

## **Л.С. Выготский, elevul lui Pierre Janet?**

### **Sau impactul teoriei conduitei a lui Pierre Janet asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui Л.С. Выготский**

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

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

În anul 2009 s-au împlinit 150 de ani de la nașterea marelui psiholog francez Pierre Janet (1859-1947). În istoria psihologiei el „a încercat pentru prima dată să elaboreze sistemul conceptual al psihologiei conduitei care spre deosebire de psihologia comportamentală – behaviorism – nu numai că nu avea scopul să reducă acțiunile omului la niște reacții elementare, dar, dimpotrivă, să demonstreze legitimitatea dezvoltării formelor superioare de conduită din cele inferioare care genetic și structural le precede” [8, p.329].

P.Janet este reprezentantul tipic al școlii franceze, numită uneori „școala franceză a psihologiei empirice”, întemeietorul căreia, pe drept cuvânt, este considerat Theodule Ribot (1839-1916). Acesta atribuia o importanță extraordinară componentelor motorii în dezvoltarea psihică. Ucenicul său, P.Janet, a plasat în centrul atenției investigațiilor sale formele avansate de conduită umană, inclusiv funcțiile psihice superioare (memoria logică, gândirea abstractă, imaginația creativă, limbajul semiotic, atenția voluntară, cititul, scrisul, calculul etc.), toate fiind condiționate, în viziunea sa, social și cultural [3]. El „a tins să realizeze un astfel de criteriu al conduitei, cum sînt schimbările mediului extern, înfăptuite de către însăși subiectul cognitiv” [8, p.329]. Astfel, Janet a demonstrat caracterul activ, conștient, productiv și progresiv al conduitei socio-culturale a omului.

Psihologia evoluționistă a lui P.Janet, conceptele sale fundamentale despre acțiune, orientare, geneză, interiorizare, ierarhie, niveluri, semn, semnal, simbol, credință, personalitate, colaborare, planificare, progres etc. au fost ulterior dezvoltate de către elevii săi Henry Pieron (1881-1964) în cadrul studierii evoluției psihicului în plan biologic, Jean Piaget (1896-1980) din perspectiva psihologiei genetice, Ineas Meerson (1888-1983) sub aspectul psihologiei istorice ș.a.

Concepția psihologică a lui Pierre Janet și-a lăsat profund amprenta asupra științei psihologice în ansamblu, inclusiv asupra celei sovietice, iar ulterior, drept consecință, asupra celei exsovietice.

În particular, ideile lui Pierre Janet au avut, așa zice, un impact decisiv asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui Л.С. Выготский, care teorie, în fond, poate fi considerată, probabil, o preluare și continuare a teoriei conduitei a lui Pierre Janet. Astfel, Л.С. Выготский (1896-1934) în lucrarea „История развития высших психических функций” (1931), făcând referință la legea fundamentală a psihologiei, scrie: „Istoria dezvoltării semnelor ne conduce spre o lege mult mai generală, ce dirijează cu dezvoltarea conduitei. P.Janet o numește legea fundamentală a psihologiei. Esența ei constă în faptul că în procesul dezvoltării copilul începe să aplice față de sine acele forme ale conduitei care inițial au fost aplicate de către alții față de el” [4, p.141]. În articolul „Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка”(1931) Л.С. Выготский precizează că „cercetarea funcțiilor psihice superioare pe parcursul dezvoltării lor ne convinge că ele au o proveniență socială atât în filogeneză, cât și în ontogeneză”[5, pp.196-197]. Tot aici Л.С. Выготский continuă: „a urmări trecerea formelor colective de colaborare în forme individuale ale conduitei copilului înseamnă a surprinde principiul de constituire a funcțiilor psihice superioare și a dezvoltării lor” [5, p.197]. Constituirea fiecărei dintre aceste funcții, arată Выготский, „se supune unei și aceleiași legități, și anume: fiecare funcție psihică superioară apare în procesul dezvoltării conduitei de două ori: inițial ca funcție a conduitei colective, ca formă a colaborării sau a interacțiunii, ca mijloc de adaptare socială, adică ca o categorie interpsihologică, apoi a doua oară ca mod de conduită individuală a copilului, ca mijloc de adaptare personală, ca proces intern de conduită, ca o categorie intrapsihologică” [ibidem]. Această legitate, accentuează autorul, se referă deopotrivă la atenția voluntară, la memoria logică, la formarea noțiunilor, la dezvoltarea voinței, a cugetării (meditației), a comunicării, a personalității, a activității de muncă etc. [4, pp.141,143,145].

Л.С. Выготский arată că „justețea acestei legi nicăieri nu transpare așa, ca în aplicarea semnului” [4, p.141], despre care Pierre Janet scria că el, semnul, ajunge la om „la expresia verbală, la limbaj, prima formă a acestuia fiind comanda-ascultare – act social intelectual” [3, p.93]. În acest sens Л.С. Выготский repetă gândul lui Janet: „Inițial semnul întotdeauna este un mijloc de legătură socială, un mijloc de influență asupra altora și numai după aceasta este un mijloc de influență asupra sa” [4, p.141]. „Cuvântul, – continuă Выготский, citîndu-l pe Janet, - inițial a fost nu altceva decît o comandă pentru alții, după care a traversat o istorie complicată, constituită din imitări, schimbări de funcții etc. și numai treptat s-a desprins de acțiune” [4, p.142]. „Limbajul, – scrie Л.С. Выготский cu referință la P.Janet, – constituie funcția centrală a legăturii sociale și a culturii conduitei

personalității” [4, pp.142-143]. „De aceea, – conchide Л.С. Выготский, evocîndu-l pe Janet, – istoria personalității este îndeosebi de povățuitoare și transferul de la exterior la interior, de la funcția socială la cea individuală transpare aici cu o claritate evidentă” [4, p.143].

Cercetările științifice din ultimul timp, realizate de către noi prin prisma concepției acțional-sistemice asupra genezei negării la copii în perioada preverbală (de la naștere pînă la 18 luni), spre regret, pun la îndoială legea genetică generală a dezvoltării cultural-istorice a copilului, formulată la timpul său de către Л.С.Выготский [1, p.226]. Spre deosebire de el, noi considerăm că atât dezvoltarea fiecărui proces aparține cât și a psihicului în ansamblu are loc nu „în două planuri” și nu „de două ori” pe rînd, ci disjunctiv-nedjunctiv în mod sistemic unitar bio-psiho-socio-cultural. Perioadele latente, sau „eclipsele”, persistente între apariția unui sau altui nivel de dezvoltare (social și psihologic, biologic și social etc.), nu înseamnă și întreruperea de facto a procesului de dezvoltare ca atare. În acest sens J. Piaget susține că „ Marea lecție pe care o comportă studiul genezei – sau al genzelor – este, dimpotrivă, de a arăta că nu există niciodată începuturi absolute...că totul este geneză...că geneza se îndepărtează la nesfîrșit (în trecut), căci fazele psihogenetice cele mai elementare sînt precedate, la rîndul lor, de faze într-un fel organo-genetice etc. A afirma necesitatea de a ajunge la geneză, nu înseamnă deci nicidecum a acorda un privilegiu cutărei faze, considerată ca inițială, în mod absolut” [2, p.7].

Л.С. Выготский în elaborarea teoriei cultural-istorice s-a sprijinit și pe alte concepte a lui P.Janet. El, însă, cu părere de rău, nu prea amintește de numele acestuia. Despre faptul în cauză ne vorbește și psihologul sovietic Л.А.Радзиховский, care în comentariile sale la lucrarea lui Л.С. Выготский „Мышление и речь” (1934) scrie că „Chestiunea despre influența lui Janet asupra lui Выготский se pare că nu este suficient studiată” și că „Выготский amintește relativ rar de lucrările lui Janet” [7, p.483]. Л.А.Радзиховский continuă foarte delicat acest gînd, făcînd, pare-se, o anumită aluzie: „ ...Abordarea integral-istorică a psihicului de către ultimul (de către P.Janet – n.n.), aprecierea de către acesta a rolului muncii în dezvoltarea psihică pare că sînt mult în consonanță cu creația lui Выготский” [ibidem]. În sfîrșit, Л.А.Радзиховский menționează că „Despre influența lui Janet asupra lui Выготский se poate de judecat indirect – după acea influență pe care lucrările lui Janet au exercitat-o asupra cercetării lui А.Н.Леонтьев „Развитие памяти” (1931)...”[ibidem]. În această lucrare А.Н.Леонтьев demonstrează experimental că „dezvoltarea formelor superioare ale memoriei are loc prin intermediul memorării cu ajutorul stimulenților-semne exterioare” [6, p.62],

convingându-se, astfel, de justețea ideilor lui P.Janet despre interiorizare („вращивание”), despre socializare, despre rolul formării (educării) funcțiilor psihice superioare, despre metoda aplicată ș.a. Cît privește metoda folosită de P.Janet în studierea limbajului, Л.С. Выготский scrie: „Noi dorim doar să zicem că metoda de cercetare pe care el (P.Janet – n.n.) o propune este absolut indiscutabilă din punctul de vedere al istoriei dezvoltării culturale a copilului” [4, p.142].

Așadar, cele relatate ne fac să presupunem că teoria conduitei a lui P.Janet a avut un impact decisiv asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui Л.С. Выготский. Oare nu cumva acesta, Л.С. Выготский, a fost elevul lui Pierre Janet?

### **Summary**

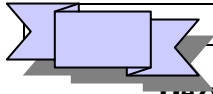
#### **Л.С. Выготский, is the student of P. Janet?**

In this article is launched the hypothesis about the influence of P.Janet on the elaboration and application of development theory’s higher mental functions Л.С. Выготский. That impact, as we found proved to be a decisive, so that we wonder if Л.С. Выготский is the student of P.Janet.

### **Referințe bibliografice**

1. Jelescu Petru. Geneza negării la copii în perioada preverbală. Chișinău: Museum, 1999.
2. Piaget Jean. Epistemologia genetică. Cluj, 1973.
3. Teodorescu S. Psihologia conduitei. București: Editura științifică, 1972.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций/Л.С. Выготский. Собр. соч. в 6 – ти томах, т.3. М.: Педагогика, 1983, сс.5-329.
5. Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка/Л.С. Выготский. Собр. соч. в 6 – ти томах, т.5. М.: Педагогика, 1983, сс.196-218.
6. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания/А.Н.Леонтьев. Избр.психол. произв. в 2-х томах. Т 1. М.: Педагогика, 1983, сс.31-64.
7. Радзиховский Л.А. Комментарии/Л.С. Выготский. Собр. соч. в 6 – ти томах, т.2, сс. 480-489.
8. Роговин М.С. Теоретическая система П. Жане/ М.С. Роговин. Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969, сс.329-358.

Primit 28.10.10.



## Dezvoltarea afectivității în ontogeneză și formarea la copii a atitudinilor față de părinți

*Daniliuc Natalia*, USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău

Atitudinile ca trăiri afective pozitive și negative constituie temelia sentimentelor. Acestea se formează în urma generalizării specifice și integrării trăirilor afective în formațiuni constante. Atitudinile au drept origine trăirea plăcerii/neplăcerii în dependență de corespunderea/necorespunderea obiectului trebuinței actualizate a subiectului. Funcția de bază a acestor trăiri rezidă în evaluarea obiectului, în formarea atitudinii față de el. Trăirea afectivă evaluativă pozitivă sau negativă se fixează și se transferă asupra imaginii întregre a obiectului ce a provocat-o. În rezultatul repetării transferului la subiect apare un sistem stabil de atitudini pozitive sau negative față de obiectele ce au semnificație vitală nemijlocită. Trăirile de acest gen sunt numite trăiri afective fundamentale. Dezvoltarea lor aduce în sfera afectivă a subiectului formațiuni stabile în formă de atitudini pozitive sau negative. Trăirile afective fundamentale se împart în trăiri de ordin inferior și superior. Primele sunt corelate de trebuințele organice, iar cele de ordin superior corespund trebuințelor specific umane. Anume acestea din urmă constituie sentimentele [1].

Psihogeneza trăirilor afective fundamentale a fost reflectată în diverse lucrări psihologice.

Л. С. Выготский [2] a menționat, că în viața psihică a nou-născutului componentele senzoriale și afective sunt indisolubil contopite și pot fi numite stări senzorial-afective. Trăirile afective ale individului în perioada dată sunt legate de stările sale și nu de obiectele din jur. Viața afectivă a nou-născutului se caracterizează prin următoarele trei particularități. Prima indică prevalarea trăirilor nediferențiate ce prezintă un aliaj al impulsurilor, afectivității și senzațiilor. A doua particularitate denotă că nou-născutul nu se evidențiază pe sine și nici trăirile sale în legătură cu percepția lumii obiectuale și sociale. A treia particularitate constă în aceea că toate impresiile ce vin din exterior se prezintă într-o unitate cu afectivitatea care atribuie acestor impresii o anumită nuanță. Funcția conotativă a trăirilor afective în perioada dată este explicată de către H. Wallon [3] astfel: trăirile afective ale nou-născutului sunt întruchipate în contractările musculare, în reacțiile postural-tonice sau pozele afective, pe care savantul le numește „atitudini emoționale”. Anume acestea dau tonul realului, ele sunt un fel de prevenire care concentrează în jurul său toate împrejurările realității reunite în acel moment. Fiecare trăire afectivă (sau „atitudine emoțională”) răspunde unei anumite situații. Trăirile afective și situația corespunzătoare se implică reciproc, constituind la copil un fel

global de a reacționa. Ca urmare se efectuează o totalizare indiviză între trăirile afective și incidentele exterioare. Transferul trăirilor afective asupra mediului, repetarea acestui transfer contribuie la formarea complexelor afective ce realizează primele legături ale nou-născutului cu mediul social. Despre aceste legături H. Wallon a avut de scris în paginile lucrării sale „Evoluția psihologică a copilului”: „Atitudinile care formează emoțiile, efectele sonore și vizuale ale acestor emoții sunt pentru altul stimulări de un mare interes, având puterea de a mobiliza reacții asemănătoare, complementare sau reciproce, adică în raport cu situația al cărei efect și indice îl arată. Un fel de consonanță, de acord sau de opoziție, apare chiar de la început între atitudinile emoționale ale subiecților care se întâlnesc în același câmp de percepție și de acțiune. Între ei contactul se stabilește prin mimetism sau contrast afectiv. În felul acesta se stabilește un prim mod concret și pragmatic de înțelegere mutuală, mai bine-zis, participare mutuală” [3, p. 96]. Fenomenul de ecou corporal, care se instaurează între copil și adult, contribuie în mod fundamental la apariția interferențelor în trăirile afective, iar mai târziu și a sintoniei afective. Sincretismul trăirilor afective, forța și vioiciunea lor, contribuie la formarea reacțiilor emoționale condiționate. În rezultat incidentele exterioare cu timpul dobândesc puterea de a dezlănțui trăiri afective, de a le reînvia mai târziu așa, cum ar face-o întreaga situație.

Referindu-se la dezvoltarea afectivității pe parcursul prunciei, Л. С. Выготский a menționat, că în prima stadiu a acestei perioade afectivitatea ia forma interesului receptiv față de lumea înconjurătoare. În perioada dată în comportamentul copilului predomină exprimarea afectivă, reacții instantanee și directe, pozitive sau negative, ce poartă caracter situativ și denotă atitudinea lui față de schimbarea situației, gradul de satisfacție/insatisfacție produs de această schimbare. Dat fiind faptul, că adultul este inițiatorul creării și modificării situațiilor, izvorul satisfacerii trebuințelor vitale, trebuinței în noi impresii și trebuinței de comunicare a pruncului, trăirile lui afective situative se transferă asupra adultului, se obiectivează în persoana lui. În așa fel, trăirile afective situative se generalizează și, ca urmare, se formează trăirile afective obiectivate sau emoțiile obiectivate. Prezența la prunc a emoțiilor obiectivate se observă în manifestarea simpatiei selective, sintoniei afective și atașamentului. Acestea denotă formarea la copil a atitudinii pozitive constante față de adult, a trăirilor fundamentale în raport cu el. Natura psihologică a simpatiei față de adult a pruncilor în vârsta de 6 luni a fost în mod experimental cercetată de către С. В. Корницкая. Autoarea a constatat că simpatia față de adult apare la copil în urma acumulării actelor de comunicare satisfăcătoare pentru acesta. În cazul în care comunicarea avea caracter necorespunzător trebuințelor

copilului, tonul afectiv al atitudinii lui față de adult se modifica în direcția reducerii simpatiei ca urmare a trăirii de către prunc a insatisfacției din cauza adultului.

Din relatările făcute până aici deducem, că trăirile afective situative și cele obiectivate nu apar chiar de la începutul vieții. Ele parcurg o cale complexă de formare. Generalizarea lor, formarea atitudinilor stabile și constituirea sentimentelor au un traseu și mai lung. H. Wallon menționează, că între emoții și sentimente există un transfer funcțional. Transformarea emoțiilor în sentimente are loc în cadrul dezintegrării structurilor sincrete primare. La vârsta fragedă copilul începe să se evidențieze pe sine și să se opună obiectelor și persoanelor din jur. La el apare aptitudinea de autocontrol, aptitudinea de a trăi emoția pe tăcute, fără a o exprima cumva. Copilul solicitat de sentiment, nu manifestă față de împrejurări reacții afective instantanee. Faptul dat este considerat de către H. Wallon drept semn convingător al transferului emoțiilor în sentimente.

Despre schimbările radicale ce se produc în viața afectivă a copilului în perioada de trecere de la vârsta fragedă la cea preșcolară vorbesc cercetările experimentale efectuate de către A. B. Запорожец și colaboratorii lui Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева ș.a. [4]. În acest segment etativ, potrivit constatărilor empirice ale acestei echipe de cercetători, trăirile afective încep să îndeplinească noi funcții. În sfera afectivă a copilului apar forme noi de cotrăire ce se deosebesc esențial de consonanța afectivă, mimetismul și sintonia manifestată de către el în perioadele precedente. În sintonie, ca mecanism pasiv de contaminare afectivă, trăirile afective ale copilului îndeplinesc funcția de “constatare”, de evaluare a situației. Prin sintonia apărută la copil spre sfârșitul primului an de viață se manifestă aptitudinea lui de a răspunde la stările afective ale persoanei față de care el nutrește simpatie ca atitudine pozitivă mai mult sau mai puțin stabilă. În cotrăirea ce apare în al patrulea an de viață, menționează A. B. Запорожец, trăirile afective îndeplinesc funcția de anticipare. Trăirile afective anticipative îi asigură preșcolarului aptitudinea de a trăi afectiv urmările viitoarelor sale acțiuni, de a “prevedea” afectiv, de a “presimți” impactul lor asupra obiectului atitudinii sale. Rezultatele sondajelor acestui savant au demonstrat în mod științific veridicitatea tezei expuse de către Л. С. Выготский și E. Claparede potrivit căreia în cadrul dezvoltării sistemului afectiv are loc transferul trăirilor emoționale de la sfârșitul acțiunii spre începutul ei. Grație acestui transfer, rezumă A. B. Запорожец, trăirile emoționale obțin caracter anticipativ și participă la orientarea generală a activității. Trăirile afective anticipative conformează și ajustează activitatea copilului, propriile lui acțiuni la acel sens personal pe care îl are pentru el obiectul atitudinii sale și situația în care s-a pomenit acest obiect. Anticiparea emoțională, subliniază autorul, efectuează “corecția emoțională” a

comportamentului copilului în raport cu obiectul atitudinii sale. Apariția și dezvoltarea pe parcursul vârstei preșcolare a trăirilor emoționale anticipative este în corelație cu modificarea a înseși structurii trăirilor afective. În componența lor, alături de reacțiile vegetative și motorii, treptat se includ diverse procese cognitive: formele complexe ale percepției, gândirea intuitiv-plastică, imaginația afectivă. În urma acestor modificări ale structurii trăirilor afective la preșcolar apar formațiunile afectiv-gnostice, imaginile afective, imaginația afectiv-plastică care, potrivit afirmației lui Л. С. Выготский, este „a doua manifestare a emoțiilor umane”. Imaginația afectiv-plastică asigură modelarea sensului pentru copil a anumitor obiecte și situații, reglează comportamentul lui deja la etapa preșcolară.

Cercetând problema genezei emoțiilor sociale, А. В. Запорожец a demonstrat și faptul că acestea se dezvoltă, ca și alte procese psihice, în interacțiunea practică a copilului cu mediul înconjurător, inclusiv cu cel social. Trăirile afective anticipative își iau începutul din “coațiune” și “coparticipare” la activitatea externă în comun. Coparticiparea la evenimentele percepute și cotrăirea lor, cu timpul se interiorizează și se realizează în plan mintal, în planul imaginației afective care asigură forme noi de cotrăire. Generalizând datele obținute, А. В. Запорожец a marcat: “Aptitudinea copilului de a compătimi alte persoane, de a trăi bucuriile și necazurile lor ca pe ale sale proprii, formându-se sub influența experienței de comunicare și de activitate în comun, contribuie, exprimându-ne în mod figurat, la decentrarea afectivă care, pare-se, anticipează apariția decentrării intelectuale” [4, p.62-63].

Г. М. Бреслав [5] afirmă, că trecerea trăirilor afective de la “constatare” (în sintonie) la “anticipare” ( în coațiune și coparticipare) contribuie nu numai la constituirea la preșcolari a formelor complexe de cotrăire, dar și la formarea la ei a sentimentului de vină, a ceea ce în vorbirea cotidiană este numit “soveste”. Sentimentul de vină, care include în sine trăiri afective de conotație negativă legate de acțiunile săvârșite în trecut și incompatibile cu etaloanele sociale cunoscute, începe să funcționeze, consideră acest cercetător, numai în temeiul imaginației afectiv-plastice. Ea participă atât la previziunea urmărilor viitoarelor acțiuni, cât și la evaluarea acțiunilor efectuate în trecut.

Progresele în viața afectivă a preșcolarului – funcționarea trăirilor afective anticipative și retrospective – sunt condiționate de generalizarea către această vârstă a emoțiilor situative și a celor obiectivate și formarea în temeiul acestei generalizări a atitudinilor comparativ constante pozitive sau negative față de anumite obiecte, situații și persoane. În lista acestora din urmă primii sunt părinții. П. М. Якобсон [6], de exemplu, a menționat, că este dificil să găsim o atitudine care ar fi suportat mai



multe schimbări, decât atitudinea copilului față de părinți. În psihologia copilului a fost cercetată destul de minuțios atitudinea față de părinți exprimată prin atașament de către prunci și copiii de vârstă fragedă [7]. Or, până în prezent a rămas insuficient studiată atitudinea față de părinți a copiilor de vârste mai mari, iar lucrările la acest capitol poartă un caracter mai mult descriptiv. În pofida acestui fapt, am spicuit din ele secvențe ce se referă la manifestarea de către elevii de diferite vârste a atitudinii lor față de părinți.

П. М. Якобсон, în sursa citată mai sus, a relevat că elevul claselor primare manifestă evident sentimentul de dragoste față de părinți. El poate fi temporar supărat pe părinți pentru observația sau pedeapsa suportată. Aceste momente, însă, nu-i știrbesc sentimentul de dragoste față de părinți, el fiind foarte profund și ocupând primul loc printre alte atitudini ale elevului mic (față de școală, colegi, ocupația preferată). Sentimentul de dragoste față de părinți la elevii mici se caracterizează prin multiple trăiri derivate: stimă, fidelitate, gingășie, gelozie, mândrie, siguranță. Dragostea față de părinți a elevului clasei întâi se deosebește de același sentiment al elevilor claselor a treia și a patra prin nivelul de conștientizare a temeiurilor atitudinii sale față de părinți. În general, la elevii claselor primare sentimentul de dragoste față de părinți este un sentiment întregit în care se manifestă doar atitudinea lor pozitivă.

Referindu-se la sentimentele față de părinți ale copiilor din această categorie de vârstă, Г. М. Бреслав prezintă alte date. Potrivit lui, la vârsta școlară mică, odată cu formarea sentimentelor sociale ce au un obiect mai generalizat (cunoștințe noi, valori noi), sentimentele copiilor față de părinți devin mai atenuate. Scăderea autorității părinților în comparație cu autoritatea profesorului inevitabil "asanează" atitudinea elevului mic față de părinți.

În perioadele ulterioare în sentimentele copiilor față de părinți, conform părerii lui П. М. Якобсон, au loc modificări considerabile. În atitudinea față de părinți a preadolescenților se manifestă caracterul contradictoriu al trăirilor acestora. El se observă mai cu seamă atunci, când părinții adoptă stilul educațional autoritar. Din sentimentele preadolescenților față de părinți dispare gingășia, în schimb apare iritarea, dușmănia, tendința de a face totul invers. Spre deosebire de elevii claselor mici, preadolescenții au mai multe trăiri negative vis-a-vis de părinți.

Atitudinea adolescenților față de părinți se modifică. La această vârstă dispar exploziile afective în raport cu părinții, atitudinea critică preconcepută, înstrăinarea. Adolescenții manifestă stimă față de părinți, încredere, atașament. Atitudinea față de părinți a elevilor claselor superioare se aseamănă cu atitudinea elevilor claselor începătoare. Pentru adolescenți părinții devin prieteni mai

mari. La vârsta adolescenței, adaugă A. E. Ольшанникова [8], elevii devin deosebit de sensibili față de trăirile părinților și ale altor persoane.

Sondajul experimental pe care l-am realizat a fost orientat spre investigarea sentimentelor adolescenților față de părinți. În acest articol prezentăm rezultatele obținute cu privire la atitudinile pozitive și negative ale adolescenților față de părinți, acestea fiind considerate, după cum am notat mai sus, trăiri afective fundamentale ce stau la temelia sentimentelor copiilor față de predecesorii săi. Drept instrument psihodiagnostic ne-a servit testul de culori al atitudinilor (A. H. Лутошкин).

În literatura de specialitate testul de culori al atitudinilor (TCA) este caracterizat drept metodă neverbală ce are drept scop studierea componentei afective a atitudinii subiectului față de persoanele semnificative. Proba denotă atât nivelul conștientizat al atitudinii, cât și nivelul parțial neconștientizat al acesteia.

Temeiurile teoretice ale TCA sunt: concepția atitudinilor elaborată de către B. H. Мясищев, ideile lui Б. Г. Ананьев despre natura imaginativă a structurilor psihice de orice nivel și complexitate, ideile lui А. Н. Леонтьев despre țesutul afectiv al sensului personal ce reglează procesele arhicomplexe ale comunicării, activității și comportamentului personalității. Baza metodologică a TCA o constituie experimentul asociativ de culori fondat pe presupunerea potrivit căreia caracteristicile esențiale ale atitudinilor față de persoanele semnificative se reflectă în asociațiile de culori. În corespundere cu presupunerea dată experimentul asociativ de culori asigură relevarea componentelor profunde, parțial neconștientizate ale atitudinilor, ocolind mecanismele de apărare ale sistemului verbal al conștiinței, mecanisme ce denaturează informația.

Percepția culorilor are strânse legături cu viața afectivă a personalității. Corelația în cauză, confirmată în multiple cercetări experimental-psihologice, ani la rând se folosește în diverse metode psihodiagnostice. În ele reacția subiectului la culorile-stimuli se folosește în calitate de indicator al stării afective generale. TCA se deosebește de metodele de acest gen prin aceea că el arată atitudinea concretă a subiectului față de obiect. La administrarea TCA se utilizează setul de culori-stimuli ca și în testul Luscher: albastru, verde, roșu, galben, violet, cafeniu, negru și sur. E de menționat că administrarea repetată a TCA permite reliefaarea dinamicii atitudinii subiectului față de obiect.

Administrarea testului a inclus două etape. La prima subiecții de experiență au aranjat culorile în ordinea preferințelor (de la cea mai plăcută la cea mai neplăcută). În cea de a doua etapă subiecții au indicat care din culori se asociază mai mult cu mama și care cu tata. La interpretarea rezultatelor am luat în cont, în primul rând, aranjarea culorilor după preferință, iar în al doilea rând, am scos în vileag locul

plasării în această listă a culorii asociate cu fiecare părinte. Asocierea părinților cu acele culori care au ocupat primele locuri în lista preferințelor denotă atitudinea pozitivă a adolescentului față de ei. Și, invers, asocierea părinților cu culorile care au ocupat unul din ultimele locuri arată atitudinea negativă a adolescenților față de ei. Calculând semnificația diferenței dintre rangurile culorilor asociate cu fiecare părinte și rangul celei mai preferate culori (1), am determinat atitudinea subiecților supuși cercetării față de fiecare părinte în parte. Semnificațiile diferențelor dintre aceste ranguri (numite puncte convenționale) oscilează de la 0 (zero) la 7. Am stabilit că diferența dintre ranguri egală cu: 0 – 1 p.c. denotă atitudine pronunțat pozitivă; 2 – 3 p.c. – atitudine pozitivă; 4 – 5 p.c. – atitudine negativă; 6 – 7 p.c. – atitudine pronunțat negativă. Astfel, TCA ne-a permis să stabilim, pe de o parte, nuanța pozitivă sau negativă a trăirilor afective fundamentale ale adolescenților față de părinți, iar pe de altă parte, intensitatea lor (pronunțat pozitive sau pronunțat negative).

Proba descrisă a fost aplicată pe un lot experimental extras alior din populația elevilor de 16-18 ani ai Liceului Republican cu profil real din orașul Chișinău. În lista eșantionului sondajului constatativ au fost înscriși 197 adolescenți. După categoriile de vârstă în eșantion au fost incluse: 76 persoane în vârstă de 16 ani - elevi ai clasei a IX; 72 subiecți în vârstă de 17 ani - elevi ai clasei a X și 49 adolescenți în vârstă de 18 ani – elevi ai clasei a XI.

Analiza primară a datelor și concentrarea atenției doar asupra nuanței atitudinii adolescenților vis-a-vis de părinți ne-a orientat spre divizarea adolescenților în trei grupe. În prima au fost incluși adolescenții cu atitudini pozitive față de ambii părinți (150 persoane, 76,1%). În a doua grupă au intrat adolescenții cu atitudine pozitivă față de un părinte și negativă față de al doilea părinte (41; 20,8%). A treia grupa au constituit-o adolescenții cu atitudine negativă față de ambii părinți (6; 3,1%).

Luarea în considerație a celei de a doua caracteristici a trăirilor afective fundamentale – a intensității – ne-a permis să distribuim subiecții – țintă în mai multe categorii. După rezultatele obținute noi am evidențiat următoarele categorii: adolescenți cu atitudini pronunțat pozitive (++) față de ambii părinți. În categoria dată au fost listați 64 de adolescenți ( 32,5%); adolescenți cu atitudini pozitive (+) față de ambii părinți (16; 8,1%); adolescenți cu atitudini pronunțat pozitive (++) față de un părinte și atitudini pozitive (+) față de al doilea părinte (70; 35,6%); adolescenți cu atitudini pronunțat pozitive (++) față de un părinte și atitudini pronunțat negative (--) față de al doilea părinte (9; 4,6%); adolescenți cu atitudini pronunțat pozitive (++) față de un părinte și cu atitudini negative (-) față de al doilea părinte (6; 3,0%); adolescenți cu atitudini pozitive (+) față de un părinte și atitudini negative (-) față de al doilea părinte (21; 10,7%); adolescenți cu atitudini pozitive (+) față de un părinte și pronunțat negative (--) față

de al doilea părinte (5; 2,5%); adolescenți cu atitudini negative (-) față de un părinte și pronunțat negative (--) față de al doilea părinte (4; 2,0 %); adolescenți cu atitudini negative (-) față de ambii părinți (2; 1,0%). Adolescenți cu atitudini pronunțat negative (--) față de ambii părinți n-au fost înregistrați.

Aceste date, deși sumare, ne-au impus analiza rezultatelor obținute pentru fiecare părinte în parte. Ne vom referi mai întâi la atitudinea adolescenților față de mamă. Potrivit datelor căpătate prin TCA din numărul total de subiecți 124 (63,0 %) de adolescenți au dat dovadă de atitudine pronunțat pozitivă față de mamă; 63 (32,0 %) – de atitudine pozitivă față de ea și doar la 10 adolescenți, ceea ce constituie 5,0 % din tot eșantionul, a fost depistată atitudinea negativă față de mamă. Atitudinea pronunțat negativă față de mamă nu a fost înregistrată nici la un adolescent. Cât privește atitudinea față de tată, am depistat următoarele rezultate: la 87 din subiecți (44,2 %) a fost atestată atitudinea pronunțat pozitivă; la 66 (33,5 %) adolescenți – atitudine pozitivă; la 27 (13,7 %) – atitudine negativă și la 17 adolescenți (8,6 %) - atitudine pronunțat negativă față de tată (vezi figura 1).

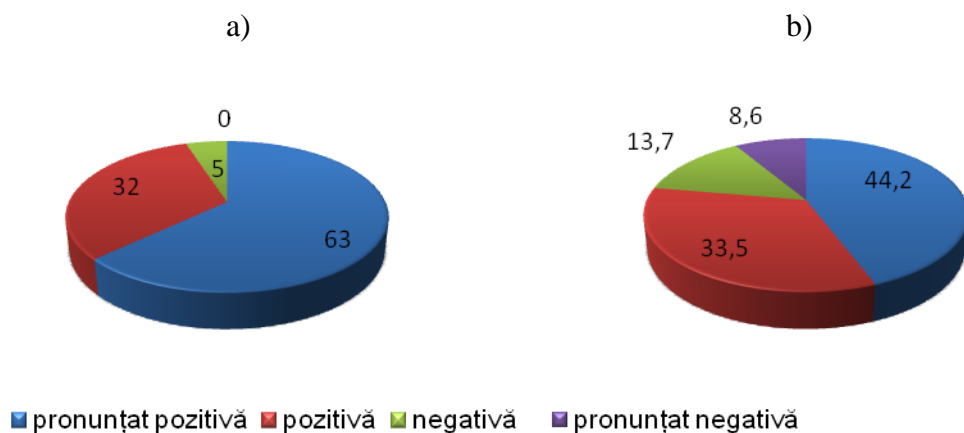


Fig. 1. Numărul adolescenților ce au manifestat diferite atitudini față de: a) mamă, b) tată

Din datele prezentate în diagrame ușor sesizăm că: 1) la adolescenții incluși în sondaj a fost atestată atitudinea pronunțat negativă doar față de tată; 2) numărul adolescenților cu atitudine negativă față de tată este mai mare decât numărul adolescenților cu atitudine negativă față de mamă; 3) numărul adolescenților cu atitudine pronunțat pozitivă față de mamă este mai mare în comparație cu numărul adolescenților ce au trăiri afective fundamentale de aceeași intensitate în raport cu tata.

Dat fiind, că atitudinea adolescenților față de părinți a fost estimată în puncte convenționale, noi am calculat valoarea medie a atitudinii subiecților față de mamă și a atitudinii lor față de tată. În rezultat, am constatat următoarele date: atitudinea adolescenților față de mamă a fost apreciată în medie cu 1,2 p.c., iar față de tată – cu 2,3 p.c. Amintim, că potrivit scalei utilizate, semnificațiile mici

(0 – 1 p.c.) corespund atitudinii pronunțat pozitive, pe când semnificațiile mari (6 – 7 p.c.) – atitudinii pronunțat negative. Indicii obținuți ne vorbesc despre faptul că atitudinea adolescenților față de ambii părinți după nuanța trăirilor afective fundamentale poartă un caracter pozitiv. După intensitatea trăirilor afective fundamentale atitudinea adolescenților față de mamă poate fi evaluată ca pronunțat pozitivă, iar față de tată - ca pozitivă. Verificarea statistică a rezultatelor obținute prin criteriul t-Student ne-a demonstrat că deosebirea depistată în atitudinea adolescenților față de mamă și atitudinea lor față de tată este semnificativă la pragul de siguranță 0,001 ( $t=6,5$ ).

Astfel, am constatat ca: marea majoritate a adolescenților au atitudini pozitive față de ambii părinți; atitudinea pronunțat negativă față de unul din părinți (fata de tata) a fost certificata la un număr redus de adolescenți; mai mulți adolescenți au dat dovadă de atitudine pozitivă și pronunțat pozitivă față de mamă decât față de tată.

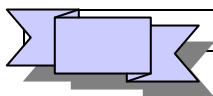
## SUMMARY

### **The affective development in the ontogenesis and forming of attitudes of children toward parents.**

The article is devoted to psychogenesis of the affective experiences and mechanism of steady relationships, as main components of children's feelings toward parents; the results of empiric research of relations between oldest teen-agers and parents.

### **Bibliografie:**

1. Вилюнас В. К., Психология эмоциональных явлений, – М.:, Издательство Московского Университета, 1976.
  2. Выготский Л. С., Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений., Т. 2. – М., Педагогика, 1984, с. 243-433.
  3. Wallon H., Afectivitatea // Evoluția psihologică a copilului, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975, p. 93-99.
  4. Запорожец А. В., Неверович Я. З., К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребёнка // Вопросы психологии, №4, - М.: Издательство „Педагогика”, 1978, ст. 23-35.
  5. Бреслав Г. М., Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения, - М.: Издательство „Педагогика”, 1990.
  6. Якобсон П. М., Эмоциональная жизнь школьника, - М.: Издательство „Просвещение”, 1966.
  7. Birch Ann, Psihologia dezvoltării, București, Editura Tehnică, 2000, 311 p.
  8. Ольшанникова А. Е., Эмоции и воспитание, , - М.: Издательство „Знание ”, 1983.
- Primit 11.11.10.



## Diminuarea tulburării de stres posttraumatic de luptă

*Lorena-Dorina Rămureanu*, psiholog, drd.,România, *Racu Igor*, dr.habilitat, prof. univ.

### Constituirea lotului de subiecți

Din numărul total al subiecților cu diferite accentuări și accente, scoruri critice și valori ridicate la cele cinci probe utilizate în demersul științific al studiului de după misiune, la repatrierea acestora, al subiecților cu reacții psihice la stresul de luptă am selecționat un lot de subiecți structurat științific și având ca scop final reducerea semnificativă a tulburării de stres posttraumatic de luptă. Lotul constituit a fost format din 30 de subiecți bărbați, având pregătire, roluri sociale și vârste diferite, cuprinse între 30-40 de ani, din cei 75 de subiecți cu tulburare de stres de luptă și stres posttraumatic de luptă, după cum urmează: 14 ofițeri; 24 de maiștri militari și subofițeri și 35 de militari voluntari. Din perspectiva participării, studiul este unul selectiv, ținându-se cont că reprezentativitatea ca și calitate esențială a lotului trebuie să reproducă cât mai fidel structurile și caracteristicile membrilor organizației din care a fost extras. Astfel, s-a procedat la divizarea și stratificarea membrilor lotului inițial de 200 de subiecți, după criteriul „categoria de personal” din care fac parte și criteriul „tulburare de stres posttraumatic de luptă” manifestat de subiecți. Au rezultat trei subploturi: respectiv categoria „ofițeri”, categoria „maiștri militari și subofițeri”; a treia reprezintă categoria „militari voluntari”. Pentru stabilirea dimensiunii lotului, s-a luat din fiecare categorie o proporție de 15%. Nominalizarea participanților s-a făcut prin calculul fracției de eșantionare ( $f$ ), cu formula  $f = n/N$  ( $n$  = numărul participanților în lot;  $N$  = numărul total al membrilor grupului), rezultând astfel distanța dintre două elemente succesive (subiecți) de pe lista cu subiecți cu reacții psihice la stresul de luptă, respectiv  $f = 7$  (pas statistic) pe categorii de personal, rezultând componența prezentată în tabelul nr. 1.

*Tabel nr. 1.*

<b>Repartizarea subiecților în funcție de categoria de personal</b>			
<b>Nr. categorie</b>	<b>Subloturi</b>	<b>Număr subiecți</b>	<b>Procente</b>
<b>1.</b>	Ofițeri	6	20%
<b>2.</b>	Subofițeri și maiștri militari	10	33,3%
<b>3.</b>	Militari voluntari	14	46,7 %
<b>Total</b>		<b>30</b>	<b>100 %</b>

## Constituirea lotului experimental

În urma constituirii lotului din subiecți expuși la stresul de luptă pe timpul misiunii externe și care au înregistrat valori ridicate la probele aplicate pentru determinarea nivelului de stres posttraumatic am împărțit lotul nou constituit în două grupuri formate din câte 15 subiecți: grupul experimental și grupul de control. Dimensiunea grupurilor a fost stabilită păstrând aceeași proporție inițială de 15% din fiecare categorie de personal și același pas statistic,  $f = 7$ , dat fiind faptul că toți subiecții din lot au dificultăți de adaptare la repatriere, manifestă tulburare de stres posttraumatic, rezultând componența tabelului nr. 2.

*Tabel nr. 2.*

Repartizarea subiecților în funcție de categoria de personal			
Nr. categorii	Subloturi	Număr subiecți	Procente
1.	Ofițeri	3	20%
2.	Subofițeri și maiștri militari	5	33,3%
3.	Militari voluntari	7	46,7 %
<b>Total</b>		<b>15</b>	<b>100 %</b>

Intervențiile psihologice cu grupul experimental au fost realizate în modul următor: timp de 5 săptămâni, în ședințe de lucru structurate pe timp de 45 de minute, câte două pe săptămână, individual cu fiecare subiect, terapia fiind centrată pe problema identificată. Următoarele cinci săptămâni sa lucrat cu trei grupuri, fiecare centrat pe același tip de problemă, același tip de reacție la stresului de luptă:

- a) *Tulburarea anxietății generalizate;*
- b) *Tulburare depresivă acută;*
- c) *Tulburare de stres posttraumatic (DSM).*

### **Programul de intervenție psihoterapeutică individuală**

Subiecții au fost tratați prin intervenții terapeutice cognitiv-comportamentale acordate fiecărui subiect prin Programe de psihoterapie centrate pe problema fiecăruia. În cele ce urmează prezentăm pe scurt doar o parte a unui astfel de program.

#### 3.1. Psihoterapia tulburării anxioase generalizate – cadru teoretic

Studiile clinice au demonstrat superioritatea abordării cognitiv-comportamentale față de alte tipuri de intervenție psihoterapeutică în tratamentul tulburării anxioase generalizate (Durham și Turvey, 1987; Borcovec și alții, 1987; Power, Jarrom, Simpson, Mitchell și Swanson, 1989; Butler, Fennell, Robson și Gelder, 1991). Aceleași studii au evidențiat faptul că obțin rezultate pozitive la aproximativ jumătate din subiecți.

Particularitatea principală a acestei tulburări constă în teama și îngrijorarea excesivă a subiectului, care se manifestă aproape continuu și durează mai multe luni. Subiectul afirmă că nu-și poate controla anxietatea și prezintă cel puțin trei din următoarele simptome: neliniște, senzația că se află la capătul puterilor, fatigabilitate, dificultăți de concentrare a atenției, senzație de vid mintal, iritabilitate, încordare musculară și tulburări de somn (dificultăți de adormire, treziri frecvente în timpul nopții sau somn superficial, neodihnitor, cu senzație de oboseală la sculare). Conținutul temerilor și îngrijorărilor nu este orientat precis, ca în cazul fobiei sociale, de exemplu.

Subiecții suferind de tulburare anxioasă generalizată relatează că au perioade relativ îndelungate caracterizate prin prezența unor temeri cu caracter cronic și care îmbracă o tematică variată, începând de la semne difuze de îngrijorare până la episoade caracterizate de ruminății anxioase, care durează de la aproximativ zece minute până la câteva ore.

### 3.2. Modelul cognitiv al tulburărilor anxioase generalizate

Wells (1994, 1995) realizează distincția dintre îngrijorări de tipul I și îngrijorări de tipul II. Cele de tipul I se referă la evenimentele cotidiene, cum ar fi situația materială, sănătatea sau bunăstarea familiei, situația profesională etc., în timp ce îngrijorările de tipul II se referă chiar la gândurile legate de îngrijorări (de exemplu, teama că îngrijorările l-ar putea duce pe om la nebunie).

Modelul cognitiv al tulburării anxioase generalizate presupune că elementul patologic esențial specific acestei tulburări se referă la incidența crescută a îngrijorărilor de tipul II. („Îmi face rău că îmi fac griji”, „S-ar putea să mă îngrijorez și să nu mă mai opresc”, „Grijile ar putea să pună stăpânire pe mine”.) Astfel acești Subiecți vor evita situațiile sociale, confruntarea cu informații cu caracter dezagreabil sau situațiile care ar putea presupune prezența unor pericole externe, aceste comportamente ținând de îngrijorările de tipul II. De asemenea ei vor avea tendința să evite inclusiv apariția îngrijorărilor (caută să evite să fie îngrijorați), element ce se referă la îngrijorările de tipul II.

### 3.3. Intervenții terapeutice cognitiv-comportamentale

#### Tehnica întrebărilor dirijate

Unul din obiectivele cele mai importante ale procesului de evaluare din cadrul psihoterapiei constă în obținerea unor date referitoare la semnificația pe care o are tendința la îngrijorare ca determinantă principală a problemei Subiectului. Întrebările adresate acestuia sunt de tipul următor: „De ce te supără atât de mult faptul că te îngrijorezi?”; „Dacă îngrijorările și temerile îți creează disconfort, de ce nu încetezi să-



„ți faci griji?”; „Se poate întâmpla ceva rău dacă te lași în voia îngrijorărilor?” „Cât de mult poți să-ți controlezi tendința de a-ți face griji?”; „Ce ar reprezenta pentru tine faptul că nu ți-ai mai face griji?”; „Crezi că este normal să te îngrijorezi atât de mult?”; „Care ar fi lucrul care s-ar putea întâmpla dacă nu și-ai mai face atâtea griji?”.

*Studiu de caz – exemplu de dialog între terapeut și subiectul/pacient:*

Un maior în vârstă de 37 de ani a dirijat o parte din operațiunile de îndepărtare a urmelor masacrului de pe câmpul de luptă. A văzut și a simțit mirosul rămășițelor soldaților, dar a crezut că nu a fost afectat. A devenit necomunicativ și iritabil; simte diminuarea dragostei de viață și față de armată. La o lună după misiunea respectivă, aflându-se la sfârșitul misiunii de luptă a văzut la televizor un documentar despre Kabul și și-a reamintit în mod dramatic evenimentele trăite. Mirosul cărnii vechi de pui i-a amintit de trupurile intrate în putrefacție. Reamintirea repetată a cadavrelor pe jumătate arse ale soldaților l-a forțat să retrăiască trauma inițială. Coșmarurile, insomnia, tulburările de memorie, teama că dacă va fi chemat din nou în misiune, va muri, oboseala și irascibilitatea s-au agravat, și a început să aibă dureri de cap, musculoscheletale și dispepsie. Diagnosticul de sindrom de stres post-traumatic a fost stabilit doar după ce a fost luată în considerare experiența trăită pe câmpul de luptă, la repatriere.

Fragment de dialog realizat de terapeut și maiorul respectiv:

*Mr: Nu pot să mă opresc din îngrijorare (o primă informație despre metaîngrijorări și care se referă la caracterul incontrollabil al acestora).*

*T: Ce se va întâmpla dacă nu te vei opri din acest proces de îngrijorare permanentă?*

*Mr: Viața mea va deveni un coșmar. Mă voi simți rău în permanență.*

*T: Ce înseamnă faptul că viața ta va deveni un coșmar?*

*Mr: Aș dori să fiu o persoană normală.*

*T: Crezi că nu ești o persoană normală?*

*Mr: Nu este normal să te temi, să-ți faci griji tot timpul.*

*T: Dacă înțeleg bine, ești îngrijorat de faptul că ai putea deveni anormal.*

*Mr: Am un unchi bolnav de schizofrenie.*

*Identificarea tendinței de a controla gândurile*

Existența unor comportamente prin intermediul cărora Subiectul încearcă să-și controleze gândurile reprezintă un semnal că acesta evaluează negativ temerile și îngrijorările sale. Terapeutul conduce astfel dialogul încât să identifice metaîngrijorările (îngrijorările de tipul II).

Fragment de dialog cu același subiect:

*T: Atunci când te cuprind îngrijorările în timpul liber, cum procedezi?*

*Mr: Îmi petrec ore în șir gândindu-mă că eu nu fac nimic să-mi treacă aceste stări și mă voi îmbolnăvi.*

*T: Se pare că nu faci nimic decât să te îngrijorezi.*

*Mr: Încerc să întreprind câte ceva, de pildă să-mi spun că nu am motive de îngrijorare, dar acest lucru nu mă ajută prea mult.*

*T: Crezi că nu ai nici un motiv de îngrijorare?*

*Mr: Sunt conștient de faptul că îngrijorările mele nu sunt necesare. Alți oameni nu procedează astfel, dar totuși nu mă pot opri să nu-mi fac griji.*

*T: Când spui că nu te poți opri, ce înțelegi prin asta?*

*Mr: Odată ce încep să-mi fac griji, nu mă mai pot opri. Gândurile rele parcă nu vor să iasă din capul meu.*

*T: Se pare că uneori încerci să nu te îngrijorezi, alteori încerci să găsești argumente pentru îngrijorările tale. De ce nu lași pur și simplu gândurile legate de temerile tale să se deruleze fără să faci nimic*

*Mr: În acest fel nu vor dispărea niciodată, îmi vor distrage ziua și voi înnebuni.*

*T: Ce înțelegi prin faptul că aceste gânduri nu vor dispărea niciodată?*

*Mr: Îmi voi ieși din minți pentru că nu voi fi în stare să le opresc.*

*T: Cât de mult apreciezi pe o scală de la 0 la 100, faptul că îți vei pierde controlul sau că vei înnebuni?*

*Mr: În cazul în care nu întreprind nimic, în proporție de 80%.*

*T: Cât de mult crezi că ceea ce faci în timpul libert pentru a stopa procesul de îngrijorare care te-ar putea duce la pierderea minților este eficient?*

*Mr: Ar fi mult mai rău dacă nu mi-aș oferi asigurări. Cred că în proporție de 60%.*

*Observație:* Adesea, pacienții ale căror metaîngrijorări se referă la pierderea autocontrolului, la anormalitate sau boală psihică, au rezerve în dezvăluirea unor astfel de date despre ei. Mai mult, aceștia se tem că psihoterapeutul va confirma faptul că aceste elemente chiar sunt simptomele unor boli psihice. În

acest caz mai utile sunt chestionarele de anxietate special elaborate pentru evaluarea subiecților propuși pentru terapia cognitiv-comportamentală (așa cum am aplicat și noi în demersurile noastre anterioare).

Conceptualizarea unui caz concret pe baza modelului cognitiv al tulburării anxioase generalizate  
(adaptat după Wells, 1999)

Pentru ca subiectul să poată înțelege acest concept de metaîngrijorări, terapeutul trebuie să acorde o atenție deosebită conținutului temerilor și îngrijorărilor acestuia.

Fragment de dialog cu același subiect:

*T: Dacă ai înceta să-ți faci griji în legătură cu problema asta, ar rezolva acest lucru situația ta?*

*Mr: Poate, dar m-aș gândi apoi că este posibil să nu mai pot participa și la alte misiuni de luptă.*

*T: Atunci consideri că este mai bine să ne ocupăm de temerile tale concrete sau de factorii care mențin tendința de a te îngrijora?*

Fișa de notare a temerilor și îngrijorărilor

Aceasta reprezintă o fișă de autoevaluare în care subiectul este solicitat să-și noteze temerile și îngrijorările și este utilă mai ales pentru conștientizarea metaîngrijorărilor sau îngrijorărilor de tipul II.

*Tabel nr. 3.*

Data	Situația	Factorul declanșator	Descrierea temerii (îngrijorării)	Îngrijorarea în raport cu metaîngrijorarea	Emoții	Reacții la metaîngrijorări	Reevaluarea stărilor emoționale
------	----------	----------------------	-----------------------------------	--	--------	----------------------------	---------------------------------

*Observație:* Într-o fază inițială a psihoterapiei, multor subiecți le este dificil să identifice metaîngrijorările și notează doar temerile și îngrijorările de tipul I. Terapeutul a trebuit să analizeze aceste răspunsuri și să deducă natura acestora, prin intermediul unor întrebări special elaborate. O dată identificată natura și rolul metaîngrijorărilor, acesta va examina, prin intermediul dialogului și experimentelor realizate în plan comportamental, efectul negativ al comportamentului caracterizat prin tendința de îngrijorare. Am utilizat două experimente: experimentul de *blocare a gândurilor* și experimentul de tipul „*ce ar fi dacă?*”.

Tehnicile psihoterapeutice propriu-zise

Tratamentul propriu-zis constă în adresarea unor provocări în vederea infirmării convingerilor legate de incontrollabilitatea gândurilor, a metaîngrijorărilor, a gândurilor anxiogene, precum și a convingerilor legate de aceasta. Putem enumera dintre tehnicile pe care le-am aplicat noi:

A. Metodele verbale de reatribuire; Modificarea convingerilor legate de incontrolabilitatea gândurilor negative cu conținut anxioasă; Tehnica disonanței cognitive; Experimente în sfera comportamentală; Instrucțiunile în sfera paradoxală; Suspendarea controlului gândurilor.

B. Metoda anchetei: Modificarea convingerilor pozitive referitoare la îngrijorări; Renunțarea la îngrijorări; Modificarea grilei cognitive a subiecților anxioși; Antrenamentul mintal cu conținut pozitiv; Abandonarea Subiectului în voia temerilor și îngrijorărilor sale.

#### 3.4. Programul de intervenție psihoterapeutică de grup

Au fost constituite 3 grupuri de lucru cu care am lucrat cinci săptămâni a câte o ședință, timp de 90 de minute fiecare dintre ele. După finalizarea experimentului de formare cu cei 15 subiecți, am aplicat aceleași cinci probe utilizate la întoarcerea combatanților din teatrul de operații, tuturor celor 30 de subiecți (grupul experimental și cel de control) și am stabilit diferențe statistice semnificative în evoluția subiecților, pozitive în favoarea celor cu care am lucrat în experimentul formativ. Am reușit să diminuăm tulburările de stres posttraumatic de luptă la subiecții din grupul experimental.

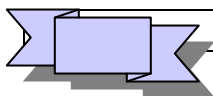
#### Summary

It has been proved the fact that at the same stressing stimulus the responding individual reactions are different and varies which means that it does not have the same signification for everybody.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)*, 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994;
2. DEREVENCO, P.; ION, A.; BĂBAN, A., *Sresul în sănătate și boală*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992;
3. Fensterheim, H., Baer, Jean, *Stop Runing Scared! Fear Control Traning: The New Way to Conquer Fears, Phobias and Anxiety*, Dell Publishing Comp., Inc., new York, 1977;
4. FONTANA, D., *Managing stress*, The British Psychological Society – Routlege, London 1990;
5. Graham, G., *How to Change your Life*, Real Option Press, 1988;
6. HOLDEVICI, I., *Psihoterapia anxietății – Abordări cognitive-comportamentale*, Editura Dual Tech, București, 2002;
7. SELYE, H., în SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie Larousse*, Editura univers Enciclopedic, București 2000;
8. SELYE, H., *Selye's guide to stress*, Penguin Books Harmondswork Middlesex, 1983.

Primit 18.11.2010.



## **Modificarea comportamentelor stereotipe de gen ale copiilor: formarea și dezvoltarea identității de gen**

**Rodica (Anghel) Țocu**, asist. univ. drd. Universitatea „Dunărea de Jos” Galați

În ultimii ani au fost realizate numeroase cercetări asupra formării și dezvoltării identității de gen, ca și componentă a identității de sine, și asupra factorilor ce determină transformări ale conduitei stereotipe față de gen a indivizilor. Majoritatea studiilor au evidențiat existența stereotipurilor de gen și rolul acestora în dezvoltarea unui comportament de tip stereotip al copiilor, în conformitate cu normele și valorile promovate la nivelul societății respective. Pentru a determina modificări ale conduitei au fost utilizate numeroase metode aparținând diferitelor teorii și modele explicative ale formării și dezvoltării identității de gen. Studiile de formare s-au axat pe intervenții de transformare a comportamentelor de rol ale copiilor de diferite vârste, implicând tehnici ce se referă la jucării și povești pentru copii, la emisiuni tv și filme, modelarea prin grupul de prieteni și adulți, întăriri venite din partea cadrelor didactice sau chiar la modificări ale curriculum-ului.

Studiul de față reprezintă partea de formare a unei alte cercetări mai ample care are ca scop evidențierea modalităților de formare și de dezvoltare a identității de gen la copii de vârstă preșcolară.

Programul psihopedagogic a constat în organizarea și realizarea experimentului formativ, pentru aceasta fiind propuse următoarele obiective: constituirea eșantionului formativ; elaborarea programului formativ; desfășurarea programului formativ; evaluarea eficienței programului de training în cazul copiilor de vârstă preșcolară.

Pentru atingerea celor 4 obiective activitatea de cercetare-formare s-a desfășurat în perioada august-noiembrie 2010, în concordanță cu perioada de activitate a preșcolarilor.

În urma analizei statistice și calitative a datelor obținute în urma desfășurării experimentului de constatare au fost selectați 40 de copii cu vârste cuprinse între 5 și 7 ani. 20 dintre aceștia au fost incluși în grupul experimental și ceilalți 20 în grupul de control în funcție de rezultatele obținute la testarea inițială.

În stabilirea componenței grupurilor au fost utilizate două criterii de selecție: a. subiecți care nu au dovedit obținerea constanței genului conform criteriilor stabilite prin cercetările lui Slaby și Frey (1975); b. subiecți care au dovedit o schematizare a genului ridicată.

Ținând cont de faptul că participanții la această etapă a cercetării au fost copii minori, a fost solicitat consimțământul părinților, aceștia trebuind să-și dea acordul (verbal) după o prealabilă informare cu privire la scopul programului formativ, acela de a forma și de a dezvolta abilitățile de

adaptare psihosocială a copiilor. Părinților li s-a permis să adreseze întrebări cu privire la activitățile și importanța acestora pentru dezvoltarea ulterioară a copilului.

Pentru elaborarea programului formativ au fost utilizate, ca bază teoretică, teoria social-cognitivă și teoria schemei cognitive, care pun accentul pe rolul și importanța mediului social pentru formarea și dezvoltarea identității psihosexuale a copiilor, precum și teoria dezvoltării cognitive a lui Kohlberg, care presupune o stadialitate a identității de gen.

În elaborarea programului formativ s-a ținut cont de scopurile inițiale ale cercetării și de cele formulate prin selectarea grupurilor experimentale: de formare și dezvoltare a identității de gen la copiii de vârstă preșcolară. Astfel au fost selectate conținuturi și activități: a. pentru dezvoltarea corespunzătoare vârstei (conform teoriei lui Kohlberg) a constanței genului; b. pentru modificarea, în sensul reducerii schematizării genului, a comportamentelor, atitudinilor, valorilor și credințelor de tip stereotip.

Elaborarea și desfășurarea training-ului au avut la bază o serie de principii etice care au fost discutate împreună cu toți participanții, indiferent de tipul implicării acestora (directă sau indirectă): *principiul participării benevole, principiul parteneriatului, principiul stabilității grupului.*

Obiectivele specifice ale experimentului de formare au fost: 1. însușirea cunoștințelor și formarea abilităților necesare atingerii nivelului de constanță a genului la copiii cu vârsta cuprinsă între 5 și 7 ani, conform teoriei lui Kohlberg; 2. formarea unui sistem de atitudini pozitive față de situațiile care contravin modelelor tradiționale de comportament specific unui gen sau altuia și normelor și valorilor stereotipale promovate la nivelul societății; 3. interpretarea corectă a unor situații nontradiționale cu care se confruntă copilul și utilizarea corectă a informațiilor obținute în scopul unei mai bune adaptări psihosociale a copilului

Programul psihopedagogic de formare a conținut atât tehnici și metode tradiționale (utilizate în numeroase cercetări în domeniul psihologiei dezvoltării), cât și unele originale, bazate pe experiența și feed-back-urile primite din partea educatorilor și părinților, referitoare la curriculum-ul educațional promovat la nivel instituțional și la activitățile desfășurate în mediul social parental: utilizarea literaturii pentru copii pentru influențarea/modificarea cognițiilor, comportamentelor și atitudinilor de tip stereotip (față de gen) ale copiilor; completarea de puzzle-uri; jocul de rol; vizionarea unor episoade de desene animate.

Conținutul tematic al programului de formare a fost circumscris obiectivelor prezentate anterior, urmărindu-se o mai bună adaptare a copiilor la mediul social în care ei cresc și se dezvoltă.

Vârsta participanților la ședințele de formare a impus o durată de 30-40 de minute a activităților, structurarea ședințelor fiind realizată astfel încât să fie respectate condițiile impuse de caracteristicile subiecților. Din aceste considerente, ședințele au fost împărțite în 3 sesiuni, cu pauze între ele, fiecare având o structură bine definită.

Primele sesiuni ale ședințelor au avut drept scop cunoașterea reciprocă și motivarea copiilor pentru participarea la activitățile de grup, precum și crearea unui climat securizant. Pentru aceasta au fost realizate exerciții de intercunoaștere, cum ar fi: „Să ne jucăm cu numele” (familiarizarea cu ceilalți), „Bună ziua și Salut” (relaționarea cu ceilalți).

Sesiunile referitoare la formarea și dezvoltarea constanței genului au cuprins exerciții de genul: „Eu și corpul meu”(identificarea caracteristicilor corpului omenesc), „Ghicește, ce este (înțelegerea transformărilor reprezentării unui obiect, formarea abilității de a distinge între aparență și realitate), „Bebelușul Tom”(dezvoltarea abilității de a diferenția realitatea de aparență), puzzle „El și ea”( stabilirea unei relații între diferențele de gen și trăsăturile specifice fiecăruia dintre sexe), „Hainele jucăriei” (observarea modificării înfățișării și a constanței caracteristicilor fizice), „Cameleonul” (evidențierea caracteristicilor evidente și ascunse ale realității), „Oglindă, oglinjoară!” (formarea unei corecte reprezentări asupra transformărilor survenite la nivelul înfățișării (hainelor)).

Pentru reducerea schematizării genului au fost utilizate mai multe metode, o parte dintre acestea fiind prezentate în continuare: jocul de rol „În familie” (identificarea și reacționarea în mod adecvat la trăirile emoționale ale partenerilor; conștientizarea propriilor comportamente și a consecințelor acestora în diferite situații care contravin schemelor de gen deja formate), literatura pentru copii (identificarea cu personajul, formarea unor atitudini pozitive față de situațiile nontradiționale), exercițiul „Ce vreau să fiu când voi crește mare” (evidențierea asociațiilor stabilite între gen și ocupație), exercițiul „Să ne costumăm” (dezvoltarea abilităților de intercomunicare, recunoașterea stereotipurilor de gen și acceptarea alegerilor nonstereotipe), exercițiul „Dacă aș fi...atunci...” (sublinierea independenței meseriei de apartenența sexuală), exercițiul „Tom și Jerry sunt părinți” (recunoașterea comportamentelor parentale; însușirea și manifestarea independentă de gen a acestor comportamente), exercițiul „Povestea noastră” (dezvoltarea creativității; exersarea comportamentelor de gen nonstereotipe, reducerea trăirilor afective negative în situații nontradiționale), exercițiul „Teatrul de păpuși” (exersarea unor atitudini pozitive față de comportamentele incongruente cu stereotipurile de gen; dezvoltarea abilităților de identificare a transformărilor aspectului unui gen sau celuilalt).

La sfârșitul fiecărei ședințe copiii au primit teme pentru acasă, acest lucru facilitând consolidarea noilor informații și exersarea unor comportamente incongruente cu stereotipurile de gen promovate la nivelul societății.

Pentru a aprecia eficacitatea programului de intervenție au fost analizate rezultatele obținute de participanții la training în urma reaplicării următoarelor probe: interviul elaborat de Kohlberg pentru testarea constanței genului; testul aparență – realitate a genului; chestionarul de meserii; chestionarul de jucării.

Astfel, au fost examinate răspunsurile oferite de copii în etapa constatativă (pre-test) comparativ cu cele din etapa de intervenție (post-test), atât pentru cei din grupul experimental, cât și pentru cei din grupul de control.

Analiza statistică a demonstrat faptul că aproximativ 90% dintre subiecții care inițial nu au „promovat” testul de constanță a genului au obținut rezultate corespunzătoare vârstei lor, după participarea la ședințele de training. În grupul de control doar 1 copil reușind acest lucru.

În ceea ce privește atitudinea față de meserii, au fost evidențiate următoarele rezultate: dacă în etapa de pretest opțiunea „și pentru bărbați și pentru femei” a obținut frecvențe între 30% și 60%, la post-test, acestea au crescut, situându-se între 61% și 100%. Valorile grupului de control s-au menținut la aproximativ aceleași valori ca și în experimentul de constatare.

De asemenea, dacă inițial o activitate profesională nu era potrivită pentru ambele categorii de gen, atunci alegerea era în direcția stereotipului de gen (ex. pilot și mecanic pentru bărbați, asistentă medicală și educatoare pentru femei). În urma activităților desfășurate în cadrul programului formativ, multe dintre aceste alegeri au fost redirectionate către opțiunea „ambele categorii”. Analiza referitoare la diferențele dintre băieți și fete în ceea ce privește răspunsul a demonstrat faptul că la amândouă sexe s-a produs o modificare semnificativă, în sensul creșterii răspunsurilor „pentru ambele”.

Evaluarea rezultatelor a demonstrat faptul că programul de formare a influențat dezvoltarea identității de gen și a unor comportamente și atitudini de gen nonstereotipe.

### **Summary**

The author describes a study that investigated the effect of a training program about children's gender-stereotyped behavior on gender identity formation and development. The results showed that there were several major modifications of children's gender-role behavior and attitude.

### **Bibliografie**

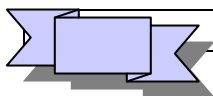
Hayden-McPeak, C.; Gaskin, S.T. & Gaughan, L.K. (1993), *Bad Boys, Good Girls: A Review of the Research on Gender Differences in Preschoolers and a Reexamination of Assessment, Child Rearing, and Educational Practices*, available at <http://www.eric.ed.gov>

Katz, Phyllis, A. (1986), Modification of Children's Gender-Stereotyped behavior: General Issues and Research Consideration, in *Sex Roles*, Vol. 14, nos. 11/12, 591-602

Leaper, C. & Friedman, C.K. (2007), The Socialization of Gender, in *Handbook of socialization: Theory and Research*, Guilford Publication, 561-587.

Primit 22.11.2010.





## Handicapul prin prisma constructivismului social

*Tatiana Blaga* – doctorandă, *Aurelia Racu* – dr. habilitat, conf.univ.

Problemele cu care se confruntă persoanele în situație de handicap sunt eminent variate. Handicapul implică o limitare ca stare secundară a unei perturbări de ordin lezional sau funcțional. Cu toate acestea, de multe ori abordarea tradițională a persoanelor zise „handicapate” este tradusă pentru o perioadă lungă de timp printr-o percepție a individului, reieșind din deficitul său, ca și cum ar fi șterse alte aspecte care compun individualitatea și participă la construirea personalității subiecților în cauză. Cert este faptul, că nu există o definiție internațională satisfăcătoare a handicapului. Abordările sunt variabile de la o țară la alta, cât și în interiorul lor.

În conformitate cu clasificarea internațională a Organizației mondiale a sănătății, handicapul poate fi considerat ca rezultat al interacțiunilor dintre boli, deficiențe, incapacitate și prejudiciile, pe de o parte, între factorii contextuali și factorii cu caracter personal, din altă parte. În aceste condiții, prin urmare, handicapul poate fi un dezavantaj, o limitare a acțiunii sau o restricție de participare. Trebuie, de asemenea, de a examina în ce măsură dificultățile mai puțin vizibile și factorii de mediu constituie bariere în calea învățării, și cum indicatoarele mai puțin sensibile ar putea fi dezvoltate pentru a ameliora și optimiza evaluarea progreselor.

Această multitudine arată că noțiunea de handicap este un *construct social* la fel de mult înrădăcinat în factori de ordin cultural, social, politic, legal cât și în cei de natură biologică (S. Wormnaes). Utilizarea termenului „construct social” mai puțin cunoscut la noi se consideră a fi binevenită, deoarece desemnează foarte exact latura socială a handicapului, fenomen indispensabil de grupul social, relațiile –inter și intragrupale. Termenul nu poate fi văzut separat de procesele ce au loc în societate, interpretarea lui doar „medicală ” ar fi relativă.

Noțiunea de „construct social” apare tot mai des în publicațiile actuale, atât anglofone, cât și francofone ce țin de persoanele cu deficiențe, educația inclusivă. Acest termen provine de la constructivismul social prima oară menționat de Berger și Luckman, care au publicat în 1966 „Constructul social al realității” și care a constituit o tentativă mai sistematică și precisă de a descrie

producerea societății de către indivizi (instituționalizarea, descriind societatea ca realitate obiectivă și producerea indivizilor de către societate, descriind societatea ca realitate subiectivă).

Deseori, după cum observă I. Hacking această expresie este utilizată într-un context în care nu este pertinentă. Termenul, în sine, are o conotație mare, adepții săi se încadrează într-o tabără, deseori considerați „radicali”, în timp ce adversarii se declară rezonabili și moderați. Deși „constructul social” a devenit o expresie în vogă, cartea lui Berger și Luckman a influențat profund științele sociale, descriind cum frontierele și regulile societății, invizibile, dar puternice, sunt create, transformate, „instituționalizate” și transmise generațiilor următoare.

Adepții conceptului disabilității ca construct social, descriu disabilitatea și în special pe cea de intelect drept una dintre stigmatele cele mai puternice existente. Odată etichetată cu această sintagmă persoana este înconjurată de tot felul de profeții ce țin de autorealizare, care pun persoana într-o poziție inferioară. Iar serviciile abilitate ar trebui să fie foarte atente la efectele ulterioare, pentru că ele ar putea contribui la distanțarea persoanelor cu handicap de celelalte.

Din punct de vedere a educației constructiviste accentul este pus pe individ, luând în evidență procesele de interpretare a stimulilor care au loc în mintea lui. Individul nu mai este văzut ca un recipient care absoarbe informațiile în mod pasiv, cunoștințele nu sunt transmise prin simpla citire sau ascultare, ci prin semnificația personală pe care o acordă elevul stimulilor educaționali. Elevii își dezvoltă noi cunoștințe în mod activ prin interacțiunile cu mediul. Prin urmare, orice citește, vede, aude, simte sau atinge este analizat din perspectiva constructelor mentale existente/cunoștințelor anterioare, dezvoltând și întărind vechile structuri de cunoștințe dacă acestea pot fi aplicate în structurile de mediu mai largi sau modificându-le pe cele vechi atunci când noile informații produc o stare de dezechilibru. Învățarea este văzută ca un proces activ și social de construire de sensuri și sisteme de sensuri pe baza stimulilor senzoriali și este influențată în mare măsură de limba de comunicare.

Constructivismul social este un curent care pune accent pe construirea de sensuri și semnificații de către membrii unor grupuri sociale, construind astfel în colaborare o cultură în miniatură de produse comune cu înțelesuri comune. Participarea în astfel de grupuri generează

situații de învățare continuă. Activitățile și produsele realizate în cadrul unui grup ca întreg ajută la modelarea comportamentului membrilor în cadrul grupului.

Dacă ne întoarcem la starea de handicap ca relație între individ și ambiant (fizic și social), atunci ea poate fi ameliorată intervenind asupra celor doi termeni. Prin urmare, dacă prin strategiile educației speciale și ale diverselor intervențe terapeutice consecințele debilitante ale deficienței sunt compensate și diminuate, facilitând integrarea prin strategiile modelării organizaționale și ale amenajării ambientale cerințele mediului scad și devin maleabile, permițând creșterea gradului de competență individuală și normalizare a situației sale (C. Buica).

Handicapul este abordat în această viziune ca fiind expresia unui comportament dezadaptat, care este totdeauna definit în relație cu mediul, iar principala cerință ce trebuie adresată persoanelor cu deficiență constă în adaptarea comportamentului lor la mediul social normal.

După cum se menționează, statutul persoanelor cu handicap rezultă din atitudinea societății vis-à-vis de deficiență și deficienți, deoarece este ceea ce constituie imaginea socială a omului, care este investit cu valoare deplină în societate (Enachescu, 1996).

Cu toate acestea, dacă o anumită boală poate dura toată viața, situația de handicap nu este numai atât să dureze la fel mult timp. De fapt, dificultățile întâlnite de o persoană în situație de handicap se definesc, se situează și se concretizează în interacțiunea între persoană și contextul său ambiant, care subînțelege de asemenea datele concrete a mediului de viață ca specificul și calitatea sferei raționale de ordin social și psihoafectiv. La fel, trebuie de subliniat că situații de handicap sau de constrângere legate de handicap sunt trăite și resimțite foarte diferit de către fiecare subiect.

Abordarea situațiilor de handicap se referă, deci, la modelul diferenței și a singularității problemelor întâmpinate. Într-adevăr, handicapurile sau deficiențele pot fi percepute ca un anumit fapt inerent a specificității individului pe care îl prezintă.

Discuțiile în jurul situației de handicap ar trebui, de asemenea, să fie o preocupare pentru toți ce în lucrul lor se conduc de principiul "educație pentru toți". Este necesar de a scoate în evidență importanța locului acordat persoanelor în situație de handicap în școlile obișnuite, fără ca acestora să li se impună această alegere. Astfel ca ele să poată accesa, în funcție de

dorință un serviciu sau asistență specializată. Această preocupare se referă la definiția provizorie a incluziunii prezentat în raportul UNESCO "Depășirea excluziei prin abordări educative inclusive. O provocare și o viziune "(2003). Incluziunea este un proces care satisface diversitatea nevoilor tuturor elevilor prin participarea crescândă a fiecăruia la instruire, la viața culturală și comunitară, și având drept obiectiv reducerea fenomenului excluziunii, în interiorul și exteriorul școlii. Prin urmare, ea implică transformări în conținutul predării, strategii și structuri educaționale. De asemenea, se bazează pe convingerea că este o responsabilitate majoră a sistemului de cultură generală de a educa și instrui toți copiii.

Incluziunea persoanelor în situație de handicap în societate și școală este un proces îndelungat ce se bazează pe dispute ideologice, politice și profesionale. Ea se bazează pe textele internaționale cu privire la drepturile omului, la fel pe conceptele și dispozițiile promovate în statul nostru democrat ce tinde spre progres.

Cercetările întreprinse sunt sprijinite de cercetările internaționale asupra învățării și dezvoltării. Un consens în creștere s-a instalat, la nivel național și internațional pentru a afirma că toți copiii ar trebui să primească o educație de calitate în școala din vecinătatea lor. Această expresie "educație de calitate" merită o atenție sporită. Este dificil de a accepta o educație într-un mediu obișnuit fără a fi sigur că toți elevii au posibilitatea reală de a comunica, de a participa, de a face să fie auzite vocile lor și să se simtă ca acasă.

Ținem să promovăm aceste convingeri în vederea cunoașterea materialului legat de handicap pentru a facilita procesul de incluziune a copiilor în situație de handicap în republica Moldova. Doar prin informarea și sensibilizarea populației putem obține ca rezultat mărirea interesului față de problemele acestor persoane și nevoile lor, acceptarea și abordarea lor ca persoane cu șanse egale în societate.

Cuvântul "inclusiv", calificativ pentru cuvântul "școală" a fost introdus pentru a sublinia faptul că școala ar trebui să găzduiască toți copiii și să prevadă nevoile lor într-un climat de acceptare și deschidere.

Studierea condițiilor de adaptare socială a copiilor în situație de handicap încadrați în instituțiile preșcolare obișnuite constituie unul din obiectivele cercetării. Cum sunt percepuți acești copii de către lucrătorii instituției, părinți, copii reprezintă un interes sporit. Cercetările referitoare la acest subiect pot fi utile în desemnarea reprezentărilor sociale ce constituie baza pentru o incluziune eficientă a copiilor cu dizabilități în societate.

### *Summary*

*The present article refers to issues related to persons that are in a state of disability. Approaching the concept of disability through the social constructivist perspective is important because it happens in the relationship between individual and environmental, and the society's changing attitude to these terms will result in improving the situation of these people.*

### **BIBLIOGRAFIE**

Berger, P. Luckman Th., *La construction sociale de la Réalité*, Masson/Armand Colin, Paris, 1996

Crețu V., *Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap. Strategii și metode de cercetare*, București., Printeh, 2006

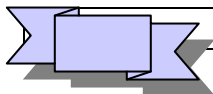
Hacking, I., *Entre science et réalité, la construction sociale de quoi ?* La Découvert, Etudes (Poche), 2008

Psihopedagogia integrării/Racu A., Popovici D.-V., Danii A., Racu S., Chișinău, Tipografia centrală, 2010

*Schneider, C., « Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut dans une classe ordinaire. », Éducation et sociétés, 2007, n° 20, p. 149-166 (éditions De Boeck – INRP).*

*Wormnaes, S., Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap, en Reliance, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés, Toulouse, Éditions Erès nr. 16*

Primit 24.11.2010



## Formarea comportamentului altruist la vârsta preșcolară

**Racu Igor**, prof.univ., dr. habilitat în psihologie, **Butariu Alina**, drd. Germania

Analiza teoretică a literaturii de specialitate care reflectă diverse abordări și viziuni asupra altruismului ne-a determinat să formulăm următoarea problemă de cercetare: *Cum ar putea fi format și dezvoltat comportamentul altruist la copiii preșcolari?*

În calitate de răspuns aprioric la problema formulată am lansat una din ipotezele de cercetare și anume: *Comportamentul altruist al copilului preșcolar poate fi format și dezvoltat prin antrenament psihologic realizat în baza principiilor educației active.*

**Scopul** acestei cercetări este realizarea unui studiu exploratoriu prin care să demonstrăm că anumite aspecte ale altruismului pot fi descoperite încă din momentele inițiale ale formării personalității umane și anume de la vârsta preșcolară precum și obținerea de date experimentale privind posibilitatea de a dezvolta și a stimula comportamentul altruist la preșcolari.

Cercetarea s-a derulat în 2 grădinițe din Tg-Jiu, pe un lot de 90 de preșcolari, distribuiți aproximativ în mod egal pe 4 grupe mari pregătitoare. Subiecții sunt 51 de sex masculin și 39 de sex feminin, cu vârste cuprinse între 6 - 7 ani, proveniți: 42 din familii cu mai mulți copii, 48 fiind singuri la părinți.

Nivelul intelectual al grupelor din care fac parte copiii preșcolari incluși în cercetare este unul ce atinge în general parametrii ceruți de programele de specialitate, neexistând cazuri de inadaptare la cerințele sau programul grădiniței. Toți preșcolarii cu excepția a 4 băieți și 2 fete a căror situație familială este mai precară, au un limbaj bine dezvoltat, corect din punct de vedere gramatical, care face ca exprimarea lor să se desfășoare fără dificultăți. Aproape toți cunosc și scriu cifrele de la unu la zece și reușesc să efectueze operații de adunare și scădere cu una, două unități bazate pe material concret. Și-au însușit în grădiniță normele de comportare morală, civilizată și de cele mai multe ori le respectă. Cunosc rolul și valoarea pedepselor și al recompenselor și pot să-și aprecieze singuri comportamentul și consecințele acestuia. Petrecând zilnic opt ore în mediul grădiniței au reușit să se cunoască foarte bine și să-și stabilească relații de prietenie, de afecțiune astfel încât fiecare are un grup de doi, trei colegi cu care preferă să se joace sau să muncească, să învețe lucrurile noi.

Doar noua dintre ei au parcurs celelalte grupe, mică și mijlocie, în cadrul altor colective, dar s-au adaptat repede și ușor la noua situație neexistând probleme speciale cauzate de inadaptare.

În scopul realizării studiului experimental în perioada preșcolarității am *utilizat interviul (ghidul de interviu), tehnica sociometrică, testul arborelui și metoda biografică.*

Cercetarea realizată vizează determinarea unor aspecte ale altruismului la vârsta preșcolară și s-a sprijinit pe efectuarea unor teste, adaptate acestei perioade. Chiar dacă altruismul se manifestă mai pregnant în comportamentul adultului, la copii putem depista anumite aspecte din care să conștientizăm dacă respectivul subiect are înclinații spre asemenea acte sociale sau nu. Desigur că nivelul de la care se pornește, trebuie determinat în funcție de particularitățile psihologice individuale și de vârstă ale subiecților investigați. Metodele folosite, tipul de întrebări și situații relatate, sunt adaptate astfel încât să vizeze situații concrete care să poată fi ușor înțelese de către copii.

Din analiza probelor efectuate asupra comportamentului altruist, reiese că elementele principale ale acestuia se manifestă chiar de la această vârstă, la aproximativ 70% din subiecții investigați. Înțelesul noțiunilor de "cooperare", "generozitate", "sociabilitate", "toleranță", "calitate", "spirit de sacrificiu", le este cunoscut copiilor, având o largă aplicabilitate. Cei mai mulți sunt capabili să renunțe la satisfacerea anumitor dorințe sau la rezolvarea propriilor probleme, dacă celălalt se află în dificultate, pot să-i ajute și să dea dovadă de generozitate. Preferă cooperarea în locul solitudinii, nu sunt invidioși, în cazul în care ceilalți dețin mai multe bunuri decât ei și sunt capabili să ierte unele abateri ale acestora. La 30% dintre subiecți, prioritare sunt interesele proprii. Nu se poate spune despre ei că manifestă un comportament antisocial, dar ponderea actelor altruiste este în scădere. Probabil că în anumite situații și ei pot fi capabili de intervenții, deoarece nu există cazuri de copii care să nu dea dovadă de nici o calitate prosocială, dar au nevoie de condiții mai deosebite pentru a reacționa. Ceea ce contează este faptul că cei mai mulți se dovedesc cooperanți, atunci când aproapele are nevoie de sprijinul său, existând foarte mari șanse să se manifeste la fel și în viața adultă.

Climatul socio-familial în care se dezvoltă copiii care au unul sau mai mulți frați este propice, se pare, comportamentului altruist. 85,7% dintre preșcolarii cu frați, față de 56,2% care sunt singuri la părinți, manifestă preocupări pentru binele și confortul celor apropiați. Având permanent ocazia să împartă totul cu un frate mai mare sau mai mic, atunci când are nevoie, copilul exersează conduite prosociale și este normal să dispună de mai multe posibilități de intervenție.

Desigur că și preșcolarii singuri la părinți, manifestă astfel de comportamente, dar un rol important pentru reușita acestora, îi revine familiei și colectivului, în care își desfășoară activitatea (grădiniță, școală). El trebuie permanent încurajat în direcția realizării acțiunilor în favoarea celuilalt, susținut și orientat astfel încât să depășească orgoliul și egoismul ce-i caracterizează pe cei mai mulți dintre ei. Acești subiecți care la prima probă au obținut rezultate foarte bune, au fost cotați la fel și la testul sociometric. Prin intermediul acestuia preșcolarii au posibilitatea să conștientizeze care sunt colegii pe al cărui ajutor se pot baza și pe care i-ar sprijini ei însuși; de asemenea se poate determina popularitatea reală și cea percepută a fiecărui subiect în parte ca și eventualele respingeri din partea colectivului. Copiii care obțin cele mai multe alegeri (declarate, întrunite și scontate), sunt persoane extravertite, sociabile, gata oricând să răspundă solicitărilor colectivului (din cei 60 de subiecți extravertiți, 90% au obținut număr mare de alegeri).

Experimentul formativ a fost realizat pe baza unui program de consiliere la care a participat grupul de lucru format din 20 de preșcolari cu vârste cuprinse între de 6 -7 ani. Programul s-a desfășurat la grădinița ”Mihai Eminescu” din Târgu-Jiu, în cadrul unei grupe, într-un anturaj plăcut, calm și vesel. Scopul de bază - formarea, stimularea și dezvoltarea comportamentului altruist.

Programul de consiliere conține 5 etape (15 ședințe) :

- I *Organizarea grupului* – 2 ședințe
- II *Inițiere în problematica comportamentului altruist* – 4 ședințe
- III *Stimularea și dezvoltarea altruismului* – 4 ședințe
- IV *Consolidarea abilităților necesare comportamentului altruist* – 4 ședințe
- V *Evaluarea programului de consiliere* – 1 ședință

### ***Concluzii***

Omul spre deosebire de celelalte vietăți, se naște dotat cu rațiune; aceasta îi permite să deosebească adevărul de neadevăr, binele de rău, dreptatea de nedreptate. Trăind în colectivitate, el are nevoie de sprijinul celorlalți pentru a supraviețui și trebuie să răspundă semenilor săi prin același comportament prosocial.

Fără a ignora rădăcinile biologice ale acestui comportament, putem afirma că el se datorează în mare parte, învățării, socializarea având un rol determinant, în orientarea spre apărare și promovarea



valorilor sociale. Familia, școala, anumite organizații și colective de muncă, contribuie la formarea atitudinii prosociale și implicit la întrajutorarea umană.

Caracteristica sa principală este imitarea a tot ce vede sau aude, având permanent tendința de a include faptele adultului în comportamentul său. Membrii familiei sau cadrele didactice reprezintă pentru ei idealul unei conduite perfecte. Dezvoltarea concepțiilor, a atitudinilor morale, este dependentă de caracteristicile evolutive ale structurii vieții și relațiilor sociale din mediul apropiat, iar perfecționarea lor trebuie să vizeze cele două planuri: psihosocial și psihopedagogie.

Optimizarea modelului de conduită presupune deci revizuirea întregului mod de viață al preșcolarului, toate sferele raporturilor sale interumane, universul său senzorial și cognitiv. Tot ce îl înconjoară la această vârstă este purtător de mesaje pozitive sau negative, din punctul de vedere al formării lui spirituale, devenirii lui morale.

Profilul moral al copilului de 5-6 ani, constituie un tot unitar, format din reprezentări clare, potrivit gradului său de înțelegere, despre normele morale, atitudinea față de ele și trebuința de a acționa în conformitate cu acestea. Succesul depinde de măsura în care se realizează o acțiune concomitentă asupra sferei intelectuale, emoționale și volitive ale sale, pentru a se asigura conștientizarea unor aspecte pozitive, trăirea sentimentului de satisfacție în urma unei conduite corecte, sau de nemulțumire, regret pentru eventualele abateri.

Cele mai importante metode pentru educarea și perfecționarea capacităților altruiste, la această vârstă, sunt: exemplul, exercițiul, convingerea, aprobarea și dezaprobarea conduitelor în funcție de caracterul lor.

a) Exemplul - reprezintă cea mai directă modalitate de influențare a copilului, având forma unei demonstrații corecte a modului de acțiune în anumite situații. El constă în influențarea directă sau indirectă a conștiinței copilului, prin prezentarea unor fapte ce exprimă un comportament altruist. Valoarea educativă a exemplului este determinată de caracterul concret-intuitiv al gândirii copiilor, de tendința lor spre imitație, de încrederea majoră pe care o au față de adulți și de ușurința cu care acceptă ideile și sugestiile lor.

Modelul exemplului educatoarei, al părinților sau chiar exemple din viața lor sunt hotărâtoare, iar acțiunile lor se vor conforma de cele mai multe ori, acestor modele.

Cadrul didactic, alături de familie are și el o mare influență asupra preșcolarului; tot ceea ce spune sau face este considerat desăvârșit și demn de urmat "(educatoarea mea a spus că așa este bine; educatoarea mea așa face)." Adulții cu sau fără voia lor influențează conduita copiilor, reușind să creeze "copii" ale acțiunilor și sentimentelor personale. Și exemplele din propria lor viață sunt foarte educative, deoarece reprezintă acțiuni accesibile oricărui preșcolar. Lauda, încurajarea aspectelor pozitive și descurajarea, blamarea celor negative îi fac să conștientizeze rolul moralității.

O problemă educativă mai deosebită este prevenirea influenței pe care o exercită asupra copiilor, conduitele negative. Acestea îi pot influența de multe ori mai puternic decât exemplele pozitive, existând tendința de a le urma pentru a fi la fel cu ceilalți sau în centrul atenției. În acest caz, intervenția adultului este mai dificilă, deoarece trebuie găsită cea mai potrivită modalitate, fie printr-un exemplu pozitiv mai impresionant, fie printr-o lămurire concludentă și convingătoare.

Indirect, exemplul este folosit prin intermediul artei, în special al literaturii și ilustrațiilor. Personajele pozitive, cu caractere puternice, trezesc în sufletul copilului dorința de a se comporta asemenea lor ( de a fi la fel de bun, de harnic, de viteaz ca Făt-Frumos, de a face fapte bune ca fata babei). Chiar și personajele negative au rolul lor, deoarece sunt exemple ce nu trebuie urmate. În acest caz, este necesar să se precizeze modul corect de comportare. Copiii sunt puși în situația de a oferi ei însuși exemple, făcându-i să se gândească la acțiunea efectivă.

Sub orice formă s-ar concretiza, exemplul pozitiv constituie metodă de bază în cazul educării comportamentelor orientate către sprijinirea, ajutorul celorlalți.

b) Exercițiul - are o pondere la fel de mare în influențarea preșcolarilor, acționând în mod direct asupra conștiinței și implicit asupra conduitei. El constă în repetarea diferitelor acțiuni pozitive, în vederea formării unor deprinderi și obișnuințe și contribuie la consolidarea și stabilizarea acestor acțiuni și la transformarea lor în norme stabile de conduită altruistă.

Exercițiile se pot organiza sub mai multe forme, în funcție de cadrul și condițiile în care se desfășoară: exerciții în legătură cu anumite acțiuni pe care le implică viața cotidiană; exerciții organizate în cadrul jocurilor, în care se imită acțiuni pozitive, de ajutor, cooperare și susținere reciprocă.

Repetând anumite fapte, ei le interiorizează, astfel încât în viitor le vor putea desfășura de la sine, "automat" și vor ști ce poziție să adopte în funcție de aspectele reale ale evenimentelor. Valoarea

lor constă în faptul că ele contribuie la realizarea unei oarecare independențe a copilului față de adult și îi consolidează încrederea în forțele proprii.

c) Convingerea - este folosită de cadrul didactic pentru a-i ajuta pe copii să distingă

binele de rău și treptat să-și formeze deprinderea de a aprecia faptele din punctul de vedere al normelor și regulilor morale. Chiar dacă convingerea nu este o metodă specifică acestei vârste, deoarece face apel la înțelegere și conștiință, ea poate fi aplicată preșcolariilor mari în corelație cu alte metode mai concrete ca exemplul și exercițiul.

Prin intermediul cuvântului sunt subliniate anumite cerințe sau reguli de viață, după care este bine ca preșcolarii să se conducă. Ei își motivează astfel acțiunile iar întregul comportament are un caracter conștient. Cea mai bună modalitate de reușită a acestei metode este aceea în care se face apel la sentimentele copilului, acționând asupra afectivității lui. El trebuie convins de justetea unor acțiuni și de beneficiile pe care aceasta le aduce.

Convingerea poate îmbrăca mai multe forme: explicația (lămurirea), convorbirile, discuțiile ocazionale. Explicația însoțește demonstrarea unor acțiuni îndreptate în direcția săvârșirii unor fapte bune (acordarea ajutorului cuiva, sprijinul moral, cooperarea, sau prezentarea unor exemple directe sau indirecte. Copilul trebuie să cunoască bine modul corect de acțiune în anumite situații pentru a nu ezita atunci când va fi solicitat.

Convorbirile organizate și discuțiile individuale influențează de asemenea conduita copilului și conștiința lui. Ele trebuie să aibă un conținut concret și să se bazeze pe aspecte reale întâlnite de ei. Discuțiile individuale sunt prilejuate de unele abateri ale micuților și cresc în eficiență atunci când le provoacă sentimente de reușire, de regret că nu au acționat așa cum ar fi trebuit, însoțite de dorința puternică de a-și îndrepta faptele. Exemplele pozitive au o mare influență și în cadrul acestor discuții, copilul reușind să aprecieze în final ceea ce este bun și corect.

d) Aprobarea și dezaprobarea reflectă aspecte diferite ale aprecierii pe care cadrele didactice sau alte persoane adulte le fac, cu privire la conduita copilului, la felul în care el își îndeplinește îndatoririle față de ceilalți. Aprobarea - semnifică recunoașterea și aprecierea pozitivă a conduitei copilului, a rezultatelor muncii și comportării lui, subliniind concordanța dintre conduită și normele morale.

Ea are un efect stimulator, încurajator datorită satisfacțiilor și plăcerilor pe care le provoacă. Simulând că a făcut o faptă bună, că a ajutat pe cineva, copilul, își mărește încrederea în forțele proprii, trăiește un sentiment de satisfacție, mulțumire și împăcare.

Dezaprobaria - reprezintă aprecierea negativă a anumitor fapte, comportamente, care nu sunt în concordanță cu normele, regulile stabilite. Simțindu-se dezaprobat de colectiv, preșcolarul nu va mai adopta aceste manifestări greșite, din rușine, sau pentru a fi în ton cu ceilalți. Valoarea acestor metode se datorează faptului că ele vizează într-o mare măsură afectivitatea copilului, încrederea și dragostea pe care acesta o manifestă față de adultul care-i face aprecierile. Ei trebuie să cunoască consecințele morale ale faptelor pe care le săvârșește și să explice motivele pentru care acționează într-un anumit fel. Pentru a-i fi întărite convingerile, se poate apela la expresia "Ce s-ar fi întâmplat dacă...?" (acțiunea s-ar fi petrecut invers) și "Ce consecințe ar fi avut?", pentru a se conștientiza ambele aspecte: pozitiv și negativ.

Interesul, receptivitatea, față de frumusețea diferitelor aspecte ale comportamentului altruist, o dată declanșate trebuie stimulate și menținute prin comportarea delicată a celor din jur, deoarece copiilor le este mult mai ușor să urmeze o cale, o modalitate de acțiune, față de care au trăit momente de bucurie sau admirație. Recurgerea la dezaprobări multiple, pedepse, este indicată numai în cazul încălcărilor voite, repetate ale anumitor norme.

Foarte importantă este crearea unei motivații corecte care să stea la baza acțiunilor, actelor întreprinse. Copiii trebuie învățați să adopte un anumit comportament pentru că așa este corect și bine, nu din motive egoiste, ca să fie lăudați, recompensați.

Ei trebuie să înțeleagă de pe acum că fiecare se poate afla în situația de a avea nevoie de sprijinul, de ajutorul celuilalt și de aceea nu trebuie să ezite în acordarea lui. Prezentarea unor materiale filmate (diafilme, scurte povestioare), sporește eficiența celorlalte metode, acum existând posibilitatea de a-și vedea modalitatea de acțiune efectivă în situații critice; de asemenea jocurile didactice pot conține aspecte ale unor astfel de comportamente (jetoane, planșe).

Concluzionând am putea afirma că modalitățile de stimularea comportamentului altruist la vârsta preșcolară sunt multiple; depinde doar de noi să le utilizăm la locul și momentul potrivit, adoptând o strategie adecvată în concordanță cu particularitățile psihologice individuale și de vârstă pentru ca efectele să fie vizibile și de durată.

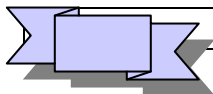
## Summary

The present article studies the problem of preschool children altruistic behavior development. The author presents the model of formative sessions that helped the inducement of altruistic behavior formation at 6-7 years old children.

## Bibliografie

1. Badcock, S. R. *The problem of Altruism*, Oxford, Basil Blackwell, 1986
2. Baron, R., Byrne D. *Social Psychology*. Boston, Allyn and Bacon, 1991.
3. Batson, C. D. *Prosocial motivation: Is it ever altruistic?* in L. Berkowitz, Editura Advances in Experimental social psychology Orlando. Academic Press, 1997.
4. Brehm, S. S., Kassir, S. M. *Social Psychology*. Boston, Houghton Mifflin Company, 1990.
5. Chelcea, S. (coordonator). *Psihologia cooperării și întraajutorării umane*. București, Editura Militară, 1990.
6. Golu, P. *Fundamentele psihologiei sociale*. Constanța, Editura Ex Ponto, 2000.
7. Moscovici, S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași, Editura Polirom, 1998.
8. Neculau, A. *Psihologie socială - aspecte contemporane*. Iași, Editura Polirom, 1994.
9. Pavelcu, V. *Din viața sentimentelor*. București, Editura Enciclopedică Română, 1969.
10. Popescu Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București, Editura Albatros, 1979.
11. Radu, L, Iliuț, P. și Matei, L. *Metodologia psihologică și analiza datelor*. Cluj- Napoca, Editura Sincron, 1993.
12. Radu, L, Iliuț, P. și Matei, L. *Psihologie socială*. Cluj-Napoca, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
13. Rudică, T. *Eu și celălalt. De la poziția egocentrică la poziția altruistă*. Iași, Editura Junimea, 1979.

Primit 19.11.2010.



## Sursele anxietății la preadolescenți

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

În literatura psihologică apar din ce în ce mai frecvent cercetări referitoare la factorii de influență în apariția anxietății [15, 19, 23, 27, 31]. Psihologii consideră că anxietatea este cauzată de o combinație de factori biologici și socio-psihologici. Dintre factorii implicați în apariția anxietății la preadolescenți, inițial îi vom analiza pe aceia care țin de familie, în special de relațiile afective pe care preadolescentul le stabilește cu părinții.

La vârsta studiată se produc schimbări în sistemul de referință al preadolescentului. Grupul de aceeași vârstă, școala și noile interese încep să capete importanță, însă familia continuă să fie o structură esențială în creșterea preadolescentului, oferindu-i dragoste, îndrumare și sprijin. Și în preadolescență copilul simte adesea nevoia de afecțiune, ocrotire din partea părinților, neacceptând neglijarea sau abandonul din partea acestora.

Cei 378 de preadolescenți care au format lotul experimental provin din familii diferite prin componența lor. Astfel 263 dintre preadolescenții testați sunt din familii complete, ei cresc și sunt educați de ambii părinți; 80 de preadolescenți provin din familii temporar dezintegrate, care cresc și sunt educați fie de unul din părinți (mama sau tata), fie, în cazul când ambii părinți sunt plecați, rămân în grija altor adulți cum ar fi fratele sau sora mai mare, bunicii, mătuși, unchi și uneori chiar vecini; și 35 de copii cresc în familii monoparentale (familii formate dintr-un singur părinte ca urmare a despărțirii părinților sau a decesului unuia din ei).

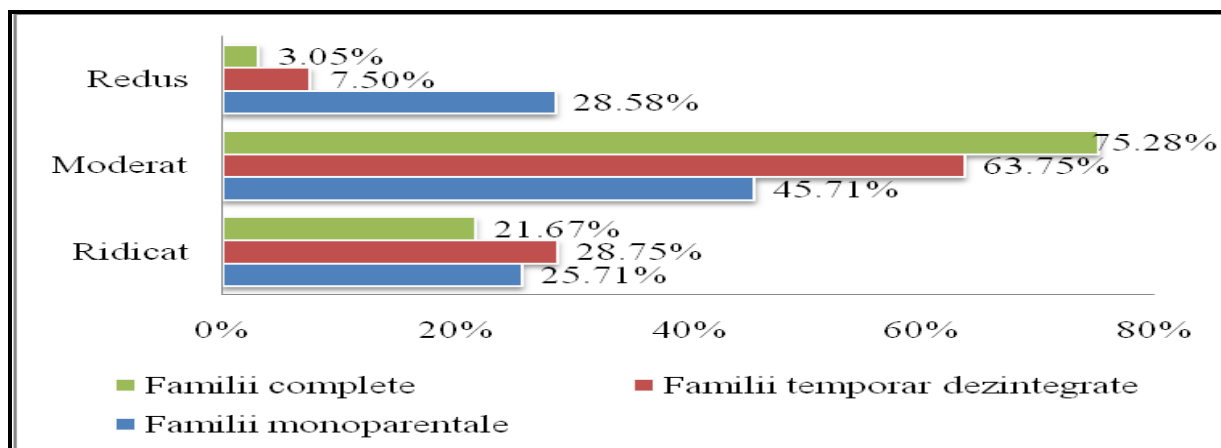


Fig. 1. Distribuția datelor privind nivelul anxietății la preadolescenți în dependență de componența familiei

În graficul prezentat observăm că pentru toate cele 3 categorii de preadolescenți se înregistrează toate nivelurile de manifestare a anxietății. Referindu-ne la preadolescenții din familii complete, care cresc și sunt educați de ambii părinți, scorurile obținute de aceștia privind gradul de manifestare a anxietății, sunt următoarele: 3,05% din preadolescenți au un nivel redus de anxietate, 75,28% din preadolescenți prezintă un nivel moderat al anxietății, în timp ce 21,67% din preadolescenții din familii complete au un nivel ridicat de anxietate. Examinând preadolescenții ce provin din familii temporar dezintegrate, copiii care cresc și sunt educați fie de unul din părinți (mama sau tata), fie în cazul când ambii părinți sunt plecați copiii rămași în grija altor adulți cum ar fi fratele sau sora mai mare, bunicii, mătuși, unchi și uneori chiar vecini, primim următoarele rezultate privind nivelul anxietății: 7,50% din preadolescenți au un nivel redus de anxietate, în timp ce 63,75% din elevii testați obțin un scor considerat ca un nivel moderat de anxietate și 28,75% din preadolescenți au nivel ridicat de anxietate. Și ultimul tip de familie pe care l-am analizat îl reprezintă familiile monoparentale în care copilul crește și este educat de unul din părinți. Aici distribuția de date este următoarea: 28,58% din preadolescenți au un nivel redus al anxietății. 45,71% din preadolescenți au un nivel moderat al anxietății și 25,71% din preadolescenți sunt cu un nivel ridicat de anxietate.

Analiza comparativă a rezultatelor pentru nivelul ridicat al anxietății la preadolescenții ce provin din 3 tipuri de familii ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative între preadolescenții din familii complete / familii temporar dezintegrate ( $p=0,005$ ) și familii complete / familii monoparentale ( $p=0,002$ ), cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din familii temporar dezintegrate și familii monoparentale. Însă nu s-au constatat diferențe statistic semnificative între rezultatele preadolescenților din familii temporar dezintegrate și ale celor din familii monoparentale. Astfel, putem afirma că un număr mai mare de preadolescenți din familii temporar dezintegrate și preadolescenți din familii monoparentale prezintă un nivel ridicat al anxietății față de semenii lor din familii complete.

Din considerentele că în cercetarea noastră au fost incluși mai mulți preadolescenți din familii temporar dezintegrate în comparație cu cei educați în familii monoparentale și că situația preadolescenților cu părinții plecați în străinătate este amplu mediatizată, dar rămâne insuficient studiată, în ceea ce urmează vom investiga anxietatea la preadolescenții din familii temporar dezintegrate ca o consecință negativă, generată de plecarea părinților.

În cadrul studiului pe care l-am întreprins în vederea examinării detaliate a anxietății la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate am utilizat separat Scala pentru AS din Inventarul

de expresie a anxietății ca stare și trăsătură pentru copii și Inventarul de expresie a anxietății ca stare și trăsătură. Preadolescenții au fost chestionați cum se simt din momentul plecării părinților.

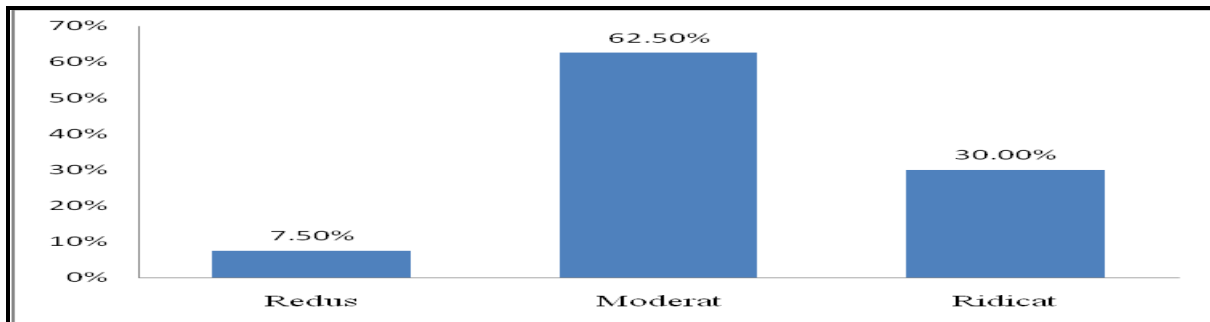


Fig. 2. Distribuția rezultatelor privind anxietatea la preadolescenții din familii temporar dezintegrate

Rezultatele grafice indică prezența anxietății pe ansamblul eșantionului de preadolescenți din familii temporar dezintegrate. 7,50% dintre preadolescenții din familii temporar dezintegrate denotă un nivel redus de anxietate. Acești preadolescenți afirmă că uneori se simt singuri, încordați și îngrijorați în absența părinților. Mai mult de jumătate de preadolescenții din familii temporar dezintegrate denotă un nivel moderat de anxietate (62,50%). Din răspunsurile acestor preadolescenți observăm că ei, de cele mai multe ori, se simt nemulțumiți, iritați, încătușați, indispuși, tensionați și neliniștiți, ca rezultat al migrației părinților. În ceea ce privește nivelul ridicat de anxietate, un aspect important este că el caracterizează circa 30,00% din preadolescenții din familii temporar dezintegrate. Preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate menționează că frecvent se simt alarmați, încordați, îngrijorați, neliniștiți, neglijați, nefericiți, anxioși și trăiesc un disconfort psihologic ca o consecință a separării de părinți. Datele prezentate confirmă existența unei corelații semnificative între componența familiei și frecvența anxietății la copii: cei din familii temporar dezintegrate manifestă mai frecvent anxietate. Anxietatea manifestată de preadolescenții din familii temporar dezintegrate este una specifică și anume anxietatea de separare. Elementul esențial al anxietății de separare la preadolescenții din familii temporar dezintegrate îl constituie lipsa atașamentului, absența comunicării și a interacțiunii nemijlocite a acestor copii cu părinții.

Situațiile de educație a preadolescenților din familiile temporar dezintegrate sunt foarte diverse și greu pot fi categorizate. Cu siguranță factorii importanți care provoacă apariția anxietății la copiii rămași acasă sunt reprezentați de părinții care sunt plecați și de durata de timp pentru care copiii rămân fără unul sau ambii părinți.



Pentru o analiză mai profundă a specificului anxietății la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate, am comparat preadolescenții cu tatăl plecat, preadolescenții cu mama plecată și preadolescenții cu ambii părinți plecați din punctul de vedere al nivelului de intensitate a anxietății.

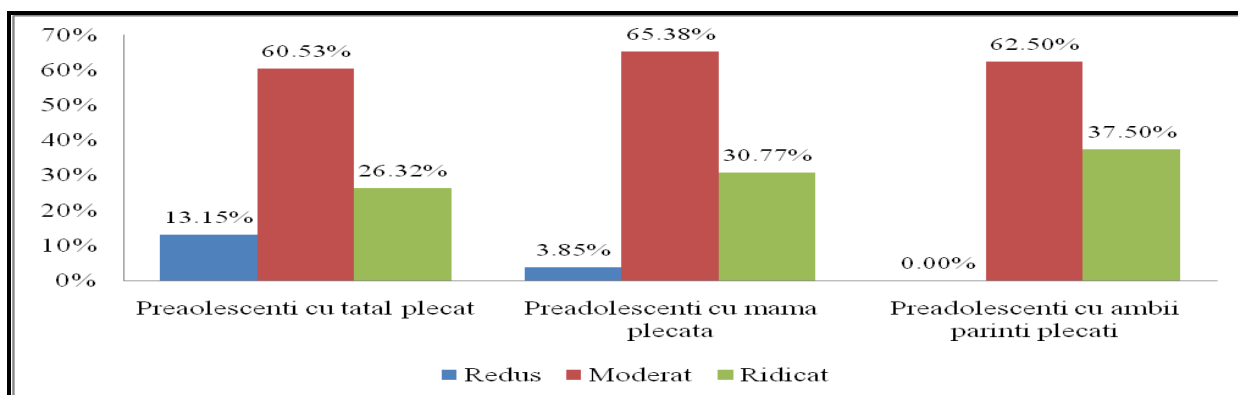


Fig. 3. Repartiția rezultatelor privind nivelul anxietății la preadolescenții din diferite familii temporar dezintegrate

Constatăm că nivelul redus al anxietății este specific doar pentru preadolescenții cu tatăl plecat și pentru cei cu mama plecată într-un raport de 13,15% și 3,85%. Statistic au fost consemnate diferențe semnificative pentru nivelul redus al anxietății la preadolescenții cu tatăl plecat și la preadolescenții cu mama plecată, la pragul de semnificații  $p=0,01$ , cu rezultate mai mari pentru preadolescenții cu tatăl plecat. Rezultatele prezentate de preadolescenții din familii temporar dezintegrate având un nivel moderat al anxietății nu diferă vădit (60,53% din preadolescenții cu tatăl plecat, 65,38% din preadolescenții cu mama plecată și 62,50% din preadolescenții cu ambii părinți plecați demonstrează un nivel moderat al anxietății). Statistic nu au fost consemnate diferențe semnificative pentru nivelul moderat al anxietății la toate cele 3 tipuri de preadolescenți din familii temporar dezintegrate. Aceste rezultate denotă faptul că prezența nivelului moderat al anxietății nu depinde de cine din părinți este plecat (tatăl, mama sau ambii părinți), ci este o consecință negativă a schimbării situației sociale a copiilor rămași acasă, create ca urmare a migrației părinților. Pentru nivelul ridicat al anxietății se atestă un tablou distinct față de celelalte 2 niveluri ale anxietății. Procentajul cel mai mare la nivelul ridicat al anxietății este caracteristic pentru preadolescenții cu ambii părinți plecați și pentru cei cu mama plecată, în raport de 37,50% și 30,70%, comparativ cu preadolescenții cu tatăl plecat – 26,32%. Diferențe statistic semnificative, privind anxietatea ridicată, s-au remarcat între preadolescenții cu ambii părinți plecați și preadolescenții cu tatăl plecat ( $p=0,001$ ) și între preadolescenții cu mama plecată și cei cu ambii părinți plecați ( $p=0,001$ ), în ambele cazuri cu rezultate mai mari pentru preadolescenții cu ambii părinți plecați.

În urma analizei comparative a anxietății la preadolescenții din familii temporar dezintegrate, relevăm o anxietate ridicată mult mai frecventă în cazul copiilor cu ambii părinți plecați și al celor cu mama plecată. O explicație, în acest sens, ar fi că plecarea ambilor părinți sau a mamei și rămânerea copilului în grija tatălui sau a altor rude are efecte mult mai nefaste asupra dezvoltării afectivității și a personalității preadolescentului. Acești preadolescenți trăiesc sentimente puternice de abandon, trădare, nedreptate, respingere, umilire, se simt singuri, neglijați, simt nevoia de comunicare și de dragoste din partea celor din jur.

În continuare vom studia anxietatea la preadolescenții din familii temporar dezintegrate (preadolescenții cu tatăl plecat, preadolescenții cu mama plecată și preadolescenții cu ambii părinți plecați) în dependență de durata separării copilului de părinți.

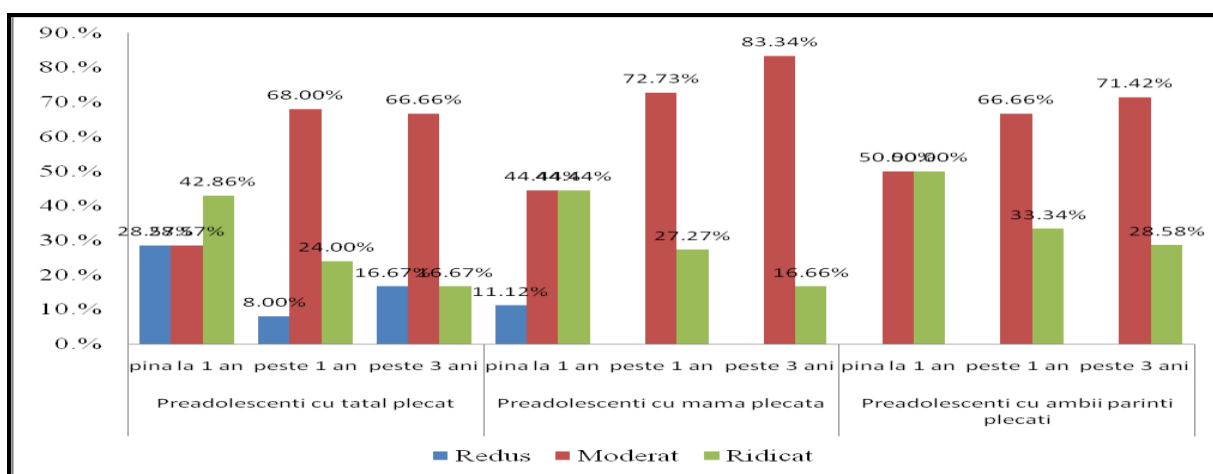


Fig. 4. Distribuția rezultatelor privind nivelul anxietății la preadolescenții din familii temporar dezintegrate în funcție de durata separării de părinți

Din numărul total de părinți plecați, tații reprezintă categoria cea mai numeroasă de migranți. Din distribuția de rezultate constatăm că numărul preadolescenților cu tatăl plecat diferă în funcție de intensitatea anxietății. Astfel, frecvența cea mai mare în cazul scorurilor ce denotă un nivel ridicat de anxietate se atestă la preadolescenții cu tatăl plecat pe o perioadă de timp mai mică de 1 an și constituie 42,86%. La fel, în baza distribuției grafice se observă un procentaj de 24,00% de preadolescenți cu tatăl plecat de mai bine de 1 an, care manifestă un nivel ridicat de anxietate, iar în cazul preadolescenților cu tatăl plecat de acasă de cel puțin 3 ani, 16,67% de preadolescenți prezintă un nivel ridicat de anxietate. Diferențe statistice au fost înregistrate, pentru acest nivel de anxietate, la preadolescenții cu tatăl plecat pe o perioadă mai mică de 1 an și la preadolescenții cu tatăl plecat pe o perioadă de peste 1 an ( $p=0,05$ ), între preadolescenții cu tatăl plecat pe o perioadă mai mică de 1 an și

preadolescenții cu tatăl plecat pe o perioadă de peste 3 ani ( $p=0,01$ ), precum și la preadolescenții cu tatăl plecat peste 1 an și la cei cu tatăl plecat peste 3 ani ( $p=0,001$ ), în cele trei cazuri cu rezultate mai mari pentru preadolescenții cu tatăl plecat pentru o perioadă mai mică de 1 an.

În ceea ce privește mamele plecate, rezultatele denotă procente semnificativ mai mari privind nivelul ridicat de anxietate în rândul copiilor cu mamele plecate de acasă de o perioadă mai mică decât 1 an, și anume 44,44%. În cazul preadolescenților cu mamele plecate de o perioadă de peste 1 an și 3 ani, ponderea privind nivelul ridicat de anxietate este de 27,27% și respectiv 16,66%. Au fost identificate diferențe semnificative pentru nivelul ridicat al anxietății la scorurile preadolescenților cu mama plecată de o perioadă mai mică de 1 an și scorurile preadolescenților cu mama plecată de peste 1 an ( $p=0,01$ ), între valorile preadolescenților cu mama plecată de o perioadă mai mică de 1 an și valorile preadolescenților cu mama plecată de o perioadă de peste 3 ani ( $p=0,01$ ) și între scorurile preadolescenților cu mama plecată de peste 1 an și ale preadolescenților cu mama plecată de o perioadă de peste 3 ani ( $p=0,05$ ), în toate cazurile cu rezultate mai mari în cazul preadolescenților cu mama plecată de o perioadă mai mică de 1 an.

În continuare ne vom referi la categoria preadolescenților cu ambii părinți plecați. După cum relevă rezultatele obținute, care sunt prezentate în grafic nivelul ridicat de anxietate prevalează în rândul preadolescenților cu ambii părinți plecați de acasă: pe o perioadă mai mică de 1 an constituie 50,00%, de mai bine de 1 an – 33,34% și de cel puțin 3 ani – 28,58% din numărul total de preadolescenți. Analiza rezultatelor denotă diferențe semnificative de rezultate pentru nivelul ridicat de anxietate între preadolescenții cu ambii părinți plecați pe o perioadă mai mică de 1 an și preadolescenții cu ambii părinți plecați pe o perioadă de peste 1 an ( $p=0,05$ ), la preadolescenții cu ambii părinți plecați de o perioadă mai mică de 1 an și preadolescenții cu părinții plecați de o perioadă de peste 3 ani ( $p=0,01$ ) și între preadolescenții cu ambii părinți plecați de o perioadă de peste 1 an și cei cu ambii părinți plecați de mai bine de 3 ani ( $p=0,001$ ), cu rezultate mai mari pentru preadolescenții cu ambii părinți plecați de mai puțin de 1 an.

Tuturor preadolescenților din familii temporar dezintegrate le este caracteristică cea mai mare frecvență a anxietății ridicate în perioada imediat următoare plecării părinților. Problemele de natură emoțională cu care se confruntă preadolescentul: sensibilitatea, îngrijorarea, neliniștea, suspiciunea și, inclusiv, anxietatea sunt justificate de lipsa afectivității, dragostei și a suportului părintesc, precum și a contactului și a comunicării cu părinții. Treptat însă preadolescenții din familii temporar dezintegrate

se adaptează la situația socială nou creată și are loc o descreștere a ponderii anxietății accentuate. Copii manifestă în schimb tristețe, dor de părinți, furie, vinovăție, neîncredere în sine etc.

Cu toate că familia temporar dezintegrată și familia monoparentală pot fi factor determinant al anxietății ridicate în preadolescență, și în familii complete a fost identificat un număr mare de preadolescenți cu anxietate ridicată, ceea ce ne permite să afirmăm că apariția anxietății nu întotdeauna depinde de componenta structurală a familiei.

În continuare am investigat atmosfera spirituală, interrelațiile ce se stabilesc între membrii adulți ai familiei (părinte – părinte), între adulți și copii (părinți – copii) și copii – copii și modul de comunicare care predomină.

Pentru identificarea factorilor familiali ce determină apariția și instaurarea anxietății la preadolescenți, am aplicat testul proiectiv Desenul familiei în acțiune. Acest test proiectiv oferă o bogată informație despre situațiile concrete din familiile subiecților testați, ajută la determinarea tipurilor de relații construite în cadrul familiei. În același timp, menționăm faptul că pe lângă relațiile copil – părinte există și alte elemente importante în situația socială de dezvoltare a preadolescentului, cum ar fi sfera de relații dintre copil – alt copil, copil – mediul material ambiant, copil – el însuși, care au fost studiate în psihologia autohtonă [7, 9, 12] și care, în viziunea noastră, sunt factori ce influențează anxietatea. Considerăm că diferențele care există în aceste sfere a SSD determină diversele niveluri de manifestare a anxietății. La preadolescenți cu aceeași caracteristică ale SSD – părinți plecați peste hotare – diferă celelalte sfere determinante ale procesului de formare a personalității, ceea ce în viziunea noastră a condiționat diferențele în manifestarea anxietății.

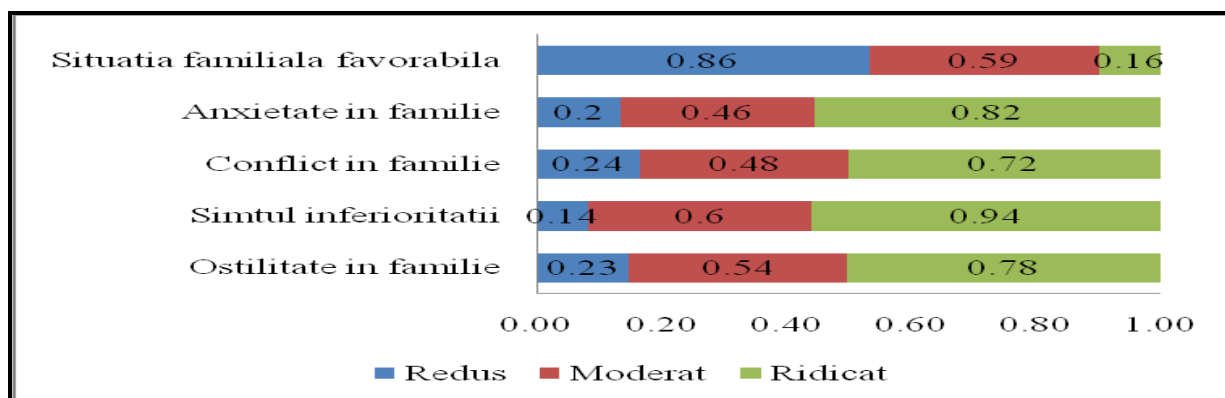


Fig. 5. Repartiția datelor privind indicii testului Desenul familiei în acțiune la preadolescenți

Un factor important care determină apariția sau absența anxietății la preadolescenți îl constituie situația familială (climatul, relațiile, comunicarea, etc.). Analizând rezultatele obținute la indicele

situația familială favorabilă vom menționa că cel mai înalt scor mediu de 0,86 (u.c.) îl prezintă preadolescenții cu un nivel redus de anxietate care cresc în familii cu un climat favorabil.

În situația socială de dezvoltare a acestor preadolescenți există maximum de înțelegere, respect și ajutor reciproc, responsabilitate, simpatie, atașament, dragoste, toleranță, acceptare, cooperare și încredere. Familia îi oferă copilului securitate, intimitate, liniște și relaxare care sunt condiții fundamentale în procesul de formare a încrederii și echilibrului acestuia.

Puberii cu un nivel moderat de anxietate obțin un scor mediu de 0,59 (u.c.) la același indice, ceea ce presupune o situație socială de dezvoltare mai puțin favorabilă. Acești preadolescenți cresc într-o atmosferă unde li se oferă mai puțină dragoste, încredere și căldură. În aceste familii uneori au loc neînțelegeri, situații tensionate, neacceptare și conflicte. Atitudinea rece și de respingere din partea familiei determină manifestarea unui nivel moderat de anxietate.

Situația socială de dezvoltare nefavorabilă determină un nivel ridicat de anxietate, cu cel mai jos scor mediu de 0,16 (u.c.). Potrivit psihologilor A. Blau și W. Hulse, în familia în care crește preadolescentul anxios prevalează emoțiile negative, neînțelegerile, concurența, antipatia, lipsa de respect, încordarea, neacceptarea, neliniștea și insecuritatea [15]. Preadolescentul este lipsit de încredere, dragoste, căldură și suport din partea părinților. Copilul care nu se simte înconjurat cu suficient sprijin afectiv nu reușește să găsească în el forța de a-și depăși și de a-și controla temerile și anxietatea.

Studiul de corelație a rezultatelor ne permite să menționăm că a fost stabilită o corelație pozitivă semnificativă între nivelul de anxietate a preadolescentului și situația familială în care acesta crește, coeficientul de corelație constituind  $r=0,406$ ,  $p=0,05$ . Prin urmare, o situație familială nefavorabilă, neprielnică și dezavantajoasă, impregnată cu emoții negative determină un nivel ridicat de anxietate.

În continuare vom examina un alt indice al testului, și anume anxietatea în familie. Preadolescenții cu un nivel redus de anxietate prezintă cel mai scăzut scor mediu, de 0,20 (u.c.). Părinții acestor copii manifestă un comportament liniștit, pașnic, cumpătat, destins și au o atitudine calmă, chibzuită, binevoitoare, temperată și par lipsiți de griji.

Elevii cu un nivel moderat de anxietate prezintă un scor mediu de 0,46 (u.c.) la indicele anxietate în familie. Părinții acestora periodic manifestă un grad moderat de nervozitate, sunt cuprinși de neliniște accentuată. Trăiesc încordat, au o predispunere de a lua totul în serios. Toate aceste trăiri sunt preluate de preadolescenți și pot fi observate și în comportamentul acestora.

Subiecții cu un nivel ridicat de anxietate prezintă cel mai înalt scor mediu, și anume cel de 0,82 (u.c.) privind nivelul de anxietate în familie. Conform cercetătorilor T. Lavrentieva, N. Nekrasova, Z. Nekrasova, A. Prihojan, A. Zaharov, anxietatea este contagioasă: preadolescentul o resimte pe cea a părinților și o trimite înapoi ca pe un ecou [20, 25, 26, 28, 30, 31]. Este sigur faptul că o preadolescență trăită alături de o mamă (sau un tată, deși tații anxioși sunt mult mai rari) îngrijorată în permanență îl predispune pe copil să se comporte la fel. Astfel de părinți le transmit copiilor imaginea unei lumi periculoase, pline de capcane, în care preadolescentul nu se poate dezvolta liber în funcție de plăcerile și nevoile sale. Puberul este inhibat în dezvoltarea sa fizică și psihică și nu poate evolua. Copilul reacționează la neliniștea părinților printr-o neliniște și mai mare, pentru că nici nu știe cum să o exprime și nici nu înțelege ce se întâmplă. Nu este nici măcar în măsură să aprecieze realitatea pericolelor. Este dezarmat, incapabil să se detașeze de ceea ce trăiește și are foarte puține mijloace pentru a se apăra de neliniștea părinților.

Dacă tatăl este mai destins și reprezintă o contrapondere la anxietatea mamei, preadolescentul se va putea sprijini pe el. Dar datorită numărului mare de familii temporar dezintegrate, în care tatăl lipsește, copilul nu este în contact direct decât cu mama care îl menține dependent. Există riscul ca el să dezvolte la rândul său o anxietate pe care cu greu o va învinge.

Corelația pozitivă stabilită pentru acest parametru al testului este de  $r=0,248$ ,  $p=0,05$ , fapt ce ne confirmă că anxietatea preadolescentului este preluată din familie.

Următorul indice este conflictul în familie. Media minimă de 0,24 (u.c.) privind conflictualitatea în familie o dețin preadolescenții cu un nivel scăzut de anxietate. Acești preadolescenți cresc într-o familie unde relațiile între membrii ei sunt armonioase, pline de afecțiune, unde există compromis, empatie și încurajare, părinții oferindu-le copiilor modele de comportament bogate în emoții pozitive ceea ce le oferă siguranță.

Valoarea medie de 0,48 (u.c.) o indică preadolescenții cu un nivel moderat al anxietății, ceea ce presupune că ei cresc într-o familie în care uneori au loc dezacorduri, certuri, neînțelegerile și contradicții dintre părinți, fapt care condiționează apariția anxietății.

Este de remarcat că media maximă de 0,72 (u.c.) o prezintă preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate. Aceste rezultate confirmă că preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate provin din familii în care relațiile între membrii acestora sunt conflictuale și ostile, iar părinții oferindu-le zilnic copiilor modele de comportament lipsit de afecțiune ce dezvoltă și înrădăcinează la copil insecuritatea, grijile și neliniștea.

Studiul de corelație ne-a oferit un coeficient de corelație pozitiv  $r=0,238$ ,  $p=0,05$ . Vom remarca faptul că bătaia, conflictul, cearta, critica, dacă sunt permanente generează destructurări ale personalității care pot determina instaurarea anxietăți puternice. Concluzii similare sunt rezumate și în alte cercetări psihologice realizate de A. Bacus, B. Cociubei, T. Dragunova, J. Eckersleyd, I. Mitrofan, E. Novikova, A. Prihojan [2, 5, 6, 18, 23, 24, 29, 31].

Cu privire la indicele simțul inferiorității în familie, menționăm că preadolescenții cu un nivel redus al anxietății prezintă un scor mediu de 0,14 (u.c.). În astfel de familii copilul simte că este important, acceptat așa cum este, se simte unic. Aceasta contribuie la dezvoltarea respectului de sine și a încrederii că toate obstacolele sunt trecătoare deoarece este ferm convins că le poate depăși.

Preadolescenții cu un nivel moderat al anxietății, la același indice, demonstrează un scor mediu de 0,60 (u.c.), ceea ce sugerează că acceptarea și dragostea oferită de părinți este condiționată de comportamentul preadolescentului. Uneori întâlnim situația în care copilul nu știe cum să se comporte pentru a fi apreciat de către părinți, fapt ce îi provoacă multe griji, preocupări și anxietate.

Preadolescenții cu un nivel ridicat al anxietății prezintă cel mai înalt scor mediu care, este de 0,94 (u.c.), ceea ce presupune ca în mediul social de dezvoltare sunt frecvente situațiile în care copilul se simte neglijat, inferior și marginalizat față de un alt membru al familiei.

În acest context, A. Adler menționează că sentimentul de inferioritate dezvoltat în familie poate evolua spre starea de complex, spre apariția unui profund sentiment de neputință, de incapacitate care se poate prelungi prin dezvoltarea unei reacții de introversiune exagerată, de abandon și care poate impulsiona anxietatea [1].

Coeficientul de corelație pozitiv obținut este  $r=0,132$ , la pragul de semnificații  $p=0,05$  ceea ce ne permite să susținem că respingerea, dezaprobarea, blamarea și stigmatizarea copilului determină un nivel puternic de anxietate.

Rezultatele obținute la variabila ostilitate în familie se prezintă în modul următor. Elevii cu un nivel redus de anxietate obțin o medie de 0,23 (u.c.). În aceste familii există o atmosferă caldă, cu relații armonioase, cu încredere și stabilitate emoțională. În același timp preadolescenții cu un nivel moderat al anxietății obțin o cotă medie de 0,54 (u.c.), ceea ce presupune o familie cu relații puțin ostile între membrii familiei, deși totuși există divergențe, conflicte și uneori manifestări de ură.

Preadolescenții cu un nivel ridicat al anxietății obțin un scor mediu de 0,78 (u.c.) ceea ce denotă faptul că elevii cresc într-o familie în care relațiile dintre membri sunt dușmănoase, persistă ostilitatea, ura și frustrarea, negativismul, instabilitatea emoțională. Manifestarea îndelungată a acestor

forme de comportament afectiv în familie generează formarea unor trăsături negative ale personalității și consolidarea acestora.

De asemenea există o corelație pozitivă între nivelul anxietății și ostilitatea din familie,  $r=0,177$ ,  $p=0,05$ . Astfel, atitudinea dușmănoasă, plină de ură și antipatie creează condiții pentru dezvoltarea anxietății.

În concluzie vom consemna că preadolescenții cu diverse niveluri de anxietate provin din familii cu un climat afectiv diferit ca situație concretă de dezvoltare. Astfel, preadolescenții educați într-o situație socială armonioasă, în care părinții sunt un exemplu, poate nu constant, dar durabil de afecțiune și bucurie de viață, manifestă un nivel redus de anxietate. Copiii cresc cu mai multă încredere și respect de sine. Părinții care se stimează și au încredere în sine sunt apti să transmită aceste calități copiilor. Ele sunt „absorbite” cu ușurință de către copil, el reproducând schemele de comportament pe care le are în fața ochilor. Cu cât se va simți mai iubit și mai acceptat așa cum este, cu atât va avea mai multa încredere în sine, în timp ce preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate cresc într-o atmosferă de frică, aversiune sau de restricții permanente care duc la inhibare. Carențele familiale se reflectă întotdeauna în psihicul și în comportamentul preadolescentului generând sentimente de respingere, stări de neliniște, așteptare încordată și anxietate.

Un element nou caracteristic preadolescenței este schimbarea sistemului de referință: dacă pentru perioada precedentă de dezvoltare părinții reprezentau centrul de referință în stabilirea comportamentului propriu, familia oferindu-i copilului primele modele de înțelegere a lumii, precum și norme și reguli de conduită morală, atunci pentru preadolescent situația se modifică. Valorile de referință sunt oferite acum de grupul de aceeași vârstă. Un rol însemnat la această vârstă îl ocupă viața social-relațională. Trebuința de apartenență la grupul de aceeași vârstă, nevoia de relaționare cu ceilalți și de dobândire a unui statut în interiorul grupului de semeni devine din ce în ce mai pregnantă [3, 4, 11, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 33].

În contextul celor expuse, ne-am propus să investigăm cum influențează locul pe care îl ocupă preadolescentul în relațiile sociale asupra anxietății acestuia.

Pentru stabilirea amplasamentului și a statutului preadolescenților în contextul relațiilor interpersonale cât și pentru stabilirea structurii psihologice globale a grupului și a subgrupurilor, am utilizat Testul sociometric în clasele în care sunt incluși preadolescenții. Conform datelor obținute în test statutele preadolescenților în interiorul clasei, pot varia între subiecți respinși, acceptați și chiar lideri ai grupului.



În clasele de elevi putem diferenția două structuri fundamentale: o structură formală și o structură informală.

Structura formală a clasei de preadolescenți se caracterizează prin relații instituționalizate, în care interacțiunile elevilor sunt guvernate de un număr mare de reguli și norme explicite și impuse în prealabil și nu de preferințele interpersonale, simpatii sau antipatii. Structura formală apare ca rezultat al investiției oficiale a preadolescenților în diferite roluri (de exemplu: șef de clasă). În urma acestor investiții făcute de diriginte, apar în mod firesc diverși lideri oficiali/formali. Aceștia formează un sistem de conducere ce are ca sarcini să urmărească, să îndeplinească și să atingă anumite obiective comune. Forma și conținutul unei astfel de structuri sunt condiționate de autoritatea și de modul în care se iau deciziile și se îndeplinesc sarcinile. Prezența dirigintelui determină un anumit specific de relaționare a preadolescenților în cadrul colectivului de elevi.

În grupele de semeni cu structură organizațională dată, pe baza rezultatelor cuprinse în matricea sociometrică, se prezintă următoarele relații interpersonale în interiorul colectivului sub formă grafică.

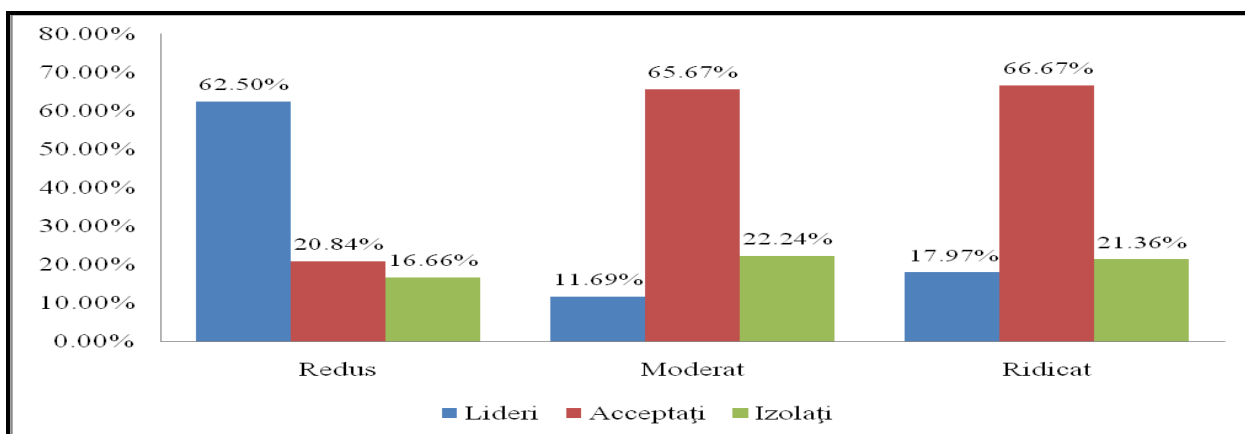


Fig. 6. Frecvența indicilor sociometrici la preadolescenții supuși experimentului cu diferite niveluri de anxietate (situația formală)

Din 24 de preadolescenți cu nivel redus de anxietate, 62,50% (15) sunt lideri formali, 20,84% (5) sunt acceptați și 16,66% (4) sunt izolați. Atât la preadolescenții lideri formali cât și la preadolescenții acceptați se creează sentimentul de „membru al clasei”. Considerăm că apartenența preadolescenților la un anumit grup, precum și inițierea și participarea la activitățile comune sunt generatoare de sentimente valorizatoare de satisfacție personală și de securitate afectivă. La preadolescenții cu nivel moderat și ridicat de anxietate, am obținut următoarele rezultate: din 265 de preadolescenți cu nivel moderat de anxietate, 11,69% (31) sunt lideri, 65,67% (174) sunt acceptați și

22,64% (60) sunt izolați; din 89 de preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate 17,97% (16) sunt lideri, 66,67% (54) sunt acceptați și 21,36% (19) sunt izolați.

Conform datelor prezentate considerăm că există un număr mare de preadolescenți respinși și izolați de către liderii formali, profesori și de ceilalți colegi de clasă. Preadolescenții au nevoie de apartenență și de recunoaștere în clasa în care învață, iar când acestea lipsesc, poate interveni un spectru larg de efecte negative cum ar fi: scăderea interesului pentru asimilarea cunoștințelor, căutarea altor căi de afirmare a personalității (agresivitate, criticism violent) sau frustrare, devalorizare, vulnerabilitate și anxietate accentuată.

Structura informală se caracterizează prin faptul că relația dintre membrii colectivului de elevi nu este impusă sau reglementată din exterior, ci este rezultatul firesc, natural și spontan al relațiilor intersubiective, psihologice ce se stabilesc între preadolescenți. Acestea reprezintă relații interpersonale ale diferitor personalități, care se influențează mutual, prin care elevii se percep, comunică, acționează și reacționează unii în raport cu alții, se cunosc, se apropie, se asociază, se îndrăgesc, se ajută, se împrietenesc sau dimpotrivă se suspectează, devin geloși, se resping. Structura informală a grupului are un caracter afectiv bazat pe legături sociometrice de afinități, simpatie, antipatie și de indiferență față de membrii săi.

Pentru configurarea informală a grupului s-au înregistrat următoarele rezultate în formă grafică:

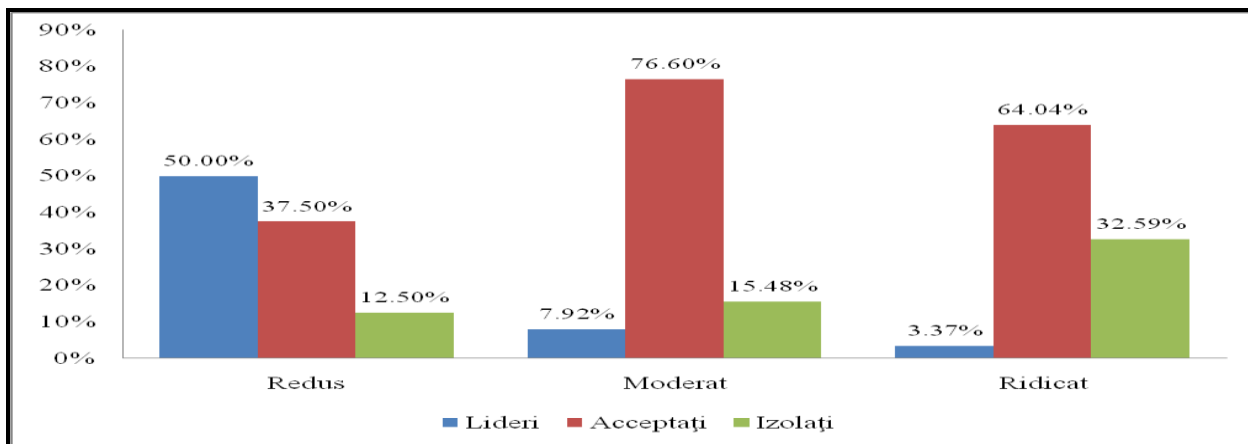


Fig. 7. Frecvența indicilor sociometrici la preadolescenții supuși experimentului cu diferite niveluri de anxietate (situația informală)

Datele testului sociometric pentru situația informală ne permit să surprindem următoarea distribuție: din 24 de preadolescenți cu nivel redus de anxietate 50,00% (12) sunt lideri, 37,50% (9) sunt acceptați și 12,50% (3) sunt izolați. Pentru preadolescenții cu nivel moderat de anxietate cât și pentru preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate este caracteristic statutul de elev acceptat și izolat în

câmpul relațiilor interpersonale (din 265 de preadolescenți cu nivel moderat de anxietate: 7,92% (21) sunt lideri, 76,60% (203) sunt acceptați și 15,48% (41) sunt izolați; din 89 de preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate: 3,37% (3) sunt lideri, 64,04% (57) sunt acceptați și 32,59% (29) sunt izolați.

Remarcăm că atitudinea rece, de indiferență și antipatică a colegilor față de preadolescent nu creează premisele necesare formării emoțiilor pozitive. Respingerea preadolescenților de către grupul de semeni, deficitul de interrelații, de comunicare interpersonală și lipsa „afinității sufletești” se identifică cu instabilitatea emoțională, iritabilitatea, închiderea în sine, cu sentimentele devalorizante, cu stima de sine scăzută, indiferența și dezinteres față de anumite activități. Statornicirea unei astfel de poziții în grupul de semeni duce la apariția stărilor persistente de frustrare, neliniște, depresie și anxietate.

Rezultatele prezentate sunt probate și prin coeficienții de corelație. Astfel există corelație semnificativă pozitivă între anxietate și statutul social pe care îl ocupă preadolescentul în grupul de semeni (clasa), atât în cazul situației formale ( $r=0,561$ ,  $p=0,01$ ) cât și al celei informale ( $r=0,647$ ,  $p=0,01$ ).

Tabelul 1. Corelația anxietății cu statutul social al preadolescentului în grupul de semeni (clasă)  
(Spearman Correlation)

Statutul social	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Anxietate / Situația formală	0,561	p=0,01
Anxietate / Situația informală	0,647	p=0,01

Unul din grupurile cele mai importante din viața preadolescentului este clasa de elevi ca structură formală și informală, ea îndeplinind cel mai bine câteva dintre motivele fundamentale ale conduitei umane: nevoia de afiliere, de participare, de recunoaștere, de afirmare, de status, de protecție și de securitate. În momentul în care preadolescentul este respins și exclus din această colectivitate, el poate să fie dominat de anxietate. Aici încă o dată este cazul să menționăm faptul că numai luând în ansamblu SSD cu toate sferile de bază – „copil – matur”, „copil – alt copil”, „copil – anturaj material” și „copil – El însuși” – putem vorbi despre contextul social care determină anxietatea.

Anxietatea în preadolescență poate fi condiționată nu doar de contextul familial și de viața socială a copilului, ci și de particularitățile personalității care se află în proces de formare. Unul din cele mai importante progrese în personalitatea preadolescentului este dezvoltarea conștiinței de sine ca nucleu al personalității. Preadolescenții se caracterizează prin necesitatea și capacitatea de a se cunoaște singuri pe ei ca o personalitate integră, ce se deosebește mult de majoritatea celorlalți oameni.

Această necesitate îi face pe preadolescenți să se concentreze asupra lumii interioare proprii. Ca urmare, începe descoperirea „Eu”-lui, considerată de psihologi drept una din cele mai importante realizări ale preadolescenței. Lumea interioară, propriile trăiri emoționale, gânduri și capacități devin pentru preadolescent principala realitate [64, 65].

Descoperirea lumii interioare este un eveniment îmbucurător pentru preadolescenți, dar în același timp, plin de neliniști și trăiri dramatice. Imaginea „Eu”-lui este confuză încă, nedefinită și nesistematizată, ceea ce duce la îngrijorare, agitație și neliniște. Reieșind din aceste considerente, urmărim în ce măsură dezvoltarea și restructurările din conștiința de sine influențează anxietatea preadolescenților.

Caracteristicile conștiinței de sine a preadolescenților cu diferite niveluri de anxietate au fost conturate în urma aplicării testului „20 de Eu”.

În conformitate cu numărul de atribute asociate sinelui, preadolescenții cu diferite niveluri de anxietate prezintă următoarea distribuție de rezultate:

Tabelul 2. Calitatea autoprezentării la preadolescenții cu diferite niveluri de intensitate a anxietății

Nr. de caracteristici	Preadolescenți cu nivel redus de anxietate	Preadolescenți cu nivel moderat de anxietate	Preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate
4 – 8 caracteristici	–	3,39%	6,75%
9 – 17 caracteristici	8,34%	7,93%	14,60%
18 – 20 caracteristici	91,66%	88,68%	78,65%

4 – 8 caracteristici sunt specifice doar pentru preadolescenții cu nivel moderat (3,39%) și preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate (6,75%). Acești preadolescenți sunt marcați de neîncredere în forțele proprii, de o gândire rigidă, stereotipă sau prin care se insistă asupra rezolvărilor banale, fără a fi valorificat potențialul creativ de care ei dispun; ori externali, care nu caută explicații în cele ce i se întâmplă în sine, ci în exterior.

9 – 17 caracteristici sunt proprii preadolescenților cu diferite nivele de anxietate: preadolescenții cu nivel redus de anxietate (8,34%), preadolescenții cu nivel moderat de anxietate (7,93%) și preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate (14,60%). Ei se confruntă cu dificultăți în aprecierea de sine din anumite considerente sociale sau chiar psihologice: autocunoaștere moderată, insuficiență de vocabular, greutate în exprimare, statut defavorabil în grupul de apartenență.

18 – 20 de caracteristici: preadolescenții cu nivel redus de anxietate (91,66%), preadolescenții cu nivel moderat de anxietate (88,68%) și preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate (78, 65%). Definitiv pentru acești preadolescenți este un nivel înalt al autoprezentării.

Analiza comparativă a rezultatelor relevă următorul tablou: un număr mare de preadolescenți cu diferite nivele de intensitate a anxietății manifestă un nivel înalt al autoprezentării, ceea ce denotă faptul că imaginea de sine la preadolescenți este relativ formată. Totodată în rândul preadolescenților cu nivel moderat de anxietate și al preadolescenților cu nivel ridicat de anxietate se atestă o imagine de sine nedeslușită, nedefinită și dezorganizată. Confuziile și impreciziile în imaginea „Eu”-lui la acești preadolescenți ce provoacă neliniște, agitație și senzația unui gol interior ce trebuie lichidat. Pe acest fundal apare și se instaurează anxietatea. Faptul este confirmat și de alte cercetări psihologice [7, 34].

Tabelul 3. Frecvența atributelor din categoria A (caracteristici fizice) la preadolescenții cu diferite nivele de anxietate

Caracteristici		0	1 - 4	≥5
Preadolescenți cu nivel redus de anxietate	Frecvența	5	17	2
	Procentajul	20,84	70,83	8,33
Preadolescenți cu nivel moderat de anxietate	Frecvența	65	170	30
	Procentajul	24,53	64,15	11,32
Preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate	Frecvența	28	50	11
	Procentajul	31,46	56,18	12,36

Analiza comparativă a rezultatelor arată că scorurile obținute de preadolescenții cu anxietate de intensitate diferită variază. Majoritatea preadolescenților cu anxietate de diferite niveluri listează între 1 și 4 însușiri fizice, număr ce reprezintă o imagine mai mult sau mai puțin completă despre „Eu”-l corporal-fizic.

Numărul preadolescenților cu nivel moderat și al celor cu nivel ridicat de anxietate constituie un procentaj înalt atât în ceea ce privește lipsa caracteristicilor fizice, pe de o parte (24,53% și 31,46%), cât și a enumerării excesive a acestora (11,32% și 12,36%) pe de altă parte. Evitarea expunerii caracteristicilor exterioare reprezintă renunțarea la aprecierile fizice. Evidențierea unui număr mare de însușiri fizice exprimă egocentrismul și narcisismul sau unele complexe fizice. Aceste atitudini față de aspectul fizic al preadolescenților se explică prin faptul că în pubertate aspectul exterior se caracterizează prin lipsă de armonie (provocat de creșterea corporală rapidă și disproporțională), preadolescentul fiind foarte sensibil față de trăsăturile sale fizice neacceptându-și propriul corp.

Trăirile menționate, de regulă, sunt asociate cu puternice stări de disconfort psihic ca neliniștea, agitația și anxietatea.

Tabelul 4. Frecvența caracteristicilor din categoria B (cu referință la statut și rolul social) la preadolescenții cu diferite niveluri de anxietate

		Caracteristici	≤3	≥4
Preadolescenți cu nivel redus de anxietate	Frecvența		8	16
	Procentajul		33,34	66,66
Preadolescenți cu nivel moderat de anxietate	Frecvența		113	152
	Procentajul		42,65	57,35
Preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate	Frecvența		49	40
	Procentajul		55,05	44,95

Pentru categoria B, numărul de caracteristici referitoare la statutul și rolul social, semne de preadolescenții cu diferite niveluri de anxietate este distinct. Un număr mare de preadolescenții cu cele trei niveluri de anxietate, insistă asupra a 4 și mai multe calități pentru sinele social, fapt ce denotă o bună relaționare cu ceilalți, spirit activ și apartenență socială labilă.

Preadolescenții cu nivel moderat și preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă o frecvență sporită în ceea ce privește evidențierea a mai puțin de 3 caracteristici (42,65% și 55,05%), ceea ce presupune deficiențe de integrare în grup. Grupurile au un rol fundamental în procesul de socializare a preadolescentului și contribuie la formarea personalității, a capacităților comunicative și a relațiilor personale [3, 4, 8, 10, 11, 32, 33, 34]. Dacă preadolescentul este respins de grup, circumstanță condiționată pe de o parte de calitățile personalității preadolescentului, iar, pe de altă parte, de particularitățile grupului, atunci acesta se caracterizează prin lipsa de relații calde, afectuoase și prietenești. Această situație duce la stări persistente de neliniște și disconfort psihologic și poate constitui cauza anxietății.

Tabelul 5. Frecvența atributelor din categoria C (caracteristici psihice) la preadolescenții cu diferite niveluri de anxietate

		Caracteristici	0 – 3	4 – 6	7 – 8	≥9
Preadolescenți cu nivel redus de anxietate	Frecvența		1	12	7	4
	Procentajul		4,16	50,00	29,16	16,66
Preadolescenți cu nivel moderat de anxietate	Frecvența		0	116	79	70
	Procentajul		0	43,77	29,43	26,41
Preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate	Frecvența		3	33	27	26

	Procentajul	3,37	37,07	30,34	29,22
--	-------------	------	-------	-------	-------

Analiza în ansamblu a rezultatelor pentru categoria C care include atributele psihice, relațiile despre stările interne diferă la preadolescenții cu diverse niveluri de anxietate. Pentru cea mai mare parte de preadolescenți cu nivel redus, moderat și ridicat de anxietate este proprie evidențierea între 4 și 6 caracteristici psihice. Acestor preadolescenți le sunt specifice stări afective pozitive.

Preadolescenții cu nivel moderat și ridicat de anxietate înregistrează un număr mare de calități în raport cu sinele psihic (7 – 8: 29,43% și 30,34%), ce reprezintă efectul unei tensiuni psihice, al nesiguranței și dificultăților de adaptare. De asemenea 26,41% din preadolescenții cu nivel moderat și 29,22% din preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate listează mai mult de 9 caracteristici, fapt ce consemnează și prezența unui nivel accentuat al tensiunilor psihice.

Considerăm că perceperea și conturarea excesivă a atributelor psihice, mai ales a celor negative, formează o imagine dezavantajoasă a „Eu”-lui psihic. Felul în care se cristalizează imaginea „Eu”-lui psihic condiționează o fragilitate și labilitate psihică precum și o perturbare emoțională exprimată prin expansivitate, dezechilibru, neliniște și anxietate proeminentă.

Tabelul 6. Frecvența caracteristicilor din categoria D (identificări filosofice) la preadolescenții cu diferite niveluri de anxietate

Caracteristică		0	1 – 4	≤5
Preadolescenți cu nivel redus de anxietate	Frecvența	22	2	0
	Procentajul	91,66	8,34	0
Preadolescenți cu nivel moderat de anxietate	Frecvența	241	11	13
	Procentajul	90,94	4,16	4,90
Preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate	Frecvența	78	5	6
	Procentajul	87,64	5,62	6,74

Atributele din categoria D ce se referă la identificările filosofice, în mare măsură nu sunt specifice preadolescenților supuși cercetării.

4,90% din preadolescenți cu nivel moderat de anxietate și 6,74% din preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate evidențiază mai mult de 5 caracteristici. Vom observa că numărul mare al acestor calități demonstrează stări interne tensionate, ineficiența raporturilor sociale și o adaptare dificilă la mediul social imediat, circumstanțe propice pentru apariția anxietății.

Analiza datelor obținute în urma acestui test, ne permite să concluzionăm că preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate, în procesul autodescrierii, folosesc mai multe aprecieri negative,

comparativ cu preadolescenții cu nivel redus de anxietate. Dintre cele mai frecvente caracteristici utilizate de preadolescenți vom enumera: nervos, timid, neliniștit, tensionat, emotiv, sensibil, neapreciat, serios, fricos, claustrofobic și melancolic; și de preadolescente: timidă, sensibilă, neliniștită, emotivă, pesimistă, nervoasă, tristă, singuratică, rușinoasă și prevăzătoare. Adjectivele enumerate exprimă manifestări tipice ale anxietății în preadolescență [15, 23, 27].

În baza rezultatelor obținute în urma aplicării testului „20 de Eu”, putem concluziona că apariția formelor complicate ale conștiinței de sine, modificările în conținutul componentelor de bază ale structurii conștiinței de sine („Eu”-1 fizic, „Eu”-1 social, „Eu”-1 psihic) proprii preadolescenților pot genera anxietate. Componentii de bază (cognitiv, afectiv) diferă la preadolescenții cu nivel diferit de manifestare a anxietății. În cadrul componentului cognitiv (cunoștințe despre sine), preadolescenții cu nivel ridicat al anxietății manifestă mai multe caracteristici negative ale personalității proprii în comparație cu semenii cu grad redus de anxietate. În cadrul componenteii afective de asemenea, în aspect comparativ, acești copii au mai multe trăiri și atitudini negative. Este vorba aici despre o distorsionare în formarea arhitectonicii conștiinței de sine.

Generalizând rezultatele descrise putem concluziona că anxietatea este caracteristică atât preadolescenților din familii complete cât și celor din familii temporar dezintegrate și din familii monoparentale. Frecvența cea mai mare a anxietății ridicate este specifică preadolescenților din familii temporar dezintegrate și preadolescenților din familii monoparentale. În acest sens remarcăm că familia temporar dezintegrată și familia monoparentală pot fi factorul ce condiționează anxietatea în preadolescență. Preadolescenții din familiile temporar dezintegrate se caracterizează printr-o anxietate particulară și anume cea de separare, ce apare ca o consecință a absenței părinților, a insuficienței comunicării și interacțiunii dintre părinți și copii. În rândul preadolescenților din familii temporar dezintegrate, cei mai afectați de anxietate, de stări de neliniște și teamă sunt preadolescenții cu ambii părinți plecați și preadolescenții cu mama plecată. Anxietatea se manifestă mai acut în prima perioadă după plecarea părinților. Plecarea părinților modifică grav viața preadolescentului generând disconfort psihic, sensibilitate emoțională, predispunere către îngrijorare, neliniște, nesiguranță și anxietate. Odată cu trecerea timpului, preadolescenții se acomodează circumstanțelor existente și se produce o reducere a anxietății. Preadolescenții ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate manifestă o anxietate asemănătoare cu aceea a preadolescenților ce trăiesc în familii monoparentale, ca urmare a despărțirii părinților sau a decesului unuia din ei. Acest fapt arată că, deși migrația părinților este



temporară, efectele asupra preadolescenților pot fi similare cu cele ale unei despărțiri pe termen lung sau nelimitat.

Un alt factor deosebit de important ce condiționează apariția anxietății este mediul familial (climatul afectiv al familiei) din care provine preadolescentul. O situație socială de dezvoltare nefavorabilă și dezavantajoasă impregnată de lipsa dragostei, de antipatie, dușmănie, neacceptare, neîncredere, neînțelegere reciprocă între soți, de relații afective și spirituale marcate de emoții negative, de instabilitate, de o atmosferă de frică, de tensiune, îngrijorare, încordare, insecuritate și stres determină statornicirea anxietății în preadolescență.

În afara contextului familial, în preadolescență, factorii cauzali ai anxietății țin de experiența de comunicare a preadolescentului în grupul de referință (clasă) și de transformările în conținutul conștiinței de sine. Respingerea și dezaprobară preadolescentului, interrelaționarea distantă, rezervată și neprietenosă dintre colegi, limitarea sau lipsa comunicării în colectivul de elevi duc la închiderea, retragerea și însingurarea preadolescentului. Izolarea preadolescentului statornicește trăirea sentimentelor de sensibilitate, neliniște, susceptibilitate, neîncredere, insecuritate și anxietate evidentă.

Producerea profundelor transformări în planul dezvoltării elementelor centrale – componenta cognitivă și afectivă a conștiinței de sine conturează tabloul psihologic al preadolescentului. Perceperea și evaluarea propriilor capacități, aptitudini, trăsături fizice și de caracter, emoții, sentimente, gânduri și judecăți permite inițierea formării imaginii de sine. În preadolescență imaginea de sine este lipsită de precizie, fragmentară, instabilă și de multe ori negativă. Astfel de particularități ale imaginii de sine au un impact asupra stării emoționale a preadolescentului generând nemulțumire, agresivitate, neliniște sufletească, temeri și anxietate.

### **SUMMARY**

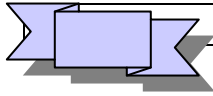
In this article we briefly describe the factors that determine the anxiety of preadolescents. We also underline that there are many factors that determine the appearance of anxiety. The most important are considered to be social–psychological factors such as: temporary disintegrated family, single parent family, complete family, family environment (social situation of development), experience of communication in preadolescence reference group (classroom) and metamorphosis in the content of self-consciousness.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. Adler A. Cunoașterea omului. tr. de L. Gavrilu. București: IRI, 1996. 275 p.
2. Bacus A. Ajută-ți copilul să-și învingă frica. tr. de I. Stratulat. București: Teora, 2008. 158 p.

3. Badea E. Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 – 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară. ed. a II-a ad. București: Tehnica, 1997. 201 p.
4. Debesse M. Psihologia copilului de la naștere la adolescență. București: Didactică și Pedagogică, 1970. 374 p.
5. Eckersleyd J. Copilul anxios. Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005. 111 p.
6. Mitrofan I., Buzducea D. Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Iași: Polirom, 2003. 480 p.
7. Racu I. Psihologia conștiinței de sine (studiu teoretico-experimental). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2005. 233 p.
8. Racu I., Racu Iu. Psihologia dezvoltării: manual. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2007. 257 p.
9. Racu I., Verdeș A. Particularitățile dezvoltării afectivității la preadolescenții educați în situații sociale de dezvoltare diferite In: Psihologie Pedagogie specială Asistență socială. 2009, nr. 3 (16), p. 78 – 83.
10. Sion G. Psihologia vârstelor. ed. a 4-a. București: Fundației România de Măine, 2007. 256 p.
11. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor: ciclurile vieții. București: Didactică și Pedagogică, 1995. 480 p.
12. Verdeș A. Dezvoltarea afectivității la preadolescenții educați în situații sociale de dezvoltare diferite. Teza dr. în psihologie. Chișinău, 2009, 185 p.
13. Абрамова Г. Возрастная психология. 6–е изд. Москва: Академический Проект, 2006. 702 с.
14. Аверин В. Психология детей и подростков. Санкт–Петербург: Михайлова В., 1998. 379 с.
15. Астапов В. Тревожность у детей. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 160 с.
16. Беличева С. Сложный мир подростка. Свердловск: Средне-Уральское Книжное, 1984. 129 с.
17. Волков Б. Психология подростка. 3-е изд. исп. и доп. Москва: Педагогическое Общество России, 2001. 160 с.
18. Драгунова Т. Воспитание подростка в семье: учеб. пособ. Москва: Академия Педагогических Наук РСФСР, 1955. 79 с.
19. Дубровина И. Школьная психологическая служба: Вопросы теорий и практики. Москва: Педагогика, 1991. 232 с.
20. Захаров А. Происхождение детских неврозов и психотерапия. Москва: ЭКСМО–Пресс, 2000. 448 с.
21. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие. Москва: Педагогика, 1991. 176 с.

22. Кон И. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. Учеб. пос. для студ. пед. инст. Москва: Просвещение, 1979. 175 с.
  23. Кочубей Б., Новикова Е. Детские тревоги в школе и дома. В: Семья и школа. 1988, №7, с. 15 – 16.
  24. Кочубей Б., Новикова Е. Детские тревоги: Что откуда почему? В: Семья и школа. 1988, № 8, с. 18 – 20.
  25. Лаврентьева Т. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности. Москва: Гном, 2004. 144 с.
  26. Лютова Е., Моница Г. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. Москва: Генезис, 2000. 192 с.
  27. Микляева А., Румянцева П. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 328 с.
  28. Некрасова З., Некрасова Н. Мой ребенок не боится: Простые методики, которые помогут вашему ребенку не бояться собак темноты или школьной учительницы. Москва: Эксмо-Пресс, 2008. 288 с.
  29. Прихожан А. Причины, профилактика и преодоление тревожности. В: Психологическая наука и образование. 1998, № 2, с. 11 – 17.
  30. Прихожан А. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер, 2007. 192 с.
  31. Прихожан А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: МОДЭК МПСИ, 2000. 304 с.
  32. Психология подростка. Трудный возраст от 11 до 18 лет // Под. ред. А. Реана. Москва: Прайм–Еврознак, 2006. 489 с.
  33. Психология современного подростка. Под ред. Д. Фельдштейна. Москва: Педагогика, 1987. 236 с.
  34. Психология современного подростка. Под. ред. Л. Регуша. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 400 с.
- Primit 26.11.2010.



## Понятие «смысла» и «личностного смысла» в контексте парадигмы «человек – ситуация»

*Кобылянская Л. И.*, доктор психологии, КГПУ имени Иона Крянгэ

Понятие «смысла» и «личностного смысла» стало одним из ключевых символов современного общества. В западной психологии понятие «смысла» получило свое развитие, прежде всего в экзистенциальной психотерапии Р. Мэя (May, 1967) [11] и И. Ялома (Yalom, 1980), логотерапии В. Франкла (Frankl, 1945) [21]. Смысл выводится Франклом из того, «что мы даем жизни» и «что берем от мира» и, наконец, – «через занимаемую нами позицию в отношении судьбы». [21, с.24]. Поскольку человеку имманентно присущи боль, вина и смерть, то «смысл жизни может быть найден не только через восприятие благ, но также через страдание». [21, с.32].

Выделим три момента в подходе В. Франкла в отношении смысла:

Во-первых, понятие смысла выводимо/сводимо ко многим вещам/явлениям, поскольку каждая жизненная ситуация предлагает возможности для реализации того или иного конкретного смысла. [21, с. 64]. Вместе с тем само определение этого понятия у В. Франкла практически отсутствует (или представлено расплывчато).

Во-вторых, смысл жизни не отделим от ценностей, которые человек открывает для себя в окружающем мире. Оспаривая тезис А. Маслоу о «самореализации человеком своего я», Франкл выдвигает положение о том, что человек должен быть нацелен «на реализацию ценностей и смысловых возможностей». [21, с. 74]. В этом высказывании нетрудно расплести нечто аксиологическое, например, мысль о целостном подходе к личности. Но если в современной психологии ценность рассматривается как составляющая часть личности наряду с двумя другими (эпистемологической и прагматической), то у Франкла ценности «следует искать скорее в окружающем мире», чем внутри человека. [21, с. 74].

В-третьих, вынося смысл за пределы бытия (личного, непосредственного бытия),

В. Франкл приходит к выводу о необходимости «напряженных состояний». В связи с этим следовало бы указать на сходство этой формулы с известной парадигмой К. Левина (Lewin, 1935) относительно так называемых напряженных систем. И у одного и у другого из названных авторов речь идет о расхождении, несовпадении между стремлениями личности и условиями ситуации. Мы еще вернемся к работам К.Левина и рассмотрим более подробно вопрос о

напряженных системах. Ограничимся здесь лишь указанием на то, что В. Франкл настаивает на «наличии дистанции между смыслом и бытием». [21, с. 21]. И только таким образом «смысл» может бросить вызов бытию: «задавать ему темп». [21, с. 21]. Например, Э. Фромм (Fromm, 1941) и Ф. Перлз (Perls, 1942) не раз отмечали с иронией, что смысл жизни либо бытия – не по ту сторону жизни, а в самой жизни.

В заключение необходимо выделить два очень важных положения, которые пригодятся для последующего анализа смысла. Одно касается смысла и бытия (внешнего и внутреннего), другое – вытекает из предыдущего и связано с необходимостью состояний напряжения.

Полярность «внешнее – внутреннее» применительно к смыслу нашла свое отражение и в работах И. Ялома, известного американского терапевта. Жизнь человека, особенно в трудных ситуациях, «оказывается сведенной к выживанию и попыткам найти смысл, в своем внутреннем мире». [25, с. 110]. Экзистенциальная терапия дает человеку, по мнению И. Ялома, «возможность найти смысл за пределами его личности». [25, с. 110]. И это фактически совпадает с теоретическим подходом В. Франкла.

Д. Келли (Kelly, 1955), в свою очередь, переносит центр тяжести значения смысла во внутреннем мире личности. «Процессы личности, – писал Келли, – это проложенные в психике каналы, в русле которых человек прогнозирует события». [5, с. 444]. Слово «каналы» идентично разработанным Д. Келли, понятию «личностного конструкта». А приведенное выше утверждение, в целом, содержит идею о том, что индивидуальность, т. е. субъективность интерпретации явлений людьми стоит на первом плане. И, как следствие, люди могут быть похожими друг на друга, потому что одни и те же события в их жизни имеют приблизительно одинаковое психологическое значение.

По мнению Дмитрия Леонтьева (1999), понятие «личностного смысла» было введено в советскую психологию А.Н. Леонтьевым. Но это утверждение кажется несколько преувеличенным, так как названное понятие впервые появилось в работе Л.С. Выготского «Мышление и речь» (1934). Автор выделяет в качестве такой единицы категорию «значение», которая с одной стороны, «присуща всему речевому мышлению» и, с другой – выступает в качестве основополагающего свойства «внутренней стороны слова». [8, с. 270].

В русле наших изысканий особый интерес представляет понятие «смысла», которое появляется в работах Л.С.Выготского, и в дальнейшем разрабатывается другими психологами. При этом необходимо соблюдать то, что принято называть «научной истиной», ибо различие

между «смыслом» и «словом» в психологии истолковал Ф. Полан, на что указывает сам Л.С. Выготский. [2, с. 346]. Смысл у Полана сводится «к совокупности всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову». «И если значение выступает неподвижным и неизменным пунктом по отношению к слову, то смысл слова изменяется в зависимости от контекста». [2, с. 346]. Более того, смысл никогда не является полным, он «может быть отделен от выражающего его слова» и, кульминация сказанного, - «смысл может существовать без слова». [2, с. 346]. Совершенно естественно возникает вопрос о взаимосвязях «значения» и «смысла». Собственно говоря, одна из особенностей этих связей была уже намечена выше. Речь идет об относительной, а не абсолютной зависимости между «значением» и «смыслом». Другая связь заключается «в преобладании смысла над значением» во внутренней речи. [2, с. 408]. Реальное значение всегда оказывается «втиснутым» в наличные, субъективные формы проявления. «Личностный смысл, – по меткому выражению А.Н. Леонтьева, – создает пристрастность человеческого сознания». [7, с. 183]. На этой взаимосвязи/отметке целесообразно остановиться, поскольку именно эта проблема является предметом данного исследования.

Следует отметить, что анализ значения/смысла у Л.С. Выготского так или иначе привязан к формуле «слово – мышление». Эта «заданность» предопределила целое направление в психологической науке, связанное с изучением процесса образования понятий, ярким представителем которого является А.Р. Лурия (1977). [9]. Не принижая значения речи для развития высших психических функций, мы считаем необходимым отдать должное и другому явлению. Исходя из дихотомической пары «внешнее – внутреннее», так часто дискутируемой в психологии, предполагаем, что в качестве первичного внутреннего выступает образ, а не слово. И, как следствие, должен быть учтен тот факт, что мышление возникает вначале уровня представлений, для которого уже характерно присутствие и значения, и смысла. Достаточно сослаться в продолжение этих рассуждений на работу У. Джемса (1991), где в разделе «Мышление» автор утверждает, что «большая часть умственных процессов состоит из цепи образов». [4, с. 250].

В упомянутой уже работе «Речь и мышление» Л.С. Выготский писал, что «слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, а к целому классу предметов». [2, с. 269]. В работах его учеников, в частности, А.Р. Лурии, эта идея выражена довольно четко: «слово <...> указывает на определенный предмет». [9, с. 61].

Напомним, что, согласно положению одного из создателей теории знаков – семиологии – Ф.Д. Соссюры (1999). [20, с. 27], языковой знак связывает не вещь и ее название, а понятие и акустический образ. А понятие, как известно, это суть идеи о предмете, а не сам предмет. Вполне возможно, что речь шла об уловке ( Л.С. Выготского с целью дабы оставаться в рамках проповедуемого им материализма). Подтверждение тому – работы Г. Олпорта [12], Ч. Осгуда [13], Дж. Брунера [1], посвященные восприятию.

Говоря о предметном характере восприятия, Г. Олпорт указывает на наличие определенного свойства, представленного в этом характере. Этим свойством выступает «значение». Один из аспектов «значения» связан у Олпорта с опытом человека в отношении воспринимаемого объекта. То же самое, или почти, то же самое находим у Осгуда. Мир представляется человеку упорядоченным «благодаря связи между восприятием и значением». [13, с. 60]. И последнее. Рассматривая явление превентивной готовности, Дж. Брунер пишет о «наложении на вероятностное освоение среды желаний и страхов человека». [13, с. 150]. Слова «желаемое» и «не желаемое» выступают в этом контексте в качестве личностного фактора, придающего смысл воспринимаемым ситуациям.

Л.С. Выготский и А.Р. Лурия оба правы в том, что слово «представляет собой скрытое обобщение». [2, с. 269]. «Значение, – писал Лурия, – есть устойчивая система обобщений, стоящих за словом». [9, с. 53]. Но данное утверждение точно также верно и в отношении образного мышления. Представления, по мнению С.Л. Рубинштейна, «отличаются большей или меньшей обобщенностью». [18, с. 306]. Более того, «в них <...> совершается первый шаг на пути к абстракции». [18, с. 306].

Таким образом, вполне ясно, что смысл возникает и существует не только на словесном уровне развития психики, но и на до речевом уровне. По всей вероятности, именно это побудило А.Н. Леонтьева перевести предмет изысканий в другую плоскость. Таковой явилась человеческая деятельность с присущей ей отнесенностью: предмет, предметность. Эта предметная соотнесенность, однако, «изымается» А.Н. Леонтьевым из области значений и приписывается смыслу. Происходит явное смещение значения «значений». А.Н. Леонтьев (1975) указывает на то, что «значения якобы ведут двойную жизнь». [7, с. 169]. Одна из этих «двойственностей» существует в объективном своем бытии, подчиняясь общественно - историческим законам. Речь идет об абстрактном, неиндивидуальном аспекте значения. Другая, - состоит в «возвращении» значения к чувственной предметности мира. [7, с. 180].

Говоря о том, что в своем абстрактном существовании значения лишены чувственности, А.Н. Леонтьев утверждает, что функционирование значений «необходимо предполагает их отнесенность к чувственным впечатлениям». [7, с. 180]. И эта чувственно-предметная соотнесенность может быть, по мнению автора, прямой, непосредственной или опосредованной. Вместе с тем, чувственно - предметная соотнесенность значения в сознании человека представляет собой всего лишь одну сторону, один аспект смысла. Другая сторона смысла состоит в приобретении «пристрастности» значения для индивидуума, которая выступает в форме переживания, желания, страсти или интереса. Суть пристрастности заключается в том, что она как бы оценивает жизненные для субъекта значения объективных обстоятельств и придает им личный смысл.

У А.Н. Леонтьева можно выделить, по крайней мере, три различных, на первый взгляд, определений смысла. Согласно первому, сознание может быть сведено к функционированию извне значений, по ту сторону психического, в том числе сознания. [7, с. 180]. За этим скрывается раздвоение жизненных процессов субъекта на процессы, «осуществляющие его прямые биотические» отношения, и сигнальные процессы, которые опосредуют их». [7, с. 177]. Сам автор подсказывает вывод, что смысл представляет собой субъективное отношение к предметному содержанию, отраженному в сознании. Второе определение смысла связано с несовпадением объективного содержания общественного сознания с личным отношением индивида к своей жизни. В качестве явлений сознания значения «преломляют для индивида объекты независимо от их отношения к его жизни». [7, с. 182]. Наконец, третье определение базируется на стремлении перенести проблематику «значения и смысла» в русло того, что позже стало именоваться «деятельностным подходом» к явлениям сознания личности. Складывается впечатление о том, что первая из названных сторон – «субъективность» – как бы зависает (А.Н. Леонтьев) между значением и смыслом, вторая сторона – «пристрастность» – связана с так называемым «личностным смыслом». Это нам представляется ничем иным, как игрой слов, поскольку субъективность предполагает пристрастность, а пристрастность не может не быть субъективной.

Во всех этих подходах, будь то в качестве основной либо второстепенной, появляется проблема «внешнего» и «внутреннего» в пояснении явлений смысла. Остановимся лишь на тех эпизодах, которые являются важными для достижения целей данного исследования. Говоря о концепциях развития психологических функций, Д.Б. Эльконин (1989) называет три наиболее



значимых, на его взгляд, подхода советской психологии. Во-первых, – это концепция «внешнего и внутреннего» С. Л. Рубинштейна, во-вторых, – это теория структуры деятельности и динамики перехода от действий к операциям А. Н. Леонтьева, и, в-третьих, – концепция Я.П. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. В связи с этим представляется интересным замечание Д.Б. Эльконина о том, что «все три концепции росли из одного корня, но они разошлись по-разному».

С.Л. Рубинштейн исходил из того, что «внешние причины действуют через внутренние условия», преобразовывая последние. [19, с. 226]. А.Н. Леонтьев придерживается мнения, что цитируемая выше формула «не вносит в схему S–R ничего принципиально нового». [7, с. 138] и предлагает свою парадигму первичности взаимодействия человека с предметным миром, зачатки которой встречаются в теоретических разработках Э. Дюркгейма (Durkheim, 1893). Исходя из того, что сознание определяется общественным бытием, А.Н. Леонтьев уточняет, что это самое бытие есть «система сменяющихся друг другом деятельностей». [7, с. 141]. Вследствие этого, «в деятельности происходит переход объекта в его субъективную форму». [7, с. 141].

В целом развитие психики, по мнению А.Н. Леонтьева, может быть понято «как история развития предметного содержания деятельности». [7, с. 141]. Вполне приемлем отвод С.Л. Рубинштейна, «что процесс развития способностей есть процесс развития человека, а не вещей, которые он порождает». [17, с. 226]. И далее: «неверно всякое рассуждение, которое не выходит за пределы альтернативы: либо все изнутри, либо все извне». [17, с. 226]. В данном контексте особый интерес представляет суждение С.Л. Рубинштейна о том, что необходимо «соотносить определенным образом внешнее и внутреннее». [17, с. 226].

В западной психологии парадигма «внутреннее» и «внешнее» связана, прежде всего, с именем В. Штерна (Stern, 1935). Он вводит в научный оборот понятие *диспозиции*, т. е. внутренних факторов, часть которых обладает мотивацией. Понятие диспозиции и диспозиционности стало ведущим в персонологии благодаря работам Г. Олпорта (Allport, 1937) [26] и Ф. Лерша (Lersch, 1951).

В плане персонологии появляется второй член дихотомической пары. Это – ситуация. В труде Х. Хекхаузена (1986) анализ соотношения «диспозициональности – ситуациональности» занимает большую часть первой главы. Здесь мы сошлемся лишь на мнение самого автора

относительно названных противоположностей. Х. Хекхаузен отдает приоритет диспозициональности. [23].

Необходимо отметить то общее, что характерно для последней «дихотомической пары» уже в рамках персонологии и социальной психологии на современном этапе. Здесь парадигма «диспозициональность–ситуациональность» перенесена со смысла на поведение человека (на зависимость поведения либо от внутренних, либо от внешних факторов). Однако этим проблема смысла не устраняется, а как бы переходит на задний план (Д. Майерс, 1998). [10].

В подтверждение сказанного сошлемся на положения, разработанные К. Левином (Lewin, 1935) в рамках так называемой «теории поля». Как известно, личность у него представлена посредством моделей меняющихся состояний напряжения. В работе «Динамическая теория действия» глава «Намерения, воля и потребности» посвящена анализу этого вопроса. Столкновение человека с ситуацией может повлечь за собой, по мнению К.Левина (1935), «возникновение определенной психической системы, которая до сих пор не существовала». И, - это крайне важно в нашем случае, – «такое переживание непосредственно вызывает намерение или пробуждает потребность, которой до этого момента не было». В таких моментах решение как бы «вырвано», а не принято в собственном смысле и, даже зная характер человека и события, которые скоро произойдут в его жизни, трудно предсказать его вероятное поведение в предстоящей ситуации. [6, с. 153–154]. Выделенные выше потребности были названы К. Левиным «квазипотребностями».

С аналогичным мнением выступают психологи Л. Росс и Р. Нисбетт (Ross, Nisbett, 1991). Столкновение человека с ситуацией, утверждают они, зачастую порождает со стороны человека действия мало предсказуемые или вовсе не предсказуемые. [16]. В связи с этим возникает вопрос, о действиях человека в таких ситуациях и осознании/контроле им своих действий и самих ситуаций.

Заслуживает также внимания работа В.А. Петровского «Личность в психологии» (1996). Первая ее часть посвящена изучению феномена неадаптивности человека. Отметим, что изложенные на страницах работы эксперименты, имеют свою предысторию. Еще в 1964 году В.С. Мерлин напечатал статью, посвященную вопросу об изменении деятельности в условиях конфликта типа фрустрации. «Тревожность», «депрессивное состояние», «фрустрация», «досада на себя», «злость на других» – эти и другие ключевые слова обуславливают и аккомпанируют поведение человека в непривычной для него ситуации. Интересен вывод, к

которому приходит автор: «индивидуальные различия в реакции фрустрации следует связать с <...> общими типами нервной системы» [28, с. 93]. Как известно, основной психологической характеристикой типа нервной системы выступает эмоциональность. Значит, поведение людей в некоторых ситуациях обусловлено эмоциями, которые принимают на себя мотивационную функцию. Косвенное подтверждение этому находим у В.А. Петровского. Он утверждает, что действия в условиях риска нельзя объяснить «ни высоким уровнем притязаний», ни «склонностью испытуемых к риску», ни «стремлением самоутвердиться в глазах окружающих». [14, с. 107]. Для объяснения такого поведения он прибегает к формуле «надситуативная активность», которая близка, на наш взгляд, «системе напряженности» К. Левина (1935) (либо, по крайней мере, может рассматриваться в качестве следствия системы напряженности).

Проведенный анализ показывает, что смысл не обладает устойчивостью, не является застывшей данностью. Человеку, на протяжении всей жизни, свойственно стремиться к смыслу, точнее, - к смыслам; ему свойственно стремление порождать смыслы.

### Summary

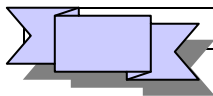
The article analyzes the views of the nature of meaning; reveals the problem of value/meaning humanistic-existential psychology in the context of the paradigm of «person-situation». It is shown that the meaning, personal meaning has no resistance, not a frozen datum person throughout life; tend to seek meaning.

### ЛИТЕРАТУРА

- БРУНЕР, ДЖ. *О перцептивной готовности*. В: Хрестоматия по ощущению и восприятию. М.: Изд-во МГУ, 1975, с.134 – 152.
- ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Избранные психологические исследования*. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- ГАЛЬПЕРИН, П.Я. *Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»*. М., 1965.
- ДЖЕМС, У. *Психология*. Ред. Л. А. Петровская. М.: Педагогика, 1991.
- КЕЛЛИ, Д.А. *Психология личностных конструктов*. М., 1995.
- ЛЕВИН, К. *Динамическая психология: Избранные труды*. М.: Смысл, 2001.
- ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Избранные психологические произведения*. В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983.
- ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. *Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности*. М.: Смысл, 1999.
- ЛУРИЯ, А.Р. *Язык и сознание*. Ред. Е.Д. Хомская. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998.

- МАЙЕРС, Д. *Социальная психология*. М.: Питер Ком, 1998.
- МЭЙ, Р. *Искусство психологического консультирования*. Пер. с англ. Т.К. Кругловой. М.: Независимая фирма КЛАСС, 1999.
- ОЛПОРТ, Г.В. *Личность в психологии*. КСП+, М.; Ювента, СПб, 1998.
- ОСГУД, Ч. *Значение термина восприятие*. В: Хрестоматия по ощущению и восприятию. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. М.: Изд-во МГУ, 1975, с.101-113.
- ПЕТРОВСКИЙ, В.А. *Личность в психологии: парадигма субъективности*. Ростов-н.-Д.: Феникс, 1996.
- ПЕРЛЗ, Ф.С. *Эго, голод и агрессия*. Пер. с англ. Н.В. Кедровой, А.Н. Кострикова; Под ред. Д.Н. Хломова. 3-е изд. М.: Смысл. 2005.
- РОСС, Л. НИСБЕТ, Р. *Человек и ситуация. Уроки социальной психологии*. М., 1999. .
- РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Бытие и сознание*. В: Хрестоматия по психологии. Сост. В.В.Мироненко. М.: Просвещение, 1957, с. 43-53.
- РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989.
- РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Проблемы общей психологии*. Изд. 2-е. М.: Педагогика, 1976.
- СОСЮРА, Ф.Д. *Курс общей лингвистики*. М.: Логос, 1999. .
- ФРАНКЛ, В. *Воля к смыслу*. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000.
- ФРОММ, Э. *Бегство от свободы*. М.: Прогресс, 1990.
- ХЕКХАУЗЕН, Х. *Мотивация и деятельность*: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986.
- Хрестоматия по ощущению и восприятию*. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. М.: Изд-во МГУ, 1975.
- ЯЛОМ, И. *Групповая психотерапия: теория и практика*. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000.
- ALLPORT, GW. *Personality: a psychological Interpretation*. N.-Y.: Holt, 1937, pag. 30-50.
- BRUNER, JS. *On perceptual Readiness*. Psychological Rewiew, 1957, pag. 137 – 140.
- Типологические исследования по психологии личности и по психологии труда*. Под ред. В.С. Мерлина. Пермь, 1964.

Primit 29.11.2010.



## ADOLESCENȚA ȘI MANIPULAREA

*Pădureț Olga*, psiholog școlar, liceul teoretic V.Alecsandri,

or. Mărculești, r-ul Florești

Adolescența este perioada în care individul învață să stabilească un alt gen de relații cu lumea – e perioada în care învață să negocieze, să se impună, să coopereze, să facă compromisuri. Totodată, adolescența este perioada în care este destul de considerabil numărul de conflicte, unele ajungând chiar la violență. Adolescenții dobândesc cele dorite uneori prin putere sau mijloace de presiune, alții – prin căi ocolite pentru a determina o persoană să facă ceea ce n-ar fi făcut de la sine. Este tocmai ceea ce autorii califică drept tehnici de manipulare, tehnici care, pe de altă parte, sunt practicate de noi toți, conștient sau nu, în viața cotidiană.

Există, deci, o diferență fundamentală între A FI manipulator și A FACE manipulare. Manipulatorii reprezintă în jur de 3% din populație, dar cazul lor ne interesează – atât de numeroase, sistematice și devastatoare sunt agresiunile pe care aceștia le provoacă pentru 90% din anturajul lor. Remarcele lor asazine, minciunile lor, schimbările bruște și complete de atitudini și de opinii nu par, în concepția lor, să aibă urmări. Ei nu bănuiesc că din cauza lor anumite persoane au insomnie, plâng frecvent, devin hiper-anxioase sau literalmente se îmbolnăvesc. Egocentrismul lor, un puternic handicap, îi face incapabili să se pună în locul altora și să-i înțeleagă în profunzime (Nazare-Aga I., 1999).

Autorii (I.Nazare-Aga, E.Meckelburg, B.Ficeac) au identificat treizeci de caracteristici foarte precise care îl definesc pe manipulator:

1. El îi învinovățește pe ceilalți în numele legăturii de familie, al prieteniei, al conștiinței profesionale etc.
2. El îi face pe ceilalți să creadă că trebuie să fie perfecți, că nu trebuie să-și schimbe niciodată părerea, că trebuie să știe totul și să răspundă imediat la solicitări și întrebări.
3. El folosește principiile morale ale altora pentru a-și satisface nevoile (curtoazie, umanism, solidaritate, antirasism, „gentilețe”, „generozitate”, mamă „bună” sau „rea” etc).

4. Manipulatorul relațional reușește să vă facă vinovați de greșeli imaginare.
5. Este foarte talentat în a inversa situațiile și reușește să instaleze confuzia la interlocutorul său.
6. El caută să-și atribuie ceea ce nu poate avea: calitățile dumneavoastră, talentele dumneavoastră, reușitele dumneavoastră, bunurile dumneavoastră materiale.
7. El joacă rolul victimei pentru a fi compătimit (boală exagerată, anturaj „dificil”, muncă împovărătoare etc).
8. El își revocă responsabilitățile, transferându-le asupra celorlalți.
9. El nu își comunică clar solicitările, necesitățile, sentimentele și opiniile sale.
10. El răspunde foarte des în mod neclar (vag).
11. El schimbă fără ezitare subiectul în timpul unei conversații.
12. El evită sau fuge de orice interviu sau întrunire.
13. El își transmite mesajele prin aproapele său sau prin intermediari (telefonează, lasă note scrise).
14. El invocă motive logice pentru a-și deghiza solicitările.
15. El predică falsul pentru a ști adevărul, deformează și interpretează.
16. El nu suportă critica și neagă evidențele.
17. El amenință în mod deghizat sau face un șantaj deschis.
18. Seamănă zăzania și creează suspiciunea, învrăjbește pentru a-i stăpâni mai bine pe ceilalți și poate provoca ruptura unui cuplu.
19. Își schimbă opiniile, comportamentul, sentimentele, în funcție de persoane și situații.
20. Minte.
21. El mizează pe ignoranța altora și îi face să creadă în superioritatea sa.
22. El este egocentric.
23. Discursul său pare logic sau coerent în timp ce atitudinile sale, actele sale sau modul său de viață răspund unei scheme opuse.
24. El folosește foarte des ultimul moment pentru a cere, a ordona sau a-și pune în mișcare aproapele.
25. El nu ține seama de drepturile, de necesitățile și de dorințele altora.
26. El ignoră solicitările (chiar dacă acceptă să le rezolve).
27. El produce o stare de indispoziție sau un sentiment de non-libertate (capcană).

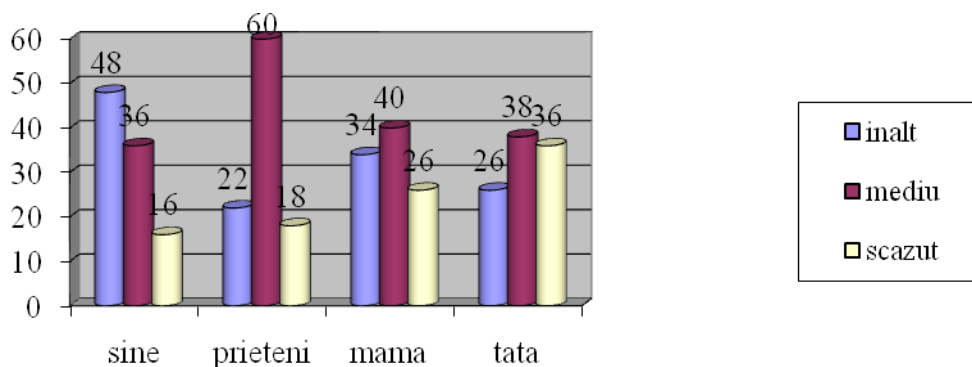
28. El ne determină sa facem lucruri pe care nu le-am fi făcut, probabil, de bună voie.
29. El este eficace în a-și atinge propriile scopuri, dar pe cheltuiala aproapelui.
30. El este, în mod constant, obiectul discuțiilor între oamenii care îl cunosc, chiar și atunci când nu este de față.

Măștile cele mai frecvente sunt următoarele: *simpatic, seducător, altruist, cult, timid* și, în sfârșit, cel mai ușor de reperat, *dictator*.

Având scopul de a determina care este relația adolescent – manipulare, am realizat un studiu la care au participat 50 de adolescenți (elevi ai claselor a X-a și XI-a). Pentru început le-a fost propus un test de determinare a tipului de personalitate (identifică persoanele machiavelice și cele non-machiavelice). Dintre cei 50 participanți la studiu, 32% au obținut scoruri înalte corespunzătoare personalității machiavelice, 50% - scoruri medii și doar 18% au obținut scoruri mici, ceea ce indică faptul că acești subiecți nu sunt manipulatori.

Participanților la studiu le-a fost propusă lista cu comportamentele caracteristice manipulatorului și li s-a solicitat să-și aprecieze propriul comportament, precum și cel al prietenilor și părinților. Rezultatele au scos în evidență faptul că 48% se percep ca fiind manipulatori, 36% se consideră că manipulează cu ceilalți la un nivel mediu, 16% din adolescenți consideră că nu sunt manipulatori (fig. 1).

Adolescenții nu numai că se percep ca fiind manipulatori, dar atribuie celorlalți această calitate într-o măsură și mai mare. Astfel, 22% din adolescenții participanți la experiment consideră că prietenii lor sunt manipulatori, 60% din adolescenți își consideră prieteni ca fiind manipulatori de nivel mediu, doar 18% din subiecți i-au apreciat pe prieteni ca fiind namanipulatori.



**Fig 1. Distribuția pe nivele a rezultatelor obținute la Inventarul de determinare a trăsăturilor manipulative, în %.**

În aprecierea părinților, pozițiile adolescenților diferă când e vorba de mama sau tata, astfel:

- 34% de adolescenți consideră că mamele lor sunt manipatoare și doar 26% au aceeași atitudine față de tată;
- 40% consideră că mamele lor manipulează mediu, iar tații sunt văzuți ca „manipulatori medii” de către 38%;
- 26% de adolescenți consideră că mamele lor nu manipulează, iar tații nu recurg la manipulare din punctul de vedere la 36%.

Remarcăm că, adolescenții machiavelici au tendința de a atribui aceste trăsături nu doar sie însuși (media lor pe grup este de 12,5 spre deosebire de 7,9 – grupul de adolescenți non-machiavelici), dar și prietenilor (media 17,8 în raport cu 9,5), mamei (respectiv mediile în cele 2 grupuri sunt de 12,8 și 6,3) și a tatălui (mediile: 10,5 și 6,2). Deci, putem admite că, considerându-i pe ceilalți manipulatori, adolescenții pe de o parte, recurg la proiecție (atribuie celorlalți calitățile lor proprii), pe de altă parte, ei ar putea să-și justifice felul lor de a fi (dacă ceilalți sunt manipulatori, de ce nu aș fi și eu?).

Concluzia rezultată din cadrul acestui studiu este următoarea: necesitatea de a contribui la dezvoltarea personală a adolescenților este imperativă, deoarece o personalitate orientată spre autorealizare este încrezătoare și se valorifică, respectiv, adoptă aceeași atitudine și față de ceilalți.

### ***Summary***

*This article is dedicated to handling teenagers. The author reviews the specific features of the manipulators, and presents achieved experimental results. These results are analyzed, conclusions are made on their basis.*

### **Referințe bibliografice:**

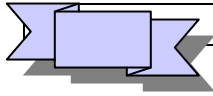
Ficeac, B. Tehnici de manipulare. Ed. Nemira, 2001, 221 p.

Meckelburg, E. Tehnici de manipulare. București, 1997, 291 p.

Nazare-Aga, I. Manipulatorii sunt printre noi. București, 1999.

Primit 30.11.2010





## Cercetare în paradigma supunere liber consimțită

### Influența tactilului și a evocării libertății asupra supunerii

*Lumiņa SAMSON, doctor în psihologie, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Catedra de Psihologie și Asistență socială.*

Acest studiu a fost realizat în cadrul paradigmei supunere liber consimțită [19], care are ca obiectiv de a studia un anumit număr de procedee sau tehnici, ce favorizează realizarea unui comportament pe care subiectul nu l-ar fi emis în mod spontan, oferindu-i, în același timp, sentimentul că acest comportament a fost realizat liber. Aceste tehnici, a caror studiu începe cu cercetările lui Kurt Lewin, sunt numeroase [20]. În cadrul acestei cercetări ne-am interesat de două din aceste tehnici de supunere liber consimțită și anume influența tactilului și tehnica « sînteți liber să ... ».

#### Influența tactilului

Potrivit lui Merhabian [24], jumătate din variația răspunsurilor în procesele de comunicare dintre oameni ar reprezenta-o factorii nonverbali. Cercetarea experimentală, precum și cea clinică, au evidențiat importanța pe care o au factorii nonverbali ca zîmbetul, atingerea, privirea, gesturile, distanța proximală, și chiar mirosul. Reviste internaționale importante, precum *Journal of Nonverbal Behavior*, se concentrează exclusiv pe acest aspect. În mod paradoxal psihologia socială europeană a manifestat un interes scăzut față de factorii nonverbali, în plus majoritatea cercetărilor pe această temă se datorează antropologilor sau sociologilor.

Dintre toți factorii de influențare nonverbală, tactilul deține un loc special. Cercetătorii din sociologie, antropologie, psihologie, iar mai recent și cei din fiziologie și medicină, sînt interesați de acest factor. În psihologie, tactilul a fost studiat mai preponderent de cercetătorii din psihologia socială, psihologia dezvoltării, precum și din psihologia clinică și patologică. Prima evidențiere a influenței pe care o poate avea stimularea tactilă se datorează studiilor lui Spitz [27]: el i-a subliniat importanța în cazul îngrijirilor acordate copiilor abandonați la naștere și plasați în orfelinate. Morris [25] va demonstra mai tîrziu efectul tactilului asupra dezvoltării emoționale, intelectuale sau fizice a copiilor. Domeniul de cercetare care ne interesează aici îl reprezintă psihologia socială și se are în vedere influența tactilului asupra comportamentului.

Eficacitatea tactilului a fost demonstrată experimental de numeroase ori, dar primul cercetător care a verificat efectul tactilului asupra supunerii față de o cerere venită de la cel care atinge este Kleinke [23]. Numeroși alți cercetători au confirmat primele sale rezultate: Nannberg & Hansen [26] ; Goldman & Fordyce [7]; Brockner, Pressman, Cabitt & Moran [3]; Crusco & Wetzel [4]; Hornik [16] etc. Reiese clar dintr-o metaanaliză realizată de Gueguen [12], că un contact tactil din partea celui care atinge crește semnificativ acceptarea cerinței date (voluntariat pentru un teleton; comportament de cumpărare, Hornik [17] ; răspuns la un chestionar jenant, Nannberg & Hansen [26] etc.).

Aceste studii asupra influenței tactilului au fost efectuate în țările anglo-saxone, în special în Statele Unite, care este considerată o cultura a noncontactelor (cf. Andersen [1]<sup>1</sup>). Dar câteva cercetări recente s-au realizat și în Franța (cultură a contactelor), iar rezultatele acestora nu diferă de cele ale experimentelor din țările anglo-saxone [9 ; 10 ; 11 ; 12 ; 13] .

### **Tehnica „Sînteți liber să...”**

Sentimentul libertății asociat unui comportament emis de o persoană reprezintă, în opinia lui Kiesler și Sakumura [22], una dintre condițiile ce favorizează angajamentul și deci și probabilitatea ca un individ să emită comportamentul dorit de cineva. Studiile arată că angajamentul este un puternic factor de influențare a comportamentului și că trebuie să-i activăm permanent subiectului sentimentul că e liber. Conform lui Joule și Beauvois [19] simpla referire semantică la libertate este o condiție suficientă pentru influențarea acțiunilor noastre. De fapt, tehnicile de influențare studiate mai înainte fac deseori referire la libertatea subiectului: „Nu vreau să vă oblig”, „Depinde de dumneavoastră”. În plus, interacțiunile noastre sociale de zi cu zi se folosesc de fraze ce urmăresc să-l facă pe subiect responsabil de deciziile sale: „Nu vreau să te forțez, dar...”, „Faceți cum doriți”, „Tu hotărăști”. În mod paradoxal, deși cercetătorii au utilizat deseori în cererile lor acest tip de fraze și cu toate că ele sînt folosite frecvent în situații în care de obicei încercăm să convingem pe cineva să facă un lucru, efectul evocării semantice nu a fost studiat în mod experimental decît foarte recent în Franța de către Guéguen și Pascual în 2000 [15]. Astfel, ei au elaborat tehnica „sînteți

---

<sup>1</sup> Cf. Hall (1966) distinge între culturi ale contactelor și culturi ale noncontactelor, incluzînd în „contacte” atît atingerea, cît și privirea, poziția și orientarea corpului etc. Culturile contactelor s-ar caracteriza prin comunicarea tactilă și olfactivă, pe cînd cele ale noncontactelor prin modul de comunicare vizual. Franța, țările Americii latine și țările arabe ar fi culturi tipice ale contactelor, iar America de Nord și Germania ar reprezenta culturi ale noncontactelor. Andersen (1988) va include și alte țări în această dihotomie culturală: grecii, italienii, est-europenii, rușii, indonezienii și hispanicii ar face parte din culturi ale contactelor, în timp ce nord-europenii și japonezii din culturi ale noncontactelor. În opinia autorului, climatul rece ar favoriza, în interacțiuni, concentrarea asupra sarcinii, pe cînd în climatul cald sau temperat atenția s-ar focaliza pe individ, ceea ce înlesnește, în realitate, interacțiunile tacile.

liber să...”, și au realizat câteva experimente, în care evocarea semantica a libertății a fost verificată în calitate de criteriu unic de distingere între două condiții experimentale. Rezultatele arată că numărul persoanelor care dau curs cererii este cu mult superior în condiția de evocare semantică a libertății. Studiile realizate cu tehnica „sînteți liber să...” confirmă că putem obține mai multă supunere asupra unei cereri, manipulînd direct conținutul său verbal [14 ; 15]. Această tehnică păstrează eficacitatea sa cu multe tipuri de cereri, și chiar fără solicitarea „față în față”, de exemplu pentru a-i face pe anumiți subiecți să viziteze un site dat [15].

### **Articularea tehnicilor**

Așa cum am văzut, aceste două tehnici de supunere liber consimțită (tehnica tactilului și tehnica „sînteți liber să ...”) permit, **luate separat**, de a crește probabilitatea de acceptare a unei cerințe țintă. Dar, în literatura de specialitate, există cercetări care arată că putem obține un coeficient de acceptare a cererii mai mare atunci cînd facem apel concomitent la două tehnici de influențare, decît cînd facem apel la o singură tehnică de influențare (*low-ball* și « piciorul în ușa » : Hornik, Zaig, Shadmon [18]; « piciorul în ușa » și « ușa în nas » : Goldman [6]; *Lure* și « piciorul în ușa » : Joule, Weber, Gouilloux [21]; « piciorul în ușa » și « sînteți liber să... » : Maya Dufourcq-Brana, Pascual & Guéguen [14].

În cadrul acestui studiu ne-am interesat, de asemenea, de aceste două tehnici de supunere particulare: influența tactilului și tehnica „Sînteți liber să...”, în baza a două obiective principale.

- *Primul obiectiv*: studierea tehnicilor Atingere și « Sînteți liber să... », luate izolat și împreună, în cadrul aceluiași experiment.

Noi ne-am întrebat dacă coeficientul de acceptare a cerinței țintă va fi mai mare, atunci cînd aceste două tehnici (tehnica Atingere și tehnica „Sînteți liber să...”) sunt utilizate împreună, comparativ cu situația cînd ele sunt utilizate separat. Literatura de specialitate ne spune că aceste două tehnici nu au fost încă niciodată studiate împreună și izolat, în cadrul aceluiași studiu. Noi ne așteptam ca utilizarea lor împreună să fie mai eficace decît utilizarea lor izolată, în special în Franța.

- *Al doilea obiectiv* : studierea efectului celor două tehnici în una din țările din Europa de Est (România).

Pînă acum nu au existat cercetări asupra acestor două tehnici de influență realizate în țările din Europa de Est. Prin consecință, ne-am fi dorit să știm dacă fiecare din aceste două tehnici vor fi eficiente în România.

În ceea ce privește *Tactilul*, această țară este tipică culturilor de contact (cf. dihotomiei lui Hall, 1966 ; și Andersen, 1988), dar în interacțiunile sociale, contactul tactil este mai puțin obișnuit ca în Franța. Așa cum regăsim, pe baza studiilor de specialitate, un efect pozitiv al contactului tactil în diferite țări, independent de cultura lor de contact sau de noncontact, noi ne așteptam să regăsim și în această țară un efect clasic al contactului tactil.

În ceea ce privește *Evocarea libertății*, această tehnică nu a fost studiată experimental în afara Franței, și țările Europei de Est au standarde culturale diferite în ceea ce privește sentimentul libertății. Noi ne așteptam, prin consecință, să observăm diferențe în urma utilizării tehnicii „Sînteți liber să...” în România, prin raport cu Franța.

În ceea ce privește *utilizarea concomitentă* a celor două tehnici, noi ne așteptam, ca și în Franța, acestea să fie mai eficiente decît utilizarea lor izolată.

### **Obiectivele și ipotezele studiului**

Pentru realizarea celor două obiective propuse, au fost realizate patru experimente în două țări: două experimente au fost realizate în Franța și două experimente au fost realizate în România.

*Primul obiectiv al studiului :*

În experimentele 1 și 2, obiectivul era de a explora, în Franța, efectul legat de utilizarea împreună a tehnicii tactilului și a tehnicii „Sînteți liber să...”, asupra acceptării unei cereri. Cele două experimente realizate în Franța aveau aceeași logică experimentală (ipotezele formulate erau identice) :

*Ipoteze prealabile:*

(HP1) În condiția Atingere, subiecții ar trebui să accepte mai des cererea experimentatoarei decît în condiția de control (în absența tehnicii tactilului).

(HP2) În condiția „Sînteți liber să...”, subiecții ar trebui să accepte mai des cererea experimentatoarei decît în condiția de control (în absența tehnicii „Sînteți liber să...”).

### *Ipoteze principale*

(H1) În condiția Atingere + „Sînteți liber să...”, subiecții ar trebui să accepte mai des cererea experimentatoarei decît în condiția Atingere (prezentă, doar tehnica Atingere).

(H2) În condiția Atingere + „Sînteți liber să...”, subiecții ar trebui să accepte mai des cererea experimentatoarei decît în condiția „Sînteți liber să...” (prezentă, doar tehnica „Sînteți liber sa...”).

În fiecare experiment, participanții trebuiau să accepte cererea formulată de experimentatoare, aceasta reprezenta *variabila dependentă* a studiului nostru (în experimentul 1: oferirea cîtorva monede unui necunoscut pentru a putea lua autobusul; în experimentul 2: a consacra zece minute din timpul său pentru a răspunde la un chestionar – un sondaj de opinie despre viața politică<sup>2</sup>).

### **Metodologie**

Fiecare experiment a cuprins patru condiții, și a implicat 240 de subiecți, cîte 60 de subiecți în fiecare din cele patru condiții experimentale.

În *prima condiție experimentală*, experimentatoarea în timp ce formula cererea sa, atinge ușor brațul subiectului timp de o secundă sau două (utilizarea tehnicii atingerii, prima variabilă independentă). În *a doua condiție experimentală*, experimentatoarea declara subiectul liber să accepte sau să refuze cererea, imediat după formularea sa (utilizarea tehnicii „Sînteți liber să...” , a doua variabilă independentă). În *a treia condiție experimentală*, experimentatoarea în timp ce formula cererea sa atinge ușor brațul subiectului, apoi declara subiectul liber să accepte sau să refuze cererea (utilizarea împreună a celor două tehnici). În *condiția de control*, experimentatoarea formula subiectului direct cererea sa.

---

<sup>2</sup>Experimentul 2 verifica efectele obținute în experimentul 1.

## Prezentarea rezultatelor și interpretarea lor

Pentru a verifica ipotezele am utilizat ca metode statistice testul  $\chi^2$  (*Goodness of fit Chi-Square Test*). Am apelat la acest procedeu de prelucrare statistica (semnificația diferenței între frecvențe după criteriul  $\chi^2$ ) fiind vorba de date neparametrice, cu răspunsuri dihotomice.

Rezultatele obținute în aceste două experimente confirmă că în Franța, tehnica Atingere și tehnica „Sînteți liber să...”, luate separat, sunt tehnici de supunere liber consimțită eficace pentru a-i face pe subiecți să accepte o cerință dată de experimentatoare. Subiecții din condiția Atingere acceptă semnificativ mai des cererea experimentatoarei, decît subiecții din condiția de control (rezultatele obținute în experimentul 1: 51.6% dintre subiecți acceptă cererea experimentatoarei în condiția de atingere față de 21.6% în condiția de control,  $\chi^2 = 11.63$ ,  $p < .001$ ; rezultatele obținute în experimentul 2 : 41.6% vs. 20%,  $\chi^2 = 6.6$ ,  $p < .05$ , deci, ipoteza noastră prealabilă HP1 a fost validată în ambele experimente). Aceste rezultate corespund cu ceea ce s-a observat deja în literatura științifică, care arată că atingerea crește probabilitatea acceptării cererii [26 ; 7 ; 23 ; 3 ; 4 ; 16 ; 17] ; în Franța, [9 ; 10 ; 11 ; 12 ; 13]. De asemenea, subiecții declarați liberi în luarea deciziilor au acceptat semnificativ mai des cererea experimentatoarei decît subiecții din condiția de control (rezultatele obținute în experimentul 1 : 40% dintre subiecți au acceptat cererea experimentatoarei în condiția de evocare semantică a libertății față de 21.6% în condiția de control,  $\chi^2 = 4.73$ ,  $p < .05$ ; rezultatele obținute în experimentul 2 : 38.3% vs. 20%,  $\chi^2 = 4.88$ ,  $p < .05$ , deci ipoteza noastră prealabilă HP2 a fost validată în ambele experimente). Și aceste rezultate se încadrează în sensul celor observate în alte cercetări realizate anterior în Franța [14 ; 15].

În ceea ce privește utilizarea celor două tehnici împreună, ipotezele noastre principale, au fost parțial confirmate.

Rezultatele obținute au arătat un coeficient de acceptare a cererii mai mare atunci cînd am utilizat aceste două tehnici de influențare împreună, decît atunci cînd am utilizat doar tehnica „Sînteți liber să...” : în experimentul 1, subiecții influențați tactil și declarați liberi au acceptat semnificativ mai des cererea experimentatoarei decît subiecții declarați liberi (58.3% vs. 40%,  $\chi^2 = 4.03$ ,  $p < .05$ , ceea ce validează ipoteza principală H2). Aceste rezultate nu au putut fi replicate în experimentul 2 (50% vs. 38.3%,  $\chi^2 = 1.65$ , *ns.*), dar o analiză complementară (care ne-a permis să mergem mai profund în explorarea rezultatelor noastre – regrupînd rezultatele obținute în Franța independent de cerere : experimentul 1 și 2), ne-a permis să obținem

o mai mare eficacitate (54.2% vs. 39.2%,  $\chi^2 = 5.42$ ,  $p < .02$ ). Și invers, două tehnici nu sînt mai eficiente decît una singură, atunci cînd ele sînt comparate cu tehnica Atingere : în experimentul 1 și 2 (luate separet, sau împreună în cadrul analizei complementare), subiecții influențați tactil și declarați liberi în alegerea opțiunilor nu au acceptat semnificativ mai des cererea experimentatoarei decît subiecții influențați tactil (rezultatele obținute în experimentul 1: 58.3% vs. 51.6%,  $\chi^2 = 0.54$ , *ns* ; rezultatele obținute în experimentul 2 : 50% vs. 41.6%,  $\chi^2 = 0.84$ , *ns*, ipoteza principală H1 invalidă în ambele experimente), chiar dacă rezultatele se încadrează totuși în acest sens.

#### *Al doilea obiectiv al studiului:*

Cel de-al doilea obiectiv al studiului era de a explora, în una din țările din Europa de Est, eficacitatea tehnicii Atingerii, pe de o parte, și a tehnicii „Sînteți liber să...” pe de altă parte. Noi am presupus că aceste tehnici vor fi la fel de eficiente ca și în culturile unde ele au fost deja studiate.

Cele două experimente realizate în România erau similare experimentelor realizate în Franța. Prin consecință, în experimentul 3 cererea propusă subiecților era aceeași ca în experimentul 1, care consta în oferirea cîtorva monede experimentatoarei pentru a putea lua autobusul. În experimentul 4<sup>3</sup> chestionarul de zece minute propus subiecților era adaptat contextului țării.

#### *Rezultatele obținute în România:*

Rezultatele obținute în experimentul 3 și experimentul 4 au aratat că în România, ca și în Franța, tehnica Atingere este la fel de eficientă. Subiecții din condiția Atingere acceptă semnificativ mai des cererea experimentatoarei decît subiecții din condiția de control (rezultatele obținute în experimentul 3: 35% dintre subiecți acceptă cererea experimentatoarei în condiția de atingere față de 18.3% în condiția de control,  $\chi^2 = 4.26$ ,  $p < .05$  ; rezultatele obținute în experimentul 4 : 43.3% vs. 25%,  $\chi^2 = 4.48$ ,  $p < .05$ , ipoteza noastră HP1 a fost validată în ambele experimente). Deci, obținem și în România un efect clasic al contactului tactil. La fel și în ceea ce privește tehnica „Sînteți liber să...” : subiecții declarați liberi în luarea deciziilor au acceptat semnificativ mai des cererea experimentatoarei decît subiecții din condiția de control (rezultatele obținute în experimentul 3: 38.3%% dintre subiecți au acceptat cererea experimentatoarei în condiția de evocare semantică a libertății față de 18.3% în condiția de control,  $\chi^2 = 5.91$ ,  $p < .02$  ; rezultatele obținute în experimentul 4 : 46.7% vs. 25%,  $\chi^2 = 6.13$ ,  $p < .02$ , ipoteza

---

<sup>3</sup> Experimentul 4 verifică efectele obținute în experimentul 3.

HP2 a fost validată în ambele experimente). Aceste rezultate au fost confirmate chiar și atunci când am regrupat rezultatele obținute în România, independent de cerere (experimentul 3 și 4 luate împreună independent de cerere, cf. analizei complementare : 39.2% vs. 22.5%,  $\chi^2 = 7.82$ ,  $p < .01$ , HP1 validă ; 42.5% vs. 22.5%,  $\chi^2 = 10.94$ ,  $p < .001$ , HP2 validă). Dar utilizarea celor două tehnici de influență împreună, în România, nu sunt mai eficace decât una singură: fie că este vorba de experimentul 3 sau experimentul 4, subiecții influențați tactil și declarați liberi în alegerea opțiunilor nu au acceptat semnificativ mai des cererea experimentatoarei decât subiecții influențați tactil (rezultatele obținute în experimentul 3: 48.3% vs. 35%,  $\chi^2 = 2.19$ , *ns* ; rezultatele obținute în experimentul 4 : 55% vs. 43.3%,  $\chi^2 = 1.63$ , *ns*, ipoteza H1 invalidă în ambele experimente) sau decât subiecții declarați liberi în luarea deciziilor (în experimentul 3: 48.3% vs. 38.3%,  $\chi^2 = 1.22$ , *ns* ; în experimentul 4 : 55% vs. 46.7%,  $\chi^2 = 0.83$ , *ns*, ipoteza H2 invalidă în ambele experimente). Dar când am regrupat rezultatele obținute independent de cerere (experimentul 3 și 4 luate împreună, cf. analizei complementare), s-a observat o mai mare eficacitate în acest sens.

În concluzie, rezultatele obținute în acest studiu arată:

1/ O mai mare eficacitate a tehnicilor Atingere și „Sînteți liber să...”, atunci când ele sînt utilizate împreună decât izolat.

Literatura ne spune că aceste două tehnici (influența tactilului și declararea libertății) nu au fost încă niciodată studiate împreună și separat, în cadrul aceluiași studiu. Pe baza rezultatelor obținute, aceste două tehnici sînt mai eficace luate împreună, comparativ cu utilizarea doar a tehnicii Atingere (în România, experimentele 3 și 4 luate împreună) sau cu utilizarea doar a tehnicii „Sînteți liber să...” (în Franța, experimentul 1, sau încă experimentele 1 și 2 luate împreună cf. analizei complementare)

2/ O eficacitate a tehnicilor Atingere și „Sînteți liber să...” în România.

Dacă în Franța sau în alte țări occidentale existau deja cercetări cu tehnica Atingerii, efectul tactilului nu a fost încă niciodată studiat în România. Pe baza rezultatelor obținute, tehnica Atingerii se adevărește la fel de eficace și în această țară. Rezultatele noastre confirmă deci că eficacitatea tactilului poate să fie extinsă și în alte culturi, decât culturile americane (unde majoritatea cercetărilor asupra influenței tactilului au fost efectuate) sau cele franceze, cum ar fi cultura română.



În ceea ce privește tehnica „Sînteți liber să...”, existau deja cercetări în Franța [14 ; 15], (Franța fiind singura țară unde această tehnică a fost studiată experimental), ceea ce nu putem afirma cu privire la România. Tehnica „Sînteți liber să...” ne-a permis, ca și tehnica Atingere, să obținem efectele care ne-am dorit : rezultatele obținute în România confirmă că eficacitatea tehnicii „Sînteți liber să...” poate să fie extinsă și în alte țări decît în Franța, și în special în una din țările Europei de Est.

### Summary

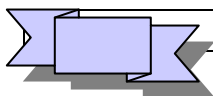
*This research was carried out within the freely consented submission paradigm (Joule & Beauvois, 1998), which goal was the study of a certain number of methods or techniques that favoured the behaviour which had not been spontaneously produced by the person, and at the same time which had given him the feeling of a freely arisen behaviour. There are a great deal of such techniques which study begins with Kurt Lewin's researches (Cialdini, 1984; Girandola, 2003; Gueguen, 2002; Joule & Beauvois, 2002). Within the given research we displayed a great interest to the two of the freely consented submission techniques, i.e. the tactile influence and the „you are free to ... „ technique. The objective of that research is the study of these two influential techniques' effect in the following three countries: France and Romania.*

### Referințe bibliografice:

1. Andersen, P. (1988). Explaining intercultural differences in nonverbal communication. In L.Samovar & E. Porter (Eds.). *Intercultural communication : a reader*, p. 272-281.
2. Bacorn, C. & Dixon, D. (1984). The effects of touch on depressed and vocationally undecided clients. *Journal of Counseling Psychology*, 31, p.488-496.
3. Brockner, J., Pressman, B., Cabitt, J. & Moran, P. (1982). Nonverbal intimacy, sex, and compliance : A field study. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6, p.253-258.
4. Crusco, A. & Wetzel, C. (1984). The midas touch : the effects of interpersonal touch on restaurant tipping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, p. 512-517.
5. Fischer-Lokou, J. & Guéguen, N. (2000). *L'effet d'influence du toucher dans un contexte de négociation*. CNR'IUT 2000 : Recherche & Innovation (p.477-486), Orléans, Presses Universitaires d'Orléans.
6. Goldman, M. (1986). Compliance Employing a Combined Foot-in-the-Door and Door-in-the-Face Procedure. *The Journal of Social Psychology*, 126 (1), p.111-116.
7. Goldman, M. & Fordyce, J. (1983). Prosocial behavior as affected by eye contact, touch, and voice expression. *The Journal of Social Psychology*, 121, p.125-129.
8. Goldman, M., Kiyohara, O. & Pfannensteil, D. (1985). Interpersonal touch, social labeling and the foot-in-the-door effect. *The Journal of Social Psychology*, 152, p.143-147.
9. Guéguen, N. (2001). L'effet d'influence du toucher sur le comportement du consommateur : deux illustrations expérimentales en extérieur. *Direction et Gestion : La Revue des Sciences de Gestion*, 160, p.20-32.

10. Guéguen, N. (2002a). Touch, awareness of touch and compliance to a request. *Perceptual and Motor Skills*, 95, p.355-360.
11. Guéguen, N. (2002b). Kind of touch, gender and compliance to a request : A pilot study. *Studia Psychologica*, 44, p.167-172.
12. Guéguen, N. (2002c). Encouragement non-verbal à participer en cours : l'effet du toucher. *Psychologie & Education*, 51, p.95-107.
13. Guéguen, N. & De Gail, M.-A. (2000). Le toucher : un indicateur implicite du statut et du rôle. *Communication & Organisation : N° Spécial Non-verbal*, Communication, *Organisation*, 18, p.135-145.
14. Guéguen, N. & Pascual, A. (2005). Improving the response rate to a street survey : an evaluation of the « but you are free to accept or to refuse » technique. *The Psychological Record*, 55, p.297-303.
15. Guéguen, N. & Pascual, A. (2000). La technique du «vous-êtes-libre-de... » : induction d'un sentiment de liberté et soumission à une requête ou le paradoxe d'une liberté manipulatrice. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 15, p.45-82.
16. Hornik, J. (1987). The effect of touch and gaze upon compliance and interest of interviewees. *The Journal of Social Psychology*, 127, p.681-683.
17. Hornik, J. (1992). Tactile stimulation and consumer response. *Journal of Consumer Research*, 19, p.449-458.
18. Hornik, J., Zaig, T., Shadmon, D. (1991). Reducing refusals in telephone surveys on sensitive topics. *Journal of advertising research*, p.49-56.
19. Joule, R.- V., Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris, Presses Universitaires de France.
20. Joule, R.-V., Beauvois, J.-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
21. Joule, R. V., Gouilloux, F., Weber, F. (1989). The Lure : A new Compliance Procedure. *The Journal of Social Psychology*, 6, p.741-749.
22. Kiesler, C. & Sakumura, J. (1966). A test of a model of commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, p.349-353.
23. Kleinke, C. (1977). Compliance to request made by gazing and touching experimenters in field settings. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, p.218-223.
24. Merhabian, A. (1981), *Silent messages*, Wadsworth, Belmont.
25. Morris, D. (1973), *Intimate Behavior*, Bantam Books, New York.
26. Nannberg, J. & Hansen, C. (1994). Post-compliance touch : An incentive for task performance. *The Journal of Social Psychology*, 134, p.301-307.
27. Spitz, R., (1946). Hospitalism. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 2, p. 113-117.
28. Whitcher, S. & Fisher, J. (1979). Multidimensional reaction to therapeutic touch in a hospital setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, p.87-96.

Primit 01.12.2010



## Методология развития билингвизма в дошкольном возрасте

*Жанна Раку*, докт. хабил., проф.

На протяжении последних лет усвоение и изучение румынского языка детьми алолингвами выделяется как важная образовательная стратегия в Молдове. Несмотря на это, реальное положение дел показывает, что уровень владения вторым языком не всегда достигает желаемого уровня. Этот факт засвидетельствован родителями, а также воспитателями и педагогами, работающими в дошкольных учреждениях и школах. Вместе с тем, владение румынским языком для детей алолингвов необходимо рассматривать, как важный компонент образования для их последующей социализации. Однако можно отметить недостаточную мотивацию для изучения языка у дошкольников и учеников. Для эффективного усвоения румынского языка двуязычными дошкольниками и алолингвами разработана развивающая программа с учетом выше описанной ситуации. Указанная программа имеет два важных направления:

1. Усвоение основ второго языка и преемственности, полученных речевых и коммуникативных навыков, лингвистических знаний, для дальнейшего обучения в школе.
2. Организация учебно-образовательного процесса воспитания билингвизма, который начинается уже в раннем и дошкольном детстве. Он способствует созданию у двуязычных детей из смешанных коммуникативных сред и алолингвов позитивного отношения к языку официального общения в Молдове, к молдавской культуре и ее носителям. Это означает, что в дошкольном возрасте занятия по усвоению румынского языка являются для ребенка важным контактом с национальной культурой страны, в которой он живет.

При разработке программы было учтено еще одно важное обстоятельство. Предпринятый нами анализ программ изучения румынского языка, показал, что они ориентированы на обучение детей алолингвов в дошкольных учебных заведениях с русским языком обучения. Вместе с тем, отметим, что до сих пор не существует специальной комплексной дополнительной программы для двуязычных детей из СКС (смешанных

коммуникативных сред) и алолингвов, посещающих детские сады с румынским языком обучения, учитывающей психологические аспекты становления билингвизма.

*Теоретическое обоснование программы.* Эффективность усвоения детьми второго языка из СКС обусловлено множеством различных факторов. К ним относятся возраст детей, уровень владения родным языком, уровень умственного и эмоционального развития. Вместе с тем, важно то, каким образом ребенок знакомится с языком и отношением к нему в ближайшем окружении дошкольника, а также в социуме, в целом. Поскольку румынский язык является вторым языком и изучается в рамках тесной «поддержки» со стороны «окружающей коммуникативной среды» ребенка, то он не является для него иностранным языком. В данном контексте важен вопрос, в каком возрасте лучше начинать осваивать и изучать румынский язык.

В продолжение выделим и опишем два варианта билингвизма, существующие в Молдове. Так, первый вариант характерен для детей, воспитывающихся в семьях, где с раннего возраста для общения с ними используются два языка. В указанной ситуации ребенок живет в коммуникативной среде большего или меньшего билингвизма с момента рождения. Многие авторы полагают, что для данного варианта оптимальной стратегией речевого развития является более раннее усвоение ребенком двух языков, при соблюдении определенных правил (Bialystok, 1991, Bialystok&Hakuta, 1994, Diaz&Klinger, 1991, Latham, 1998, Olshtain, 1998).

Второй вариант типичен для детей из монолингвистической среды. Румынский язык для детей алолингвов можно охарактеризовать как второй язык, и он может являться доминантным в том окружении, в котором ребенок пребывает большую часть времени. Это ситуация, когда ребенок алолингв по желанию родителей начинает посещать дошкольное учреждение с румынским языком воспитания. Касательно изучения иностранного языка в иноязычной коммуникативной среде, большинство исследователей считают, что к нему следует приступать в начальной школе (Clark, 2000, Cummis, 1981, Lambert, 1984, McLaughlin, 1978).

В связи с этим, был сделан вывод о том, что необходимо использовать преимущества чувствительного этапа и целесообразно начинать обучение ребенка уже в дошкольном возрасте. Важным аргументом в данном вопросе является факт, что способности ребенка к изучению языков в большой степени зависят от уровня владения первым языком (Olshtain, 1998), поэтому

лучше всего начинать обучение в том возрасте, когда ребенок алолингв уже обладает развитыми навыками устной речи на родном языке. Исходя из этих теоретических предпосылок, начинать обучение детей алолингвов второму языку следует не ранее, чем с пятилетнего возраста. К этому времени речь ребенка на родном языке уже оформлена, он обладает достаточным словарным запасом и использует в речи разнообразные грамматические конструкции, говорит хоть и короткими, но правильными предложениями. Другим аргументом в пользу старшего дошкольного возраста является положение о том, что возраст от 5 до 7 лет самый подходящий для знакомства с языком, т.к. в этот период у детей наблюдается наиболее естественное восприятие языка. Систематическое изучение второго языка нужно начинать, когда ребенок в достаточной мере овладеет родным языком. Создание первоначального "устного фундамента" речи ребенка облегчает обучение его чтению и письму в начальной школе.

Далее проанализируем еще один из важных факторов билингвального развития – контекст усвоения второго языка. Формирование двуязычия старших дошкольников имеет свои особенности, которые опираются на психофизиологическом развитии детей данного возраста. По выводам психологов восприятие, память и внимание у дошкольников носят произвольный характер. В этом возрасте дети не умеют управлять своим восприятием и не могут самостоятельно анализировать тот или иной предмет. Для детской памяти характерна исключительная фотографичность, но при этом дошкольник не заботится о том, чтобы запомнить то, что он воспринимает. Характерной особенностью внимания ребенка является его управляемость внешне привлекательными предметами. Однако внимание ребенка остается сосредоточенным до тех пор, пока он сохраняет интерес к воспринимаемым объектам. Многие основные речевые навыки и умения еще не доступны дошкольникам. Это приводит к тому, что дети не могут «выстраивать» сложные логические цепочки, заменять слова в однотипных фразах, воспринимать фразу как набор лексических единиц и т.д. Подчеркнем, что формирование билингвизма должно строиться с учетом этих особенностей и существенно отличается от обучения в начальной школе.

Развитие двуязычия детей алолингвов в детских садах рекомендуется на этапе старшей и подготовительной групп, т.к. усвоение второго языка может быть включено в реализацию комплексной воспитательной, образовательной и практической целей. Отметим, что существует заинтересованность родителей из двуязычных и моноязычных семей в усвоении и

изучении их детьми второго – румынского языка. Все это свидетельствует о необходимости проведения специальных дополнительных занятий в старшем дошкольном возрасте, в рамках которых можно развивать интерес и мотивацию к усвоению и изучению второго языка.

В результате обучения дети должны понимать несложную в языковом отношении, но доступную по содержанию иноязычную речь и овладеть элементарными навыками ведения разговора. Усвоение детьми второго языка в дошкольном возрасте способствует не только их умственному развитию, но и их морально-эстетическому воспитанию.

На протяжении всего процесса обучения важно сохранять единство форм и видов заданий, при этом в них должна доминировать наглядность и образность, а усваиваемый материал должен восприниматься ребенком не как набор отдельных лексических единиц, а в его единстве и целостности.

Данная программа предназначена для обучения детей 5-7 лет и учитывает особенности их психологического и физического развития. В этом возрасте мышление дошкольника делает «качественный скачок». Он «выходит» за пределы статичного бытия и начинает жить в протяженном во времени мире, что позволяет ему перейти к поиску закономерностей, лежащих в основе устройства мира. Ребенок начинает интересоваться процессами как упорядоченными системами событий. В связи с этим в обучение необходимо включать элементы закономерностей языкового строя второго языка. В данном контексте важно использовать основной принцип наглядности, образности и учить языку исключительно на практике, без применения элементарных теоретических языковых понятий. Основным механизмом обучения должен опираться на принцип подражания “делай, как я”, “говори, как я” и т.д.

Другим важным фактором, влияющим на развитие билингвизма усвоение и изучение языков в дошкольном возрасте, является уровень социального, умственного, эмоционального и физического развития ребенка. С точки зрения умственного развития, дошкольники обычно не готовы к изучению отвлеченных грамматических понятий и правил. В связи с этим специальная программа знакомит детей с грамматикой и синтаксисом не напрямую, а постепенно вводит правильные лингвистические модели, уделяя больше внимания способам их применения. В данном контексте не предполагается объяснение педагогом собственно грамматических правил.

Для разностороннего развития ребенка, важно выбирать темы и тексты, которые представляли бы интерес для него. В том случае, когда содержание учебного материала соответствует повседневному опыту дошкольника, повышается мотивацию изучения языка. Этот факт способствует созданию целостного восприятия румынского языка, используемого как для повседневного общения, так и в качестве своеобразного «моста», связывающего ребенка с миром национальной культуры. В данном контексте подчеркнем, что в программу могут быть включены художественные и учебные тексты по национальной тематике. Например, «Памятник Штефану чел Маре», «Цвета молдавского флага» и т.д. Наряду с этим, программа содержит тексты и рассказы, в которых описываются повседневные проблемы детей, например, поиск ответов на различные вопросы («Что это?»), выявление различий в предметах («Найди различия») и т.д. Указанные истории рассказываются с позиции ребенка, с учетом его места и роли в происходящем событии. Данный подход позволяет обеспечить и представляет ребенку лингвистический инструментарий, который позволяет ему выразить свои чувства.

*Принципы программы.* Главный принцип обучения дошкольника второму языку заключается в том, что ребенок и его интересы, индивидуальные и возрастные особенности должны находиться в центре внимания. В связи с этим учебные материалы для развивающей программы оформляются в виде повествований, сказок и рассказов. Так, с самого раннего возраста ребенок учится понимать окружающий мир через рассказы о своих ощущениях, впечатлениях и поступках (Bruner, 1990). Подчеркнем, что дошкольникам хорошо знаком этот жанр и широкое использование рассказов способствует их уверенности в себе. Кроме того, рассказ служит инструментом детской социализации и приобщения к культуре, а также помогает сделать первые шаги в овладении литературной речью. Учитывая тот факт, что рассказ играет важную роль в жизни ребенка, развивающая программа содержит тематические повествования, рассказы и сказки. В них впечатления, события и поступки описываются с точки зрения ребенка, его психологического и физического, а также социального и культурного мира.

Индивидуальный подход к каждому ребенку предполагает признание того факта, что дети заметно отличаются друг от друга в способности к языкам. У каждого ребенка есть свои сильные и слабые стороны. В данном контексте отметим, что программа содержит задания

разной степени сложности. это позволяет подобрать учебный материал для дошкольников с различными способностями.

В процессе обучения второму языку детей, чей словарный запас весьма ограничен, возникает еще одна проблема: какому языку учить детей – упрощенному, адаптированному или живому? В связи с тем, что развивающая программа ставит своей целью создать прочную основу для общения на румынском языке и для дальнейшего обучения чтению, развития способности нормально "функционировать" в реальной коммуникативной среде, мы полагаем, что необходимо использовать живой аутентичный материал. Необходимо учитывать языковые ограничения, свойственные дошкольникам, и правильно оценивать уровень их умственного развития. Например, для того, чтобы рассказать историю осмысленно и на живом языке, некоторые задания развивающей программы могут использовать слова или более сложные лингвистические конструкции.

Программа предполагает развитие всех лингвистических навыков: понимания устной речи или разговора, понимания прочитанного и т.д. Однако, прежде всего, нужно построить "устный фундамент". Создание определенного словарного запаса и овладение базовыми грамматическими моделями дает ребенку чувство уверенности, позволяет ему излагать свои мысли полными предложениями, а также готовит к обучению чтению и письму в начальной школе. Словарный запас устной речи имеет два источника: разговорный язык и слова, понятия из мира молдавской культуры. Благодаря этому у ребенка с раннего возраста возникает чувство причастности к стране, в которой он живет.

Для эффективного изучения языка важно, чтобы оно происходило в благоприятном коммуникативном контексте. Это особенно актуально для дошкольников, т.к. они, нуждаются в дополнительных наглядных средствах, облегчающих запоминание и усвоение материала. Активное использование иллюстративного материала является одним из главных приемов, облегчающим детям запоминание. Иллюстрации имеют разнообразное дидактическое значение. Например, они помогают передать дополнительную информацию, которую невозможно сообщить вербально в силу ограниченного словарного запаса ребенка. При подборе иллюстраций педагог может обратиться к различным художественным стилям, но при этом материалы должны быть оформлены доступно возрасту ребенка.

Перечислим сопутствующие цели на разных уровнях. Так, *на лингвистическом уровне* происходит ознакомление детей с несложной лексикой, доступной и соответствующей их



уровню развития; введение элементарных языковых конструкций. На *коммуникативном уровне* осуществляется формирование коммуникативных навыков, а на *психологическом уровне* необходимо воспитание и развитие личности посредством приобщения к молдавской культуре с помощью детского фольклора.

*Основными задачами* билингвального развития являются формирование мотивации для усвоения второго языка; понимание речи на втором языке; различение двух языков в устной речи; развитие активной речи на втором языке; развитие сторон речи (фонетики, лексики, грамматики); развитие функций речи (коммуникативной, семантической т.д.); развитие видов речи (устной: диалог и монолог); развитие общения. Наряду с основными задачами существуют и *частные задачи* различного уровня. К ним относятся ознакомление ребенка с основными звуками фонетического строя языка, что способствует дальнейшему развитию его речевого аппарата; формирование умения понимать несложные команды педагога и реагировать на элементарные вопросы; развитие элементарных языковых навыков и умений (умения реагировать на команды педагога, отвечать на несложные вопросы, узнавать доступную лексику); развитие языковой памяти (фотографической, образной, графической, словесной) и творческих способностей; формирование навыков понимания элементарных языковых явлений и умения сопоставлять простые целостные конструкции как блок на родном языке в сравнении со вторым; расширение кругозора детей и их общей культуры; развитие умений и навыков работы в группе по 3–4 человека, умение работать в команде.

В заключение коротко представим *виды и приемы развивающей работы*. Реализация основных положений билингвального развития опирается на использование широкого спектра методов, приемов, форм и средств обучения. Их выбор осуществляется с учетом индивидуальных особенностей детей, их общего культурного развития и т.д. Среди основных приемов можно выделить: имитацию; создание образов: визуальных, музыкальных, пластических и как следствие – доминирование невербальных средств обучения на занятиях (картинок, образов, музыки, танцев и т.д.; использование ролевых игр и загадок; драматизацию мини-спектаклей. Указанные приемы позволяют устранять психологический барьер у детей, повышают самооценку и значимость достижений.

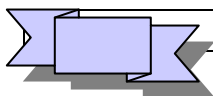
## **Summary**

The article is devoted to the methodology of bilingualism development in preschool age. The theoretical justification of developing program and its main related goals are presented. Multiple techniques can be implemented for effective bilingual development in preschool age.

## **Литература**

1. Bialystok E., Hakuta K. In other words: The science and psychology of second language acquisition. New York: Basic Books, 1994.
2. Bruner J. Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press. Translated into Hebrew by N. Peled-Elhanan, in N. Peled-Elhanan (Ed.) (2000), From speech to story - paths to literacy, vol. 2 (pp. 57-79). Jerusalem: Carmel., 1990.
3. Clark B.A. First and second language acquisition in early childhood. Proceedings of the Lilian Katz Symposium, Nov. 5-7. 2000. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, and Dissemination of Information: 181-188.
4. Diaz R.M. & Klinger C. (1991). Towards an explanatory model of interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (Ed.), Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 167-192

Primit 30.11.2010.



## PSIHOLOGIA FAȚĂ ÎN FAȚĂ CU PROBLEMELE DE VIAȚĂ ALE OMULUI CONTEMPORAN\*

*Ion Negură, conf. univ., dr.*

Psihologia a fost o prezență continuă în Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" pe tot parcursul istoriei sale de la origini și până la ora actuală. Aflarea psihologiei în sânul universității a fost dictată de însăși misiunea ei: formarea de cadre didactice pentru școală. De altfel, denumirea instituției la momentul creării, numele ei de botez a fost, vă amintesc, Institutul Pedagogic Moldovenesc de Stat. Or, când e vorba de pregătirea învățătorilor și educatorilor implicarea psihologiei în acest proces este o necesitate absolută și imposibil de contestat. Prezența psihologiei în universitate a fost, prin urmare, una



impusă de rațiunea de a fi a instituției și nu de un moft al cuiva.

---

\* Discurs rostit în cadrul Conferinței Jubiliare "Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" - 70 ani", 28 octombrie 2010.

Starea de început a psihologiei în universitate consta în a fi o disciplină de predare, (una singura!) la anul întâi și constituia o componentă modestă a catedrei de pedagogie și psihologie. Șefa catedrei era atunci Valentina Iaroșciuc, specialist invitat, absolventă a institutului pedagogic din Odesa. Ea a obținut începuturile psihologiei în universitate. Protagonisti erau 2 profesori în sarcina cărora era pusă exclusiv activitatea didactică. Cercetare psihologică era percepută ca un lux de neimaginat la acea vreme. Deci asta era situația psihologiei în 1940, anul nașterii universității.

Astăzi psihologia universității, pe care o omagiem, se prezintă ca un sistem destul de bine organizat instituțional, în cadrul căruia ea, psihologia, există și funcționează în toate formele și ipostasele posibile:

- psihologia ca obiect de predare și conținut în programele de formare profesională, lucru făcut de către decanat și catedră;
- psihologia ca domeniu de cercetare care se realizează în două laboratoare științifice și într-un centru de cercetare psihologică, dar și la catedră;
- și, în sfârșit, psihologia ca sferă de prestare a serviciilor psihologice către populație. Aici sunt nevoie să fac o remarcă de circumspecție. Serviciile psihologice de ajutorare a persoanelor în dificultate sunt oferite de către psihologii noștri prin practici individuale sau angajări în ONG-uri cu misiuni de sprijin psihologic cum ar fi Neovita, Amicul, La strada, Gavroche etc. Vreau să spun că acest domeniu de activitate a psihologilor nu are un suport instituțional în sensul că nu există un organism în cadrul căruia s-ar desfășura activități de consiliere, consultanță, recuperare și alte lucrări de asistență psihologică. Este elaborat, după câte cunosc, un proiect de creare la facultate a unui Centru de asistență psihologică pe care l-aș dori să se înfăptuiască în timp util astfel ca gaura organizațională sau instituțională care există actualmente la noi în sistemul psihologiei să fie acoperită, iar sistemul să devină unul întreg cu desăvârșire.

Pentru a completa tabloul despre situația psihologiei la ora actuală mai trebuie să adaug că la specialitatea ***Psihologie*** învață 218 studenți la ciclul licență și 88 studenți la ciclul master, iar studiile de doctorat și postdoctorat în psihologie sunt urmate de 40 persoane, 39 la doctorat și 1 la postdoctorat. Formarea psihologilor la toate acestea 3 niveluri, licență, masterat, doctorat, cât și asigurarea componentei psihologice a pregătirii studenților celorlalte facultăți pentru cariera didactică sunt realizate de o echipă de 21 colaboratori titulari, dintre care 2 prof.univ. dr hab, 8 conf univ. dr, 3 dr. lectori

superiori, care au elaborat și predau 35 cursuri pentru ciclul licență și 14 pentru ciclul master, 3 cursuri din modulul psihopedagogic, în total 52 cursuri universitare.

Mă grăbesc să vă mai spun că psihologia noastră dispune de un organ de presă specializat ***Revista de psihologie, psihopedagogie și asistență socială***, unde își găsește reflectare producția științifică a facultății și care asigură circulația informației științifice, că în cadrul universității activează un seminar științific de profil psihologic și un consiliu științific specializat de conferire a gradelor științifice de doctor și doctor habilitat în psihologie.

Precum vedeți între starea de început, starea de start a psihologiei (1940) și starea ei actuală (2010) este o deosebire uriașă, o deosebire ca între cer și pământ, și aceasta afirmație nu e deloc o exagerare. Drumul parcurs de la o psihologie slujită dar de două persoane la o psihologie care se produce într-un sistem de unități de formare și cercetare integru și congruent cu un solid potențial uman este unul lung și anevoios, cu urcușuri și coborâșuri, cu avansări nu întotdeauna prudente, dar și cantonări de durată. Din considerente de economie de timp, voi expune, telegrafic și punctat, doar câteva evenimente care au marcat psihologia din spațiul nostru și istoria ei.

Primul eveniment, care merită să fie menționat aici, s-a produs în anii 50. El a însemnat obținerea doctoratului în psihologie de către C. M. Vnorovscaia, Z.I. Grișanova și L. G. Jabițaia, cadre promovate local.

În anii 70 psihologia se mai pricopsește cu două discipline *Psihologia vârstelor* și *Psihologia pedagogică* reunite într-un singur obiect de studiu, oricum, în consecință, aria de conținut și influență a psihologiei a crescut considerabil.

La începutul anilor 80 în viața social-politică a URSS, parte a cărei era R. Moldova, a început să se conștientizeze rolul imens pe care-l joacă factorul uman în dezvoltarea economică, socială și culturală a societății și s-au făcut atunci tentative destul de energice și hotărâte în reabilitarea omului și a condiției lui. În acel val al mișcării de renovare a vieții sociale legate de „perestroika” lui Gorbaciov psihologia ca principala știință despre om a început să se dezvolte foarte dinamic. I-a sporit mult capacitatea de intervenție în viața practică întru a o schimba și a o îmbunătăți. Drept urmare a creșterii importanței și prestigiului psihologiei ea a izbutit să se separe de pedagogie și să se constituie în catedre specializate, lucru care s-a întâmplat la noi în anul 1986. Primul ei șef a fost dr Valentina Vlas.

Dar evenimentul cel mai de seamă s-a întâmplat în anul 1992 când a fost creată Facultatea de psihologie în baza facultății deja existente de defectologie, ctitorită de prof. Igor Racu. Tot atunci a mai fost înființată încă o catedră de psihologie cu misiune specială de formare a competențelor practice la studenții psihologi. E vorba despre catedra de psihologie aplicată pe care a organizat-o și a condus-o ani buni dna Otilia Stamatina.

Iată-ne astfel ajunși la ziua de azi în care, precum am spus, psihologia din universitatea noastră funcționează și se dezvoltă în cadrul unui sistem relativ complet și coerent.

Din acest moment putem aborda subiectul enunțat în programa conferinței, ***Psihologia față în față cu problemele de viață ale omului contemporan.***

Voi stăruie asupra a câtorva întrebări relevante temei. Acestea întrebări sunt:

Care sunt problemele de ordin psihologic cu care se confruntă populația Republicii Moldova la etapa contemporană?

Ce probleme psihologia le-a identificat și le-a luat în vizor întru a le da dezlegare?

Și, în sfârșit, ce mai are de făcut psihologia ca reacția ei la nevoile oamenilor să fie promptă și eficientă?

Pentru a da răspunsuri pertinente la întrebările enunțate eu am utilizat următoarele metode și tehnici de culegere a datelor:

Interviu cu psihologii de la universitatea noastră și din alte centre de formare și cercetare în domeniul psihologiei (USM, ULIM, Universitatea Slavonă), cu psihologii practicieni din ONG-uri cu misiuni de asistență psihologică.

Analiza istoriilor de viață.

Examinarea întrebărilor pe care le pun oamenii psihologilor la rubrica *Întrebări și răspunsuri* din revistele de specialitate, în forum-urile psihologice, în cadrul consultațiilor psihologice on-line.

Am mai folosit materiale pe care le-am cules în timpul unei vizite recente în satul meu de baștină unde m-am întreținut cu sătenii la un stat de vorbă de felul ”Ce mai faceți, domnilor țărani?”

În rezultat am obținut o listă de peste 50 de probleme psihologice identificate de psihologi sau mărturisite de oameni. Procesând datele în baza criteriilor de semnificație și generalizare și unind în clustere problemele înrudite sau derivate am format o selecție de 15 itemi (probleme).

Iată aceste probleme:

1. Comportamente autodistructive, adictive (alcool, droguri, jocuri de calculator, ”internetomania” ...)
2. Comportamentele dezadaptative (agresivitate, conflictualitate, intoleranță ...)
3. Demolarea, perturbarea sistemului de valori; valori false și ierarhii strâmbe
4. Dezvoltarea spirituală a personalității în condițiile actuale
5. Dificultăți relaționale sau de comunicare (în organizații, în cuplu, în familie...)
6. Difuzia responsabilității sociale, indiferența socială
7. Identități confuze, difuze, false; crize identitare
8. Insuficiență de cultură psihologică
9. Manipularea, rezistența la manipulare
10. Migrația de muncă (exodul), efectele ei psihologice asupra adulților, asupra copiilor
11. Rezistența la schimbare, mod de gândire învechit, nedorința de a re-gândi și răz-gândi
12. Sănătate: depresia, anxietatea, stresul, crizele existențiale
13. Sărăcia, efectele ei psihologice: disperare, frustrare, neajutorarea învățată, neajutorarea simulată, degradare psihomorală
14. Traficul de ființe umane, efectele ei psihologice
15. Violența, în special, cea domestică, efectele ei psihologice

Marea majoritatea a acestor probleme sunt cauzate de timpul în care trăim, de tranziția în care am cantonat și căreia nu i se mai vede capătul, sunt probleme specifice anume pentru acest timp pentru că el le-a născut.

Cum a reacționat psihologia la problemele oamenilor și ce probleme ea le-a identificat și le-a luat în vizor întru a le da dezlegare?

O știință adevărată la nevoie se cunoaște, ca să parafrazez cunoscutul proverb. Psihologia, în anumite momente, a reacționat destul de prompt. Cel mai elocvent exemplu este modul în care au fost detectate și puse pe șantier problemele legate de plecarea în masă a moldovenilor la muncă în străinătate. Statistica, deși cunoscută, oricum este înfiorătoare: un milion de moldoveni și-au părăsit țara, casele și

copiii. 50 000 de copii ca urmare a exodului „parcă au părinți, da parcă nu”. O situație pe cât de confuză, pe atât de stupidă. Psihologii au intuit că ceva ar putea să se întâmple cu acești copii în plan psihologic și au procedat la studierea fenomenului. Au început timid, cu cercetări pentru teze de licență și master, despre efectele psihologice ale abandonului parental ca apoi să dezvolte studii științifice consistente, finalizate cu teze de doctorat și monografii. Ideea pe care o degajau acelea studii era că personalitatea copiilor abandonați se fragilizează. Deci, fragilizarea personalității, împușinarea ei este plata achitată pentru cei 500, 800 sau 1000 de euro câștigați lunar. Plata e prea mare și psihologii au început să bată clopotele, să le spună oamenilor că voi plecați evocând motivul că faceți aceasta de dragul copiilor, dar uite ce se întâmplă în realitate, jertfa adusă pe altarul vițelului de aur e prea mare, e disproporționat de mare. Oricum, процесс пошел, vorba lui Gorbaciov, moldovenii continuau să plece, iar copii să rămână și atunci a apărut necesitatea de a dezvolta problema, de a o reformula în alți termeni și în alte condiții și anume: ce se poate face ca efectul nociv al abandonului parental să fie neutralizat sau diminuat, pentru că moldovenii pleacă și vor pleca. În consecință, au apărut programe de training-uri de redresare psihologică și dezvoltare personală a copiilor abandonați, probate, instrumentate, numai bune de transpus în scenarii de activități. Și această lucrare a psihologiei a fost bună.

O altă emanație a timpului nostru este fenomenul abuzului copiilor de către părinți și de către alte persoane de la care ”nu te aștepți”. Este destul să amintesc aici mult mediatul caz, și de dată recentă, al fetiței de 2 ani din Dușmani Glodeni, violată de un de un bărbat al casei. Este un caz strigător la cer. O minte sănătoasă, o minte normală refuză să înțeleagă acest lucru. O minte normală, dar nu mintea unui psiholog, care s-a apucat să iscodească această năstrușnică realitate și să inventeze strategii de prevenire a acestui odios fenomen și de rehabilitare a victimelor, de a le reîntoarce măsura de omenesc pierdută în condiții atât de brutale. Și acest lucru psihologii noștri îl fac la centrul Amicul despre care massmedia de la noi a vorbit zilele acestea mult și elogios.

Încă un exemplu că psihologia e o știință angajată, responsabilă de ceea ce se întâmplă în societate. Este general cunoscut cât rău aduce relațiilor interumane intoleranța, cât de mult ostilizează și încarcă negativ atmosfera în care prietenii se desfac, iar legăturile de rudenie se compromit. Pentru că nu am învățat o lecție extrem de simplă a adevăratei democrații: fiecare are dreptul la propria opinie și că acest drept este inalienabil, și că atunci când acest drept ți se încalcă suferi și de aceea ”ce ție nu-ți place altuia nu-i face”. Cultura psihologică dispune azi, prin efortul psihologilor noștri, de instrumente și programe de cultivare a toleranței ca mod de viață cu adevărat democratică.



Mai sunt de spus și altele, dar să vedem *Ce nu i-a reușit psihologiei să facă și Ce i-a mai rămas să facă*.

Voi începe referindu-mă la un reportaj de la radioul pe care-l ascult eu despre urgiile inundațiilor de astă vară de la Cotul Morii în cadrul căreia am auzit următoarele cuvinte: ”Da unde sunt psihologii?” A fost un reproș evident și direct adresat științei noastre că nu a vrut sau nu s-a priceput, mai degrabă nu s-a priceput, să se implice în acea situație extremală și să-i facă pe oameni să-și recapete calmul, cugetul, să-i facă să înțeleagă exact ceea ce s-a întâmplat cu ei și să-i mobilizeze la acțiuni reparatorii. Iată această întâmplare ar trebui să servească drept imbold de a scrie în carnetul de sarcini privind dezvoltarea profesională a psihologilor activități de formare la ei a competențelor de a acorda ajutor eficient persoanelor sinistrate în caz de cataclisme, catastrofe și alte nenorociri care se mai abat asupra oamenilor.

O altă problemă rămasă fără acoperire, dar care ”urlă”, vorba unui psiholog francez, este *Cum să rezști la manipulare*. Manipularea a devenit în condițiile actuale o practică de influență socială extrem de răspândită și extrem de sofisticată și cu puteri uriașe. Fiecare dintre noi este obiect de manipulare și fiecare dintre noi știe acest lucru. E de ajuns să deschizi radioul, sau televizorul, sau să te uiți peste un ziar și îndată devii potențial obiect de manipulare. Ceea ce nu prea știe fiecare este *Cum să descoperi momentul când ești manipulat (și nu doar informat)* și *Cum să te protejezi de manipulator* și să te pui la adăpost ca să nu devii o unealtă de satisfacere a unui interes străin ție și, posibil chiar, în detrimentul propriei persoane, căci aceasta ar însemna termenul „a manipula”. Țăranii au cuvântul lor pentru această noțiune și cuvântul este ”a prosti”. Pentru ca omul să fie liber el trebuie să știe a dezvolta pe manipulator și a da replica cuvenită. Cum să facă așa ceva trebuie învățat, trebuie de elaborat programe de dezvoltare personală în sensul creșterii imunității la manipulare. Iată încă un obiectiv pentru carnetul de sarcini privind dezvoltarea psihologiei în universitatea noastră.

Doar o vorbă să mai spun ca să evoc o scenă dintr-un film genial al lui Tengiz Abuladze Pocăire (Покаяние), film din epoca perestroică și care a făcut perestroica. Scena e următoare.

O femeie îmbrăcată deosebit, se vede că e o străină, întreabă un localnic dacă strada pe care ea a pășit duce la mănăstire.

- Nu, această stradă nu duce la nici o mănăstire, răspunde localnicul.

- Dacă această stradă nu duce la nici o mănăstire atunci la ce bun să existe ea, puse capăt vorbeii femeia.

Dacă o lucrare a psihologiei nu vizează spiritul și spiritualitate din om atunci această lucrare a ei este compromisă ca fiind una fără sens. Căci spiritualitatea e coloana vertebrală a personalității, e structura psihologică unde își dau întâlnire inteligența și credința și unde ele dimpreună lucrează ca omul să rămână om chiar și în condiții când aceasta e imposibil Victor Francl ne-a dovedit-o prin propria sa experiență tragică trăită în lagărul de exterminare de la Dahau și pe care el o descrie în cunoscuta sa carte *Omul în căutarea sensului*. Spiritualitatea e calitatea definitorie a omului, e ceea ce Tolstoi numea ”Dumnezeul din mine”. Iai omului această calitate și el se transformă într-o ființă bizară și confuză. Bărbatul care a violat fetița de doi anișori, cei doi feciori dintr-un sat din codru care și-au aruncat mama pe scările guvernului ca el să se ocupe de ea, acea moldoveancă cu diplome universitare dintr-o istorie de viață care îngrijea de un moșneag italian și de scumpul lui fund, ospătându-se din cratița în care scuipau nepoții acelu moșneag spre a se amuza - iată mostre de indivizi umani cu spiritul amputat.

Termin, spunând că-mi doresc ca psihologia noastră să reziste unui examen pe criterii de centrare a ei pe spiritualitate ca structură cu cea mai mare responsabilitate de măsura de omenesc din om și de racordare a lucrărilor ei la această structură.

### **Summary**

Topics covered in this allocution were: history of the emergence and development of psychology in the university, its current status, sensitivity to the psychological life problems of the people, promptitude and effectiveness of its assistance in solving these problems, the immediate tasks must assume to go forward.

Primit 30.11.2010.

## Conferința științifică internațională jubiliară

### „Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății.”

Pe 5 noiembrie 2010 Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială și-a sărbătorit cea de a 40-a aniversare. Cu acest prilej în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” a fost organizată conferința științifică internațională: Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății. La conferința jubiliară au fost prezenți prorectori, decani, șefi de catedră, profesori, studenți, masteranzi, doctoranzi, absolvenți din diferiți ani ai facultății, directori de instituții preșcolare și preuniversitare.



Conferința a inițiat cu un cuvânt de salut din partea Prim Prorectorului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, dr., conf. univ. Nicolae Andronati și Prorectorului pentru activitate științifică, relații internaționale și integrare europeană, dr. hab., prof. univ. Igor Racu, care au ținut să-i felicite pe toți cei prezenți cu frumoasă aniversare a facultății, amintindu-și de pașii pe care i-a făcut aceasta de la început până în prezent, menționând experiențele, realizările și împlinirile facultății.



La deschiderea oficială a conferinței au mai participat cu comunicări: Valentina Buliga, specialist în administrare publică, Ministrul muncii, protecției sociale și familiei: *Necesitatea formării continue a competențelor profesionale în asistența socială*; Klaus Peter Feller, dr. în psihologie, dr. h. c.: *Specificul structurii serviciului psihologic în Germania la etapa actuală*; Cornelia Bodorin, dr., conf. univ.: *Catedra de Psihopedagogie Specială între tradiție și inovație*; Losfi Elena, dr., conf. univ.: *Situația actuală a psihologiei în contextul transformărilor din Republica Moldova* și Maria Vîrlan, dr., conf. univ.: *Perspective curriculare în pregătirea asistenților sociali*.

În cadrul conferinței au lucrat 3 ateliere:

- 1. Psihologia azi. Realități și perspective**
- 2. Psihopedagogia specială în căutarea unei noi identități**
- 3. Asistența socială și societatea după două decenii de transformări.**

La atelierul *Psihologia azi. Realități și perspective* cu un discurs științific coerent și captivant s-au adresat Octavian Onici, dr., conf. univ.: *Psihosociologia corupției*; Florin

Botoșineanu, dr. conf. univ.: *Reprezentarea socială a persoanelor cu handicap*. Celelalte comunicări au fost prezentate conform tehnici „3-2-1”: 3 – termeni cheie, 2 – ideii de bază și 1 – idee de perspectivă. În acest context originale și deosebite au fost comunicările științifice expuse de Petru Jelescu, dr. hab., prof. univ.: *Impactul teoriei conduitei a lui Pierre Janet asupra elaborării și aplicării teoriei dezvoltării funcțiilor psihice superioare a lui Lev Vîgotski*; Igor Racu, dr. hab., prof. univ.: *Situația socială de dezvoltare și formarea personalității*; Otilia Stamatina, dr., conf. univ.: *Dezvoltarea relațiilor de prietenie a preadolescenților din familii temporar dezintegrate*; Angela Verdeș, dr., Marina Tabora, studentă: *Aspecte psihologice ale dependenței de calculator și internet la copii*; Tatiana Baciuc, dr., conf. univ., Ludmila Ciobanu, studentă: *Mecanisme de apărare și strategii de coping la studenți etc.* Discuția a fost moderată de șefa catedrei Psihologie – Elena Loșii, conf.univ., dr.



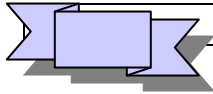
Moderatorul atelierului de lucru la „Psihopedagogia Specială în căutarea unei noi identități” a fost șefa catedrei de Psihopedagogie specială Cornelia Bodorin, dr., conf. univ., care a abordat tema integrării persoanelor cu nevoi speciale. Au fost audiate comunicări cu genericul dat. Menționăm următorii participanți, care au expus mesajele într-o formă deosebit de atractivă și cu o importanță primordială: Elena Stempovschi, dr. : *Asistența complexă psihopedagogică și metodic-socială a copilului cu dizabilități multiple*; Aurelia Racu, dr.hab., conf.univ.: *Considerații asupra*

*funcționării instituțiilor de învățământ special din arealul românesc: România și R. Moldova la etapa actuală; Anatol Danii, dr., conf.univ.: Incluziunea profesională a tinerilor cu dizabilități; Domnica Gînu, dr., conf.univ.: Adaptarea copilului cu cerințe educaționale în procesul de reintegrare școlară. S-au implicat persoane cu viziuni practice, care au împărtășit experiența lor cu tot publicul atelierului de lucru: Plânghei A., directorul liceului cu profil tehnologic pentru copii cu vederi slabe, Ababii O., director al centrului de pedagogie curativă, Melnic P., director al școlii-internat nr. 5; Melenteanu L, șefa gr. speciale pentru copii surzi, Gherman M., director al școlii auxiliare nr. 6.*

Participanții la atelierul III au abordat problema „*Asistența Socială și societatea după două direcții de transformări*”, avînd-o în calitate de moderator pe șefa Catedrei de asistență socială Maria Vîrlan, conf.univ., dr. Rapoartele vorbitorilor au înglobat atât analiza literaturii existente la teme, dar și rezultatele studiilor empirice orientate în acest sens. Rapoartele *Strategii asistențiale privind persoanele fără adăpost*, autori Maria Vîrlan, conf.univ., dr. în psihologie, Maria Dița, doctorandă; *Adaptarea socială a cuplului marital la rolul de părinte a copilului cu dizabilități*, autor Emilia Lapoșina, dr, conf. univ.; *Integrarea socială a preșcolarilor cu cecitate proveniți din familii vulnerabile*, autor Olesea Frunze; *Dimensiuni și măsuri comunitare de prevenire a delincvenței juvenile în Republica Moldova*, autor Tatiana Focșa au elucidat cele mai vulnerabile categorii de persoane. Autorii au remarcat atât posibilități de prevenire a acestor fenomene sociale negative, cât și procedee de intervenție recuperativă individualizată, și la nivel macrosocial. În rapoartele *Costurile migrației în contextul politicilor sociale*, autor Ecaterina Zubenschi, dr. conf. univ., *Originea singurătății ca dezadaptare psiho-socială*, autor Victoria Plămădeală, *Pledoarie pentru o predare a asistenței sociale în baza principiului interacțiunii*, autor Petru Negură o atenție deosebită s-a acordat pregătirii profesionale a viitorilor asistenți sociali în scopul soluționării eficiente a acestor probleme de maximă actualitate din țara noastră. Toate rapoartele au pus în evidență probleme sociale destul de actuale, care merită atenție deosebită.

*Prezentare de **Carolina Perjan**, conf. univ., dr., decanul Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială*

Primit 30.11.2010



## Situația actuală a psihologiei în contextul transformărilor din Republica Moldova

*Elena Losîi*, conf. univ., dr. în psihologie, șef Catedra de psihologie

Psihologia este acțiune, nu gândire despre sine.

Continuăm să ne formăm personalitatea toată viața.

Albert Camus

Toamna aceasta Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială împlinește 40 de ani de la fondare. 40 ani...La această vîrstă omul suportă o stare de criză, o cotitură în dezvoltare, din cauza că imaginile de viață formate în anii precedenți nu-l mai satisfac. Analizând calea parcursă, realizările și căderile sale, omul descoperă că necătînd la bunăstarea exterioară actuală a vieții, personalitatea lui este imperfectă, mult timp și putere au fost pierdute în zadar, puțin a făcut în comparație cu ce ar fi putut face etc. Cu alte cuvinte, are loc reevaluarea valorilor și reevaluarea critică a „Eu-lui” său. Exact așa se întîmplă cu PSIHOLOGIA, care se află în fața aceleiași dileme – căutare, autodeterminare în noile condiții ale vieții, în corespundere cu posibilitățile reale. Procesul de autodeterminare în mare măsură este influențat de evenimentele care au avut loc pînă acum, or, după cum menționa E. Erikson, alegerea pe care o face individul la o anumită etapă de vîrstă este determinată de acele alegeri pe care le-a făcut în perioadele anterioare.

Deci, care au fost aceste alegeri:

- în 1986 Psihologia s-a separat de pedagogie și și-a făcut catedră proprie. La momentul nașterii ei se numea **Catedra de psihologie și arta comunicării** (șef catedră dr. Valentina Vlas). Ea a condus catedra pînă în 1992;
- din 1992 pînă în 1994 – **Catedra Psihologie Generală** (șef catedră dr. Aurelia Pospai);
- în 1993 este înființată încă o catedră de psihologie – **Catedra de Psihologie Aplicată** (șef catedră, conf. univ., dr. Otilia Stamatina);
- din 1994 șeful catedrei **Psihologie Generală** este conf. univ., dr. Ion Negură;
- din 2007 pînă în 2009 în cadrul facultății au activat 2 catedre de psihologie: **Catedra de Psihologie generală și Psihopedagogie specială** (șef catedră conf. univ., dr. Ion Negură) și catedra de **Psihologie aplicată și Asistență socială** (șef catedră conf. univ., dr. Otilia Stamatina)
- din 2009 catedra de **Psihologie** întrunește toți specialiștii psihologi ai universității.

Un eveniment semnificativ în constituirea și înrădăcinarea Psihologiei în R. Moldova a fost crearea în 1990 a **serviciului psihologic școlar** în cadrul sistemului învățămîntului public prin instituirea

funcției de psiholog școlar, *obiectivul principal* al căruia a fost și este de a contribui maximal la dezvoltarea armonioasă psihică și socială a generației în creștere. Pentru a atinge acest obiectiv, psihologul școlar acționează în următoarele direcții: psihoprofilaxie, psihodiagnoză, activitate corectivă și consultativă. Conform datelor DGETS, în Municipiul Chișinău, la moment activează 135 de psihologi.

Pe parcursul întregii perioade facultatea a produs specialiști de calitate care au reușit să obțină performanțe în activitatea lor profesională. Meritul acestor rezultate aparține celor ce au avut pregătirea necesară în domeniu plus elan tineresc și dorință enormă de a contribui la prosperitatea psihologiei ca știință, ca domeniu de cercetare și ca sferă de prestare a serviciilor populației Republicii Moldova. Vreau să aduc mulțumiri și profundă recunoștință dlui prof. univ., dr. hab. Igor Racu, conf. univ., dr. Otilia Stamatina, conf. univ., dr. Ion Negură, conf. univ., dr. Zoia Grișanova. În mare parte majoritatea profesorilor din cadrul catedrei sunt rezultatul creației lor profesionale.

Resursele Catedrei de psihologie la moment constituie 30 persoane dintre care 21 - personalul didactic de bază, 9 - personalul didactic angajat prin cumul și plata cu ora și 2 unități personalul tehnic (șef cabinet, laborant): 3 dr. hab.; 10 conf. univ. dr.; 3 lectori superiori, dr.; 5 lectori superiori, fără grad științific; 9 lectori.

*Catedra de Psihologie realizează următoarele misiuni:*

1) *asigurarea formării fundamentale a studenților de la Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială.* La moment la Psihologie își fac studiile 204 de studenți la ciclul licențial. Se predau 35 de cursuri pentru ciclul I. Din 2008 pregătim studenți la o nouă specialitate: Psihopedagogie. Specialistul psihopedagog este preocupat de activitatea educațională, implicându-se în vederea soluționării problemelor legate de adaptarea și integrarea școlară, instruirea psihologică a pedagogilor și părinților, colaborarea dintre structurile preocupate de formarea personalității.

2) *asigurarea formării psihopedagogice a studenților de la facultățile de filologie, limbi străine, istorie, informatică, arte care pregătesc cadre didactice pentru școlile republicii.* În cadrul modulului psihopedagogic Catedra asigură formarea la viitorii pedagogi a cunoștințelor și competențelor psihologice necesare îndeplinirii cu succes a misiunii de învățător.

3) *asigurarea pregătirii studenților din ciclul doi de studii la specialitatea Psihodiagnostic și intervenții psihologice în diferite tipuri de organizații.* Actualmente își fac studiile la ciclul II - 82 masteranzi. Au fost elaborate și se predau 14 cursuri pentru ciclul II. În formarea profesională a masteranzilor, la specializarea respectivă, o atenție deosebită se acordă pregătirii practice, care se desfășoară în diferite



tipuri de organizații: bănci, agenții de publicitate, policlinici, spitale, penitenciare, armată, echipe sportive, centre comerciale, școli, etc.

4) *asigurarea pregătirii doctoranzilor de la specialitatea 19.00.07 – Psihologie pedagogică, psihologia dezvoltării, psihologia personalității*. Catedra pregătește 40 doctoranzi. În cadrul facultății funcționează Seminarul Științific de Profil și Consiliul Științific Specializat DH.33-19.00.07 pentru examinarea tezelor de doctor și doctor habilitat în psihologie

5) *asigurarea formării inițiale și continue a cadrelor de psihologi pentru școlile din Republica Moldova*. Catedra asigură pregătirea psihopedagogilor și psihologilor practici – a specialiștilor de performanță apti să facă față multiplelor probleme psihologice concrete specifice etapei contemporane, contribuind astfel la dezvoltarea societății.

Specialistul psiholog este preocupat de valorizarea individului și a capacităților lui, de găsirea unor căi eficiente de dezvoltare a personalității în devenire, în baza cunoașterii particularităților formării și dezvoltării personalității la diferite etape de vârstă. O altă prioritate a psihologului se rezumă la crearea de oportunități pentru autorealizarea fiecărui individ, crearea condițiilor necesare pentru schimbarea calitativă a mentalității societății, dar și a individului în parte. La momentul actual societatea țării noastre este marcată de un șir de probleme, iar Psihologia evoluează în pas cu aceste probleme și ea se poziționează nu doar ca obiect de predare, ci și ca domeniu de cercetare și drept dovadă sunt acele 2 laboratoare științifice care funcționează în cadrul catedrei:

1. „Bazele teoretice și aplicative ale proiectării și implementării conținuturilor formării psihologilor la ciclul licențial al învățământului superior” – șef laborator Negură Ion;
2. „Fundamente teoretico-aplicative a formării resurselor umane în domeniul asistenței psihopedagogice a familiei temporar dezintegrate” – șef laborator Stamatina Otilia.

*Care sunt realizările Psihologiei?* Pe parcursul acestor 40 de ani Psihologia a reușit foarte multe și anume:

- *Schimbarea atitudinii față de Psihologie și față de psiholog în parte*. A crescut considerabil cultura psihologică la noi în țară. Mai des oamenii apelează la serviciile psihologului. Se resimte chiar o activizare a populației în acest sens: pentru mulți dintre ei este firesc să vină la consiliere psihologică;
- *Implicarea activă a psihologilor în sensibilizarea opiniei publice* (a devenit o obișnuință ca la emisiunile televizate și radio să vină cu comentarii, explicații, informații și psihologi );
- *Sporirea numărului mare de ONG-uri în care activează psihologi profesioniști*: Neovita, Amicul, La strada, GenderDoc, Casa Mărioarei, Gavroche, Shelter etc.;

- *Creșterea valorii psihologului în sistemul juridic.* Opinia psihologului nu este reglementată de lege, dar este percepută ca o dovadă pentru instanța judecătorească;
- *Solicitarea psihologilor de către managerii din diferite organizații care angajează psihologi practici în instituțiile sale (policlinici și spitale, bănci comerciale, companii de telecomunicații etc.) sau cer echipe de psihologi pentru intervenție;*

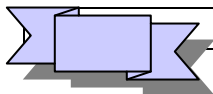
Ce mai poate face Psihologia?

- **Asociație unică a psihologilor din R. Moldova**, care ar promova standarde ridicate de competență și de etică profesională, organizarea de manifestări științifice și profesionale, promovarea cercetării științifice fundamentale și aplicative, stimularea schimburilor și contactelor științifice interne și internaționale, care ar rezolva problema validării și aplicării testelor (Așa cum există de exemplu, Asociația Psihologilor din România). Acest fapt ar spori și ar reglementa colaborarea dintre diferite instituții: catedre de Psihologie de la alte universități, instituții statale, diverse centre etc.;
- **Reglementare legislativă** privind exercitarea profesiei de psiholog cu drept de libera practica (Așa cum de exemplu există Legea nr. 213 din 06.01.2004 din România) În actele legislative să fie menționat cine poate deveni și exercita profesia de psiholog;
- **Promovarea psihologiei de calitate și în mediul rural;**
- **Pregătirea și implicarea psihologilor practicieni în proiecte sociale:** asistența psihologică a persoanelor ce au suferit în urma calamităților naturale, actelor de terorism etc.;
- **Crearea Centrului de asistență psihologică a populației pe lângă Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială;**
- **Perfecționarea atât a psihologilor, cât și a profesorilor de la facultate.** Profilaxia și atenuarea deformării profesionale și arderii profesionale;
- **Mobilitatea profesorilor și studenților.**

### Summary

The given article explains the main achievements of psychology in general and of psychology from Psychology and Special Education Faculty and the basic missions of Psychology Department in the context of socio-economic transformations in Republic of Moldova. Psychology faces the same dilemma – the search and self-determination in new life condition according to real possibilities. Actual problems facing psychology are listed and future perspectives are specified and assigned.

Primit 30.11.2010



## RELAȚIA DINTRE SPECIFICUL HABITATULUI

### ȘI STAREA PSIHOMORALĂ A PERSOANELOR DE VÂRSTA A TREIA

*Criveți Didona*, doctorandă, România

**Noțiuni despre habitat.** Habitatul este un teritoriu sau spațiu de viață intim, configurat îndeosebi de condițiile fizico-topografice în care trăiește omul și care influențează calitatea adaptării sale. El corespunde unor necesități bio-psiho-sociale cum ar fi: protecție fizică, securizare și independență afectivă, echilibrul funcțional intra- și interpsihic. Noțiunea de habitat nu este complet superpozabilă noțiunilor de ambianță și de mediu și se referă prioritar la ideea de teritorialitate.

Teritoriul unei familii este exprimat prin casă, curte, mașină, posesiuni materiale și membrii familiei. Sistemul social are ca proprietate teritoriul său, persoane, ca și obiecte. Natura proprietății poate varia, de la un vag sens de apartenență la un mod particular de posesivitate.

Interacțiunea familială care are loc în spațiile personale sau intime este mai intensă decât cea care are loc în spațiile publice sau sociale.

Fiecare familie are o centralitate a locului și a scopului ce asigură identitate, securitate și legături. Centralitatea locului se referă la locația fizică și geografică a familiilor, în mod particular a familiilor care trăiesc în același loc pentru mai multe generații. Există un loc din care oamenii sunt originari și spre care se întorc de câte ori este nevoie.

Centralitatea scopului se referă la rațiunea de a fi pe care o are fiecare. Fiecare familie are o temă la care fiecare membru se raportează în sensul rațiunii de a fi.

Centralitatea locației dă familiei un sens de apartenență în timp și spațiu, influențează relațiile membrilor extinși ai familiei cu alții și cu cei din jurul lor și ajută la conturarea scopului familiei.

Sensul locului sau al centralității poate fi găsit și într-o persoană; multe familii au o persoană - mamă, bunic, mătușă - care servește funcția de a ține familia strânsă, unită.

Centralitatea locului, ca și cea a scopului, este transmisă din generație în generație. Fiecare familie are o temă în jurul căreia familia este organizată: de exemplu, împlinirea educațională, succesul personal, dezvoltarea artistică.

**Viața în casă și familie.** Aproape toți vârstnicii trăiesc în case independente care devin propriul cămin, majoritatea cu partenerul de viață sau cu rude.

Pentru orice persoană, locuința deține o amprentă personală a vieții petrecute în ea, depășește statutul de loc și se umple de amintiri, evenimente, valențe și semnificații. În această transformare sunt incluse elemente fizice, de design, psihologice, de amprentare și personalizare (fenomene ce sunt prezente încă din prima zi în care ne mutăm într-un loc nou) și sociale - locuința devine un centru de întreținere a relațiilor sociale și de “divizare” a acestora prin întâlniri, media (Vander Zanden, 1993).

Vârstnicii sunt puțin predispuși la schimbare în general, și mai ales pentru cei care locuiesc în aceeași casă de mulți ani, locuința devine parte din propria persoană.

Căminul este o parte din identitate de care cu greu ne putem detașa. Găsim persoanele în vârstă în apartamente mobilate acum zece, douăzeci de ani, poate cu mobilă și mai veche. Acest lucru poate fi explicat și prin lipsa mijloacelor materiale care nu permit reactualizarea locuinței și prin dezinteresul față de o reamenajare ce poate părea la această vârstă inutilă, dar și printr-o “înrădăcinare, ancorare” în trecutul acestei locuințe. Cred că în România toți acești factori pot apărea și determina aspectul locuințelor vârstnicilor.

Este mult mai greu la o vârstă așa de înaintată să te desparți de amintirile trecutului poate și pentru faptul că viitorul este atât de scurt încât nu poate furniza posibilitatea de a trăi alte evenimente importante pe care să le păstrezi în amintire (Șchiopu, Verza, 1993).

**Instituționalizarea vârstnicilor.** Problematika vârstnicului a necesitat, pe lângă trecut când era doar în sarcina familiei, intervenția statului datorită dimensiunilor sale în creștere.

A fost creată o serie de instituții speciale de asistență medicală și ocrotire socială variabilă de la țară la țară, în raport cu resursele economice, cu ponderea populației vârstnice.

Rețeaua Ministerului Sănătății cuprinde în țara noastră spitalele și secțiile de cronici, unitățile de geriatrie și gerontopsihiatrie. Și Ministerul Muncii are o rețea de ocrotire socială ce cuprinde căminele-spital, căminele de bătrâni și căminele pentru deficienți.

Îngrijirea pe termen lung implică una sau mai multe servicii oferite pe o bază solidă persoanelor incapabile ale căror capacități funcționale este necesar să fie menținute la nivel maxim de bunăstare fizică, psihologică și socială. Serviciile se pot realiza acasă sau în anumite tipuri de instituții. Ele sunt proiectate să ofere diagnostic, prevenire, terapie, reabilitate și îngrijire suportivă și de menținere. Ele pot prelungi perioada de funcționare independentă la vârstnici cu bolile cronice, pot să îmbunătățească și calitatea ultimei perioade a vieții.

Pe măsură ce se înaintează în vârstă, posibilitățile de integrare în mediul social și familial se reduc, preocupările se restrâng. Scăderea forțelor până la incapacitatea de autoservire și micșorarea

mijloacelor de întreținere fac din unii vârstnici ființe dependente care necesită îngrijire (Sullivan, 1984). Deși se încercă prin îngrijirea chiar de către familie a persoanelor vârstnice pentru a păstra independența biologică și socială, menținerea în mediul familial, o anumită parte a persoanelor în vârstă vor avea totuși nevoie în ultima parte a vieții de asistența organizată în instituții de profil. Acestea au ca scop atât protejarea vârstnicului cât și sprijinirea familiilor care nu dispun de condiții de îngrijire și asistență a vârstnicului.

Aceste persoane ce necesită instituționalizare sunt persoane afectate de un proces de degradare somatică și psihică progresivă și ireversibilă. Acest proces se întinde pe parcursul mai multor ani. Procesele de regresie marcată, care afectează foarte mult independența biologică, psihologică și socială a persoanelor vârstnice, trebuie considerate ca atare, ca parte componentă a îmbătrânirii, ca etapă finală a existenței umane pur involuțională și nu trebuie inclusă în sfera patologică (Edelman & Hughes, 1990). Condițiile cronice care sunt mai prevalente la vârstnicii instituționalizați sunt infarctul, bolile coronariene, artrita și reumatismul.

Instituționalizarea a generat opinii multiple. Unele din acestea consideră că aceasta nu este decât o formă mascată de izolare a vârstnicului pe care familia și societatea le promovează (Parmelee, Katz & Lawton, 1989). Ea poate fi o izolare nejustificată dar numai pentru o parte a vârstnicilor ce nu trebuie instituționalizați care sunt internați de propria familie doar din comoditate și datorită slăbirii legăturilor afective intrafamiliare. Aceasta se întâmplă mai ales în mediile urbane.

Explicațiile ce pot fi date tendinței moderne de a-și instituționaliza vârstnicul sunt de ordin obiectiv și subiectiv. De ordin obiectiv - dificultatea familiei adulte de a se ocupa de îngrijirea a doua trei generații, restrângerea condițiilor de locuit în noile medii urbane, deteriorarea psihică și fizică a vârstnicilor care necesită îngrijire și supraveghere permanentă. Cele de ordin subiectiv sunt de fapt relaxarea legăturilor parentale, tendința tinerilor de a uita grijile și datoriile pe care le au față de vârstnicii lor, tendințe individualiste ale persoanelor din familie, pragmatismul care respinge aspectele triste ale vieții ca bătrânețea, moartea și invaliditatea.

Cerințele de instituționalizare vor crește concomitent cu evoluția fenomenului demografic. Trebuie cunoscute mai bine posibilitățile de instituționalizare, evaluarea lor, eliminarea sau limitarea motivațiilor subiective care cresc nevoile de instituționalizare, precum și creșterea în eficiență a asistenței în aceste instituții de profil. În ciuda reputației nefavorabile a azilelor și a atitudinilor negative a vârstnicilor față de ele, mulți dintre aceștia simt totuși nevoia de îngrijire instituționalizată. În asemenea condiții, vârstnicul poate participa la toate deciziile, chiar și la acelea de instituționalizare.

De asemenea, valabilitatea și aplicabilitatea serviciilor de îngrijire la domiciliu trebuie serios luate în considerare înaintea unei decizii finale asupra instituționalizării. Posibilitatea de îngrijire la domiciliu poate preveni instituționalizarea.

Decizia de instituționalizare este un act de mare răspundere. Factorii care o iau sunt: familia, pentru cei cu familie, având sau nu acordul vârstnicului; vârstnicul însuși, rămas fără familie și uneori având familie cu care însă se află în relații distante; medicul, organele de asistență socială.

În ordinea “urgenței sociale”, acestea sunt categoriile de vârstnici locuind singuri, fără familie, din momentul în care nu se mai pot autoservi corespunzător și în lipsa unor alte formule de ajutor, rude îndepărtate, prieteni, vecini. Mai sunt pe lângă aceștia și vârstnicii trăind singuri sau în familie, cu tulburări psihice importante (demența, de exemplu) sau tulburărilor psihice cu grad de pericolitate anti-socială ca agitație, stări grave delirante. O altă categorie ar fi vârstnicii ținuti la pat, cu deficiențe în controlul sfincterelor, fără condiții de îngrijire în mediul familial.

Internarea într-o unitate de îngrijire pe termen lung, până la sfârșitul vieții, se face pentru persoane provenind de la domiciliu, sau pentru persoane care au fost internate în spitale și au devenit irecuperabile.

În ultimul timp se înregistrează cererea de admitere în cămine-spital a unor vârstnici care petrec lungi perioade prin spitale și nu pot fi externați fie din lipsa familiei, fie când aceasta există dar respinge faptul de a primi acasă un bătrân care și-a pierdut autonomia și este imobilizat și confuz. Presiunea în astfel de cazuri pentru instituționalizare este dublă, atât din partea spitalului cât și din partea familiei.

Ori de câte ori persoana vârstnică poate participa la decizie, dorința cea mai profundă este de a se întoarce la domiciliu; uneori trebuie să se țină seama de această dorință, mai ales când condițiile de la domiciliu sunt cât de cât corespunzătoare .

Totuși, se poate trece peste această dorință, dacă ancheta socială evidențiază lipsa acestor condiții necesare să asigure securitatea medicală și socială a persoanei în cauză, deși ea le ignoră. Uneori este bine să se autorizeze o întoarcere la domiciliu, chiar într-o situație mediocră, decât să se impună un plasament cu consecințe uneori catastrofale (regresie rapidă cu evoluție spre moarte, depresie gravă, chiar suicid).

După terminarea perioadei de spitalizare, de internare, vârstnicul are câteva posibilități:

- a) întoarcerea la domiciliu și reintegrarea în familie și asta în situațiile fericite când tratamentul aplicat a avut succes;

- b) plasarea într-un cămin de bătrâni, când vârstnicul cu autonomă recâștigată, nu are familie sau condiții de locuit materiale care să-i permită să trăiască singur în condiții de siguranță;
- c) spitalizarea definitivă, instituționalizare, în cazul în care autonomia vârstnicului este pierdută definitiv și acesta necesită îngrijire și supraveghere permanentă care nu pot fi acordate în familie, chiar când aceasta există și are posibilități.

Aceasta din urma este singura indicație de instituționalizare - în celelalte cazuri persoana în vârstă trebuie să rămână în familie în mediul sau firesc.

Instituția trebuie să fie concomitent un cămin, o familie și o unitate de asistență medicală, fie pentru cei ce necesită aceasta în mod continuu, fie discontinuu, legat de recăderi, agravări și complicații și de aici denumirea de “*cămin-spital*”.

Problemele deosebite legate de spitalizarea, instituționalizarea și instituționalizarea pe termen lung implică toți cei trei factori ai relației: vârstnicul - familia - asistența-socială și medicală. Spitalizarea provoacă reacții și din partea familiei vârstnicului care complică de multe ori armonia triumphiului relațional. Comportamentul familiei vârstnicului poate fi, după prof. Constantin Bogdan, de:

- *cooperare*, situație ideală care este în favoarea vârstnicului și ajută echipa medicală. Familia cooperantă rămâne aproape de vârstnic este receptivă la indicațiile echipei și constituie legătura persoanei vârstnice cu mediu. În caz de agravare a situației, acest lucru nu este imputat spitalului și familia își înțelege rolul ei esențial de a rămâne lângă vârstnic și de a-l însoți până la sfârșit. În cazul evoluției favorabile, ea pregătește întoarcerea vârstnicului și aplică măsurile recomandate pentru continuarea reabilitării acestuia;
- *hiperprotecție* - bătrânețea este privită ca sinonimă cu pierderea definitivă autonomiei și se pretinde spitalului preluarea inclusiv a sarcinilor care ar reveni familiei. Se recomandă tratamente intensive, se pretinde echipei medicale un comportament afectiv de tip familial. Orice agravare este imputată echipei și membrii familiei sunt tot timpul în spital. Acest comportament este destul de des sursa de conflicte;
- *abandon* - plasamentul în spital devine singura soluție a problemei sociale și familiale ale vârstnicului. Familia consideră că datoriile ei s-au încheiat din momentul internării bătrânului și se dezinteresează de soarta acestuia. Atitudinea se perpetuează și când vârstnicul poate fi preluat de familie, acesta este părăsit;

- *culpabilitatea* - familia își face reproșuri dându-și seama că rațiunile medicale nu au justificat suficient internarea, tratamentul persoanei în vârstă putându-se realiza și la domiciliu cu rezultate superioare;
- *anxietatea* - reacție ce apare aproape întotdeauna la copiii ce trăiesc în strânsă legătură cu părinții lor, a căror îmbătrânire îi surprinde, îi sperie, ei nefiind pregătiți și pentru aceasta evoluție. Poate fi declanșată și de instalarea mai mult sau mai puțin bruscă dar surprinzătoare a degradării fizice și psihice.

Familia trebuie să rămână un factor esențial de suport pentru vârstnic. Instituționalizarea trebuie realizată numai în cazurile ce necesită îngrijire permanentă și nu ca o soluție de plasare a vârstnicului în afara familiei și sustragerea de la responsabilități.

**Impactul psihologic al schimbării habitatului.** Vârsta înaintată se caracterizează adeseori prin modificări ale staturilor și rolurilor sociale, modificări care scad capacitățile de adaptare ale vârstnicilor.

Locuința este o ancora simbolică a existenței în lume. Schimbarea domiciliului implică o perioadă de adaptare, reprezentând schimbarea modului de viață familial, economic. La o parte din cei care sunt obligați să-și schimbe reședința pot apărea o serie de tulburări nevrotice și asta pentru că locuința poate menține un bun echilibru psihic, iar la vârsta înaintată capătă o importanță și mai mare (Edelman, & Hughes, 1990). Locuința este în principal locul de desfășurare a întregii vieți a persoanei vârstnice.

De ce unii vârstnici sunt înclinați să nu se mute chiar dacă asta ar însemna o îmbunătățire a condițiilor de viață? O primă reacție în fața mutării poate fi aceea de a privi aceasta schimbare ca o catastrofă, dar vârstnicii se pot adapta la noul domiciliu și ulterior pot privi această mutare ca o reînnoire în viața lor.

Un factor care contribuie la legarea vârstei de instituționalizare este acela că șansele de a dezvolta probleme mari de sănătate și de a pierde partenerul de viață crește cu vârsta. În general, persoanele care îmbătrânesc și se îmbolnăvesc sunt mai puțin compatibile să depășească situația dacă trăiesc singuri.

Mutarea poate fi un eveniment stresant și chiar traumatic - ea înseamnă să lași în urmă legăturile cu vecinii, prietenii constituite de-a lungul anilor de conviețuire în același loc.

Locurile înconjurătoare care sunt familiare furnizează un sens al securității și stabilității și chiar și acei vârstnici care vor să se mute sau cărora le place noul mediu de viață vor sfârși prin a-și plânge



casa pierdută. Pierderile plânse sunt fizice, sociale, psihologice, de vreme ce mutarea este o separare de moștenirea unei persoane.

Azilele de bătrâni au o reputație defavorabilă și deseori internarea în acestea este privită ca o soluție extremă, ultima dintr-o listă de alte alternative. Deși create cu scopul de a ajuta, a susține și îngriji corespunzător vârstnicii, adeseori aceștia devin mai dezadaptați, depresivi și nefericiți, au un nivel mai scăzut de interese și activități și este probabil să moară mai repede decât persoanele vârstnice care trăiesc în familie și comunitate (Parmelee, Katz & Lawton, 1989).

Majoritatea vârstnicilor au o atitudine negativă față de viață într-o instituție de bătrâni. Asta s-ar datora și faptului că ceea ce sunt rămășițe de libertate și independență ar dispărea cu totul, o dată ce o persoană ar fi instituționalizată. Majoritatea privesc această intrare în instituție cu teamă și ostilitate.

Toți vârstnicii cred că mutarea într-o instituție este o schimbare decisivă a mediului de viață, ultima pe care o experimentează înainte de a muri (Landsberger, 1985). Cei care au familii interpretează această mutare ca o respingere din partea familiei.

Mulți dintre ei merg pentru că nu au o altă alegere, pentru că familia lor nu îi mai vrea, pentru că nu mai au bani, pentru că sunt slabi sau pentru că prietenii lor au murit. Joacă des cărți, se uită la televizor, stau și se uită pe fereastră, citesc ziare, ascultă predici, prezentări, dezbateri. Totul este stabilit: trebuie să te trezești la o anumită ora, mesele sunt la anumite ore, trebuie să faci baie la oră fixă. Mai sunt și momente în care pot să stea afară în aer liber cu prietenii.

Dacă nu au o altă alegere, se pot resemna spunându-și că asta le-a fost soarta și că acesta este un loc în care trebuie să mori.

Schimbarea mediului ambiant poate provoca decompensarea unei afecțiuni organice până atunci nemanifestată, adăugându-se motivelor inițiale ale internării. Complicația de spitalizare (decompensări cardiace rapide, depresii grave, stări confuzionale, pierderi ponderale) constând din evoluții clinice nefavorabile rapid progresive, este frecvența în mediul geriatric, puțin cunoscută de medici și deloc de populație.

La fragilitatea psihologică și biologică a organismului vârstnic (diminuarea capacităților de adaptare, epuizarea resurselor funcționale, conștientizarea îmbătrânirii, a regresiei și a perspectivei sfârșitului) se adaugă “stresul schimbării mediului ambiant” asimilat cu deșeurile precum și unele condiții ce țin de spitalizare. Acestea ar fi privarea de obișnuințe, limitarea contactelor cu cei apropiați, impunerea unei noi alimentații, schimbarea tratamentului anterior, confruntarea cu personalul spitalului (Sullivan, 1984).

Mutarea persoanei vârstnice dintr-un loc familiar într-o instituție, sau chiar într-un mediu similar cu propriul cămin, determină reacții de dezorganizare și de stres. Generatoare de stres poate fi și discontinuitatea mediului în mutarea dintr-un loc în altul. Instituționalizarea depersonalizează vârstnicul și pune bariere între vârstnic și lumea din afară instituției ce conduc la pierderea anumitor roluri care sunt parte din identitatea persoanei.

### Summary

The habitat is an area or space for an intimate, particular set of physical and topographical conditions in which man lives that affect the quality of its adaptation. For every person has a personal stamp home life spent in it, rather than status and is filled with memories, events, meanings and significance. The elderly are less likely to change in general and especially for those living in the same house for many years, housing becomes part of himself. Moving from an older person familiar place in an institution, or even in an environment similar to their own home, causes disruption and stress reactions. Institutionalization depersonalizes the elderly and put barriers between the aged man and the outside world leading to loss of certain roles that are part of their identity.

### BIBLIOGRAFIE

- Edelman, P. & Hughes, S. (1990). The impact of community care on provision of informal care to homebound elderly persons. *Journal of Gerontology*, 45
- Enăchescu, C. (1996). *Neuropsihologie*. București: Victor
- Golu, M. (1993). *Dinamica personalității*. București: Geneze
- Landsberger, B. H. (1985). *Long term care for the elderly: A comparative view of layers of care*. New York: St. Martin's press
- Parmelee, P. A., Katz, I. R. & Lawton, M. P. (1989). Depression among institutionalized aged: Assessment and prevalence estimation. In: *Journal of Gerontology*, 44
- Sullivan, R. (1984). Study reports bias in nursing homes. În: *New York Times*, January 28
- Șchiopu, U., Verza, E. (1993). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Vander Zanden, J.W. (1993). *Human Development*. New York: McGraw-Hill, Inc
- Primit 02.12.2010.