

## PARTICULARITĂȚI DE PERSONALITATE A JUDECĂTORILOR ÎN CONDIȚIILE STRESULUI PROFESIONAL PERMANENT

*Bucun Nicolae, d.h.p., prof. univ., Mereuță Ion, d.h.m., prof. univ., Rotaru Ghenadie,*  
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie *Nicolae Testemițanu*

### **Introducere**

Trăsăturile de personalitate joacă un rol important în explicarea diferențelor interindividuale în ceea ce privește stilurile de adaptare la solicitările stresante, specifice vieții și activității judecătorilor. Actualitatea acestei probleme se dovedește prin cercetările active în ultimii ani a sănătății unor categorii profesionale legate de stresul permanent[3,8,9]. Stresul, în general, și stresul profesional, în particular, au devenit tot mai frecvent obiect de studiu în ultimii 10 ani. Sănătatea psihosomatică a judecătorilor prezintă o problemă majoră ca rezultat a suprasolicitărilor neuropsihice serioase, ce le revin în timpul exercitării obligațiilor profesionale, totodată lipsește un sistem funcțional de observare și reabilitare medico-psihologică[6,7,12]. Profesia de judecător este una din cele mai stresante, fiind determinată în primul rând de intensitatea muncii, caracterul dosarelor examinate, motivarea și satisfacția de la lucru[1,10].

Actualitatea acestui studiu este determinată de:

- cerințe înalte către starea de sănătate a judecătorilor
- importanța socială a acestui contingent, ca putere statală
- posibilitatea influenței dereglărilor psihosomatice a judecătorilor asupra calității procesului de judecată
- necesitatea studierii particularităților etiopatogenetice a maladiilor somatice și psihice la acest contingent cu scopul îmbunătățirii măsurilor de profilaxie și tratament
- necesitatea elaborării profilului de personalitate a magistraților care trebuie să cuprindă toate competențele necesare satisfacerii cerințelor de bază ale profesiei de magistrat, derivate din cele mai importante probleme cu care se confruntă în prezent sistemul juridic în RM[2,5,11].

Actualitatea elucidării problemei sănătății judecătorilor este determinată și de realitățile Republicii Moldova. Sistemul actual de deservire medicală a judecătorilor nu rezolvă în volum deplin problemele legate de asigurarea sănătății magistraților, de aceea sunt necesare măsuri care vor asigura

o abordare complexă a profilaxiei, diagnosticului și tratamentului maladiilor, ce se dezvoltă la judecători în legătură cu activitatea lor profesională. Este necesar de a elabora bazele legislative pentru organizarea activității de dispensarizare anuală a judecătorilor.

**Scopul lucrării:** determinarea particularităților de personalitate a judecătorilor cu nivel diferit de rezistență la stres, elaborarea unui program psihologic de dezvoltare a rezistenței la stres cu evidențierea trăsăturilor de personalitate care contribuie la aceasta și sunt adecvate activității în funcția de magistrat. Pentru realizarea scopului s-au propus următoarele obiective:

- evidențierea factorilor de risc profesional al judecătorilor
- studierea tipologiei psihologice a personalității judecătorilor
- evidențierea particularităților de personalitate a judecătorilor cu rezistență înaltă și scăzută la stres
- identificarea și descrierea rolului factorilor de personalitate în manifestarea rezistenței la stres
- elaborarea unei metode de investigare a personalității judecătorilor în scopul constatării capacității psihologice necesare pentru exercitarea profesiei.

### **Material si metode**

Studiul a cuprins judecătorii din judecătoriile municipale și raionale, judecătorii Curții Supreme de Justiție, judecătorii Curților de Apel, în total 365 persoane, dintre care 243 bărbați și 122 femei, ce reprezintă respectiv 66,58% și 33,42%, vârsta medie fiind de 49,7 ani. Cercetarea a fost efectuată în două etape. La prima etapă au fost examinați judecătorii ce activează în judecătoriile raionale (206 persoane). Etapa a doua a cuprins în studiu judecătorii CSJ, CA și din judecătoriile municipale (159 persoane).

La colectarea materialului factologic, pentru cercetarea psihodiagnostică, am utilizat chestionarul „Personalități accentuate“ (H. Schmieschek), scala autoevaluării nivelului anxietății (C.Spilberger), scala depresiei (Hamilton) și un chestionar adițional. În toate cazurile procedura era parte componentă a examinării complexe, ce cuprindea inclusiv starea somatică a judecătorilor. Una din sarcinile de bază a cercetării a fost evidențierea tuturor factorilor activității profesionale a judecătorilor, ce au potențial de a influența sănătatea psihică a judecătorilor.

### **Rezultate obținute**

O situație stresantă este evaluată și trăită în mod diferit de o persoană sau alta, rezistența la stres fiind dependentă de anumite particularități din sfera personalității. Influența activității profesionale a judecătorilor asupra stării psihice este determinată de mai mulți factori. Printre acestea un rol

important au intensitatea muncii, caracterul dosarelor examinate, motivarea și satisfacția de la lucru. Conform rapoartelor statistice în RM sarcina lunară medie pentru un judecător depășește 55 de dosare, în unele cazuri ajungând la 90-95 dosare lunar. Prelucrând și analizând datele din chestionare s-a evidențiat neomogenitatea conform caracterului dosarelor examinate. Astfel au fost formate două grupe :

I gr. – predomină dosarele penale (131 persoane, 35,89% )

II gr.– predomină dosarele civile și administrative (234 persoane, 64,11% )

Motivarea profesională este mai accentuată la judecători în primii ani de activitate, datorită dorinței de creștere profesională, de a se afirma în funcție și de a avea o carieră ascendentă. Caracterul dosarelor examinate are influență neînsemnată asupra motivării judecătorilor, predominând totuși puțin la judecătorii din I grupă. Numai 32 judecători ( 8,76%) manifestau motivare profesională scăzută, 2/3 indicând un nivel mediu al motivării. Motivarea înaltă o prezintă 102 (27,94%) din judecători. Satisfacția profesională este un factor foarte important ai activității judecătorilor, cu influență directă asupra stării psihoemoționale și motivării profesionale a judecătorilor. Gradul satisfacției profesionale este influențat de volumul de lucru, caracterul dosarelor examinate, fiind mai înalt la judecătorii din I grupă, cu predominarea dosarelor penale, unde 54,19% (71/131) din judecători prezintă un grad înalt de satisfacție și la 31,29% (41/131) judecători satisfacția profesională având un nivel satisfăcător. Aprecierea nivelului solicitării psihice a avut caracter subiectiv în rezultatul autoevaluării de către judecători a influenței activității profesionale asupra stării psihologice. Cercetarea a arătat că circa 1/3 din respondenți (117/365; 32,05 %) au apreciat nivelul solicitării psihice drept „mediu”, majoritatea indicând un nivel „înalt”(197/365; 53,98 %) și „extrem, foarte înalt”(51/365; 13,97 %) a solicitării psihice la locul de muncă. Nici unul (!) nu a apreciat nivelul solicitării psihice „neînsemnat”. Rezultatele au arătat că judecătorii apreciază nivelul solicitării psihice în dependență de numărul dosarelor examinate și dificultatea lor, caracterul dosarelor având un rol secund. Astfel, judecătorii care examinează preponderent dosare civile în număr mare au indicat un nivel de suprasolicitare neuropsihică mai înalt decât judecătorii cu predominarea cauzelor penale într – un număr mai mic.

În acelaș timp majoritatea judecătorilor (77,26%; 282/365) au menționat limitarea capacităților adaptive în situații de stres psihoemoțional atât în condiții cotidiene, cât și în timpul activității profesionale. Aceasta se manifestă prin stări de îngrijorare nemotivată, deseori senzații de frica în locuri publice, mergând pe stradă, dereglări de somn (treziri frecvente, adormire dificilă, oboseală la trezire). Ca factori determinanți în aceste situații judecătorii au menționat în prim plan volumul mare

de lucru, apoi caracterul dosarelor examinate, care este reprezentat de mărturiile persoanelor participante la proces, de presiunea exercitată de părțile cointeresate, de presă, de reacția societății. În aceste condiții scade capacitatea de muncă, proprietățile cognitive – analitice sunt reduse, ceea ce poate influența în anumită măsură capacitatea decizională a judecătorilor. Pe lângă suprasolicitarea personală, un rol important în dezvoltarea stresului profesional la judecători au greșelile în administrare, nivelul de salarizare, relațiile familiare și starea sănătății.

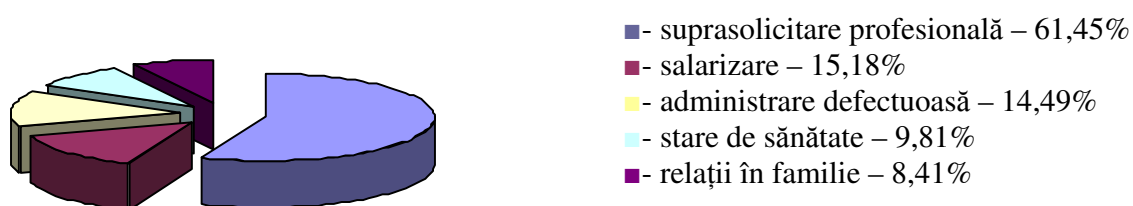


Diagrama 1. Cauzele stresului

Aprecierea gradului depresiei prin testul Hamilton a permis de a aprecia prezența și gradul depresiei la judecători, precum și factorii, care sunt responsabili de inițierea și menținerea acestei stări. Conform scorului, la 216 (59,18 %) s-a constatat lipsa depresiei (scor mediu  $5,2 \pm 0,7$ ), inclusiv 53 (43,44 %) femei și 163 (67,07 %) bărbați, la 88 (24,11 %) - depresie ușoară (scor mediu  $8,8 \pm 2,2$ ), inclusiv 32 (26,23 %) femei și 56 (23,04 %) bărbați, la 42 (11,51 %) - moderată (scor mediu  $16,2 \pm 2,6$ ), inclusiv 24 (19,67 %) femei și 18 (7,41 %) bărbați și la 19 (5,21 %) - semnificativa (scor mediu  $24,4 \pm 4,3$ ), inclusiv 13 (10,65 %) femei și 6 (2,47 %) bărbați.

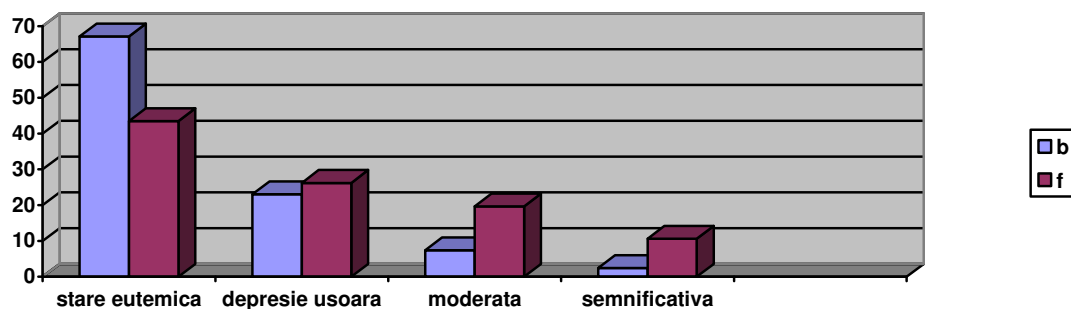


Diagrama 2. Repartizarea conform gradului de depresie

Factorii care determină prezența depresiei sunt legați atât de activitatea profesională, cât și de viața cotidiană. Astfel, au fost menționați mai des regimul istovitor de muncă, insuficiența permanentă a timpului liber, posibilitatea redusă de creștere profesională, care la rândul lor determină nivelul de satisfacție și motivare profesională ; pentru femei ponderea mai mare revine problemelor de ordin familial și sanogen.

Chestionarul Spilberger, propus judecătorilor investigați a permis de a obiectiviza, prin procedeul de autoapreciere, nivelul anxietății în momentul dat (anxietatea reactivă) și anxietatea personalității (ca trăsătură caracteristică a persoanei). În grupurile investigate, divizate conform caracterului dosarelor examinate, anxietatea reactivă avea un grad asemănător de manifestare, 150 (61,73%) bărbați și 54 (44,26%) femei avînd un nivel mic, 82 (33,74%) bărbați și 50 (40,98%) femei – nivel mediu, 11 (4,53%) bărbați și 18 (14,76%) femei – nivel înalt ai anxietății reactive. Nivelul anxietății reactive este determinat de starea judecătorilor în perioada examinării, fiind influențat de complicitatea procesului în acel moment, prezența unor probleme cotidiene, care cer rezolvare recentă. Analizînd comparativ gradul anxietății între genuri am stabilit o variație semnificativă atât pentru anxietatea reactivă, cât și pentru anxietatea personală.

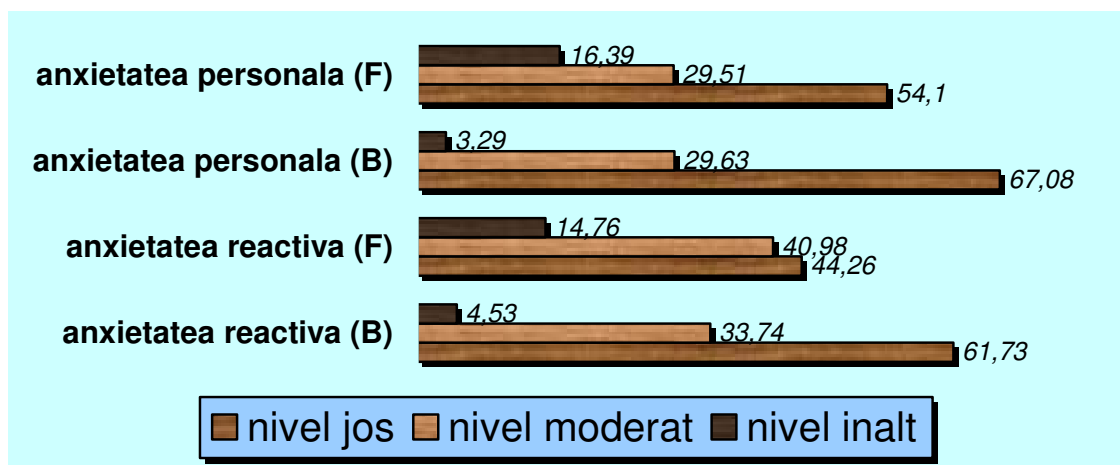


Diagrama 3. Caracteristica comparativă ai anxietății după tip și gen

Anxietatea reactivă duce la tulburarea capacității de concentrare a atenției, uneori a dereglării coordonării precise. Anxietatea personală caracterizează tendința constantă a persoanei de a percepe un cerc larg de situații ca fiind amenințătoare, de a reacționa la ele sub formă de stare anxioasă.

*Chestionarul „H. Schmieschek” (Explorarea „Personalității accentuate”)*

În ansamblu, se poate aprecia că la chestionarul „H. Schmieschek”, ce vizează explorarea personalității accentuate, subiecții grupului nostru de studiu se încadrează în „limitele normalului”, media accentuărilor pentru fiecare subiect în parte, aflându-se sub nivelul procentajului critic de 75%. Se observă că există trăsături de personalitate care pot să depășească nivelul accentuării medii, dar în cazul fiecărui subiect, acestea sunt „compensate” sub diverse forme și armonios integrate în structura de ansamblu a personalității. Gradul mediu de accentuare a unora dintre trăsături, variază la nivelul celor două loturi. Variația mediilor are însă semnificație statistică doar în ceea ce privește următoarele trăsături de personalitate: Demonstrativitate, Nestăpânire, Hipereexactitate, Ciclotimie/labilitate afectivă și Emotivitate. Cea mai „accentuată” trăsătură a grupului I, din care fac parte judecătorii ce examinează preponderent dosare penale, este Hipereexactitatea (55,28 %); în grupul II – Demonstrativitatea (56,30 %). Nestăpânirea, Ciclotimia și Emotivitatea au media mai mare pentru subiecții din grupul II, din care fac parte judecătorii ce examinează preponderent dosare civile. Datele medii al PA reprezintă tendința generală a personalității judecătorilor.

Tabelul 1. Gradul de manifestare a accentuărilor de caracter.

	Scala	Media gener.% (n=365)	Tip hipertim (n=56)	Tip pedant (n=43)	Tip histrionic (n=38)	Tip anxios (n=32)	Tip depresiv (n=19)
1	Demonstrativitate	55,82	54,76	54,46	64,25	61,45	46,93
2	Hipereexactitate	54,16	48,81	62,21	44,74	55,21	51,32
3	Hiperperseverenta	49,45	49,40	63,18	45,61	54,43	49,56
4	Nestapinire	43,84	47,10	47,38	49,34	46,86	47,37
5	Hipertimie	48,56	62,50	49,13	40,49	46,09	45,39
6	Distimie	50,21	45,54	49,71	49,34	51,17	65,79
7	Ciclotimie	49,68	47,32	46,22	55,26	46,86	48,03
8	Exaltare	47,67	50,89	44,76	51,97	44,53	44,74
9	Anxietate	50,75	45,98	50,87	50,66	67,97	58,77
10	Emotivitate	49,11	50,89	47,38	52,63	49,61	47,37

Pe baza diferențelor în răspândirea caracterelor accentuate au fost evidențiate 5 grupuri tipologice PA: hipertim, hiperperseverent, histrionic, anxios, depresiv. În primul grup au fost incluse 56 persoane (15,34 %) – 38 bărbați și 18 femei, avînd cea mai mare medie la scala 5 – 62,5 %. Pentru aceste persoane este caracteristică dorința de a conduce, activitate înaltă, autoapreciere exagerată, capacitate scăzută de a aprecia critic propriile acțiuni. Rezistența la stres este la nivel înalt,

suprasolicitarea psihică la ei este cauzată cel mai des de numărul dosarelor examinate și relația tensionată cu conducerea; pentru ei are importanță atitudinea societății către activitatea sa. Cele mai actuale probleme la acest contingent sunt cariera profesională și relațiile familiare. Nivelul scăzut la scalele anxietății și depresiei arată un nivel înalt de adaptare la condițiile activității profesionale, un grad înalt de responsabilitate.

Al II- ea grup îl constituie 43 (11,78 %) judecători, dintre care 29 (11,93%) bărbați și 14 (11,47%) femei cu accentuare a în I- ul rînd al hiperperseverenței, hiperexactității, respectiv 63,18% și 62,21%. Pentru ei este caracteristic punctualitatea, acuratețea și pedantismul exagerat, în plan emoțional- rigiditatea, greu trec de la o stare emoțională la alta. În acest grup predomină judecători cu examinarea preponderentă a dosarelor civile, ei respectă strict normele convenționale, avînd continuitate în acțiuni, efectivitate înaltă în activitatea profesională, însă deseori sunt nemulțumiți de propria activitate. Cauzele suprasolicităților psihice sunt indicate caracterul dosarelor examinate și amenințările, rezistența față de situații stresante fiind la nivel mediu.

Grupul histrionic îl constituie 38 judecători - 10,41 %, dintre care 14 femei (11,47%) și 24 bărbați (9,87 %), preponderent cu examinarea dosarelor civile. Acești judecători au staj mare de lucru – atît juridic, cît și în funcție de judecător, sunt motivați să corespundă criteriilor normative în aspect social. Cea mai actuală problemă este considerată starea sănătății, indicînd suprasolicitarea profesională drept cauză principală în apariția și dezvoltarea bolilor. Accentuarea predominantă este pe scala 1 – 64,25%. Mediile mai mari au fost obținute la scalele labilității afective, demonstrativității și emotivității. Problema acestor persoane constă în controlul agresivității, inhibarea reacției spontane, luarea deciziilor bine gîndite.

Mai puțin numeros este grupul de tip anxios – 32 persoane (8,77 %), dintre care 14 femei (11,47 %) și 18 bărbați (7,41 %). Pentru acești judecători sunt caracteristice egocentrismul, demonstrativitatea, punctualitatea, acuratețea; deseori manifestă diverse reacții anxioase, neîncredere în sine, în deciziile luate. În acest grup reacțiile adaptive în condiții stresante sunt limitate. Respondenții din acest grup au satisfacție scăzută de la lucru, sunt neliniștiți. Dereglările de somn sunt mai frecvente decît media generală, predominînd adormirea dificilă și trezirile frecvente.

Cel mai puțin numeros este grupul tipologic de tip depresiv – 19 persoane (5,21%). Pentru acești subiecți este caracteristic un nivel scăzut de satisfacție profesională și cotidiană, activitate redusă, pesimismul; deseori au probleme în relații interpersonale, atît la serviciu, cît și în afara lui.

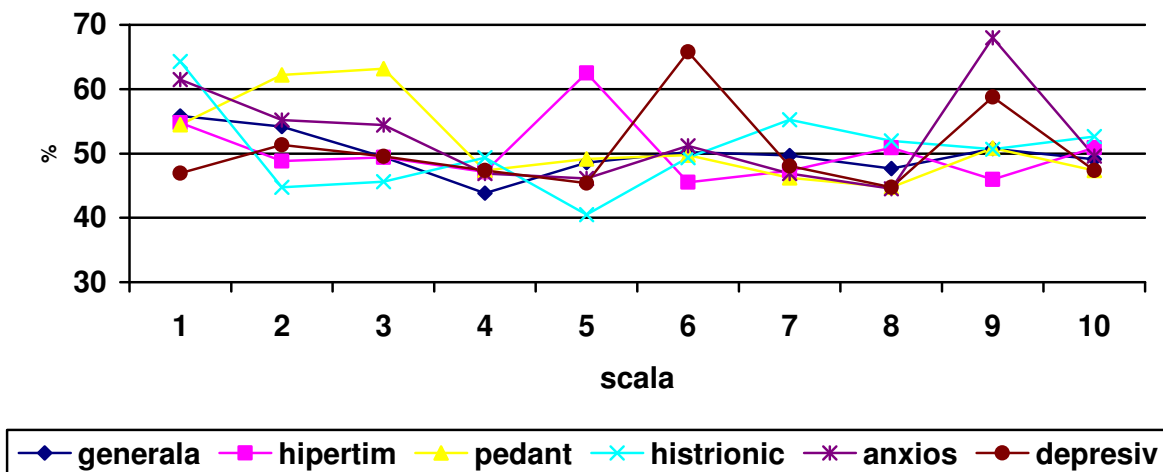


Diagrama 4. Media PA pe grupuri tipologice.

#### Concluzii:

1. Particularitățile activității profesionale a judecătorilor permit a considera această activitate înalt stresogenă. Suprasolicitarea profesională este principala cauză a stresului la judecători, fiind caracterizată, în primul rând, prin volumul mare de lucru și caracterul dosarelor examinate.
2. Pe baza rezultatelor testării psihometrice au fost evidențiate 5 grupuri tipologice : hipertim (15,34%), hiperperseverent (11,78%), histrionic (10,41%), anxios (8,77 %), depresiv (5,21%). Apartenența de grup este determinată de particularitățile de personalitate a magistraților și de acțiunea factorilor stresanți, care contribuie la formarea și dezvoltarea stărilor adaptive a personalității.
3. Rezistența la stres este dependentă de particularitățile de personalitate și este manifestată diferit în grupurile tipologice formate. Astfel, cea mai mare rezistență este caracteristică pentru respondenții din grupul hipertim, iar mai puțin exprimată – în grupul depresiv. Rezistența la acțiunea factorilor nocivi ai activității profesionale, la efectele fenomenului de oboseală, capacitatea de echilibrare psihică sunt unele din abilitățile psihologice necesare persoanei pretendente la funcția de magistrat.

#### Summary

*Personality traits play an important role in adaptation capacity to stressful life and of judge's work demands. The judge profession is one of the most stressful, being primarily determined by the work intensity, the nature of examined files and work motivation and satisfaction. The adaptation capacity in terms of permanent professional stress is positively influenced by the bio-psycho-social*



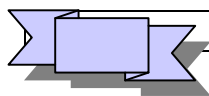
*balance of the person, being as well determined by the temperamental type and, psycho-emotional maturity etc. Personality profile of the magistrate includes emotional stability, critical thinking, cognitive and moral integrity, social awareness, ability in a constructively action in a constant psycho-emotional overload conditions, etc. The competences included in the profile must be understood as internal, intrapersonal conditions, of right, independent and impartial action of the magistrate.*

*Keyword: Judge, professional stress, personality profile, coping.*

### **Bibliografie**

1. Ackerman P. L., Heggstad E. D. Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, p. 218-245, 1997.
2. Butoi T., *Psihologie judiciara, Fund. România De Mâine*, 2001, 312 p.
3. Capotescu R., *Stresul ocupațional. Teorii, modele, aplicații*, București, 2006.
4. Dunareanu I.A., *Justitie, judecator, management*, București, 2005, p. 24-28.
5. Fahnstock K. The loneliness of command - One perspective on judicial isolation. // *Judges J.* - 1991, Vol. 12, p. 30-32.
6. Kaplan S.M. and Winget C. *The occupational hazards of jury duty*, 1992, 192 p.
7. Rogers J.M., Freeman S.J. 1991 *The Occupational Stress of Judges.*  
// *Canadian J. of psychiatry*-1991 Vol. 36 p.317- 320.
8. Snyder, C.R. *Coping: the psychology of what works* // Clarendon Press. - 2004, Nr. 5, 62 p.
9. Sullivan, S. E., Bhagat, R. S. *Organizational Stress, Job Satisfaction and Job Performance: Where Do We Go from Here.* *Journal of Management*, 3, 1992.
10. Weiner N.A. et al. *Safe and Secure: Protecting Judicial Officials.* // *Court Review*, 2000, Vol. 36, p. 26-33.
11. White B.R. *The special role of State judges.*//*Judges J.*1991, Vol.2, p.6.
12. Павловский В., Степанов О. *Судебной системе требуется психолог* // *Российская юстиция.* – 2004, №1, с. 47- 50.

Primit 27. 10. 09



## DEZVOLTAREA AFECTIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚII EDUCAȚII ÎN SITUAȚII SOCIALE DE DEZVOLTARE DIFERITE

**Racu Igor**, prof. univ. dr.hab. în psihologie, **Verdeș Angela**, dr. în psihologie

Studiile comparative în care sunt cercetate diferite structuri, laturi, componente din cadrul personalității copiilor ce sunt educați în condiții sociale diferite sunt importante în contextul studierii procesului de formare al personalității (factori, legități, mecanisme).

În ultimele decenii a sporit interesul față de problema dată în știința psihologică autohtonă. Ținem să menționăm lucrările teoretico-experimentale efectuate de Ig.Racu ( 1992, 1997, 1998), C.Perjan ( 2001), E.Donică ( 2002), N.Gîncota ( 2003 ), A.Verdeș ( 2009).

Studiile efectuate asupra dezvoltării copiilor în situații sociale de dezvoltare diferite (SSDD) atestă și demonstrează rolul primordial al familiei, în special al mamei, în decurgerea favorabilă a acestui proces. Aspectul respectiv și-a găsit confirmare în cercetările întreprinse peste hotare (A. M. Prihojan și N. N. Tolstîh, 1984; A. D. Coșeleva, 1985; O. S. Sermeaghina, 1991), precum și în cele din R. Moldova (I. Racu, 1995 – 2005; C. Perjan, 2001; N. Gîncota, 2003).

Fiind considerată vîrstă de trecere de la copilărie la maturitate, preadolescența reprezintă una dintre cele mai dificile perioade în ontogeneză. Din toate categoriile de vîrstă, preadolescenții sînt caracterizați de un tempo intensiv al schimbărilor atît în plan psihologic, cît și în plan biologic, cu repercusiuni puternice asupra dezvoltării lor ulterioare. Dezvoltarea intelectuală, emoțională, morală și spirituală a preadolescentului se intensifică dacă el are parte de dragoste și, dimpotrivă, dezvoltarea sa în toate aceste domenii va avea de suferit dacă nevoia de dragoste nu-i este satisfăcută. Absența dragostei părintești duce la diferite forme de protest, generează conflicte cu adulții, stări de angoasă, sentimentul de culpabilitate sau frustrare. Astfel, afectivitatea este una dintre cele mai mari forțe care determină cursul dezvoltării preadolescenților și reglează comportamentul lor.

Tot mai frecvent, rolul afectivității în formarea personalității copilului devine subiect de cercetare. Contribuții valoroase în acest domeniu au adus savanții L. S. Vîgotski, 1983; S. L. Rubenștein, 2000; V. Pavelcu, 1967, 1972; P. Popescu-Neveanu, 1995; U. Șchiopu, 1987; E. Macovei, 1997; R.W. Buck, 1985; C. Izard, 1971; S. Tomkins, 1970; R.B. Zajonc, 1980; P.K. Adelman, 1989; C. Sherrington, 1900; W. Cannon, 1915, 1927, 1931; P. Bard, 1928, 1934; W. James, 1926; V. K. Viliunas, 1984; P. Janet, 1928; G. A. Fortunatov, 1976; P. Young, 1961; M. Arnold, 1960; R. Lazarus, 1968 ș.a.

Deși afectivității, în psihologie, i se acordă o atenție considerabilă, în literatura de specialitate ea este tratată controversat; pe de altă parte, studiul comparativ al dezvoltării afectivității preadolescenților educați în SSDD, cu implicarea unei situații sociale noi pentru țara noastră – familia temporar dezintegrată –, precum și modalități de intervenție asupra dezvoltării afectivității nu au fost investigate. În felul acesta, studierea dezvoltării afectivității la preadolescenții educați în situații sociale de dezvoltare diferite devine deosebit de actuală.

Problema cercetării este determinată de contradicția ce denotă, pe de o parte, insuficiența studierii dezvoltării afectivității la preadolescenții educați în SSDD, iar pe de alta, necesitatea elaborării unui program de intervenție psihologică ce ar influența pozitiv asupra dezvoltării afectivității preadolescenților.

Obiectul cercetării este dezvoltarea afectivității la preadolescenții educați în SSDD.

Scopul de bază este studiul particularităților afectivității la preadolescenții educați în SSDD și elaborarea și aprobarea programului de intervenție psihologică asupra procesului dat.

Ipoteza generală de cercetare: Dezvoltarea afectivității la vârsta preadolescentă este determinată de condiții, factori, SSD și își are specificul său pentru această perioadă de vîrstă.

Ipoteza generală a permis avansarea unor ipoteze mai concrete:

- I. Dezvoltarea specifică a afectivității la vârsta preadolescentă este determinată de SSDD.
- II Condițiile familiei temporar dezintegrate (SSD№2) și condițiile școlii-internat (SSD nr. 3) determină dezvoltarea defavorabilă a afectivității.
- III. Factori determinanți în dezvoltarea afectivității la preadolescenții educați în SSDD sînt: comunicarea, interacțiunea, activități ale preadolescentului cu maturul (sfera „copil – adult”); comunicarea, interacțiunea, activități ale preadolescentului cu semenii (sfera „copil – alt copil”); interacțiunea și activitățile preadolescentului cu anturajul său material (sfera „copilul – anturajul material”); atitudinea copilului față de el însuși (sfera „copilul – el însuși”).
- IV. Intervențiile psihologice în condiții special organizate influențează pozitiv comunicarea și interacțiunea copilului cu adultul și semenii, facilitînd dinamica pozitivă, compensarea și tempoul dezvoltării afectivității la vârsta preadolescentă.

La experimentul de constatare au participat 150 de preadolescenți: 50 preadolescenți din liceul „Ioan Cuza” și din Gimnaziul nr. 66, 50 preadolescenți din Liceul de Limbi Moderne și Business Internațional și 50 preadolescenți din școala-internat nr. 2 din mun. Chișinău, precum și 80 de părinți.

Pînă în prezent, nu s-a ajuns la un concept unic în ceea ce privește conceptul de *afectivitate*. Cu toate că fiecare psiholog își are punctul său de vedere în ceea ce privește geneza și dezvoltarea

afectivității, în aceste concepții, există momente comune, și anume – afectivitatea are un rol deosebit în reglarea comportamentului și în formarea sistemului motivațional și nu poate fi studiată în afara personalității.

În mod special, ne-a preocupat vârsta preadolescentă, deoarece studiile dezvoltării afectivității în SSDD, ce se referă la această vârstă, sînt fragmentare, în timp ce necesitatea și actualitatea lor este semnificativă. Specificul dezvoltării afectivității la vârsta preadolescentă depinde de SSD. Noi am studiat trei SSD: familia completă favorabilă (SSD nr. 1), familia temporar dezintegrată (SSD nr. 2) și mediul de educare rezidențial (SSD nr. 3).

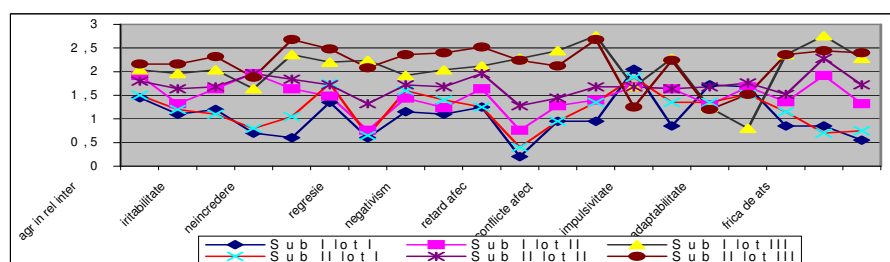
Preadolescenții din familiile favorabile sînt educați în atmosfera siguranței și protecției, fiind încrezuți în forțele proprii, capabili să formeze relații favorabile cu adulții și semenii lor. Ei se află mereu în preajma și în vizorul unui adult la școală, dar mai ales în cadrul familiei, unde copilul simte permanent atenția părintelui, comunică și interacționează cu el. Atitudinea maternă constituie nucleul formării mecanismelor psihotehnice și de reglare emoțional-comportamentală a copilului, ceea ce constituie baza structurii personalității lui, acceptat, stimat de către părinți, favorizînd și dezvoltarea afectivității.

Pentru preadolescenții din familiile temporar dezintegrate, este caracteristic lipsa suportului afectiv, ce generează dezorganizare emoțională, sensibilitate, dependență, anxietate, agresivitate, iritabilitate, suspiciune, instabilitate, dorință de protecție și atenție; aflîndu-se în situații frustrative, se simt vinovați, manifestînd reacții de apărare a „Eu-lui”. Tipul de atașament prezent la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate depinde de relația lor cu părinții de pînă la plecarea acestora și de calitatea și frecvența menținerii relației cu părinții emigrați la munci peste hotare. Factorul timp influențează direct asupra consecințelor separării: cu cît mai devreme și pe o durată mai mare s-a produs separarea de părinți, cu atît consecințele sînt mai pronunțate.

Preadolescenții educați în internate se află în condiții de deprivare afectivă. Trebuințele de bază în comunicare, protecție, dragoste, atașament ale preadolescenților fără tutelă părintească, nu sînt satisfăcute, fapt ce duce la apariția stărilor emoționale negative și provoacă devieri în formarea personalității favorabile. Discipolii școlilor-internat simt un deficit enorm de comunicare cu adulții, ceea ce conduce la dezvoltarea incapacității de formare și întreținere a relațiilor sociale pozitive.

Au fost supuși studiului 150 copii; în fiecare lot experimental au fost incluși cîte 50 de copii. Loturile experimentale s-au constituit în baza selecției preadolescenților din SSDD (efectuînd convorbiri cu părinții, profesorii, educatorii; studierea condițiilor de educație; anchetarea): I lot a fost format din preadolescenți din familii complete favorabile ce cresc și se dezvoltă într-un climat emoțional favorabil, în relații de comunicare favorabile; al II-lea lot l-au format preadolescenții din

familii temporar dezintegrate, cu ambii părinți plecați la muncă peste hotarele țării de mai mult de un an de zile; al III-lea lot l-au constituit preadolescenți din școala-internat rămași fără tutelă părintească. Copiii din fiecare lot au fost împărțiți (conform periodizărilor lui D. Elkonin, 1960; E. Verza, U. Șchiopu, 1995; P. Golu, M. Zlate, 1992) în două subgrupuri a câte 25 copii fiecare: I-l subgrup a inclus preadolescenți de 10 – 12 ani; al II-lea subgrup l-au format preadolescenți de 13 –15 ani.



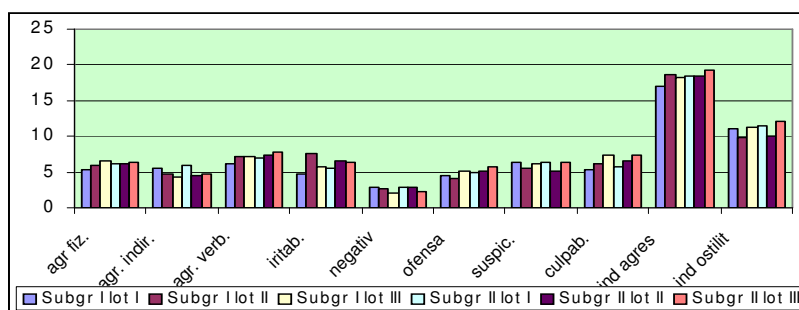
**Fig. 1. Distribuția de date privind particularitățile afectivității la vârsta preadolescentă, Arborele.**

Analiza comparată a particularităților afectivității la vârsta preadolescentă ne-a demonstrat existența diferențelor în dependență de SSD. Pentru preadolescenții din primul lot experimental, s-au constatat particularități favorabile ale afectivității în toate sferile de relații: „copil – adult”; „copil – alt copil”; „copil – el însuși”; „copil – anturajul material”, demonstrând încredere în sine, adaptabilitate și sociabilitate (Figura 1).

Preadolescenților din familiile temporar dezintegrate le este caracteristică trăirea *sentimentului vinovăției* (subgr. I și subgr. II pentru  $p = 0,0001$ ), care e posibil să fie amplificat, în mod neintenționat, de părinții care obișnuiesc să le spună copiilor că pleacă la muncă peste hotare spre binele lor. În asemenea condiții, preadolescenții din familiile temporar dezintegrate au regrete mari legate de comportamentul lor de pînă la plecarea părinților. Demonstrarea *fricii de atașare* (subgr. I  $p = 0,003$ ; subgr. II  $p = 0,0001$ ), a *inhibiției* (subgr. I  $p = 0,0001$ ) și a *neîncrederii* (subgr. I  $p = 0,0001$ ; subgr. II  $p = 0,002$ ), a *retardării afective* (subgr. I  $p = 0,043$ ; subgr. II  $p = 0,001$ ), a *conflictelor afective* (subgr. I  $p = 0,041$ ; subgr. II  $p = 0,0001$ ) și a *excitării afective* (subgr. II  $p = 0,01$ ) de către preadolescenții din al II-lea lot experimental se bazează pe absența comunicării, a interacțiunii și a activităților, precum și pe absența sentimentului de încredere și protecție, provocat de lipsa părinților. Rămași în îngrijirea rudelor, vecinilor sau a fraților mai mari, acești copii sînt impuși să se acomodeze la noile condiții de trai, manifestînd *adaptabilitate* (subgr. II  $p = 0,0001$ ) accentuată.

Trebuie remarcat faptul că preadolescenții din școlile-internat, spre deosebire de semenii lor din familiile temporar dezintegrate și de cei din familiile favorabile, se află în situație de dezvoltare defavorabilă a afectivității. Specificul instituției rezidențiale, poziția emoțională instabilă a copilului lipsit de grija părintească și necesitatea nesatisfăcută de comunicare și dragoste îi fac pe copilul din orfelinat să simtă *izolare* (subgr. I  $p = 0,0001$ ), *inhibiție* (subgr. I și subgr. II  $p = 0,0001$ ), *iritabilitate* (subgr. I  $p = 0,007$ ; subgr. II  $p = 0,0001$ ), *culpabilitate* (subgr. I și subgr. II  $p = 0,0001$ ), *neîncredere* (subgr. I și subgr. II  $p = 0,0001$ ), *frică de atașare* (subgr. I și subgr. II  $p = 0,0001$ ), *insecuritate* (subgr. I și subgr. II  $p = 0,001$ ), *neliniște* (subgr. I  $p = 0,001$ ; subgr. II  $p = 0,005$ ). Datorită carenței afective, caracteristică acestor copii, se observă o tendință relevantă de exagerare a rolului și valorii *sentimentelor* (subgr. I și subgr. II  $p = 0,001$ ), prin intermediul cărora doresc să compenseze absența acestora în viața lor. La preadolescenții din școlile-internat, *regresia* (subgr. I  $p = 0,0001$ ; subgr. II  $p = 0,035$ ) apare ca un mecanism de apărare la situația creată, ce constă în fuga de realitate, revenirea la o etapă de dezvoltare inferioară, unde se simțea mai în siguranță. Totodată, acești copii se simt în izolare, manifestând *retardare afectivă* (subgr. I  $p = 0,001$ ; subgr. II  $p = 0,0001$ ) și *conflicte afective* (subgr. I și subgr. II  $p = 0,0001$ ), *excitare afectivă* (subgr. I  $p = 0,003$ ; subgr. II  $p = 0,0001$ ). Considerăm că demonstrarea accentuată a *impulsivității* (subgr. I  $p = 0,0001$ ; subgr. II  $p = 0,008$ ) la preadolescenții din internate e posibil să fie condiționată de dezvoltarea insuficientă a autocontrolului. Din cauza stabilirii relațiilor emoțional-negative cu anturajul psihosocial însă, la preadolescenții din acest lot experimental, se formează o poziție interioară deosebită, ce constă în atitudine rezervată față de oameni și de mediul social; în consecință, apar *dificultăți în adaptare* (subgr. I și subgr. II  $p = 0,0001$ ) accentuate. *Negativismul* (subgr. I  $p = 0,001$ ; subgr. II  $p = 0,002$ ) la preadolescenții din lotul III se manifestă sub formă de protest, refuz de a îndeplini cerințele înaintate, pe fondul nesatisfacerii trebuințelor de bază.

În cadrul experimentului de constatare, am studiat stările agresive la vârsta preadolescență.

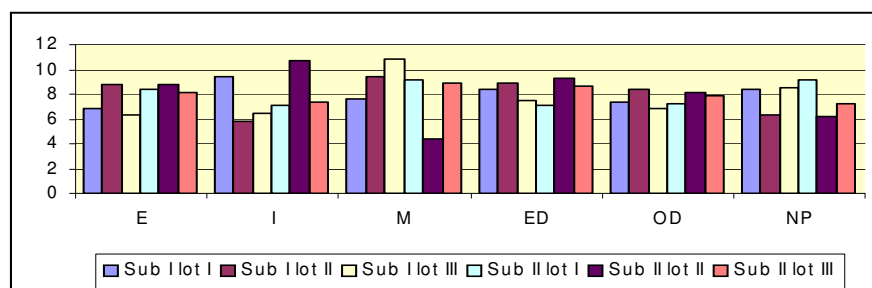


**Fig. 2 Distribuția de date privind reacțiile agresive la vârsta preadolescență, Bass-Dark.**

Analiza rezultatelor obținute ne-a permis să evidențiem diferențe în manifestarea stărilor agresive la vârsta preadolescentă în dependență de SSD.

Am constatat că atât preadolescenții din lotul I din primul subgrup, cât și cei din al doilea subgrup experimental, fiind educați într-un climat favorabil, unde comunică și interacționează permanent cu adulții și cu semenii, manifestă mai des forme indirecte ale agresivității (subgr. II  $p = 0,05$ ) și *suspiciune* (subgr. II  $p = 0,01$ ) și mai rar demonstrează comportamente agresive directe (verbal și fizic). La preadolescenții de 10 – 12 ani din lotul II, am constatat *iritabilitate* ( $p = 0,0001$ ) și *culpabilitate* ( $p = 0,0001$ ), provocate de lipsa comunicării, a interacțiunii și a activităților cu părinții emigrați la munci peste hotare. Preadolescenților din lotul III le sînt caracteristice comportamente încărcate de reacții brutale și destructive, care considerăm că sînt legate de învățarea socială și mai ales de deprivările provocate social, ce le sînt caracteristice acestor copii. Absența comunicării centrate pe personalitate, izolarea de lumea exterioară, caracteristică mediului din internat, își lasă amprenta asupra dezvoltării calitative a afectivității acestor copii și, în consecință, ei demonstrează atitudine dușmănoasă, plină de ură, supărare și *ostilitate* (subgr. II  $p = 0,008$ ), iar trăirea *sentimentului de vinovăție* (subgr. I  $p = 0,0001$ ; subgr. II  $p = 0,002$ ) este legată de senzația de separare de acea persoană față de care a greșit sau consideră că a greșit (Izard, 1999). Preadolescenții din internate percep separarea ca ceva absolut, ca o barieră ce se află între ei și oamenii dragi, adică între ei și părinți.

Analiza rezultatelor a demonstrat existența particularităților specifice ale toleranței frustrative la vârsta preadolescentă pentru fiecare SSD (Figura 3).

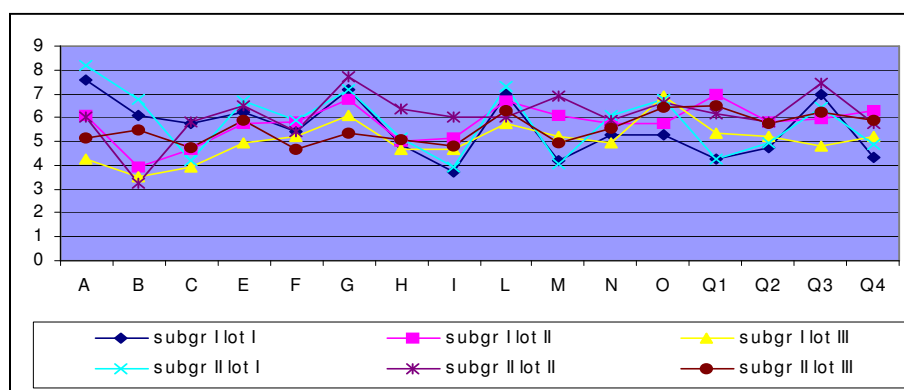


**Fig. 3. Distribuția de date privind toleranța la frustrare la vârsta preadolescentă, Rosenzweig.**

Am constatat că preadolescenții din familiile favorabile acționează în situații frustrative fără a se învinui pe sine și nu acuză nici anturajul psihosocial (reacții *Impunitive* (I)), orientînd reacția spre sine (subgr. I  $p = 0,0001$ ; subgr. II  $p = 0,001$ ), adică spre îndeplinirea propriilor necesități (NP, subgr. II  $p = 0,003$ ), manifestînd un comportament adecvat în asemenea situații. La acești preadolescenți, frustrarea nu ia proporții excesive, constituind un factor natural deosebit de

important pentru dezvoltarea armonioasă a personalității: pentru formarea independenței, a inițiativei în raport cu semenii și adulții, a trăsăturilor moral-volitive de caracter.

Preadolescenții din lotul II, aflați în situații frustrante, se simt vinovați și responsabili de crearea ei, manifestând reacții de apărare a „Eu-lui” (ED) la pragul de semnificație  $p = 0,032$ . Ei sînt puși în situație să se adapteze la situația nouă (lipsa părinților), incluzînd instanțe afective, volitive și comportamentale, care apar în situații de constrîngere, contrariere sau blocare, nemaiputînd reacționa standard, pe baza unor deprinderi stereotipe. Preadolescenții din lotul III tratează situația frustrantă ca fiind puțin importantă (M) la pragul de semnificație  $p = 0,006$ , încercînd să nu învinuiască nici anturajul și nici pe sine și considerînd că timpul sau desfășurarea evenimentelor vor contribui la ameliorarea situației. Modul autocrat de educație și experiența preadolescenților din școlile-internat, regimul strict de viață la care sînt supuși, faptul că opinia lor nu se ia în considerare și că ei nu sînt capabili să influențeze situația îi face ca în situații frustrante să se simtă satisfăcuți de limitele pe care le impune această situație.

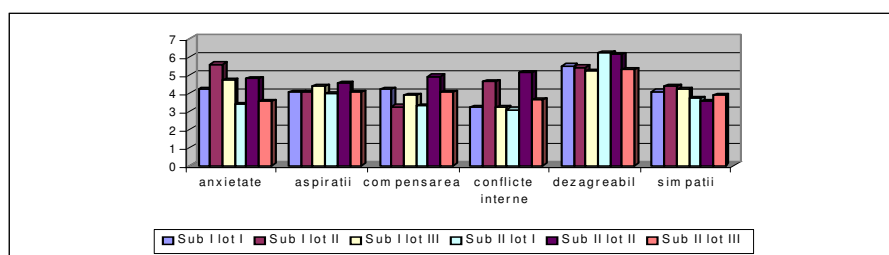


**Fig. 4. Distribuția de date privind profilul de personalitate al preadolescenților din SSDD, Cattel.**

Cîteva concluzii s-au impus și în rezultatul testării profilului de personalitate al preadolescenților din SSDD: 1) trăsăturile de personalitate la vîrsta preadolescentă au caracter specific, determinat de SSD; 2) preadolescenții din lotul I, fiind crescuți și educați în atmosferă de comunicare centrată pe personalitate, dragoste și acceptare, sînt deținători de calități favorabile ale personalității, fiind caracterizați prin inteligență mai sus de mediu (B), comunicare eficientă și continuă (A) atît cu părinții, cît și cu anturajul lor psihosocial, de tendințe de dominare (E), de Eu flexibil (G), un echilibru emotiv și volitiv (C: subgr. I  $p = 0,001$ ), desemnînd acord cu normele și standardele sociale, viziuni realiste; 3) preadolescenții din lotul II posedă inteligență sub nivel mediu (B: subgr. I și subgr. II  $p = 0,0001$ ), caracter extravertit, comunicare cu alții (A: subgr. II  $p = 0,006$ ), trăiesc în lumea iluziilor interne (M: subgr. I  $p = 0,003$ ; subgr. II  $p = 0,0001$ ), cu tendințe spre experimentare,



risc, inovație, liberalitate, spirit critic (Q1: subgr. II  $p = 0,0001$ ), dar și cu iritabilitate, tensiune interioară (Q4: subgr. I  $p = 0,002$ ), sensibilitate, dependență, agitație, neliniște (I: subgr. II  $p = 0,007$ ), generate de lipsa contactelor, a comunicării și a suportului afectiv drept consecință a plecării părinților; 4) mediul rezidențial, unde persistă contacte și comunicare la nivel formal, influențează formarea unor trăsături de personalitate ca: inteligență sub nivel mediu (B: subgr. I  $p = 0,0001$ ; subgr. II  $p = 0,011$ ), Eu slab (G: subgr. II  $p = 0,003$ ), labilitate emoțională (C: subgr. I  $p = 0,001$ ), imaginație redusă, preocupare de interesele proprii, (M: subgr. II  $p = 0,007$ ), anxietate (O: subgr. I  $p = 0,015$ ), experimentare (Q1: subgr. II  $p = 0,001$ ), precum și control emoțional și comportamental slab (Q3: subgr. I  $p = 0,002$ ; subgr. II  $p = 0,033$ ); 5) preadolescenților din lotul II le sînt specifice trăsături de personalitate relativ favorabile, în comparație cu preadolescenții din lotul III, cum ar fi inteligență (B: subgr. II  $p = 0,011$ ), forța Eu-lui (G: subgr. II  $p = 0,0001$ ), îndrăzneală (H: subgr. II  $p = 0,048$ ), conservatism (Q1: subgr. I  $p = 0,03$ ) și autocontrol (Q3: subgr. II  $p = 0,033$ ).



**Fig. 5. Distribuția de date privind stările emoționale și caracterologice ale preadolescenților din SSDD, Luscher.**

În urma efectuării cercetării stărilor emoționale și caracterologice, am stabilit că majoritatea preadolescenților din lotul I se află în situație favorabilă, trebuințele lor psihologice de bază în comunicare, siguranță, protecție și atașament fiind satisfăcute. Afirmațiile în cauză sînt confirmate de rezultatele obținute de acești subiecți experimentați la toate variabilele acestui test. Preadolescenții lotului II, deținînd contacte și comunicare episodice cu părinții, manifestă *anxietate* (subgr. I  $p = 0,021$ ) și *conflicte interne* (subgr. I  $p = 0,028$ ), utilizînd mijloace neadecvate pentru *compensarea* acestora (subgr. I  $p = 0,0001$ ; subgr. II  $p = 0,014$ ). Conform lui A. Adler, dezvoltarea compensatorie este tendința personalității de a completa un neajuns, iar în cazul preadolescenților din lotul II, lipsa afecțiunii este compensată de unii copii prin afișarea unei imagini de bunăstare materială. Preadolescenții din lotul III au obținut rezultate medii, spre deosebire de copiii din loturile I și II, nesemnălîndu-se deci diferențe semnificative.

În urma cercetării, am formulat următoarele concluzii: a) dezvoltarea afectivității în vîrsta preadolescentă are caracter specific și este determinată de SSD; b) factori determinanți în

dezvoltarea afectivității sînt comunicarea, interacțiunea, activitățile preadolescentului cu maturul și cu semenii; activitățile și interacțiunea cu anturajul său material, atitudinea preadolescentului față de sine. Deosebirile stabilite în cadrul factorilor menționați determină laturile specifice în conținutul și dezvoltarea afectivității pe parcursul preadolescenței; c) preadolescenții din familiile temporar dezintegrate și cei din școlile-internat cresc în condiții ce determină dezvoltarea defavorabilă a afectivității și apariția unor componente precum sînt agresivitatea, anxietatea, toleranța la frustrare joasă, neîncrederea etc.

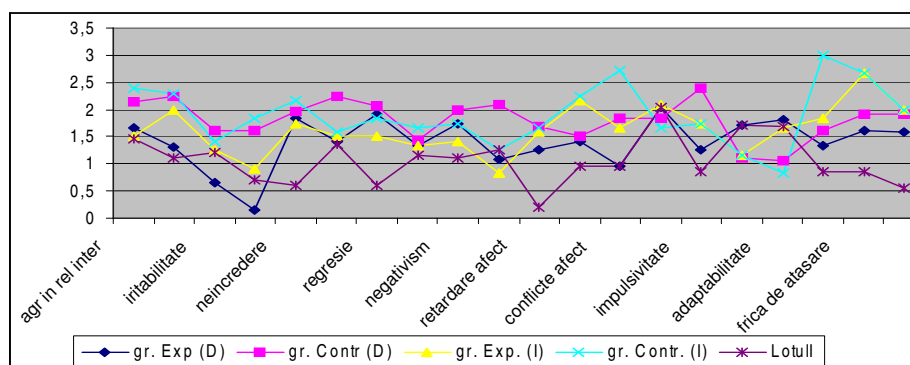
În experimentul formativ, au fost incluși în total 50 de preadolescenți din I-l subgrup experimental, cîte 25 de preadolescenți de 10 – 12 ani din al II-lea lot experimental (preadolescenți din familiile temporar dezintegrate) și 25 preadolescenți de 10 – 12 ani din al III-lea lot experimental (preadolescenți educați în internate), formîndu-se două grupuri experimentale și două grupuri de control. În fiecare grup experimental, au fost incluși 12 preadolescenți.

Intervențiile psihologice au fost realizate în trei etape: I. Etapa de stabilire a relațiilor eficiente (trei activități); II. Etapa reconstructivă (18 activități); III. Etapa consolidării și evaluării eficacității intervențiilor psihologice (trei activități).

Analiza rezultatelor dezvoltării afectivității la vîrsta preadolescentă a fost efectuată în trei direcții: 1. compararea rezultatelor grupurilor experimentale cu cele ale grupurilor de control; 2. compararea rezultatelor grupurilor experimentale cu rezultatele atestate la lotul I; 3. compararea rezultatelor grupurilor experimentale.

Prezentăm în continuare rezultatele experimentului de control obținute prin aplicarea repetată a testului *Arborele* (Figura 6). Experimentul de control a relevat schimbări semnificative la parametrii: *sentimentalism* ( $p = 0,02$ ); *iritabilitate* ( $p = 0,01$ ); *culpabilitate* ( $p = 0,001$ ); *neliniște* ( $p = 0,02$ ); *excitare afectivă* ( $p = 0,02$ ); *conflicte afective* ( $p = 0,02$ ); *impulsivitate* ( $p = 0,02$ ), cu scoruri mai mari pentru preadolescenții din familiile temporar dezintegrate ce au format grupul de control. Compararea rezultatelor obținute de grupul experimental și de cel de control, formate din preadolescenți din internate, ne-a permis să evidențiem diferențe semnificative la parametrii *agresivitate în relații interpersonale* ( $p = 0,03$ ); *culpabilitate* ( $p = 0,04$ ); *conflicte afective* ( $p = 0,03$ ); *dificultăți în adaptare* ( $p = 0,04$ ), cu valori mai mari pentru subiecții ce au format grupul de control, și *adaptabilitate* ( $p = 0,009$ ), cu scoruri mai mari pentru preadolescenții din grupul experimental. Credem că acest lucru se datorează, în mare parte, faptului că, pe toată perioada activităților formative, am acordat o atenție deosebită eliminării deficiențelor, lacunelor în dezvoltarea afectivității, dezvoltării comunicării și interacțiunii copilului cu adultul și cu semenii,

autoreglării emoționale la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate și la preadolescenții instituționalizați.

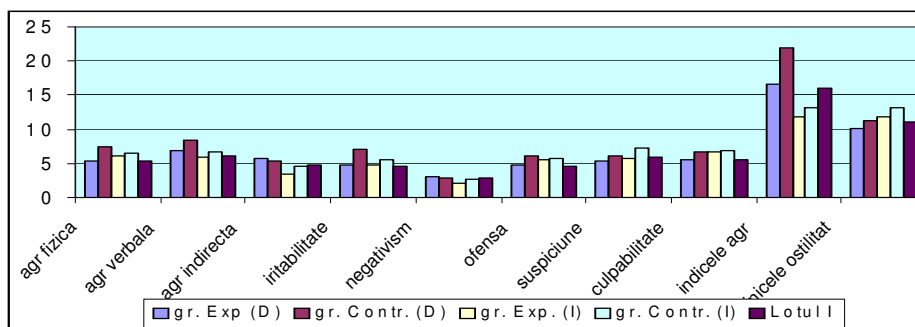


**Fig. 6. Valorile medii ale preadolescenților din gr. exper., gr. contr. și lotul I, Arborele.**

La compararea grupurilor experimentale, am stabilit că preadolescenții din internate manifestă *iritabilitate* ( $p = 0,02$ ), *culpabilitate* ( $p = 0,003$ ) și *izolare* ( $p = 0,04$ ), spre deosebire de semenii lor din familiile temporar dezintegrate. Este important să menționăm că, pe parcursul experimentului formativ, am aplicat aceleași tehnici și jocuri la ambele grupuri formative, însă rezultatele obținute la manifestarea particularităților afectivității, la compararea grupurilor experimentale, ne demonstrează că intervențiile psihologice sînt mai eficiente la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate.

Compararea rezultatelor medii pentru preadolescenții din internat, care fac parte din grupul experimental, cu rezultatele celor din lotul I ne demonstrează faptul că valorile subiecților din grupul experimental au tendința de a se apropia de rezultatele copiilor din lotul I. Între grupul experimental (D) și lotul I am evidențiat diferențe semnificative la parametrii: *neîncredere* ( $p = 0,001$ ); *regresie* ( $p = 0,0001$ ); *retardare afectivă* ( $p = 0,0001$ ); *impulsivitate* ( $p = 0,01$ ); *frica de atașare* ( $p = 0,001$ ); *inhibiție* ( $p = 0,001$ ), cu valori mai mari pentru preadolescenții din familiile temporar dezintegrate incluși în cadrul grupului experimental. În rezultatul ședințelor special organizate, dezvoltarea afectivității la grupul experimental format din preadolescenți din familiile temporar dezintegrate a căpătat un caracter favorabil. Însă, după cum estimează datele obținute la compararea acestui grup experimental cu lotul I, am reușit să compensăm doar parțial particularitățile afectivității la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate, aceștia manifestînd neîncredere, impulsivitate, regresie, inhibiție, retardare afectivă și frica de atașare, spre deosebire de semenii lor din familiile favorabile. Pentru grupul experimental (I) și lotul I, am constatat diferențe statistic semnificative la parametrii: *sentimentalism* ( $p = 0,01$ ); *neîncredere* ( $p = 0,0001$ ); *retardare afectivă* ( $p = 0,0001$ ); *izolare* ( $p = 0,0001$ ); *conflicte afective* ( $p = 0,007$ ); *regresie* ( $p = 0,005$ ); *negativism* ( $p = 0,05$ );

*impulsivitate* ( $p = 0,006$ ); *dificultăți în adaptare* ( $p = 0,0001$ ); *frica de atașare* ( $p = 0,0001$ ); *inhibiție* ( $p = 0,0001$ ), cu scoruri mai mari pentru grupul experimental (I). Aceasta ne demonstrează că copiii din primul lot, fiind crescuți și educați în mediu favorabil, sînt încrezuți în sine și au abilități de adaptare mai mari decît copiii din școlile-internat ce au format grupul experimental.

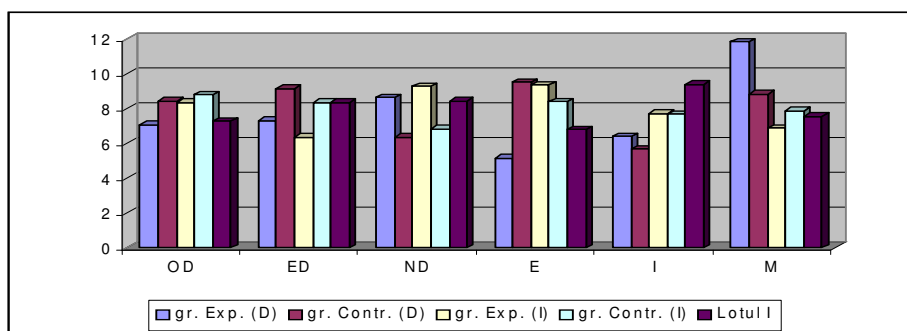


**Figura 7. Valorile medii ale preadolescenților din gr. experim., gr. contr. și lotul I, Bass-Dark.**

Datorită intervențiilor psihologice, putem observa schimbările survenite în diminuarea diferitor forme și tipuri ale comportamentelor agresive la preadolescenții din ambele grupuri formative (Figura 7). La compararea rezultatelor grupurilor experimentale cu rezultatele grupurilor de control, am observat că valorile preadolescenților din grupurile experimentale s-au diminuat la majoritatea parametrilor. Pentru grupul experimental format din preadolescenți din familiile dezintegrate, s-au obținut diferențe statistic semnificative la scalele *agresivitate fizică* ( $p = 0,001$ ), *iritabilitate* ( $p = 0,009$ ), *ofensă* ( $p = 0,03$ ), *suspiciune* ( $p = 0,02$ ), *indice agresivitate* ( $p = 0,001$ ), cu valori mai mari pentru grupul de control. Pentru preadolescenții din internat incluși în grupul formativ, s-au semnalat deosebiri statistico-semnificative la scala *suspiciune* ( $p = 0,03$ ) și la *indicele ostilității* ( $p = 0,02$ ), cu valori mai mari pentru grupul de control (I). În felul acesta, putem afirma că activitățile special organizate au determinat schimbări pronunțate în manifestarea agresivității la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate și la cei din orfelinat, care au format grupul experimental.

În special, ne-am propus drept scop să constatăm cum s-au modelat formele și tipurile de agresivitate în rezultatul intervențiilor psihologice la ambele grupuri experimentale. Componenta *agresivitate* a afectivității grupurilor experimentale s-a diminuat în rezultatul ședințelor special organizate. În același timp, trebuie să menționăm nivelul ridicat al *ostilității* ( $p = 0,05$ ), manifestat de preadolescenții din internate, în comparație cu semenii lor din familiile temporar dezintegrate. La acești preadolescenți, în urma aplicării intervențiilor psihologice, s-au redus formele directe ale agresivității, predominând manifestarea *agresivității indirecte* ( $p = 0,006$ ), spre deosebire de preadolescenții educați în internat.

Compararea rezultatelor medii ale grupurilor experimentale cu rezultatele lotului I la manifestarea agresivității relevă faptul că valorile subiecților din grupurile experimentale au tendința de a se apropia la toți parametrii de rezultatele obținute de copiii din lotul I (Figura 7). Aceste rezultate ne permit să vorbim despre faptul că, în urma organizării și realizării experimentului formativ, agresivitatea la preadolescenții din ambele grupuri experimentale s-a diminuat, dar, în același timp, trebuie să menționăm că nu putem vorbi despre atingerea nivelului normativ de manifestare a agresivității pe care îl avem la preadolescenții din primul lot.



**Fig. 8. Valorile medii ale preadolescenților din gr. experim., gr. contr. și lotul I, Rosenzweig.**

În urma realizării intervențiilor psihologice, am reușit să micșorăm toleranța la frustrare la preadolescenții din grupurile experimentale, spre deosebire de cei din grupul de control, ce manifestă o toleranță mai mare în situații critice (Figura 8). La analiza statistică a rezultatelor grupului experimental în comparație cu rezultatele grupului de control al preadolescenților din familiile temporar dezintegrate, am semnalat deosebiri statistico-semnificative la cinci factori din șase: la factorul ND (fixare pe necesități) la pragul de semnificație  $p = 0,02$  și la factorul M (reacții intrapunitive) la pragul  $p = 0,003$ , cu valori mai mari pentru grupul experimental, la factorul OD (fixare pe obstacol) la pragul  $p = 0,05$ ; la factorul ED (fixare pe autoapărare) la pragul  $p = 0,02$ ; factorul E (reacții extrapunitive) la pragul  $p = 0,0001$ , cu scoruri mai mici pentru preadolescenții din grupul de control. La grupul experimental și la grupul de control, format din preadolescenți din internate, am semnalat deosebiri statistico-semnificative la factorul ED (fixare pe autoapărare)  $p = 0,009$ , cu valori maxime aparținând grupului de control, și la factorul ND (fixare pe necesități)  $p = 0,02$ , scorurile mai mari deținându-le grupul experimental. Drept consecință a realizării intervențiilor psihologice, am reușit să influențăm reacțiile preadolescenților la situațiile frustrante, atât la cei din familiile temporar dezintegrate, cât și la cei din internate, care au fost incluși în grupurile experimentale. Acești preadolescenți tratează situația frustrantă ca fiind prea puțin importantă, fixându-se pe satisfacerea necesităților proprii. Ei nu învinuiesc pe nimeni de existența situației frustrante, spre deosebire de semenii lor din grupul de control, care se fixează pe obstacol și pe

autoapărare, orientându-și reacția frustrantă spre exterior. Aceștia, de cele mai dese ori, așteaptă ca cineva din exterior să le soluționeze problema, manifestând forme de comportament neadaptate. Subiecților din grupul experimental, în timpul ședințelor special organizate, li s-a oferit o varietate de situații frustrante, când au fost puși în situație de a găsi răspunsuri la solicitările multiple ale mediului, avînd posibilitatea de a-și dezvolta capacitățile adaptive.

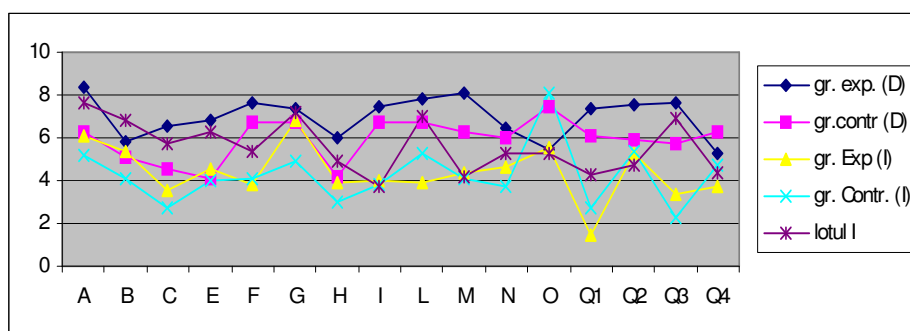
La compararea grupurilor experimentale, din perspectiva testului Rosenzweig, am semnalat medii mai scăzute la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate ce au fost incluși în grupul experimental, care dau *reacții impunitive* (M) la pragul de semnificație  $p = 0,001$ , pe cînd preadolescenții din internate reacționează *extrapunitiv* (E) în situații frustrante la pragul de semnificație  $p = 0,007$ , în comparație cu semenii lor din familiile temporar dezintegrate. În conformitate cu aceste rezultate, putem afirma că preadolescenții din familiile temporar dezintegrate, în timpul ședințelor special organizate, au dat dovadă de o învățare mai eficientă a modalităților de a face față situațiilor frustrative, în comparație cu preadolescenții din internate. Astfel, acești subiecți experimentați au ajuns la un nivel mai înalt de echilibrare psihică și de obiectivitate în aprecierea situației frustrante decît semenii lor instituționalizați. O explicație a acestui fapt ar fi că preadolescenții din internate, crescînd într-un regim sever de viață, au manifestat frustrare excesivă și repetată, ceea ce, în consecință, a dus la crearea zonelor de redusă toleranță și la reacționări inadecvate, prin reacții de apărare a eului, ce a frînat dezvoltarea lor ulterioară.

Preadolescenții din ambele grupuri experimentale, conform rezultatelor, sînt plasați în imediata apropiere de lotul I experimental. În același timp însă, nu putem vorbi despre atingerea nivelului normativ al toleranței la frustrare pe care îl avem la preadolescenții din lotul I. La prelucrarea statistică a datelor, au fost obținute diferențe semnificative la factorul *reacții intrapunitive* (M) la pragul  $p = 0,003$ , cu valori mai mari pentru lotul I, spre deosebire de grupul experimental (D), și la factorul *reacții impunitive* (M) la pragul de semnificație  $p = 0,0001$ , cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din familiile temporar dezintegrate. Pentru preadolescenții din internate, s-au obținut diferențe statistico-semnificative la factorul *fixare pe autoapărare* ED ( $p = 0,01$ ), cu scoruri mai mari pentru lotul I și la factorul *reacții extrapunitive* E ( $p = 0,04$ ), cu rezultate mai mari pentru grupul experimental (I).

În rezultatul ședințelor special organizate, preadolescenții din familiile temporar dezintegrate din grupul experimental au devenit mai comunicabili (A:  $p = 0,01$ ), mai îndrăzneți (H:  $p = 0,02$ ), mai realiști (I:  $p = 0,004$ ) și mai practici (Q1:  $p = 0,007$ ), stăpîni pe sine (F:  $p = 0,004$ ), demonstrînd stabilitate afectivă (C:  $p = 0,005$ ), tendințe spre dominare (E:  $p = 0,001$ ), autocontrol (Q3:  $p = 0,008$ ), conservatism (Q1:  $p = 0,03$ ). La preadolescenții din internate din grupul experimental, am

format responsabilitate, perseverență, fermitate, hotărîre (G:  $p = 0,03$ ) și am diminuat *anxietatea* (O:  $p = 0,003$ ) (Figura 9).

La compararea grupurilor experimentale, au fost semnalate diferențe statistice semnificative la factorii A: *comunicare* și Q3: *autocontrol* la pragul de semnificație  $p = 0,01$ ; C: *stabilitate afectivă*  $p = 0,02$ ; E: *dominare*, Q2: *inovație* și Q4: *încordat*  $p = 0,01$ ; F: *stăpînire de sine*, M: *practicitate* și Q1: *radicalism* la pragul de semnificație  $p = 0,0001$ ; H: *îndrăzneală* și I: *realism* la pragul  $p = 0,001$ ; L: *încredere*  $p = 0,002$ , cu valori mai mici pentru preadolescenții din internate ce au fost incluși în grupul experimental. În conformitate cu aceste rezultate, putem afirma că preadolescenții din familiile temporar dezintegrate au capacități de comunicare eficientă cu adulții și semenii, dețin un nivel înalt al autocontrolului, manifestă stabilitate afectivă, stăpînire și încredere în sine, practicisim, îndrăzneală și realism, dar sînt mai încordați și radicali în interacțiune și comunicare. Astfel, este evident că, cu toate că ambele grupuri experimentale au obținut rezultate mai înalte, în comparație cu grupurile de control, la compararea rezultatelor deținute de subiecții grupurilor experimentale, observăm că acțiunile compensatorii sînt mai eficiente la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate.



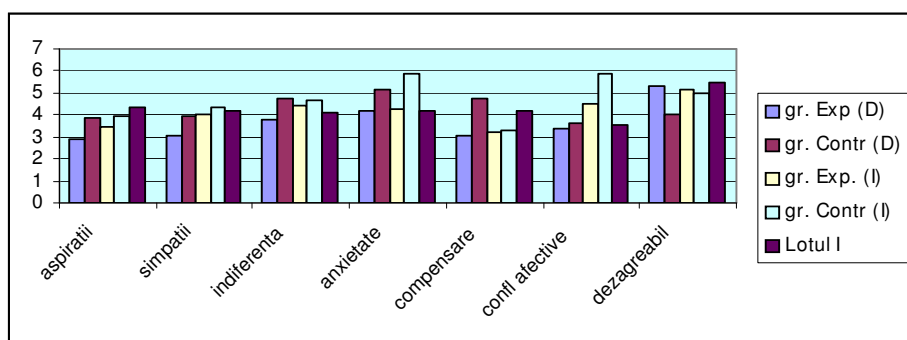
**Fig. 9. Valorile medii ale preadolescenților din gr. experim., gr. contr. și lotul I, Cattel.**

La analiza statistică a rezultatelor lotului I și a rezultatelor grupului experimental (D), au fost obținute diferențe statistico-semnificative la factorii: A: *comunicare* ( $p = 0,04$ ); F: *stăpînire de sine* ( $p = 0,003$ ); I: *realism* ( $p = 0,0001$ ); M: *practicitate* ( $p = 0,0001$ ); Q1: *conservatism* ( $p = 0,0001$ ); Q2: *autonom* ( $p = 0,001$ ), cu scoruri mai mari pentru preadolescenții din familiile temporar dezintegrate ce au format grupul experimental. Fiind incluși în grupuri experimentale, acești subiecți au obținut deprinderi de comunicare eficientă cu adulții și cu semenii, au devenit mai practici, realiști și independenți.

La analiza rezultatelor obținute de lotul I și de preadolescenții din internate, am evidențiat diferențe semnificative la factorul C: *stabilitate afectivă* ( $p = 0,007$ ); factorul F: *stăpînire de sine* ( $p = 0,02$ ); factorul H: *îndrăzneală* ( $p = 0,02$ ); Q1: *conservatism* ( $p = 0,001$ ); Q3: *autocontrol* ( $0,001$ ),

cu valori mai mari pentru lotul I. Rezultatele obținute în urma proiectării și realizării activităților special organizate ne permit să susținem că nu am reușit să atingem la preadolescenții grupurilor experimentale nivelul normativ al dezvoltării trăsăturilor de personalitate caracteristice preadolescenților din lotul I.

În rezultatul intervențiilor psihologice, la preadolescenții grupurilor experimentale s-a diminuat *anxietatea* ( $p = 0,03$ -D;  $p = 0,04$ -I) și au fost înlăturate *conflictele afective* ( $p = 0,05$ -I). Acești subiecți își aleg mijloace adecvate pentru a-și realiza cele propuse (*aspirații*  $p = 0,03$ -D), sînt capabili să renunțe la trebuințele care, fiind satisfăcute, ar avea consecințe negative (*dezagreabil*  $p = 0,03$  -D) (Figura 10).



**Figura 10. Valorile medii ale preadolescenților din gr. experim., gr. contr. și lotul I, Lüscher.**

La compararea rezultatelor obținute de grupurile experimentale, am evidențiat diferențe statistic-semnificative la parametrul *aspirații* ( $p = 0,02$ ), cu valori mai mari pentru preadolescenții din internate din grupul experimental. În urma realizării experimentului formativ, preadolescenții din familiile temporar dezintegrate se situează pe o poziție superioară a dezvoltării afectivității, selectînd modalități adecvate de satisfacere a dorințelor proprii, percepîndu-și mai bine starea sănătății și a dispoziției și manifestînd anxietate și conflicte afective mai reduse ca frecvență, în comparație cu semenii lor din internate.

Datele preadolescenților din grupurile experimentale relevă tendința de a se apropia de rezultatele preadolescenților din lotul I. Analiza rezultatelor comparative ale grupului experimental format din preadolescenți din familiile temporar dezintegrate cu rezultatele lotului I ne relevă valori mai mari pentru lotul I la parametrii *aspirații* ( $p = 0,007$ ) și *simpatii* ( $0,03$ ). Diferențe statistic-semnificative au fost stabilite la parametrul *conflicte afective* ( $p = 0,02$ ), cu valori mai mari pentru preadolescenții din internate. Grupul experimental manifestă tendința de a se apropia de rezultatele preadolescenților. În acest caz, putem susține că am reușit să compensăm doar fragmentar stările afective și caracterologice la preadolescenții din internate.

Rezultatele prezentate ne permit să înaintăm următoarele concluzii:



1. Ca urmare a activităților formative organizate de noi, la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate ce au fost incluși în grupul experimental, s-au diminuat sentimentalismul, iritabilitatea, neliniștea, excitarea afectivă, conflictele afective, agresivitatea, anxietatea, toleranța la frustrare. Acești subiecți au devenit mai comunicabili, mai îndrăzneți, realiști, practici, stăpâni pe sine, demonstrând stabilitate afectivă și capacitate de autocontrol.
2. În urma realizării activităților formative organizate, la preadolescenții educați în internate, am redus agresivitatea, anxietatea, culpabilitatea, conflictele afective, dificultățile în adaptare și am fortificat adaptabilitatea, responsabilitatea, perseverența, fermitatea.
3. Acțiunile compensatorii sînt mai eficiente la preadolescenții educați în familiile temporar dezintegrate, în comparație cu preadolescenții educați în școli-internat. Am stabilit că preadolescenții educați în instituții rezidențiale incluși în grupul experimental prezintă iritabilitate, culpabilitate, izolare, ostilitate, răspunsuri extrapunitive în situații frustrante, spre deosebire de semenii lor din familiile temporar dezintegrate.
4. Prin intermediul intervențiilor psihologice, în cadrul activităților special organizate, nu am reușit să creăm la preadolescenții grupurilor experimentale nivelul normativ al dezvoltării afectivității caracteristic preadolescenților din lotul I.
5. Am confirmat ipoteza lansată despre posibilitatea de a influența pozitiv dezvoltarea afectivității prin intermediul activităților special organizate, orientate asupra comunicării și interacțiunii copilului cu adultul și semenii la subiecții din familiile temporar dezintegrate și la cei din școlile-internat.
6. Activitățile special organizate și efectuate de noi, precum și modificarea unor condiții de viață, ne-au oferit posibilitatea de a compensa parțial procesul dezvoltării afectivității.
7. În condiții experimentale, am reușit să păstrăm acea atmosferă de interacțiune și comunicare care lipsește la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate și la cei din internate. Experimentul formativ a fost realizat în direcția modificărilor normelor și normativelor de educație, schimbînd esențial procesul de comunicare. E necesar să menționăm faptul că, pe tot parcursul experimentului formativ, am pus accent pe comunicarea centrată pe personalitate, ținînd cont de interacțiunea și activitatea în următoarele sfere: copilul – adultul, copilul – alt copil, copilul – anturajul material, copilul – El însuși. Astfel, putem afirma că dezvoltarea afectivității în particular și a personalității în general se dezvoltă la ambele grupuri formative, dar în conformitate cu specificul fiecărui grup în parte. Persistă un lucru comun pentru aceste două grupuri: absența părinților, lipsa comunicării, a interacțiunii, a activității în viața cotidiană a acestor preadolescenți.

Materialele cercetărilor realizate au condus la următoarele concluzii:

1. Procesul dezvoltării afectivității la vârsta preadolescentă este determinat de SSD.
2. Dezvoltarea afectivității la preadolescenții educați în SSD este determinată de anumiți factori: comunicarea, interacțiunea, activități ale preadolescentului cu maturul (sfera „copil – adult”); comunicarea, interacțiunea, activitatea preadolescentului cu semenii (sfera „copil – alt copil”); interacțiuni și activități ale preadolescentului cu anturajul său material (sfera „copilul – anturajul material”); atitudinea copilului față de sine (sfera „copilul – el însuși”).
3. Condițiile familiei temporar dezintegrate (SSD nr. 2) și condițiile școlii-internat (SSD nr. 3) determină dezvoltarea defavorabilă a afectivității.
4. Experiența de comunicare cu adultul și cu semenii sînt factorii de bază ai dezvoltării afectivității preadolescenților educați în SSDD.
5. Intervențiile psihologice în condiții special organizate influențează asupra comunicării și interacțiunii copilului cu adultul, determină compensarea și corecția, tempoul dezvoltării afectivității la vârsta preadolescentă.
6. Procesul compensatoric s-a dovedit a fi mai eficient la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate, în comparație cu preadolescenții educați în internate.
7. Activitățile formative organizate și realizate de noi nu au permis crearea la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate a nivelului normativ al dezvoltării afectivității caracteristic preadolescenților din lotul I.

### Summary

The survey is centred on an actual problem in framework of psychology of modern development - the affective development at preadolescents brought up in different social situations of development (SSD). The research is based on the description and analysis of factors, the conditions and specific of the phenomenon.

In the first part of the research there were included fundamental theoretical approach of affectivity, presented and analyzed the concepts of different authors regarding the development of affectivity, its place and role in personality formation of preadolescents in different social situations of development. There were described and analyzed three social situations of development at preadolescents: the complete favourable family, temporarily desintegrated family and the educational environment in boarding schools. It was established that the favourable development of affectivity is realized in SSD№1. For SSD№2 and SSD№3 is characteristic unfavourable development of affectivity.

In the established experiments accomplished it was provided that the development of affectivity at preadolescents has a specific character, that is determined by the social situation of development. The decisive factors in the development of affectivity are: communication, interaction, preadolescents activities with the adults and peers; attitude towards self. The established differences within the factors mentioned determines the specific parts in the contents, dynamics, the development of affectivity during preadolescents period. Preadolescents from temporarily desintegrated families and those from boarding schools are raised in conditions that determine the

unfavourable development of affectivity and the appearance of such components as aggressivity, anxiety, low frustrative tolerance, distrust etc.

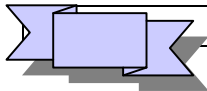
The formative activities oriented to positive influence on the development of affectivity directed over communication and interaction of the child with the adults and peers, permitted the possibility to compensate partially the process of development of affectivity. Also, it was proved that compensatory actions are more efficient at preadolescents from temporarily dezintegrated families.

### Bibliografie

1. Bennett-Goleman, Tara., Alchimia emoțională. București: Curtea verde, 2002. 128 p.
2. Bowlby, J., Attachment and loss. N.Y.: Basic books, 1969. Vol 1. 428 p.
3. Catell, R.B., The James-Lange theory of emotions: a critical examination and an alternative theory, "Am. J. Psychol.", 1027. V.39. p.106-124.
4. Ciofu, C., Interacțiunea părinți-copii, București: Almateea, 1998. 218 p.
5. Chelcea, S., Personalitate și societate în tranziție. București: Știința și Tehnica, 1994. 336 p.
6. Cosnier, J., Introducere în psihologia emoțiilor și sentimentelor / trad. de E.Gazan. Iași: Polirom, 2002, 200 p.
7. Dezvoltarea psihosocială a copiilor din familiile dezintegrate din Republica Moldova// Materialele confer. Chișinău: Pro Didactica, 2004. p. 12-13.
8. Dimitriu, C., Constelația familială și deformările ei. București: Aramis, 1973. 282 p.
9. Folkman, S and Lasarus, R.S., Coping an emotion. // A. Monat and R.S. Lasarus. Stres and Coping, N.Y.: McGraw-Hill, 1991, 207-227 p.
10. Gîncota, N., Dezvoltarea sferei afectiv-volitivă la vârsta școlară mică în diferite situații sociale de dezvoltare//Autoregeratul dezi de doctor. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2003. p. 3-14.
11. Kalat, J.W., Introduction to psychology. Belmont California: Pacific Grove, 1993. 718 p.
12. Lazarus, R.S., Emotion and adaption: Conceptual and empirical relations. In: Nebraska Symposium on Motivation, 1968, p. 175-270.
13. Loșii, E., Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2004. 148 p.
14. Lungu, O., Ghid introductiv pentru SPSS 10.0: Seria psihologie Experimentală și Aplicată SC Iași: Erata Tipu, 2001. 236 p.
15. Pavelcu, V., Caracterele afectivității în cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: Humanitas, 1982.
16. Pavelcu, V. Din viața sentimentelor, București: Editura Enciclopedică Română, 1969, p 76.
17. Perjan, C. Dezvoltarea afectivității la copiii preșcolari educați în situații sociale de dezvoltare diferite. Teza de doctor. Chișinău: UPS “I.Creangă”, 2001, 145 p.
18. Racu, I., Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2005. 244 p.
19. Racu, I. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2005. 230 p.
20. Racu, I, Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite, Chișinău: UPS „I. Creangă” 1997. 146 p.
21. Sprint, H., Norman, A., Adolescent psychology, a development view. N.Y.: M.I.T. Press, 1995.
22. Șchiopu, U., Verza, E., Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieții. București: Editura Didactică și pedagogică, 1995, 480 p.
23. Șchiopu, U., Verza, E., Adolescență, Personalitate, Limbaj. Albatros, București: Editura Didactică și pedagogică, 1993, p. 65-289.
24. Vengher, L.A., Muhina, V.S., Psihologia. Chișinău: Știința, 1991. 341 p.
25. Vlas, G., Psihologia vîrstelor și pedagogică. Chișinău: Editura Lumina, 1992, 222 p.
26. Vîrlan, M., Direcțiile de activitate ale psihologului școlar. Chișinău: Centru ed. al UPS “I.Creangă”, 2005. 281 p.
27. Анастази, А., Психологическое тестирование: В 2-х книгах. Москва: Педагогика, 1982. 320 с.
28. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. Под ред. Фельдштейна Д.И. Москва: Международная Педагогическая Академия, 1995. 212 с.

29. Боулби, Д., Детям – любовь и заботу. В: Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия. Ред. сост.. В.С. Мухина. Москва, 1991. С. 144-154.
30. Бреслав, Г.М., Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. Москва: Педагогика, 1990. 144 с.
31. Василюк, Ф.Е., Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций.
32. Москва: Издательство МГУ, 1984. 200 р.
33. Виллонас, В.К., Психология эмоциональных явлений. М., Изд-во Московского университета. 1976. с. 143.
34. Выготский, Л.С., Вопросы возрастной психологии. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. Москва: Педагогика, 1983. 432 с.
35. Выготский, Л.С., Детская психология. Собр. соч. Т.4 Москва: Академия, 1984. 432 с.
36. Дубровина, И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи. В: Возрастные особенности психического развития детей. Сб научн. Трудов. Москва, 1982. С. 3-18.
37. Илийн, Е.П., Эмоции и чувства, С-Пб: Питер, 2002. 752 с.
38. Изард, К.Э., Эмоции человека. С-Пб: Питер, 1999. с 450.
39. Лангмейер, Й., Матейчик З., Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984. 334 с.
40. Леонтьев, А.Н., Потребности, мотивы, эмоции. Москва: Изд-во Московского Университета, 1971, 38 с.
41. Лисина, М.И., Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 143 с.
42. Лишенные родительского попечительства./ Под ред. Мухины В.С. Москва: Знание, 1991. 232 с.
43. Мухина, В.С., Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа. В: Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 32-39.
44. Немов, Р.С., Психология: в 3-х книгах. Экспериментальная педагогическая психология и психопедагогика. Москва: Владос, 1995. Кн.1, 482 с.
45. Поливанова, К.Н., Психологическое содержание подросткового возраста// Вопросы психологии, 1996, N 1. с. 20-33.
46. Психология возрастных кризисов. Хрестоматия/сост. Сельченко К.В. Минск: Харвест 2000. 560 с.
47. Прихожан, А., Причины, профилактика и преодоление тревожности. // Ж. «Психологическая наука и образование» 1998, № 2. с. 12-16.
48. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н., Дети без семьи, Москва: Просвещение, 1990. 160 с.
49. Психологическое изучение детей в школе – интернате. Под. ред Божович Л.И. Москва, 1960. 207 с.
50. Раттер, М., Помощь трудным детям, Москва: Прогресс, 1999. 560 с.
51. Рейковский, Я., Экспериментальная психология эмоций. Москва: Просвещение, 1979. 391 с.
52. Рубинштейн, С.Л., Основы общей психологии. СПб: Питер, 1999. 506. с.
53. Сандомирский, М., Психосоматика и телесная психотерапия. Практическое руководство. Москва: Класс, 2005. 592 с.
54. Спиваковская, А.С., О психологии родительской любви: Москва: Педагогика, 1986.
55. Спиваковская, А.С., Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций// Семья и формирование личности. М., 1975.
56. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту /под ред. Дубровиной И.В. Москва: Педагогика, 1987, 181 с.
57. Эйдемилер, Е.Г., Психология и психотерапия семьи. С-Пб: Питер, 2001. 656 с.
58. Эйдемилер, Е. Г., Юстицкий В.В., Семейная психотерапия, Ленинград: Медицина, 1990. 480 с.
59. Эйдемилер, Е. Г., Юстицкий В.В., Психология и психотерапия семьи. С-Пб.: Питер, 1999. 651 с.
60. Якобсон, П.М., Эмоциональная жизнь школьника. Москва: Просвещение, 1996, 290 с.
61. Якобсон, П.М., Психология чувств Ч.2. Изучение чувств у детей и подростков: развитие нравственных оценок у школьников. Москва: АПН РСФСР, 1961, 216 с.

Primit 02.11.09.



## ***MEDIU DE OSTILITATE ȘI CONFRUNTARE PSIHICĂ***

**Igor Racu**, prof.univ., dr. habilitat în psihologie, **Lorena-Dorina RĂMUREANU**, psiholog,  
docdorandă

În funcție de acțiunea asupra organismului, stresul poate avea efecte atât pozitive cât și negative, regăsindu-se în doua forme:

- *Stresul pozitiv sau eustresul*, este cel care acționează ca factor energizant ajutând persoana să abordeze situațiile ca pe niște provocări, într-un mod mult mai eficient.
- *Stresului negativ sau distresul*, în care organismul supramobilizat refuză să revină la starea normală datorită faptului că individul este iritabil și nervos, gata de reacție, cu tensiunea arterială crescută și musculatura încordată.

Cercetările efectuate până în prezent au concluzionat faptul că ambele forme de stres pot fi dăunătoare dacă sunt menținute timp îndelungat.

În funcție de frecvența manifestării agenților stresori se poate vorbi despre:

- *Stresul acut* (episodic), care încetează odată cu dispariția agentului stresor.
- *Stresul cronic* (persistent), caz în care agentul stresor se menține o perioadă îndelungată de timp afectând starea de echilibru a organismului. Stresul prelungit, indus de către stresorii cronici, se dovedește a fi nociv într-un mod special. Adesea stresul cronic erodează capacitatea persoanei de a se adapta și se dovedește a fi greu de controlat, însă efectele sale pot fi diminuate, într-o oarecare măsură, dacă persoana agresată primește suport social provenit din partea grupului care îl înconjoară.
- *Stresul ciclic*, provocat de apariția agentului stresor cu o anumită regularitate. Această formă de stres poate conduce la fenomenul de autoagravare, deoarece chiar anticiparea stresului poate duce la apariția situațiilor stresante.

O altă clasificare a formelor de stres vizează natura agenților stresori, astfel:

- Stresul psihic în care se regăsește *acțiunea combinată* a mai multor tipuri de agenți stresori. O stare tipică de stres psihic o reprezintă, spre exemplu, cea de examen în care se regăsește acțiunea combinată a următorilor stresori: teama de eșec, evaluarea consecințelor pe plan școlar, familial, al microgrupului, starea de start premergătoare examenului, solicitarea intensă din timpul examenului etc.
- *Stresul profesional*, este determinat de acțiunea concomitentă a stresorilor fizici (zgomot, vibrații, variații de temperatură, luminozitate), chimici (substanțe chimice volatile, iritabile) ș.a.
- *Stresul preoperator și postoperator*, are la bază caracteristicile stresului psihic, însă la acestea

se adaugă, ca agent de multiplicare, anticiparea stresului generat de situațiile de teamă și cele referitoare la boală.

- *Stresul de subsolicitare*, este determinat de modificarea caracterului anumitor activități profesionale. Creșterea ponderii activităților de supraveghere și control, a dialogului cu panoul de comandă sau calculatorul în defavoarea cooperării în echipă, conduc la diminuarea comunicării, la monotonie excesivă și chiar izolare. De asemenea, obligația de a efectua anumite sarcini repetitive, monotone cărora subiectul nu le găsește nici o justificare sau chiar inactivitatea, pot deveni surse de stres.

- *Stresul de suprasolicitare*, este caracteristic persoanelor cu program de lucru prelungit și cu sarcini de mare diversitate. Apare frecvent în rândul managerilor, mai ales a celor de nivel superior și mediu. Studiile efectuate în acest sens evidențiază faptul că, de regulă, managerii acordă o pondere ridicată din timp problemelor profesionale și reduc progresiv timpul destinat familiei și relaxării. Deși stresul generat de suprasolicitare se manifestă cu intensități diferite, ca de altfel toate tipurile de stres, în funcție de particularitățile individuale, datele studiului indică faptul că depășirea mediei de 65 de ore pe săptămâna afectează majoritatea managerilor.

- *Stresul situațional*, este cauzat de schimbări recente în modul de viață al indivizilor. Acesta mai este denumit și stres cultural, deoarece schimbările pot viza factorii de perenitate din viața și educația indivizilor. Societatea și cultura din care provine individul poate intra în conflict puternic cu situațiile generate de schimbarea locului de munca (cazul emigrării), a domiciliului (cazul căsătoriei cu o persoană de altă naționalitate), divorțului (atunci când tradiția culturală, religia, normele sociale dezaprobă acest act).

Manualul de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale (D.S.M.-IV/2000), face referire la doua forme ale stresului:

- *Stresul acut*, având următoarele simptome caracteristice: anxietatea ca element esențial, excitație crescută la stimulii reminiscenți ai traumei, deteriorarea capacității individuale de a îndeplini sarcinile, culpabilitate, dificultăți în amintirea unor detalii despre evenimentul traumatic, simptome disociative (sentimente de paralizie ori de absență a reactivității emoționale; reducerea conștiinței ambianței; depersonalizare), prezența a cel puțin unui simptom din stresul posttraumatic (amintiri recurente, imagini, gânduri, vise, iluzii, episoade de flashback).

- *Stresul post-traumatic*, ca formă severă de tulburare, implică experimentarea personală directă a unui eveniment care comportă moartea efectivă sau amenințarea cu moartea, ori o vătămare serioasă sau o amenințare a integrității corporale. De asemenea, reacțiile stresului post-traumatic pot apărea și în urma faptului de a fi martor la un eveniment care implică moartea, vătămarea sau amenințarea integrității corporale a altei persoane, ori aflarea despre moartea violentă și neașteptată

suferită de un membru al familiei.

Literatura de specialitate supune atenției noastre alte trei tipuri de stres, specifice câmpului de luptă, respectiv: stresul bazal, stresul cumulativ și stresul traumatic (Popa, 2005).

- *Stresul bazal* este determinat de experiențele zilnice, de caracterul monoton și rutinier al unor activități, precum și de restricțiile privind părăsirea zonei de dislocare.

- *Stresul cumulativ* este rezultatul solicitărilor intense, repetate și de durată, la care participanții sunt supuși zilnic.

- *Stresul traumatic* este provocat de acțiunea unui singur agent stresor care acționează brusc și violent.

Acest tip de clasificare răspunde cel mai bine studiului efectuat, având în vedere faptul că oferă o perspectivă de exprimare pe un continuum, în care stresul cumulativ reprezintă stresul de luptă.

#### **MEDIU DE OSTILITATE ȘI CONFRUNTARE PSIHICĂ**

Este cunoscut faptul că organizația militară în ansamblu, dar mai ales teatrul de acțiuni militare și câmpul de luptă în mod particular, abundă în activități cu profund caracter ostil și de confruntare psihică pentru membrii săi. Deși personalul profesionalizat din armată devine membru al organizației militare prin opțiune liberă și voluntară, deși accesul în sistemul militar este precedat de mai multe etape de selecție care vizează potențialul de adaptare și motivație individuală, există încă discrepanțe evidente între nivelul așteptărilor individuale și nevoile de implicare sau răspuns din partea organizației, ceea ce conduce la „confruntare psihică”.

În ultimii ani, după ce România a devenit membră N.A.T.O., militarii români au participat într-un număr tot mai mare la diferite misiuni internaționale, în teatre de acțiune precum Bosnia, Afganistan și Irak. Astfel, s-a impus și a devenit o prioritate studierea acestor medii ostile în care participau militarii români.

Necesitatea înțelegerii corecte și cât mai complete a caracteristicilor câmpului de luptă a determinat luarea deciziei ca psihologii să fie prezenți și să acționeze chiar în cadrul detașamentelor luptătoare. Aceștia au ca sarcină prioritară sesizarea la timp a manifestărilor indezirabile și propunerea de măsuri sau intervenția directă pentru limitarea și înlăturarea manifestărilor și conduitelor dezadaptative.

Deși o parte dintre participanți nu vor să recunoască sau le este greu să accepte că trăirile și sentimentele lor suportă unele modificări, investigațiile întreprinse de numeroși specialiști concluzionează că numărul victimelor cu afecțiuni psihice este considerabil. Prin evidențierea și studierea factorilor cu incidență asupra psihicului rezultă că suferințele psihice sunt uneori mai grele decât cele fizice și că subiecții afectați sunt surse destabilizatoare pentru grupurile din care fac parte.

Pornind de la aceste considerente am ales să studiez și să evidențiez, prin efectuarea de

evaluări psihologice post-misiune a militarilor repatriați din teatrele internaționale, eventualele modificări, perturbări sau destructurări de personalitate care ar fi putut interveni ca urmare a participării în astfel de medii ostile. Studiile surprind o serie de teme, precum: adaptarea, relaționarea, depresia, anxietatea și stresul post-traumatic, considerate ca fiind semnificative pentru acest gen de sarcină.

Obiectivul principal al evaluării psihologice post-misiune constă în identificarea subiecților cu nevoi de asistență psihologică și facilitare a readaptării, reintegrării și reinsertiei familiale, sociale și profesionale.

Unul dintre studiile realizate (E.C.Cracsner și colab. 2005), orientat pe temele enumerate mai sus, aduce în atenție o serie de date și concluzii semnificative, însă pentru argumentare vom exemplifica doar datele obținute la dimensiunea „adaptare”, respectiv dificultățile de adaptare, prezentate în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1.

	Afganistan		Irak	
	Lotul 1	Lotul 2	Lotul 1	Lotul 2
<b>1. Climă și geografie</b>	6,1%	11,1%	7,7%	1,5%
<b>2. Condițiile de cazare</b>	3,3%	4,5%	2,5%	0,2%
<b>3. Hrană</b>	5,3%	23,1%	7,8%	0,6%
<b>4. Echipament</b>	3,8%	1,9%	1,5%	5,2%
<b>5. Îndeplinirea cu greu a misiunilor</b>	0,5%	-	0,5%	-
<b>6. Eșecuri în îndeplinirea misiunilor</b>	0,6%	-	-	-
<b>7. Lipsă de interes</b>	0,3%	-	0,2%	-
<b>8. Program</b>	2,1%	0,7%	2,7%	0,4%
<b>9. Cunoștințe și experiență insuficientă</b>	1,3%	1%	3,0%	1,1%

În desfășurarea studiului au fost cuprinși peste 1900 subiecți. Datele au fost recoltate prin efectuarea unui interviu clinic semi-structurat și prin metoda observației dirijate, pentru fiecare participant întocmindu-se protocol de interviu.

În demersul de interpretare a rezultatelor statistice s-au luat în considerare numai procentele referitoare la persoanele care au întâmpinat dificultăți pe dimensiunile surprinse de interviu. Datele prezentate în tabelul 1, privind adaptarea, au fost analizate prin comparație între două detașamente de militari participanți în Afganistan și, respectiv, între alte două detașamente de militari participanți în Irak. Din interpretarea acestora rezultă următoarele:

Condițiile de *climă* și cele *geografice* au impact negativ crescut asupra militarilor lotului 2 Afganistan, care se confruntă pentru prima dată cu diferențe semnificative referitoare la: fusul orar, modificările ritmului circadian, aspectul solului și vegetației, presiunea atmosferică, variațiile temperaturii de la zi la noapte, umiditatea scăzută, vânturile puternice etc.

Condițiile de *cazare* afectează într-o măsură mai mică pe militarii aflați la a doua sau a treia participare în misiuni similare, față de cei care nu au experiență suficientă, aflându-se la prima



participare (lotul 2 Afganistan), deoarece nivelul de așteptări este actualizat și diferit (lotul 2 Irak),.

Pentru detașamentele din Afganistan, procentul celor care acuză *căldura excesivă* este mai ridicat pentru lotul 2, având drept explicație faptul că sfârșitul activității este plasat în lunile de vară când temperaturile sunt foarte ridicate, iar referirile se fac la perioade care sunt încă proaspete în memorie.

Pentru detașamentele din Irak, criteriul climă este perceput ca perturbator cu o pondere mai mare la militarii din lotul 1, deoarece cei din lotul 2 se aflau la a doua participare într-o astfel de zonă cu condiții specifice deșertului.

În ceea ce privește *regimul alimentar*, acceptarea este diferită chiar și între loturile din aceeași locație, având drept explicație, pe de o parte, specificul cultural al zonei de proveniență al militarilor, iar pe de altă parte, numărul participărilor la misiuni similare, care se constituie în factor „facilitator”. Un procent mai mare (23,1%), aparținând lotului 2 Afganistan, exprimă disconfort deoarece o parte dintre militarii din acest detașament nu au experiență suficientă pentru activitățile desfășurate în regim de campanie pe termen lung.

O altă caracteristică se referă la *echipament*. Deși acesta corespunde standardelor specifice, răspunzând și funcției de formare a imaginii pozitive și prestanței, un procent semnificativ de militari din lotul 2 Irak, cu mai multă experiență în teatrul de operații, face totuși referiri la echipamentul de protecție personală (cască și vestă antiglonț), ca afectând mobilitatea individuală. Mobilitatea este considerată o componentă esențială a deprinderilor luptătorului modern și apare pe fundalul comparațiilor cu echipamentul militarilor din alte forțe armate ale coaliției, cunoscut pe timpul unor activități comune.

Criteriile/temele de la 5 la 9 din tabelul 1 vizează nivelul de *adaptare profesională*, pentru care nu s-au înregistrat date cu semnificație negativă. Numărul militarilor care au resimțit sau acceptat cu o oarecare rezervă sau dificultate solicitările de ordin profesional a fost mic. Este semnificativ dar și explicabil faptul că fiecare dintre participanți s-a identificat cu grupul, construindu-și o identitate profesională axată pe semnificația rolului și convingerea că este util în cadrul organizației.

De asemenea, este conturată și dorința de aderare la sistemul de valori al grupului profesional, care joacă și un rol protector, securizant, de creștere a stimei de sine și de menținere a nivelului de acceptare din partea grupului. Așadar, grupul profesional are rol motivator pentru majoritatea militarilor, fiind resimțit și ca factor fundamental în satisfacerea unei trebuințe superioare, aceea de autorealizare.

Din analiza cantitativă a datelor statistice prezentate se poate concluziona că, în general, nu există probleme de natură psihologică; există însă și se manifestă numai la un număr restrâns de subiecți, de aceea

nu trebuie neglijate.

De pildă, dacă analizăm numai un singur criteriu, cel din tema „adaptare” și anume cel referitor la climă și geografie, vom constata că 7,7% dintre subiecți au avut dificultăți. Calculat la numărul de aproximativ 400 subiecți participanți, rezultă că peste 30 dintre aceștia au resimțit disconfortul creat de lipsa adaptării.

De asemenea, studiul aduce în atenția specialiștilor și caracteristica permisivității noului mediu: este considerat ostil prin izolarea socială excesivă a membrilor organizației, a îngrădirii libertății și inițiativei personale; este un deficit de valențe protective pentru subiect, de orientare spontană, geografică și spațială.

Deducem astfel că dislocarea unui număr mare de militari în afara frontierelor naționale, departe de țară, în medii de viață cu totul noi și neprietenoase ridică multiple întrebări cu privire la adaptarea participanților.

Mediile și sarcinile noi au reprezentat deci o sursă permanentă de solicitare a subiecților participanți. Se poate concluziona că întâlnim, cu adevărat, o formă de confruntare psihică și un mediu ostil. În legătură cu această confruntare psihică se pun întrebări despre gradul de solicitare al misiunii și de la ce nivel, o astfel de misiune și un astfel de mediu, capătă valoare stresantă.

Pentru a răspunde la astfel de întrebări, în subcapitolul următor abordăm problematica stresului în general și a stresului de luptă în particular. Tema este de mare interes pentru diverse arii de activitate și viață încât a ajuns să fie excesiv teoretizată mai înainte de a se stabili o legătură directă cu realitatea mediului și câmpului de luptă.

### **Diferențele individuale în influența și manifestarea stresului**

Pentru măsurarea nivelului și influenței stresului asupra personalității subiecților, cu precădere a stresului de luptă generat de participarea în misiuni internaționale, am proiectat și desfășurat un studiu experimental care urmărește modelul de măsurare a nivelului de stres prin prisma stresului bazal (cotidian) și stresului de luptă (cumulativ), surprinde diferențele individuale în influența și manifestarea acestuia.

Partea de cercetare a fost fundamentată pe informații și date recoltate direct de la subiecții participanți în astfel de acțiuni, înainte de acumulările afective negative, la plecarea din țară, după momentele de acumulări afective negative și în timpul misiunii de luptă.

Lotul constituit pentru participarea la studiu a fost format din 200 de subiecți bărbați, având pregătire, roluri sociale și vârste diferite, dintr-o populație țintă de 1540 angajați aflați într-o misiune internațională de luptă, după cum urmează: 270 de ofițeri; 500 de maiștri militari și subofițeri și 770 de soldați/gradați voluntari, denumiți în continuare, militari voluntari. S-a procedat la divizarea și stratificarea

membrilor organizației, după criteriul „categoria de personal” din care fac parte. Au rezultat trei subloturi: primele două sunt constituite din personal profesionalizat, respectiv categoria „ofițeri” și categoria „maiștri militari și subofițeri”; a treia reprezintă categoria „militari voluntari”. Pentru stabilirea dimensiunii lotului, s-a luat din fiecare categorie o proporție de 13%. Nominalizarea participanților s-a făcut prin calculul fracției de eșantionare (f), cu formula  $f = n/N$  (n=numărul participanților în lot; N=numărul total al membrilor grupului), rezultând astfel distanța dintre două elemente succesive (subiecți) de pe lista cu ordinea de încadrare a detașamentului, respectiv  $f = 8$  (pas statistic) pe categorii de personal, rezultând componența prezentată în tabelul nr.2

**Tabel nr. 2.**

<b>Repartizarea subiecților în funcție de categoria de personal</b>			
<b>Subloturi</b>		<b>Număr subiecți</b>	<b>Procente</b>
<b>1.</b>	Ofițeri	35	17,5 %
<b>2.</b>	Subofițeri și maiștri militari	65	32,5%
<b>3.</b>	Militari voluntari	100	50,0 %
<b>Total</b>		<b>200</b>	<b>100 %</b>

În scopul cunoașterii obiective a fenomenului, s-a recurs la tehnica chestionarului psihologic, prin administrarea a trei instrumente de lucru, astfel:

- a) Chestionarul Julian Melgosa (F.S.- J.M.) pentru evaluarea nivelului de stres bazal;
- b) Inventarul de personalitate Freiburg (F.P.I.) pentru evaluarea trăsăturilor de personalitate cu incidență asupra obiectului studiului dezvoltat cu privire la nucleul clinic: nervozitate; agresivitate; depresivitate; excitabilitate și labilitate emoțională;
- c) Inventarul de evaluare a stresului de luptă (S.L.), pentru măsurarea nivelului de stres specific teatrului de luptă, numit și stresul cumulativ;

Aceste probe au fost aplicate în conformitate cu scopul urmărit în două etape după cum urmează:

- Etapa I.:**
1. Chestionarul Julian Melgosa (F.S.- J.M.);
  2. Inventarul de personalitate Freiburg (F.P.I.), înaintea contactului subiecților cu teatrul de operații, înaintea plecării din țară;
- Etapa II.:**
1. Chestionarul Julian Melgosa (F.S.- J.M.);

2. Inventarul de evaluare a stresului de lupta (S.L.), în timpul misiunii de luptă, în a doua lună și, respectiv la sfârșitul celei de-a cincea lună de misiune;

### Interpretarea statistică a datelor obținute

În prima etapă am aplicat două probe psihologice pentru a distinge la momentul  $T_0$ , momentul inițial, înaintea plecării subiecților în teatrul de operații nivelul de stres, numit stres bazal (cotidian) al acestora, al grupului profesional din care fac parte și al eșantionului propriu-zis care va constitui de acum înainte obiectul de studiu pe care ni l-am propus.

*Tabel nr. 3.*

Etape	Probe aplicate	Total subiecți investigați	Număr subiecți accentuări	Procente	Total subiecți accentuări	Procente
Etapa I.	<i>F.S.- J.M.</i>	200	10	5%	34	17%
	<i>F.P.I.</i>	200	24	12%		
Etapa II.	<i>F.S.- J.M.</i>	200	21	10,5%	78	39%
	<i>S.L.</i>	200	47	23,5%		

#### ETAPA I. Momentul $T_0$

##### *a) Valențele psihodiagnostice ale Chestionarului Julian Melgosa*

Din analiza datelor prezentate rezultă următoarele:

- 5% dintre subiecți, cei mai mulți fiind ofițeri, se încadrează în zona de stres Z.4, zona cu nivel ridicat de stres, procent ne semnificativ, deoarece în zona Z.5, zona cu nivel primejdios de ridicat, nu se află nici un subiect;

- **68,5% dintre subiecți se încadrează în zona de stres Z.3, ceea ce face să apreciem că majoritatea subiecților aflați în misiune sunt în zona normală a stresului bazal, aici regăsindu-se subiecți din toate categoriile militare însă cei mai mulți fiind din subplotul ofițeri;**

- 23,5% dintre subiecți s-au situat în zona de stres Z.2, ceea ce indică un nivel scăzut de stres, deci și un randament scăzut, sub capacitățile reale ale subiecților;

- 3% dintre subiecți se află în zona de stres Z.1, nivel primejdios de scăzut, subsolicitare;

- majoritatea subiecților din categoria ofițeri, respectiv 85,7% se încadrează în zona normală de stres Z.3 și nici unul dintre aceștia nu se situează în zona Z.2, cea cu stres scăzut;

- subiecții din categoria maiștrilor militari și subofițerilor se situează în zonele normale ale stresului, respectiv 69,2% în Z.3, 21,5% în Z.2, zonă cu stres scăzut, dar și 4,6% în Z.1, cu stres primejdios de scăzut, ca și în zona Z.4 cu stres ridicat;

- subiecții din categoria militari voluntari se încadrează, asemenea maiștrilor militari și subofițerilor, în zonele normale ale stresului, respectiv 62% în Z.3, 33% în Z.2 cu stres scăzut și numai o valoare procentuală ne semnificativă, de 3%, se situează în Z.1, zona cu stres foarte scăzut și 2% în Z.4 cu

stres crescut.

- de asemenea, din analiză se desprinde concluzia că, la momentul administrării probei, majoritatea subiecților aflați înaintea misiunii se situau în zona normală a stresului cotidian, în timp ce, în zona ridicate de stres, prin suprasolicitare (Z.4) doar un procent nesemnificativ 5% și zona cu stres foarte ridicat (Z.5), nu se situa nici un subiect, iar în zona cu nivel scăzut de stres, prin subsolicitare (Z.1), se regăsea un procent foarte scăzut.

*b) Valențele psihodiagnostice ale Inventarului de personalitate Freiburg (F.P.I.)*

Din analiza datelor prezentate rezultă următoarele:

- pe nucleul clinic (N, A, D, E și N<sub>Le</sub>), nu se înregistrează valori crescute, critice, considerate a fi peste pragul critic de 5% la nici un subplot (categorie de personal);

- *3,5% dintre subiecți au valori brute ridicate la indicatorul Agresivitate, 14,2% din aceștia fiind ofițeri, 3% maiștri și subofițeri și nici un militar voluntar, ceea ce face să apreciem că, în funcție de categoria de personal din care face parte subiectul, cu multitudinea de atribuții specifice de îndeplinit și cu gradul de implicare al acestuia în procesul de decizie, poate crește și nivelul agresivității exprimate;*

- *2,5% dintre subiecți au valori brute la indicatorul Labilitate emoțională, 3% reprezentând categoria militarilor voluntari, 3% din maiștri militari și subofițeri și un procent mult mai mic de ofițeri 2,8%, ceea ce poate demonstra punctul de vedere avansat anterior corelația directă între gradul de implicare al subiectului în procesul deciziei la locul de muncă și accentuările care apar;*

- în privința celorlalți indicatori: Nervozitate (N), Depresie (D) și Excitabilitate (E) nu s-au înregistrat valori care să depășească pragul critic de 5% pe subploturi, deși maiștrii militari și subofițerii apar într-un procent de 3% atât pe Depresie cât și pe Excitabilitate, iar din ofițeri, 5,7% pe Excitabilitate și 2,8% pe Labilitate emoțională, deci pot să apară stări de indispoziție, uneori chiar depressive.

***Concluziile desprinse la momentul T<sub>0</sub>:***

- în urma corelării rezultatelor obținute la cele două probe aplicate, (F.S.- J.M.) și (F.P.I.), deși anumiți subiecți au înregistrat valori procentuale crescute pe diferite scale ale nucleului clinic, se află foarte puțini în zonele ridicate de stres, prin suprasolicitare (Z.4 și Z.5), iar în zona cu nivel scăzut de stres, prin subsolicitare (Z.1), se regăsea un procent foarte scăzut;

- este necesar ca acești subiecți la care s-au semnalat accentuări pe Nervozitate, Agresivitate, Depresie, Excitabilitate și Labilitate emoțională, separat sau în corelații dintre acestea să fie urmăriți pe întreg studiul de cercetare, în perioada misiunii de luptă.

## **ETAPA II. Momentul T<sub>1</sub>**

### *a) Valențele psihodiagnostice ale Chestionarului Julian Melgosa*

S-a repetat aplicarea chestionarului de stres bazal în a doua lună a misiunii de luptă pentru a se evidenția diferențele semnificative între momentul T<sub>0</sub> și momentul T<sub>1</sub>.

Din analiza datelor prezentate rezultă următoarele:

- procentele au crescut, aproape s-au dublat, astfel 10,5% dintre subiecți, cei mai mulți fiind ofițeri, se încadrează în zona de stres Z.4, zona cu nivel ridicat de stres, procent semnificativ, deși în zona Z.5, zona cu nivel primejdios de ridicat, nu se află nici un subiect;

- 71,5% dintre subiecți se încadrează în zona de stres Z.3, ceea ce face să apreciem că majoritatea subiecților aflați în misiune sunt în zona normală a stresului bazal, aici regăsindu-se subiecți din toate categoriile militare însă cei mai mulți fiind din sublotul ofițeri, cu toate că și lotul maiștrilor militari și al subofițerilor s-a apropiat de primul lot;

- 18% dintre subiecți s-au situat în zona de stres Z.2, ceea ce indică un nivel scăzut de stres, deci și un randament scăzut, sub capacitățile reale ale subiecților;

- nici unul dintre subiecți nu se mai află în zona de stres Z.1, nivel primejdios de scăzut;

- majoritatea subiecților din categoria ofițeri, 71,4% se încadrează în zona normală de stres Z.3 și nici unul dintre aceștia nu se situează în zona Z.2 sau Z.1, cu stres scăzut și foarte scăzut;

- majoritatea subiecților din categoria maiștrilor militari și subofițerilor se situează în zonele normale ale stresului, respectiv 70,7% în Z.3, 18,4% în Z.2, zonă cu stres scăzut, dar și 10,7% se află în zona Z.4 cu stres ridicat;

- subiecții din categoria militari voluntari se încadrează, asemenea maiștrilor militari și subofițerilor, în zonele normale ale stresului, respectiv 62% în Z.3, 24% în Z.2 cu stres scăzut și numai o valoare procentuală care a crescut, dar este ne semnificativă, de 4% în Z.4 cu stres crescut;

- de asemenea, din analiză se desprinde concluzia că, la momentul administrării probei, majoritatea subiecților aflați în misiune, în a doua lună, se situau în zona normală a stresului cotidian, însă zona ridicată de stres, prin suprasolicitare (Z.4) a crescut procentul la 10,5%, iar în zona cu stres foarte ridicat (Z.5) ca și în zona cu nivel scăzut de stres, prin subsolicitare (Z.1), nu se situa nici un subiect;

- procentul de 10,5% dintre subiecți în zona Z. 4, cu stres ridicat, ne-a împins la o analiză individuală a completării răspunsurilor la chestionar, identificarea subiecților și includerea lor în ședințe de consiliere/management al stresului.

### *b) Interpretarea rezultatelor obținute prin aplicarea Inventarului de evaluare a stresului de luptă*

(S.L.)

S-a aplicat proba la sfârșitul celei de-a cincea luni a misiunii de luptă, toată misiunea din teatrul de război având o durată totală de șase luni.

Din analiza datelor prezentate rezultă următoarele:

- 6,8% dintre subiecți se încadrează în clasa 5 stres de luptă, reprezentând un nivel foarte mare al stresului acumulat, situându-se un număr mai mare de subiecți din categoriile maiștri militari/subofițeri și militari voluntari;

- 25% dintre subiecți se încadrează în clasa 4 stres de luptă, reprezentând un nivel mare al stresului acumulat (regăsindu-se un număr mai mare de subiecți din categoria militari voluntari);

- 38,5% dintre subiecți se încadrează în clasa 3 stres de luptă, reprezentând un nivel mediu al stresului acumulat (regăsindu-se un număr mai mare de subiecți din categoria militari voluntari);

- 22,9% dintre subiecți se încadrează în clasa 2 stres de luptă, reprezentând un nivel scăzut al stresului acumulat (regăsindu-se un număr mai mare de subiecți din categoria militari voluntari);

- 6,8% dintre subiecți se încadrează în clasa 1 stres de luptă (reprezentând cel mai scăzut nivel al stresului acumulat);

- cei mai mulți subiecți din categoria ofițeri, 40%, se situează în clasa 3 a stresului de luptă, însă un procentaj semnificativ de 30% sunt în clasa 4, cu un nivel ridicat al stresului acumulat;

- cei mai mulți subiecți din categoria maiștri militari și subofițeri se situează în clasele 2,3 și 4 ale stresului de luptă, însă se regăsesc într-un procent semnificativ, respectiv 10% și în clasa 5;

- categoria militari voluntari se situează în toate clasele stresului de luptă, cu o valoare mai mare în clasa 3, respectiv 41,9%;

#### ***Concluziile desprinse la momentul T<sub>1</sub>:***

- stimulii care au influență și efecte deosebite asupra rezistenței și integrității fizice, biologice și a nevoilor primare a fiecărui luptător, se află pe primul loc între sursele de stres resimțite de către toți subiecții cu un nivel ridicat al stresului de luptă, din cele trei categorii, cu semnificație mai mare pentru categoria maiștri militari/subofițeri;

- stimulii care au influență și efecte asupra satisfacerii nevoilor de ordin social, interrelațional, al solidarității, coezivității și afilierii, se află pe locul doi între sursele de stres, cu semnificație mai mare asupra categoriei ofițeri;

- stimulii care au efect semnificativ asupra echilibrului psihic individual se află pe ultimul loc între sursele de stres, cu semnificație mai mare asupra categoriei militari voluntari;

- există diferențe semnificative între intensitatea stresului de luptă comparativ cu a stresului bazal, în favoarea celui de luptă, la toate categoriile de subiecții;

- nu există diferențe semnificative între sursele stresului de luptă acumulat de subiecții și categoriile din care provin;

- din analiza rezultatelor individuale rezultă că 4 subiecți din categoria ofițerilor, 5 subiecți din categoria maiștri militari și subofițeri și 7 din categoria militari voluntari, situați în clasa 4 și 5 stres de luptă, se află și în Z.4 (nivel ridicat de stres) a stresului bazal.

**Summary.**

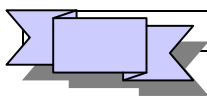
*The human being is a lively system who depends in keeping a satisfactory relationship, the failure to adjust interpreting through affecting the quality of life, diseases and death.*

**BIBLIOGRAFIE**

1. CRACSNER (2005), Elemente de psihologie militară, Editura Militară, București;
2. MICLEA, M. (1997), Stres și apărare psihică, Editura Polirom, Cluj-Napoca;
3. PRISĂCARU, A. (2008), Abordare teoretico-metodologică și practic-aplicativă privind cunoașterea și asistența psihologică a personalului profesionalizat din mediul militar – lucrare de doctorat, București;
4. RADU, I. (și colab.) (1993), Metodologie psihologică și analiza datelor, Editura Sincron, Cluj-Napoca;

Primit 05.11.09





## Depășirea conservatorismului reprezentational. Factorul *comunicare*

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

Procesul de transformare reprezentatională, așa cum am demonstrat anterior<sup>\*</sup>, decurge extrem de anevoios, el caracterizându-se prin prezența unui număr impresionant de impedimente. Luând forme dintre cele mai diferite – de la *refuzul din ignoranță*, *refuzul din capriciu*, *refuzul condiționat de menținerea status-quo-ului dobândit*, *refuzul din conformism față de gruparea socială*, *refuzul din considerente interpersonale*, *refuzul prin substituție*, *refuzul din cauza lipsei de utilitate*, *refuzul motivat prin „experiența de viață” până la homeostazie*, *obișnuință*, *nesiguranță* sau *simțul competenței și al vanității* –, aceste impedimente induc, expresia lui A. Neculau, *o stare de tensiune psihologică la nivelul fiecărui membru al colectivității, un sentiment oarecum confuz, dublat de anxietate și o oarecare nostalgie după trecut*. Manifestând o profundă îngrijorare în legătură cu ceea ce li se întâmplă, indivizii – de cele mai multe ori – tind să nu admită „dizolvarea obișnuințelor domestice”, blocându-se în fața „noutăților amenințătoare”. Dând ripostă „atacurilor venite din afară”, toți ei arată că nu doresc în niciun caz să accepte formule interpretative mai puțin cunoscute, că nu sunt gata să renunțe la schemele cognitive existente și că nu pot să se lipsească de constelațiile atitudinale pentru care și-au declarat întreaga adeziune. Ceea ce primează acum este *dorința de coerență, claritate și stabilitate*. Voința de permanență, tendința de conservare care asigură *identitatea și sensul* se dovedesc a fi – a câta oară! – mult mai puternice decât spiritul de mobilitate. Aproape peste tot, la acest moment, se face simțită nevoia de *agenți normali* sau – în termenii mai potriviți ai lui A. Maslow – de *oameni sănătoși* capabili să se opună cu vehemență campaniilor promoționale,

---

\* Vezi, spre exemplu, M. Șleahțițchi. Despre resorturile rezistenței la transformarea reprezentatională // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2009. – Nr. 2 (15). – P.1-20; M. Șleahțițchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Octonomul G. Eicholtz – E. Rogers // *Revista de Științe Socioumane*: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. – 2009. – Nr. 1 (11). – P. 74-82; M. Șleahțițchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Cuadrinomul lui A. Guskin // *Studia Universitas*: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria *Pedagogie, Psihologie, Didactica științei*. – 2008. – Nr. 9 (19). – P. 160-167; M. Șleahțițchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Octonomul lui G. Watson // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2008. – Nr. 3 (12). – P. 13-24 și M. Șleahțițchi. Bariere în calea transformării reprezentării sociale. Cuadrinomul lui A. Neculau // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2008. – Nr. 1 (10). – P. 50-56.

părerilor altora, publicității, propagandei, sugestiilor, prestigiului și imitației<sup>\*\*</sup>. Ideea potrivit căreia entropia, dezordinea și integrare, reducând straniu la familiar și complexul la simplu, reprezentările în cauză transformabilitatea servesc organizării și unității nu mai este luată în serios. Tot mai multe voci se pronunță în favoarea neacceptării ineditului, a oportunităților pe care le oferă viața, a prefacerilor care derivă din mersul nonșalant al istoriei. Cugetul dialectic, pentru a da curs unei expresii metaforizate de dată decentă, cade în derivă. Nu este încuviințată iubirea, nu este agreată bucuria și lumina existenței. Incredibil, dar începe să se facă abstracție de faptul că energia vieții „curge la fel ca un râu”, în propriu-i ritm, cu faze line, dar și cu vârtejuri amețitoare, de o manieră năvalnică, ofensivă, impetuoasă. Nimeni, practic, nu mai înclină să creadă că existența umană (luată atât la modul general general, cât și la cel particular) trebuie să se bazeze pe principiul unității și luptei contrariilor, că o stare sau o calitate va fi constrânsă, cu timpul, de o realitate opusă, iar din această constrângere se va naște – de voie, de nevoie - o nouă realitate...

Să fie teama de transformare reprezentatională una insurmontabilă? Să constituie *refuzul din ignoranță, refuzul din capriciu, refuzul din conformism, refuzul prin substituție, refuzul motivat prin „experiența de viață”, homeostazia, obișnuința, nesiguranța sau/și simțul vanității* niște obstacole de netrecut? Să aibă dreptul la existență punctul de vedere potrivit căruia “ansamblurile cognitive alcătuite din teme, principii, norme, valori și credințe” reprezintă esențialmente compoziții imuabile?

Nu, bineînțeles. Reprezentările sociale, vom reaminti, au drept prioritate fundamentală faptul că sunt *istorice*: „ele decurg, pe de o parte, din istoria înțeleasă ca devenire a societăților și, pe de altă parte, ele însele au o istorie înțeleasă ca dezvoltare logico-temporală care articulează într-un mod tipic *geneza, transformarea și dispariția*” [2]. Deși se impun printr-o evidentă capacitate de integrare, reducând straniu la familiar și complexul la simplu, reprezentările în cauză trebuie totuși privite ca *entități mentale aflate în permanentă mișcare, ca straturi cognitive care nu au „limite” sau „frontiere” bine definite, ca sisteme deschise cu o configurație absorbantă capabile de a integra informații noi, și, de asemenea, de a deriva puncte de vedere particulare din atitudini deja existente* (M.-L. Rouquette). De rând cu opiniile, convingerile, atitudinile ori credințele, lor le revine o *structură internă care nu este elaborată definitiv* (A. Neculau, M. Curelaru), un *ritm existențial axat pe tot felul de combinații, deplasări și sucombări* (W. Doise, A. Palmonari), un *temperament*

---

<sup>\*\*</sup> Pentru A. Maslow, „rezistența la campanii promoționale, publicitate, propagandă, părerea altora, păstrarea autonomiei, rezistența la sugestie, la imitație, la prestigiu sunt toate prezente la un nivel crescut la *omul sănătos* și la un nivel scăzut la *omul obișnuit*”. În principiu, este tentat să creadă autorul faimoasei *Motivation and Personality*, opunerea la schimbare exprimă starea de *normalitate comportamentală*. De unde concluzia și, totodată, recomandarea: în evoluția sa, psihologia socială „(...) trebuie să se elibereze de către acea varietate a relativismului cultural care pune accentul prea mult pe pasivitate și lipsa de formă a personalității umane și prea puțin pe autonomie, tendința de creștere și maturizare a forțelor lăuntrice” [1].

*comportamental raliat în deplinătate principiului de comunicare, opunere și reformare* (S. Moscovici).

Privite în ansamblu, „grilele de lectură a realității” sau – în alți termeni – „rețelele de idei, metafore și imagini” duc o viață neliniștită (cu acalmie, molcomire, dar și cu involburare, sfâșieturi sau chiar momente de paralizie), o viață în care „totul este trecător” și în care, drept consecință, niciun reper rezistențial – fie că își are sursele în trăsăturile de personalitate ale indivizilor, fie că își trage originea din contextul psihosocial sau din arhitectonica mediilor organizaționale – nu poate acționa la nesfârșit. Parafrazându-i, într-o măsură neînsemnată, pe S. Moscovici și G. Paicheler, am putea spune că (i) *nicio rezistență la transformarea reprezentatională nu poate fi totală sau de lungă durată și că* (ii) *orice rezistență la transformarea reprezentatională este, până la urmă, înfrântă.*

Dacă orice rezistență la transformarea reprezentatională, nefiind totală sau de lungă durată, este – până la urmă – înfrântă, atunci cum anume are loc acest lucru sau – pentru a opera cu o altă înșiruire de cuvinte – cum arată factorii care pot declanșa năruirea „matricelor de percepții, aprecieri și acțiuni” deja infiltrate în mentalitatea colectivă?

În tentativă de a oferi un răspuns plauzibil la întrebarea formulată mai sus, mai mulți specialiștii țin să acorde credit punctului de vedere conform căruia transformarea reprezentatională are loc din momentul în care elementele existențiale nou-apărute (= idei, credințe, obiceiuri, norme, valori, convingeri sau/și practici comportamentale situate la o anumită distanță de *universul nostru obișnuit*) capătă posibilitatea de a se impune de o manieră frecventă în contextul comunicărilor colective existente. Câteva aserțiuni sunt suficient de expresive în acest sens:

- **S. Moscovici:** *datorită faptului că reprezentările sociale se modelează, circulă și se remodelează prin și în raporturile de comunicare, trebuie să clarificăm de fiecare dată în ce condiții obiective se produce fenomenul de comunicare, care sunt elementele lui constante și de transformare* [3];
- **P.Moliner,P.Rateau&V.Cohen-Scali:** *perioadele de transformare reprezentatională se caracterizează prin integrarea progresivă a ceea ce este nou și neobișnuit în comunicările colective existente* [4];
- **A.Gavreliuc:** *modificarea reprezentării se produce odată cu reasezarea subiectului social care a asimilat-o într-un sistem comunicațional adaptat la noile imperative ale timpului* [5].

Firește, constatările cu referire la interrelația *transformare eprezentatională-comunicare* nu sunt deloc întâmplătoare. Or, așa cum s-a demonstrat nu o singură dată [6; 7; 8; 9], actorii sociali pot crea

imagini mentale doar în cazul în care își pot transmite, într-un context sau altul, varii idei, informații și emoții cu referire la ceea ce li se întâmplă, li s-a întâmplat sau urmează să li se întâmple. Doar sprijinindu-se pe un limbaj comun și pe aceleași – sau aproximativ aceleași – sisteme instituționalizate de semnificații, reprezentările sociale capătă posibilitatea de a exprima „o catenă de noțiuni, valori și practici”, „științe sociale *sui-generis*”, „teorii ale simțului comun”, „grile de lectură a realității”, „ansambluri cognitive alcătuite din teme, principii și norme”, „modalități de inserție/reinserție comunitară”, „sisteme utile în stăpânirea mediului ambiant”, „aparate evaluatoare de înalt randament”, „o situație pe axa valorilor și o interpretare complexă dată acestei axe”. Având ca funcție importantă reglarea raporturilor interpersonale sau intergrupale, comunicarea – consemnează W. Doise [10] – contribuie în mod determinant la fasonarea rețelelor de idei, metafore, figuri și simboluri. Dinamicile actelor comunicaționale și dinamicile actelor reprezentationale sunt intim întretesute, unele modelându-le pe altele. Această îmbinare reușită, cu siguranță, trebuie să constituie punctul nodal al oricărei definiții date modului prin care indivizii tind să organizeze și să filtreze elementele de mediu<sup>\*</sup>.

Dându-i dreptate lui W. Doise și avându-l în vedere, în același timp, pe S. Moscovici, pentru care „reprezentările sociale se nasc, circulă, se încrucișează și se cristalizează neîncetat în universul nostru cotidian prin intermediul unui cuvânt, al unui gest sau al unei întâlniri, impregnând majoritatea raporturilor sociale ale obiectelor existente sau ale comunicărilor interschimbate” [12], putem relativ ușor conchide că afirmațiile de genul „*transformarea reprezentărilor sociale trebuie să se bazeze pe utilizarea unor discursuri publice intense axate pe valorificarea elementelor contextuale nou-apărute*” dispun de acoperirea epistemologică necesară, ele fiind întru-totul îndreptățite. Reprezentarea, așa cum preferă să spună M.-L. Rouquette [13], *se transmite, se dezvoltă, se transformă sau se întărește pornind tot de la vorbire*. Subiectul ideologic și subiectul vorbitor sunt două noțiuni atât de strâns corelate, încât le-am putea considera reciproc tautologice atunci când este vorba despre studiul sociabilității. Această ancorare a reprezentării sociale în discurs este fundamentală sau, mai degrabă, fondatoare. Schimbarea de concepție și schimbarea de expresie, conform aceluiași M.-L. Rouquette [14], sunt foarte strâns legate între ele. Atunci când unele cuvinte lipsesc, lipsesc și „cognemele”<sup>\*)</sup> corespunzătoare. Și invers, apropierea cuvântului traduce sau induce un efect de cunoaștere, dat fiind

---

<sup>\*</sup> Drept exemplu, autorul citat oferă următoarea convicțiune: *reprezentările sociale sunt principii generatoare de luări de poziție legate de inserții specifice într-un ansamblu de raporturi sociale și organizând procesele simbolice ce intervin în aceste raporturi* [11].

<sup>\*)</sup> Termenul „*cognem*” („*cognème*”) a fost propus de J.-P. Codol (1969) pentru a desemna unitatea de analiză a conținuturilor cunoașterii. Din punct de vedere teoretic, un *cognem* este indexat printr-un cuvânt sau printr-o sintagmă.

faptul că desemnarea este constitutivă pentru experiența lumii. Cu cât schimbarea de expresie este mai tare, cu atât mai convingătoare se va arăta și schimbarea de concepție.

Insistând asupra punctului de vedere potrivit căruia transformarea reprezentatională se produce doar în cazul în care elementele contextuale nou-apărute exercită un impact puternic asupra rețelelor comunicaționale existente, va trebui să nu uităm de postulatul potrivit căruia *nu orice schimb de informații, atitudini sau/și emoții ne poate face să privim altfel la oameni, lucruri și evenimente*. Într-adevăr, la ce ne putem aștepta atunci când elementele nou-apărute vor conduce la apariția, iar mai apoi și la intensificarea unor comunicări de extracție defensivă<sup>(\*\*)</sup> sau a unor comunicări de factură paradoxală<sup>(\*)</sup>? La instaurarea unei ordini existențiale care, după noi, ar da curs dorinței de repudiere a nefamiliarului, de apărare contra excepției sau/și de suprimare a necunoscutului. Și într-o situație, și în alta, indivizii vor avea tendința de a nu răspunde imperativelor timpului și de a nu fi receptivi la schimbările care au survenit sau sunt pe cale să survină. În fond, dispoziția lor va fi de așa natură, încât nu se va putea vorbi, la modul cel mai serios, nici despre *mobilizarea celuilalt*, nici despre *calificarea relației cu celălalt* și nici despre *reliefarea fundalului comun al diferiților interlocutori*<sup>(\*\*)</sup>

Așa stând lucrurile, ne vedem în drept să afirmăm că fundalul comunicațional al transformărilor de extracție reprezentatională nu are de unde să fie unul prezervaționist- bizar, el urmând să cuprindă, mai degrabă, o dimensiune *explicit-persuasivă* și una *implicit-regulativă*.

Referindu-ne, succint, la prima dimensiune, vom atenționa – de rând cu L. Bellenger, autorul prestigioasei *La persuasion* [19] – asupra capacității ei de-a exprima un *periplu al acțiunii asupra*

---

<sup>(\*\*)</sup> *Comunicările defensive*, vom reaminti, redau strategii comportamentale complexe chemate să-i protejeze pe indivizi de efectele nefaste ale unor schimbări iminente. Conform lui A. Mucchielli [15], înaintea rupturii fără cale de întoarcere, a luptei sau a crizei, există încercările de ripostă sau de compromis pe care le face grupul pentru a-și apăra interesele psihologice profunde și valoarea socială. Analiza sistematică a reacțiilor față de amenințările externe a arătat că soiul vizat de comunicări contribuie, de cele mai multe ori, la instituirea stărilor de *imobilizare* (minciuni de apărare, prefăcătorii, camuflaje, inhibiții, încremeniri în opoziție etc.) sau *punere la distanță* (agresivități de apărare, acuzații, respingeri etc.)

<sup>(\*)</sup> *Comunicările paradoxale*, după cum reiese din mai multe studii de specialitate [16; 17; 18], înglobează două mesaje care se califică unul pe celălalt de o manieră conflictuală („nu mai fi așa cum ești”, spre exemplu). De cele mai multe ori, comunicările în cauză iau forma unui ordin care include o contradicție. Drept consecință, subiecților care se văd nevoiți să cadă sub imperiul acestui ordin le este foarte greu – dacă nu chiar imposibil – să găsească un mod satisfăcător de a i se ralia. Orice ar face, ei, până în cele din urmă, nu-i vor înțelege rostul și, respectiv, nu i se vor supune.

<sup>(\*\*)</sup> Spunând *mobilizarea celuilalt*, *calificarea relației cu celălalt* sau *reliefarea fundalului comun al diferiților interlocutori*, noi, de fapt, nu facem decât să repunem în circuit noțiunea de *miză fundamentală a procesului comunicațional*. Or, expresia *mobilizarea celuilalt* consună în totalitate cu *miza de mobilizare* (= actul de comunicare este destinat să producă efecte, el urmărind să-i determine pe cei la care ajunge informația să gândească sau să acționeze așa cum gândesc sau acționează cei care emit informația), expresia *calificarea relației cu celălalt* – cu *miza relațională* (= actul de comunicare are o atribuție directă la fenomenul de simpatie-antipatie, el îndreptându-se direct către un joc de seducție), iar expresia *reliefarea fundalului comun al diferiților interlocutori* – cu *miza normativă* (= actul de comunicare se poate produce doar în cadrul unui sistem minim de reguli împărtășite, de reguli care, făcând uz de subiectivitățile diferite ale interlocutorilor, precizează – uneori, în cele mai mici detalii – condițiile schimbului de informații și atitudini).

*celorlalți sau o practică de comunicare „calculată” în funcție de obiectivul trasat. Încevînându-se cu retorica, genul vizat de comunicare, în același timp, nu e străin de propagandă și, în mod fundamental, întreține un raport deslușit cu seducția. În sensul curent, a opera cu un mesaj explicit-persuasiv înseamnă a argumenta pentru a face comprehensibile propozițiile pe care le producem, dar și a acționa asupra afectivității celor care s-au poziționat în calea fluxurilor informaționale pe care le emitem (căutând să flatăm, de exemplu). Înscriindu-se cu plenitudine în teoria stimul-răspuns (atât în varianta inițială a acesteia, cât și în variantele ulterioare, inclusiv în modelul enucleațional C.I. Hovland – I.L. Janis – H. Kelley), mesajul în cauză denotă cât de mare este importanța stimulilor și persoanelor pentru restructurarea grilelor de interpretare a veracității. Deoarece oamenii, pe de o parte, înfățișează „mașini de răspunsuri” la solicitările venite din exterior și deoarece în învățarea noilor stiluri de abordare a lumii, pe de altă parte, contează foarte mult atenția, înțelegerea, consimțirea sau/și memorarea, se poate afirma – fără vreo careva rezervă – că orice tentativă de refacere a felului nostru de a fi (idei, opțiuni, atitudini, reprezentări, credințe, maniere de conduită etc.) în condițiile expunerii la mesaje explicit-persuasive va avea sorți de izbândă numai când acestea din urmă vor face dovada faptului că redau entități atrăgătoare, decodificabile și acceptabile. Evident, instituirea caracteristicilor de atractivitate, decodificabilitate sau acceptabilitate nu se va produce de la sine, ci în anumite condiții. Astfel, mesajele vizate vor fi cu atât mai atractive cu cât mai credibile vor fi sursele lor (prezență fizică, familiaritate, competență, similaritate cu persoanele-țintă etc.) și cu cât mai pronunțat va fi caracterul incitant al conținuturilor lor (expresii originale, metafore sublimе, exemple excentrice etc.). Asigurarea stării de decodificabilitate va necesita ca respectivele porții informaționale să fie cât mai accesibile, să se impună prin efectul de ordine, să ofere concluzii clare, să conțină – în funcție de caracteristicile publicului-țintă (inteligență, nivel de școlarizare, stimă de sine etc.) – argumentații unilaterale sau bilaterale. Și, în sfârșit, obținerea acceptabilității va trebui să se axeze în mod neapărat pe utilizarea stimulării morale sau/și materiale.*

Cât privește dimensiunea *implicit-regulativă*, vom ține să precizăm că ei îi revine un rol de primă importanță „ în extragerea criteriilor de raționalitate comună dintr-o considerațiune comunicațională”. În lipsa acesteia, după cum sunt tentați să creadă numeroși autori (I. Eibe-Eibesfeldt, bunăoară), indivizilor le-ar fi extrem de greu – dacă nu chiar cu neputință – să intre în posesia unor „secvențe de comportament cu semnificații relaționale”. Toți acei care măcar o singură dată s-au decis să examineze cu seriozitate teoria procesului de comunicare n-au putut să nu observe că un contact indirect și implicit este – pe termen mediu și pe termen lung – mai penetrant și mai convingător decât unul direct și explicit. De foarte multe ori, calea cea mai sigură de a-i determina pe cei din jur să facă ceva este să le vorbești despre altceva, dar având grijă să nu te abați de la scopul

pe care-l urmărești, mesajul fiind bine structurat în jurul acestui scop. Procedând de o asemenea manieră, noi, de fapt, le oferim interlocutorilor – într-o formulă camuflată – un mod de a vedea relația cu ei, evoluția lor intelectuală sau/și psihomorală, sperând că la un moment dat unghiul de vedere emis va fi înțeles și împărtășit. Așteptarea este, de regulă, satisfăcută, căci, precum s-a demonstrat în repetate rânduri (îndeosebi, prin intermediul studiilor semnate de A. Gouldner, R. Cialdini, T.M. Newcomb, R.H. Turner ori P.E. Converse), în toate culturile există o puternică „normă de reciprocitate” aptă să le inducă celor care s-au expus mesajului implicit-regulativ tendința de a urma modelele explicativ-relaționale conținute în el.\* Recurgând la genul vizat de comunicare, indivizii, de cele mai multe ori, caută să se regăsească într-un cadru interpretativ general care i-ar face mai puțin vulnerabili în fața necunoscutului și care, respectiv, i-ar face să-și stăpânească cu mai multă încredere propriul lor destin. Prin genul vizat de comunicare, ei, potrivit mai multor specialiști în materie de relaționism social – cum ar fi, de pildă, A. Mucchielli [20], J.-M. Besnier [21] ori P. Watzlawich cu J. Weakland [22] – capătă cele mai mari șanse de a iniția un amplu proces de edificare a ceea ce poate fi redat prin sintagma *front ideatic comun*. În circumstanțele date, orice eveniment – fie că este vorba de o acțiune publică tipizată sau, mai ales, de o reacție comportamentală mai puțin obișnuită – este perceput ca *purtător al unei propuneri normative, ca factor de propulsare a regulilor de conviețuire, ca pretext pentru desfășurarea unor negocieri permanente asupra reprezentării comune a realității sociale*.

Așadar, rezistențele care se impun în cazul transformării reprezentăționale pot fi, până la urmă, înfrânte. “Căderea zidurilor” devine o realitate ori de câte ori elementele contextuale nou-apărute capătă posibilitatea de a se ancora temeinic fie în rețelele comunicaționale de origine explicit – persuasivă, fie în rețelele comunicaționale de factură implicit – regulativă. În asemenea cazuri, apar premisele necesare instaurării unor stări ale simțului comun centrate pe ideea de acceptare a nefamiliarului, de admitere a excepției și de valorificare a necunoscutului. Intrând în posesia gândirii dialectice, indivizii vor avea tendința de a fi suficient de receptivi la schimbările care au survenit sau sunt pe cale să survină.

---

\* Teoria *reciprocității*, după cum se poate de observat, are un „cuvânt greu de spus” și în cazul transformării reprezentăționale. Ca și atunci când este pusă în discuție problematica remodelării opiniilor, atitudinilor sau/și credințelor, ea vine să insiste asupra necesității respectării următoarei norme comportamentale: *când cineva te ajută (oferindu-ți, inclusiv, mostre de abordare sociocognitivă a fenomenelor din jur), trebuie neapărat să răspunzi în același fel*. Altfel spus, când le oferim altora șansa obținerii confortului existențial, facem o *investiție*, apoi așteptăm „dividentele”. Expresiile gen „a plăti cu aceeași monedă”, „cum faci, ți se face” ori „cu o vorbă bună și pe dracu’ împlânzești”, întâlnite în proverbele majorității popoarelor, redau cât se poate de bine această stare de lucruri. Să-l urmezi pe cel care te-a îndrumat sau te îndrumă să o duci mai bine – aceasta este *regula de aur* în orice relație interpersonală, ea regăsindu-se, ca și *tabu*-ul incestului, în toate societățile (A. Gouldner).

### Summary

*The resistances that appear during the transformations of representational origin can ultimately be overcome. The „fall of the walls” becomes a reality whenever the new contextual elements have the possibility to cast their anchor either in the communicational network of explicit-persuasive origin, or in the communicational network of implicit- regulative origin. Such a context leads to the rise of premises necessary to the instauration of an existential order centered on the spirit of acceptance of the non-familiar, acceptance of the exception and valorization of the unknown. By adopting the dialectical way of thinking individuals will tend to be receptive to the changes that have happened or are about to happen.*

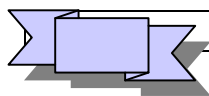
### Referințe bibliografice

1. Maslow A.H. *Motivație și personalitate*. - București: Editura Trei, 2007. – P. 346 – 347.
2. Rouquette M.-L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. – Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994. – P. 156 (în var. română: Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor. Eseu de psihologie politică* / trad. de R. Popescu, R. Gărmacea; pref. de S. Moscovici. – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 157-158).
3. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son public*.- Paris: P.U.F., 1976.- Ediția a II-a.- P.406-407.
4. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 51-52
5. Gavreliuc A. *Reprezentările sociale* //A. Gavreliuc.*De la relațiile interpersonale la comunicarea socială*. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P.234.
6. Moscovici S. *The phenomenon of social representations* // R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). *Social representations*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 12.
7. Jodelet D. *Représentations sociales: phénomènes, concepts et théorie* // S. Moscovici (ed.). *Psychologie sociale*. – Paris: P.U.F., 1984. – P. 361-362.
8. Clemence A., Doise W., Lorenzi-Cioldi F. *Prises de positions et principes organisateurs des représentations sociales* // C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 10-22.
9. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 75-77.
10. Doise W. *Les représentations sociales: définition d'un concept* // Connexions. – 1985. – Nr. 45. – P. 246-247.
11. Ibidem, p. 248.
12. Moscovici S. *Un concept uitat: reprezentarea socială* // S. Moscovici. *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*. – Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994. – P. 29.



13. Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor: Eseu de psihologie politică*. – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 148.
14. Ibidem, p. 149.
15. Mucchielli A. *Psychologie de la communication*. – Paris: P.U.F., 1995. – P. 123-137 (în versiunea românească: Mucchielli A. *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare* / trad. de G. Sfichi, G. Puică și M. Roman. – Iași: Editura Polirom, 2005. – P. 125-139).
16. Roustang F. *Influence*. – Paris: Minuit, 1990. – P. 155-160.
17. Watzlawick P., Helvick - Beavin J., Jackson D. *Une logique de la communication*. – Paris: Seuil, 1972. – P. 128 – 132.
18. Mucchielli A. *Psychologie de la communication*. – Paris: P.U.F., 1995. – P. 103-110 (în versiunea românească: Mucchielli A. *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare* / trad. de G. Sfichi, G. Puică și M. Roman. – Iași: Editura Polirom, 2005. – P. 105-112).
19. Bellenger L. *La persuasion*. – Paris: P.U.F., 1992. – P. 3, 11-12.
20. Mucchielli A. *Psychologie de la communication*. – Paris: P.U.F., 1995. – P. 86-104 (în versiunea românească: Mucchielli A. *Arta de a comunica: metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare* / trad. de G. Sfichi, G. Puică și M. Roman. – Iași: Editura Polirom, 2005. – P. 88-107).
21. Besnier J.-M. *Pour une communication sans concept* // Réseaux. – 1991. – Nr. 46-47. – P. 33-37.
22. Watzlawick P., Weakland J. *Sur l'interaction*. – Paris: Seuil, 1981. – P. 30-35.

Primit 18.11.2009



## **Intervenții dezvoltativ - corecționale în condiții experimentale asupra reglării emoțional-volitiv la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică (RDP)**

*Victoria Maximciuc*, lector, UPS „Ion Creangă”

În ultimele decenii se observă o atenție deosebită asupra dezvoltării, adaptării și integrării copiilor cu dificultăți de învățare la cerințe educative și de viață. Actualmente, în legătură cu situația critică în care ne găsim, soluționarea acestei probleme a devenit destul de importantă pentru Republica Moldova. De aceea astăzi, tot mai insistent, se impune elaborarea unor programe multilaterale ce țin de ameliorarea eșecului școlar și prevenirea lui.

Pentru apropierea spre o dezvoltare normală a copiilor cu RDP este nevoie nu numai de crearea unui mediu social – educativ, ci și de elaborarea unor forme, metode, tehnici de dezvoltare a corelațiilor dintre emoții și voință. În literatura de specialitate găsim puține remedii referitoare la această abordare, mai frecvent întâlnim doar lucrări separate (M.G. Reidiboim, 1972, 1977; K.S. Lebedinskaia, 1982; I.F.Markovskaia, 2006; U.V.Ulienkov, 1990; N. L.Belopolskaia, 1997).

Fiind înarmați cu rezultatele experimentului de constatare, confirmând ipoteza de cercetare potrivit căreia reținerea în dezvoltarea psihică prezintă nematurizarea sferei emoțional-volitiv și mai cu seamă reținerea în dezvoltarea reglării emoțional-volitiv, am inventat modele psihopedagogice de dezvoltare reglării emoțional-volitiv. Obiectiv major la inventarea acestor modele este dezvoltarea corelațiilor dintre emoții și voință la copiii cu RDP. În cercetarea noastră, intervenții dezvoltativ – terapeutice ar însemna conformarea de către copil a comportamentului față de cerințele școlare și confirmarea acestuia de către experții competenți, pedagogii instituției respective de învățământ, etc.

Strategia intervențiilor s-a axat pe următoarele teze fundamentale:

1. Reglarea emoțional-volitivă are o structură unică ca condiție principală pentru dezvoltarea intelectului (Rubinștein S. L., 1958).
2. Reglarea emoțional-volitivă este o manifestare a voinței și a autoreglării spontane a reacțiilor emoționale prin schimbarea reacțiilor emoționale și a atitudinii față de activitate (Ivannikov V.A., 1991).
3. Colaborarea dintre emoții și voință în activitatea psihică (Vîgotski L.V., 1983).
4. Organizarea nivelară a comportamentului emoțional (Lebedinski V.V., 1990).
5. Fiecare emoție are un tablou specific de frământări și expresii mimice (Izard K., 2006)

6. Principala caracteristică a reglării volitive este mobilizarea conștientă a capacităților fizice și psihice ale personalității pentru învingerea dificultăților în activitatea orientată spre un anumit scop (Selivanov V.I., 1982).

7. Dezvoltarea autoreglării conștiente la copiii cu RDP este principala strategie pentru diminuarea eșecului școlar (Ulienkova U.V., 1990).

În acest sens, au fost puse obiective majore la: formarea percepției conștiente a emoțiilor; dezvoltarea capacității manifestării adecvate a stărilor emoționale; dezvoltarea diferențierii stărilor emoționale; dezvoltarea reglării emoționale spontane; diminuarea neliniștii; sesizarea spontană a senzațiilor corpului; dezvoltarea reglării volitive; formarea susținerii în grup; dezvoltarea autoreglării.

Au fost elaborate și modele dezvoltativ - terapeutice bazate pe dezvoltarea tuturor componentelor și structurilor reglării emoțional - volitive : dezvoltarea componentelor reglării emoționale; dezvoltarea reglării emoțional-volitive; dezvoltarea reglării volitive; dezvoltarea autoreglării conștiente.

În experimentul de control au fost incluși copiii de 6-7 ani cu RDP cu forma psihogenă: 18 copii – în grupul experimental, 17 copii – în grupul de control; copiii cu RDP de 6-7 ani cu forma cerebrogenă: 11 copii – în grupul experimental, 10 copii – în grupul de control.

După implementarea fiecărui model dezvoltativ – corecțional am verificat ce modificări au survenit. După modelul „Dezvoltarea componentelor reglării emoționale” am aplicat testul „Diagnosticul stărilor emoționale”. Testul permite aprecierea componentelor reglării emoționale: reglarea emoțional – motivațională, emoțional – verbală, control emoțional. Compararea datelor evaluării fiecărei particularități la copiii cu RDP psihogenă și cei cerebrogenă în faza test- retest a constat un impact pozitiv al programului la toate parametrii: perceperea emoțională -1  $p=0,000$   $p<0,05$ ; perceperea emoțională -2  $p=0,000$   $p<0,05$ , perceperea emoțională -3  $p=0,000$   $p<0,05$ , perceperea emoțională -1  $p=0,000$   $p<0,05$ , categorizarea emoțională 1  $p=0,000$   $p<0,05$ , categorizarea emoțională 2  $p=0,000$   $p<0,05$ , diferențierea stărilor emoționale proprii  $p=0,000$   $p<0,05$ , diferențierea stărilor emoționale ale adultului 1  $p=0,000$   $p<0,05$ , diferențierea stărilor emoționale ale adultului 2  $p=0,000$   $p<0,05$ .

Analiza datelor și compararea lor statistică ne-a demonstrat efectul pozitiv în grupul experimental comparativ cu cel de control la toți parametrii sus - numiți  $p=0,001$ ,  $p<0,05$ .

Dinamica pozitivă după aplicarea modelului în faza test - retest la RDP psihogenă prezentăm în mod grafic în fig. 1.

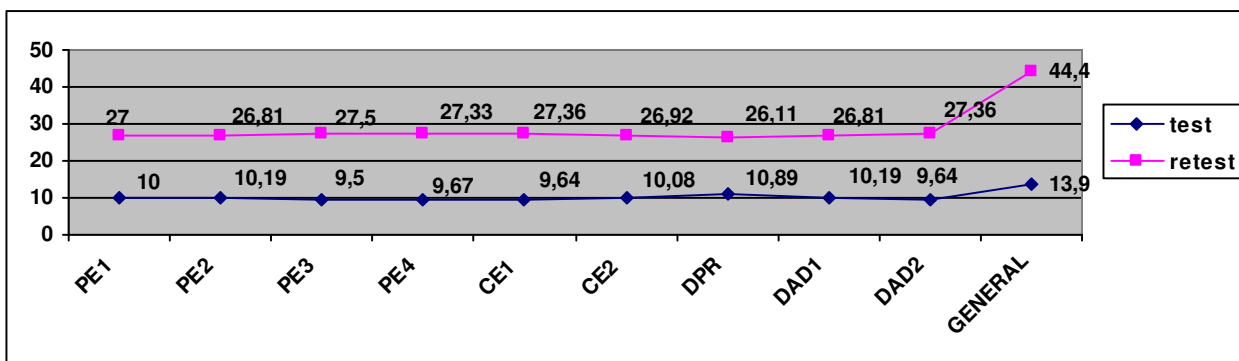


Fig. 1. Valorile mediilor la copiii cu RDP psihogenă în faza test- retest

În fig. 2 prezentăm valorile mediilor în faza test - retest la copiii cu RDP cerebrogenă.

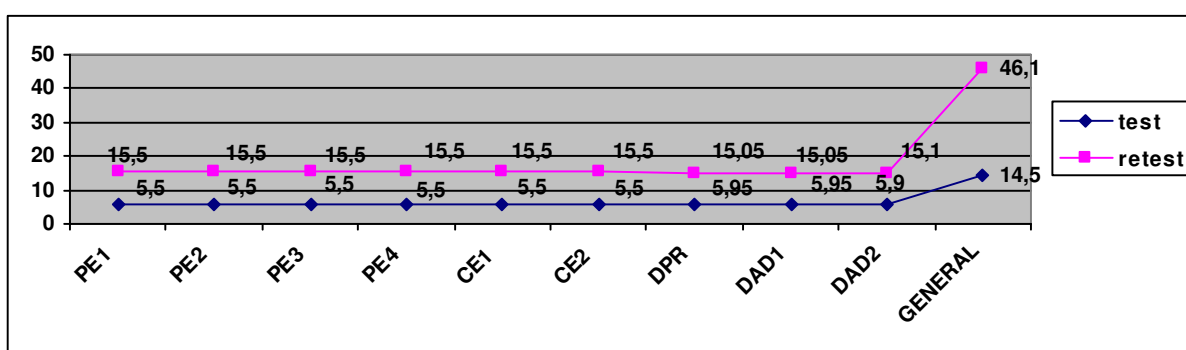


Fig. 2. Valorile mediilor la copiii cu RDP cerebrogenă

Din fig. 2,3 observăm diferențele dintre medii în faza test - retest la copiii cu RDP cerebrogenă. Aceasta se explică prin faptul că copiii, pe parcursul realizării programului formativ, au avut posibilitatea să-și dezvolte, să analizeze minuțios și să aprecieze critic acțiunile proprii.

Analiza datelor și compararea lor statistică ne-a demonstrat efectul pozitiv în grupul experimental comparativ cu cel de control la toți parametrii sus - numiți  $p=0,001$ ,  $p<0,05$ .

În mod grafic, în fig. 3 prezentăm diferențele dintre mediile la copiii cu RDP cerebrogenă și cei cu RDP psihogenă în grupul experimental și cel de control :

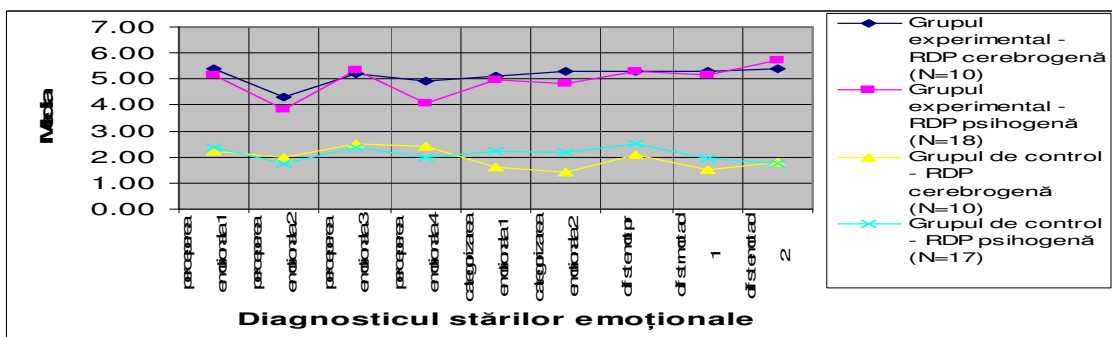


Fig. 3. Valorile medii la testul diagnosticul stărilor emoționale

Din cele prezentate mai sus vedem diferențele dintre mediile ambelor categorii de copii.

Conform datelor constatate, s-au demonstrat diferențe statistic – semnificative dintre copiii din grupul experimental comparativ cu cel de control la acest test.

Evaluarea modelului „Dezvoltarea reglării emoțional-volitive” am efectuat -o prin intermediului testului REB. Testul permite aprecierea dezvoltării nivelare a reglării emoțional - volitive. Diferențe statistice semnificative s-au demonstrat la următorii parametri în faza test - retest la copiii cu RDP psihogenă : GPR:  $z=-2,433$ ,  $p=0,015$ ,  $p<0,05$ ; PR:  $z=-4,594$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; pr:  $z=-3,843$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; ST:  $z=-4,425$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; st:  $z=-4,000$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; E:  $z=-4,707$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; e:  $z=-4,880$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; GK:  $z=-2,182$ ,  $p=0,029$ ,  $p<0,05$ ; K:  $z=-4,941$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; k:  $z=-4,565$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ . Nu s-au demonstrat diferențe statistic-semnificative la următorii parametri: GST:  $z=-0,980$ ,  $p=0,327$ ,  $p>0,05$ ; GE:  $z=-1,858$ ,  $p=0,063$ ,  $p>0,05$ . La copiii cu RDP cerebrogenă s-a manifestat următorul tablou: în faza test - retest GPR:  $z=-2,205$ ,  $p=0,027$ ,  $p<0,05$ ; PR:  $z=-3,844$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; pr:  $z=-2,766$ ,  $p=0,006$ ,  $p<0,05$ ; ST:  $z=-3,727$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; st:  $z=-2,768$ ,  $p=0,006$ ,  $p<0,05$ ; E:  $z=-3,896$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; e:  $z=-3,226$ ,  $p=0,001$ ,  $p<0,05$ ; K:  $z=-3,822$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ; k:  $z=-3,565$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ . Nu s-au manifestat diferențe statistic-semnificative la parametrii: GST:  $z=-0,122$ ,  $p=0,903$ ,  $p>0,05$ ; GE:  $z=-1,347$ ,  $p=0,178$ ,  $p>0,05$ ; GK:  $z=-0,915$ ,  $p=0,360$ ,  $p>0,05$ .

În mod demonstrativ, prezentăm în mod grafic diferențele dintre mediile la copiii cu RDP psihogenă și RDP cerebrogenă în faza test - retest în fig. 4,5.

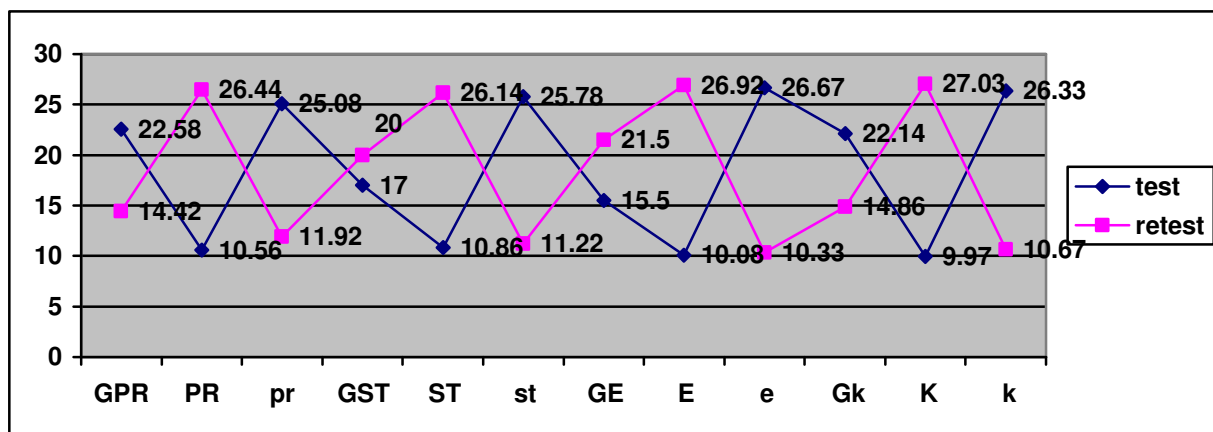


Fig.4. Valorile mediilor la testul „REB” la copiii cu RDP psihogenă în faza test - retest

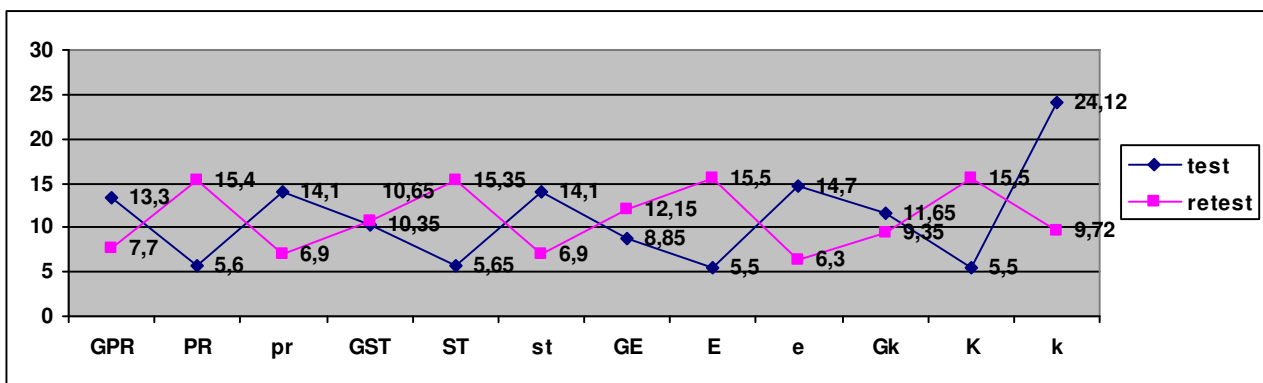


Fig. 5. Valorile medii la testul „REB” la subiecții cu RDP cerebrogenă în faza test - retest

Analiza rezultatelor statistice a constatat rezultate pozitive în privința dezvoltării nivelare a reglării emoțional - volitive. În mod demonstrativ, prezentăm în mod grafic diferențele dintre mediile la copiii din grupul experimental și cel de control în fig. 4.

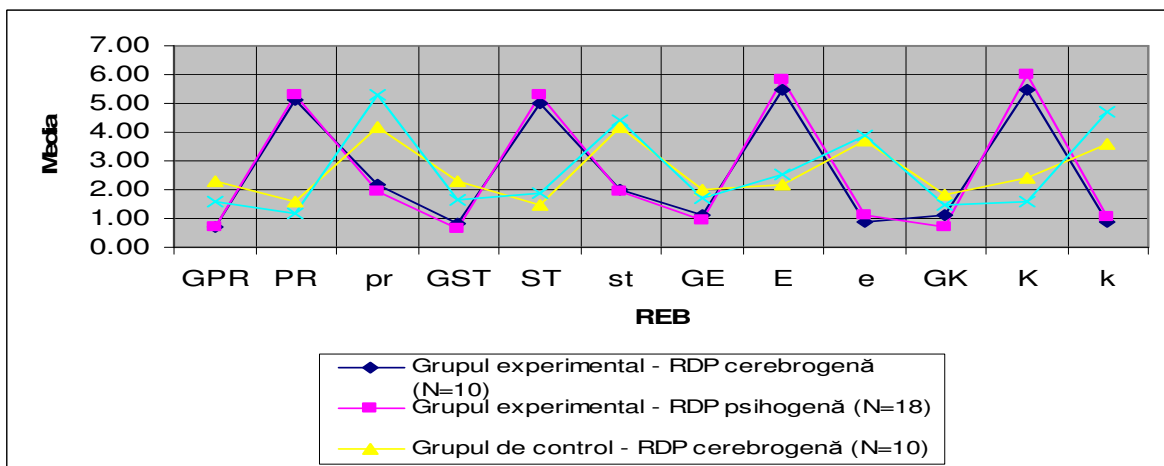


Fig. 4. Valorile mediilor la testul REB la copiii cu RDP cerebrogenă și cei cu RDP psihogenă din grupul experimental și cel de control.

Pentru evaluarea eficienței modelul „dezvoltarea reglării volitive” am aplicat testul „Da” și „Nu”. În urma prelucrării datelor statistice s-au constatat diferențe statistice semnificative în faza test - retest la RDP psihogenă și RDP cerebrogenă  $p=0,000$   $p<0,05$ . S-au demonstrat diferențe statistic - semnificative  $p=0,001$   $p<0,05$  la acest test.. Prezentăm în mod grafic diferențele dintre mediile la copiii din grupul experimental și cel de control în fig. 5.

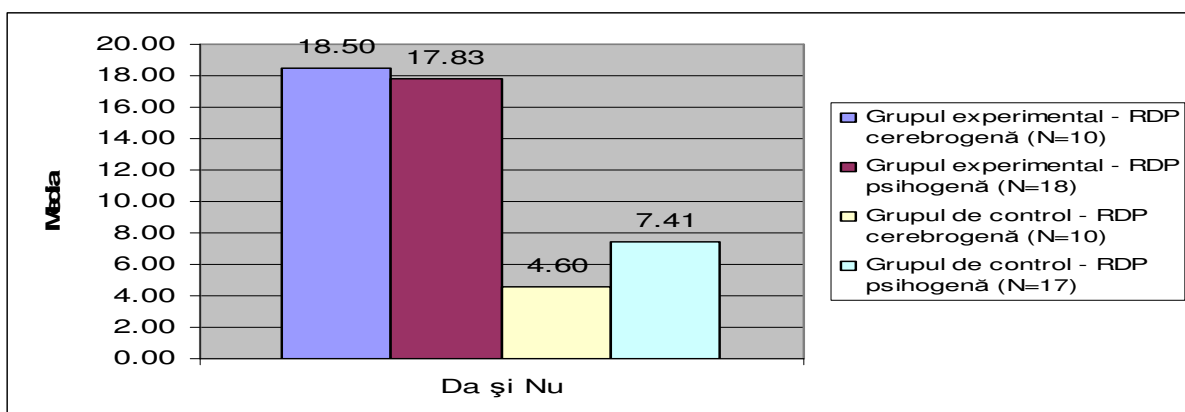


Fig. 5. Valorile medii la parametrii testul „Da” și „Nu”.

Rezultatele prezentate în fig.5. relevă diferențele dintre mediile obținute la copiii cu RDP cerebrogene și RDP psihogene din grupurile experimentale și de control.

Rezultatele confirmă faptul că copiii din grupurile experimentale comparativ cu cei din grupurile de control incluși într-o activitate au îndeplinit lejer această probă, învingând barierele interioare și exterioare, realizându-le în mod conștient. Conform rezultatelor obținute, remarcăm creșterea reglării volitive a activității la copiii din grupul experimental.

Eficiența modelului „Dezvoltarea autoreglării conștiente” am evaluat-o prin testul „Desenarea pe puncte”. În faza test - retest s-a constatat diferențe statistice semnificative la ambele forme de RDP incluși în experiment  $p=0,001$   $p<0,05$ .

Rezultatele prezentate în fig.6. arată diferențele dintre mediile la copiii din grupurile experimentale și cele de control prin testul „Desenare pe puncte” la copiii cu RDP cerebrogene și psihogene.

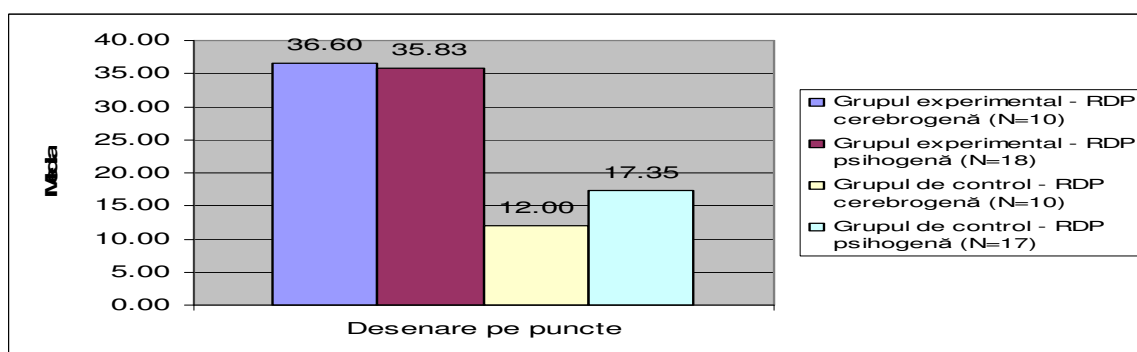


Fig.6. Rezultatele obținute la copiii cu RDP cerebrogene și RDP psihogene prin testul „Desenare pe puncte”

Rezultatele obținute la copiii cu RDP cerebrogene și RDP psihogene relevă diferențele dintre mediile obținute. Rezultatele obținute denotă faptul că copiii din grupul experimental comparativ cu

cei din grupul de control au îndeplinit această probă prin orientarea spre scop. Conform rezultatelor obținute, remarcăm creșterea autoreglării conștiente.

Pentru atingerea cu succes a scopului în cadrul activităților dezvoltativ - corecționale am menținut o atmosferă caldă, de interacțiune și comunicare emoțională pozitivă, sprijin din partea colectivului pentru stabilirea relației adult– copil, copil–copil, necesară pentru dezvoltarea reglării emoțional-volitive.

Astfel, implementarea modelelor psihopedagogice a asigurat dezvoltarea reglării emoțional – volitive în sistemul neformațiunilor psihologice, ceea ce respectiv a dus la apropierea spre normă a reglării emoțional–volitive la copiii cu RDP (dezvoltarea componentelor reglării emoționale, structurii nivelare reglării emoțional - volitive, dezvoltarea reglării volitive și autoreglării conștiente ). Dezvoltarea reglării emoțional–volitive a facilitat formarea unui comportament adecvat și sensibil la cerințele educative și sociale.

### Summary

Developer-terapeutic interventions in experimental conditions on emotional-volitional adjustment for children with restrain in mental development

This article talks about the development of programs devoted to the development of emotional adjustment components, development of emotional- volitional adjustment, development of volitional adjustment, development of conscious self – regulation.

After the implementations of these programs have been evaluated the parameters investigated.

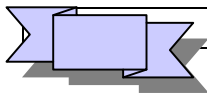
The finding of positive results is telling us about the normal development of children with restrain in mental development.

### Bibliografie:

- 1.Dunbar F. *Emotions and bodily changes* (4 th ed.).- New-York: Columbia University Press, 1954.
- 2.Perugini M., Coner M. *Prediction and understanding behavioral volitions: The interplay between goals and behaviors* // Eur. J. Soc. Psychol., 2000, V. 30, p. 705-731.
- 3.Венгер А.Л. *Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте* // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. Под ред. Д.В. Эльконина.- М.:1981.
- 4.Воропаева И.П. *Коррекция эмоциональной сферы младших школьников*. М.: 1995.- 56 р.
- 5.Кондратьева И.И. *Планирование своей деятельности младшими школьниками* // Вопросы психологии, 1990, № 4, p. 47-56.

Primit 25.11.2009





## Probleme psihologice ale dezvoltării conștiinței morale

*Negomireanu Ion*, doctorand, România

Morala - formă a conștiinței sociale, care reflectă ansamblul concepțiilor, ideilor și principiilor (normelor) care călăuzesc și reglementează conduita oamenilor în relațiile personale, în familie, la locul de muncă și în societate în general.

Problemele cele mai importante ale moralei se centrează în jurul modului cum se dezvoltă în viață standardele interiorizate cu privire la bine și rău; cum se dezvoltă judecata morală; cum se formează deprinderile de autocontrol, necesar în satisfacerea standardelor interiorizate (ale dorințelor, intereselor, năzuințelor, etc.).

Judecata morală presupune evaluarea (și cel mai des autoevaluarea) unor comportamente și situații prin raportarea lor la cerințele morale impuse de ambianța social - istorică a individului. Ea se formează prin învățarea socială și însușirea critică a modelelor de conduită promovate de societate. Dezvoltarea morală este un proces activ de organizare a experienței în structuri cu semnificație crescândă, prin care valorile morale sunt văzute dintr-o perspectivă nouă.

Educația îi permite copilului să-și croiască propria personalitate constituită din ansamblul organizat ierarhic al însușirilor fizice, intelectuale, afective, social-morale și volitiv-caracteriale.

Faptele de educație sunt niște fapte psiho-sociologice. "Societatea este singura sursă a moralității", spune Durkheim.

Studiile de psihologie au recunoscut la copii existența a două tipuri de morală: morala constrângerii și morala cooperării. Morala constrângerii este morala datoriei pure și a eteronomiei: copilul primește de la adult consemnele cărora trebuie să i se supună necondiționat. Binele este conformarea la aceste reguli, iar răul, neconformarea.

Morala, ca fenomen social, reflectă relațiile ce se stabilesc între oameni, ca subiecți reali, într-un context social delimitat în spațiu și timp. Ea este o formă a conștiinței sociale care include într-un tot unitar idealul moral, valorile, normele și regulile morale prin care se reglementează raporturile omului cu ceilalți oameni, cu societatea și cu sine însuși.

Din scopul educației morale putem distinge două sarcini principale: formarea conștiinței morale și formarea conduitei morale.

Formarea conștiinței morale include, din punct de vedere psihologic, două componente: cognitivă și afectivă. Cea cognitivă se referă la informarea copilului cu conținutul și cerințele valorilor, normelor și regulilor morale. Ea se realizează prin instruire morală. Acceptarea imperativelor moralei

sociale presupune cu necesitate cunoașterea și înțelegerea de către copil a sensului și cerințelor pe care societatea le-a consemnat în elementele propriului sistem moral. Cunoașterea nu se reduce însă la simpla memorare a unor reguli, ea presupune sesizarea caracterului normativ, respectiv a exigențelor implicate în aceste norme și reguli morale, concomitent cu înțelegerea necesității respectării lor. Dezvăluirea sensului acestor norme și reguli se face treptat în funcție de complexitatea lor și de capacitatea de înțelegere a copilului. Nu este vorba, deci, de memorarea unor definiții, ci de cunoașterea unor aspecte concrete pe care le incubă o normă sau o regulă morală concomitent cu cerințele ce decurg din ea. Rezultatele acestei cunoașteri se concretizează în formarea reprezentărilor și noțiunilor morale. Reprezentarea morală este o reflectare sub formă de imagine intuitivă a ceea ce este caracteristic unui complex de situații și fapte morale concrete, în care copilul a fost angrenat sau pe care le-a perceput, observat în legătură cu aceeași regulă morală, imagine care include și o notă apreciativă ori imperativă.

Reprezentările morale se formează în situații concrete în care copilul este angrenat ca subiect moral – în familie, în școală, cu prilejul diferitelor activități la care participă. Important este ca, din punct de vedere educativ, să creăm situații favorabile, copilul putând percepe astfel sensul pozitiv al cerinței. De aceea, când situația ne oferă un sens negativ al cerinței, prin opunere, să-l transformăm în contrariul său, diferențiind astfel mai bine sensul pe care noi îl urmărim.

Formarea noțiunilor morale și integrarea lor într-un sistem este un proces complex. Trecerea de la reprezentări la noțiuni morale se înfăptuiește treptat. Desprinderea notelor esențiale, proprii noțiunii, nu se produce automat, doar prin instruire verbală, ci presupune clarificarea continuă și reevaluarea pe baza prelucrării și selecției a ceea ce este tipic și reprezentativ în relațiile dintre oameni, ce intră în câmpul observației proprii.

Rolul cunoștințelor morale este, deci de a-l introduce pe copil în universul valorilor morale, de a-l face să înțeleagă semnificația acestora pentru conduita sa, de a-i dezvolta, totodată, capacitatea de a discerne între valorile pozitive și cele negative.

Intrarea în școală, în adevăratul sens al cuvântului, poate să aibă loc uneori mai devreme, dar ea pune întotdeauna aceleași probleme. Până acum, copilul nu depindea decât de părinți, personaje atotputernice, el nu cunoștea decât o lume care era alcătuită, dacă nu pentru el, cel puțin în funcție de el. La școală se trezește față-n față cu o realitate socială dificilă; lăsat în voia lui, într-un mediu afectiv neutru față de el în care singur trebuie să-și ia răspunderea bucuriilor și decepțiilor proprii, unde descoperă că alții au aceleași drepturi ca și el, va suporta o adevărată “înțârcare afectivă”. Această înțârcare poate desigur constitui o serioasă încercare mai ales pentru un copil unic sau pentru cel mai mare dintre copiii familiei.

Afectivitatea reprezintă substratul energetic pentru ca aceste cunoștințe să se exprime în conduită. Dacă cunoștințele deschid orizonturi și luminează calea conduitei, stările afective îl mobilizează pe copil pentru a merge pe această cale. Și una și alta este necesară. În zadar copilul cunoaște, dacă nu simte nevoia să acționeze, tot așa cum în zadar dorește să se manifeste dar nu știe cum, căror comandamente să-și subordoneze propriile impulsuri și să-și exprime adevărul.

Odată cu intrarea în școală copilul trăiește rând pe rând în două lumi diferite: una este cea a familiei, colorată încă de afectivitatea primei copilării, cealaltă fiind a școlii, încărcată cu toate promisiunile viitorului, și la fel de importantă. Dacă aceste medii se completează și se susțin, ele se îmbogățesc spiritual într-o mare măsură. Din nefericire, divergențele dintre ele sunt încă destul de frecvente. Acestea pot fi religioase (familie practicantă, școală laică), sociale (colegii aparțin unor medii sociale diferite), intelectuale (școala învață într-un fel, iar tatăl în alt fel) etc. Dacă sunt puternice, ele pot constitui o sursă de incertitudine și neliniște pentru copil. Părerea celorlalți asupra familiei lui îl poate aduce pe copil la judecarea părinților la o vârstă la care el nu este suficient de copt pentru a o face. El va reacționa prin agresivitate; la școală va lupta pentru familie. Agresivitatea lui nu va avea alt rezultat decât să stârnească pe învățător împotriva tatălui sau invers, și tot copilul va fi de obicei victima acestui conflict.

Atașamentul față de învățător este deseori resimțit ca exagerat de către mamă. Deseori ea este geloasă și efectul acestei gelozii nefirești asupra copilului va fi întotdeauna dăunător. Copilul se simte vinovat sau caută să exploateze această gelozie în folosul lui: el o obligă cu înverșunare pe mamă să-l critice pe învățător și să-i ia apărarea când are calificative mici. Ostilitatea între învățători și părinți este profund dăunătoare și favorizează formarea duplicității ca trăsătură de caracter a copilului. Totuși o prea mare alianță între învățători și părinți favorizează și ea disimularea și minciuna, dacă de pildă părinții fac în mod frecvent greșeala de a completa pedeapsa primită la școală. Atunci copilul se simte încolțit din toate părțile și caută un mijloc de a scăpa de adulți în general. Este bine ca familia și școala să rămână două lumi prietene, dar distincte, astfel încât fiecare să poată oferi un anumit refugiu. Utilitatea acestui echilibru este revelată de frecvența cazurilor în care purtarea unui copil este total diferită la școală de cea de acasă: agitat aici, calm acolo, insuportabil aici, cuminte acolo. Compensarea se face de la sine.

Corelația dintre componenta cognitivă și cea afectivă îmbracă particularități specifice în funcție de vârstă și de contextul în care ea se manifestă. Dar nici cunoașterea, nici adevărul afectiv nu sunt suficiente pentru declanșarea actului moral. Realizarea lui întâmpină nenumărate obstacole interne și externe pentru înlăturarea cărora este nevoie de un efort de voință. Dintre obstacolele interne putem menționa anumite interese, dorințe, intenții de ordin personal, intim, sau anumite sentimente negative

cum ar fi egoismul, individualismul, comoditatea, etc. ce opun rezistență, deviind conduita morală de la cerințele morale impuse din exterior sau orientând-o uneori în sens contrar acestora. Dintre obstacolele externe putem menționa anumite atracții, bogate în satisfacții momentane, dar nu se înscriu pe linia cerințelor morale acceptate. Pentru învingerea lor este nevoie de un efort volițional concretizat în diverse trăsături cum ar fi: perseverența, tenacitatea, consecvența, independența, spiritul de inițiativă, curajul, etc.

Din fuziunea celor trei componente – cognitivă, afectivă și volițională – rezultă convingerile morale. Ele sunt considerate ca fiind nucleul conștiinței morale a individului, “adevărate trebuințe spirituale de comportare morală”.

Teoria judecăților morale dezvoltată de J. Piaget și apoi în S.U.A. de L. Kohlberg a avut în atenție forma și logica faptelor, evaluarea moralei și dezvoltarea înțelegerii regulilor și a circumstanțelor în care acționează.

Un aspect important al teoriei dezvoltării cognitive a lui Piaget este acela care leagă nivelul capacității de raționare a copilului cu moralitatea sa. Moralitatea are în vedere modul în care copilul apreciază ce este corect și ce este greșit, constituind o parte importantă a socializării sale. Fiecare societate are propriile sale idei despre tipurile acceptabile de comportament, iar copiii sunt educați să observe normele societății lor.

Contribuția majoră a lui Piaget la teoria dezvoltării sociale a copiilor apare într-o carte numită „Judecata morală la copil”, în care a analizat atitudinile copiilor față de reguli, aprecierile lor asupra anumitor infracțiuni și opiniile lor despre justiție.

Ca și o încercare de a explora înțelegerea regulilor, Piaget a ales niște jocuri cu bile, în care au fost implicați copii de vârste diferite. El a ales aceste jocuri deoarece, adesea, sunt inventate de către copiii înșiși și rar sunt învățate de la adulți. Piaget le-a cerut copiilor să-i arate cum se joacă jocul și să-l învețe regulile. Din observațiile sale, Piaget a descoperit că viziunea copilului asupra regulilor și asupra a ceea ce este corect sau greșit se dezvoltă frecvent în tandem cu intelectul lor.

Între vârstele de trei și șase ani, majoritatea copiilor imită, pur și simplu, unele dintre regulile pe care le-au văzut la copiii mai mari, dar nu sunt încă în stare să joace un joc corect cu alți copii. Ei par să-și joace propria versiune, chiar și atunci când joacă cu alții. Piaget a asociat această constatare cu descoperirea sa inițială asupra egocentrismului copiilor în perioada preoperațională.

De asemenea există diferențe în flexibilitatea regulilor, așa cum o percep copiii. Deși ei nu sunt capabili să urmeze regulile, așa cum o fac copiii mai mari, copiii aflați în perioada preoperațională par să creadă că regulile sunt inventate de o autoritate superioară lor, fiind fixe și imuabile. Totuși, când

ajung la perioada operațiilor concrete, majoritatea copiilor își dau seama că-și pot concepe propriile lor reguli și că acestea nu sunt inventate de nici o autoritate atotputernică.

O modificare similară de raționament se poate constata în viziunea copiilor asupra justiției. Piaget a chestionat mulți copii de vârste diferite în legătură cu opiniile lor asupra unor infracțiuni, relatându-le întâmplări despre persoane care au mințit, au escrocat și au furat. El a tras concluzia că , în perioada preoperațională, copiii pot fi caracterizați prin realismul lor moral. Prin aceasta el sugera că aprecierea lor în privința gravității unei fapte sau a unei minciuni depinde foarte mult de consecințele faptei sau ale minciunii. Când au în jur de opt ani, copii își pierd acest realism moral și încep să țină seama de intenția persoanei.

Dezvoltarea gândirii morale se realizează progresiv, implicând parcurgerea ordonată a unor stadii ale inteligenței, acest progres fiind caracterizat de o gândire cu o calitate particulară. Judecata morală este văzută ca dezvoltându-se în concordanță cu trecerea de la gândirea preoperațională la gândirea operațională și apoi la cea operațională formală. Astfel, dezvoltarea morală se realizează pe măsură ce copilul acționează, transformă și modifică lumea din jurul lui, fiind totodată influențat de consecințele acțiunii sale. Măsura dezvoltării gândirii în ansamblu, este prin urmare o măsură și a dezvoltării gândirii morale, în particular.

Se remarcă prezența complementară a două tipuri de morală în spațiul existențial al copilului. După Piaget, există o progresie treptată în simțul moral al copilului. Copilul mic parcurge o etapa heteronomă, în care disciplina este impusă de către autorități și copilul acceptă regulile lor. Copilul mai mare parcurge o etapă autonomă, în care poate gândi pentru el însuși și moralitatea sa este mai curând un produs al propriului sau raționament, decât al constrângerilor altor persoane. Pe măsură ce copilul se apropie de adolescență, se dezvoltă stadiul al doilea. Morala autonomă este o morală a cooperării, în care ansamblul regulilor de conviețuire emană din aspectul mutual, din trăirea interioară intensă a sentimentului de egalitate, echilibru - sursa internă a sentimentului de datorie, a cerințelor de cooperare. Această morală, în condițiile dezvoltării ample a inteligenței și a slăbirii autorității părinților, se caracterizează prin flexibilitate, raționalitate și conștiință socială.

Dezvoltarea completă a judecății morale presupune această trecere de la morala de tip heteronom la cea de tip autonom.

Dezvoltarea morală se realizează în paralel cu dezvoltarea cognitivă, fapt ce explică, după Piaget, limitele moralității eteronome prin raportare la limitele gândirii preoperaționale și concrete (egocentrismul, realismul intelectual). Pe măsura dezvoltării perioadei operațiilor formale, moralitatea devine mai flexibilă și mai orientată social.

Ca și o continuare a studiilor asupra moralității efectuate de Piaget se remarcă studiile lui L. Kohlberg, cu scopul de a extinde teoria lui Piaget și de a oferi descrieri mai complete asupra schimbărilor calitative în judecata morală în trecerea de la copilărie la vârsta adultă. Pentru a-și urmări scopul, autorul a utilizat dilemele morale, iar pe baza răspunsurilor obținute, a postulat trei nivele ale dezvoltării morale și șase stadii:

Kohlberg avansează o altă versiune structuralistă a dezvoltării morale. Acesta era interesat în investigarea căilor prin care oamenii ajung să rezolve dilemele morale și a cercetat dezvoltarea morală oferind copiilor și adulților o serie de probleme morale. În fiecare dintre acestea apărea dilema dacă era cazul să faci bine cuiva sau să ascuți de regulile societății.

Piaget și Kohlberg au investigat dezvoltarea morală relatând copiilor de vârste diferite întâmplări care prezentau dileme morale. Ei au constatat că, în funcție de vârsta, copiii aveau tendința de a da răspunsuri diferite la probleme.

În urma analizării rezultatelor obținute, pe baza argumentelor utilizate de oameni în încercarea de a lua o decizie, Kohlberg a elaborat o teorie în care apar trei etape principale în dezvoltarea morală și anume: perioada premorală, perioada moralității convenționale și perioada moralității autonome. Fiecare perioadă prezintă două niveluri distincte.

Teoriile și ipotezele asupra dezvoltării conștiinței morale, elaborate de Piaget, Kohlberg și alții, au pus în evidență: stadiile evoluției conștiinței morale, paralelismul între dezvoltarea inteligenței și afectivitatea morală, rolul mediului social în determinarea formelor de cooperare și interacțiune morală, precum și în configurația tipului de personalitate morală.

Educația morală are ca ideal formarea profilului moral al personalității și al comportamentului socio-moral al omului și este realizată în principal de către mediul familial și școlar. Cunoștințele morale sunt reprezentate de o serie de concepte și principii ale democrației, de stat de drept, de patriotism, de umanism, de disciplină conștientă, de dragoste față de mediu, etc. Ele se bazează pe principiul cooperării, al respectului reciproc, al comportării civilizate. Pe baza cunoștințelor morale se formează convingerile și sentimentele morale proprii. Acestea presupun transformarea noțiunilor și normelor morale în trăiri înalte, demne, care să se focalizeze în jurul binelui, având la bază îmbinarea dintre trăirea afectivă și rațiune.

Prin urmare, orice tip de educație are o latură afectivă și o latură instructivă - care în cazul educației morale se referă la ceea ce trebuie spus copilului (sub forma sfaturilor, exemplilor, etc.) pentru a deosebi binele de rău, pentru a cunoaște conținutul noțiunii morale. Conștientizarea în plan moral este absolut necesară, dar nu întotdeauna și eficientă. Ineficiența poate decurge din lipsa coordonatei afective - care are un rol important în determinarea voinței în plan moral. Primul pas în

educația morală îl constituie lămurirea valorilor morale. Al doilea pas fiind transformarea acestora în deprinderi practice, care se realizează prin practicarea lor consecventă.

Baza morală a unui copil trebuie să fie realizată în mod firesc de către familie (părinți), pentru că ei au o răspundere morală față de copil: datoria de a-l crește și educa. Părinții reprezintă pentru copil prima și cea mai puternică autoritate morală. De aceea primul comportament moral-social al copilului se realizează prin imitare (în exemplul personal al părinților putem vedea începutul viitoarei atitudini morale și sociale a copilului).

A doua treaptă în educarea morală o reprezintă școala. La acest nivel, buna însușire a valorilor morale depinde de măsura implicării învățătoarei în formarea etică a elevului. De la bun început, pentru educatorul școlar, elevii se vor împărți în : cei ce au fundamentul moral primit în familie și cei care nu-l au primit în familie. Învățătoarea trebuie să realizeze o adevărată "tablă de valori morale" bine motivate teoretic, astfel încât judecata elevilor să găsească oricând un fundament serios în motivația respectivă. Sufletul copilului se cere sensibilizat cu privire la aspectele morale, trebuie format în acest sens; nu doar judecata trebuie să-l îndemne pe copil să acționeze moral, dar și inima sa. Aici intervine educația afectivă, care nu se poate realiza fără o atitudine afectivă corespunzătoare din partea părinților și educatorilor: nu-i vom predispuce pe copii spre bunătate, milă, fără a le arăta prin propria noastră atitudine exact aceste sentimente.

Familia este cadrul în care are loc modelarea personalității copilului, trecerea de la un comportament normativ (reglat din exterior), la un comportament normal (bazat pe autoreglare și autonomie morală). Familia este un reper permanent și fundamental în condiția indivizilor, în manifestarea unor atitudini și comportamente civice și morale, ea fiind unitatea de bază a societății, care asigură transmiterea obiceiurilor, atitudinilor, valorilor de la părinți, orientând copiii din punct de vedere moral și nu numai.

O serie de studii atestă faptul că copilul îndepărtat de familie încearcă un sentiment profund de frustrare afectivă, se simte respins, neglijat, fapt ce va influența direct formarea și dezvoltarea conduitei sale ulterioare. Prin urmare, familia asigură pe de o parte siguranța afectivă, iar pe de altă parte educația primară

Deși gândirea morală începe să se formeze încă din copilărie, ea se consolidează și se manifestă pe deplin începând cu perioada mării adolescențe (14 - 18, 20 ani), când se realizează, în ceea ce privește dezvoltarea intelectuală o amplă conceptualizare, iar adolescentul este atras de sesizarea atributelor esențiale ale conceptelor, de cerințele de sistematizare și schematizare. Se vorbește de aceea chiar de o tendință de filozofare, ce se accentuează la această vârstă. În perioada adolescenței prelungite (după 20 ani), deși această tendință rămâne încă evidentă, are loc o creștere a

reversibilității de control și întărirea bazei de informație privind validitatea conceptelor. A treia însușire care se modifică în mod evident odată cu vârsta este statutul conceptelor. Aceasta este una dintre însușirile cele mai importante, deoarece se referă la claritatea, exactitatea și stabilitatea de folosire a conceptului în acte de gândire. Statutul conceptului se referă la poziția lui în cadrul domeniului științific din care face parte, în structura științei ajunsă la un anumit nivel de dezvoltare. Această foarte mare disponibilitate a informației stocate în memorie, ce se realizează de la această vârstă, permite crearea unui nivel de control logic și o coerență a întregului plan al gândirii. Adolescentul devine conștient că există o coerență a evoluției vieții sociale și este interesat tot mai profund de aceasta.

### Summary

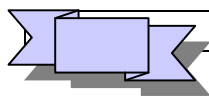
The present article approaches the problem of contemporary adolescents' moral education. There are analyzed the different formulas of the personality's moral development (J. Piaget, L. Kohlberg). The author emphasizes the society's, family's, educational institution's impact on children's moral building-up. The forming process of the moral conscience includes, from the psychological point of view, 2 components: an intellectual and an affective one. The moral's most significant problems are centered on the manner of interiorized standards development concerning the concepts of *good* and *bad*, moral judgment evolution, forming of habits and self control, necessity in interiorized standard satisfaction (desires, interests, aspirations).

### BIBLIOGRAFIE

1. Salavastru, D., Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice, Ed. Polirom, 2006
2. Jean Piaget „ Judecata morală la copil”, Ed. Cartier( traducere din franceză de Dan Rauțu) Ediția a II, 2006.
3. Gh. Tomșa – Consiliere și orientare în școală, Ed. Credis – 2007
4. Catrinel A. Stefan, Kallay Eva Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru educatori – Ed. Asociația de Științe Cognitive din România, 2007
5. Jean Piaget, „ Psihologia inteligenței”, ed. Cartier, 2008
6. Constantin Enachescu Tratat de psihologie morală, Polirom, 2008
7. D.Polea, I. Neacșu, R. Iucu, O. Pâinișoara ( coord). Pregătirea psihopedagogică – Ed. Polirom, 2008.

Primit 30.11.2009.





## ***DINAMICA SISTEMULUI AXIOLOGIC AL ADOLESCENȚILOR ÎN ETAPE TEMPORALE DISTINCTE***

***Otilia Stamatina***, Dr. Conf., ***Mihaela Șerban***, doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Există o multitudine de definiții și interpretări date valorii. În disciplinele socio-umane, *accepțiunea cea mai frecventă este aceea de principii generale și abstracte despre ceea ce este important și de prețuit în viață, despre cum trebuie oamenii să se comporte și să aprecieze* (în termeni de bun/ rău, drept/ nedrept, urât/ frumos etc.) *situațiile, evenimentele, persoanele, precum și obiectele sociale și naturale*. Astfel de principii sunt: bunătatea, adevărul, dreptatea, libertatea, cooperarea, competiția, realizarea de sine. O asemenea definiție are însă doar un caracter orientativ, important fiind a dezvălui mai analitic notele fundamentale ale conceptului și a surprinde relația cu alte noțiuni apropiate. Ne referim aici atât la valorile sociale (ca elemente principale ale contextului sociocultural), cât și la varianta lor interiorizată la nivel de personalitate.

Milton Rokeach definește valorile ca fiind *„reprezentări cognitive ale nevoilor umane, pe de o parte, și ale cerințelor sociale pe de altă parte. Ele îmbracă forma psihologică a cerințelor prescriptive sau prospective despre scopurile și sensurile dezirabile ale acțiunii”* (Rokeach, M., 1979: 295). El delimitează două tipuri de bază ale valorilor, după criteriul relației mijloc-scop, distingând: valori instrumentale (valori-mijloc) - reflectă mijloacele prin care să fie atinse obiectivele, adică cum ai putea să ajungi la ceea ce îți dorești; valori finale (valori-scop) - reflectă preferințele unei persoane privind ceea ce vrea să realizeze în viață, obiectivele pe care le urmărește pe întreg parcursul vieții. M. Rokeach a propus, de asemenea, câteva aserțiuni privind valorile umane: numărul total al valorilor posedate de un individ este relativ redus; toți oamenii, indiferent de localizarea lor, posedă aceleași valori în grade diferite; valorile sunt organizate în sisteme valorice; antecedentele valorilor umane pot fi regăsite în cultură, societate și instituțiile sale; consecințele valorilor umane există în aproape toate fenomenele sociale. Taxonomia valorică și instrumentul de cercetare RVS sunt considerate a fi *„printre cele mai răspândite și mai folosite operaționalizări ale valorilor personale din literatura de specialitate”* (Ceobanu, C., 2005: 148 – 152).

Așa cum constata și Ala Țibuleac în teza sa de doctorat cu tema *Implicațiile activității muzicale în constituirea orientărilor valorice ale adolescenților* (2002: 8), precum și Pavel Cerbușcă în teza de doctorat cu tema *Formarea orientărilor valorice la adolescenți în contextul curriculumului la filosofie pentru învățământul preuniversitar* (1998: 2), studiul și formarea

valorilor primește o mare importanță în perioadele de mari transformări sociale, când, așa cum constata și P. Iluț, are loc o reevaluare a valorilor. Ala Țîbuleac (2002: 8) a constatat câteva astfel de erupții pe traiectoria interesului față de valori: „prima perioadă postbelică, a doua perioadă postbelică și perioada modernă cu distrugerea regimurilor totalitare și apariția problemelor de ordin planetar, precum sănătate, ecologie, terorism”.

Sedimentate în personalitate, valorile servesc drept criterii evaluative în relațiile interpersonale, în felul în care eul propriu se manifestă în viața cotidiană, în aprecierea atitudinilor și conduitelor semenilor noștri. Valorile reprezintă principii ale dezirabilului; ele servesc drept standarde de evaluare ce sunt organizate ierarhic, dar și însușiri ale unor fapte, idei sau fenomene ce corespund necesităților umane și sociale. *Întrucât, din cele studiate asupra valorilor reiese importanța lor deosebită în atingerea idealului educațional, considerăm că valorile ar trebui în mod deosebit să fie studiate la adolescenți, întrucât la această vârstă are loc diferențierea orientărilor și se conturează structura de personalitate.*

Dezvoltarea societății, goana după fericirea imediată, aspirațiile pentru o viață din ce în ce mai bună, transformările sociale reprezintă surse creatoare de valori dar și cauze distrugătoare de valori, ceea ce sporește importanța cunoașterii și formării orientărilor valorice. Pornind de la aceste premise, scopul cercetării noastre este *studierea valorilor la adolescenții contemporani și compararea rezultatelor cu studii anterioare pe aceeași temă.*

Conceptul principal de „sistem axiologic” s-a operaționalizat conform modelului lui M. Rokeach, prin cele două categorii: valorile instrumentale, care sunt utilizate în reglementarea mijloacelor de acțiune și valorile finale, care orientează subiecții în stabilirea idealurilor și scopurilor vieții. Variabilele dependente au fost operaționalizate după cum urmează: opțiunea axiologică - prin ierarhizarea seturilor de valori instrumentale și finale; semnificația valorii - prin răspunsurile la un chestionar privind semnificația valorii și prin răspunsurile la chestionarul „Ce are importanță pentru tine în viitor?”. Au fost luate în calcul următoarele variabile independente, clasificatorii: etapa școlară (începutul/ sfârșitul liceului); sexul; situația materială a familiei de proveniență.

Lotul investigat a fost constituit din 336 de adolescenți din județele Moldovei, care s-au distribuit în funcție de: etapa școlară (202 elevi în clasele a IX-a și a X-a, 134 elevi în clasele a XI-a și a XII-a); sex (236 de sex feminin, 100 de sex masculin); situația materială a familiei de proveniență (18 cu nivel scăzut, 303 cu nivel mediu-normal, 15 cu nivel ridicat).

Instrumentele utilizate au fost: ancheta orientărilor valorice după M. Rokeach (adaptată de P. Popescu-Neveanu); chestionar asupra semnificației „valorii”; chestionar „Ce are importanță pentru tine în viitor?”.

Rezultatele cercetării noastre s-au concretizat în: ierarhia valorilor instrumentale și finale ale adolescenților contemporani; stabilirea semnificației termenului de “valoare” și a ceea ce are importanță în viitor pentru adolescenți; dinamica sistemului axiologic al adolescenților in ultimii 25 de ani.

❖ Analizând ierarhia valorilor instrumentale ale adolescenților (Fig. nr. 1) constatăm că mijloacele prin care ei doresc să-și atingă obiectivele sunt, în special: cinstea, sinceritatea, dragostea de adevăr; inteligența, mintea ascuțită, gândirea logică; raportarea și credința religioasă, încrederea în Dumnezeu; responsabilitate, conștiinciozitate, încredere; independență, încredere în propriile forțe. Cele mai puțin valorizate mijloace sunt: tactul în relații și înțelegerea oamenilor; indulgența și îngăduința; ascultare, supunere, respect; orizont larg, minte deschisă, receptivitate; angajare cu toată ființa în muncă, dragoste de muncă; imaginație inventivitate, creativitate.

În ceea ce privește valorile finale (Fig. nr. 2) ale adolescenților, cele mai prețuite sunt: familie armonioasă, unită; fericire, viață plină de mulțumiri; realizare în dragoste și pe plan profesional; prietenii adevărate și profunde; independență, posibilitate de a decide singur; respect față de sine însuși, demnitate. Cele mai puțin valorizate sunt: umanismul, contribuțiile la formarea personalității celorlalți; apropierea de natură și artă; tumult, viață afectivă, plină de evenimente; utilitate față de oameni; liniște, viață fără întâmplări deosebite; salvarea și mântuirea sufletului.

Aceste prime rezultate ale cercetării indică orientarea către o existență satisfăcătoare în cadrul unui microgrup social în care să se manifeste demn, matur dar și independent, respingând valorile care vizează implicarea socială a persoanei.

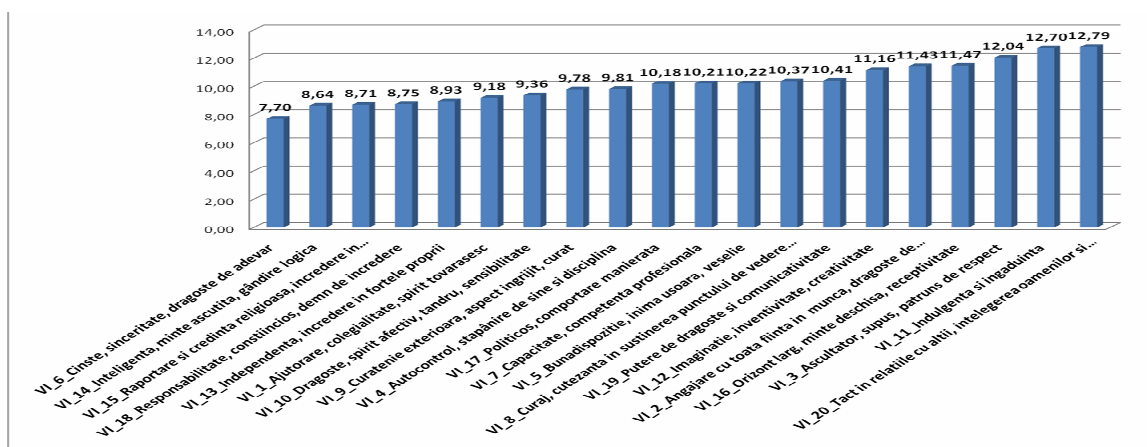
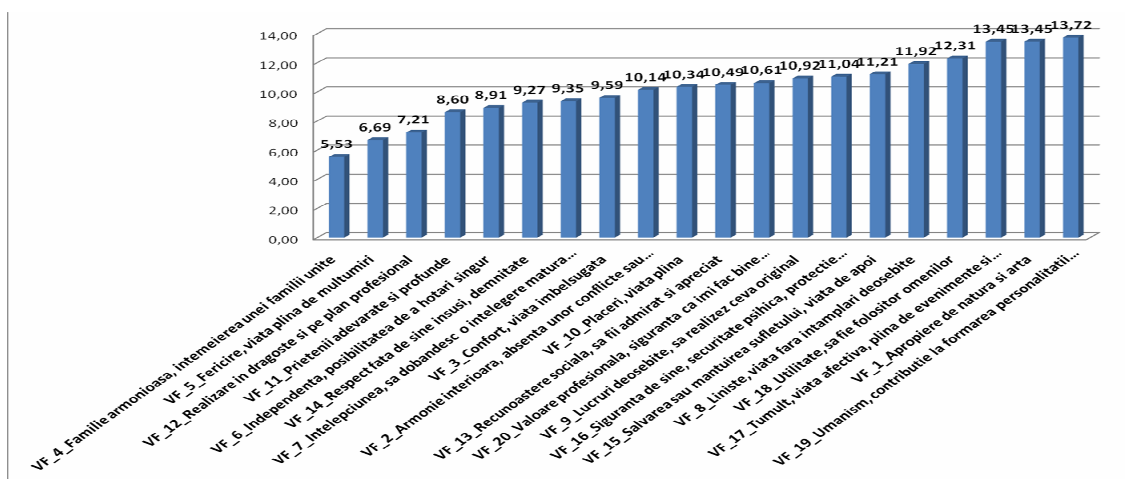
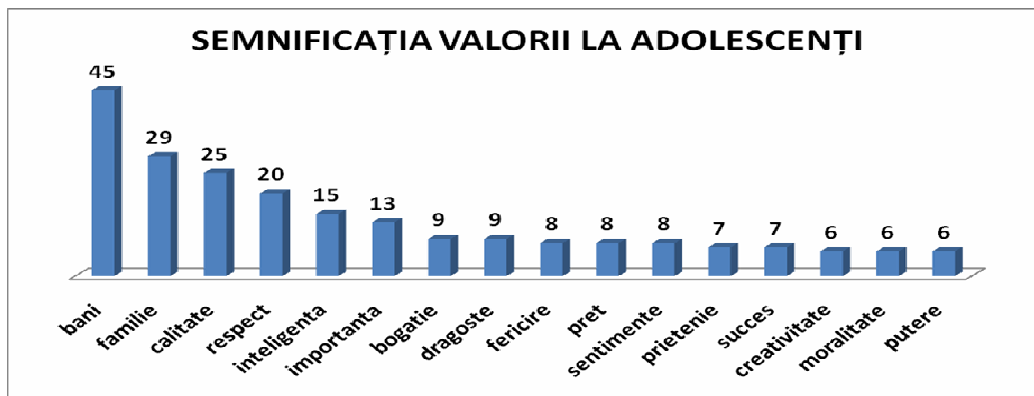


Fig. nr. 1. Ierarhia valorilor instrumentale



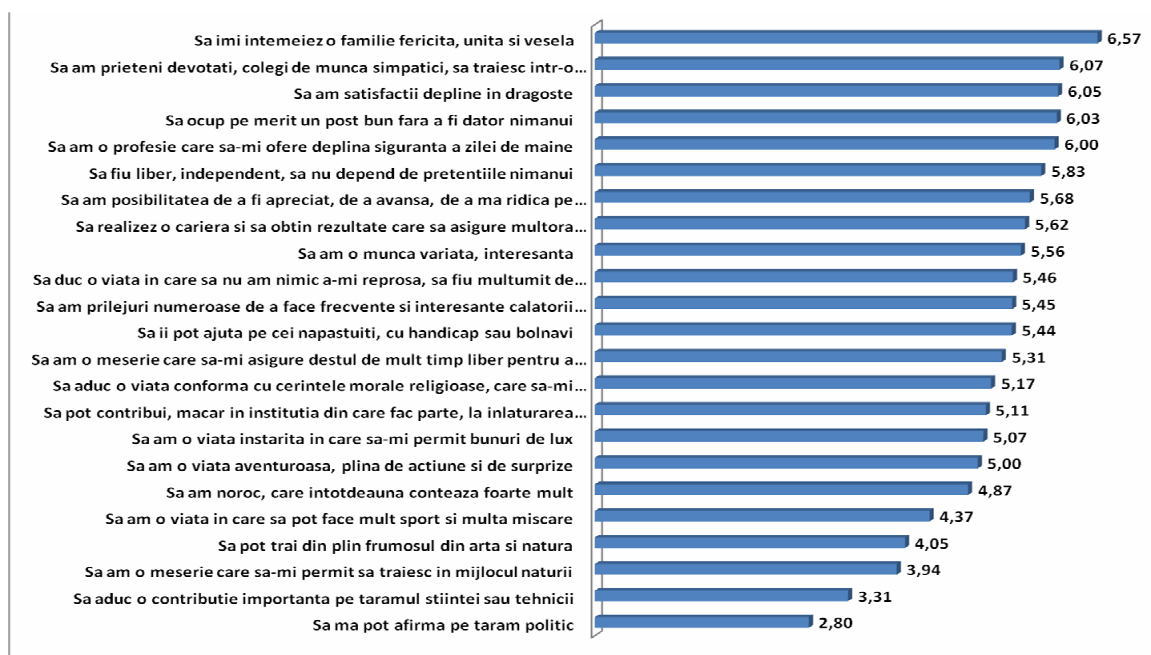
**Fig. nr. 2. Ierarhia valorilor finale**

Ne-am întrebat ulterior ce semnificație acordă adolescenții termenului de valoare, care este primul lucru la care ei se gândesc când întâlnesc acest termen. În acest scop le-am solicitat să numească primele zece aspecte pe care le asociază cu termenul de valoare. Rezultatele sunt ilustrate în Fig. nr. 3. Am constatat că termenii asociați corespund în mare măsură cu cei aflați pe primele locuri la RVS, adaugându-se însă termenul de “bani” pe care îl asociază cu valoarea.



**Fig. nr. 3. Semnificația termenului “valoare” la adolescenți**

La chestionarul “Ce are importanță pentru adolescenți în viitor?” (Fig. nr. 4) constatăm aceleași aspecte valorizate de adolescenți: dorința de a avea o familie fericită, unită, să fie înconjuțați de prieteni, de bucurie, dragoste, fericire, dar în același timp să se bucure de independență, de posibilitatea de a-și asigura singuri un loc de muncă. Cel mai puțin sunt preocupați de artă, de natură, știință, tehnică, politică. Așadar, se tinde spre fericirea individuală, prețuindu-se mai puțin oamenii, natura și evenimentele din societate.



**Fig. nr. 4. Ce are importanță în viitor pentru adolescenți**

❖ Un alt obiectiv al cercetării noastre a fost să studiem influența unor variabile clasificatorii asupra valorilor adolescenților. Procedura statistică utilizată în acest scop a fost testul Mann-Whitney.

#### *A1. Influența etapei școlare asupra valorilor instrumentale*

Diferențe semnificative în privința ierarhiei valorilor instrumentale între adolescenții din cele două etape școlare s-au obținut la:

- VI\_3\_Ascultator, supus, patruns de respect – medie semnificativ mai crescută în a doua etapă a liceului ( $p=0,002$ );
- VI\_12\_Imaginatie, inventivitate, creativitate – medie semnificativ mai crescută în prima etapă a liceului ( $p=0,012$ );
- VI\_13\_Independenta, incredere in fortele proprii – medie semnificativ mai crescută în prima etapă a liceului ( $p=0,006$ );
- VI\_14\_Inteligenta, minte ascutita, gândire logica– medie semnificativ mai crescută în prima etapă a liceului ( $p=0,012$ );

#### *A2. Influența etapei școlare asupra valorilor finale*

Diferențe semnificative în privința ierarhiei valorilor finale între adolescenții din cele două etape școlare s-au obținut la:

- VF\_1\_Apropiere de natura si arta – medie semnificativ mai crescută în a doua etapă a liceului ( $p=0,044$ );

- VF\_10\_Placeri, viata plina – medie semnificativ mai crescută în a doua etapă a liceului ( $p=0,008$ );
- VF\_12\_Realizare in dragoste si pe plan profesional – medie semnificativ mai crescută în prima etapă a liceului ( $p=0,007$ );
- VF\_16\_Siguranta de sine, securitate psihica, protectie in fata unor neplaceri – medie semnificativ mai crescută în prima etapă a liceului ( $p=0,004$ ).

Se constată că în prima etapă a liceului adolescenții sunt orientați către realizare în dragoste și în plan profesional, dar și spre a deveni siguri pe ei înșiși – în a doua etapă se accentuează, poate și sub influența vârstei și a mediului – dorința de a avea o viață plină de plăceri, dar și apropierea față de natură și artă.

#### *B1. Influența posibilităților materiale ale familiei de proveniență asupra valorilor instrumentale*

Diferențe semnificative în privința ierarhiei valorilor instrumentale între adolescenții provenind din familii cu venituri scăzute și adolescenții provenind din familii cu venituri ridicate s-au obținut la:

- VI\_7\_Capacitate, competenta profesionala – medie semnificativ mai crescută la adolescenții provenind din familii cu venituri scăzute ( $p=0,025$ );
- VI\_12\_Imaginatie, inventivitate, creativitate – medie semnificativ mai crescută la adolescenții provenind din familii cu venituri crescute ( $p=0,031$ ).

Din rezultatele obținute mai sus deducem că tinerii care sunt crescuți în familii modeste din punct de vedere financiar consideră că mijlocul prin care se pot realiza în viață este capacitatea și competența profesională, în timp ce tinerii provenind din familii cu venituri crescute pun mai mare accent pe imaginație, inventivitate, creativitate.

#### *B2. Influența posibilităților materiale ale familiei de proveniență asupra valorilor finale*

Diferențe semnificative în privința ierarhiei valorilor finale între adolescenții provenind din familii cu venituri scăzute și adolescenții provenind din familii cu venituri ridicate s-au obținut la:

- VF\_5\_Fericire, viata plina de multumiri – medie semnificativ mai crescută la adolescenții provenind din familii cu venituri scăzute ( $p=0,006$ ).

Această diferență indică faptul că lipsa posibilităților materiale la această vârstă îi stimulează pe adolescenți să aspire la fericire și viață plină de mulțumiri – întrucât la valorile instrumentale au obținut medie semnificativ mai mare la VI\_7\_Capacitate, competenta profesionala, deducem că acesta este instrumentul prin care speră să aibă o viață plină de mulțumiri.

#### *C1. Influența genului asupra valorilor instrumentale*

Diferențe semnificative în privința ierarhiei valorilor instrumentale între adolescenții de gen masculin și adolescente s-au obținut la:

VI\_1\_Ajutorare, colegialitate, spirit tovarăsc – medie semnificativ mai crescută la fete ( $p=0,001$ );

VI\_2\_Angajare cu toată ființa în munca, dragoste de munca – medie semnificativ mai crescută la fete ( $p=0,034$ );

VI\_3\_Ascultator, supus, pătruns de respect – medie semnificativ mai crescută la fete ( $p=0,033$ );

VI\_13\_Independența, încredere în forțele proprii – medie semnificativ mai crescută la băieți ( $p=0,022$ );

VI\_18\_Responsabilitate, conștiințios, demn de încredere – medie semnificativ mai crescută la băieți ( $p=0,049$ ).

## *C2. Influența genului asupra valorilor finale*

Diferențe semnificative în privința ierarhiei valorilor finale între adolescenții de gen masculin și adolescente s-au obținut la:

VF\_1\_Apropiere de natură și artă – medie semnificativ mai crescută la fete ( $p=0,013$ );

VF\_3\_Confort, viața îmbelsugată – medie semnificativ mai crescută la fete ( $p=0,004$ );

VF\_4\_Familie armonioasă, întemeierea unei familii unite – medie semnificativ mai crescută la băieți ( $p=0,042$ );

VF\_10\_Placeri, viața plină – medie semnificativ mai crescută la fete ( $p=0,000$ );

VF\_12\_Realizare în dragoste și pe plan profesional – medie semnificativ mai crescută la băieți ( $p=0,000$ ).

❖ Un ultim obiectiv a fost studierea transversală a dinamicii sistemului axiologic al adolescenților. Pentru a realiza această etapă a studiului am pornit de la cercetarea derulată de Luminița Iacob și Liliana Sacară, cercetare ce viza surprinderea dinamicii axiologice la adolescenți la o distanță de 15 ani, respectiv anii 1987 și 2002. Contribuția noastră constă în extinderea studiului autoarelor menționate la o distanță de 6 ani, respectiv anul 2008.

Studiul menționat anterior a utilizat același instrument principal – Inventarul axiologic Rokeach, în forma adaptată pe populația românească de Paul Popescu-Neveanu (1983). În anul 1987 autoarele au lucrat cu un lot de 987 de liceeni și studenți din regiunea Moldovei, iar în anul 2002 pe un lot echivalent compus din 573 de liceeni și studenți. Lotul cu care am lucrat în anul 2008 nu este echivalent cu cele menționate anterior, dar ne propunem ca direcție viitoare de cercetare extinderea lotului curent până la obținerea unui lot echivalent cu cele din etapele anterior

menționate. Dat fiind acest aspect, comparația realizată între cele trei contexte temporale are un caracter prospectiv, dorindu-se a fi un studiu pilot asupra dinamicii sistemului axiologic al adolescenților în trei etape diferite ca și context social:

- 1987 – înainte de Revoluție;
- 2002 – perioada de tranziție
- 2008 – perioada de început a integrării europene.

*Tabel. nr.1. Ierarhia valorilor instrumentale - perspectivă comparativă 1987 / 2002 / 2008*

Rang	1987	Ra	2002	Rang	2008
1.	cinste	1.	inteligentă	1.	cinste
2.	autocontrol	2.	cinste	2.	inteligentă
3.	curătenie exterioară	3.	încredere în sine	3.	raportare religioasa
4.	ajutorare	4.	autocontrol	4.	responsabilitate
5.	inteligentă	5.	responsabilitate	5.	încredere în sine
6.	încredere în sine	6.	afectivitate (dragoste)	6.	ajutorare
7.	afectivitate (dragoste)	7.	curaj, cutezanță	7.	afectivitate (dragoste)
8.	bună dispoziție	8.	ajutorare	8.	curatenie exterioara
9.	politețe	9.	imaginație	9.	autocontrol
10.	curaj, cutezanță	10.	bună dispoziție	10.	politețe
11.	angajare în activitate	11.	curătenie exterioară	11.	capacitate profesională
12.	imaginație	12.	raportare religioasă	12.	buna dispozitie
13.	responsabilitate	13.	orizont larg	13.	curaj, cutezanta
14.	orizont larg	14.	politețe	14.	putere de comunicare
15.	capacitate profesională	15.	capacitate profesională	15.	imaginatie
16.	ascultare	16.	putere de comunicare	16.	angajare în activitate
17.	indulgență	17.	angajare în activitate	17.	orizont larg
18.	putere de comunicare	18.	tact în relațiile cu ceilalți	18.	ascultator
19.	tact în relațiile cu alții	19.	indulgență	19.	indulgenta
20.	Raportare religioasa	20.	ascultător	20.	tact in relatiile cu ceilalti

*Tabelul nr.2. Ierarhia valorilor finale - perspectivă comparativă 1987 / 2002 / 2008*

Rang	1987	Rang	2002	Rang	2008
1.	demnitate	1.	demnitate	1.	familie armonioasa
2.	înțelepciune	2.	familie armonioasă	2.	fericire
3.	familie armonioasa	3.	fericire	3.	realizare in dragoste
4.	prietenii	4.	înțelepciune	4.	prietenii
5.	fericire	5.	independentă	5.	independenta
6.	independentă	6.	prietenii	6.	demnitate
7.	recunoaștere socială	7.	realizare în dragoste	7.	intelepciune
8.	originalitate	8.	recunoaștere socială	8.	confort
9.	apropiere de natură și artă	9.	armonie interioară	9.	armonie interioara
10.	realizare în dragoste	10.	originalitate	10.	placeri
11.	armonie interioară	11.	valoare profesională	11.	recunoastere sociala
12.	utilitate	12.	siguranță de sine	12.	valoare profesionala
13.	valoare profesională	13.	confort	13.	originalitate



14.	siguranță de sine	14.	plăceri	14.	siguranta de sine
15.	confort	15.	utilitate	15.	salvarea sufletului
16.	plăceri	16.	salvarea sufletului	16.	liniste
17.	umanism	17.	apropiere de natură și artă	17.	utilitate
18.	tumult	18.	tumult	18.	tumult
19.	liniște	19.	liniște	19.	apropiere de natura si
20.	salvarea sufletului	20.	umanism	20.	umanism

Concluziile cu care autoarele menționate și-au încheiat studiul comparativ între anii 1987 și 2002 au fost:

„1. Se poate constata o tendință de schimbare la nivelul valorilor instrumentale, prin trecerea de la valorile de relaționare, care presupun ajutorarea, cinsteam buna dispoziție, politețea la valorile de acțiune, care includ inteligența, imaginația, curajul, capacitatea profesională, responsabilitatea. Se constată orientarea către valorile sociale și relaționale.” (Luminița Iacob, Liliana Sacară, 2002). Aceeași tendință se păstrează și în anul 2008, valorile de vârf ale ierarhiei fiind aproximativ aceleași ca în 2002 – o excepție apare în cazul raportării religioase, care a înregistrat un trend ascendent și în 2002 (ultimul loc în 1987, locul 12 în 2002), pentru ca în anul 2008 să se primească rangul 3.

„2. La nivelul valorilor finale se înregistrează o tendință de înlocuire, prin trecerea de la valorile de autorealizare, care integrează recunoașterea socială, siguranța de sine, valoarea profesională, utilitatea, la valorile de satisfacție afectivă, bazate pe armonie interioară, liniște, familie armonioasă, plăceri, realizare în dragoste. Aceasta înseamnă că finalitatea adolescenților, în contextul actual, o reprezintă satisfacția afectivă, ce trimite la constatarea faptului că ei resimt nevoia de liniște, de realizare în dragostem mai mult decât pe cea de autorealizare.” (Luminița Iacob, Liliana Sacară, 2002). Tendințele evidențiate în 2002 sunt mult mai accentuate în anul 2008, cand primele patru locuri ale ierarhiei valorilor finale sunt ocupate de valori vizând satisfacția afectivă: familie armonioasă, fericire, realizare în dragoste, prietenii. Așadar, într-un context în care procentul familiilor destrămate crește alarmant din diverse cauze (divorț, emigrare, solicitare profesională crescută), adolescenții își doresc ceea ce adulții din jurul lor nu reușesc (sau reușesc cu greu) să păstreze: armonia în familie. Ne aflăm așadar într-un context în care tinerii nu sunt în primul rând preocupați de autorealizare, de realizare prin educație, carieră, profesie, ci de redobândirea armoniei în celula de bază a societății. Una dintre valorile finale care a scăzut progresiv și accentuat din 1987 până în 2008 este apropierea de natură și artă, fapt ce arată insuficiența programelor care să conștientizeze tinerii asupra necesității protejării mediului înconjurător, dar și asupra satisfacțiilor deosebite pe care arta le poate aduce.

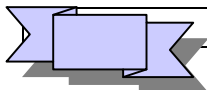
## Summary

The development of the society, the rush for immediate happiness, the aspirations for a life increasingly better, important social transformations are a creative source of values but also causes destructions of values – these facts increase the importance of knowing and educating values. Based on these assumptions, the purpose of our research is the study of contemporary adolescents values and compare results with previous studies on this subject. The research results indicate a shift towards a satisfactory existence in a small group in which to manifest respectable, mature but independent, rejecting values aimed at a person's social involvement.

## Bibliografie:

1. Aiftincă, M., 1994, *Valoare și valorizare – contribuții moderne la filosofia valorilor*, Ed. Academiei Române, București
2. Aiftincă, M., 1998, *Valoare și cultură în orizontul modernității*, Ed. Cantes, Iași
3. Aiftincă, M., 2003, *Nietzsche – ființă și valoare*, Ed. Argonaut, Cluj-Napoca
4. Andrei, P., 1997, *Filosofia valorii*, Ed. Polirom, Iași
5. Ceobanu, C., 2005, *Mentalități și structuri axiologice*, Ed. Universității „Al. I. Cuza”, Iași
6. Cerbușcă, P., 1998, *Formarea orientărilor valorice la adolescenți în contextul curriculumului la filosofie pentru învățământul preuniversitar*, Teză de doctorat, UPS „I. Creangă”, Chișinău
7. Eysenck, H., J., (1970). *The Structure of Human Personality*, Methuer & Co Ltd., London
8. Iluț, P., 1995b, *Structurile axiologice din perspectivă psihosocială*, Ed. didactică și pedagogică, București
9. Iluț, P., 2004, *Valori, atitudini și comportamente sociale*, Ed. Polirom, Iași
10. Rokeach, M., 1973, *The Nature of Human Values*, The Free Press, New York
11. Rokeach, M., 1979, *Understanding Human Values. Individual and Societal*, The Free Press, New York
12. Sacară, Liliana, Iacob, Luminița, 2002, „Dinamica structurilor axiologice la adolescenți” în *Psihologia socială*, 10/ 2002, Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”, Universitatea „Al. I. Cuza”, Ed. Polirom, Iași
13. Seligman, C., Olson, J., Zanna, M. (editors), 1996, *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Volume 8, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
14. Țîbuleac, Ala, 2002, *Implicațiile activității muzicale în constituirea orientărilor valorice ale adolescenților*, Teză de doctorat, UPS „I. Creangă”, Chișinău

Primit 30.11.2009



## **Dinamica și specificul manifestării anxietății în preadolescență**

*Iulia Racu*, lector, UPS „Ion Creangă”

Preadolescența este o etapă dintre ieșirea din copilărie și începutul adolescenței și reprezintă dezvoltarea impetuoasă a personalității cu trăsături în plină formare. Preadolescența este o perioadă importantă a dezvoltării umane, perioadă de numeroase și profunde schimbări biologice, fizice, psihice, morale, etc., perioadă a dezvoltării, în care dispar trăsăturile copilăriei, cedând locul unor particularități complexe și foarte bogate, unor manifestări psihice individuale specifice. Datorită profundelor schimbări ce au loc în această perioadă preadolescența este o etapă plină de îngrijorare, neliniște, agitație, frământare și anxietate.

Una din cele mai stringente probleme cu care se confruntă preadolescenții conform A. Prihojan este anxietatea. Potrivit autoarei preadolescența este considerată „vârstă a anxietăților” [6].

Studierea aprofundată și detaliată a anxietății la preadolescenți este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității preadolescentului. Anume anxietatea stă la baza multor dificultăți psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a preadolescenților.

În contextul celor expuse am efectuat o cercetare de constatare în care ne-am propus să surprindem următoarele aspecte: dinamica anxietății pe parcursul vârstei preadolescente prin determinarea evoluției anxietății la începutul și finele preadolescenței și evidențierea diferențelor de gen privind anxietatea la preadolescenți.

În eșantionul de cercetare au fost incluși 378 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani, 188 băieți și 190 fete, elevi la școala medie de cultură generală nr. 52.

În scopul evidențierii nivelului și specificului anxietății la preadolescenți am utilizat 2 teste. Pentru preadolescenții de 10 – 12 ani a fost aplicat testul Scala de Manifestare a Anxietății la Copii, iar pentru cei cu vârsta cuprinsă între 13 – 15 ani Scala de Manifestare a Anxietății Taylor.

Rezultatele obținute privind nivelul anxietății la cei 378 de preadolescenți sunt prezentate în continuare:

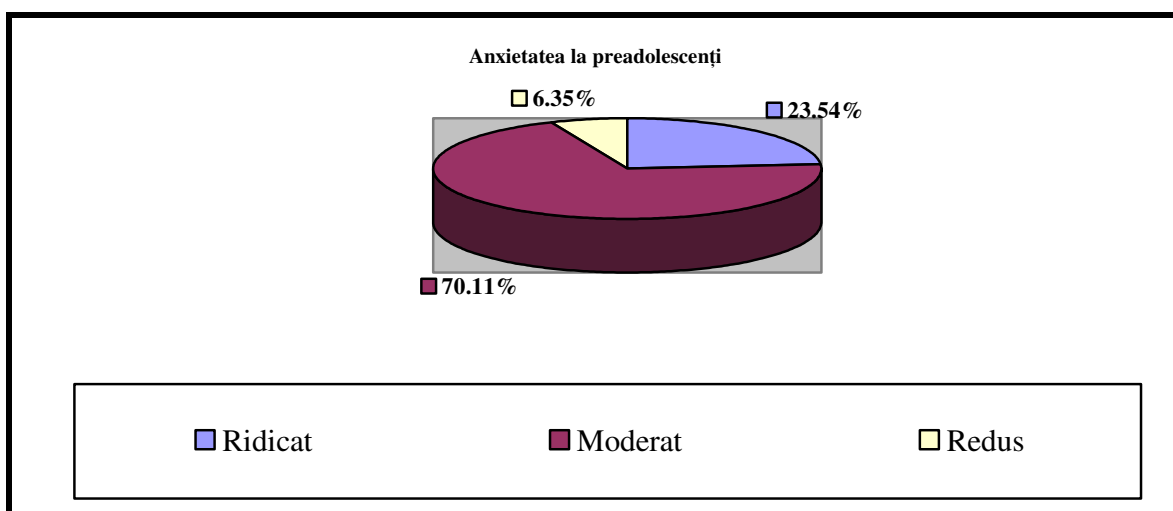


Figura 1. Distribuția datelor privind nivelul anxietății la preadolescenții experimentați

Datele prezentate în figura 1 ne indică că 6,35% din preadolescenții testați au obținut un scor considerat redus privind anxietatea. Acestor elevi le sunt caracteristice unele stări de anxietate de mică însemnătate și intensitate, efemere, rapid estompate de șuvoiul cotidian al faptelor de viață. Definitiv pentru ei este stabilitatea emoțională și psihică.

Acești preadolescenți se caracterizează ca fiind persoane calme, liniștite, cu un comportament relaxat, firesc și au reacții normale la situațiile neașteptate, intempestive ale vieții. Ei privesc viitorul cu încredere și seninătate și dispun de resurse psihice care le permit să facă față cerințelor școlare sau personale. Nu se simt jenați să ceară sprijin atunci când consideră că este cazul. Manifestă grijă în asigurarea condițiilor necesare bunei desfășurări a activității, apreciază corect perspectivele și cântăresc cu luciditate șansele viitorului.

Prezența anxietății într-o formă ușoară de fond este considerată un fenomen normal și permite anticiparea realistă a unei situații adverse pe care preadolescenții o au de înfruntat, acționând în acest caz ca un sistem de alarmă cu efecte benefice.

70,11% din preadolescenți au un nivel moderat de anxietate. Ei prezintă unele manifestări de anxietate în special în situații care implică afirmarea disponibilităților pentru performanță, cum ar fi examenul, concursul sau întrecerea în general. Când se pregătesc pentru o anumită activitate își reprezintă sau anticipează desfășurarea acesteia ca având multe piedici și obstacole și unele neplăceri mai mari sau mai mici. Deseori starea psihică neplăcută de îngrijorare și incertitudine pe care o resimt este asociată cu unele manifestări fiziologice. Au tendința să ascundă această stare. În general preadolescenții încearcă astfel de trăiri în perioadele imediat premergătoare evenimentului care îi interesează, fie acesta un examen, participarea la un concurs sau o întrevedere cu o persoană extrem de atrăgătoare și incitantă. În cazul unui examen sau concurs, o dată cu începerea sau derularea acestuia,

se „eliberează” de neliniște și, prin aceasta, își concentrează atenția, sunt mobilizați pentru lucrul intensiv și puternici orientați pentru adjudecarea rezultatului dorit.

În același timp constatăm că tocmai 23,54% din preadolescenți manifestă un nivel ridicat de anxietate. Pentru acești elevi sunt specifice stări de anxietate care sunt puternic asociate cu manifestări fiziologice și psihosomatice. Copiii sunt caracterizați ca persoane anxioase, neliniștite, crispare corporal și încordate psihic. Înaintea unei confruntări simt o sfârșeală interioară, dorința de a termina ceva care, de fapt, nici nu a început. Este posibil ca starea neplăcută pe care o resimt să fie însoțită de stări fiziologice deranjante ca cefalee, vomă, micțiune. Trăiesc acut o stare de neputință cu atât mai accentuată cu cât solicitările sunt mai complexe și mai intense.

Anxietatea puternică poate incapacita preadolescentul afectând felul în care funcționează acesta în cel puțin unul din domeniile importante ale vieții sale: școală, familie și relații sociale. Tocmai datorită consecințelor negative ale anxietății considerăm că acestor preadolescenți trebuie să li se acorde o atenție deosebită din partea părinților, psihologilor și profesorilor în vederea diminuării și eliminării acesteia.

Cele expuse premergător pot fi confirmate cu afirmații concludente extrase din testele aplicate. În continuare vom prezenta itemii cei mai relevanți la care preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate au răspuns prin „corect” sau „da”.

Tabelul 1. Prezentarea selectivă a itemilor specifici nivelului ridicat de anxietate

	Afirmațiile selectate din testele Scala de Manifestare a Anxietății la Copii (10 – 12 ani) și Scala de Manifestare a Anxietății Taylor (13 – 15 ani).
preadolescenți de 10 – 12 ani	<p>„Deseori observă că inima îi bate tare”.</p> <p>„În adâncul sufletului te temi de multe”.</p> <p>„Te enervezi dacă nu reușești să faci ceea ce îți dorești”.</p> <p>„Deseori te neliniștește ceva ce mai târziu nu va avea nici o importanță”.</p> <p>„Întotdeauna te frământă dacă este bine ceea ce faci”.</p> <p>„Noaptea adormi cu greu”.</p> <p>„Deseori simți că nu ai încredere în forțele proprii”.</p> <p>„Te temi că îți vor spune că faci totul prost”</p> <p>„Deseori visezi coșmaruri”.</p> <p>„Te temi că ți se va întâmpla ceva”.</p>

preadolescenți de 13 – 15 ani	<p>„Bineînțeles îmi lipsește încrederea în propriile puteri”.</p> <p>„Periodic mă cuprinde o neliniște atât de accentuată, încât nu pot sta locului”.</p> <p>„Nu îmi ajunge tărie de caracter pentru a înfrunta greutățile”.</p> <p>„Observ că îmi tremură mâinile când încerc să fac ceva”.</p> <p>„Mă neliniștesc mult posibilele eșecuri”.</p> <p>„Aproape tot timpul sunt îngrijorat din cauza cuiva sau a ceva”.</p> <p>„Deseori plâng”.</p> <p>„Câteodată sunt atât de agitat încât nu pot dormi”.</p> <p>„Sunt cu mult mai sensibil decât majoritatea oamenilor”.</p> <p>„Viața mea decurge aproape întotdeauna într-o tensiune continuă”.</p>
-------------------------------	---

Cercetarea în ansamblu a afirmațiilor testelor aplicate înfățișează următoarea tendință: 75, 28% din preadolescenți cu un nivel ridicat de anxietate au atribuit un răspuns afirmativ pentru toți itemii propuși ce vizează îngrijorarea și emotivitatea.

Preadolescența durează între 10/11 și 14/15 ani și convențional cuprinde două subperioade aflate una în prelungirea celeilalte: preadolescența ce cuprinde copii între 10 și 12 și preadolescența ce întrunește elevii de 13 – 15 ani. Fiecare din aceste perioade se deosebește prin aspecte, însușiri și trăsături care condiționează procesul de dezvoltare a personalității preadolescentului [8]. Toate acestea ne-au determinat să investigăm dinamica și specificul manifestării anxietății pe subgrupe de vârstă și anume pentru preadolescenți de 10 – 12 ani, și preadolescenți de 13 – 15 ani.

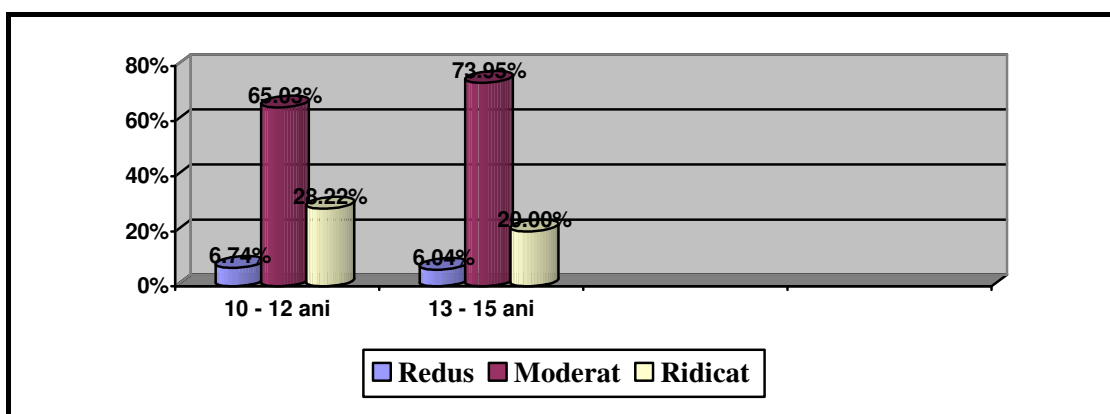


Figura 2. Repartizarea datelor privind nivelul anxietății la preadolescenți

Analizând datele prezentate în figura 2 remarcăm că nivelul redus de anxietate este specific atât preadolescenților de 10 – 12 ani în raport de 6,74% cât și preadolescenților de 13 – 15 ani de 6,04%.

Nivelul moderat de anxietate este mai evident la preadolescenții de 13 – 15 ani – 73,95%, spre deosebire de 63,05% de preadolescenți de 10 – 12 ani.

Procentajul cel mai înalt de copii pentru nivelul ridicat de anxietate a fost obținut de preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani - 28,22% în comparație cu 20,00% pentru preadolescenții între 13 și 15 ani.

Expunerea grafică a rezultatelor ilustrează că cel mai accentuat nivel de anxietate este caracteristic pentru preadolescenții de 10 – 12 ani, în raport cu cei de 13 – 15 ani unde la începutul perioadei nivelul accentuat de anxietate se reduce neînsemnat, ca la finele ei să scadă substanțial.

Analiza statistică realizată a permis constatarea diferențelor statistice semnificative privind nivelul ridicat al anxietății la preadolescenții de 10 – 12 ani și 13 – 15 ani la pragul de semnificație  $p=0,005$ .

Perioada între 10 și 12 ani este începutul preadolescenției și este caracterizată ca fiind tensionată și confuză și este reliefată de o multitudine de schimbări fizice, fiziologice și psihice profunde care au un rol esențial în conturarea tabloului psihologic al puberului. Restructurările morfo-funcționale și biologice la care este supus organismul copilului, schimbarea locului preadolescentului în școală, familie și societate condiționează o instabilitate emotivă și hipersensibilitate puternică ce determină apariția și dezvoltarea neliniștii, nesiguranței de sine, agitației și anxietății accentuate.

Perioada între 13 și 15 începe cu criza preadolescentină care mult timp a fost considerată principala trăsătură a acestei perioade de dezvoltare. Criza constă într-o izbucnire de negație sistematică a valorilor impuse și neînțelese sau neacceptate, a identității sale anterioare, de copil, pe care, părinții se încapăținează să o păstreze. Acceptarea și adaptarea la propriile modificări și totodată la cele exterioare fiind problema principală. Este incontestabil că criza preadolescentină se manifestă pentru fiecare diferit, dar totodată se semnalizează anumite schimbări radicale în comportament, se accentuează dificultăți în comunicare care sunt proprii pentru toți puberii. Preadolescenții se evidențiază prin crearea situațiilor conflictuale, impunerea violentă a propriilor reguli, eschivarea de la îndeplinirea obligațiilor elementare dând dovadă de introvertism, negativism, dezechilibru emoțional care este însoțit de anxietate, neliniște, agresivitate, frustrare și rigiditate. În cazul în care dificultățile preadolescenților se suprapun cu lipsa de înțelegere din partea părinților, stările afective și reacțiile copiilor se accentuează și sporesc. Însă spre sfârșitul perioadei situația se schimbă și devine mai liniștită, aici tabloul emotivității începe să se echilibreze puternic, preadolescentul caracterizându-se prin nuanțarea, clarificarea și intensificarea laturii afective. Puberul începe să controleze conștient expresiile emoționale manifestate sau reținute. În aceste circumstanțe este esențial să menționăm că numărul preadolescenților cu un nivel ridicat de anxietate scade datorită amplificării capacității de

stăpânire activă a emoțiilor. În schimb anxietatea se înrădăcinează, se cristalizează și se statornicește ca o trăsătură particulară și permanentă a preadolescentului care pe termen lung va sta la baza multor dificultăți psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase impulsionând formarea unei personalități predispusă la îngrijorare și deprimare.

Demersul științific arată faptul că emoțiile și sentimentele (trăire, exprimare, recunoaștere a emoțiilor) reprezintă un domeniu în care există clare și puternice diferențe de gen [1,2,3,6]. În această conjunctură în continuare prezentăm diferența de gen în manifestarea anxietății la preadolescenți.

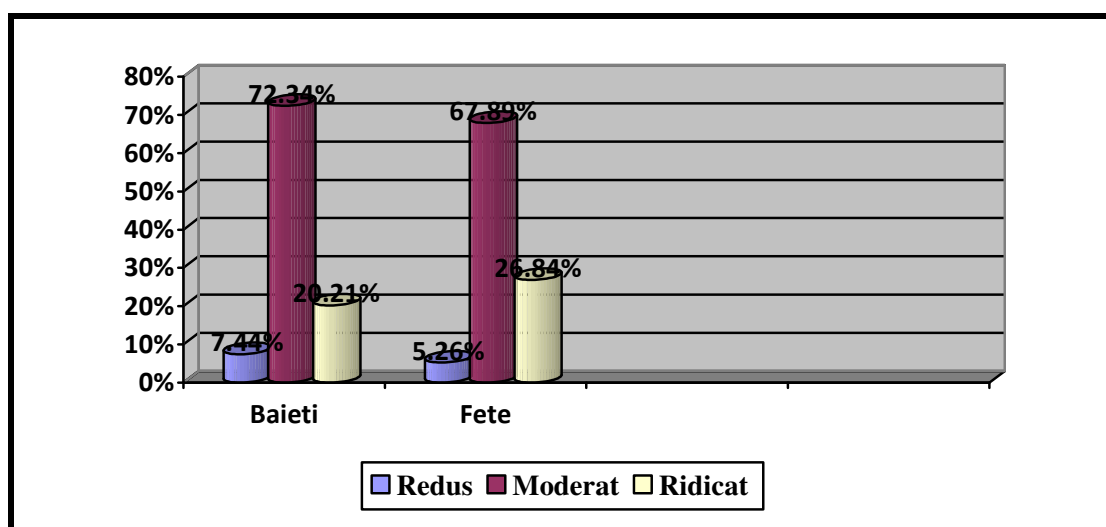


Figura 3. Repartiția datelor preadolescenților experimentați privind nivelul anxietății pe sexe

Datele prezentate în figura 3 ne permit să constatăm că pentru nivelul redus de anxietate cotele cele mai mari sunt obținute de băieți, în raport 7,44%, spre deosebire de fete 5,26%. Pentru nivelul moderat de anxietate situația este următoarea: 72,34% din băieți manifestă un nivel moderat de anxietate, în comparație cu 67,89% din fete. Procentajul maximal pentru nivelul ridicat de anxietate este specific fetelor – 26,84%, spre deosebire de băieți – 20,21%.

Analiza statistică a rezultatelor realizată a permis identificarea unor diferențe statistice semnificative cu privire la nivelul ridicat al anxietății la fete și băieți la pragul de semnificație  $p=0,001$ .

După cum se observă din figura 3 fetele au un nivel mai ridicat de anxietate decât băieții exprimat prin stări de neliniște, tensiune, nesiguranță, teamă de eșec și de erori.

Astfel anxietatea ridicată este mai pregnant exprimată la fete decât la băieți. Aceasta se explică prin faptul că fetele diferă de băieți în ceea ce privește stilul de exprimare și reglare emoțională, care depinde cel mai mult de educație, socializare sau context chiar dacă o anumită influență a sistemului nervos nu poate fi total negată.



Preadolescentele sunt mai sensibile, emotive, loiale, protective, atente la nevoile celorlalți, manifestă un nivel mai redus al maturizării socioafective, își minimalizează și suprimă emoțiile, în comparație cu preadolescenții care sunt mai labili, impulsivi, dominanți, ostili, agresivi cu un control ridicat al exprimării emoționale.

Generalizând rezultatele putem face următoarele constatări:

1. Anxietatea este un fenomen răspândit printre preadolescenții contemporani - 23,54% din ei manifestă un nivel ridicat de anxietate.
2. Pe parcursul vârstei preadolescente anxietatea cunoaște o anumită dinamică astfel pentru 10 – 12 ani este specific un nivel mai ridicat al anxietății determinat de profundele metamorfoze ale vârstei, comparativ cu perioada imediat următoare de 13 – 15, unde la începutul perioadei nivelul anxietății se reduce neînsemnat, ca către vârsta de 15 ani odată cu maturizarea emoțională ce are loc anxietatea preadolescenților să scadă.
3. Fetele reprezintă acel segment al preadolescenților în care incidența anxietății este mai ridicată decât în rândul băieților.

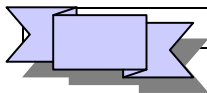
### Summary

This article describes the dynamics and specific of anxiety in preadolescence. The study established the following: anxiety is widespread among contemporary preadolescents, 23,54% of them present a high level of anxiety; during the preadolescence age anxiety knows a fluctuation, the most higher level of anxiety is specific to 10 to 12 years, compared with 13 – 15 years, where along with emotional maturation the anxiety is reducing considerable; girls is that segment of preadolescents that have a higher level of anxiety than boys.

### Bibliografie

1. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 – 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară. ed. a II-a ad. București: Tehnica, 1997. 201 p.
2. Eckersleyd J. Copilul anxios. Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005. 111 p.
3. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor: ciclurile vieții. București: Didactică și Pedagogică, 1995. 480 p.
4. Абрамова Г. Возрастная психология. 6-е изд. Москва: Академический Проект, 2006. 702 с.
5. Микляева А., Румянцева П. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 328 с.
6. Прихожан А., Толстых Н. Подросток в учебнике и в жизни. Москва: Знание, 1990. 80 с.
7. Фридман Л. Психология детей и подростка. Москва: Институт Психотерапий, 2004. 480 с.
8. Эльконин Д. Детская психология. 2-е изд. Москва: Академия, 2005. 384 с.

Primit 30.11.2009.



## **Особенности представления о психологическом мышлении у студентов психологов.**

*Бычева Елена*, старший преподаватель, КГПУ

Формирование профессиональной компетенции является важнейшей задачей современного образования. К кругу вопросов, связанных с повышением компетенции относятся и вопросы формирования профессионального мышления.

Ситуация межличностного понимания является широко распространенной среди людей, жизненно необходимой и довольно обыденной. Однако в теоретическом плане эту проблему можно отнести к числу самых сложных и недостаточно хорошо разработанных в психологии. Это объясняется главным образом тем, что сам человек как объект познания представляет собой сверхсложный, абсолютно уникальный, плохо изученный в науке и, вероятно, в принципе непознаваемый объект. Можно с какой-то степенью точности приблизиться к пониманию внутреннего душевного мира другого человека, но нельзя полностью воспроизвести его в себе (Бодалев, 1999).

Инструментом межличностного понимания служит особый вид мышления, которое называют психологическим. Психологическое мышление (ПМ) отличается от предметного целым рядом существенных особенностей, которые определяются спецификой его объекта – человека. Кроме того, что это очень сложный и неисчерпаемый объект, его нельзя познавать как предмет. Правильная интерпретация внешних проявлений человека возможна лишь в контексте определенных жизненных ситуаций, которые актуализируют соответствующие им по содержанию психические свойства и процессы. Психолог должен хорошо понимать психологическую сущность, что и представляет реальную основу для правильного понимания другого человека

*ПМ можно рассматривать как систему умственных действий, на основе которых осуществляется мысленное воссоздание психологических характеристик человека. По своей генетической природе они представляют собой преобразованные социальные действия (или межличностные воздействия) (Романов, 2001).*

Таким образом, ПМ это – рефлексивная умственная деятельность, обеспечивающая постановку и решение психологических задач, через анализ, рефлекссию, планирование реакций клиента. Это воспроизведение в идеальном плане реальной психологической деятельности.

Чуприкова (2004), анализируя взгляды философов, физиологов, нейрофизиологов, психологов на природу психики и механизмы работы мозга, формулирует предмет психологии как «...воссоздание... содержания, структуры, динамики и закономерностей отражательной и регулирующей деятельности мозга на основе детального изучения ее проявлений в известных и контролируемых обстоятельствах». Такое понимание оказалось созвучным нашим размышлениям о специфике профессионального мышления психологов.

Локалова Н.П. (2004) считает, что «успех в деятельности практического психолога зависит прежде всего, от качественных особенностей и уровня развития процессов мышления самого психолога, поскольку эффективность его деятельности в конечном итоге определяется тем, насколько успешно он смог определить причины того или иного психологического явления, а значит, проникнуть во внутреннюю, скрытую от непосредственного наблюдения психологическую реальность».

Профессиональная специфика мышления психолога обусловлена, прежде всего, необходимостью понимания скрытых от непосредственного наблюдения внутренних механизмов и законов развития как личности в целом, так и отдельных психических процессов и состояний человека, эмоциональных переживаний, отношений, интересов, причин возникновения различных психологических проблем.

Важными особенностями ПМ являются: 1) Быстрота актуализации необходимой системы знаний. Решение психологических задач довольно часто протекает в очень жестких временных рамках; 2) Вероятностный подход при решении многих задач, и выбор оптимальных решений; 3) Высокая неопределенность, сложность, неполнота и противоречивость ситуации принятия решения. 4) Практическая ориентированность, непосредственная включенность в ситуацию. 5) Практическая направленность ПМ - умение применять общие теоретические положения и понятия к конкретным единичным условиям; 6) Высокая ответственность принимаемых решений. Последствия психологической некомпетентности могут быть очень серьезными как для самого субъекта, так и для других людей. 7) ПМ отличается повышенной зависимостью от потребностно-мотивационной и эмоциональной сферы личности. Поэтому довольно часто решение психологических задач детерминируется не столько логикой личностной реальности (индивидуальными особенностями партнера), сколько настроением субъекта или его отношением к познаваемому лицу; 8) Психологическое мышление глубоко связано с личностью. Оно опосредствует отношения субъекта не только с другими людьми, но и с самим собой, то есть является составной частью самосознания (Романов, 2001).

На основе теоретического анализа мы выявили и систематизировали важные качества мышления психологов (всего 21 качество мышления). Далее разработали методику на основе методики М. Рокича «Ценностные ориентации» и модифицирована нами в соответствии с поставленной задачей: *описать профессионально значимые качества мышления психологов*. В основу методики «Значимые качества мышления психолога» легла идея С. Московича, о том, что наши представления влияют на наше отношение, социальные репрезентации составляют структуру нашего мышления (S.Moscovici, 1997). Гипотезой нашего исследования была следующая: *Представление о психологическом мышлении будет изменяться в зависимости от курса обучения*.

Ход исследования: Испытуемым был предъявлен набор из 21 значимого качества мышления с расшифровкой каждого качества. На первом этапе необходимо было выделить 10 наиболее значимых качеств, которые помогают в работе психолога. На втором этапе нужно было ранжировать эти качества, по степени значимости, на первом месте самое значимое, на втором менее, и на десятом – самое незначительное качество.

Таким образом, мы получаем иерархию из 10 наиболее популярных и значимых качеств мышления в работе психологом.

В исследовании принимали участие студенты факультета психологии с первого по четвертый курс – 78 человек.

Результаты ранжирования и популярности качеств дают следующую картину: представления о важных качествах ума изменяются, этот факт подтверждает нашу гипотезу.

Если у студентов первого курса наиболее популярными качествами являются: самостоятельность, конкретность, критичность, то у студентов второго на первый план выходят по популярности: пытливость, аналитичность, широта и рефлексивность мышления. У студентов третьего курса более популярны лабильность, пытливость и креативность мышления. На четвертом курсе наиболее популярными являются – широта, гибкость, конкретность, пытливость и аналитичность.

У студентов всех курсов менее популярным качеством является ригидность – 1 – 2 выбора на каждую из групп. Как видно, самыми значимыми, важными качествами у студентов первого курса являются рефлексивность и широта мышления, и лишь на десятом месте отмечают аналитичность мышления.

Показательным является то, что на выпускных курсах (третий и четвертый курсы) на первое место выходят такие качества как ригидность и комформность мышления – это видимо, показатель того, студенты считают, что система обучения требует от них только репродукции

знаний, такие качества как креативность, критичность, лабильность занимают низкие места по рангу значимости.

Для проверки значимости различий в группах, студентов с первого по четвертый курс, нами был использован коэффициент ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена. В результате математической обработки данных были выявлены значимые различия между первым и вторым курсами ( $r_{сэмпл} = 0,58$  при  $p \leq 0,05$ ). По Швантеру 0,58 – средняя связь между показателями.

Не было выявлено значимых различий между вторым и третьи курсом ( $r_{сэмпл} = 0,1$  при  $p \leq 0,01$ ), вторым и четвертым ( $r_{сэмпл} = 0,13$  при  $p \leq 0,01$ ) и третьим и четвертым ( $r_{сэмпл} = 0,15$  при  $p \leq 0,01$ ). По данным исследования мы составили таблицу популярности качеств мышления у студентов психологов.

Табл. № 1

*Популярные качества мышления у студентов психологов*

Место	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс
1	Рефлексивность	Широта мышления	Ригидность	Комформность
2	Широта мышления	Рефлексивность	Рефлексивность	Широта
3	Конкретность	Образность	Пытливость ума	Пытливость ума
4	Индукция	Беглость	Аналитичность ума	Самостоятельность
5	Пытливость ума	Пытливость ума	Гибкость	Гибкость
6	Дедукцию	Аналитичность ума	Рационализм	Рефлексивность, лабильность
7	Визуализация	Рационализм	Дедукцию	Аналитичность абстрактность, критичность Мышл.
8	Импульсивность и рационализм	Дедукцию	Импульсивность	Рационализм
9	Образность и критичность	Лабильность и конкретность	Самостоятельность	креативность и образность
10	Аналитичность ума	Гибкость	Широта	Импульсивность

Представления о значимых качествах психологического мышления определяют общее направление и перспективу внутреннего профессионального роста. Таким образом, мы можем предположить, что когда студенты приходят на первый курс, они сталкиваются с тем, что их критерии профессиональной компетенции еще недостаточно сформированы, находятся под сомнением и переосмыслением. Приступая к обучению на факультете, студенты первого курса имеют еще смутные представления о характере работы, о профессиональной компетентности. И мы можем предположить, что радикально их взгляды меняются после первого курса и

остаются практически неизменными до окончания университета. Это происходит потому, что на первом курсе только происходит формирование представлений о психологии как науки, о работе психологом, здесь еще только начинает формироваться теоретическое психологическое мышление, а так же происходит кардинальное формирование психологического базиса. В этот период представление о дальнейшей профессиональной работе претерпевает значительные изменения относительно начального представления. Поэтому их изменения наиболее очевидны и видимы по сравнению с последующими курсами обучения.

Ко второму курсу и в последующих курсах представления о профессиональной компетенции становятся более целостными по ряду закономерных причин. К такого рода причинам можно отнести: детальное изучение специальных направлений в психологии; изучение различных специализированных курсов (консультирование, психодиагностика, психология лидерства, психология стресса, и др.); прохождение активной психологической практики; участие в тренингах; работа над курсовой работой; активное профессиональное общение с практическими психологами и др. К концу второго года обучения уже складываются базовые основы психологического знания, принципы, механизмы работы психологической реальности – психологическая грамотность. Студенты уже имеют четкие представления о профессиональной этике. Владеют принципами саморазвития и самовоспитания. И выбранные качества становятся негласным ориентиром для саморазвития в выбранной специальности.

#### SUMMARY

In this article is disclosed the basic characteristics of psychological thinking, likewise it is shown the research information of dynamics representation about psychological thinking at (among) the psychologist students from first till fourth (level) academic year.

#### Библиография:

1. Бодалев А.А. Феномен понимания другого и определяющие его факторы. // вопросы психологии 1999 № 5
2. Романов К.М. Особенности мышления, функционирующего в структуре межличностного познания. // Мир психологии 2001, №1.141 – 144.
3. Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки //Вопросы психологии. 2004, № 2. с.104 – 118.
4. Psihologia câmpului socisl. Reprezentările sociale. Coord Adrian Neculau. Iași: „Polirom” 1997, p. 243
5. Локалова Н.П. Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов. // Вопросы психологии 2004 № 5

Primit 30.11. 2009