

PROCEDEE RAȚIONALE DE INSTRUIRE ȘI IMPACTUL LA DEZVĂLUIREA CONȚINUTULUI NOȚIUNILOR LA LIMBA ROMÂNĂ

L.Trofaila, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Copilul este ... capabil de a destinge elementele unui întreg ..., a integra și crea ceva
nou din elementele deja cunoscute

H.Wallon

Instruirea școlară înaintază noi cerințe față de disciplinele școlare, care trebuie să fie însușite de copii și care, la rândul lor, trebuie să contribuie la dezvoltarea lor personală, înzestrarea cu cunoștințele, abilitățile și deprinderile necesare. Aceste cerințe se pot realiza numai în cazul când cunoștințele incluse în noțiunile cursului vor fi asimilate de elevi și nu vor prezenta dificultăți la aplicarea în activitățile practice, la exprimarea orală, în scris. După cum dovedesc probele experimentale, elevii comit greșeli la scris, la aplicarea regulilor în activitățile practice – la scrierea dictărilor, compunerilor, la exprimările orale, în scris.

Un mijloc eficient de verificare a conținutului noțiunilor, de convingere în activitățile la scris de veridicitatea cunoștințelor însușite, îl prezintă procedeele de instruire. Procedeele constituie o sistemă de operații, care trebuie realizate pentru a ajunge la un anumit rezultat în cunoaștere. Ele permit de a verifica veridicitatea cunoștințelor însușite și dezvoltă încrederea, convingerea în posibilitatea de a rezolva situațiile complicate în cunoaștere cu forțele proprii. La aceasta se referă și M.Zlate (6, 7). După spusele lui M.Zlate, în structura gândirii se includ ansamblul **operațiilor** și **procedeele mintale** de transformare a informațiilor, de relaționare și prelucrare, combinare și recombinație a schemelor și noțiunilor în vederea obținerii unor cunoștințe noi sau a rezolvării unor probleme. Gândirea folosește mai multe operații de gândire: **fundamentale, instrumentale** (3, 4, 5, 6, 7) în funcție de domeniul cunoașterii în care este implicată. În rândul acestora din urmă se includ mai multe modalități operaționale și **procedee clasificate**, care de obicei sunt în perechi opuse. Deosebim mai multe tipuri de procedee: 1) **algoritmice și euristice**; 2) **productive și reproductive**; 3) **convergente și divergente** ș.a. Fiecare din ele se folosesc în condiții specifice de activitate. Procedeele algoritmice stau la baza însușirii cunoștințelor la disciplinele de învățământ. Fiecare disciplină de învățământ utilizează procedee algoritmice specifice. La limba română, de exemplu, specifice sunt procedeele algoritmice de analiză a structurii sonore – fonetice, fonologice a cuvintelor; de analiza gramaticală – morfemică, morfologică a cuvintelor; de analiză sintactică a propozițiilor, frazelor ș.a.

Psihologii ruși V.V.Davîdov, D.B.Elconin (10) susțin, că instruirea își îndeplinește funcția sa dezvoltativă în dezvoltarea intelectuală, în primul rând, prin conținutul cunoștințelor

asimilate de copil. Alți psihologi de vază N.A.Mencinskaia și D.N.Bogoiavlenski (8, 9, 16, 17), S.F.Juikov (12) susțin, că dinamizarea acestor cunoștințe oferă procedeele de instruire, care trebuie să se includă la momentul oportun la cunoașterea cu noțiunile științifice, la utilizarea acestor cunoștințe în activitatea practică. După părerea psihologilor V.V.Davîdov, D.B.Elconin, anume conținutul instruirii, adică cunoștințele, abilitățile și deprinderile, formate în baza lor și determină nivelul de dezvoltare al elevilor. Tot ei susțin, că nu trebuie să adaptăm conținutul instruirii la particularitățile gândirii copilului, dar, dimpotrivă, trebuie să includem așa un conținut, care ar cere de la copil niște forme mai superioare de gândire, judecată. Includerea unor noi cunoștințe în programa școlară de învățământ, ca criteriu al posibilităților copilului, trebuie de realizat bazându-ne pe anumite premize, care în conținutul instruirii se pot dezvălui prin intermediul procedeelelor algoritmice, productive și reproductiv, euristice ș.a. În cazul dat, ca criteriu al posibilității de a însuși anumite cunoștințe trebuie să se prezinte cunoștințele, asimilate de elevi prin demonstrarea procedeelelor de verificare a veridicității cunoștințelor însușite. La rândul său, aplicarea de elevi a procedeelelor algoritmice, pentru a se convinge de veridicitatea cunoștințelor de care dispun, este un criteriu al capacităților intelectuale ale copilului.

D.B.Elconin, V.V.Davîdov (10) restructurând programele de instruire în școală acordau o mare atenție procedeelelor de organizare a activității de învățare a elevilor. Dacă ținem cont de concepția de cercetare științifică a acestor savanți, în instruire la vârsta școlară mică pe primul plan trebuie de plasat dezvoltarea intelectului. N.A.Mencinskaia, D.N.Bogoiavlenski, S.F.Juikov (8, 9, 12) vin cu alte completări – pentru a asigura conștientizarea cunoștințelor, dinamizarea, asimilarea lor este necesar de a utiliza procedeele raționale de instruire. Conținutul instruirii are rolul decisiv în dezvoltarea intelectului elevilor, și, reieșind din conținutul instruirii trebuie determinate acțiunile necesare pentru posedarea unui anumit conținut. În această perioadă, perioadă de început a instruirii școlare intelectul copilului este în faza de dezvoltare, dar anume în perioada dată are loc dezvoltarea lui intensă. Cercetările indică, că la sfârșitul instruirii în clasele primare, comparativ cu perioada de început de instruire școlară, intelectul copiilor crește în proporții uimitoare, considerabile, mărindu-se aproape de trei ori. D.B.Elconin indica în acest sens la rezervele în dezvoltarea intelectuală a copiilor. După părerea lui, evidențierea posibilităților creierului uman, depinde de studierea și dezvăluirea „secretelor instruirii”, rezervelor în dezvoltare.

A.A.Smironov (19) menționa referitor la cercetările lui V.V.Davîdov și D.B.Elconin, că au fost orientate la aceea ca pentru fiecare disciplină de învățământ și perioadă de vârstă de a găsi „formele corespunzătoare de predare a cunoștințelor”(10). Fiecare disciplină de învățământ are conținut specific și presupune metode și procedee specifice de dezvăluire a esenței noțiunilor,

terminilor. De exemplu, procedeele algoritmice de analiză fonetică, fonologică, morfemică, morfologică, sintactică a cuvintelor, propozițiilor se utilizează la limba română. Procedeele de analiză a problemei, exercițiilor, de verificare a veridicității rezolvării sunt necesare la matematică ș.a.

Posibilitățile de dezvoltare intelectuală a elevilor în timpul instruirii au fost examinate și de N.A.Mencinskaia, D.N. Bogoiavlenski (8, 9,16, 17). După părerea acestor savanți, este necesar de a găsi căile mai eficiente de dezvoltare a intelectului elevilor în timpul instruirii, dezvăluind rezervele în dezvoltarea intelectuală, posibilitățile intelectuale încă nevalorificate. Acești autori reies din recunoașterea rolului important pe care îl are instruirea în dezvoltarea personală a elevilor. Rezolvarea problemelor în instruire acești savanți o văd prin perfecționarea metodicii instruirii. La elaborarea metodicii instruirii cu scopul asimilării eficiente a cunoștințelor este necesar de a utiliza procedeele raționale de instruire.

O problemă care se cere rezolvată în cazul dat este relația dintre concret și abstract în activitatea de învățare la limba maternă, limba română la diferite niveluri ale instruirii școlare. Toate eforturile se fac cu scopul însușirii eficiente a cunoștințelor și formării capacităților de utilizare în practică, de posedare a cunoștințelor. După cum menționa și N.A.Mencinskaia (9) dezvoltarea intelectuală se caracterizează prin mai mulți indici: *de la cei mai particulari – la mai generali, de la cei mai superficiali și mai nesiguri – la cei profunzi și mai de nădejde*. Problema constă în aceea, că *o rezervă mare de cunoștințe nu totdeauna coincide cu o dezvoltare intelectuală reușită. În cazul dat cunoștințele se prezintă ca un criteriu nu cel mai sigur pentru măsurarea dezvoltării intelectului, cu toate că cunoștințele sunt o condiție a dezvoltării. Alte încercări* pe care le facem, spre exemplu *de a sistematiza cunoștințele, de a le structura, organiza și acest moment are o mare importanță pentru dezvoltarea intelectului, cu toate că și această caracteristică nu este universală. Numai când vorbim de calitatea mintală, intelectului acesta este nu numai cel mai direct, dar și cel mai de siguranță criteriu.*

Pentru a vorbi de o dezvoltare intelectuală este necesar de a lua în considerație, că dezvoltarea intelectului la om este în ascensiune, în dinamică. N.A.Mencinskaia (16, 17) descrie acest moment astfel – crește în continuu rezerva de cunoștințe, se mărește gradul de sistematizare a lor, considerabil se îmbogățesc abilitățile mintale, are loc și o schimbare semnificativă a calităților intelectuale. În rezultatul unor acțiuni asemănătoare se intensifică independența în gândire, devin mai evidente elementele gândirii creatoare, productive. O însușire importantă a gândirii, care evident se dezvoltă în cazul dat este flexibilitatea, plasticitatea, ceea ce duce la depășirea cazurilor de inerție în gândire, caracteristice pentru etapele timpurii ale dezvoltării. Acțiunile devin mai calculate, se reduc orientările spre reacții stereotipice, mașinale, necalculate. Gândirea devine mai

exigentă, critică. Schimbări semnificative se produc la diferite tipuri de gândire. Cresc capacitățile elevilor de a opera atât cu materialul concret cât și abstract.

Instruirea trebuie să dezvolte posibilitățile în cunoaștere ale elevilor. Instruirea dezvoltativă asigură dezvoltarea posibilităților de cunoaștere ale elevilor datorită cărora ei devin în stare să posede cunoștințele, abilitățile, deprinderile corespunzătoare la nivelul adecvat aptitudinilor lor. Trebuie să recunoaștem, că la diferiți copii pot fi diferite aptitudini față de activitatea de învățare atât la etapele timpurii cât și la cele ulterioare de dezvoltare. Sunt diferite și posibilitățile de dezvoltare a acestor aptitudini. În acest sens L.S.Vîgotski (11), S.F.Juicov (12) menționa, că pentru a însuși un anumit conținut sunt necesare anumite premize, posibilități în cunoaștere. Aceste posibilități se pot dezvolta, desăvârși cu condiția, că conținutul instruirii dezvoltă posibilitățile în cunoaștere ale elevilor, iar influențele didactice corespund, sunt adecvate materialului de studiu și posibilităților în cunoaștere ale elevilor.

Laboratorul instruirii școlare al Institutului de Cercetări Științifice în domeniul psihologiei generale și pedagogice al AȘP din Moscova sub conducerea N.A.Mencinskaia, mai apoi a I.S.Iakimanskaia și alte centre științifice au realizat diverse cercetări referitor la însușirea de elevi a conținutului diferitor discipline didactice. Savanții psihologi D.N.Bogoiavlenski, S.F.Juicov, A.I.Lipkina, A.M.Orlova, E.N.Bojovici, O.N.Iudina, E.Sokolova ș.a. au fost preocupați de problemele însușirii limbii ruse ca limbă maternă - a gramaticii, ortografiei, graficii, limbajului (8, 9,12, 15,18). Alți savanți psihologi - A.Z.Rediko, E.N.Kabanova-Meller, E.M.Kudreavțeva ș.a. au examinat posibilitățile de însușire a cunoștințelor la alte discipline de învățământ - istorie, geografie, botanică și biologie (13,14). Conținutul disciplinelor școlare se elaborează și în prezent se elaborează ținându-se cont de indicațiile, că instruirea trebuie să contribuie la dezvoltarea intelectuală a elevilor, după posibilitățile lor intelectuale, iar metodică de instruire, la rândul său, să dezvoltă aceste capacități, posibilități. Pentru a dezvoltă aceste posibilități sunt necesare procedee raționale, algoritmice, productive și reproductivă, divergente, care se implică direct la asimilarea cunoștințelor, formarea abilităților, deprinderilor.

O întrebare, care rămâne actuală, neelucidată este aceea, dacă elevii aplică, se folosesc de aceste procedee la formarea cunoștințelor, verificarea veridicității lor. Nu este secret faptul, că savanții pot vorbi de aceste procedee, pot descrie semnificația lor pentru activitatea de învățare, practică a elevilor, iar elevii pot să nu se folosească de ele, să nu simtă necesitatea de a le utiliza, iar rezultatele însușirii cunoștințelor pot fi niște acțiuni simple, diferite copieri, acțiuni nejustificate.

Scopul cercetării a fost de a verifica cum elevii claselor primare se folosesc de procedeele raționale algoritmice, productive, reproductive, divergente la ortografierea scrierii corecte a cuvintelor la limba română.

Pentru a verifica cum elevii de vîrstă școlară mică utilizează procedeele raționale de instruire la limba română am realizat mai multe probe experimentale. Ca respondenți au fost elevii claselor primare de la liceul “N.Dadiani” din or. Chișinău. Pentru cercetare au fost luați elevii claselor a IV care au deja o perioadă de instruire școlară și sunt la finalul instruirii în clasele primare.

Metodologia cercetării

În cadrul experimentului de constatare am folosit 3 probe: dictări (fragmente din scrierile pentru copii ale lui S.Vangheli, C.Collodi, F.Zalten) cu sarcini suplimentare de lucru:

- I. Dictare “Pantalonina – țara piticilor”, autor S.Vangheli (fragment). Elevii sunt rugați să asculte atent, să răspundă la întrebările, care se pun, să se includă activ la analiza cuvintelor, textului, situațiilor dificile din text la scris.
- II. Dictare “Pinocchio”, autor C.Collodi (fragment). Elevii sunt rugați să asculte atent, să răspundă la întrebările, care se pun, să se includă activ la analiza cuvintelor, textului, situațiilor dificile din text la scris..
- III. Dictare “Bembi”, autor F.Zalten (fragment). Elevii sunt rugați să asculte atent, să răspundă la întrebările, care se pun, să se includă activ la analiza cuvintelor, textului, situațiilor dificile din text la scris..

Rezultatele cercetării

La cercetare au participat elevii din clasa IVA și a IVB de la liceul “Principesa N.Dadiani” din or. Chișinău. În clasa IVA sunt 29 elevi. În clasa IV B sunt 30 elevi. Condițiile de realizare a sarcinilor de lucru pentru elevii ambelor clase au fost identice.

Analiza cantitativă a rezultatelor

La proba I, fragmentul “Pantalonina – țara piticilor” (autor, S.Vangheli) din cei 29 elevi ai clasei a IVA la cercetare au participat 25 elevi. Elevii s-au inclus activ la analiza formelor de scriere a cuvintelor, regulile care trebuie aplicate. Unii și-au motivat răspunsurile, schimbînd forma cuvintelor, făcînd apel la regulile de scriere. N-a comis nici o greșeală la scris numai un singur elev – 1 (4,0 %). Au comis: 1-2 greșeli – 3(12,0 %) elevi; 3-5 greșeli – 8(32,0%) elevi; 6-9 greșeli – 9 (36,0%); 12 greșeli și mai multe – 4(16,0%).

În clasa IVB la această probă din cei 30 de elevi au participat 28 elevi. Elevii din această clasă de asemenea s-au inclus cu plăcere la analiza cuvintelor, textului, formelor de scriere a cuvintelor. Mulți din ei și-au motivat răspunsurile, au schimbat formele, au explicat regulile de scriere. N-a comis nici o greșeală la scris numai un singur elev – 1(3,5%). Au comis: 1-2 greșeli –

7 (25,0%) elevi; 3-5 greșeli – 6 (21,4%) elevi; 6-9 greșeli – 6(21,4%) elevi; 12 și mai multe greșeli – 8(28,5%) elevi. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr. 1 (vezi tab. Nr. 1).

Tab. Nr. 1. Rezultatele la proba în scris (fragmentul: S.Vangheli. Pantalonia – țara piticilor)

Nr	Clasa	nr de elevi	nici o greșeală		Au comis greșeli							
					1-2		3-5		6-9		12 și mai multe	
			nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%
1.	IVA	25	1	4,0	3	12,0	8	32,0	9	36,0	4	16,0
2.	IVB	28	1	3,5	7	25,0	6	21,4	6	21,4	8	28,5

La proba II, fragmentul “ Pinocchio”, autor Carlo Collodi, din clasa IVA din cei 29 elevi au participat 23 elevi. Elevii s-au inclus activ la analiza textului, cuvintelor, formelor de scriere a cuvintelor. De asemenea unii din ei au motivat modalitățile de scriere a cuvintelor, regulile de scriere. La verificarea rezultatelor s-a constatat, că nici un elev n-a scris fără greșeli. Au comis: 1-2 greșeli – 5 (21,7%) elevi; 3-5 greșeli – 8(34,7%) elevi; 6-9 greșeli – 5(21,7%) elevi; 12 greșeli și mai multe – 5 (21,7%) elevi. În clasa IVB din cei 30 de elevi la probă au participat 27 elevi. Mulți elevi de asemenea au participat la analiza textului, formelor de scriere a cuvintelor, au amintit regulile de scriere a cuvintelor. Din ei n-au fost elevi care să scrie fără greșeli sau să comită 1-2 greșeli. Au comis: 3-5 greșeli – 10 (37,0%) elevi; 6-9 greșeli – 6 (22,2%) elevi; 12 și mai multe greșeli – 11(40,0%) elevi. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr. 2 (vezi tab.Nr. 2).

Tab. Nr. 2 Rezultatele la proba în scris (fragmentul: Carlo Collodi. Pinocchio)

Nr	Clasa	nr de elevi	nici o greșeală		Au comis greșeli							
					1-2		3-5		6-9		12 și mai multe	
			nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%
1.	IVA	23	-	-	5	21,7	8	34,7	5	21,7	5	21,7
2.	IVB	27	-	-	-	-	10	37,0	6	22,2	11	40,7

La proba III, fragmentul “Bembi”, autor F.Zalten în clasa IVA din cei 29 elevi au participat 25 elevi. La analiza textului, cuvintelor s-au inclus mulți din ei. Au amintit regulile de scriere a cuvintelor, schimbând forma cuvintelor, modalitățile de scriere. N-a comis nici o greșeală la scris numai un singur elev- 1 (4,0%). Au comis : 1-2 greșeli – 3 (12,0 %); 3-5 greșeli – 9 (36,0%); 6-9 greșeli – 7 (28,0%); 12 greșeli și mai multe – 5 (20,0%) elevi.

În clasa IVB la proba dată din cei 30 de elevi, au participat 27 elevi. La analiza textului, regulilor de scriere a cuvintelor de asemenea s-au inclus majoritatea din ei. N-a comis nici o

greșeală la scris numai un singur elev – 1(3,7%). Au comis: 1-2 greșeli un singur elev - 1 (3,7%); 3-5 greșeli – 9 (33,3%); 6-9 greșeli – 9 (33,3%); 12 greșeli și mai multe – 7 (27,9%) greșeli. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr. 3 (vezi tab. Nr. 3).

Tab. Nr. 3 Rezultatele la proba în scris (fragmentul: F.Zalten. Bembî)

Nr	Clasa	nr de elevi	nici o greșeală		Au comis greșeli							
					1-2		3-5		6-9		12 și mai multe	
			nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%
1.	IVA	25	1	4,0	3	12,0	9	36,0	7	28,0	5	20,0
2.	IVB	27	1	3,7	1	3,7	9	33,3	9	33,3	7	27,9

Așadar, atât într-o clasă cât și în cealaltă elevii comit multe greșeli la scrierea după un text literar din literatura pentru copii. Cu toate acestea nu putem trece cu vederea acel moment că sunt elevi, care scriu fără nici o greșeală, sau 1-2 greșeli, dar, cu părere de rău, în cazuri singulare.

Analiza calitativă a rezultatelor

La proba I, în fragmentul “Pantalonă – țara piticilor “, autor S.Vangheli în clasa IVA elevii au comis mai multe tipuri de greșeli, în special la aplicarea regulilor de scriere a cuvintelor. Numai un singur elev – 1(4,0%) din cei 25 elevi n-a comis nici o greșeală. Ceilalți elevi: au omis cuvinte – 8 (32,0%); au schimonosit cuvintele – 5 (20,0%); au încălcat regulile de scriere a cuvintelor – 22 (88,0%); au comis toate tipurile de greșeli – 2 (8,0%) elevi.

În clasa IVB, din cei 28 elevi, care au participat la proba dată – 3 (10,7%) elevi n-au comis nici o greșeală. N-au fost de asemenea și din acei, care să omită cuvinte. Ceilalți elevi: au schimonosit cuvintele – 2 (7,1%) elevi; au încălcat regulile de scriere a cuvintelor – 13 (46,4%) elevi; au comis toate tipurile de greșeli – 10 (35,7%) elevi. Și în cazul dat sunt mulți elevi, care au încălcat regulile de scriere a cuvintelor, au schimonosit, omis cuvinte la scris. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr. 4 (vezi tab. Nr. 4).

Tab. Nr. 4 Tipuri de greșeli comise de elevi la scris (fragmentul: S.Vangheli. Pantalonă – țara piticilor)

Nr	Clasa	nr de elevi	nici o greșeală		Au comis greșeli							
					1-2		3-5		6-9		12 și mai multe	
			nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%
1.	IVA	25	1	4,0	8	32,0	5	20,0	22	88,0	2	8,0
2.	IVB	28	3	10,7	-	-	2	7,1	13	46,4	10	35,7

La proba II, în fragmentul “Pinocchio”, autor Carlo Collodi, în clasa IVA, din cei 23 de elevi, care au participat la probă, n-au fost din acei, care să scrie fără greșeli, ori să omită cuvinte. Acești elevi au comis următoarele tipuri de greșeli: schimonosirea cuvintelor – 3 (13,0%); încălcarea regulilor la scris – 7 (30,4%); au comis toate tipurile de greșeli – 13 (56,5%) elevi. Și în această clasă este impunător numărul elevilor, care au încălcat regulile de scriere a cuvintelor, au schimonosit cuvintele, au comis toate tipurile de greșeli.

În clasa IVB la proba dată, din cei 27 de elevi n-au fost de acei care să scrie fără greșeli. Tot ei au comis următoarele tipuri de greșeli: au omis cuvinte – 3(11,1%) elevi; au schimonosit cuvinte – 13 (48,1%) elevi; au încălcat regulile de scriere a cuvintelor – 21 (77,8%) elevi; au comis toate tipurile de greșeli – 6 (22,2%) elevi. În cazul dat încălcarea regulilor la scris s-a evidențiat ca un caz aparte și destul de impunător. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr. 5 (vezi tab. Nr.5).

Tab. Nr. 5 Tipuri de greșeli comise de elevi la scris (fragmentul: C.Collodi. Pinocchio)

Nr	Clasa	nr de elevi	nici o greșeală		Au comis greșeli							
					Omis cuvinte		schimonosirea cuvintelor		încălcarea regulilor		toate tipurile de	
			nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%
1.	IVA	23	-	-	-	-	3	13,0	7	30,4	13	56,5
2.	IVB	27	-	-	3	11,1	13	48,1	21	77,8	6	22,2

La proba III, în fragmentul “Bembi”, autor F.Zalten în clasa IVA din cei 25 de elevi, care au participat la probă, numai 2 (8,0%) n-au comis greșeli. Ceilalți elevi: au omis cuvinte – 5 (20,0%); au schimonosit cuvintele – 5 (20,0%); au încălcar regulile de scriere a cuvintelor – 19 (76,0%); au comis toate tipurile de greșeli – 4 (16,0%). Și în cazul dat este impunător numărul elevilor, care au încălcat regulile de scriere a cuvintelor.

În clasa IVB la proba dată au participat 27 de elevi. Numai un singur elev – 1 (3,7%) n-a comis nici o greșeală la scris. Ceilalți elevi: au omis cuvinte – 1(3,7%); au schimonosit cuvintele – 7 (25,9%); au încălcat regulile – 21 (77,8%); au comis toate tipurile de greșeli – 5 (18,5%). Și

iarăși este destul de impunător numărul elevilor care au încălcat regulile de scriere a cuvintelor. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr. 6 (vezi tab. Nr. 6).

Tab. Nr. 6 Tipuri de greșeli comise de elevi la scris (fragmentul: F.Zalten. Bemb)

Nr	Clasa	nr de elevi	nici o greșeală		Au comis greșeli							
					comis cuvinte		schimonosirea cuvintelor		încălcarea regulilor		toate tipurile de greșeli	
			nr	%	nr	%	nr	%	nr	%	nr	%
1.	IVA	25	2	8,0	5	20,0	5	20,0	19	76,0	4	16,0
2.	IVB	27	1	3,7	1	3,7	7	25,9	21	77,8	5	18,5

Așadar, elevii claselor primare pot să scrie și după un text neadaptat, din literatura pentru copii. Cu toate că fragmentele prezentate din operele literare pentru copii, au fost necunoscute de elevi, toți elevii s-au încadrat cu plăcere la realizarea sarcinilor de lucru. Unii din ei au scris dictările fără nici o greșeală, ori 1-2 greșeli. Și totuși, majoritatea elevilor au comis un număr mare de greșeli, ca dovadă a lipsei deprinderilor de lucru.

CONCLUZII

Instruirea școlară este orientată la înzestrarea elevilor cu cunoștințele, abilitățile, deprinderile și obișnuințele necesare la operarea cu noțiunile științifice, aplicarea lor în practică atât în cadrul școlii cât și în diferite împrejurări ale vieții și activității sociale. Elevilor de vîrstă școlară mică li se formează cunoștințe, abilități și deprinderi de operare, aplicare în practică a cunoștințelor din diferite domenii ale științelor, în același timp și la limba română. Deosebit de important este ca elevii să fie învățați să opereze cu procedeele algoritmice pentru a verifica veridicitatea cunoștințelor și a căpăta încredere la operarea cu ele. Probele experimentale dovedesc, că elevii manifestă un interes sporit față de textele literare din literatura pentru copii.

Fragmentele din textele literare, folosite la dictări, au fost acceptate cu un viu interes de toți copiii. Nimeni n-a refuzat să scrie, mai mult ca atât, chiar și acei care sunt mai puțin înzestrați cu cunoștințele, abilitățile, deprinderile necesare de lucru și acei elevi au scris, că părere de rău, cu greșeli, dar cu un viu interes. Tot acești elevi au comis cel mai mare număr de greșeli din cauza încălcării regulilor ortografice și tot ei au avut cele mai multe schimonosiri, omiteri de cuvinte.

Probele experimentale dovedesc, că cunoștințele de gramatică și ortografie le sunt necesare elevilor de vîrstă școlară mică, iar pentru a menține plasticitatea în asimilarea cunoștințelor sunt necesare procedeele algoritmice de verificare, convingere a veridicității cunoștințelor asimilate. Greșelile pe care le-au comis elevii la scris sunt o dovadă a faptului că nu sunt consolidate cunoștințele necesare, abilitățile și deprinderile de lucru. De existența regulilor de ortografiere a

pronumelor forma scurtă, a numelor proprii, cuvintelor compuse elevii au auzit. Aceasta a dovedit analiza cuvintelor cu ortograme, regulilor de scriere a lor, despre care ei singuri au comunicat că știu la analiza fragmentelor literare, înainte de scrierea dictării.

Summary

The training process enables the knowledge assimilation, the formation of skills and abilities necessary to work at school subjects, even at Romanian at such an early age as the early school one.

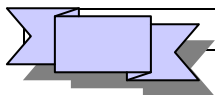
Making mistakes in writing, and breaking the rules of writing words are a proof that these rules haven't been learnt consciously by pupils, or they haven't the necessary working skills.

In the process of analyzing texts and writing rules before writing dictations the pupils proved that they had heard about the existence of the writing rules for the short forms of the pronouns proper nouns and spelling situations; still only few pupils haven't made any mistakes.

BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit, I., 2002, Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Aramis Prin, București.
2. Dicționar de psihologie, 1997, coord.: U.Șchiopu, Ed. Babel, București.
3. Marcus, S., 1987, Moduri de gândire, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
4. Miclea, M., 1994, Psihologie cognitivă, Casa de editură Gloria SRL, Cluj-Napoca.
5. Șchiopu, U., 1966, Dezvoltarea operativității gândirii copilului, Editura Științifică, București.
6. Zlate, M., 2001, Psihologia la răspîntia mileniilor, Polirom, Iași.
7. Zlate, M., 2004, Psihologia mecanismelor cognitive, Polirom, Iași.
8. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения // Вопросы психологии, 1962, Нр 4.
9. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
10. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, М., 1966.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь./ Избранные психологические исследования. М., 1956.
12. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения родному языку младших школьников. М., 1979.
13. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
14. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., Педагогика, 1981.
15. Липкина А.И. Развитие мышления на уроках мыслительного чтения. М., 1961.
16. Менчинская Н. А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы // Советская педагогика, 1968, Нр 6.
17. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника // Избранные психологические труды. М., 1989.
18. Орлова А. М. Усвоение синтаксических понятий. М., 1961.
19. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975.
20. Eysenck, M., Keane, M., 1992, Cognitive Psychology, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Nove@London.
21. Richard, G., 1990, Les activites mentales: comprendre, raisonner, trouver des solutions, Armand Colin, Paris.

Primit 31.10.11



Особенности преодоления эмоциональной напряженности и саморегуляция в педагогической деятельности.

Елена Ковалева, конф. др. педагогики, КГПУ «Ион Крянгэ»

Педагогическая деятельность относится к профессиям с повышенным уровнем психических перегрузок. Сталкиваясь с трудными воспитательными ситуациями, педагог подвергается постоянным стрессам, чем труднее сложноразрешимая ситуация, чем больше в ней неоднозначных альтернативных вариантов, тем больше напряжения испытывает педагог, тем больше истощаются его психические и физические ресурсы. В состоянии стресса в повышенном эмоциональном напряжении педагог склонен к неадекватным отношениям и агрессивным поступкам.

Стрессовые состояния учителя могут формировать стойкий очаг возбуждения доминанты, которая постоянно поддерживает возбуждение за счет торможения реакций на текущие раздражители (А.А Ухтомский).

Это провоцирует учителя на насильственные действия в отношении детей, противоречащие целям воспитания. Учитель вступает в противодействие с учениками, отстаивая свои позиции с помощью агрессии в отношении детей.

Пытаясь справиться со сложными ситуациями профессиональной деятельности педагог использует психологические защиты, что не способствует гармонизации личностных проявлений и нарушает взаимоотношения с воспитанниками. Особые трудности возникают в процессе педагогического общения, так как оно, по мнению К. Роджерса, является «принимающим» и «безусловным». Это требует от педагога умений владения средствами, помогающими справиться со стрессами, вызванными эмоциональной напряженностью. Психическая саморегуляция является важнейшим средством, способствующим успешности профессиональной деятельности.

Б.Ф. Ломов эмоциональную саморегуляцию в трудовой деятельности понимал в рамках личностного подхода, согласно которому личность рассматривается как субъект активности с разным эмоциональным отношением к событиям, избирательностью эмоционального отклика, своеобразием возникающих эмоциональных состояний. Понимание эмоциональной саморегуляции будет связано с определением структуры эмоционального процесса. Я. Райгородский выделяет 3 основных компонента эмоционального процесса:

1 – эмоциональное возбуждение, определяющее мобилизационные движения организма. Изменяется скорость и интенсивность протекания психических, моторных и вегетативных процессов.

2 - значение эмоционального события. (позитивное – негативное). Функция положительных эмоций заключается в побуждении к действию, поддержанием контакта с позитивным событием. Отрицательные эмоции побуждают к действию, направленному на устранение контакта с негативным событием.

3 – содержание (качество) эмоций, влияющее на специфический характер поведения человека, его деятельность.

Эмоции как специфические реакции на изменения во внутренней и внешней среде связаны со сложной комплексной работой коры, подкорки мозга и вегетативной нервной системы, регулирующей работу внутренних органов.

Чем сильнее эмоциональная реакция, тем в меньшей степени человек может регулировать свое состояние. Так, аффект как бурное кратковременное переживание захватывает психику в целом, и в этом состоянии человек практически не может управлять своим состоянием. Аффекты исключают нормальную организацию поведения и могут приводить к актам насилия.

По мнению Самыгина С. эмоции связаны с антиципацией. В рамках потребностного подхода знак эмоции определяется совпадением или не совпадением ожидаемого результата. Отрицательные эмоции возникают и проявляются, когда установка педагога не совпадает с реально существующими отношениями и возникающими ситуациями педагогической деятельности.

Повышение уровня квалификации педагогов связано с приобретением навыков саморегуляции, развитием личности педагога. Необходимость саморегуляции эмоциональных состояний возникает как способ избегания и отказа от любых форм насилия в педагогической практике. Саморегуляция эмоционального состояния подразумевает управление познавательными процессами, позволяющими адекватно оценить ситуацию, а также управлять эмоциями и деятельностью.

Саморегуляция как целостная система предполагает :

- планирование цели;
- модели значимых условий;
- программу исполнительских действий;
- оценивание и коррекцию результатов;

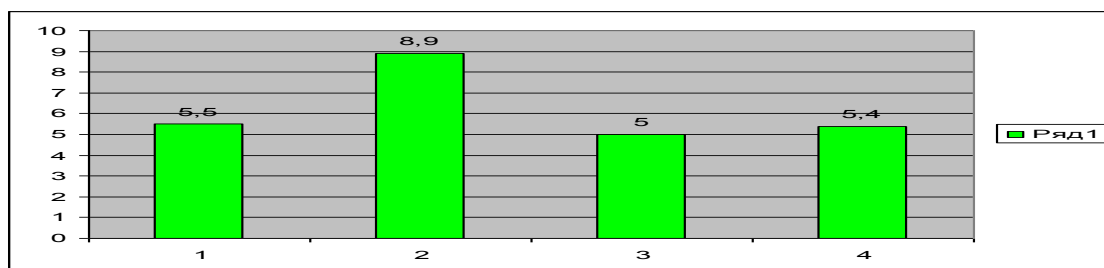
Все компоненты работают как единый неразрывный, процесс обеспечивая специфику поведения человека. Функционирование всех звеньев имеет стилевые особенности определяемые индивидуально – личностными свойствами (самостоятельность, надежность, гибкость, инициативность).

Особенности самоотношения педагога влияет на специфику саморегуляции. Самоотношение понимается как психологическое образование, связанное с когнитивно - эмоциональными моментами самосознания. Оно включает в себя самоконтроль, самооценку. Уровень развития эмоционального интеллекта определяет понимание эмоций и чувств других людей, способствует возможности справляться с эмоционально насыщенными ситуациями.

Саморегуляция связана со способностью к волевым усилиям и управлением психикой и поступками. Воля необходима для поддержания профессиональной активности на успешном уровне.

Методика эмоционального интеллекта. (Манойлова М.А) выявила, что у педагогов как уровень осознания своих чувств (5.5) , так и осознание чувств других людей. (5.0), имеет низкий уровень. Однако самооценка управления своими чувствами имеет более высокий показатель (8.9), а управление чувствами других людей – низкий уровень (5.4)

Эмоциональный интеллект.



1 – осознание своих чувств и эмоций

2 – управление своими чувствами и эмоциями

3 – осознание чувств и эмоций других

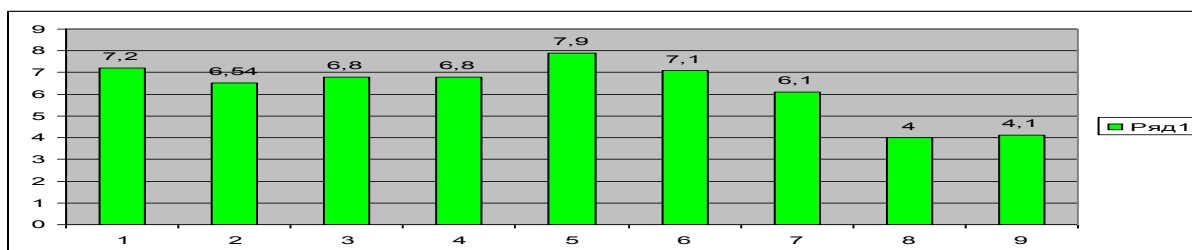
4 – управление чувствами и эмоциями других людей.

Это говорит о значении воли в регуляции эмоциональных состояний. Изучение силы воли у педагогов показало преобладание средних показателей у большинства (98%) исследуемых. Таким образом, изучение особенностей компонентов саморегуляции у педагогов выявило пониженный уровень рефлексивных умений и преобладание , волевых в решении сложных эмоциональных ситуациях.

Изучение самоотношения педагогов предполагало выяснение уровня:

1 – внутренней честности, 2- самоуверенности 3 – саморуководства, 4 – зеркального «Я»,
5 – самооценности, 6 – самоприятие, 7 – самопривязанность, 8 – внутренние конфликты,
9 – самообвинение

Методика исследования самоотношения (С.Р.Пантелеев)



Такие показатели характеризуют педагогов как людей принимающих себя, имеющих высокую эмоциональную оценку себя. Безусловное принятие себя такими какими они есть приводит к отказу от желания менять в себе что то, ригидности «Я - концепции.» Такое отношение может вызвать тенденцию к выработке защитных механизмов самосознания, поверхностном самодовольстве.

По методике В.В. Столина полученные данные подтверждают данные предыдущей методики. Шкала S – глобальное самоотношение: «за» собственное Я» - 91,67% реципиентов. При этом показатели рефлексивных способностей по шкале «самопонимания» ниже - 75,44%.

Вывод

В связи с полученными данными необходимо в компетенции педагогов развивать рефлексивные умения способности понимать себя и других людей что позволит достичь результативности в педагогической деятельности.

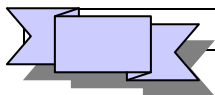
Summary

Pedagogical activity is connected with emotional stress. The teacher's stressed condition can lead to inadequate treatment of children and aggressive actions. Professional development is associated with the ability of teacher to self-control emotional state. Self-control has a systematic character. The study of components of self-control permits to bring to evidence personal qualities that promote effective pedagogical activity.

Библиография

1. Краткий психологический словарь. / Под ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.
2. Никофоров Г.С. Филимоненко Ю.И. Польшинин А.К. Психологические аспекты саморегуляции состояния. Л. 1986
3. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально – оценочная система МГУ, М, 1981
4. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.Просвещение 1979.
5. Юркевич В.С. Индивидуальные различия в саморегуляции. // Вопросы психологии 1974 №4

Primit 28.11.2011



Problema violenței în psihologie

Igor Racu, prof.univ., dr. habilitat în psihologie, UPS „Ion Creangă”

I. Aspecte teoretice

Violența este una din marile probleme ale lumii abordată din diverse puncte de vedere ale științei contemporane. În prezent societatea tot mai frecvent se confruntă cu problema violenței. Prin intermediul mass-mediei suntem informați despre diverse manifestări ale acestui fenomen: de la forme din cele mai agresive, precum ar fi războaiele, actele teroriste, crimele dramatice, omorurile, violurile, furturile și până la unele mai puțin șocante cum ar fi violențele verbale.

În definirea violenței Y. Michaud menționează că există violență, într-o situație de interacțiune când unul sau mai mulți actori acționează direct sau indirect, aducând prejudicii altora de diferit grad (integritatea lor fizică, integritatea lor morală, posesiunile lor, participările lor simbolice și culturale etc). În cadrul acestei definiții sunt prezente trei elemente care surprind înțelesul acestui concept: 1. violența este o situație de *interacțiune*; 2. este o acțiune prin care se aduc *prejudicii altora*; 3. aceste prejudicii se pot manifesta prin diferite *modalități*.

Un alt autor, E. Debarbieux menționează că violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social și care se traduce printr-o pierdere a integrității, ce poate fi fizică, psihică sau materială. Această dezorganizare poate să opereze prin agresiune, prin utilizarea forței, conștient sau inconștient, însa poate exista și violența doar din punct de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenția de a face rău [3, 4].

Datele propuse de A. Назаретян (2007) indică la o descreștere a nivelului de violență pe parcursul anilor. Ca exemplu, în sec. XX în cadrul războaielor civile și mondiale au decedat între 100 și 120 mln. de oameni ceea ce constituia aproximativ 1% din populația globului pământesc. Aproximativ același raport este menționat și pentru sec. XIX. În perioadele precedente procentul jertfelor era mult mai mare – aproximativ 4% din populație.

În raportul „Război și pace în sec. XXI” se menționează că începând cu 1950 nivelul „jertfelor de război” scade în permanență. Numai în perioada anilor 1992 – 2005 nivelul violenței a scăzut cu 40%.

Din punct de vedere istoric și cultural violența este o noțiune relativă care depinde de codurile sociale, juridice și politice ale societății în care se manifestă. Violența ține mai mult de cultură, de educație, de context, iar calificarea unui fapt ca fiind violent depinde de convențiile sociale în vigoare la momentul respectiv. Astfel multă vreme corecția fizică pe care părinții o aplicau copiilor era considerată un lucru firesc ca parte al actului educațional. De asemenea sunt

populații, comunități care aproape că nu cunosc violența, în timp ce altele se manifestă destul de violent.

Cercetătorul J. Chesnais vorbește despre violență ca fenomen schimbător care deseori este insesizabil și propune diferențierea a trei tipuri de bază a violenței:

a) *violența fizică* este nucleul dur al violenței: omorurile voluntare sau tentativele de omor, violurile, loviturile și răniurile voluntare grave, furturile cu mâna armată sau cu uz de violență, vătămările corporale, tâlhăriile. Cu privire la acest tip de violență autorul subliniază că violența fizică este singura violență măsurabilă și incontestabilă fiind un prejudiciu direct, corporal, contra persoanelor. Violența, în viziunea autorului are un caracter triplu: *brutal, exterior și dureros*. Ceea ce definește acest tip de violență este utilizarea materială a forței;

b) *violența economică* afectează bunurile materiale (distrugeri, degradări de bunuri). Cercetătorul consideră ca acest tip de violență nu poate fi cu adevărat calificat drept violență deoarece cea din urmă în esență este un prejudiciu adus autonomiei fizice a unei persoane;

c) *violența morală* este o construcție intelectuală ce se referă la conceptul de autoritate, la modul în care se exercită raporturile în dominație. Din cele menționate anterior cu referire la violența economică (violența adevărată este doar violența fizică), după părerea autorului, a vorbi de violența morală este un abuz de limbaj propriu unor intelectuali occidentali, prea confortabil instalați în viață, pentru a cunoaște lumea obscură a mizeriei și a crimei.

În literatura de specialitate pot fi evidențiate diferite clasificări a violenței în dependență de criteriul luat drept bază:

1. *Criteriul acțiunii*: fizică, psihologică, emoțională, sexuală etc.;
2. *Criteriul social*: politică, religioasă, domestică etc.;
3. *Numărul de jertfe*: în masă, de grup, individuală;
4. *Forma prejudiciului*: amenințare, terorism, excrocherie, viol etc.

În prezent una din cele mai răspândite clasificări este tipologia propusă *din perspectiva înțelegerii violenței ca fenomen social* – de către OMS. Conform acestui studiu violența poate fi împărțită în trei tipuri de bază:

1. *Violența față de sine* la care se referă sinuciderea, abuzul și comportamentul autodistructiv; ea poate lua diferite forme: fizică, psihologică sau privațiuni și neglijență față de sine;
2. *Violența interpersonală*: *violența familială/în cuplu*; *violența comunitară* (între persoane care nu sunt rude și care pot chiar să nu se cunoască). Ambele subtipuri pot lua anumite forme: fizică, sexuală, psihologică sau privațiuni și neglijență.
3. *Violență colectivă*:
 - a. violență socială;

- b. violență politică;
- c. violență economică.

Toate aceste subtipuri iau aceleași forme ca și violența interpersonală.

Să ne transferăm în **domeniul educațional**. În *contextul școlar*, tipul cel mai răspândit de violență este cea *interpersonală* și cea *intrapersonală*. La rândul său *violența interpersonală* poate lua următoarele forme:

- ✓ Violență fizică
- ✓ Violență psihologică
- ✓ Violență verbală
- ✓ Violență sexuală
- ✓ Privațiuni și neglijență

Atunci când se vorbește despre violența școlară nu putem să ne limităm doar la actele de violență care cad sub incidența legii. Violența școlară este un fenomen mult mai larg, ce trebuie evaluat cu ajutorul altor indici. Astfel Jacques Pain prezintă ***doua tipuri de violență în mediul școlar***:

- *violențele obiective*, care țin de ordinul penalului (crime și delict) și asupra cărora se poate interveni frontal;
- *violențele subiective*, care sunt violențe mai subtile, de atitudine, și care afectează climatul școlar. Aici sunt incluse atitudinile ostile, disprețul, umilirea, jignirea, sfidarea, lipsa de politețe, absențele de la ore, refuzul de a răspunde la ore și de a participa la activități sau ceea ce unii autori numesc atitudini antișcolare.

O formă de violență din cele mai răspândite în mediul școlar este *violența verbală* care nu este percepută în aceeași manieră de elevi și de profesori. De regulă acest tip de violență este minimalizat de elevi, în timp ce profesorii o supraevaluează.

În mediul școlar există o mare diversitate a formelor de violență: de la violența verbală (amenințări, jigniri) la violența fizică (lovituri, încăierări), degradări ale bunurilor (scris pe pereți și mobilier, geamuri sparte etc.), refuzul de a lucra, absentism, perturbarea cursurilor și până la furturi, violențe sexuale, consum de droguri.

Violența școlară este un tip de violență când este folosită forța între copii, aplicarea forței de profesori față de elevi și mult mai rar în direcție opusă. Violența școlară poate fi fizică care este interpretată ca o acțiune asupra elevului sau profesorului care este orientată la înrăutățirea stării psihologice favorabile a jertfei. Altă formă este violența emoțională care provoacă declanșarea încordării emoționale, ofensând jertfa.

În apariția violenței în școală drept surse favorizante sunt considerați factorii exteriori: mediul familial, mediul social, precum și factori ce țin de individ, de personalitatea lui.

Conform datelor experimentale obținute mediul familial prezintă cea mai importantă sursă a agresivității elevilor în mediul școlar.

Mulți dintre copiii care prezintă un profil agresiv provin din familii dezorganizate, au experiența divorțului părinților și trăiesc în familii monoparentale. Pentru societatea noastră este caracteristică o situație aparte – familiile temporar dezintegrate. O bună parte a populației apte de muncă sunt plecați peste hotare și în aceste condiții crește în permanență numărul de copii care sunt educați în cadrul acestui tip de familii. Echilibrul familial este perturbat și de criza economică, de șomaj. Părinții sunt confrunțați cu multe dificultăți materiale dar și psihologice. În aceste condiții ei sunt foarte puțin disponibili pentru copiii lor în special ținând cont de migrarea în masă a populației peste hotare. Pe acest fundal apar noi probleme familiale foarte grave care îi afectează profund pe copii: violența infantilă, consumul de alcool, abuzarea copilului, neglijența la care se adaugă și diverse carențe educaționale - lipsa de comunicare, de afecțiune, de interacțiune, inconstanța în cerințele formulate față de copil, utilizarea mijloacelor violente de sancționare a copilului.

Mediul social conține și el numeroase surse de influență care pot stimula violența școlară: situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control social, inegalitățile sociale, criza valorilor morale, mass-media, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație.

II. Violența la vârsta preadolescentă.

Vârsta preadolescentă este considerată o vârstă între copilărie și maturitate, o treaptă intermediară între copilărie și viața adultă care decurge pentru fiecare diferit, dar care pentru toți reprezintă același rezultat – obținerea maturității.

În fața preadolescentului apar probleme legate de adaptarea școlară la toate aceste noi solicitări, de modificare a stilului relațiilor interpersonale (elev–profesor; elev–elev; elev–grup), în sfârșit, chiar de corijare a modurilor de învățare practicate până acum. Viața familială și școlară a preadolescentului este continuată și completată de viața lui socială, manifestată fie prin intermediul existenței și activităților desfășurate în grupurile pe care le traversează, fie prin contactul mai direct cu lumea adulților (alții decât membrii familiei) și chiar cu societatea. Noile contexte familiale, școlare și sociale în care acționează preadolescenții conduc la modificări discrete ale vechilor statute (de copil, de elev), la dobândirea unor noi statute, la diferențierea comportamentelor necesitate de acestea. Totodată, ele conduc la producerea unor profunde structurări și restructurări în planul dezvoltării psihice. În interiorul vârstei are loc criza de la 13 ani care în plan exterior se manifestă sub forma unei comportări demonstrative, a brutalității,

tendinței de a acționa contrar dorințelor și indicațiilor adulților, ignorării observațiilor lor, închistării. Deși mecanismele de apariție a crizelor la diferite etape de formare a personalității sunt în fond unele și aceleași, totuși criza preadolescentină se deosebește prin acuitate și derută. Pe parcurs apar trebuințe, care nu pot fi satisfăcute în virtutea maturizării sociale insuficiente a elevilor. Din această cauză trebuințele apărute sunt destul de încordate. Condițiile externe – dependența și tutela adulților, de care tinde să se elibereze preadolescentul ce se consideră matur – contribuie substanțial la agravarea crizei. Anume din această cauză este necesară o schimbare radicală a relațiilor și stilului de comunicare cu preadolescentul. În afară de această, o mare influență o are și factorul maturizării sexuale, care provoacă excitabilitate emoțională sporită, impulsivitate, dezechilibru, precum și apariția unui nou fel de trebuințe – atracțiile sexuale, fapt ce schimbă mult comportarea preadolescentului.

O altă cauză a crizei la această vârstă, care aduce mari griji părinților și pedagogilor, este simțul maturității, ce ocupă locul dominant în poziția interioară a preadolescentului. Pilonul acestei particularități a preadolescentului este trebuința acută de a fi matur, de a fi inclus într-o activitate specifică adulților, de a fi recunoscut de către toți ca personalitate matură. Pe când a realiza această trebuință într-o activitate serioasă preadolescentul, de regulă nu poate. De aici apare tendința spre așa-numita „maturitate exterioară” – tendința de a-și schimba exteriorul în conformitate cu moda, un interes demonstrativ față de problemele sexului, folosirea băuturilor alcoolice, drogurile, fumatul. De altfel anume ultimele două tendințe devin cauza principală a unor conflicte serioase dintre preadolescent și adulți.

La statornicirea interacțiunilor preadolescentului cu maturii pot apărea contradicții. În cazuri destul de frecvente (1/3) are loc aprofundarea contradicției și înăsprirea conflictului, care poate dura foarte mult. Aceasta apare în cazul divergenței totale a tendințelor maturului și năzuințelor preadolescentului, când maturii consideră pretențiile preadolescentului la o mai mare independență și stimă drept neîntemeiate, iar preadolescentul, la rândul său, protestează (sub diferite forme) împotriva stilului vechi de atitudine față de el din partea maturilor. Într-o asemenea situație negativismul preadolescentului poate deveni de neînduplecat și global, ceea ce, la rândul său, generează un șir de consecințe negative în formarea personalității lui: apariția tendințelor agresiv-despotice de răspuns, falsității, conformismului etc. În cazul unei astfel de situații maturul pierde autoritatea și el poate fi tratat ca un „vestigiu al trecutului”, ceea ce justifică în fața preadolescentului neacceptarea de către el a cerințelor, aprecierilor, concepțiilor maturilor. *Anume în situația descrisă cel mai frecvent sunt constatate cazurile de violență fizică, emoțională etc. la nivel de profesor – preadolescent, preadolescent – preadolescent, părinți – preadolescent.*

Fenomenul violenței școlare trebuie analizat în contextul apariției lui. Școala poate juca un rol important în prevenirea violenței școlare. Fapt valabil nu numai în condițiile în care sursele violențelor sunt în mediul școlar, dar și în situația în care sursele se află în exteriorul școlii.

În continuare prezentăm datele unui studiu realizat în trei licee care a avut drept scop major stabilirea prealabilă a unor fenomene ce țin de violența școlară. În studiu au participat: administrația instituțiilor respective, 200 de preadolescenți (13 – 15 ani) și 178 de părinți.

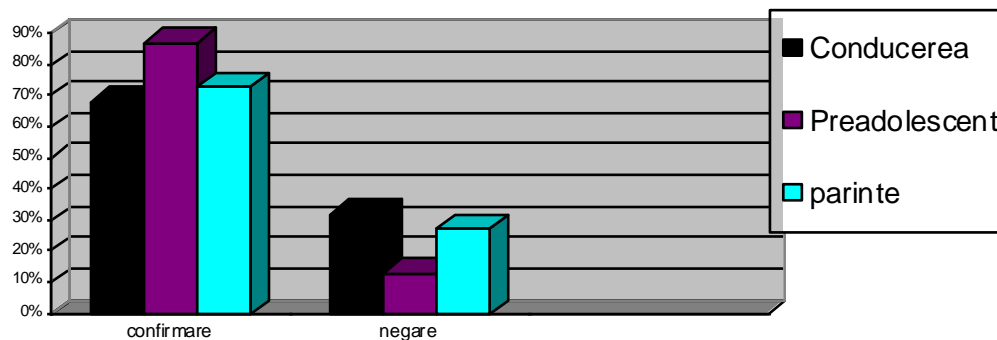


Fig. 1. Prezența fenomenului violenței în licee

87% din preadolescenții chestionați au confirmat prezența violenței în licee și numai 13% au negat acest lucru. Datele din fig. 1 indică la prezența în masă a fenomenul violenței în mediul școlar la treapta gimnazială de instruire. Părinții și administrația instituțiilor au prezentat date mai scăzute în comparație cu opinia preadolescenților, însă și acestea sunt impunătoare (73% și 68% respectiv). Diferențe statistic semnificative după U-Mann-Whetney, $p=0,05$.

În următoarea figură sunt prezentate cele mai frecvente forme de violență școlară expuse de aceleași 3 loturi de subiecți. În acest caz rezultatele ne indică că în conformitate cu opinia preadolescenților cea mai frecventă formă a violenței este cea fizică (39%) și verbală (28%) – diferențe statistic semnificative după U-Mann-Whetney, $p=0,05$; în opinia administrației cea mai frecventă formă de violență este cea verbală (33%) și emoțională (30%); în opinia părinților cea mai frecventă este violența morală (34%) urmată de violența fizică (26%).

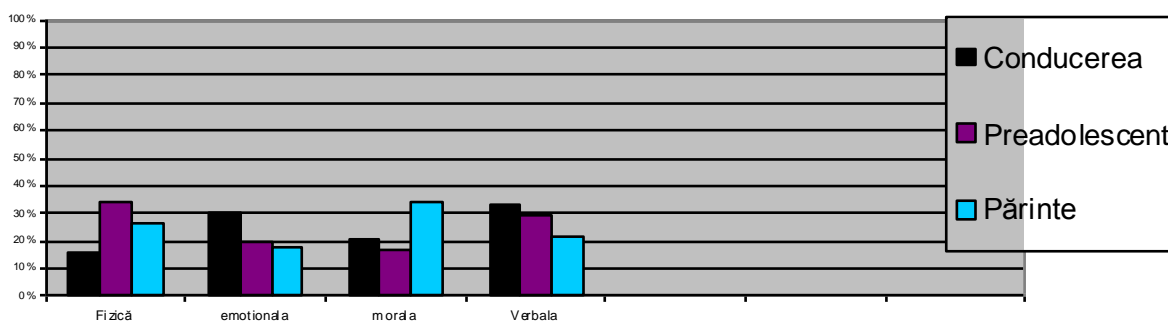


Fig. 2. Cele mai frecvente forme de violență în școală

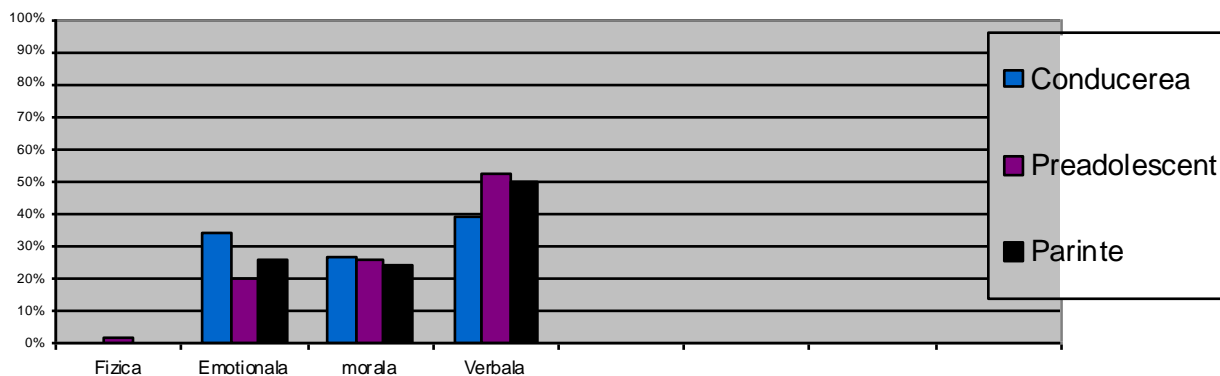


Fig. 3. Cele mai frecvente forme de violențe a elevilor față de profesori

Datele prezentate în figura 3 ne permit să vorbim despre prezența în măsură mai mare a violenței din partea elevilor față de profesori: verbală (preadolescenții (52%), părinții (50%) și administrația (39%)); emoțională (administrația (34%), părinții(26%) și preadolescenții(20%); morală (administrația(27%), preadolescenții(26%) și părinții (24%); fizică – a fost menționată numai de preadolescenți (2%).

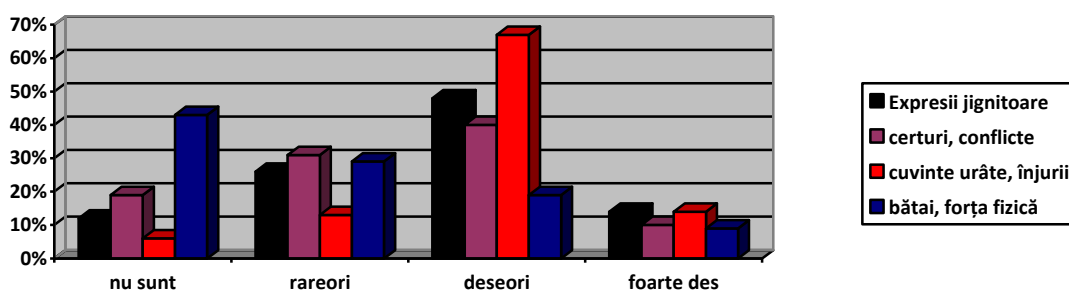


Fig. 4. Manifestările violenței între preadolescenți

Din rezultatele prezentate în fig. 4 concluzionăm că cel mai frecvent violența se manifestă între preadolescenți ca folosirea cuvintelor urâte, injurii (răspunsul ”foarte des” – 14% și ”deseori” – 67%. În continuare se plasează expresiile jignitoare (răspunsul ”foarte des” – 14% și ”deseori” –

48%. Certurile, conflictele și bătaii, aplicarea forței fizice se manifestă ”foarte des” respectiv în 10% și 9% și ”deseori” în 40% și 19% din răspunsurile preadolescenților. Diferențe statistice semnificative după U-Mann-Whetney, $p=0,05$.

Încă o problemă semnificativă care merită toată atenția specialiștilor care studiază problema violenței la vârsta preadolescentă este situația socială de dezvoltare – L. Vîgotski [9,10,11]. Datele acumulate în acest aspect Stroufl, Fluson, Racu Ig. ș.a. confirmă faptul că copiii educați în SSD mai puțin favorabile (familii temporar dezintegrate, deprivare maternă,

instituții colective de educație de tip închis etc.) la vârsta preadolescență sunt mai mult predispuși spre violență în comparație cu semenii lor care au crescut în familii favorabile (normale) [7].

În contextul studiului realizat am organizat o altă cercetare în care au fost introduse variabile clasificatori: diferențele de gen în manifestarea violenței școlare; diferențele de mediu (urban vs rural); diferențele de vârstă, situația socială de dezvoltare (familii complete, familii temporar dezintegrate, familii incomplete ș.a.

Sunt evidențiate următoarele tipuri de familie care determină apariția violenței la copii:

1. Familiile incomplete. Copilul educat de un singur părinte mai des recurge la violența emoțională față de alți copii. Fetele din astfel de familii vor manifesta violență emoțională față de alți copii mult mai des în comparație cu băieții educați în condiții similare.
2. Familii în care mama manifestă o atitudine negativă față de viață. Mamele care au atitudinea negativă față de mediul și școală copilului, de regulă, nu doresc colaborarea cu școala. Din aceste considerente violența copilului este percepută de ele ca fiind ceva absolut ”normal”, ca reacții ”normale” în cadrul interacțiunii, comunicării copiilor cu cei din jur (dușmani).
3. Familii autoritare. Preadolescenții crescuți în condiții autoritare fiind totalmente supuși voinței părinților manifestă violență în cadrul școlii care servește drept mediu unde pot fi proiectate fricile, agresivitatea, nemulțumirea din interior.
4. Familiile conflictogene. Copiii însușesc modele de comportament pe care le practică în relații părinții (agresivitate, conflicte, violență etc.). Pentru acești preadolescenți devine obișnuiță de a rezolva situațiile din viață prin intermediul unor astfel de comportamente deoarece stilul de comunicare din familie, - tonalitate ridicată, strigăte, ofense, ordine și dispoziții stricte , este perceput ca ceva normal, obișnuit.
5. Familii predispuse genetic spre violență. Copiii au o bază genetică diferită față de tolerarea (trăirea) stresului. Copiii cu tolerare scăzută a stresului manifestă o predispunere mărită față de violență. Pe lângă aceasta, reușita școlară scăzută este un factor de risc în manifestarea violenței. Fetele cu nereușită școlară manifestă violență mai frecvent în comparațiile cu băieții cu aceeași reușită.

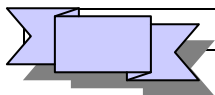
Summary

The article presents the study of the violence. Forms, types and different concepts and views of violence are described. In particular it is experimentally studied school violence, its determinant factors and more frequent types.

Bibliografie

1. Albu E. 2002. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. București: Aramis Print SRL. 128 p.
2. Banciu D., Rădulescu S., Voicu M. 1985. Introducere în sociologia devianței, București: Științifică și Enciclopedică.
3. Blaya C., Debarbieux E. 2000. „La construction sociale de la violence en milieu scolaire”, în Baudry, P.; Blaya, C. .Souffrances et violences à l’adolescence.Qu’en penser, que faire?; Paris: E.S.F.
4. Debarbieux E. 1996. La violence en milieu scolaire , vol I, ESF, Paris: Debesse M.
5. Preda V. 1981. Delincvența juvenilă. O abordare multidisciplinară, Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca.
6. Radulescu S. Banciu D., 1990. Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță, București: Medicală.
7. Racu, Ig., Racu, Iu. 2007. Psihologia dezvoltării, Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 257 p.
8. Sălăvăstru D. 2003. Violența în mediul școlar, în Ferreol,G., Neculau, A.(coord), Violența în mediul școlar. Iași: Polirom.
9. Выготский Л. 1982. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2 Проблемы общей психологии // Под. ред. В. Давыдова, Москва: «Педагогика». 504 с.;
10. Выготский Л. 1983. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики // Под. ред. А. Матюшкина, Москва: «Педагогика». 368 с.;
11. Выготский Л. 1984. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4 Детская психология // Под. ред. Д. Элькониной, Москва: «Педагогика». 32 с.;
12. Федоров А. 2004. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Кучма. 418 с.

Primit 29.11.2011.



Sursele generatoare ale timidității adolescenților

Elena Losii, conf.univ., dr. în psihologie, Catedra Psihologie, UPS „I. Creangă”

Timiditatea există pretutindeni, deși este trăită diferit de diferiți oameni. Într-o societate în care comunicarea este esențială a fi timid poate fi o mare dificultate. Timiditatea este una dintre probleme des întâlnite și poate avea o influență nefastă asupra celor care își trăiesc viața sub aura ei. Fiind o variabilă a personalității, timiditatea reprezintă un fenomen complex și contradictoriu.

În încercările de definire a timidității au fost surprinse anumite manifestări, cauze sau efecte ale acestui fenomen ca: inhibiția, teama, emoția, conflictul, dar nu s-a elaborat o definiție unică și general acceptată a acesteia datorită complexității și caracterului contradictoriu al fenomenului. Astfel, P. Popescu-Neveanu definește timiditate drept un *comportament defensiv și anxios, ezitant și astenic, exprimând dificultăți de adaptare socială ce sunt normale și explicabile în mica copilărie și la pubertate, dar care ridică probleme în adolescență și la maturitate* (1). În dicționarul de psihologie elaborat de Ursula Șchiopu întâlnim următoarea definiție: „*stare psihică sau însușire personală manifestată prin sfială, jenă, tăcere nejustificată, dificultate în exprimare*” (6). Deci, considerăm *timiditatea o trăsătură de personalitate, care are elemente native, dar și rezultatul nedevelopării aptitudinilor sociale, ea este atât sindromul unui conflict intrapsihic, cât și efectul unor condiții sociale nefavorabile (etichete, atribuiri)*.

Interesul profesional al psihologilor referitor la nivelurile de manifestare a timidității, sursele generatoare și strategii de diminuare este stabil deja pe parcursul mai multor ani. Acest interes este reflectat în lucrările lui Zumbardo F., Doubfire D., Medvedev U., Zimina I., Dumitru E., Popescu-Neveanu P ș.a. Câteva din concluziile acestor cercetări sunt următoarele: unii oameni se nasc cu o înclinație a temperamentului spre timiditate dar foarte mult se datorează educației și mediului familial; cel puțin trei centri nervoși care mediază frica și anxietatea sunt implicați în comportamentele timide; în mare parte timiditatea se dobândește în urma experiențelor de viață; are consecințe importante pentru oamenii de toate vârstele și cu toate acestea are o anumită valoare pentru supraviețuire; în ciuda determinării biologice, există azi modalități specifice de depășire a efectelor sale.

Acest subiect a stârnit interesul și curiozitatea noastră. Astfel, ne-am propus să verificăm următoarea ipoteză: forțele generatoare ale timidității adolescente sunt emotivitatea înaltă și complexul de inferioritate provenit și bazat pe o autoapreciere scăzută și neîncredere în sine. Studiul a fost realizat asupra 60 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 17-18 ani. Eșantionarea a fost realizată în mod aliator. Cu scopul depistării subiecților cu nivel înalt al timidității am

aplicat Chestionarul lui Zimbardo „Timiditatea”. Acest chestionar este alcătuit din 29 de întrebări care ne permit depistarea a trei nivele ale timidității: puternic, moderat și slab. În urma prelucrării rezultatelor am obținut următoarea distribuție de rezultate a datelor privind nivelul timidității a celor 60 de subiecți care au participat la experiment.

36 de subiecți sunt cu o timiditate puternică, ceea ce ar reprezenta 60% din numărul total al subiecților. 5 subiecți sunt cu timiditate moderată, respectiv 8.33% și 19 subiecți cu nivel slab al timidității, respectiv 31,66%.

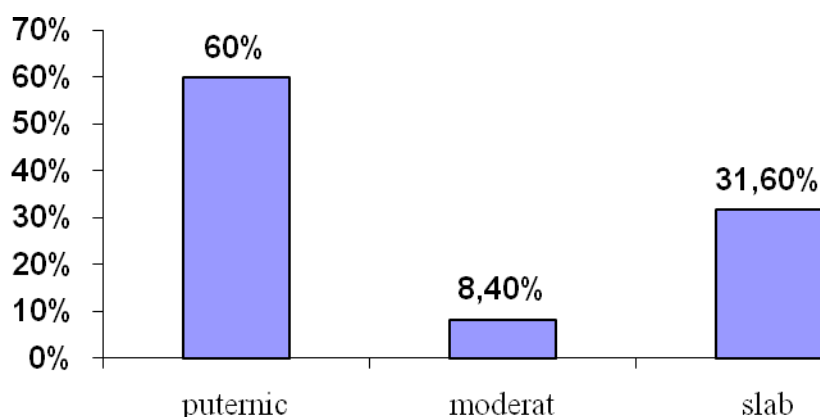


Fig. 1 Distribuția datelor privind indicele nivelului de timiditate a subiecților

Deci, majoritatea adolescenților manifestă o timiditate puternică.

În urma testării încrederii de sine am obținut următoarea distribuție: 16 subiecți, respectiv 26,6 % cu nivel înalt de încredere în sine; 6 subiecți, respectiv 10% cu nivel normal și 38 subiecți, respectiv 63,4 % cu nivel jos al încrederii în sine.

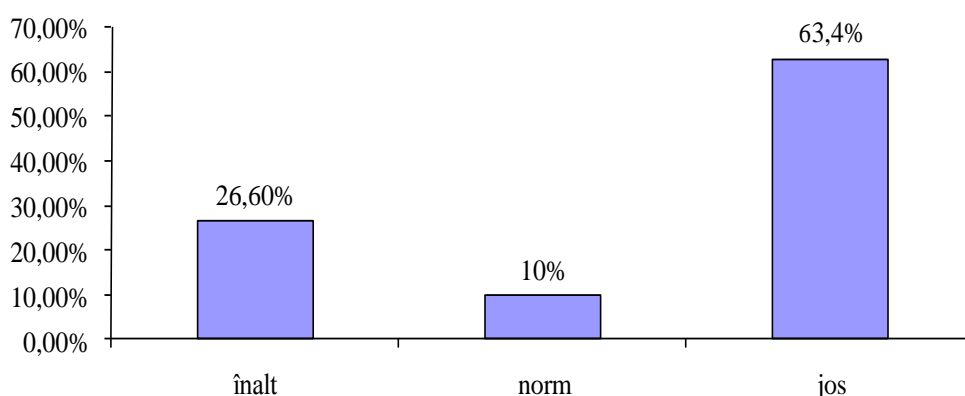


Fig.2 Distribuția datelor privind indicele nivelului de încredere în sine a subiecților

Deci, majoritatea adolescenților manifestă și un nivel jos de încredere în sine.

Cu scopul stabilirii nivelului de autoapreciere a subiecților am folosit testul Dembo – Rubinstein, în modificarea lui A. M. Prihojan, care depistează nivelul autoaprecierii. În urma rezultatelor diagnosticului am obținut următoarea distribuție de rezultate a datelor (fig. 3).

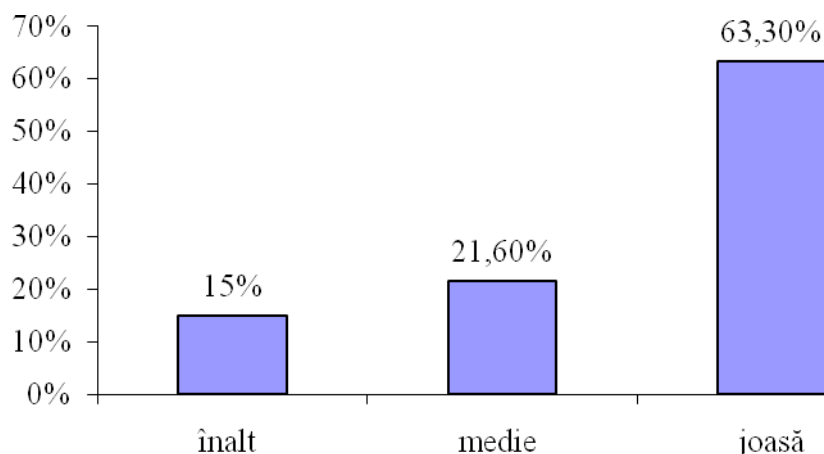


Fig.3 Distribuția datelor privind indicele nivelului de autoapreciere a subiecților

Remarcăm că majoritatea adolescenților (38 subiecți – 63,3 %), se caracterizează printr-o autoapreciere joasă, 13 subiecți – 21,6 % autoapreciere medie și 9 subiecți – 15 % - autoapreciere înaltă.

Și la acest test majoritatea adolescenților au indici scăzuți.

Cu scopul diagnosticării însușirilor de personalitate ale adolescenților, și respectiv a forțelor declanșatoare ale timidității, am aplicat Chestionarului de personalitate FPI Forma B (F. Fahrenberg, H. Selg, R.Hampel). În urma analizei rezultatelor a diagnosticului am obținut următoarea distribuție de rezultate a datelor privind cele 3 scale a celor 60 de subiecți care au participat la experiment (Fig. 4)

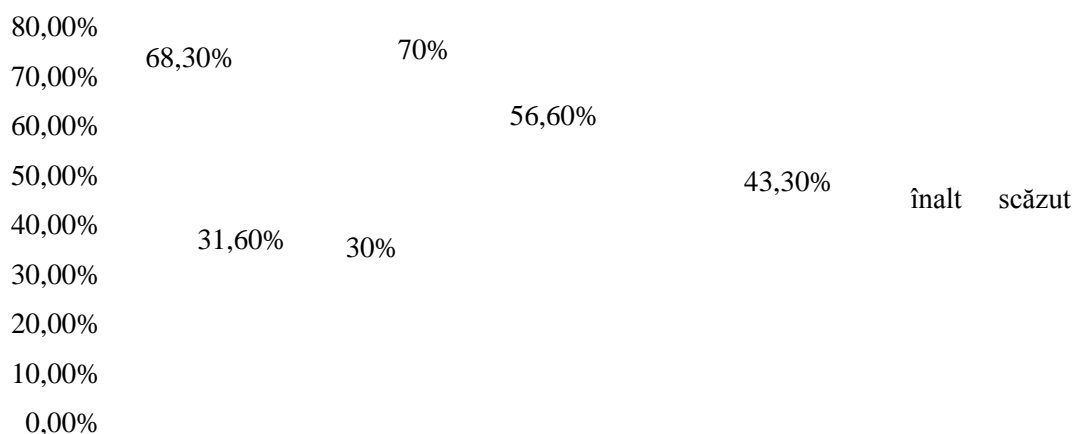


Fig. 4. Distribuția datelor privind indicii testului FPI: sociabilitate, emotivitate, extravertit-introvertit

Observăm că majoritatea adolescenților au un nivel înalt al emotivității (68,3%) și un indice foarte scăzut al sociabilității (70%). Mai mult de jumătate dintre adolescenții participanți la studiu (56,6%) sunt introvertiți.

Pentru a verifica ipoteza lansată am efectuat corelarea datelor obținute la variabilele ”timiditate”, ”încredere în sine”, ”autoapreciere”, ”emotivitate”, ”sociabilitate”, ”extraversiune-introversiune”, folosind metoda neparametrică pentru eșantioane mici Spearman.

Coeficienții de corelație obținuți ne permit să enunțăm:

1. Interdependența directă a indicelui nivelului de timiditate cu indicele nivelului de încredere în sine cu o putere semnificativă a relației date ($r=0,838$ la $p=0,001$). Adică cu cât nivelul timidității este mai înalt, cu atât nivelul de neîncredere în sine este mai înalt.
2. Interdependența indirectă a indicelui nivelului de timiditate și indicele nivelului de autoapreciere, cu o putere puternic semnificativă ($r=0,780$), deoarece sunt obținuți la gradul de semnificație $p=0,001$. Adică cu cât nivelul de timiditate este mai înalt, cu atât indicele autoaprecierii este mai scăzut, deci, subiecții puternic timizi denotă o autoapreciere scăzută.
3. Interdependența directă a indicelui nivelului de timiditate și nivelul emotivității are o putere semnificativă ($r=0,758$ la $p=0,001$). Adică cu cât indicele timidității este mai puternic, adică timiditatea puternică, cu atât emotivitatea, indicele emotivității este mai înalt.
4. Interdependența directă a indicelui nivelului de timiditate și nivelul sociabilității are o putere semnificativă ($r=-0,831$, la pragul de semnificație $p=0,001$). Adică cu cât indicele timidității este mai puternic, adică timiditatea puternică, cu atât sociabilitatea, indicele sociabilității este mai jos.
5. Interdependența directă a indicelui nivelului de timiditate și nivelul introversiunii are o putere semnificativă ($r=-0,878$, la $p=0,001$). Adică cu cât indicele timidității este mai puternic, adică timiditatea puternică, cu atât introversiunea, indicele introversiunii este mai înalt.

Deci, corelarea valorilor obținute la variabilele studiate de către adolescenții participanți la studiu ne permite să concluzionăm că nivelul înalt de timiditate se alimentează prin emotivitatea înaltă, sociabilitatea scăzută, complexul de inferioritate provenit și bazat pe o autoapreciere scăzută și neîncredere în sine.

În concluzie, am putea spune că timiditatea este o emoție care afectează modul în care o persoană se simte și se comportă și că nimeni nu poate spera să fie tot timpul încrezător în

propriile forțe, dar cei mai mulți dintre noi am putea fi mult mai siguri în noi înșine decât suntem în realitate. Cert este faptul că trebuie să aflăm care sunt sursele generatoare ale timidității noastre și apoi să ne autodezvoltăm, într-un efort susținut pentru a ne învinge inhibările și a dezvolta ceea ce avem mai bun în noi.

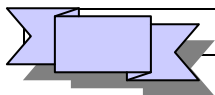
Abstract

Shyness is everywhere, although humans manifest it in a different way. In a society where communication is necessary, to be a shy person can be a huge difficulty. Shyness is a problem often met and it can have a great impact over those who have it. As it is a personality trait it is a complex and contradictive phenomenon. We became curious about this subject. That is why in this article we would like to present the results of the research made on a sample of 60 adolescents with the age between 17-18 years old. The high correlations of the variables studied at the adolescents who participated in the research shows that a high level of shyness is caused by a high emotional level, a low level of sociability, an inferiority complex that is caused by low level of self-esteem and self-mistrust.

Bibliografie:

1. Birch A. Psihologia dezvoltării. București: Editura Tehnică, 2000
2. Colwell P. Cheia succesului. Iași: Polirom, 2003
3. Cosnier J. Introducere in psihologia emoțiilor si a sentimentelor. București, 2002
4. Goleman D. Inteligența Emoțională. București, 2001
5. Dincă M. Adolescenții într-o societate în schimbare. București: Editura Paideea, 2004
6. Șchiopu U. Dicționar de psihologie enciclopedică. București, 1997
7. <http://sanatate.ele.ro/Psihologie/Probleme-Psihologice/Timiditatea --a2185.html>
8. <http://www.e-sana.ro/index.php?a=614>

Primit 02.12.2011



Capacitățile comunicative ale asistenților sociali

Maria Vîrlan, dr., conf universitar

Maria Dița, lector

Este imposibil să ne imaginăm dezvoltarea omului, legătura lui cu societatea în afara comunicării cu alți oameni. Izolarea omului de societate, scoaterea lui din mediul de comunicare cu alții duce la pierderea lui ca personalitate, la pierderea calităților sociale.

Asistenții sociali își oferă serviciile unor categorii diferite de clienți aflați în dificultate, începând cu copiii, adulții și chiar persoanele vârstnice. Aceștia pot avea condiții sociale diferite, o educație diferită, probleme și nevoi diferite, moduri de a reacționa diferite, de aceea, asistenții sociali în fiecare tip de intervenție pe care o realizează încep cu stabilirea relației de comunicare.

În asistența socială, comunicarea reprezintă un aspect esențial al interacțiunii dintre asistentul social și client. Pentru un asistent social comunicarea înseamnă actul profesional elementar deoarece orice intervenție începe cu stabilirea relației de comunicare. Cunoaștem de asemenea că comunicarea interpersonală este cea formă de comunicare eficientă cu cel mai mare, puternic impact de influențare și / sau schimbare .

O bună comunicare în relațiile de ajutor vizează atât capacitatea de a asculta cât și abilitățile de a conduce o discuție a asistentului social. În relațiile de comunicare în asistența socială, clientul intră cu problema sa la care lucrează împreună cu asistentul social .

Comunicarea în relația de asistență socială, comunicarea dintre asistent și client, depinde de mai mulți factori. Printre aceștia pot să enumăr personalitatea clientului, experiența sa anterioară, relațiile cu ceilalți (familie, prieteni, colegi, comunitate), pregătirea școlară, nivelul intelectual, de sănătate (pacientul poate să fie o persoană integră sau care suferă de anumite boli mintale sau fizice). De asemenea sunt foarte importante în relația de ajutor și caracteristicile personalității clientului (ex. timiditatea) și baza legislativă a statului, regulile și politica instituției în care asistentul social lucrează, atmosfera dar și experiența anterioară și personalitatea asistentului social.

La faza inițială a cercetării empirice am înaintat ipoteza, precum că capacitățile comunicative ale asistentului social sunt determinate de experiența profesională a acestuia.

Pentru cercetare am constituit două loturi experimentale: I lot – asistenții sociali din cadrul Direcțiilor de Asistență socială; II lot – studenții de la Specialitatea Asistență socială anul III (învățământ cu frecvență la zi), anul IV (învățământ cu frecvență redusă).

Rezultatele obținute la tehnica „Necesitatea de comunicare” (după I. V. Arțimovici) de către subiecții ambelor loturi se prezintă în figura de mai jos:

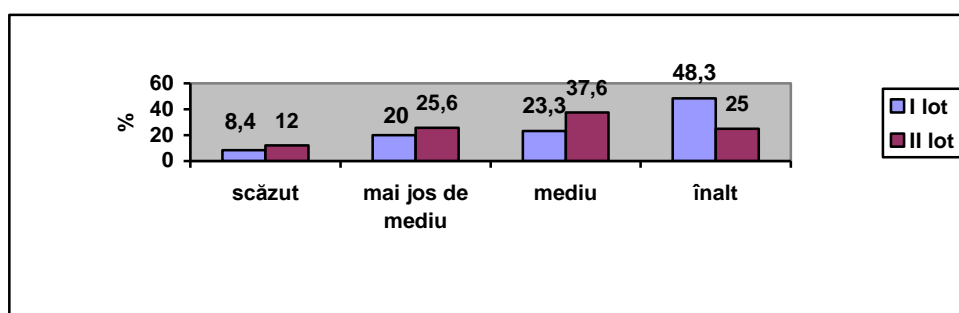


Figura 1. Nivelul necesității de comunicare a subiecților cercetați.

Nivel scăzut al necesității de comunicare îl dețin 8,4% din asistenții sociali și 12 % dintre studenții viitori asistenți sociali. Nivel mai jos de mediu al necesității de comunicare îl dețin 20% dintre asistenții sociali și 25,6 % dintre studenții viitori asistenți sociali. Nivel mediu al necesității de comunicare îi caracterizează pe 23,3 % dintre asistenți sociali și pe 37,6 % dintre studenții viitori asistenți sociali. Nivel înalt al necesității de comunicare se distribuie respectiv la 48,3% asistenți sociali și 25 % studenți - viitori asistenți sociali. Aici am obținut și o diferență statistică semnificativă (t- Student) de $t= 2,148$, la un prag de semnificații de $p < 0,03$.

Datele din figura de mai sus ne conduc spre concluzia că asistenții sociali care deja lucrează se caracterizează printr-o necesitate mai mare de comunicare. Asta probabil datorită faptului, că ei deja au înțeles importanța comunicării pentru activitatea lor profesională.

Mai jos prezentăm rezultatele obținute la Chestionarul de evaluare a aptitudinilor comunicative și organizatorice.

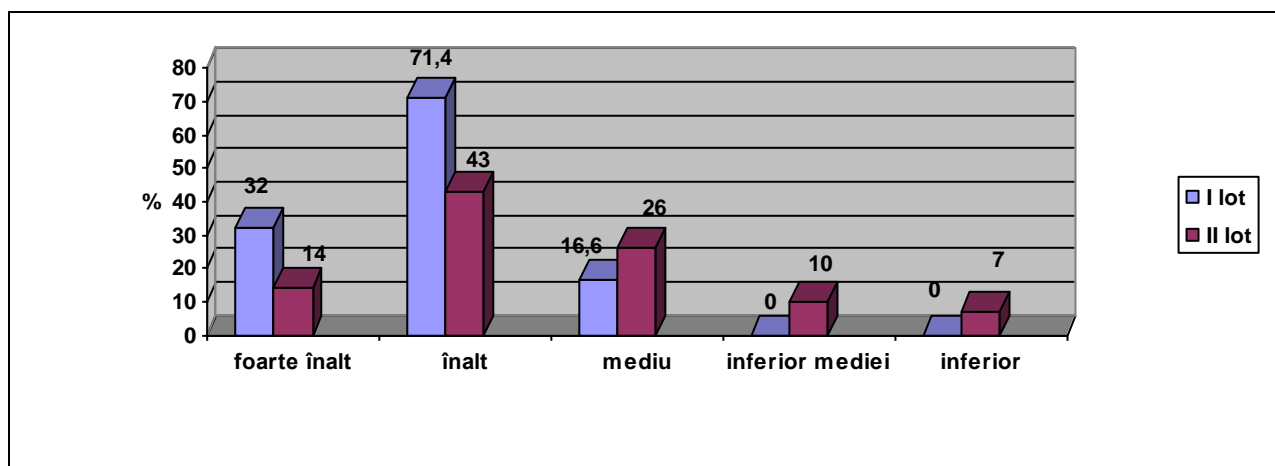


Fig. 2. Aptitudinile comunicative ale subiecților cercetați

Histograma relevă următoarele: asistenții sociali au aptitudini comunicative mai înalte, decât studenții viitori asistenți sociali (nivel foarte înalt - 32%,14%).

Și aptitudinile comunicative de nivel înalt se întâlnesc în mai multe cazuri la persoanele care deja activează (nivel înalt – I lot-71,4%, II lot - 43%). Aceștia simt nevoia de activitate comunicativă, se orientează repede în situații dificile, se comportă firesc în colective noi, manifestă spirit de inițiativă, preferă să ia decizii de sine stătător în problemele importante sau în situații complicate.

Aptitudini comunicative de nivel mediu sunt evidențiate la 16,6% dintre subiecții din I lot și la 26% dintre subiecții din cel de-al doilea lot. Ei nu se pierd în împrejurări noi, își găsesc repede prieteni, tind permanent să-și extindă cercul cunoștințelor, își ajută apropiații, prietenii, manifestă inițiativă în comunicare.

Restul subiecților din lotul II (17%) au nivel mai jos de mediu și nivel scăzut al capacităților comunicative. Aceștia nu înclină spre comunicare, se simt jenați într-o societate sau colectiv nou, preferă să se izoleze, își limitează cunoștințele, le vine greu să stabilească relațiile cu oamenii sau să ia cuvântul în fața unui auditoriu, se orientează rău într-o situație necunoscută, nu-și impun propria opinie, suportă greu ofensele.

Diferența statistică aici este de $t=3,465$, la un prag de semnificații de $p<0,01$.

Conform datelor obținute, putem concluziona, că asistenții sociali încadrați în câmpul muncii au un nivel mai înalt al aptitudinilor comunicative spre deosebire de studenții – viitori asistenți sociali.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute la chestionarul de evidențiere a stilului predominant de comunicare al subiecților experimentați.

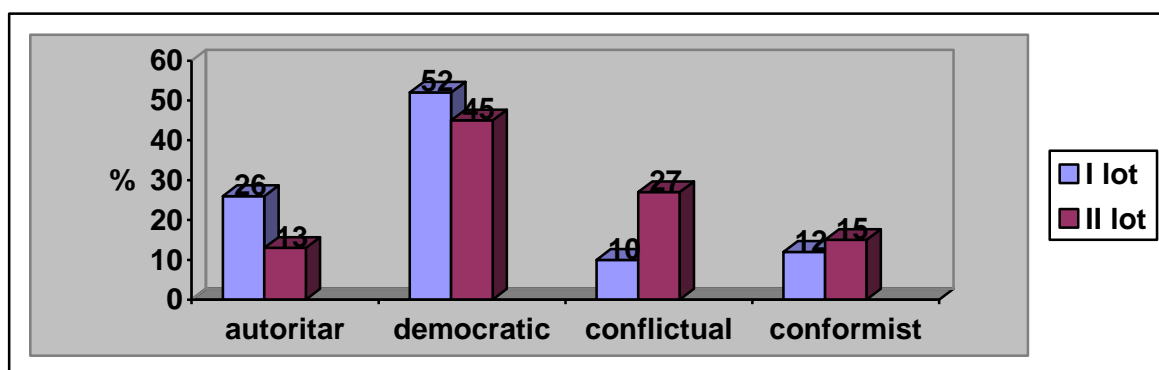


Figura 3. Distribuția de date privind stilul predominant de comunicare

Rezultatele ilustrate în figura de mai sus ne elucidează următoarele:

Stilul democrat de comunicare îl posedă 52% dintre asistenții sociali și 45% dintre studenți. În comunicare ei insuflă încredere, preferă responsabilitate, preferă să ajute și să aibă

grijă de alții, sunt prietenoși, comunicabili, sociabili. Pot manifesta o inițiativă rațională și în același timp aprobă și susțin diferite începuturi folositoare din partea partenerilor. Știu să-și critice acțiunile proprii. Nu ocolesc critica. Nu sunt niciodată inițiatorii situațiilor conflictuale, din contra – știu „să stingă” conflictul care este gata să izbucnească. Sunt stimați și se bucură de autoritate neformală printre colegi.

12% dintre asistenții sociali și 15% dintre studenți posedă stilul conformist. Ei sunt destul de toleranți față de neajunsurile altora. Foarte mult prețuiesc și apreciază părerea celor din jur. De cele mai dese ori cedează în ceea ce privește propria opinie. Sunt foarte creduli. Caută permanent aprobarea din partea celor din jur. Ușor se jenează. Se supun cu plăcere. Sunt orientați spre imitare.

26% dintre asistenții sociali și 13% dintre studenți posedă stilul autoritar în comunicare. De obicei în comunicare ei își mențin cu orice preț opinia și de cele mai multe ori și-o impun asupra părerii altora. Se adresează spre conlocutor în formă de ordine, indicații, cerințe. Își plănuiesc activitatea lor proprie clar, exact și cer aceeași îndeplinire partenerilor, nu cred în aptitudinile lor. Au unele dificultăți în comunicare. Foarte des ei singuri sunt inițiatorii situațiilor de conflict. Nu tolerează să fie conduși.

10% dintre asistenții sociali și 27% dintre studenți posedă stilul conflictual în comunicarea cu cei din jur. Acești subiecți în comunicare pot fi aspri, severi, iniția conflicte. Sunt direcți, iritați și impulsivi, necreduli. Deseori se dezamăgesc în persoanele cu care comunică, merg la confruntare. Nu-și pot critica propriile acțiuni, fapte, gânduri, dar le iese foarte bine să-i critice pe cei din jur, confruntându-se de cele mai dese ori.

Datele obținute la acest chestionar ne permit să concluzionăm că asistenții sociali într-o măsură mai mare posedă stilul democrat de comunicare decât studenții. Pe când și la stilul autoritar ei ating cote mai mari de cât studenții. Asta probabil din considerentele, că în activitatea de asistență socială sunt situații când specialistul trebuie să se plaseze pe o poziție de sus în relație cu beneficiarul, pentru ca serviciile acordate să poată fi eficiente.

Concluzie: asistenții sociali, care au deja experiență de lucru au o necesitate mai înaltă de comunicare decât studenții - viitori asistenți sociali, de asemenea capacitățile lor comunicative ating cote mai mari. În ceea ce privește stilul predominant de comunicare, atunci și într-un caz și în altul predomină stilul democrat, fapt care probabil este determinat de orientarea umanistă a acestei profesii. Aceste deosebiri ne conduc spre concluzia că ipoteza, precum că capacitățile comunicative ale asistentului social sunt determinate de experiența profesională a acestuia, s-a adeverit.

Modalitatea în care se realizează comunicarea influențează relația asistentului social cu asistații. O comunicare eficientă poate asigura un climat securizat, facilitator al intercunoașterii, poate conferi asistaților un sens al implicării și o recunoaștere a valorilor sale.

Problema eficienței comunicaționale se dovedește a fi semnificativă, rezolvarea ei necesitând cunoașterea și dezvoltarea unor deprinderi de facilitare a proceselor de comunicare, suficient de complexe și performante pentru a se plia optim pe contexte sociale variate și pe clienți diferiți ai asistenței sociale.

Summary

In this article is talking about the role of social worker's communication in establishing the relationships with the client.

Was taken an experiment in which were studied the communicative skills of two experimental groups: I group – social workers from Directorate for Social Assistance, II group – year graduate students from the Social Assistance speciality.

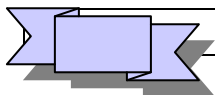
The conclusion of the experiment: Social workers who already have work experience have more communicative needs than students – future social assistants. And also their communicative skills reach for higher.

In term of predominant style of communication, in both cases prevail democratic style, which is probably determined by the humanist orientation of this profession.

Bibliografie

1. Abric, Jean-Claude. Psihologia comunicării. Teorii și metode. Iași: Polirom. 2002.
2. Goian, C., Deprinderi în asistență socială. Iași: Institutul European, 2004.
3. Milton, C. Arta de a-l asculta pe celalalt. Secretele unei comunicări reușite. Iași: Polirom, 2006.
4. Pănișoara, I. Comunicarea eficientă. Iași: Editura Polirom, 2004.
5. Sirotenco, E. Asistentul social față în față cu clientul. Timișoara: Eurostampa, 2006.

Primit 05.12.2011



PARTICULARITĂȚI ALE DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII LA PREȘCOLARI

ADRIANA ȚAPURIN, doctorandă, România

Creativitatea ca produs se caracterizează prin noutate, utilitate socială și aplicabilitate vastă, relevanță valoare, armonie, spontaneitate, originalitate, condensare.

Noutatea este apreciată în raport cu subiectul, cu experiența lui psihologică sau în raport cu societatea, cu experiența socială - originalitatea este apreciată după unicitatea, surpriza soluției. Noutatea și originalitatea sunt văzute în corelație cu utilitatea produsului, criteriu adoptat pentru a distinge produsul cu adevărat creativ de cele aberante și rupte de realitate. Desigur, nu se pot formula aceste cerințe ale creativității pentru „produsele preșcolariilor”, - pentru ei noutatea și originalitatea au numai valoare subiectivă.

Totuși, privind creativitatea ca produs, în planul „creativității expresive”, acceptând că este forma fundamentală, nefiind condiționată de originalitate sau altă aptitudine, unicul cadru de referință îl constituie lumea trăirilor individuale din care se formează asociațiile, ideile și sentimentele – ia naștere astfel o trăire nouă, produs interiorizat al procesului creativ, experiența fiind determinată în dezvoltarea creativității individuale.

În procesul contemplativ, „planul creativității productive”, reprezintă o atitudine creativă de învățare. De modul cum se desfășoară procesul învățării depinde dacă subiectul se va limita la o simplă acumulare de informații sau va stabili o corelație între ele; numai dacă în planul trăirilor individuale ia naștere o trăire nouă poate fi vorba despre o productivitate creativă, iar o problemă principală a educatorului creativ este găsirea unor modalități de conjugare a generalului cu individualul, cu unicitatea subiectului.

În sistemul de învățământ creativitatea se impune atenției educatorilor ca una dintre valorile formative esențiale care ocupă un loc central în sistemul valorilor definitorii pentru însuși idealul educațional (pentru finalitățile sau scopurile educative majore).

Cu alte cuvinte, în ansamblul unitar al finalităților formative, pe care trebuie să le aibă în vedere educatorii de la toate treptele sistemului de învățământ (de la cel preșcolar la cel universitar), o prioritate firească o deține creativitatea, considerată o dimensiune esențială a personalității, ce corelează cu idealul unei personalități libere, autonome, capabile de autoexprimare și autorealizare.

Prin creativitate se înțelege acea capacitate complexă care face posibilă realizarea de producții noi (prin „producție”, înțelegem, firește, atât obiectele materiale cât și plâsmuirile ideale), prin

urmare, un copil care găsește, prin efort propriu, o soluție ingenioasă la o problemă efectuează un act de creație. De aceea, nu putem separa net creativitatea de aptitudinea gândirii - în fond, gândirea urmărește rezolvarea de probleme, adică descoperirea unui nou procedeu, unui artificiu, unui mod de abordare nou pentru subiectul gânditor.

Psihologii au reliefat existența a mai multor niveluri de creativitate, de exemplu Irwing Taylor distinge cinci planuri ale creativității:

- a) Expresivă - manifestată în copilărie prin desene, repovestiri, povestiri cu început dat, jocuri; la acest nivel nu există tendința de perfecțiune sau utilitate, este o manifestare de spontaneitate imaginativă, similară cu cea a artistului;
- b) Productivă - prezentă la cei care, în procesul muncii lor, aduc unele modificări personale, dar de ordin secundar;
- c) Inventivă - accesibilă doar inventatorilor - persoane care reușesc să aducă ameliorări parțiale unui produs;
- d) Novatoare - caracteristică talentelor: creatori de opere originale cel puțin pe plan național;
- e) Emergentă - se întâlnește numai la genii - persoane care aduc schimbări radicale, revoluționare, într-un domeniu.

Rolul creativității este enorm - progresul în toate domeniile este inițiat de oameni inventivi, ca urmare în învățământul contemporan este prezentă o vie preocupare pentru educarea creativității. Aceasta este, oarecum, o noutate, în sensul că, în învățământul tradițional, așa cum se mai practică astăzi, accentul a fost pus pe cultivarea gândirii analitice, critice, oarecum opusa sintezei creatoare.

În ceea ce privește grădinițele, înnoirea a fost mai puțin necesară, pentru că la vârsta preșcolară, prezența unei imaginații debordante la copii a obligat dintotdeauna educatoarele să țină cont de acest aspect. Imaginația este componenta principală, este „miezul”, creativității. Celelalte componente: motivația, dorința de a crea, perseverența, efortul voluntar, se pot cultiva mai puțin la vârsta preșcolară. Studiile întreprinse de iluștri psihologi au arătat că stimularea creativității expresive în preșcolaritate este deosebit de importantă pentru cristalizarea capacităților creatoare.

Ca orice funcție, imaginația se dezvoltă prin exercițiu. Un rol foarte important îl au impresiile, imaginile, cunoștințele dobândite. În special este valoroasa varietatea experienței, pentru că aceasta favorizează fluiditatea și plasticitatea intelectuală, condiții premergătoare ale sintezei originale. Sărăcia experienței, a bagajului de imagini existentă în primii ani de viață atrage după sine o lipsă de claritate a percepției. Dacă adăugăm și stadiul primitiv de dezvoltare a gândirii, înțelegem de ce simțul realității este mult mai puțin pregnant la copil înainte de 7-8 ani, ceea ce favorizează mult avântul necontrolat al imaginației.

Domeniul principal în care copilul preșcolar își manifestă și își exersează imaginația este jocul. Pană pe la 3 ani jocul constă mai mult într-o manipulare.

Psihologii vorbesc de jocuri „funcționale” sau de exercițiu, pentru că imaginația copilului nu joaca nici un rol - el repetă doar de nenumărate ori un gest. În preajma vârstei de 3 ani copilul începe deja să joace roluri: e șoferul camionului-jucărie, mama păpușii blonde, reproduce conversații, nu mai este interesat doar de a manipula obiecte, acțiunile sale au un țel - se dezvoltă astfel jocul de creație – cu subiect (din cotidian sau din povești și basme), în care imaginația se manifestă din plin. Dacă la grupa mică preșcolarul este singurul actor, o dată cu grupa mijlocie copiii colaborează în joc, inventează roluri, replici, situații noi, în care educatoarea poate interveni, contribuția ei îmbogățind și stimulând situațiile creative. Creativitatea preșcolarilor mari este îmbogățită de noile achiziții venite odată cu vârsta, de modul în care sunt ajutați să utilizeze cunoștințele anterioare și să clădească etape și situații noi. La fel de stimulante pentru activitatea creativă a preșcolarilor sunt și celelalte tipuri de joc - jocul de masă - care este mai dificil pentru că eroii trebuie creați, inventați, iar elementele de decor pot susține imaginația creatoare a preșcolarului. Jocul constructiv apare devreme, dar în preșcolarăritate construcțiile au un nume și un scop. K. Ușinski spunea că jucăria perfectă a copilului este „o grămadă de nisip” și așa s-a dovedit a fi, căci el poate lua variate forme și creativitatea copilului are un câmp liber de manifestare și-i acaparează atenția timp îndelungat. Tot o formă de joc constructiv este jocul cu creionul, care, dintr-o mazăgăleală fără sens se transformă treptat în desen, chiar dacă fantezia infantilă are un caracter schematic. Copilul desenează ceea ce știe , nu ceea ce vede.

Domeniul în care imaginația și creativitatea copilului sunt puternic solicitate este cel al basmelor - preșcolarul ascultă cu maximă atenție și participare emoțională, cere de multe ori sa-i fie repetată povestirea, încearcă s-o repovestească, aducând, în cele mai dese cazuri, „înfloriri” personale, pe care e foarte bine să le acceptăm, încurajând astfel imaginația creatoare, inovatoare. Copilul preșcolar lunecă ușor spre alte lumi, acceptă ființe supranaturale, fapte uimitoare, de multe ori incredibile, dă explicații personale absolut originale cu privire la întâmplări, fenomene sau însușiri ale unor obiecte - este vorba despre așa-numitul „animism infantil”. Într-o cercetare s-a stabilit evoluția însuflețirii obiectelor: la început sunt însuflețite lucruri nemișcătoare, pentru ca mai apoi numai plantele și animalele să aibă însușiri umane. Iată proporțiile stabilite privind animismul, însuflețirea lumii înconjurătoare, prin intermediul creativității:

Tab.nr.1. Proporțiile stabilite privind animismul

Vârsta copilului	3,5 -4 ani	4- 4,5 ani	4,5 -5 ani	5 – 6 ani
Lucruri imobile	31 %	14 %	---	---

Lucruri în mișcare	38 %	29 %	33 %	20 %
Plante și animale	31 %	57 %	67 %	80 %

Imaginația copilului poate fi complexă; într-un celebru dialog, un copil de 6 ani îi explica altuia de ce magnetul atrage fierul: „fiindcă are un suflet și niște mâini mici de tot, așa de mici că nu se văd - cu ele atrage fierul”.

Spontaneitatea explicațiilor infantile trebuie însă observată mai atent atunci când e vorba de minciuni; acest lucru se face cu multă prudență, pentru că neadevărurile pot proveni din deficiențe de exprimare sau de observație. Minciunile adevărate sunt mai rare decât par în prima copilărie, ceea ce au dovedit-o anchetele lui J. Piaget, care a arătat că pentru copiii de 5 – 6 ani minciuna e „o vorbă urâtă” ori „un neadevăr”- conștiința intenției de a înșela apare mai târziu.

Dezvoltarea creativității are, după cum am demonstrat, particularitățile ei la vârsta preșcolară. Cultivarea memoriei, a vorbirii, a gândirii se poate îmbina armonios și eficace cu stimularea imaginației, prin îmbogățirea minții copiilor cu cât mai multe imagini, situații inedite și interesante, pentru că astfel de impresii rămân de neuitat și furnizează un material inepuizabil pentru zborul imaginației creative a copiilor preșcolari. În legătură cu dezvoltarea creativității preșcolarilor și a elevilor, pot fi date educatorilor următoarele îndrumări: gândirea creativă și învățarea din proprie inițiativă trebuie încurajate prin laudă, trebuie promovat modul variat de abordare a problemelor, de manipulare a obiectelor și a ideilor. Preșcolarii și elevii trebuie să fie îndrumați să dobândească „o gândire independentă, nedeterminată de grup,, , toleranță față de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi modul de rezolvare a lor dar și „posibilitatea de a critica constructiv,, . Înainte de toate, este însă important ca educatorul însuși să fie creativ. La vârsta preșcolară nu se poate vorbi despre produse creative, pentru că, în general, la această vârstă, copilul are tendința de a-l imita pe celălalt și de a repeta conduitele care au fost apreciate de adult. De aceea se impune orientarea preșcolarului spre original și util .

Educatorul, părintele sau cadrul didactic, va avea grijă să aprecieze toate strădaniile copilului chiar și atunci când ele nu corespund unor criterii riguroase și să-l motiveze și să-l mobilizeze să-și finalizeze produsele .

Creativitatea marchează întreaga personalitate și activitate psihică a individului și, în același timp, se subsumează și se integrează organic sistemului de personalitate. Folosind analiza indivizilor creatori (din artă, știință și tehnică), au fost evidențiate ca trăsături ale personalității creative: fluiditatea, flexibilitatea, capacitatea de elaborare, sensibilitatea pentru probleme, redefinirea, originalitatea (J.Guilford), gândirea independentă, conștiința puternică, preferințele pentru fenomenele complexe (Barron), toleranța față de situațiile ambigue,

interese diverse și complexe, stil cognitiv specific (I . Taylor), motivație intrinsecă, emoționalitate puternică, nonconformism, nevoia crescută de independență, autoconducerea elevată .

Prin educație, potențialul creativ poate deveni în timp, trăsătura de personalitate care va produce NOUL, ORIGINALUL, VALORILE SOCIO-CULTURALE.

Educația creativității la vârsta preșcolară presupune un ansamblu coerent, organizat, de acțiuni educative. Prin aceste acțiuni se dezvoltă spontaneitatea, independența gândirii, receptivitatea față de probleme, față de ceea ce este ascuns dar important, motivația creativă, capacitatea de elaborare și anticipare. M. Zlate consideră creativitatea latura transformativă a personalității și arată că în creativitate sunt implicați nu numai factorii psihologici (deși indispensabili, aceștia nu conduc prin ei înșiși la creație) ci și factorii socio – culturali, psihosociali și socio – educaționali . Ceea ce contează în actul creator este nu atât prezența în sine a tuturor factorilor, ci și configurația lor, relațiile dintre ei. Potențialul creator nu conduce automat la desfășurarea actului creator, ci numai în condiții adecvate de stimulare psihoindividuală, socială și culturală .

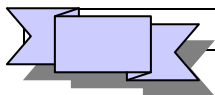
Summary

Creativity in the education system requires the attention of educators as one of the essential formative values that occupies a central place in the defining values system for the educational ideal itself(for major educational finalities and goals). In other words in the whole unit of formative finalities that the educators have to take into account , from all levels of education (from the preschool to university), creativity has a natural priority , considered an essential dimension of personality which correlates with the ideal of a free personality autonomous, capable of self - expression and self – realization.

BIBLIOGRAFIE

1. Amabile,T., Creativitatea ca mod de viață: ghid pentru profesori și părinți. București. 1997
2. Bee Helen. Psychologie du developpement. Les ages de la vie(trad.), Paris, 1997, De Boeck et Larcier.
3. Chateau, J.,s.a., Copilul si jocul, (trad.), Bucuresti , Ed. Didactică și Pedagogică.
4. Dragan , I., Petroman, P., Psihologia educațională. Ed. Mitron, Timișoara, 1998.
5. Popescu G . Psihologia Creativității. București, 2004.
- 6.. Zlate, M. Psihologia mecanismelor cognitive, Iasi, 1999.

Primit 08.12.2011



Boiangiu Carmen, doctorandă, România

„ Interes, interese – preocupare de a obține un succes, un avantaj; râvnă depusă într-o acțiune pentru satisfacerea anumitor nevoi.” Așa este definit conceptul de interese, de către Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”.

În dicționare de psihologie, interesul este definit ca o tendință de a acorda atenție anumitor obiecte și de a se orienta spre anumite activități.

A. Chircev adaugă o notă de pregnanță: interesul este o atitudine stabilizată de natură emotiv-cognitivă față de obiecte și activități.[Chircev, A., 1971]

Pentru I. Drăgan interesul este o componentă motivațională a personalității care se exprimă printr-o atitudine pozitivă, activă și perseverentă față de anumite obiecte (fenomene) sau activități.[Drăgan, I., 1975]

Interesele relevă „corespondența între tendințele subiectului și o serie de obiecte și acțiuni, astfel încât subiectul se orientează activ și din proprie inițiativă spre obiecte sau acțiunile respective, iar acestea prezintă o valență majoră pentru subiect, îl atrag și-i dau satisfacție. Deci, interesul reunește trebuințe, motive, tendințe, scopuri într-o modalitate relativ stabilă de raportare activă la ceva, după un criteriu de ordin utilitar.”[Popescu-Neveanu, P., 1978]

Lumea muncii, a profesiilor și ocupațiilor a cunoscut, în ultimul timp, o dinamică accentuată. Factorii care au determinat o astfel de dinamică sunt de natură socio-economică și psihologică. Rațiuni de ordin pragmatic, referitoare la eficiență, au determinat schimbări esențiale în exercitarea activităților de muncă, materializate, în special, în creșterea gradului de intelectualizare a acestora și în necesitatea utilizării rezultatelor revoluției tehnico-științifice contemporane.

Omul aspiră la un statut profesional și social cât mai înalt, la ocuparea unor poziții/funcții și la exercitarea unor ocupații și activități (munci) cât mai atractive, mai aducătoare de satisfacții și de împliniri personale.

Munca este forma fundamentală a activității umane, desfășurată în mod conștient și voluntar și orientată spre un scop determinant. Ea presupune o succesiune de acțiuni și operații de ordin fizic și intelectual, efectuate cu ajutorul unor mijloace (unelte, instrumente, aparate, mașini-unelte, etc.), pentru producerea de bunuri și servicii necesare satisfacerii trebuințelor umane. [Dumitru, I., Al, 2008]

Scopul și rolul muncii constau în satisfacerea nevoilor umane. Pornind de la piramida trebuințelor a lui A. Maslow, putem spune că, prin muncă, omul își satisface atât trebuințele fundamentale (de hrană, existență, etc.), cât și trebuințele superioare (de apreciere, autorealizare, etc.). Munca reprezintă principala modalitate prin care omul își manifestă capacitățile și competențele, își exprimă și își afirmă personalitatea. [Dumitru, I., Al, 2008.]

Ocupația este desfășurarea concretă a unei activități productive (a unei munci) asociate unei profesii; este vorba despre o activitate (de muncă) desfășurată de o persoană într-o unitate economico-socială (firmă, întreprindere, instituție, etc.) la un anumit loc de muncă, prin care își asigură existența (câștigă bani, obține venituri) [Dumitru, I., Al, 2008.]

Ocupația presupune:

- o pregătire profesională (cunoștințe, abilității, competențe, etc.);
- utilizarea anumitor unelte și instrumente de lucru;
- realizarea unor acțiuni și operații concrete într-un spațiu de lucru amenajat ca „loc de muncă”;
- durata muncii (program de lucru);
- salarizarea;
- respectarea unor norme și reguli. [Dumitru, I., Al, 2008.]

Profesia reprezintă o formă (un gen) de activitate socială specializată în care persoana răspunde unor solicitări (cerințe) valorificându-și potențialul (cunoștințele, capacitățile, abilitățile, deprinderile, etc.) de care dispune la un moment dat, ca rezultat al pregătirii/învățării și formării specifice [Dumitru, I., Al, 2008]. Exercițarea unei profesii presupune o pregătire generală și o formare specializată realizate într-un cadru instituționalizat și/sau prin practicarea ei efectivă. Profesia este specializarea sau calificarea obținută prin studii și certificată la absolvirea acestora. [Dumitru, I., Al, 2008.]

Cariera este traseul parcurs de o persoană în profesarea/exercițarea unor activități/munci care presupun o anumită pregătire și formare, concretizate în capacități și competențe specifice, atestate, certificate și dovedite în exercițarea profesiilor, în realizarea sarcinilor reclamate de acestea.

Cariera presupune o suită de activități și ocupații aferente unor profesii, posturi, funcții, status-roluri, etc. exercitate de către o persoană de-a lungul vieții [Dumitru, I., Al, 2008.]

Consilierea privind cariera se referă la un ansamblu de activități educațional-formative destinate pregătirii persoanei pentru a-și alege în cunoștință de cauză studiile și profesiile, dar mai ales, traseul ce urmează a fi parcurs pentru a atinge un nivel/stadiu de împlinire socială și personală cât mai ridicat. [Dumitru, I., Al, 2008.]

Pregătirea pentru alegerea și constituirea unei cariere presupune un demers educațional-formativ complex în care se intersectează influențele a trei vectori:

- ceea ce poate individul (cunoștințe, capacități, abilități, competențe, etc.);
- ceea ce vrea individul (interesele, aspirațiile și idealurile, sistemul de valori);
- ceea ce solicită societatea (meseriile, ocupațiile, profesiile și genurile de activități/munci necesare satisfacerii nevoilor oamenilor și ale societății).

Conținutul consilierii privind cariera include o serie de activități specifice grupate în trei categorii:

- cunoașterea de sine a persoanei (autocunoașterea);
- cunoașterea lumii profesiilor și ocupațiilor cerute de societate;
- construirea și realizarea unei cariere personale. [Dumitru, I., Al, 2008.]

Autocunoașterea reprezintă o componentă esențială în procesul de planificare a carierei. Autocunoașterea se referă la explorarea și structurarea informațiilor despre propria persoană în vederea conturării concepției de sine a persoanei. Informațiile despre sine cele mai relevante pentru planificarea carierei sunt: *interesele, valorile, aptitudinile și personalitatea*.

Interesele reprezintă preferințele cristalizate ale unei persoane pentru anumite domenii de cunoaștere sau de activitate.[Băban, A.,(coord.), 2001.] Preferințele pentru anumite domenii de cunoaștere și activități favorizează alegerea ocupațiilor în care aceste interese pot fi valorificate.

Oamenii își creează interese solide și de durată în domeniile în care se consideră eficienți și unde au obținut deja rezultate pozitive. Pe de altă parte interesele ocupaționale influențează selectarea, implicarea în unele activități care în timp duc la rezultate pozitive, și deci la creșterea nivelului autoeficacității. [Lemeni, G., Miclea, M., (coord.), 2004]

În alegerea carierei, interesele și nivelul autoeficacității percepute trebuie astfel combinate încât să exploateze potențialul elevilor.

Interesele sunt determinate de factori genetici (potențialul aptitudinilor) și de oportunități de învățare (activitățile și jocurile în care sunt angrenați copiii, mijloacele materiale și instrumentele pe care le au la dispoziție, etc.). Factorii genetici și oportunitățile de învățare furnizează experiențe pe baza cărora elevul învață să prefere unele activități în favoarea altora.

De exemplu:

- recompensarea de către părinți sau cadre didactice a unor activități realizate de elev determină conturarea unei preferințe pentru activitatea respectivă;
- ușurința cu care elevul realizează o activitate determină de asemenea alegerea ei în detrimentul unei activități care necesită efort:

- familiaritatea cu anumite materiale și instrumente determină preferința pentru utilizarea acestora. Preferința pentru anumite instrumente și activități, implicarea frecventă în activități corespunzătoare preferinței conduce în general la dezvoltarea abilităților specifice acestora. Abilitățile dobândite determină în timp stabilizarea preferințelor și cristalizarea interesului pentru domeniul respectiv. [Lemeni, G., Miclea, M., (coord.), 2004]

Interesele se manifestă prin comportamente de apropiere față de anumite activități și pot fi identificate pe baza unor indicatori calitativi și cantitativi (vezi tabelul 1).

Tabelul 1. Indicatori calitativi și cantitativi ai intereselor.

Indicatori calitativi	Indicatori cantitativi
<ul style="list-style-type: none"> - atenție focalizată pe activitate (concentrare în timpul realizării activității) - afectivitate pozitivă ce acompaniază realizarea activității (plăcerea de a realiza o anumită activitate) - menținerea unei tendințe de apropiere față de activitate (dorința de a se reîntoarce la activitatea respectivă) - implicare în realizarea activității (atitudine activă în realizarea activității) 	<ul style="list-style-type: none"> - frecvență crescută a activităților specifice domeniului de interes (realizarea activității chiar și în timpul liber) - persistență în timp a preferinței pentru anumite activități (manifestarea preferinței pentru cel puțin 6 luni în ultima perioadă de timp) - intensitatea de manifestare (nivel minim de stimulare necesar pentru declanșarea activității) - persistența în activitate (cât timp continuă să facă activitatea respectivă)

Pentru identificarea intereselor unei persoane este important să urmărim atât aspectele calitative, cât și pe cele cantitative ale comportamentului legat de o anumită activitate. Astfel se pot identifica atât interese care au fost suficient explorate și care s-au stabilizat, dar și interese care nu au fost suficient explorate din diverse motive: constrângeri externe (lipsa oportunităților, expectanțe diferite din partea părinților) sau convingeri de autoeficacitate scăzută. Activitățile de identificare a domeniilor de interes trebuie să permită copiilor explorarea propriilor interese fără a ține cont de aceste constrângeri. [Lemeni, G., Miclea, M., (coord.), 2004]

Interesele pot fi descoperite și prin utilizarea inventarelor de interese. Aceste inventare în general sunt alcătuite din liste de activități și ocupații dintre care ni se cere să le selectăm pe cele

preferate. Prin gruparea preferințelor pot fi puse în evidență interesele și modul în care pot fi valorificate acestea.

În prezent cel mai cunoscut și mai utilizat chestionar de interese este cel bazat *pe teoria lui Holland*. Holland consideră că oamenii manifestă interese diferite pentru lucrul cu oamenii sau obiecte și preferințe pentru lucrul cu idei sau fapte. Cele șase tipuri de interese sunt:

- Interesele realiste (R) se manifestă prin tendința de a se îndrepta spre activități care presupun manipularea obiectelor, mașinilor și instrumentelor;
- Interesele investigative (I) presupun o atracție pentru cercetare, investigare sub diverse forme și în cele mai diverse domenii (biologic, fizic, social, cultural, etc.);
- Interesele artistice (A) se manifestă prin atracție spre activitățile mai puțin structurate, care presupun o rezolvare creativă și oferă posibilitatea de autoexpresie (poezie, pictură, muzică, design);
- Interesele sociale (S) implică orientarea spre activități care necesită relaționare interpersonală (preferința pentru predarea sau pentru a ajuta oamenii să-și rezolve diverse probleme);
- Interesele antreprenoriale se manifestă prin preferința pentru activități care permit inițiativă și posibilitate de coordonare a propriei activități sau a activității unui grup;
- Interesele de tip convențional (C) presupun preferința pentru activități care necesită manipularea sistematică și ordonată a unor date sau obiecte într-un cadru bine organizat și definit. [Lemeni G., Miclea, M., (coord.), 2004]

Teoria tipologică a lui John Holland a fost dezvoltată și continuu ameliorată în cărțile publicate în anii 1966, 1973, 1985 și 1992. Teoria deciziei profesionale a avut succes de la început deoarece profesioniștii în domeniu aveau un cadru conceptual ușor de aplicat în practică, iar clienții înțelegeau cum interacționează factorii personali și de mediu, proces care le facilita luarea deciziei. Două instrumente susțin aplicațiile teoriei tipologice Holland: Inventarul de preferințe profesionale – Vocational Preference Inventory – VPI (1985) și Self-Directed Search – SDS (1994).

Holland susține că în măsura în care caracteristicilor de personalitate le corespund mai multe aspecte ale aceluiași medii de muncă, se poate vorbi de satisfacție sau insatisfacție la locul de muncă. Holland concluzionează că:

- Indivizii posedă combinații diferite de trăsături individuale specifice;

- Oamenii au anumite trăsături relativ stabilizate după perioada adolescenței (cercetările afirmă că procesul constituirii pattern-urilor de interese ale indivizilor se stabilizează până la 25 de ani);
- Alegerea ocupației reprezintă un mod de expresie a personalității;
- Membrii acelorași domenii de activitate au structuri și istorii similare ale dezvoltării personalității;
- Indivizii care exercită profesii din anumite categorii și care au structuri apropiate de personalitate, vor reacționa asemănător în situații similare de muncă;
- Satisfacția, stabilitatea și statutul profesional depind de congruența între propria personalitate și mediul de exercitare a muncii;
- Majoritatea indivizilor pot fi împărțite în șase tipuri de personalitate și tot atâtea tipuri de medii de muncă: realist, investigativ, artistic, social, întreprinzător, convențional;
- Exercitarea cu succes a unei ocupații / profesii cere anumite combinații de trăsături, caracteristici din partea indivizilor; aceste combinații de aptitudini, interese, aspecte temperamentale, atitudini, valori, sunt relativ similare la diferitele persoane care exercită aceleași ocupații;
- Rezultatele evaluării prin teste psihologice ale trăsăturilor, caracteristicilor indivizilor și analizei setului de factori care condiționează succesul într-o anumită ocupație a celor care deja o exercită, pot constitui o bază pentru a identifica ocupația potrivită pentru o anumită persoană sau omul potrivit pentru un anumit loc de muncă și implicit, un mijloc de a anticipa succesul în muncă, cât și satisfacția personală.

Teoria lui Holland cu privire la alegerile profesionale constituie baza conceptuală a Inventarului SDS. Self-Directed Search este un inventar care explorează aspirațiile, interesele, activitățile, competențele și permite clienților înțelegerea modului în care acestea pot fi conectate cu anumite ocupații. SDS este compus dintr-o broșură de evaluare, care facilitează identificarea ocupației corespondente codului personal obținut prin administrarea inventarului de interese. Holland identifică șase tipuri de personalitate caracterizate de preferințele sociale. El susține că și mediile de muncă pot fi clasificate după aceleași criterii. În consecință, direcția alegerilor ocupaționale ale indivizilor vor fi determinate de trăinicia acestora pentru cele șase domenii ale activității umane. Holland afirmă și că fiecare categorie de indivizi este caracterizată și prin tipurile de respingeri pe care le operează.

O descriere a tipologiei lui Holland aplicată la mediul de muncă, tipul de personalitate asociat acestuia și comportamentele tipice ale clienților poate fi cea de mai jos: [Jigău, M., (coord.), 2006]

- **Realist (R)**

Mediul realist – solicită persoanei activități fizice, lucrul cu scule, aparate, mașini, etc. și de aceea individul trebuie să aibă competențe tehnice care să-i permită să opereze cu lucrurile și mai puțin cu oamenii.

Tipul de personalitate realistă – îi face plăcere să utilizeze în activitatea sa obiecte, instrumente, să îngrijească plante și animale, să lucreze în aer liber; el are sau își dezvoltă aptitudinile fizice, manipulatorii, în această arie de activități practice și dovedește o motivație mai ridicată pentru lucruri, bani, statut și mai scăzută pentru relații cu oamenii.

Comportamentul clientului realist – acesta așteaptă de la consilier răspunsuri concrete, directe, cu aplicare imediată la problema care la adus la consultație; uneori are dificultăți în expunerea precisă a nevoii de consiliere, a sentimentelor, motivelor și intereselor sale; vorbește însă, cu plăcere despre activitățile practice și hobby-uri.

- **Investigativ (I)**

Mediul investigativ – solicită persoanei investigarea cauzelor diferitelor fenomene și căutarea de soluții la probleme prin utilizarea unor metode și tehnici specifice.

Tipul de personalitate investigativă – preferă să cerceteze sistematic și independent, să afle explicații cauzale, să observe, învețe, evalueze, analizeze și să găsească soluții la problemele ivite, utilizând în muncă resursele personale de inteligență, gândire abstractă, intuiție, creativitate, capacitate de a identifica și rezolva problemele.

Comportamentul clientului investigativ – acesta este stresat de problemele nerezolvate și situațiile la care nu are încă răspunsuri; acestea sunt pentru el provocări pe care îi place să le aibă sub control, pentru el consilierul fiind un partener de discuții în demersul său dominant rațional și mai puțin emoțional al dezvoltării în carieră.

- **Artistic (A)**

Mediul artistic – este unul deschis, liber, cu un program de lucru nestructurat, care solicită inițiativa și apreciază maximal modul personal de expresie artistică și emoțională.

Tipul de personalitate artistică – persoană cu aptitudini, abilități și intuiție artistică, deschisă spre o abordare afectiv – emoțională a lumii; îi face plăcere să apeleze la imaginație și creativitate și să se exprime într-o manieră originală, puțin sistematizată.

Comportamentul clientului artistic – acesta preferă o abordare a consilierii într-un mod neconvențional, cu utilizarea de exemple, materiale scrise, criticând, comparând, etc.; preferă ședințele individuale de consiliere celor de grup, iar procesul luării deciziei cu privire la carieră este unul dominant emoțional și mai puțin rațional și sistematic.

- **Social (S)**

Mediul social – este unul care oferă prilejul de a discuta, de a fi flexibil, de a-i asculta pe alții; domeniile educației, asistenței sociale, sănătății, sunt cele care pun preț pe aptitudinile de comunicare, pe atitudinea înțelegătoare, generoasă și amicală în relațiile cu alții, pe dorința de a-i ajuta pe semenii.

Tipul de personalitate socială – persoană căreia îi place să lucreze cu oamenii, pentru a-i informa, consilia, ajuta, instrui, educa, forma, îngriji,; are abilități în utilizarea creativă și nuanțată a limbajului în aceste scopuri.

Comportamentul clientului social – este orientat spre contacte sociale, își exprimă aspirațiile de relaționare socială altruistă în mod explicit, îi plac activitățile colective, de cooperare, informale, de grup; se oferă să-l sprijine pe consilier în activitatea sa; uneori este prea volubil.

- **Întreprinzător (E)**

Mediul întreprinzător – este unul în care sunt conduși și convinși oamenii să acționeze pentru atingerea scopurilor unei organizații sau instituții, de regulă, din domeniul financiar sau economic; astfel de medii oferă putere, statut social înalt și prosperitate.

Tipul de personalitate întreprinzătoare – este persoană cu încredere în sine, sociabilă, asertivă, cu simțul riscului și căreia îi place să convingă, să conducă și să influențeze pe oameni pentru realizarea scopurilor organizației, instituției sau propriilor afaceri, să câștige poziții importante și bogăție; preferă să conducă decât să fie condusă.

Comportamentul clientului întreprinzător – este dominant afirmativ, își exprimă sentimentele și intențiile atunci când sunt social acceptate, mai mult, vrea să convingă pe alții să acționeze conform cu convingerile sale decât să-i ajute; uneori se supraestimează și-și evaluează inexact competențele și aptitudinile; are un spirit de competiție înalt, intră în conflict cu alții din aceeași categorie cu el, este nerăbdător să accedă la pozițiile cheie din instituția în care lucrează.

- **Convențional (C)**

Mediul convențional – este unul care presupune organizare și planificare, cu activități derulate, de regulă, în birouri și care presupun ținerea de evidențe, efectuarea de statistici,

rapoarte; munca presupune ordine în documente de orice natură, activități previzibile și oarecum, rutinier venite de la coordonatori sau șefi.

Tipul de personalitate convențională – este persoana căreia îi place să lucreze cu cifre, date și informații, în mod meticulos, exact, detaliat și sistematic; nu este deranjată să primească instrucțiuni de la altă persoană în munca sa; preferă să aibă control asupra ceea ce are de lucru și nu să improvizeze în situații critice sau să ia decizii.

Comportamentul clientului convențional – este dominat de conduita convențională, se prezintă ca o persoană ordonată, sistematică, cu simțul ierarhiei, de încredere; este mai puțin dispusă să abordeze eventualitatea unor alternative ocupaționale și medii de muncă slab structurate; nevoia de ordine poate fi valorificată în domenii precum finanțe-bănci, organizarea de activități educative și conferințe, contabilitate și procesare date. Pentru o mai bună imagine sintetică asupra caracteristicilor tipurilor de personalitate definite de Holland este utilă consultarea următoarelor liste cu trăsături specifice categoriilor cu care operează aceste inventare – RIASEC.

Realist	Investigativ	Artistic	Social	Întreprinzător	Convențional
conformist	analitic	complicat	convingător	aventuros	conformist
franc	precaut	dezordonat	cooperant	ambitios	conștiincios
onest	critic	emoțional	prietenos	preocupat	grijuliu
umil	curios	expresiv	generos	dominator	conservator
materialist	independent	idealist	util	energic	inhibat
natural	intelectual	imaginativ	idealist	impulsiv	supus
stăruitor	introvert	fără simț practice	perspicace	optimist	ordonat
practic	metodic	impulsiv	amabil	caută plăcere	stăruitor
modest	modest	independent	responsabil	popular	practice
timid	precis	intuitive	sociabil	întreprinzător	calm
stabil	rațional	nonconformist	cu tact	sociabil	neimaginativ
chibzuit	rezervat	original	înțelegător	vorbăreț	eficient

În mod practic, sunt puține cazurile în care un individ aparține unui singur tip de personalitate și unui mediu de muncă. Cel mai adesea se întâlnesc combinații ale acestora. Tocmai de aceea, „Codul lui Holland” utilizează trei litere pentru a descrie fiecare tip de personalitate și mediu de muncă (spre exemplu: EIA, ISE, CAS, etc.), aceste litere fiind

inițialele categoriilor descrise în tabel. Primul cod din combinație este cel dominant iar celelalte două sunt suplimentar – adiacente. [Jigău, M., (coord.), 2006]

Gradul de similaritate dintre tipurile de interese determină coerența paternului personal și reflectă măsura în care sunt posibile conflicte de interese ulterioare. Spre exemplu, interesele manifestate de tipul artistic (A) au un grad de similaritate mare cu interesele tipului investigativ (I) sau social (S), dar se află în conflict cu interesele convenționale (C). Dacă paternul de interese al unei persoane conține aceste două tipuri de interese (A și C) există posibilitatea unui conflict care face dificilă decizia de carieră. Cu cât tipurile de interese ce compun paternul personal au un grad mai mare de similaritate, cu atât coerența este mai mare și probabilitatea de conflict pornind de la aceste structuri interne este mică, ceea ce facilitează decizia de carieră. [Băban, A.,(coord.), 2001.]

Similaritatea dintre tipurile de interese este reprezentată prin vecinătatea în cadrul modelului.

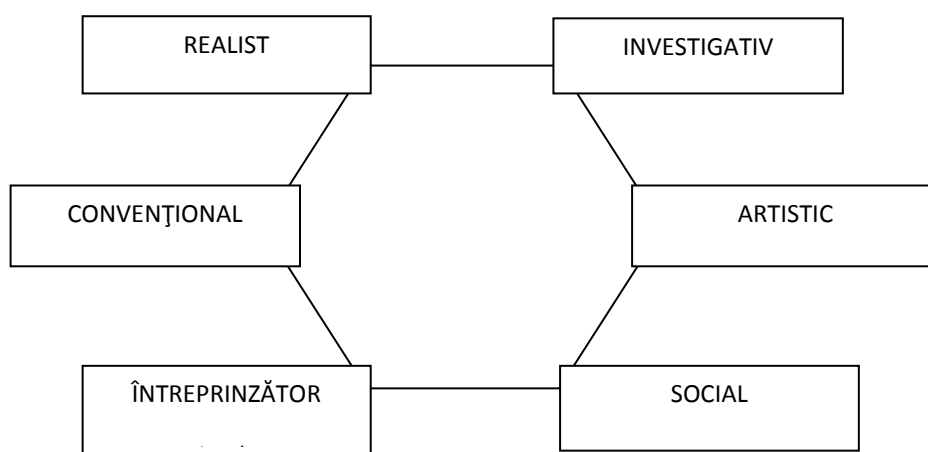


Fig.1. Modelul hexagonal al tipurilor Holland

Cu cât tipurile sunt mai apropiate pe hexagon, cu atât similaritatea dintre ele este mai mare și cu cât sunt mai îndepărtate pe hexagon, cu atât crește disimilaritatea dintre ele.

În alegerea unui domeniu educațional sau profesional o importanță mare o are congruența dintre paternul de interese al persoanei, pe de o parte și caracteristicile mediului de lucru, pe de altă parte. [Băban, A.,(coord.), 2001.]

Summary

Holland's theory (1997) is an example of feature-factor. This is based on more assertions:

1. The individual's personality is the primal factor when choosing a career/profession.
2. The interest's profile reflects one's personality

3. The individuals develop stereotype assessments considering their professions (e.g.: we consider that an accountant is prompt, quiet introvert, antisocial, etc).these assessments shape our point of view about different professions and play an important role when choosing a career.

4. Every person looks for a profession which is not only congruent with one's personality, but which also allow him/her to carry out one's attitudes or to exploit one's qualities. A proper adjustment leads to success and satisfaction.

In the author's opinion, personality is the effect of the interaction between inherited abilities – which are essential in developing one's particular interests – and the activities an individual is exposed to. Holland admits that this interaction ultimately leads to the development of one's personality.

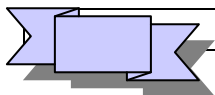
Holland claims that most people can be classified in six genuine types: the outspoken, the investigator, the artist, the outgoing, the intrepid and conventional type.

Holland also claims that there are six work areas corresponding to the genuine personality types mentioned above.

Bibliografie

1. Allport, G. W., Structura și dezvoltarea personalității, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
2. Băban, A., (coord.) Consiliere educațională - Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere, Editura Ardealul, Cluj-Napoca, 2001.
3. Chircev, A., Educația moral-politică a tineretului școlar, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
4. Diel, P., Psychologie de la motivation, Payot, Paris, 1070.
5. Drăgan, I., Interesul cognitiv și orientarea profesională. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
6. Dumitru, I., Al., Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice, Editura Polirom, Iași, 2008.
7. Golu, M., Principii de psihologie cibernetică, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1975.
8. Golu, M., Fundamentele psihologiei II, Editura Fundației România de Măine, București, 2005.
9. Golu, P., Motivația, un concept de bază în psihologie, Revista de psihologie, 3, 1973.
10. Jigău, M., (coord.), Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici , Editura Afir, București, 2006.
11. Lemeni, G., Miclea, M., (coord.), Consiliere și orientare – ghid de educație pentru carieră, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2004.
12. Leontiev, A. N., Deiatelnosti, soznanie, licinosti, Moskva, Izd. Polit., lit. 1977.
13. Maslow, A. H., Motivation and Personality, Harper & Row, New York, 1970.
14. Popescu-Neveanu , P., „Curs de psihologie”, 2 vol.,Tipografia Universității, București, 1977.
15. Popescu-Neveanu , P., Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1978.
16. Popescu-Neveanu , P., Zlate, M., Crețu, T., (coord.), Psihologie școlară, Editura Universitatea București, București, 1987.
17. Radu, I.(coord.), Druțu, I., Mare, V., Miclea, M., Podar, T., Preda, V., Introducere în psihologia contemporană, Editura Sincron, Cluj, 1991.
18. Reuchlin, M., Psychologie, PUF, Pars, 1988.
19. Zlate, M., Fundamentele psihologiei, Editura Polirom, Iași, 2009.

Primit 08.12.2011



Povestea geneticii istorisită de un neinițiat

Adrian Neculau, prof. univ., dr., Universitatea A.I.Cuza, Iași

În urmă cu un an, în timpul vacanței, plimbându-mă pe culmile de la Șarul Dornei, de unde se vede Oușorul, cu doctorul Mircea Covic, m-a uimit cu o poveste fascinantă: explozia geneticii, povestea descoperirilor care vor schimba fața lumii, după cum istorisea cu convingere. I-am propus o discuție, o expunere pe înțelesul nespecialiștilor, dar m-a rugat să aștept, va scoate curând o carte care va înregistra tot ce a apărut nou în acest domeniu fascinant. A trecut un an, cartea a ieșit, de fapt e un tratat de **Genetică medicală** (Polirom, ediția a doua, 700 pagini), coordonat de trei profesori români, din București (Dragoș Stefanescu) și Cambridge (Ionel Sandovici), în frunte cu ieșeanul nostru. Desigur, cu participarea unor geneticieni din marile centre universitare din România, cei mai mulți din Iași, dar și români din Franța sau Anglia.

În *Cuvânt înainte* Mircea Malița scrie că „*această impozantă lucrare inspiră respect și apreciere pentru stăruința și competența cu care un corp de elită științifică aduce contribuții semnificative și prețioase la dezvoltarea acestui domeniu*”. Genetica ocupă astăzi „un loc de regină” între celelalte științe bio-medicale, deoarece aduce tuturor științelor umaniste „lumina” necesară înțelegerii tiparelor biologice, funcționării minții și determinărilor comportamentale. Nu putem înțelege evoluția rapidă a omului (și în acest proces corelația particulară dintre gene și cultură), unicitatea fiecărei ființe umane și nici diversitatea populațiilor în afara geneticii, scrie academicianul și nici nu ar fi „explodat” *medicina genomică* dacă nu se înregistrau progresele extraordinare din ultimii zece ani, amplu descrise în paginile volumului. Și când mă gândesc cum era înfierată genetica în vremea tinereții mele. Cei de astăzi nu ar putea să-și închipuie. În perioada stalinistă, prin deceniul cinci, domeniul era controlat de impostorul Lîsenko, iar genetica mendelo-morganistă era considerată o erezie și era interzisă; iar ca urmare mulți geneticieni au fost băgați în pușcării (am găsit informația la Soljenițin). Genetica ar fi fost o diversiune capitalistă pentru a condamna clasa muncitoare la sărăcie.

Nu am competența să prezint un tratat de genetică medicală și nici nu e rostul rubricii de față. Dar caut conexiuni cu specialitățile în care mă pricep și încerc să găsesc efectele descoperirilor geneticii în practica educativă, în diagnoza psihologică. Știm că fiecare ființă este unică prin structura genetică și calitatea mediului de dezvoltare, dar în ce chip? Cum evoluează zigotul, cum apare acea combinație genetică nouă, unică, numită genotip? Și cum prelucrează mediul (factorii ecologici, psihologici și socioculturali) informația genetică pentru a se ajunge la caractere sau fenotip? Vorbim despre importanța mediului familial (material, afectiv), dar puțini

știu că diferențele de inteligență (IQ) ale copiilor sunt „corelate semnificativ cu ocupația părinților și gradul de cultură al familiei”, că nivelul cultural scăzut și abdicarea familiei de la obligațiile educaționale au efecte negative asupra dezvoltării copilului. Și nu știu în ce măsură școala de masă de astăzi realizează o educație diferențiată „în funcție de posibilitățile, calitățile și aptitudinile elevilor/studentilor”. Consecința? „Uniformizarea metodelor educative generează inegalități individuale”. Dar consecințele în viața socială? Diversitatea genetică și socio-culturală este „o premiză valoroasă de integrare, armonizare și progres social”. Oamenii sunt diferiți dar diferiți nu înseamnă și inegali; faptul că genele nu sunt identice, determinând calități și aptitudini diferite, a născut ideea generoasă a „egalității șanselor”. În lectura geneticienilor, aceasta înseamnă că fiecare individ ar trebui să se afirme potrivit înțelepciunii „omul potrivit la locul potrivit”. Mie constatarea aceasta îmi trezește un gând eretic: sunt atâtea cazuri când oameni neînzuștrați sau needucați ocupă poziții instituționale de decizie care s-ar cuveni altora. Exemplele mișună în jurul nostru.

Dar genotipul nu determină un anumit fenotip, ci o „normă de reacție” la mediu, un potențial genetic. Fiecare genotip individual acționează ca o „partitură” care generează „simfonia” fenotipică, funcție de mediu. „Spiritul și cultura îi permit omului să nu fie total dependent de moștenirea sa ereditară”. Există însă riscul „de a folosi incomplet, subliminal, potențialul genetic al organismului”. Poți avea șansa unei dotări genetice deosebite dar dacă mediul nu armonizează și nu stimulează genele această bogăție se pierde.

Noi, cei din psihologie și educație, subliniem mereu unicitatea bio-psiho-socială a ființei, dar știm puțin despre faptul ca interacțiunea înnăscut-dobândit nu naște doar caracteristicile normale, ci și pe cele patologice. Cu alte cuvinte, la agresiunile mediului indivizii răspund diferit și există o predispoziție genetică la boală, inclusiv la boli psihice.

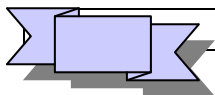
În anul 2004 s-a finalizat *Proiectul genom uman*, unul dintre cele mai ample și ambițioase programe de cercetare științifică bio-medicală internațională, stabilindu-se secvența nucleotidică a ADN cromozomial și identificarea celor circa 22.000 de gene ce alcătuiesc genomul uman. Descifrarea structurii genomului uman este considerată, pe drept cuvânt, cea mai mare descoperire științifică de la microscop încoace. Astfel s-a inaugurat oficial „era genomicsii sau medicinei genomice”.

Cu ajutorul unor tehnici sofisticate se poate determina structura întregului genom uman și astfel se poate prevedea riscul de boală dar și eficiența unor tratamente; se poate ști, cu alte cuvinte, cam la ce ne putem aștepta, în cursul vieții. Medicina genomică studiază funcția și interacțiunile *tuturor genelor* din genom asupra fenotipului, precum și interacțiunile genomului cu mediul și experiența personală (epigenomică), la *toți oamenii*. Medicina genomică, bazată pe

profilul genomic personal, va fi o medicină personalizată, predictivă și preventivă care ar putea produce o îmbunătățire globală a sănătății. Vor putea fi altfel gestionate bolile transmisibile (prin noi vaccinuri eficiente), precum și bolile comune, inclusiv cele cardiovasculare, cancer, diabet sau bolile psihice. Aceste perspective, pentru un neinițiat, par de domeniul fantasticului, coboară din Jules Verne, dar geneticienii ne asigură că în curând se vor introduce noi metode de diagnostic molecular a bolilor, că tratamentul medical va fi comutat de la orientarea fenotipică (patologia de organ) la cea genotipică și moleculară. Se va schimba gândirea clinică și, prin farmacogenomică, se va comuta tratamentul de la boală la bolnav: „medicamentul potrivit, pentru un anumit pacient, la momentul și în doza optimă”. Uluitoare este perspectiva reprogramării genomului celulelor specializate ale adultului, de exemplu celule din piele, în celule nediferențiate (celule stem embrionare) care apoi vor fi transformate (funcție de necesități) în alte celule specializate, înlocuind celulele miocardice necrozate de infarct sau neuronii degenerați din Alzheimer, Parkinson etc. Doamne, ce perspective!

Ceea ce m-a impresionat este că acest tratat, care se adresează medicilor, poate fi înțeles și de către un neinițiat. E clar, concis, se evită pe cât posibil calcul lingvistic (limba română, iată, oferă posibilități de exprimare științifică), graficele și ilustrațiile ușurează lectura. Orice om cu carte ar trebui, cred, să se inițieze în acest domeniu de vârf, care va schimba fața umanității. O genomică a sănătății publice va instaura o eră a stării generalizate de bine. Vis, posibilitate?

Primit 09.12.2011



DE GESTIONARE A STRESULUI ÎN SITUAȚII DIFICILE DE TRAFIC RUTIER

Țăruș Larisa, doctorand, **Negură Ion**, conf. univ., dr. psihol., UPS "Ion Creangă"

Problema de cercetare. Din studiile efectuate până acum asupra problematicii stresului a rezultat că personalitatea este un factor important, ce determină starea sănătății și filtrează efectele psihologice ale diferitelor situații stresogene. Deși nu se înțelege perfect cum personalitatea mediază aceste consecințe, totuși este clar că experiențele stresante și modul cum oamenii se comportă în aceste situații au un important rol explicativ. Bolger și Zuckerman (1995), studiind rolul predispozițiilor personale în adaptarea la situațiile stresante, au arătat că personalitatea poate influența atât expunerea la evenimentele stresante, cât și reacția la acestea, iar aceste procese pot explica modul în care personalitatea mediază repercusiunile psihologice ale evenimentelor solicitante. Ei au afirmat că diferențele individuale de reacție la agenții stresori se pot datora alegerii diferitelor strategii de adaptare cât și eficienței acestor strategii.

Problema care apare în acest context este *Cum poate fi influențat procesul de alegere a strategiilor de adaptare la stres în sensul eficientizării comportamentului oamenilor în atare situații.*

Metoda. Pentru a obține date empirice pertinente discutării problemei de cercetare enunțate am efectuat un experiment în formă de training psihologic de dezvoltare a persoanei.

Una dintre caracteristicile clasice ale trainingului ca formă principală în care se produc intervențiile psihologice, potrivit psihologilor umaniști, este stimularea participanților să participe activ și să-și asume responsabilitatea de cele ce întâmplă în procesul lui, inclusiv de efectele neașteptate. În modelul psihoanalitic această etapă este orientată spre conștientizarea motivelor și barierelor de sorginte inconștientă. În modelul cognitiv-comportamental, persoana este privită în concordanță cu înțelegerea și interpretarea comportamentului respectiv.

Este nevoie de a însuși noi mecanisme și conduite **pe** care individul le interpune între ele și evenimentul perceput ca amenințător, pentru a stăpâni, a ține sub control, pentru a tolera sau diminua impactul acestuia asupra stării sale de confort fizic și psihic. Acest mecanism a fost denumit de Lazarus și Launtier (1978) cu termenul "coping". Mai târziu Lazarus și Folkman (1984) l-au definit ca reprezentând ansamblul eforturilor cognitive și comportamentale destinate controlării, reducerii sau tolerării exigențelor, cerințelor externe și/sau interne care amenință sau depășesc resursele unui individ. Răspunsurile individului la factori de stres, răspunsuri necesare acestuia pentru a putea face față situațiilor respective pot fi de natură cognitivă sau afectivă (exemplu: transformarea în plan imaginar a unei situații periculoase într-o ocazie favorabilă de profit personal), dar și forme de comportament (înfruntarea deschisă a problemelor, adoptarea unei conduite de evitare etc.).

Trainingul este o activitate în cadrul căreia prin anumite procedee, tehnici și exerciții se dezvoltă anumite abilități, se formează și se întăresc anumite patternuri comportamentale.

Activitatea în training este orientată spre a scoate din planul interior spre exterior elementele și modelele neconstructive și de asemenea stereotipurile cognitive de înțelegere și de interpretare a lumii înconjurătoare.

Caracterizarea generală a programului de training. Programul de training a fost alcătuit după principiul continuității. Relațiile interpersonale ale clientului în training reflectau în mare măsură relațiile lui interpersonale reale. Evident, nu am putut pretinde ca pe parcursul a douăzeci de ședințe (atât a durat trainingul) să se producă modificări structurale profunde în personalitatea participanților, dar oricum am așteptat că neapărat se vor produce schimbări în conținutul montajelor interne ale participanților, se vor lărgi cunoștințele despre sine și ceilalți despre metodele de autoreglare emoțională și comportamentală, că participanții la program vor deveni mai competenți în ceea ce privește tematica stresului și vor cunoaște metode constructive de neutralizare a situațiilor, factorilor stresanți nocivi.

Programul formativ al trainingului a cuprins 20 ședințe, cu durata a câte 3 ore. Frecvența activităților de formare era de două ori pe săptămână. Eșantionul a fost format din 12 persoane, subiecți care se caracterizau prin instabilitate emoțională, nestăpânire, anxietate și emotivitate ridicată. Accentele în cadrul trainingului au fost puse pe ideea de a-i învăța pe participanți să-și observe și să-și conștientizeze stările emoționale, să-și dezvolte controlul asupra imboldurilor și a tentațiilor proprii, să analizeze situațiile și gândurile provocatoare de emoții negative sau caracterul situațiilor generatoare de stres, să practice și să învețe anumite tehnici de autoreglare emoțională cu scopul sporirii rezistenței lor la stres.

Scopul aplicării programului constă în formarea abilităților de autoreglare emoțională în vederea îmbunătățirii capacității de gestionare a stresului în situațiile stresante și a dezvoltării rezistenței la stres.

Obiectivele specifice, ce concretizează scopul general au fost:

- Cunoașterea esenței și a manifestărilor fenomenelor de stres, factori stresogeni, reacția la stres.
- Dezvoltarea capacităților de autocunoaștere. Identificarea surselor de stres personal și profesional.
- Cultivarea abilităților de autoreglare emoțională.
- Formarea strategiilor constructive de depășire a situațiilor stresante.

Elementele procedurale ale programului formativ. În calitate de tehnică de intervenție poate fi considerat grosso modo tot ce face conducătorul grupului, cum ar fi tăcerea lui, propunerea de noi modele de comportament, îndemnul de a analiza situație de conflict, menținerea contactului vizual, demonstrarea reacțiilor proprii la cele întâmplare, interpretarea anumitor situații.

În activitățile noastre de training am utilizat:

- Prezentări teoretice și discuții în grup.
- Tehnici de comunicare.

- Tehnici de relaxare.
- Tehnici de autocunoaștere.
- Imitarea modelelor demonstrate.

Obiectivele generale ale ședințelor de training au constat în:

- 1) reducerea anxietății,
- 2) dezvoltarea capacităților de stăpânire de sine,
- 3) formarea abilităților de gestionare a emoțiilor în diferite circumstanțe.

În continuare vom prezenta în calitate de mostră o ședință de training în momentele ei esențiale.

Ședința № 1.

Obiectiv general: Dezvoltarea autocunoașterii și a instrumentelor ei.

1. Stabilirea contactului intragrupal, timp - 20 min.

Prezentarea participanților.

2. Exercițiul: „Cine sunt eu?”, „Cum sunt eu?”, timp - 20 min.

Instrucțiuni: Participanții la training să despartă cu o linie verticală în două părți egale o foaie. În partea stângă a foii, fiecare participant să scrie în coloniță câte 10 răspunsuri la întrebarea „Cine sunt eu?”, iar în partea dreaptă a foii participanții să scrie răspuns la întrebarea „Cum sunt eu?”.

Discuții: Care au fost senzațiile și emoțiile trăite în timpul activității și ce păreri v-ați făcut despre ea?

3. Exercițiul: „Cum alții mă percep pe mine?”, timp - 30 min.

Instrucțiuni: În fața grupului este invitat un voluntar. Formatorul se adresează grupului cu un mesaj de genul „Priviți la această minunată persoană și intuiți-i calitățile pe care ea le are”. Acesta este un element important din acest exercițiu, care subliniază importanța concentrării grupului la trăsăturile de personalitate pozitive ale participanților. Voluntarul iese din auditoriu.

Sarcina pentru grup este de a scrie 10 răspunsuri la întrebarea „Cum este el?”.

Sarcina voluntarului ieșit afară din sală să se gândească cum va fi caracterizat de colegii de grupă. Când grupa este pregătită cu răspunsurile la întrebări, voluntarul este invitat în auditoriu. Sarcina voluntarului este să numească calitățile personale, care răspund la întrebarea „Cum sunt eu?” și care, în opinia lui, au fost numite de colegii lui de training. Atunci când voluntarul ”ghicește” calitatea atribuită lui de grup, el, grupul, dă un semnal de confirmare. Regula presupune ca voluntarul ”să ghicească” 6 calități pe care grupul i le-a atribuit după care el face cunoștință cu celelalte calități numite de grup, dar neghicite de el. Astfel se procedează cu toți participanții la training.

4. Exercițiul: „Autoportretul”, timp - 20 min.

Instrucțiuni: Imaginați-vă, că dumneavoastră aveți o întâlnire cu o persoană necunoscută care trebuie să vă identifice dintr-o mulțime de oameni. Descrieți-vă. Indicați acele însușiri ale dvs., care ar putea să vă evidențieze. Descrieți-vă aspectul exterior, mersul, maniera de a vorbi și

îmbrăca, gesturile ce vă caracterizează. Formatorul colectează fișele cu autoportretele participanților și le citește pe rând. După citirea fiecărei fișe, participanții trebuie să determine persoana vizată în descriere. Întrebări sugestive:

A fost ușor să vă descrieți?

Ce a fost mai complicat?

Ce a-ți simțit în momentul când vă citea „autoportretul”?

Ce v-a ajutat să identificați o persoană sau alta?

5. Activitate: „Formulări pozitive”, timp - 30 min.

Instrucțiuni: Scrieți fiecare pe o fișă câte o calitate pozitivă referitor la calitățile unuia din colegii dvs. și prezentați-o grupului. După ce fiecare dintre dvs. va vorbi în plan pozitiv despre unul din colegii lui și v-a asculta ce i-a vorbit un alt coleg despre sine, să meditați asupra întrebării: cum v-ați simțit atunci când colegul v-a caracterizat numai prin cuvinte pozitive și atunci când dvs. v-ați prezentat colegul de asemenea în culori luminoase?

6. Vizualizarea scenei “La volan”, timp - 20 min.

Instrucțiuni: Așezați-vă comod, închideți ochii. Imaginați-vă că vă deplasați pe un traseu necunoscut. Traseul este foarte aglomerat, însă dvs. vă continuați cursul relaxat, încrezător, atent, conduceți degajat, liber de orice tensiune interioară, continuați cursa,... Observați totul ce se petrece în jur, reacționați adecvat la semnele de circulație...cursa este foarte lungă ... simțiți în dvs. încrederea în forțele proprii și în capacitățile dvs., cursa continuă, ...pe neașteptate apare brusc un automobil, încrederea în forțele proprii este prezentă, cu acuratețe reduceți viteza, continuați cursa, ...la un moment dat observați că scade atenția, se micșorează capacitatea de concentrare, treptat reduceți viteza și opriți automobilul...

7. Generalizare: ce ne-am propus să învățăm, ce efectiv am învățat, activități de feed-back.

8. Temă pentru acasă: să descrie momentele importante ale zilei și emoțiile, gândurile, dorințele apărute și trăite pe parcurs.

Prezentarea datelor experimentului formativ. Pentru a obține date empirice pertinente problemei și ipotezei de cercetare s-a procedat la măsurarea variabilelor supuse monitorizării înainte de training (faza test) și după consumarea acestuia (faza retest). Variabilele au fost:

1) variabila *Factor C- instabilitatea emoțională* măsurată cu testul de personalitate Cattell 16 PF,

2) variabila *anxietatea* și *nestăpânirea de sine*, măsurate cu Chestionarul caracterologic K. Leongard și Tehnica determinării rezistenței psiho- neurologice,

3) variabila *riscul dezadaptării în stres*, măsurată cu testul „Proгноза”.

Cu scopul verificării semnificației schimbărilor obținute am utilizat metode statistice de prelucrare a datelor. Am ales metoda neparametrică în urna analizei formei distributive și reieșind din numărul de persoane din eșantion. Pentru a compara datele test cu datele retest am folosit testul Wilcoxon pentru eșantioanele perechi.

Concluzia generală de ordin statistic care s-a desprins în urma procesării datelor obținute în procesul experimentului formativ și la sfârșitul acestuia e că au fost performate schimbări semnificative în cazul variabilelor ce vizau obiectivele experimentului formativ.

Datele despre modificările survenite în urma trainingului pentru grupul experimental ce caracterizează variabilele responsabile de comportamentul oamenilor în situații de stres sunt prezentate în tabelele 1 și 2.

Tabel 1 - Datele de la faza test pentru grupul experimental

Indicatori / Variabilele	Media	Mediana	Abaterea standard	Asimetria	Kurtosis
Vârsta	23,50	23,50	3,00	0,15	-1,09
Risc dezad.	18,92	17,50	4,40	0,51	-1,47
Anxietate	12,75	12,00	4,97	-1,48	3,42
Nestăpânire	14,25	13,50	4,27	0,07	-1,55
Factorul C	5,83	5,50	1,47	0,76	0,41

Tabel 2 - Datele de la faza retest pentru grupul experimental

Indicatori / Variabilele	Media	Mediana	Abaterea standard	Asimetria	Kurtosis
Vârsta	23,50	23,50	3,00	0,15	-1,09
Risc dezadapt	7,83	8,50	4,17	-0,26	-1,23
Anxietate	5,00	4,50	3,69	0,42	-0,45
Nestăpânire	6,25	6,00	3,49	0,23	0,19
Factorul C	9,00	9,00	1,28	-0,31	-0,86

Analizând rezultatele prezentate în tabelele de mai sus observăm diferențe semnificative pentru toate variabilele controlate în experiment.

În continuare vom prezenta datele de la variabilele implicate în dezvoltarea stresului din grupul de control la etapa de test și retest tabelele 3 și 4.

Tabel 3 - Datele de la faza test pentru grupul de control

Indicatori / Variabile	Media	Mediana	Abaterea standard	Asimetria	Kurtosis
Vârsta	21,17	21,50	2,76	0,07	-1,55
Risc dezad.	23,33	25,00	4,66	-1,25	0,54
Anxietate	11,50	12,00	5,40	-0,82	0,29
Nestăpânire	14,25	15,00	3,86	-0,98	0,37
Factorul C	4,42	4,00	1,93	0,93	2,74

Tabel 4 - Datele de la faza *retest* pentru grupul de control

Vârsta	21, 17	21,50	2,76	0,07	-1,5
Risc deadapt	22, 17	21,00	6,22	-0,42	-0,43
Anxietate	16, 25	16,50	3,93	-0,36	-0,76
Nestăpânire	17, 50	18,00	4,40	-1,73	3,68
Factorul C	3,6 7	3,50	1,87	1,08	1,69

După cum se observă în tabelele 3 și 4 prezentate mai sus se observă o schimbare minoră de date între cele două eşantioane de date, test și retest, pentru toate variabilele examinate. La etapa retest datele indică chiar o ușoară creștere pentru anumite variante cum ar fi *anxietate și nestăpânire de sine*.

Concluzie. Conducerea unui vehicul solicită formarea, consolidarea de patternuri și strategii comportamentale care să fie operative și rezolutive într-un spațiu rutier solicitant, riscant și periculos. Cheia unui comportament de siguranță constă în capacitatea de calibrare a unei persoane: calibrare între ceea ce vrea, ceea ce poate și ceea ce se impune. Baza acestei calibrări stă în cunoașterea propriei “limite de pericol”, dată de nivelul abilităților, tipul temperamental, reactivitatea emoțională, aprecierea de sine, maturitatea și responsabilitatea manifestate în asumarea consecințelor propriului comportament.

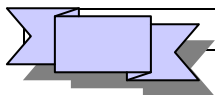
Summary

Bolger and Zuckerman (1995), studying the role of personal predispositions during adaptations to stressful situations, have proofed that personality can influence both: exposure to stressful events and its reactions to stress. These processes may justify the way how personality mediates psychological consequences of requested events. They have stated that individual differences of reactions caused by stress agents may appear due to different choices of defence strategies and efficiency of selected strategies as well. In conclusion, in this article we have presented different ways and tools to choose effective strategies that can have a positive effect on mental activity in order to acquire inner balance.

Bibliografie

- Bogathy, Z. (2002). *Introducere în psihologia muncii*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Bolger, N. & Zuckerman, A. (1995). A framework for studying personality in the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995; 69:890–902.
- Czikszentmihalyi, M. *Flux: Psihologia fericirii*. București: Humanitas.
- Jurcău, N. (2003). *Psihologie inginerească*. Cluj-Napoca: U.T. Press.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Radu, N. (1981). *Dirijarea comportamentului uman*. București: Editura Albatros.
- Schiopu, U. (1997). *Dictionar de psihologie*. București: Editura Babel.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Vlad, T., Vlad, C. (1978). *Psihologia și psihopatologia comportamentului*. București: Editura Militara.

Primit 12.12.2011



CUM ÎȘI REPREZINTĂ SOCIETATEA PERSOANELE CU DIZABILITĂȚI?

Negură Ion, conf. univ., dr., UPS”Ion Creangă”

Psihologul ieșean Florin Botoșineanu a publicat recent la editura ”Alfa” din Iași un studiu deosebit de interesant “Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități”,¹ în care tratează cu multă competență și rafinament aspectele psihosociale legate de fenomenul persoanelor cu dizabilități din perspectiva teoriei reprezentărilor sociale. Autorul motivează alegerea acestui subiect de cercetare prin faptul că “la momentul actual, în România, statisticile consemnează existența a circa 600.000 de persoane cu handicap, ceea ce constituie aproximativ 3% din populația țării, și acest număr este în creștere... de unde și nevoia imperativă de studii care, focalizându-se pe această tematică, să susțină cunoașterea imaginii actuale a persoanelor cu dizabilități și, ajutând la ameliorarea acesteia, să faciliteze integrarea acestor persoane în comunitate.” (p. 141). Situația este una comparabilă cu cea din țara noastră.

Monografia este compusă din 3 capitole teoretice și o serie de documente necesare înțelegerii mai bune a mesajelor cărții, plasate în anexe.

În capitolul 1 „Noi tendințe în studierea reprezentărilor sociale” se realizează o exegeză a cercetărilor psihosociale contemporane în care reprezentarea socială este înțeleasă „ca o realitate complexă care se naște, se consolidează, se transformă și uneori moare conform unor reguli ce țin în egală măsură de istorie și de psihologie... Ea trăiește prin intermediul indivizilor și al grupurilor, datorită interacțiunilor sociale din viața de zi cu zi, mai ales prin interiorizarea modurilor de acțiune față de un anumit obiect social sau într-o situație dată” (p. 14).

Denise Jodelet, cu vreo 15 ani în urmă, vorbea despre teoria reprezentărilor sociale ca despre o zonă emergentă a psihologiei sociale, un domeniu în expansiune, cum s-a exprimat dânsa (Jodelet, 1995). Într-adevăr, reprezentările sociale au cunoscut, mai ales, în ultimii 20 ani o efervescentă în dezvoltarea cunoașterii psihosociale cum nici un alt sector al psihologiei sociale nu a cunoscut.

Dezvoltarea domeniului RS s-a produs atât în plan extensiv, cât și intensiv.

Dezvoltarea extensivă a constat din lărgirea ariei obiectelor supuse studiului reprezentational (de la psihanaliză până la duhovnic sau persoane cu dizabilități), diversificare perspectivelor de abordare și interpretare a obiectelor sociale, multiplicarea instrumentelor și tehnicilor de cercetare etc, în timp ce dezvoltarea intensivă s-a îndreptat asupra „petelor albe”,

¹ Botoșineanu, F. Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități: Premise teoretice la un studiu de caz. Iași: Alfa, 2011. - 182 p. ISBN 978-606-540-008-5

descoperite în interiorul domeniului RS, cum ar fi, de exemplu, zona mută a RS, pe care autorul a scos-o în prim-planul studiului său de doctorat. Vorba e că RS a unui obiect sau fenomen poate fi completă, dar poate fi și incompletă în funcție de caracterul și natura percepției obiectului de către grupul social. Există anumite obiecte sociale care generează probleme de exprimare a conținutului lor reprezentational presupuse de contradicția dintre abordarea normativă a obiectului și cea neconvențională, obiecte căror autorul le atribuie epitetul „sensibile” și care sunt definite de către Guimelli & Dechamps ca fiind responsabile de integrarea în câmpul reprezentational a cognițiilor și credințelor susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele sociale valorizate de grupul de apartenență al subiectului (2000, p. 53). În cazul unui „obiect sensibil” subiectul supune verificării corespondența dintre itemii extrași din memorie și normele grupului de apartenență ce se referă la acest obiect. În caz că un anumit item intră în conflict cu normele socialmente acceptate și sancționate el, itemul cu pricina, este împins spre periferia RS unde, împreună cu alte cogniții, formează zona mută. E un mecanism asemănător celui de constituire, prin refulare, a conținuturilor inconștientului descoperit de Freud. Zona mută este o zonă a RS cu acces interzis sau, mai exact, condiționat. Ea este populată de „credințe sau cogniții care nu sunt exprimate spontan de subiecți în condiții normale din cauza presiunilor sociale de ordin normativ care se exercită asupra individului” (Guimelli & Deschamps, 2000, p. 52). Aceste cogniții sau credințe, fiind taxate ca contra-normative, nu pot fi dezvăluite și exprimate spontan cu ajutorul tehnicilor clasice de cercetare a RS. E ca și în cazul memoriei implicite, descoperirea căreia de către Schachter este egală ca semnificație cu descoperirea zonei mute a RS de către Guimelli & Deschamps. Memoria implicită a anulat metodele clasice bazate pe recunoaștere și reproducere ca fiind invalide în cazul ei, determinând crearea de metode ce i-ar lua în considerare natura și specificul. Și Guimelli & Deschamps s-au văzut constrânși să procedeze la elaborarea unor tehnici care ar face posibilă deconspirarea elementelor din zona mută a RS. Acestea tehnici sunt substituția și decontextualizarea normativă validatitatea și relevanța cărora au fost testate în câteva cercetări experimentale de mare rezonanță în psihologia reprezentărilor sociale (Guimelli & Deschamps, 2000, Abric, 2003, Flament, Guimelli și Abric, 2006).

Problema de cercetare, care potrivit lui Bordens, o autoritate în chestiuni de metodologia cercetării psihologice, constituie inima oricărei cercetări, descoperirea căreia ar marca începutul actului investigațional, se referă la relevarea / revelarea întregului câmp reprezentational al persoanelor cu handicap care să reflecte atât zonele explicite, vizibile, cât și cele mascate, ascunse, „adormite”. Cercetătorul cunoștea de la Abric că persoanele cu

handicap constituie un obiect social sensibil și că în această calitate reprezentarea lui socială, dezvăluită prin metode clasice, tradiționale, va fi neapărat una incompletă, parțială. Or, o reprezentare socială, veritabilă și autentică, trebuie să fie mai întâi de toate completă, adică să conțină toate elementele ce le presupune indiferent dacă ele sunt vizibile, sau adormite. Dl Botoșineanu anume o astfel de RS a persoanelor cu handicap și-a dorit să obțină.

Ipoieza de cercetare ca replică la problema pusă exprimă ideea că obiectul reprezentării sociale a persoanei cu dizabilități, fiind unul sensibil, comportă o sumă de cogniții și credințe care, deși existente în stare latentă, nu pot fi exteriorizate, în condiții normale de producere, decât cu riscul punerii în discuție a înseși valorilor morale sau a normelor sociale valorizate de grup. Astfel, dl Botoșineanu prezumează că subiectul, sub presiunea standardelor normative de percepție a fenomenului *persoane cu handicap* stabilite de grupul de apartenență, „maschează” anumite zone ale câmpului reprezentational. Dată fiind această situație cercetătorul va adopta metode speciale care vor face posibilă accesarea acestor zone ascunse, conștientizând faptul că acestea reprezintă de fapt poziția reală a subiectului față de obiectul reprezentării.

Capitolele teoretice care urmează au misiunea principală de a demonstra „sensibilitatea” obiectului social *persoane cu handicap*.

Astfel, capitolul 2 ia în vizor evoluția în timp a conceptelor de stereotip, prejudecată, discriminare și stigmat și prezintă definițiile, accepțiunile, interpretările promovate în cercetarea psihosocială recentă. Se reliefează componentele de bază ale stereotipului: conținutul și entitativitatea percepută a grupului, care joacă un rol decisiv în formarea și funcționarea stereotipului ca construct cognitiv. Potrivit acestei concepții, subiecții confrunțați cu un grup de persoane a căror soartă presupune o justificare acționează în două etape: „pentru început, ei își vor reprezenta aceste persoane ca pe o entitate ce poate fi judecată, iar în cea de-a doua etapă, le vor atribui acestora caracteristici care corespund situației care trebuie justificată”.

Îndreptățită este, în opinia noastră, atenția pe care autorul o acordă legăturii între stereotipuri și reprezentări, care, spre regret, este un subiect ce nu a provocat prea multe analize de ordin teoretic în studiul reprezentărilor sociale. Din puținele teze emise privind legătura între stereotipuri și reprezentări, autorul optează pentru versiunea prof. Neculau, potrivit căreia ambele fenomene (stereotipul și reprezentarea) au „natură cognitivă și, probabil, se formează prin aceleași mecanisme, într-un context sociocultural dat, alimentându-se din memoria socială”. În această ordine de idei, „stereotipurile, susține dl profesor, pot fi considerate reprezentări sociale deturnate, încremenite, rigidizate” (Neculau, 1998, p. 65).

Următorul concept supus analizei este prejudecata, care este interpretat în psihosociologie ca o opinie pe care indivizii și-o formează despre un anumit grup social fără a deține informații pertinente despre acesta, fiind expresii ale unei atitudini sociale sau ale unor credințe defavorabile, ale unor sentimente negative sau ale manifestării unui comportament ostil și discriminatoriu față de membrii unui grup ca urmare a faptului că aceștia, pur și simplu, fac parte din acel grup.

Este interesantă și utilă descrierea evoluției conceptului în științele sociale, ale cărei momente esențiale le constituie tratatul lui G. Allport despre prejudecată (1954), din care se reține formula ce exprimă posibil cel mai bine esența psihosocială a prejudecății: „prejudecata, scrie Allport, este o antipatie bazată pe o generalizare inflexibilă care poate fi exprimată sau doar simțită. Prejudecata poate să fie îndreptată asupra grupului ca un tot sau poate să privească individul ca făcând parte din acel grup”. Următorul reper în biografia acestui concept îl constituie studiul realizat de H.J. Ehrlich (1973) care deposedează termenul de conotațiile negative atribuite de-a lungul existenței sale în sociologie și psihologie, declarând-o drept „O atitudine față de un grup de oameni” (Ehrlich, 1973, p. 8). Mai este menționată în cadrul discuției despre prejudecată contribuțiile lui Milner (1983), Hogg & Vaughann (2007) și ale altor cercetători la dezvoltarea metodologiei de cercetare a acestui fenomen, cât și a cunoașterii structurii lui.

Încheie lanțul conceptelor responsabile de „sensibilitatea” fenomenului *persoane cu handicap* conceptul discriminare, precedat, precum am văzut mai sus, de stereotip și prejudecată.

Discriminarea este definită în general ca un comportament la adresa membrilor unui alt grup față de care avem o serie de prejudecăți. Ea reprezintă un act comportamental negativ care are ca țintă obiectul unei prejudecăți (de regulă membrii unui out-group) pe baza unui stereotip social, cel mai adesea impus de statusul etnic, rasial, economic sau confesional al celui alt.

Cercetătorul insistă asupra ideii (și face bine) că deși discriminarea este inspirată de prejudecată, stimulată și alimentată de ea, nu trebuie să gândim că discriminarea este în exclusivitate produsul ei. Comportamentul nostru discriminatoriu mai poate fi determinat de convingerile noastre, dar și de împrejurările concrete în care el se desfășoară.

Explicând originea discriminării autorul face referință la factorii constituționali, psihologici, economici și cei genetici și la modul în care acești factori favorizează fenomenul.

Era necesar ca autorul să reflecteze asupra naturii relației dintre acești trei termeni: stereotip, prejudecată, discriminare și să expună modul în care ele relaționează. Formula adoptată privind acest subiect este convingătoare și corespunzătoare realităților psihosociale vizate:

stereotipul este categorizat ca fiind structură cognitivă, prejudecata atitudine, iar discriminarea comportament.

Lucrarea se încheie cu capitolul „Handicap, dizabilitate, deficiență”, în care autorul s-a văzut îndatorat să prezinte și să definească, ținând cont de ultimele evoluții ale cercetării psihopedagogice speciale, principalele concepte ce se circumscriu fenomenului *persoane cu handicap* și să rezolve niște probleme legate de eufemizarea vocabularului utilizat în acest context semantic.

Astfel, doctorandul se pune în acord cu specialiștii în domeniu, definind deficiența ca absență, pierdere sau alterare a unei structuri ori a unei funcții (anatomică, fiziologică sau psihologică) a persoanei; dizabilitatea reprezintă incapacitatea subiectului de a executa sarcini, limitare de activitate și restricții de participare; handicapul desemnează dezavantajul social, pierderea și limitarea șanselor unei persoane de a lua parte la viața comunității la un nivel comparabil cu ceilalți membri.

Toate cele trei capitole ce formează conținutul cărții sunt bine redactate, conceptele științifice ce stau la baza studiului sunt bine definite și interpretate. Apreciez înalt erudiția dlui Botoșineanu, dânsul a demonstrat că cunoaște în detalii starea problemei zonelor mute ale RS și poate da explicații și interpretări competente cu privire la fenomenele abordate.

În finalul acestor note doresc să afirm că monografia dlui Botoșineanu produce o foarte bună impresie, ea mi-a prilejuit o lectură plăcută și utilă și, drept urmare, o recomand cu simpatie și căldură tuturor celor interesați de problematica ”celor mai triști ca noi” și de modul în care ei sunt percepuți și înțeleși de societate.

Primit 12.12.2011