

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Кишиневский Государственный Педагогический Университет имени «Иона Крянгэ»

Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială

Факультет Психологии и Специальной Психопедагогике

Catedra de Psihologie

Кафедра Психологии

Direcția Generală Educație, Tineret și Sport



МИГиП

Московский Институт
Гештальта и Психодрамы

Conferința practico-științifică cu participarea internațională

Practica psihologică modernă

25-27 septembrie 2015

Chișinău 2015

**Aprobat și recomandat de consiliul Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială a
Universității Pedagogice de Stat «Ion Creangă»**

«PRACTICA PSIHOLOGICĂ MODERNĂ»

COMITETUL ȘTIINȚIFIC AL CONFERINȚEI

Perjan Carolina, dr., conf. univ., decan Facultatea Psihologie și PPS
Verdeș Angela, dr., conf. univ., prodecan Facultatea Psihologie și PPS
Chirev Larisa, lector superior, șef interimar catedra Psihologie
Losîi Elena, dr., conf. univ., catedra Psihologie
Nagnibeda-Tverdohleb Tatiana, Directorul general al DGETS
Bîceva Elena, dr., lector superior UPS I. Creangă
Belkina Tatiana, formator MIGhIP
Kornienko Pavel, formator MIGhIP

COMITETUL ORGANIZATORIC AL CONFERINȚEI

Kornienko Pavel, formator MIGhIP
Bîceva Elena, dr., lector superior UPS I. Creangă
Chirev Larisa, lector superior, șef interimar catedra Psihologie
Siomina-Ghițu Ludmila, psiholog
Belkina Tatiana, formator MIGhIP

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

«Practica psihologică modernă», conf. prfctico-șt. (2015; 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»). – 139 p.

Antetit. Fac. PPS UPS «I. Creangă», Direcția Gen. Educație, Tineret și Sport. – Texte: lb. rom, engl., rusă. – Bibliogr. la sfârșitul 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 978-9975-46-265-5.

P 139

CUPRINS:

Jelescu Petru		
Sugestii cu privire la optimizarea universității pedagogice de stat „Ion Creangă”		4
Loși Elena		
Familia ca sursa de comportamente agresive ale copiilor		9
Vinnicenco Elena		
Dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenți		18
Verdeș Angela		
Relația dintre trăsăturile de personalitate și motivația pentru succes la profesori		27
Бычева Елена		
Граница Ответственности психолога и клиента: как предупредить сизифов труд?		32
Guțul Aliona		
Esența psiho-pedagogică a programului de dezvoltare a activismului social la elevii din ciclul primar de învățământ		39
Popescu Maria		
Motivația în muncă		46
Саковская Ольга		
Управленческие страхи. Исследование психологического содержания		57
Ковалева Елена		
Некоторые психологические аспекты проявления риска в юношеском возрасте		69
Синицару Лариса		
Роль взрослого в формировании осознанного поведения в дошкольном возрасте		79
Адэскэлицэ В.В.		
Позиция ненасильственного взаимодействия в профессиональной деятельности современного педагога		86
Larisa Chirev		
Tulburările de comportament la adolescenți		93
Pîslari Stela		
Empatia în psihoterapie		101
Lucia Chitoroga		
Geneza scrisului		105
Ion Negură		
O posibilă explicație a agresivității școlare și o posibilă soluție de neutralizare a ei		110
Racu Iulia, Grițco Maria		
Studiu privind imaginea de sine la preadolescenți		120
Diana Ștefanuț		
Cum să mă împrietenesc cu stresul sau metode eficiente de reducere a stresului		131

SUGESTII CU PRIVIRE LA OPTIMIZĂREA UNIVERSITĂȚII PEDAGOGICE DE STAT „ION CREANGĂ”

Petru Jelescu,
dr. hab. în psihol., prof. univ.,
catedra de Psihologie
a UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Summary

The article is addressed to consolidation of higher education institutions in Moldova. In particular, arguments are made in favor of maintaining and further developing the UPS "Ion Creangă" – the only educational institution of higher education in Moldova.

Cuvinte-cheie

Instituție de învățământ superior, comasarea instituțiilor de învățământ superior, raționalizare, optimizare, optimizare judicioasă.

Un specialist în economie, care deține un post de răspundere în acest domeniu în țara noastră, mărturisea că în una din țările de nord ale Beneluxului, dacă o familie, un grup de persoane se instalează cu traiul într-o localitate virgină/sălbatică a țării și încep să desfășoare o activitate benefică, în corespundere cu ținutul respectiv, statul le crează toate condițiile, inclusiv de educație și instruire a copiilor, pentru explorarea și însușirea *optimă* a regiunii respective.

La noi, însă, se procedează tocmai invers: sunt „optimizate”(!) școlile, grădinițele de prin localitățile populate, după care urmează degradarea acestora și părăsirea lor de către cetățeni. Drept urmare, are loc împărăgînirea pământurilor fertile, pe care ni le-a lăsat mama-natură, și pustiirea lor. Probabil, prin această „strategie” (!) la noi, spre deosebire de țările Beneluxului, se urmărește nu explorarea, ci *virginizarea* (de la *virgin*) localităților respective și sălbăticierea lor. Căci, de, cine nu iubește virginitatea?!

Odată pornită la treapta preuniversitară, parada „optimizării” pare să se extindă. De astă dată, și asupra sferei universitare. Despre această campanie ne informează mijloacele de informare în masă [1, p.6]. Pentru mine, dar cred că nu numai, aceasta, de fapt, e o întrebare hamletiană: *A fi ori a nu fi UPS „Ion Creangă” din Chișinău?* [3, foto]. Simt, cum asupra mea, dar și a tuturor, probabil, a Țării în ansamblu, atârână din nou sabia lui Damocles. Simt, cum ar putea fi comisă din nou o eroare fatală care

ne va costa incomparabil mai mult decât miliardul dispărut și câteva generații de specialiști afectate de această molimă, ca să nu zic caracatiță.

Potrivit proiectului EUuniAM, se preconizează ca în RM să fie reduse 13 universități din cele 20, printre care și *unica universitate pedagogică*: UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Autorii proiectului numesc acest proces *raționalizare prin comasare* [2].

Conform Marelui Dicționar de Neologisme (MDN), a *raționaliza* înseamnă „a organiza o activitate după norme și principii raționale”, iar *rațional*, la rândul-i, semnifică „cumpănit, chibzuit, cu judecată, cu rațiune...care se face cu măsură...”.

Care ar fi, în acest sens, argumentele privind optimizarea *judicioasă a* UPS „Ion Creangă” din Chișinău? Unele dintre acestea, în opinia mea, ar fi următoarele.

- Dat fiind faptul că „Educația reprezintă o prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a unei societăți bazate pe cunoaștere” (art. 4 al Codului Educației), consider că și *pregătirea cadrelor didactice* pentru acest domeniu important și vast (creșe, grădinițe, clasele primare, gimnaziile, licee, universități etc.) este (trebuie să fie), de asemenea, o *prioritate națională* sau chiar *prima* dintre ele. Căci, e bine știut faptul, că noi toți, de la vâdlică până la opincă – și președintele țării, și deputații, și miniștrii, și medicii, și inginerii, și agronomii, și judecătorii, etc. – toți am învățat la școală în clasele primare, gimnaziale (medii incomplete), liceale (medii complete) etc., avându-i ca dascăli pe învățătorii din clasele primare, pe profesorii din gimnaziu, liceu, pe educatorii din grădinițe, etc. E foarte bine știut, de asemenea, că după război Germania, Italia, Anglia, Franța, Japonia ș.a. au investit anume în învățământ, începând cu pregătirea cadrelor didactice. Același lucru îl putem observa azi în Finlanda, Singapore, Australia, Coreea de Sud ș.a.

- Realizarea acestui deziderat primordial poate avea loc sub diverse forme, inclusiv într-o instituție superioară de învățământ pedagogic *specializată*, cum a fost, este și trebuie să fie UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Nu e nimic rău în faptul că, tradițional, la noi a existat și există o asemenea instituție superioară de învățământ pedagogic specializată. Dimpotrivă, acest fapt trebuie să ne bucure, deoarece importantă este nu atât forma, cât conținutul și profesionalismul de care dau dovadă colaboratorii acestei instituții de învățământ superior timp de peste șapte decenii. UPS „Ion Creangă” are deja o *istorie*. Si nu una oarecare, ci performantă.

- Actualmente, UPS „Ion Creangă” face parte din Asociația Internațională a Instituțiilor Superioare de Învățământ Pedagogic, care la moment enumeră 28 de asemenea instituții.

- Absolvenți ai UPS „Ion Creangă” au fost: academicienii Boris Melnic, Boris Mateenco, Petru Soltan, Haralambie Corbu; scriitorii Grigore Vieru, Spiridon Vangheli, Vasile Vasilache, Victor Teleuca, Gheorghe Vodă, Andrei Strimbeanu, Ion Hadârcă ș.a.

- La etapa actuală, menirea UPS „Ion Creangă” e de a acoperi, prin serviciile prestate, domeniul educațional în RM, de rând cu celelalte domenii, de asemenea, nu mai puțin importante pentru țara noastră – tehnic, medical, economic, agrar etc.

- Pentru aceasta, UPS „Ion Creangă” dispune de un potențial didactic și științific profesionist, de un contingent de studenți, masteranzi, doctoranzi și postdoctoranzi suficient de mare, de o bază materială, tehnică, economică, financiară adecvată, de o tipografie proprie, de o Bibliotecă științifică specializată și dotată cu multiple săli de lectură și calculatoare, etc.

- Desigur, UPS „Ion Creangă” poate și trebuie dezvoltată în continuare, de altfel, ca și toate celelalte instituții superioare de învățământ din RM, care acoperă pregătirea cadrelor naționale pentru celelalte domenii – agrar, tehnic, medical, economic, etc. Bunăoară, UPS „Ion Creangă” ar putea deveni fie o Universitate, fie o Academie de Studii Pedagogice cu institute, laboratoare, centre metodologice, științifice, de implementare, management etc. în domeniul respectiv.

- Teritorial/geografic, UPS „Ion Creangă” se află în centrul RM (la 4 ore distanță de la Cahul și la 4 ore de la Briceni, lucru obișnuit pentru UE, SUA, Rusia etc.).

- UPS „Ion Creangă” pregătește specialiști la toate trei cicluri: licență, masterat, doctorat (plus postdoctorat) în domeniul educației, științei pedagogice și psihologice.

- În UPS „Ion Creangă” există trei Școli doctorale importante, cum nu există în alte instituții superioare de învățământ din RM: în domeniul Psihologiei, Pedagogiei (cu didacticilor particulare) și Istoriei.

- Tradițional, UPS „Ion Creangă” a pregătit și pregătește cadre didactice și științifice atât pentru RM, cât și pentru alte state din UE, și nu numai.

- UPS „Ion Creangă” este unica instituție de învățământ superior din RM în care se face pregătirea profesională și științifică în domeniul psihologiei educaționale, psihologiei dezvoltării, psihopedagogiei speciale, artelor plastice și design pentru toate treptele de educație și instruire.

- UPS „Ion Creangă” editează reviste științifice de profil, înregistrate și acreditate oficial.

- În UPS „Ion Creangă” funcționează unica *Facultate de formare continuă a cadrelor didactice și a celor cu funcții de conducere* pentru toate treptele de educație și instruire din RM.

•În UPS „Ion Creangă” funcționează Agenția Universitară a Francofoniei (AUF) și Serviciul German de Schimb Academic (Deutscher Akademischer Austauschdienst).

•În UPS „Ion Creangă” funcționează catedra militară.

•În toate instituțiile superioare de învățământ *nepedagogice* din RM, de asemenea, se desfășoară o *mare muncă pedagogică*, specializată în conformitate cu domeniul corespunzător – medical, tehnic, juridic, economic, agrar etc.

•Nu întâmplător, dintotdeauna a existat, există și va exista, probabil, și un minister corespunzător – Ministerul Educației (sub acea sau altă formă, denumire etc.), deoarece dintotdeauna a existat, există și va exista acest *domeniu* extraordinar de important în viața socială a omului: *măria sa Educația* (în sensul larg al cuvântului) și necesitatea *dirijării* ei.

•Nevoia pregătirii unui anumit număr de *pedagogi* pentru predarea acelei sau altei discipline școlare sau pentru educația preșcolară, extracurriculară și pe tot parcursul vieții, evident, e mult mai mare în RM decât necesitatea pregătirii unor cercetători sau specialiști în domeniul științei respective. Iată de ce, în lupta pentru supraviețuire universitară cineva proiectează să „optimizeze” tot și toate laolaltă, aruncând, astfel, împreună cu baia și copilul din ea. Dar vorba Sf. Scripturi: *să cucerești lumea în schimbul sufletului e un mare păcat!*

•În acest sens, mai curând ar fi bine de efectuat, cât nu e de paradoxal, o *optimizare inversă* – a instituțiilor *nepedagogice*, deoarece în centrul domeniilor pe care le acoperă aceste instituții cu specialiști se află *nu* tehnica propriu-zisă, *nu* pământul ca atare, *nu* economia propriu-zisă, *nu* finanțele ca atare, *nu* drepturile propriu-zise ale cetățeanului etc., ci *factorul uman*, omul viu, concret, care are (trebuie să aibă!) o *anumită* psihologie, comportament, etică etc. și care, pentru aceasta, trebuie, în primul rând, să fie Educat – format și dezvoltat la nivelul standardelor europene și internaționale.

•În sfârșit, vorbind despre preconizata „optimizare” a universităților (a se citi *împărăgînirea ogorului pedagogic!*), mi-am amintit de zguduitoarele versuri a lui Grigore Vieru „*Nu am, moarte, cu tine nimic*”, din care voi cita doar de o singură întrebare, adresată de Poet, absolvent al UPS „Ion Creangă”:

Dar ce-ai face tu și cum ai trăi

De-ai avea mamă și-ar muri,

Ce-ai face tu și cum ar fi

De-ai avea copii și-ar muri?!

Desigur, aș putea enumera și alte argumente în favoarea menținerii și dezvoltării în continuare a UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Sper, însă, că sunt suficiente și acestea pentru a înțelege toată

gravitatea răspunderii pe care și-o asumă astăzi acei, care atentează (printre altele, din ferbințeală, fără să-și dea seama) la viitorul țării și al cetățenilor ei; care neglijează, de fapt, importanța celor *șapte ani de acasă*, dar pe care se străduiesc să-i formeze cu atâta migală cei de la UPS „Ion Creangă” din Chișinău la discipolii săi – viitorii pedagogi, psihologi, educatori, învățători, profesori, directori etc., - care discipoli, la rândul lor, vor trebui să formeze aceeste calități umane inestimabile la urmașii și la urmașii urmașilor noștri.

Bibliografie

1. E rândul universităților să fie optimizate? - „Făclia”, 18 sept. 2015.
2. <http://www.ipn.md/ro/comunicate/5111>
3. Foto. Foto. Blocul 1(central) al UPS „Ion Creangă” din Chișinău.



FAMILIA CA SURSA DE COMPORTAMENTE AGRESIVE ALE COPIILOR

Elena Losii, conf.univ., dr. în psihologie,

Catedra Psihologie, UPS "I. Creangă"

Summary

The family is the first institute of socialization. Children learn the basis of communication and interpersonal relations from family. Dysfunctional families' destroy relationship and have a negative impact on personality traits. Family performs many functions including security function, educational function, emotional function and communication function. Addictive behaviour at children is connected with emotional function which involves meeting the needs of family members in sympathy, respect and emotional support. If these needs are not satisfied as a result children can manifest fear, anxiety, loss of safety sense and suspicious attitude toward others.

Cuvinte-chee

Comportament agresiv, agresivitate fizica, agresivitate verbală, violență, mediu familial ostil.

„Omul va deveni mai bun, atunci când îi veți arăta cum este el în realitate.” (A. Cehov)

Comportamentul agresiv face parte din viața noastră, dar se manifestă diferit la fiecare dintre noi. La copii, el poate fi considerat un ansamblu de reacții la situațiile pe care el le percepe ca stresante sau frustrante: refuzul părinților la o cerință a copilului, o ceartă cu alți copii pentru posesia unei jucării, iată de exemplu doar două dintre situațiile care pot determina descărcări de agresivitate prin gesturi, vorbe urâte, lovituri sau chiar crize de furie. Agresivitatea este definită ca fiind orice comportament ostil, distructiv al unui individ. Poate fi îndreptată împotriva altor persoane, obiecte sau animale, precum și împotriva ființei proprii, ca autoagresivitate. Agresivitatea poate fi verbală și fizică, aplicată direct sau indirect asupra victimei, manifestă sau pasivă. De exemplu, încăpățânarea, târăgănarea lucrurilor, opoziția tăcută, stilul „spune ca el, dar fac ca mine” sunt forme de agresivitate pasivă. Deși poate fi greu de crezut, copiii sunt capabili de asemenea lucruri. Tocmai de aceea este bine să monitorizăm îndeaproape situațiile „periculoase” și să încercăm să le modificăm cursul. Rolul familiei este crucial pentru formarea personalității copiilor. Primele lecții de viață și de comportament social sunt „predate” și învățate acasă. Expresia „cei șapte ani de-acasă” spune multe în acest sens.

Rolul părintelui este acela de a-i oferi copilului un model și direcția de urmat în viață. Cât din agresivitatea copilului poate fi conținută de către părinți? Unii susțin că toți copiii se bat și nu este nimic rău în asta, alții intră în panică atunci când își aud copilul țipând, alții consideră că astăzi copiii sunt mai "răi" decât înainte. Pentru fiecare dintre aceste manifestări există explicații mai simple sau mai complexe; de exemplu, copilul a văzut scene violente și le imită, alții au fost violenți cu ei, societatea în care trăim cultivă violența, copilului i s-au tolerat toate capriciile până când frustrările au devenit inevitabile și atunci el a răspuns agresiv sau, dimpotrivă, copilul a fost tratat prea sever și violența lui este o formă de răzbunare. Dar dincolo de toate ipotezele, rămân întrebările: "Ce facem?", "Cum reacționăm?", "Cât de eficientă este pedeapsa?", "Dar recompensa?". Considerând acest comportament agresiv ca un simptom, avem două variante. Prima este încercarea de a-l înlătura, mergând de la metode banale: "Nu e frumos, e rușine să...!" până la complicate metode comportamentale. Aceste încercări sunt în mare parte zadarnice, fie nu se schimbă nimic, fie comportamentul se agravează, fie dispare acest simptom dar apare altul. A doua este încercarea mult mai dificilă de a înțelege ce înseamnă comportamentul agresiv și care sunt cauzele lui. Din aceste considerente ne propunem drept scop *studierea impactului agresivității părinților asupra comportamentului agresiv al copiilor.*

Familia poate contribui la apariția și manifestarea agresivității la copii. Așa cum o demonstrează și cercetările, familia, prin climatul socio-afectiv oferit copilului, reprezintă unul din factorii cu influențe majore asupra dezvoltării comportamentului agresiv. D. Goleman în lucrarea sa "Inteligența emoțională" denumea familia "creuzetul emoțiilor"; aici, în familie, se pun bazele emoționalității individului, modelele pe care el le observă, relațiile interpersonal, atitudinile părinților își vor pune amprenta asupra evoluției copilului. Studiile arată că un nivel scăzut al legăturii emoționale dintre membrii familiei, al coeziunii familiei reprezintă un factor de risc pentru declanșarea agresivității la copii (1). La fel, autorii Perry, Buss consideră că copiii agresivi, de regulă, cresc în familiile, unde distanța între copii și părinți este mare, unde părinții nu se interesează de dezvoltarea copiilor lor, unde căldura și afecțiunea lipsesc, unde în calitate de influențe disciplinare se utilizează metode agresive, în special pedepsele fizice.

Copilul trece prima socializare în familie. Pe baza exemplului de relații interpersonale între membrii familiei el se învață să interacționeze cu alți oameni, învață comportamente și forme de realții, care se păstrează la el în perioada preadolescentă și în maturitate.

Există în literatură cercetări care demonstrează dependența dintre relațiile interpersonale negative între părinți - copii și reacțiile agresive din partea copilului. Dacă între copil și/ sau ambii

părinți persistă niște relații nefavorabile, dacă copilul simte, că este considerat fără valoare, ori nu simte susținerea părinților, atunci e mare probabilitatea că acest copil va fi atras în activități criminale (Hanson, Henggeler); se va întârâta asupra altor copii (Tones, Ferreira); va manifesta un comportament agresiv în relațiile cu părinții lui (Peek). Steinmetz afirmă, persoanele care comit omoruri politice la comandă de regulă provin din familii divorțate, unde părinții nu au fost interesați de copil. Femeile, la care în copilărie mamele lor nu au atras atenție cuvenită și care nu au primit de la părinți susținerea cuvenită, sunt orientate să utilizeze forme dure de educație.

Cercetările lui Tones demonstrează convingător dependența dintre responsabilitatea părinților și agresivitatea copiilor. Autorul a dus observări asupra modului de adresare a copiilor în vârstă de 15,21 și 39 luni cu mamele proprii și cu alți copii. Printre multitudinea de parametri, s-a măsurat timpul după care mama ia copilul în brațe din momentul când el a început să plângă ori e întins mâinile spre ea; s-a fixat deasemenea comportamentul agresiv orientat asupra altor (de exemplu, lovituri, mușcăături, tendințe de a lua un anumit obiect etc). Copii, la care mamele nu se grăbeau tare să se apropie, se comportau mai agresiv, decât cei, a căror mame reacționau imediat la plânsul și la dorințe de contact.

Conform teoriei atașamentului, copiii mici se deosebesc după nivelul senzației de securitate în relațiile lor interpersonale cu mama (Perry). Copiii cu un atașament sigur, stabil, afectiv față de mamă, au deprinderi sociale destul de dezvoltate. Cei care nu au aceste relații pot fi ori rezistenți, ori a avea un comportament de evitare, anxios. Copilul cu comportament de evitare, anxios evită contactul cu educatorii. Ei sunt necomunicabili și se opun controlului. Copilul rezistent se neliniștește foarte mult la despărțirea cu mama, și ei îi este destul de dificil să-l liniștească la întâlnirea următoare. Acești copii manifestă agresivitate fizică, sunt impulsivi, le sunt caracteristice exploziile emoționale.

Telson, studiind urmările amestecului părinților în bătaiele dintre copii în familie, a observat, că copii manifestă o agresivitate fizică ori verbală mai înaltă împotriva fratelui sau surorii, decât împotriva tuturor altor copii cu care comunică. Este evident, că relațiile interpersonale cu fratele și cu sora sunt fundamentale pentru învățarea comportamentului agresiv.

Utilizând scala conflictelor a autorului Straus, Gully și alți cercetători au adunat de la studenții din colegii informații despre violența în familiile lor. Ei erau interesați de relațiile „de până la momentul maturizării copiilor” dintre părinți, dintre părinți copii, dintre copii, inclusiv și persoanele experimentate. Respondenții erau rugați, deasemenea, să prognozeze posibilitatea că ei se vor comporta agresiv în câteva situații ipotetice. Rezultatele cercetării au confirmat ideea, că prezența ori lipsa violenței în relațiile interpersonale dintre frați-surori permite de a prezice nivelul individual de agresivitate al fiecărui dintre ei. S-a evidențiat o corelație destul de puternică între nivelul relațiilor

agresive dintre copiii unei familii (subiectul experimentat față de fratele ori sora, fratele ori sora față de subiectul experimentat, frații și surorile între ei) și prognoza subiectului experimentat asupra propriei agresivități. Dar din comunicările subiectului experimentat despre violența față de frate ori soră, se pot prezice alte aspecte ale comportamentului agresiv. Autorii subliniază importanța relațiilor interpersonale dintre frați și surori asupra dezvoltării agresivității.

Patterson afirmă că frații și surorile sunt învățători în acel proces, care le destramă viața. Autorul a observat, că frații și surorile copiilor agresivi sunt mai mult orientați să răspundă la atac cu contraatac, decât frații și surorile copiilor neagresivi.

Stilul de conducere a familie: caracterul conducerii familiei reprezintă un aspect al relațiilor intra-familiale care este în centrul atenției multor cercetători. Este vorba de acțiunile părinților cu scop de a schimba comportamentul copiilor lor. Unii părinți rar intervin în educație. Ei se conduc de principiul neamestecului - permit copilului să se comporte cum dorește, ori pur și simplu nu-i atrag atenție. Alți părinți, din contra, se includ des ori stimulând copii (pentru comportamentul, care corespunde normelor sociale), ori pedepsindu-le (pentru comportamentul agresiv neacceptat). Uneori părinți neintenționat stimulează pentru comportament agresiv ori pedepsesc pentru comportamentul acceptat în societate. Studiarea dependenței dintre practica conducerii familiale și comportamentul agresiv al copilului, s-a focusat în jurul severității pedepselor și a controlului din partea părinților a comportamentului copilului. În general s-a constatat că pedepsele crude corelează cu nivelul înalt de agresivitate al copiilor (Eron, 1984, Trickett, 1986), iar controlul insuficient corelează cu nivel înalt al comportamentului asocial însoțit deseori de comportament agresiv (Petterson, 1984; Dishion, 1983).

Autorii Eron, Huesmann, Walder au realizat un experiment longitudinal cu scopul de a evidenția dependența agresivității de unii parametri. Ei au colectat informații de la subiecții experimentați, părinții și semenii lor de trei ori – prima dată, când subiecții erau în clasa a treia, apoi peste 10 ani, a trei oară peste 22 ani. În prima etapă au participat 800 de subiecți din clasa a III-a. Nivelul agresivității lor se determina după informația dată de colegi, care au fost rugați să enumere pe toți cei care manifestă un comportament agresiv. Severitatea pedepselor s-a măsurat după răspunsurile părinților la 24 întrebări despre faptul, cum ei de obicei reacționează la comportamentul agresiv al copiilor. Copii, care erau supuși unor pedepse severe, aspre, erau caracterizați de colegi ca fiind mai agresiv. Celelalte experimente cu aceiași subiecți, au arătat, că pedepsele aspre aplicate copiilor, când ei aveau 8 ani, corelează cu comportamentul lor agresiv în vârstă de 18 și 30 ani.

Patterson a studiat dependența dintre tipul conducerii din familie și comportamentul asocial. Autorul a analizat relațiile interpersonale în familiile a circa 200 băieți din clasa a IV-a, a VII-a și a X-

a. A evidențiat că controlul (nivelul tutelei) și consecutivitatea (stabilitatea în cerințe și în metodele de influență disciplinară) sunt legate cu numărul de câte ori au fost aduși copiii la poliție și cu faptul cum copiii își autoapreciază modul de viață vis-a vis de normele sociale. Băieții din familiile, unde părinții nu urmăreau comportamentul copiilor, nu erau consecutivi în pedepse, de regulă, aveau un comportament asocial.

De rând cu stimulările și pedepsele, părinții „dau lecții de agresivitate” copiilor lor și prin reacțiile nemijlocite la reacțiile interpersonale între copii. Autorii Bennet, Felson, Russo au studiat efectul amestecului părinților în cazul relațiilor conflictuale agresive între frați-surori. Ei afirmă că acest comportament din partea părinților poate cu adevărat să contribuie la dezvoltarea agresivității copiilor. Din considerentele că copii mai mici așteaptă de la părinți îndreptățirea lor, ei intră în conflict cu „rivalul” mai puternic.

Au fost chestionați mai mult de 300 de elevi din clasele primare și părinții lor în privința faptului, care este modul de pedepsire a copiilor pentru bătăi, cât de des în familiile lor se folosește agresia verbală și fizică și care copii de cele mai dese ori sunt inițiatorii. Cercetătorii au evidențiat, că frații și surorile mai mici încep bătăia mai des copii mai rar manifestă comportament agresiv, dacă părinții nu pedepsesc pe nimeni și mai des manifestă agresivitatea, dacă părinții pedepsesc copii de vârsta mai mare.

Din cele expuse mai sus putem concluziona, că lipsa controlului asupra comportamentului copilului li pedepsele severe contribuie la creșterea nivelului agresivității copilului.

Există două tratări teoretice ale dependenței dintre stilul conducerii din familie și agresivitatea copilului.

Olweus a cercetat variabilele permanente și temporare, utilizând metode statistice. Agresivitatea copilului a determinat-o după aprecierile semenilor lui. Din chestionarea părinților s-au evaluat următorii parametri; care sunt legați teoretic și empiric de agresivitatea copilului:

1. negativismul mamei, dușmănia, izolarea, indiferența față de copil;
2. toleranța mamei față de manifestările agresiei copilului în relații cu semenii ori membrii familiei;
3. utilizarea metodelor aspre de disciplinare a copiilor – pedepse fizice, amenințări, conflicte;
4. temperamentul copilului – nivelul activismului și impulsivității.

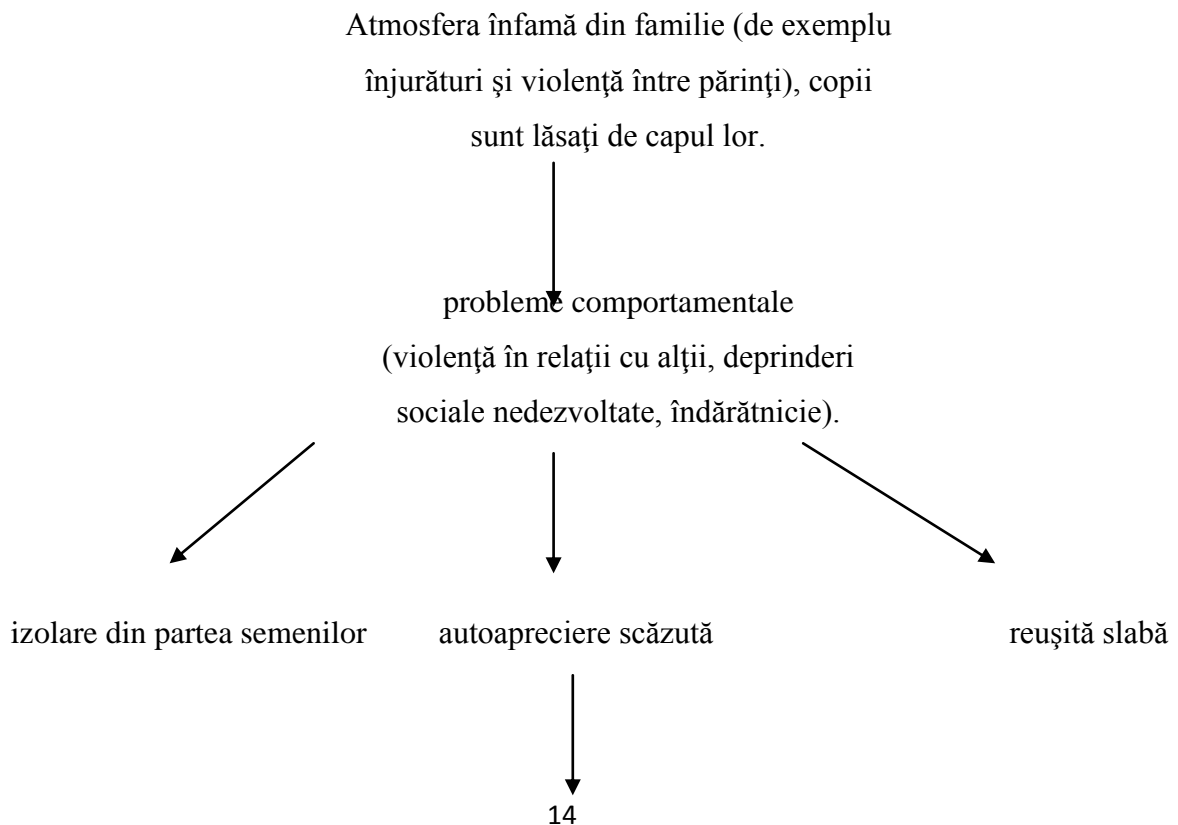
Pe baza analizei regresive Olweus a elaborat modelul dezvoltării agresivității, ținând cont atât de temperamentul copilului, cât și de comportamentul părinților, prezentat mai jos:

- atitudinea negativă a mamei față de copilul propriu
- utilizarea de către părinți a metodelor aspre de disciplinare
- agresivitatea copilului
- toleranța mamei față de agresivitatea copilului
- copil impulsiv

Atitudinea negativă a mamei față de copil corela cu utilizarea metodelor aspre de disciplinare, care la rândul lor provocau comportamentul agresiv al copiilor. Temperamentul copilului corela cu atitudinea tolerantă a mamei față de manifestările agresive ale copilului. Un „băiat impulsiv și energic” prin faptele sale poate, pur și simplu, să-o obosească pe mamă, deaceia ea nu este în stare să-i acorde atenția necesară în cazul manifestărilor lui agresive, iar aceasta poate ridica probabilitatea dezvoltării ulterioare ale comportamentului agresiv.

Patterson și colegii săi au elaborat un model al interacțiunii dintre caracterul conducerii familiei și agresivitatea. Una din laturile acestui model – metodele infantile de reglare a disciplinei. Este vorba despre cazurile când părinții uneori ignorează comportamentul agresiv al copilului ori îi permit să se comporte așa cum el dorește, iar alteori pot să-i amenințe cu pedepse fizice nerealizând până la urmă amenințările. În alte cazuri părinții sunt destul de agresivi. Cu alte cuvinte părinții sunt imprevizibili și neconsecutivi în alegerea pedepselor pentru comportamentul neadecvat al copilului.

Modelul lui Petterson il prezentăm mai jos:



identificarea cu semeni cu comportament
deviant și apartenența la grupe asociale (3)

În lucrările unui șir mare de autori (Bandura, Buss, Gelfand, Paul, Perry, Bussey) se evidențiază faptul, că părinții, care pedepsesc copiii, reprezintă pentru ei exemplul agresivității. Copiii, care sunt foarte des pedepsiți, vor tinde să-și evite părinții ori să se opună lor (Bandura, Perry, Bussey etc). Copiii, care și-au schimbat comportamentul în rezultatul influenței aspre din exterior, nu-și interiorizează normele și nu le transformă în valori. Ei le vor respecta, doar atâta timp cât comportamentul lor este urmărit (Trickett, 1986). Pedepsa impune să se ascundă manifestările exterioare ale comportamentului nedorit, dar nu le înlătură (Bandura).

Cercetările unor autori afirmă că pedeapsa utilizată în corespundere cu anumite principii să fie legată direct cu comportamentul copilului. Părinții trebuie să explice copilului pentru care faptă anume a fost pedepsit și împreună cu copilul să se discute alternative de comportament.

În opinia autorului A. Neculau, cele mai grave forme de manifestare a agresivității în cadrul familiei sînt *bătaia* și *incestul*, cu consecințe extrem de nefavorabile asupra procesului de dezvoltare și maturizare psihocomportamentală a copilului, în ceea ce privește bătaia, cei mai ardenți „teoreticieni” susțin că această metodă are o dublă valoare: retroactivă - durere fizică și morală resimțită pentru o conduită greșită - și proactivă, adică inhibarea pentru viitor a unor asemenea acte comportamentale. Ce mijloace sînt mai eficiente, cît timp trebuie să dureze, cît de mare trebuie să fie durerea pricinuită, care este cel mai bun context de aplicare etc., sînt doar unele din întrebările la care nu s-a formulat încă un răspuns unanim acceptat de către „specialiști” (5).

Din nefericire însă, în viața de zi cu zi, bătaia este frecvent folosită, luînd uneori forme deosebit de grave, provocînd copiilor leziuni corporale și chiar decesul. Violența manifestată în cadrul familiei și, mai ales, asupra copiilor a atras mai demult atenția specialiștilor care, la rîndul lor, au încercat să evidențieze structurile de personalitate specifice celor ce maltratează copiii, mecanismele și dispozitivele motivaționale care susțin asemenea forme de conduită, consecințele imediate și de perspectivă asupra sănătății fizice și psihice a copiilor supuși unui asemenea tratament. Astfel, unii autori s-au străduit să evidențieze și să sintetizeze trăsăturile particulare ale grupurilor de părinți care folosesc bătaia ca mijloc de puternică agresare fizică a copiilor (H. Toch, 1986). De exemplu, Spineta și Rigler, precum și Gelles, au evidențiat următoarele tipuri de caracteristici:

1. Caracteristici demografice. Cea mai mare frecvență o dețin părinții care au un mariaj instabil, care au divorțat și cei care s-au separat. De asemenea, copilul bătut este, adesea, rezultatul unei

nașteri nedorite și cea mai periculoasă perioadă pentru asemenea copii este perioada primilor trei ani de viață.

2. „Istoria” propriei vieți a părinților. Cei mai mulți părinți ce-și maltratează copiii au fost ei înșiși, la rândul lor, supuși unui tratament similar de către propriii lor părinți sau au fost, în cea mai mare măsură, neglijați emoțional de către aceștia.

3. Atitudini parentale în raport cu creșterea copiilor. Părinții abuzivi în a utiliza mijloacele de sancțiune fizică privesc copilul ca pe o modalitate de a-și satisface propriile lor nevoi, solicitându-l în a întreprinde acțiuni ce depășesc posibilitățile și abilitățile lui psihice și fizice. Ei întâmpină mari dificultăți în a stabili legături empatice cu propriii copii și în a satisface nevoile acestora de dependență.

4. Tulburări psihologice și psihiatrice. Destul de frecvent, se constată că părinții care-și maltratează fizic copiii prezintă diverse tulburări psihologice și psihiatrice.

O altă încercare de tipologizare a părinților abuzivi în utilizarea agresiunii fizice asupra copiilor și care a influențat multe alte încercări mai recente aparține lui Merrill. În viziunea acestui autor există patru tipuri de asemenea părinți:

tipul I: părinți ce se caracterizează printr-un înalt grad de agresivitate, manifestată continuu, uneori fiind clar concentrată și focalizată, alteori, însă, nu. Supărarea și enervarea lor scapă controlului, fiind nevoie de o minimală acțiune stimulatorie iritativă. Explicația unei asemenea conduite vizează, în principal, propriile experiențe trăite în perioada copilăriei timpurii.

tipul II: părinții sînt rigizi, compulsivi, reci afectiv și, după modul în care procedează în interacțiunea cu copiii, pledează mai mult pentru propriile lor drepturi. Ei resping copilul și sînt preocupați mai mult de propria lor plăcere.

tipul III: părinții sînt persoane pasive și dependente. Ei sînt oameni modești și reticenți și, totodată, șovăielnici în a-și exprima sentimentele și dorințele. Aparent, sînt foarte neagresivi, dar, adesea, intră în competiție cu copiii pentru a câștiga atenția soțului, fiind de obicei depresivi, imaturi și ca-pricioși.

tipul IV: acești părinți sînt persoane frustrate, de obicei, fie de tați foarte tineri, fie de oameni inteligenți, dar care au anumite dizabilități fizice care-i împiedică să-și sprijine propria familie. Este posibil ca ei să stea acasă și să aibă grijă de copii, iar soția să meargă la slujbă, în asemenea situații, gradul lor de frustrare conduce la pedepsirea severă a propriilor copii (3).

Deci, mediul familial agresiv, violent și antisocial contribuie în mare măsură la dezvoltarea conduitei agresive și violente, dar și a celei antisociale la copii și tineri. Familiile marcate de violență domestică, mediile sociale sărace, defavorizate, unde violența și delincvența devin normale,

distorsionează complet percepția acestor atitudini și conduite, copiii valorizându-le așa cum au văzut că fac adulții sau însușindu-și-le în lipsa oricărei forme alternative de comportament. Cu alte cuvinte, fac și ei ce au văzut în familia lor și în mediul în care au crescut.

Bibliografie:

1. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curetea veche, 2001
2. Eftimie S. Agresivitatea la vârsta adolescenței. Iași: Insitulul European, 2014
3. Peterman, F., Peterman, U. Program terapeutic pentru copiii agresivi. Cluj – Napoca: Editura RTS, 2006
4. Ranschburg, I. Frică, supărare, agresivitate. București: Ed.Didactică și pedagogică, 1995
5. Neculau A. (coord.) Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996
6. Лоренц К. Агрессия. Москва: Процесс, 1994
7. Реан А. Агрессия и агрессивность личность. СПб, 1996

DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚI

Vinnicenco Elena, dr. în ped., lector,

UPS "I.Creangă"

Summary:

At the modern period in order to increase emotional intelligence in adolescents, are used methods of interaction from psihocorecțional basic orientations. Emotional intelligence includes the following types: perceiving emotions, using emotions, understanding emotions and managing emotions.

Cuvinte-cheie:

inteligență emoțională, abilități personale, orientări psihocorecționale, conștiința de sine, autocontrolul, motivația, empatia, aptitudini sociale.

Termenul „inteligență emoțională” a fost folosit pentru prima dată într-un articol din anul 1990 de către psihologii Peter Salovey și John Mayer. Cu toate că acest termen este relativ nou, componentele conceptului de inteligență emoțională pot fi datate pînă la arhicunoscuta afirmație a lui Socrate (470 – 399 îHr) și anume : „Cunoaște-te pe tine însuși”.

În 1983 Howard Gardner a introdus conceptul de inteligențe multiple. Gardner argumenta că există nu doar un singur tip de inteligență ca și cea măsurată prin teste și dezvoltată în cadrul școlar, ci multiple tipuri de inteligențe. El a inventat sintagma : „ Nu întrebați, cît de deștepti sunteți, ci dacă sunteți inteligenți”. Gardner a identificat 7 tipuri de inteligență. Printre acestea, el a inclus și două abilități personale: auto-constientizarea stărilor interioare și interactivitatea socială eficientă.

Cele 7 tipuri de inteligențe ale lui Gardner sunt [4]:

- * Inteligența matematică–logică
- * Inteligența interpersonală
- * Inteligența spațială
- * Inteligența ritmic–muzicală
- * Inteligența intrapersonală
- * Inteligența kinestetică
- * Inteligența lingvistic–verbală.

Mai tîrziu, în 1991 Gardner a adăugat încă un tip de inteligență și anume cea naturalistă.

Inteligența emoțională se referă la mai buna înțelegere a emoțiilor, gestionarea eficientă a propriilor emoții, înțelegerea celor din jur și îmbunătățirea imaginii personale. Emoțiile sunt o sursă utilă de informație care ne ajută să ne descurcăm în mediul social. Inteligența emoțională include 4 tipuri de abilități: perceperea emoțiilor, utilizarea emoțiilor, înțelegerea emoțiilor și gestionarea emoțiilor.

Componentele inteligenței emoționale sunt următoarele:

- Cunoașterea emoțională proprie și imaginea sinelui
- Asertivitatea
- Stima de sine
- Toleranța la stres
- Rezolvarea de probleme
- Responsabilitatea socială
- Flexibilitatea
- Controlul impulsurilor
- Optimismul.

Adolescentul se construiește pe sine prin continue căutări și diferențieri față de alții din care nu lipsesc tensiunile, conflictele și frustrările [5]. Schimbările fizice, și mai ales cele psihice, din adolescență nu se petrec liniar, ci cu oscilații, cu perioade de inegalitate, dependente de factori educaționali, sociali, de mediu. În urma acestor schimbări, personalitatea se prezintă pentru prima dată cu toate componentele ei ca un ansamblu organizat și unitar, dar încă insuficient stabilizat.

Capacitățile și aptitudinile ating în adolescență niveluri înalte. Se diferențiază aptitudinile simple, dar și cele complexe, iar aptitudinile generale se organizează în structuri complexe. Inteligența, ca aptitudine generală, atinge un vârf specific stadiului. În adolescența prelungită, aptitudinile se vor încălca de abilități, dexterități solicitate de anumite feluri de activități. Tot în adolescență se înregistrează un spor al creativității exprimat mai ales în creșterea originalității. Se formează însușiri importante ale personalității creative: non-conformismul, cutezanța, spiritul interogativ, asumarea riscului etc.

Caracterul suferă schimbări importante în adolescență. Unele însușiri caracteriale apărute în copilărie se consolidează, dar cele care sunt legate de relațiile cu persoanele adulte și cu instituțiile sociale intră într-un proces de mari prefaceri care nu este lipsit de tensiune, contradicții, conflicte. Acest proces a fost denumit „criza de originalitate a adolescentului”.

Criza de originalitate din adolescență se caracterizează printr-o stare de tensiune ce este generată de nepotrivirea dintre schimbările fizice și psihice din această perioadă și comportamentele care încă sunt așteptate, dorite, încurajate de către părinți.

Criza de originalitate, ca fenomen al dezvoltării psihice, are o latură negativă și una pozitivă. Latura negativă se referă la înlăturarea atitudinilor și comportamentelor specifice copilăriei și care nu se mai potrivesc adolescentului. Latura pozitivă se referă la condițiile specifice pe care le creează criza pentru construirea conștiinței de sine și pentru afirmarea unor noi competențe și atitudini.

În mod concret, criza se prezintă ca manifestare frecventă a protestului adolescentului față de cerințele și așteptările adultului, care reacție intensă de supărare și conflict, ca respingere a gusturilor, preferințelor, realizărilor părinților.

La adolescenți există și anumite forme de inteligență pe care dacă familia, școala, le-ar favoriza și dezvolta, societatea, familia s-ar îmbogăți cultural, iar adolescenții nu ar mai trăi uneori acea stare de repulsie, de mîhnire și neînțelegere a cerințelor, de dificultăți în acomodarea socială. Nevoia de a învăța se manifestă pe forme și nivele diferite. Nevoia de a învăța, ca nevoie interioară a adolescenților, nu ar trebui văzută în exterior doar pe planul inteligenței logico-matematice.

A eticheta inteligența adolescenților doar pe baza unui singur criteriu social, nu oferă acestora posibilitatea de a-și manifesta liber dreptul de a folosi optim acea formă de inteligență pe care o au predominant. În mare parte societatea favorizează doar inteligența logico-matematică. Adolescenții sunt în situația de a construi cu greu ceva impus, și de a opri manifestarea în exterior a ceva ce au deja. Ideal ar fi ca toate formele de inteligență să fie favorizate social. Societatea nu valorizează în același timp și în același mod toate formele de inteligență. Astfel rezultatele școlare sunt apreciate numai prin inteligența logico-matematică.

Manifestările, trăirile interioare, abilitățile proprii, aspectele psihologice ca angoasa de separare și de pierdere, depresia, anxietatea, dar și cauzele lor, structurările inconștiente ale adolescenților sunt mai puțin luate în calcul, sunt neinteresante într-o lume logico-matematică. Și totuși acuzele unui succes mai scăzut se afla în interiorul adolescenților și nu depind numai de voința lor, în spatele manifestării voinței se află o inhibiție. Unii adolescenți manifestă deficiențe școlare deși ei nu doresc acest lucru și depun eforturi pentru depășirea lor.

Părinții și adolescenții vor conștientiza nevoia de a se pune la punct cu așteptările referitor la inteligența adolescenților. Nevoia de performanță a societății preluată în mod simplist de către adolescent va inhiba personalitatea lui. Acesta se va simți incapabil, inferior, cu o stimă de sine mai

scăzută pentru că nu obține performanța dorită de părinți, de societate. Imaginea de sine va fi influențată de imaginea celorlalți. Eticheta duce la inhibarea altor abilități.

Părinții vor fi preocupați de crearea pentru adolescenți a unui mediu adecvat, stimulant intelectual, care are ceva de transmis cu referire la abilitățile și așteptările adolescenților. Altfel vor inhiba curiozitatea, deschiderea spre nou, schimbarea și transformarea. Vor fi mai preocupați de identificarea și oferirea condițiilor de punere în practică, de manifestare și a altor forme de inteligență pe care adolescenții le au.

Scoala va dezvolta forma de inteligență pe care o consideră utilă în acel stadiu de dezvoltare a societății, dar aceasta nu împiedică familia să ajute adolescenții să dezvolte și celelalte forme identificate. Astfel încrederea în sine a adolescenților va crește, iar performanțele se vor extinde. Funcționarea gândirii este supusă unor schimbări profunde. Are la bază legăturile afective între adolescenți, familie și mediu.

Inteligența operatorie formală permite adolescenților să accepte mai ușor remanierele afective, fizice, precum și noile moduri relaționale. Adolescenții care nu au această formă de inteligență formală vor dezvolta mai multe comportamente deficitare, agitație, violență. Pulsunile se manifestă direct. Este o formă de gândire care are rolul de a ajuta trecerea de la gândirea concretă la cea abstractă, facilitând adaptarea.

Lipsa gândirii formale la unii adolescenți poate însemna o întârziere pur și simplu legată de confruntările interne. Există și o legătură cu afectivitatea, cu modul de relaționare a celor din jur.

Părinții, educatorii, vor verifica modul în care comunică cu adolescenții în funcție de varianta de gândire care este predominantă la adolescenți în momentul comunicării.

Este posibil ca unii adolescenți să nu poată să integreze unele noțiuni ca de reciprocitate sau sensurile duble, astfel încât eficiența profesională, socială, relatională va fi afectată. Cauza poate fi blocajul pe diverse elemente ale personalității, generate de nedepășirea afectivă sau blocajul afectiv datorat unor evenimente, atitudini, relații între părinți și a părinților față de adolescenți.

Este important ca adolescenții și părinții, educatorii să conștientizeze specificul etapei, faptul că în această perioadă gândirea este supusă unor restructurări, fiind profund influențată de afecte și pulsuni, ca procese inconștiente, care nu depind de dorința sau voința adolescenților, precum și faptul că pot să apară ritmuri diferite de integrare a proceselor cognitive-intelectuale și cele afectiv-relaționale.

Prin psihoterapie aceste blocaje se pot înlătura.

Savanții au pus în evidență mai multe niveluri ale formării și dezvoltării inteligenței emoționale:

1. evaluarea perceptivă și exprimarea emoției;
2. facilitarea emoțională a gândirii;
3. înțelegerea și analiza emoțiilor;
4. reglarea emoțiilor pentru a provoca creșterea emoțională și intelectuală.

Reuven Bar-On a stabilit componentele inteligenței emoționale, pe care le grupează astfel:

- 1) *Aspectul intrapersonal:* conștientizarea propriilor emoții; optimism (asertivitate) - abilitatea de a apăra ceea ce este bine și disponibilitatea de exprimare a gândurilor, sentimentelor, credințelor într-o manieră pozitivă; respect - considerație pentru propria persoană; autorealizare; independență - capacitatea de a fi liber de dependențele emoționale.
- 2) *Aspectul interpersonal:* empatie; relații interpersonale reciproce pozitive, caracterizate prin intimitate, oferire și primire de afecțiune; responsabilitate socială.
- 3) *Adaptabilitatea:* rezolvarea problemelor (abilitatea de a fi conștient de probleme și de a defini problemele pentru a genera și implementa potențialele soluții efective); testarea realității - abilitatea de a stabili, a aprecia corespondențele între experiență și obiectivele existente; flexibilitatea
 - a. abilitatea de a ajusta gândurile, emoțiile și comportamentul pentru a schimba situația și condițiile.
- 4) *Controlul stresului:* toleranță la stres; controlul impulsurilor.
- 5) *Dispoziția generală:* fericire; optimism. În cadrul inteligenței emoționale sunt incluse următoarele capacități, grupate în următoarele domenii:
 - *Conștiința de sine și de propriile emoții:* introspecția, observarea și recunoașterea unui sentiment în funcție de modul în care acesta ia naștere.
 - *Motivarea interioară:* canalizarea emoțiilor și sentimentelor pentru atingerea unui scop, însoțită de control emoțional ce presupune capacitatea de a reprima și de a amâna obținerea gratificațiilor, recompenselor.
 - *Empatia:* capacitatea de a manifesta sensibilitate și grijă față de sentimentele altora.
 - *Stabilirea și dirijarea relațiilor interumane:* se referă la competența și aptitudinile sociale.

D. Goleman a extins înțelesul conceptului de inteligență. În viziunea lui, elementele care compun această formă a inteligenței sunt: *conștiința de sine, autocontrolul, motivația, empatia, aptitudinile*

sociale. Autorul consideră că fiecare subiect ar trebui să învețe și să exerseze principalele dimensiuni ale inteligenței emoționale:

Conștiința propriilor emoții:

- să fii capabil să le recunoști și să le numești;
- să fii în stare să înțelegi cauza lor;
- să recunoști diferențele dintre sentimente și acțiuni.

Controlul emoțiilor:

- să fii în stare să-ți stăpânești mânia și să-ți tolerezi frustrările;
- să fii în stare să-ți exprimi furia în mod firesc, fără agresiune;
- să fii în stare să nu te autodistrugi, să te respecti, să manifesti sentimente pozitive față

de tine și față de societate;

- să te poți stăpâni în momente dificile;
- să ai capacitatea de a scăpa de singurătate și de anxietatea socială.

Motivarea personală (utilizarea emoțiilor în mod productiv):

- să fii mai responsabil;
- să fii capabil să te concentrezi asupra unei sarcini și să-ți menții atenția asupra ei - să fii

mai puțin impulsiv și mai autocontrolat;

- să-ți îmbunătățești rezultatele la învățătură.

Empatia (citirea emoțiilor):

- să fii în stare să privești din perspectiva celuilalt;
- să înveți a-i asculta pe ceilalți;
- să-ți îmbunătățești empatia și sensibilitatea la sentimentele celorlalți.

Dirijarea (conducerea) relațiilor interpersonale:

- să-ți dezvolți abilitățile de a analiza și înțelege relațiile interpersonale;
- să poți rezolva conflictele și să negociezi neînțelegerile;
- să soluționezi problemele din cadrul relațiilor interpersonale;
- să fii mai deschis (asertiv, pozitiv) și abil în comunicare;
- să fii mai popular, deschis, prietenos, echilibrat;
- să fii prosocial și să te integrezi armonios în grup;
- să fii mai cooperant, participant, serviabil, de nădejde, îndatoritor;
- să fii mai democratic în modul de a te purta cu alții, în modul de a-i trata.

Este necesară cunoașterea direcțiilor de educare și perfecționare a inteligenței

emoționale [1]:

1) *Identificarea și controlul unor stări emoționale negative* de genul: furiei, mâniei, depresiei, anxietății, agresivității etc.

2) *Stiluri de a conduce, de a administra emoțiile personale*. Pentru a te cunoaște pe tine însuși, trebuie să-ți recunoști sentimentele, trăirile negative și să vrei să scapi de ele. Distingem în acest sens trei stiluri:

- cei conștienți de propria stare emoțională (acești oameni tind să aibă o gândire pozitivă în viață);
- cei copleșiți de emoțiile lor (ei se simt biciuiți de trăirile lor emoționale, gândurile lor despre propriile dispoziții îi conduc spre autoînvinovățire);
- cei care acceptă propriile emoții (își acceptă dispozițiile fără să încerce să și le schimbe).

Reglarea emoțiilor pentru a provoca creșterea emoțională și intelectuală se fondează pe:

- capacitatea de a fi deschis, de a accepta atât sentimentele plăcute, cât și cele neplăcute;
- capacitatea de a utiliza sau de a se elibera de o emoție, după voință, în funcție de utilitatea sau de importanța ei;
- capacitatea de a monitoriza emoțiile în raport cu sine sau cu ceilalți, astfel încât subiectul să poată recunoaște cât sunt aceștia de preciși;
- capacitatea de a manipula atât emoția proprie, cât și pe a celorlalți prin modelarea emoțiilor negative și evidențierea celor plăcute, fără a reprima sau exagera informația pe care o conțin.

În literatura de specialitate în scopul creșterii inteligenței emoționale la adolescenți, se utilizează metode și procedee de interacțiune psihologică din orientările psihocorecționale de bază. Una dintre orientări este cea *umanistă*:

A) *psihoterapia nondirectivă* sau centrată pe client este reprezentată prin exercițiile elaborate de C. Kogers, orientate către „stimularea progreselor în cunoașterea de sine și dezvoltarea personală”;

B) *psihodrama*, concepută de J.L. Moreno și care este orientată către dezvoltarea activă a spontaneității subiecților prin intermediul jocului dramatic (exercițiul „distanța sociometrică”). Blocul psihodramatic este prezentat prin exercițiile ce modelează într-o formă teatrală situațiile propuse unora dintre participanți sub forma de povestire despre evenimentele vieții lor, sau unele situații concrete. Psihodrama constituie un mijloc privilegiat

de exprimare a conflictelor personale, un mijloc neanxiogen, deoarece exteriorizarea se face într-un mod ludic, grație căruia subiectul se înțelege pe sine și se transformă pe măsură ce se recunoaște.

C) *terapia prin joc*, care poate fi realizată prin următoarele tehnici:

a) tehnica de lucru cu imaginația, ce folosește o vizualizare orientată și imaginație activă (exercițiile „stratul roz de flori”, „imaginează-ți că... ”);

b) tehnicile de compunere a povestirilor, care contribuie la dezvoltarea deprinderilor verbale (exercițiile „lumea sentimentelor”, „compunerea istoriilor despre obiectele personale”);

c) tehnicile expresiei artistice (exercițiul „paleta de sentimente”);

d) tehnici ce utilizează obiecte (exercițiul „ruperea hîrtiei”).

În literatura de specialitate se mai utilizează și metode speciale, suplimentare de interacțiune psihologică:

A) *Terapia corporală* se realizează prin intermediul exercițiilor legate de respirație, funcțiile motorii și vocale și sunt centrate pe relaxare, pe realizarea unei destinderi musculare și o „restructurare a imaginii corpului” (G. Pankow). Aceste terapii au utilizat uneori tehnici asiatice vechi de tip yoga; ele fac, de asemenea, apel la filozofii religioase (exercițiile „energia”, „legătura cu pămîntul”, „înviorarea”, „exercițiul bio-energetic și respirator”).

B) *Terapia de dans* exerciții orientate către spontaneitatea mișcării (exercițiile „animalele”, „dansul liber”).

C) *Terapia prin artă* (exercițiile „desen individual”, „desen în perechi”, „desen în grup”).

D) *Terapia prin muzică*. Exercițiile sunt orientate către creșterea încrederii în forțele proprii, către facilitarea procesului comunicativ și către destindere. Acest tip de terapie se realizează pe parcursul tuturor ședințelor, fondalul muzical fiind indispensabil (fon sonor „sunetele naturii”, „muzică clasică” și „muzică de relaxare”).

E) *Training-ul psihosomatic* este un exercițiu sintonizat pe exerciții de suplețe, coordonate și ritmate prin respirație, care asigură relaxare și destindere psihofizică (relaxarea progresivă după E. Jacobson și antrenamentul autogen după I. H. Schultz).

Tehnicile de relaxare pornesc de la principiul ca existența psihosemantică se află într-o continuă alternanță între activitate și pauză, între tensiune și destindere, între armonie și conflict. Metodele de relaxare au fost elaborate, cunoscîndu-se că orice situație de încordare este susceptibilă să determine o stare de tensiune neuromusculară ce se repercutează pe plan psihic prin hiperexcitabilitate, irascibilitate și anxietate.

Bibliografie:

1. Calancea, A. Psihocorecția sferei afective a adolescenților. Tipografia ASEM, Chișinău, 2003.
2. Cottra.ux, J. Terapiile cognitive: cum să acționăm asupra propriilor gânduri: trad. de S. Ciocoiu. Editura Polirom, Iași, 2003.
3. Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W. Munca bine făcută. Când excelența și etica își dau mâna, Editura Sigma, București. 2005.
4. Gardner, H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi. Editura Sigma, București, 2006.
5. Verza E., Verza, F. Psihologia vîrstelor, Editura Pro Humanitate, București, 2000.

RELAȚIA DINTRE TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE ȘI MOTIVAȚIA PENTRU SUCCES LA PROFESORI

Angela Verdeș, conf. univ., dr. în psihol.
Universitatea Pedagogică de Stat” Ion Creangă” din Chișinău

Summary

The personality of the teacher involves qualities determined of the specifics and complexity of work which they do. Our purpose is to determine the relationship between motivation in professional success and personal traits. This study helped us to determine that teachers which are motivated and obtained a professional success possess such a personal traits as self- confidence, independence in their behavior, sociability, optimism, courage, emotional self-control, flexibility.

Cuvinte-cheie:

Personalitatea profesorului, motivația pentru succes

Problema personalității prezintă o importanță deosebită fiind apreciată la nivel empiric ca esențială pentru performanța socială și profesională a unui individ. Astfel că, cunoașterea calităților personale dezirabile profesional într-un anumit domeniu, reprezintă o problemă de mare interes organizațional.

Personalitatea profesorului presupune o serie întreagă de calități determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară. Rene Hubert (1965) consideră că principala calitate a unui cadru didactic este vocația pedagogică, exprimată în a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini. În literatura de specialitate este stipulat că, profesorii eficienți sunt cei prietenoși, veseli, înțelegători, virtuoși, sociabili, cu stabilitate afectivă, cei care întrețin relații personale bune.

Noțiunea de motivație constituie unul dintre principalele puncte de plecare în înțelegerea succesului/insuccesului profesional. Pornind de la teoria umanistă despre motivare a lui A. Maslow, care spune că individul simte nevoia permanentă de a se autoanaliza și de a-și dezvolta potențialul, putem spune că un rol important în activitatea profesională și obținerea succesului îl deține motivația (Geogescu-Cernavodeanu M., 1996).

Motivația reprezintă dimensiunea majoră a vieții psihice și a comportamentului uman cu funcții energetice, dinamice, de orientare – autoreglare. Când vorbim despre motivație ne referim la totalitatea mobilurilor interne care declanșează, mențin și orientează acțiunea subiectului în sensul

satisfacerii trebuințelor, imboldurilor și pulsionilor care stau la baza lor. Factorii motivației impulsionează necondiționat orice acțiune, conduita umană.

Dacă să ne referim la succesul profesional, atunci, după Herbert Newton-Casson succesul se măsoară după ceea ce se obține (produsul nou, creația) iar fericirea după ceea ce simțim: „după ceea ce are și ceea ce este se măsoară bogăția și desăvârșirea vieții unui om” (apud. Prodan, A., Zamfir G., 1999).

Despre succesul personal studiile și cercetările subliniază, că reușita se datorează „în proporție de 15% cunoștințelor tehnice iar restul, de 85% personalității individului, farmecului și facultății acestuia de a stârni entuziasmul în alții” (Niculescu S., 1991).

Toți psihologii care s-au ocupat de reușită au constatat caracterul stimulator, excitator al succesului. Omul care reușește devine mai dinamic, capătă încredere în propriile forțe, este tentat să întreprindă alte acțiuni cu gândul la alte reușite.

În încercarea de a atinge succesul profesional profesorul trebuie, mai întâi, să aloce suficient timp pentru a-și stabili de fapt ce înseamnă succesul în viața profesională și care sunt dimensiunile acestuia. Doar cei care vor găsi resursele necesare pentru a-și stabili obiective clare și strategii pe care trebuie să le adopte, pe termen mediu sau lung, pot spera că rezultatele eforturilor lor se vor materializa (Denny R., 2003).

Aceste constatări bazate pe analiza literaturii de specialitate au justificat realizarea unui experiment constatativ ce a avut drept scop determinarea relației dintre trăsăturile de personalitate și a motivației către succesul profesional.

Am presupus că există o relație între trăsăturile de personalitate și motivația către succesul profesional la profesori. La acest studiu au participat 50 de profesori cu vârsta cuprinsă între 25-65 ani din cadrul a două licee teoretice din Republica Moldova.

Pentru efectuarea cercetării am utilizat chestionarele 16 PF Cattell, Big Five și testul de examinare a nivelului de aspirații și a motivației pentru succes după T. Emerson.

**Tabel 1. Corelația motivației pentru succes cu trăsăturile de personalitate
(Pearson corelation)**

Variabila	Variabila	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Motivația către succes	E, supunere - dominare	0,306	0,03
	F, expansivitate – nonexpansivitate	0,292	0,04
	H, therectia – parmia	0,440	0,001
	O, hipertimie - anxietate	-0,279	0,05
	Extraversiune – Intraversiune	0,490	0,0001
	Autocontrol – Impulsivitate	0,295	0,03

Pentru a determina relația dintre trăsăturile de personalitate a profesorilor și motivația pentru succesul în carieră am corelat rezultatele obținute la testul de examinare a nivelului de aspirații și a motivației către succes (testul lui Emerson) cu cele obținute la chestionarele 16 PF Cattell și Big Five, utilizând metoda parametrică de corelație Pearson.

Am identificat că motivația pentru succes corelează cu:

➤ Factorul E, Supunere – Dominare, ($r=0,306$, la $p=0,031$), putem observa o corelație slabă dar care ne-ar permite să afirmăm că profesorii care au o motivație înaltă spre succes ar putea fi caracterizați ca încrezuți în sine, amabili, diplomatici, independenți;

➤ Factorul F, Nonexpansivitate – Expansivitate, ($r=0,292$, la $p=0,04$), este o corelație slabă dar semnificativă și direct proporțională, ceea ce ne permite să afirmăm că profesorii care au o motivație mai mare către succes sunt serioși, rezonabili, prudenți;

➤ Factorul H, Therectia - Parmia, ($r= 0,440$, la $p= 0,001$), cu o corelație moderată și pozitivă, respectiv profesorii care sunt mai motivați să obțină succes se caracterizează prin sociabilitate, destindere, spontaneitate;

➤ Factorul O, Hipertimie – Anxietate ($r=-0,279$, la $p=0,05$), avem o corelație invers proporțională slabă, ceea ce înseamnă că profesorii cu o motivație către succes mai înaltă sunt calmi, încrezători în sine, fără angoase și temeri;

➤ Factorul Extroversiune – Introversiune ($r=0,490$, la $p=0,0001$), putem constata o corelație moderată și pozitivă, ce ar putea semnifica că profesorii cu un nivel ridicat al motivației către succes sunt sociabili, optimiști, flexibili;

➤ Factorul Autocontrol – Impulsivitate ($r=0,295$, la $p=0,038$), observăm o corelație slabă dar semnificativă, ce ar putea însemna că profesorii motivați să obțină succes sunt mai rezervați, își controlează emoțiile și comportamentul.

Analizând rezultatele obținute de profesorii incluși în cercetarea noastră și prelucrând statistic aceste date putem formula următoarea concluzie: motivația către succes se află în strânsă legătură cu următorii factori de personalitate: supunere vs. dominare; nonexpansivitate vs. expansivitate; terectia vs. parmia; hipertimie vs. anxietate; extraversiune vs. intraversiune; autocontrol vs. impulsivitate.

Astfel putem afirma că profesorii care au obținut succes profesional posedă așa trăsături de personalitate ca încredere în sine, independență evidentă în comportament, sociabilitate, independență, optimism, flexibilitate, curaj, autocontrol asupra emoțiilor, autoritare și neconvenționale.

Bibliografie

1. Băncilă, G., Algoritmii succesului: Repere actuale în învățământul preuniversitar, Ed. Polirom, Iași, 1999.
2. B. Balan, Ș. Boncu, C. Crețu, C. Cucuș, I. Dafinoiu, L. Iacob, C. Moise, M. Momanu, A. Neculau, T. Rudică, Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ed. Polirom, Iași, 2005.
3. Cosmovici, I. Psihologie școlară. Polirom, Iași 1998.
4. Dalat, Y., Ghidul reușitei tale profesionale. Ed. Polirom, Iași, 2003.
5. Denny R., Încrede-te în tine însuți: descoperă-ți potențialul pentru succes și fericire. Ed. Polirom, Iași, 2003.
6. Denny, R., Cum să te motivezi ca să câștigi. Ed Polirom, Iași, 2005.
7. Dorofte I., Analiza și predicția performanțelor umane. București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981.

8. Druță, F. Motivația economică, Editura Economică, București. Golu, M. Bazele psihologiei generale, Ed. Universitară, București, 2002.
9. Geogescu-Cernavodeanu, Mihai., Management – Marketing: Inovare și creativitate, Constanța, 1996.
10. Gross Stefan, F., Comportament inteligent pentru succes garantat. Ed tehnică, București, 2001.
11. Iucu, R., Formarea cadrelor didactice. București. Ed. Humanitas Educational, 2004.
12. Jenson R., Piramida succesului: Organizații de succes prin oameni de succes. Ed. Coaching Institute, București, 2004.
13. Mitrofan, N., Aptitudinea pedagogică. Ed. Academiei, București, 1988.
14. Negovan, V. Psihologia carierei. Editura Studențească, București, 2004.
15. Pitariu, H. Managementul resurselor umane: Evaluarea performanțelor profesionale. Ed. All Beck, București, 2000.
16. Prodan, A., Zamfir G., Managementul de succes: Motivație și comportament. Ed. Polirom, Iași, 1999.
17. Tabachiu, A., Psihologia muncii (curs), Bucuresti, Ed. Universitatii Politehnice, 1997
18. Ticu, C. Evaluarea psihologică a personalului, Ed. Polirom, Iași, 2004
19. Tutu, M. C. Psihologia personalității, Ed. Fundației România de mâine, 2007

ГРАНИЦА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПСИХОЛОГА И КЛИЕНТА: КАК ПРЕДУПРЕДИТЬ СИЗИФОВ ТРУД?

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

Summary:

The article describes the important concepts such as the responsibility of the psychologist and the client. Noted aspects that help to understand the psychologist border liability - in terms of direction and policy work with the client; from the point of view of professional ethics, which takes responsibility for the psychologist, the client; in terms of strategy - or psychological counseling. We consider such a thing as a psychotherapeutic contract, the main points of the contract and its utility to determine the responsibility of the client and the psychologist.

Ключевые слова:

Ответственность, процесс психотерапии, этика работы психолога, зоны профессиональной компетентности, сферы ответственности, психотерапевтический контракт.

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 Лангле (1995 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 психолога – 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 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, что бы дочь меня слушалась!», «Я хочу что бы муж вернулся ко мне, поговорите с ним.» и пр.)
- За темп клиента. За свой темп - берем, за то, что бы останавливаться, да. А за то, что клиент спешит – не берем, можем только останавливать его по договоренности и возвращать феномены.
- Не берем ответственность за то, что бы 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». Мораль этой притчи такова, пока мы не увидим, как движется клиент, в понимании своей темы, как устанавливает контакт с психологом, как идет процесс взаимопонимания, трудно брать ответственность за количество времени, в которое произойдет существенное изменение.

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 таки 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.

Что бы границы ответственности были ясными и понятными клиенту, психолог с клиентом заключают контракт на предстоящую деятельность, этот контракт еще называется –

«психотерапевтический контракт». «Психотерапевтический контракт» используется для обозначения согласованного набора ожиданий в отношении процесса и результатов консультирования, который вырабатывается совместно консультантом и клиентом. В этом контракте оговорены разные стороны их совместной работы – технические, этические, психологические:

Время и место встреч – периодичность встреч, длительность консультации

Оплата услуг – форма оплаты, сумма за встречу и пр.

Цели работы – предполагаемый результат, ожидания клиента, возможности психолога, формы работы с клиентом (психолог может кратко рассказать какие направления и техники использует в своей работе).

Этические принципы, на которые опирается психолог – конфиденциальность информации услышанной от клиента; безоценочность по отношению к клиенту; степень открытости, которую выбирает сам клиент; ответственность за принятый выбор, который делает сам клиент, психолог не может знать как лучше другому человеку; доверительности, о том, что психолог не собирается специально причинять боль, но если это произойдет, про это важно проговорить друг с другом.

Особые условия:

Оговариваются, что делают клиент и психолог в случае опоздания, пропусков; в случае болезней или непредвиденных обстоятельств;

Психолог предупреждает, что в работе, с высокой степенью вероятности произойдут моменты сопротивления (когда клиент решит, что все это бессмысленно, что все уже наладилось через 3 встречи), в этом случае тоже необходимо прийти и проговорить что вызывает сопротивление. Так как сопротивление, это важный показатель либо того, что работа не полезна клиенту, либо что дошли до определенной глубины в работе, эти места необходимо обработать, осознать и совместно решить, как поступать дальше.

Важным пунктом контракта является договоренность о завершающей встрече. Завершающая, последняя встреча необходимо клиенту и психологу для подведения итогов, анализа работы, для ассимиляции опыта клиентом, и завершения психотерапевтических отношений. Это особенно пункт контракта, так как для всех клиентов важен опыт хорошего завершения отношений, а некоторые этот опыт, порой, могут получить только в кабинете у психолога.

Как видим, психологический контракт на предстоящую деятельность предусматривает различные стороны взаимодействия и распределяет ответственность между психологом и клиентом, делает ясным цели взаимодействия, прозрачной работу, очерчивает зону компетентности и делает возможность оставаться в профессиональной позиции, даже при эмоциональном погружении в темы и переживания клиента.

То, 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». Что бы не попасть в эту ловушку помогает рефлексия собственной профессиональной деятельности, формированию которой способствует супервизия (разбор сложные 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.

ESENȚA PSIHO-PEDAGOGICĂ A PROGRAMULUI DE DEZVOLTARE A ACTIVISMULUI SOCIAL LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR DE ÎNVÎȚĂMÎNT

Guțul Alion, doctotanta ULIM

Summary

This article provides an overview of the most important factors that influence the social activism learning of elementary school age children. These factors are very useful in helping students to succeed in the social world – to learn how to cooperate, make friends, and negotiate conflicts, to develop strong perspective-taking skills, and treat other people with fairness and compassion.

Cuvinte-cheie:

Social activism, Activities, Social skills, Primary school students

Dezvoltarea activismului social la elevi este unul din cele mai importante obiective ale procesului educativ și a celui de instruire din ziua de azi. Scopul dezvoltării activismului social la elevi are de-a face cu formarea elevilor ca cetățeni și indivizi care sunt capabili să trăiască o viață de valoare și să contribuie la bunăstarea societății.

A. V. Petrovșchii definește noțiunea de activism social ca atitudinea proactivă a unui individ care se exprimă prin integritatea lui ideologică, prin consecvență în apărarea opiniilor acestuia și prin unitatea cuvintelor și faptelor acestuia.

În ultimii câțiva ani, în domeniul pedagogiei, noțiunea de activism social a trecut prin câteva schimbări. Astfel, N.V. Savin a definit activismul social drept activism social-politic care prezintă un amalgam complex de capacități morale și volitive în care se combină cu succes interesul față de lucrul în folosul comunității, atitudinea responsabilă în efectuarea unei sarcini, conștiințiozitatea și spiritul de inițiativă, exigența față de sine și de alții, consimțământul de a veni în ajutor la îndeplinirea sarcinilor comune și existența abilităților organizatorice.

Însă I. F. Harlamov definește dezvoltarea activismului social al elevului drept un proces de influență asupra acestuia în rezultatul căruia el însușește practicile sociale necesare, formează o atitudine stabilă față de sistemul de valori al societății, își formează un sistem de atitudini față de anumite dimensiuni ale realității care se exprimă printr-un comportament și acțiuni corespunzătoare. Ultima definiție a noțiunii de activism social este o definiție mai amplă și mai potrivită cerințelor zilei de astăzi.

Ce presupun aptitudinile sociale de bază a unui individ? Principiile de viață sau conștiința civică care se exprimă prin implicarea personală în toate ce se întâmplă în societate, stat și lume.

Poziția sa sau principiile de viață a individului sunt obiectivele, orientările individului spre un anumit model de purtare care derivă din viziunile individului asupra lumii, din capacitățile sale morale și psihologice, și care reflectă atitudinea subiectivă a lui față de societate. Poziția de viață a individului are un caracter practic și se manifestă în comportamentul real al acestuia. Ea poate fi activă sau pasivă. O poziție activă presupune o atitudine grijulie față de realitate și dorința continuă de a o preschimba. Însă avînd o poziție pasivă, individul adoptă opinii, valori și modele de comportament deja formate fără să le analizeze și merge pe "calea minimei rezistențe" și pe drumurile vieții care au fost deja bătute. Această poziție este legată de refuzul de a lua inițiativa în propriile mâini sau a depune orîșice efort merit să schimbe mediul din jurul individului.

Însă nu orîșicare activitate a individului derivă din poziția de viață a acestuia. Activismul social a individului presupune o atitudine critică față de realitate, și nu una conciliantă, ceea ce înseamnă că individul are o nevoie continuă de a medita desinestătător asupra celor ce se întâmplă în stat și lume și, la fel, o dorință de a preschimba viața spre bine. Însă o poziție pasivă de viață nu ar însemna o inactivitate completă. O astfel de poziție poate adapta și un elev conștiincios care ia doar note maxime, dar și un director de școală care lucrează cu o atitudine pătimașă. O astfel de situație presupune existența fricii față de inovații, orientării spre o gândire stereotipizată și lipsă de inițiativă. Poziția pasivă poate fi însoțită de o atitudine binevoitoare față de inovații, însă doar atunci cînd acestea sunt agreate de autorități și în cazul în care nu este necesar să lupți, să riști sau să fii responsabil pentru aceste inovații.

O poziție social activă are de a face cu activismul individului care se exprimă în principii acestuia, în consecvență în apărarea propriilor opinii. Existența acestuia presupune o anumită austeritate, reținerea anumitor dorințe și supunerea lor, în mod conștient, unor scopuri mai importante.

Fiecare dinstre aceste indicatoare caracterizează atitudinea persoanei față de propria activitate, față de oamenii din jurul acesteia, față de anumite principii și idealuri ale societății. Ele se pot manifesta diferit de la elev la elev în funcție de caracteristicile vârstei, de experiență personală acumulată, de nivelul de independență și de nivelul de activism. Școala primară este cea mai potrivită etapă de învățămînt pentru formarea unei poziții social active la elevi din motiv că odată ce elevii se încadrează într-o activitate intelectuală mai semnificativă, ei încep să se simtă mai maturi, depun efort ca să satisfacă așteptările celor din jur, se implică în activități specifice celor mai "vîrstnici". Ei manifestă interes față de activitățile comunității, tind să efectueze sarcini cu caracter social. Fiind

specifice elevilor din ciclul primar de învățământ, curiozitatea și aspirația de a se manifesta în fața adulților și colegilor contribuie la formarea activismului social la ei.

Formarea activismului social se realizează doar odată cu încadrarea individului în activitate, în procesul căreia are loc însușirea experienței societății în cele mai diferite manifestări ale acesteia. O poziție social activă se manifestă de cele mai dese ori în activitatea socială a elevilor.

Mecanismul formării activismului social are loc în următorul mod: înainte de toate este nevoie de cunoștințe și idei clare despre un fenomen sau altul. Spre exemplu, cultivând o poziție social activă la elevi referitor la subiectul activității profesionale, profesorul îi oferă cunoștințe noi elevilor despre această noțiune, despre rolul pe care aceasta o joacă în societate, despre valoarea ei. În scopul cultivării la elevi unei dorințe conștincioase de a se implica în activitatea profesională este nevoie ca elevilor să li se formeze o atitudine față de activitatea profesională care, la urma ei, atrage dezvoltarea sentimentelor cu caracter social. Aceste sentimente îi atribuie procesului de dezvoltare o conotație personală și astfel influențează durabilitatea abilității în formare. Cunoștințele și sentimentele generează necesitatea de a le aplica în comportament și acțiuni. Elevul va tinde să participe la diferite activități de care vor beneficia oamenii din jur și va fi sursă de inspirație prin exemplul său.

O condiție necesară pentru formarea activismului social la elevii din ciclul primar de învățământ e dezvoltarea independenței sau stimularea unui spirit activ ce, de obicei, se definește printr-o stare în care subiectul îndeplinește o anumită activitate. Există o opinie referitor la acest subiect în care se zice că noțiunea de activism nu poate fi aplicată la noțiunea de activitate pentru că orice activitate în sine este reprezentarea unui subiect activ. Întrădevăr, dacă un elev se implică benevol într-o activitate obștească, activitatea în sine și activismul acestuia sunt un tot întreg. Iar dacă el este forțat să se implice, și nu din propria dorință, activitatea care rezultă din acest proces nu poate fi caracterizată drept dovada activismului acestui individ.

Forța motrice în procesul formării activismului social este interesul care nu este altceva, decât o necesitate cu nuanțe (de emoții) pozitive, trecută dincolo de etapa motivării care îi atribuie activității omului un caracter captivant. Din punct de vedere al psihologiei, rolul stimulator al interesului constă în faptul că activitatea care se bazează pe acest interes și rezultatele acesteia trezesc o stare de bucurie, o stare de însuflețire, ceea ce îl inspiră pe individ să fie activ. Formarea interesului față de activități obștești este o sarcină complicată. De cele mai dese ori, pentru ca interesul să apară și să fie susținut un timp mai îndelungat, nu este îndeajuns să pui un obiectiv copilului și să-i explici avantajele acestuia. Mai eficient ar fi să i se formeze copilului un lanț de obiective, fiecare din acestea fiind de diferită talie. Obiectivele trebuie să fie aranjate într-un mod logic, astfel încât cele din apropiere să derive din cele

din mijlocul lanțului, iar cele din mijlocul lanțului să fie susținute în continuare de obiectivele îndepărtate.

Formarea activismului social la elevii ciclului primar de învățământ se produce într-un mod efectiv doar într-o atmosferă de însuflețire și de organizare eficace al activității acestora în procesul de interacțiune cu alți oameni. Un condiție necesară în acest sens reprezintă și incluziunea individului în colectiv. Cu cât mai vast și mai bogată e comunicarea dintre elevi, cu atât mai multe ocazii sunt pentru dezvoltarea capacităților sociale. Într-un colectiv de copii, în timpul activităților efectuate în comun are loc schimbul de informație, coordonarea obiectivelor comune, controlul reciproc, se dezvoltă capacitatea de a înțelege stările de spirit și motivele care stau la spatele faptelor altor oameni și respectiv se dezvoltă și capacitatea de a reacționa la acestea. Din experiența relațiilor inter-colegiale se formează empatia și sensibilitatea socială care îl ajută pe elev să-și constituie corect din punct de vedere psihologic relațiile cu colegii săi. Interacționând cu semenii săi, elevul poate să-și dezvolte capacitățile organizatorice, să asume rolurile de lider și de subaltern.

În procesul real de educare, este necesar să se țină cont de posibilitatea că nu toate componentele activismului social se vor dezvolta simultan, pentru ca să influențeze și mobilizeze componentele slab dezvoltate sau cele dezvoltate la diferiți indivizi din grupă. Profesorul trebuie să studieze trăsăturile caracterelor elevilor organizând lucrul în clasă în așa mod, încât toți elevii să ia parte pe măsură. Elevii din ciclul primar, de obicei, manifestă interes față de activitatea obștească, însă nu au experiența necesară, nu dispun de perseverența și insistența necesară. Primele eșecuri îi pot dezamăgi pe elevi, lor li se poate crea o atitudine negativă față de activitatea în cauză, ceea ce contribuie la crearea anumitor caracteristici precum pasivitatea, indiferență față de viața clasei, școlii, iar mai apoi și întregii societăți. De aceea este nevoie de suportul profesorului în dezvoltarea activității obștești a elevilor, în delegarea sarcinilor ținând cont de interesele elevilor, în procesul formării unei atitudini responsabile față de sarcina primită.

Poziția social activă a elevilor se dezvoltă cu succes într-un mediu cu un stil democratic de comunicare al profesorilor, atunci când profesorul este cointerestat în creșterea rolului elevilor în interacțiunea lor, când acesta implică pe fiecare individ în rezolvarea problemelor comune, când se crează cele mai favorabile condiții pentru autorealizarea individului.

În ciclul primar, dacă profesorul consolidează eforturile dezvoltării caracterului independent al elevilor, le respectă opiniile și le ia în considerație, dacă reușește să creeze un colectiv de elevi a cărui caracteristici sunt nivelul înalt de organizare și activismul, atunci elevii își asumă o atitudine social

activă care se va dezvolta în viitor. O pondere mare în procesul formării activismului social la elevii din ciclul primar de învățământ are autoorganizarea elevilor.

Un element la fel de important în procesul formării activismului social la elevi este și efortul pedagogului de a le dezvolta elevilor capacitățile organizatorice. În acest scop se folosește sistemul de sarcini schimbătoare care oferă posibilitatea fiecărui elev să-și încerce puterile în afacerile organizaționale. Aceasta poate fi activitatea în grupuri cu caracter temporar unde fiecare elev are posibilitatea de a fi în rolul liderului grupei sau a organizatorului unei activități comune. Un element la fel de important în procesul de dezvoltare a competențelor organizatorice este și instruirea elevilor în vigoarea formării abilității de a planifica, de a monitoriza, de a evalua propriul lucru și cel al colegilor săi.

Comunitatea socială modernă nu este limitată de reguli și obligațiuni care pot fi interpretate doar într-un singur mod, ci este condiționată de multe componente ce nu sunt accesibile unui copil. Acestea sunt: ideologia proclamată sau implicată de stat, normativele tradiționale, cerințele morale impuse de religie, realitățile relațiilor interetnice sau economice dintre oameni, volabilitatea criteriilor morale și juridice date de cursul real istoric. Cu siguranță, o sistemă atât de complicată de relații de dependență, obligațiuni și drepturi există în afara conștiinței unui elev din ciclul primar de învățământ.

Din toată multitudinea de interacțiuni omenești în comunitatea socială de care elevul va urma să se deprindă, cele mai accesibile lui sunt regulile de interacțiune cu oamenii din jur. Pe lângă relațiile în familia și mediul cel mai apropiat al acestuia, elevul se deprinde cu cu normativele din școală, din orgadă, din stardă unde sunt și copii de vârsta lui, dar și cei de o vârstă mai mică sau mai mare. Dacă în familia lui, religia este un aspect ce face parte din educația acestuia el se deprinde cu normativele și valorile care formează o atitudine religioasă și îndeamnă spiritul să tindă spre perfecțiune.

Copilul, fiind subiectul procesului de educație, reprezintă o identitate civică în formare treptată care însușește experiența societății, meditează asupra idelor, își formează propriile motivări și stimuli, care face alegeri din ce în ce mai conștiincios. Treptat are loc formarea capacităților personale, necesităților, intereselor și unei poziții social active care ajută la realizarea propriei analize critice al influențelor, atitudinilor și interacțiunilor. Apoi apare posibilitatea de a-și pune scopuri dacă copilul este conștient că vrea să se autoperfecționeze, să se autoinstruiască, să contribuie la procesul de formare a propriei personalități.

Manifestării personale al copilului, care este subiectul procesului de educație, sunt caracterisctce anumite aspecte ale vârstei. Copiii din ciclul primar de învățământ se deprind cu lumea din jur în baza activităților și emoțiilor lui. Afirmarea acestuia are loc treptat, pe măsură ce acesta se

încadrează într-un mod conștient în relațiile sociale, se încadrează în activități creative, sociale, intelectuale sau emoționale.

Activismul, fiind o calitate personală, presupune că elevul devine subiectul activităților sale și conduce propriul proces de dezvoltare în conformitate cu valorile universale ale omului și cerințele societății, și deaceia activismul, ca o calitate personală, exprimă starea elevului și atitudinea lui față de activități. Această stare se manifestă în dispoziția psihologică al activității acestuia: în concentrare, în atenție, în procesele cognitive, în interesul față de activitatea în cauză și în propria inițiativă. Activismul prevede o relație schimbătoare dinte subiectul și obiectul vizat care presupune existența următoarelor momente: abordarea selectivă a obiectelor, stabilirea obiectivelor și sarcinilor care trebuie să fie rezolvate după selectarea obiectului, preschimbarea obiectului în cursul activității direcționate să soluționeze problema. Dezvoltarea activismului la elevi are loc de-a lungul întregului proces de dezvoltare a individului – de la nivelul unde copilul reproduce și imitează activitățile celor din jur la nivelul unde copilul caută și execută propriile idei, și pînăce ajunge la nivelul unde el este creatorul acestora. O schimbare semnificativă în activismul acestuia se reflectă și în activitățile lui, iar dezvoltarea personală se reflectă în starea activismului.

Dacă activitățile acestuia reprezintă o unitate de caracteristici obiective și subiective personale, atunci activismul lui ca cel a subiectului activității reprezintă nu activitatea propriu-zisă, cît caracterul și nivelul acesteia care infulțează procesul de stabilire a obiectivelor și procesul de conștientizare motivării metodelor adoptate în activitatea acestuia.

Fiecare copil, independent de aspectele procesului lui de dezvoltare și de nivelul de pregătire, atingînd o anumită vîrstă se regăsește într-o poziție plăcută și acceptată de societate. Astfel el nimereste într-un sistem de condiții obiective care determină caracterul activității și vieții lui în această etapă a vieții sale. Copilului este necesar să corespundă așteptărilor pentru că doar astfel el se poate simți la nivelul statutului său și să poată să primească plăcere de la acesta.

Activitățile didactice cu caracter social creează condițiile necesare pentru formarea poziției de viață a elevilor atunci cînd ei sunt încadrați în activități practice conversive. Acestea trebuie să nu fie în formă de joc, cît sarcini serioase cu caracter real care să inspire simțul de responsabilitate.

Astfel, condițiile cele mai importante în procesul formării activismului social la elevi sunt activitățile comune pentru întregul colectiv ai clasei care este condiționată de un obiectiv comun, stilul democratic de conducere a colectivului, dezvoltarea relațiilor umane și colegiale dinte elevi, însușirea competențelor organizatorice de către elevii din ciclul primar de învățămînt.

Bibliografie

1. Brown, L.T., Anthony, R.G., Continuing the search for social intelligence, în *Personality and Individual Differences*, 1990, Vol. 11, No.5, pp.463-470.
2. David, D., *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. Goleman, D., *Inteligența socială*, Editura Curtea Veche, București, 2007.
5. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива; Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М., «Просвещение», 1978 г.
6. Савин Н.В. Педагогика; М.: Просвещение, 1978.
7. Харламов И.Ф. Педагогика; М.: Гардарики, 1999.

MOTIVAȚIA ÎN MUNCĂ

Popescu Maria, lector UPS „Ion Creangă”

Summary

Most people in the labor is almost half the time for sleep. Human adaptation to the requirements of labor is a continuous process of modeling the behavior of the actual individual personality and personality traits. Work is an essential correlate of human adaptation to social life in general.

Motivation to work in the family develops in early years of independence with the support trend in human action. This trend should be encouraged by parents and teachers geared toward useful activities with formative purpose. It is important that professional motivations to be planted in the school while conducting instructive - educational process.

Cuvinte-cheie

motivație, muncă, performanță, succes profesional, orientarea profesională.

Prognozarea socială a activității umane fiind un fapt obiectiv de divizare a muncii generează un caracter specific al motivațiilor ei. Deoarece activitatea umană cu acțiunile, ce fac parte din componența activității, servesc nemijlocit în procesul divizării muncii la satisfacția necesităților nu atât personale cât la cele sociale, acțiunea omului nu poate apărea instinctiv ci doar în măsura înțelegerii dependenței satisfacerii necesităților personale de la îndeplinirea acțiunilor la cele îndreptate la satisfacerea necesităților sociale. Motivația reprezintă un vector psihic intern activat de trebuțe (motivația intrinsecă) sau 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 acel produs care e obținut în urma activității sale și un efect social: acționând asupra obiectelor el influențează asupra oamenilor.

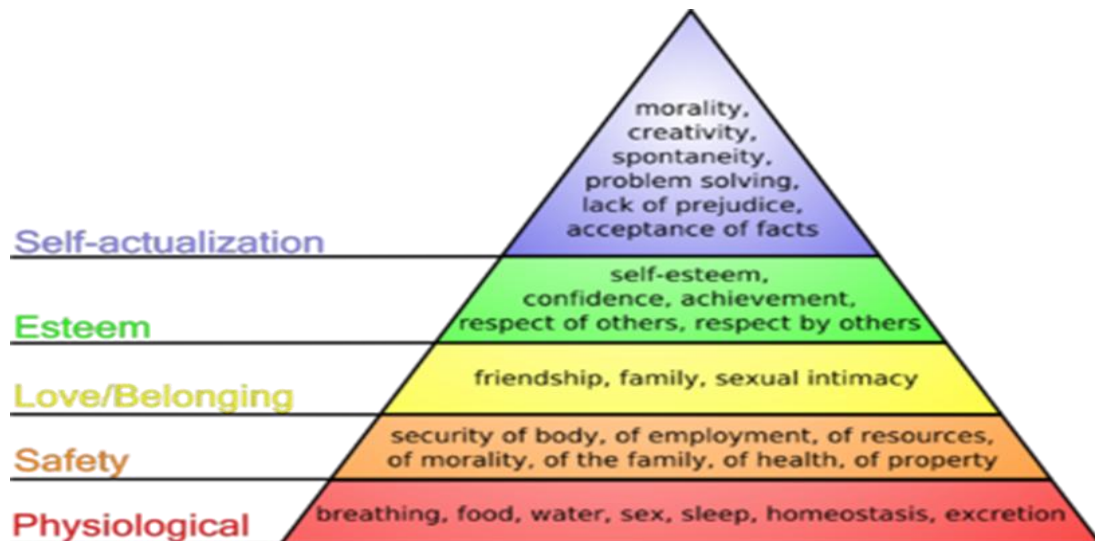
Studierea motivației a dus întotdeauna către investigarea nevoilor și a intereselor individuale. Subsumate ariei largi a motivației cele două elemente exprimă: latura biologică înnăscută a motivației (nevoile), dar și latura individuală, subiectivă (interesele). Nevoile apar astfel ca fiind determinanții 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. Mulți autori pun 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 pe conținut sau pe procesele motivaționale, aceste teorii s-au divizat în:

➤ 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.

➤ 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: teoria așteptărilor a lui Vroom și teoria echității a lui Adams.

Plecând de la nivelele cele mai scăzute ale trebuințelor, Maslow a construit o teorie asupra motivației care poartă numele de teoria ierarhică a trebuințelor (motivației). Ideea centrală a acestei teorii este că fiecare individ uman urcă pe o scară a motivelor pe măsura satisfacerii fiecărei trebuințe în parte, plecând de la bază către vârful piramidei. Maslow bazându-se pe concepția lui Meio a propus următorul principiu al trebuințelor/necesităților:



Cunoașterea acestei ierarhii este utilă în explicarea comportamentului angajaților în câmpul muncii și motivarea lor pentru a munci productiv. Este important să se știe că:

- ✚ trebuința care motivează comportamentul este cea nesatisfăcută;
- ✚ o trebuință nu apare ca motivație decât dacă cea anterioară a fost satisfăcută;
- ✚ apariția unei trebuințe noi după satisfacerea alteia se face gradual, nu brusc;
- ✚ cu cât o trebuință este mai spre vârful piramidei, cu atât este mai specific umană (satisfacerea lor produce fericire);
- ✚ satisfacerea trebuințelor generează reducerea tensiunii interne, nesatisfacerea lor o perioadă îndelungată pune în pericol existența fizică și psihică a omului.

McClelland a propus teoria celor trei necesități: necesitatea de realizare, necesitatea de putere, necesitatea de afiliere.

Teoria ERG a fost elaborată de Alderfer în urma prelucrării piramidei lui A. Maslow. Autorul a utilizat un set redus de trebuințe și anume: trebuințe legate de existență (E); trebuințe legate de relațiile cu semenii (R); trebuințe de creștere (G). Alderfer susține că asupra individului poate acționa mai mult de o necesitate și că nesatisfacerea unor trebuințe de la nivelurile superioare duce la creșterea dorinței de a satisface trebuințele de la nivelul inferior.

Teoria bifactorială elaborată în 1950 de F. Herzberg arată ce anume motivează oamenii prin două categorii de factori și anume: de igienă (condiții de muncă, relații interpersonale, salariul, securitatea muncii) și motivaționali (realizările personale, responsabilitățile). Teoria dată ulterior a fost depășită prin susținerea ideii unui “continuum motivațional” în sensul că orice element al muncii are capacitatea de a genera atât satisfacția cât și insatisfacția în muncă.

Teoria elaborată de McGregor în 1960 evidențiază atitudinea managerilor asupra comportamentului lucrătorilor. Teoria X pornește de la premisa că angajaților le displace munca și de aceea ei vor munci productiv numai dacă vor fi controlați. Teoria Y pornește de la premisa că lucrătorii acceptă responsabilitățile și muncesc productiv dacă astfel își ating scopuri personale. Deci, conform teoriei X, factorii ce motivează angajații sunt legați de preocupările pentru securitatea personală, iar conform teoriei Y, motivația angajaților este legată de autorealizare.

Teoria echității elaborată de Adams pornește de la premisa că oamenii sunt motivați de atingerea și menținerea unui sens al echității. Angajații fac o comparație între efortul depus și recompensa primită. Teoria așteptării a lui Vroom susține că motivația depinde de măsura în care oamenii doresc ceva anume și de măsura în care ei cred că pot obține acel ceva. Relația comportament-rezultat este caracterizată de trei factori și anume: așteptarea, performanța-recompensa, valența. Teoria

dată explică motivarea ca un proces complex în care subiecții analizează șansele pe care le au în obținerea anumitor rezultate în măsura în care aceste rezultate sunt atrăgătoare pentru ei.

Majoritatea oamenilor se află în activitatea de muncă aproximativ 100.000 ore din viață, 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 de modelare continuă a personalității individului la nivelul comportamentului efectiv și al trăsăturilor de personalitate. Munca este un corelat esențial al adaptării omului la viața socială în general. Toți psihologii care au studiat psihologia muncii 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.

Motivația pentru muncă se dezvoltă în familie din primii ani de viață având 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. Adaptarea omului la cerințele muncii este un proces cu durată variabilă de compatibilizare a caracteristicilor individuale cu cele ale unei activități profesionale definite. În ajutor poate veni 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 subiectului 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 start adaptarea subiectului în câmpul muncii, astfel, să fie evitată irosirea de efort și timp.

Orientarea școlară are ca scop formarea reprezentărilor profesionale, lichidarea reprezentărilor stereotipe ale profesiilor. Determinând imaginea școlară de sine și contribuind la concretizarea intențiilor de viitor ale tinerilor orientarea școlară formează viziunea lor asupra profesiilor. De fapt tinerii se află într-o stare extrem de dificilă, conform statutului lor social tinerii pot fi numiți „orfani social”, cu atât mai mult la noi în țară, dat fiind faptul, că pe de o parte, părinții, din cauză propriilor

convingeri și poziții care s-au cristalizat într-o altă formațiune social- economică, nu-i pot ajuta în alegerea unei căi corecte în viață, iar pe de altă parte, în jur se produc reforme care cer formarea unor poziții ce le-ar asigura succesul în viață, iar în școala orientală profesională este neglijată. Însă, oricât de bună și completă ar fi orientarea profesională sau selecția, ele ne pot da schița a intențiilor și orientărilor ci doar o „radiografie” a potențialului de muncă al persoanei la un nivel general și întrucâtva abstract. Aceste două premise condiționează o bună adaptare la muncă și au ca ultimă instanță performanța, dar nu sunt suficiente în a o determina. Este nevoie ca pe acest fond să se realizeze un proces de învățare care să conducă la dobândirea de cunoștințe, deprinderi, abilități, atitudini, interese și valori fără de care performanța nu este posibilă. Formarea profesională se realizează fie prin rețeaua școlară fie prin centre de calitate, sau prin centre de formare specializate pe domenii care oferă cursuri, stagii, programe de instruire individuală sau prin calificare la locul de muncă. Fiecare funcție se deosebește de altele din aceeași profesie prin cerințe specifice cărora persoana este mai mult sau mai puțin pregătită să le facă față. Prin învățare, corespondență dintre calitățile individuale și cerințele postului se îmbunătățește. Este important ca în fiecare caz particular să se completeze pregătirea cu o cantitate de cunoștințe, deprinderi, abilități suficientă pentru o performanță optimă. Determinarea necesităților de formare se realizează prin raportarea cunoștințelor și deprinderilor profesionale existente la un model care reprezintă necesarul de capacități pentru o bună performanță în muncă. Clarificarea necesităților de formare este urmată de alegerea unui modalități, proiectarea unui program, eșalonarea în timp și măsurarea ulterioară a performanței /comportamentului de muncă (feed-back-ul formării). Sunt câteva etape de formare:

- Formarea atitudinilor,
- Formarea deprinderilor motrice,
- Formarea cunoștințelor,
- Formarea directă (instruirea la locul de muncă).

În urma lor se dezvoltă competența în muncă. Competența 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 performanță ci numai în interdependență cu ceilalți. Competența este rezultatul formării profesionale, care la rândul său este condiționată de factori de personalitate susmenționați și de conținutul și eficiența metodelor și căilor de formare. Ea are o evoluție în timp în sensul că învățarea în sens larg (experiență + formare) contribuie la ridicarea nivelului de competență. Dinamica actuală a profesiilor impune cu necesitatea 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. În cazul muncilor manuale acest lucru este mai greu de realizat datorită faptului că cerințele de competență sunt strict legate de nivelul tehnologic al utilajelor ce deservește muncile intelectuale fiind mult mai dinamice, impun o reactualizare periodică a pregătirii profesionale. 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. Munca este un corelat esențial al adaptării omului la viața socială în general.

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.

Factori intelectivi. Aptitudinile pot fi înnăscute sau dobândite prin învățare; există aptitudini predominant înnăscute care sunt hotărâtoare pentru reușita în numele profesiei, cum sunt cele muzicale, sportive sau didactice, în timp ce alte aptitudini sunt formate și dezvoltate prin învățare, independent de potențialul motiv de aceea prezența sau absența lor la începutul unei cariere este mai puțin importantă. În cazul acestora din urmă orientarea și selecția profesională, adaptarea la cerințele muncii și performanțele deosebite sunt condiționate de calitatea procesului de formare și de factorii de personalitate. La reușita profesională contribuie, în proporții diferite, două categorii de aptitudini:

- ✓ Generale – care garantează reușita la toate activitățile – memoria, atenția, spiritul de observație, ele au o bază creditară dar se dezvoltă prin învățare și exersare.
- ✓ Speciale – care sunt decisive pentru reușita într-un anumit anumit domeniu de activitate, fiind eterogene ca structură ele includ, în configurații specifice cerințelor unei activități, aptitudini simple și complexe, înnăscute sau dobândite.

Există ocupații în care aptitudinile speciale joacă un rol foarte important – învățător, psiholog, pilot de avion, muzician, actor, pictor. Reușită în aceste domenii sunt condiționate, în mare măsură, de aptitudini speciale cu dominantă înnăscută, (empatie, dragostea de oameni, viteza de reacție, coordonare senzorio – motorie specifică activității, spirit de observație etc.).

Inteligența, considerată o aptitudine generală, poate fi definită ca aptitudinea de a înțelege, de a stabili relații între elementele unei situații, de a deduce implicații, de a reorganiza datele experienței anterioare pentru a rezolva problema (în sens larg), de a învăța, de a se adapta în mod flexibil la mediul proxim. Dintre aptitudinile generale inteligența are cea mai consistentă determinare ereditară, dar mediul stimulat sau sărac, poate influența între anumite limite, dezvoltarea potențialului nativ în ontogeneză.

Factori nonintelectivi. În afara factorilor intelectivi, care determină calitatea proceselor de tratare a informațiilor, succesul este condiționat de factori nonintelectivi și complecși care modulează orientarea în varii situații și modul de gestionare a resurselor cognitive și energetice. Factorii de personalitate condiționează modul în care inteligența și aptitudinile, ca instrumente mintale, sunt folosite eficient pentru finalizarea activității. Dintre factorii de personalitate motivanți pentru performanță, forța eului și atitudinile corelează semnificativ cu realizările profesionale. Acești factori pot fi considerați ca predicatori ai succesului profesional întrucât sunt relativ stabili și mai ușor de măsurat prin teste și chestionare. În funcție de gradul lor de generalitate, acești factori operează diferențiat, dar studiile complexe evidențiază corelații semnificative cu succesul profesional.

Gary Johns susține că conceptul de motivație nu este ușor de definit. Totuși, din perspectiva unei organizații sau întreprinderi, 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 restrâns, constă în corelarea necesităților, aspirațiilor și intereselor personalului din cadrul organizației cu realizarea obiectivelor și exercitarea sarcinilor, competențelor și responsabilităților atribuite în cadrul organizației sau întreprinderii. În sens larg, motivarea rezidă în ansamblul de decizii și acțiuni prin care se determină stake-holderii organizației să contribuie direct și indirect la realizarea de funcționalități și performanțe de ansamblu superioare, pe baza corelării intereselor acestora în abordarea și realizarea obiectivelor organizației și ale subsistemelor sale. 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 rândul 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 dependență puternică a satisfacțiilor și insatisfacțiilor fiecărui angajat din organizație, a evoluției sale de motivare exercitată în organizație.

➤ Rolul economic – se referă la condiționarea indirectă dar substanțială a performanțelor economice ale fiecărui angajat în organizație, de motivare ce predomină cadrul său.

➤ Rolul social - reprezintă efectul sinergetic al precedentelor roluri în planul elementelor psiho-sociologice.

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.

Este important în procesul muncii să se interacționeze cu propria motivație, angajatul să fie capabil să învețe să se automotiveze în realizarea unei sarcini, a unui proiect, în desfășurarea activității prestate. Este important să se înțeleagă de ce se amână realizarea sarcinilor, a proiectelor – că: “îmi este greu”, „nu-mi este clar”, „nu știu”, „nu pot” etc. Cum putem să creștem motivarea ?

Formula creșterii puterii motivației este $PM = \frac{T \times R}{DR}$, unde

PM – este puterea motivației sau supermotivarea,

T – sunt trebuințele (poate fi și dorința inclusiv),

R – remunerarea (materială, nematerială),

DR – sunt dificultățile în realizare (pot fi atât fizice cât și cognitive).

Pentru ca să creștem nivelul motivației trebuie să diminuăm nivelul dificultăților în realizarea scopului propus. Soluțiile pentru aceasta sunt următoarele:

- ✓ Planificarea care contribuie la clarificarea sarcinilor;
- ✓ Efectuarea “pașilor mici” care apropie treptat subiectul către scopul final;

- ✓ Împărțirea lucrului pe etape, atingerea scopului să fie împărțit pe etape;
- ✓ Legea celor “15 minute”, în fiecare zi să se sacrifice 15 minute și astfel persoana se apropie treptat de scopul final.
- ✓ Tehnica “cașcavalul olandez” care apropie considerabil subiectul către scopul final.

Deci, pentru a crește nivelul motivației trebuie de scăzut nivelul DR și de crescut nivelul T și R. Este evident faptul că, cu cât remunerarea este mai aproape cu atât persoana este mai motivată în realizarea sarcinii propuse sau a unui proiect. Instrumentele pentru susținerea remunerării îndepărtate pot fi:

- ✚ Premiery (plimbare, dulciuri, hobby, rețele sociale etc.);
- ✚ Lauda – care poate fi atât din afară, cât și din interior (autolăudarea);
- ✚ Spirala ascendentă – când este conștientizată funcționează foarte bine;
- ✚ Bonusurile – observarea micilor schimbări în propria personalitate (experiența acumulată, statutul, învățarea a ceva nou etc.).

Motivația pentru performanță este o motivație intrinsecă învățată și auto-întărită, performanța recunoscută de ceilalți ca fiind valoroasă (succes) produce plăcerea răsplatei și întreține motivația ulterioară indiferent de eșecurile secvențiale – “Dacă ai reușit - continuă, dacă nu ai reușit - continuă”.

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 favorabile legate de munca eficientă (seriozitate, conștiinciozitate, perseverență, cultul „lucrului bine făcut”, punctualitatea, inițiativa, rigurozitatea și voința de finalizare) 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 vârstă, sex, status material, experiență profesională anterioară, interese și preferințe, stil de viață (de exemplu, unele studii au constatat că cele mai eficiente secretare sunt celibatatele peste 35 de ani, cu vechime în muncă, cu neîmplinire în viață personală, dedicate în întregime muncii lor). Stilul cognitiv congruent cu domeniul – în cazul muncilor academice și de cercetare aceasta include nivele ridicat de inteligență, angajare profundă, muncă susținută, date biografice de o anumită factură (proveniența din clasa mijlocie, primul

născut sau copil unic, crescut de un singur părinte, întâlnire cu un profesor care i-a deschis gustul pentru un anumit domeniu).

Resursele acționale constau 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 succeselor sau remodelat în caz de eșec.

În situația de muncă productivă, 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 (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 (învățare în sensul cel mai larg), remodelări ale personalității. O categorie specială de factori situaționali sunt de natură organizațională: cultura și climatul din cadrul organizației sau întreprinderii, stilul de conducere, care condiționează, la rândul lor, conduita de succes.

Unele organizații favorizează succesul profesional oferind sancțiuni premiale pentru realizările deosebite (promovare pe bază de merit și nu de vechime, salarizare în funcție de realizările concrete, oportunități de formare suplimentară etc.) în timp ce altele sunt net defavorabile motivării pentru succes a individului (promovare pe criterii extraprofesionale, politică salarială nestimulativă, stil autoritar de conducere etc).

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 (claritatea alegerii vocaționale, deprinderi de muncă eficientă și de studiu independent, interesul pentru domeniu, motivația pentru performanță).

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. O imagine de sine nefavorabilă este un mod constant generatoare de eșec. Persoanele care nu au încredere în forțele proprii pentru că se consideră lipsite de valoare, pline de defecte, incapabile de performanțe deosebite, nu știu să-și folosească în mod eficient resursele, chiar dacă acestea sunt de nivel superior, nu știu să profite de oportunități, nu se angajează în activitate din cauza fricii de eșec în viață și în profesie.

Alegerea unui profesioni nepotrivite stilului de personalitate, înclinațiilor, intereselor și aptitudinilor poate fi principala cauză de eșec profesional. Neconcordanța dintre cerințele muncii și caracteristicile persoanei se poate manifesta nu numai în sensul deficitului (suprasolicitare) ci și al unui potențial peste nivelul cerințelor. În acest caz persoana va fi subsolicitată, se va simți nemulțumită și va trăi subiectiv ca pe un eșec oricărei performanțe, chiar net superioară cerințelor postului.

Bibliografia:

1. Constantin T. Predictorii ai persistenței motivaționale. Rolul implicării motivaționale. În: T. Constantin (coord.). Determinanți ai motivației în muncă. De la teorie la analiza realității organizaționale. Iași: Editura Universității „A. I. Cuza”, 2009.
2. Constantin T. Managementul resurselor umane. Iași: Institutul European, 2002. 336 p.
3. Dider N. Ghid practic pentru formarea profesională. Concepere, animare și evaluare. Paris - București: INSER, 1996.
4. Gheorghe D., Tomița I. Productivitatea muncii. Craiova: Editura Universitară, 1997. 207 p.
5. Micle M. Motivație – modele clasice și interogative. În: Revista de Psihologie/Serie nouă. Tomul 54, nr.1-2, 2008.
6. Sîrbu M. Delimitări conceptuale ale muncii. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Chișinău: CEP UPS ”Ion Creangă”, 2009. Vol. 1. p. 511-517.
7. Sîrbu M. Importanța muncii în viața omului. În: I. Racu (coord.). Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2010. p. 107-110.

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ СТРАХИ. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ.

Саковская Ольга, к.пс.н., доцент кафедры
психологии труда и организационной психологии
ЯрГУ им. Демидова

Summary

The article discusses the role and place of emotions in management. Based on the results of the phenomenological study, allocated fears that are specific to the leaders in management.

Ключевые слова

управленческая деятельность, эмоции, страх.

Управленческая деятельность руководителей специфична, она предъявляет высокие требования к личности, также определяет круг психологических проблем, с которыми руководитель должен эффективно справляться. С. И. Выгонский считает, что умение работать психологически с собственным «Я» - одно из важнейших условий выживания любого руководителя. С. И. Выгонский считает, что эта категория людей наделена чертами, которые складываются в целостный психологический портрет. Типичный управленец уравновешен, невозмутим, устойчив к стрессам, коммуникабелен, ориентирован на перемены в общественных настроениях, в том числе связанных с положением других собратьев по профессии.

Казалось бы, откуда у такой личности могут появиться страхи? Тем не менее, наличие страхов у руководителей есть неоспоримый факт. Феномен «страха» как эмоционального проявления в жизни человека изучали отечественные и зарубежные психологи А. И. Захаров, К. Э. Изард, Х. Келер, Ф. Риман, В. Ф. Березин, А. Кемпински, А.В. Карпов, О.Н.Саковская, Й. Фраймут. Их идеи легли в основу теоретической базы данной работы.

Стрессы в управленческой деятельности характерны для каждого руководителя, это особым образом сказывается на ее эффективности. Основными компонентами стресса являются физиологические, поведенческие и эмоциональные составляющие. Все они, безусловно, представляют интерес. В нашем исследовании был изучен эмоциональный компонент.

Эмоциональный компонент стресса включает различные чувства – страх, возбуждение, гнев, подавленность и др. Особый интерес вызывает изучение стрессового эмоционального компонента - «страх» руководителя. Страх представляет собой негативную эмоцию, вызванную реальной или потенциальной угрозой в профессиональной деятельности руководителей.

Проблема страхов руководителей мало изучена в отечественной и зарубежной литературе, что и вызвало необходимость проведения данного исследования.

Традиционно рассматриваемый в качестве одной из первичных эмоций наряду с радостью, гневом и печалью, страх является эмоцией избегания сознательно распознаваемой, обычно внешней, реальной опасности. В отличие от страха, тревога является эмоцией избегания воспринимаемых, но по большей части нераспознанных опасностей, в то время как фобии представляют собой иррациональные навязчивые идеи и характеризуются тщательным избеганием специфических объектов или ситуаций. Слова «страх», «тревога» и «фобии» иногда ошибочно используют в качестве взаимозаменяемых терминов. В определенном отношении такое смешение можно понять, поскольку все три слова означают состояние возбуждения, возникающее в результате осознания человеком недостатка сил и способностей или отсутствием возможности справиться с некоторой угрожающей ситуацией, причем страху, тревоге и фобиям соответствуют сходные физиологические состояния.

В теории управления существует понятие «организационных страхов» или «страхов на рабочем месте», которые А. В. Карпов в своей работе «Психология менеджмента» определяет, как «стабильные негативные эмоциональные состояния, возникающие как ответ на реальную или потенциальную угрозу блокирования основных профессиональных мотивов личности». [1, стр. 562]

Главные, среди организационных страхов А. В. Карпов, Н. П. Ревская, О.Н.Саковская [1,2], выделяют следующие:

- «Страх потерять работу».
- «Страх не справиться с работой».
- «Страх допустить ошибку».
- «Страх быть обойденным другими».
- «Страх потерять собственное «Я».

Причины для страхов действительно существуют. В персональном журнале «Генеральный Директор» описываются актуальные угрозы для бизнеса. Эти данные основаны на исследованиях крупных компаний: «КПМГ», Кемеровская торгово-промышленная палата, «Лаборатория Касперского». На основе исследований даются советы руководителям, которые помогут избежать неприятных ситуаций и повысить личную безопасность собственника, Генерального директора, любого руководителя. Необходимо вести бизнес легально, государство будет на стороне компании, - это не даст повода обвинить компанию в нарушении закона,

затруднит противоправные действия. Руководителю необходимо нанять персонального водителя - это обеспечит безопасность личной жизни. Социальные сети использовать только в целях бизнеса. Не приобретать личное оружие, если не имеете навыков его применения. Руководителям необходимо объяснить близким, в чем им следует проявлять осторожность. [3] Становится очевидным, что деятельность руководителя сопровождается не только высокой ответственностью, но и повышенным напряжением, связанным с сохранением безопасности, сохранением репутации и принятием эффективных решений.

Наряду со страхами руководителей, существуют и страхи у подчиненных. Й. Фраймут выделяет типичные страхи у подчиненных. Страх получить отказ; страх перед руководством; страх быть наказанным; страх потерять рабочее место, увольнение; страх обесценивания собственной компетенции; страх не получит повышения; стать жертвой реорганизации; страх допустить ошибку или показать свою слабость; страх перед осуждением или обратной связью; страх перед интригами или страх оказаться «за дверью» и др. [4] Человеком, который боится чего-либо или кого либо, легко управлять, манипулировать. В состоянии страха возрастает чувство неуверенности и некомпетентности, потеря собственного достоинства, приводящая к абсолютной беспомощности.

Й. Фраймут также указывает на гипертрофированное чувство самосохранения. Люди вместо преодоления психологических трудностей, начинают намеренно избегать определенных жизненных обстоятельств, из опасения, что они могут обернуться для нас очередным негативным опытом[4]. Он также говорил о том, что страх способен полностью подчинить себе мышление. Мысль останавливается на одном: найти выход из стрессовой ситуации.

Несмотря на то, что в литературе встречается описание страхов в профессиональной деятельности, представляет очевидный интерес исследование специфических страхов руководителей в управленческой деятельности.

Для проведения данного исследования нами был использован метод интервью, позволяющий получить в ходе непосредственного общения с респондентами качественную информацию о содержании страхов. Качественный анализ данных осуществлялся путем применения метода типологизации. Данный метод позволяет сортировать ключевые исследовательские показатели по типам на тематические блоки, в исследовании он применяется для обозначения показателей страхов руководителей и их влияния на управленческую деятельность.

Приведём список вопросов для интервью:

1. Какие эмоции руководители могут переживать на работе?
2. Раскройте понятие «страх руководителя».
3. Чего может бояться руководитель?
4. Как страх может изменять поведение?
5. Как страх влияет на принятие решений?
6. Как страх влияет на реализацию решений?
7. Какие ситуации, вызывающие страх, возникали в Вашей работе?
8. Чего могут бояться другие руководители?
9. Представьте ситуацию страха на рабочем месте. Опишите ее.

В ходе обработки мы также провели частотный анализ, позволяющий определить частоту встречаемости признака в выборке испытуемых, а именно частоту встречаемости показателя страха на группе руководителей и контрольной группе подчиненных.

Гипотеза исследования:

Содержание страхов руководителей имеет специфическое отличие от содержания страхов подчиненных (содержание страхов определяется спецификой управленческой деятельности).

Интервью и психометрические замеры проводились в период с 2012 по 2013 гг. В исследовании приняли участие руководители – экспериментальная группа, и подчиненные – контрольная группа.

В целом выборка составила 60 человек, из них: 30 руководителей и 30 подчиненных. Экспериментальную группу составили руководители высшего, среднего и низшего звена разных профессиональных сфер деятельности (директора, руководители отделов, руководители государственных и коммерческих организаций). Контрольную группу составили подчиненные разных профессиональных областей. Возрастной диапазон составил от 20 до 60 лет. Фактор пола при проведении исследования не учитывался в связи со сложностью формирования гомогенной по данному признаку выборки.

Данные, полученные в результате проведения интервью, обрабатывались в несколько этапов. Этапы сочетают в себе качественные и количественные методы обработки и анализа данных: 1) типологизация основных феноменов, 2) частотный анализ, 3) метод математической статистики - критерий χ^2 - угловое преобразование Фишера. Исследование содержания страхов в управленческой деятельности с помощью интервью осуществлялось на двух группах.

Качественная информация нами была разбита на 6 блоков, в каждом из которых были выделены ключевые признаки, и подсчитаны процентные доли каждой выборки по данным признакам. Для проведения статистического сравнения нами были взяты признаки страхов, названные руководителями и подчиненными, с процентной долей испытуемых > 0,25.

На основе приведенных результатов можно сказать, что в работе руководителей присутствуют как положительные, так и отрицательные эмоции. Как видно из табл.1. значимое различие получилось по показателю «положительные эмоции». Руководитель испытывает больше положительных эмоций, так как на данную работу он идет осознанно, заранее желая получить моральное удовлетворение от работы, не смотря на все ее сложности. Мнение подчиненных, в меньшей степени, но подтверждает данный вывод.

Таблица №1

Соотношение положительных и отрицательных эмоций в работе руководителей

Признаки	P,%	П,%	ϕ^*	P-level	
Положительные	60	36,7	1,802	0,036	*
Отрицательные	30	46,7	1,34	0,090	+

+ - тенденции достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$

* - различия на уровне значимости $p < 0,05$

Отмечается тенденция к достоверным различиям ($p < 0,10$), по показателю «отрицательные эмоции». Возможно, в своей профессиональной деятельности они чаще сталкиваются с эмоциями, присущими деловому подходу руководителя, а положительные эмоции остаются вне поля зрения подчиненных.

Таблица №2

Эмоции руководителей на работе

Признаки	P,%	П,%	ϕ^*	P-level	
гнев, срыв	16,7	26,7	0,945		
уныние, грусть, досада	26,7	23,3	0,306		
волнение, тревога	43,3	26,7	1,356	0,088	+
страх	23,3	40	1,402	0,081	+

удовольствие	13,3	33,3	1,871	0,030	*
радость	16,7	66,7	4,140	0,000	***
гордость	16,7	30	1,228		

+ - тенденции достоверных различий на уровне значимости

$p < 0,10$

* - различия на уровне значимости $p < 0,05$

*** - различия на уровне значимости $p < 0,001$

Как видно из табл.2 значимые различия по переживаемым эмоциям руководителями на работе получились по показателям: «радость» и «удовольствие». Это может быть связано с тем, что в данных показателях присутствует защищенность, которую он испытывает независимо от личности, характера, отрицательных и положительных качеств руководителя. Соответственно, подчиненный проецирует свои эмоции на руководителя. Меньшая процентная доля руководителей назвали в положительных эмоциях «радость и удовольствие». Это те руководители, которым нравится их работа, дающая положительный результат, и для которых управленческая деятельность является сферой для самореализации.

Отмечается тенденция достоверных различий ($p < 0,10$) по показателям «волнение, тревога», «страх», которые свойственны руководителям. Это можно объяснить тем, что «страх» как кратковременная эмоция возникает чаще у подчиненных в связи с наличием предмета страха. У руководителей есть предрасположенность к состояниям «волнения и тревоги», которые могут быть основаны на неосознанных внутренних страхах.

В результате интервью были выявлены страхи руководителей в управленческой деятельности, которые приведены в таблице 3. Значимые различия в области страхов руководителей получились по следующим показателям: «не справиться с ответственностью», «финансовые потери, кризис, банкротство», «потеря ключевых сотрудников», «не выполнение обязательств на работе», «наказания, штрафы, закон», «проверки», «не вовремя выполненная работа». Ю. В. Щербатых в своей книге «Избавься от страха» пишет: «страх ответственности, практически, не имеет под собой биологических корней, а обуславливается почти исключительно социальными механизмами. Сущность этого страха заключается в том, что, принимая какое-то важное решение, человек берет на себя ответственность за его последствия, а в случае неудачи ему не только грозит осуждение или наказание со стороны социума, но и он обречен на длительные самообвинения, способные отравить всю последующую жизнь». [5]

Показатель страха «финансовые потери, кризис, банкротство» есть те независимые от руководителя обстоятельства, которые для руководителя очевидны и значимы, и способны помешать его профессиональной деятельности. При «потере ключевых сотрудников» организация или предприятие однозначно несет финансовые потери, затраты на обучение новых кадров, нарушается стабильность в работе коллектива, повышается оборот кадров. Показатели страхов «не выполнение обязательств на работе», «наказания, штрафы, закон», «проверки», «не вовремя выполненная работа», - это проекция подчиненных, так как именно от подчиненных зависят сроки выполнения работы, качество и соответствие требованиям законов.

По показателям «гнев, выговор вышестоящего руководства», «вышестоящего руководства», «неудачи, случайности», «недоработки, невыполнение задач сотрудниками» можно сделать обобщение: для руководителей они имеют место быть, но выделяет их больший процент подчиненных. Подчиненный боится вышестоящего руководства и это можно объяснить, во-первых, тем, что, страх перед руководством принято считать неотъемлемой частью русского менталитета. Значимые различия по показателю «неудачи, случайности» можно объяснить тем, что подчиненные чаще руководителей недооценивают свои силы. Подчиненные считают, что приложение усилий не приведет ни к какому результату.

Таблица №3

Страхи руководителей

Признаки	P,%	П,%	φ*	P-level	
ответственность за других людей	20	33,3	1,174		
допустить ошибку	30	46,7	1,340	0,090	+
не справиться с ответственностью	90	36,7	4,632	0,000	***
неопределенности, неизвестности	40	36,7	0,259		
финансовые потери, кризис, банкротство	73,3	30	3,474	0,000	***
не выполнение обязательств на работе	53,3	90	3,335	0,000	***
лишиться места, увольнение, сокращение	33,3	50	1,321	0,094	+
конфликты в коллективе	20	33,3	1,174		
наказания, штрафы, закон	13,3	66,7	4,508	0,000	***

собственной некомпетентности	16,7	30	1,228	0,100	+
гнев, выговор вышестоящего руководства	30	60	2,374	0,007	**
потеря авторитета, уважения коллектива	40	56,7	1,301	0,098	+
плохие результаты работы	26,7	23,3	0,306		
проверки	6,7	43,3	3,532	0,000	***
недоработки, невыполнение задач сотрудниками	6,7	30	2,459	0,006	**
неудачи, случайности	6,7	26,7	2,177	0,015	*
снижение самооценки, неуверенность	13,3	26,7	1,313	0,096	+
не вовремя выполненная работа	0	36,7	5,043	0,000	***
потеря ключевых сотрудников (оборот кадров) вышестоящего руководства	26,7	0	4,206	0,000	***
	10	30	1,995	0,023	*

+ - тенденции достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$

* - различия на уровне значимости $p < 0,05$

** - различия на уровне значимости $p < 0,01$

*** - различия на уровне значимости $p < 0,001$

«Недоработки, невыполнение задач сотрудниками» - это тот показатель страха подчиненных, когда они боятся не справиться с поставленными перед ними задачами, и считают, что руководитель не может на сто процентов положиться на коллектив в плане качества и сроков выполнения работ. Подчиненные, вероятно, не всегда были исполнительны, а от индивидуальной работы каждого зависит общий результат.

Также наблюдаются тенденции достоверных различий ($p < 0,10$), по показателям «собственной некомпетентности», «лишиться места, увольнение, сокращение», «потеря авторитета, уважения коллектива», «снижение самооценки, неуверенность». Признак «собственная некомпетентность» бывает, когда страх показывает человеку пределы его некомпетентности. Если человек чего-то боится, или работает не по профессии, не по специальности – значит, его компетентности в профессиональной сфере угрожает опасность. В основе страха «допустить ошибку» лежат организационно-личностные факторы, которые выражают субъективно-тревожное отношение человека к своей профессиональной

деятельности. К ним могут добавляться и проблемы личной жизни человека, доставляющие основания для неблагоприятных эмоций.

Таблица №4

Влияние страха на поведение руководителя

Признаки	Р,%	П,%	F	p	
паника, потеря контроля над собой	10	46,7	3,335	0,000	***
замыкается, обособляется, ступор	23,3	36,7	1,143		
агрессия на окружающих	13,3	30	1,596	0,056	+
внешние физиологические проявления	10	26,7	1,712	0,044	*
активизирует деятельность, тонус	33,3	26,7	0,558		

+ - тенденции достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$

* - различия на уровне значимости $p < 0,05$

*** - различия на уровне значимости $p < 0,001$

Достоверно значимые различия влияния страха на поведение получились по показателю (таблица 4): «паника, потеря контроля над собой». Страх – это эмоция, которая овладевает человеком на секунды, затем обязательно переводит его в другое состояние. Состояние страха может отступить, а может усугубиться, и тогда возникает паника. Поскольку паника опасна тем, что «в офисе она, как вирус, охватывает всех присутствующих», постольку она и выделена подчиненными. [6] Возможно, большинство руководителей считают, что они не склонны впасть в панику, терять контроль над собой. Достоверно значимое различие видно по показателю «внешние физиологические проявления». Это говорит о том, что здесь тоже присутствует проекция подчиненного. Такого проявления страха в поведении руководитель может не предполагать, так как считает себя уравновешенным, контролирующим ситуацию, но оно имеет место быть.

Таблица №5

Влияние страха на принятие и реализацию решений в управленческой деятельности

Признаки	Р,%	П,%	F	p	
быстро, необдуманно принимаются решения	13,3	50	3,191	0,000	***

сомневается, принятие решения отсрочено	23,3	40	1,402	0,081	+
не принимает решение, ступор	36,7	36,7	0		
не правильно принимает решение	23,3	56,7	2,703	0,002	**
качественно, расчетливо принимаются решения	50	46,7	0,256		

+ - тенденции достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$

** - различия на уровне значимости $p < 0,01$

*** - различия на уровне значимости $p < 0,001$

Достоверно значимые различия влияния страха на принятие и реализацию решений получились по показателям (таблица 5): «быстро, необдуманно принимаются решения», «неправильно принимает решение». Это может говорить о том, что подчиненный, скорее всего не оказывался в ситуации, в которой испытывается чувство страха, когда необходимо принимать соответствующие решения. Как правило, быстро принимаемое решение, не имеет под собой оснований, осуществляется интуитивно. Лишь последующий анализ принятого решения позволяет оценить его правильно и значимо. Решение, принимаемое в состоянии страха, сужает возможность оценить все факторы, влияющие на принятие положительного решения. Сам же руководитель не исключает такой возможности.

Тенденция достоверных различий ($p < 0,10$) отмечается по показателю «сомневается, принятие решения отсрочено». Подчиненные считают, что руководители до последнего откладывают принятие решения, надеясь на то, что проблема решится со временем. Откладывать принятие решения можно только в случае, когда ситуация терпит и велика вероятность ближайших радикальных изменений, которые могут повлиять на проблему.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Специфичными страхами для руководителей являются страх «не справиться с ответственностью»; страх «финансовые потери, кризис, банкротство»; страх «потеря ключевых сотрудников».
2. Страхы руководителей проецируются подчиненными через собственные страхи, то есть некоторые страхи осознаются подчиненными более отчетливо и переносятся на руководителей.

3. Специфичными страхами для подчиненных являются: страх «невыполнения обязательств на работе»; страх «наказание, штрафы, закон»; страх «вышестоящего руководства, гнев, выговор»; страх «проверки»; страх «недоработки, невыполнение задач сотрудниками»; страх «неудачи, случайности»; страх «не вовремя выполненная работа».
4. Страхы руководителей отрицательно влияют на управленческую деятельность, то есть мешают при принятии и реализации управленческих решений.

Библиография:

1. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учеб пособие. – М.: Гардарики, 2004. – 584 с.
2. Ревская, Н. Е. Психология менеджмента. Конспект лекций. — СПб.: Альфа, 2001.—240 с.
3. «Генеральный Директор» персональный журнал руководителя. Декабрь – 2011. - №12. – 33 с.
4. Саковская О.Н. Исследования психологического содержания страхов руководителей. Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2014. – № 3 (24). – С. 104–109.
5. Саковская О.Н. Метакогнитивная регуляция социальной адаптации. Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (19). – С. 102–106.
6. Саковская О. Н., Стрижова С. Г. Исследование страхов руководителей в управленческой деятельности. / Много голосов - один мир: Сборник научных статей молодых ученых, посвященный Всероссийской молодежной научной психологической конференции "Много голосов - один мир" (психология в зеркале междисциплинарного подхода) / под ред. проф. А. В. Карпова. Том 2. Ярославль: Издательство НПЦ с. "Психодиагностика" 2012. - 217 стр. Стр. 129 - 131.
7. Стрижова С. Г., Саковская О. Н. Исследование содержания страхов руководителей и способов совладания с ними в рамках экзистенциально-аналитической теории. / Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под ред. проф. А. В. Карпова. ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, НПЦ "Психодиагностика". Ярославль, 2013. 254 стр. Стр. 229 - 236.

8. Фраймут Йоахим. Страх в работе менеджеров / Пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр. 2005, - 416 с.
9. Щербатых, Ю. В. Избавься от страха. – М.: ЭКСМО, 2010. [Электронный ресурс] // http://www.no-stress.ru/anxiety/get_rid_of_it.html (обращения - 11.04.2013)
10. Как избежать паники на работе. [Электронный ресурс] // <http://delovoymir.biz/ru/columns/2461/> (дата обращения - 21.03.2013)

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ РИСКА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Елена КОВАЛЕВА, д-р, конф. унив.,
кафедра психологии КГПУ им. И.Крянгэ

Summary:

Risk - is a common characteristic of life of the individual. Risky behavior is typical for teens. Psychophysiological factors determine the risk tendency. In the field of emotional distress is a risk factor. The risk may be expressed in autoagression, It can be a form of protest. A risk factor has a complex character.

Keywords:

Risk tendency, destructive behavior, age characteristics, determinants of behavior, socialization, gender differences, self-identification.

Риск присущ любой сфере человеческой деятельности, что связано с множеством условий и факторов, влияющих на принимаемые людьми решения. Понятие «риск» универсально и охватывает практически любые области жизнедеятельности человека, что наглядно отражается в широте направлений его изучения. Современное понимание этого термина имеет следующие трактовки:

- 1) обращение к при отсутствии уверенности в достижении ее цели;
- 2) действие, направленной на привлекательную цель, достижение которой сопряжено для человека с элементами опасности, угрозой потери, неуспеха;
- 3) мера ожидаемой неудачи, неблагоприятия при неуспехе в деятельности;
- 4) ситуация неизбежного выбора между несколькими вариантами действия и др.

В результате обобщения подходов к изучению риска (Ю. Козелецкий, Ч. Влек, Н. Коган и М. Валлах, С.А. Маничев, А.П. Альгин, Т.В. Корнилова и др.) можно дать следующее определение этого понятия: риск – субъективно воспринимаемая характеристика деятельности, которая включает неопределенность условий, сложившихся в объективной внешней среде. При этом к факторам риска относятся: социальные, социально-психологические, организационные факторы, особенности решаемых задач, специфические условия деятельности, а также опасные и экстремальные условия деятельности.

Одним из важнейших факторов, определяющих решения в ситуации риска, является мотивация. С этой точки зрения описывает психологические механизмы риска В.А. Петровский.

Его модель получила название «феноменология непрагматической активности». Центральной идеей концепции является идея неадаптивности. В.А. Петровский в своей работе «Психология неадаптивной активности» говорит о риске как основе для совершенствования человека, для его роста и развития его возможностей. Это проявление неадаптивности человека он назвал феноменом надситуативной активности. Выход за пределы ситуации – надситуативная активность – имеет место в той мере, в какой складываются и начинают воплощаться новые требования к себе, избыточные по отношению к первоначальным.

Из современных определений риска, приводимых в разных научных трудах, можно выделить определение: риск – характеристика ситуации или действия, когда возможны многие исходы, существует неопределенность в отношении конкретного исхода и, по крайней мере, одна из возможностей нежелательна.

Среди факторов, влияющих на выбор той или иной рискованной альтернативы или на отказ от риска, можно выделить социальные, психологические и социально-психологические факторы, которые диалектически взаимодействуют, взаимовлияют друг на друга. Риск — сложное явление, имеющее множество совпадающих, а иногда и противоположных реальных оснований.

Рискованное поведение чаще встречается среди подростков и юношей, и может указывать на существование причин, связанных с возрастными особенностями – импульсивностью, эмоциональной неустойчивостью, экстраверсией, стремлением проверять «на практике» границы дозволенного. В некоторых случаях повышенная склонность к риску объясняется неблагополучием эмоциональной сферы – отражением тревожности, напряженности и стремлением к агрессивным способам разрешения проблем. Такое поведение имеет биологическую природу и объясняется обменными и гормональными особенностями организма. Так, результаты исследований М. Цукермана показали, что у «любителей приключений» наблюдается особенно сильная реакция на новые стимулы в отдельных системах головного мозга при изначально низком уровне норадреналина. Эти люди, по его мнению, чаще испытывают состояние скуки, что заставляет их искать ситуации опасности и риска; в результате активизируется выработка норадреналина – и их состояние улучшается.

Л. Стейнберг считает, что старшие подростки рискуют в два раза чаще, если рядом с ними находятся сверстники. Взрослые, в отличие от несовершеннолетних, почти не обращают особого внимания на посторонних и не пытаются продемонстрировать себя.

Такая взаимосвязь между присутствием ровесников и степенью риска с точки зрения ученого также связана с особенностями психики подростков. Незрелость нейронной сети, отвечающей за процесс оценки и анализа ситуации, объясняет трудность или даже невозможность принятия взвешенных, разумных решений в эмоционально насыщенной ситуации в присутствии сверстников.

Психолог Дастин Альберт объясняет рискованное поведение подростков и юношей не слишком зрелой системой подкрепления в их мозге. Как известно, система подкрепления состоит из нескольких мозговых центров (среди которых есть и центр удовольствия), отвечающих за чувство удовлетворения из-за награды.

Склонность к риску имеет не только возрастные, но и половые различия: у мальчиков и мужчин потребность в поиске новых ощущений выражена сильнее, чем у девочек и женщин; с возрастом такое стремление уменьшается. И у детей, и у взрослых рискованное поведение может быть способом эмоциональной разрядки, проведения свободного времени с близкими по духу людьми, самоутверждения и повышения самооценки, достижения успеха. Иногда склонность к такому поведению является проявлением скрытой аутоагрессии – агрессии, направленной на себя. Это – саморазрушающее поведение, в основе которого лежит, как правило, душевное неблагополучие. Можно предположить, что с помощью рискованных поступков юноша стремится подавить какие-то сильные эмоции, сильные переживания – неудачную первую любовь, непонимание родителей, предательство друзей, одиночество, невозможность осуществить какие-то желания, или, по-научному, фрустрация. Некоторые старшие подростки осознанно идут на риск и причиняют себе боль, на это их толкает неосознанное желание жалости к себе. Обычно это происходит с недолюбленными детьми, которые испытывают нехватку родительского внимания. Тем самым они привлекают к себе внимание. Как правило, такие подростки нередко склонны к суициду.

Юношам свойственен максимализм. Часто мир представляется ему в черно-белых тонах. Он либо восхищается, либо ненавидит. Он особенно чувствителен к любой несправедливости. А несправедливостью ему кажется все, что не соответствует его ожиданиям. Он может быть циничным, демонстрируя презрение к чужим бедам, либо замкнуться в себе. Часто его требования справедливости и категоричные оценки приводят к рискованным поступкам. Внутренний конфликт между стремлением к справедливости, чистоте отношений и демонстрацией цинизма и равнодушия тревожит юношу. Он ищет способ перестать чувствовать противоречия в душе. Для этого может служить отклоняющееся поведение и риск.

Юношеский этап развития — время активной социализации, когда человек не просто обрывает социальными связями, но и учится их строить, поступая самостоятельно. В юношеской среде каждый поступок вызывает живой отклик со стороны окружения, имеет «широкий общественный резонанс», что приносит юноше удовлетворение. Как правило, на экстремальные увлечения юношей толкает чувство страха, которое возникает на основе отношений с другими людьми. Юноша боится потерять авторитет в своей компании, быть не принятым в то или иное сообщество, не понравиться противоположному полу. У юношей нет страха смерти, т.к. отсутствует жизненный опыт, поэтому смерть мыслится как нечто мистическое и запретное, привлекательное. Особенностью юношеского возраста является стремление расширить свою свободу. При этом понимание свободы далеко не всегда сочетается с представлениями об ответственности за содеянное. Юноша может выступать против социума, правил, установок. Возрастной протест может достигать интенсивности, близкой к отчаянию, если окружающие совсем не интересуются его жизнью. Часто у них формируется комплекс саморазрушения. Рискованное поведение в таком случае становится одновременно формой протеста и выполнением бессознательного предписания уничтожить себя.

Юноша открывает и утверждает уникальность и неповторимость своего «я». Эриксон называл этот процесс становлением «чувства идентичности», которое заключается в осознании себя личностью и в возможности дать четкий ответ на вопрос «кто я?». В юношеском возрасте особенно важно чувствовать себя успешным и признанным другими людьми – сверстниками и взрослыми. Юношам свойственна неуверенность в себе. Это вызвано тем, что юноша примеривает на себя образ жизни взрослого человека (так, как он ее понимает). Соответственно он предъявляет к себе высокие требования, которые достигают уровня идеала. Разница между идеальным образом себя и тем, что юноша представляет собой в реальности, велика и очень его расстраивает. Это приводит к расхождению между реальным поведением подростков и их установками к такому поведению. Поэтому для юношеского возраста характерно рискованное поведение, обусловленное «пробами взрослой жизни» — курением, употреблением алкоголя, наркотиков и сексуальной практикой. Причины, побуждающие юношей начинать сексуальные отношения, это — «любовь», «физическое влечение» и «любопытство». Для юношей основной мотив — «физическое влечение», для девушек на первом месте — «любовь». «Любопытство» приводит к сексуальным отношениям под воздействием алкоголя.

Риск может быть связан с желанием получить удовольствие. Стремление к наслаждению присуще любому человеку. Многим юношам свойственно стремиться получить

все и сразу без усилий. Это желание часто сочетается со стремлением разрушать запреты, которые в детстве воспринимались спокойно и принимались как устоявшиеся правила жизни. Раздвигая границы своей свободы, юноша стремится в том числе раздвинуть их и в сфере удовольствия. Так может быть сделан шаг к получению удовольствия через наркотики.

Риск может вызываться скукой. Скука — это тяжелое эмоциональное состояние. И к подобному состоянию нужно относиться также серьезно, как, например, мы относимся к депрессии. Никто не хочет переживать скуку, однако часто люди не могут самостоятельно избавиться от этого чувства. Особенно свойственно переживание скуки юношам. Скука является следствием какой-либо из описанных ниже причин:

1. Отсутствие смысла жизни: такое состояние называется ноогенным неврозом; как правило, он является следствием деструктивного опыта:

- полученных в детстве психических травм, в том числе от пережитых трагедий, насилия, жестокого обращения;

- тяжелых разочарований (например, предательство близких людей);

- чрезмерного баловства, когда ребенок просто не успевает чего-то по-настоящему захотеть - у него всегда всего слишком много;

- чрезмерной критичности взрослых — хотеть чего-то или к чему-то стремиться опасно и болезненно, потому что за это могут высмеять или унижить; тем более опасно чего-то достигать, добиваться — малейшая ошибка приводит к жесткому осуждению.

2. Хроническое неудовлетворение важных, базовых потребностей:

- на фоне гормонального всплеска в ожидании «настоящей любви»;

- при общении с друзьями, где не происходит ничего интересного (именно для того, чтобы как-то избежать скуки, подростки часто совершают рискованные поступки или даже правонарушения);

- юноша хочет, чтобы его уважали, но если он не обладает лидерскими качествами и не является «вожаком стаи», он может считать это для себя недоступным, и неудовлетворенность может переживаться им как скука;

- многие юноши склонны мечтать о недоступном: совершить какой-то подвиг, стать звездой экрана, получить редкую романтическую профессию.

3. Жизнь «пока»: все, что должно произойти в жизни важное, значительное, интересное, будет когда-то в будущем, причем сроки не определены и кажутся очень далекими; а пока нужно просто ждать, когда это произойдет; ожидание всегда томительно и скучно.

4. Неразвитость творческих способностей — творческий человек всегда наполнен идеями, поэтому и свое свободное время он заполняет с интересом и вдохновением; когда человек не привык мыслить творчески, ему трудно структурировать свое время так, чтобы в обычных обстоятельствах найти что-то интересное для себя.

5. Неумение выстраивать цели для всей жизни и для временного периода: юноша может испытывать различные желания, но они сменяют друг друга в хаотическом порядке, никогда не реализуясь.

Переживая скуку, юноша стремится избавиться от нее любым путем. Существует категория юношей, которых отличает склонность к новым, острым ощущениям. Они не только хотят постоянно приобретать опыт, но и выбирают довольно необычные формы активности – возбуждающие и рискованные. Юноше присуща поисковая активность – поведение, направленное на удовлетворение потребности в свежей информации, новых переживаниях и расширение своего опыта. Творческая личность стремится «выйти за рамки», проявить оригинальность и нестандартность с созидательной целью, а рискованный человек жаждет «острых ощущений», новых и необычных способов достижения удовлетворения.

В связи с опросом юношей можно выделить несколько групп рискованных ситуаций:

- «Употребление наркотиков и алкоголя», «беспорядочные половые связи», «курение»;
- «Экстремальные виды спорта», «прыжок с парашютом», «увлечение гонками», «быстрая езда на автомобиле», «автостоп»;
- «Всё, что не зависит от человека»; «непредвиденные обстоятельства»; «нахождение в неконтролируемой ситуации»;
- «азартные игры»;
- «Техногенные катастрофы» и прочее.

Первая группа – ситуации, в которых человек по собственной воле заведомо вредит своему здоровью. Вторая – случаи, когда можно стать жертвой своих экстремальных увлечений. В первом и втором случаях велико влияние сверстников и кумиров. Ситуации четвертого типа – азартные игры с судьбой, когда есть шанс и выиграть, и проиграть. Риск у юношей носит комплексный характер.

Существуют различные социокультурные и личностные факторы, приводящие к рискованному поведению:

- Уровень информированности.
- Личностно-психологические факторы.

- Семейные факторы.
- Социокультурные факторы.

Уровень информированности безусловно в большой степени определяет то, каково поведение в критической ситуации. Уровень заблуждений, связанных с последствиями рискованного поведения, часто выше в группе, кто уже практиковал такое поведение. Так низкий уровень знаний о ВИЧ — инфекции приводит к неправильному отношению к ВИЧ инфицированным людям.

К личностно-психологическим факторам можно отнести низкую самооценку и частое ощущение безысходности в трудных жизненных ситуациях.

Семейные факторы подразумевают семейное неблагополучие, отстраненность родителей от своих детей, неумение родителей создать в семье благоприятный психологический климат.

Социокультурные факторы во многом могут оказаться определяющими в отношении подростков к таким формам поведения как курение, употребление алкоголя и наркотиков. Широкая реклама сигарет и пива, направленная на молодежную аудиторию, и использующая образ молодежи, наличие и популярность мифов о наркотиках, существование среды потребителей наркотиков в молодежных клубах, могут привести юношу к вполне сознательному стремлению попробовать то, что запрещается взрослыми, но присутствует в жизни взрослых.

Повышение уровня информированности молодежи в отношении рискованного поведения позволит сформировать сознательное отношение к своему здоровью, запрос на необходимую информацию и предложить другие, новые способы досуга молодежи, не оказывающие разрушающего действия на их здоровье.

В противоположность приведенным факторам, улучшению состояния здоровья защите его от рискованного поведения юноши способствуют:

- взаимопонимание и поддержка в семье, доверительные отношения с родителями;
- хорошие отношения с преподавателями и сверстниками в школе;
- самоуважение, высокая самооценка, знание себя, способность к самоанализу;
- твёрдые представления о том, что такое хорошо и что такое плохо, развитое нравственное чувство;
- оптимизм, чувство уверенности в будущем, стремление получить образование, найти хорошую работу;

- отсутствие примеров злоупотребления алкоголем, курения, употребления наркотиков в окружении подростка;

- рациональное отношение к рискам, умение преодолевать трудности.

Существуют различные причины проявления риска в юношестве. Проявление риска – одобряемое поведение в юности. Это связано с такими личными характеристиками, как эмоциональность и самооценка.

Проведено исследование личностных характеристик юношей (68 человек, 10-11 классы, г. Кишинев) способствующих проявлению риска.

В исследовании использовались методики «Готовность к риску (Шуберт), «Уровень самооценки», «Диагностика эмоциональности» (В.В. Суворов). Результаты диагностики показали, что чем старше юноши, тем больше повышается осторожность в поведении и понижается склонность к риску: в 10 классе – высокий уровень риска – 47%, в 11 класса – 41%. Осторожность в 10 классе проявляют 3% юношей, в 11 классе – 9%.

В целом по всей выборке испытуемых высокий уровень риска проявляют 44% юношей. Такие данные делают проблему риска в этом возрасте актуальной.

Были выявлены гендерные отличия в отношении к риску. В 10 классе почти нет различия в количественных показателях готовности к риску среди девушек и юношей (у девочек 45%, у мальчиков 48%), осторожность присутствует только у девушек. В 11 классе более значительные различия. Высокий уровень готовности к риску у девушек – 26%, у юношей – 36%. Данные по общей выборке показывают преобладание у девушек среднего уровня готовности к риску (61%). У юношей приблизительно равные показатели среднего и высокого уровня готовности к риску (средний уровень – 45%, высокий уровень – 41%).

В изучении взаимосвязи готовности к риску и самооценки выявлено, что преобладает адекватный уровень самооценки (69%). Это свидетельствует о развитии в юношеском возрасте самосознания. Однако четверть старшеклассников имеют завышенную самооценку, что говорит о нереалистичности их представлений о себе.

При сопоставлении показателей группы старшеклассников с высокой готовностью к риску с показателями самооценки выяснили, что 48% из них имеют завышенную самооценку и 52% - адекватную. Отсутствие заниженной самооценки свидетельствует о субъективном представлении юношей возможности справиться с ситуацией риска или завышенном представлении о своих возможностях.

Предположение о том, что готовность к риску связана с эмоциональностью было проверено изучением уровня эмоциональности старшеклассников. Выяснено, что есть возрастные отличия. Так, значимо различаются показатели по низкому уровню эмоциональности (в 10 классе – 8%, в 11 классе – 24%) и пониженному уровню эмоциональности (в 10 классе – 43%, в 11 классе – 22%).

По среднему и повышенному уровню эмоциональности особых различий нет, по высокому уровню показатели совпадают (6%) и являются недостаточно выраженными.

Сопоставление показателей группе с высокой готовностью к риску с показателями уровня эмоциональности этих юношей выявило, что преобладает эмоциональность низкого (32%) и пониженного уровня (37%), отсутствует эмоциональность высокого уровня. Это свидетельствует о сниженной чувствительности, невыраженной возможности к переживанию опасности в ситуации риска.

Статистический анализ методики ранговой корреляции Спирмана выявил обратную значимую связь высокой готовности к риску и эмоциональности ($r_s = -0,44$ при $p = 0,05$). Сопоставление высокого уровня готовности к риску и самооценки не выявило значимой статистической связи ($r_s = 0,08$), однако, сопоставление показателей с низким уровнем готовности к риску и самооценки выявило значимую статистическую связь ($r_s = 0,56$). Это говорит о том, что в этой группе самооценка влияет на готовность к риску.

Таким образом, статистический анализ указывает на значимые взаимосвязи готовности к риску и эмоциональности, и частично связь с самооценкой в юношеском возрасте. Полученные результаты исследования могут использоваться в развитии оптимальных стратегий поведения, преодоления негативных неадекватных способов поведения, связанных с неоправданным риском.

Библиография:

1. Гульдман В. В., Корсун А. М. Поиск впечатлений как фактор приобщения подростков к наркотикам // Вопросы наркологии. 1990. № 2 - С. 40-44.
2. Мастеров Б. М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. М.: Мысль, 1994.-С. 178.
3. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 240 с.

4. Штерн В. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Психология подростка. Хрестоматия / Сост. Ю. И. Фролов М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - С. 20-32.
5. Толстых Н.Н. Социальная ситуация развития и проблема возраста. // Формирование личности в онтогенезе. ~ М.: Педагогика, 1991. 326 с.

РОЛЬ ВЗРОСЛОГО В ФОРМИРОВАНИИ ОСОЗНАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*Л.Синицару, кандидат психол. наук, доцент,
г. Кишинев, UPSC «Ion Creangă»*

Summary

This article is dedicated to the issue of preschool children understanding their own behavior. It is shown the role of an adult in in the process of transformation of an external rule into the child's own method of action during the formation of his voluntary behavior. Only by understanding the impact of an adult over a child, it is possible to ensure a right course in the development of his personality.

Ключевые слова

Развитие личности, присвоение знания ребенком, произвольное поведение, мотивация к осознанию.

Сегодня всем понятно, что авторитарные методы обучения и воспитания, требующие от детей формального выполнения правил, не приносят положительных результатов. Нам, взрослым, необходимо менять отношение к детям. Какое отношение со стороны взрослых сделает их умными и добрыми, справедливыми и веселыми, настойчивыми и настоящими? Сегодня механизм формирования личности дает сбои. Когда и как нарабатывается нужное и ненужное в личности? Можно ли избежать ошибок, развивая ребенка? Что в воспитании требует систематического, постоянного контроля? Как не навредить из благородных побуждений? Множество вопросов встает перед каждым взрослым, будь-то родитель или педагог, когда конкретно перед тобой ребенок, группа, класс и тебе нельзя ошибиться: на тебя смотрят глаза, которые верят и нужно быстро найти правильное решение. А вдруг окажется, что ты как взрослый, формировавший личность ребенка, был неправ. И теперь, через много лет твои ошибки стали личностной проблемой Вовы, Кати и других детей. В данной статье мы попытаемся ответить на некоторые из поставленных вопросов.

Психологию всегда волновала проблема развития личности. Много разных точек зрения на то, когда зарождается личность, и что такое зрелая личность, различны и сами подходы к изучению. Однако, все психологи едины во мнении, что личностью не рождаются, личностью становятся. Именно в социальной среде происходит присвоение ребенком социального опыта, который формирует его как личность. На взрослых лежит большая ответственность за

обеспечение передачи социального опыта. Во-первых, надо хорошо знать, что ты передаешь, т.е. быть носителем опыта. Во-вторых, надо владеть методикой передачи опыта, т.е. знать, как ты это делаешь. У взрослого, который передает знания, умения, навыки, должна быть потребность, желание их передать. И, конечно, взрослому необходимо уметь правильно общаться с ребенком, обеспечивая эмоционально-положительный фон усвоения ребенком социального опыта. А теперь представьте, сколько может быть комбинаций: владеет методикой, мало знает; владеет методикой, много знает, но нет желания передавать свои знания; выполняет свои обязанности по воспитанию и обучению ребенка на формальном уровне и т. д. Конечно, хотелось бы, чтобы каждому ребенку повезло, и возле него находились бы умные, понимающие взрослые, которые знают, как помочь, как избежать ошибок, как выстроить отношения с ребенком, не навредить и правильно сформировать его как личность.

Л.С.Выготский», говоря о сознании как общем знании, которое присваивает ребенок, «врастая» в социальную среду, считал, что при правильном построении таких целенаправленных процессов как обучение и воспитание оно трансформируется в осознание своего поведения, на базе которого в последующем формируется самосознание. В подростковом возрасте самосознание являясь сложным личностным новообразованием, помогает ребенку вступить во взрослую жизнь [2]. Оно свидетельствует о том, что подросток знает себя, умеет критически оценить свои достоинства и недостатки, работает над саморазвитием [3,9].

По утверждению психологов уже на рубеже четырех лет у ребенка появляется направленность поведения как личностная характеристика. Собственное поведение не осознается ребенком, но он уже элементарно, благодаря одобрениям взрослого, понимает, что такое «хорошо» и что такое «плохо», выражает свои желания, закрепляя их в конкретных действиях. Направленность как поведенческий паттерн дошкольника характеризуется соподчинением мотивов [1]. Понимание, за что его хвалят, за что наказывают, способность принимать и следовать определенным правилам поведения дает возможность наработать произвольные действия, выстроить иерархию мотивов с учетом требований взрослого. Осознание зарождается как личностное новообразование только с помощью взрослого, который помогает ребенку учиться «смотреть на себя как бы со стороны», т.е. уметь видеть себя, свое поведение, давать ему оценку [10]. Уже в старшем дошкольном возрасте можно определить основное направление, в котором развивается личность.

Исследования, проведенные под руководством М.И.Лисиной, убедительно показали, что на всех этапах онтогенеза (от рождения до семи лет) общение со взрослым ведет за собой и

направляет психическое развитие ребенка и формирование его личности. Именно в общении возникают новые формы деятельности [6]. Это положение является достаточно традиционным для российской психологии. Однако, в большинстве экспериментальных исследований и теоретических положений взрослый выступает в основном как носитель человеческой деятельности (знаков, способов, норм, правил и пр.). Исследования, проведенные в лаборатории психического развития и воспитания дошкольника НИИ ОПП, г. Москва (Л.И.Галигузовой, А.Е.Лагутиной, Е.О.Смирновой и др.) показали, что именно взрослый передает ребенку интерес к той или иной деятельности, эмоциональное отношение к ней, наполняет ее субъективным смыслом.

Центральной для нашей работы является проблема генезиса произвольного (осознанного) действия и источников его развития. Каким образом возможно превращение внешнего правила в собственный способ действия ребенка? Как оно становится средством осознания своего поведения, приобретая не только содержательные, но и эмоционально-смысловые характеристики? Мы полагаем, что решение этой проблемы следует искать в отношениях ребенка и взрослого.

По нашей гипотезе произвольность формируется в таком взаимодействии ребенка со взрослым, в котором взрослый передает ребенку мотивы и средства деятельности в их единстве. Роль взрослого, таким образом, двояка: с одной стороны он открывает перед ребенком содержание правила, с другой – наделяет его аффективной значимостью.

В исследовании принимали участие 50 дошкольников г. Кишинева, в возрасте от 5 до 6 лет. Детям предлагался целый ряд естественных экспериментальных ситуаций: «Конструктор», «Рисунки», «Игрушки», в ходе которых они выполняли определенные действия по правилам. После каждой экспериментальной ситуации с ребенком проводилась беседа на осознание своего поведения, которое он продемонстрировал в ходе эксперимента: «А ты все правильно делал?» «А были ли у тебя ошибки», «Тебе трудно было выполнять правила?» «Покажи, как ты их выполнял?» и т.д. Анализ полученных результатов позволил установить уровень произвольности поведения детей и уровень осознания ими своего поведения. В итоге были выявлены 5 групп детей с разным соотношением показателей произвольности и осознанности.

Наибольший интерес для нас представляют две группы (П-О+) и (П+О-), где показатели произвольности и осознанности явно расходятся. Эти группы детей существенно различались и по характеру поведения в экспериментальных ситуациях. Дети 2-ой группы (П+О-) без труда выполняли все ограничительные правила, были спокойны и равнодушны, но не

справлялись с самостоятельной стороной заданий. Дети 1-ой группы (П-О+) напротив, были очень эмоциональны, неусидчивы, с большим трудом выполняли ограничительные правила и часто их нарушали, но хорошо выполняли активные нерегламентированные действия.

На втором этапе исследования мы ввели дополнительные приемы (беседа со взрослым и дополнительная мотивация), чтобы повысить произвольность и осознанность поведения.

**Процент случаев различного влияния беседы
на показатели произвольности в разных группах детей
(в сумме по всем методикам)**

Группа	П+О+	П+О-	П-О+	П-О-	Неустойчивые
Увеличение	50	16	80	74	48
Отсутствие изменения	40	66	12	13	25
уменьшение	10	18	8	13	27

Как можно видеть из таблицы, максимальное увеличение показателей произвольности после беседы произошло в группе (П-О+). После беседы эти дети демонстрировали большую сосредоточенность и внимание к своим действиям. В других группах также произошли существенные сдвиги в показателях произвольности. Единственная группа, в которой практически не произошло никаких изменений, была группа (П+О-). Вопреки нашим ожиданиям, на детей с низкой осознанностью беседа со взрослым не имела никакого влияния.

Введение дополнительной мотивации в целом оказало положительное воздействие на показатели произвольности и осознанности детей. У большинства из них вместе с желанием все делать правильно повысилась требовательность к себе, и увеличились средства самоконтроля. Дети придумывали всевозможные действия, помогающие выполнить ограничительные правила: обнимали листок бумаги, боясь дотронуться до него, прикасались к нему щекой, кончиком языка, дули на него, прятали руки, запрещая им нарушать правила. У большинства детей усиление значимости правила повысило их сосредоточенность на собственных действиях, позволило лучше контролировать и более адекватно оценивать их.

Однако введение дополнительной мотивации по-разному отразилось на произвольности и осознанности поведения у разных детей. Максимальные сдвиги наблюдались у детей группы (

П-О+). А в группе с низкой осознанностью и высокой произвольностью (П+О-) никаких позитивных сдвигов не произошло. Напротив, обещание награды и почетного звания «помощника» дезорганизовывало поведение детей, и они напряженно смотрели на взрослого, ожидая его указаний, пытаясь угадать, что от них требуется.

Таким образом, использованные в эксперименте приемы имели разное воздействие на разных детей. В тех случаях, когда дошкольники выделяли свои действия и действия партнера и могли соотнести их с правилом, беседа со взрослым и дополнительная мотивация оказали существенное позитивное влияние на их произвольность и осознанность. Если же дети не замечали своих (или чужих) действий и не могли оценить их с точки зрения правила, те же воздействия взрослого никакого результата не имели.

Для детей группы (П+О-) воздействия взрослого, использованные в работе, оказались совершенно не действенными. Простого введения дополнительного мотива, а тем более беседы, оказалось явно не достаточным. Заторможенность этих детей в равной мере касалась их эмоционально-волевой сферы и их осознания. Сниженный уровень мотивации порождал сниженный уровень осознания своего поведения.

Мы полагаем, что формальное неосмысленное подчинение инструкциям взрослого, которое демонстрировали дети данной группы, без осознания целей и средств собственных действий нельзя считать истинно произвольным поведением, и что данный вариант представляет собой отклонение от нормального развития произвольности. Поднять уровень осознанности собственных действий у этих детей и сделать их поведение действительно произвольным возможно только через особую и длительную психолого-педагогическую, коррекционную работу, направленную на осмысление и осознание собственных действий.

Коррекционные занятия проводились с наиболее пассивными и заторможенными дошкольниками (П+О-). Основная цель взрослого, работающего с данными дошкольниками – вызвать интерес детей к самостоятельным предметным действиям. В качестве исходного материала может быть любое действие, которое нужно освоить по определенному правилу, включающему ряд последовательных операций. Коррекционные воздействия взрослого имеют два основных направления: 1) придать действиям ребенка эмоциональный заряд, сделать их субъективно-значимыми и увлекательными; 2) направить сознание ребенка на собственные действия – их последовательность, конкретные операции, свои успехи и просчеты. Роль взрослого заключается в подробном объяснении каждой мелкой операции и эмоциональной включенности.

Задача совместной работы взрослого и ребенка заключается в построении образа действия ребенка. Важно, чтобы ребенок смог представить всю деятельность в целом, предвидеть следующий ее шаг и оценить свои успехи сам. После каждого занятия следует проводить беседу с ребенком, спрашивая его: «Все ли у него получилось, правильно ли он выполнял действие, были ли ошибки». Эти вопросы нужны для того, чтобы дети еще раз вернулись к своим действиям. Мысленно представили их и осмыслили каждую операцию в контексте целого действия. В нашем случае на протяжении занятий повышался интерес детей к выполняемым действиям. Первый всплеск такого интереса совпал с моментом, когда дети сами обнаруживали свои успехи и промахи. Они как бы «открывали» смысл и способ действий. Это сразу отражалось в мимике и в поведении; в глазах появлялся блеск, они улыбались, а если видели ошибку, то пытались ее исправить. Здесь обычно появляются первые высказывания о желании ребенка: «Хочу еще вырезать. Хочу снова заниматься». После этого интерес к данной деятельности быстро нарастал. Увидев взрослого, дети подбегали к нему и требовали, чтобы он с ними занимался.

Детям необходимы длительные занятия, в рамках которых следует поддерживать каждый их успех. Взрослый должен уметь направлять действия показом или подсказкой, побуждая ребенка к их осознанию. Особого поощрения заслуживают самостоятельные критические оценки детьми собственных действий. Примерно через месяц занятий поведение детей в корне меняется. Они по собственной инициативе выполняют предложенные им когда-то действия, стараются не допускать ошибок, учат других детей, не включенных в эксперимент, как нужно выполнять действия, развернуто объясняя смысл каждой операции. Помощь и поддержка взрослого в этих случаях, как правило, уже не нужна.

Контрольный срез показал, что уровни произвольности и осознанности существенно изменились. Особенно возросли показатели осознанности. Характер поведения детей до коррекционных занятий и после принципиально изменился. Никакой заторможенности и пассивности уже не наблюдалось, чувствовался явный интерес к предложенным действиям, выполнение действий не вызывало затруднений. Полученные результаты свидетельствуют о том, что был сформирован образ собственных действий ребенка, включающий и содержательные и эмоционально-смысловые моменты. В результате поведение детей стало осознанным и осмысленным не только в экспериментальной ситуации, но и за ее пределами.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило наше исходное положение о том, что произвольность в дошкольном возрасте формируется в таком взаимодействии со взрослым, в котором взрослый передает смысл и средства деятельности в их единстве.

По итогам нашего исследования можно выделить два пути развития произвольного поведения. В одном случае это чисто внешнее, исполнительское нормативное поведение. В другом - осознанное и осмысленное личное действие. Мы полагаем, что только во втором случае можно говорить о развитии истинной произвольности, как качестве личности. В этой связи трудно согласиться с утверждениями, что произвольное поведение начинается с выполнения требований взрослого [4]. Если эти требования остаются неосознанными и бессознательными для ребенка, если они не становятся мотивом его действий, говорить о действительной личностной произвольности нельзя, даже при наличии их выполнения. Истинно произвольное действие начинается с осознания средств овладения собой, которое возможно только тогда, когда это средство становится предметом деятельности ребенка. Усиление субъективной значимости действия повышает его произвольность лишь в том случае, если способ действия открыт ребенку и если такое усиление увеличивает аффективную значимость правила, как способа собственного действия. Если же дополнительный мотив оказывается внешним по отношению к способу, он не оказывает никакого положительного влияния на произвольность поведения ребенка.

Зарождение истинной произвольности происходит в особом взаимодействии со взрослым, направленным на построение образа действий ребенка. Этот образ представляет собой единство содержательных и эмоционально-смысловых моментов. Взрослый дает ребенку почувствовать и осознать себя, свое действие. Вне опоры на отношение взрослого ребенок не может знать, что и как он делает. Отношение взрослого к правилу наделяет это правило аффективной притягательностью и побудительной валентностью, превращает его в мотив собственных действий ребенка. Это взаимодействие выводит осознание ребенка за пределы наличной ситуации и позволяет взглянуть на собственное поведение с точки зрения некоторой внеситуативной нормы (в нашем случае правила действия). Осознание и принятие правила делает поведение ребенка осознанным и произвольным.

В этом взаимодействии взрослый выступает перед ребенком в двух ипостасях. С одной стороны – это конкретная и уникальная личность, со своим индивидуальным и эмоциональным отношением, с другой – это носитель культурных образцов и способов человеческой деятельности. Совмещение этих двух полюсов в обращенности взрослого к ребенку делает

возможным передачу содержательного и эмоционально-смыслового аспектов действия в единстве, что и продвигает ребенка на новый уровень развития произвольности.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В основе произвольного поведения в старшем дошкольном возрасте лежит осознание собственных действий и соотношение их с правилом.
2. Введение дополнительной мотивации ведет к осознанию собственных действий и к повышению произвольности поведения лишь в тех случаях, когда способ действия открыт ребенку и имеет для него субъективную значимость.
3. Формальное выполнение правил без их осознания и понимания смысла своих действий нельзя считать истинно произвольным поведением.

Библиография:

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. //Психология развития. Санкт-Петербург, 2001,с.257-272.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва: Эксмо, 2006.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Москва: МГУ, 2005.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Автореферат докт. Диссертации. М., 1989.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – Москва, Санкт-Петербург: Питер, 2009.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Москва: ПОР, 2001.
8. Психология личности в трудах отечественных психологов/ Сост. Куликов А.В. СПб., 2000.
9. Психология личности. тексты. Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А. Пузыря.М., 1992.
10. Смирнова Е.О. Детская психология. Москва, Санкт-Петербург, 2009.

ПОЗИЦИЯ НЕНАСИЛЬСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

*Адэскэлицэ В.В., доктор психологии,
Кишиневский Государственный Педагогический Университет им. Иона Крянгэ,
Кафедра Психологии*

Summary.

This article presents an analysis of theoretical and experimental studies of the teachers position in the process of training and education of the children, as well as the results of the study of pedagogical tolerance level.

Ключевые слова

Образование, воспитание, позиция принуждения, позиция ненасилия, педагогическая толерантность.

Прогрессивная педагогика всегда была пронизана идеями гуманизма, последовательно выступала и выступает против духовного и физического принуждения. Несмотря на относительно высокий уровень разработанности гуманистических теорий и конкретных технологий, они еще с трудом находят воплощение в реальной практике. К сожалению, насилие в скрытом, а иногда и в открытом виде присуще всей системе образования. Это обусловлено многими причинами, как объективного, так и субъективного характера. И те и другие часто сводятся к неверному пониманию целей взаимодействия и профессиональной деятельности педагога.

На современном этапе развития нашего общества целью образования должно стать воспитание подрастающего поколения на ненасильственной основе и в духе ненасилия, миролюбия, уважения прав и достоинств других людей, бережного отношения к природе, всему живому, решения конфликтов без использования открытых и скрытых форм принуждения. Достижение данной цели предусматривает решение целого комплекса конкретных задач, касающихся как воспитания у подрастающего поколения миролюбия и духа ненасилия, так гуманизации процесса обучения и воспитания, взаимодействия взрослых и детей. По мнению Ситарова В.А. и Маралова В.Г. последнее предусматривает гуманизацию существующих методов и форм работы в учебных заведениях разного уровня, системы взаимоотношений взрослых и детей; разработку и внедрение новых методов и форм педагогической деятельности, построенных на основе идей ненасилия; реформирование подготовки будущих педагогов в

средних специальных и высших учебных заведениях, формирование у них личностных свойств и специальных умений, позволяющих в дальнейшем воспитывать детей в духе ненасилия и работать с ними без использования принуждения. [3]

Ориентированность педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми является важным условием реализации обозначенных целей и задач педагогики ненасилия. На практике эта позиция педагога выражается в реализации субъект-субъектных связей педагогического взаимодействия, и обладает рядом характеристик, отличающих данную позицию ненасилия от более часто встречающейся позиции принуждения (см. табл. 1).

Таблица 1. Различительные признаки позиции принуждения и позиции ненасилия в педагогической деятельности (по Ситарову В.А. и Маралову В.Г.).

Позиция принуждения	Позиция ненасилия
1. Раздражительность	1. Умение не раздражаться или использовать позитив своей раздражительности
2. Обидчивость	2. Умение не обижаться или использовать позитив обид
3. Эмоциональная неустойчивость	3. Эмоциональная устойчивость
4. Неуверенность в себе	4. Уверенность в себе
5. Негативная открытость (принятие, но с ориентацией на отрицательное)	5. Позитивная открытость (принятие с ориентацией на положительное)
6. Эгоцентричность	6. Способность к социальной децентрации
7. Наличие комплекса психологических защит	7. Отсутствие защит или их осознание
8. Нетерпимость к чужому мнению, другим людям	8. Терпимость к чужому мнению, другим людям
9. Ограничение субъективной свободы	9. Расширение границ субъективной свободы
10. Приоритет дисциплинарных воздействий над организационными	10. Приоритет организационных воздействий над дисциплинарными
11. Низкий уровень способности подключать детей к собственным целям и подключаться к целям детей	11. Высокий уровень способности подключать детей к собственным целям и подключаться к целям детей
12. Повышение у детей напряженности и	12. Снижение у детей и учащихся

тревожности	напряженности и тревожности
13. Приоритет негативных форм оценивания над позитивными	13. Приоритет позитивных форм оценивания
14. Преобладание реактивных форм реагирования над активными	14. Преобладание активных форм реагирования над реактивными

Таким образом, педагог, сформировавший в себе позицию ненасилия, - это человек, способный не раздражаться, не обижаться, эмоционально устойчивый, уверенный в себе, обладающий позитивной открытостью, успешно преодолевающий собственный эгоцентризм, осознающий свои психологические защиты, терпимый к чужому мнению и другому человеку, умеющий сдерживать свою агрессивность и формировать намерения, связанные с ненасильственным взаимодействием. Это хороший организатор, ориентированный на согласование цели и задач других людей с собственными, отдающий приоритет активным формам реагирования, позитивно оценивающий детей, снижающий у них уровень напряженности, тревожности и страхов.

Процесс формирования у педагогов позиции ненасильственного взаимодействия и толерантности в рамках профессиональной деятельности довольно длителен и сложен по своему содержанию. В первую очередь, он связан с актуализацией способностей педагога к личностному росту, к умению разбираться в себе, оценивать свои качества, рефлексировать по поводу совершаемых действий. Но первым этапом этого процесса является обследование педагогов, цель которого выявить тип их ориентированности на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми, характер отношения к детям, способов воздействия на них, особенностей педагогического общения.

Изучение особенностей профессионального взаимодействия педагогов с учащимися в рамках нашего исследования осуществлялось с использованием методов опроса, наблюдения, оценки педагогических умений с применением методики экспресс-диагностики профессиональной деятельности учителя Водопьяновой Н.Н. и методики диагностики уровня педагогического сотрудничества в процессе обучения, предложенной Морозовой В.Т. Всего в обследовании участвовали 26 педагогов, работающих в старшем звене лицея, расположенного в муниципии Кишинэу.

Опрос педагогов показал, что, в большинстве своем, они понимают педагогическую толерантность и ненасильственное взаимодействие как терпеливое отношение к учащимся, к их

ошибкам и особенностям. По их мнению, толерантный учитель, ориентированный на педагогику ненасилия – это учитель, который понимает учащегося, его индивидуальную социальную ситуацию, проявляет по отношению к нему заботу и доброту, но в то же время и указывает на ошибки, чтобы ученик знал, к чему стремиться. Толерантность учителя заключается и в том, что он, по мнению опрошенных, сдержан, рассудителен, уверен в себе, в своей профессиональной позиции. Реже всего учителя указывают на наличие позиции равенства в поведении и взаимоотношениях толерантного учителя. Это объясняется, по нашему мнению, тем, что большинство опрошенных уже много лет преподают (больше 15), что вызвало формирование некоторых профессиональных установок, в частности, установку на то, что учитель руководит процессом обучения и воспитания, что исключает позицию равенства в учебном процессе. По мнению педагогов, для толерантного учителя вполне достаточно просто любить детей, понимать их и любить свою работу.

Оценка профессиональных умений педагогов производилась в рамках наблюдения за их деятельностью в учебном процессе. Нами были изучены два блока профессиональных компетенций учителя: педагогическое общение и личностные особенности (среднегрупповые показатели представлены в табл. 2 и на рис.1). Максимальное количество баллов – 20 по каждому блоку. Также мы наблюдали и оценивали показатели педагогического сотрудничества, реализуемого обследуемыми учителями (максимально количество баллов – 36).

Таблица 2. Результаты оценки профессиональных умений педагогов.

Стаж проф. деятельности	Педагогические умения		Педагогическое сотрудничество
	Педагогическое общение	Личностные особенности	
до 10 лет	19,25	18	19
10-15 лет	17,9	17,8	19
15-20 лет	17,5	17	19,5
20-25 лет	17,5	19,25	19,8
25-30 лет	18,25	17	19,5
Общие результаты	18	17,1	19,3

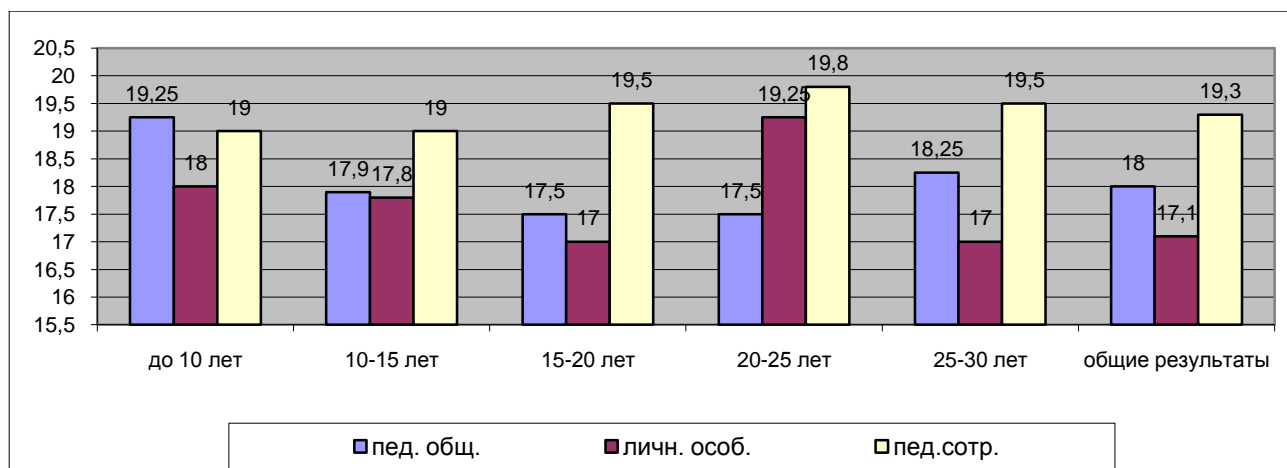


Рис.1. Результаты оценки профессиональных умений педагогов.

Анализ результатов по группе педагогов свидетельствует о том, что в большинстве своем учителя демонстрируют высокий и выше среднего уровень выраженности профессиональных компетенций по блокам «Педагогическое общение» (18 баллов) и «Личностные особенности» (17,1 балл). Несмотря на то, что средние показатели по группам педагогов, выделенными нами в соответствии со стажем работы, несколько различаются, статистически достоверных различий выявлено не было. Следовательно, вне зависимости от стажа работы, в профессиональной деятельности обследованных нами педагогов часто или постоянно встречаются такие умения, как предвидение близких и отдаленных результатов учебно-воспитательного процесса, создание условия психологической безопасности в общении с детьми. Они стараются учитывать потребность детей в теплом общении, умело поддерживать и направлять их эмоциональность, охранять непосредственность и сопереживание другим людям. В большинстве своем они обеспечивают условия для самореализации личности учащихся и реализации ее внутренних резервов. В своей профессиональной деятельности наблюдаемые нами педагоги работают творчески, часто применяют оригинальные приемы обучения и воспитания. Они стараются управлять своим эмоциональным состоянием, объективно оценивать свои возможности.

Демонстрируя достаточно высокий уровень сформированности компетенций в области педагогического общения и развития профессионально значимых личностных качеств, педагоги в то же время характеризуются умеренным отношением к сотрудничеству с учащимися на уроке (19,3 баллов). С одной стороны, педагоги в большинстве своем часто обсуждают с учащимися цели и задачи совместной учебной деятельности, часто советуются с учащимися по вопросу организационных форм проведения урока, стараются создать на уроке доверительные межличностные отношения с учащимися, стремятся к взаимной личной информированности с

учащимися, стараются давать адекватную количественную и качественную оценку их деятельности, используют учебный взаимоконтроль учащихся на уроке. Однако с другой стороны, они реже склонны признавать право учащихся на ошибку, или использовать их в роли «преподавателей» на уроке. Часть учителей склонны использовать отметку в качестве основного побудительного стимула учащихся к учению. Некоторые при нарушении учащимися учебной дисциплины, а также в случае их неподготовленности к учебному занятию, склонны ставить в известность администрацию школы, что косвенно свидетельствует о недостаточном умении данных педагогов конструктивно реагировать на ошибки учащихся.

Таким образом, изучение особенностей профессиональной деятельности педагогов показало, что в целом обследованные нами педагоги характеризуются недостаточным уровнем понимания сущности толерантности, в частности, толерантности как компонента деятельности учителя. При этом они обладают достаточно высоким уровнем профессиональных компетенций в области педагогического общения и профессионально значимых качеств, но в средней степени склонны к использованию сотрудничества с учащимися в учебном процессе. Выявленные особенности стали ориентирами для дальнейшей просветительской работы с педагогами в рамках формирующего эксперимента.

Литература

1. Братченко С.Л. Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. – СПб., 1999.
2. Орлов Ю.М. Психология ненасилия. – М., 1997.
3. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000, 216 с.
4. Călineci, M., Păcurari, O., Stoicescu, D. Valori comportamentale și reducerea violenței în școală. București: Educația, 2009. 94 p
5. Gittins Chris (coord.). Reducerea violenței în școală. Un ghid al schimbării. Strasbourg: Ed du Conseil de l'Europe, 2006. 127 p
6. Rolul și responsabilitățile personalului didactic în protecția și promovarea drepturilor copilului. Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului. București, 2006

TULBURĂRILE DE COMPORTAMENT LA ADOLESCENȚI

*Larisa Chirev, lector superior,
catedra Psihologie, UPS I.Creangă*

Summary

Processes occurring in adolescence catalyzed by time challenges causes different behavioral disorders at adolescents. The study reveals that most teenagers do not tend to resolve personal issues in illusory, to achieve self-destructive behavior, have no tendency to aggression or to delinquent acts. However, the incidence of behavioral disorder in adolescents is one increased. The correlation of data from tests confirmed that adolescents with evident tendencies towards violent behavior, destructive and delinquent show various forms of hostility and aggressive behavior.

Cuvinte cheie

Adolescent, tulburare de comportament; comportament pasiv, agresiv, asertiv; comportament deviant, autodistrictiv, abuziv, antisocial.

Crizele sociale contemporane influențează negativ psihologia oamenilor, generînd anxietate și încordare, agresivitate și violență. Situația economică deficitară a țării a plasat societatea noastră în fața unor dificultăți și conflicte interne, a unei varietăți mari de fapte amorale, criminalitate și alte abateri comportamentale.

O neliniște mare provoacă manifestarea agresivității în comportamentul adolescenților, a copiilor de azi, care în orice țară determină viitorul ei statut și orientarea mișcării – în direcția dezvoltării sau degradării. Anume din acest motiv cercetarea particularităților comportamentale la vârsta adolescentă și prevenirea tulburărilor de comportament prezintă una din problemele majore ale psihologiei.

Adolescentul caută să se afirme, să se desprindă de copilărie și de tot ceea ce i se pare depășit, încercînd să-și găsească un model de viață în acord cu un ideal. Aici este și punctul critic, deoarece, pe de o parte, acest ideal poate fi foarte vag și confuz, ducînd la imitarea a tot felul de persoane și de atitudini care i se par lui că ar corespunde mai bine la un anumit moment dat idealului respectiv, iar pe de altă parte, presiunea explozivă a forțelor vitale provocată de transformările organice la această vîrstă determină puternice oscilații comportamentale. Derutat și agitat, adolescentul devine nervos, critic și

neechilibrat. De fapt, poate fi scuzat ușor, întrucât el nu mai are ancorele psihologice ale copilăriei și nu le are nici pe cele ale vârstei adulte.

Comportamentul unui individ ce nu se încadrează în limite instituțional și socialmente acceptabile este calificat drept deviant. Un *comportament deviant* este, deci, un comportament „atipic”, care se abate de la poziția standard (medie) și încalcă (tranșează) normele socialmente recunoscute și acceptate în cadrul unei societăți [1].

Mai mult ca atât, în publicațiile consacrate devianței, inclusiv și a celei juvenile, deseori întâlnim și expresia „tulburări de comportament”. Această noțiune pare să aibă sfera cea mai largă dintre toate noțiunile psihopatologiei [2, pag. 39].

Dar, întrucât deviantul acționează divergent față de normele existente, el poate fi și un dement creator de nou în societate cu condiția ca deviantul să fie pe linia progresului social. Pentru a sugera mai larg complexitatea și extensia extraordinară a termenului cercetătorii reprezintă conduita devianță de-a lungul unei axe, pe care sunt reprezentate cele **4 mari categorii de comportament deviant**, pornind de la conduite cel mai puțin voluntare și terminând cu conduitele cel mai mult voluntare.

Prima categorie o formează bolnavii și persoanele cu handicapuri fizice, ale căror tulburări au drept cauză factori biologici, ereditari sau o leziune organică ulterioară. Aceștia se află în afara acțiunii voluntare.

A doua categorie o formează indivizii cu tulburări de comportament. La aceștia caracterul voluntar al actului nu e nici clar acceptat, nici în totalitate respins.

A treia categorie o formează alcoolicii și toxicomanii care acționează (voluntar) doar în primele faze ale evoluției lor. După instalarea dependenței încetează a mai fi complet „liberi”. Tot în această categorie se încadrează și nevroticii, sociopații și cei cu tulburări de caracter. La aceștia e greu de stabilit un raport între compulsiune și capacitatea de auto-determinare a conduitei.

Transgresorii fac parte din cea de-a treia mare categorie și care în mod conștient și voluntar încalcă normele a căror valabilitate o recunosc și o admit. Din această categorie fac parte și infractorii [3, p. 116].

Ultima categorie o formează *devianții subculturali* sau *nonconformiștii* de care a vorbit *A.Merton*, sau „minoritățile active” de care a vorbit *S.Moscovici*. Aceștia neagă normele generale admise în mod voluntar și propun norme alternative. Din categoria acestora fac parte: dizidenții, teroriștii, etc. [4].

Pentru o înțelegere mai bună formele de manifestare ale tulburărilor de conduită la elevi au fost sistematizate în:

a) *comportament deviant*: prezența sindromului hiperechinetic cu deficit de atenție, exces de opoziție, furie, agresiune față de oameni și animale, brutalitate, vagabondaj, abandon școlar, mitomanie, furt episodic de bani și obiecte din familie și de la prieteni, cunoscuți.

b) *comportament autodistructiv* - tentative de suicid;

c) *comportament abuziv sau dependent de substanțe chimice (toxicomanie, narcomanie, alcoolism) și achimice sau obiecte*, în special, față de tehnica electronică (internet, jocuri de hazard, telefon mobil) - comportament addictiv;

d) *comportament antisocial*: tâlhării, excrocherii, viol, omucidere etc.

Prin *tulburare de comportament* se înțelege un ansamblu de fapte sau fapte solitare repetitive o perioadă de după 4 luni, ce contravin normelor morale sau juridice acceptate în societatea dată.

Scopul cercetării cercetării realizate a constat în studierea manifestării comportamentale a adolescenților. **Metodele de cercetare** aplicate în cadrul experimentului de constatare au fost:

a) „*Determinarea tendințelor deviante ale comportamentului*“ de A.N.Orel

b) Testul „*Cum Vă comportați în relațiile cu ceilalți?*”

c) „*Inventarul ostilității*” de Arnold. H.Buss și Ann Durkee

La experimentul de constatare au participat 80 adolescenți, clasele X- XII, din Liceul Teoretic cu profil Arte „Nicolae Sulac”, mun. Chișinău.

Pentru a identifica numărul total de adolescenți care manifestă un comportament predominant agresiv în relațiile cu ceilalți, am administrat testul „*Cum vă comportați în relațiile cu ceilalți?*”. În continuare vom prezenta rezultatele obținute, punctajul maximal indică tipul predominant al comportamentului adolescentului.

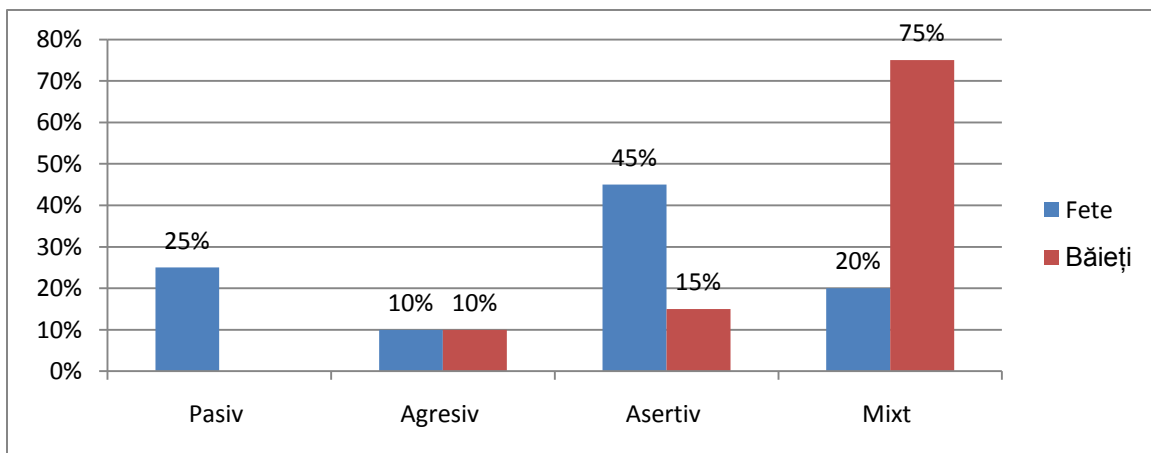


Fig. 1. Distribuția rezultatelor obținute de către adolescenți la testul

“Cum vă comportați în relațiile cu ceilalți?”

Conform rezultatelor prezentate în figura 1, observăm că 4 băieți din 40, și respectiv 4 fete din 40, ceea ce constituie 10% manifestă un comportament agresiv în relațiile cu cei din jur. Tipul agresiv în relațiile cu ceilalți este conflictuos, jignește, umilește, disprețuiește pe ceilalți, lezează sentimentele oamenilor, ton ridicat, expresii ofensatoare, acțiuni deranjante, atitudine de superioritate, nu acceptă alte opinii și idei, manifestă violent nemulțumirea, este ostil și rautăcios, întrerupe interlocutorul, găsește defecte în tot ce fac alții.

Comportamentul pasiv a fost identificat la 10 fete din 40, ceea ce constituie 25% din numărul total de fete, dar la nici un băiat. Pentru aceste adolescente este caracteristică negarea de sine, ele nu-și apără interesele, nu-și exprimă sentimentele, se supun influenței, trăiesc sentimente de vinovăție, neajutorare, singurătate, frică, anxietate, sunt supuse, se consideră neimportante, se devalorizează, evită conflictele și confruntările directe, sunt timide, umile, consideră că prin pasivitate vor fi acceptate, au frica de a nu deranja, de a nu ofensa, reacționează bolnavicios la critică.

6 băieți (15%) din cei 40 și respectiv 18 fete (45%) din 40 se comportă predominant caracteristic tipului asertiv, ceea ce înseamnă că au respect față de sine și ceilalți, își exprimă necesitățile, dorințele, sentimentele, preferințele într-un mod deschis și onest, țin cont de opiniile, sentimentele, emoțiile celorlalți, comunică deschis cu oamenii, critică constructiv, ascultă oamenii fără a-i întrerupe, au încredere în forțele proprii, țin cont de sugestiile oamenilor și mulțumesc sincer, cer și oferă ajutor cu plăcere, nu preferă să conflicteze.

Prezentăm în continuare rezultatele obținute la testul "Inventarul ostilității" (de Arnold H. Buss și Ann Durkee).

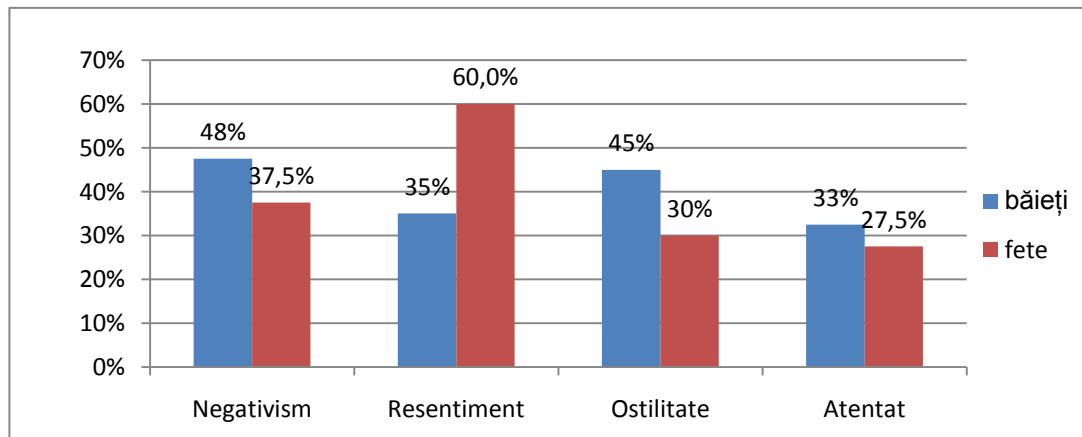


Fig. 2. Frecvențele scorurilor înalte la negativism, resentiment, ostilitate, atentat (Inventarul ostilității)

Conform rezultatelor prezentate în figura 2 se observă că la scala "negativism" un scor mai înalt l-au acumulat 48% băieți și 37% fete. La scala "resentiment" majoritatea fetelor (60%) au acumulat scor mai înalt, iar în rândul băieților scor ridicat au avut doar 35% dintre ei. La scala "ostilitate indirectă" s-au dovedit a fi mai ostili băieții (45%) care au acumulat scoruri înalte față de fete (30%). La scala "atentat" un procentaj mai mare de fete (33%) decât băieți (27,5%) au acumulat scoruri înalte.

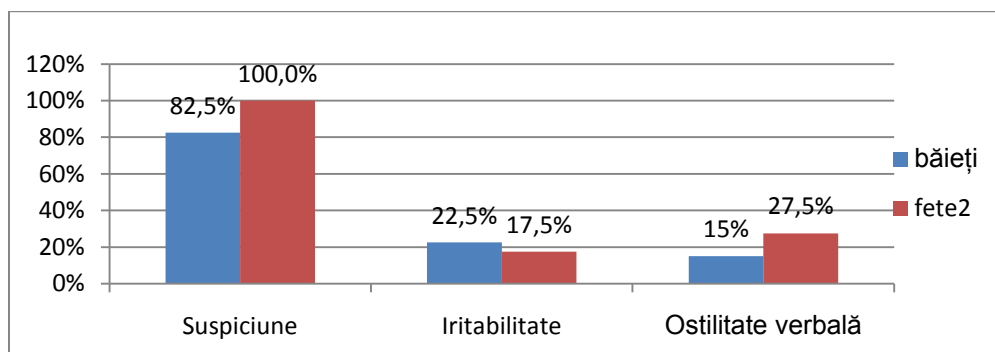


Fig. 3. Frecvențele scorurilor înalte la suspiciune, iritabilitate, ostilitate verbală

(Inventarul ostilității)

Conform rezultatelor prezentate în figura 3. observăm că la scala ”suspiciune” scoruri înalte au obținut toate fetele (100%) și majoritatea considerabilă a băieților (82,5%) participanți la studiu. La scala ”iritabilitate” un procentaj mic din băieți (22,5 %) și fete (17,5 %) au obținut scoruri înalte. La scala ”ostilitate verbală” scoruri înalte au obținut aproximativ ¼ din fete (27,5 %) și doar 15% dintre băieți.

Urmează să analizăm rezultatele obținute la testul „Determinarea tendințelor deviate”.

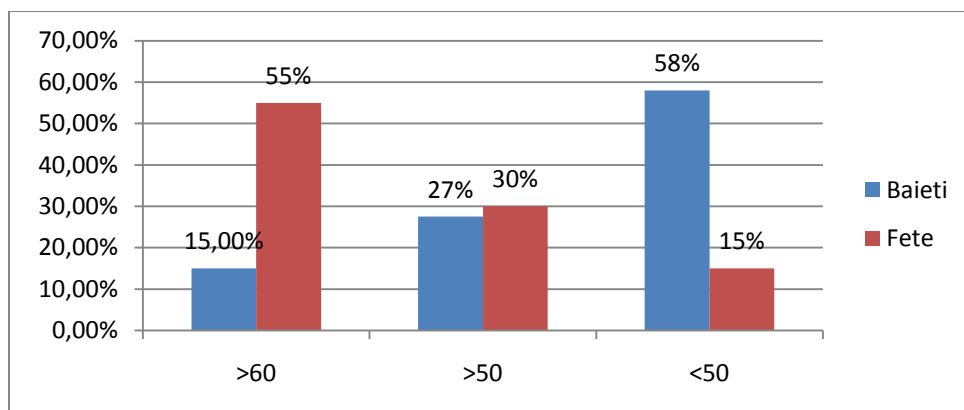
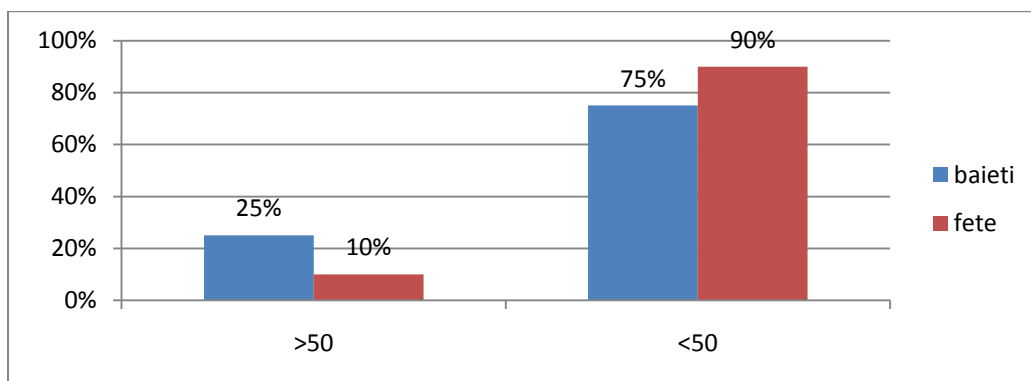


Fig. 4. Frecvențele pe nivele a valorilor T, scala încălcarea normelor și regulamentelor (Determinarea tendințelor deviate)

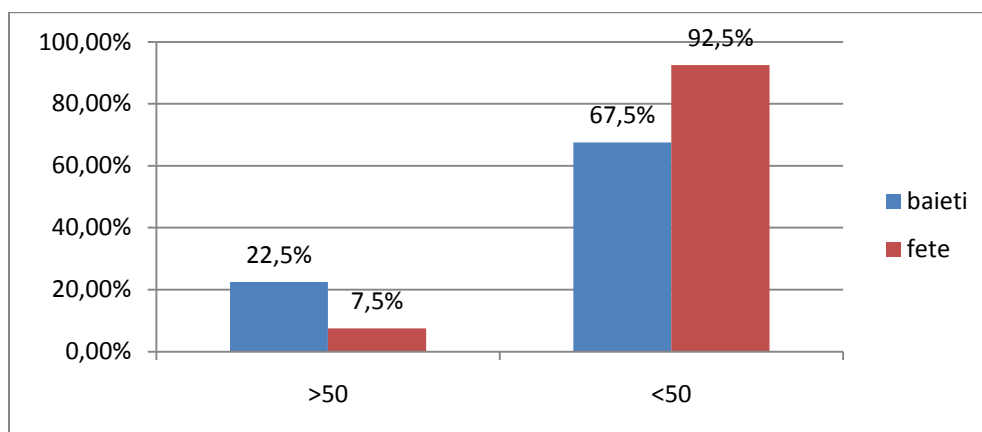
Majoritatea băieților (58%) și doar 6 fete (15%) din adolescenții participanți la studiu sînt conformiști, urmează stereotipurile comportamentale și normele general acceptate.

Aproape 1/3 (27% băieți și 30% fete) dintre adolescenții testați au tendința de a înlătura normele și regulile, de a nega normele și valorile acceptate de toți, plasează normele și valorile proprii opus celorlalți, au tendința de a ”deranja liniștea”, a căuta greutăți pentru a le înfrunța. Însă majoritatea fetelor (55%) și un procentaj mic (15%) dintre băieți au tendințe înalte de nonconformitate, negativism și aduc îndoieli în rezultatele obținute la această scală.



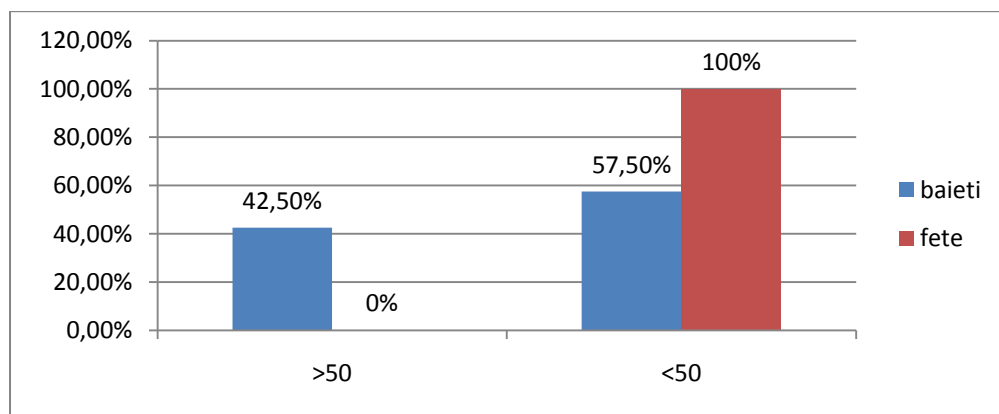
**Fig.5. Frecvențele pe nivele a valorilor T, scala comportament dependent
(Determinarea tendințelor deviante)**

Majoritatea impunătoare a adolescenților participanți la studiu (90% fete și 75% băieți) nu au tendința de a rezolva problemele personale în mod iluzoriu, doar ¼ băieți 1/10 fete au predispoziție de a încerca de a scapa de realitate prin schimbarea stării sale mintale, tendința de a rezolva problemele personale în mod iluzoriu, au norme și valori orientate spre hedonism.



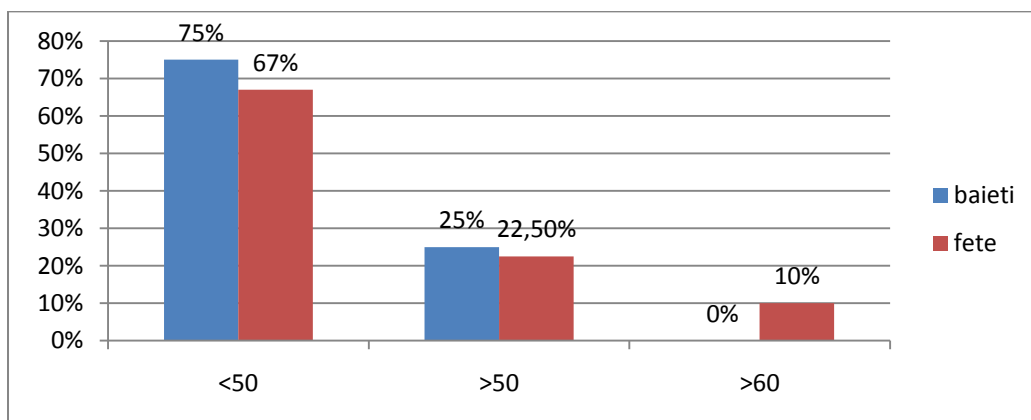
**Fig.6. Frecvențele pe nivele a valorilor T, scala comportament autoagresiv și autodistructiv
(Determinarea tendințelor deviante)**

Cea mai mare parte dintre adolescenții participanți la studiu (92,5% fete și 67,5% băieți) se caracterizează prin lipsa pregătirii de a realiza un comportament autodistructiv, lipsa tendinței către o somatizare de alarmă, fără înclinație de a implementa un complex de reacții de vinovăție, și doar câțiva (22,5% băieți și 7,5% fete) dintre ei pun valoare minimă pe viața proprie, au tendință înaltă pentru risc, nevoie accentuata de senzații tari, de tendințe sado-masochiste.



**Fig.7. Frecvențele pe nivele a valorilor T, scala comportament agresiv și violent
(Determinarea tendințelor deviante)**

Toate fetele testate (100%) și majoritatea băieților (57,5%) nu au tendințe către agresiune, nu apelează la comportamente violente în rezolvarea problemelor sau pentru a ieși din situații frustrante. Pe când restul băieților manifestă o tendință de agresiune în anumite situații.



**Fig.8. Frecvențele pe nivele a valorilor T, scala comportament delincent
(Determinarea tendințelor deviante)**

Majoritatea impunătoare a adolescenților (75% băieți și 67% fete) participanți la studiu nu au tendințe spre acte delincvente. Aproximativ $\frac{1}{4}$ dintre adolescenți (25% băieți și 22,5% fete) dispun de o tendință spre acte delincvente. Restul fetelor (10%) dispun de o predispoziție înaltă de a realiza un comportament delincent.

Analiza corelațională a datelor obținute pune în evidență următoarele corelații.

Comportamentul pasiv corelează cu:

- Încălcarea normelor și regulamentelor, $r=0,7$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportamentul dependent, $r= 0,43$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportament delincent, $r=0,41$ la pragul $p \leq 0,05$

Comportamentul agresiv corelează cu:

- Încălcarea normelor și regulamentelor, $r=0,59$ la pragul $p \leq 0,05$

- Comportamentul dependent, $r = 0,55$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportament autogresiv și autodistructiv, $r = 0,5$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportament delincvent, $r = 0,59$ la pragul $p \leq 0,05$

Comportamentul asertiv corelează invers proporțional cu:

- Încălcarea normelor și regulamentelor, $r = -0,43$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportament autogresiv și autodistructiv, $r = -0,49$ la pragul $p \leq 0,05$.

Negativismul corelează cu:

- Încălcarea normelor și regulamentelor, $r = 0,49$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportament autogresiv și autodistructiv, $r = 0,42$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportament delincvent, $r = 0,42$ la pragul $p \leq 0,05$
- Agresivitate și violență, $r = 0,45$ la pragul $p \leq 0,05$

Otilitatea indirectă corelează cu:

- Comportament autogresiv și autodistructiv, $r = 0,45$ la pragul $p \leq 0,05$
- Agresivitate și violență, $r = 0,9$ la pragul $p \leq 0,05$

Atentatul corelează cu:

- Încălcarea normelor și regulamentelor, $r = 0,5$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportament autogresiv și autodistructiv, $r = 0,64$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportament delincvent, $r = 0,46$ la pragul $p \leq 0,05$
- Agresivitate și violență, $r = 0,6$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportamentul dependent, $r = 0,4$ la pragul $p \leq 0,05$

Resentimentul corelează cu:

- Încălcarea normelor și regulamentelor, $r = 0,54$ la pragul $p \leq 0,05$
- Agresivitate și violență, $r = 0,52$ la pragul $p \leq 0,05$

Ostilitate verbală corelează cu:

- Încălcarea normelor și regulamentelor, $r = 0,64$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportament delincvent, $r = 0,43$ la pragul $p \leq 0,05$
- Comportamentul dependent, $r = 0,48$ la pragul $p \leq 0,05$
- Agresivitate și violență, $r = 0,54$ la pragul $p \leq 0,05$

Datele obținute în cadrul experimentului de constatare ne permit să facem următoarele **concluzii:**

- La aproape jumătate dintre fete (45%) predomină comportamentul asertiv, iar majoritatea impunătoare a băieților (75%) au obținut valori identice la 2 sau chiar toate 3 tipuri de comportament.
- Numărul fetelor (60%) cu scoruri înalte la resentiment este aproape dublu față de cel al băieților (35%), aceeași situație o constatăm și la ostilitatea verbală (fete – 27,5%, băieți – 15%).

- În schimb valorile înalte la negativism, ostilitate și atentat sunt întâlnite la mai mulți băieți decât fete (48% și 37,5%; 45% și 30%; 33% și 27,5%).
- În ceea ce privește suspiciunea, majoritatea impunătoare a adolescenților (100% fete și 82,5% băieți) au scoruri înalte.
- În ceea ce privește încălcarea normelor și regulamentelor majoritatea băieților (58%) sînt conformiști, urmează stereotipurile comportamentale și normele general acceptate, iar majoritatea fetelor (55%) au tendințe înalte de nonconformitate.
- Majoritatea impunătoare a adolescenților participanți la studiu (90% fete și 75% băieți) nu au tendința de a rezolva problemele personale în mod iluzoriu, nici nu se concentrează pe partea senzorială a vieții.
- Cea mai mare parte dintre adolescenții participanți la studiu (92,5% fete și 67,5% băieți) nu au tendința de a realiza un comportament autodistructiv.
- Fetele (100%) și majoritatea băieților (57,5%) dintre adolescenții participanți la studiu nu au tendințe către agresiune, nu apelează la comportamente violente în rezolvarea problemelor.
- Majoritatea adolescenților (75% băieți și 67% fete) participanți la studiu nu au tendințe spre acte delincvente.
- Datele obținute permit să afirmăm că incidența tulburărilor de comportament la adolescenți este totuși una sporită.
- Corelarea datelor obținute la teste confirmă că adolescenții cu tendințe mai evidente spre comportament violent, autodistructiv și delincent manifestă diverse forme ale ostilității și au un comportament preponderent agresiv.

Bibliografie:

1. Banciu D. Rădulescu S. Voicu M. Introducere în sociologia devianței. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1985
2. Bouchard N. Rezolvarea conflictelor la serviciu. Tipuri de personalitate și soluții. Iași: Editura Polirom, 2006
3. Calancea A. Psihologia personalității. Chișinău: „Tipografia Centrală”, 2006
4. Cosmovici A. Psihologia școlară. Iași: Editura Polirom, 1998.

EMPATIA ÎN PSIHOTERAPIE

Pîslari Stela, lector catedra Psihologie

Summary:

Empathy is an essential treasure that is involved in psychotherapy, one of the most important allies of psychotherapist. Rogers said that it's vital that the specialist preserves the condition that "he feels like client feels", avoiding mixture his emotions with client emotions, so just to be able to understand and help the client effectively. Future psychologist or psychotherapist personality is a determining factor in creating therapeutic relations and integration of psychotherapeutic methods and ethical values.

Cuvinte cheie:

Empatia, psihoterapie, psihoterapia rogersiană, psihoterapia existențialistă, psihoterapia integrativă, psihoterapia psihanalitică.

Trăsăturile de personalitate ale psihologilor și psihoterapeuților tind să se grupeze într-un profil (pattern) specific, determinat de trei factori: prezența interpersonală, competența psihologică, și integrarea socială [1]. Referitor la prezența interpersonală, D. Cristea vorbește despre stilul relațional interpersonal, ca expresie sintetică a experienței personale, pe de o parte și a influențelor psihosociale și socioculturale, pe de altă parte, arătând că stilul de relaționare interpersonală reprezintă o dimensiune importantă a persoanei având valoarea unui invariant funcțional alături de stilul cognitiv, imaginea de sine, structura caracterială etc. Stilul relațional are ca nucleu de bază modelul relațiilor primare, dar configurația sa finală depinde de o multitudine de factori dintre care amintim: trăsăturile temperamentale caracteriale ale subiectului, structura eului și a imaginii de sine, natura și calitatea experienței acumulate în ontogeneză, inteligența socială, caracteristicile principalelor grupuri de apartenență, statutul socioeconomic (personal și al familiei), modelele și normele socioculturale care reglează raporturile sociale.

Printre calitățile terapeutului eficient enumerăm: capacitatea empatică, ceea ce-i permite să „se pună în pielea” clientului său, să-i înțeleagă sistemul de credințe și valori, să intre în rezonanță cu nevoile, trăirile și dorințele acestuia; o atitudine caldă, suportivă, de înțelegere și acceptare aflată în echilibru cu capacitatea de detașare care să-i permită obiectivitate, realism și atenție; flexibilitate, capacitate de adaptare creativă și continuă la situații și persoana cu care lucrează; mobilitate și maleabilitate în a-și alege instrumentele de lucru și maniera de abordare potrivită; creativitate și curaj, combinate cu intuiția și bunul simț; respectul față de om și onestitate. Aceștia li se adaugă echilibrul

psihic, prezența, aspectul fizic, expresivitatea verbală și corporală, capacitatea de relaționare și de comunicare, adecvarea terapeutului la realitate, toate acestea fiind esențiale în relația cu pacientul care îl percepe ca pe un model încurajator, adaptativ și de încredere, lipsa anxietății.

În psihoterapie, autenticitatea relației terapeut- client este esențială pentru succesul terapiei și aceasta depinde, pe lângă o serie de alte variabile, și de prezența empatică a celui care conduce demersul de transformare a personalității celui alt. W.Meissner, 1996, în lucrarea *The Therapeutic Alliance* situează empatia „în centrul relației terapeutice”. Empatia analistului presupune mai multe funcții: de înțelegere și interpretare, cognitiv anticipativă, performanțială. Empatia, și mai ales tehnicitatea ei, au fost înțelese de pe poziții diferite. Cel care a introdus termenul de empatie, preluându-l din estetică este C.Rogers (1902-1987), creator al grupurilor de întâlnire (*entertainment group*) și al terapiei centrate pe client (non directive).

Psihoterapia rogersiană: În concepția rogersiană [2], empatia presupune „a percepe cadrul de referință al altuia cu acuratețe, cu toate componentele sale emoționale și semnificațiile care-i aparțin „ca și cum” ești cealaltă persoană, dar fără a pierde din vedere condiția de “ca și cum”. Aceasta înseamnă „un amplu proces cognitiv, emoțional, motivațional, ca și profunde reacții vegetative”. Cu alte cuvinte, „a vedea situația cu ochii celui alt”. Acest lucru se realizează cu condiția de a lăsa deoparte propriile opinii și valori personale, pentru a intra cu adevărat în lumea celui alt fără prejudecăți.

Potrivit lui Rogers, „terapeutul trebuie să comunice clientului congruența, acceptarea necondiționată, neutralitatea binevoitoare și înțelegerea empatică”. Accentul cade pe comunicarea pe care terapeutul o face, adică verbalizarea acestei înțelegeri, aceasta reprezentând unul din cele mai eficiente și mai durabile instrumente epistemice pentru dezamorsarea conflictelor interpersonale și interculturale. Atitudinea empatică se dezvoltă în condiții de: 1. Autenticitate sau congruență a profesionistului în comunicarea cu persoana pe care o asistă. 2. Comunicarea unei atitudini de acceptare, respect necondiționat, „autenticitatea, sinceritatea față de sine sau congruența este condiția sau atitudinea de bază” [5].

Congruența numită și „transparentă” presupune din partea terapeutului a fi în permanență conștient de sentimentele sale ca și când ar fi sentimentele clientului, poate mai degrabă „ca fiind” decât „ca și cum”, presupune să înveți să ascuți, să devii conștient de propriile tale gânduri și sentimente în relația cu un client și cum să le comunici clientului tău [1]. Acceptarea necondiționată și neutralitatea binevoitoare reprezintă „trăirea unei atitudini calde, pozitive și acceptante față de client”, căldura fiind factorul determinant al schimbării clientului. Acceptarea necondiționată a celui alt are ca precondiție acceptarea de sine [4].

Empatia, în viziune rogersiană, semnifică implicarea în comunicarea cu celălalt, absența evaluării, a judecății, a măsurării și determinarea unui efect pentru interlocutor de percepere a lumii într-un fel nou, care îl ajută să meargă mai departe. Există grade sau nivele diferite de profunzime a înțelegerii empatice, după cum există grade diferite de autenticitate și acceptare necondiționată. Terapia rogersiană propune și practică verbalizarea înțelegerii empatice a experienței trăite aici și acum, sincronizarea și verificarea continuă a înțelegerii mesajelor imediate, a răspunsurilor primite neîncetat prin canalele verbale și nonverbale.

Ch. B. Truax și R.Carkhoff [5] aprofundează cele trei condiții în studiile lor cu privire la eficiența profesioniștilor în consiliere și psihoterapie. Clienții descriu atitudinea profesioniștilor astfel: „înțelege dincolo de cuvintele mele, înțelege și atunci când nu-mi găsesc cuvintele sau nu le rostesc, știe să pună în cuvinte ceea ce simt în profunzime și eu nu pot exprima în cuvinte, înțelege exact ceea ce simt și așa cum înțeleg eu situația, mă citește ca pe o carte chiar dacă încerc să ascund unele sentimente; din această conversație învăț multe despre mine, etc.”

Psihoterapia existențialistă consideră empatia o aptitudine centrală a psihoterapeutului, acesta proiectându-se pe sine în interiorul sentimentelor clientului său, ceea ce devine obiectivul major al psihoterapiei existențialiste. Accentul cade pe capacitatea terapeutului de a simți.

Psihoterapia psihanalitică definește empatia într-un mod similar, drept capacitatea psihanalistului de-a simți ceea ce pacientul simte, fiind descrisă ca o regresie a Ego-ului în slujba procesului psihanalitic. Potrivit lui S.Freud, empatia este mecanismul care face posibil ca un individ să preia unele atitudini în toate direcțiile, cu privire la viața mintală a altora, “*relația transferențială oglindește situația de a trăi în prezent, față de o altă persoană, sentimente, pulsuni și situații defensive inadecvate*”. Rolul terapiei este acela de-a descoperi și izola transferul. Psihanaliștii pun accentul pe abilitatea psihoterapeutului “de-a gravita în jurul empatiei” în vederea obținerii unei analize cât mai obiective. Tipul de empatie vizat de psihoterapia existențialistă și cea psihanalitică vizează “*empatia afectivă* “. Mai târziu, S.Stark definește empatia ca un proces al unei identificări scurte prin care, cu o fantezie conștientă sau neconștientă, cineva s-ar contopi pe sine cu o altă persoană pentru ca să înțeleagă și să împărtășească sentimentele și atitudinile altuia [3].

Gestalterapia. Adepții gestaltterapiei abordează clientul din perspectiva *parteneriatului*, a explorării *în doi* a evenimentelor prin care trece pacientul. Terapeutul reprezintă un prieten care își împărtășește ideile și sentimentele în mod liber, dar controlat, fără să exprime tot ce simte, dar simțind tot ce exprimă (într-o atitudine de autenticitate fundamentală).

În psihoterapia integrativă, empatia, cunoașterea experienței interioare a celuilalt este văzută ca o rezonanță, un proces de acordare cu ritmul, natura afectului (emoțiile) și nivel de dezvoltare al clientului, ca modalitate în care clientul se face înțeles, ca proces de implicare activă. Acordarea este o simțire kinestezică ce implică existent empatiei, a fi sensibil, a te identifica cu nevoile, sentimentele celuilalt și comunicarea acestei sensibilități celeilalte persoane. Acest proces implică posibilitatea terapeutului de-a anticipa comportamentul celuilalt și păstrarea obiectivității prin îndepărtarea acestuia de propria experiență. Acordarea afectivă înseamnă rezonanța cu afectul celuilalt. Afectul este prin natura lui tranzacțional relațional, cerând un afect corespunzător prin rezonanță “ .

Bibliografie:

1. Bohart C. Empatia în psihoterapie. București: Trei, 2011. 592 p.
2. Cristea D. Tratat de Psihologie Socială . București: ProTransilvania, 2004. 470 p.
3. Holdevici I. Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie. București: Orizonturi, 2008. 400 p.
4. Rogers C. A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut. București: Trei, 2008.560 p
5. Moreau A. Psihoterapie. Metode și tehnici. București : Trei, 2007. 164 p.

SCRISULUI

*Lucia Chitoroga, lector superior,
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”.*

Summary:

Writing is a form of expression language, it implies a symbolic communication through signs created by man , it drove from pictorial imitation of forms and objects, up to alphabetic writing; Become today the most advanced and convenient writing system adapted to all languages except some, has the advantage of using letters isolated sounds , there are qualitative differences from one language to another .

Cuvinte - cheie:

Desen, simbol, pictogramă, semn grafic, semnificație, cuvânt, scris.

Dezvoltarea produselor grafice ale umanității parcurge etape sinuoase de la pictogramele primitive pînă la scrierea contemporană, de la primitivele încercări de trasare a conturilor pînă la pictura și grafica contemporană ce au menirea de a transmite realitatea reflectată cît și cele mai intense trăiri ale autorului.

Desenele rupestre ale omului primitiv, care s-au conservat în timp, reflectă atît particularitățile vieții acelor oameni cît și capacitățile lor expresive. J.-J. Rousseau, afirmă că, prima modalitate de a scrie nu este aceea de a zugrăvi sunetele, ci obiectele însele.[1]

Activitatea pictografică era necesară, initial, pentru transmiterea de mesaje altor oameni și pentru fixarea experienței acumulate. Prim intermediul sunetelor primitive, funcția principală a căroră era comunicarea unor fapte concrete, vînătorii își avertizau semenii despre direcția de deplasare a tribului, despre numărul și specia animalelor de vînat, despre eventualele primejdii. Se presupune că la începuturi toate aceste semne erau independente de limbă, nimic mai mult decît niște semnale, simple semne, adesea prestabilite, dar întotdeauna inteligibile. Unele din aceste semnale reprezintă un ram așezat cu vîrful în direcția necesară. Ulterior, aceluiași scop servesc săgețile, ce nu mai foloseau la vînat, orientate cu vîrful în direcția dorită. Acel obiect ce-și are rădăcinile în trecutul îndepărtat al omenirii s-a păstrat pîna astăzi, drept dovadă servind săgețile pe care le desenăm pentru a indica o direcție. În curînd, acestora li s-a alăturat tendința de a transmite intuitiv tovarășului absent unele detalii ale situației – așa au apărut desenele.

Pînă să ajungă la pictografie, cînd se considera că semnul grafic exprimă conținutul vorbirii articulate, uneltele pe care la utiliza omul simbolizau și reflectau elementele incipiente ale desfășurării activității mintale. [5]

Oamenii au elaborat, pe baza desenelor, un sistem întreg de mesaje cu ajutorul căruia puteau transmite semnificații mai complexe decît simpla indicare a speciei animalelor și a direcției lor de deplasare. Acesta nu încă în acțiunea lui actuală, ci doar o prefigurare a acestuia.

Scrierea începe de la desene, care prin forma lor tradițională sugerează conținutul logic al mesajelor și în totdeauna sunt mai concrete și univoce, ceea ce minimalizează posibilitatea apariției erorilor în receptarea conținutului lor. Totuși, nu toate desenele ajunse la noi din mileniiile apuse sunt scriere sau mesaj.

În prezent, omului civilizat, străin de gîndirea primitivă, îi vine greu să stabilească dacă avem de a face cu un desen „pur”, adică reprezentare a unei emoții estetice, individuale, sau cu scrierea-mesaj.

Imaginile-desen ce conțin mesaje se numesc *pictograme*. Trebuie făcută distincția între *pictograme* și *petroglife* (rocă șlefuită grosolan pe cale naturală sau sculptată rudimentar cu mîna).

Distincția dintre ele constă în faptul că, pictogramele sunt în exclusivitate desene, iar *petroglifele* includ în sine pe lîngă desene, și figuri geometrice. De exemplu, în desenele mesaj descoperite la nordul continentului american predomină pictogramele, iar la sud – petroglifele.

Toate pictogramele însă au o particularitate comună: ne aduc la cunoștință un anumit eveniment, în majoritatea cazurilor, cotidian deși uneori prezentat în secvențe. Așadar, se poate afirma că, fiecare desen corespunde unei afirmații. Posibilitățile de comunicare prin intermediul pictogramelor erau limitate în timp și spațiu, iar citirea și înțelegerea depindeau de capacitățile și experiența de viață a individului.

Romanova E.S. și Poteomkina O.F. evedențiază cinci funcții fundamentale pe care le îndeplineau pictogramele.

Prima funcție este reflectată de cele mai simple pictograme ce aveau rolul de „epistole amoroase”, și au fost găsite la indigenii nord-americani (Siberia de Nord).

A doua funcție – relatări de vînătoare, existente aproape la toate popoarele lumii încă din preistorie.

A treia funcție, o constituie formulele de natură magică și incantațiile răspîndite îndeosebi la indigenii nord-americani, precum și în Indonezia.

A patra funcție – rapoartele despre ciocnirile armate, incursiunile de pradă, campaniile de luptă, cât și inscripțiile pe morminte.

Cea de-a cincea este reprezentată de pictogramele cu caracter politic, de exemplu: petiții, contracte, recensăminte, declarații, avertizări etc.[3]

Mesajele pictografice, cel mai frecvent, apăreau sub forma unor versuri cu ritmicitate specifică, de aceea, uneori se vorbește despre poezii sau cântece pictografice.

O importanță deosebită prezintă semnele poporului Mari (partea de est a Rusiei Europene) și Saami (Suedia), locuitorii Europei de Sud, de asemenea a arabilor și a aborigenilor brazilieni, în care se observă desene rupestre ale Europei de Sud și a Americii de Nord unde găsim mâini stilizate, capul de bour etc.[2]

Pe bună dreptate, se poate considera că diferitele tipuri de pictograme, constituie prima treaptă de dezvoltare a scrisului.

Un progres considerabil în raport cu pictogramele îl reprezintă următoarea treaptă a dezvoltării scrierii, așa numita: *scriere idiografică*, dezvoltată din cea pictografică.

Deoarece cuvântul și desenul reprezintă două modalități diferite de exprimare a unuia și aceluiași obiect, oamenii la începuturi asociază desenele cu anumite cuvinte. Ei utilizează treptat, simboluri și semne cu un caracter convențional. Se poate observa însă, că multe semne și simboluri provin de la vorbirea kinestezică. Aceasta este echivalentul unui gest determinat ce a intrat deja în viața cotidiană. El se încadrează în scris cu precădere acolo unde vorbirea kinestezică operează cu mișcări sau acțiuni simbolice (ades împrumutate din magie).

De exemplu, în cultura noastră degetul arătător apropiat de buze semnifică „taci” sau „liniște”, la indienii nord-americani însă semnifică „prunc”, indicînd asupra incapacității sale de a vorbi. Prin urmare, din acest gen a rezultat apariția simbolului „prunc”, reprezentat prin două linii paralele intersectate de o a treia verticală.

Scrierea idiografică într-un anumit sens poate fi numită deja simbolică – în acele cazuri cînd prin intermediul desenelor se vrea fixarea și transmiterea către ceilalți a unor reprezentări cunoscute, exprimate prin cuvânt. Acest tip de scriere este pe larg utilizat și la popoarele contemporane, mai ales în scopuri magice, dar cel mai frecvent acesta este un simbolism strict religios, accesibil doar pentru cei consacrați.

Etapa scrierii simbolice se distinge prin tendința spre o dezvoltare rapidă. Simbolurile capătă un caracter universal, forma și conținutul lor logic se standardizează, utilizarea devine mai convențională. În paralel cu acesta, imaginile compexe în trecut se simplifică, în final predominanței

atribuindu-se un echivalent sonor. Acum semnul nu mai reprezintă semnificația cuvântului, ci fixează doar un complex sonor. Deși această scriere continua sa fie folosită cu precădere în comunicarea cu caracter istoric și religios, micșorarea numărului de caractere îl face mult mai accesibil pentru păturile largi ale populației.

Astfel, dacă la etapele inițiale ”arta scrierii” era aproape în exclusivitate apanajul preoților și ”doftorilor”, ce țineau în taină, mai târziu se produce o ruptură între scrierea simbolică și religie, scrierea încetînd să mai fie o armă a ritualurilor, pătrunde atît în palatele marilor nobili, cît și în prăvăliile tîrgoveților, iar de acolo sub o formă modificată ajunge la masele largi.

Scrierea autentica care a putut fi descifrată mii de ani mai târziu, a apărut în Egipt, și a fost cunoscută de toata lumea sub numele de *ieroglîfe* (gr. *hietros* = *sfînt*, *gliphe* = *ceea ce este tăiat, încrustat*).

Exista o altă opinie, că ieroglifile sunt mai vechi și au apărut în cultura mesopotamă, iar dezbaterile în acest sens continuă.

Incontestabil, un pas înainte a fost inventarea de către fenicieni a scrierii fonetice, care a dus la scăderea dificultății de însușire, caracteristică altor sisteme scriptice. În această perioadă scrierea aproape că atinge perfecțiunea: este în întregime fonetică, nu necesită idiograme sau alte elemente complementare și permite exprimarea unui conținut de idei mai bogat. Fiecare literă desemnează un sunet anume, fiecare sunet este redat printr-o literă. Existau doar 22 de semne prin intermediul cărora se putea exprima orice cuvînt al limbii feniciene. Anume această ușurință a servit ca motiv direct pentru răspîndirea vertiginoasă a acestui tip de scriere. Scrierea încetează să mai fie accesibilă doar celor consacrați;

Scrierea ieroglifică, semnifică evoluția psihică a omului, dezvoltarea capacitații sale de idee și adaptare la condițiile de mediu.

Alături de scrierea obișnuită treptat apare o altă ramură a artei scriptice – caligrafia. Semne grafice primitive, neîndemînatice capătă forme elegante și standardizate. [1]

Necătfînd la caligrafia relativ elaborată a primelor forme ale scrierii, fiecare popor și fiecare individualitate a interpretat aceste simboluri în maniera sa. Apoi și timpul și-a luat tributul. De pildă, la unele culturi acest proces a mers atît de departe, încît limbajul scris a ajuns să fie înțeles de masele populare. În rezultat, această limbă de piatră a dispărut, cedînd locul formelor lingvistice tinere. Exemple clasice fiind limba latină, greaca veche și dialectele grecești de după căderea Imperiului Bizantin, de asemenea, sanscrita și alte dialecte mai tîrzii ale popoarelor indigene deși aceasta se explică și prin alte motive – rezultat al cotropirii de către alte popoare.

Scrierea este un proces ale cărei etape coincid cu cele 3 mari etape ale evoluției umanității: sălbăticia, barbaria și societatea civilizată. Zugrăvirea obiectelor se potrivește popoarelor sălbatice, semnele cuvintelor și ale propozițiilor – popoarelor barbare, iar alfabetul – popoarelor civilizate.[1]

Apariția scrierii este un moment esențial în evoluția limbajului uman, este momentul când dimensiunea rațional-intelectuală a ajuns să prevaleze asupra dimensiunii intuitive originare.

Bibliografie:

1. Andronescu S. Scurtă istorie asupra scrisului. București, 1959.
2. Burlea G. Tulburările limbajului scris-citit. Iași, Polirom, 2007.
3. Loukotka Ci. Istoria pisima, Moskva, 1968.
4. Romanova, E.C., Potemkina O.F., Graficeskie metodî v psihologhiceskoi diagnostike, Moskva, Izd.Didakt, 1991.
5. Spirkin G.A. Originea limbii și rolul ei în formarea gândirii. București, Editura Științifică, 1963.
6. Verza E. Disgrafia și terapia ei. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

O POSIBILĂ EXPLICAȚIE A AGRESIVITĂȚII ȘCOLARE ȘI O POSIBILĂ SOLUȚIE DE NEUTRALIZARE A EI

Ion Negură, conf. univ., dr.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Summary

The aim of the study presented in this article is to identify motives and source of school aggressivity. By the two qualitative methods: in-depth interviews and life histories were obtained narratives productions that reflect how to feel, think and act aggressively a student in school. Content analysis of narrative productions established that the root of school aggressivity is the discrepancy between the natural laws of life and child development and school with it eminently oppressive and directive regime. This contradiction arises in children revolt against school that eventually leads him to develop concrete aggressive acts. A productive solution to the problem of neutralization school aggressivity is Rogers's theory and practice of significant learning which involves creating a school that really be child-centered.

Cuvinte cheie:

Acte agresive, agresivitate, revoltă, mobilurile agresivității, învățare semnificativă, școală centrată pe elev.

Justificarea studiului. Imboldul de a face o cercetare despre agresivitatea școlară mi-a fost dat de o invitație la o conferință științifică de a-mi expune considerațiile mele privind acest fenomen care le provoacă mari dureri de cap tuturor celor care au de a face cu școala: părinți, pedagogi, managerii instituțiilor școlare, întreaga societate. Am acceptat fiind favorizat și de faptul că exact în acel timp comunicam intens cu un copil, elev în clasa 4 a unui liceu din capitală, cu care mă lega o veche relație încă de pe când era de grădiniță. Venea la mine nu numai când întâmpina dificultăți legate de școală, dar și când nu avea nici un fel de probleme ce i le-ar fi făcut școala. Venea ca să mai discutăm despre orice la o ceașcă de ceai sau la un păhar de frișcă și covrigei, cel mai apreciat de el tratament gastronomic pe care i-l ofeream. Era inventiv la subiecte de discuții și ingenios la vorbă, lucru care mă făcea nu rareori să pun la o parte treburile mele serioase de om mare și să accept taifasul cu micul meu prieten. Când mama sa mi s-a jeluie că de ceva vreme învățătoarea îi impută lui Andrieș, căci așa îl cheamă pe eroul nostru, comiterea de fapte și acțiuni agresive la lecții și în afara lor, mi-am zis că am o

foarte potrivită ocazie de a afla mai multe despre resorturile psihologice ale agresivității copiilor de școală și că e cazul să profit de ea.

Metodologia. Mi-am administrat un studiu calitativ având drept țintă extragerea a câte mai multe date și fapte despre ceea ce-i face pe elevi să se comporte agresiv în cadrul școlii și în raport cu ea.

Metodele folosite au fost două: interviul aprofundat și istorii de viață, în cazul dat de viață școlară.

Interviul aprofundat (in-depth) este o tehnică foarte utilă și eficientă de colectare calitativă de date prin pătrunderi în universul intim, psihologic al persoanei cu scopul de a explora motivațiile, sentimentele și perspectivele ei pe subiectul ales, în cazul nostru comportamentul agresiv. Interviul a avut un format semi-structurat și non-directiv ceea ce a permis crearea unui context conversațional propice obiectivului cercetării.

Povestea vieții este și ea o metodă calitativă care ne ajută să înțelegem mai bine cum subiectul și-a gândit fapta și cum a săvârșit-o, care i-au fost mobilurile și influențele ce au alimentat-o, în ce împrejurări a avut loc și care îi erau percepțiile și înțelesurile la aceea ce face sau înfăptuiește. Este povestea sau istoria pe care subiectul o spune despre un anumit eveniment sau întâmplare în care el a fost pe rol de protagonist, cuprinde mărturisiri, dezvăluiri provocate și stimulate prin întrebări și intervenții din partea celui care realizează investigația.

Studiul a fost realizat, precum am scris mai sus, pe un singur subiect, elev în clasa IV a unui liceu din capitală pe nume convențional Andrieș. Derularea studiului și colectarea de date relevante problemei au fost avantajate de faptul că cercetătorul și subiectul erau într-o relație de prietenie sui-generis și de durată. Aceasta a condus la instalarea unei atmosfere de degajare și încredere reciprocă, subiectul se simțea „în apele lui”, se comporta firesc, sincer și dezinvolt. Subiectele abordate mi-au fost inspirate chiar de mama sa care mi-a relatat „isprăvile” lui Andrieș la școală.

Care au fost acele „isprăvi”? Ele au fost:

- A rupt foaia din zilnic cu notificarea pentru părinți privind conduita lui nedemnă și nevrednică la școală.

- S-a bătut cu un coleg de clasă, bătaie care a ajuns obiect de discuție într-o ședință convocată de directorul școlii.

- A ascuns ghiozdanul fetei cu care ședea în bancă și l-a ascuns atât de bine că tocmai a doua zi l-au găsit.

- A fugit, împreună cu un alt elev, de la lecții, situație ce a pus în alertă conducerea școlii. Au fost găsiți într-un târziu în Dendrariu cu ajutorul unui elev ce le-a cunoscut planurile și care, atunci când a înțeles că treaba se îngroașă, a dezvăluit secretul.

- A speriat învățătoarea cu un urlet fioros de câine pe care l-a scos la un moment dat mobilul său ascuns între cărți și caiete de pe masa învățătoarei.

Dacă aruncăm o privire asupra acestor fapte vom constata că toate ele se subsumează noțiunii de acte agresive. Ce înseamnă act agresiv?

Autoritățile în domeniu, cum ar fi Buss, (1961), Zilmann (1979), Berkowitz (1993), afirmă că *orice act care e inspirat de ideea de a face rău cuiva, de a-l răni, de a-l vătăma, de a-l lovi, de a-i produce suferință, de a-l jigni și înfăptuit în acest scop este act agresiv*. În plus, acte agresive se mai consideră și actele de vătămare, distrugere sau stricare a obiectelor.

Ca să ne creăm o perspectivă mai largă asupra subiectului discutat voi mai introduce în acest context și conceptul de agresivitate, concept ce ține de același câmp semantic ca și acte agresive. Astfel, agresivitatea este definită ca *„ansamblu de conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării sau umilirii unei persoane, unui obiect investit cu semnificație socială sau orientate spre propria persoană (autoagresivitate), cum sunt conduitele autodestructive întâlnite în unele tulburări psihice sau chiar în afara lor (suicidul rațional)”* (Laplache & Pontalis, 1994, apud Florea, 2003).

Desfășurarea studiului. Procedura pe care am urmat-o a fost ca să-l provoc pe Andrieș să povestească istoria fiecărui caz: cu ce a început, cine a început, cine l-a inspirat, cine l-a sprijinit, cine i s-a pus în cale, ce l-a făcut să încalce legile și normele școlare... Pe scurt, să-și mărturisească fapta.

Astfel au fost obținute 5 istorii de viață care reflectă modul lui de a gândi o faptă agresivă și de a o săvârși.

Analiza datelor. Analiza de conținut a producțiilor narative obținute a scos în evidență faptul că Andrieș e supărat rău pe școală, că viața de elev nu-i este deloc pe plac. ”Nu-mi place să merg la școală...”. ”Dacă nu ar fi școală noi, copiii, am duce-o mai bine”. ”Școala a fost făcută de oameni răi pentru a necăji copiii”. Pe scurt, ca la Bacovia: ”Liceu – cimitir al tinereții mele / Cu lungi coridoare / Și examene grele...”.

Ce anume nu-i place lui Andrieș în felul cum este gândită școala și cum ea funcționează?

În primul rând, obligativitatea frecventării ei. El îmi zicea cu revoltă: Când mamei nu i-a plăcut lucrul, ea nu s-a mai dus. Eu însă chiar de nu-mi place școala, chiar de o urăsc, nu am încotro. În fiecare dimineață trebuie să-mi pun ghiozdanul în spate și să mă grăbesc ca să încap în rutiera de la 7...

Și ce nu-i mai place?

Nu-i place că lecțiile alternează una cu alta după o logică neînțeleasă de el. Lecția întâia a fost de limbă română, a doua de matematică, apoi a urmat cea de istorie... „Eu aș fi vrut să mai fac exerciții de compunere la limbă, dar a sunat recreație. A trebuit să las compunerea și să mă ocup de altceva... Nu-mi place această vânzoleală” (El a zis un alt cuvânt pe care l-am înlocuit din considerente de neadecvanță semantică cu „vânzoleală”).

Nu-l aranjează nici faptul că școala nu se interesează dacă lui îi place sau nu îi place ceea ce ea îi cere să facă. ”Veșnic trebuie să fac nu ceea ce mi-ar plăcea mie, ci aceea ce vrea învățatoarea”. Aici el face referință la alienarea școlară care se manifestă în aceea că elevii trebuie să se ocupe de lucruri care sunt străine lor, care nu cadrează cu universul lor, cu interesele și aspirațiile lor.

E supărat Andrieș și pe bancă, mai exact pe așezarea elevilor în bănci, fixarea lor într-un anumit loc și legarea de acest loc. Această legare de bancă el o interpretează ca o tentativă a celor maturi de a-i limita libertatea. Care ar fi o soluție alternativă așezării elevilor în bănci Andrieș o vede a fi foarte simplă: să fie scoase din clasă. Și cum ar arăta o clasă fără bănci? Andrieș a râs. Posibil să fi înțeles că soluția lui nu este una chiar potrivită.

Au mai fost evocate și alte momente din viața școlii care-i provoacă frustrări.

Rezultatele. Care e rădăcina acestor nemulțumiri care-i adumbresc viața de la școală? Răspunsul pe care l-am găsit în urma analizei materialului obținut a fost: rădăcina insatisfacțiilor școlare, a frustrărilor școlare vin din contradicția dintre legile firești ale dezvoltării copilului, nevoile, dorințele, așteptările lui pe de o parte și pe de altă parte regulile școlare, scopurile și obiectivele ei de ale căror conținut elevii nu-și prea pot da seama și care nu rezonază cu preocupările lor copilărești, cu ceea ce înseamnă a fi copil și a trăi viață de copil. Apropo, de obiective. Bloom, autorul celebrei taxonomii a obiectivelor de învățare, într-un interviu pe care l-a dat unui reporter de televiziune, referindu-se la ea, a observat non-șalant: taxonomia e pentru a crește pui în incubatoare, nu pentru a crește spirite...

Deci aici e buba: discrepanța dintre ceea ce vrea școala de la copii și ceea ce vreau copiii de la școală. Și atunci în mod inevitabil trebuie să se pună în lucru spiritul de revoltă care se actualizează, se manifestă la orice individ uman înzestrat cu personalitate. Albert Camus începe o lucrare a sa, pare-mi-se L'Homme révolté, cu: Je me revolte, donc nous sommes (Eu mă revolt, deci existăm; e o parafrază a cunoscutului dicton cartezian: Cogito, ergo sum, Gândesc, înseamnă că exist). Ideea? Spiritul de revoltă este un atribut inalienabil al adevăratei personalități. Omul care este lovit, nedreptățit, ofensat,

înjosit și nu se revoltă, nu protestează este un om cu o personalitate slabă sau, pentru a exagera nițel, este un om fără personalitate, e un sclav a cărei condiție umană e sclavia, sclav în gând și faptă.

Dacă a apărut revolta trebuie să apară și fapte în care ea să se manifeste, să se împlinească. Și aceste fapte sunt evident agresive. Deci actele de agresivitate ale elevilor sunt prelungiri factuale, comportamentale ale revoltei lor. Revoltei împotriva sistemului rigid școlar, standardelor de dezvoltare în cadrul școlii, regulilor stricte și dure care țin să-i facă să devină obedienți și conformiști, adică personalități reduse etc.

Soluția. De cealaltă parte statul, societatea este interesată anume în cetățeni care să fie obedienți, să fie conformiști, să dea ascultare legilor care ar putea să fie și injuste. Astfel de cetățeni care să-i asigure stabilitatea, puterea, funcționalitatea. Și atunci apare întrebarea: ar putea oare exista vreo soluție viabilă privind depășirea contradicției dintre ceea ce vrea copilul de la școală și ce-și dorește statul în materie de formare și de educație a tinerilor generații?

Îndrăznesc să răspund la această întrebare: „Da”.

Există în cultura psihologică o alternativă la școala tradițională atât de blamată de copii alde de Andrieș care este *teoria și practica învățării semnificative*, elaborată de Carl R. Rogers, reprezentant de seamă al perspectivei umaniste în psihologie (Rogers, 2008, p. 381-432).

În continuare vom expune, succint și punctat, această teorie.

Mai întâi: ce înseamnă *învățarea semnificativă*?

Carl Rogers răspunde: *învățarea semnificativă este acea învățare care răspunde întotdeauna dorințelor și aspirațiilor de creștere și dezvoltare ale celui care învață, producând schimbări în personalitatea sa.*

Rogers mai adaugă: *învățarea semnificativă este de fapt o învățare experiențială.*

Învățarea semnificativă / experiențială poate fi reprezentată grafic astfel:

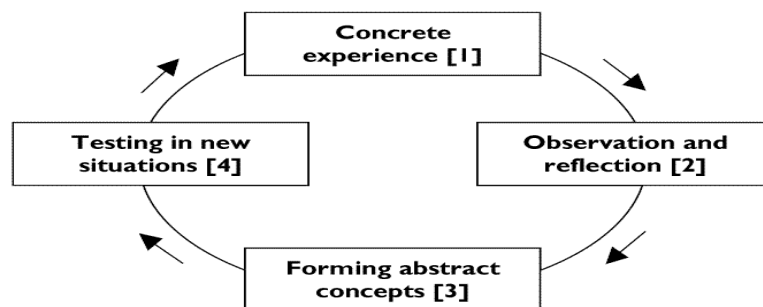


Figura 1. Rerezentarea grafică a învățării semnificative

Procesul învățării poate începe la oricare unul din cele patru puncte reprezentate grafic, fapt ce ne duce la ideea că învățarea trebuie privită ca realizându-se sub forma unei spirale continue.

Două aspecte ale acestei reprezentări grafice merită atenție:

- verificarea ideilor în practică, „aici și acum”;
- utilizarea feedback-ului în scopul determinării modificărilor atât la nivel teoretic, cât și la cel practic.

Învățarea semnificativă este învățarea realizată de persoane cărora li se acordă șansa de achiziționare și aplicare a cunoștințelor, priceperilor și sentimentelor proprii unei situații imediate și relevante. Ea implică „confruntarea directă cu fenomenul studiat și nu simplul proces de cugetare asupra acestei întâlniri sau reflectarea asupra posibilităților de a întreprinde careva acțiuni vizavi de el” (St. Brookfield, apud Rogers. 2008). Cu alte cuvinte, învățarea semnificativă înseamnă educația care se produce în cadrul participării directe și active la evenimentele vieții.

Carl Rogers precizează că „*învățarea experiențială semnifică creșterea personală și dezvoltarea conștiinței de sine*”.

În concepția sa despre învățare el a propus o nouă viziune asupra rolurilor jucate de primii actori ai scenei școlare: pedagogul și elevul / studentul. Pedagogului i se atribuie rolul de facilitator, iar elevului / studentului cea de (auto)formator. Primul este responsabil de crearea condițiilor optime învățării și dezvoltării, cel de-al doilea – de formarea sa proprie ca personalitate și profesionist.

Pentru ca pedagogul să se producă eficient în rolul său de facilitator între el și elev / student se instalează un tip special de relații care să se bazeze pe:

- 1) naturalețea conduitei pedagogului ca facilitator al învățării (congruență);
- 2) încrederea, încurajarea și acceptarea necondiționată a elevilor / studenților de către pedagog;
- 3) înțelegerea empatică.

Aceste condiții determină elevul / studentul să devină conștient de sine și să se accepte așa cum este, fapt ce constituie un punct de start în creșterea și formarea sa ca personalitate deplină (fully functioning person). Combs (apud Negura & Peev, 2005) menționa că modul cum o persoană se percepe pe sine este de o importanță vitală, iar scopul educării este să-l ajute să-și dezvolte o imagine pozitivă de sine.

Învățarea semnificativă ca învățare ce duce la schimbări în structura de personalitate a subiectului în sensul creșterii, autoactualizării și consolidării forței Eu-lui și sănătății lui psihomorale se caracterizează prin:

1) *implicarea personală*: atât latura cognitivă, cât și cea emotivă a subiectului care învață sunt implicate plenar în procesul învățării;

2) *inițiativa actului învățării îi aparține elevului*: chiar și atunci când stimulii și impulsurile vin din exterior senzația descoperirii, realizării, înțelegerii și priceperii vin din interior;

3) *autoevaluarea*: subiectul este cel ce determină dacă învățarea îi satisface trebuințele, duce spre ceea ce dorește să cunoască, îi iluminează zonele obscure ale ignoranței resimțite de el;

4) *efect atotcuprinzător, global*: produce schimbări în comportament, valori, atitudini și personalitatea celui care învață;

5) *personalizată*: când se produce o astfel de învățare întreaga experiență capătă o semnificație proprie persoanei date.

Învățarea semnificativă este echivalentul creșterii și schimbării personale. Tuturor ființelor umane le este proprie tendința înnăscută de a se dezvolta (lucru care se întâmplă preponderent prin învățare). Subiectul, ce practică un astfel tip de învățare se angajeze în ea cu întreaga sa ființă, utilizând atât emisfera stângă – logică și liniară (masculinitate), cât și emisfera dreaptă – intuitivă, creativă, estetică (feminitate). Învățarea se produce astfel datorită combinării logicului cu intuitivul, inteligenței cu emoțiile, conceptului cu experiența, ideii cu semnificația (Negură & Peev, 2005).

Rezultatele obținute în urma unui studiu realizat pe sute de profesori și mii de elevi ai ciclului primar din Statele Unite ale Americii și Germania ne vorbesc despre o însușire mai rapidă a principiilor fundamentale cât și o manifestare mai sporită a creativității și a capacității de rezolvitor de probleme, în cazul în care profesorul se prezintă ca fiind o ființă umană (being real), înțelegătoare și grijulie. În aceste condiții nu se produce doar însușirea faptelor, ci și înțelegerea propriei ființe și îmbunătățirea comunicării cu colegii.

Pentru a facilita o astfel de învățare pedagogul:

- 1) va fi bine informat în domeniul său;
- 2) va stabili un climat psihologic pozitiv;
- 3) va crede că elevii / studenții săi sunt capabili să învețe;
- 4) va preciza scopurile subiectului care învață;
- 5) va organiza și va asigura accesibilitatea resurselor învățării;
- 6) va realiza un echilibru între componenta cognitivă și afectivă a învățării;
- 7) va împărtăși emoțiile și ideile cu subiectul care învață și nici de cum nu le va domina.

Astfel, educatorul devine un facilitator, un asistent de dezvoltare al subiectului care învață!

Efectul facilitării îl constatăm atunci când:

1) subiectul este implicat integral în învățare și deține controlul asupra mersului și orientării ei;
2) învățarea se bazează pe confruntarea directă cu problemele practice, personale și de cunoaștere;

3) autoevaluarea constituie metoda centrală de măsurare a progresului sau succesului.

Legitățile de care ascultă învățarea semnificativă sunt:

1) ea, învățarea semnificativă, se realizează atunci când sarcina de învățare este relevantă interesului personal al subiectului care învață;

2) învățarea inițiată de elev / student este una atotpătrunzătoare și de lungă durată;

3) învățarea se produce mai rapid atunci când nivelul amenințării Eului este scăzut, adică când situația de învățare este una securizantă.

Scopul final al acestui tip de educație e acela al pregătirii elevului să învețe de unul singur, fără ajutorul celor din jur, adică dezvoltarea capacităților și tehnicilor de învățare. "*Educația să plece și să revină la elev!*" ar fi motto-ul ei. Îmi amintesc aici de o metaforă a lui T. Kotarbinski, notabil filosof polonez: învățătorul e ca și schelele la o construcție; el lucrează pentru ca în final să nu mai fie nevoie de el. Când elevul și-a însușit țelurile și tehnicile de autodezvoltare și autoformare el cu adevărat nu mai are nevoie de învățător. Se descurcă singur.

Modelul de acțiune pedagogică care își însușește acest punct de vedere este cel incitativ-personal, caracteristicile esențiale ale căruia sunt:

1. *Punctul de ancorare*: resursele celor ce se formează ca forme interne dinamice și creatoare.

2. *Logica muncii pedagogice*: determinare în situație cu centrare pe elev/student ca subiect al propriei formări.

3. *Dominanta acțională*: a induce dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici.

4. *Raporturile cu cunoștințele*: recunoașterea existenței a diferite forme de cunoștințe, dar cu acceptarea ideii că utilitatea lor este relativă. Selecția conținuturilor în funcție de necesitățile celui care se formează. Necesitatea unei acțiuni prealabile asupra atitudinilor și motivațiilor pentru a degaja sau întări oferta personală a celui ce se formează.

5. *Raporturile de putere în relația didactică*: refuzul exercitării explicite a autorității pedagogice și exprimarea sa în forme non-directive. Crearea unor modalități de cogestione, autogestione a puterii în cadrul grupurilor. Controlul calitativ și autoevaluativ: sancțiunile vin dinspre grup.

6. *Principalii agenți ai formării*: animatorii/facilitatorii, sau profesorul, cu rol de a elibera forțele latente ale persoanei și grupului într-o direcție autoformativă și înșiși subiecții care învață.

7. *Efecte sociale*: adaptarea mobilă la exigențele sistemului. Formarea unor "actori sociali" capabili să se reseteze și să se resitueze mereu în câmpul social și gnosiologic.

În final: rațiunea de a fi a învățării semnificative este aceea ca individul uman "să învețe să-și valorifice întregul potențial de dezvoltare cu care s-a născut pentru a deveni cât mai bun posibil și să-și trăiască viața într-un mod satisfăcător și plin de sens" (Rogers, 2008, p. 392). Cineva, ajuns la maturitate, ar putea purta nostalgii despre școală care i-a permis să-și trăiască copilăria în deplină natură a ei, ar putea chiar să parafrazeze la modul justificat un vers de Eminescu zicând și el ca poetul: Unde ești copilărie / Cu liceul tău cu tot?"

Bibliografie:

1. Berkowitz, L. *Aggression. Its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill Inc., 1993.
2. Buss, A.H. *The Psychology of aggression*. New-York: J. Willey, 1961.
3. Florea, M. *Teorii psihologice asupra agresivității*. Cluj-Napoca: Institutul de istorie „G. Barițiu, 2003. Versiune on line: <http://www.history-cluj.ro/SU/annuare/2003/Florea.htm>.
4. Negură, I. & Peev, V. Valențele formative ale învățării semnificative. În: Cincilei C. (coord.) *Un deceniu de schimbări: pășind în viitor*. Chișinău: Epigraf, 2005.
5. Rogers, C.R. *A deveni o persoană*. București: Editura Trei, 2008.
6. Zilman, D. *Hostility and aggression*. New York: J. Willey, 1979.

STUDIU PRIVIND IMAGINEA DE SINE LA PREADOLESCENȚI

Racu Iulia, conferențiar universitar, doctor în psihologie,

*Grițco Maria, licențiată în psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Summary:

The modern society faces multiple changes in all spheres of life. These changes have negative consequences on preadolescents. In this context we investigate the self-image at preadolescents in new realities. As a result we highlighted that the most preadolescents are with high level of self-image. Girls have a more complex view about themselves, thus their level of self-image is more developed, more complete and stable. To the end of preadolescence self-image becomes stronger and more constant.

Cuvinte-cheie:

imaginea de sine, încredere în sine, preadolescenți

În societatea contemporană se produc o multitudine de schimbări puternice în viața societății și a omului în particular: consumarism, globalizare, dezvoltarea tehnologiilor moderne, computerizarea, excesul de informații, ce se reflectă și la nivelul preadolescenților atât în plan comportamental cât și atitudinal [3, 4]. Schimbările enumerate determină incertitudini, neliniști, angoase, apariția unor complexe ce pot culmina cu incapacitatea de a-și forma o imagine de sine echilibrată, comprehensivă, constantă și puternică. Chiar dacă pe parcursul vieții există o continuă definire și redefinire a imaginii de sine, încheierea acestei etape cu o imagine de sine conturată, înseamnă trecerea cu succes la alt nivel, la altă etapă de vârstă [1, 2].

Scopul acestui demers experimental a vizat investigarea particularităților imaginii de sine la preadolescenți în contextul noilor realități sociale.

În eșantionul de cercetare au fost incluși 73 de preadolescenți (33 – băieți, 40 – fete) din clasele a V-a, a VII- a și a IX- a cu vârsta cuprinsă între 11 și 15 ani, elevi ai Liceului Teoretic „Ion Creangă” din municipiul Chișinău.

Pentru a evalua imaginea de sine și încrederea în sine am selectat și am administrat următoarele teste și tehnici: Testul „Cât de puternică este imaginea de sine” (N. Mitrofan), Testul „20 de Eu” și Tehnica de studiere a încrederii în sine (V. Romek).

Inițial vom prezenta rezultatele preadolescenților pentru imaginea de sine investigată prin testul „Cât de puternică este imaginea de sine” (N. Mitrofan).

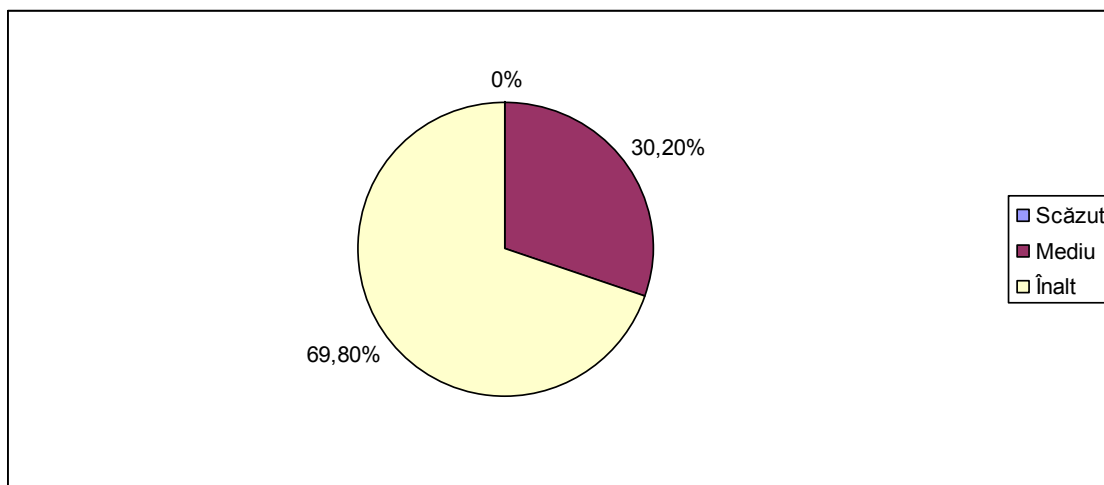


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind imaginea de sine la preadolescenți

Rezultatele din figura 1 ne permit să atestăm următorul tablou de rezultate : 30,20% din preadolescenți manifestă nivel mediu al imaginii de sine. Acești preadolescenți se caracterizează printr-o imagine de sine bine conturată, dar au multe dubii și sentimente de insecuritate.

În același timp 69,80% din preadolescenți prezintă nivel înalt al imaginii de sine. Pentru ei este specific o imagine de sine bine conturată, ei știu foarte bine de ce sunt capabili și își cunosc de asemenea slăbiciunile și punctele forte.

Urmează rezultatele pentru imaginea de sine la preadolescenți în dependență de genul preadolescenților.

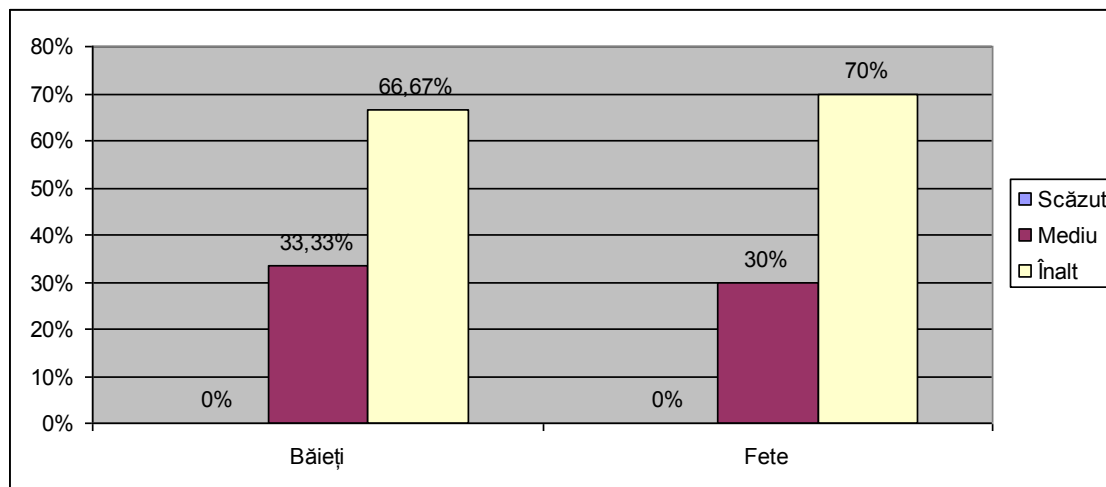


Fig. 2. Repartiția datelor privind imaginea de sine la preadolescenți în dependență de gen

Potrivit rezultatelor din figura 2 la 33,33% din băieți se atestă nivel mediu al imaginii de sine, totodată pentru majoritatea băieților (66,67%) este specific nivelul înalt al imaginii de sine.

30% din fete au obținut scoruri ce corespund nivelului mediu al imaginii de sine, iar 66,67% prezintă nivel înalt al imaginii de sine. Evaluarea comparativă ne permite să menționăm că frecvența cea mai mare pentru nivel mediu al imaginii de sine este la băieți 33,33% în comparație cu fetele (30%). Pentru nivelul înalt al imaginii de sine rezultatele diferă de cele pentru nivelul mediu al imaginii de sine. Procentual sunt mai multe fete cu nivel înalt al imaginii de sine comparativ cu băieții (70% fete, 66,67% băieți).

În continuare prezentăm rezultatele pentru imaginea de sine la preadolescenți în dependență de vârsta preadolescenților.

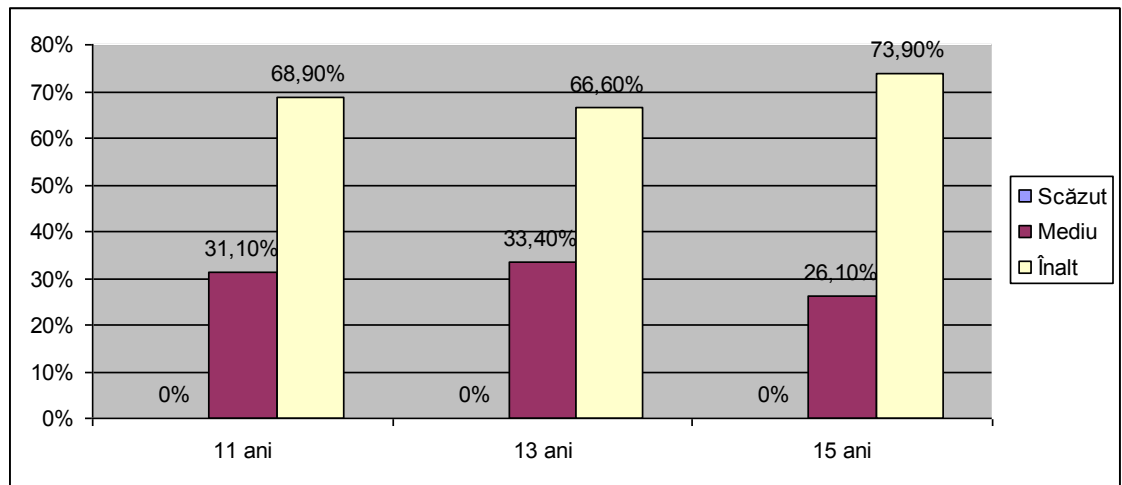


Fig. 3. Repartiția datelor privind imaginea de sine la preadolescenți în dependență de vârstă

Rezultatele prezentate în figura 3 ne permite să remarcăm că nivel scăzut al imaginii de sine nu este caracteristic nici pentru o categorie de vârstă.

Pentru categoria preadolescenților de 11 ani rezultatele privind imaginea de sine sunt următoarele: 31,10% din preadolescenți au nivel mediu al imaginii de sine, în timp ce 68,90% din preadolescenți prezintă un nivel înalt al imaginii de sine.

Pentru categoria preadolescenților de 13 ani rezultatele privind imaginea de sine s-au repartizat în felul următor: 33,40% din preadolescenți au nivel mediu al imaginii de sine, în timp ce 66,60% din preadolescenți atestă un nivel înalt al imaginii de sine.

Pentru categoria preadolescenților de 15 ani tabloul rezultatelor privind imaginea de sine sunt următoarele: 26,10% din preadolescenți au obținut nivel mediu al imaginii de sine, iar 73,90% din preadolescenți au obținut nivel înalt al imaginii de sine.

Nivelul mediu al imaginii de sine este mai frecvent întâlnit la preadolescenții de 13 ani – 33,40%, în comparație cu 31,10% de preadolescenți de 11 ani și 26,10% de preadolescenți 15 ani.

Procentajul cel mai ridicat de copii pentru nivelul înalt al imaginii de sine a fost înregistrat la preadolescenții de 15 ani – 73,90%, în comparație cu preadolescenții de 11 ani – 68,90% și preadolescenții de 13 ani – 66,60%. Analiza statistică a rezultatelor după testul U Mann–Whitney ne-a permis să remarcăm diferențe statistice între rezultatele preadolescenților de 13 ani și rezultatele preadolescenților de 15 ani, cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 15 ani ($U=57$, $p \leq 0.01$). Acest fapt se explică că odată cu vârsta spre sfârșitul vârstei preadolescente imaginea de sine se sistematizează, se conturează și devine mai puternică.

În continuare prezentăm datele imaginii de sine la preadolescenți în dependență de gen și vârstă.

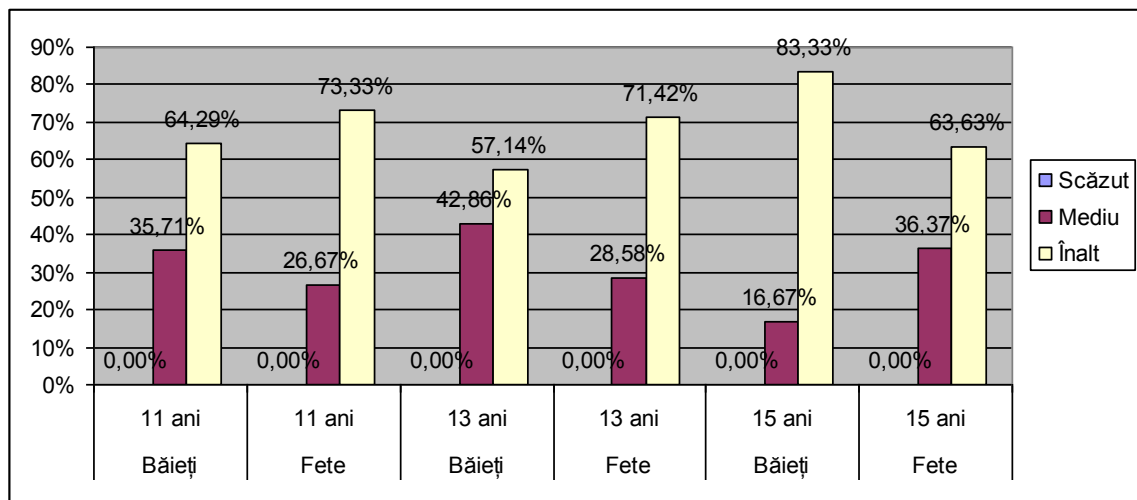


Fig. 4. Distribuția rezultatelor privind imaginea de sine la preadolescenți în dependență de vârstă și gen

Pentru preadolescenții de 11 ani din numărul total de băieți, 35,71% exprimă un nivel mediu al imaginii de sine, 64,29% un nivel înalt al imaginii de sine; din numărul total de fete, 26,67% prezintă un nivel mediu al imaginii de sine, și 73,33% un nivel înalt al imaginii de sine. Astfel observăm că fetele prezintă o frecvență mărită în cazul scorurilor ce indică un nivel înalt al imaginii de sine, în timp ce băieții obțin o frecvență mai mare în cazul nivelului mediu al imaginii de sine.

Pentru preadolescenții de 13 ani, distribuția datelor pentru băieți este următoarea: 42,86% din ei prezintă un nivel mediu al imaginii de sine și 57,14% un nivel înalt al imaginii de sine, în timp ce la fete constatăm o scădere a procentajului pentru nivelul mediu al imaginii de sine fiind de 28,58% și o creștere a procentajului pentru nivelul înalt al imaginii de sine până la 71,42%. Din datele prezentate se observă că băieții manifestă o preponderență în cazul nivelului mediu al imaginii de sine, iar fetele manifestă mai frecvent un nivel înalt al imaginii de sine. Statistic am consemnat după testul U Mann–Whitney diferențe statistice între rezultatele băieților de 13 ani și rezultatele fetelor de 13 ani, cu

rezultate mai mari pentru fete ($U=1,5$, $p \leq 0.01$). Astfel putem menționa că fetele se cunosc și se apreciază mai bine în comparație cu băieții.

Pentru preadolescenții de 15 ani din numărul total de băieți, 16,67% prezintă un nivel mediu al imaginii de sine și 83,33% un nivel înalt al imaginii de sine. Din numărul total de fete, 36,37% prezintă un nivel mediu al imaginii de sine și 63,63% un nivel înalt al imaginii de sine. Rezultatele arată că băieții manifestă o frecvență și mai mare în cazul scorurilor ce denotă un nivel înalt al imaginii de sine spre deosebire de fete, care prezintă o frecvență mai mare în cazul nivelului mediu al imaginii de sine.

În continuare pentru a studia mai detaliat imaginea de sine la preadolescenți am aplicat Testul „20 de Eu”.

Rezultatele privind calitatea autoprezentării la preadolescenți sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Calitatea autoprezentării la preadolescenți

Nivelul	Nr. de caracteristici	Procen tajul
Nivel scăzut	4 – 8 caracteristici	6,86%
Nivel moderat	9 – 17 caracteristici	10,95 %
Nivel înalt	18 – 20 caracteristici	82,19 %

Conform rezultatelor putem menționa că 6,86% din preadolescenți au scris doar 4 – 8 caracteristici. Acești preadolescenți sunt marcați de neîncredere în forțele proprii, de o gândire rigidă, stereotipă sau prin care se insistă asupra rezolvărilor banale, fără a fi valorificat potențialul creativ de care ei dispun; ori externali, care nu caută explicații în cele ce i se întâmplă în sine, ci în exterior.

10,95% din preadolescenți au enumerat 9 – 17 caracteristici. Acești preadolescenți se confruntă cu dificultăți în aprecierea de sine din anumite considerente sociale sau chiar psihologice: autocunoaștere moderată, insuficiență de vocabular, greutate în exprimare, statut defavorabil în grupul de apartenență.

82,19% din preadolescenți au scris 18 – 20 caracteristici. Acești preadolescenți au un nivel înalt al autoprezentării.

Tabelul 2. Frecvența atributelor din categoria A (caracteristici fizice) la preadolescenți

Preadolescenți	Caracteristici	0	1	≥ 5
	Frecvența	2	2	21
Procentajul	5	7	28	
		4,24%	7,00%	,76%

34,24% din preadolescenți nu au scris nici o caracteristică fizică.

37,00% din preadolescenți au consemnat între 1 și 4 caracteristici fizice. Acest număr reprezintă că preadolescenții au o imagine mai mult sau mai puțin completă despre „Eu”-l corporal-fizic.

28,76% din preadolescenți au listat mai mult de 5 caracteristici fizice. Evidențierea unui număr mare de însușiri fizice exprimă egocentrismul și narcisismul sau unele complexe fizice. Aceste atitudini față de aspectul fizic al preadolescenților se explică prin faptul că în pubertate aspectul exterior se caracterizează prin lipsă de armonie (provocat de creșterea corporală rapidă și disproporțională), preadolescentul fiind foarte sensibil față de trăsăturile sale fizice neacceptându-și propriul corp.

Tabelul 3. Frecvența caracteristicilor din categoria B (cu referință la statut și rolul social) la preadolescenți

Preadolescenți	Caracteristici	≤ 3	4
	Frecvența	2	3
Procentajul		4	
		3,83%	6,17%

43,83% din preadolescenți au scris mai puțin de 3 caracteristici pentru sinele social, ceea ce presupune deficiențe de integrare în grup.

56,17% din preadolescenți au notat 4 și mai multe calități pentru sinele social, fapt ce denotă o bună relaționare cu ceilalți, spirit activ și apartenență socială labilă.

Tabelul 4. Frecvența atributelor din categoria C (caracteristici psihice) la preadolescenți

Preadolescenți	Caracteristici	0	4	7	≥ 9
	Frecvența	5	1	3	2
	Procentajul	6,87%	1,91%	1,09%	0,13%

6,87% din preadolescenți enumeră între 0 și 3 caracteristici psihice ceea ce presupune indiferența în suport cu sinele psihic.

21,91% din preadolescenți scriu 4-6 caracteristici ceea ce înseamnă renunțarea la cunoașterea de sine adecvată.

41,09% din preadolescenți evidențiază 7 și 8 caracteristici psihice. Acestor preadolescenți le sunt specifice efectul unei tensiuni psihice, al nesiguranței, dificultăților de adaptare.

30,13% din preadolescenți scriu 9 și mai multe caracteristici psihice ceea ce înseamnă sporirea tensiunii nevrotice.

Tabelul 5. Frecvența caracteristicilor din categoria D (identificări filosofice) la preadolescenți

Preadolescenți	Caracteristici	0	≤ 5
	Frecvența	4	6
	Procentajul	64,38%	8,23%

64,38 % din preadolescenți nu scriu nici o caracteristică filosofică.

27,39% din preadolescenți scriu între 1 și 4 caracteristici filosofice ceea ce înseamnă adaptare dificilă la mediul social.

8,23% din preadolescenți enumeră 5 și mai multe identificări filosofice ceea ce se poate vorbi despre stări interne tensionante și ineficiența raporturilor sociale.

Pentru a analiza mai profund imaginea de sine la preadolescenți am evaluat și una din componentele acesteia și anume încrederea în sine. Încrederea în sine a fost investigată prin Testul de studiere a încrederii în sine (V. Romek).

Rezultatele pentru încrederea în sine la preadolescenți sunt ilustrate în figura 5.

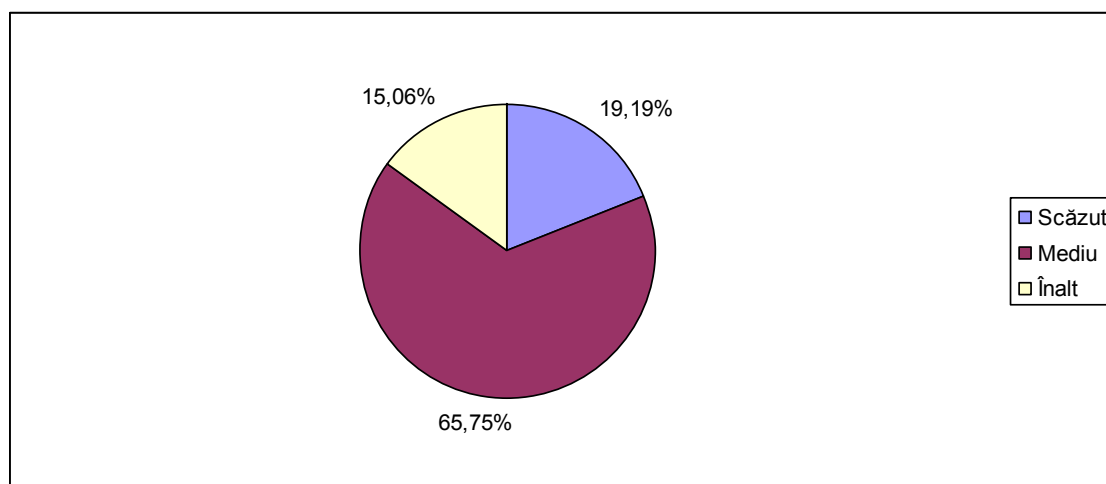


Fig. 5. Distribuția rezultatelor privind încrederea în sine la preadolescenți

Datele din figura de mai sus conturează următoarea distribuție de rezultate: 19,19% din preadolescenții testați au obținut nivel scăzut al încrederii în sine. Ei se caracterizează prin incapacitate de a lua decizii, inabilitatea de a accepta critica, sunt rușinoși și pesimiști.

66,75% din subiecți au un nivel mediu al încrederii în sine. Acești preadolescenți sunt siguri, pozitivi și rezonabili.

Și 15,06% din elevii testați au un nivel înalt al încrederii în sine. Pentru ei este specific: capacitatea de a lua decizii, pornesc cu curaj în executarea unei sarcini, se încred în ceilalți și colaborează cu plăcere.

În continuare ne-am propus să studiem relația dintre imaginea de sine și încrederea în sine la preadolescenți.

Tabelul 6. Corelația dintre imaginea de sine și încrederea în sine la preadolescenți (corelația Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificații
Imaginea de sine / Încrederea în sine	$r = 0,45$	$p \leq 0,05$

Conform rezultatelor prezentate în tabelul 6 putem menționa că există o corelație semnificativă pozitivă între imaginea de sine și încrederea în sine ($r = 0,45$, $p \leq 0,05$). Odată cu creșterea rezultatelor la imaginea de sine cresc și rezultatele la încrederea în sine. Astfel

preadolescentul cu un nivel înalt al imaginii de sine se caracterizează și printr-un nivel înalt al încrederii în sine.

Următorul pas în demersul nostru experimental a fost stabilirea diferențelor de gen în manifestarea încrederii în sine la preadolescenți.

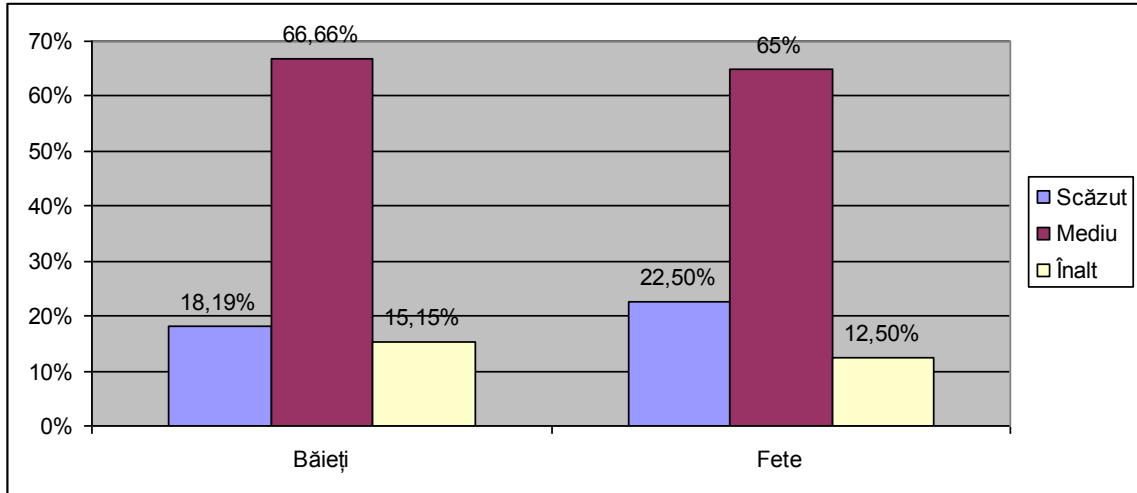


Fig. 6. Repartiția rezultatelor privind încrederea în sine la preadolescenți în dependență de gen

Rezultatele din figura 6 ne permit să sesizăm că la 18,19% din băieți se confirmă nivel scăzut al încrederii în sine. Pentru majoritatea băieților (66,66%) este specific nivelul mediu al încrederii în sine. 15,15% din băieți au obținut nivel înalt al încrederii în sine.

Pentru fete rezultatele privind încrederea în sine sunt următoarele: 22,50% din fete au nivel scăzut al încrederii în sine, 65% din fete atestă nivel mediu al încrederii în sine și 12,50% din fete au obținut nivel înalt al încrederii în sine.

Pentru nivelul scăzut al încrederii în sine, cotele cele mai mari sunt obținute de fete fiind de 22,50%, spre deosebire de băieți, cu 18,19%. Pentru nivel mediu al încrederii în sine situația este următoarea: 66,66% din băieți manifestă un nivel mediu al încrederii în sine, în comparație cu 65% din fete. Procentajul maximal pentru nivelul înalt al încrederii în sine este specific băieților – 15,15%, spre deosebire de fete – 12,50%.

Urmează rezultatele încrederii în sine la preadolescenți în dependență de vârstă.

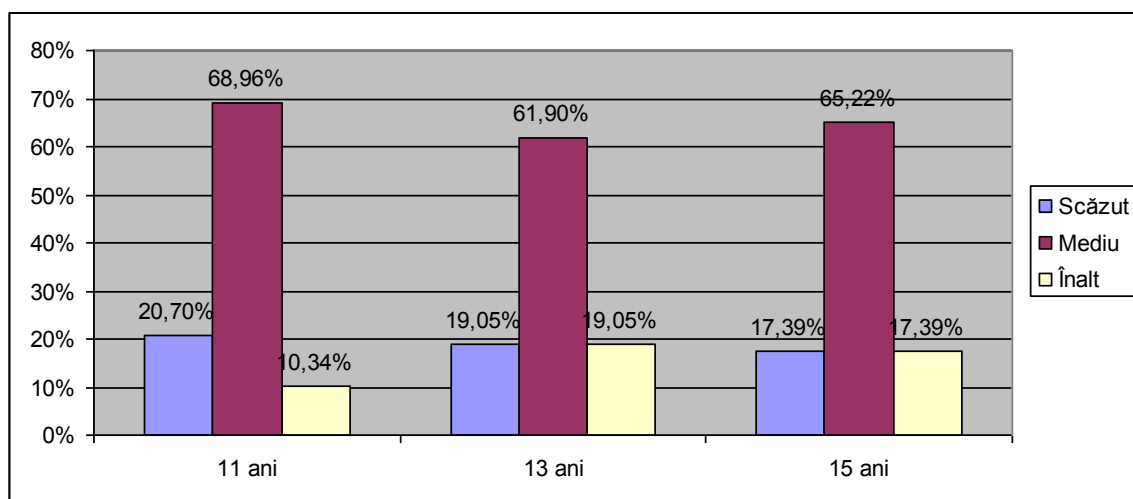


Fig. 7. Repartiția datelor privind încrederea în sine la preadolescenții în dependență de vârstă

Pentru preadolescenții de 11 ani rezultatele privind încrederea în sine sunt următoarele: 20,70% din preadolescenții au nivel scăzut al încrederii în sine, 68,96% din preadolescenții au nivel mediu al încrederii în sine și 10,34% din preadolescenții au nivel înalt al încrederii în sine.

Pentru preadolescenții de 13 ani se obține următorul tablou de rezultate: 19,05% din preadolescenții au nivel scăzut al încrederii în sine, 61,90% din preadolescenții au nivel mediu al încrederii în sine și 19,05% din preadolescenții au nivel înalt al încrederii în sine.

Pentru preadolescenții de 15 ani avem următoarea distribuție de date: 17,39% din preadolescenții au nivel scăzut al încrederii în sine, 65,22% din preadolescenții au nivel mediu al încrederii în sine și 17,39% din preadolescenții au nivel înalt al încrederii în sine.

Pentru nivelul scăzut al încrederii în sine cele mai înalte frecvențe se înregistrează la preadolescenții de 11 ani (20,70%). Pentru nivelul mediu al încrederii în sine se consemnează următoarele scoruri pentru preadolescenții de diferită vârstă: 68,96% pentru preadolescenții de 11 ani, 61,90% pentru preadolescenții de 13 ani și 65,22% pentru preadolescenții de 15 ani. În final vom menționa că 10,34% din preadolescenții de 11 ani, 19,05% din preadolescenții de 13 ani și 17,39% din preadolescenții de 15 ani manifestă nivel înalt al încrederii în sine. Analiza statistică pentru nivelul înalt al încrederii în sine după testul U Mann–Whitney ne permite să remarcăm diferențe dintre rezultatele preadolescenților de 11 ani și rezultatele preadolescenților de 13 ani ($U=0$, $p \leq 0.01$) cu rezultate mai mari pentru copii de 13 ani. Acest fapt poate fi explicat, că odată cu vârsta preadolescentul se cunoaște mai bine și mai clar astfel aceasta având consecințe pozitive în planul stabilității încrederii în sine.

În continuare prezentăm rezultatele privind încrederea în sine la preadolescenții în dependență de vârstă și gen.

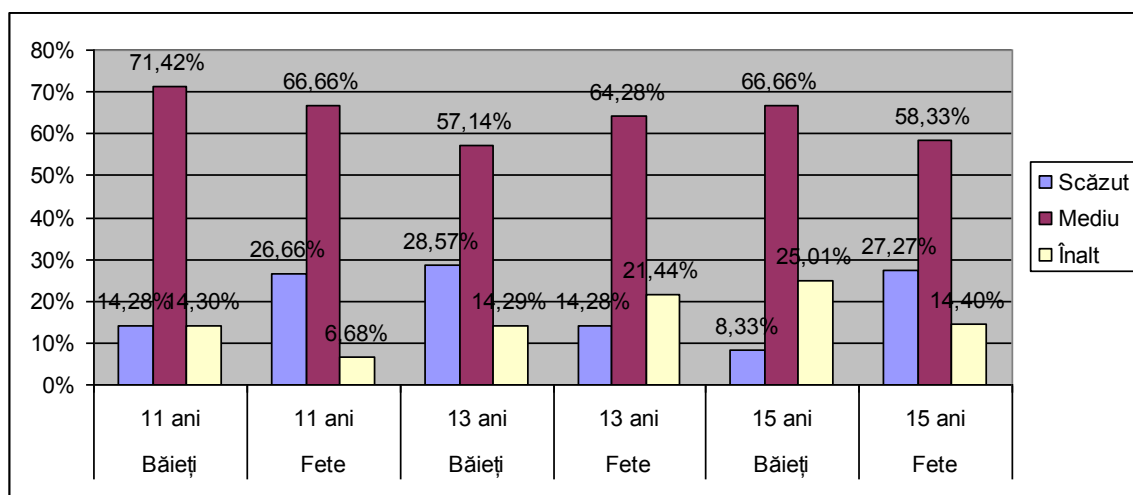


Fig. 8. Distribuția rezultatelor privind încrederea în sine la preadolescenți în dependență de vârstă și gen

Pentru preadolescenții de 11 ani rezultatele băieților se repartizează în felul următor: 14,28% prezintă un nivel scăzut al încrederii în sine, 71,42% un nivel mediu al încrederii în sine și 14,30% un nivel înalt al încrederii în sine. Rezultatele pentru fete: 26,66% prezintă un nivel scăzut al încrederii în sine, 66,66% un nivel mediu al încrederii în sine și 6,68% un nivel înalt al încrederii în sine. Astfel observăm că fetele prezintă o frecvență mărită în cazul scorurilor ce denotă un nivel scăzut al încrederii în sine, în timp ce băieții obțin o frecvență mai mare în cazul nivelului mediu și înalt al încrederii în sine.

Pentru preadolescenții de 13 ani, repartiția rezultatelor pentru băieți este următoarea: 28,57% din ei prezintă un nivel scăzut al încrederii în sine, 57,14% un nivel mediu al încrederii în sine și 14,29% un nivel înalt al încrederii în sine, în timp ce la fete atestăm o scădere a procentajului pentru nivel scăzut al încrederii în sine fiind de 14,28% și o creștere a procentajului pentru nivelul mediu și înalt de încredere în sine până la 64,28% și respectiv 21,44%. Din datele prezentate se observă că băieții manifestă o preponderență în cazul nivelului scăzut, iar fetele manifestă mai frecvent un nivel mediu și înalt al încrederii în sine.

Pentru preadolescenții 15 ani din numărul total de băieți, 8,33% prezintă un nivel scăzut al încrederii în sine, 66,66% un nivel mediu al încrederii în sine și 25,01% un nivel înalt al încrederii în sine. Din numărul total de fete, 27,27% prezintă un nivel scăzut al încrederii în sine, 58,33% un nivel mediu al încrederii în sine și 14,30% un nivel înalt al încrederii în sine. Rezultatele arată că băieții manifestă o frecvență în cazul scorurilor ce denotă un nivel mediu și înalt al încrederii în sine spre deosebire de fete, care prezintă o frecvență mai mare în cazul nivelului scăzut al încrederii în sine.

Generalizând rezultatele prezentate vom menționa că există un număr mare de preadolescenți cu nivel înalt al imaginii de sine. Fetele își formează concepții mai complexe despre ele însăși, astfel imaginea de sine la ele este mai dezvoltată, mai completă și mai stabilă. Odată cu înaintarea în vârstă, către finele preadolescenței imaginea de sine devine mai puternică și mai statornică.

Bibliografie:

1. Racu I. Psihologia conștiinței de sine (studiu teoretico-experimental). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2005. 233 p.
2. Racu I., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2007. 257 p.
3. Șchiopu U., Verza E. Adolescența, Personalitate, Limbaj. București: Didactică și Pedagogică, 1993. p. 63 – 289.
4. Șchiopu U. Psihologia modernă. București: Romania Press, 2008. 330 p.

CUM SĂ MĂ ÎMPRIETENESC CU STRESUL SAU METODE EFICIENTE DE REDUCERE A STRESULUI

*Diana Ștefaneț, doctor în psihologie, grad didactic superior,
Colegiul Financiar-Bancar din Chișinău*

Summary

Considered by some enemy of success and personal development, stress is probably the most dangerous "epidemic" neglected by humans, but with drastic consequences for the body - insomnia, depression, stomach ulcers, heart diseases etc. How to overcome stress, how to prevent drastic consequences of stress, how to develop effective coping mechanisms against stress? Here are some questions to which it gives essential and clear answers.

The author proposes a complex exercise and stress reduction techniques and assimilation which ensures course development state of calm and balance: breathing techniques; Muscle relaxation techniques; exercises related to the use of the word (autosuggestion and mental self-programming); visualization techniques. The regular and the recommended order will enjoy immediate results. Practice and you will surely succeed!

Cuvinte-cheie: stres, autoreglare, tehnici, relaxare, vizualizare.

Stresul ne însoțește toată viața. După Hans Selye, **stresul** este un răspuns al organismului la orice solicitare a mediului (de la zgomot, poluare până la motive strict personale), - un „sindrom general de adaptare” [20]. Este important de amintit că pe termen lung, stresul are efecte negative asupra sănătății, performanțelor și productivității [2, 3, 9].

Cine va învinge stresul? Desigur acela care este puternic din punct de vedere psihologic, cea persoană care este capabilă să-și dirijeze starea proprie, să fie calmă, echilibrată și hotărâtă, capabilă să se mobilizeze maximal în situațiile complicate, să utilizeze toate resursele organismului și psihicului.

Omul este un sistem format din 2 componente principale: corp și psihic. Ele interacționează și se influențează reciproc. Este cunoscut faptul că persoana panicată, speriată, plină de neliniște, este incapabilă de a percepe clar realitatea și că începe să acționeze incoerent. Același lucru se întâmplă când vom acționa asupra reacțiilor fiziologice – vom putea crea schimbarea dorită a stărilor psihice. Deci, e necesar să susținem psihicul.

Autocontrolul sau autoreglarea reprezintă gestionarea propriei stări psihoemoționale, prin intermediul acțiunii persoanei asupra sa cu ajutorul cuvântului, imaginilor, conducerii tonusului muscular și a respirației.

Cu ce să începem dezvoltarea autocontrolului?

Deoarece există diverse metode, iar unele dintre ele sunt foarte complicate și cer prezența specialiștilor, este mai inteligent să urmărim principiul „de la simplu la complicat”. Pentru aceasta vom oferi diverse exerciții care, aplicate sistematic, regulat, vor contribui la obținerea stării psihice dorite (calm, încredere, putere, tenacitate etc.) [5, 12, 16, 17, 19].

Ca timp, nu va trebui să le dedicați decât 1 sau 2 ședințe de 15 minute zilnic. Dacă însă suferiți de o tulburare respiratorie sau de o boală a aparatului locomotor, cereți sfatul medicului înainte de a începe să le practicați.

În continuare vă propunem să însușiți următoarele exerciții, tehnici și metode utile în diminuarea stresului și dezvoltarea calmului:

- I. Tehnici de respirație;
- II. Tehnici de relaxare musculară;
- III. Exerciții legate de utilizarea cuvântului (autosugestia și autoprogramarea mentală);

IV. Tehnici de vizualizare.

1. Exercițiul „Autocunoaștere”.

Răspundeți la întrebările:

- 1) Ce mă ajută să-mi ridic dispoziția?

- 2) Ce metodă dintre cele enumerate mai sus eu o pot utiliza?

- 3) Elaborați propria listă, adăugând și propriile metode.

- 4) Analizați, care dintre cele enumerate le puteți utiliza conștient, atunci când simțiți încordare sau oboseală.

Tehnici de respirație

Respirația – este atât o funcție importantă a organismului, precum și un mijloc efectiv de influență a centrelor creierului. O respirație liniștită și profundă scade excitația centrelor nervoase și duce la relaxarea mușchilor și viceversa – o respirație intensă asigură un nivel înalt de activitate a organismului.

Majoritatea oamenilor, zilnic, folosesc respirația superficială, când se umple numai partea de sus a plămânilor. Respirația deplină include umplerea părții de jos, de mijloc și de sus a plămânilor. Schimbând ritmul, tipul de respirație, durata inspirației și expirației, omul poate influența multe, inclusiv și funcțiile psihice.

2. Exercițiu „Respirația abdominală” (5 min).

Scopul: diminuarea neliniștii, iritării, obținerea unei relaxări maxime.

În picioare, la numărarea 1-2-3-4 se inspiră lent aer, umflând abdomenul înainte, mușchii burții sunt relaxați, iar cutia toracică e nemișcată. La 1-2-3-4 reținem inspirația calm și expirăm aerul lent la 1-2-3-4-5-6, strângând burta către coloana vertebrală. Înainte de a inspira facem o pauză 1-2-3-4. Acest ciclu se va repeta de 4 ori.

Atenție! Respirăm - expirăm numai cu nasul, imaginându-ne că avem în față o pană și ea nu trebuie să se miște.

În final, veți deveni calm și echilibrat.

3. Exercițiul „Respirație claviculară” (3 min).

Scopul: diminuarea extenuării, înviorarea după o muncă monotonă, de energizare.

Inspirăm energic aer prin nas, ridicând umerii și apoi expirăm aerul brusc cu gura. Nu se va face nici o pauză între inspirație și expirație. Repetăm cel puțin 4-8 cicluri.

În final veți simți prospețime, un flux de energie în corp.

Tehnici de relaxare musculară

Relaxarea este o tehnică psihoterapeutică și autoformativă, urmărind realizarea unei decontractii musculare și nervoase, având ca efect un repaos cât mai eficient pentru organism, economisirea energiei fizice și psihice, creșterea rezistenței la stres a organismului și diminuarea efectelor negative ale stresului deja instalat.

Sub influența încordării psihice apare încordarea musculară. Abilitatea de a relaxa mușchii permite de a diminua încordarea psihică și de a-ți restabili repede forțele. [6, 7, 14, 16, 18, 21, 23]

În clipele libere, în pauzele de odihnă, însușiți relaxarea consecutivă a diverselor grupuri de mușchi, respectând un șir de reguli:

- a) Conștientizați și memorizați senzația mușchilor relaxați în contrast cu încordarea lor;
- b) Fiecare exercițiu constă din 3 faze: „încordare – senzație – relaxare”.
- c) Încordării îi corespunde inspirația, relaxării – expirația.

4. Exercițiul „Mușchii feței”.

Este un complex de exerciții care solicită de la persoană concentrare și un spațiu cu perete.

- Încruntați fruntea, încordați mușchii frontali tare pentru 10 sec.; relaxați-i pentru 10 sec. Repetați exercițiul mai repede, încordând și relaxând mușchii frontali cu intervalul de 1 sec. Fixați senzațiile dvs. în fiecare moment.
- Închideți ochii, strângeți pleoapele tare pentru 10 sec., apoi relaxați-le – tot pentru 10 sec. Repetați exercițiul mai repede.
- Încrețiți nasul pentru 10 sec. Relaxați-l. Repetați mai repede.
- Strângeți buzele puternic. Relaxați-le. Repetați mai repede.
- Proptiți cu ceafa peretele, podeaua sau patul. Relaxați-vă. Repetați mai repede.
- Proptiți cu omoplatul stâng peretele, agitați umerii. Relaxați-vă. Repetați mai repede.
- Proptiți cu omoplatul drept peretele, agitați umerii. Relaxați-vă. Repetați mai repede.

5. Exercițiul „Încordare și relaxare 2”.

Dacă atmosfera devine tensionată și simți că pierzi autocontrolul, acest complex de exerciții poate fi îndeplinit imediat pe loc, la masă, practic neobservat de anturaj.

- Încordați cât puteți de tare degetele de la picioare. Apoi relaxați-le.
- Încordați și relaxați călcâiele și gleznela picioarelor.
- Încordați și relaxați gambele picioarelor.
- Încordați și relaxați genunchii.
- Încordați și relaxați șoldurile.
- Încordați și relaxați mușchii feselor.
- Încordați și relaxați abdomenul.
- Relaxați spatele și umerii.
- Relaxați mâinile.
- Relaxați brațele.
- Relaxați gâtul.
- Relaxați mușchii faciali.
- Stați liniștit câteva minute, bucurându-vă de o liniște totală. Când veți simți că plutiți – sunteți complet relaxat.

6. Exercițiul „Stop încordare emoțională”.

E necesar să strângeți degetele în pumn cu degetul mare în interior. Executând o expirație lentă, strângeți cu putere pumnul. Pe urmă slăbind pumnul, veți face o inspirație. Se repetă de 5 ori. Apoi îndepliniți exercițiul cu ochii închiși – va dubla efectul.

Exerciții legate de utilizarea cuvântului

Impactul verbal activează mecanismul conștient al autosugestiei, are loc influența nemijlocită asupra funcțiilor psihofiziologice ale organismului.

Formulările autosugestiilor sunt construite sub forma unor declarații scurte, cu orientare pozitivă (fără particula „nu”).

Printre metodele legate de utilizarea cuvântului putem enumera: Ordinul; Autoacceptarea; Autoprogramarea; Trainingul autogen; Afirmările pozitive [1, 6, 10, 11, 22, 23].

7. Exercițiul „Ordinul” (5 min).

Ordinul se însuși. Este un ordin scurt, emis brusc (sacadat) și însuși. Se recomandă de utilizat ordinul în situațiile când sunteți convins că trebuie să vă comportați într-un fel anumit, dar întâmpinați dificultăți în executare.

„*Vorbește liniștit!*”, „*Fii calm!*”, „*Taci, taci!*”, „*Nu te da la provocare!*” – sunt exemple de ordin care ajută să vă controlați emoțiile și impulsurile și, respectiv, să vă comportați destoinic.

Pasul 1. Formulați un ordin care vă ajută sau v-ar ajuta să vă controlați comportamentul.

Pasul 2. Repetați-l mental de câteva ori. Apoi, dacă este posibil, spuneți-l cu voce tare.

8. Exercițiul „Afirmării pozitive”

Pentru a crea afirmații pozitive vă recomandăm să urmați cele 3 reguli [13]:

- ✚ Afirmatiile trebuie să fie la timpul prezent, la persoana I singular, mod afirmativ;
- ✚ Trebuie să crezi că scopul tău se află în sfera posibilităților de realizare;
- ✚ Afirmatiile trebuie să fie spuse ca o expunere pozitivă.

De exemplu: *Eu doresc să susțin examenul de bacalaureat la ...limba română.*

- ✚ Regula 1. Eu susțin examenul la... limba română.
- ✚ Regula 2. Eu cred în succes. Eu am succes la examenul de... limbă română.
- ✚ Regula 3. Eu mă pregătesc sistematic de examen. Eu sunt capabil, eu primesc nota ___ la examen (scrie o notă de la 5 la 10). Eu savurez succesul după examenul de... limbă română.

Tehnici de vizualizare

Vizualizarea este o tehnică puternică și sigură ce poate fi folosită de oricine pentru eliberarea de stres, dezvoltare personală sau vindecare. Vizualizarea constă în reprezentarea mentală a modului în care dorim să fim sau a situației pe care dorim s-o creăm. Vizualizarea poate fi ghidată, atunci când cineva te ajută să pătrunzi în starea necesară, vorbindu-ți pe un glas blând și prietenos (există înregistrări de astfel de „ghidări”), sau poate fi individuală, atunci când reușești singur să pătrunzi în starea necesară [4, 6, 11, 14].

Este știut că imaginile pot provoca cele mai complexe stări – de la indiferență până la implicarea maximă, de la durere până la bucurie, de la relaxare totală până la mobilizarea tuturor forțelor. De aceea pentru autoreglarea noastră vom folosi imaginile situațiilor în care ne-am simțit confortabil, liniștiți, relaxați (de exemplu: să ne imaginăm norii plutitori, florile de câmp, pădurea, marea etc.) – acestea sunt situațiile dvs. resursă. E necesar să le amplificați, utilizând cele 3 modalități senzoriale principale: vizual, auditiv și kinestezic. De exemplu:

- Imaginile vizuale ale evenimentului (ce vedeți: nori, flori, pădure ș.a.);
- Imagini auditive (ce sunete auziți: trilul păsărilor, susurul izvorului, răpăitul ploii, muzică etc.);
- Senzații corporale (ce simțiți: căldura razelor soarelui pe chipul dvs., picăturile de apă, gustul căpșunii, mirosul florilor de măr etc.). [11]

Fiecare persoană este important să-și găsească acea imagine care-i provoacă starea dorită. Ajută la stabilirea relaxării următoarele imagini: „Mă aflu pe un pat moale din puf în care corpul meu se topește”; „Mă aflu într-o baie caldă, și o liniște profundă se infiltrează în corpul meu” etc. Găsește imaginea care îți aduce relaxare totală!

9. Tehnica „Parcul”.

Exercițiul presupune să ai acces la o cameră sau un spațiu liniștit în care nu vei fi întrerupt.

Întinde-te pe o canapea, pat sau stai relaxat pe un scaun. Închide ochii. Încearcă să îți golești mintea numărând încet, începând cu 1 și continuând până în punctul în care simți că ai eliminat gândurile negative și că ești concentrat pe numărătoare. Imaginează-ți o zi însorită și un parc cu

flori pe marginea aleii și cu zone răsfirate de umbră din câțiva metri în câțiva metri datorită copacilor din parc.

Mergi liniștit, este cald și simți cum adie vântul, care parcă te face să te simți plin de viață. Continuă să mergi prin parc numărând pașii. Observă liniștea, observă soarele care luminează numai bine și din când în când mai este acoperit de un nor subțire, care lasă să treacă razele soarelui prin el.

Deschide ochii.

Poți continua acest exercițiu cât consideri că este necesar. Vizualizarea necesită puțină practică, dar poate deveni extrem de eficientă în controlarea stării de dispoziție, mai ales dacă exersezi frecvent acest tip de exerciții.

10. Tehnica „Nu mai clocotiți de mânie”.

Scopul: potolirea furiei nestăvilite.

- 1) Așezați-vă, relaxat, pe un scaun. Concentrați-vă asupra acestei poziții odihnitoare. Imaginați-vă fiecare particică a corpului, din cap până în picioare, într-o stare de perfect calm. Rostiți cuvântul „relaxare”: „degetele de la picioare îmi sunt relaxate; degetele de la mâini... la fel – mușchii feței sunt și ei relaxați”.
- 2) Imaginați-vă mintea ca pe suprafața unui lac în furtună, străbătut de valuri și chinuit de zgomot. Dar acum talazurile tac, iar suprafața lacului este netedă și liniștită.
- 3) Petreceți 2-3 minute reamintindu-vă cele mai frumoase și mai calme peisaje pe care le-ați văzut vreodată, cum ar fi, spre exemplu, un apus de soare la munte, sau o vale adâncă invadată de murmurul zorilor, sau o pădure în miez de zi, sau lumina lunii oglindindu-se în ape fremătânde. Retrațiți aceste scene prin intermediul amintirilor.
- 4) Repetați încet, în liniște, investind fiecare silabă cu o melodie proprie, o serie de cuvinte aducătoare de calm și pace, cum ar fi:
 - *liniște* (pronunțați-l pe un ton hotărât, dar calm);
 - *seninătate*;
 - *calm*.Gândiți-vă la alte cuvinte asemănătoare și repetați-le.
- 5) Alcătuiți o listă de ocazii în care, de-a lungul vieții, ați fost conștienți că cineva veghează cu grijă asupra Dvs. și reamintiți-vă cum, în momentele dumneavoastră de grijă și neliniște, va venit ideea salvatoare sau cineva în ajutor.

11. Tehnica „Piramida colorată”.

Așezați-vă cât mai comod, relaxați-vă. Alegeți-vă una dintre culorile:

- Roșu – dacă aveți nevoie de putere, rezistență;
- Oranj – dacă doriți să atrageți atenția altor persoane față de viața dvs. personală;
- Galben – dacă doriți să dezvoltați intuiția, aveți nevoie de idei noi;
- Verde – dacă doriți să simțiți empatie și dragoste față de cel apropiat;
- Albastru deschis – dacă sunteți încordat și aveți nevoie de relaxare;
- Albastru închis – dacă vreți să generați mai multe idei creative și idei generale;
- Violet – dacă doriți să inventați ceva revoluționar.

Închideți ochii și imaginați-vă că această culoare este de-asupra capului dvs. sub formă de piramidă. Liniștit priviți această piramidă, care începe încet să coboare. Încercați să simțiți cum ea pătrunde în corpul dvs. Culoarea trece prin corpul vostru, se dizolvă și *vă curăță de emoțiile negative*. Fiecare celulă, organ se îmbibă cu această culoare. Simțiți că sunteți în centrul piramidei. Delectați-vă cu această culoare și absorbiți-o în interiorul dvs.

Acum permiteți-i culorii pe care ați ales-o să vă cuprindă de la cap până la picioare. Imaginați-vă cum șuvoiul culorii alese trece prin dvs.: de la cap, gât, umeri, mâini, cutia toracică, abdomen, până la picioare și iese curgând în sistema de canalizare. Controlați-vă organismul. Dacă mai simțiți într-o porțiune a corpului rămășițe a emoțiilor negative, îndreptați șuvoiul culorii și spălați acest loc, colorați-l, colorați-l.

Vă simțiți deosebit de bine. Numărați până la 1-2-3 și încet puteți deschide ochii.

12. Tehnica „Refugiul”.

Așezați-vă comod, luați o poziție relaxantă și închideți ochii. Cu o voce calmă psihologul citește textul:

„Imaginează-ți că ai un refugiul, în care, în orice moment, când dorești, te poți adăposti. Nu este absolut necesar ca să existe într-adevăr un astfel de loc. Aceasta poate fi o peșteră în munți, un iaht pe mare, o colibă în pădure și chiar o scorbură în copac etc.

De exemplu, imaginează-ți o cabană în munți, de care nu știe nimeni decât dvs. Mental descrie acest loc sigur – ce vezi, ce auzi, ce mirosuri sau senzații tactile ai. Poți să te odihnești acolo, să ascuți muzică, să dansezi sau chiar să discuți cu un prieten, sau te poți relaxa amintindu-ți câteva momente plăcute din viața ta.

Te poți retrage în acest refugiul în momente de oboseală și de stres mental pentru a readuce starea dvs. emoțională la normă”.

13. Tehnica „Pluta”. [15, p.241-242].

Scopul: acest exercițiu se utilizează atunci când simțiți încordare sau când trebuie să vă controlați, dar vă temeți că veți pierde controlul.

„Imaginați-vă că sunteți o plută mică într-un ocean mare... Nu aveți nici scop, nici compas, nici hartă, nici cârmă, nici vâsle... Vântul și valurile oceanului vă poartă oriunde... Soarele vă mângâie și încălzește fața, cerul este albastru, vântul se joacă cu dvs., simțiți gustul mării, priviți și admirați culoarea mării... Plutați în direcția unde vă duc valurile... Un val mare vă poate acoperi, dar dvs. din nou ieșiți la suprafață fiind împins de puterea interioară... Încercați să simțiți aceste lovituri și scufundări...

De odată cerul se întunecă, nori negri au acoperit soarele, vântul devine mai puternic, valurile devin zbuciumate, tot mai mari și mai mari... Vine o furtună mare... Pluta se scufundă sub apă și apoi iarăși iese la suprafață... pe creasta unui nou val. Simțiți picăturile de ploaie... perna mării sub voi, care vă susține... Dvs. sunteți de nebiruit! de nescufundat! Iarăși și iarăși ieșiți la suprafață. Încrederea dvs. și norocul umple pluta și o aruncă cu o nouă putere la suprafață, pe vârful valului... În sfârșit, marea se liniștește, de după nori iese soarele, cerul devine senin, valurile devin mici... Tu te încălzești sub razele de soare norocoase, vântul te răcorește, îți mângâie fața... Ați trăit o furtună din viața dvs. și ați ieșit învingător. Imaginați-vă următoarele posibile situații din viața dvs. și de fiecare dată veți ieși tot învingător din ele, ca o plută nescufundată!”.

14. Metafora stejarului [4].

Scopul: dezvoltarea încrederii în sine, întărirea Egoului.

„Imaginează-ți că urci pe o potecă de munte în ritmul tău, pas după pas – stare pe care o simți, simți cum rămâi în contact cu propriul corp. Simți cum fiecare parte funcționează pas cu pas într-o unitate desăvârșită. Te oprești la umbra unui stejar, cel mai falnic pe care l-ai văzut... și te odihnești. Deslușești în taină povestea stejarului și nu știi dacă auzi sau e o iluzie:

„Iată-mă, spune stejarul, în ramurile mele și-au făcut cuib și cântec atâtea păsări și în locul în care mă aflu văd întreaga pădure și mă bucur de felul cum trăiesc. Știu că peste puțin timp frunzele vor începe să cadă una câte una, păsările își vor lua zborul, vântul rece va rupe multe crengi și pe

perioada iernii ramurile mele vor fi înghețate, voi fi troienit de zăpezi și voi fi nevoit să fac față vântului rece. Oricât de grea ar fi iarna, un singur gând îmi dă putere și speranță. De peste 100 de ani de când trăiesc, de fiecare dată, după iarnă a urmat primăvara, niciodată nu s-a întâmplat altfel. În locul unei crengi rupte apare una nouă, noi muguri. Fiecare primăvară mă face mai puternic și, deși nu știu sigur când va veni primăvara, știu sigur că va veni. Acest gând îmi dă puterea de a rezista vântului, înghețului, zăpezii. Speranța primăverii, speranța vieții... și așa va fi cum a fost de o veșnicie”.

Și nu știi dacă această poveste a fost iluzie sau ai auzit-o aieva, însă plecând pe sub frunzele stejarului, o parte din tine a învățat un lucru prețios și fiecare lucru te face mai puternic și așa va fi...”.

Continuă acum să vezi cât de mult poți adânci starea de echilibru și repaus și uitându-te în urmă, poți descoperi că ai învățat lucruri importante din situații absolut banale. Putem pierde orice din ceea ce se arată în exteriorul nostru: lucruri, bani, ființe dragi, dar nimic din ceea ce se află în interiorul nostru. Nimeni nu ne poate lua învățărilor, experiența, sentimentele, totul există în noi dintotdeauna. Caută în tine și vei găsi...

Deci, procesul de vizualizare este unul destul de simplu. Trebuie să crezi că deja ai obținut ceea ce ți-ai dorit. Indiferent de dorința ta, închide ochii și observă cu ochii minții cum obții acel lucru. Încearcă să îți imaginezi *fiecare detaliu*. Adaugă *culori, mișcare, miros, gust, sunet, emoții*. Fă ca totul să pară real și nu doar imaginație. Dacă toate acestea se întâmplă, rezultatele nu vor întârzia să se arate. Să nu te simți descurajat dacă nu obții rezultate imediate. Exersează și sigur vei reuși! Astfel, prin concentrare mentală, vizualizare zilnică, văzându-ne făcând sau având ceea ce ne dorim, **aducem în realitatea noastră** soluțiile și oportunitățile pentru a trăi așa cum vrem.

15. Exercițiul „Mandala „Scutul din Khorsabad” [8].

Materiale necesare: creioane colorate, fișa mandala „Scutul din Khorsabad”.

Descriere:

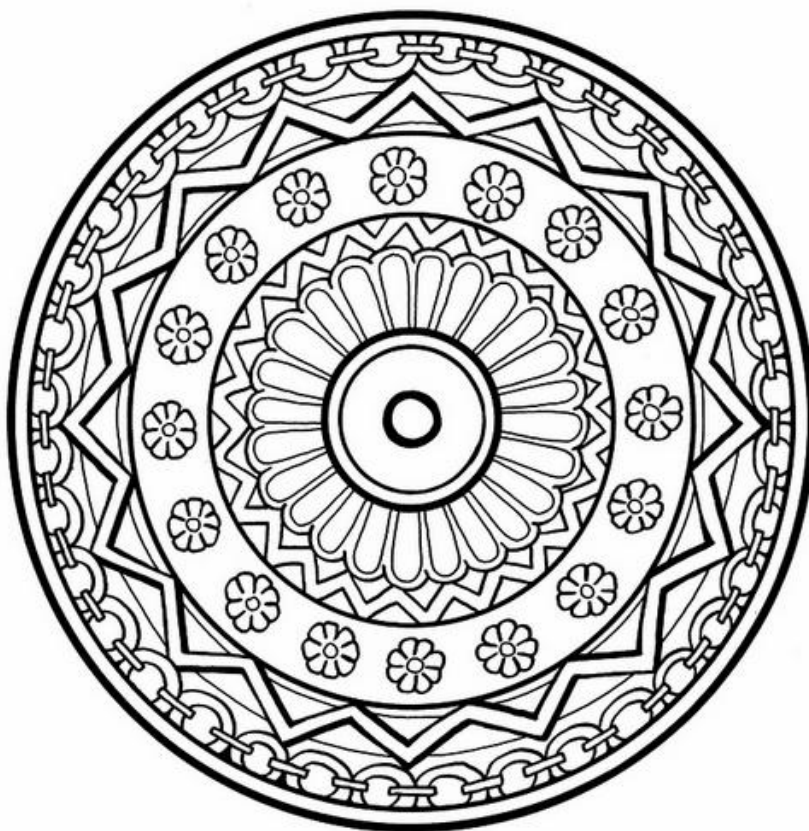
Mandalele sunt niște „scuturi a liniștii/tăcerii” de gălăgia, haosul și stresul vieții cotidiene. Mandala „Scutul din Khorsabad” reprezintă o mandală rotundă care, colorată cerc după cerc, va ajuta să vă izolați și să creați un scut împotriva excesului și agitației din exterior, precum și din interior.

Cu ajutorul liniștii concentrate această mandală antrenează puterea noastră spirituală și trezește forța luptătoare din noi.

Din istorie: scutul din Khorsabad este de bronz cu un ornament regal asirian-persan, confecționat în sec IX î.Hr., în Irak.

Instrucțiune: În dependență de necesitățile dvs. colorați această mandală în culori/nuanțe moi, care vă vor ocroti, sau cu culori/nuanțe vii, care corespund energiei dvs. luptătoare.

Fișă: Mandala „Scutul din Khorsabad”



Concluzii

Există multiple metode de diminuare a stresului. Acum sunteți informați despre cum să utilizați aceste tehnici de respirație, de relaxare musculară și de vizualizare etc. Desigur aplicarea lor regulată și sistematică va asigura echilibrul interior și armonia necesară pentru SUCCES.

Căile de reducere a stresului stau la îndemâna tuturor. Dar omul fie nu le observă, fie conștient neagă existența lor. Petrecerea unei perioade de timp în liniște și singurătate, consacrarea a 20 minute zilnic pentru obținerea stării de calm, meditația, relaxarea și dobândirea echilibrului interior prin tehnici de respirație și vizualizare – toate acestea te pot ajuta real să-ți menții controlul asupra circumstanțelor, sporind confortul psihic și reducând stresul.

Reamintim că pentru a beneficia la maxim de efectele relaxării, este bine să asociem aceste tehnici cu alte practici cum ar fi gândirea pozitivă, exerciții fizice, somnul suficient, alimentația corectă, cultivarea unei atmosfere de calm în familie. Desigur se recomandă combinarea mai multor metode de relaxare pentru un efect mai profund și de durată.

Nu uitați, foarte mult contează atitudinea dvs., deoarece stresul reținut de corp depinde de modul în care persoana alege să facă față situației.

Spune Stop stresului și vei cunoaște beatitudinea, pacea internă, seninătatea, armonia și bucuria de a trăi!

BIBLIOGRAFIE:

1. Bandler Richard, Grinder John, Dilts Robert. Ghidul de programare neurolingvistică. București: Editura Vidia, 2014. 352 p.
2. Băban A. Stres și personalitate. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1998. 230 p.
3. Birkenbihl Vera. Stresul – un prieten prețios? București: Editura Gemma Press, 2000. 175 p.

4. Hawkins Peter J. Hipnoza și stresul. Iași: Polirom, 2009. 424 p.
5. Hindle Tim. Cum să reducem stresul. București: Editura RAO, 2001. 72 p.
6. Holdevici Irina. Psihologia succesului. Autosugestie și relaxare. București: Editura universitară, 2011. 368 p.
7. Iamandescu I.-B. Stresul psihic: din perspectiva psihologică și psihosomatică. București: Editura Infomedica, 2002. 252 p.
8. Mandala „Scutul din Khorsabad”. În: <http://www.mindmachine.ru/mandala/pic/2.jpg>
9. Nădăsan Valentin. Față în față cu stresul: o aventură în lumea stresului cu Robinson Crusoe. București: Casa de Editură Viață și Sănătate, 2009. 268 p.
10. **O'Connor Joseph**. *Manual de NLP. Ghid practic pentru a obține rezultatele pe care le dorești*. București: Editura Curtea Veche, 2010. 416 p.
11. Oaklander V. Windows to Our Children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents. Highland, NY: Gestalt Journal Press. 1988.
12. Peale Norman Vincent. Forța gândirii pozitive. București: Editura Curtea Veche, 2010. 328 p.
13. Reguli de creare a afirmațiilor pozitive. În: <http://www.silvaultramind.ro/13.php>
14. Ștefaneț Diana. Cum să reducem stresul zilnic și stresul de examinare: ghid metodologic pentru elevi, profesori și părinți. Chișinău: Tipogr. , 2015. 170 p.
15. Вагин Игорь. Выиграй у судьбы в рулетку. Спб.: Питер, 2004.
16. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е издание. Спб.: Питер, 2002. 496 с.
17. Джордж М. Искусство релаксации: снятие напряжения. Преодоление стресса. Самопомощь. Москва: Социал. Здоровье России, 1998. 159 с.
18. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000. 554 с.
19. Мостовая Л. Создай себе настроение. Элементы саморегуляции для учителей //Школьный психолог.-№32., 2003. С.-13.
20. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: «Прогресс», 1982. 284 с.
21. Стресс жизни: сборник. Сост. Попова Л.М., Соколов И.В. ТОО «Лейла». Спб., 1994. 384 с.
22. Хей Луиза. Исцеляющая сила мысли. Москва: Издательство «ОЛМА Медиа Групп», 2013. 192 с.
23. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка (Ubungsheft fur das autogene Training) / пер. с нем. Сергей Дземешкевич. Москва: Медицина, 1985. 32 с.