

Inteligența emoțională și succesul profesional al lucrătorilor bancari

Elena Losîi, conf.univ., dr., catedra Psihologie, UPS „I. Creangă”

“O viață fără cunoaștere de sine, nu merită trăită”

Socrate

Aprecierea personalului sau evaluarea performanțelor profesionale este o activitate care în zilele noastre cunoaște o arie de răspîndire foarte largă. Dacă cu cîțiva ani în urmă exista o tendință de a aplica teste de inteligență pentru angajare la serviciu, în ultimul timp un nou tip de inteligență cîștiga tot mai mult teren în structurile organizaționale, și anume inteligența emoțională (EQ). *Inteligența emoțională* este capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale. Finalitatea ei constă în atingerea scopurilor noastre cu un minim de conflicte inter și intra-personale. Chiar dacă o persoană are suficiente cunoștințe și idei inteligente, dacă nu își cunoaște și nu reușește să-și gestioneze emoțiile și sentimentele, poate întâmpina dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți sau o carieră profesională de succes. Inteligența emoțională este un amestec de stăpînire de sine, motivație, empatie, gîndire liberă, tact și diplomație. Aceste atribute ale unei persoane o fac să aibă o inteligență emoțională ridicată. Astfel, ea își poate controla reacțiile emoționale în raport cu alte persoane, datorită faptului că este conștientă de toți factorii care contribuie la apariția reacției respective.

Daniel Bichis spune ca „EQ-ul poate explica de ce oameni cu o inteligență rațională (IQ) foarte mare nu reușesc neapărat în viață sau nu ajung în poziții înalte profesionale, în timp ce persoane cu un IQ mediu sau chiar sub medie ajung în funcții de conducere.” (5) Răspunsul la acest aparent paradox este modul în care fiecare dintre ei își folosește inteligența emoțională (EQ). Inteligența emoțională este unul din cei mai importanți parametri definitorii pentru succesul profesional. Ea definește un set de abilități ce sunt diferite, dar complementare, abilităților logice și cognitive măsurate de coeficientul de inteligență (IQ). Spre deosebire de acesta din urmă, abilitățile din EQ pot fi învățate și dezvoltate întreaga viață, reprezintă un sistem integrat, ce poate fi regăsit la nivel individual, de grup și de organizație și au un efect imediat de optimizare a comunicării, cooperării și eficienței la toate aceste niveluri. Dezvoltarea inteligenței emoționale ne permite să ne punem în valoare aptitudinile intelectuale, creativitatea, ne asigură reușita, atât în plan personal, cât și în cel profesional. Studiile cu privire la inteligența emoțională au fost elaborate începînd cu anii 90, conturîndu-se trei direcții în definirea acesteia:

1. *Mayer și Salovey*: gândirea face posibilă perceperea corectă a propriilor emoții, exprimarea și reglarea lor, ca și cunoașterea și înțelegerea emoțiilor celorlalți. De asemenea, dezvoltarea intelectuală a unei persoane depinde în mare măsură de starea ei emoțională.

2. *Reuven Bar-On*: grupează componentele inteligenței emoționale după comportamentele observabile care se pot regla în procesul educațional: aspectul intrapersonal, aspectul interpersonal, adaptabilitate, controlul stresului, dispoziție generală.

3. *Daniel Goleman*: care identifică la nivelul inteligenței emoționale o serie de constructe care o compun și care ar putea fi denumite și ca trăsături de caracter ale ființei umane: conștiința de sine, autocontrolul, motivația, empatia, aptitudinile sociale. Psihologul american Daniel Goleman definește în lucrarea sa publicată în 1995, care a devenit best seller – „*Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*” („Inteligența emoțională: De ce poate fi mai importantă decât IQ”), conceptul de inteligență emoțională ca un amestec de stăpânire de sine, motivație, empatie, gândire liberă, tact și diplomație. Aceste atribute ale persoanei o fac să aibă o inteligență emoțională ridicată. Astfel, ea își poate controla reacțiile emoționale în raport cu alte persoane, datorită faptului că este conștientă de toți factorii care contribuie la apariția reacției respective. (6)

Inteligența emoțională este o competență emoțională care ne ajută să ne abordăm emoțiile și să le aplicăm la situațiile din viața noastră de zi cu zi. Persoanele care au capacități emoționale bine dezvoltate, au mai multe șanse să fie mulțumiți în viață și eficienți, își stăpînesc bine sentimentele și abordează corect sentimentele celorlalți. Acest tip de inteligență vine să completeze inteligența lingvistică, logică și matematică, spațială etc. Goleman (1998) și Mayer, Salovey, & Caruso (1998) au pus bazele ideii conform căreia inteligența emoțională este cel mai puternic predictor al performanței în muncă și al dezvoltării competențelor profesionale. Deci, chiar dacă o persoană are suficiente cunoștințe și idei inteligente, dacă nu își cunoaște și nu reușește să-și gestioneze emoțiile și sentimentele, poate întâmpina dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți sau o carieră profesională de succes.

Oamenii definesc succesul în moduri destul de diferite, astfel încât pentru unii succesul înseamnă atingerea unor obiective financiare și profesionale sigure, pe când alții tratează succesul din punctul de vedere al impactului avut asupra celor din jur fie ei asociații, familie, clienți sau discipoli. Ceea ce îi aduce la același numitor comun deopotrivă pe cei din prima categorie cât și pe ceilalți este însă o serie de trăsături definitorii specifice persoanelor care nu concep să facă compromisuri majore în plan profesional sau să renunțe în vreun fel la niște standarde fixate anterior. Dintre aceste trăsături definitorii pentru oamenii de succes dominantă

o constituie întotdeauna încrederea în sine, dar fără aroganța ci provenită din conștiința faptului că reprezinți o valoare în sine și că aceasta duce automat la asumarea unor responsabilități pe care puțini alții și le pot asuma. Îți cunoști punctele tari și slăbiciunile suficient de bine încât fie să oferi asistența calificată de fiecare dată când e cazul fie să știi la cine să apelezi oricând e nevoie de o minte în plus sau o mână de ajutor suplimentară.

Tot definitorie pentru oamenii de succes mai este și capacitatea uriașă de învățare și perfecționare continuă oricât de multe eforturi ar trebui investite și în ciuda oricăror piedici. Experiența profesională de multe ori nu mai e de ajuns și această afirmație e astăzi cu atât mai valabilă cu cât lucrurile se mișcă foarte rapid în toate domeniile obligându-te să înveți din mers multe lucruri noi, deosebit de utile în exercitarea cu brio a profesiunii tale. Atunci când lipsește omul de succes sau formatorul de la locul de muncă nu înseamnă totuși că e pierdută orice șansă pentru un tânăr ambițios acesta avînd de urmat niște pași obligatorii pentru a se putea perfecționa la nivelul dorit și așteptat de către compania la care se întîmplă să lucreze. Acești pași vor conduce în ordinea lor firească la autocunoaștere sau cunoașterea de sine din punct de vedere psihologic, emoțional și profesional astfel încît să poți deveni cel mai bun sprijin pentru tine însuși atunci cînd situația o cere și să nu te implici în sarcini care te depășesc în mod evident. Nu e deloc ușor, dar acest proces trebuie dus pînă la capăt dacă dorești excelență în profesie sau, ca alternativă, te poți mulțumi doar cu o bună prestație la locul de muncă.

Noi ne-am propus drept scop să identificăm rolul inteligenței emoționale în succesul profesional al lucrătorilor bancari. Am presupus că *succesul profesional este într-o relație directă cu nivelul inteligenței emoționale, astfel încît persoanele cu un nivel înalt al inteligenței emoționale se caracterizează printr-o mai mare motivație către succes, satisfacție în muncă, un mai mare grad de satisfacție a necesităților de bază și un activism sporit (componentele succesului profesional)*. Studiul experimental a fost realizat în perioada 2009-2010, asupra 35 lucrători bancari (femei – 23, bărbați – 12), dintre care 4 – șefi de departament, 11 șefi de secție, 10 – economiști și 10 – casieri. Tetele administrate au fost următoarele:

1. **Testul de diagnosticare a gradului de satisfacție a necesităților de bază.** Acest test identifică gradul de satisfacere a următoarelor necesități: materiale, siguranță, sociale, recunoaștere și respect, autorealizare și automanifestare. Constă din 15 necesități care urmează să fie ranjate în urma comparării perechilor. Rangurile se introduc într-un formular special. Se calculează de cîte ori a fost aleasă fiecare afirmație, apoi se calculează valorile la cele 5 necesități de bază conform indicațiilor metodicii. Gradul de satisfacere a necesităților se determină prin raportarea la următoarea grilă:

0-13 – satisfacere deplină

13-16 – satisfacere parțială

26-39 – insatisfacere totală

2. **Testul de diagnosticare a motivației către succes (T.Elers).** Conține 41 de afirmații care sunt apreciate prin „da” sau „nu”. Respondenții răspund cu „da” sau „nu”, în dependență de măsura în care este adevărată pentru ei afirmația. Rezultatele se prelucrează conform cheii testului și totalurile se raportează la următoarea grilă:

1-10 – motivație către succes scăzută

11-16 – nivel mediu al motivației către succes

17-20 – nivel moderat

Peste 21 – nivel prea înalt.

3. **Chestionarul „Satisfacție în muncă” (Ticu Constantin).** Conține 32 afirmații care sunt apreciate pe o scală de la 1 pînă la 6 (întotdeauna adevărat) precum urmează:

1. niciodată adevărat
2. foarte rar adevărat
3. uneori adevărat
4. deseori adevărat
5. foarte des adevărat
6. întotdeauna adevărat.

Acest chestionar identifică următorii factori:

- remunerare și promovare – insatisfacția angajatului (scoruri mici) sau satisfacția angajatului (scoruri mari) cu privire la recompensa pentru munca pe care o prestează (salarizare, alte recompense financiare, recunoașterea meritelor, posibilități de promovare).
- conducere și relații interpersonale – insatisfacția angajatului (scoruri mici) sau satisfacția angajatului (scoruri mari) cu privire la climatul social și relațiile de muncă, atât sub aspectul relațiilor cu colegii sau cu șeful, cât și sub cel al atmosferei distinse, nonconflictuale.

- organizare și comunicare – insatisfacția angajatului (scoruri mici) sau satisfacția angajatului (scoruri mari) cu privire la modul în care munca este organizată și realizată: definirea sarcinilor, efort depus, comunicare, feed-back etc.
 - satisfacție generală – măsura în care angajatul este satisfăcut de munca pe care o realizează, cât și sub cel al recompenselor pe care le primește pentru activitatea prestată (recompense materiale sau morale) și al climatului interpersonal în care își desfășoară munca.
- 4. CAH** – este indicat pentru determinarea stării, activismului și dispoziției. Respondentul e solicitat să-și raporteze starea de moment la un șir de indicatori care sunt apreciați pe o scară de la 1 la 7. Factori:
- stare, acest factor reflectă sănătatea, oboseala, forța, vitalitatea;
 - activism, reflectă mobilitatea, viteza și promptitudinea reacțiilor / funcțiilor;
 - dispoziție, reflectă însușirile stării emoționale.

Valorile medii ale acestor factori sunt 5 – 5,4.

5. Test de diagnosticare a inteligenței emoționale (Robert Wood, Harry Tolley)

Componentele inteligenței emoționale:

- autoreglare – capacitatea de a dirija și controla propria stare emoțională;
- conștiința de sine – gradul de cunoaștere și înțelegere a propriilor sentimente;
- empatie – identificarea și descifrarea sentimentelor celorlalți;
- abilități sociale – capacitatea de a stabili relații cu ceilalți și de a-i influența.

Testul conține câte 6 situații cu 3 variante de răspuns fiecare pentru cele 4 componente. Respondenților li se cere să aleagă doar un singur răspuns din opțiunile A, B, C. La sfârșitul testului este cheia care permite calcularea punctelor corespunzătoare răspunsurilor. După calcularea punctajelor se determină structura inteligenței emoționale, inclusiv distribuția punctelor tari și slabe.

Rezultatele testului la inteligența emoțională au fost obținute prin cumularea punctelor acumulate la componentele inteligenței. Conform instrucțiunilor autorilor, se calculează numărul de alegeri ce corespund nivelului înalt al EQ, nivelului mediu și celui scăzut. Datele sunt prezentate în figura de mai jos:

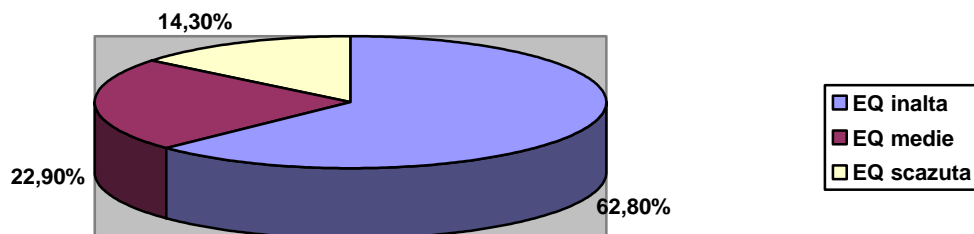


Fig. 1 Distribuția subiecților pe nivele în dependență de nivelul EQ cu scoruri mai mari

Remarcăm că majoritatea lucrătorilor bancari au obținut scoruri mai mari la EQ înaltă. Scorurile individuale la această scală variază în limitele 3 și 17. Dacă pornim de la faptul că valoarea maximă posibilă este de 24, și distribuim frecvențele răspunsurilor în grupuri (frecvență mică 1-8 alegeri, frecvență medie 9-16 alegeri și frecvență înaltă 17-24 de alegeri), atunci distribuția frecvențelor la fiecare nivel de EQ vor fi următoarele:

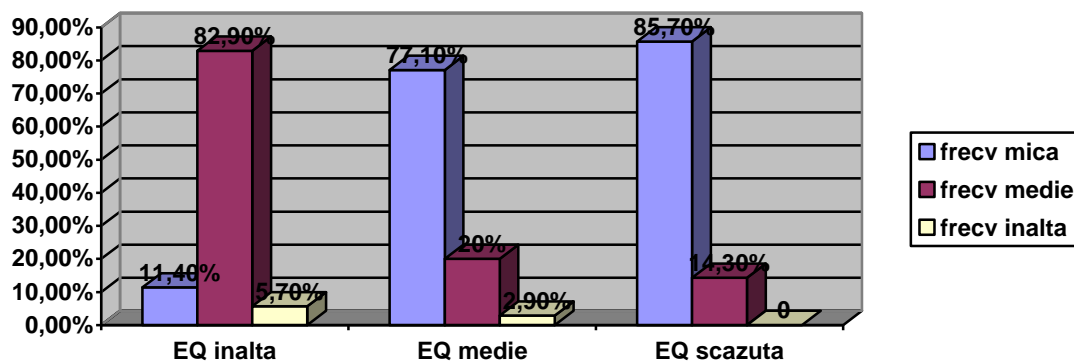


Fig. 2 Distribuția pe nivele a rezultatelor testului la EQ în dependență de frecvența răspunsurilor

Chiar dacă la 62,8% dintre subiecți prevalează răspunsurile corespunzătoare EQ înalt, totuși, majoritatea subiecților (82,9%) au ales între 9 și 16 răspunsuri ce indică EQ înalt, iar numărul celor ce au scoruri mari la această variabilă este doar de 5,7%.

Respectiv este mare și numărul subiecților ce au făcut puține alegeri ce corespund nivelului EQ mediu (77,4%) și EQ scăzut (85,7%).

Datele obținute la acest test ne permit să constatăm că majoritatea lucrătorilor bancari au capacitatea de a dirija și controla propria stare emoțională, de a-și înțelege propriilor sentimente, de a identifica și descifra sentimentele celorlalți și de a stabili relații cu ceilalți și de a-i influența.

Cercetarea teoretică a temei date ne-a permis să identificăm componentele succesului bancar. Pentru fiecare componentă am administrat o tehnică. Rezultatele vor fi analizate în corespundere cu aceste componente.

Rezultatele obținute în urma administrării *Testului de diagnosticare a gradului de satisfacție a necesităților de bază sunt următoarele:*

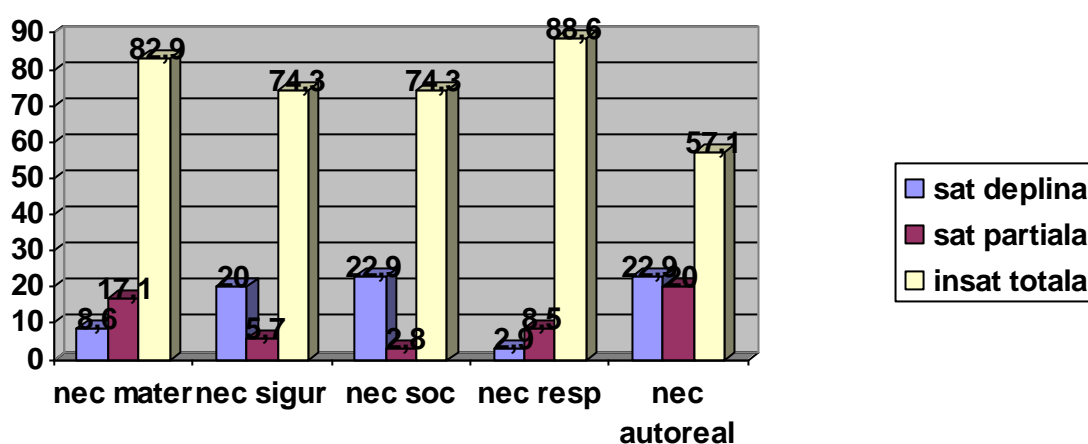


Fig. 3 Distribuția pe nivele a rezultatelor Testului de diagnosticare a gradului de satisfacție a necesităților de bază, %

Majoritatea angajaților trăiesc o stare de insatisfacere totală a necesităților de bază, cel mai frecvent frustrată este necesitatea în respect (88,6%), apoi necesitățile materiale (82,9%), după care, în egală măsură sunt insatisfăcute necesitatea în siguranță și necesitățile sociale (câte 74,3%) și mai puțini sunt subiecții care au frustrată necesitatea în autorealizare. Dacă privim situația prin prisma satisfacerii necesităților de bază, atunci 22,9% se consideră autorealizați și mulțumiți de caracterul relațiilor sociale, 1/5 se simt în siguranță, 8,6% sunt pe deplin satisfăcuți de condițiile materiale de trai și doar 2,9% consideră că le sunt recunoscute pe deplin meritele și sunt respectați.

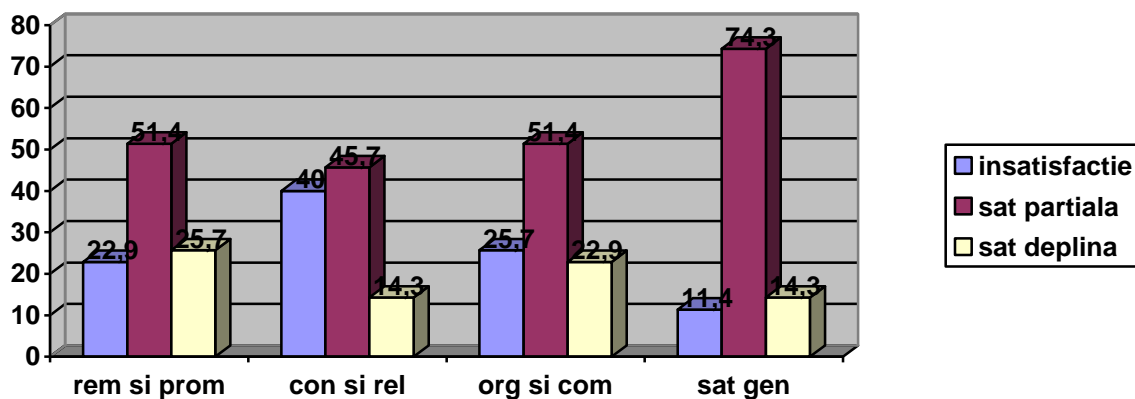


Fig. 4 Distribuția pe nivele a rezultatelor chestionarului „Satisfacție în muncă”, %

În ceea ce privește remunerarea și promovarea, doar 22,9% din angajați sunt insatisfăcuți de recompensa pentru munca pe care o prestează (salarizare, alte recompense financiare, recunoașterea meritelor, posibilități de promovare), iar ¼ dintre participanții la studiu sunt pe deplin satisfăcuți de salariu majoritatea impunătoare. De climatul social și relațiile de muncă sun insatisfăcuți 40% și doar 14,3% resimt satisfacția atât sub aspectul relațiilor cu colegii sau cu șeful, cât și sub cel al atmosferei distinse, nonconflictuale. ¼ din respondenți nu sunt satisfăcuți de organizare și comunicare, 22,9% sunt mulțumiți de modul în care munca este organizată și realizată, adică de modul în care sunt trasate sarcinile, efortul depus, comunicarea, feed-back etc. Majoritatea (74,3%) sunt parțial satisfăcuți de muncă, 11,4% nu sunt mulțumiți de munca pe care o realizează, cât și de recompensele pe care le primește pentru activitatea prestată. Doar 14,3% dintre lucrătorii bancari sunt mulțumiți de recompense materiale și morale, precum și de climatului interpersonal în care își desfășoară muncă.

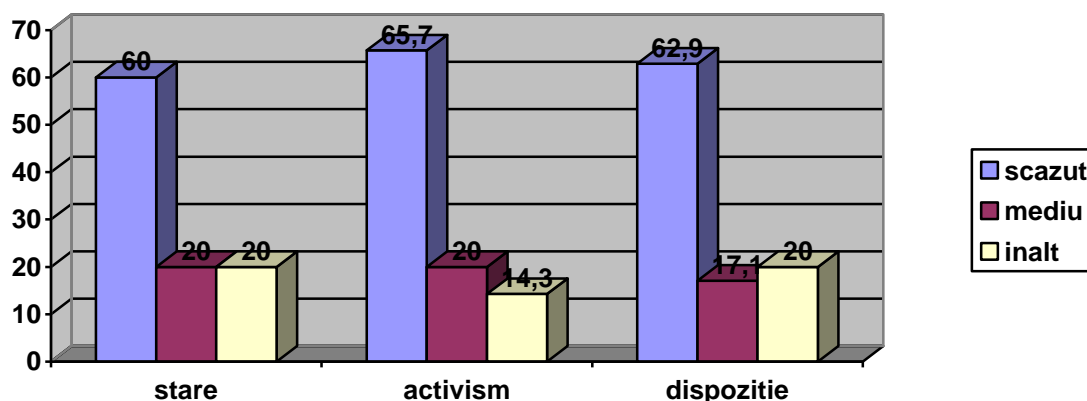


Fig. 5 Distribuția pe nivele a rezultatelor chestionarului „CAH”, %

Indici scăzuți la variabila „stare” au obținut 60%, respectiv ei resimt o stare de oboseală, probleme de sănătate, vitalitate scăzută. Doar 1/5 dintre angajați au scoruri mari, respectiv sunt energici, plini de forțe, sănătoși.

La variabila „activism” datele s-au distribuit în felul următor: 65,7% au o viteză încetinită a reacțiilor / funcțiilor și doar 14,3% se caracterizează prin mobilitate, viteză și promptitudine a reacțiilor și funcțiilor.

Dispoziția proastă este caracteristică pentru 62,9% și doar 1/5 consideră că fondul emoțional pozitiv predomină.

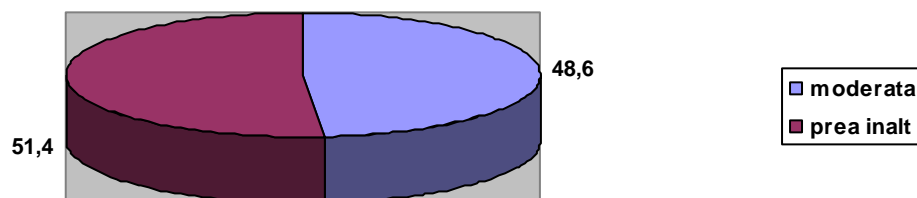


Fig. 6 Distribuția pe nivele a rezultatelor Testului de diagnosticare a motivației către succes (T.Elers), %

Constatăm că nu există subiecți care ar avea o motivație către succes scăzută, totuși doar 48,6% dintre subiecți au o motivație moderată către succes, considerată de autorul testului ca fiind optimă pentru activitate, deoarece permite asumarea de riscuri în limita raționalului. Ceilalți 51,4% au o motivație către succes prea înaltă, ceea ce îi poate determina să-și asume riscuri nejustificate sau să evite unele situații din frica de a nu eșua.

Scopul urmărit în cadrul cercetării constă în identificarea rolului inteligenței emoționale în succesul profesional al lucrătorilor bancari. Din aceste considerente am corelat rezultatele obținute la teste. Am obținut corelații semnificative au fost obținute între următoarele variabile:

- „EQ mare” cu „EQ medie” ($r = -0,615$, $p = 0,01$) și „EQ mică” ($r = -0,663$, $p = 0,01$), ceea ce înseamnă că cu cât mai frecvente sunt situațiile în care angajații bancari dau dovadă de o capacitate înaltă de a soluționa probleme emoționale (prin stăpânirea propriei stări emoționale, prin înțelegerea simțămintelor interioare și a celorlalți, astfel încât să

relaționeze cu alții într-un mod plăcut, matur și prevenitor), cu atât mai puține sunt situațiile în care ei nu sunt apti să facă față situațiilor relaționale.

- „EQ mare” corelează direct proporțional cu „conducere și relații interpersonală” ($r=0,445$, $p=0,01$), deci, angajații cu o înaltă EQ sunt mai satisfăcuți de climatul social și relațiile de muncă, atât sub aspectul relațiilor cu colegii sau cu șeful, cât și sub cel al atmosferei distinse, nonconflictuale.
- „EQ mare” cu „satisfacție generală în muncă” ($r=0,445$, $p=0,01$), cu cât EQ este mai mare, cu atât e mai evidentă tendința de a fi mulțumit de munca pe care o realizează, cât și sub cel al recompenselor pe care le primește pentru activitatea prestată (recompense materiale sau morale) și al climatului interpersonal în care își desfășoară munca.
- „EQ mare” cu „starea” ($r=0,590$, $p=0,01$), deci sănătatea, vivacitatea, capacitatea de efort sunt mai sporite la cei cu EQ înalt.
- „EQ mare” corelează cu „activism” ($r=0,425$, $p=0,01$), adică persoanele cu EQ mai mare au tendința de a fi mai energice, active, capabile să reacționeze prompt la situații.
- „EQ mare” cu „dispoziția” ($r=0,587$, $p=0,01$), fondalul emoțional e mai pozitiv la angajații cu EQ înaltă,
- „EQ mare” corelează invers proporțional cu „necesitatea în siguranță” ($r=-0,627$, $p=0,01$), respectiv cu cât crește valoarea EQ, cu atât gradul de satisfacție a necesității de siguranță este mai mare.
- „EQ mare” corelează invers proporțional cu „necesitatea în respect” ($r=-0,615$, $p=0,01$), deci, se simt mai respectate persoanele care au un nivel mai înalt al EQ.
- „EQ mare” corelează invers proporțional cu „necesitatea în autorealizare” ($r=-0,632$, $p=0,01$), persoanele cu EQ mai înaltă sunt mai mulțumite de gradul de autorealizare.
- „EQ mare” corelează cu „motivația către succes” ($r=0,445$, $p=0,01$), tendința către succes este mai evidentă al persoanele cu EQ mai înalt.

Aceste date ne permit să concluzionăm că *succesul profesional este într-o relație directă cu nivelul inteligenței emoționale, astfel persoanele cu un nivel înalt al inteligenței emoționale se caracterizează printr-o mai mare motivație către succes, satisfacție în muncă, un mai mare grad de satisfacție a necesităților de bază și un activism sporit*. Cum am mai spus, succesul poate fi definit în nenumărate moduri, deoarece fiecare dintre noi avem aspirații diferite. Aceste vise putem să le numim obiective, dacă dorim să le transpunem în realitate. Totuși, pentru a avea succes în activitatea profesională, a-ți îndeplini toate obiectivele propuse, ai nevoie în primul rând de atingerea următorilor factori esențiali:

- *Liniște interioară.* Pacea interioară sau armonia este esențială pentru performanță maximă precum și pentru interacțiunea cu celelalte grupuri umane: prieteni, familie, colegi, clienți, etc. Totul merge foarte bine atunci când persoana este liniștită și nu o macină absolut nimic. Armonia înseamnă de fapt să nu vă compromiteți valorile sau convingerile, să nu acționați împotriva voinței voastre. Lipsa armoniei este cauzată de sentimente sau emoții negative precum: teama, furie, vinovăție, îndoială, resentiment.
- *Sănătate și energie.* A doua componentă a succesului este reprezentată de sănătate și energie. Sănătatea și energia reprezintă starea fizică normală și naturală.
- *Relații personale pozitive.* O calitate esențială a unei persoane normale este abilitatea acesteia de a crea și menține relații de prietenie cu ceilalți oameni. Esența personalității unui om este dezvăluită prin felul în care comunică cu ceilalți și prin modul în care se înțelege cu ei.
- *Libertate financiară.* Obținerea independenței financiare reprezintă poate cel mai important scop și responsabilitate din viața voastră. E o problemă mult prea importantă a fi lăsată la voia sorții. Lipsa banilor crează emoții negative și pot distruge primele trei componente prezentate anterior. Grijele legate de bani diminuează foarte mult potențialul vostru, și a-ti petrece toata ziua vorbind și gîndindu-te că nu ai destui bani nu este un mod sănătos și fericit de a trai. Stabiliti-vă obiective legate de carieră. Munciți și străduiți-vă să realizați cât mai multe lucruri. Invățați mereu lucruri noi care să vă fie folositoare în domeniul în care lucrați! Gîndiți-vă cum vreți să arate viitorul vostru, faceți-vă planul și începeți în a-l realiza!
- *Idealuri și țeluri importante.* Probabil cea mai adîncă dorință a subconștientului nostru este reprezentată de nevoia de sens și scop în viață. Pentru a fi cu adevărat fericiți avem nevoie de un adevărat simț clar al direcției.
- *Autocunoașterea.* Pentru a lucra la capacitate maximă trebuie să știți cine sunteți, să știți de ce gîndiți și acționați în modul în care o faceți. Numai atunci când o să vă înțelegeți și o să vă acceptați pe voi înșivă, vă veți putea îndrepta spre alte domenii ale vieții voastre.
- *Autorealizarea.* Autorealizarea vă dă sentimentul că puteți deveni tot ce vă doriți. Este certitudinea că vă îndreptați spre potențialul vostru maxim ca om. Trebuie să mențineți o atitudine mentală pozitivă, optimistă și veselă, în aproape toate situațiile. Trebuie să vă dezvoltați o personalitate complet integrată, funcțională și matură.

Inteligența emoțională este calea spre succesul profesional. Cel puțin așa afirmă Daniel Goleman în ultima sa carte. De formație psiholog, D. Goleman a predat la Universitatea Harvard și este în prezent președintele societății Emotional Intelligence Services. *"Regulile la muncă sunt pe cale să se schimbe. Suntem judecați cu toții după un nou etalon. Nu mai sunt luate în calcul*

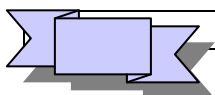
doar inteligența, profesia sau competențele. De acum înainte, managerii ne evaluează calitatea raporturilor pe care le avem cu ceilalți. Indiferent care ar fi domeniul în care muncim, putem să enunțăm criteriile decisive pentru a aprecia valoarea noastră pe piață și, în consecință, viitoarele oportunități de muncă". (6) El insistă asupra importanței dezvoltării acelor competențe, precum conștiința și stăpânirea de sine, motivația, perseverența, respectul pentru celălalt, comunicativitatea, calități esențiale pentru echilibrul afectiv și armonia relațională.

Summary

This article presents a study of the relationship between emotional intelligence and professional success of bank workers. Personnel evaluation or job performance evaluation is an activity that today is experiencing a very wide distribution area. If a few years ago there was a tendency to apply for employment tests of intelligence recently a new type of intelligence gain more ground in the organizational structures, namely emotional intelligence (EQ). Emotional intelligence is the ability of personal identification and effective management of emotions in relation to personal goals. Its finality is to achieve with minimal inter and intra-personal conflicts our goals. Our research conducted on 35 bank workers established that professional success depends on the level of emotional intelligence, so that people with high emotional intelligence are characterized by a higher motivation for success, job satisfaction, a higher degree of satisfaction of basic needs and an increased activism (components of professional success). To be successful is necessary to achieve the next factors: inner peace, health and energy, positive personal relationships, financial freedom, ideals and important goals, self-awareness. Emotional intelligence is the way to professional success.

Bibliografie selectivă:

1. Azzopardi Gilles, Dezvoltați-va inteligenta. București, 2007.
 2. Bogathy Zlotan, Manual de psihologia muncii și organizațională. Editura: Polirom, Iași, ,2004.
 3. Colwell Peter, Cheia succesului. Editura: Polirom, Iași, 2003.
 4. Dalat Ivon, Ghidul reușitei tale profesionale. Editura: Polirom, Iași, 2003.
 5. Goleman Daniel, Inteligența Emoțională. București, 2001.
 6. Goleman Daniel, Boiatzis Richard, Inteligența emoțională in leadership. București, 2007.
 7. Jigău Mihai, Consilierea carierei. Editura: Sigma, București, 2001.
 8. Rocco Mihaela, Creativitate si inteligenta emoțională. Editura: Polirom, Iași 2004.
 9. Tabachiu A. Psihologie ocupațională, București, Ed.U.P.B.,2003.
 10. Ticu Constantin, Evaluarea psihologică a personalului. Editura: Polirom, Iași, 2004.
 11. Wood Robert, Tolley Harry, Inteligența emoțională prin teste – cum să vă evaluați inteligența emoțională. București, 2003.
 12. www.es.wikipedia.org
 13. www.inteligenta-emotionala.ro
 14. www.postuniversitar.ro
 15. www.iceberg.leducat.ro
- Primit 15.09.10.



Diminuarea anxietății școlare la preadolescenți

Racu Iulia, lector la Catedra de Psihologie, UPS „Ion Creangă”

Anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și reprezintă o entitate psihologică ce poate fi descrisă ca o trăire afectivă vagă, difuză, de neliniște, de apăsare, de tensiune, de îngrijorare, de teamă nemotivată, fără un obiect precizat sau disproporționată cu factorii obiectivi care o determină, datoare de inconfort psihic, care la nivel scăzut este necesară acționând ca motivator pentru acțiuni, dincolo de acest nivel când anxietatea depășește un grad de intensitate și durată poate incapacita o persoană afectând viața de zi cu zi, fie că impune anumite restricții, fie că o umbrește cu totul.

Anxietatea școlară ține de procesul instructiv-educativ și reprezintă o manifestare a stării emoționale nefavorabile a copiilor care se traduce printr-un sentiment nedefinit de nesiguranță. Ea se exprimă prin neliniște și agitație sporită în situațiile școlare, așteptarea aprecierii negative din partea învățătorilor și colegilor, neîncredere în sine, neîncrederea în corectitudinea comportamentului și deciziilor proprii, așteptarea dezaprobării și sentimentului inferiorității [3, 6, 7, 9, 11, 12].

Anxietatea școlară în preadolescență cunoaște o frecvență foarte ridicată fiind diagnosticată la preadolescenții testați în raport de 23,07%. În același timp menționăm că anxietatea școlară de intensitate ridicată și durată a fost evidențiată ca fiind mai frecventă la preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani (30,06%). Anxietatea școlară se manifestă inițial în mediul școlar, în relațiile preadolescentului cu profesorii, elevii și grupul și are efecte negative asupra activității de învățare prin: încetinirea ritmului de învățare, apariția lacunelor în cunoștințe, evitarea oricărui efort de îndeplinire individuală a sarcinilor, aversiune față de învățatură, scăderea nivelului de aspirație, insucces școlar urmat de scăderea performanței școlare. Schimbările enumerate comportă un impact nefavorabil și neprielnic asupra personalității preadolescentului și asupra diferitor sfere de viață în care preadolescentul este implicat.

În această ordine de idei este absolut necesar ca anxietatea școlară să fie eliminată cât mai curând posibil de la momentul apariției pentru a evita favorizarea apariției fobiei școlare și sociale, sau în scopul preîntâmpinării instaurării anxietății ca o formațiune stabilă de personalitate.

În scopul diminuării și combaterii anxietății școlare am elaborat și am implementat un program de intervenție psihologică formativă.

Intervenția psihologică reprezintă un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice care urmărește diminuarea anxietății școlare și consecințelor acesteia prin

intermediul optimizării autocunoașterii dezvoltării emoționale și a personalității preadolescentului.

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

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

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

Principiile fundamentale care au stat la baza elaborării programului de intervenție psihologică sunt: principiul unității corecției și diagnosticării, principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică, principiul experienței „aici și acum”, principiul competenței active, principiul valorificării potențialului personalității, principiul orientării spre necesitățile și solicitările preadolescenților, principiul implicării active a preadolescentului, principiul facilitării și stimulării creșterii continue.

Programul de intervenții psihologice elaborat și realizat are 4 caracteristici esențiale în baza cărora preadolescenții au fost ajutați să-și stăpânească și să-și controleze fricile, neliniștile și anxietățile legate de contextul școlar prin descărcarea tensiunilor și reenergizarea organismului, reducerea sensibilității emoționale, stimularea expresivității și creativității, trăirea stărilor afective pozitive, formarea unor reacții și răspunsuri comportamentale potrivite și sănătoase față de stimulii anxiogeni, activarea și optimizarea capacităților de autocunoaștere, relaționare și comunicare interpersonală, dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine ca o persoană unică și valoroasă și exersarea modelelor de comportament încrezut. Principalele caracteristici sunt: activitățile au un caracter practic; activitățile stimulează discuțiile; activitățile sunt distractive și au un mare potențial educativ; și activitățile pot fi adaptate.

În activitățile de intervenție psihologică implementate am practicat o diversificare de stiluri de comunicare, de tehnici, procedee și modalități de lucru elaborate în conformitate cu orientările psihologice de bază, dintre care vom enumera:

1) tehnicile expresiv-creative (desenul, fantezia, colajul, realizarea de povești și povestiri, caruselul emoțiilor, elemente din terapia prin joc, exercițiul dramaterapeutic, exprimarea prin mișcare, exprimarea prin dans, improvizația muzicală);

2) exerciții de conștientizare cu suport imaginativ și de restructurare cognitivă (tehnica fanteziei ghidate, tehnici de diminuare și integrare);

3) exerciții de conștientizare corporală (trainingul sau antrenamentul autogen, relaxarea progresivă Jacobson) [1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 13].

În experimentul formativ au fost incluși 24 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 10 – 12 ani, a câte 12 în grupul de control și grupul experimental. Limita numărului de copii a fost impusă de cerințele de organizare a grupului de diminuare a anxietății și psihoterapie care recomandă ca numărul maxim de membri să fie 12. Pentru grupul experimental au fost selectați preadolescenți din mai multe clase care manifestau un grad ridicat de anxietate școlară. Selecția s-a realizat anume în acest mod, încercându-se astfel crearea unui grup nou care să nu se construiască pe structuri grupale mai vechi. În mod similar a fost constituit și grupul de control. Grupurile au fost neomogene, fiind alcătuite din băieți și fete.

Intervențiile psihologice au fost realizate cu o frecvență de două ori pe săptămână în decurs de cinci luni, astfel numărul total a constituit 32 de activități. Durata unei activități a fost între 1 și 3 ore.

Pentru a estima efectul produs asupra eșantionului experimental prin intermediul programului psihologic complex de diminuare a anxietății școlare elaborat și implementat în ultima etapă a cercetării noastre, am administrat următoarele tehnici și chestionare: Scala de Manifestare a Anxietății la copii, Inventarul de expresie a Anxietății ca Stare și Trăsătură pentru copii, Scala Anxietății A. Prihojan, Tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips și Chestionarul pentru copii CPQ.

Investigarea multilaterală a datelor obținute de preadolescenții de 10 – 12 ani va fi realizată în următoarele 2 direcții: 1) compararea și evidențierea diferențelor obținute între: preadolescenții grupului de control și preadolescenții grupului experimental și 2) în scopul evaluării eficacității efectelor de diminuare a anxietății vom compara rezultatele obținute de preadolescenții grupului experimental/retest cu rezultatele preadolescenților cu nivel moderat de anxietate școlară.

Prima direcție. Rezultatele obținute în urma aplicării testelor la preadolescenții din grupul de control și la preadolescenții din grupul experimental de 10 – 12 ani sunt prezentate în continuare.

Pentru compararea nivelului anxietății caracteristic preadolescenților de 10 – 12 ani din grupul de control și la preadolescenții din grupul experimental vom urmări scorurile la Scala de Manifestare a Anxietății la copii:

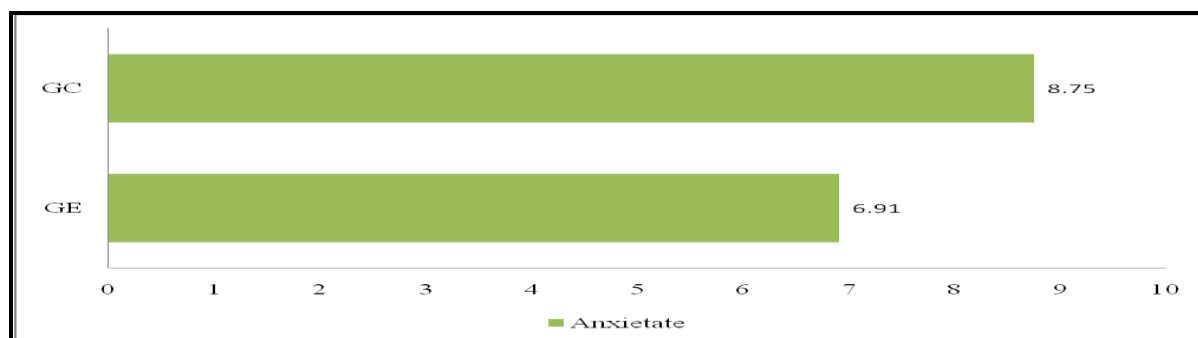


Fig. 1. Valori medii pentru preadolescenții din GC și preadolescenții GE după Scala de Manifestare a Anxietății la Copii

Prezentarea grafică a rezultatelor experimentale obținute de preadolescenți indică deosebiri între rezultatele medii ce exprimă manifestarea anxietății în grupul de control și grupul experimental. Rezultatele medii obținute de preadolescenții din cele două grupuri sunt următoarele: GC – 8,75 (un. medii) și GE – 6,91 (un. medii). Am aplicat testul Mann-Whitney pentru a determina dacă există sau nu diferențe între grupul de control și grupul experimental. Testul Mann-Whitney indică diferențe semnificative între rezultatele grupului de control și grupului experimental la pragul $p=0,05$ cu rezultate mai mici pentru preadolescenții din grupul experimental.

Aceste date ne permit să constatăm că preadolescenții din grupul experimental, spre deosebire de semenii lor din grupul de control manifestă nivel moderat de anxietate. Ei au devenit mai liniștiți, calmi și temperați. În situațiile dificile și noi ei încearcă să-și regleze emoțiile, îngrijorarea și incertitudinea pe care le resimt prin transformarea trăirilor negative în stări emoționale pozitive, prin intermediul tehnicilor de înlăturare a încordării psihoemoționale și modelelor de comportament încrezut însușite în cadrul activităților special organizate. Dar totuși aceste manifestări nu sunt reacții pe deplin constante și uneori au un caracter situativ.

Pentru a vizualiza diferențele obținute de preadolescenții din grupul de control și grupul experimental la anxietatea – stare și anxietatea – trăsătură vom ilustra rezultatele obținute prin următoarea diagramă:

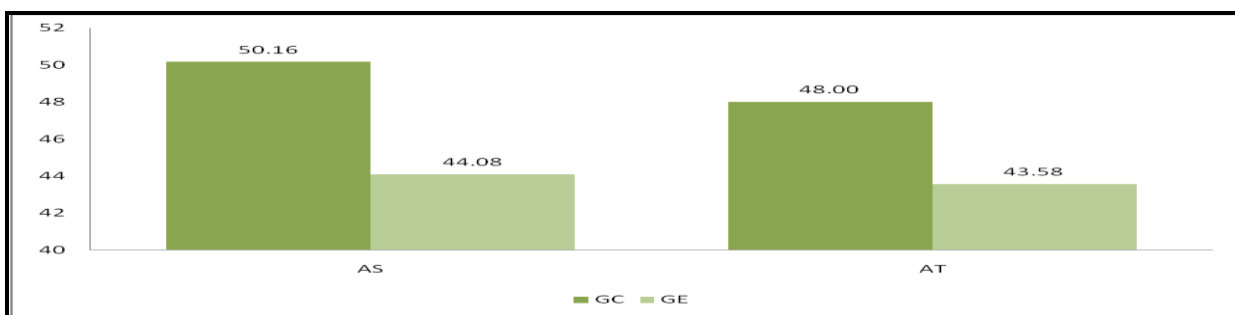


Fig. 2. Valori medii pentru preadolescenții din GC și preadolescenții din GE după Inventarul de expresie a Anxietății ca Stare și Trăsătură pentru copii

Drept urmare a aplicării Inventarului de expresie a Anxietății ca Stare și Trăsătură pentru copii observăm schimbări evidente și substanțiale survenite în rezultatele la anxietate – stare și anxietate – trăsătură pentru preadolescenții din grupul experimental comparativ cu cei din grupul de control (AS: GC – 50,16 un. medii; GE – 44,08 un. medii și AT: GC – 48,00 un. medii; GE – 43,58 un. medii). Diferențe statistice semnificative sunt prezente atât pentru anxietatea – stare ($p=0,05$) cât și pentru anxietatea trăsătură ($p=0,05$), cu rezultate mai mici pentru preadolescenții din grupul experimental.

Preadolescenții din grupul de control care nu au participat la activitățile special organizate în vederea diminuării anxietății școlare nu manifestă schimbări în anxietatea pe care o retrăiesc, în timp ce preadolescenții din celălalt grup (experimental) manifestă un nivel mai jos de anxietate – stare și anxietate – trăsătură. Trăirea stărilor afective pozitive, sentimentul unității cu ceilalți membri ai grupului, satisfacerea necesității de comunicare cu semenii, de confirmare și stimulare în grup a cunoștințelor pozitive despre propria persoană, a încrederii în sine, a importanței personale pentru ceilalți, recunoașterea capacităților și resurselor personale a determinat reducerea anxietății – stare și anxietății – trăsătură.

În graficul ce urmează vom prezenta rezultatele obținute de preadolescenții din grupul de control și grupul experimental la Scala Anxietății A. Prihojan.

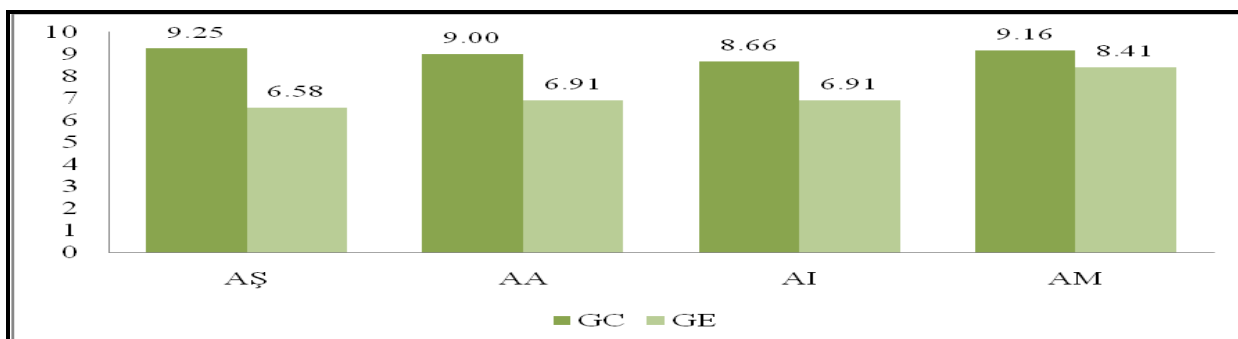


Fig. 3. Valori medii pentru preadolescenții din GC și preadolescenții din GE după Scala Anxietății A. Prihojan

Drept consecință a analizei rezultatelor prezentate constatăm schimbările survenite în diminuarea tuturor tipurilor de anxietate la preadolescenții din grupul experimental, în comparație cu preadolescenții din grupul de control. Atestăm că valorile preadolescenților din grupul experimental se reduc: la anxietatea școlară 9,25 (un. medii) – GC, 6,58 (un. medii) – GE, la anxietatea de autoapreciere 9,00 (un. medii) – GC și 6,91 (un. medii) – GE, la anxietatea interpersonală 8,66 (un. medii) – GC și 6,91 (un. medii) – GE și la anxietatea magică – 9,16 (un. medii) – GC, 8,41 (un. medii) – GE.

Diferențe statistic semnificative au fost constatate pentru anxietatea școlară ($p=0,05$), pentru anxietatea de autoapreciere ($p=0,05$) și anxietatea interpersonală ($p=0,05$) cu scoruri mai mici pentru preadolescenții din grupul experimental. Pentru indicii la anxietate magică nu au fost stabilite diferențe statistic semnificative între cele două grupe.

Preadolescenții din grupul experimental încep să conștientizeze trăiri noi și pozitive în diferite contexte ale vieții școlare și sociale. Pe lângă neliniște, agitație și anxietate care le-au fost caracteristice, ei descoperă și experimentează stări psihice pozitive ca bucuria, fericirea, satisfacția, curajul, seninătatea și sentimente de încredere. În reacțiile preadolescentului însă mai continuă să persiste, dar în măsură mai mică sensibilitatea, emotivitatea, neîncrederea în corectitudinea comportamentelor adoptate, așteptarea respingerii din partea profesorilor și semenilor și sentimentul inferiorității.

Mediile obținute de preadolescenții din grupul de control și preadolescenții din grupul experimental la factorii decisivi în anxietatea școlară sunt ilustrate în continuare:

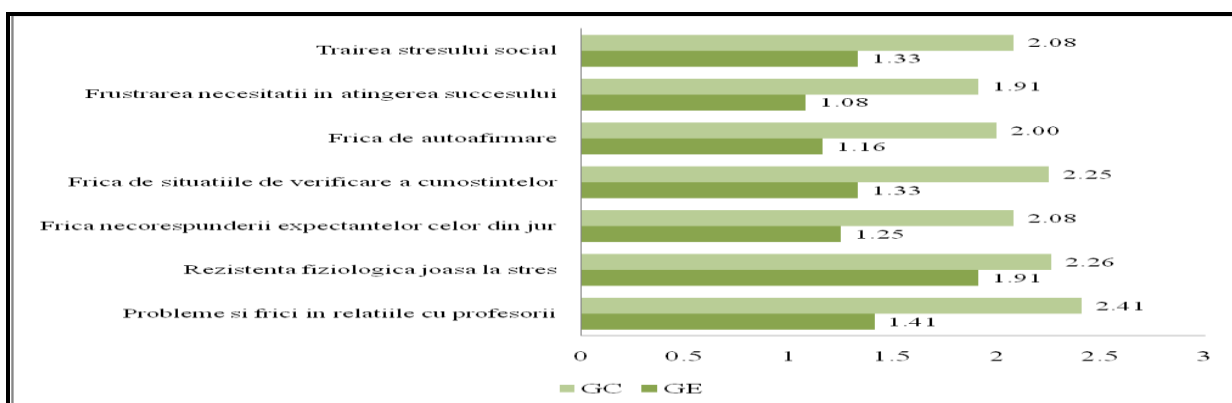


Fig. 4. Scorurile medii pentru preadolescenții din GC și preadolescenții din GE după tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips

Compararea rezultatelor medii pentru preadolescenții din grupul de control și cei din grupul experimental privind factorii ce condiționează anxietatea școlară ne demonstrează că valorile preadolescenților din grupul experimental descresc după cum urmează: trăirea stresului social: preadolescenții din GC – 2.08 un. medii, preadolescenții din GE – 1,33 un. medii;

frustrarea necesității în atingerea succesului: preadolescenții din GC – 1,91 un. medii, preadolescenții din GE – 1,08 un. medii; frica de autoafirmare: preadolescenții din GC – 2,00 un. medii, preadolescenții din GE – 1,16 un. medii; frica de situațiile de verificare a cunoștințelor: preadolescenții din GC – 2,25 un. medii, preadolescenții din GE – 1,33 un. medii; frica necorespunderii expectanțelor celor din jur: preadolescenții din GC – 2,08 un. medii, preadolescenții din GE – 1,25 un. medii; rezistența fiziologică joasă la stres: preadolescenții din GC – 2,26 un. medii, preadolescenții din GE – 1,91 un. medii și probleme și frici în relațiile cu profesorii: preadolescenții din GC – 2,41 un. medii, iar preadolescenții din GE – 1,41 un. medii.

Analiza statistică a acestor rezultate indică diferențe semnificative pentru 6 din 7 factori: la trăirea stresului social ($p=0,05$), la frustrarea necesității în atingerea succesului ($p=0,05$), la frica de autoafirmare ($p=0,05$), la frica de situațiile de verificare a cunoștințelor ($p=0,05$), la frica necorespunderii expectanțelor celor din jur ($p=0,05$) și la probleme și frici în relațiile cu profesorii ($p=0,05$). Excepție este rezistența fiziologică joasă la stres unde diferențele obținute sunt prezente, dar încă nu sunt statistic semnificative.

Formarea sentimentului succesului, dezvoltarea curajului, acceptarea de sine, dezvoltarea componentelor de bază a conștiinței de sine, atitudine mai pozitivă față de critică, experimentarea asertivității și expresivității în relațiile cu profesorii au atenuat anxietatea școlară la preadolescenții din grupul experimental.

În continuare vom examina rezultatele obținute de preadolescenții din grupul de control și grupul experimental la Chestionarul pentru copii CPQ:

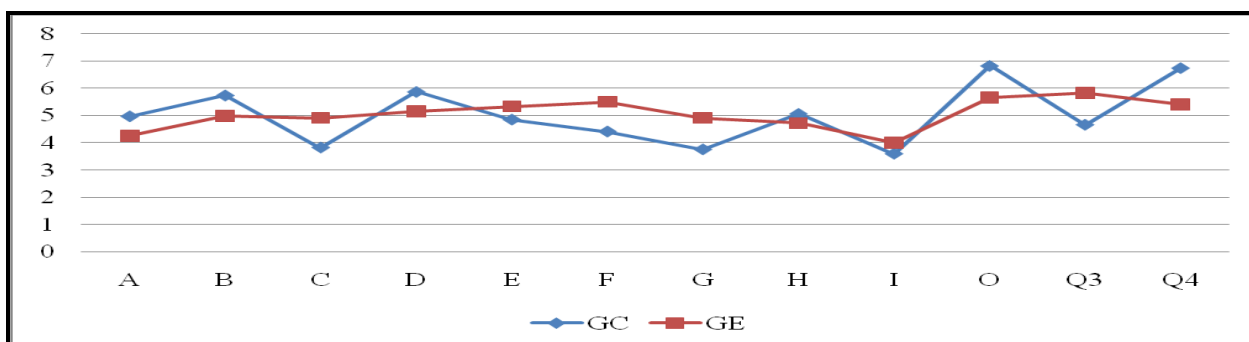


Fig. 5. Valorile medii pentru preadolescenții din GC și preadolescenții din GE după Chestionarul pentru copii CPQ

Expunerea grafică a rezultatelor indică o creștere ușoară a scorurilor medii la preadolescenții incluși în grupul experimental pentru următorii factori: Factorul C: Instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională (3,82 un. medii GC și 4,91 un. medii GE), Factorul E: Supunere vs. dominanța (4,85 un. medii GC și 5,33 un. medii GE), Factorul F: Îngrijorare vs.

nepăsare (4,41 un. medii GC și 5,50 un. medii GE), Factorul G: Supraeu slab vs. forța supraeului (3,75 un. medii GC și 4,91 un. medii GE), Factorul I: Harria vs. premsia (3,59 un. medii GC și 4,00 un. medii GE), Factorul Q3: Sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic (4,66 un. medii GC și 5,83 un. medii GE) și o descreștere lejeră a scorurilor medii pentru factorii: Factorul A: Schizotimie vs. ciclotimie (4,97 un. medii GC și 4,25 un. medii GE), Factorul B: Inteligența (5,74 un. medii GC și 4,98 un. medii GE), Factorul D: Indiferență vs. excitabilitate (5,87 un. medii GC și 5,16 un. medii GE), Factorul H: Thredia vs. parmia (5,06 un. medii GC și 4,72 un. medii GE), Factorul O: Încredere vs. tendință spre culpabilitate (6,83 un. medii GC și 5,66 un. medii GE) și Factorul Q4: Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată (6,75 un. medii GC și 5,41 un. medii GE).

Prelucrarea statistică a rezultatelor preadolescenților din grupul experimental și cei de grupul de control ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative la factorii ce țin de neliniște, îngrijorare și anxietate: Factorul F: Îngrijorare vs. nepăsare ($p=0,05$), Factorul O: Încredere vs. tendință spre culpabilitate ($p=0,05$) și Factorul Q4: Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată ($p=0,01$). Au intervenit schimbări favorabile și în personalitate ca tot întreg fapt confirmat prin diferențe statistic semnificative la factorii: Factorul C: Instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională ($p=0,05$); Factorul G: Supraeu slab vs. forța supraeului ($p=0,05$) și Factorul Q3: sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic ($p=0,05$). Schimbările menționate în personalitatea preadolescentului au determinat și ele descreșterea nivelului de anxietate.

Generalizând rezultatele obținute după aplicarea Chestionarului pentru copii CPQ atestăm că preadolescenții din grupul experimental spre deosebire de preadolescenții din grupul de control sunt mai liniștiți, destinși, optimiști, îndrăzneți și cu o reactivitate emoțională moderată. Aceste transformări se datorează formării abilității de autoreglare emoțională și descoperirii propriilor trăsături și capacități.

A doua direcție de analiză precum am menționat o constituie investigarea comparativă a rezultatelor preadolescenților din grupul experimental și rezultatelor preadolescenților cu nivel moderat de anxietate.

Analiza comparativă dată a fost efectuată în scopul elucidării profunzimii efectelor compensatorii pe care le-am obținut.

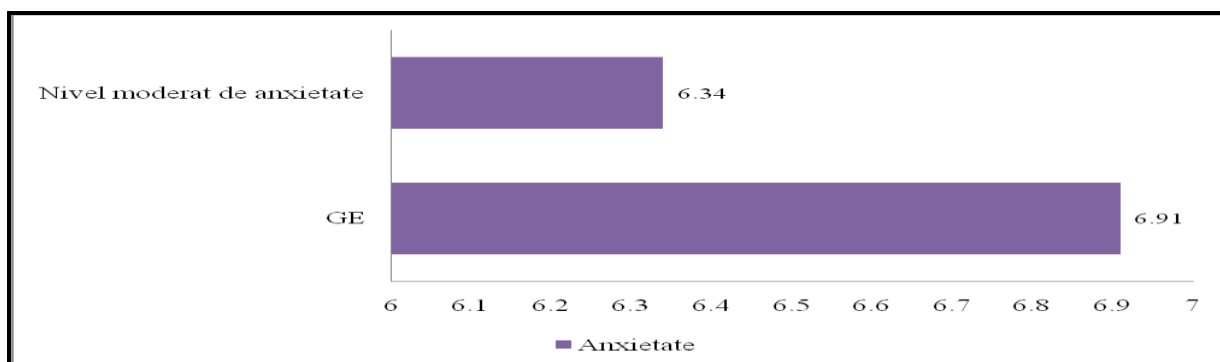


Fig. 6. Valori medii pentru preadolescenții din GE și preadolescenții cu nivel moderat de anxietate după Scala de Manifestare a Anxietății la Copii

La compararea scorurilor medii pentru preadolescenții din grupul experimental și preadolescenții cu nivel moderat de anxietate se evidențiază o tendință de apropiere a valorilor medii la indicii de anxietate. Rezultat mai înalt se constată pentru grupul experimental ceea ce ne vorbește despre efecte compensatorii pozitive dar nu deplin în reducerea gradului de anxietate. Am reușit să diminuăm dar până la un nivel moderat cu indicii mai mari decât rezultatul la preadolescenții cu acest nivel care nu au participat în experimentul formativ.

Rezultate similare am obținut și pentru anxietatea – stare și anxietatea trăsătură.

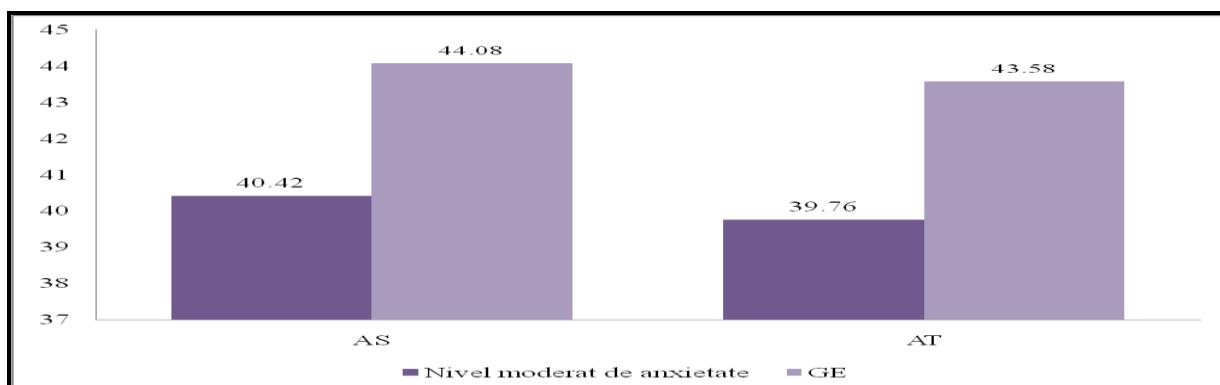


Fig. 7. Valori medii pentru preadolescenții din GE și preadolescenții cu nivel moderat de anxietate după Inventarul de expresie a Anxietății ca Stare și Trăsătură pentru copii

Preadolescenții cu nivel moderat de anxietate prezintă scoruri medii mai joase pentru AS și AT (40,42 un. medii și 39,76 un. medii) comparativ cu preadolescenții din grupul experimental (44,08 un. medii și 43,58 un. medii). Deși scorurile medii pentru anxietatea – stare și anxietatea – trăsătură sunt distanțate putem afirma că ambelor grupe de preadolescenți le este caracteristic un nivel moderat de anxietate – stare și anxietate – trăsătură. Și în acest caz datele investigării ne indică că nu am reușit să diminuăm puternic anxietatea și să atingem la preadolescenții din grupul experimental un nivel moderat de anxietate cu tendință spre cel redus specific preadolescenților care nu au participat la experimentul formativ.

În continuare vom examina deosebirile de medii la aceleași grupe de preadolescenți la Scala Anxietății A. Prihojan:

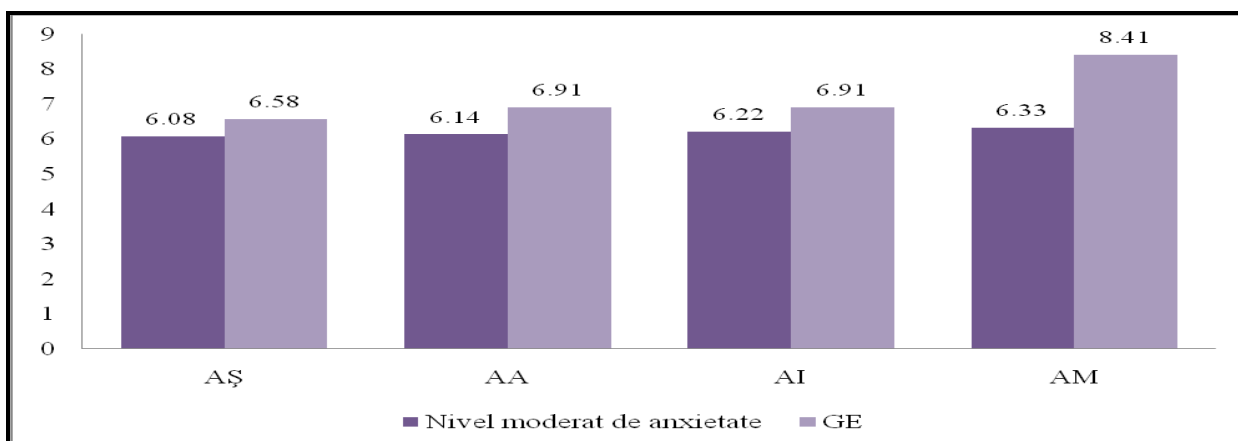


Fig. 8. Valori medii pentru preadolescenții din GE și preadolescenții cu nivel moderat de anxietate după Scala Anxietății A. Prihojan

În graficul prezentat se atestă următoarea distribuție de rezultate pentru preadolescenții din cele două grupe: pentru anxietate școlară 6,08 un. medii preadolescenții cu nivel moderat de anxietate din grupul experimental, 6,58 un. medii preadolescenții din grupul experimental, pentru anxietate de autoapreciere 6,14 un. medii preadolescenții cu nivel moderat de anxietate, 6,91 preadolescenți din grupul experimental, pentru anxietate interpersonală 6,22 un. medii preadolescenții cu nivel moderat de anxietate și 6,91 un. medii preadolescenții din grupul experimental și pentru anxietate magică 6,33 un. medii preadolescenți cu nivel moderat de anxietate și 8,41 un. medii preadolescenți din grupul experimental.

Analiza statistică a rezultatelor prin testul Mann-Whitney ne-a permis identificarea diferențelor semnificative între preadolescenții din grupul experimental și preadolescenții cu nivel moderat de anxietate la anxietate magică $p=0,05$, cu scoruri medii mai înalte pentru preadolescenții din grupul experimental.

Pentru celelalte tipuri de anxietate este caracteristică tendința de apropiere a rezultatelor preadolescenților din grupul experimental de rezultatele preadolescenților cu nivel moderat de anxietate fapt ce confirmă că preadolescenții din grupul experimental nu reușesc să se apropie de nivelul redus lor fiind caracteristic descreșterea rezultatelor de la nivelul ridicat spre cel moderat de anxietate. Din nou menționăm efectele compensatorii parțiale pentru copiii din grupul experimental.

Datele cercetării pentru tehnica de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips s-au repartizat în felul următor:

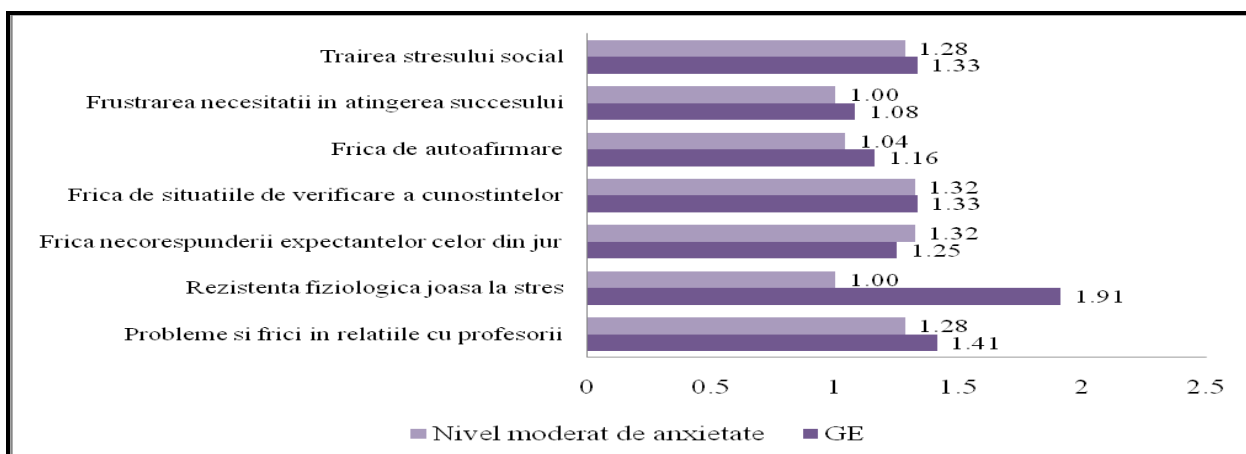


Fig. 9. Scorurile medii pentru preadolescenții din GE și preadolescenții cu nivel moderat de anxietate după metoda de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips

Analiza comparativă a rezultatelor grafice ne permite să afirmăm că scorurile medii obținute de preadolescenții din grupul experimental sunt apropiate de scorurile medii ale preadolescenților cu nivel moderat de anxietate unde nu au fost constatate diferențe statistice semnificative la următorii factori: trăirea stresului social (preadolescenții din GE – 1,33 un. medii, preadolescenții cu nivel moderat de anxietate 1,28 un. medii), frustrarea necesității în atingerea succesului (preadolescenții din GE – 1,00 un. medii, preadolescenții cu nivel moderat de anxietate 1,08 un. medii), frica de autoafirmare (preadolescenții din GE – 1,16 un. medii, preadolescenții cu nivel moderat de anxietate 1,04 un. medii), frica de situațiile de verificare a cunoștințelor (preadolescenții din GE – 1,33 un. medii, preadolescenții cu nivel moderat de anxietate 1,32 un. medii), frica necorespunderii expectanțelor celor din jur (preadolescenții din GE – 1,32 un. medii, preadolescenții cu nivel moderat de anxietate 1,25 un. medii) și probleme și frici în relațiile cu profesorii (preadolescenții din GE – 1,41 un. medii, preadolescenții cu nivel moderat de anxietate 1,28 un. medii).

Pentru factorul rezistența fiziologică joasă la stres valorile medii sunt diferite preadolescenții din GE 1,91 (un. medii), preadolescenți cu nivel moderat de anxietate 1,00 (un. medii). Diferențe statistice semnificative s-au înregistrat la $p=0,05$. Remarcăm că am reușit să diminuăm scorurile privind factorii ce impulsionează anxietatea școlară la copiii din grupul experimental numai în parte până la valori caracteristice nivelului moderat.

În final vom examina rezultatele obținute la Chestionarul pentru copii CPQ de preadolescenții din grupul experimental și preadolescenții cu nivel moderat de anxietate:

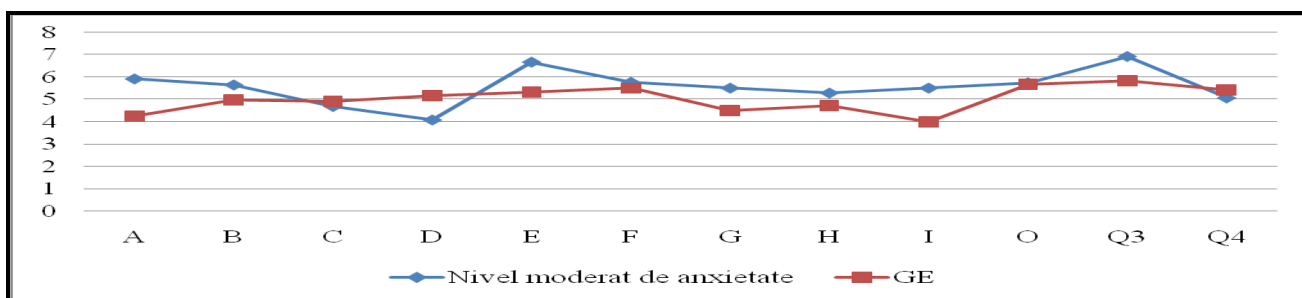


Fig. 10. Valorile medii pentru preadolescenții din GE și preadolescenții cu nivel moderat de anxietate după Chestionarul pentru copii CPQ

Rezultatele obținute de preadolescenții din grupul experimental și preadolescenții cu nivel moderat de anxietate sunt amplasate apropiat unele de altele în cazul următorilor factori: Factorul B: Inteligența (4,98 un. medii – preadolescenții din GE, 5,64 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate), Factorul C: Instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională (4,91 un. medii – preadolescenții din GE, 4,68 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate), Factorul D: Indiferență vs. excitabilitate (5,16 un. medii – preadolescenții din GE, 4,08 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate). Factorul F: Îngrijorare vs. nepăsare (5,50 un. medii – preadolescenții din GE, 5,76 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate), Factorul G: Supraeu slab vs. forța supraeului (4,50 un. medii – preadolescenții din GE, 5,50 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate), Factorul H: Thredia vs. parmia (4,72 un. medii – preadolescenții din GE, 5,28 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate), Factorul O: Încredere vs. tendință spre culpabilitate (5,66 un. medii – preadolescenții din GE, 5,74 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate) și Factorul Q4: Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată (5,41 un. medii – preadolescenții din GE, 5,06 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate).

În același timp, pentru 5 factori s-au stabilit diferențe de medii: Factorul A: Schizotimie vs. ciclotimie (4,25 un. medii – preadolescenții din GE, 5,91 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate), Factorul D: Indiferență vs. excitabilitate (5,16 un. medii – preadolescenții din GE, 4,08 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate), Factorul E: Supunere vs. dominanța (5,33 un. medii – preadolescenții din GE, 6,66 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate), Factorul I: Harria vs. premisia (4,00 un. medii – preadolescenții din GE, 5,00 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate), și Factorul Q3: Sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic (5,83 un. medii – preadolescenții din GE, 6,91 un. medii – preadolescenții cu nivel moderat de anxietate).

Prelucrarea statistică a rezultatelor confirmă acest fapt. Astfel au fost constatate diferențe statistic semnificative la Factorul A: Schizotimie vs. ciclotimie ($p=0,05$), Factorul D: Indiferență

vs. excitabilitate ($p=0,01$), Factorul E: Supunere vs. dominanța ($p=0,05$), Factorul I: Harria vs. premsia ($p=0,01$), Factorul Q3: Sentiment de sine slab vs. sentiment de sine puternic ($p=0,05$).

Conform celor expuse menționăm din nou că rezultatele medii a preadolescenților din grupul experimental se apropie de cele ale preadolescenților cu nivel moderat de anxietate la factorii: Factorul B: Inteligența, Factorul C: Instabilitate emoțională vs. stabilitate emoțională Factorul D: Indiferență vs. excitabilitate, Factorul F: Îngrijorare vs. nepăsare Factorul G: Supraeu slab vs. forța supraeului, Factorul H: Thredia vs. parmia, Factorul O: Încredere vs. tendință spre culpabilitate și Factorul Q4: Tensiune ergică slabă vs. tensiune ergică ridicată. Însă în același timp constatăm că preadolescenții din grupul experimental spre deosebire de semenii săi cu nivel moderat de anxietate manifestă o rezonanță afectivă mai scăzută, control și maturizare afectivă situațională, negativism, suspiciune, neliniște, excitabilitate, sentimentalism, conflicte interne, absența intuiției în relațiile interpersonale și necesită susținere afectivă.

Astfel putem susține că în rezultatul realizării intervențiilor psihologice am reușit să echilibrăm fragmentat stările emoționale ale preadolescenților. Nivelul ridicat de anxietate a fost diminuat parțial în unele cazuri până la valorile preadolescenților cu nivel moderat de anxietate, în alte cazuri cu descreșterea statistic semnificativă a valorilor nivelului ridicat spre nivelul moderat de anxietate.

Rezultatele expuse ne permit să formulăm următoarele concluzii:

1. Preadolescenții din grupul experimental au obținut rezultate care indică un nivel mai scăzut de anxietate (anxietate – stare, anxietate – trăsătură, anxietate școlară, anxietate de autoapreciere și anxietate interpersonală) comparativ cu preadolescenții din grupul de control. În comportamentul acestor preadolescenți am conturat următoarele modificări: se atenuază instabilitatea, excitabilitatea, emotivitatea, nervozitatea, tensiunea psihică, sentimentalismul, tendința de culpabilitate și descurajarea. Acești preadolescenți ajung să fie mai calmi, temperați, stăpâni pe sine, încrezuți, adaptabili, cu un tonus psihic mai pozitiv și sunt dispuși să-și controleze emoțiile.

2. Preadolescenții din grupul de control nu manifestă schimbări importante în ceea ce privește toate tipurile de anxietate, ca excepție se prezintă doar anxietatea – trăsătură, care odată cu maturizarea se permanentizează în structura personalității preadolescentului.

3. Prin activitățile de intervenție psihologică diminuarea anxietății la preadolescenții din grupul experimental este posibilă numai parțial de la nivelul ridicat până la nivelul moderat. Astfel nu am reușit să atenuăm anxietatea (anxietatea – stare, anxietatea – trăsătură, anxietatea

școlară, anxietatea de autoapreciere și anxietatea interpersonală) până la nivelul redus considerat optimal și necesar ca motivator în activitățile desfășurate.

4. Rezultatele evidențiază că aplicarea unui program psihologic de diminuare a anxietății școlare și a repercusiunilor acesteia influențează pozitiv dezvoltarea emoțională și a personalității preadolescentului în întregime, ceea ce contribuie la reducerea anxietății școlare.

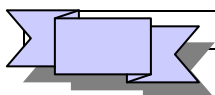
Summary

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

Bibliografie

1. Brunel H. Cum să te relaxezi repede și plăcut. Douăzeci și două de rețete. tr. de A. Ardeleanu. București: TREI, 2003. 168 p.
2. Choque J. ABC-ul relaxării. tr. de G. Țițeica. București: Corint, 2003. 138 p.
3. Eckersleyd J. Copilul anxios. Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005. 111 p.
4. Holdevici I. Psihoterapia anxietății. București: Dual Tech, 2002. 400 p.
5. Huber W. Psihoterapiile. tr. de I. Dafinoiu. București: Științifică Tehnică, 1997. 307 p.
6. Neagoe M., Iordan A. Psihopedagogia adaptării și problematica anxietății școlare. București: Fundației Humanitas, 2002. 310 p.
7. Микляева А., Румянцева П. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 328 с.
8. Прихожан А. Психокоррекционная работа с тревожными детьми В: Активные методы в работе школьного психолога. Москва: АПН СССР, 1989. с. 32 – 56.
9. Прихожан А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: МОДЭК МПСИ, 2000. 304 с.
10. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. Под ред. И. Дубровиной. 6-е изд. Москва: Академический Проект, 2002. 128 с.
11. Якобсон П. Изучение чувств у детей и подростков. Москва: Академия Педагогических Наук РСФСР, 1961. 214 с.
12. Phillips B. School Stress and Anxiety. New York: Human Science Press, 1978. 165 p.
13. Психотерапия детей и подростков. Под ред. Ф. Кендалла. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 432 с.

Primit 04.10.10.



REMEDIEREA PSIHOLICĂ A DIFICULTĂȚILOR DE RELAȚIONARE INTERPERSONALĂ LA PREADOLESCENȚII CONTEMPORANI

Jelescu Petru, dr. hab. în psihol. prof. univ., UPS „I. Creangă”

Beșleaga Diana, doctorand UPS „I. Creangă”, DGETS Chișinău

La etapa actuală, în condițiile tranziției la economia de piață, când are loc ruinarea anumitor structuri, tradiții, valori etc., când se mărește rata migrației, șomajului, divorțului etc., s-a acutizat vădit și problema dificultăților de relaționare interpersonală, în special în vârsta preadolescentă. Experiența relațiilor cu alte persoane, cu adulții sau semenii, reprezintă fundamentul pentru dezvoltarea adecvată a personalității preadolescentului. Vârsta preadolescentă, fiind percepută și tratată de unii ca o perioadă a dificultăților și contradicțiilor, iar de alții ca vârstă a marilor transformări bio-psiho-socio-culturale, este foarte sensibilă la diverse tulburări ale relațiilor interpersonale [4, 8, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35]. Trecerea de la copilărie la maturitate are loc în această perioadă destul de anevoios, cu mari metamorfoze, transformări. Tipurile de relații se complică progresiv, preadolescentul integrându-se tot mai mult în grupul de semeni prin exprimarea identității proprii și prin exprimarea identității față de adulți. După cum susține E. Erikson, are loc însușirea rolurilor sociale, iar în caz contrar difuzia lor [38].

Pentru a identifica preadolescenții care întâmpină dificultăți de relaționare interpersonală și a organiza, ulterior, experimentul formativ cu ei, am realizat, mai întâi, în toamna anului 2008, experimentul de constatare la care au participat 138 preadolescenți din două instituții de învățământ preuniversitar: LT „M. Sadoveanu” (63 de elevi) și LT „G. Latină” (75 de elevi) din mun. Chișinău. Au fost investigați, de asemenea, profesorii LT „M. Sadoveanu” ce predau în aceste clase (total 13) și părinții preadolescenților incluși în experimentul de constatare (total 100). Scopul experimentului de constatare a fost de a stabili particularitățile relațiilor interpersonale la preadolescenții de 12-13 ani în condițiile schimbării rolurilor sociale la etapa actuală în Republica Moldova. Întru realizarea acestui scop, au fost utilizate următoarele metode: Testul sociometric, chestionarul Leary, chestionarul relațiilor interpersonale (FIRO-B), testul Thomas- Kilmann, chestionarul de personalitate FPI, testul „ADOR”, chestionarul pentru părinți Varga – Stolin, „Ancheta de observare a elevului” pentru profesori [6, 3, 31, 40, 42, 43, 41].

Datele obținute în experimentul de constatare au demonstrat că preadolescenții investigați au mari probleme de stabilire și menținere a relațiilor interpersonale adecvate din cauza atitudinii autoritare, egoiste, de suspiciune, a strategiei de evitare sau de confruntare, a tendinței în evitarea

de a lua decizii și de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile sale, a trebuinței scăzute de a stabili relații afective cu alții, a tendinței de dominare, a emotivității și labilității emoționale înalte, a lipsei calmului și sincerității etc. și nu, în ultimul rând, de prezența neîncrederii în sine. Concomitent, ei mărturisesc că în relațiile lor cu părinții aceștia nu de puține ori manifestă ostilitate, directivitate, inconsecvență, neatenție etc. Părinții, la rândul lor, nu bănuiesc despre toate acestea, considerând că în relațiile cu odraslele sale ei manifestă cooperare, înțelegere, acceptare ș.a.m.d.

Întru ameliorarea dificultăților cu care se confruntă preadolescenții investigați în ceea ce privește relațiile lor interpersonale, am recurs la organizarea și desfășurarea experimentului formativ. Pentru aceasta, am elaborat un **Program de intervenție psihopedagogică** de depășire a acestor dificultăți „*Eu și lumea înconjurătoare*”. Acest Program reprezintă un sistem de exerciții și tehnici, orientat spre cunoașterea de sine, cunoașterea celuilalt, dezvoltarea stimei, a competenței interpersonale, formarea deprinderilor de relaționare ș.a. Fiecare exercițiu urmărește un scop bine determinat și trasat în concordanță cu etapa de lucru, cu necesitățile fiecărui participant, a grupului în ansamblu [1, 2, 7, 9, 10, 11, 14, 19, 34, 37, 39].

Metoda de bază aplicată de noi a fost trainingul psihosocial. Întru realizarea cu succes a obiectivelor trainingului, în desfășurarea activităților cu grupul ne-am condus de anumite **principii de lucru**, care reprezintă niște condiții de bază, particularități de conducere și reguli de realizare a trainingului (К.Э. Рудестам, 2001; Дэвид Ли, 2001; М.Р. БИТЯНОВА, 2002; И.В. Вачков, С.Д. Дерябо, 2004): principiul activismului, principiul poziției active, de cercetare, principiul obiectivării comportamentului, principiul parteneriatului în comunicare, principiul veridicității informației, principiul confidențialității [33, 18, 13, 15]. Astfel, la baza principiilor a fost pus caracterul activ, de cercetare a comportamentului participanților la training.

Experimentul formativ s-a realizat cu participarea a 24 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 12-13 ani, a câte 12 în grupul de control și cel experimental. Pentru grupul experimental au fost selectați 12 preadolescenți din LT „M. Sadoveanu”, care la etapa cercetării empirice au manifestat dificultăți de relaționare cu cei din jur, fiind neacceptați și respinși de colegii săi. În grupul de control au fost incluși 12 elevi de la LT „G. Latină”, care inițial au dat dovadă de dificultăți de relaționare interpersonală, fiind, de asemenea, neacceptați și respinși de grup. Loturile au fost neomogene, fiind constituite din fete și băieți.

Scopul Programului a constat în formarea abilităților de relaționare interpersonală la elevii preadolescenți, care întâmpinau anumite dificultăți în această privință.

Obiectivele principale ale Programului au fost: dezvoltarea capacității de înțelegere a altor persoane; dezvoltarea sentimentului de apartenență, de încredere și susținere reciprocă în

grupul de elevi; dezvoltarea capacităților de comunicare și de cooperare la acești elevi; formarea coeziunii de grup; însușirea mijloacelor de interacțiune cu alte persoane.

În conformitate cu obiectivele trainingului, materialul informativ a fost structurat în șapte **blocuri de conținut:**

- ✓ Blocul I. Eu.
- ✓ Blocul II. Tu.
- ✓ Blocul III. Tipuri de relații: încrederea, prietenia.
- ✓ Blocul IV. Eu și vârsta preadolescentă. Conflictul și comunicarea.
- ✓ Blocul V. Eu și școala. Colegul meu. Profesorii mei.
- ✓ Blocul VI. Eu și familia mea.
- ✓ Blocul VII. Noi. Asertivitatea, susținerea, empatia.

La întocmirea programului trainingului ne-am condus de indicațiile metodice cu referință la desfășurarea activităților în grup, la organizarea trainingurilor, la instruirea preadolescenților (И.В. Дубровина, М.Р. Битянова, К.Э. Рудестам, К.В. Фопель, С. Кэррел, И.Г. Малкина-Пых, Л.Ф. Анн ș.a.)[34, 13, 33, 36, 23, 23, 12, 19]. Astfel, tematica trainingului a fost structurată în 17 ședințe a câte 1 oră 30 min. fiecare (2 ore academice) cu frecvența o dată pe săptămână. În total 34 ore. Fiecare ședință a fost elaborată în conformitate cu următorul **plan: I etapă. Preliminară:** salutul, care include exerciții de prezentare, de creare a atmosferei de colaborare, cu caracter de diagnostic a stării curente a participanților, efectuate în conformitate cu necesitatea de a crea o atmosferă de lucru în grup; **II etapă. Tema propriu-zisă:** prezentarea și dezbaterea problemei, exerciții de relaționare interpersonală; **III etapă. Debriefing-ul sau reflectarea:** consolidarea cunoștințelor și informației, reflectarea sentimentelor și experienței acumulate; **IV etapă. Ritualul de adio.**

Pentru a analiza influența Programului psihopedagogic aplicat asupra relațiilor interpersonale a preadolescenților în perioada ianuarie – mai 2009, iar, ca rezultat, asupra transformării favorizante a atitudinilor față de oameni, a tipului dominant de comportament și a trebuințelor interpersonale în incluziune, control și afecțiune, am realizat **retestarea** subiecților participanți la trainingul „Eu și lumea înconjurătoare”, comparând rezultatele test – retest. Aceasta de la urmă, retestarea preadolescenților care au participat la trening, s-a desfășurat în luna mai 2009.

Prezentăm în continuare schimbările ce au survenit în rezultatele grupului supus experimentului formativ, în comparație cu rezultatele obținute de preadolescenții din grupul de control, care nu au urmat ședințele de training. Pentru aceasta în retestare am aplicat testele,

folosite în investigația experimentală de constatare: Leary, Thomas-Kilmann și FIRO-B [40, 43, 42], iar datele obținute au fost prelucrate statistic prin aplicarea programului computerizat SPSS.

În cadrul cercetării atitudinilor față de oameni (**t. Leary**) subiecții din grupul experimental (Fig.1) au indicat o creștere a nivelului atitudinii autoritare (de la 11,1% până la 12,5%), atitudinii prietenoase (de la 10% până la 11%); o micșorare a nivelului atitudinii agresive (de la 9,4% până la 7%), atitudinii suspicioase (de la 8% până la 5,4%), atitudinii supuse (de la 9,5% până la 8,1%), atitudinii dependente (10,1% până la 8,2%), și aceleași rezultate pentru atitudinea egoistă (8,3%) și atitudinea altruistă (de la 10,2% până la 10,3%).

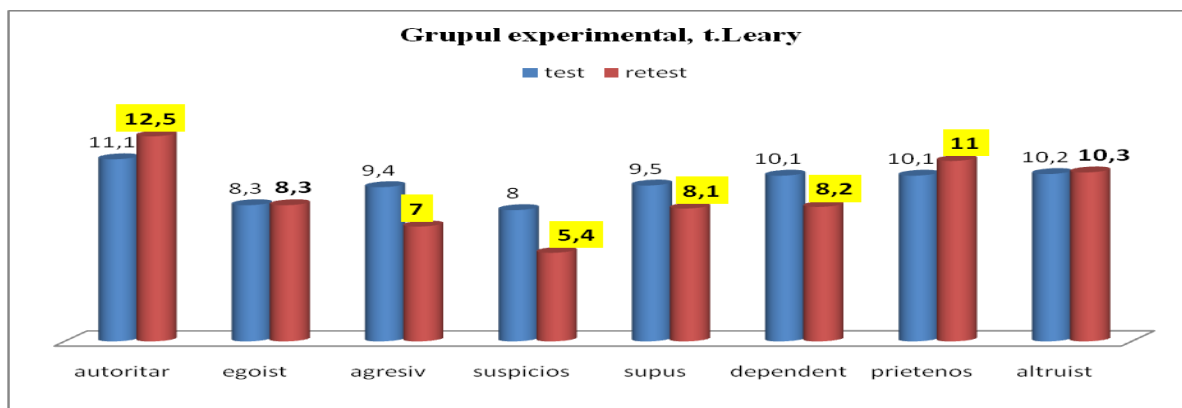


Figura 1. Valorile nivelului mediu al atitudinilor preadolescenților grupului experimental la etapele test și retest.

Analiza statistică a datelor a scos în evidență prezența diferențelor semnificative în grupul experimental la atitudinea agresivă ($p=,020$), supusă ($p=,040$), dependentă ($p=,026$) și suspicioasă ($p=0,100$). Deci, la preadolescenții care au urmat ședințele programului de remediere psihologică a scăzut nivelul atitudinii agresive, supuse, dependente și suspicioase.

Informația cu privire la rezultatele grupului de control este redată în Fig. 2.

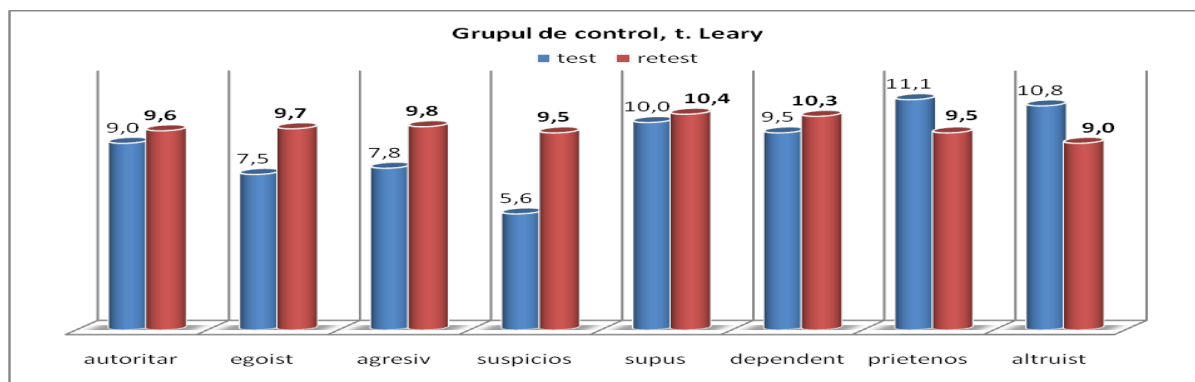


Figura 2. Valorile atitudinilor preadolescenților grupului de control la etapele test și retest.

Astfel, depistăm o creștere a nivelului atitudinii autoritare (de la 9,0% până la 9,6%), atitudinii egoiste (de la 7,5% până la 9,7%), atitudinii agresive (de la 7,8% până la 9,8%), atitudinii suspicioase (de la 5,6 până la 9,5), atitudinii supuse (de la 10 până la 10,4), atitudinii dependente (de la 9,5 până la 10,3), și o micșorare a atitudinii prietenoase (de la 11,1 până la 9,5), altruiste (de la 10,8 până la 9,0). Am constatat că există o diferență semnificativă în grupul de control numai la atitudinea suspicioasă ($p=,004$; $z= -2,87$).

În Fig. 3 și 4 sunt reflectate rezultatele celor doi factori de bază: dominare – supunere și prietenie – agresivitate, care determină opinia generală despre persoană în procesul percepției interpersonale. În grupul experimental (Fig. 3) am stabilit o creștere a dominării până la 50%, a prieteniei până la 50% și micșorarea tendinței de supunere până la 0%, tendinței de agresivitate până la 10%.

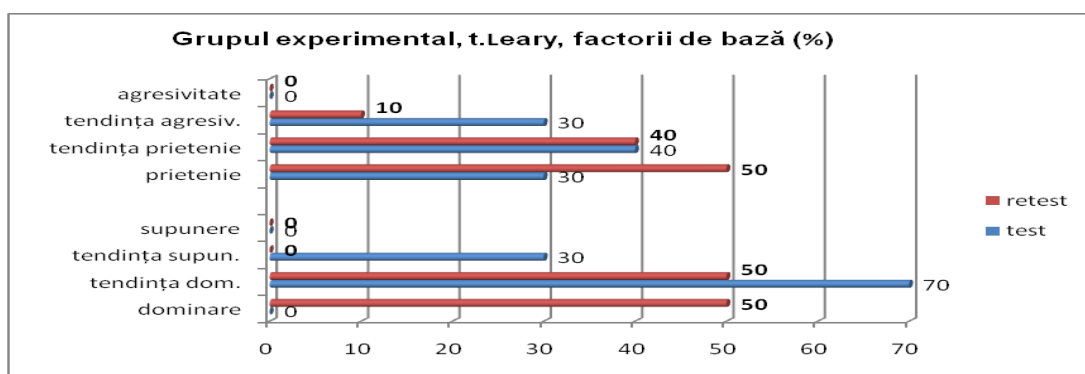


Figura 3. Frecvența alegerii de către preadolescenții din grupul experimental în cadrul factorilor dominare – supunere și prietenie – agresivitate (%).

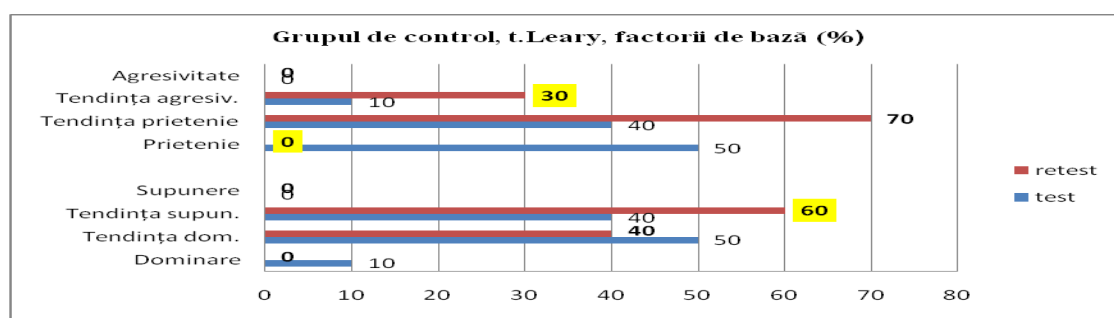


Figura 4. Frecvența alegerii de către preadolescenții din grupul de control în cadrul factorilor dominare – supunere și prietenie – agresivitate (%).

În grupul de control (Fig. 4) am stabilit o creștere a tendinței de supunere până la 60%, a tendinței de agresivitate până la 30% și de micșorare a prieteniei până la 0%, a tendinței de dominare până la 40%.

Așadar, neparticiparea preadolescenților din grupul de control la ședințele de remediere psihologică a condus la creșterea tendinței de supunere, a tendinței de agresivitate și la micșorarea dominării și prieteniei, precum și a tendinței de dominare.

În Fig. 5 am reprezentat valorile atitudinilor preadolescenților din ambele grupuri la etapa retest.

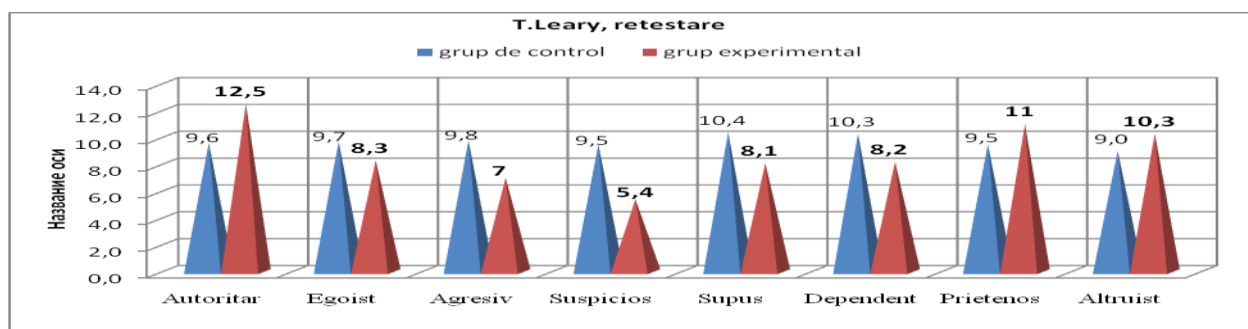


Figura 5. Rezultatele comparative ale retestării grupului experimental și celui de control, t.Leary

Observăm că preadolescenții grupului experimental manifestă într-o măsură mai mare decât preadolescenții grupului de control atitudinea autoritară, prietenoasă și altruistă, iar atitudinea egoistă, agresivă, suspicioasă, dependentă sunt semnificativ mai scăzute.

Aceste date ne vorbesc despre eficiența Programului psihopedagogic aplicat, care a contribuit la micșorarea agresivității, suspiciunii, dependenței și supunerii la preadolescenții din grupul experimental, în comparație cu preadolescenții din grupul de control, la care a crescut considerabil atitudinea agresivă, egoistă, suspicioasă, supusă și dependentă. Creșterea atitudinii autoritare la ambele grupuri se explică, probabil, prin dezvoltarea la preadolescenți a sentimentului maturității, fiind o formă de manifestare a trebuinței în autoafirmare, ceea ce corespunde acestei vârste.

Constatările stabilite sunt confirmate și de rezultatele privind tipul dominant de comportament. Datele obținute în urma administrării **testului Thomas-Kilmann** au permis evidențierea la preadolescenții grupului experimental micșorarea în medie a confruntării (de la 6,5 până la 5,2), evitării (de la 5,8 până la 5,5) și creșterea compromisului (de la 6,1 până la 7,1), colaborării (de la 6,1 până la 6,7) și creșterea neesențială a adaptării (de la 5,4 până la 5,5 (Fig. 6). Dacă până la participarea în cadrul ședințelor de remediere comportamentul dominant era confruntarea (6,5), apoi după participarea în Programul psihopedagogic comportamentul dominant a devenit compromisul (7,1), după care urmează colaborarea (6,7).

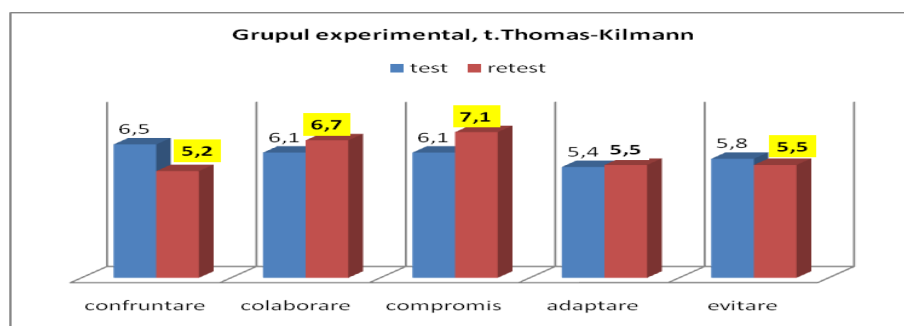


Figura 6. Frecvența aplicării de către preadolescenții grupului experimental a tipului dominant de comportament la etapele test – retest.

În urma prelucrării statistice, folosind metoda nonparametrică Wilcoxon, în grupul experimental a fost constatată prezența diferenței semnificative doar la compromis ($p=0,05$; $z= -1,98$), ceea ce reprezintă un pas important în ameliorarea relațiilor dintre preadolescenți.

În grupul de control (Fig. 7) se observă o creștere medie a confruntării (de la 4 până la 5,8), compromisului (de la 6 până la 7,1) și o micșorare a colaborării (de la 6,7 până la 5,8), adaptării (de la 6,1 până la 4,2), cât și o diminuare neesențială a evitării (de la 7,2 până la 7,1). Am constatat, deci, că atât la testare, cât și la retestare preadolescenții manifestau un comportament predominant de evitare (7,2). Evoluează însă compromisul (7,1).

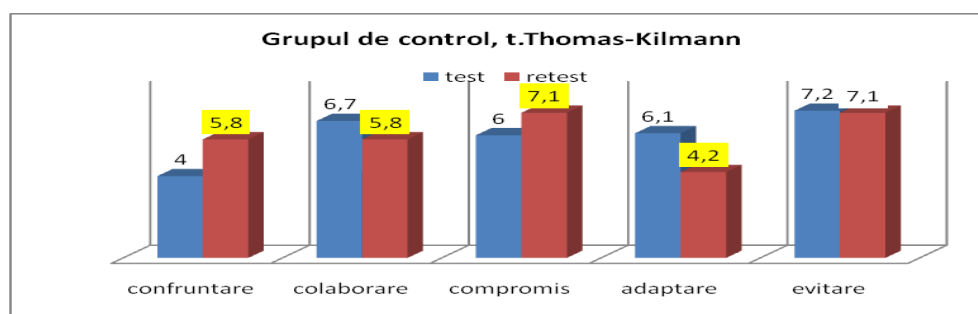


Figura 7. Frecvența aplicării de către preadolescenții grupului de control a tipului dominant de comportament la etapele test-retest.

Diferențe semnificative au fost stabilite în grupul de control la confruntare ($p=0,04$; $z=-2,06$) și adaptare ($p=0,03$; $z=-2,21$), ceea ce semnifică creșterea confruntării și micșorarea adaptării.

La compararea rezultatelor retestării grupului experimental cu cele ale grupului de control am stabilit că preadolescenții grupului experimental manifestă într-o măsură mai mare decât preadolescenții grupului de control colaborare și adaptare, într-o măsură egală – compromis, iar preadolescenții grupului de control manifestă într-o măsură mai mare confruntare și evitare (Fig. 8).

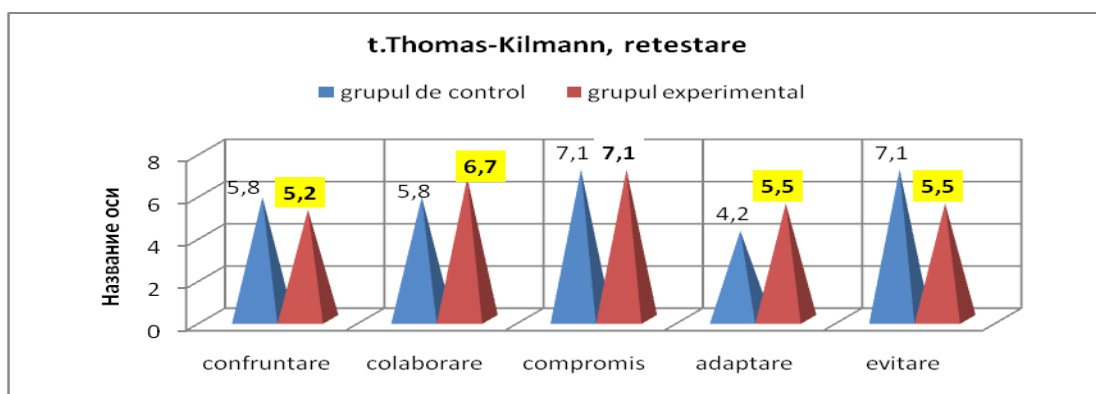


Figura 8. Rezultatele comparative ale retestării grupului experimental și celui de control, t. Thomas-Kilmann.

Pentru a evidenția prezența semnificației statistice între rezultatele grupului experimental și celui de control, am aplicat metoda nonparametrică Mann-Whitney. Rezultatele preadolescenților grupului experimental se deosebesc semnificativ de rezultatele colegilor grupului de control la testare în ceea ce privește comportamentul de confruntare ($p=0,015$; $u=18$; $z=-2,46$), iar la retestare nu este nici o diferență semnificativă, ceea ce ne permite să deducem reducerea confruntării la preadolescenți.

Astfel, putem concluziona că participarea preadolescenților în cadrul ședințelor de remediere psihologică a favorizat schimbarea comportamentului dominant, a micșorat confruntarea și evitarea, a mărit colaborarea, compromisul și adaptarea, iar neparticiparea a condus la creșterea comportamentului de confruntare și la micșorarea comportamentului de colaborare.

Deoarece pe parcursul trainingului s-au realizat activități de modificare a motivației în relațiile cu ceilalți, am decis să controlăm, cum acestea au influențat trebuințele interpersonale ale subiecților. În urma administrării **t.FIRO** grupul experimental (Fig. 9) a demonstrat scăderea în medie a I_e (de la 5,3 până la 4,2), I_w (de la 4 până la 2,3) și creșterea în medie a C_w (de la 5,4 până la 6,4), A_w (de la 3,7 până la 4,2) și A_e (de la 3,6 până la 4,0). Cu alte cuvinte, scade trebuința în incluziune, preadolescenții manifestând mai frecvent tendința de a evita compania semenilor (I_e), precum și tendința de a comunica cu un număr mai mic de persoane (I_w). Cu referire la trebuința în control: la preadolescenții grupului experimental a crescut trebuința de control extern, în dependența de alții, adică ei acceptă să fie controlați (C_w). De asemenea, la ei a crescut trebuința în afecțiune, caracterizată prin tendința de a stabili relații afectuoase cu ceilalți (A_e), precum și prin solicitarea din partea celor din jur să stabilească relații emoționale apropiate cu ei (A_w).

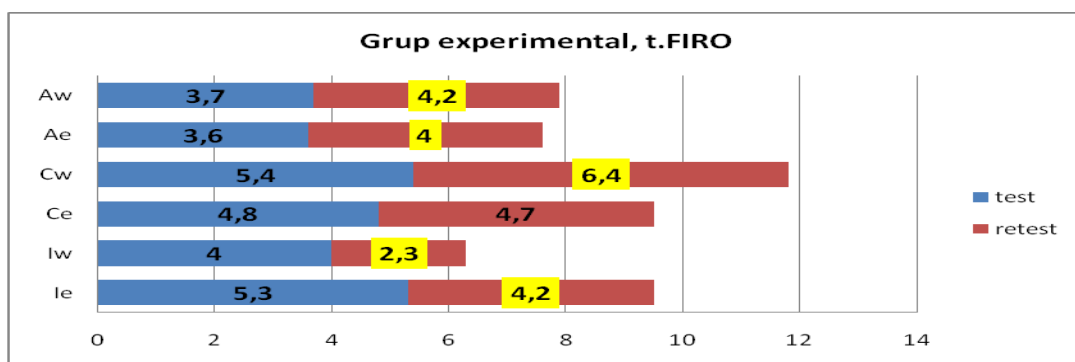


Figura 9. Rezultatele comparative test-retest, grupul experimental.

La analiza statistică a datelor t.FIRO aplicând metoda nonparametrică Wilcoxon am stabilit existența diferenței semnificative la scala Ie ($p=,031$) și Iw ($p=,007$), ceea ce ne vorbește despre scăderea trebuinței în incluziune la preadolescenții grupului experimental. Deci, trebuința de a aparține cu orice preț grupului a scăzut, fiind satisfăcută în alt mod.

În grupul de control (Fig. 10) am constatat creșterea în medie a Ie (de la 4,5 până la 6,1), scăderea în medie a Cw (de la 4,9 până la 4,3), Aw (de la 5,9 până la 4,4) și Ae (de la 4,6 până la 4,5). Au fost obținute aceleași rezultate la Iw (4,0). Altfel spus, la preadolescenții din grupul de control trebuința în afiliere crește considerabil, ei căutând în continuare compania altor persoane (Ie), nu acceptă controlul din exterior, să fie dirijați (Cw), nu mai solicită din partea celorlalți să stabilească relații afectuoase cu ei (Aw), fiind mai vigilenți în stabilirea lor (Ae). Trebuința de a fi acceptați de alții și de a aparține grupului rămâne fără modificări la același nivel mediu (Iw).

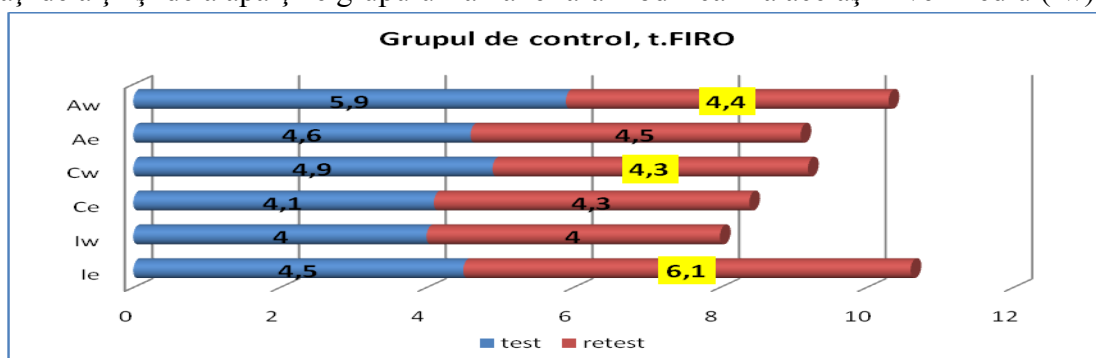


Figura 10. Rezultatele comparative test-retest, grupul de control, t. FIRO.

În ceea ce privește controlul intern (Ce) în ambele grupuri de elevi nu au fost evidențiate modificări considerabile. Asumarea responsabilității și luarea deciziilor la preadolescenți este la nivel intermediar: uneori ei își asumă responsabilitatea față de faptele sale, alteori nu. În grupul de control diferențe semnificative au fost constatate la scalele Ie ($p=0,03$; $z= -2,11$) și Aw ($p=0,04$; $z= -2,04$), ceea ce semnifică creșterea trebuinței în incluziune și scăderea trebuinței în afecțiune.

La compararea rezultatelor retestării grupului experimental cu cele ale grupului de control (Fig. 11) am constatat următoarele: preadolescenții care au fost incluși în grupul de training caută mai puțin compania altor persoane (Ie 4,2), la ei a scăzut trebuința de a fi acceptați de alții, adică

manifestă tendința de a comunica cu un număr mai mic de persoane (Iw 2,3), acceptă controlul din exterior (Cw 6,4).

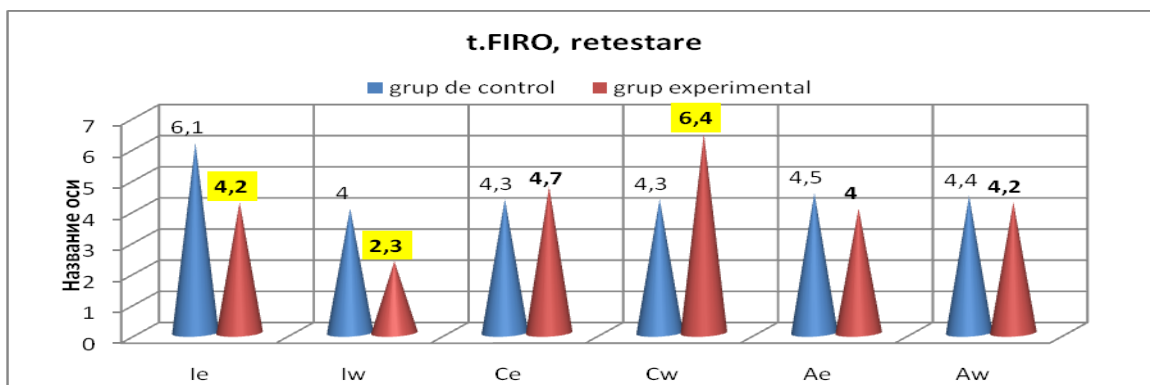


Figura 11. Rezultatele comparative ale retestării grupului experimental și celui de control, t. FIRO.

Aplicarea metodei nonparametrice Mann-Whitney a demonstrat prezența diferenței semnificative la testare între grupul experimental și cel de control la trebuința în afecțiune Aw ($p=,005$; $u=14$; $z=-2,79$), iar la retestare la trebuința în incluziune Ie ($p=,02$; $u=19$; $z=-2,4$) și control extern Cw ($p=0,02$; $u=20$; $z=-2,26$). Cu alte cuvinte, la testare grupul experimental manifesta slab necesitatea de a oferi afecțiune celorlalți, iar la retestare a scăzut trebuința în incluziune și a crescut trebuința în control extern.

Din datele obținute rezultă că participarea elevilor-preadolescenți la ședințele de remediere psihologică a contribuit la micșorarea trebuinței în incluziune, la tendința de a comunica cu un număr mai redus de persoane, la acceptarea controlului din exterior, precum și la creșterea necesității în afecțiune din partea celor din jur. Ei, de asemenea, au manifestat afecțiune față de ceilalți, devenind astfel mai puțin ostili, suspicioși, vigilenți față de cei din jur.

Concluzii

Preadolescenții din grupul experimental, în urma participării la ședințele Programului de remediere psihologică, manifestă un nivel mai scăzut al atitudinii agresive, supuse, dependente și suspicioase. La ei se observă creșterea prieteniei, micșorarea tendinței de supunere și tendinței de agresivitate, sporirea dominării. Am constatat, de asemenea, schimbarea la ei a comportamentului dominant de confruntare pe cel de compromis și colaborare, ceea ce reprezintă un pas important în ameliorarea relațiilor dintre preadolescenți. Participarea la ședințele de training a contribuit la scăderea trebuinței în incluziune, la creșterea trebuinței de control extern (acceptă să fie controlați), precum și la creșterea trebuinței în afecțiune (au început să ofere afecțiune celorlalți). Scăderea trebuinței în incluziune, de a aparține cu orice preț grupului, semnifică satisfacerea ei în alt mod.

Neparticiparea preadolescenților din grupul de control la ședințele de remediere psihologică a condus la creșterea atitudinii suspicioase, tendinței de supunere, a tendinței de agresivitate și la

micșorarea dominării și prieteniei, precum și a tendinței de dominare. S-a constatat creșterea atitudinii egoiste, agresive, micșorarea atitudinii prietenoase și altruiste. Ei manifestă un comportament predominant de evitare, cu creșterea confruntării și micșorarea adaptării. Am constatat creșterea considerabilă a trebuinței în incluziune/afiliere, preadolescenții căutând în continuare compania altor persoane, scăderea trebuinței în afecțiune, devenind mai vigilenți în stabilirea relațiilor afective, precum și creșterea neacceptării controlului extern.

Astfel, preadolescenții din grupul experimental au devenit mai prietenoși, altruști, mai încrezători, mai independenți, mai binevoitori în relațiile sale interpersonale, manifestând ,cu precădere , un comportament de compromis și colaborare și acceptând controlul din exterior. Preadolescenții din grupul de control au devenit mai agresivi, mai suspicioși, egoiști, dependenți, vigilenți în stabilirea relațiilor, manifestând în continuare un comportament de confruntare și evitare și neacceptând controlul din exterior.

Așadar, aceste date ne vorbesc despre eficiența Programului psihopedagogic aplicat, despre alegerea corectă a metodelor și tehnicilor utilizate, despre organizarea metodologică reușită a ședințelor. Ele denotă în mod elocvent dorința preadolescentului de a se schimba, de a-și ameliora relațiile cu lumea înconjurătoare, de a construi relații eficiente, prietenoase cu cei din jur.

Rezultate experimentului formativ și a celui de control ne permit să susținem că unul din mecanismele de remediere eficientă a relațiilor interpersonale în vârsta preadolescentă constă în următoarele. Mai întâi e necesară dezvoltarea încrederii în celălalt. Apoi dezvoltarea colaborării constructive. Pe urmă dezvoltarea capacității de soluționare nepărtinitoare a conflictelor. După aceea accentul trebuie pus pe comunicarea pozitivă și eficientă cu semenii, părinții, pedagogii. Apoi urmează dezvoltarea capacității de susținere a celuilalt la fapte demne. În sfârșit, satisfacerea asertivă a trebuințelor proprii.

Summary

This article presents the results of formative experiment applied to mitigate difficulties in interpersonal relationships in preadolescent. It was a program to address psychological tracksuit consisting of 17 sessions of 90 minutes each. Following the 12 preadolescent pedagogical interventions in the experimental group became friendlier, unselfish, with confidence in other, more independent, benevolent in interpersonal relations, showing compromise and cooperation, accepting external control. The other 12 preadolescent in the control group became more aggressive, more suspicious, selfish, dependent relationships vigilant, avoid showing confrontation, accepting external control.

Bibliografie

1. Les Giblin. Arta dezvoltării relațiilor interumane. București: Curtea Veche, 2000.
2. Manes Sabina (coordonator). 83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor. Manual pentru psihologi, consilieri școlari, profesori, asistenți sociali. Iași: Polirom, 2008, 204 p.
3. Platon C. Serviciul psihologic școlar. Chișinău: Epigraf, 2001. 167 p.
4. Racu I. Psihologia conștiinței de sine: (studiu teoretico-experimental). Ch.: UPS „I.Creangă”, 2005. 233 p.
5. Rusnac S. Consilierea psihologică în grup. Forme și metode. Chișinău: ULIM, 2005. 126 p.
6. Savca Lucia. Psihoteste. Vol. I, II. Chișinău: Ed. Sirius, 2008.
7. Shapiro D. Conflictul și comunicarea. Chișinău: Arc, 1998. 320 p.
8. Șchiopu Ursula, Verza Emil. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: Didactică și Pedagogică, 1997.
9. Toleranța și competența socială. Ghid metodic pentru formatori. CDT. (Cartășev S.). Chișinău: Reclama, 2004. 210 p.
10. Turchină Tatiana, Tomșa Sergiu, Boldișor Veronica ș.a. deprinderi de viață. Ghidul profesorului: cl.10-12. Chișinău: Prut Internațional, 2005.
11. 855 de jocuri și activități. Ghidul animatorului. Chișinău: Unicef, 2006.
12. Анн Людмила. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2007. 271 с.
13. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 2002.
14. Бурнард Ф. Тренинг навыков консультирования. М., С-Пб: Питер, 2002.
15. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. СПб.: Речь, 2004.
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 томах - том 5. М., Педагогика, 1984.
17. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с. (p. 178-186)
18. Дэвид Ли. ПРАКТИКА ГРУППОВОГО ТРЕНИНГА. СПб.: Питер, 2001
19. Евтихов Олег. Практика психологического тренинга. СПб.: Речь, 2004. 256 с.
20. Коломинский Я.П. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск, 1976.
21. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
22. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2005. 940 с
23. Кэррел С. Групповая терапия с подростками. СПб: Питер, 2002. 224 с.
24. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы – справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2004. 895 стр.

25. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., Издательский центр «Академия», 1999.
26. Немов Р.С. Психология. Книга 2. М.: Просвещение „ВЛАДОС”, 1995. (с.206-224).
27. Практическая психология образования. Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998.
28. Психология современного подростка. Под ред. А.А. Реана. СПб, 2005, р.132-165.
29. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
30. Райгородский Д.Я. Подросток и семья. Хрестоматия. Самара: Бахрах-М. 2002.
31. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. М.: Бахрах, 1998. 672 с./ р.451-457.
32. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.
33. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
34. Руководство практического психолога: психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. Под ред. И.В. Дубровиной. М.: «Академия», 1998. 128 с.
35. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология. М., 2002
36. Фопель Клаус. Психологические группы. Москва: Генезис, 2001. 256 с.
37. Фопель Клаус. Создание команды. Психологические игры и упражнения. Москва: Генезис, 2003. 400 с.
38. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. р.17-33.
39. Я сам. Психологическая программа для подростков. В: Газета «Школьный психолог», № 18/2007.
40. Leary Timothy. *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press, 1957.
41. Osgood С.Е. The nature and measurement of meaning, *Psychological Bulletin*, 1952. Vol. 49: 197—237
42. Schutz W. *The FIRO Scales Manual*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, 1967.
43. Thomas K., Kilmann R. *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Tuxedo, NY: XICOM, 1974.

Primit 11.10.10

S. Sanduleac, lector UPS „I. Creangă”

În vederea aderării Republicii Moldova la Procesul Bologna și în scopul modernizării sistemului educațional, învățământul universitar a cunoscut în ultima perioadă ample modificări de structură și fond, în ceea ce privește domeniile de activitate. Pe de o parte datorită faptului că societatea a devenit mai complexă sub aspectul integrării Europene. Sub aspectul activității profesionale, acest fapt presupune o specializare mai îngustă și pe domenii care anterior nu aveau echivalent în realitatea societății moldovenești. Astfel și în ceea ce privește asigurarea calității învățământului s-a adoptat o nouă perspectivă și s-au implementat concepte inexistente anterior, fie după modelul altor state, fie proprii. [1]

O schimbare de perspectivă s-a impus și în rândul celor ce fac parte din categorie profesională de cercetător științific, în sensul ca aceștia vor trebui să atingă un optim comportamental și profesional care să le permită desfășurarea activității de cercetare la standarde cât mai ridicate, care vor satisface cerințelor europene. Tot odată transformările profunde ce au loc în societatea contemporană impun instituției universitare noi exigențe de pregătire a tinerii generații. Aceasta înseamnă, în primul rând, asigurarea calității pregătirii studentului printr-un demers didactic orientat spre dobândirea de competențe funcționale, de capacități și atitudini care sporesc posibilitățile de implicare și participare a tinerilor la soluționarea problemelor cu care se confruntă astăzi societatea.

După cum se menționează în materialele Procesului de la Bologna, este necesar să se meargă dincolo de cele doua cicluri principale, incluzând în calitate de al treilea ciclu Doctoratul, axat preponderent pe cercetare. Pregătirea pentru această etapă începe însă chiar de la primul ciclu prin îndeplinirea tezelor de an, iar mai apoi - a celor de licență, prin participarea studenților la cele mai diverse activități, precum: conferințe, seminare, discuții în cadrul cercurilor științifice etc. Deci calitatea învățământului superior este de neconceput fără preocupare pentru cercetare. Unul din principiile Procesului de la Bologna este introducerea Sistemului de Credite Transferabile. Acest principiu impune studentul, nefiind orientat doar spre nota finală de la examen, să învețe sistematic pe parcursul modulului, care tot este un element nou ce presupune comasarea cursurilor. De realizarea acestui obiectiv este responsabil nu numai studentul, dar și profesorul. [6] În această situație studentul este nevoit să învețe singur, să se autoinstruiască, pe lângă notele de curs pe care

reuşeşte să le preia de la prelegere. Profesorul în calitate de specialist trebuie să formeze studenţilor abilităţi de învăţare individuală. Este o dimensiune nouă ce presupune noi competenţe profesionale soldate cu numeroase schimbări, ca de exemplu învăţarea centrată pe student, învăţarea independentă, automanagementul timpului, autoreglarea învăţării etc., ce reprezintă elemente noi condiţionate de contextul curricular.

La momentul de faţă, la nivel universitar, atingerea performanţei academice presupune o anumită logică a mişcării studentului spre stăpânirea conţinutului curricular, precum şi autoreglarea acestei mişcări, adică a propriului proces de învăţare. Astfel, autoreglarea învăţării este considerată drept condiţie determinativă a succesului academic şi obiectiv esenţial al educaţiei. [2, p 43]

Concluzia ce se poate trage este aceea că modificările ce au avut loc în ultima perioadă au condus spre schimbarea standardelor (cerinţelor) ştiinţifice care datorită globalizării impun anumite norme ce presupun optimizarea activităţii de cercetare. Din aceasta perspectivă scopul acestei lucrări este acela de a aborda din perspectiva psihologiei conceptul de personalitate a unui bun gânditor ştiinţific şi implicaţiile acestuia în calitate de tânăr cercetător în domeniul ştiinţei. Identificarea acestor trăsături de personalitate este necesară în scopul optimizării gândirii ştiinţifice ce constituie elementul cheie de continuitate a ştiinţei şi calităţii învăţământului din Republica Moldova în procesul de aderare la standardele europene.

Personalitatea cercetătorului presupune şi o serie întreagă de calităţi, determinate de specificul şi complexitatea activităţii pe care o desfăşoară. Personalitatea umană, ca şi construct teoretic ce reflectă o realitate psihologică extrem de complexă şi cu determinări multiple, este greu de definit în mod exhaustiv, numărul definiţiilor depăşind cifra de o sută. Cele mai multe dezvoltă o concepţie integrativă şi dinamică, relevând caracterul specific uman, unitar şi sintetic al personalităţii, legătura ei strânsă cu conduita, determinarea ei biologică şi socială [3, p.53]. De aceea este necesar de a efectua câteva delimitări conceptuale care au constituit baza conceptuală teoretică studiului organizat.

Interpretarea dezvoltării propuse de White R presupune examinarea evoluţiei din perspectiva competenţei personale, adică a devenirii capacităţilor individuale de a realiza toate tranzacţiile pe care le propune mediul, de a le îmbogăţi în vederea creşterii şi autodezvoltării. Autorul propune urmărirea, în fiecare fază a dezvoltării, acelor capacităţi care, corelate asigură trecerea la stadiul următor. Conform teoriei dobândirii competenţelor propuse de White R, competenţa nu este o capacitate izolată ci un ansamblu de programe, în devenire, care permite o formare activă a

propriilor posibilități de acțiune. Persoana contribuie activ la propria dezvoltare prin creșterea competenței în urma căreia primește confirmări și noi provocări din mediu. [4, p.45]

Teoria stadială constructivistă a cărei autor este psihologul elvețian Piaget J, vede omul în interacțiunea lui activă cu mediul. Omul influențează mediul prin acțiunile sale și este la rândul lui influențat de acesta, dar niciodată mecanic, direct, ci întotdeauna mijlocit de propriile experiențe și interpretări despre relațiile mediale. [Ibidem, p.11]

Perspectiva configuraționistă, rezultat al trăsăturilor este susținută de Guilford J.P. pentru care unicitatea personalității rezultă din modul concret de organizare, structurare și interrelaționare și nu din numărul trăsăturilor. Guilford J.P. a identificat aproape 100 de factori, majoritatea de natură intelectuală. S-au identificat puncte comune între perspectiva atomistă și cea structurală. Cea mai evidentă este tendința de identificare a factorilor, dar și cea de a doua se impune prin surprinderea caracterului global și unitar al personalității și are în vedere dinamica sa în baza structurării și evoluției componentelor sale în timp. [5] Cunoașterea mai multor modele de interpretare a personalității din perspective diferite poate îmbogăți interpretările cercetătorilor în acțiunile de cunoaștere a personalității.

Cercetarea a avut ca scop descoperirea profilului de personalitate a unui bun gânditor științific și evidențierea trăsăturilor de personalitate care contribuie la formarea unei bune gândiri științifice. La cercetare au participat 44 de subiecți studenți de la facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Pentru a depista subiecții cu un nivel înalt al gândirii științifice acestora li s-a aplicat un chestionar de gândire științifică, iar pentru a verifica autenticitatea rezultatelor obținute a mai fost aplicat testul de gândire critică ICAT (International Critical Thinking Essay Test). Astfel s-a obținut o corelație puternică de ($r=0,688$) la un prag de semnificație ($p=0,001$), care a demonstrat autenticitatea chestionarului de gândire științifică. (Vezi figura 1)

Corelația				
			ICAT	Test la gândire științifică
	ICAT	Pearson	1.00	0.61
		p		0.001
	Test la gândire științifică	Pearson	0.61	1.00
		p	0.001	.

Fig. 1 Corelația dintre variabila gândire științifică și gândire critică

Datorită faptului că s-a obținut o distribuție simetrică în urma analizei descriptive a datelor coeficienții de asimetrie la variabila gândire științifică fiind (-0,398) cu eroarea standard (0,357); și (0,904) pentru variabila gândire critică cu eroarea standard de (0,357), s-a optat pentru corelația Pearson.

Subiecții cercetați au fost împărțiți în două straturi conform criteriului nivelului gândirii științifice în studenți ce posedă la nivel înalt gândirea științifică și ce au un nivel scăzut al gândirii științifice. În continuare subiecților li s-a aplicat testul de personalitate FPI, forma B și s-a efectuat profilul personalității subiecților cu un nivel înalt al gândirii științifice comparativ cu lotul de subiecți cu un nivel scăzut al gândirii științifice. (Vezi figura 3).

Freiburg Personality Inventory este destinat diagnozei stărilor și însușirilor de personalitate în procesul de adaptare socială și reglare comportamentală.

Forma B a chestionarului conține 114 itemi și se administrează în grup sau individual (fără limită de timp) persoanelor cu nivel educațional și dezvoltare intelectuală medie, capabile să surprindă semnificația itemilor.

Astfel s-au observat diferențe la următorii factori de personalitate: sociabilitate, caracter calm, dominare, inhibiție, fire deschisă, extraversiune - introversiune, labilitate emoțională. Subiecții cu un nivel al gândirii științifice mai ridicat s-au dovedit a fi mai sociabili, cu un cerc mare de cunoștințe, mai încrezuți în forțele proprii, mai energici și optimiști în comparație cu subiecții ce posedă un nivel scăzut al gândirii științifice. Tot odată subiecții cu un nivel scăzut al gândirii științifice au demonstrat tendințe de dominare, tendințe mai ridicate spre o gândire autoritar-conformistă. Totodată ei s-au dovedit a fi mai puțin capabili de a stabili relații, mai închiși în sine, mai puțin autocritici, mai pasivi, mai agitați și înclinați spre meditații inutile. (Vezi figura 2)

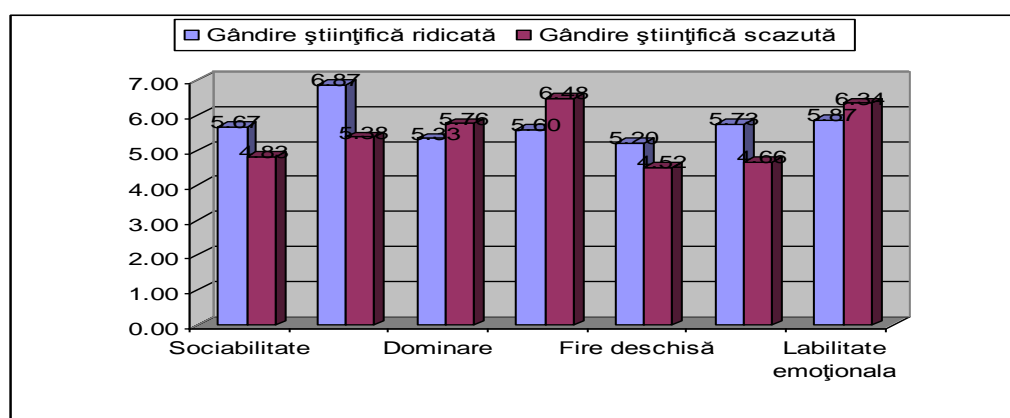
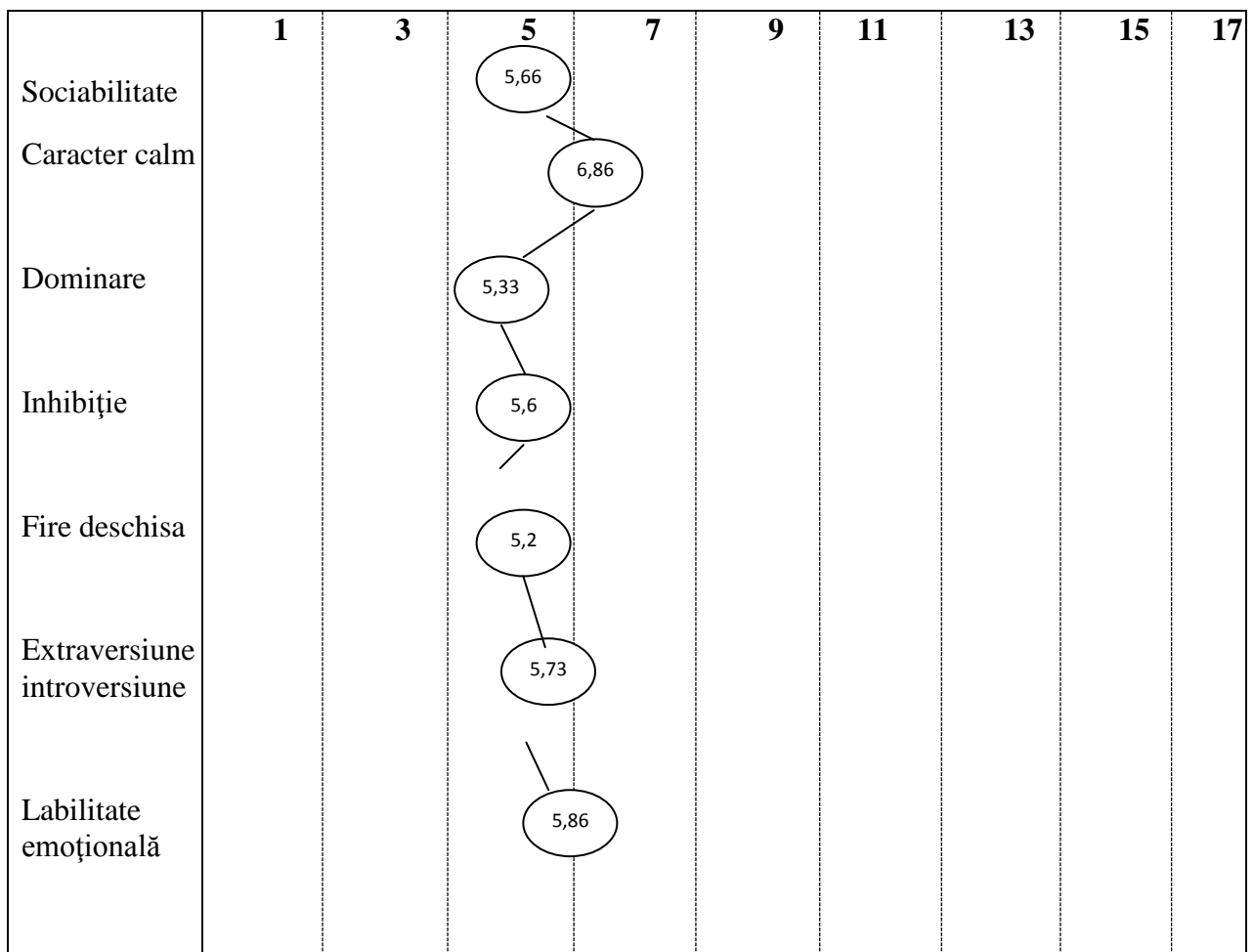


Fig. 2 Diferențe dintre loturile de subiecți la unii factori de personalitate

Concluzia la care s-a ajuns în urma studiului organizat a fost, calitățile de personalitate dominante la persoanele cu un nivel al gândirii științifice scăzute servesc drept barieră ce blochează formarea gândirii științifice la tinerii cercetători. Astfel autorul propune ca în formarea gândirii științifice să fie prezente elemente de training ce ar presupune dezvoltarea abilităților de comunicare, încredere în sine etc. Cert este faptul că aceste elemente trebuie îmbunătățite apriori, pentru a nu perturba procesul de formare a gândirii științifice.

În continuare sunt prezentate profilurile de personalitate a celor două loturi de subiecți.

Profilul unui bun gânditor științific



Profilul persoanelor cu gândire științifică scăzută

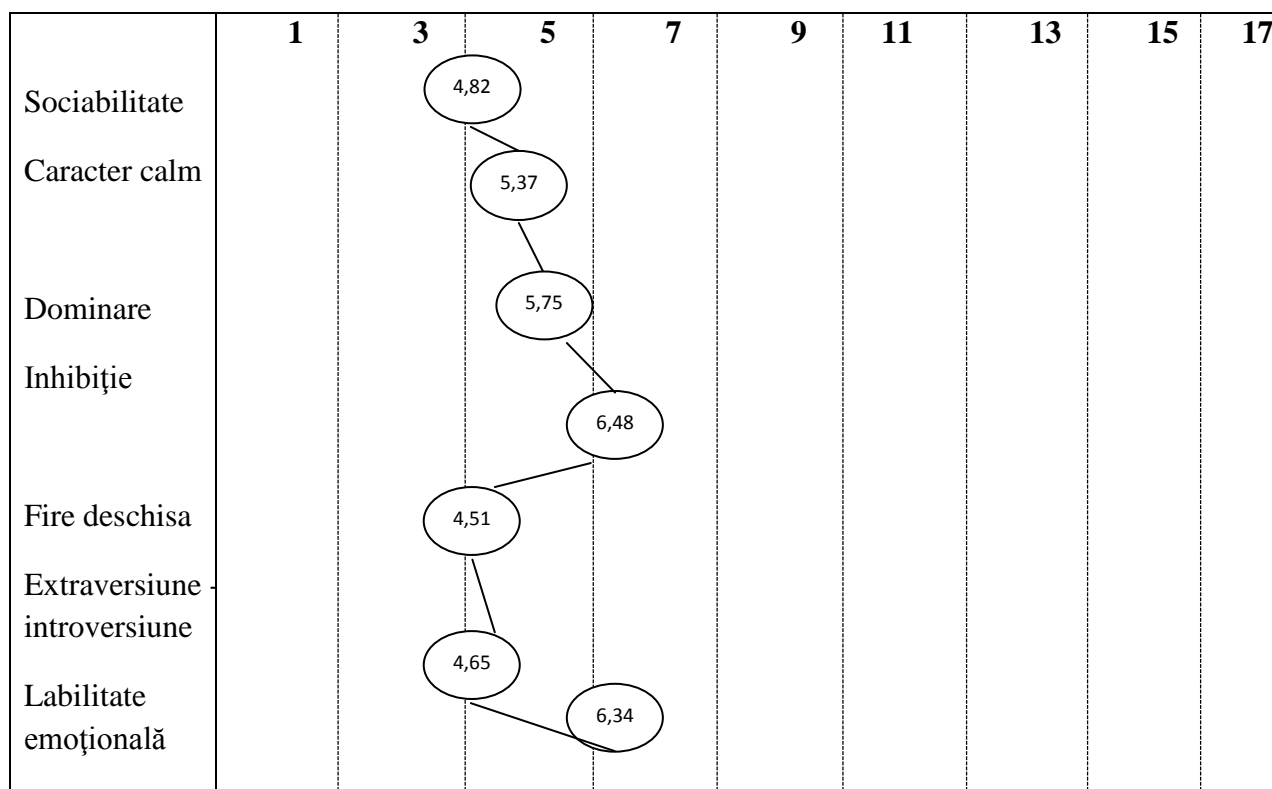


Fig. 3 Profilurile de personalitate

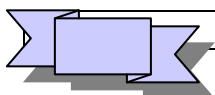
Summary

This article describes the importance of some personality qualities in scientific thinking formation. It has been made a research that confirms the importance of these personality factors and their influence on the scientific thinking development. The author proposes to solve this problem through trainings to create the possibilities for other persons to study productive and to improve their selves. Because the scientific thinking is the most important component in educational and research process in author's opinion. It was also presented a profile of a good scientific thinker.

Bibliografie

1. Budnic, A. Formarea competenței de comunicare interculturală la viitorii profesori de limba engleză. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. 25 p.
2. Foța, S. I. Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale. Epigraf: Chișinău, 2010. 360 p.
3. Cosmovici, A., Iacob, L. Psihologie școlară. Polirom: Iași, 1998. 301 p.
4. Carcea, M. I. Cunoașterea personalității. Cheorghe Asachi: Iași, 2000. 83 p.
5. Guilford, J. P. The nature of human intelligence. McGraw-Hill: New York, 1971 538 p.
6. Bulgaru, M., Bulgaru, O. Studentul și profesorul – doi actori ai procesului de instruire. In: <http://www.usm.md/crras/crras/Cercet2006/Cercet2006.htm> (citat 28.09.2010)

Primit 29.09.10



Clasificarea strategiilor de coping în perioada copilăriei și adolescenței

Niculăeș Ana, doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Importanța abilității de a se adapta la stres și adversități este un factor central în dezvoltarea umană. Succesul adaptării la stres include modalități în care individul își reglează emoțiile, gândește constructiv, își reglează și își direcționează comportamentul și acționează într-un mediu social pentru a diminua sursa de stres. Aceste procese au fost incluse în variate forme în modelul de coping. Investigând modurile în care aceste aspecte diverse de coping se formează și funcționează în copilărie și adolescență sunt critice în înțelegerea procesului de adaptare la stres.

Cercetările referitor la natura și funcționalitatea proceselor de coping în copilărie și adolescență sunt atât necesare atât din punct de vedere teoretic, cât și din rațiuni practice. Din perspectiva necesității cercetărilor cu caracter teoretic, coping-ul reprezintă un aspect important în procese mai generale de auto-reglare a emoțiilor, comportamentului, proceselor cognitive și fiziologice. Rezultatele cercetărilor referitor la coping, pot oferi informații valoroase despre mecanismele și dezvoltarea proceselor auto-reglatoare. Din perspectiva aplicativă cercetarea managementului stresului prezintă două direcții semnificative. Prima, stresul psiho-social reprezintă un factor de risc în apariția psihopatiilor la copii și la adolescenți, modul în care copii și adolescenții fac față stresului sunt mediatori și moderatori potențiali importanți asupra impactului pe care îl are stresul în adaptare. A doua, dezvoltarea anumitor strategii de coping în copilărie, pot crea anumite patern-uri de conduită în situații de stres, care vor fi utilizate pe parcursul întregii vieți.

Lazarus și Folkman (1984) definesc coping-ul ca „eforturi de schimbare cognitive și comportamentale pentru a face față cerințelor externe sau interne care duc la depășirea resurselor personale a unui individ.” Coping-ul este un proces dinamic care se referă la acțiuni fizice sau mintale intenționate, ca reacție la un factor stresogen și direcționată spre mediu sau stări interne.

Skinner și Wellborn (1994) definesc coping-ul ca „un proces prin care persoanele își reglează comportamentul și emoțiile în condiții de stres psihologic”. Coping-ul direcționat pentru reglare comportamentală include căutarea de informații și rezolvare de probleme, reglarea emoțională include menținerea unei atitudini optimiste. Skinner și colegii lui au plasat coping-ul într-un model motivațional al controlului psihologic, care se bazează pe motive și trebuințe umane de bază: competență, autonomie și afiliere. Eforturile pot fi direcționate spre satisfacerea acestor

trebuie, protejarea împotriva amenințărilor sau pentru a repara prejudiciile provocate de stres. Modelul oferit de Skinner diferă de cel al lui Lazarus și Folkman prin faptul că coping-ul include răspunsuri volitive, involuntare și automate pentru a face față amenințărilor.

Eisenberg (1997) și colegii definesc coping-ul ca un subset mai îngust al auto-reglării. Ei susțin că persoanele sunt implicate în reglarea comportamentelor și emoțiilor mereu, dar coping-ul se referă în special la auto-reglare în situații de stres. Ei identifică trei aspecte ale auto-reglării: încercări de a regla emoțiile direct, încercări de a gestiona situația și încercări de a regla comportamentul bazat pe emoții. Chiar dacă coping-ul și reglarea emoțională sunt procese care de obicei implică efort, coping-ul nu este mereu conștient sau intențional. De aceea, asemănător perspectivei oferite de Skinner și colegii lui, acest model de coping include răspunsuri la stres atât volitive, cât și automate. Coping-ul poate fi limitat de dezvoltarea biologică, cognitivă, socială sau emoțională a individului. Nivelul dezvoltării individuale contribuie atât la resursele care sunt disponibile pentru coping, cât și limitează tipurile? poate nr de strategii de coping pe care un individ le poate aplica.

Coping și reacții la stres. Coping-ul este diferit de competența sau reziliență. Deși termenii de coping, competență și reziliență pot fi folosite ca sinonime, de fapt ele reflectă diferite aspecte a unei dezvoltări și adaptări armonioase. Diferența de bază este că coping-ul se referă la un proces de adaptare, competența se referă la caracteristici și resurse care sunt necesare pentru o bună adaptare, iar reziliența reprezintă consecința utilizării eficiente a competențelor și coping-ului ca răspuns la stres sau adversități. De aceea, coping-ul poate fi definit ca eforturi pentru a mobiliza competențe și resurse personale, iar reziliența poate fi definită ca o consecință de succes a acestor acțiuni. Coping-ul include comportamente și gânduri care sunt implementate de indivizi când fac față stresului, fără a face referință la eficiența lor, în timp ce reziliența se referă la rezultatele coping-ului adoptat practic de indivizii competenți care au făcut față stresului într-o manieră eficientă și bine adaptată. Cu toate acestea, nu toate eforturile de coping sunt asociate cu competență și nu toate rezultatele reprezintă reziliență, unele eforturi de coping pot eșua după cum susține Compas și colegii lui (1998).

Un aspect fundamental în conceptualizarea coping-ului este contrastul dintre răspunsul la stres care implică efort conștient și volitiv din partea individului și răspunsuri care sunt automatizate și nu au un control conștient. În literatura de specialitate putem întâlni două poziții, primul se referă la toate reacțiile la stres, indiferent de gradul de voluntaritate și control implicat (Cozme și Gottlieb, 1996), în timp ce a doua poziție susține că procesul de coping este limitat la

acele reacții la stres care implică voință, efort și control conștient (Rudolph, 1995). Acesta fiind un aspect crucial în înțelegerea procesului de coping.

Indiferent de modul cum aceste două concepte sunt prezentate într-o definiție de coping, este important să facem diferență dintre reacții voluntare și involuntare din mai multe considerente. În primul rând, această diferențiere evită imprecizia oferită definiției de coping, care se referă la tot ce face un individ ca reacție la stres (Lazarus și Folkman, 1984). De exemplu, Rudolph și alții (1995) diferențiază consecințele stresului, care include reacții imediate și automatizate la situații sau circumstanțe de stres și consecințe ale coping-ului, care sunt mediate de eforturi voluntare și conștiente pentru a face față stresului. În al doilea rând, procesele voluntare și involuntare sunt percepute subiectiv și calitativ diferit; indivizii pot face diferență între situațiile când percep că dețin control asupra gândurilor și comportamentelor lor sau când percep ca nu dețin nici un control (Skinner, 1995). De exemplu, eliberarea emoțiilor poate avea loc printr-o reacție involuntară (plânsul) sau printr-un proces controlat ca scrisul, efectele acestor procese asupra stării afective și a fiziologicului vor fi foarte diferite (Pennebaker, 1997). În al treilea rând, reacții voluntare și involuntare pot apărea în mod diferit de-a lungul perioadei copilăriei, reacții involuntare fiind specifice perioadei copilului mic și preșcolarului, transformându-se treptat în răspunsuri voluntare pe parcursul vârstei școlarului mic.

Tipurile de coping. Cele mai cunoscute tipuri de coping sunt: focusat pe problema versus focusat pe emoții; control primar versus secundar și implicare versus evitare. Alte tipuri care sunt folosite relativ des sunt coping cognitiv sau comportamental și coping activ sau pasiv. Lazarus și Folkman (1984) definesc coping-ul focusat pe problemă ca răspunsurile de tipul: căutarea informației, generarea soluțiilor posibile a problemelor, luarea anumitor măsuri pentru a schimba circumstanțele ce creează stres. În timp ce coping-ul focusat pe emoții implică exprimarea emoțiilor trăite, căutarea suportului social sau încercarea de a evita sursa de stres. Aceste tipuri au fost folosite pe larg în cercetările legate de coping-ul la copii și adolescenți, cu toate acestea critica de bază adusă acestor tipuri este faptul că sunt categorii foarte generale. Weisz (1994) propune o dimensiune alternativă, care se referă la orientarea individuală în intensificarea sentimentului de control personal asupra mediului și a reacțiilor sale (control primar) sau adaptarea la mediu (control secundar). De exemplu, în analiza coping-ului la copii internați în spital, Rudolph (1995) a identificat ca răspuns primar în timpul procedurilor medicale dureroase („țin mâna mamei”) poate reflecta un scop de control secundar („astfel eu știu că ea este alături de mine”).

Diferența dintre coping-ul cu angajament sau fără angajament de asemenea a obținut o atenție deosebită în cercetările cu copii și adolescenți (Ebata și Moos, 1991).

Coping-ul cu angajament include răspunsuri care sunt orientate sau spre sursa de stres sau spre emoții sau gânduri (ex. : rezolvarea de probleme sau căutarea suportului social). Coping-ul fără angajament se referă la răspunsurile care sunt direcționate dinspre stresor (ex.: retragerea sau negarea). Cu toate că dimensiunea angajament – fără angajament se referă la dimensiunea de abordare sau evitare, prima fiind mai extinsă, deoarece evitarea reprezintă doar o modalitate prin care individul nu își asumă angajamentul. Răspunsuri cum ar fi distragerea cognitivă, de asemenea implică dimensiunea în care individul nu își asumă angajamentul, dar nu este o evitare pură, deoarece include redirecționarea atenției spre un alt scop și reflectă faptul că individul este conștient de stresor (Compas, 1999).

Tipurile extinse ale coping-ului servesc drept principii care reprezintă diversitatea caracteristicilor de răspuns la stres. Varietatea dimensiunilor de coping pot reprezenta mai degrabă aspecte complementare decât ortogonale ale procesului de coping. Spre exemplu, Rudolph și alții (1995), menționează că dimensiunea cognitiv-comportamentală este preocupată de răspunsurile coping-ului, dimensiunea focusat pe problemă versus focusat pe emoții este preocupată de scopul coping-ului, iar dimensiunea controlului primar versus cel secundar reprezintă atât răspunsurile cât și scopurile coping-ului.

Categorii de coping

Psihologia clinică contemporană a identificat specificul coping-ului la copii și adolescenți au fost propuse o mare varietate de strategii de coping, acestea includ: rezolvarea de problemă, căutarea de informații, restructurarea cognitivă, încercarea de a înțelege, catastrofizarea, eliberarea de emoții, activități fizice, acceptarea, distragerea, distanțarea, evitarea, auto-critica, învinuirea altora, visarea, suprimarea, retragerea socială, acceptarea resemnată, negarea, consumul de droguri sau alcool, căutarea suportului social, căutarea suportului informațional sau utilizarea religiei.

Ayers, Sandler, West și Roosa (1996) utilizând analiza factorială, au însumat strategiile de coping în patru factori: coping activ (decizii cognitive, soluționare directă a problemelor, căutarea înțelegerii și restructurare cognitivă pozitivă), suport social (suport focusat pe emoție și suport focusat pe problemă), distragere (activități de distragere și eliberarea fizică a energiei) și evitare (evitare cognitivă și acțiuni de evitare).

În concluzie, putem sublinia că prin evaluarea strategiilor de coping utilizate de copii și adolescenți, putem identifica aspectele puternice și slabe ale arsenalului cognitiv și comportamental al lor în timp ce fac față stresului. De asemenea, prin identificarea strategiilor de coping putem obține informație valoroasă atât pentru diagnosticare, cât și pentru re-test pentru a evalua impactul intervenției unui program de psihocorecție.

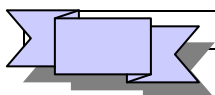
Summary

The article offers definitions and conceptualizations of the coping process, including the degree to which developmental factors are represented. A wide variety of specific subtypes of child and adolescent coping have been proposed. These include problem solving, information seeking, cognitive restructuring, seeking understanding, catastrophizing, emotional release or ventilation, physical activities, acceptance, distraction, distancing, avoidance, self-criticism, blaming others, wishful thinking, suppression, social withdrawal, resigned acceptance, denial, alcohol or drug use, seeking social support and use of religion.

Bibliografie

1. Ayers, T. S., Sandier, I. N., West, S. G., & Roosa, M. W. A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 1996. 64, 923-958.
2. Compas, B. E., Connor, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. Getting specific about coping: Effortful and involuntary responses to stress in development. In M. Lewis & D. Ramsey (Eds.), *Soothing and stress* 1999 (pp. 229-256). New York: Cambridge University Press.
3. Coyne, J. C., & Gottlieb, B. J. The mismeasure of coping by checklist. *Journal of Personality*, 1996. 64, 959-991.
4. Ebata, A., & Moos, R. Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1991. 12, 33-54.
5. Lazarus, R. S., & Folkman, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer. 1984. p.312
6. Pennebaker, J. *Opening up: The healing power of expressing emotions* (rev. ed.). New York: Guilford Press. 1997. p. 298
7. Rudolph, K. D., Dennig, M. D., & Weisz, J. R. Determinants and consequences of children's coping in the medical setting: Conceptualization, review, and critique. *Psychological Bulletin*, 1995. 118, 328-357.
8. Weisz, J. R., McCabe, M. A., & Dennig, M. D. Primary and secondary control among children undergoing medical procedures: Adjustment as a function of coping style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1994. 62, 324-332

Primit 1.10.10.



Развитие утверждения и отрицания и методика их изучения у детей дошкольного возраста

P. Jelescu, prof., univ., dr. hab. în psihol., *A. Cimpoeșu*, doctorand

Хотя утверждение и отрицание играют важную роль в жизнедеятельности человека, они, всё же, мало изучены в психологии.

J. Watson (1913) рассматривал утверждение и отрицание как определенные реакции: утверждение – как реакцию приближения, притягивания, согласия, любви и т.д., отрицание же – как реакцию отталкивания, несогласия, агрессии, удаления, бегства и т.п. Эти реакции, по мнению автора, являются основополагающими и первоначальными в поведении человека, которыми ребенок располагает уже в 5-6-месячном возрасте.

По мнению S. Freud (1925), утверждение – явление биологического характера, которое не играет существенной социальной роли и которое проявляется в удовлетворении первичных потребностей человека. Отрицание же имеет активный характер, проявляясь как защитный механизм недопущения в сознании человека либидозных компонентов.

R. Spitz (1957) исследовал спонтанное проявление утверждения и отрицания как средство общения у детей от 9-ти до 18 месяцев, страдавших госпитализмом. Он, в частности, установил, что утверждение и отрицание проходят определенные этапы развития в данном периоде и что в его конце, благодаря отрицанию, «человек очеловечивается».

Большое значение придавал отрицанию Ж. Пиаже, который включил его в группу четырех основных мыслительных операций ИОВК: И – идентичность, О – отрицание, В – взаимность, К- коррелятивность. Он, совместно с Б. Инельдер (1963), исследовал экспериментально, как понимают дети класс не-А в качестве дополнения к определенному классу А, В, С и т.д. Z системы. В результате проведенных опытов, в которых отрицание фигурировало в самом задаваемом экспериментатором вопросе, авторы установили, что оно, отрицание, возникает спонтанно, начиная с 7-8-летнего возраста, т. е. на III-ей стадии развития мышления по Ж. Пиаже.

R. Pea (1980), основываясь на теорию J. Bruner, утверждал, что мышление не было бы логичным, научным, правильным, если бы ребенок не пользовался отрицанием. Он исследовал последовательность проявления известных уже лингвистических значений

отрицания, а также социально-прогностические контексты, в которых они проявляются у детей 8-24 месяцев, хронометрируя последовательность их появления у них по ходу развития.

В отличие от традиционных трактовок отрицания, Р. Jelescu (работы 1974-1999) интерпретирует его генетически как интериоризованно-экстериоризованное био-психо-социо-культурное действие. Он установил экспериментально у детей в возрасте от рождения до восемнадцати месяцев множество закономерностей его возникновения и развития. Впоследствии был выполнен ряд научных работ, которые, в определенной мере, раскрывают психологическую природу как отрицания, так и утверждения (Р. Jelescu, 2001; Р. Jelescu, D. Tolocenco, 2007 и др.).

Выполненное под руководством Р. Jelescu диссертационное исследование D. Tolocenco (2008) базировалось на исследовании особенностей формирования отрицания и утверждения у детей раннего возраста (1-3 года) и продолжает данную проблематику. В этой работе авторы определяют отрицание как интеллектуальное действие, применяемое с целью выражения отсутствия предмета, явления, признака и т.д. в данной конкретной ситуации, а утверждение как интеллектуальное действие, используемое с целью выражения наличия данного объекта, явления, признака и т.д. в соответствующей конкретной обстановке. В процессе мыслительной деятельности утверждение и отрицание выполняют решенческую роль, а на завершающем ее этапе – окончательную, решающую роль.

На сегодняшний день, однако, в психологии неизвестно, как же можно формировать и развивать целенаправленно утверждение и отрицание у детей дошкольного возраста (3-7 лет).

Формирование и развитие утверждения и отрицания у детей дошкольного возраста имеет, как нам кажется, существенное значение для их дальнейшего умственного развития, по сравнению с детьми раннего возраста.

На нынешнем этапе мы задались целью составить методику экспериментального изучения не только отрицания, но и утверждения как мыслительных действий у детей дошкольного возраста.

При изучении развития утверждения и отрицания у детей дошкольного возраста мы руководствовались экспериментальным изучением генезиса отрицания в действии П. С. Желеску (методика МИГОД) (1980, 1985).

Исходя из положений М. С. Роговина и П. С. Желеску о том, что развитие мыслительной операции отрицания, реализующей механизм неопределенности, происходит по типу последовательного построения уровневой структуры, формирование и перестройка отдельных звеньев которой, хотя и не обязательно выражаются во внешних, поддающихся простой регистрации формах, они, тем не менее, могут быть доступны экспериментальному исследованию.

Существенным отличием МИГОД от зарубежных методик (Ж. Пиаже и Б. Инельдер, Б. Бойсона-Бардые) является устранение подсказки в самой инструкции к опыту. П. С. Желеску стремился преодолеть этот недостаток, уточняя, отрицание должно фигурировать не в задании и не в инструкции к нему, а в ответах испытуемых, то есть исходить не от экспериментатора, а от самого испытуемого. Поэтому, одним из важнейших принципов данной методики является включение и учет факта реагирования субъекта не столько на наличные (А), сколько на отсутствующие (не-А) признаки.

В нашем случае, для того, чтобы изучить генезис и утверждения, и отрицания у детей дошкольного возраста, мы модифицировали МИГОД П. С. Желеску и стали учитывать факты реагирования не только на отсутствие (не-А), но и на наличие (А) признаков.

В этом смысле в нашей модифицированной методике, также как и по МИГОД, экспериментальная ситуация строится по принципу дихотомии, то есть в качестве общего деления предъявляемых фигур выступает наличие и отсутствие тех или иных гомогенных свойств. Тем самым дихотомический принцип деления фигур не сообщается испытуемому. Он сам, после определенных умственных и практических действий с фигурами, должен обнаружить этот принцип и обозначить возникшие в результате таких действий два класса предметов: А и не-А. Экспериментальный материал модифицированной методики был составлен с учетом следующих положений:

1. Задания, предлагаемые для изучения уровня развития утверждения и отрицания, должны соответствовать ведущему виду деятельности испытуемых. Поэтому экспериментальные задания для детей дошкольного возраста давались в игровой форме.
2. Экспериментальный материал должен быть знаком ребенку и быть названным им вслух.

3. Испытуемый должен быть поставлен в ситуацию, выход из которой только один: утверждение или отрицание.

Экспериментальный материал был подобран таким образом, чтобы стало возможным решать задачи, связанные с утверждением и отрицанием на наглядно-действенном уровне. У П. С. Желеску были разработаны два комплекта экспериментального материала: один для изучения развития отрицания по признаку цвета, другой – по признаку формы фигур. Оба набора использовались также для изучения отрицания по эмоционально-окрашенному признаку «любимые-нелюбимые» фигуры, то есть по признаку выражающему определенное эмоциональное отношение.

В качестве экспериментального материала для изучения утверждения и отрицания по признаку цвета нами был использован комплект из 25 цветных кружочков, по 5 штук каждого цвета: зеленый, желтый, синий, красный, черный. Все кружки были изготовлены из одного и того же материала (соответствующего цветного картона), одного и того же диаметра ($d=55\text{mm}$). С обеих сторон кружки имели один и тот же цвет, чтобы предотвратить ошибки.

Хотя полный набор состоит из 25 разноцветных кругов, в каждом отдельном исследовании с одним испытуемым нами использовались только десять из них. Это необходимо для сокращения времени проведения эксперимента, а также, для того, чтобы перцептивная ситуация, созданная при помощи такого числа фигур, была достаточно сложной и в тоже время неопределенной, хотя и разрешимой.

В свою очередь, из десяти кругов подбирались пять одного и того же цвета, два другого одинакового цвета, а остальные три – по одному кругу из оставшихся цветов. В зависимости от цвета, по которому намечалось производить утверждение и отрицание, в каждом конкретном случае комбинации из десяти кругов могли меняться.

Перейдем к анализу структуры и содержания модифицированной методики МИГОД. Продемонстрируем возможность проведения эксперимента с детьми дошкольного возраста. В качестве экспериментального материала нами была использована упаковка из 25 разноцветных кружков. Для детей они представляли собой «мячи», с которыми играл Шрэк, главный персонаж знаменитого, современного мультфильма «Шрэк».

Шаг 1. Экспериментатор показывает ребенку вырезанного из цветного картона Шрэка и убеждаемся в том, что он ему знаком.

Если же этот герой ему не знаком, заменяем его другим, хорошо знакомым ребенку персонажем, например, собачкой, ежиком, лошадкой и др..

Шаг 2. Предлагаем ребенку поиграть с Шрэком в его мячи.

Шаг 3. Показываем ребенку по одному кружочку каждого цвета и определяем, знаком ему или нет данный цвет. Если ребенок различает и правильно называет один из предъявляемых ему цветов, то эксперимент организуется именно по этому признаку. Допустим, он отличает «мячики» желтого цвета. Тогда формируем комбинацию из следующих 10 «мячей»: 5 желтых, 2 красных, 1 зеленый, 1 синий, 1 черный. Остальные мячи убираются.

Если ребенок отличает только один цвет и не знает названия других цветов кроме желтого, то, по логике вещей, он может найти другой выход: обобщить и назвать группы «мячей» по признаку «нежелтые».

Если же ребенок не может правильно назвать цвет ни одного из предъявляемых мячей, то, естественно, в эксперимент его включать не следует.

Этап 1. Испытуемому предъявляется вперемешку одновременно четыре «мяча»: два желтых, один красный и один черный. (Здесь экспериментатор может составить каждый раз любую другую комбинацию, главное чтобы было по два мяча на выявление утверждения и отрицания.) Формулируем первое задание: «У Шрэка было много мячей. (Показ.) Но он играет только с такими. (Показываем желтые мячи, не называя их, однако, по цвету). Помоги ему отложить в сторону остальные».

Необходимость предъявления такого числа фигур и в такой комбинации обусловлена, следующим. Соблюдение данного условия проведения эксперимента создает проблему выбора для определения и разграничения испытуемым мячей групп А и не-А, что способствует вычленению умственных действий утверждения и отрицания, переводу задачи из плана перцепции в мыслительный план.

Этап 2. После выполнения этого задания на практическом уровне, испытуемому предлагаются следующие четыре вопроса:

1. С какими мячами играет Шрэк?
2. Как мы их можем назвать одним словом, короче?
3. А с этими? (Показываем на нежелтые, нелюбимые «мячи», не называя их).

4. Как мы их можем назвать одним словом, короче?

Здесь, в отличие от методики МИГОД, был добавлен вопрос на выявление утверждения при помощи определения общего наличного признака – «желтые», «любимые». Данная необходимость заключается в том, чтобы уравнивать условия в постановке заданий как для выявления отрицания, так и для выявления утверждения, причем чтобы это происходило не на перцептивном, а на умственном уровне.

Этап 3. Далее показываем оставшиеся 6 «мячей», чередуя, через одного, любимые «мячи» (желтые) и остальные (красный, синий, зеленый), каждый раз спрашивая:

В какую группу (кучу) ты положишь этот мяч? Почему?

После предъявления всех мячей, экспериментатор снова обращается к испытуемому с первыми четырьмя вопросами.

Необходимость этого задания обусловлена тем, что предъявление в начале эксперимента четырех фигур и их разделение на две части еще не достаточно для суждения о тех свернутых процессах, которые в конечном счете приводят к формулировке испытуемым утверждения и отрицания. Такой методический прием дает возможность «растянуть» во времени решение задач и иметь дело не со свернутым актом утверждения и отрицания, а с процессом более или менее длительным. К тому же, предъявление этих шести фигур служит определенным индикатором для проверки того, в какой мере испытуемый может соотнести ту или иную фигуру к группам А и не-А. Таким образом, можно определить и меру сформированности утверждения и отрицания.

Этап 4. Данный этап эксперимента содержит в заданиях подсказки для испытуемого, основной целью которых – ввести утверждение и отрицание в словесной форме, сообщить их испытуемому. На этом этапе модификация состояла в том, что по МИГОД не было постановки задачи на изучение утверждения и, соответственно, в методике не было создано условие для его выявления. По МИГОД была постановка заданий на выявление только отрицания. Мы решили дополнить данный этап эксперимента схожими заданиями, направленными и на исследование утверждения.

Для изучения роли подсказки по наличному признаку цвета все десять мячей смешиваются, говоря: «Шрэк играл с желтыми мячиками и случайно перемешал их с другими». Затем дается задание: «Помоги Шрэку убрать в сторону желтые мячи». После выполнения ребенком этого задания, экспериментатор повторяет первые четыре вопроса.

Потом экспериментатор опять перемешивает все мячи, но на этот раз задание на изучение роли подсказки на утверждение по эмоционально окрашенному признаку следующее: «Шрэк играл с любимыми мячиками и случайно перемешал их с остальными». Задание: «Помоги Шрэку убрать в сторону любимые мячи». Вновь повторяем первые четыре вопроса.

Для изучения роли подсказки по отсутствующему признаку цвета вновь смешиваем все десять мячей, говоря: «Шрэк играл с желтыми мячиками и случайно перемешал их с другими». После этого дается задание: «Помоги Шрэку убрать в сторону нежелтые мячи». После выполнения ребенком этого задания, экспериментатор повторяет первые четыре вопроса.

Затем экспериментатор еще раз перемешивает все мячи, но дает следующее задание на изучение роли подсказки на отрицание по эмоционально окрашенному признаку: «Шрэк играл с любимыми мячиками и случайно перемешал их с остальными». Задание: «Помоги Шрэку убрать в сторону нелюбимые мячи». Вновь повторяем первые четыре вопроса.

В конце эксперимента просим ребенка вспомнить, какие мячи надо было отложить, перед тем как Шрэк их перепутал. Контрольная часть эксперимента проводится в виде беседы и имеет цель выявления ожидаемых результатов исследования, проверяя уровень понимания процесса утверждения и отрицания.

Эксперимент проводится индивидуально с каждым испытуемым. Время проведения с одним ребенком составляет в среднем десять минут.

Такова суть модифицированной методики изучения развития утверждения и отрицания у детей дошкольного возраста. Ее применение поможет установить уровень развития данных мыслительных действий у детей дошкольного возраста и способствовать их общему умственному развитию.

Summary

The affirmation and negation play the important role in ability to live of the person. Nevertheless, in psychology they are a little studied (J. Watson, 1913; S. Freud, 1925; R. Spitz, 1957; J. Piaget & B. Inhelder, 1959; R. Pea, 1980; P. Jelescu, 1974-1999; D. Tolocenco, 2008). At the present stage it is studied, basically, negation. Actually the affirmation is not studied or very little studied experimentally. We have developed a technique of experimental studying not only negation, but also the affirmation as cogitative actions at children of preschool age.

Application of the stated modified technique will help to establish a level of development of the affirmation and negation at children of preschool age and to promote their general intellectual development.

Библиография

1. Желеско П.С., Роговин М.С. Исследование отрицания в практической познавательной деятельности. Кишинев: Штиинца. 1985.
2. Желеско П.С. Диагностика функциональных уровней отрицания в мышлении детей дошкольного и школьного возрастов. В Н.: Психодиагностика и школа. Тезисы Всесоюзного симпозиума. Таллин, 1980, с. 100-102.
3. Желеско П.С., Толоченко Д. Формирование утверждения и отрицания в качестве мыслительных действий у детей раннего возраста. În revista "Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială", UPS, „Ion Creangă”, № 3(8). Chișinău, 2007, p. 1-21.
4. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур (классификации и сериации). М.: Изд-во иностр. Лит., 1963. 448с.
5. Роговин М.С., Козлова И.Н., Желеско П.С. Изучение операции отрицания методом конструктивного теста. В ж. Новые исследования в психологии. М.: Наука. 1974, № 3.
6. Толоченко Д. Особенности формирования утверждения и отрицания у детей раннего возраста. Диссерт. На соиск. Уч. Ст. Докт. Психологии. Кишинев, 2008.
7. Freud S. Die Werneinung. Imago, 1925, Bd. II, p. 217-225.
8. Jelescu P. Geneza negării la copii în perioada preverbală (studiu teoretico-experimental). Chișinău: Museum. 1999.
9. Jelescu P. Particularitățile manifestării negării la subiecții cu tip diferit de temperament. Conf. șt. Jubiliară "UPS "Ion Creangă" din Chișinău la 60 de ani". Chișinău, 2001, p.142.
10. Pea R. The development of negation in early child language. (The social foundation of language and thought). Ed. D. Olson. N.-Y., 1980, p.156-187.
11. Spitz R. No and Yes. On the Genesis of Human Communication. – N.-Y., 1957.
12. Watson J. Psihology as the Behaviorist views it. Psihological Review, 1913. №20, p. 158-177.

Primit 12.10.10.



Caracteristica sferei cognitive și adaptării școlare a preadolescenților inferiori din familii temporar dezintegrate

Otilia Stamatina, dr. în pedagogie, șef laborator psihologie aplicată, UPS

Știința contemporană și practica mondială demonstrează în modul cel mai convingător că familia are rolul decisiv în formarea personalității copilului. Ponderea mare a familiei în dezvoltarea fizică și psihică a generației în creștere este determinată de mai mulți factorii. Aici în primul rând își pune amprenta interrelația genetică dintre copii și părinți. Ea servește drept suport al atașamentului emoțional profund al unora față de alții și investește o mare credibilitate influențelor parvenite din familii. Contribuie și faptul că copii se află sub impactul familiei în perioadele cele mai sensitive pentru formarea multiplelor funcții psihice, etc.

Conform datelor oficiale, în legătură cu migrația masivă a părinților la munca peste hotarele țării, aproape o sută de mii de copii au rămas fără îngrijirea parentală nemijlocită, fapt ce fără nici o îndoială își lasă amprenta asupra lor. Lipsa îndelungată a părinților dă naștere la o mulțime de probleme, pe care copilul nu le poate soluționa de unul singur, și care revendică necesitatea de intervenție, în procesul de socializare a acestora, din partea școlii și comunității.

Preadolescența, considerată unanim atât de savanți, cadre didactice, părinți, cât și de oamenii de rând vîrstă de criză, trăiește aceste probleme deosebit de acut. Aici de rînd cu dificultățile de ordin axiologic, afectiv, moral, comportamental etc., devine stringentă și problema adaptării și reușitei școlare. Trecerea de la învățămîntul primar la acel gimnazial înaintează cerințe speciale față de sfera cognitivă a preadolescenților inferiori. Însușirea cunoștințelor teoretice prevăzute de programele de studiu, solicită procese cognitive, ce încă nu sunt formate, aflîndu-se doar în stadiu de dezvoltare.

Despre aceea că adaptarea școlară a elevilor de această vîrstă constituie o problemă stringentă ne vorbește și faptul că chiar în condiții familiale obișnuite trecerea la învățămîntul gimnazial este însoțită de scăderea reușitei școlare. Este evident că lipsa suportului părintesc o acutizează și mai mult. Însă în literatura de specialitate, consacrată studiului acestei probleme, urmărilor nefaste ale dezintegrării temporare ale familiilor asupra adaptării școlare li se acorda mai puțină atenție, accentul fiind pus pe cercetarea afectivității și al altor sfere ale personalității preadolescenților din această categorie.

Cele expuse ne-au determinat să efectuăm un studiu comparativ al sferei cognitive și adaptării școlare a preadolescenților inferiori din diferite categorii de familii. Studiul efectuat de noi a avut drept scop evidențierea problemelor cu care se confruntă preadolescenții inferiori din familii temporar dezintegrate în dezvoltarea sferei cognitive a personalității lor și în procesul adaptării școlare.

Începând cercetarea am reieșit din presupunerea că lipsa îngrijirii parentale nemijlocite reține dezvoltarea sferei cognitive și provoacă dificultăți în adaptarea școlară a preadolescenților inferiori.

Pentru investigațiile derivate din obiectivele și ipoteza cercetării experimentale am ales o serie de metode de cercetare ce ne-au permis să studiem sfera cognitivă și adaptarea școlară a preadolescenților inferiori în profunzime.

Sfera cognitivă a fost studiată prin aplicarea următoarelor metode: testului „ABC”, care măsoară nivelul de inteligență generală a copiilor, testul „Reține și clasifică”, prin intermediul căruia s-a investigat memoria acestora; testul „Anagrame” pentru studiul gândirii; metoda „Landorf” pentru determinarea nivelului de stabilitate a atenției.

Studiul motivației învățării a fost efectuat prin intermediul tehnicii elaborate de M.I. Luchianova și N.V. Calinina. Pentru determinarea gradului de adaptare școlară s-a administrat testul Eriș. Prelucrarea statistică a fost efectuată prin intermediul metodei Mann-Whitney, pentru compararea eșantioanelor independente.

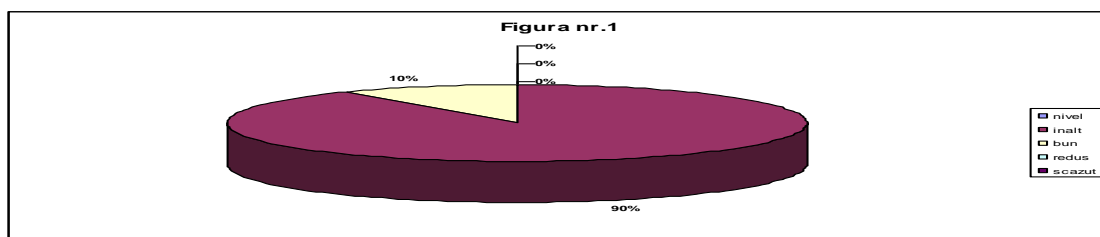
Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 40 de subiecți, elevi ai clasei a cincea din liceul teoretic „Spiru Haret”, orașul Chișinău: 20 de preadolescenți inferiori (cl.V) din familii temporar dezintegrate și 20 din familii complete care au constituit grupul de control.

Administrarea testului ABC ne permite să evidențiem că plecarea părinților peste hotare vădit influențează inteligența copiilor săi.

Din datele prezentate în figura 1 observăm ca copiii din familii complete ce-și fac studiile în liceu posedă intelect înalt (90%) și bun (10%). Nici la unul din ei nu s-a constatat un nivel de inteligență redus și scăzut.

Vom considera că un nivel atât de înalt al inteligenței acestei categorii de elevi ar putea fi explicat prin faptul că liceul în care s-a desfășurat experimentul este unul din liceele elitare. Înscrierea se face prin concurs în urma unui examen riguros al cunoștințelor și aptitudinilor de

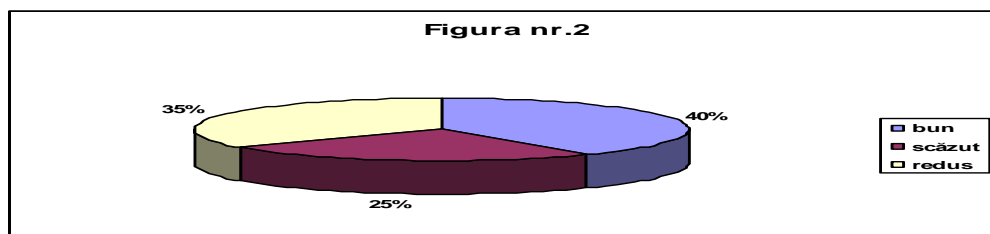
învățare . Părinții acestor preadolescenți inferiori, de regula, nu numai că sunt cointeresați în reușita școlară a propriilor copii, dar și le acordă un suport maxim posibil în dezvoltarea armonioasă a lor.



Distribuția rezultatelor privind nivelul inteligenței generale a preadolescenților inferiori din familii complete.

La preadolescenții inferiori din familiile temporar dezintegrate a fost constatat cu totul alt nivel de dezvoltare a inteligenței (figura nr.2). În rezultatul studiului s-a stabilit că nici un preadolescent din această categorie nu posedă inteligență de nivel înalt.

La acest compartiment majoritatea din ei (60%) au un nivel de dezvoltare redus (35%) sau scăzut (25%) fapt ce nu poate să nu provoace neliniște, deoarece însușirea conținuturilor prevăzute de programele de studii din învățământul gimnazial solicită implicarea permanentă a funcțiilor cognitive superioare.



Distribuția rezultatelor privind nivelul inteligenței generale a preadolescenților inferiori din familii temporar dezintegrate.

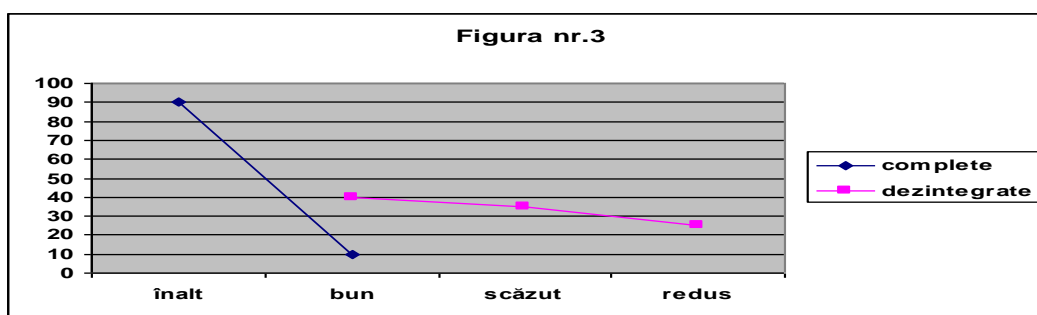
Dacă o să ținem cont că la testarea inițială în timpul admiterii în liceu toți acești elevi au manifestat inteligență mai sus de medie și înaltă și că ei pe parcursul anilor de studii s-au aflat în aceleași condiții școlare, putem afirma că reținerea în dezvoltare a inteligenței preadolescenților din familii temporar dezintegrate a fost influențată în mare măsură anume de plecarea părinților.

Pe de altă parte acest fapt ne demonstrează, o dată în plus, că intelectul elevilor poate fi dezvoltat dacă ei primesc susținere la momentul oportun, în primul rând din partea familiei.

Este evident faptul că pedagogul, care lucrează concomitent cu un număr mare de elevi și preponderent doar în timpul orelor de studiu, nu are posibilitatea de a individualiza sprijinul acordat preadolescenților în măsura în care o fac părinții. Cadrele didactice n-au posibilitatea de ai acorda fiecărui discipol ai lor susținerea intelectuală, morală și mai ales emoțională, necesară pentru realizarea propriului potențial.

În cadrul școlii nu întotdeauna se reușește să se obțină și gradul necesar de toleranță față de insuccesele temporare ale preadolescenților determinate de multiplele dificultăți, cu care ei se pot întâlni în această perioadă de trecere de la o vîrstă la alta aflîndu-se într-o situație nouă de dezvoltare.

Repartizarea grafică a nivelului de dezvoltare al inteligenței preadolescenților din diferite categorii de familii demonstrează că valorile mai mici sunt vădit caracteristice preadolescenților din familii temporar dezintegrate (figura nr.2).



Distribuția datelor privind nivelul de inteligență generală în dependență de componența familiei.

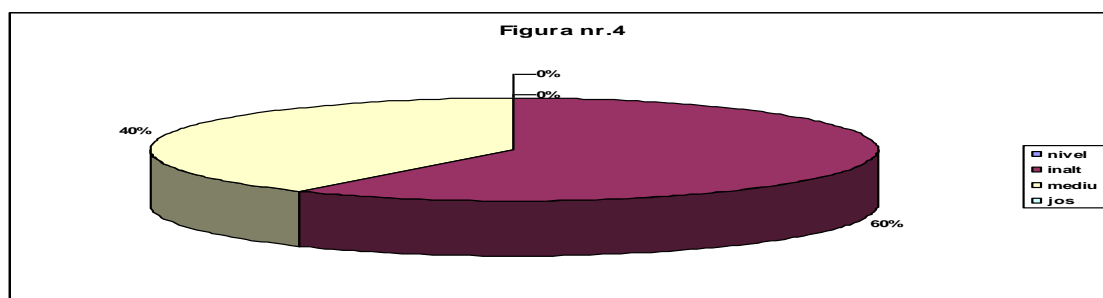
În rezultatul prelucrării statistice a acestor date cu ajutorul metodei Mann-Whitney, folosită pentru compararea eşantioanelor independente, s-a stabilit că diferența dintre aceste variabile este semnificativă, la un prag de semnificație de $p=0,01$.

Astfel putem afirma că numărul mai pronunțat de preadolescenți din familiile temporar dezintegrate, cu indici mai mici, ne vorbește despre un nivel de dezvoltare a inteligenței generale a lor.

Administrarea testului „Reține și clasifică” ne permite să evidențiem și să prezentăm nivelul de dezvoltare al memoriei logice la elevii experimentați (figurile 4 și 5).

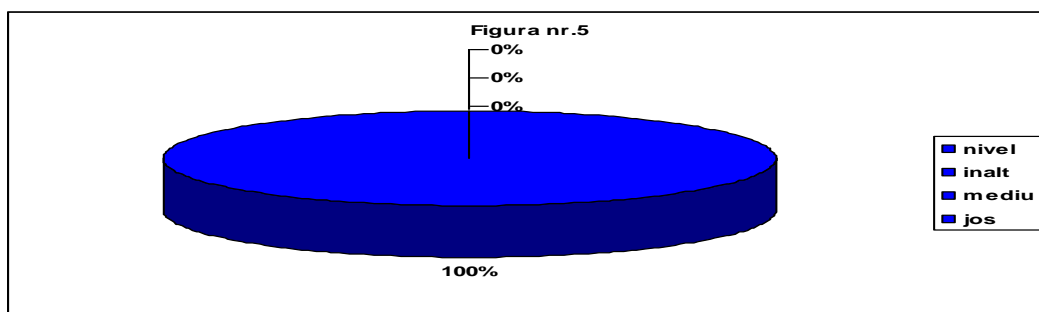
La această probă indicii obținuți de preadolescenții inferiori din familii temporar dezintegrate sunt mai înalți decât cei stabiliți în rezultatul studiului inteligenței generale. (Vezi

fig.4) În cazul dat nivel jos de dezvoltare nu s-a constatat la nici o persoană ceea ce înseamnă că toți elevii din categoria dată pot primi sarcina instructivă, că au un volum satisfăcător al memoriei, sunt apti de a realiza clasificări, că mai mult de jumătate din acești preadolescenți (60%) au manifestat un nivel înalt al memoriei logice, ce ne indică că majoritatea preadolescenților experimentați au un volum mare al memoriei și că aptitudinile de a memora logic la ei e formată. Ceilalți 40% manifestă un nivel mediu. Aceste rezultate într-o careva măsură revendică un bun suport pentru dezvoltarea gândirii teoretice.



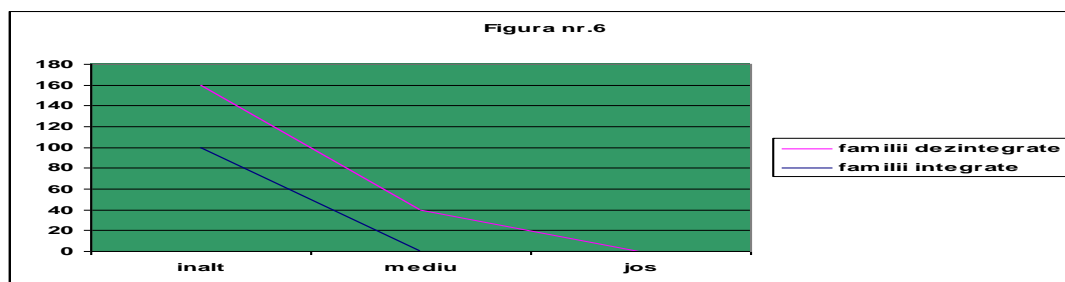
Distribuția datelor privind nivelul memoriei logice a preadolescenților inferiori din familii temporar dezintegrate.

În același timp rezultatele studiului memoriei logice a preadolescenților din familiile complete, expuse în fig.5, relevă că la ei toți această funcție psihică este de un nivel înalt.



Distribuția datelor privind nivelul memoriei logice a preadolescenților inferiori din familii complete.

Analiza comparativă a indicilor dezvoltării memoriei logice a preadolescenților inferiori proveniți din diferite tipuri de familii (figura 6) scoate la iveală faptul că și la această probă elevii din familii complete obțin scoruri mult mai înalte.



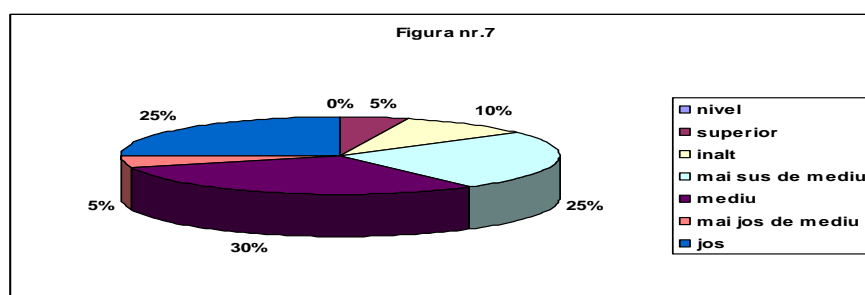
Distribuirea datelor privind nivelul dezvoltării memoriei logice în dependență de tipul de familie.

Prelucrarea statistică a datelor privind nivelul de dezvoltare a memoriei logice la preadolescenți experimentați pun în evidență o diferență statistic semnificativă între aceste variabile la pragul de semnificație de $p=0,01$.

În concordanță cu datele evidențiate în rezultatul studiului stabilității atenției prin intermediul metodei Landorf (figurile 7 și 8) vom remarca că preadolescenții din familii temporar dezintegrate obțin scoruri mai joase și la acest capitol.

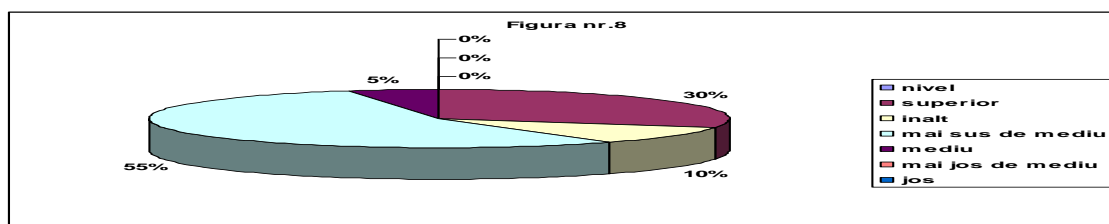
Influența nefavorabilă a situației sociale de dezvoltare a preadolescenților din familiile temporar dezintegrate asupra formării lor (vezi figura nr.7) este confirmată și prin faptul că aproape o treime (30%) din această categorie de elevi manifestă un nivel de dezvoltare a atenției mai jos de mediu (5%) și jos (25%).

Deci, fiecare al treilea nu posedă nivelul cuvenit de dezvoltare a atenției, ceea ce i-ar asigura asimilarea materialului de studiu, reușita și adaptarea școlară și doar 15% manifestă nivel superior (5%) și înalt (10%). Preadolescenții cu nivel jos de dezvoltare a atenției, fiind întrebați la lecții de pedagogi la ce se gândesc în timpul lecției, în mai mult de jumătate de cazuri spun că la părinți sau la problemele ce sunt puse pe seama lor după plecarea părinților, probleme, cu care ceilalți elevi nu se confruntă.



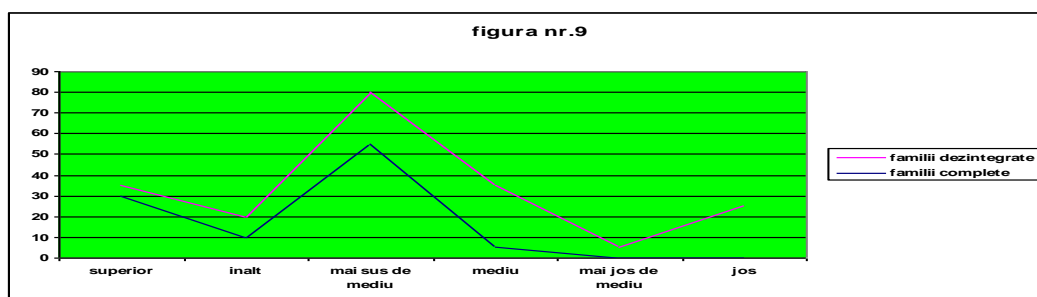
Distribuirea rezultatelor privind nivelul atenției preadolescenților inferiori din familii temporar dezintegrate.

În cazul preadolescenților inferiori din familii complete, nu a fost identificat nici un elev cu nivel de dezvoltare a atenției mai jos de mediu. Doar la 5% din această categorie de elevi s-a constatat un nivel mediu de dezvoltare a acestei funcții psihice. La ceilalți 95% a fost stabilit nivel superior (30%), înalt (10%) și mai sus de mediu (55%). În așa mod constatăm că, numărul elevilor din familii complete cu nivel superior de dezvoltare a atenției a depășit numărul respectiv al semenilor lor din familii temporar dezintegrate de șase ori (30% vis-a-vis de 5%), iar al celor cu nivel mai sus de mediu mai mult de două ori, respectiv 55% și 25%, fapt ce fără nici o îndoială demonstrează influența benefică a familiei complete și nefastă a celei dezintegrate.



Repartiția datelor privind nivelul atenției a preadolescenților inferiori din familii complete.

Diferențele dintre nivelul de dezvoltare a atenției preadolescenților din diferite categorii de familii sunt prezentate în figura nr.9

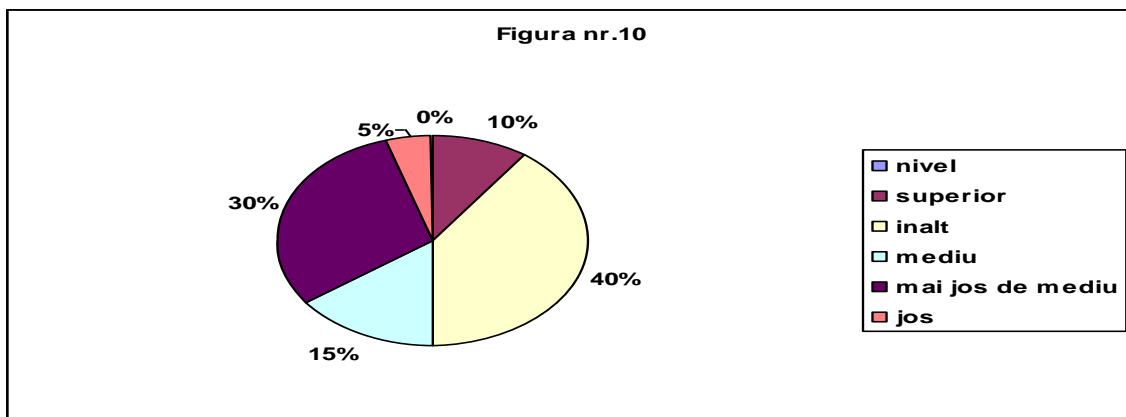


Distribuția datelor privind nivelul dezvoltării atenției în dependență de tipul de familie.

Analiza comparativă a diferențelor rezultatelor privind nivelul atenției la preadolescenții ce provin din aceste două tipuri de familie, ne-a permis să constatăm diferențe statistice semnificative la pragul de semnificație de $p=0.01$

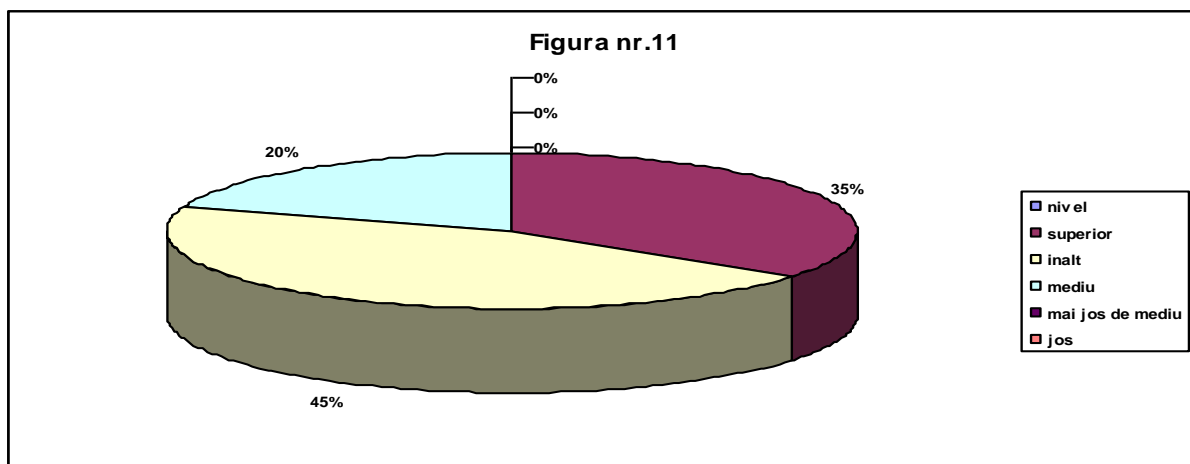
În continuare prin intermediul metodei Anagrame am investigat nivelul dezvoltării gândirii preadolescenților experimentați. La acest capitol al sferei cognitive a preadolescenților inferiori din familii temporar dezintegrate (vezi fig.10) aproximativ o treime din participanții la experiment se confruntă cu probleme serioase, 30% din ei au gândire la nivel mai jos de mediu, iar 5% - jos. În cazul dat a avut loc o polarizare a indicilor. Jumătate din această categorie de elevi au manifestat nivel superior (10%) și înalt (40%) de dezvoltare a acestui proces psihic, iar mai mult de o treime –

mai jos de mediu (30%) și jos (5%). Aceștia din urmă sunt preadolescenții rămași cu tata (2 cazuri), cu frați, rude (4 cazuri). În fond elevii menționații sunt lăsați în voia lor, nu sunt serios ajutați și controlați de maturi. Preadolescenții cu gândire de nivel mai jos de mediu ei lucrează prin metoda probă-eșec. Ei nu sunt capabili de a analiză teoretic, de a descoperi legități.



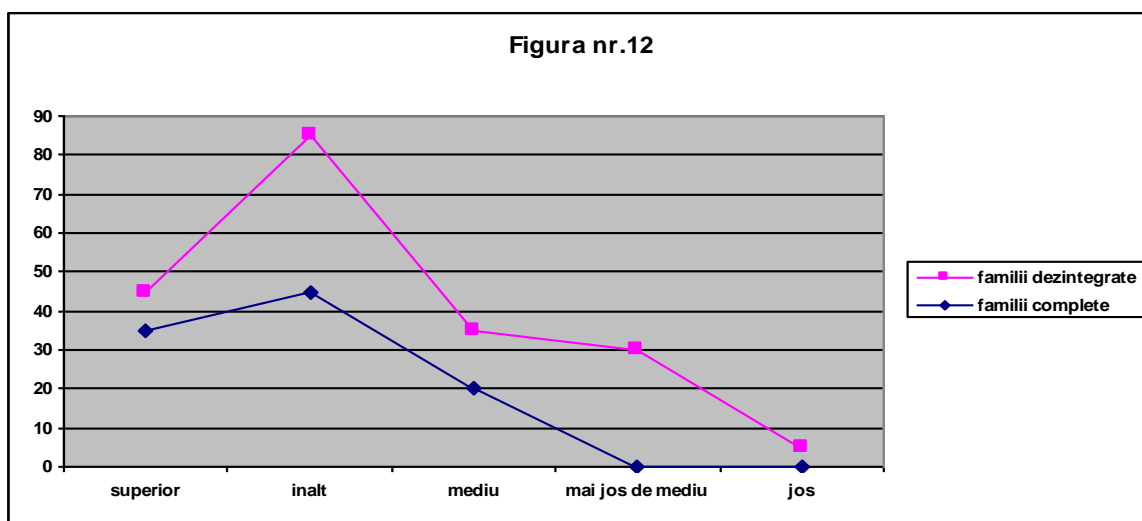
Indicii dezvoltării gândirii preadolescenților inferiori din familii temporar dezintegrate.

La preadolescenții din familii complete și de data aceasta au fost identificați indici mult mai înalți. Majoritatea absolută a acestora au dat dovadă de gândire de nivel superior (45 %) și înalt 35%, acești elevi lucrează prin procedeul descoperirii legităților, a regulilor. Această grupă de preadolescenți se caracterizează prin capacitatea de a analiza teoretic, prin reflexie, ei manifestă capacitatea de a vedea lucrurile integrale. Ceilalți 20% au manifestat o gândire de nivel mediu. Ultimii au descoperit procedeul de soluționare a anagramei, dar nu sunt capabili de a o conștientiza, formula în schemă. Aceștea pot efectua o primă analiză dar nu una teoretică. La ei încă nu e formată reflexia, neoformațiunea acestei vârste.



Nivelul gândirii preadolescenților inferiori din familii complete

Diferențele dintre nivelul de dezvoltare a gândirii preadolescenților din diferite categorii de familii sunt prezentate în figura nr.12.



Repartizarea datelor privind dezvoltarea gândirii preadolescenților din diferite tipuri de familii.

Prelucrarea statică a rezultatelor prezentate mai sus a constatat că aceste diferențe sunt semnificative la pragul de semnificație de ($p=0,01$).

Pentru o cercetare mai amplă a sferei cognitive am studiat și motivația învățării. În concordanță cu datele evidențiate în urma implementării metodicii elaborate de M.I. Luchianova, N.V. Calinina (tabelul nr.1). vom remarca că preadolescenții din familii complete la proba motivația învățării mai frecvent obțin indici înalți și foarte înalți decât cei din familiile temporar dezintegrate, respectiv (70% și 45%).

Familii	Complete		Dezintegrate	
	Procente	Număr de elevi	Procente	Număr de elevi
Foarte înalt	15%	3	10%	2
Înalt	55%	11	35%	7
Mediu	25%	5	50%	10
Mai jos de mediu	5%	1	5%	1
Jos	0%	0	0%	0
Total	100%	20	100%	20

Tabelul nr.1 Repartizarea datelor privind nivelul motivației învățării la preadolescenții din diferite tipuri de familii

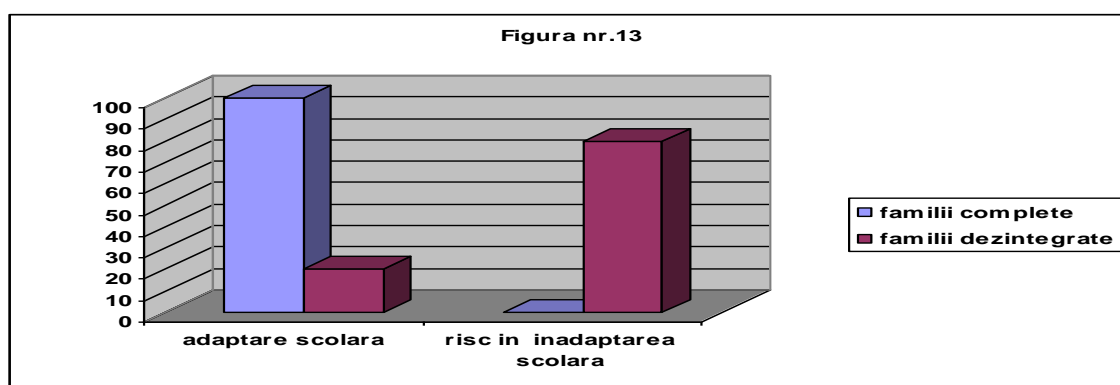
Elevii, părinții cărora sunt plecați în jumătate de cazuri (50%) manifestă nivel mediu de motivație, adică de două ori mai des ca cei din familii cu ambii părinți(25%).

Aplicarea metodei Mann-Whitney a scos la iveală diferențe statistice semnificative la pragul de $p=0.01$ cu rezultate mai mici pentru preadolescenții din familii temporar dezintegrate. Analiza calitativă a datelor ne permite să evidențiem ce anume motivează elevii la învățătură. În această ordine de idei menționăm că (40%) din preadolescenții inferiori din familii complete declară că învață ca să cunoască și să poată mai mult, în timp ce acest motiv este menționat doar de 15% din preadolescenții din familii temporar dezintegrate.

De asemenea mai frecvent ca colegii lor din familii cu părinții plecați, preadolescenții din familii complete învață pentru a primi note bune(17% și respectiv 13%) pentru ca clasa, în care își fac studiile, să fie cea mai bună (16% și 10%). Motivînd de ce se străduie să învețe mai bine, elevii din familii dezintegrate, mai frecvent răspund „să mă laude părinții” (respectiv 23% și 3%) și să mă laude colegii (15% contra 5%).

Datele prezentate indică o mai mare necesitate a preadolescenților din familii temporar dezintegrate de a auzi la adresa lor un cuvînt de laudă, mîngâiere, de susținere din partea oamenilor dragi și altor persoane cu care au relații stabile cu colorit emoțional.

Nivelul de adaptare școlară a copiilor din diferite categorii de familii, a fost studiat prin intermediul testului Eriș. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura 13.



Nivelul de adaptare / inadaptare școlară a preadolescenților inferiori din diferite tipuri de familii

Reprezentarea grafică denotă diferențe de proporție dintre nivelele de adaptare școlară a elevilor din diferite tipuri de familii, fapt confirmat și de prelucrarea statistică a acestora ($p=0,01$).

Aceste date au scos în evidență un nivel foarte înalt al adaptării școlare a elevilor din familii complete (100 %). În timp ce doar 20 % din copiii din familii dezintegrate s-au isprăvit cu sarcinile școlare puse în fața lor. Ele ne vorbesc despre un risc enorm de inadaptare școlară a elevilor (80 %) lipsiți de îngrijirea nemijlocită a părinților.

Cei mai mari indici ai dezadaptării se referă la starea de sănătate a acestor elevii, ei manifestă o rezistență mult mai mică la oboseală, sunt mai puțin mulțumiți de metodele didactice utilizate de pedagogi, de organizarea activității școlare. A treia parte din acești elevi sunt nemulțumiți de relațiile pe care le au cu profesorii și cu ceilalți elevi, 15% din ei considerându-le dificile. Tot atâtea procente (15%) au relații dificile cu persoanele din afara școlii. Copiii din familii temporar dezintegrate sunt mai satisfăcuți de relațiile cu părinții, dar și pe acestea 40% din persoane le consideră doar satisfăcătoare.

Numărul mare a preadolescenților din această categorie, aflați în zonă de risc, ar putea fi explicat și prin faptul că o treime din ei sunt lăsați pe seama persoanelor ce nu sunt apte de a monitoriza comportamentul lor și de a le acorda ajutorul minim necesar la învățătură. Există o mare iresponsabilitate privind plasarea acestor preadolescenți la diverse persoane, care joacă rolul de tutore. Acești copii nu sunt plasați în grija tutorelui prin acte oficiale.

Organele oficiale, menite să asigure drepturile copiilor, asistența juridică și socială, nu sunt întotdeauna la curent plecarea părinților și cu situația reală, în care se află copiii din familii temporar dezintegrate. În același timp, asupra adaptării lor școlare își pun amprenta și exigențele mari, înaintate față de ei de un liceu elită.

Generalizând cele spuse conchidem ca migrația părinților la muncă după hotare afectează semnificativ sfera cognitivă și adaptarea școlară a preadolescenților inferiori din familii temporar dezintegrate. Toți indicii ce caracterizează dezvoltarea proceselor cognitive și adaptarea școlară a acestor elevi din familiile temporar dezintegrate și complete diferă semnificativ.

Conform datelor experimentului de constatare, nici unul dintre preadolescenții inferiori din familii complete, selectați în baza examenului de cunoștințe și aptitudini, cu părinți, de regulă, cointeresați în succesele copiilor și apti de a le acorda ajutorul cuvenit în situațiile dificile nu intră în zona de risc a inadaptării școlare.

Nici unul din acești elevii nu posedă nivel mai jos de mediu și jos de dezvoltare a inteligenței generale, gândirii logice, atenției, memoriei. 100% din ei au indici înalți la proba "Reține și

clasifică”, 95% - indici superiori și mai sus de mediu la proba „Landorf”, 90% - indici superiori și înalți la probele „ABC” și „Anagrame”.

În același timp 80% din preadolescenții din familii temporar dezintegrate se află în zona de risc, mai mult de jumătate din ei (60%) au un nivel de inteligență generală redus (35 %) și scăzut (25 %). La acești preadolescenți, în comparație cu alte procese cognitive, e relativ puțin mai bine dezvoltată gândirea logică. Aici nu a fost identificat nici un elev cu nivel jos de dezvoltare.

Acești preadolescenți, fără intervenții speciale din partea cadrelor didactice și organizațiilor copilarăști școlare și extrașcolare, a organelor statale de resort, nu se isprăvesc cu dificultățile determinate de specificul vârstei și lipsa îngrijirii nemijlocite a părinților. Ca urmare 80% din această categorie de preadolescenți inferiori se află în zona de risc a dezadaptării școlare.

Din datele obținute în rezultatul studiului experimental al adolescenților inferiori din familii temporar dezintegrate, reiese necesitatea elaborării și implementării unor programe școlare și statale suplimentare, orientate la facilitarea dezvoltării optime a sferei cognitive a acestor elevi și la adaptarea lor școlară.

Summary

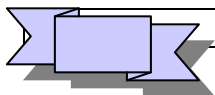
In this work we present and analyze the results of the experimental research on the development degree of the cognitive sphere, of learning motivation as well as of the school adaptation of inferior preadolescents as from complete families as from temporary disintegrated ones, where parents had moved abroad. We certify the presence of some significant differences between levels of development in the general intelligence, logical thinking, concentration and distribution of attention, school adaptation of gymnasium class students, coming from different categories of families. We elucidate the problems which preadolescences are facing when they remain with no direct parental care and we suggest ideas regarding the development and implementation of some supplementary school curricula, oriented towards facilitating optimal development of the cognitive sphere and school adaptation.

Bibliografia

1. Campbell R., Educația prin iubire, București, Editura Curtea Veche, 2001
2. Ciofu C., Interacțiunea părinți-copii, București 1998
3. Munteanu Anca, Psihologia copilului și a adolescentului, Editura Eurobit, Timișoara

4. Mitrofan I., Buzducea D., Experiența pierderii și a durerii la copil, din Cursa cu obstacole a dezvoltării umane, Ed. Polirom, Iași 2003
5. Prelici V., A educa înseamnă a iubi, Editura Didactică și Pedagogică, București 1995
6. Racu I., Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare, Chișinău, 1997
7. Дедушка А. И. Как научить детей дружбе? Психологическая работа с подростками. Речь Санкт-Петербург, 2007.
8. Голованова Н. И. Социализация и воспитание ребенка Речь Санкт-Петербург, 2007
9. Обухова Л.Ф., Возрастная Психология, Издательства: Юрайт, МГППУ, Москва 2010
10. Под редакцией Реана А.А. Психология подростка. Полное руководство. Издательство: Прайм-Еврознак, Москва 2008
11. Булгаков А. Наши неуправляемые подростки, Издательство: Москва, Москва 2008
12. Райгородский Д.Я., Подросток и семья, Издательство: Самара, Бахрах-М 2002

Primit 18.10.10.



ATITUDINEA PEDAGOGILOR FAȚĂ DE MUNCA PRESTATĂ

Sîrbu Maria, lector universitar, UPS "Ion Creangă"

Munca ca subiect de cercetare se află în vizorul științelor din momentul când omul a conștientizat importanța acestei activități pentru sine și societate. Aria curiozităților gravitează în jurul calității, productivității muncii; succesului profesional; eficienței muncii; satisfacției în muncă; motivației de a munci; atitudinii față de muncă etc. Întrebarea care instigă spiritul omului de știință constă în trecerea, la nivel atitudinal, de la perceperea muncii ca chin, povară la cea a muncii ca necesitate vitală care provoacă satisfacție și împlinire de sine.

Munca creează nu numai valori, bunuri materiale și spirituale, dar servește și ca un mijloc de autoexprimare și de autorealizare a personalității, consolidând poziția omului în societate. Bunăstarea societății depinde, în mare măsură, de atitudinea față de muncă a fiecărui cetățean în parte, unde atitudinea pedagogilor joacă un rol dominant, căci influența unui învățător nu finisează odată cu prestația sa reală, ci continuă să fie exersată de discipolii săi și copiii copiilor săi.

Satisfacția / insatisfacția în muncă este determinată de atitudinea omului față de muncă care la rândul ei reprezintă un indicator al motivației și condiționează rezultatul muncii, calitatea și productivitatea ei. O'Reilly (1991) definea satisfacția în muncă ca fiind atitudinea generală față de muncă, pe când Duane și Sydney Schultz (1990) – drept dispoziția psihologică a oamenilor față de slujba lor, ce implică o colecție de numeroase atitudini. Cercetătorii Keith Davis și J.W. Newstrom (1985) consideră satisfacția ca un set de simțăminte favorabile sau defavorabile legate de cum își văd angajații munca.

Mielu Zlate (1987) scoate în relief gradul mare de interrelaționare dintre satisfacție și motivație considerând esențiale următoarele enunțuri pentru această relație:

1) *Starea de satisfacție /insatisfacție e un indicator al motivației, mai precis, al modului acesteia de realizare eficient sau neeficient.* Din acest punct de vedere starea de satisfacție echivalează cu îndeplinirea motivației, realizarea activității propuse a scopului, iar insatisfacția cu nerealizarea motivației. E.A.Locke (1976) susține că satisfacția pare să apară când munca e în armonie cu trebuințele și valorile individului; prin motivație se urmărește îndeplinirea trebuințelor individului.

2) *Motivația și satisfacția apar într-o dublă calitate de cauză și efect.* Martin Wolf (1970) pornind de la concepția că motivul e un impuls ce face pe individ să urmărească o anumită

satisfacție consideră că ea, satisfacția, e o stare finală, relația fiind orientată într-un singur sens de la motivație la satisfacție. Sensul invers al relației ilustrat de cazurile în care satisfacția intensă pe o perioadă de timp se poate transforma în sursă motivațională, o satisfacție obținută de individ este posibilă să motiveze individul pentru a continua activitatea și obține astfel noi satisfacții. Porter și Lawer în 1967 propune o explicație potrivit căreia performanța duce la satisfacție prin intermediul recompenselor. Dacă munca duce la o împlinire a nevoilor individului atunci individul poate să-și administreze propriile recompense crescând nivelul de performanțe.

3) *Atât motivația cât și satisfacția se raportează împreună la performanță.* Puterea motivației unei persoane de a obține un anumit rezultat depinde de valențele acestuia. Aceasta este definită ca percepția valorii psihologice a rezultatului.

Atitudinea este o predispoziție de a răspunde pozitiv sau negativ la un set de întâmplări (Herbert T.T.,1981); atitudinile sunt preluate din contextul social. Moscovici susține în lucrarea sa „*L'Ère des représentations sociales*” că toate conduitele, comportamentele și atitudinile noastre sunt preluate din ideologiile și din contextul social în care trăim, ne dezvoltăm și ne formăm din punct de vedere profesional, de aceea atitudinea față de activitatea de muncă, plăcerea, satisfacția în urma procesului de muncă pot fi formate.

Sprijinindu-ne pe teoria reprezentărilor sociale, care susține că, acționând la nivelul conținuturilor și structurilor reprezentărilor sociale putem influența conduitele, comportamentele și atitudinile subiecților (J.C.Abric, W.Doise), am studiat structura și conținutul reprezentărilor despre munca prestată la pedagogi, considerând că astfel va fi posibilă modificarea atitudinilor față de muncă în sensul dorit; optimizarea relației dintre om și munca lui; ameliorarea procesului muncii și, în consecință, producerea sporirii calității muncii. Am abordat problema atitudinii pedagogilor față de munca prestată pe motiv că reprezentarea muncii determină în mare parte atât gradul de satisfacție a subiectului față de muncă, cât și eficiența și calitatea prestației. Un psiholog al muncii spunea că dacă se dorește să se schimbe calitatea muncii la o anumită categorie de oameni, trebuie să se procedeze la schimbarea reprezentării pe care ei și-au construit-o despre muncă. Investiția persoanei în muncă e determinată de modul în care el tratează munca: e chin, e prilej de autoexprimare, e sursă doar de existență sau e suferință.

Pentru a releva atitudinea pedagogilor față de munca prestată, am realizat un studiu empiric pe un eșantion de 50 de subiecți, învățători din mun. Chișinău, compus din 2 loturi experimentale:

primul lot cuprindea 25 de cadre didactice din școlile de stat, iar al doilea același număr de subiecți din școli private.

Pentru a stabili elementele de logică naturală care coagulează ideile individuale despre funcționarea fenomenului muncii într-o reprezentare coerentă și împărtășită de comunitate a fost aplicat ca tehnică principală de cercetare *chestionarul*. Scopul urmărit consta în depistarea structurii reprezentării muncii obținută printr-o probă asociativă. Metoda asociativă utilizată a constat în producerea de către subiecți a cel mult 7 cuvinte și cel puțin 3 asociate cuvântului inductor *muncă*. Următorul consemn a fost clasificarea acestor cuvinte conform importanței acordate lor de către subiect. Astfel dacă un cuvânt era considerat de subiect cel mai important pentru a defini relația sa cu cuvântul stimul el era rugat să pună în dreptul său cifra 1, care însemna că acest cuvânt este pe primul loc după importanță. Astfel au fost tratate toate cuvintele. Am considerat oportună introducerea acestui consemn deoarece ordinea asociațiilor nu indică neapărat și importanța acordată conștient de subiect fenomenului pe care îl desemnează cuvântul asociat. De multe ori importanța și ordinea de apariție a cuvintelor asociate sunt diferite. Pentru aflarea conotației afective atât a reprezentării în ansamblu, cât și a fiecărui element luat separat s-a recurs într-o fază ulterioară la acordarea unui semn (-, + sau =), care să indice atitudinea subiectului față de cuvântul asociat. Acest procedeu ne-a dat posibilitatea să calculăm așa numiții indici de polaritate și de neutralitate a reprezentării muncii.

Structura reprezentării sociale a muncii a fost posibil de calculat prin coroborarea a trei tipuri de date: 1) frecvența cuvintelor din cadrul fiecărei categorii, 2) ordinea ocurenței acestor cuvinte și 3) importanța atribuită lor.

În urma analizei datelor brute am determinat indicii de polaritate și neutralitate a muncii, unde am obținut următorul tablou: 20% respondenți din școlile de stat au asociații negative despre muncă, pe când în școlile private doar 8% din respondenți.

Datele privind asociațiile cele mai frecvente a respondenților cu cuvântul stimul *muncă* sunt prezentate în tabelul 1.

Tabel 1. Datele despre frecvența asociațiilor cu cuvântul *muncă* la subiecții din școlile de stat și cele private.

	Școlile de stat		Școlile private	
	Nr. Subiecților	%	Nr. Subiecților	%
Remunerare	4	8	4	8

Sursă de existență	3	6	4	8
Bani	2	4	1	1

În tabelul dat învățătorii din școlile de stat mai des asociază munca cu remunerarea – 8% din respondenți, sursă de existență – 6%, bani – 4%. Aproximativ aceleași rezultate le-au prezentat și învățătorii din școlile private: 8% din respondenți - remunerarea, sursă de existență – 8%, bani – 1%. Pe primul plan și la unii și la alții este evidențiat sistemul de remunerare.

În ceea ce privește perceperea importanței beneficiilor muncii am obținut următorul rezultat, reflectat în Tabel 2.

Tabel 2. Percepția valorică a muncii prestate la subiecții din școlile de stat și cele private.

	Școlile de stat		Școlile private	
	Nr. Subiecților	%	Nr. Subiecților	%
Respect	8	16	11	22
Plăcere	4	8	3	6
Bani	4	8	2	4

Examinarea acestui tabel ne permite să constatăm că beneficiul cel mai important pe care îl aduce munca este *respectul*: 22% învățători din școli private și 16 % din școlile de stat. Urmează apoi *plăcerea* cu 8% opțiuni ale învățătorilor de la școlile private și 6% de la școlile de stat. *Bani* sunt puși pe primul plan de către 8% respondenți de la școli de stat și 4% de la cele private. După cum observăm, diferențe în perceperea importanței beneficiilor muncii de către subiecții de la școlile de stat și de la cele private sunt, dar ele nu sunt mari. Se evidențiază doar la *respect* și *bani* deosebiri mai evidente. Respondenții de la școlile de stat pun mai mult preț pe *bani*, în timp ce cei de la școlile private dau mai multă importanță sentimentului de *respect* ce-l prilejuiește munca.

În baza rezultatelor putem afirma că cauzele neliniștii la serviciu în școlile private este pe primul plan frica de *control*, 20% din respondenți au evidențiat controlul din lista cauzelor disconfortului la serviciu și 20% respondenți consideră *rutina* al II-lea generator de neliniște, 30% din respondenți au plasat *oboseala* pe locul III, 26% din respondenți consideră *șomajul* fiind a IV-a cauza. În școlile de stat, însă, pe primul plan a cauzelor neliniștii este plasat *salariul* mic, deoarece 18% din respondenți au situat această cauză pe rangul I, pe planul II au indicat relațiile cu *șefii* -14 % din respondenți, pe locul III -6% din respondenți au plasat *oboseala* și pe locul IV s-a situat *controlul*.

În urma analizei datelor empirice conchidem că, atât la învățătorii din școlile de stat, cât și la învățătorii din școlile private:

1. Cele mai frecvente cuvinte asociate cu munca, clasificate după importanța lor, sunt: *Satisfacție, plăcere, succes* (22 % respondenți); *Efort, oboseală, chin* (16 % respondenți).
2. Respondenții consideră că importanța beneficiilor ce le aduce munca reprezintă, în primul rând, *respectul* pe care munca lor de pedagog îl generează, în al doilea rând, *plăcerea* și în al treilea rând, *bani*.
3. Din 50 de învățători 64 % au marcat pozitiv cuvintele asociate *muncii* și doar 36 % le-au conferit semnificații negative.
4. Zonele sensibile de disconfort psihologic și anxietate sunt semnalate de termenii *salariul, relațiile cu șefii, oboseala și controlul*.

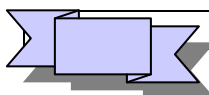
SUMMARY

Society's welfare depends on attitude of each citizen towards the work, where teachers' attitudes play a ruling role. In this article we tackle the problem of teachers' attitudes which determine the work quality, its productivity and the satisfaction in work. These attitudes are assumed from social environment we live and could be changed if we know the structure and the content of social representation of the work.

BIBLIOGRAFIE

1. Botez, C. *Selecția și orientarea profesională*. București, 1971
2. Cernea, M. *Resurse umane ale întreprinderii*. București, 1971
3. Holban, I. *Probleme de psihologia muncii*. București, 1970
4. Iosif, Gh. *Psihologia muncii*. București, 1996
5. Moraru, I. *Psihologia muncii*. București, 1993
6. Neculau, A. *Reprezentările sociale*. Iași, 1997
7. Neculau, A. *Psihologia câmpului social*. București, 2001
8. Neculau, A. *Psihologia socială*. Iași, 1996
9. Neculau, A. *Psihosociologia schimbării*. Iași, 1998
10. Luca, M. *Curs de psihologia muncii și organizațională*. Brașov, 1996
11. Vărzaru, P. *Sfera muncii*. Chișinău, 1995
12. Барисова, Е. *Индивидуальность и профессия*. Москва, 1991
13. Климов, Е. *Введение в психологию труда*. Москва, 1988.

PRIMIT 18.10.10.



Aspecte introductive în lumea carcerală și probleme ale executării pedepselor private de libertate

Bangal Ion, preparator la Facultatea de Teologie, secția Asistență Socială a Universității Ovidius, Constanța.

Este cunoscut faptul că orice societate judecă comportamentul membrilor săi nu atât din punct de vedere al motivațiilor sale intrinseci, cât mai ales din punct de vedere al conformării aceluiași comportament la normele și valorile cunoscute. Pretutindeni sancțiunile posibile și măsurile implementate în societate ar trebui să fie folosite înainte de privarea de libertate. S-a constatat că atunci când este folosită privarea de libertate, apar probleme deosebite. Este o situație complexă, cu amplă rezonanță în viața individului. Pentru persoana care execută o pedeapsă privativă de libertate, mediul privat pune în ordine două grupuri de probleme: 1. de adaptare la normele și valorile specifice acestui stil de viață; 2. de evoluție ulterioară a personalității sale.

Restrângerea acută a libertății individuale, lipsa informării, regimul autoritar, mediul închis și activitățile monotone sunt resimțite de deținut drept atingeri ale integrității sale ca ființă umană. Pentru a înțelege mai bine acest lucru, este nevoie să analizăm grupul de oameni privați de libertate. Viața în închisoare este o viață grea. Aici este anulat orice fel de intimitate, totul este la vedere pentru ceilalți. Deținutul are conștiința faptului că intră în închisoare împotriva voinței sale, cu un statut de subordonare pe termen lung, și resimte pierderea libertății cu atât mai dureros cu cât libertatea era mai bogată în perspective și alternative iar condițiile de penitenciar sunt mai grele. Fiecare individ vine în penitenciar cu un univers specific, plin de contradicții, frustrări, neîmpliniri, ca urmare a unei conduite antisociale, a savârșirii unei infracțiuni. Mulți sunt neadaptați social, refractari sau incapabili să se integreze în cerințele normelor de conviețuire socială, sau de o moralitate dubioasă și au un trecut încărcat ce apasă asupra conștiinței lor. Se pune întrebarea – În ce măsură rolul recuperator al pedepsei își atinge scopul? În detenție pot să apară efecte de corupție reciprocă a deținuților, având loc un proces de socializare inversă. Condamnatul se simte eliminat din societate, astfel încât își dezvoltă o tehnică de reacție față de controlul formal. Dificultatea reeducării este aceea de a converti relația formală obligatorie într-una formală. În sistemul instituțional personalitatea este estompată. Paralel cu sistemul oficial de referință se dezvoltă o subcultură, ceea ce favorizează creșterea ratei de recidivism.

În prezent cei chemați să se ocupe de prevenirea crimelor și de tratamentul delincvenților se află în fața unei mari dileme – dacă infractorii trebuie să fie tratați în închisori sau în afara

închisorilor. Tratamentul în afara stabilimentului penitenciar și consecințele sale în privința deținutului este o chestiune care prezintă o mare importanță, ținând seamă de controversa pe care o ridică la scară mondială rolul și funcțiile închisorii, precum și alți factori: aspectul dezumanizant al închisorii; incidentele defavorizante asupra personalității umane; realizarea din ce în ce mai netă a faptului că întemnițarea nu este în stare să îmbunătățească șansele ca un infractor să urmeze calea cea dreaptă și faptul că instituțiile penitenciare nu au reușit să scadă criminalitatea.

Pedeapsa privativă de libertate (închisoarea), ca pedeapsă prevăzută de lege și aplicată în instanța de judecată, în executarea ei ridică multe probleme. În primul rând, prin natura ei, ea durează în timp și executarea ei trebuie observată, îndrumată și supravegheată pe toată această perioadă. În al doilea rând executarea pedepsei închisorii se face într-un anumit loc de deținere și anume într-un penitenciar, care este o instituție specială și complexă. Instituția penitenciarului pune ea însăși multe probleme, începând cu baza materială, continuând cu organizarea și structura ei specifică, cu problema de pază și securitate, cu problema personalului și specificul acestuia și terminând cu probleme ale activității de zi cu zi în penitenciar a celor deținuți. În al treilea rând există multe probleme personale și dificile de sănătate, muncă, trebuințe, etc. ale celor care execută pedeapsa în penitenciar. Este vorba de așa-zisa populație penală sau penitenciară, populație instabilă, dar care este totuși o comunitate de oameni – astfel ne aflăm în fața unei comunități eterogene (ca vârstă, sex, infracțiuni săvârșite) cu un singur aspect în comun, acela de comunitate de oameni care trebuie supravegheată, controlată.

În procesul de executare a pedepsei închisorii se ridică prin urmare o problemă importantă, anume aceea de cunoaștere a condamnaților (1). Se știe că din tot conflictul penal, din procesul de judecată, după condamnare nu mai rămâne decât cel condamnat – omul. Despre faptă, despre infracțiune, în cursul executării nu se mai vorbește decât ca punct de pornire, de referință, după cum s-a spus, “condamnatul intră în penitenciar, iar infracțiunea rămâne la poartă”. Pentru a fi posibilă individualizarea sancțiunii în procesul de executare a pedepsei privative de libertate, este necesară o cunoaștere sub toate aspectele a celor condamnați. Nu este suficientă cunoașterea condamnaților după dosar, deși aceasta este necesară. După dosar se poate cunoaște doar infracțiunea săvârșită, pedeapsă aplicată, vârsta, domiciliul, profesiunea și alte câteva aspecte. Dar nu se poate cunoaște suficient omul, condamnatul (capacitate de judecată, caracterul, temperamentul, educația, etc.) (5).

În multe țări – Franța, Polonia, Suedia etc. – în multe penitenciare există cabinete conduse de specialiști (medici, psihologi, sociologi, psihiatrii, etc.) care recomandă tratamentul și modul de

executare cel mai adecvat al pedepsei (3). Menționăm că în prezent, în urma întocmirii proiectului de lege privind executarea pedepselor, în cadrul fiecărui penitenciar există o comisie de evaluare, clasificare și repartizare a condamnaților pe regimuri de detenție. Clasificarea condamnaților pe regimuri de detenție se face în funcție de quantumul pedepsei aplicate, capacitatea condamnatului de recuperare și reintegrare socială, antecedente penale, vârsta starea sănătății, precum și de orice alte elemente privitoare la infracțiunea săvârșită și persoana condamnatului (1).

Pedepsei privative de libertate i s-au relevat o serie de aspecte dificile, de care trebuie să se țină seamă atât în procesul de aplicare, cât, mai ales în procesul de executare. Astfel pedeapsa închisorii este, prin natura ei, o pedeapsă severă. Ea constă într-o izolare de familie, de societate, îndepărtare de mediul de viața normal al omului izolare care este trăită de condamnat ca o constrângere. Închisoarea înseamnă o despărțire și o slăbire a familiei și, prin aceasta o slăbire a unui suport important de viață a omului. Închisoarea mai înseamnă o rupere de profesiune și locul normal de muncă. După liberare, mulți foști condamnați se reintegrează greu în familie, la locul de muncă, în cercul de prieteni, în viața socială (1). Penitenciarul este o instituție patogenă care depersonalizează individul și îl face să devalorizeze lumea și pe sine însuși, și ce este mai rău, permite obișnuirea cu acest mediu. Filozofia deținutului poate fi formulată astfel: “Pedepsele scurte sunt un nonsens pentru că nu reprezintă o veritabilă eliminare, iar pedepsele lungi sunt substitutul umanist al condamnării la moarte”(1). În timpul șederii în penitenciar se instalează destul de repede un sentiment de derivă, de înstrăinare: aceasta deoarece pedepsele scurte sunt trăite ca un dezastru, iar cele lungi iau aspectul unui mod de viață cu multiple nuanțe patologice. Unii criminologi susțin că o cauză a infraționalității, îndeosebi în cazul recidiviștilor, este starea psihică de alienare, de rupere de mediul social, de oameni. Pentru evitarea unor asemenea consecințe, în concepția umanistă a legiuitorilor noștri, în anumite cazuri, executarea pedepsei închisorii de durată mai scurtă este înlocuită cu executarea ei fără privare de libertate, prin introducerea executării ei la locul de muncă. Iar, în cazurile în care executarea pedepsei trebuie să se facă într-un loc de deținere, reglementarea executării pedepsei închisorii cuprinde dispoziții prin care se caută a evita asemenea consecințe negative (de ex.: menținerea legăturii condamnatului cu familia) (5).

Penitenciarul este uneori un loc în care condamnații recidiviști exercită o influență negativă asupra condamnaților care sunt la prima infracțiune. În acest context se evidențiază existența unui „paradox penitenciar”. Oricâte măsuri s-ar lua, o evitare completă a acestei influențe este greu de realizat. Credem că apărăm și răzbumam societatea închizând pe delincvenți, dar de fapt furnizăm posibilități de a se asocia și de a se instrui reciproc în rău și chiar a găsi în asta satisfacții adevărate

având loc un proces de socializare inversa. În această situație reglementarea executării pedepsei într-un loc de detenție cuprinde dispoziții de separare care trebuie să meargă până la penitenciare speciale pentru recidiviști. Și în această problemă, executarea pedepsei de către condamnații primari trebuie să se facă sub forma de executare la locul de muncă este corectă și științifică. Pedepsă închisorii duce la stigmatizarea celui condamnat. Deținutul resimte reacția socială ca pe o stigmă, se consideră respins de societate și persecutat, astfel trăiește timpul pedepsei sale numărând zilele care-l despart de libertatea sa. Timpul este repetitiv, mijloacele de existență sunt standardizate astfel încât se ajunge la o uniformizare a rolurilor, echivalentă cu moartea civică (4). Ori aceasta înseamnă o piedică serioasă în calea fostului deținut de a se integra ulterior în societatea oamenilor cinstiți, de a ocupa un loc de muncă. Pentru evitarea pe cât posibil a unor astfel de consecințe este preferabilă executarea pedepsei închisorii la locul de muncă sau a unor pedepse neprivative de libertate, cel puțin în cazul închisorii de scurtă durată. Executarea pedepsei închisorii este un mijloc de reeducarea celui condamnat: condusă cu grijă o astfel de acțiune poate ajunge la rezultate pozitive. În acest sens, trebuie avut în vedere că și reeducarea, este un proces la care participă educatorii și condamnații, primii chemați pentru a îngriji, îndruma, forma și resocializa și moraliza pe ceilalți. Atunci pe de o parte, sub acest aspect, numărul mare de educatori, în general este mic, iar numărul condamnaților este mare; din această cauză educatorii nu ajung să cunoască suficient pe condamnați. Pe de altă parte, munca de educatori într-un penitenciar trebuie să fie făcută nu numai de educatori de profesie, ci de întregul personal al penitenciarului, inclusiv de personalul de pază și supraveghere.

Pedeapsa nu trebuie să constituie o răzbunare a societății împotriva celui ce a greșit. Dimpotrivă, executarea pedepsei privative de libertate trebuie să ducă la reinsertia în societate a condamnatului, să-l facă să înțeleagă sensul vieții, să-și câștige existența, să se încadreze eficient în societate.

Summary

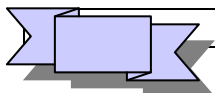
Preliminary issues in prison world and problems of custodial sentence. In the present article we try to present some aspects related with custodial sentence and social reintegration of inmates, being well known the fact that any society is judging the behavior of its members not necessarily from the point of view of inner motivations, but mostly from the point of view of conformance to standards. Everywhere possible sanctions and measures implemented in society should be used before imprisonment. It was found that when imprisonment is used, special problems may occur. It's a complex situation, with broad resonance in the life of the individual. For the person serving a sentence of imprisonment, prison environment tidy two groups of problems: adapting to the norms and values specific to this lifestyle, the further development of his personality. Severe restriction of personal freedom, lack of information, authoritarian regime, monotonous work in closed environment are issues which the prisoners felt as violations of its integrity as a human being.

To understand this better, we need to analyze the group of people deprived of their liberty. Life in prison is a hard life. Here is canceled any kind of intimacy, everything is in sight for others. Therefore many issues related with this topic will be analyzed and synthesized in later on presentation of this article.

Bibliografie :

1. Moldovan A., Munca persoanelor condamnate. Editura Monitorul, București, 1998.
2. Moraru C., Perceptia mediului penitenciar. R.S.P, nr. 3-4, 1995.
3. Stoichici C., Aspecte practice privitoare la cunoașterea deținuților. Buletin penitenciar, nr. 4, 1984.
4. Gheorghe Fl., Aspecte psihologice ale privării de libertate. Buletin Penitenciar, nr. 1, 1999.
5. Gheorghe Fl., Psihologia penitenciara. București, 1996.

Primit 20.10.10.



Rolul schemei cognitive în inițierea și desfășurarea conflictului

Scafeș-Balașoiu Loredana, doctorandă UPS "Ion Creangă", România

Rezolvarea conflictelor este cel mai important proces privind viața socială a individului uman. De modul în care este rezolvat depinde viitorul relației între părți, efectele pe care le are sfârșitul conflictului, sentimentele și starea personală a participanților.

Rezolvarea conflictului înseamnă încetarea conflictului prin aplicare de tehnici speciale ce vizează problema semnalată de conflict și obținerea soluției la ea, ținând cont de întreaga personalitate umană, de diferențele culturale și sociale.

Principiile și aptitudinile utilizate în rezolvarea conflictelor se pot aplica în viața personală și profesională, în management și relațiile industriale, în munca socială, psihologie și consiliere, în drept, comerț, educație, planificarea mediului și la toate nivelele, individual, colectiv; formal, informal; național și internațional.

Rezolvarea unui conflict presupune cunoașterea factorilor psihologici ce sunt responsabili de inițierea și desfășurarea conflictului. În acest context, am considerat util să abordăm problema relației dintre schema cognitivă și conflict și să evidențiem modul în care ele interacționează.

Vom începe cu prezentarea și explicarea conceptelor de lucru: **conflict** și **schema cognitivă**.

Ideea de la care am pornit în tentativa noastră de a surprinde și a fixa caracteristicile esențiale ale conflictului ca formă specială de interacțiune umană este următoarea: conflictul apare când două sau mai multe persoane / grupuri percep valorile și nevoile ca fiind incompatibile și că acest fenomen are multiple conexiuni cu alte fenomene înrudite ca tensiunea, neînțelegerea, disconfortul. cu care el, conflictul, formează o rețea semantică sui generis (Dobb, 1984)

Cât privește cel de al doilea concept **schema cognitivă** ne-am solidarizat cu Crocker, Fiske și Taylor (1984) în definiția lui ca structură cognitivă stocată în memorie care specifică caracteristicile esențiale ale unui obiect, proces, eveniment și influențează codarea, stocarea, reactualizarea informației despre acest obiect, proces sau eveniment. O schemă poate reprezenta, de exemplu, un anumit tip de persoană, rol social sau eveniment. Ea mai poate să ne ajute să structurăm și să organizăm informația nou achiziționată și s-o contextualizăm. De asemenea schema poate servi unor funcții interpretative și inferențiale.

Pentru ca o situație să fie definită drept conflict, precum am menționat mai sus, ea trebuie ca cel puțin una din părți să o privească astfel. Acea parte își activează schema cognitivă de conflict care constă în principal în perceperea incompatibilității scopurilor. Menținerea sau modificarea acestei scheme poate determina continuarea sau stingerea conflictului.

O altă perspectivă asupra conflictului este dată de Deutsch (1973) care arată că un conflict poate fi determinat de incompatibilitatea între acțiuni.

Ca și alte tipuri de scheme și schema de conflict are anumite caracteristici care se referă la modul lor de formare și modificare:

1) Schemele odată formate intervin în mare măsură în codificarea, organizarea și reamintirea informației și în acord cu aceste atribute ale schemelor ele servesc drept filtre informaționale care să selecteze acele informații congruente cu schema deci acționează selectiv.

2) Conținutul schemei de conflict, care este în mare parte legat de existența ideii de incompatibilitate a scopurilor și/sau a acțiunilor, poate să fie diferită la persoane sau grupuri diferite. În primul rând, poate să difere semnificația pe care aceste persoane o atribuie unei anumite situații de incongruență, pentru ca aceasta să poată fi definită drept conflict. În al doilea rând, nu pentru toată lumea o situație de conflict este una negativă și sunt persoane sau chiar grupuri cu o anumită nevoie de combativitate și, astfel, o situație conflictuală de intensitate mică sau medie poate fi energizantă și privită drept o provocare ce menține grupul în formă.

3) Schemele diferă prin disponibilitate și accesibilitate (Higgins, 1987). Disponibilitatea se referă la existența unei scheme în sistemul cognitiv al unei persoane iar accesibilitatea se referă la ușurința cu care această schemă poate fi activată. Astfel pentru o persoană competitivă este mai ușor să activeze schema de conflict în fața unei situații noi și incongruente spre deosebire de una cooperantă. Formarea schemelor are la bază modalitățile cunoașterii naive (Kruglanski, & Webster, 1996)

Acest tip de cunoaștere are ca principal mijloc de asimilarea a realității un proces bifazic de *generare și validare a ipotezelor*. Generarea ipotezelor se face pe baza unor dovezi anterioare existente în experiența subiectului. Problema ar fi că din același ansamblu de fapte se pot genera mai multe „teorii”, astfel că fiecare subiect poate avea propria sa teorie plecând de la aceleași fapte. Mai mult, formularea ipotezelor nu se face doar pe baza faptelor, ci și a interpretării lor, adică pe presupunerea subiectivă a existenței unor anumite legături între

aceste fapte. Desigur această interpretare subiectivă introduce și mai multă „nuanță personală” ipotezelor generate.

Al doilea proces, cel al verificării acestor ipoteze, este și el supus erorilor. Acest proces depinde de două categorii de factori, cei cognitivi și cei motivaționali.

a) *Factorii cognitivi* sunt cei expuși mai sus și anume disponibilitatea și accesibilitatea. Acești doi factori sunt responsabili de verificarea, dar și de generarea ipotezelor. Ei afectează posibilitatea persoanei de a genera ipoteze alternative pentru starea de fapt prezentă. În cazul în care această capacitate este afectată și persoana este incapabilă să imagineze alte „realități posibile”, ea este blocată în schema prezentă sau „înghețată” (Kruglanski, & Webster, 1996). Acest lucru se întâmplă când prin intervenția acestor doi factori generarea alternativelor este înghețată și conflictul izbucnește,

b) *Factorii motivaționali*. Aceștia sunt trei (Kruglanski, & Webster, 1996): nevoia de structurare cognitivă, teama de invalidare și nevoia de conținuturi concludive.

Nevoia de structurare se manifestă prin dorința de a avea informație clară despre un subiect anume și respingerea ambiguității, îndoielii sau confuziei. Această nevoie poate să aibă origini în intoleranța ambiguității, presiunea timpului, inevitabilitatea unei decizii sau unei acțiuni. Această nevoie poate duce la generarea rapidă a unei ipoteze și la verificarea ei superficială precum și la „înghețarea” schemei.

Teama de invalidare constă în anticiparea unei erori a judecății și a costului acesteia material sau psihologic. Ea își are originile în protejarea imaginii proprii persoane în ochii celorlalți (a apărea ca o persoană corectă, morală care a făcut tot ce a fost posibil pentru o rezolvare echitabilă) sau ca urmare a infirmării credințelor anterioare datorită apariției unor informații noi contradictorii și credibile. Apariție acesteia într-un conflict poate duce la generarea de alternative ceea ce este un lucru bun, dar poate duce și la eșecul rezolvării din cauza multiplelor ezitări.

Nevoia de concluzii este nevoia de a ajunge la o concluzie într-o problemă dată. Uneori această nevoie este atât de puternică încât orice concluzie pare acceptabilă. Această nevoie poate fi utilă sau poate îngreuna procesul de rezolvare a conflictului. Ea poate duce la generarea unor alternative ipotetice la o situație neplăcută, dar poate și să înghețe generarea acestor ipoteze atunci când o credință este acceptabilă sau pozitivă.

Din perspectiva teoriei schemelor un conflict poate fi terminat prin două modalități: *el poate fi rezolvat sau dizolvat.*

Terminarea conflictului depinde de schimbarea cognitivă, de deblocarea schemei de conflict sau de deplasarea ei într-o poziție periferică a sistemului cognitiv a persoanelor sau grupurilor implicate.

Rezolvarea conflictului este dependentă de deblocarea schemei de conflict. Acest lucru poate fi făcut prin oferirea unor informații inconsistente cu conținutul schematic sau prin oferirea unor motivații de cunoaștere menite să deblocheze schema.

Din prima categorie pot face parte: convingerea uneia din părți că scopul său presupus contradictoriu cu al celeilalte părți nu este chiar atât de atractiv, că cealaltă parte nu dorește cu adevărat ceea ce susține și că cele două scopuri nu sunt în realitate chiar incompatibile. Un scop poate fi abandonat atunci când nu mai este atractiv, când se crede că a fost atins sau când este clasificat drept de neatins. Când privește schimbarea opiniei despre scopurile părții adverse, se poate convinge una din părți că cealaltă parte nu are chiar scopurile pe care noi le presupunem, că nu a avut astfel de scopuri sau că a renunțat la ele. Acest lucru se observă prin schimbarea atribuirilor legate de acțiunile părții adverse, care devin din acte intenționat distructive, în greșeli din ignoranță. În al treilea rând, se poate încerca o reconciliere a scopurilor, găsindu-se calea de mijloc prin care scopurile ambelor părți pot fi atinse datorită faptului că ele nu sunt incompatibile.

Schimbarea percepției asupra scopurilor uneia din părți nu înseamnă și terminarea conflictului pentru că și cealaltă parte are rolul său de jucat care să facă acest efort de schimbare inutil.

Rezolvarea conflictului presupune focalizarea asupra schemei conflictului prin punerea în cauză a validității sale. Disoluția conflictului se produce atunci când schema conflictului își schimbă locul în sistemul cognitiv al subiectului dintr-o poziție centrală într-o poziție periferică. Acest lucru se poate întâmpla când schema conflictului nu este utilizată mult timp și din această cauză ea devine mai puțin accesibilă și astfel influențează comportamentul în mai mică măsură. De obicei există o perioadă în care schema este activă și duce la acțiuni în direcția atingerii scopurilor propuse, dar dacă pentru un timp problema este „uitată”, lăsată la o parte aceste acțiuni de realizarea scopului se reduc și se transformă în acțiuni de cooperare.

Această descentralizare a schemei este facilitată de aducerea în prim plan a altor scheme care să împingă în plan secund ideile legate de conflict cum s-a demonstrat în cazul teoriei conflictelor reale prin introducerea scopurilor supraordonate. În orice caz acest lucru nu garantează încetarea conflictului deoarece această trecere a schemei de conflict în planul doi poate fi doar temporară.

Concluzii

Problema științifică al acestui studiu este determinarea impactului pe care îl are schema cognitivă asupra modului în care oamenii inițiază și produc un conflict. Conflictul ca formă specială de interacțiune umană apare când două sau mai multe persoane / grupuri percep valorile și nevoile ca fiind incompatibile. Schema cognitivă este o structură psihică stocată în memorie care specifică caracteristicile esențiale ale unui obiect, proces, eveniment și influențează codarea, stocarea, reactualizarea informației despre acest obiect, proces sau eveniment. Această paradigmă a schemei cognitive explică cel mai bine cum subiectul își reprezintă conflictul, cum îl înțelege și cum ar putea să-l rezolve.

Summary

Scientific problem of this study is to determine the impact of cognitive schema is how people initiate and produce a conflict. Conflict as a special form of human interaction occurs when two or more people / groups perceive as incompatible values and needs. Cognitive schema is a mental structure stored in memory that specifies the essential characteristics of an object, process, event and affect encoding, storage, updating information about this object, process or event. This paradigm of cognitive scheme explains how best to represent its subject conflict, as it could mean and how to resolve it.

BIBLIOGRAFIE

Boza, M. (2006). Percepția conflictului și construirea unei scale de măsurare a schematicității la conflict, *Psihologie. Psihopedagogie specială. Asistență socială*, nr.2, UPS "Ion Creangă", 26-34.

Cornelius, H., Faire, S. (1996) *Știința rezolvării conflictelor*. București.

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

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

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

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

Kruglanski, A.W. & Webster, D.M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "Freezing". *Psychological Review*, 103, 263 - 283.

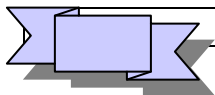
Micle, M. (2002) *Psihologia cognitivă*. Iași: Polirom.

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

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

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

Primit 20.10.10.



Raportul dintre atitudine și comportamentul relațional

Răzvan Croitoru, doctorand UPS ”Ion Creangă”, România

Atitudinea – componentă orientativă a personalității. Complexitatea dinamicii și structurii personalității umane a generat moduri variate de abordare a acesteia, în cadrul căreia s-au evidențiat multe dificultăți în ceea ce privește investigarea și explicarea diverselor aspecte și componente ale personalității.

Aspectele ce țin de orientarea personalității nu sunt în măsură suficientă studiate. Unii autori au în vedere componentele orientative ale personalitate umane pe care însă fie doar le menționează, fie le abordează insuficient; alții, dimpotrivă acordă atenția cuvenită acestor aspecte, însă fără a insista asupra locului și rolului lor în structura și dinamica de ansamblu a personalității.

Teoriile care subliniază rolul determinant al unor elemente structurale ale personalității (atitudini, valori, interese, expectante) în organizarea și dinamica ei de ansamblu și care instituie aceste elemente drept unități de analiză și descriere/explicare a personalității, evidențiază și ele locul și rolul componentelor orientative.

Unii autori consideră atitudinea drept element esențial cu rol deosebit în structura și dinamica personalității, în orientarea și direcționarea (preferențiala) a activității și existenței umane. Ei arată că procesele psihice (cognitive, afective, volitive) depind, în funcționarea lor de atitudinile persoanei fata de obiectul lor. Orice proces psihic se desfășoară pe fondul unei stări psihice a individului și este dependent de atitudinea acestuia fata de obiectivele realității.

Atitudinile sunt organizate ierarhic pe mai multe niveluri (de la cele emoționale la cele apreciativ-valorice), iar, în măsura în care se stabilizează și se generalizează, se transformă în trăsături de caracter. Sistemul atitudinal al persoanei îndeplinește roluri dinamizatoare și activatoare, energizante și diriguitoare, contribuind la selectarea acelor acțiuni și modele de operare adecvate nevoilor, aspirațiilor și idealurilor persoanei.

W. Huber (1992) arată că atitudinea reprezintă un determinant al conduitei persoanei și o consideră unitatea de analiză cea mai adecvată pentru studiul personalității. Personalitatea este concepută ca un sistem de atitudini, organizate ierarhic și care determină raportarea subiectului la obiectele realității și orientarea sa selectiv-preferențială față de acestea.

Sistemul atitudinal al persoanei determină modul ei de a percepe, cunoaște, acționa, etc., adică modul ei propriu de a fi. Ea exprimă starea dispozițională a întregului sistem psihic, a personalității umane, în relația omului cu realitatea și cu sine însuși.

Atitudine – componentă structurală a personalității. Fenomen psihologic complex care exprimă poziția individului sau grupului față de diferitele aspecte ale realității, **atitudinea** a devenit azi unul din conceptele fundamentale ale psihologiei. Atitudinea reprezintă „cheia înțelegerii edificiului personalității” (Allport, 1981) fiind considerată una dintre activitățile cele mai adecvate, poate cea mai adecvată, de analiză și descriere a personalității.

Realitate greu de circumscris printr-o definiție în sensul clasic al termenului, atitudinea își dezvăluie specificul său prin evidențierea principalelor sale caracteristici sau trăsături. Autorii care s-au ocupat de studiul atitudinilor au încercat să identifice caracteristicile lor esențiale.

P. Popescu-Neveanu (1978) definește atitudinea ca fiind modalitate relativ constantă de raportare a individului sau grupului față de anumite laturi ale vieții sociale și față de propria persoană; structură orientativ reglatorie proprie sistemului persoanei. Atitudinea este un invariant vectorial al conduitei, exercitând o funcție direcțională și evaluativă și nu una instrumental-lucrative. Atitudinile sunt predispoziții de a reacționa într-un anumit mod, independent de situații, pe această bază persoana manifestându-și independența.

Termenul de atitudine degajă mai multe sensuri, rezumând mai multe tipuri de relații . R. Mucchielli (2002) distinge cinci astfel de sensuri ale atitudinii :

1) *postură*, poziție preparatorie a corpului sau expresie semnificativă (la A. Binet, *predispoziție spre răspuns*, iar după J. Watson, *caracteristică a reacției*)

2) fapt de exprimare a unei *opinii*;

3) mod elaborat conștient în exercitarea unui *rol*, care poate fi de exemplu conștiincios, degajat, tolerant, sever;

4) *caracteristică constantă și involuntară* a exercitării rolului care poate să fie de tip critic, amenințător, autoritar, democratic, comprehensiv, cu efecte deprimante sau încurajatoare;

5) *predispoziție generală* de a judeca într-un anumit fel și de a adopta anumite poziții.

D. Vrabie (1995) vorbește de caracteristici generale și specifice ale atitudinilor. I. Radu (1994) evidențiază notele caracteristice prin care acestea se deosebesc de alte forme psihosociale. A. Chircev (1967) subliniază natura socială a atitudinilor în sensul că ele se dezvoltă (se manifestă) în raport cu un obiect social care are o anumită valoare și semnificație pentru individ sau grup, iar pe de altă parte, atitudinile sunt dobândite prin interacțiune cu alții în procesul socializării individului, a formării personalității sale.

Sintetizând opiniile multor autor cu privire la atitudinile sociale, A. Chircev consideră că acestea :

- definesc „pozițiile” indivizilor față de instituțiile sociale (scoală, biserică, armată, stat sau orice altă instituție socială);
- mijlocesc relațiile interpersonale ale membrilor unui grup social precum și interrelațiile acestora, cu aspectele materiale și simbolice ale instituțiilor;
- constituie modele ale acțiunii individului și/sau grupului;
- condiționează semnificația și valoarea pe care oamenii o acordă instituțiilor.

G. Allport (1981) definește atitudinea ca fiind o stare de pregătire mentală și neurală, cristalizată prin experiența, care exercită o influență diriguitoare și dinamizatoare asupra răspunsului individului la toate obiectele și situațiile cu care el este în relație.

Așa cum se poate observa, majoritatea definițiilor date atitudinilor evidențiază caracterul lor complex, fiecare definiție incluzând o teorie a conceptului de atitudine.

Pornind de la definițiile menționate mai sus și încercând o grupare și sistematizare a diverselor elemente sau aspecte ale atitudinilor, cuprinse în aceste definiții, considerăm că atitudinile pot fi analizate și înțelese mai adecvat prin dezvăluirea caracteristicilor (notelor) lor fundamentale, pe care le putem grupa în două categorii :

- Caracteristici de stare –care se referă la natura, conținutul și structura atitudinilor;
- Caracteristici dinamice—care se referă la dimensiunea lor procesuală, la rolul lor în viața și activitatea individului, în devenirea personalității sale.

Caracteristici de stare ale atitudinilor. Atitudinea este o stare psihică dispozițională, de pregătire a individului în vederea acțiunii. Ea este o variabilă ascunsă a personalității, inobservabilă direct care prefigurează anticipativ o anumită modalitate de acțiune a individului față de solicitările realității.

Atitudinea este un fenomen relațional; ea exprimă o relație selectiv-preferențială a subiectului cu obiectele lumii înconjurătoare care dobândesc, astfel, valoare pentru acesta. Obiect al atitudinii pot fi : lucruri, persoane, grupuri, evenimente, fapte, procese, activități, instituții, norme, etc. Obiectul atitudinii îi definește conținutul și îi circumscrie domeniul de referință.

Atitudinea este un fenomen bipolar; ea variază ca intensitate și direcție pe un continuum de la pozitiv la negativ. Cel mai adesea o atitudine este pro (favorabilă) sau contra (nefavorabilă). Polaritatea atitudinilor unui individ se conexează cu orientarea valorică (pozitivă, negativă sau neutră) a personalității sale.

Atitudinea nu este înnașcută ci se dobândește în ontogeneza individului, în procesul socializării acestuia; atitudinile se achiziționează prin învățare socială, prin experiență și activitatea individului realizată într-un cadru social (relațional) și cultural, valoric dat.

Atitudinea este o formațiune psihică, ce include în structura sa elemente de natură cognitivă, afectivă și conativ comportamentală.

În forul interior, subiectiv, al individului, formarea atitudinilor parcurge drumul de la nedeterminare la cristalizare în ceea ce privește cele trei componente ale sale. Astfel în plan cognitiv, ideile și cunoștințele dobândesc sporuri de certitudine, de la aproximație la apodicticitate; în plan afectiv, trăirile trec de la emoție la sentimente și preferințe axiologice; sub aspect comportamental, intențiile subiectului trec de la nehotărâre la decizie, indiferent dacă obiectul atitudinii este o realitate concretă sau o abstracțiune.

Atitudinile se structurează și funcționează la nivelul personalității ca un sistem. Ele formează anumite grupaje (clusters), anumite seturi atitudinale raportate la anumite valori. Unele atitudini sunt generale, altele sunt specifice; unele ocupă o poziție centrală în structura personalității, altele una periferică, în funcție de gradul de implicare al Eului în relația sa cu obiectul atitudinii. Atitudinile generale și centrale contribuie la constituirea profilului său psihomoral, caracterial.

Caracteristici dinamico-procesuale ale atitudinilor. Byrne (1961) consideră că, în raport cu personalitatea, atitudinile îndeplinesc două funcții de bază:

1) explică diferențele interindividuale în funcționarea vieții psihice (a percepției, a memoriei, a gândirii, a afectivității, etc.);

2) ajută la înțelegerea dinamicii personalității umane, ele constituind un element care orientează opiniile și comportamentele oamenilor. În acest sens atitudinile constituie un factor de previziune al acțiunilor și comportamentelor oamenilor.

În concordanță cu opiniile majorității autorilor, atitudinile îndeplinesc, în dinamica devenirii personalității, mai multe roluri sau funcții :

1) Atitudinile au rol de direcționare și dinamizare a comportamentului individului; ele reprezintă un vector general de natură afectivo-cognitivă în orientarea valorică a personalității.

2) Atitudinile organizate sistemic, determină stabilitatea relativă a structurilor de personalitate ale individului. Stabilitatea și durabilitatea atitudinilor sunt determinate de mai mulți factori, dintre care cei mai importanți ar fi :

a) intensitatea componentei afectiv-subiectuală a atitudinii, ca expresie de degajare personală a Eu-lui. Cu cât trăirile afective ale subiectului sunt mai intense cu atât durabilitatea și stabilitatea atitudinilor sale sunt mai mari.

b) gradul de organizare a atitudinilor; atitudinile organizate devin „sisteme durabile de evaluări” și au o rezistență mai mare la schimbare; cele slab organizate se destramă mai ușor și mai rapid. Când ating un grad ridicat de stabilitate și durabilitate, atitudinile se constituie ca trăsături de personalitate.

c) locul ocupat în sistemul atitudinal al persoanei. O atitudine, cu cât ocupă o poziție mai centrală în sistemul atitudinal al individului, cu atât ea est mai rezistentă la schimbare. Centralitatea unei atitudini este asociată cu importanța (valoarea), acordată de catre subiect, obiectului atitudinii.

3) Atitudinile, devin motive fundamentale ale activității și comportamentului individului. În această calitate ele au rolul de :

a) adaptare a individului la solicitările extreme;

b) apărare a Eului (se cristalizează și se manifestă acele atitudini care asigură integritatea și consistența Sinelui, asigurând auto-protejarea individului față de factorii care ar amenința aceste calități);

c) orientare a activităților, relațiilor și interacțiunilor individului.

În structura și dinamica personalității, atitudinile îndeplinesc rolul de tendință care inițiază și alimentează comportamentul și activitatea individului, pe de o parte , iar pe de alta, acela de forță directivă, de vector ce asigură orientarea selectiv-preferențială a individului pe parcursul existenței sale.

Atitudini și și opinii. Ca variabile latente, situate în zona virtual-subiectivului, atitudinile se exprimă (se exteriorizează) în opinii și comportamente. Relația dintre (ceea ce simt, gândesc și intenționez să facă oamenii), opinii declarate (ceea ce ei spun) și comportament (ceea ce fac ei efectiv) este exprimată la nivelul simțului comun ca unitate și congruență între gând, vorbă și faptă.

Opiniile sunt expresii verbale ale atitudinilor. Ele sunt descrieri subiectuale care exprimă poziția (atitudinea) unei persoane, față de un anumit obiect de care ea este interesată cognitiv, afectiv și pragmatic. Opinia este motivată afectivo-cognitiv și dă expresie unor interese particulare sau colective.

Orice opinie se bazează pe o anumită cunoaștere, fie ea și incompletă, a obiectului sau domeniului la care opinia se referă. Oamenii nu pot să-și formeze și să-și exprime opinii, decât

cu referire la acele aspecte despre care au un minimum de cunoștințe, de informație. Opiniile aparțin întotdeauna unei persoane (care le exprimă , le comunică), dar ele au și o semnificație socială. Ele exprimă individul, dar exprimă și grupul din care face parte. Am putea spune că „obiectul opiniilor este social, conținutul este socio-individual, iar expresia particulară a opiniilor este individuală (Duck, 2000).

Relația atitudinii-opinii nu este una simplă. Ca stări dispoziționale, latente ale personalității, atitudinile sunt mult mai stabile și mai durabile, în vreme ce opiniile, sunt mult mai mobile, mai fluctuante, fiind mult mai legate de factorii situaționali. În al doilea rând, atitudinile conțin în structura lor, dispoziția, intenția, subiectului de a acționa, pe când opiniile nu presupun această dispoziție spre acțiune. Otto Klينenberg nota că ar fi bine să se utilizeze cuvântul „atitudine” pentru a indica ceea ce suntem dispuși să facem, și cel de „opinie” pentru ceea ce ne asumăm ca fiind adevărat sau este considerat adevărat (Dumitru, 1998).

Atitudini și comportamente. Relația dintre atitudini și comportament este una complexă. Între atitudinile și comportamentele unei persoane pot exista relații de convergență sau de divergență.

Relațiile de convergență relevă faptul că anumite atitudini determină anumite comportamente. Atitudinile constituie forța motivațională și direcțională care generează un comportament specific, sunt cauza acestuia. Schimbarea atitudinilor unei persoane va determina și modificarea comportamentului acesteia. Dar în anumite situații, oamenii întreprind acțiuni, dezvoltă comportamente în discrepanță cu atitudinile lor prealabile, cu convingerile și credințele lor intime. Odată realizate aceste acțiuni și comportamente fac necesară justificarea lor, restabilindu-se astfel, postfactum, convergența atitudine-comportament.

Relațiile de divergență dintre atitudini și comportamente trebuie abordate într-un cadru mai larg, acela al relației de interacțiune dintre persoană și situație. Divergența atitudine-comportament poate fi generată atât de factori care țin de personalitatea individului cât și de factori situaționali.

Factorii care țin de personalitate se referă la:

1. aptitudinile și capacitățile individului (nu toți oamenii au capacități care se transpun în mod corespunzător staturile lor în comportamente corespunzătoare);
2. gradul de implicare al subiectului, activismul său (o persoană cu un grad mai ridicat de implicare în acțiune va comporta, în mai mare măsură, în conformitate cu atitudinile sale);

3. factorii de ordin cognitiv (nivelul cunoștințelor și convingerilor unei persoane sunt predictorii puternici ai comportamentului său);
4. accesibilitatea unor atitudini (ușurința cu care persoana care le reactualizează și poate „opera” cu ele).

În raportul atitudine-comportament sunt posibile patru situații, două relevând relații de concordanță și două, relații de neconcordanță:

1. atitudini pozitive-comportament pozitiv; această situație evidențiază existența unui mediu adecvat de socializare și educare a individului;

2. atitudini pozitive-comportament negativ; această situație ilustrează existența unei legături slabe între atitudine și comportament care poate fi generată și de faptul că, în structura acelei atitudini care determină un anumit comportament, componenta acțională (a atitudinii) nu este suficient de bine conturată. În acest caz, comportamentul este determinat situațional;

3. atitudini negative-comportament pozitiv; în această situație se poate vorbi despre o anumită „eficiență socială” a procesului de socializare și educație a individului, nu însă și de o eficiență psihologică a acestui proces. Individul în acuză adoptă un comportament dezirabil, un comportament „de fațadă”.

4. atitudini negative-comportament negativ; este vorba despre un rezultat nedorit al procesului de socializare și de educație al individului care determină anumite comportamente deviate și antisociale.

Dincolo de aceste considerente trebuie să spunem că, într-o exprimare sintetică, relația dintre atitudini și comportament este una de tip probabilistic. „Numai cu o anumită probabilitate putem deduce un comportament dintr-o atitudine și invers” (Radu, 1994, p. 93).

Atitudinea în calitate de factor motivațional, cu rol de energizare și direcționare, determină comportamentul, este cauza acestuia. Totodată, comportamentul (efectuat) determină modificarea atitudinilor prin fenomenul de (auto)justificare postacțională, ca expresie a nevoii de auto-consistență a individului. De fapt, între atitudine și comportament există o relație de cauzalitate circulară, rolul esențial revenind relației de la atitudine (cauză) la comportament (efect).

Summary

The attitude as a motivational factor, with the energizing and directing role, determines behavior, it is because. However, the behavior (done) changes the attitudes of the phenomenon of (self) postacțională justification, as an expression of the need for self-consistency of the

individual. In fact, between attitude and behavior is a circular causal relationship, the essential role of the relationship back attitude (cause) of behavior (effect).

Bibliografie

Allport G., *Structura și dezvoltarea personalității*, București, 1981.

Boncu, Șt. *Psihologia influenței sociale*, 2002, Iași, Ed. Polirom

Byrne, D. „Interpersonal attraction and Attitude Similarity” , in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, Vol. 62, No. 3, 713-715

Chircev, A. *Psihologie pedagogică*. București, EDP, 1967.

Doise, W. , Deschamps, J.-S. , Mugny, G. *Psihologie socială experimentală*, 1999, Iași, Ed. Polirom

Duck, S. W. *Relațiile interpersonale, a gândi, a simți, a reacționa*, 2000, Iași, Ed. Polirom

Dumitru, I. Al. *Personalitate, atitudini, valori*, 1998, Timișoara, Ed. De Vest

Grama, D. *Preferințele interpersonale*, 1982, București, Ed. Didactică și Pedagogică

Huber, W. *Psihoterapiile*. București, Editura Știință și Tehnică, 1997

Moscovici, S. (coord.) *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, 1998, Ed. Polirom

Mucchielli, A. *Arta de a influența*. Iași, Polirom, 2002

Pavelcu, V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București, EDP, 1982

Popescu-Neveanu, P. *Dicționarul de psihologie*. București, Editura Albatros, 1978

Radu, I. et all. *Psihologia socială*. Cluj-Napoca, 1994.

Seyfred, B. A. „Complementarity in Interpersonal Attraction”, in Steve Duck (edit.) *Theory and Practice in Interpersonal Attraction*, 1977, London, Academic Press

Primit 20.10.10.