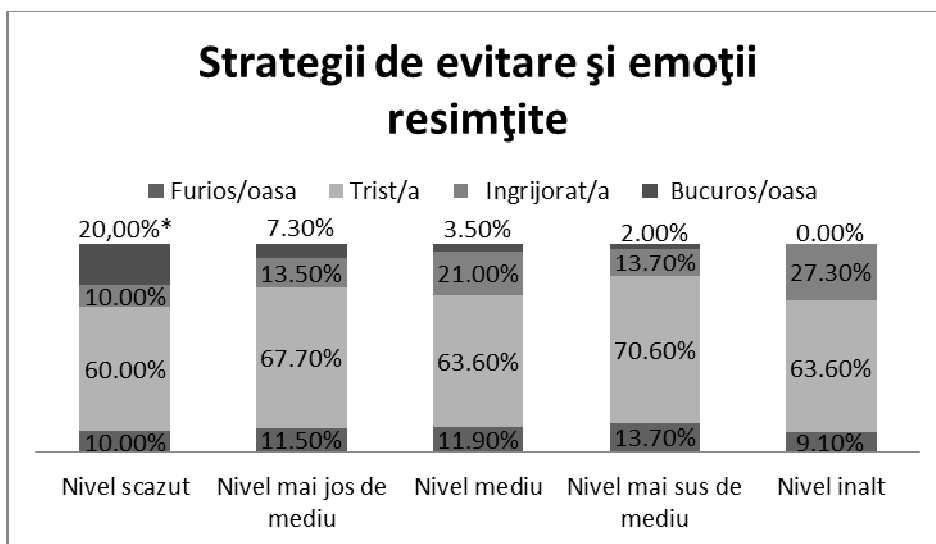


Fig. 3 Distribuția datelor privind emoțiile resimțite de către participanții expuși experimentului și nivelul de distribuție privind adoptarea strategiilor de evitare de către participanți. *p < 0.05

Strategiile Active presupun rezolvarea de probleme, care includ strategii ca efectuarea unor acțiuni concrete, pregătirea unor strategii sau rezolvarea directă a problemei. Căutarea susținerii, care include o varietate de modalități: susținerea emoțională, informațională sau instrumentală. Restructurare cognitivă sau tendința activă de a percepe evenimentul stresant într-o lumină pozitivă care includ strategiile de gândire pozitivă și optimism. Rezultatele obținute care sunt refecate în figură nr. 4 vin să susțină teoria propusă de Lazarus, referitor la faptul că este o legătură între strategii de coping active sau strategii focusate pe rezolvarea de probleme și controlul perceput asupra stresorului [4]. Ipoteza existenței unei relații de interdependență dintre controlul perceput asupra factorului stresant și adoptarea strategiilor de coping active a fost confirmată $\chi^2(743)=27,82$, $p=0,01$.

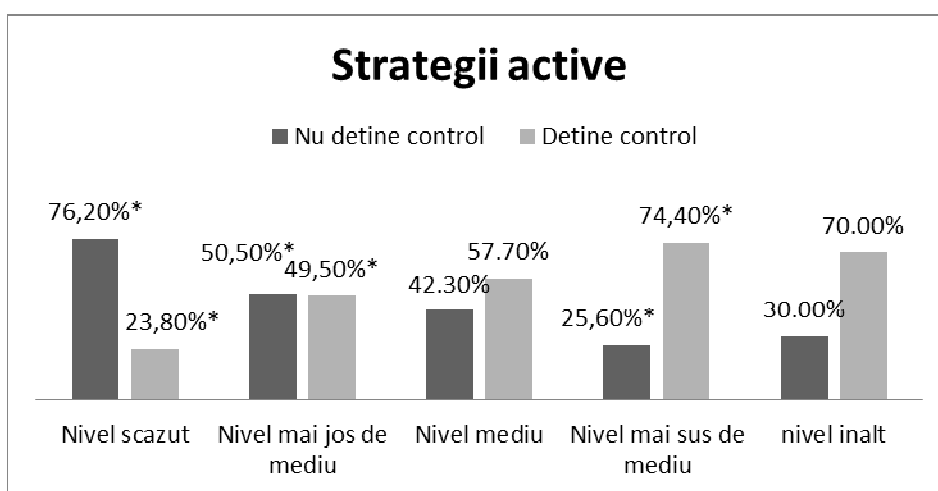


Fig. 4 Distribuția datelor privind severitatea percepută a stresorului de către participanții expuși experimentului și nivelul de distribuție privind adoptarea strategiilor active de către participanți. *p < 0.05

Cercetările demonstrează că în situațiile în care persoana simte că nu deține control asupra situației, cel mai eficient pentru sănătatea psihică este adoptarea strategiilor de coping focusate pe emoții. Aparent copii de vârsta școlară mică, aleg strategii de coping active în situații în care ei cred că dețin controlul asupra situației la un nivel intuitiv.

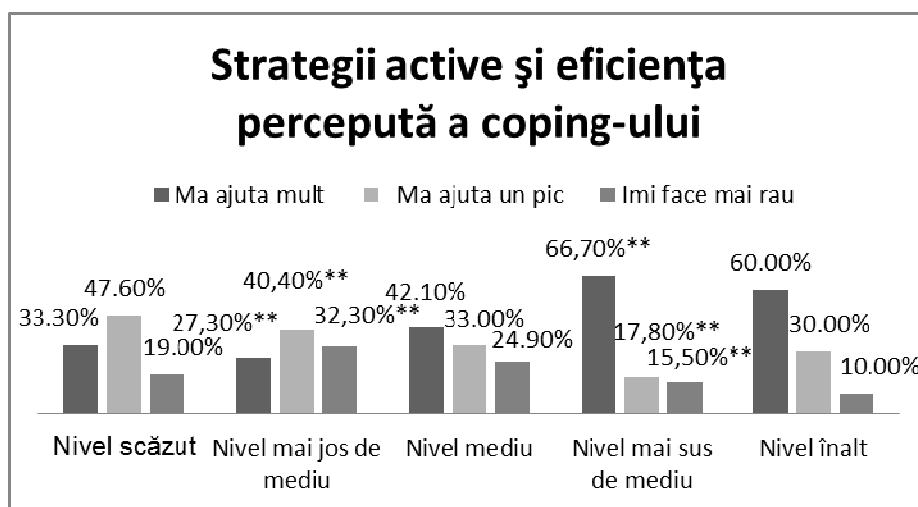


Fig. 5 Distribuția datelor privind eficiența percepută a coping-ului de către participanții expuși experimentului și nivelul de distribuție privind adoptarea strategiilor active de către participanți. **p < 0.01

Ipoteza existenței unei interdependențe dintre eficiența percepută a eforturilor de coping că fiind reușite și adoptarea strategiilor de coping active a fost confirmată $\chi^2(12, 743)=37,15, p<0,001$. Din graficul prezentat în figura nr. 5 putem observa că 66,7% din respondenți, care au un nivel mai sus de mediu în utilizarea strategiilor de coping active au recunoscut că lucrurile pe care ei le fac pentru a schimba situația i-a ajutat mult. În timp ce 32,3% din respondenți care au un nivel mai jos de mediu a adoptării strategiilor de coping au recunoscut că lucrurile pe care ei le fac pentru a schimba situația nu îi ajută, ba chiar îi fac să se simtă și mai rău.

Rezultatele obținute în cercetarea noastră oferă informație adițională pentru a susține observațiile lui Aldwin referitor la ciclul cauzal reciproc dintre un nivel înalt de adaptare psihologică la anumite schimbări și folosirea strategiilor de coping active la un nivel înalt [1].

Recomandări

Putem oferi câteva sugestii pentru dezvoltarea abilităților de inteligență emoțională, care pot fi aplicate în cadrul unei lecții, indiferent de conținutul ei:

1. „Perioade de reflecție de un minut” care ar putea însemna, pur și simplu, oprirea timp de un minut a elevilor pentru a reflecta în timpul unui lecții, în scopul conștientizării propriilor emoții resimțite.
2. „Conexiuni personale” care dau posibilitatea elevilor să facă legătura dintre lecție și viața lor.

3. „Momentul alegerii” care poate însemna să-i fie acordată elevului responsabilitatea luării deciziei în ceea ce privește conținutul lecției, astfel elevii dezvoltă sentimentul că dețin controlul asupra evenimentelor.
4. „Momente de exprimarea opiniei”, în care elevii pot să-și împărtășească părerile cu ceilalți colegi, astfel exteriorizând emoțiile negative resimțite sau au posibilitatea să vadă că același eveniment este perceput diferit de diferiți colegi, astfel diminuând din severitatea percepută a factorului stresor.

Managementul stresului ca parte componentă a inteligenței emoționale, poate fi predată și învățată în școală și este de două ori mai importantă decât inteligența intelectuală. Desigur, există reticențe față de afirmația aceasta din partea celor care văd lucrurile dintr-un punct de vedere mai academic. Majoritatea părinților sunt interesați de acumularea de cunoștințe academice și optează pentru o formă de educație deja existentă, recunoscută și testată, neglijând nevoia pentru o pregătire mai vastă pentru viață. Dar ceea ce trebuie subliniat este că, de fapt, competențele inteligenței emoționale sunt cerute din ce în ce mai mult pe piața muncii, studiile arată că acestea îi ajută pe copii și din punct de vedere academic și din punct de vedere social.

Bibliografie

1. Aldwin C. Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, nr. 53, p. 337-348.
2. Bar-On R. Special Issue on Educating People to Be Emotionally and Socially Intelligent. In: *Perspectives in Education*, 2003, nr. 21, p. 254-279.
3. Fedorowicz A. *Children's coping questionnaire (CCQ): Development and structure analysis*. Burnaby: Simon Fraser University, 1995, p. 84.
4. Lazarus R., Folkman S. Coping and adaptation. In: *The handbook of behavioral medicine* New York: Guilford Press. 1984, p. 282-325.

STEREOTIPURILE ETNICE ȘI PROCESUL DE STEREOTIPIZARE

Sanduleac Sergiu, lector universitar, U.P.S. „Ion Creangă”

Ceban Natalia, psiholog, manager resurse umane, Colegiul Mondostud-Art

Summary

This article explains the nature of stereotypes. It is given the definition of ethnic stereotypes. And it is also explained the difference between stereotypes and stereotypization through different aspects. In this article the readers can find the function of stereotypes after different authors.

Un rol important în relațiile dintre grupuri îl au stereotipurile sociale ce nu reprezintă altceva decât imaginea schematizată ale obiectelor sociale, caracterizate printr-un grad ridicat de coerență a reprezentărilor individuale. Stereotipurile sunt însușite din copilărie, de obicei din surse secundare, nu din experiența proprie și sunt utilizate de către copii cu mult timp înainte de apariția ideii clare despre grupurile din care fac parte.

Pentru prima dată termenul de stereotip a fost utilizat de jurnalistul și politologul american W. Lippmann. În conformitate cu opinia acestuia stereotipurile reprezintă imagini ale lumii înconjurătoare ce sunt ordonate și determinate de specificul cultural. Acestea au rolul de a economisi efortul depus în perceperea unor obiecte sociale complexe și de a proteja valorile și drepturile individului [1].

Cu alte cuvinte, stereotipurile orientează individul în multitudinea de informații sociale și îl ajută să-și mențină o stimă de sine la nivel înalt. Trebuie de remarcat că cele mai multe cercetări cu privire la stereotipuri au fost realizate anume pe stereotipurile etnice. Prin stereotipurile etnice de obicei se subînțelege o imagine schematizată a comunității etnice proprii, ce în literatura de specialitate sunt numite (autostereotipuri) sau străine (heterostereotipuri), ce reflectă o cunoaștere simplificată (uneori inexactă sau distorsionată) despre particularitățile psihologice și comportamentul reprezentanților unui popor în baza căruia se formează o părere stabilă cu implicarea aspectului emoțional despre o națiune sau despre propriul popor. [2, p. 75]

Astfel într-un experiment organizat de cercetătorii americani D. Katz și K. Braly, care la începutul anilor '30 au studiat stereotipurilor rasiale și etnice ale studenților de la Universitatea Princeton, a fost identificat un grad înalt de corelație în atribuirea unor caracteristici la zece grupuri etnice (americani de culoare alba, afro-americani, britanici, irlandezi, germani, italieni, evrei, chinezi, japonezi, turci). Din acest studiu a reieșit că, 84% dintre subiecți credeau că afro-americanii sunt superstițioși, 78% că germanii au reușite în științe, etc., [3].

Metodica „Atribuirea calității” ce a fost utilizată în acest experiment, a devenit astfel extrem de răspândită în SUA, Europa și alte țări, etc.

Stereotipurile des sunt utilizate în literatură, artă și în mass-media, însă până în prezent nu s-a stabilit pe cât de adecvat și obiectiv sunt reprezentate stereotipurile în aceste domenii. Acest tip de orientare ce adună în grupuri diverși specialiști se numește *imagologie*.

Până în prezent se consideră că stereotipurile reprezintă un fenomen negativ, aceasta se datorează faptului că în știință mai des se studiază stereotipurile negative ce discriminează minoritățile etnice. Astfel, G. Le Bon utiliza în lucrările sale termenul de „rasă inferioară”. A. D. Karnishev afirma că atunci când este utilizat termenul de „rasă inferioară” cu privire la o minoritate etnică, apar involuntar gânduri despre „sălbăticia manierelor comportamentale”, adică lipsă de idealuri și cultură, lipsa tendinței spre frumos, cu toate că în marea majoritate a cazurilor nu este așa [2].

De precizat că ar trebui să se facă o distincție clară între stereotipuri ca fenomen social și stereotipizare ca un proces psihologic. În psihologia socială, în ultimele decenii sub influența cognitivismului, procesul de stereotipizare este privit ca formă rațională de cunoaștere, ca un caz special al unui universal de clasificare:

Cercetătorii americani W. G. Stephan și C. W. Stephan consideră că stereotipurile – aproape întotdeauna sunt o consecință inevitabilă a clasificării. Crearea unei categorii sociale, ne permite să ne concentrăm pe anumite caracteristici datorită cărora oamenii ce aparțin unei sau altei categorii, sunt percepute ca fiind similare și diferite de alte persoane [4, p. 7].

Cu toate acestea, stereotipurile nu reprezintă în totalitate o consecință absolut inevitabilă a clasificării: astfel persoana poate fi identificată în baza unor calități obiective ca fiind membru al unei categorii, dar nu i se atribuie nici o calitate stereotipizată. De exemplu omul poate fi considerat român fiindcă s-a născut în România și părinții îi sunt români, dar să nu aibă un comportament tipic românesc și să fie caracterizat ca ne tipic sau nestereotipic român. Trebuie de menționat că stereotipizarea reprezintă o consecință a unei categorizări strict sociale ce diferă de categorizarea obiectelor fizice [5].

H. Tajfel, pe lângă funcțiile individuale și sociale propune o clasificare mai complexă a funcțiilor stereotipurilor:

- Funcții psihologice;
- Funcții social – psihologice;
- Funcții sociale.

În așa mod H. Tajfel vine să completeze teoria lui W. Lippmann, conform căreia stereotipurile au funcția de a apăra valorile individului, dar precum propune autorul și identitatea sa socială. Precum a fost menționat anterior cea mai simplistă caracterizare a stereotipurilor și funcțiilor acestora a fost dată de W. Lippmann, din care reiese că funcția psihologică a stereotipurilor constă în sistematizarea multitudinii de informație ce este pe alocuri complexă, iar

procesul de stereotipizare permite individului o economie cognitivă. Prin acest fapt autorul explică că persoanele recurg la stereotipizare în defavoarea individualizării, ce necesită un efort cognitiv mai mare. Această accepțiune a fost supusă criticii cu toate că meritul acesteia constă în faptul că ea a oferit un impuls spre cercetarea stereotipurilor în general și în mod particular a acelor etnice. Astfel, J. Turner și colegii săi subliniază că stereotipurile nu reprezintă cea mai joasă formă de reprezentare a realității sociale, care sunt utilizate numai în cazul când sunt de neatins cele superioare, adică reprezentările individualizate.

Percepția persoanei în calitate de membru al unui grup nu înseamnă denaturarea identității sale adevărate, iar stereotipurile în sine reprezintă modalități utile și complexe de reprezentare socială.

Cu alte cuvinte procesul de stereotipizare nu constituie un proces ce contribuie la economie cognitivă precum considera W. Lippmann, ci un proces ce reflectă realitatea socială. Această explicație are la bază argumentul complexității și suprasaturării de informație de care este înconjurat individul, din care reiese că procesul de stereotipizare poate fi privit ca mijloc de cunoaștere a informației cu caracter social [6, p. 645].

Revenind la funcțiile stereotipurilor propuse de H. Tajfel, una din funcțiile social - psihologice de bază ale stereotipurilor o reprezintă *diferențierea intergrupală*, ce de multe ori este estimată în favoarea grupului de apartenență cu ajutorul căreia individul își *menține identitatea pozitivă de grup*. Diferențierea cea mai importantă constă anume în faptul că *autostereotipurile* au caracter pozitiv comparativ cu *heterostereotipurile*. Diferențierea intergrupală reprezintă un fenomen mult mai larg decât o simplă menținere a identității de grup. Exemplul cel mai concludent ce poate fi oferit în cazul dat sunt minoritățile etnice ce pot accepta diferențierea de statut sau accepta un statut mai jos în grupul în care se află. În așa caz minoritățile etnice sunt predispuse spre dezvoltarea unor autostereotipuri negative și heterostereotipuri pozitive [7].

P. Mlicki și N. Ellemers consideră că în stereotipurile indivizilor ce mențin un nivel înalt de identificare cu grupul etnic nu întotdeauna se menține identitatea pozitivă de grup precum afirma H. Tajfel și J. Turner ci din contra în anumite circumstanțe se dorește identificare cu grupul poate fi condiționată de dorința de a se diferenția de ceilalți [8, p. 112].

Dacă să ne referim la funcțiile sociale identificate de H. Tajfel putem identifica două: Prima funcție se referă la a) o explicație a relațiilor existente între grupuri, inclusiv căutarea cauzelor unor evenimente sociale complexe și de obicei triste; b) justificarea relațiilor inter-grupale existente, cum ar fi acțiunile comise sau planificate cu referire la grupurile etnice străine.

T. G. Stefanenco vine să completeze teoria propusă de H. Tajfel adăugând o a treia funcție socială, cea de menținere a relațiilor existente folosind stereotipurile anume pentru a salva aceasta relație. Ca exemplu pot fi oferite situațiile istorice: mecanismul psihologic de stereotipizare

întotdeauna a fost utilizat de diverse regimuri politice totalitare ce pentru a menține pozițiile creau un stereotip negativ al popoarelor pe care le supuneau [9, p. 159]. T. G. Stefanenco consideră că există diferențiere dintre stereotipizare ca proces psihologic ce contribuie la stabilizarea relațiilor interetnice bazate pe dominare și subordonare și stereotipurile etnice împânzite de prejudecăți ca determinat social. Cu alte cuvinte determinantele conținutului stereotipurilor sau mai bine spus a structurii interne a acestora trebuie căutate în factorii de natură socială.

Vorbind despre relațiile interpersonale, putem identifica stereotipurile etnice ca având o funcție mai mult negativă comparativ cu situația de grup. Persoana în cazul dat apelează la stereotipuri ne având suficientă informație despre interlocutor. Aspectul negativ apare și atunci când în relație cu alte persoane sunt utilizate și stereotipuri pozitive, nu numai negative. Acest lucru apare evident când persoană are așteptări pozitive de la un reprezentant al unui anumit grup condiționate de un anumit stereotip, iar acel reprezentant nu satisface așteptărilor persoanei. Acest lucru neapărat va duce la conflict.

E. Aronson, psiholog american, consideră că stereotipurile etnice în relații interpersonale întotdeauna aduc daune obiectului stereotipizat servind drept pretext de generalizare ce nu îi permite persoanei să se autorealizeze personal, deoarece calitățile personale nu sunt luate în calcul. Aceste lucruri ne demonstrează că utilizarea stereotipurilor în relațiile interpersonale, adică în perceperea unui de către celălalt prezintă dezavantaje deoarece reprezintă niște imagini sumare, evaluative și durabile [10].

În final putem afirma că problema stereotipurilor etnice rămâne în continuare actuală și se merită a fi studiată sub diverse aspecte.

Bibliografie

1. Липпман У. Общественное мнение. М., Институт Фонда «Общественное мнение». 2004. 384 с.
2. Крысько В. Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002.-320с.
3. Katz D., Braly K. W. Racial stereotypes of one hundred college students // J. of Abnormal and Social Psychology. 1933. Vol. 28. p. 280-290.
4. Stephan W. G., Stephan C. W. Intergroup relations. Madison, 1996. pp. 7-24
5. Tajfel H. Human groups and social categories: Studies in social psychology. England: Cambridge University Press. 1981a. 255 p.
6. Nolan M. A., Haslam S. A., Spears R., Oakes P. J. An examination of resource - based and fit-based theories of stereotyping under cognitive load and fit // European J. of Social Psychology. 1999. Vol. 29. p. 641-663.

7. Tajfel H., Turner J. C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations. Chicago, 1986. p. 7-24.
8. Mlicki P. P., Ellemers N. Being different or being better? National stereotypes and identifications of Polish and Dutch students // European J. of Social Psychology. 1996. Vol. 26. p. 97-114.
9. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
10. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. М.: Аспект-Пресс, 1998. 517 с.