

## Cercetarea modernă în psihoterapie: direcții principale actuale și noi tendințe

*MA Petru-Mădălin Constantinescu, Universitatea București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației. MA Andreea Butucescu, Universitatea Ovidius, Constanța, Centrul de Consiliere Educațională și Profesională, Doctorand Cristian-Dan Opariuc, Universitatea Al. Ioan Cuza, Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației.*

### Summary

*The endeavor of this paper is to give an account of the specificity of the modern research in psychotherapy, being thus focused on the methodological aspects as well as on the delimitation and describing of the two different approaches to research in psychotherapy: the common factors paradigm and empirically supported treatments paradigm (medical model). There is also shortly described the modern tendency of reconciliation of the two approaches as well as other new study trends in psychotherapy.*

### Rezumat

*Lucrarea de față încearcă surprinderea particularităților cercetării moderne în psihoterapie, concentrându-se pe aspectele metodologice precum și pe delimitarea și descrierea celor două abordări diferite ale cercetării în psihoterapie: paradigma factorilor comuni și paradigma tratamentelor susținute empiric (modelul medical). Este de asemenea descrisă pe scurt tendința modernă de a reconcilia cele două abordări precum și alte direcții de studiu în psihoterapie.*

**Cuvinte cheie:** cercetare, psihoterapie, factori comuni, metanalize

### Introducere

Cercetarea în psihoterapie este o componentă esențială a științei psihologice având consecințe și motivații din cele mai variate. Cea mai mare anvergură a cercetării în psihoterapie se află în Statele Unite ale Americii, aceasta influențând de-alungul timpului restul lumii și mai ales Europa.

Cercetarea în psihoterapie din SUA este o parte integrantă dintr-o paradigmă psiho-socio-economică fiind nu numai o cale de a ridica statutul științei și practicii psihoterapeutice (Mahrer, 1996) dar și o necesitate psiho-socială cu implicații financiar-economice importante.

Psihoterapia este considerată atât pe plan internațional cât și pe plan național, în spațiul românesc, o parte integrantă a psihologiei clinice. Istoria psihologiei clinice dovedește orientarea psihologului către cercetare. Astfel, Conferința de la Boulder organizată în vara anului 1949 de Universitatea din Colorado a pus bazele cerințelor psihologului de a deveni psiholog clinician. În acest context a fost introdus conceptul de "scientist-practitioner model" care cuprindea atât practica clinică cât și cercetarea ca cerințe pentru accesul în profesia de psiholog clinician, aici fiind inclusă și practicarea psihoterapiei (Plante, 2005). Astfel, în prezent, în S.U.A. și Marea

Britanie pentru a deveni psiholog clinician și implicit pentru a practica psihoterapia este necesar doctoratul. Alte țări europene, inclusiv România, au cerințe mai reduse în ceea ce privește accesul la practicarea psihologiei clinice și psihoterapiei. Remarcăm, însă, că orientarea către știință este universală în aceste domenii.

Specific psihoterapiei este diversitatea extremă (aprox. 400 de metode de terapie, Karasu, 2001) și numeroase alte modele care apar în literatura de specialitate continuu. Astfel, ceea ce caracterizează ultimele decenii în psihoterapie este deschiderea către abordări teoretice noi și evaluarea empirică în cercetare (Hoglund, 1999). Diferitele abordări psihoterapeutice, deși bazate pe o teorie ce s-a născut din practica clinică, nu sunt cercetate de regulă în prezent cu privire la descoperirea unor legi generale ale minții umane sau în scopul validării unor teorii care să ajute la desprinderea unor tehnici de intervenție derivate. În schimb, cercetarea modernă în psihoterapie se concentrează pe a vedea ceea ce funcționează (Smith, 1999) asemănându-se conform acestui autor cu medicina din vremuri trecute. Făcând o analogie cu aceeași medicină, Paul Watzlawick (Becker, 1989), un cunoscut și faimos psihoterapeut, susținea că situația psihoterapeuților este mult diferită de situația medicilor, care cunosc destul de bine cum funcționează corpul uman, spre deosebire de psihoterapeuți cărora le lipsește o imagine clară și acceptată universal a funcționării individului din punct de vedere psihologic. Tocmai datorită necunoașterii complete a mecanismelor care acționează în actul terapeutic, diferitele metode psihoterapeutice sunt supuse testării empirice privind eficiența lor. Majoritatea celorlalte demersuri în cercetarea din psihoterapie sunt legate în special de eficiența și eficacitatea psihoterapiei.

### **Studii de eficiență și eficacitate în psihoterapie**

Printre primele cercetări cu referire la eficacitatea psihoterapiei au fost cercetările faimosului psiholog Hans Eysenck. Controversat și foarte dezbătut, studiul său *“The Effects of Psychotherapy: An Evaluation”* a concluzionat că psihoterapia are o eficacitate destul de mică (Eysenck, 1952). În ultimii zeci de ani studiile începute de psihologi ca Eysenck au căpătat din ce în ce mai mare importanță, împrumutând din cercetarea medicală metodologia necesară comparării diverselor tratamente psihoterapeutice și folosindu-se de experimentarea bazată pe studii legate de eficiența prin compararea randomizată a unor grupuri de control care primesc tratament minim sau deloc. Ideea principală constă în relevarea relațiilor de cauză-efect specifice cercetării experimentale empirice.

Deși de dorit, folosirea experimentului care a fost considerat etalonul suprem al științei în psihologie, din anumite considerente etice, are o utilizare mai redusă, majoritatea design-urilor concentrându-se pe cvasiexperimente, studii corelaționale, regresionale, etc. Apreciem totuși că

experimentele rămân adevăratele metode de cercetare prin care se concluzionează relații de tip cauză-efect în cercetarea din psihologie și psihoterapie.

Studiile moderne fac distincție între eficiența (efficacy, care se referă la un model teoretic particular sau la un set specific de tehnici) și eficacitatea (effectiveness, care se referă la descoperirea și explicarea mecanismelor care produc schimbarea în procesul psihoterapeutic) diferitelor forme de psihoterapie (Ciorbea, 2010). Distincția dintre eficiență și eficacitate este una extrem de importantă pentru cercetările actuale din domeniul psihoterapiei.

Beutler (2004), Walmpold (2001), and Fishman (1999) sunt cei care au oferit cea mai mare distincție între accentul pus pe eficacitate (aspecte generale care fac ca oamenii să se schimbe), în învățare sau terapie, și accentul pus pe eficiență (un model sau un set specific de tehnici).

S-a demonstrat că terapia funcționează nu datorită schemelor teoretice explicative, și nici datorită tehnicilor specifice adoptate. Diferența este produsă de limbajul acestora, însă mecanismele de schimbare se pare că sunt aceleași. (Ciorbea, 2010).

Eficacitatea este acea parte a cercetării care accentuează descoperirea și explicarea a ceea ce face ca un tratament să funcționeze (Persons & Silberschatz, 1998, cf. Amundson și al., 2003). Studiile privind eficacitatea accentuează validitatea externă și felul în care sunt obținute beneficiile. În acest sens eficacitatea se referă la proces și la cercetarea relației între procesul terapeutic și rezultatele terapeutice (Borkovec & Castonguay, 1998, cf. Amundson și al., 2003).

Un alt aspect important ce ține de metodologie, este acela că cercetarea în psihoterapie se bazează pe tratamente psihoterapeutice administrate manualizat, astfel putând să fie redusă apariția unor variabile confundate cu impact în rezultatul final .

Kazdin (1991) a pus în evidență abordările folosite în cercetarea rezultatului în psihoterapie.

Astfel, întâlnim:

1. strategia pachetului de tratament (treatment package strategy) - în care cercetătorul compară eficiența unor componente prezente în pachetul terapeutic cu pacienți netrațați sau tratați cu un tratament minim. Este de asemenea răspândită compararea cu clienți în așteptare.
2. strategia demontării (dismantling) care introduce o mai mare specificitate prin compararea pachetului total de tratament cu tratamente care conțin numai anumite componente, pentru a vedea eficiența diverselor componente, numită din această cauză și strategia controlului componentelor. (Borkovec & Miranda, 1999, cf. Amundson și al., 2003);

3. designul parametric - în care diverși parametri ai tratamentului psihoterapeutic ( de ex.: durata) sunt modificați pentru a vedea eficiența optimă a condițiilor tratamentului psihoterapeutic.
4. designul constructiv sau aditiv - în care se adaugă ceva în plus la tratamentul inițial, cu scopul de a eficientiza procesul terapeutic și a vedea empiric superioritatea unui pachet terapeutic îmbogățit cu noi elemente. (Borcovec & Miranda, 1999, cf. Amundson și al., 2003 );
5. strategia de cercetare privind procesul terapeutic - care caută să descifreze elementele relevante din cadrul procesului terapeutic (de ex. relația terapeutică), cu impact asupra rezultatului terapiei;
6. designul comparativ - în care cercetătorul compară diverse abordări terapeutice, adesea legate de anumite afecțiuni specifice( de ex. depresia) pentru a vedea care abordare este mai eficientă pentru situația cercetată;
7. designul caracteristicilor terapeut/client - în care cercetătorul dorește să vadă impactul diverselor caracteristici( de ex. vârstă, sex) ce țin de client și terapeut asupra rezultatului psihoterapiei.

#### **Semnificația statistică vs. semnificația clinică**

Un alt punct important asociat metodologiei cercetării contemporane în psihoterapie este semnificația clinică a schimbării psihoterapeutice, care trebuie combinată cu semnificația statistică a rezultatului (Tanner, 2010). În mod tradițional un rezultat este semnificativ din punct de vedere statistic atunci când există o mică probabilitate ca rezultatul să fie pus pe seama șansei, pragurile cele mai folosite fiind 0.05 și 0.01 (95% și respectiv 99% probabilitate de impact a variabilei independente, (în cazul de față tratamentul psihoterapeutic) pentru a evita atât eroarea de tip I cât și eroarea de tip II. Totuși cercetătorii din domeniul psihoterapiei au considerat că a te baza doar pe semnificația statistică nu este de ajuns și au introdus semnificația clinică ca și criteriu suplimentar. Semnificația clinică se bazează pe nivelul de funcționalitate pre - și post intervenție și poate fi determinată matematic prin "*reliable change index*" (indice de schimbare fidelă) care reprezintă, diferența dintre două testări la diferite momente de timp împărțite prin eroarea standard a diferenței. Formula este redată în felul următor:

$$RC = (X2 - X1) / S_{diff}, \text{ unde}$$

X2 = scorul de la a doua testare,

X1 = scorul de la prima testare iar,

*Sdiff* este un coeficient care reflectă distribuția diferenței de scoruri așteptată, când nu există schimbare și care este datorată erorilor de măsurare (Tanner, 2010).

Măsurarea în studiile științifice de psihoterapie este o problemă de o importanță deosebită. Pentru rigurozitatea măsurătorilor, pe lângă cerințele convenționale de fidelitate și validitate, care nu sunt întotdeauna respectate (Hoglund, 1999), a fost evidențiat faptul că metodologia psihometrică ar trebui să aibă în vedere reducerea erorii de măsurare la maxim și astfel mărirea preciziei instrumentelor de măsurare care ar trebui să reflecte cu adevărat schimbarea în urma tratamentului psihoterapeutic. Cercetătorii au dezvoltat de asemenea, standarde și linii de ghidare pentru îmbunătățirea măsurării clinice în psihoterapie care stau în opoziție cu paradigma anumitor practicieni conform căreia efectul psihoterapiei nu este măsurabil (de ex. Margison et al, 2000). Recent, concluziile unor cercetători privind măsurarea rezultatului terapiei pentru depresie au relevat faptul că scalele auto-administrate și cele administrate de clinician nu sunt total echivalente în surprinderea particularităților schimbării și acestea trebuie să fie folosite împreună concomitent (Cuijpers, et al, 2010).

### **Specificul cercetării moderne în psihoterapie - studiile de tip metaanalitic**

Un alt aspect important al cercetării moderne în psihoterapie îl reprezintă cercetările de tip meta-analitic. Metanalizele reprezintă modalități de a desprinde concluzii generale din agregarea unor studii numeroase (Plante, 2005). Cu toate că recent metanalizele au devenit foarte numeroase, această tehnică de cercetare “prin metode noi a unor date mai vechi” este prezentă de mai mulți zeci de ani în cercetarea în psihoterapie (de ex. Glass, 1977). Metanalizele se bazează doar pe studii cu metodologie de calitate, în care este prezent controlul (Wilson și Rachman, 1983). Calcularea indicelui de efect (effect size) este esențială în cadrul derulării metanalizelor. Indicele de efect reprezintă practic magnitudinea efectului tratamentului terapeutic, fiind independent de mărimea eșantionului (Becker, 2000).

Una dintre întrebările esențiale pe care și le-au pus cercetătorii din domeniul psihoterapiei, problemă care a fost cercetată prin tehnica metanalizelor, a fost aceea cu privire la relația dintre psihoterapie și medicație, compararea eficienței lor luate separat, efectul lor combinat etc. Studiile au pus în evidență faptul că sunt greu de diferențiat efectele separate sau combinate ale medicației și psihoterapiei (de ex. Koek. Hejran, Mintz, 2005) deși, anumite excepții au fost identificate (Hoglund, 1999). O metanaliză recentă a pus în evidență de exemplu faptul că terapia combinată cu medicația are o eficiență mai mare în cazul depresiei (Maat et. All, 2007).

Exemple de metanalize de o importanță mare în studiile de cercetare în psihoterapie sunt cele ale lui Lambert, Hansen și Finch (2001) și Wampold et al. (1997). Prima ridică printre altele problema impactului pozitiv al feed-back-ului primit de clinician asupra situației clientului

iar a doua se referă la faptul că nu există diferențe semnificative ale eficienței între diferite abordări terapeutice, aceasta descoperire purtând numele de efectul păsării Dodo (cu referire la povestirea din *Alice în țara minunilor*)(Wampold et al.(1997).

### **Paradigma factorilor comuni vs. paradigma tratamentelor susținute empiric**

În aceeași ordine de idei, cercetarea lui Lambert și Asay (1999) trecând în revistă numeroase studii de tip metanalitic au ajuns la concluzia că succesul în terapie depinde mai puțin de tehnica abordată cât de factori comuni tuturor terapiilor. Acești factori comuni se grupează conform acestor autori în factori ce țin de client și factori extraterapeutici (cu pondere de 40 %), factori ce țin de relația terapeutică(30%), expectanța și efectul Placebo(15%) și tehnica/modelul terapeutic(15%) (Asay și Lambert, 1999). Cercetarea factoriilor comuni în legătură cu eficiența psihoterapiei s-a concentrat mai departe pe descifrarea rolului și importanței expectanței și efectului Placebo căruia i s-a atribuit chiar o importanță mai mare (de ex. Greenberg, Constantino, și Bruce, 2006, Baskin et al, 2003) sau asupra stabilirii alianței terapeutice ca un factor de sine stătător cu impact pozitiv asupra rezultatului psihoterapiei( de ex. Martin, Garske și Davis, 2000).

Într-o metanaliză comprehensivă a literaturii psihoterapeutice de specialitate, Wampold (2001) ajungea la o concluzie similară: ”După cum am arătat pe parcursul întregii cărți, dovezile nu susțin deloc specificitatea ingredientelor unice fiecărei terapii”.

Liste ale factorilor comuni au început să se realizeze începând cu anii '80. În general, majoritatea listelor se împart în două categorii: restrânsă și largă. Conceptualizările restrânse ale factorilor comuni se focalizează pe aspectele nonspecifice ale diferitelor modele de tratament (de exemplu schimbarea sensurilor, denumită fie recadrare, resemnificare, fie externalizare). Conceptualizarea largă subliniază factorii comuni care sunt unici cadrului terapeutic, cum ar fi clientul, terapeutul, relația și expectanțele.

Concluzia majoră a studiilor privind variabilitatea psihoterapeuților a fost aceea că terapeutului ”buni” sunt cei care activează mai mulți ”factori comuni” în cadrul procesului terapeutic (Ciorbea,2010).

Cu toate că cercetarea factorilor comuni este o direcție importantă și interesantă în domeniul cercetării, în psihoterapie, cercetarea diverselor tehnici și modalități terapeutice în relație cu efectul terapeutic nu și-a pierdut din anvergură, iar incluziunea specificităților unor populații de subiecți cu diferite afecțiuni psihice au dat naștere la conceptul de tratamente susținute empiric (empirically supported treatments) (APA, 1995). Modelul medical privind fundamentarea intervenției pe cercetare (EBM- evidence based medicine) a avut o influență

semnificativă și asupra metodologiei de cercetare în psihoterapie. Tratamentele susținute empiric reprezintă “abordări de tratament bine stabilite care au primit susținere semnificativă de cercetare ce le demonstrează eficacitatea” (Plante, 2005, pag. 103). Practic acest concept descrie terapiile care funcționează “cu adevărat” pentru anumite afecțiuni psihice specifice, diagnosticate. Au fost dezvoltate criterii specifice de includere a diverselor terapii pentru afecțiuni specifice. Cele mai importante sunt: rigurozitate metodologică; superioritatea față de Placebo; manualizarea; replicarea de către diverși alți cercetători.

Astfel pe listă au fost incluse terapii diverse (ex: terapiile cognitive-comportamentale pentru panică) (Plante, 2005) lista fiind completată periodic o dată ce noi modalități terapeutice își dovedesc eficiența. De-a lungul timpului au fost introduse pe lista tratamentelor susținute empiric chiar și orientări terapeutice diferite de modelul clasic cum ar fi programul 12 pași al Alcoolicilor Anonimi pentru problemele cu alcoolul (Fonagy, et al 2002).

Studiile de specialitate sugerează că terapiile cognitiv-comportamentale sunt bine reprezentate în rândul tratamentelor dovedite ca fiind eficiente, spre deosebire de terapiile psihodinamice sau cele experiențiale. Însă, The Task Force (1995, cf. Ciorbea, 2010) indică ideea că dacă o terapie nu este pe lista terapiilor eficiente, asta nu înseamnă că ea este ineficientă, ci, mai degrabă că nu există suficiente dovezi pentru a o sprijini.

Deși există o tensiune între susținătorii tratamentelor validate empiric și practicanții din domeniul clinic al psihoterapiei, conceptul fiind criticat acid de cei din urmă, tratamentele susținute empiric au o importanță mare în societate în ceea ce privește finanțarea de către Casele de Asigurări de Sănătate, care doresc să plătească în mod special abordările care și-au demonstrat eficiența și care au durată cât mai scurtă. Practic critica adusă de practicieni se bazează în esență pe faptul că rezultatele cercetărilor conduse standardizat și sistematic, nu se generalizează asupra situațiilor clinice complexe în care avem de-a face cu un individ unic (Plante, 2005).

### **Noi direcții de cercetare în psihoterapie**

La nivel internațional se fac eforturi de a reconcilia cele două abordări diferite care sunt prezente în cercetarea modernă în psihologie: modelul factorilor comuni și modelul tratamentelor susținute empiric (Castelnuovo, 2010) și se propun diverse modalități de a depăși, spre exemplu, imposibilitatea cercetătorilor de a vedea efectul pe care diferiți terapeuți cu un fond profesional, educațional, statut etc. îl exercită asupra rezultatului terapiei (Elkin, 1999).

Un curent important la nivel internațional care încearcă să reconcilieze diferitele abordări ale cercetării în psihoterapie îl reprezintă studiile fundamentate pe Rețele de Cercetare Bazate pe Practică (Practice Based Research Networks-PBRN Millen, et all 2009). În cadrul acestora, munca colaborativă de cercetare dintre diferite centre de sănătate mentală aflate într-o anumită

rețea duce la o mai mare putere a studiilor prin creșterea validității externe a rezultatelor și asupra generalizării concluziilor la situații normale de tratament. Un bun exemplu de rețea națională de acest gen este studiul de depresie a Institutului Național de Sănătate Mentală (NIMH) din SUA ( Elkin, et al, 1989). Eforturile cercetătorilor se canalizează în a adapta metodologia la realitatea clinică și nu invers. (Thurin & Thurin, 2009).

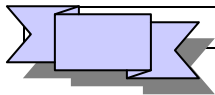
### BIBLIOGRAFIE:

1. Asay, T.P., and Lambert, M.J. (1999). *The empirical case for the common factors in therapy: quantitative findings*. In Hubble, M.; B.L. Duncan and S.D. Miller, eds. (1999) *The Heart & Soul of Change: What Works in Therapy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
2. Amundson, J. K., Alladin, A., Gill, E. (2003), *Efficacy vs. effectiveness research in psychotherapy: Implications for clinical hypnosis*, American Journal of Clinical Hypnosis.
3. Baskin, T. W., Tierney, S. C., Minami, T., & Wampold, B. E. (2003). *Establishing specificity in psychotherapy: a meta-analysis of structural equivalence of placebo controls*. J Consult Clin Psychol, 71(6), 973-979.
4. Becker, Vera: (1989) „Die Primadonnen der Psychotherapie“ Paderborn: Junfermann Verlag
5. Castelnuovo G (2010) Empirically supported treatments in psychotherapy: towards an evidence-based or evidence-biased psychology in clinical settings?. *Front. Psychology* 1:27.
6. Beutler, L. E., Malik, M. L., & Alimohamed, S. (2004), *Therapist variables*, In M. J. Lambert (Ed.), Bergin and Garfield's *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (5th ed.), New York: Wiley.
7. Ciorbea, I. (2010), *Personalitatea psihoterapeutului si procesul terapeutic*, Iasi, Ed. Polirom.
8. Dafinoiu, I. (2000), *Elemente de psihoterapie integrativa*, Iasi, Editura Polirom.
9. Elkin, I., Shea, M. T., Watkins, J. T.(1989) National Institute of Mental Health Treatment of Depression Collaborative Research Program. General effectiveness of treatments. *Archives of General Psychiatry*,46, 971–982.
10. Eysenck, H.J. (1952) *The Effects of Psychotherapy: An Evaluation*. J. Consulting Psychology, 16, 319.
11. Evans, K., Gilbert, M.C. (2010) *Introducere in psihoterapie integrativa* , Ed. Liber Mundi, Craiova
12. Fonagy, P.,Target,M.,Cottrell, D., et al (2002) *What Works for Whom: A Critical Review of Treatments for Children and Adolescents*. NewYork : Guilford.
13. Greenberg, R. P., Constantino, M. J., & Bruce, N. (2006). *Are expectations still relevant for psychotherapy process and outcome?* Clinical Psychology Review, 26, 657-678.
14. Hilliard, R., (1993), “Single-Case Methodology in Psychotherapy Process and Outcome Research”, *Journal of Counselling and Clinical Psychology*, 61, 3, 373-380
15. Hoglend P. (199) *Psychotherapy research: New findings and implications for training and practice*. J Psychother Pract Res; 8: 257 – 263
16. Karasu TB. *Wisdom in the Practice of Psychotherapy*. New York, NY, Basic Books, 1992 (reprint, Northvale, NJ, Jason Aronson, 2001)
17. Kazdin, A. E. (1991). *Effectiveness of psychotherapy with children and adolescents*. [Journal of Consulting and Clinical Psychology](#), 59, 785–798.



18. [Koek R.J., Hejran R.N., Mintz J. \(2005\) Psychotherapy in controlled psychopharmacology trials. Does it matter if we ignore it?.](#) Contemporary clinical trials 26(3):338-48,
19. Lambert, M.J., Hansen, N.B., & Finch, A.E. (2001). *Patient-focused research: Using patient outcome data to enhance treatment effects.* Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69, 159-172.
20. Margison, F.R., Barkham, M., Evans, C., McGrath, G., Mellor-Clark, J., Audin, K. and Connell, J. (2000) *Measurement and psychotherapy: Evidence-based practice and practice-based evidence.* British Journal of Psychiatry 177(August): 123-130.
21. Martin DJ, Garske JP, Davis MK.(2000) *Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: a meta-analytic review.* J Consult Clin Psychol;68:438–50.
22. McMillen, J. Curtis, Lenze, Shannon L., Hawley, Kristin M., Osborne, Victoria A. (2009). Revisiting practice-based research networks as a platform for mental health services research. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 36(5): 308-.
23. Norcross, J.C., Goldfried, M.R. (2005), *Handbook of Psychotherapy Integration*, Oxford University Press
24. Plante, T. G. (2005). *Contemporary clinical psychology* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley
25. Smith, D.L. (1999b). Getting our Act Together: Lessons for Psychotherapy Research from the Philosophy of Science. Journal of Clinical Psychology, 55(12): 1495-1506.
26. Smith, M. L., & Glass, G. V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. American Psychologist, 32, 752-780.
27. Tanner, B. (2010) Clinical Judgment and Clinical Significance in Psychotherapy Practice *Journal of Contemporary Psychotherapy* 40(4), 203-208
28. Cuijpers P, Li J, Hofmann SG, Andersson G (2010). Self-reported versus clinician-rated symptoms of depression as outcome measures in psychotherapy research on depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 30, 768-778.
29. Task Force on Psychological Intervention Guidelines (1995). Template for developing guidelines: Interventions for mental disorders and psychosocial aspects of physical disorders . Unpublished manuscript, American Psychological Association, 750 First Street, NE, Washington, DC 20002-4242.
30. Thurin J.-M.,& Thurin M. (2010). Le Réseau de Recherches Fondées sur les Pratiques Psychothérapeutiques: comprendre pourquoi et comment une psychothérapie marche. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*.168 (2),135-140.
31. Wampold, B. E., Mondin, G. W., Moody, M., Stich, F., Benson, K., & Ahn, H. (1997). A meta-analysis of outcome studies comparing bona fide psychotherapies: Empirically, "All must have prizes". Psychological Bulletin, 122, 203-215.
32. Wilson, G.Terence, and S. J. Rachman. 1983. *Meta-Analysis and the Evaluation of Psychotherapy Outcome: Limitations and Liabilities.* Journal of Consulting and Clinical Psychology 51:54–64.

Primit 14.02.12



## Specificul repartizării sex-rolurilor la cuplurile din familia nucleare și cele care sunt în relații de concubinaj.

*Popescu Cristina*, lector-asistent catedra Psihologie

### Summary

In this article I tried to find if there are differences of sex- role between family couples and there from common – low relationships. I made a research that contained 15 family couples and 15 pairs from common – low relationships. They maintain relations of more than 3 years.

### Rezumat

În acest articol sunt prezentate diferențe de sex-rol între cuplurile din familiile nucleare și cele din relații de concubinaj. Au fost studiate 30 de perechi de subiecți: 15 perechi de subiecți sunt cupluri din familia nucleare și 15 perechi de subiecți din relații de concubinaj. Diferențe statistice semnificative pentru bărbați au fost stabilite doar la atitudinea de înfruntare.

**Cuvinte –cheie:** Gender, stereotip gender, sex-roluri.

Termenul de stereotip a fost folosit pentru prima dată de cercetătorul american U. Lipman în studiul său „Opinia socială”, publicat în anul 1920. Potrivit autorului, stereotipul reprezintă determinarea ordonată a imaginii culturale a lumii în mintea individului prin care, în primul rând, sunt protejate valorile sale, pozițiile și drepturile. O definiție acceptată de majoritatea autorilor ar fi cea care reprezintă stereotipurile ca „un ansamblu de convingeri împărtășite vis-a-vis de caracteristicile personale, de trăsăturile de personalitate, dar și de comportament, specific unui grup de persoane.” (Leyens, Yzerbyt & Schadron 1994).

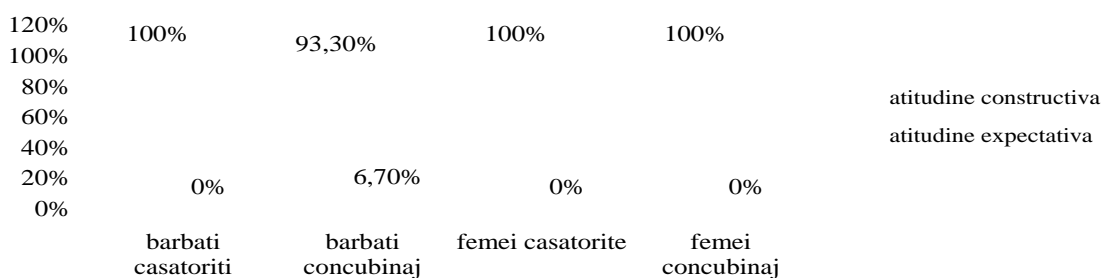
Conceptul de stereotip gender în întărirea rolurilor sociale conform genului, a avut un rol considerabil în concepția lui T. Parsons și R. Beils, care au cercetat diferența rolurilor masculine și feminine în plan structural-funcțional.

Stereotipurile gender, ce se referă la întărirea rolurilor familiale și profesionale, în corespundere cu sexul (genul), fac parte din stereotipurile cele mai răspândite, ce stabilesc modele standardizate a comportamentelor de rol masculin și feminin. În conformitate cu aceasta, pentru femei rolurile sociale de vârf sunt considerate rolurile familiale (de mamă, gospodină), pentru bărbați – rolurile profesionale (de muncitor etc.). Un stereotip spune că pentru femeie cel mai important este de a se căsători și a avea copii, celelalte interese se consideră a fi secundare în comparație cu cele familiale. Pentru îndeplinirea rolului tradițional de gospodină, femeia trebuie să posede un șir de calități. În timp ce bărbatul trebuie să se orienteze la realizări, femeia trebuie

să fie atentă față de oameni și să tindă spre formarea unor relații interpersonale apropiate. Una din bazele formării rolurilor tradiționale gender reprezintă împărțirea însărcinărilor conform sexului (genului). Criteriile de bază în aceasta sunt aptitudinile biologice ale femeilor și cele ale bărbaților. În societatea modernă necesitatea împărțirii însărcinărilor în conformitate cu acest criteriu nu mai este actuală. Majoritatea femeilor muncesc în sfera productivă în afara locuinței, iar bărbații au renunțat să fie doar „luptători și vânători”, ce apără și hrănesc familia și totuși stereotipurile rolurilor tradiționale gender sunt destul de rezistente (Воронина, Клименкова 1992) și asta duce în cele mai dese cazuri la atitudini de înfruntare dintre membrii cuplului, și chiar la apariția situațiilor de conflict.

În cercetarea experimentală s-a încercat stabilirea diferențelor existente în repartizarea de sex - roluri familiale în cuplurile din familiile nucleare și cele care întrețin relații de concubinaj. Pentru aceasta am folosit tehnicile: „Competența interpersonală” și testul de studiere a relațiilor interpersonale „Leary”. Lotul experimental a fost format din 30 de cupluri: 15 sunt în relații de concubinaj și 15 au format deja o familie nucleară. Toate cuplurile sunt împreună de mai bine de 3 ani.

Generalizând rezultatele obținute la testul „**Competența interpersonală**”, putem menționa faptul că 96,7% dintre participanții la experiment adoptă cel mai frecvent o atitudine constructivă în raport cu ceilalți, adică știu să-și mențină drepturile și opiniile, fără a fi însă agresive, le place să fie ele înșiși, fără simulare; se bazează pe încredere și franchețe și știu să-i asculte, să țină cont de punctul de vedere al altora, ceea ce nu-i împiedică să se afirme cu o siguranță temperată, liniștită, să-și mențină părerile și deciziile. Este cea mai bună atitudine, cea care le permite, în cele mai multe cazuri, să ajungă la scopurile proprii, fără a provoca resentimentele celorlalți și chiar atrăgându-le stima lor.

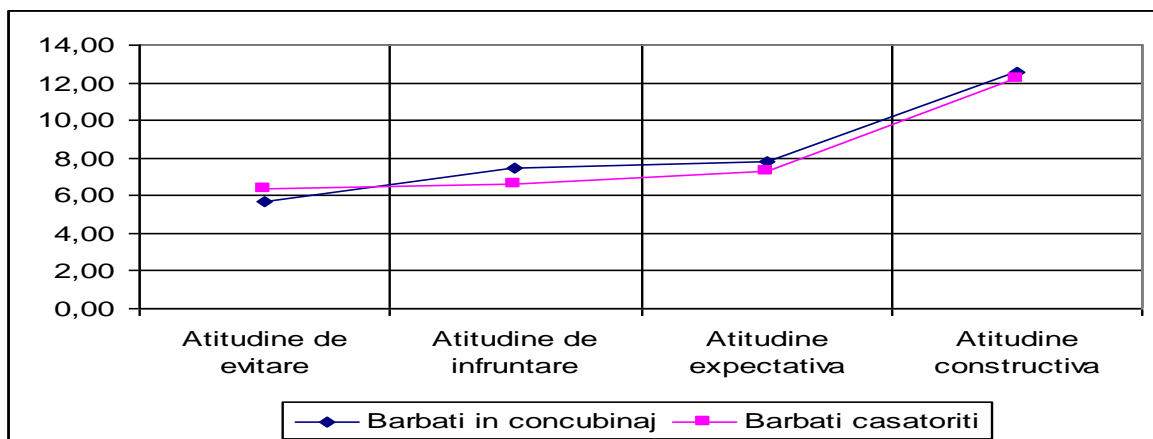


**Fig.1 Frecvența atitudinilor dominante la subiecții din cele 4 loturi**

Remarcăm că doar 6,7% dintre bărbații în relații de concubinaj adoptă preponderent o atitudine expectativă, ce se caracterizează prin așteptarea „momentului potrivit”, preferarea rolurilor din culise, urmărirea clipei prielnice în loc să spună în mod deschis ce are de spus. Aceste persoane schimbă cuvântul după interlocutor, le place să fie aproape de cei mari, să cunoască amănunte ignorate de ceilalți, intenții ascunse. În această atitudine globală, anumite aspecte sunt mai evidente, după individ: unii doresc să-i pună pe alții să facă ceea ce ar vrea ei, chiar înșelându-i sau culpabilizându-i; alții caută, înainte de toate, să nu se dea „pe față”, să „nu-i știe lumea”, să întoarcă îndemânatic totul în favoarea lor sau joacă cu plăcere rolurile străine. Pentru acest tip uman, problema se pune în felul următor: dacă manevrele sale ies la lumină, ceilalți nu se vor mai încrede niciodată în el, există riscul de a fi marginalizat.

Merită de menționat faptul că atitudinea de evitare și atitudinea de înfruntare nu este dominantă la nici unul dintre subiecții supuși experimentului. Totuși, mai merită să menționăm că uneori și aceste atitudini sunt adoptate atât de către bărbați, cât și de către femei; precum atât de către cei ce și-au format familia nucleară, cât și de către cei ce sunt în relații de concubinaj.

Calculând media scorurilor pe loturi la fiecare dintre cele 4 atitudini, am obținut următoarele rezultate:

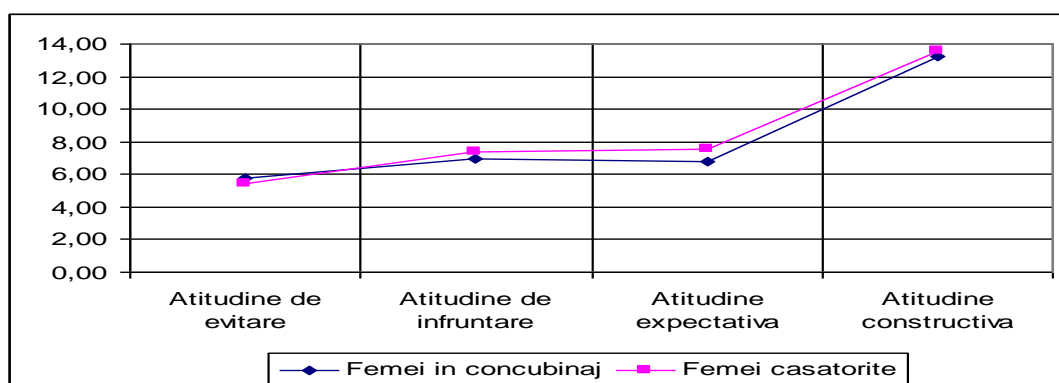


**Fig.2 Valorile medii ale celor 4 atitudini (bărbați)**

Rezultatele din figura 2 pun în evidență faptul că bărbații căsătoriți recurg mai frecvent la atitudinea de evitare (valoarea medie egală cu 6,4) decât cei în relații de concubinaj (valoarea medie este de 5,67). În schimb bărbații în relație de concubinaj mai des adoptă o atitudine de înfruntare (valoarea medie egală cu 7,47 spre deosebire de 6,6 la bărbații căsătoriți), mai deseori iau o atitudine expectativă (media fiind de 7,8 comparativ cu 7,27) și tot ei sunt cei ce mai frecvent adoptă o atitudine constructivă (valoarea medie a scorurilor bărbaților în relații de concubinaj este de 12,6, iar a celor căsătoriți este de 12,2).

Prelucrând statistic rezultatele (am utilizat metoda neparametrică Mann-Whitney U) am constatat o diferență semnificativă din punct de vedere statistic doar la **atitudinea de înfruntare** (valoarea critică a lui  $U = 72$ , la  $p = 0,05$ , iar valoarea empirică a lui  $U = 67,5$ ), ceea ce ne permite să afirmăm că, dacă bărbații, indiferent de starea familială, adoptă într-o măsură relativ egală atitudinile de evitare, expectativă și constructivă, atunci cei în relații de concubinaj adoptă cu mult mai frecvent și mai evident o atitudine de înfruntare. Considerăm că nu este întâmplător acest rezultat: asta ar putea fi unul dintre motivele care împiedică luarea unei decizii în legătură cu viitorul relației, dat fiind faptul că stabilitatea cuplului poate fi zdruncinată din cauza prea deselor confruntări.

Am urmărit să realizăm același lucru și în raport cu rezultatele obținute de către femeile din cele 2 eșantioane. Datele din figura 3 atestă faptul că femeile căsătorite mai rareori adoptă atitudinea de evitare (valoarea medie egală cu 5,4) decât cele în relații de concubinaj (valoarea medie este de 5,73). Dar ele mai des adoptă o atitudine de înfruntare (valoarea medie egală cu 7,4 spre deosebire de 6,93 la femeile în relații de concubinaj), mai deseori iau o atitudine expectativă (media fiind de 7,53 comparativ cu 6,8) și tot ele sunt cele ce mai frecvent adoptă o atitudine constructivă (valoarea medie a scorurilor femeilor căsătorite este de 13,6, iar a celor în relații de concubinaj este de 13,27).

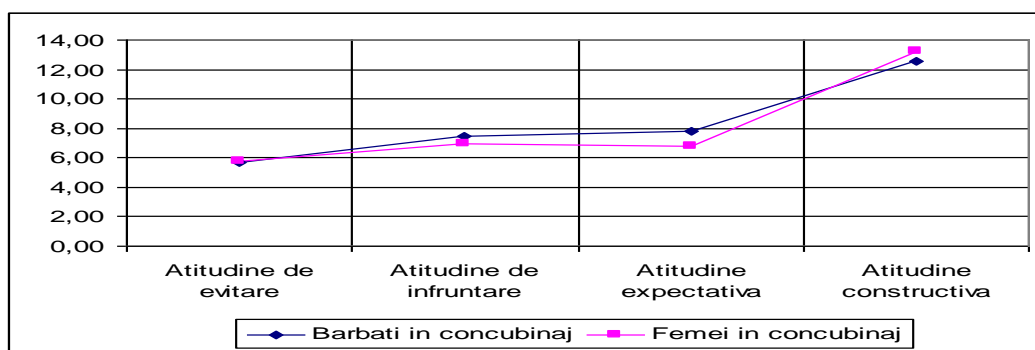


**Fig.3 Valorile medii ale celor 4 atitudini (femei)**

Chiar dacă au fost obținute valori medii diferite la cele 2 loturi de femei, nu putem afirma că femeile căsătorite sunt mai constructive sau că femeile ce sunt în relații de concubinaj preferă mai mult să evite situațiile tensionante, deoarece valorile empirice a lui  $U$  (103,5; 106,5; 99,5 și 97,5) sunt mai mari decât cea critică (72), ceea ce înseamnă că nu sunt diferențe statistice semnificative în atitudinile femeilor căsătorite și a celor în relații de concubinaj.

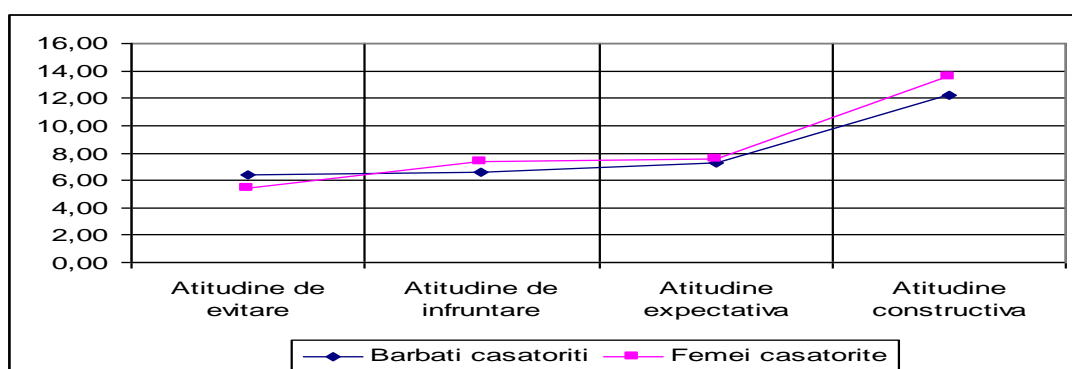
Am urmărit să studiem dacă există deferențe între bărbați și femei în ceea ce privește atitudinile adoptate în relațiile interpersonale. Comparând mediile bărbaților și femeilor ce sunt

în relații de concubinaj (vezi figura 4), remarcăm la bărbați o tendință de predominare a atitudinii de înfruntare (valoarea medie este 7,47, iar la femei – 6,93) și a atitudinii expectative (media 7,8 spre deosebire de 6,8 la femei), femeilor, însă, le sunt mai caracteristice atitudinea de evitare (valoarea medie de 5,73, iar la bărbați – 5,67) și atitudinea constructivă (media este de 13,27 spre deosebire de 12,6 la bărbați). Totuși nu putem afirma că aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic, deoarece valorile empirice ale lui U (evitare – 105,5; înfruntare – 87,5; expectativă – 82; constructivă - 92) sunt mai mari decât valoarea critică a lui U (72, la  $p = 0,05$ ).



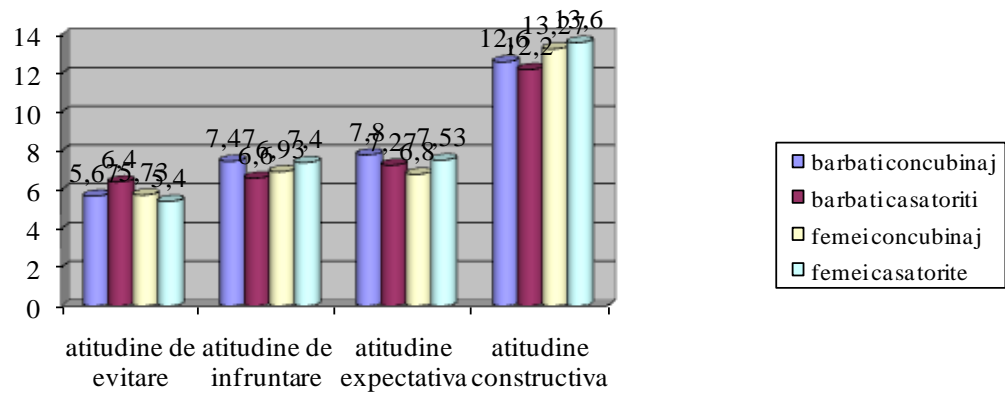
**Fig.4 Valorile medii ale celor 4 atitudini (bărbați și femei în concubinaj)**

Studiul comparativ al mediilor obținute de către bărbații și femeile din familii nucleare (vezi figura 5) pune în evidență faptul că bărbații sunt cei care mai des adoptă o atitudine de evitare (valoarea medie fiind de 6,4 spre deosebire de 5,4 la femei), în schimb femeile sunt cele care adoptă mai frecvent o atitudine de înfruntare (media este de 7,4, iar la bărbați de 6,6). Tot ele adoptă mai mult atitudinea expectativă (valoarea medie – 7,53 în raport cu cea a bărbaților de 7,27) și atitudinea constructivă (mediile fiind de 13,6 și, respectiv, de 12,2).



**Fig.5 Valorile medii ale celor 4 atitudini (bărbați și femei din familii nucleare)**

Cu toate acestea nu putem confirma faptul că aceste diferențe sunt statistic semnificative, deoarece valorile empirice ale lui U (evitare – 90,5; înfruntare – 84,5; expectativă – 109; constructivă – 75,5) sunt mai mari decât valoarea critică U (72, la  $p = 0,05$ ).



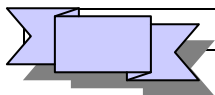
**Fig.6 Valorile medii ale celor 4 atitudini (bărbați și femei din familii nucleare și în relații de concubinaj)**

*În concluzie: diferențele de sex-rol între cuplurile care întrețin relații de concubinaj și cele din familiile nucleare nu sunt radicale, însă din punct de vedere statistic sunt semnificative. Remarcăm că valorile medii la atitudinea constructivă sunt cele mai mari, depășind chiar de 2 ori pe cele de la atitudinea de evitare. Considerăm că aceasta este una din condițiile ce asigură stabilitatea cuplurilor (am menționat în descrierea eșantionului că perechile sunt împreună mai mult de 3 ani).*

### **Bibliografie**

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991 № 4 С. 74-82.
2. Антология гендерных исследований. Сб.пер. / Сост.и комментарии Е.И Гаповой и А.Р. Усмановой. Минск. Пропилеи, 2000.
3. Cătană C. Tane T. Tendințe în evaluarea familiei în România. În Societatea Românească nr.5. Ed. Academiei Române. București, 1994.
4. Mitrofan Iolanda, Ciupercă Cristian. Psihologia relațiilor dintre sexe: mutații și alternative. Ed. Alternative, 1997.
5. Сафонова М.В. Гендерные стереотипы и их влияние на поведение человека // Практикум по гендерной психологии. И.К. Клещина (ред.). СПб. 2003 С. 178-184;

Primit 20.02.2012.



### Summary

The Encyclopaedic Dictionary of Psychology defines the interest as a motivational internal stimulus which expresses the active or relatively stable orientation of the human personality to certain activity domains. The term utters a relation of convenience particularized between the organism and environment (Șchiopu, U., Demetrescu, R., Zlate, M., 1979). The term „interest”, into the person's psychology and the psychical process psychology is treated in a restrictive way, in predominant functional significance.

The interest presumes a cognitive intrinsic motivation.

The fact that the structured interest is a specific attitude is demonstrated by the relation between each interest and its negative reserve, non-interest or the negative type of interest.

In the structure of the interest there are integrated motivational affective components and also operational-cognitive constituents.

The interests are determined by the fundamental areas of the personality like axiological orientation, by the dynamic particularities, by aptitudes and motivation, not only in a direct way, but also through the performances, through the accomplishment of the activities (Chircev, A., Salade, D., 1976).

The interests are included into the structure of the personality and they create an orientative / aproximative subsystem (Popescu-Neveanu, P.,1978).

### Rezumat

Dicționarul enciclopedic de psihologie definește *interesul* ca stimul intern motivațional care exprimă orientarea activă ori relativ stabilă a personalității umane spre anumite domenii de activitate. Termenul exprimă o relație de conveniență particularizată între organism și mediu (Șchiopu, U., Demetrescu, R., Zlate, M., 1979).

În psihologia persoanei și a proceselor psihice termenul de *interes* este tratat restrictiv, într-un sens precumpănitor funcțional.

În structura intereselor sunt integrate nu numai componente motivațional-afective, ci și componente operațional-cognitive.

Interesele sunt determinate de sectoarele fundamentale ale personalității și anume de orientarea axiologică, de particularitățile dinamice, de aptitudini și de motivație nu numai nemijlocit, dar și prin intermediul performanțelor, al realizării activităților (Chircev, A., Salade, D., 1976).

Interesele se includ în structura personalității și alcătuiesc un subsistem orientativ (Popescu-Neveanu, P.,1978).

**Cuvinte cheie:** interes, stimul intern, atitudine specifică, trebuințele, noninteresul, componentă motivațională, domeniul de activitate, aptitudini, mediu, structura personalității.

Dicționarul enciclopedic de psihologie, definește *interesul* ca stimul intern motivațional care exprimă orientarea activă ori relativ stabilă a personalității umane spre anumite domenii de activitate. Termenul exprimă o relație de conveniență particularizată între organism și mediu (Șchiopu, U., Demetrescu, R., Zlate, M., 1979).



Sensul etimologic al termenului *interes* ( latinescul *interesse*, „a fi în mijlocul a”) exprimă relația utilă dintre organism și mediu (Șchiopu, U., 1997).

*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).

Categoria de *interes* a fost introdusă în științele sociale și umane de către materialiștii francezi. Holbach susținea că *interesul* este unicul mobil al acțiunilor omenești, că privește obiectele de care omul își leagă bunăstarea sa, *interesul* fiind „ceea ce fiecare privește ca necesar pentru fericirea sa”( Popescu-Neveanu,P.,1978). Helvetius acordă *interesului* un sens extensiv, definindu-l ca tot ce ne poate produce plăcere și ne poate feri de suferință ( Popescu-Neveanu, P.,1978). Această viziune asupra interesului, ca pârghie, mobil al oricărui progres este legată la iluminiști de o concepție individualistă și de o interpretare subiectivă a fenomenelor sociale.

Psihologia behavioristă consideră interesul drept sentiment instinctiv și egoist în genere, care face omul să caute ceea ce-i este necesar sau plăcut. Din punct de vedere psihologic, interesul poate fi considerat ca o manifestare a fixării unei trebuințe (Sillamy, N., 1996).

Deși interesul se constituie în raport cu anumite trebuințe, ele nu sunt reductibile la trebuințe și motive întrucât, modelându-se social, se prezintă ca relații sau atitudini (Popescu-Neveanu, P.,1978).

În psihologia persoanei și a proceselor psihice termenul de *interes* este tratat restrictiv, într-un sens precumpănitor funcțional. Ed. Claparède îl consideră factor care ajustează, care acomodează mediul la necesitățile subiectului ( Claparède, Ed., 1924; 1973.) Interesul este conceput astfel ca o expresie a unei necesități (primare sau derivate) a organismului. După Strong *interesul* este tendința de a ne ocupa de anumite obiecte, de a ne place anumite activități (Drăgan, I., 1975). Psihologul R. Meili îl consideră ca tendință la acțiune îndreptată spre obiecte sau activități determinate, o formă specială a motivației (Meili, R., 1964), iar R. Pasquasy ca o emanație a tendințelor profunde (Pasquasy, R., 1961). J. Dewey califică *interesul* ca forță emoțională în acțiune. E. D. Super definește *interesul* ca expresia raportului dintre trebuințe și condițiile de mediu sau ca rezultatul interacțiunii dintre constituția nervoasă și endocrină și circumstanțele sociale (Super, E. D.,1964), iar H. Piéron îl consideră ca o corespondență dintre anumite obiecte și tendințe proprii ale subiectului, care-i atrag atenția și-i orientează activitatea(Piéron, H., 1963]. Același sens îl întâlnim și în definiția propusă de J. Piaget care scria că interesul este raportul dintre un obiect și o necesitate, pentru că un obiect devine

interesant în măsura în care răspunde unei necesități. Interesul este deci orientarea proprie tuturor actelor de asimilare mintală (Piaget, J., 1967). Prin această din urmă subliniere Piaget depășește concepția funcționalistă considerând interesul ca pe un „catalizator” al proceselor de asimilare mintală (Drăgan, I., 1975).

Factorul comun al tuturor definițiilor este acela de relație sau raport între o cerință subiectivă și un dat obiectiv, care devine pentru subiect interesant, întrucât subiectul este interesat în obiect. Se impune deci orientarea spre obiect și spre acțiunea cu obiectul. Este ceea ce a făcut ca în psihologie interesul să fie corelat cu atenția.

Mc. Dougall consideră că interesul este atenția în stare latentă, iar atenția este interes în acțiune (Drăgan, I., 1975). După Al. Roșca interesul reprezintă tendința de a da atenție unor obiecte, persoane sau situații, de a fi atras de ele, de a găsi satisfacții în ele (Roșca, Al., 1938, 1945). Într-adevăr, în activitatea de orientare și explorare pot fi înglobate atât atenția cât și interesul, care apare astfel ca un vector structural intern. În acest caz însă, interesul se restrânge la accețiunea sa cognitivă, fapt care a intervenit și în psihologie, care studiază precumpănitor interesele cognitive și, uneori, și pe cele operaționale. După părerea lui I. Drăgan interesul de cunoaștere însoțește procesul de formare a oricărui interes, căci, funcțional, orice interes este un interes de cunoaștere, la baza genezei oricărui interes – în faza primară – stând trebuința de orientare și de investigație ( Drăgan, I., 1975).

Unii autori plasează interesul în capitolul privitor la motivație. B. Zörgö definește interesul ca pe o formă specifică a motivației, o orientare activă și durabilă a persoanei spre anumite lucruri sau fenomene, spre anumite domenii de activitate ( Zörgö, B., 1976). D. Salade îl consideră o orientare selectivă și durabilă a cunoașterii spre anumite obiecte și fenomene (Salade, D., 1964). După P. Golu în cazul motivației secundare, apariția și formarea interesului precede formarea trebuinței. Trebuința se structurează pe baza interesului, printr-o mai bună structurare internă și printr-o puternică integrare și consolidare în profilul motivațional al personalității ( Golu, M., 2005).

Interesul presupune motivație intrinsecă cognitivă ( Berlyne, Harlow, A. Leontiev, P. Golu ). Este implicată curiozitatea epistemică a cărei satisfacere produce plăcere, dar nu duce niciodată la reducția de tensiune, interesul fiind susținut de motivația de creștere. De aici efectul de facilitare produs de interes în activitatea preferată ( Popescu-Neveanu, P.,1978). Se știe că la obiectele față de care nutresc interese, elevii studiază peste limitele solicitate, încercând veritabile satisfacții și obținând rezultate bune. Între activitatea cognitivă și subiect se încheagă o reacție circulară cu efecte optime. Încă E. Thorndike observase că reușita la învățatură este stimulativă, generează interese. Pedagogii au încercat să folosească interesul elevului în

curentele școlii active și a instrucției, după centre de interes. În procesul de educație metoda centrelor de interes utilizează procesul natural de constituire a intereselor în vederea fixării coerenței și forței cunoștințelor, fapt ce facilitează stocarea, dar și utilizabilitatea lor facilă( Sillamy, N., 1996). S-a dovedit că principala sarcină a activității instructiv-educative nu este exploatarea intereselor, ci formarea lor. La elevi se poate urmări cum evoluează interesele de la faze incipiente, trecând prin oscilații, până la stabilizarea lor.

Apariția intereselor nu urmează același drum la toți copiii și nici chiar la același copil în cazul tuturor intereselor. Un interes poate să apară foarte greu și altul foarte ușor, după cum unele interese apar la unii foarte de timpuriu, iar la alții foarte târziu. Cu toate aceste particularități, aparent contradictorii, se pot stabili și unele note comune, unele trepte caracteristice tuturor intereselor. Astfel, *interesul-atrakție* este forma cea mai simplă care apare de obicei sub influența unor impresii noi. Un astfel de interes este instabil, putându-se schimba foarte ușor. În procesul de învățământ, apar interese *izolate*, înguste, limitate la o temă sau alta și care încep să stimuleze activitatea elevului. Interesul larg și *generalizat* apare pe o treaptă ulterioară, când acesta îndrăgește materiile de învățământ luate în întregime. În sfârșit, interesul puternic, *specializat* este ultima etapă în dezvoltarea acestuia. Acum apare un interes *central* în jurul căruia se grupează celelalte. Prezența unor interese nu împiedică apariția altora, ci dimpotrivă. În general, între diferitele interese există o legătură, o influență reciprocă (Chircev, A., Salade, D., 1976).

De fapt, numai stabilitatea și complexitatea sunt cele care indică un interes format. Ceea ce se prezintă ca un interes situativ și facultativ, dispărând cu ușurință, nu este decât un început de interes. Labilitatea intereselor poate avea la bază mai multe cauze. Una dintre aceste cauze ar fi cunoașterea superficială a anumitor domenii de activitate. Persoana poate să-și formeze interesul față de anumite preocupări pe baza unor aspecte de suprafață, neesențiale sau cu totul parțiale ale acestora. Uneori influența, chiar neintenționată, a unor persoane cu prestigiu poate avea rol important în formarea interesului (Zörgö, B., 1976).

Stabilitatea intereselor se poate realiza printr-un proces dublu. Pe de o parte, persoana își poate schimba domeniul de activitate, își poate schimba preocupările, ori pe plan concret, ori pe plan mintal, până când găsește acel domeniu de activitate care îi poate satisface trebuințele, intențiile, care este în concordanță cu motivațiile sale. Pe de altă parte se pot schimba și trebuințele, tendințele, scopurile, deci întreagă motivație, adaptându-se unor anumite preocupări ceea ce poate contribui la formarea și stabilizarea interesului într-o anumită direcție (Zörgö, B., 1976).

De aceea, discuția despre interes ca seturi motivaționale sau ca „atitudini emoțional-cognitive” - cum le consideră majoritatea autorilor ( Morozova, H. Eysenck, A. Chircev, ș.a.) – este inutilă atâta timp cât nu se precizează ce stadiu de dezvoltare al interesului se are în vedere. Astfel, Eysenck definește interesul, ca o atitudine cu valențe pozitive, iar A. Chircev ca o atitudine stabilizată de natură emotiv-cognitivă față de obiecte și activități (Chircev, A., Chircev, Ad., 1965; 1971. ). M. Roco stabilește trei moduri de interpretare a interesului : 1) motivațională, 2) acțională, și 3) atitudinală. Cele trei moduri de interpretare cunosc la rândul lor, forme și niveluri de manifestare în funcție de evoluția acesteia ( genetic ) și de dezvoltarea lui prin educație (Roco. M., 1973). I. Drăgan consideră interesul ca fiind o substructură a personalității, și anume, el este acea componentă motivațională a personalității care se exprimă printr-o atitudine pozitivă, activă și perseverentă față de obiecte ( fenomene ) sau activități.

Dar, pentru a nu se confunda cu atitudinea, s-a simțit nevoia să se facă delimitări de rigoare, punând în evidență notele caracteristice ale fiecăreia dintre cele două variabile.

S. Larcebeau stabilește mai întâi similitudinile celor două variabile. Astfel, atât atitudinile, cât și interesele sunt considerate „variabile latente” ale unor comportamente. Elementele deosebitoare sunt însă mai pregnante. Așa, de pildă, în timp ce atitudinile se exprimă în opiniile emise de subiect și în acțiunile sale, interesele se traduc prin alegeri exprimate sau manifestate; atitudinea se exprimă față de oameni, valori, sisteme de gândire, iar interesul se manifestă și față de obiecte, activități; interesul este mai dinamic decât atitudinea; atitudinea este mai degrabă un fenomen social, interesul este un fenomen personal; interesul este mai plastic, mai maleabil decât atitudinea (Larcebeau, S., 1963).

O. Kolarikova face o distincție mai concludentă între cele două variabile. Astfel că în timp ce atitudinea poate fi definită printr-o scală a reacțiilor posibile ale cărei extreme sunt acceptarea maximă și refuzarea maximă a obiectului, interesele se întind numai între reacția zero și maximum-ul reacției pozitive. Așadar, atitudinile cuiva se pot exprima atât prin relații pozitive, cât și prin reacții negative, însă interesele nu pot fi decât reacții pozitive, care se exprimă prin atracție spontană față de obiect, emoții pozitive în relațiile cu el, comportare preferențială față de el, în comparație cu alte obiecte (Kolarikova, O., 1967).

Că interesul structurat este o atitudine specifică, o dovedește și faptul că fiecare interes poate fi corelat cu reversul său negativ, noninteresul sau interesul de tip negativ. Când zicem de cineva că se interesează de pictură, de geografie, de sport sau de alte activități ori probleme, înțelegem că acea persoană are atenția orientată și are activitatea sa mentală pregătită, activată pentru astfel de situații și preocupări; se va opri asupra lor ori de câte ori va avea prilejul, le va da atenție, le va observa și va discuta despre ele cu plăcere, în timp ce aceleași situații pot fi

indiferente sau chiar repulsive pentru alte persoane, care au interesul orientat în altă direcție (Roșca, Al., 1945; 1976).

În structura intereselor sunt integrate nu numai componente motivațional-afective, ci și componente operațional-cognitive. Este imposibil ca activitatea cognitivă dezvoltată constant într-o direcție să nu ducă la o perfecționare a operațiilor intelectuale adecvate aceluiași domeniu de cunoaștere. În acest sens interesele implică și o trebuință funcțională, operațiile și deprinderile cognitive elaborate asociindu-se cu trebuința de a fi mereu exersate. Astfel se explică creșterea și consolidarea progresivă a intereselor, ce se recomandă prin autonomie. Scăderea și stingerea intereselor se va explica prin dezarticularea, disocierea dintre componenta motivațională și cea cognitivă, ceea ce duce la involuția lor. Determinarea intereselor și a evoluției lor trebuie să nu fie limitată la înregistrarea preferințelor de cunoaștere, ci să țină seama și de activitatea efectivă, desfășurată mai ales în timpul liber și de asemenea să testeze și posibilitățile operatorii necesare pentru cunoașterea în domeniul respectiv. Aceasta cu atât mai mult cu cât interesul nu presupune numai motive declanșatorii, ci și tonificare de întreținere, nu numai o orientare selectivă, dar și un activism eficient. Super a demonstrat, pe baza unor cercetări ample, că în prelungirea intereselor, frecvent, se formează aptitudinile corespunzătoare. Este valabilă însă și relația inversă. În activitate, organizarea motivațională și cea operațională se echilibrează, ajustându-se una la alta. (Popescu-Neveanu, P., 1978).

Interesele pot fi clasificate după mai multe criterii. Al Roșca a realizat o clasificare stabilind cinci categorii de interese: 1) teoretice, 2) practice, 3) sociale, 4) economice și 5) estetice (Roșca, Al., 1945; 1947); iar Larcebeau a stabilit opt categorii de interese: 1) tehnice, 2) intelectuale, 3) sociale, 4) pentru sport, 5) pentru natură, 6) pentru comerț, 7) artistice și manuale, 8) pentru activități în care imaginația ocupă un loc important (Larcebeau, 1958). Super încearcă o clasificare a intereselor în funcție de metodele de cercetare stabilind patru categorii de interese: interese exprimate (oral sau scris), 2) interese manifestate (în acțiune, în comportament, în activitate), 3) interese testate, 4) interese inventariate (prin chestionare obiective) (Super, E. D., 1964). Putem deosebi diferite interese pe baza preocupărilor preferate, de exemplu interesul pentru geografie, pentru automobilism, pentru turism, pentru literatură, etc. Interesele pot fi clasificate și după un criteriu mai important, dar în același timp mai general, și anume pe baza trebuințelor pe care le satisfac, adică pe baza motivației de care ele sunt susținute. Astfel, de exemplu, putem vorbi de *interesul de cunoaștere* care se poate concretiza în cele mai diferite domenii. Se poate vorbi de *interesul pentru activitățile de transformare, de creare, de interesul pentru activitățile de organizare și conducere, de interesul față de producerea bunurilor materiale*, etc. În această clasificare sunt implicate în mai mare măsură particularitățile

personalității. Aceeași particularitate a personalității își poate găsi teren de afirmare în domenii de activitate în aparență diferite, dar care în fond au o anumită trăsătură esențială comună (Zörgö, B., 1976).

T. Buzdugan vorbește de existența intereselor: generale și personale; pozitive și negative; profesionale și extraprofesionale. Dar cea mai răspândită clasificare este în funcție de *domeniul de activitate*: tehnice, artistice, sportive, etc. Foarte importante sunt (indiferent de domeniu) interesele creative. Paleta largă, variată de interese reprezintă semn al maturizării personalității (Buzdugan, T., 2008).

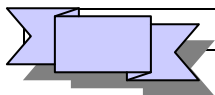
M. Roco arată că este important să se constate nu numai prezența unuia sau altuia din interese, ci să se determine și potențialul său de acțiune și manifestare și mai ales factura, sau nivelul său (Popescu-Neveanu, P., 1978). Interesul poate să se reducă la tendința de informare cu asigurarea înțelegerii, dar poate să se ridice la nivelul de interes științific, care presupune explorare, căutare a esențialului, explicarea fenomenelor și, deci, formularea de probleme și experimentare. Cea mai înaltă formă de interes este interesul creativ, caracterizat prin orientarea spre elaborarea de procedee originale în rezolvarea problemelor, în descoperirea noului și în construirea de proiecte originale. Interesele se includ în structura personalității și alcătuiesc un subsistem orientativ (Popescu-Neveanu, P., 1978). Interesul devine în viața copilului o forță stimulatorie și mobilizatoare, un punct de sprijin și de afirmare.

#### BIBLIOGRAFIE:

1. Buzdugan, T., Psihologia pe înțelesul tuturor, Ediția a IV-a, E.D.P., R.A., București, 2008.
2. Chircev, A., Zur Frage des Ursprungs der Berufsinteressen in der Vorreifezeit, în : Revue Roumaine des Sciences Sociales, Série de Psychologie, nr. 2, 1965.
3. Chircev, A., Educația moral-politică a tineretului școlar, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
4. Chircev, A., Chircev, Ad., Pentru o metodică a delimitării intereselor față de atracțiile și preferințele profesionale ale elevilor de vârstă școlară mijlocie, în: Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Series Psychologia-paedagogia, Cluj, 1965.
5. Chircev, A., Salade, D., Orientarea școlară și preorientare profesională - îndrumător pentru cadrele didactice, E.D.P., București, 1976.
6. Claparède, Ed., Psihologia copilului și pedagogia experimentală, București, 1924.
7. Claparède, Ed., Educația funcțională, traducere revăzută conform ultimei ediții a originalului de prof. Marin Niculescu, București, E.D.P., 1973.
8. Drăgan, I., Interesul cognitiv și orientarea profesională, E.D.P., București, 1975.

9. Kolarikova, O., K teorii zájmové osobnosti structurey (Unele probleme teoretice ale structurii intereselor personalității), în: *Ceskoslovenská psychologia*”, 11, nr. 6, Praha, 1967.
10. Larcebeau, S., Etude d’un questionnaire d’intérêts pour garçons de la 10 à 12 ans, în : *BINOP*, nr. 4, Paris, 1958.
11. Larcebeau, S., Intérêts et attitudes”, în : *BINOP*, nr. Special, Paris, 1963.
12. Meili, R., Manuel de diagnostic psychologique, P.U.F., Paris, 1964.
13. Pasquasy, R., Les intérêts professionnelles et leur mesure. Etude expérimentale d’un questionnaire pour garçons, Marcine-au-Pont, Edition de l’Application des Techniques modernes, 1961.
14. Piaget, J., Six études de psychologie, Edition Gonthier, Genève, 1967.
15. Piéron, H., Vocabulaire de la psychologie, III-è, P.U.F., Paris, 1963.
16. Popescu-Neveanu, P., Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1978.
17. Roco, M., Aspecte teoretice privind structura și geneza intereselor științifice la elevi, în : *Revista de psihologie*, nr.2, București, 1973.
18. Roșca, Al., Psihologia intereselor, în: *Revista de psihologie*, nr. 1, Cluj, 1938.
19. Roșca, Al., Motivele acțiunilor umane, Cluj, 1945.
20. Roșca, Al., Tehnica psihologiei experimentale și practice, Editura Institutului de psihologie a Universității, Cluj, 1947.
21. Roșca, Al., Psihologie generală, Ediția a II a, E.D.P., București, 1976.
22. Salade, D., Pregătirea elevilor din clasele V-VIII pentru alegerea profesiei, E.D.P., București, 1964.
23. Sillamy, N., Dicționar de psihologie, trad., avânpref. și completări privind psihologia românească de Leonard Gavrilu, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996.
24. Super, E. D., La psychologie des intérêts, P.U.F., Paris, 1964.
25. Șchiopu, U., Dicționar enciclopedic de psihologie, Editura Babel, București, 1997.
26. Șchiopu, U., Demetrescu, R., Zlate, M., Dicționar enciclopedic de psihologie, București, 1979.
27. Zörgö, B., Motivația în Psihologie generală sub redacția lui Al. Roșca, Ediția a II a, E.D.P., București, 1976.

Primit 17.02.12.



## Взаимосвязь толерантности с некоторыми особенностями проявления эмоциональной сферы старшеклассников.

*Адэскэлицэ В.В.*, докт. психол., кафедра Психологии, КГПУ им. И. Крянгэ

### Summary

This article presents the results of an experimental study of the relationship between tolerance and emotional features in the personality of high school students. The study showed that a high level of tolerance of the individual associated with the ability to manage emotions and dosing them. And this study showed that tolerance is connected with a high level flexibility of emotions, with the severity of positive emotions. In the formation of tolerance should be given to dealing with the emotional sphere of high school students, namely, as the development of the most emotional, as well as the development of skills to manage their own emotions. Also, for the formation of tolerance and flexibility necessary to develop intelligent features high school students, thus allowing a tolerance for different views, the willingness to recognize that others entitled to their opinion.

### Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental al relației între toleranță și caracteristicile emoționale ale personalității elevilor claselor liceale. Studiul a demonstrat că un nivel ridicat de toleranță a individului este asociat cu capacitatea de a gestiona emoțiile, cu un nivel ridicat de flexibilitate și expresivitatea emoțiilor, cu dominarea emoțiilor pozitive. La dezvoltarea toleranței ar trebui să se acorde atenție dezvoltării sferei emoționale a elevilor din liceu, și anume, dezvoltării abilităților de a gestiona propriile emoții. De asemenea, pentru formarea toleranței este necesară și dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, fapt ce va permite manifestarea toleranței față de diferite opinii.

**Ключевые слова:** *толерантность личности, коммуникативная толерантность, эмоциональные барьеры, проявление эмоций, управление эмоциями.*

Современное состояние нашего общества по-разному характеризуется средствами массовой информации и представителями различных социальных групп, что часто выражается в конфликтах и протестах. Однако сегодня невозможно смотреть на ту или иную ситуацию только со своей стороны, поскольку все этносы объединены единым информационным, экономическим пространством, стираются грани между культурами. В этих условиях очень важно представителям различных социальных, этнических групп проявлять уважение по отношению друг к другу, стремиться понять специфику позиции другого. Поэтому необходимо каждому лично в себе развивать терпимость, то есть идти по толерантному пути развития личности. Кроме того, толерантность как качество личности способствует успешной адаптации к новым меняющимся условиям социальной среды. Люди, не обладающие толерантностью, проявляя категоричность, оказываются неспособными к изменениям, которых требует от них жизнь.



Работа над формированием толерантности личности предусматривает, на наш взгляд, развитие личности в целом. И тут важно понять, что именно должно стать объектом психологического вмешательства. Этот вопрос поставил нас перед необходимостью изучения взаимосвязи толерантности с рядом личностных особенностей. В частности, нас заинтересовало, как связаны толерантность и эмоциональные проявления личности.

Для детального анализа взаимосвязи толерантности и особенностей эмоциональной сферы мы использовали методики «Анкета толерантности», разработанная В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура, «Самооценка коммуникативной толерантности», разработанная В.В. Бойко, а также методику «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностных коммуникациях» В.В.Бойко. В исследовании принял участие 191 старшеклассник в возрасте от 15 до 18 лет. Обратимся к анализу экспериментальных результатов. Суммарный показатель по методике «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностных коммуникациях» (9,52) и показатели по большинству типов эмоциональных барьеров, полученные учащимися: неумение управлять эмоциями, дозировать их (1,96), неадекватное проявление эмоций (2,41), негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций (1,88), нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе (1,86), демонстрируют среднюю степень выраженности указанных барьеров. Ниже среднего показатель был получен лишь по типу «доминирование негативных эмоций» (1,39).

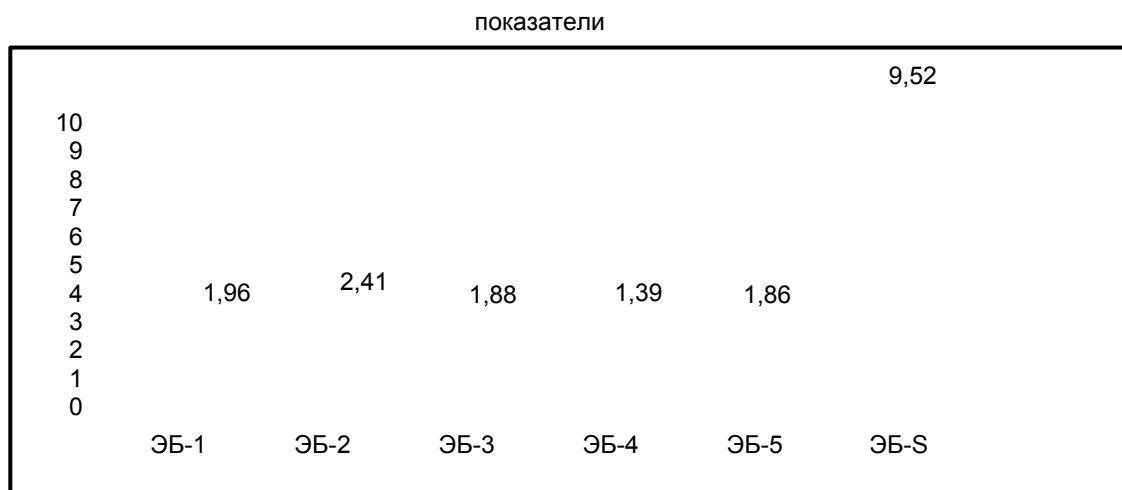


Рис.1. Средние показатели выраженности эмоциональных барьеров по всей выборке.

Типология эмоционально-коммуникативных барьеров:

ЭБ-1 – неумение управлять эмоциями, дозировать их (максимальный показатель – 5 баллов); ЭБ-2 – неадекватное проявление эмоций; ЭБ-3 – негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; ЭБ-4 – доминирование негативных эмоций; ЭБ-5 – нежелание

сближаться с людьми на эмоциональной основе; ЭБ-S – суммарный показатель наличия эмоциональных барьеров (максимальный показатель – 25 баллов).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что наши испытуемые обладают, в целом, благоприятным эмоциональным состоянием, способны понимать и адекватно гибко проявлять свои эмоции, управлять ими, способны сближаться с другими людьми на эмоциональной основе. Однако в некоторых ситуациях, в которых школьники участвуют ежедневно, эмоциональные проявления старшеклассников могут осложнить их взаимодействие с партнерами. Об этом свидетельствует сопоставление количества испытуемых с различной степенью выраженности эмоциональных барьеров.

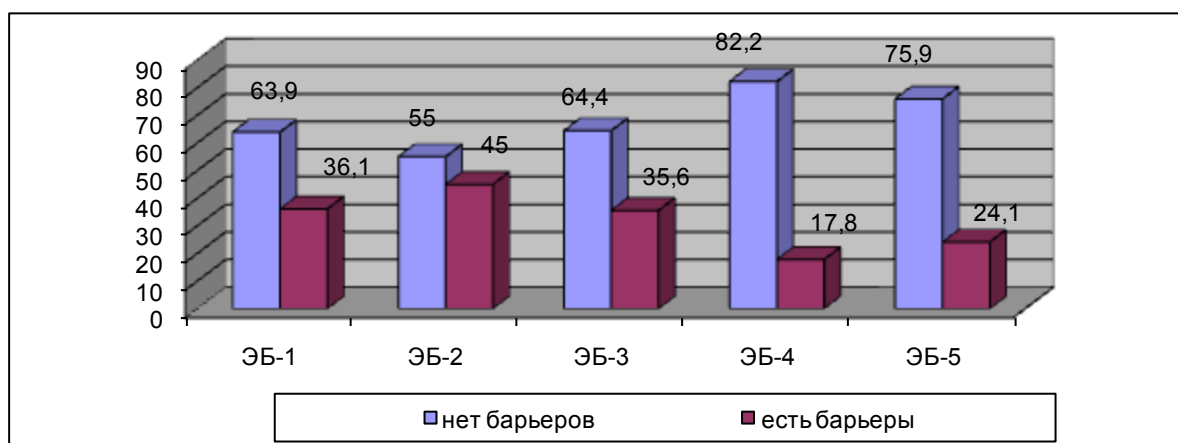


Рис.2. Количество испытуемых с разной степенью выраженности эмоциональных барьеров (в %).

Как видно из рисунка 2, в данной выборке достоверно преобладает количество учащихся, у которых нет явно выраженных барьеров в коммуникативных процессах, что подтверждается статистически (соответственно по типам:  $p < 0,01$ ;  $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ;  $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ). В то же время по типу «неадекватное проявление эмоций» достоверно больше учащихся с выраженным эмоциональным барьером, чем по остальным типам (соответственно  $p < 0,05$ ;  $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ;  $p < 0,01$ ). По типу «доминирование негативных эмоций» учащихся с выраженным барьером достоверно меньше, чем по типам «неумение управлять эмоциями, дозировать их» ( $p < 0,05$ ), «неадекватное проявление эмоций» ( $p < 0,01$ ), «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» ( $p < 0,05$ ), и достоверно столько же, сколько учащихся с выраженным нежеланием сближаться с людьми на эмоциональной основе. Последних достоверно меньше, чем учащихся с выраженным барьером «неумение управлять эмоциями, дозировать их» ( $p < 0,05$ ), «неадекватное проявление эмоций» ( $p < 0,01$ ), «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, полученные результаты указывают на то, что, несмотря на доминирование положительных эмоций и наличие у большинства старшеклассников выраженного желания сблизиться с людьми на эмоциональной основе, у наших испытуемых явно выражена проблема адекватного проявления своих эмоций, также они не всегда могут ими управлять, и испытывают трудности в развитии своей эмоциональной сферы. Эти аспекты должны стать одним из направлений тренинговой работы с учащимися.

С целью выявления взаимосвязи толерантности с эмоциональными барьерами нами был проведен статистический анализ полученных результатов. Была обнаружена обратная корреляционная связь между суммарным показателем толерантности и следующими типами эмоциональных барьеров: «неумение управлять эмоциями, дозировать их» ( $p < 0,05$ ), «негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» ( $p < 0,01$ ), «доминирование негативных эмоций» ( $p < 0,01$ ), «нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе» ( $p < 0,01$ ).

Таким образом, наше предположение о влиянии эмоциональных особенностей личности (умение управлять эмоциями, дозировать их, гибкость, развитость, выразительность эмоций, доминирование положительных эмоций, желание сблизиться с людьми на эмоциональной основе) на ее толерантность подтверждается. Соответственно, как мы уже указывали ранее, мы предполагаем, что при формировании толерантности следует уделять внимание работе с эмоциональной сферой старшеклассников, а именно, как развитию самой эмоциональной сферы, так и развитию умений управлять собственными эмоциями. При этом важно создание эмоционально благоприятной атмосферы при работе с юношами, что приведет к доминированию положительных эмоций, а также к желанию эмоционально сблизиться с окружающими. Следует отметить, что отсутствие корреляционной связи между толерантностью и неадекватным проявлением эмоций, по нашему мнению, вполне соответствует связи толерантности с умением субъекта скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей. Следовательно, толерантному человеку важно уметь проявить положительное отношение к окружающим и сдерживать негативные проявления, которые возможны во взаимодействии, но зачастую мешают взаимопониманию.

Толерантность к представителям других наций и культур связана со степенью гибкости, развитости, выразительности эмоций субъекта, с наличием у него желания сблизиться с людьми на эмоциональной основе и преобладанием положительных эмоций, что подтверждается статистически. Толерантность к сложности и изменчивости окружающего мира, кроме указанных характеристик эмоциональной сферы, связана и с умением

субъекта управлять своими эмоциями, дозировать их, что также подтверждается статистически. Кроме того, как показывает корреляционный анализ, развитость, гибкость, выразительность эмоциональной сферы, наличие желания сблизиться с людьми на эмоциональной основе способствуют толерантности к отступлениям от общепринятых норм, правил и стереотипов.

Интересен тот факт, что не выявлено корреляционных связей между толерантностью к иным взглядам и типами эмоциональных барьеров. Следовательно, если отношение старшеклассников к представителям других этносов, культур, к изменениям обстоятельств жизни, ее нормам и правилам носит, в первую очередь, эмоциональный оттенок, определяет характер их переживаний, то отношение к иным взглядам, понимание и признание права других на мнение, отличное от собственного, носит, скорее, рациональный характер. Таким образом, полученные нами экспериментальные данные подтверждают наше мнение о том, что именно старший школьный возраст является сенситивным для развития толерантности, так как развитие интеллектуальной сферы в этот период достигает высокого уровня. Старшеклассники, как показывает анализ специальной литературы, отличаются более совершенным и гибким мышлением, готовы к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, что, как показало наше экспериментальное исследование, является, наряду с развитием эмоциональной сферы, необходимым условием развития толерантности.

Обратимся к анализу результатов по уровням толерантности (рис.3).

Исследование показало, что учащиеся с высоким и выше среднего уровнем толерантности отличаются большим благополучием эмоциональной сферы, по сравнению с учащимися со средним и ниже среднего уровнем толерантности. В частности, учащиеся с высоким и выше среднего уровнем толерантности характеризуются достоверно большим умением управлять эмоциями, дозировать их ( $p < 0,05$ ), достоверно более высоким уровнем развитости, гибкости, выразительности эмоций ( $p < 0,01$ ), достоверно большим желанием сблизиться с людьми на эмоциональной основе ( $p < 0,05$ ), достоверно большей выраженностью положительных эмоций ( $p < 0,05$ ), чем испытуемые со средним и ниже среднего уровнем толерантности. Не выявлено достоверных различий между этими двумя группами испытуемых по типу «неадекватное проявление эмоций». Таким образом, полученные нами данные подтверждают сделанные нами ранее выводы о взаимосвязи толерантности и состояния эмоциональной сферы субъекта.

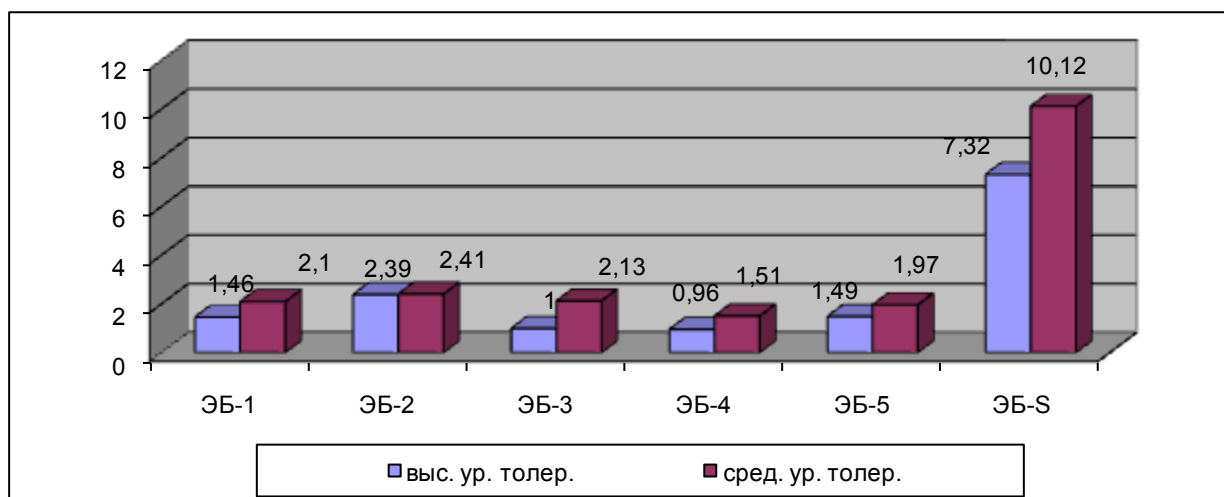


Рис.3. Показатели выраженности эмоциональных барьеров по уровням толерантности.

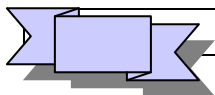
Таким образом, изучение некоторых особенностей эмоциональной сферы старшеклассников подтвердило наше предположение о том, что толерантность личности, степень ее выраженности связаны с ее эмоциональными характеристиками. Так, более высокий уровень толерантности старшеклассников сопровождается большей сформированностью умения управлять эмоциями, дозировать их, более высоким уровнем развитости, гибкости, выразительности эмоций, большим желанием сблизиться с людьми на эмоциональной основе, большей выраженностью положительных эмоций.

Это обуславливает необходимость в работе по формированию толерантности у старшеклассников обратиться к развитию их эмоциональной сферы, уделив особое внимание осознанию школьниками собственных эмоций, развитию их гибкости, выразительности, умения ими управлять. При этом одними из условий работы должны стать создание благоприятной эмоциональной атмосферы в группе, способствующей эмоциональному сближению участников процесса. Следует также отметить, что наряду с развитием эмоциональной сферы, для формирования толерантности необходимо развитие и гибкости интеллектуальных особенностей старшеклассников, что позволит сформировать толерантность к иным взглядам, готовность признавать за другими право на собственное мнение.

#### Литература:

1. Магун В.С., Жамкочьян М.С., Магура М.М. Оценка эффективности тренинга толерантности как средства воздействия на сознание старшеклассников. В: На пути к толерантному сознанию. – М.: «Смысл», 2000, с. 240-255.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. – Самара: «Бахрах», 2002, 672 с.
3. Солдатова Г.У. Толерантность – норма жизни в мире разнообразия. В: Вопросы психологии. – 2002., №1, с. 132-136.

Primit 01.03.2012.



## ANXIETATEA DE AUTOAPRECIERE LA PREADOLESCENȚI

*Racu Iu.*, doctor în psihologie, conferențiar universitar interimar, catedra Psihologie

### Summary

This article briefly describes one type of anxiety – self-esteem anxiety. Self-esteem anxiety is anxiety linked with self-representation situations. Self-esteem anxiety is common for contemporary preadolescents. Statistical data for the anxiety incidence is worrying. Nowadays self-esteem anxiety affects 20,64% of preadolescents. Self-esteem anxiety has its own dynamic over preadolescence age. We mention that the highest frequency of self-esteem anxiety is specific to the beginning of preadolescence.

### Rezumat

Anxietatea de autoapreciere – este anxietatea ce ține de situații legate de reprezentările despre sine. Anxietatea de autoapreciere este frecvent întâlnită la preadolescenții contemporani. Datele statistice obținute cu privire la incidența anxietății de autoapreciere sunt îngrijorătoare, pentru că la acest moment anxietatea de autoapreciere afectează 20,64% din copii de vârstă preadolescentă. Anxietatea de autoapreciere are o manifestare particulară la vârsta preadolescentă. Frecvența cea mai proeminentă pentru anxietatea de autoapreciere se atestă la începutul preadolescenței.

**Cuvintele-cheie:** anxietate, anxietate de autoapreciere, vârsta preadolescentă.

Sinteza literaturii științifice de ultimă oră reflectă că anxietatea reprezintă un fenomen complex și dinamic de neliniște, agitație, tensiune, frică, nesiguranță, îngrijorare nejustificată, care este trăită ca disconfort psihologic. Anxietatea face parte din viața fiecăruia din noi, la nivel scăzut este bună, chiar necesară, acționând ca un motivator pentru acțiunile noastre. Dincolo de acest nivel, când anxietatea depășește un anumit grad de intensitate și durată ducând la limitarea comportamentului adaptativ, individul devine incapabil de a realiza sarcinile propuse [5].

Deși anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, totuși preadolescenții reprezintă partea cea mai sensibilă a societății și de aceea anxietatea și frica sunt fenomene destul de răspândite la această vârstă [2].

Demersul științific cu privire la preadolescență indică faptul că aceasta este o vârstă a ieșirii din copilărie fiind una din perioadele de importanță majoră în dezvoltarea umană. Perioada dată se caracterizează prin numeroase și profunde schimbări biologice, fizice, psihice, morale, etc., este o perioadă a dezvoltării, în care dispar trăsăturile copilăriei, cedând locul unor particularități complexe și foarte bogate, unor manifestări psihice individuale specifice.

Schimbările profunde ce au loc în această perioadă determină așa caracteristici ale acestei etape ca: îngrijorarea, neliniștea, agitația, frământarea și anxietatea [1, 2].

Problema anxietății tot mai frecvent devine subiect de cercetare în cadrul științelor contemporane, cum ar fi: medicina, fiziologia, filosofia, sociologia, psihiatria și psihologia. În psihologie, problema anxietății a suscitât interesul multor cercetători și anume: A. Adler, V. Astapov, D. Ausubel, D. Barlow, R. Cattell, C. Ciofu, B. Cociubei, R. Doron, A. Freud, S. Freud, E. Fromm, G. Gabdreeva, K. Goldstein, I. Hanin, I. Holdevici, K. Horney, C. Izard, G. Kelly, H. Liddell, R. Martens, R. May, I. Mitrofan, E. Novikova, F. Parot, I. Pavlov, F. Perls, P. Popescu-Neveanu, A. Prihojan, W. Reich, F. Robinson, C. Rogers, Ch. Spielberger, H. Sullivan, V. Suvorova, U. Șchiopu, J. Watson, J. Wolpe și A. Zaharov, ș. a.

Tot mai frecventă în psihologia contemporană sunt cercetările cu privire la anxietatea caracteristică vârstei preadolescente. Contribuții valoroase în acest domeniu reprezintă investigațiile realizate de A. Andreeva, V. Astapov, A. Bacus, B. Cociubei, J. Eckersleyd, I. Imedadze, A. Iordan, T. Lavrentieva, A. Micleaeva, I. Mitrofan, A. Munteanu, M. Neagoe, E. Novikova, A. Prihojan, P. Rumeanteva, L. Slavina, U. Șchiopu, A. Verdeș, E. Verza și A. Zaharov, ș.a.

Rezultatele cercetărilor consacrate anxietății în preadolescență sunt incontestabile. Totodată, constatăm insuficient investigată problema anxietății de autoapreciere în preadolescență, în contextul noilor realități sociale. Prin urmare, necesitatea studierii complexe și aprofundate a anxietății de autoapreciere este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității preadolescentului. Anume anxietatea de autoapreciere stă la baza multor dificultăți psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a preadolescenților.

Anxietatea de autoapreciere – este anxietatea ce ține de situații legate de reprezentările despre sine [6, 7].

Pentru o cercetare mai amplă a anxietății de autoapreciere am utilizat Scala anxietății A. Prihojan: Forma A (pentru preadolescenții de 10 – 12 ani) și Forma B (pentru cei cu vârsta cuprinsă între 13 – 15 ani).

În cercetare a fost antrenat un eșantion de 378 de preadolescenți din clasele a V-a – a IX-a, cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani. Eșantionul de cercetare a fost format din 3 subgrupe de preadolescenți: prima subgrupă – 163 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani, a doua subgrupă – 67 de preadolescenți de 13 ani, a treia subgrupă – 148 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 15 ani.

În continuare sunt ilustrate grafic rezultatele obținute de preadolescenții din lotul experimental pentru anxietatea de autoapreciere.

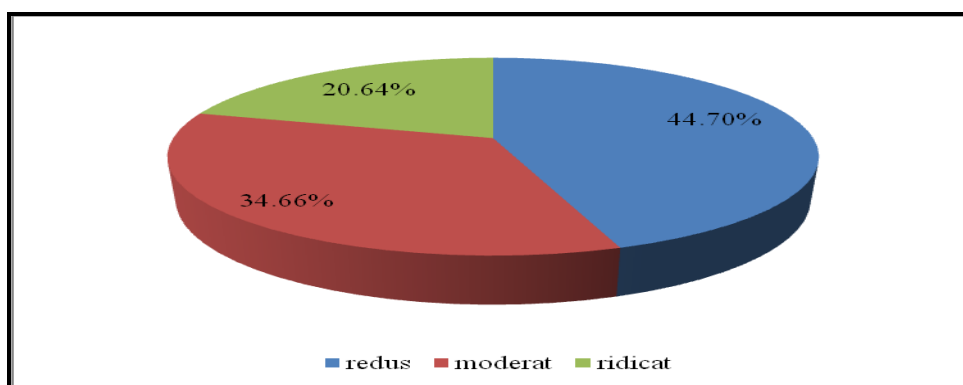


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind anxietatea de autoapreciere la preadolescenții supuși experimentului

Prezentarea grafică a rezultatelor pentru AA ne relevă următorul tablou: 44,70% din numărul total de preadolescenți au obținut un punctaj ce reprezintă un nivel redus al AA. Esențial pentru acești preadolescenți este reprezentarea și evaluarea corespunzătoare și exactă a propriilor caracteristici și abilități, a punctelor forte și punctelor slabe. Ei manifestă încredere, siguranță, calm, stăpânire de sine și destindere în toate circumstanțele și conjuncturile în care le sunt estimate și apreciate calitățile și capacitățile. Specific pentru acești preadolescenți este un grad ridicat de acceptare de sine, o reacție potrivită la critică. Ei nu simt disconfort când sunt comparați cu alți semeni și profită la maxim de capacitățile cu care sunt înzestrați.

34,66% din preadolescenți au un rezultat ce corespunde nivelului moderat de AA. Caracteristic acestor preadolescenți este trăirea unei neliniști, agitații și angoase în unele condiții și împrejurări în care sunt examinate și măsurate posibilitățile, competențele și potențialul lor. Cele mai frecvente situații de acest gen sunt: testările, evaluările, concursurile și competițiile.

În același context 20,64% din preadolescenții testați prezintă un scor ce exprimă un nivel ridicat de AA. Caracteristic pentru acești preadolescenți este faptul că în toate situațiile semnificative de autoevaluare și/sau evaluare a caracteristicilor fizice, cunoștințelor, abilităților, acțiunilor și oportunităților, ei manifestă o dispoziție proastă, un sentiment puternic de disconfort personal, îndoială de sine, timiditate, insatisfacție, incertitudine și ezitare în acțiuni, lipsă de îndrăzneală și un declin în activitate. Pentru preadolescenții dați este caracteristic o concepție greșită despre sine însuși, o evaluare inadecvată a caracteristicilor fizice individuale și a celor de personalitate.



În continuare vom prezenta rezultatele dinamicii și specificul AA pe subgrupe de vârstă pentru preadolescenții de 10 – 12 ani, preadolescenții de 13 ani și cei cu vârsta cuprinsă între 14 și 15 ani.

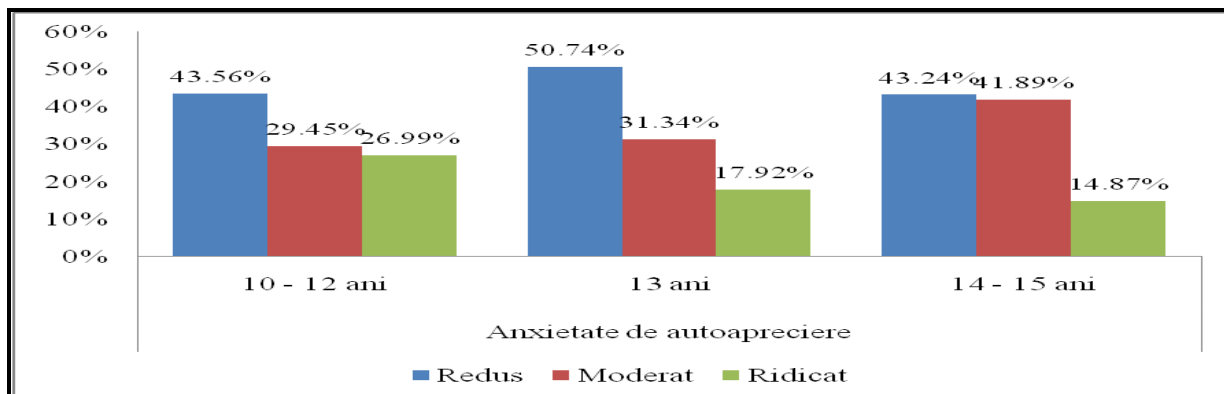


Fig. 2. Repartiția datelor privind AA la preadolescenții de 10 – 12 ani, de 13 ani și de 14 – 15 ani

Analizând datele prezentate în figura 2 pentru nivelul redus al AA atestăm frecvența cea mai înaltă la preadolescenții de 13 ani (50,74%), în comparație cu preadolescenții de 10 – 12 ani (43,56%) și preadolescenții de 14 – 15 ani (43,24%). Pentru nivelul redus de AA au fost fixate diferențe statistic semnificative între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și de 13 ani ( $p=0,01$ ) și între rezultatele preadolescenților de 13 ani și cele ale preadolescenților de 14 – 15 ani ( $p=0,01$ ). În ambele cazuri se atestă o frecvență mai mare pentru preadolescenții de 13 ani. Pentru nivelul moderat de AA, preadolescenții de 10 – 12 ani și preadolescenții de 13 ani obțin un procentaj apropiat (29,45% și 31,34%), în timp ce 41,89% din preadolescenții cu vârsta cuprinsă între de 14 – 15 ani manifestă un nivel moderat de AA. Diferențe statistic semnificative au fost obținute între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și ale preadolescenților de 14 – 15 ani ( $p=0,05$ ) și între preadolescenții de 13 ani și de 14 – 15 ani ( $p= 0,01$ ), cu rezultate mai mari pentru preadolescenții de 14 – 15 ani. Frecvența cea mai mare la nivelul ridicat al AA a fost obținută de preadolescenții de 10 – 12 ani (26,99%) în comparație cu 17,92% pentru preadolescenții de 13 ani și 14,87% pentru preadolescenții de 14 – 15 ani. Diferențe semnificative se înregistrează între rezultatele tuturor subgrupelor de vârstă: 10 – 12 ani / 13 ani ( $p=0,01$ ), 10 – 12 ani / 14 – 15 ani ( $p=0,01$ ) și 13 ani / 14 – 15 ani ( $p=0,005$ ), cu rezultate mai mari pentru începutul preadolescenței.

În corespundere cu datele prezentate vom remarca următoarele aspecte în manifestarea AA la preadolescenții de diferită vârstă: pentru nivelul redus de AA cea mai mare frecvență este caracteristică preadolescenților de 13 ani; pentru nivelul moderat de AA se atestă o creștere a raportului procentual pe parcursul vârstei preadolescente; iar pentru nivelul ridicat de AA este

caracteristică o tendință inversă și anume, pe parcursul vârstei preadolescente, se constată o descreștere a frecvenței AA.

În conformitate cu rezultatele prezentate, preadolescenții de 10 – 12 ani manifestă frecvența cea mai ridicată privind AA. Acest lucru poate fi argumentat prin faptul că la începutul preadolescenței, odată cu schimbarea particularităților SSD, autoaprecierea copilului se caracterizează printr-o atitudine instabilă, specifică, critică și modestă față de sine. În aprecierile sale prevalează nemulțumirea de sine care este însoțită de evidențierea neajunsurilor și a caracteristicilor negative ce determină un cadru emoțional negativ. Păstrarea îndelungată a trăirilor afective negative duce la consolidarea AA [5].

Dincolo de examinarea scorurilor privind AA pentru fiecare categorie de vârstă, vom descrie evoluția celor 3 nivele de AA separat pentru băieți și fete.

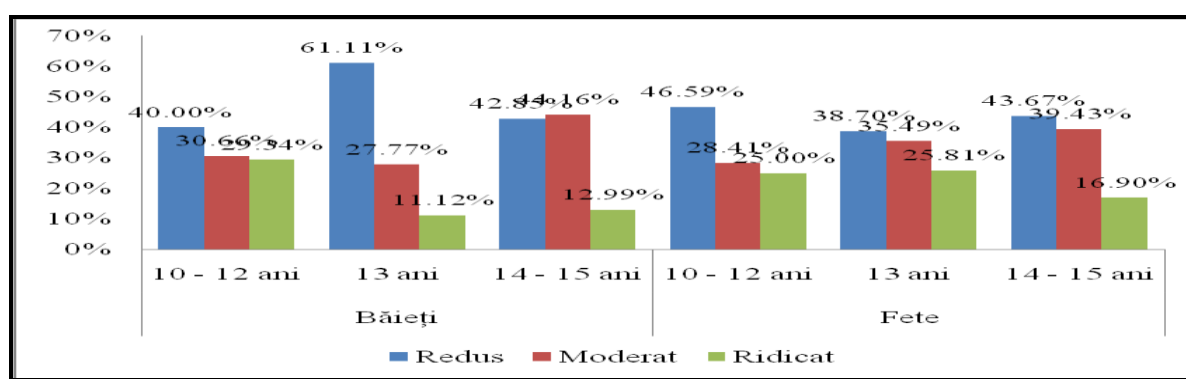


Fig. 3. Distribuția de rezultate privind AA în funcție de vârsta și genul preadolescenților

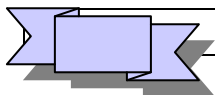
La AA pentru băieții cu nivelul ridicat al acesteia se atestă următoarea dinamică: de la 10 – 12 ani spre 13 ani, sesizăm o decadentă importantă a frecvenței de la 29,34% la 11,12%, în timp ce de la 13 ani către 14 – 15 ani se observă o ascensiune neînsemnată de la 11,12% la 12,99%. Diferențele statistic semnificative au fost calculate între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și de 13 ani ( $p=0,05$ ) și între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani și 14 – 15 ani ( $p=0,05$ ). Astfel, pentru băieți se înregistrează o frecvență mai mare a AA la începutul preadolescenței. Preadolescentelor cu nivel ridicat de AA le este caracteristic un tablou invers. Se urmărește o mărire ușoară a procentajului de la 10 – 12 ani spre 13 ani (de la 25,00% la 25,81%), iar de la 13 ani spre 14 – 15 ani se înregistrează o micșorare însemnată a procentajului de la 25,81% la 16,90%. Prelucrarea statistică a rezultatelor ne indică prezența diferențelor statistic semnificative între rezultatele preadolescentelor: 10 – 12 ani/14 – 15 ani ( $p=0,001$ ) și 13 ani/14 – 15 ani ( $p=0,05$ ). La fete, pe parcursul vârstei preadolescente, frecvența cea mai mare a AA este la 13 ani. Atât la băieți cât și la fete se atestă o scădere a ponderii AA către sfârșitul preadolescenței, fapt ce ne vorbește despre modificarea treptată a atitudinii negative față de sine în una pozitivă, creșterea încrederii în sine și despre apariția autoaprecierii stabile.

În concluzie, generalizând rezultatele descrise după administrarea Scalei anxietății A. Prihojan, afirmăm că anxietatea de autoapreciere este frecvent întâlnită la preadolescenții contemporani având dinamică proprie pe parcursul vârstei. Vom menționa că frecvența cea mai înaltă pentru anxietatea de autoapreciere se înregistrează la începutul preadolescenței. Pe parcursul vârstei, la băieți și fete se semnalează tendințe diferite în ceea ce privește manifestarea anxietății de autoapreciere: astfel la băieți se atestă o frecvență mai mare a anxietății de autoapreciere la începutul preadolescenței, în timp ce la fete este un tablou opus și anume anxietatea de autoapreciere înregistrează incidența cea mai mare la 13 ani.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. Birch A. Psihologia dezvoltării. tr. de L. Băiceanu. București: Tehnica, 2000. 311 p.
2. Eckersley J. Copilul anxios. Adolescentul anxios. tr. de B. Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005. 111 p.
3. Holdevici I. Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie. București: Orizont, 1998. 391 p.
4. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Autoreferatul tezei de doctor. Chișinău, 2011. 30 p.
5. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teza de doctor. Chișinău, 2011. 328 p.
6. Микляева А., Румянцева П. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 328 с.
7. Прихожан А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: МОДЭК МПСИ, 2000. 304 с.

Primit 05.03.2012.



## Studiul experimental al particularităților motivației de învățare la studenții psihologi

*Elena Losîi*, conf. univ, dr. în psihologie, UPS „Ion Creangă”

### Summary

Learn motivation is the primary segment of school success. Motivation assigns all the factors that trigger human activity, selectively directs by certain goals and energy sustains its. We are aware that the path that student and teacher must go thorough to get knowledge is not straight and smooth. This involves acquiring a specialized language and a certain type of speech which is based on facts, but equally, to capture the relationship between psychological facts, to be further structured. The features and the dynamics of psychologist students' motivations from different universities from Moldova are presented. An experimental research which included 157 first and last year's students were realized.

### Rezumat

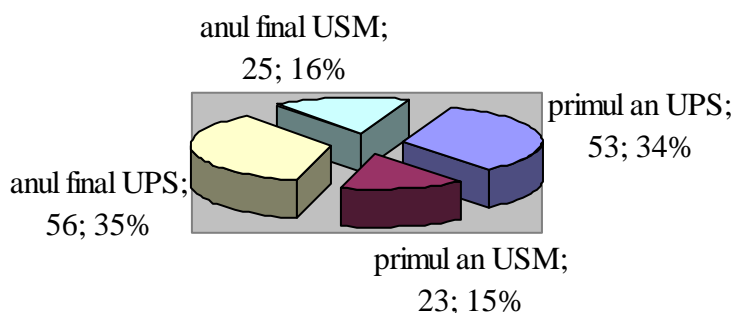
Motivația de a învăța este segmentul primordial al succesului școlar. Motivația desemnează ansamblul factorilor care declanșează activitatea omului, o orientează selectiv către anumite scopuri și o susține energetic. Suntem pe deplin conștienți de faptul că drumul pe care trebuie să-l parcurgă studentul cu profesorul său pentru a ajunge la cunoașterea și înțelegerea învățării, nu este deloc un drum drept și fără obstacole. Aceasta presupune însușirea unui limbaj de specialitate, a unui anumit tip de discurs care să se sprijine pe fapte, dar, în aceeași măsură, să și surprindă relațiile dintre faptele de ordin psihologic, pentru a putea fi ulterior structurate. În articolul dat sunt prezentate particularitățile și dinamica motivației la studenții psihologi din diferite instituții de învățământ din Moldova. Rezultatele au fost obținute în urma realizării unui studiu experimental, în care au fost incluși 157 de studenți ai anului întâi și anului final, ce-și fac studiile la UPS „Ion Creangă” și la USM, specialitatea psihologie

**Cuvinte-cheie:** *motivație de învățare, motivație extrinsecă, motivație intrinsecă, autorealizare, motivație către succes.*

Motivația de a învăța este segmentul primordial al succesului școlar. Motivația cuprinde totalitatea elementelor stimulative interne atât a trebuințelor, impulsurilor de ordin fiziologic, cât și a unor formațiuni mai complexe dobândite în cursul vieții ca trebuințe secundare, interese, aspirații, convingeri, ideal, concepție despre lume și viață. E. Iliin definește motivația de învățare drept o formațiune psihologică ce include în sine toate mobilurile, toate cauzele psihologice ce declanșează, stimulează și conferă sens actelor de învățare. Deci, motivația

desemnează ansamblul factorilor care declanșează activitatea omului, o orientează selectiv către anumite scopuri și o susține energetic. Suntem pe deplin conștienți de faptul că drumul pe care trebuie să-l parcurgă studentul cu profesorul său pentru a ajunge la cunoașterea și înțelegerea învățării, nu este deloc un drum drept și fără obstacole. Aceasta presupune însușirea unui limbaj de specialitate, a unui anumit tip de discurs care să se sprijine pe fapte, dar, în aceeași măsură, să și surprindă relațiile dintre faptele de ordin psihologic, pentru a putea fi ulterior structurate. Mai mult, aceste fapte trebuie să fie interpretate și să le fie atribuite semnificații, să ofere explicații plauzibile, să facă predicții cu privire la anumite comportamente, să cultive spiritul experimental al studentului. Aceasta, întrucât exigențele societății cer formarea de abilități și competențe ale celui care învață, ceea ce implică înțelegerea, autoreglarea și asumarea responsabilității propriei formări, lucru posibil de realizat doar având la bază o motivație puternică de a învăța.

Pentru a studia particularitățile și dinamica motivației la studenții psihologi din diferite instituții de învățământ din Moldova am întreprins un studiu experimental, în care au fost incluși 157 de studenți ai anului întâi și anului final, ce-și fac studiile la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” și la Universitatea de Stat din Moldova, specialitatea psihologie. Componența eșantionului este următorul:

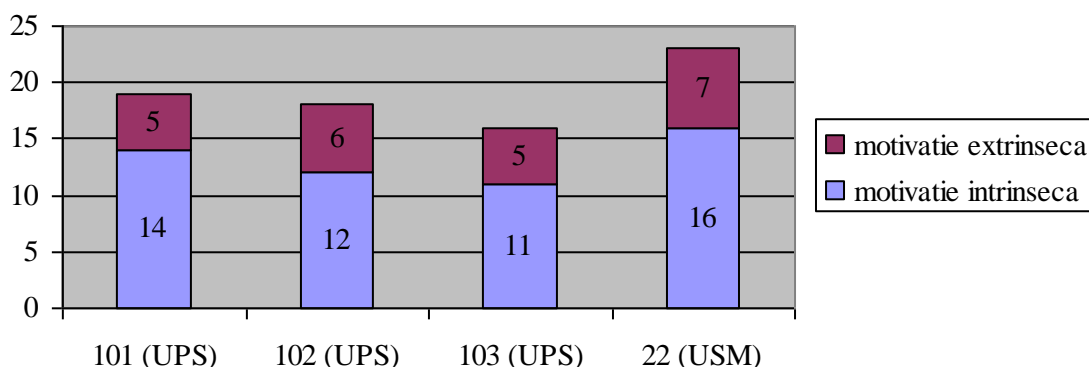


**Fig. 1** Componența eșantionului pe instituții și ani de studii

Din numărul total de studenți participanți la cercetarea experimentală 69,4% sunt de la UPS „Ion Creangă”, dintre ei 48,6% își fac studiile la anul întâi și 51,4% - sunt în anul final. Ceilalți 30,6% de studenți fac psihologie la USM, dintre ei 47,9% sunt în primul an de studii, iar 52,1% - în anul III.

Am presupus că preocupările de bază ale studenților psihologi pe parcursul anilor de studii evoluează de la zona trebuințelor fiziologice și sociale la cele de stimă și considerație proprie, precum și de realizare a sinelui, acceptare socială și securitate materială și că motivația dominantă a activității de învățare la studenții psihologi către sfârșitul studiilor este mai degrabă de tip intrinsec, decât extrinsec.

Motivația este factorul intern care împreună cu alți factori contribuie la manifestarea în conduită. Deși este un stimul care din interior determină individul să întreprindă acțiuni în direcția unui anumit scop, motivația are o origine externă. P.Golu susține că motivația este un model subiectiv al cauzalității externe. Administrarea *Testului de motivație (după Tereza M. Amabile)* ne-a permis să determinăm tipul dominant de motivație la studenții psihologi din anul începător și final.



**Fig. 2** Prevalența tipului de motivație pe grupe, anul I

Constatăm că la majoritatea studenților din anul I (70%) predomină motivația intrinsecă, totuși este destul de mare numărul de studenți (30%) pentru care contează aprecierile altor persoane (profesori, părinți, colegi, prieteni: „îmi pasă mult de laudele aduse de părinți și profesori când iau note bune la sesiune”, „fac facultatea pentru că alții mi-au spus că mă pricep bine la asta”, „mă bucură faptul că mă descurc mai bine decât ceilalți din grup”), precum și stimulările materiale prezente („cred că nu aș face facultate dacă părinții nu m-ar stimula material și psihologic”) și viitoare („sper într-o zi să câștig mulți bani ocupând un vreun post într-o instituție cu profil psihologic”). Considerăm că este firesc ca studenții anului întâi să fie mai mult orientați spre ceilalți, deoarece, venind din diferite instituții preuniversitare în care au avut un anumit statut, ei doresc să obțină și în noul grup un statut similar, fiind orientați mai mult spre a concura cu colegii de grupă, spre a impresiona profesorii de la facultate, spre a-și confirma valoarea în ochii foștilor colegi și profesori.

Doar la 6% dintre studenții din anul final predomină motivația extrinsecă, în majoritatea impunătoare a cazurilor (94%) dominantă este motivația intrinsecă, ceea ce înseamnă că manifestă un interes viu față de psihologie și sunt mânați de dorința de a cunoaște („când merg la ore, simt că învăț lucruri pe care îmi doresc mult să le știu”, „fac facultatea, pentru că îmi provoacă curiozitatea”, „cu cât este mai provocatoare, cu atât îmi place mai mult să cunosc psihologia”, „când studiez, descopăr lucruri noi și uimitoare”), au făcut pasiune pentru psihologie („uneori, când mă aprofundez în vreo problemă psihologică, uit de orice altceva”, „pentru mine, a studia psihologia este mai degrabă o plăcere decât muncă”, „îmi place grozav psihologia”).

Deci, putem concluziona că **pe parcursul anilor de studii motivația extrinsecă are tendința de a se converti în motivație intrinsecă**. Putem veni cu 2 explicații la această situație: prima – pe parcursul anilor de studii s-a produs selecția studenților, cei cu nereușită fiind exmatriculați, au rămas acei

studenții care cu adevărat vor să finiseze facultatea, a doua – studenții au obținut un statut în primii ani de studiu, și-au creat deja o imagine, de aceea acest fapt îi preocupă mai puțin decât acumularea cunoștințelor și aprofundarea lor.

Testul de determinare a motivației de învățare la studenți (A.A. Реан și В.А.Якунин, modificată de Н. Бадмаева) ne-a permis să depistăm tipurile de motive ale învățării ce predomină la studenții de la psihologie.

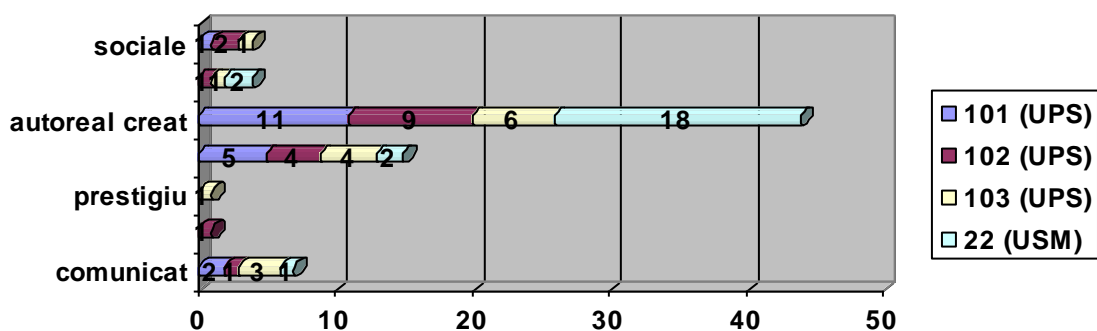


Fig. 3 Prevalența pe grupe a tipurilor de motive ale învățării, I an

Pentru majoritatea studenților din anul I (57,9%) motivul dominant al învățării este cel al autorealizării creative, care presupune dorința „de a afla ceva nou, de a se ocupa cu activitatea creativă” și „de a obține răspunsuri la problemele ce țin de dezvoltarea societății și de activitate umană”. Remarcăm că studenții anului I sunt dominați de niște scopuri „mărețe”, sunt orientați spre soluționarea problemelor globale, descoperirea lucrurilor noi. Considerăm că prin această tendință se manifestă maximalismul caracteristic vârstei adolescente. Sunt preponderent motivați să devină specialiști buni, să-și valorifice predispozițiile și aptitudinile pentru profesia aleasă o cincime (19,7%) dintre studenții anului I. Motivele evitării și prestigiului prevalează doar la câte 1,3% dintre studenții di acest an, la fel sunt slab manifestate motivele cognitive și sociale(câte,3%).

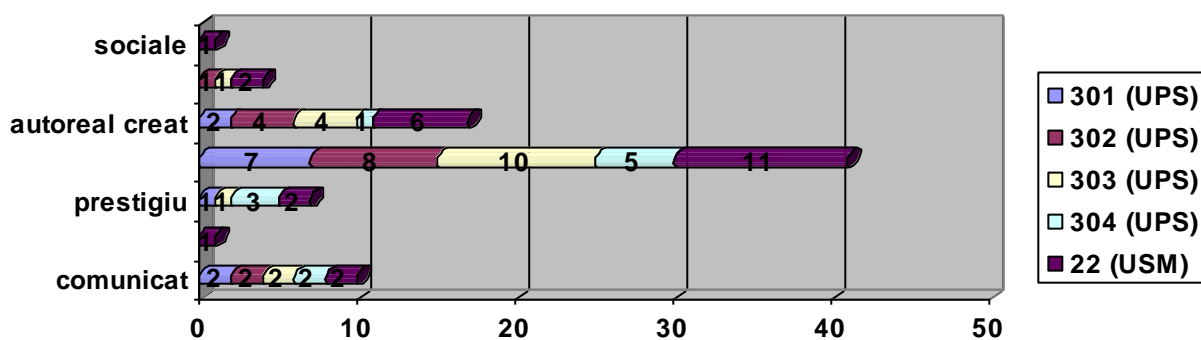


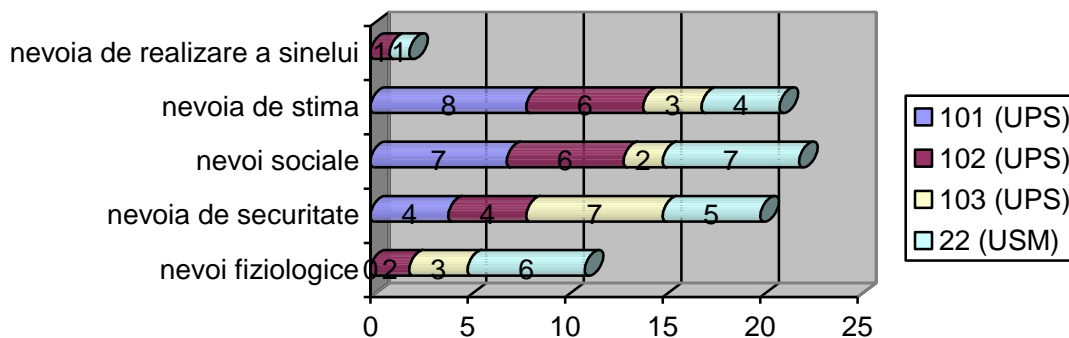
Fig. 4 Prevalența pe grupe a tipurilor de motive ale învățării, anul final

La mai mult de jumătate dintre studenții din anul final (50,6%) predomină motivele profesionale (*învață pentru că le place profesia aleasă, pentru a asigura reușita activității profesionale, pentru a deveni specialist bun, pentru a-și dezvolta predispozițiile și aptitudinile pentru această profesie*), 21% au rămas maximaliști în ceea ce privește scopurile profesionale propuse (*învață pentru a afla ceva nou, a se ocupa cu activitatea creativă, a obține răspunsuri la problemele ce țin de dezvoltarea societății și de activitate umană*). Posibil acești studenți sunt cei ce-și doresc o carieră de cercetător științific.

Spre deosebire de studenții anului I la care motivul prestigiului predomină (1,3%), cei din anul final care-și doresc să fie în rândurile celor mai buni studenți, grupa lor academică să fie una dintre cele mai bune, să ia diploma cu media înaltă pentru a avea privilegii în raport cu ceilalți, sunt mai numeroși (8,6%).

Deci, în concluzie putem menționa că ***pe parcursul anilor de studii se remarcă o tendință de descreștere a numărului de studenți la care predomină motivele sociale și de autorealizare creativă în favoarea creșterii numărului de studenți la care predomină motivele profesionale și de prestigiu.***

Utilizând testul pentru descoperirea nevoilor „Scala Russel”, am reușit să determinăm nevoile studenților din anul întâi și din anul final referitor la viitorul serviciu. Considerăm acest lucru important, deoarece trebuințele sunt unul dintre componentele motivației personalității. Rezultatele obținute sunt prezentate în continuare.

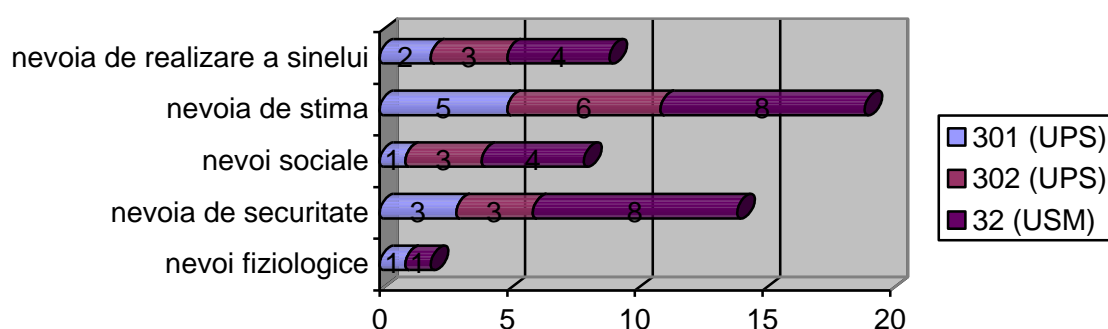


**Fig. 5** Prevalența pe grupe a nevoilor, 1 an

Nevoile sociale (de apartenență și adeziune) prevalează la aproape 1/3 (30%) dintre studenții anului I, după care urmează nevoia de stimă și considerație proprie (27,6%) și nevoia de securitate (26,3%). Deci, putem constata că pentru studenții anului I este important să „obțină respectul celorlalți”, „să se înțeleagă bine cu ceilalți”, „să poată comunica adecvat cu alții”, „să știe ce se petrece în colectiv” și „să asiste la un număr maxim de întâlniri”. La fel, pentru ei este important „să se bucure de



o poziție, un statut în cadrul colectivului”, „să primească un salariu mare”, „să aibă sentimentul că fac un lucru important”, „să aibă un șef care să aprecieze ceea ce fac”, „să se bucure de libertate în ceea ce fac”. Și pentru mai mult de ¼ este important „să aibă un loc stabil de muncă”, „să facă carieră”, „să fie supravegheați”, „să beneficieze de pensii, avantaje sociale”. Nevoile fiziologice („să respecte programele, să-și rezerve timp liber”, „să aibă un loc de muncă aproape de casă”, „să beneficieze de condiții bune de lucru”, „să beneficieze de sport, călătorii”, „să nu aibă probleme grele de rezolvat”) predomină la 14,5% dintre studenții anului I, și doar la 2,6% prioritară este nevoia de realizare a sinelui („să riște”, „să obțină o promovare”, „să facă o muncă stimulată”, „să evoluez într-o firmă dinamică”, „să dispun de ocazii pentru dezvoltarea proprie”).



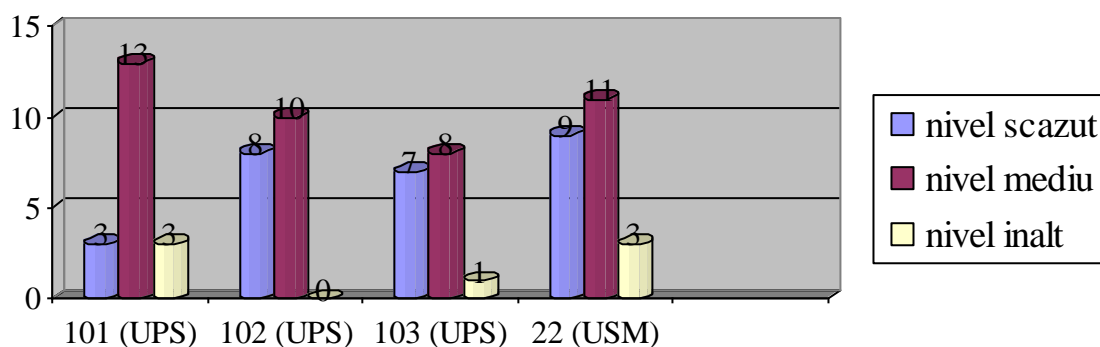
**Fig. 6** Prevalența pe grupe a nevoilor, anul final

La studenții din anul final prevalează nevoia de stimă și considerație proprie (43,2%) și nevoia de securitate (26%). Remarcăm că ei sunt mai preocupați de viitorul lor profesional sub aspect de stabilitate, posibilitatea de a face o carieră și a obține o remunerare optimă decât studenții din anul I. Acest fapt poate fi ușor explicat: studenții din anul final sunt în pragul absolvirii facultății și urmează să decidă în ceea ce privește realizarea profesională și angajarea lor în câmpul muncii.

Spre deosebire de studenții anului I, care au ales mai degrabă nevoile fiziologice decât cele de realizare a sinelui, la studenții anului final remarcăm un tablou invers – doar 2,5% au dat prioritate nevoilor fiziologice (ceea ce denotă un interes scăzut față de *regimul și condițiile de lucru*), în schimb numărul celor ce au preferat realizarea sinelui este de 14,8% (pentru studenții anului final *posibilitatea de a progresa, de a se dezvolta, de a evolua* este mai importantă decât pentru studenții anului I).

În concluzie, putem afirma că pe parcursul anilor de studii studenții acordă mai puțină importanță nevoilor fiziologice și sociale, prioritare pentru ei devenind nevoia de stimă și considerație proprie, precum și nevoia de realizare a sinelui.

Pentru a determina cât de motivați sunt studenții pentru a obține succes am administrat „Scala de apreciere a motivației către succes (Ю.М. Орлов)”. Rezultatele obținute sunt prezentate în figurile de mai jos.



**Fig. 7** Distribuția pe nivele a motivației către succes, grupele anului I

Majoritatea studenților din anul I (55,3%) au o motivație medie către succes, adică ei *sunt conștienți de propriile aptitudini, propria asiduitate, propriile succese, dar totodată nu-și asumă riscuri în activitate, uneori lasă circumstanțele să decidă rezultatele finale, se supun părerii și controlului altor persoane.* Mai mult de 1/3 dintre ei (35,5%) au o motivație scăzută către succes (*deseori își abandonează intențiile din cauza lenei, trăiesc cu scopuri îndepărtate, consideră că nu prea au capacități, nu găsesc susținere din partea celor din jur etc.*). Doar 9,2% dintre studenții anului I sunt puternic motivați către succes.

Și în grupele din anul final majoritatea studenților (65,4%) au un nivel mediu al motivației către succes. Numărul celor cu nivelul scăzut (23,5) este mai mic decât în anul I, în schimb se remarcă o mică creștere a numărului de studenți (11,1%) cu nivelul înalt al motivației către succes. Deci, putem concluziona că *pe parcursul anilor de studii la studenți se remarcă o tendință de creștere a nivelului motivației către succes.*

Pentru a înțelege mai bine fenomenul motivației învățării la studenții psihologi am corelat rezultatele obținute la teste. Astfel, am constatat că:

1. **motivația intrinsecă** corelează semnificativ din punct de vedere statistic cu motivele profesionale ( $r = 0,454$ ,  $p = 0,01$ ), motivul autorealizării creative ( $r = 0,35$ ,  $p = 0,01$ ), cu motivele cognitive ( $r = 0,329$ ,  $p = 0,01$ ), cu motivele sociale ( $r = 0,288$ ,  $p = 0,01$ ), cu nevoia de realizare a sinelui ( $r = 0,239$ ,  $p = 0,01$ ) și cu nevoia de securitate ( $r = -0,187$ ,  $p = 0,05$ ), adică motivația ce vine din interiorul studentului este în concordanță cu dorința lui de a deveni un bun specialist și de a-și dezvolta predispozițiile și aptitudinile pentru profesia aleasă, de a obține răspunsuri la problemele ce țin de dezvoltarea societății și de activitate umană, cu plăcerea de a învăța și dorința de a fi în posesia unor cunoștințe solide, cu dorința de a a-și achita „datoriile” față de părinți și de a fi util pentru societate, la fel această motivație intrinsecă este alimentată de nevoia de realizare a sinelui

(manifestată prin dorința de a obține promovare, de a evolua și de a dispune de ocazii pentru dezvoltare personală) și de nevoia de securitate (a avea loc stabil de muncă, a beneficia de careva avantaje sociale, a face carieră).

2. **motivația extrinsecă** corelează cu motivele comunicative ( $r = 0,198$ ,  $p = 0,05$ ), motivul evitării ( $r = 0,331$ ,  $p = 0,01$ ), motivul prestigiului ( $r = 0,36$ ,  $p = 0,01$ ), motivele sociale ( $r = 0,255$ ,  $p = 0,01$ ), nevoia de realizare a sinelui ( $r = -0,22$ ,  $p = 0,01$ ) și motivația către succes ( $r = -0,318$ ,  $p = 0,01$ ). Dorința de a lega cunoștințe noi și a comunica cu persoane interesante, de a se bucura de respect în colectiv, pe de o parte, și de a evita pedeapsa pentru nereușită, pe de altă parte, dorința de a fi în rândurile celor mai buni studenți, de a lua diploma cu media înaltă pentru a avea privilegii în raport cu ceilalți sunt sursele motivației extrinseci. Merită de remarcat că motivația extrinsecă este invers proporțională cu nevoia de realizare a sinelui și cu motivația către succes, adică cu cât mai mult motivația este alimentată din exterior, cu atât mai mică este necesitate studentului de a se dezvolta și evolua și cu atât mai scăzută este motivația către succes.
3. **motivația către succes** corelează indirect cu motivul evitării ( $r = -0,188$ ,  $p = 0,05$ ), adică cu cât mai mare este tendința către succes, cu atât mai mică este temerea de a rămâne în urma colegilor, temerea de a crea o părere proastă despre sine ca student, temerea de a fi pedepsit.
4. **motivele comunicative** corelează cu motivul evitării ( $r = 0,453$ ,  $p = 0,01$ ), motivul prestigiului ( $r = 0,501$ ,  $p = 0,01$ ), motivul autorealizării creative ( $r = 0,3$ ,  $p = 0,01$ ), motivele cognitive ( $r = 0,403$ ,  $p = 0,01$ ) și sociale ( $r = 0,473$ ,  $p = 0,01$ ). Deci, cu cât mai evidentă este dorința de a lega cunoștințe noi și a comunica cu persoane interesante, de a se bucura de respect în colectiv, cu atât mai manifestă este și dorința de a fi în rândurile celor mai buni studenți și de a lua diploma cu media înaltă pentru a avea privilegii în raport cu ceilalți, și dorința de a rezolva problemele societății, și dorința de a avea cunoștințe temeinice, dorința de a fi util societății și a obține cele necesare.
5. **motivul prestigiului** mai corelează cu motivul evitării ( $r = 0,678$ ,  $p = 0,01$ ), cu motivele cognitive ( $r = 0,317$ ,  $p = 0,01$ ), cu motivele sociale ( $r = 0,471$ ,  $p = 0,01$ ), cu nevoile fiziologice ( $r = 0,225$ ,  $p = 0,01$ ) și de realizare a sinelui ( $r = -0,324$ ,  $p = 0,01$ ). Deci, dorința de a fi cel mai bun este în concordanță cu temerea de a fi pedepsit, cu dorința de a cunoaște și a comunica cu persoane noi interesante și este alimentată de nevoia de a beneficia de un program optim, timp liber și condiții bune de lucru precum și de nevoia de a evolua și dezvolta.

6. **motivele profesionale** corelează cu necesitatea de realizare a sinelui ( $r = 0,17$ ,  $p = 0,05$ ), motivele comunicative ( $r = 0,284$ ,  $p = 0,01$ ), motivul de autorealizare creativă ( $r = 0,255$ ,  $p = 0,01$ ), motivele cognitive ( $r = 0,478$ ,  $p = 0,01$ ) și motivele sociale ( $r = 0,463$ ,  $p = 0,01$ ). Dorința de a fi un bun specialist este în strânsă legătură cu nevoia de dezvoltare personală, cu dorința de a cunoaște persoane noi interesante, cu dorința de a poseda cunoștințe vaste, de a soluționa problemele societății și de a fi util societății.

*În concluzie, putem menționa că motivația intrinsecă se poate manifesta prin motive profesionale, cognitive, sociale și motivul autorealizării creative și este alimentată de nevoia de realizare a sinelui și de nevoia de securitate, iar motivația extrinsecă poate lua forma motivelor comunicative, sociale, a evitării și prestigiului și este invers proporțională cu nevoia de realizare a sinelui și motivația către succes.*

Pentru a urmări dinamica motivației la studenții psihologi s-a impus necesitatea de a compara rezultatele obținute de către studenții. Astfel, am obținut răspuns la următoarele întrebări:

1. *Există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între rezultatele studenților din anul I de la cele 2 instituții (UPS și USM)?*

Pentru 2 loturi a câte 53 și 23 de subiecți valoarea tabelară a lui U este de 463, la  $p = 0,05$ . Toate valorile empirice ale lui U sunt mai mari decât valoarea critică, deci nu există diferențe semnificative între rezultatele obținute de către studenții anului I din cele 2 instituții, cu excepția scalei „motivul autorealizării creative” ( $U_{em} = 339$ ,  $p = 0,05$ ). Acest motiv este mai evident la studenții USM (valoarea medie este 20,13 spre deosebire de 10,53 - UPS).

2. *Există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între rezultatele studenților din anul III de la cele 2 instituții (UPS și USM)?*

Pentru loturile a câte 25 și 27 de subiecți valoarea tabelară a lui U este de 247, la  $p = 0,05$ . Toate valorile empirice ale lui U sunt mai mari decât valoarea critică, deci nu există diferențe semnificative între rezultatele obținute de către studenții anului III din cele 2 instituții.

3. *Există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între rezultatele studenților din anul întâi și din ultimul an?*

Rezultatele studenților de la anul întâi diferă semnificativ de cele ale studenților din ultimul an la următoarele scale:

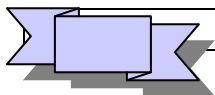
- motivația intrinsecă:  $t = -2,855$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul final (de comparat 11,08 și 15,78);
- motivele sociale:  $t = 2,234$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul întâi (mediile pe grup sunt 72,2 și 61,81);
- motivul autorealizării creative:  $t = 2,630$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul întâi (valorile medii sunt 87,11 și 83,21);
- motivele profesionale:  $t = -2,496$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul final (de comparat 73,46 și 82,14);
- motivul prestigiului:  $t = -2,018$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul final (media pe grup este de 59,47 și 64,27);
- nevoile fiziologice:  $t = 2,072$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul întâi (de comparat 17,2 și 13,65);
- nevoile sociale:  $t = 1,983$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul întâi (valoarea medie pe grup este 22,05 și 18,31);
- nevoia de stimă și considerația față de sine:  $t = -2,067$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul final (de comparat 25,97 și 29,46);
- nevoia de realizare a sinelui:  $t = -2,556$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul final (valorile medii pe grup sunt 13,43 și 16,57);
- motivația către succes:  $t = -2,2505$ ,  $p = 0,05$ , valori mai mari au studenții din anul final (media pe grup este de 3,63 și 5,2).

*Deci, la studenții din anul întâi predomină motivele sociale și de autorealizare creativă, nevoile manifeste fiind cele fiziologice și sociale. Studenții psihologi din ultimul an de facultate au o motivație intrinsecă și motivația către succes mai mare, la ei sunt mai evidente motivele profesionale și motivul prestigiului, la baza cărora stau nevoia de stimă și considerație față de sine, precum și nevoia de realizare a sinelui.*

#### **Bibliografie selectivă:**

1. Drăgan I. Psihologia învățării. Timișoara, 1997
2. Golu F. Psihologia dezvoltării umane. București, 2010
3. Negreț-Dobrișor I., Pânișoară I. Știința învățării. Iași, 2005
4. Jude I. Psihologie școlară și optim educațional. București, 2002
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов – на – Дону, 1997

Primit 06.03.2012



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА В ДЕТСКОМ САДУ

**Ж.П. Раку**, доктор хабилитат, профессор, Молдавский Государственный Университет

### *Summary*

The article describes the particularities of preschooler socialization. The stages and features of including children in society are analyzed. The special role of playing activities is noted. The examples of socialization within the framework of integrative model of education process in different groups of preschools are given.

### *Rezumat*

Articolul este dedicat descrierii particularităților procesului de socializare a preșcolarului. Sunt analizate etapele și caracteristicile „includerii” copilului în societate. Este remarcat rolul special al activității de joc în procesul de socializare. Sunt prezentate exemple de socializare în cadrul unui model integrativ de instruire și educație în grădinițe.

**Ключевые слова:** Социализация, первичная и вторичная социализация, дошкольный возраст, общение, игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, интегративная модель воспитания.

Проблема социализации ребенка и закономерностей, связанных с данным процессом широко изучается в педагогике и психологии. В переводе с латинского «socialis» обозначает «общий, общественный», а сам термин «социализация» ввел в широкое употребление известный швейцарский психолог Ж.Пиаже. Социализация, по Ж.Пиаже, есть процесс, позволяющий ребенку дошкольного и младшего школьного возраста преодолеть собственный эгоцентризм. Автор выделял два вида эгоцентризма – познавательный и личностный [4]. Не останавливаясь на исторических аспектах изучения указанного феномена, выделим, что современные авторы трактуют процесс социализации ребенка как приобщение и «вхождение» его в современный мир. Данный путь невозможен без освоения детьми первоначальных представлений социального характера и включения их в систему социальных отношений.

Актуальность указанной темы обусловлена тем, что сложившиеся в педагогике и психологии традиционные подходы к проблеме социализации ребенка уже не удовлетворяют социальные запросы общества в современных условиях. Отсутствие новых теоретических разработок в этом направлении влияет на то, что и прикладные аспекты отстают от веяний времени, а это затрудняет реализацию эффективной социализации для новых поколений. Подчеркнем, что основы успешной социализации ребенка закладываются в детстве, а дошкольный возраст является периодом активного овладения механизмами

социализации, усвоения норм социального поведения, обретения социальной ориентации и социальных ролей.

Обобщая современные трактовки понимания социализации, выделим, что большинство авторов включают в этот процесс формирование у ребенка первичных представлений о себе, гендерных особенностях, семье, социуме и государстве. При этом происходит освоение дошкольником общепринятых норм и правил взаимоотношений с взрослыми, сверстниками в контексте развития игровой деятельности и детского труда, представлений о труде взрослых и т.д. Наряду с указанными параметрами в рамках социализации происходит развитие представлений о своих чувствах и эмоциях, окружающем мире людей, о природе и первичных ценностях. Другими словами, социализация – это формирование целостной картины мира и расширение кругозора в части представлений о себе, семье, обществе, стране и мире [2, 3].

Дошкольный период является важным в процессе социализации, но при этом он имеет свою специфику. В основе социализации дошкольника лежат социальные изменения в его жизни. Это связано с тем, что наряду с качественной перестройкой взаимоотношений в семье и тем, что ребенок поступает в дошкольное учреждение, где расширяются круг его контактов со взрослыми и сверстниками. Современные теории в педагогике и психологии различают первичную социализацию ребенка в семье и вторичную – в детском саду, которая позднее продолжается в школе. Для нас представляют интерес психологические особенности социализации ребенка в рамках детского коллектива в дошкольном учреждении.

Дошкольник с трехлетнего возраста начинает устанавливать контакты и регулярно общаться со сверстниками в детском коллективе без присутствия родителей. В данном контексте, подчеркнем, что формы, в которых это взаимодействие между детьми осуществляется, может быть различным – детский сад, группы временного пребывания, коммунитарные центры развития, спортивные секции или танцевальные группы и т.д. При этом важным является тот факт, что построение взаимоотношений в социуме происходит без непосредственного влияния родителей, а их простое присутствие рядом оказывает сильное влияние на ситуацию общения само по себе. Потребность детей в установлении контактов с другими людьми возрастает на протяжении дошкольного возраста.

В продолжение изложения темы рассмотрим этапы социализации в детском возрасте. Так, с трехлетнего возраста ребенок начинает всё больше ориентироваться на социальное общение, при этом он активно наблюдает за поведением группы детей и участием их в социальной жизни.

На протяжении младшего дошкольного возраста – на четвертом году жизни начинают появляться элементы ролевых и сюжетных игр. Это выражается при взаимодействии ребенка с игрушками не как с объектами, а как с персонажами. Так, например, малыш ведёт диалоги с ними или за них. В период до 4 лет ребенок начинает устанавливать контакты или предпринимать попытки поиграть с другими детьми. Насколько младшему дошкольнику интересны контакты со сверстниками и содержание, во что конкретно играть – это вопрос индивидуального развития ребенка. Психологи отмечают, что даже крайнему интроверту иногда интересен контакт со сверстниками. В норме к 4 годам дошкольник должен уметь налаживать самые простые взаимоотношения с детьми и контактировать с ними. В указанный период начинает проявляться потребность и стремление участвовать в бытовой жизни семьи, к оказанию помощи родителям в несложных хозяйственных делах.

В возрасте от 3,5 до 5,5 лет появляются первые понятия о морали и этике, возникает «живой» интерес ребенка к изучению морально-этических отношений окружающих взрослых. Дошкольник «выстраивает» собственные версии и теории поведения других людей, делает первые попытки оценочных суждения. На этом этапе эмоциональная восприимчивость дошкольника становится «тоньше», появляется истинное, а не подражательное или наученное сочувствие к другим людям. Вместе с тем, у ребенка могут возникать внутренние страхи, которые не спровоцированы обстоятельствами, а отсутствие таковых не является самостоятельным диагностическим критерием. В среднем и старшем дошкольном возрасте повышается внутренняя тревожность ребенка, что выражается в страхах, объекты которых являются случайными или бывают фантазийными.

Наряду с указанными особенностями, в возрасте от 4 до 6 продолжает возрастать потребность дошкольника в общении с посторонними взрослыми. Это могут быть друзья семьи и родственники, которые не живут с ребенком и т.п. Данная закономерность – возрастание интереса к окружающим людям, хоть и не является обязательной, все же отражает динамику социализации ребенка на протяжении дошкольного возраста.

К старшему дошкольному возрасту происходит заметное повышение интереса к социальным статусам окружающих людей, членам своей семьи и себя самого, т.к. статус в обществе приобретает более весомое значение.

Все описанные выше закономерности и характеристики процесса социализации, а также то, насколько они выражены, во многом зависят не только от социальной ситуации развития, но и от индивидуальных психологических особенностей психики самого ребенка. В данном контексте важно отметить, что в качестве наиболее продуктивного приема



воспитания выделяется ориентировка дошкольника не на сравнение с другими детьми, а на сравнение его с ним самим в разные периоды времени.

Для успешности процесса социализации дошкольника огромное значение имеет игра как самостоятельная и ведущая деятельность данного периода развития. Роль игры в процессе социализации изучалась в работах А.В. Запорожца, Д.Б.Эльконина и др. [1, 6] В рамках игрой деятельности ребенка находит отражение, прежде всего, окружающая действительность: природа и мир, созданный руками человека («рукотворный» мир), а также мир взрослых людей, детей и общественной жизни. В данном контексте для педагогики выделяется одна из основных задач воспитательной работы в указанном направлении – это всестороннее развитие игровой деятельности. Так, в рамках сюжетно-ролевой игры детей возможно приобщение их сначала к элементарным общепринятым и морально-нравственным нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, которые на протяжении дошкольного периода усложняются.

Другим содержанием игровой деятельности ребенка может быть «семья» и ее характеристики: состав, родственные взаимоотношения, распределение семейных обязанностей, традиции и др. Наряду с указанными вариантами реализации социализации – игра обеспечивает формирование первичных личностных представлений дошкольника о себе, своих особенностях, возможностях, поведенческих проявлениях и т.д. В игре усваивается распределение гендерных ролей, освоение представлений о собственной принадлежности и принадлежности других людей к определённому полу, гендерных отношениях и взаимосвязях. Специфика социализации дошкольника заключается в том, что решение указанной задачи в психолого-педагогической работе невозможно без одновременного формирования первичных ценностных представлений ребенка. На протяжении дошкольного возраста важным условием является усвоение элементарных ценностей, которое проявляется в различении и понимании ребенком того, что хорошо и что плохо, о добре и зле и т.д. Лучшими способами развития в этом направлении могут быть многообразные конкретные примеры о добрых делах и поступках, приводимые педагогами или родителями.

При рассмотрении процесса социализации в виде иерархии представлений от простых до содержательно более сложных, выделим те, которые могут быть доступны для дошкольника в своих элементарных формах. На более высоких уровнях социализации формируются первичные представления: о себе, об обществе и ближайшем социуме, месте в нём; о государстве, его символической, «малой» и «большой» Родине, её природе и

принадлежности к ней; о мире, в целом. Ребенок усваивает элементарные знания о планете Земля, многообразии государств, их населении, природе планеты и т.д.

Важное место в реализации данного направления развития наряду с сюжетно-ролевыми играми занимают драматизации и театрализации литературно-художественных произведений, которые в свою очередь являются эффективными способами освоения ребёнком разнообразных социальных ролей. Вместе с тем, они являются полноценными средствами развития интеллектуальных и личностных качеств детей и их творческих способностей.

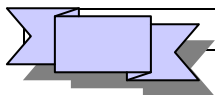
Все современные образовательные программы и области дошкольного воспитания фактически «пронизаны» и направлены на реализацию социализации ребенка [2, 5, 7].

В заключение представим примерные варианты раздела «Социализация» в рамках реализации интегративной модели воспитательно-педагогического процесса на разных занятиях в дошкольных учреждениях. Например, на занятиях, направленных на развитие познания возможно формирование целостной картины мира, расширение кругозора и представлений ребенка о себе, семье, гендерной принадлежности, социуме, государстве, мире и т.д. На занятиях труда воспитатель может развивать представления ребенка о труде, о профессиях и людях труда, стимулировать желание трудиться, устанавливать взаимоотношения со взрослыми и сверстниками в процессе элементарной трудовой деятельности. На занятиях физической культуры в подвижных играх с правилами и возможна совместная двигательная активность дошкольника со сверстниками и т.д.

Подводя итоги обзора психологических особенностей социализации ребенка необходимо отметить, что указанному направлению должно уделяться особое значение педагогов и родителей на протяжении всего дошкольного детства.

#### *Литература*

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды в 2-х томах. Том 1., М.: Педагогика, 1986.
  2. Колосийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь, 2002.
  3. Мудрик Л.В. Социализация и воспитание. М.: Сентябрь, 1997.
  4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз, 1997.
  5. Радионова О., Алиева Э. Педагогическая технология «История карапушек: как жить в мире с собой и другими». Дошкольное воспитание. № 4. 2010. с. 26-32.
  6. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
  7. Curriculumul educației copiilor de vîrsta timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chișinău: Cartier educațional. 2008.
- Primit 06.03.2012



и его влияние на социализацию ребенка.

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

**Summary**

Social status of a child is connected with the level of socialization. Emotional and psychological violence in families leads to the psychological trauma and prevents child's normal development. Parents' inadequate relations with the child distort his attitude towards the reality and other people. Aggressive behavior of the child spoils its relationships with the teachers and peers and diminishes his social status.

**Rezumat**

Statutul social al copilului în familie și în școală, socializarea lui, depinde de atitudinea părinților față de copil. Violența emoțională în familie influențează specificul socializării și dezvoltarea psihică a copilului. Traumatizarea psihologică a copilului în familie denaturează atitudinea lui față de mediu și de alți oameni. Comportamentul agresiv al copilului duce la scăderea statutului social și înrăutățește adaptarea.

**Ключевые слова:** Эмоциональное и психологическое насилие, психологическая травматизация, эмпатия, социальный статус, социальные навыки, адаптация.

Социальный статус ребенка в семье является важным показателем отношения к нему взрослых. Семья – это среда, в которой усваиваются навыки, ценности, убеждения и нормы, определяется поведение ребенка в целом. Семья играет ключевую роль в формировании личностных черт и мотивов, руководстве отношениями и специфике социализации. В семье осуществляется самоактуализация «Я» ребенка, приобщение к системе социальных связей и формам поведения. Особенности отношений с родителями устанавливаемые в период детства определяют отношения ребенка с другими взрослыми и сверстниками. В случае, когда в семье отсутствует отношение к ребенку как к ценности, происходит психологическая травматизация ребенка. При этом его развитие характеризуется снижением уровня привязанности к родителям из – за их недостаточного внимания к своему ребенку. Недостаток внимания вызывает эмоциональное напряжение, что приводит к общему недоверию ребенка к миру. В процессе развития ребенку приходится неоднократно испытывать напряжение из – за недостаточных эмоциональных реакций взрослых. При этом ребенок испытывает страх, унижение, подавленность.

Такой тип отношений можно назвать эмоциональным и психологическим насилием, которое трудно выявляется и распознается. Родители могут не осознавать значение такого отношения для ребенка. Продолжительное эмоциональное напряжение в

детском возрасте тормозит нормальное соответствующее возрасту самовыражение. У ребенка искажается не только понимание собственных переживаний, но и их проявление. Вследствие односторонности переживаний ребенок не учится понимать чувства других людей и адекватно реагировать на них. Искажаются отношения к другим людям, как взрослым так и сверстникам.

Неадекватность отношений в семье проявляется в том, что даже на положительное поведение ребенка родители могут проявлять раздражение и равнодушие. Это препятствует верной ориентации ребенка в социальных отношениях искажает картину мира. Непоследовательное, неадекватное поведение родителей, конфликты в семье заглушают чувствительность ребенка, снижают способность к эмпатии. Дети в таких семьях не способны понимать чувства других людей, сопереживать. Н.О.Зиновьева и Н.Ф.Михайлова анализируя эмоциональное насилие выделяют следующие действия родителей по отношению к ребенку:

- отсутствие достаточной заботы о детях;
- отчуждение ребенка от нормального социального общения;
- чрезмерная критичность и требовательность;
- оскорбления, брань, издевки;
- торговля запретами( запрет как наказание);
- формирование у ребенка стабильного чувства страха;
- запугивание суровым наказанием, устрашающее поведение.

Эти действия создают у ребенка представление собственной несостоятельности, заниженной самооценки. Накапливающееся нервно - психическое напряжение в связи с превышением адаптационных возможностей блокирует самовыражение ребенка, мешает утвердиться в жизненно – важных позициях, повышает неадекватность восприятия себя, неуверенность в своих силах, страхи, тревогу, беспомощность, неполноценность и ущербность. Развитие чувства самоуничтожения снижает способность ребенка взаимодействовать эффективно со сверстниками. Враждебное отношение к себе вследствие ощущения себя нежеланным и нелюбимым в семье переносится в отношения с детьми, в которых ребенок проявляет агрессию, направленную на других или на себя.

Хотя психологическое насилие в семье схоже с эмоциональным, тесно с ним связано, тем не менее выделяются исследователями отдельно. Психологическое насилие определяется как деяние, тормозящее и вредное для развития потенциальных способностей, личности ребенка. Психологическое насилие ухудшает адаптацию и интеллектуальное развитие. Дети, испытывающие психическое насилие развиваются

социально беспомощными, легко попадают в конфликтные ситуации и с большой долей вероятности будут отвергаться сверстниками. А. Миллер указывает на условия, в которых осуществляется психологическое насилие:

- родители являются «хозяевами» зависящего от них ребенка;
- ребенок должен нести ответственность за гнев взрослого;
- родители должны быть всегда защищены;
- детское самоутверждение создает угрозу автократическим родителям.

Психологическое насилие имеет место не только в семье, где не всегда есть должный уровень образования родителей, но и в школе. Учителя, желая достичь обучающего результата, не всегда справляются с собственными негативными эмоциями по отношению к детям. При этом, ни учителя, ни родители недооценивают последствия эмоционального и психологического насилия для ребенка, могут даже не осознавать факта насилия, не понимая состояния ребенка. Это порождает недоверие к взрослым, оказание сопротивления педагогическому воздействию, негативизм, что затрудняет усвоение социальных норм, «позиции школьника», умений устанавливать социальные контакты. Илясов Ф.Н считает, что социальные навыки свидетельствуют о личностном развитии, «включенности» индивида в систему общественных отношений. Социальный статус является показателем усвоенности социальных навыков. В социальном статусе реализуются:

- интериализация социальных норм;
- усвоение социальных функций;
- мобильность вхождения в социальную группу;

В исследованиях Шевелова Н.М. выявлено, что низкий социальный статус у учащихся начальных классов связан с негативными особенностями поведения («дрознится, драчун, обижается») и плохой успеваемости в школе. Популярности вредят как проявление агрессивности, так и застенчивость, неуверенность. Дети предпочитают такие качества личности как общительность, спокойствие, приветливость. Принятие ребенка в детском коллективе напрямую зависит от уровня его самоуважения. Эмоциональное и психологическое насилие в семье и в школе приводят к «сломленности души» ребенка. Методами, которые взрослые этого добиваются разнообразны: обман, манипуляции, лицемерие, изоляция, унижение, опозоривание, обесценивание всего, что делает ребенок.

Такое воспитание можно назвать «отравляющей педагогикой». В результате ребенок усваивает, что суровость, грубость – хорошая подготовка к жизни. Это приводит

к низкой социальной толерантности. Дети, имеющие опыт развития в таких семьях, чаще проявляют в дальнейшем склонность к насилию. Авторитарные, властные семьи воспитывают детей психически подавленными, но выплескивающими свое напряжение, страх, гнев, агрессию в межличностных отношениях в школе. В конфликтных семьях родители ссорятся, ругаются, агрессивно самоутверждаются в присутствии ребенка, тем самым формируя модель поведения. Любая фрустрирующая и тревожная ситуация заставляет ребенка защищаться, включая воспринятую модель межличностных отношений.

Ребенок с трудом может устанавливать близкие, поддерживающие отношения со сверстниками. Модель насильственной коммуникации (приказной, повышенный тон, критика) для детей становятся привычной и транслируются в школьной ситуации. Дети, испытывающие регулярно психоэмоциональное напряжение специально провоцируют ситуации, в которых проявляется насилие и агрессия, чтобы избавиться от внутреннего напряжения, используя знакомый и привычный способ поведения. При этом эти ситуации оцениваются ими иначе, не так как другими детьми. У детей с низкой толерантностью к стрессу обнаруживается предрасположенность к насильственным действиям, т.к. ситуация ими оценивается как более угрожающая. Учебная неуспеваемость может быть дополнительным фактором стресса и школьной тревожности, который вызывает агрессию как защитную реакцию.

Проявление агрессивности ухудшает отношения с учителями и сверстниками, снижает социальный статус. Недостаточный уровень знаний и эрудиции, неразвитость коммуникативных навыков препятствует завоеванию признания и авторитета в школе. Эксцентричное, вызывающее поведение, срыв учебных занятий становится способом привлечь в себе внимание, повысить статус.

Психологическое исследование с целью установления взаимосвязи социального статуса в семье и школе, их влияние на социализацию детей проводилось на выборке 85 человек, учащихся 1 – 4 классов. Изучение семейной социогаммы выявило положение ребенка в семье.

#### Статус ребенка в семье

Класс	Низкий статус	Средний статус	Высокий статус
1 класс	31%	54%	14%
2 класс	50%	29%	21%
3 класс	54%	31%	14%
4 класс	41%	36%	23%

Статус ребенка в семье сопоставлялся с социальным положением в классе. Выделены позиции «изолированные» и «пренебрегаемые» учащиеся

## Статус ученика в школе

Класс	Изолированные	Пренебрегаемые
1 класс	20%	50%
2 класс	17%	33%
3 класс	13%	33%
4 класс	17%	26%

Сравнение средних показателей по критериям ранговой корреляции по Спирману показало статистически значимый результат  $r = 0,43$ . Данный показатель свидетельствует о наличии прямой связи средней силы.

Также изучался уровень социализации учащихся методом экспертной оценки. По основным критериям:

- 1) усвоение образцов поведения, социальных норм и ценностей;
- 2) оценка успешности учебной деятельности;
- 3) адекватные социальные реакции в отношении:

- умение взаимодействовать с взрослыми;
- умение взаимодействовать со сверстниками;

Были выделены две группы учащихся:

- 1 – с высоким социальным статусом в семье и школе;
- 2 – с низким социальным статусом в семье и школе;

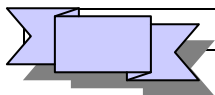
Сопоставление этих групп по уровню социализации при помощи U- критерия

Манна – Уитни выявило значимое различие  $U=3$  ( $p < 0,05$ ). Статистическая обработка полученных результатов подтверждает взаимосвязь социального положения ребенка в семье и в школе с успешностью его социализации. Полученные данные исследования подтверждают необходимость психолого-педагогического просвещения родителей, выявляют пути успешной социализации ребенка.

### Библиография

1. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб. Речь, 2003
2. Ландгмейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. М., 1984
3. Мудрик А.В. Социализация человека. М., 2006
4. Степанов С. Родители и дети. М., 1992.

Primit 06.03.2012



## Cercetarea teoretico-experimentală a violenței

*Racu Ig., prof. univ., dr. hab. în psihologie, UPSC ” Ion Creangă”.*

### Summary

The article presents the partial results of theoretical and experimental study of violence. Theoretical approach presents different views, concepts, types and the determinant factors of violence. Empirical research describes the results of violence at preadolescents: were established the gender, age and the place of resident differences in violence manifestation..

### Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele parțiale ale unui studiu teoretico-experimental al problemei violenței. În partea teoretică sunt analizate diferite opinii, concepte privind noțiunea de violență, tipurile și cauzele apariției ei. În partea empirică am prezentat rezultatele studiului violenței la vârsta preadolescentă în dependență de locul de trai al subiecților, în dependență de gen și vârsta acestora.

**Cuvinte-cheie:** violență, tipuri de violență, cauzele violenței, manifestarea violenței, vârsta preadolescentă.

În prezent societatea noastră tot mai frecvent se confruntă cu problema violenței. Crește numărul de cazuri de manifestare a violenței în diferite domenii ale vieții sociale de la forme din cele mai agresive până la unele mai puțin șocante.

Definirea violenței în știința contemporană s-a dovedit a fi o încercare destul de dificilă. Acest fapt se explică atât prin complexitatea fenomenului dat, cât și prin marea diversitate a formelor de manifestare. Dificultatea definirii este cauzată și de asocierea frecventă a fenomenului violenței cu agresivitatea. Rădăcina latină a termenului *violență* este „vis”, care înseamnă „forță” și ne indică la putere, dominație, superioritate fizică împotriva altei persoana.

Autorii în mod diferit încearcă să definească violența:

U. Șchiopu vorbește despre violența ca fiind conduită și atitudine care constau în constrângerea fizică sau psihică exercitată de unele persoane asupra altora pentru a le impune voința ( 10).

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).



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*.

S. Freud a descris violența intrapsihică prin excelență, cea pe care pulsivitatea, o exercită asupra aparatului psihic și mai ales asupra eu/egou-lui individului.

Noțiunea de violență este studiată în relație cu cea de agresivitate. Majoritatea studiilor delimitează aceste fenomene în modul următor: agresivitatea ține mai mult de instinct, în timp ce violența ține mai mult de cultură, educație, context.

În literatura de specialitate pot fi evidențiate diferite clasificări a violenței în dependență de criteriul luat drept bază: 1. *Numărul de jertfe*: în masă, de grup, individuală; 2. *Criteriul social*: politică, religioasă, domestică etc.; 3. *Criteriul acțiunii*: fizică, psihologică, emoțională, sexuală etc.; 4. *Forma prejudiciului*: amenințare, terorism, excrocherie, viol etc.

În cadrul studiului experimental prezentat ne referim la problema violenței în mediul educațional. În *context școlar*, tipul cel mai răspândit de violență este cea *interpersonală* și cea *intrapersonală*. La rândul său *violența interpersonală* poate lua următoarele forme: Violență fizică, psihologică, verbală, sexuală, privațiuni și neglijență.

Cercetătorul Jacques Pain vorbește despre două tipuri de violență în mediul școlar: a) violențele „obiective”, care sunt de ordinul penalului (crime și delict) și b) violențele „subiective”, care sunt mai subtile, țin de atitudine și afectează climatul școlar (lipsa de politețe, atitudinile ostile, sfidarea, disprețul, jignirea, umilirea, refuzul de a răspunde la ore și de a participa la activități, absențele la ore ș.a.).

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională din Cluj (2007) propune următoarea clasificare a formelor de violență după gradul de gravitate:

<i>forme ușoare</i>	<i>forme grave</i>
- ton ridicat	- hărțuire
- tachinare	- abuz de încredere
- ironie	- amenințare
- poreclire	- înșelăciune
- insult	- șantaj

- înjurii	- calomnie
- intimidare	- seducere
- scuipare	- lipsa de libertate a persoanei
- instigare la violență	-constituirea unui grup infracțional organizat
- deposedare de obiecte personale	- ultraj contra bunelor maniere
- violarea secretului corespondenței	- tulburarea liniștei publice
- lăsarea fără ajutor	- pălmuire, îmbrâncire, trântire
- refuzul de a îndeplini sarcinile	- lovire, bătaie, încăierare, imobilizare,
- atingere nedorită	- lupte de grup
-aruncarea cu obiecte( consecințe ușoare)	- aruncarea cu obiecte(cu consecințe grave)

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

Mediul familial prezintă una din cele mai importante surse a violenței manifestate de elevi în școală. Majoritatea copiilor violenți provin din familii dezorganizate, familii monoparentale, familii temporar dezintegrate cu climat psihologic nefavorabil. Specific pentru societatea noastră este faptul că echilibrul familial este perturbat și de criza economică, de șomaj, de migrație. 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 din R. Moldova 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, utilizarea mijloacelor violente de sancționare a copiilor.

Încă o problemă semnificativă care merită toată atenția specialiștilor care studiază problema violenței la vârsta preadolescentă este situația socială de dezvoltare – L. Vîgotski [11]. Datele acumulate în acest aspect Stroufl, Fluson, Racu Ig. ș.a. confirmă faptul că copiii educați în SSD mai puțin favorabile (instituții colective de educație de tip închis, deprivare maternă, familii temporar dezintegrate cu climat psihologic nefavorabil, etc.) sunt mai mult predispuși spre violență în comparație cu semenii lor care au crescut în familii favorabile (normale) [7].

Sunt evidențiate următoarele tipuri de familie care determină apariția violenței la copii: Familiile conflictogene; familii predispuse genetic spre violență; familii autoritare; familiile incomplete; familii în care mama manifestă o atitudine negativă față de viață.

Cercetarea experimentală a problemei violenței am realizat-o la elevi de vârstă preadolescentă. Am încercat să studiem fenomenul violenței în dependență de variabilele: locul de trai ( sat/oraș), vârsta ( 10/12ani, 13 ani, 14/15 ani) și gen ) fete/bieți.

Prezentarea eșantionului:

- Numărul total de preadolescenți – 240.
- *Variabila locul de trai:* 118 – mediul urban și 122 – mediul rural.
- *Variabila vârstă:* 118 din mediul urban au fost împărțiți: 40 copii de 10/12 ani; 40 de 13 ani și 38 de 14/15ani. 122 din mediul rural au fost împărțiți: 40 copii de 10/12 ani; 40 de 13 ani și 42 de 14/15 ani.
- *Variabila gen:* 118 din mediul urban au fost împărțiți: 40 copii de 10/12 ani, dintre ei 20 fete și 20 băieți; 40 de 13 ani, dintre ei 20 fete și 20 băieți și 38 de 14/15ani, dintre ei 19 fete și 19 băieți. 122 din mediul rural au fost împărțiți: 40 copii de 10/12 ani, dintre ei 20 fete și 20 băieți; 40 de 13 ani, dintre ei 20 fete și 20 băieți și 42 de 14/15 ani, dintre ei 21 fete și 21 băieți.

În continuare prezentăm unele rezultate obținute în studiu.

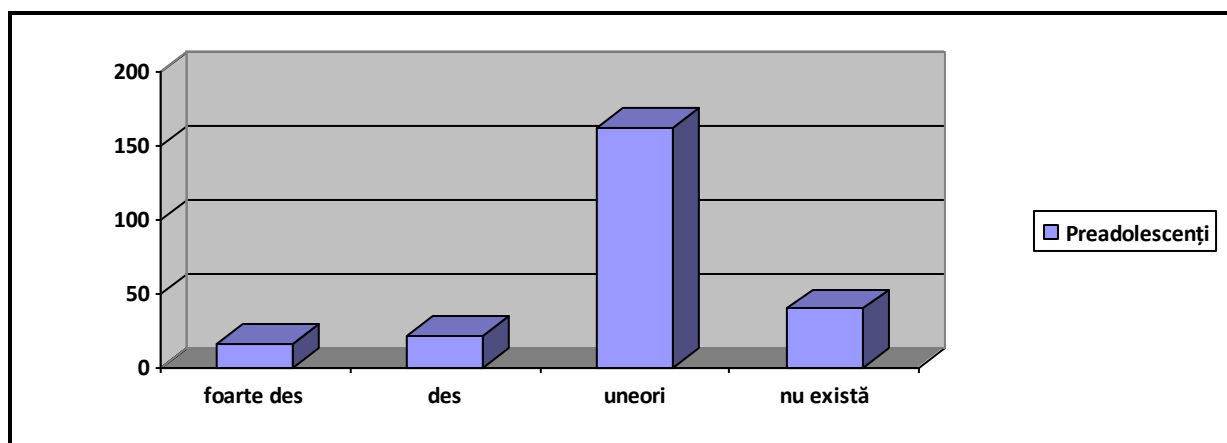


Fig.1. Manifestarea violenței în viziunea preadolescenților

Datele prezentate în fig.1 indică că numai 40 de preadolescenți (16,67%) neaga faptul prezenței în școală a fenomenului violenței și 200 de preadolescenți au optat pentru celelalte variante de răspuns: 16 preadolescenți ( 6,67%) consideră că violența este foarte des prezentă în școlile în care ei își fac studiile, 22 de preadolescenți ( 9,17%) indică că des este prezent acest fenomen și 162 ( 67,5% ) de copii consideră că violența este prezentă în școală uneori. Analiza rezultatelor prezentate ne permite să concluzionăm că fenomenul violenței la general este prezent în școala contemporană. Să vedem cum sau distribuit aceste rezultate în dependență de variabila etichetă – locul de trai al preadolescenților.

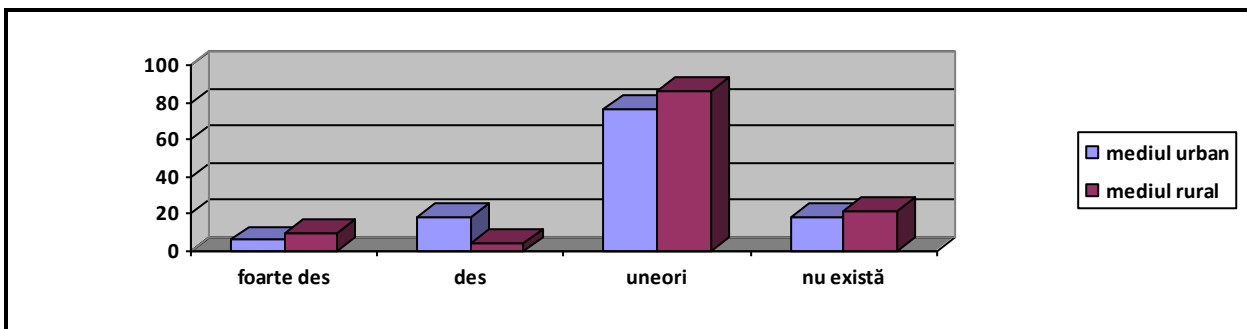


Fig.2. Manifestarea violenței în școală în dependență de variabila: locul de trai.

Datele cantitative obținute ( fig. nr.2) ne indică că 16 preadolescenți ( 6,67%) - 6 mediu urban și 10 mediu rural consideră că violența este prezentă frecvent în școală; 22 de preadolescenți ( 9,17%)- 18 mediu urban și 4 mediu rural ( diferențe statistic semnificative după U Mann-Whetney,  $p \geq 0,01$ ) au optat pentru varianta că violența este des întâlnită în școală. Deci, 38 de elevi ( 15,84%) - 24 din mediu urban și 14 din mediu rural ( diferențe statistic semnificative după U Mann-Whetney,  $p \geq 0,05$ ) optează pentru prezența frecventă în școală a violenței. Numai 40 ( 16,67%) – 18 mediu urban și 22 mediu rural de preadolescenți au insistat asupra faptului că violență în școală nu există. Prezența acestui fenomen cu opțiunea ”uneori” este indicată de 162 de preadolescenți ( 67,5%) – 76 mediu urban și 86 mediu rural. Datele prezentate ne permit să vorbim despre prezența unor diferențe statistic semnificative între preadolescenții din mediu urban și rural numai la o singură variantă de răspuns: și anume la opțiunea ” des” cu predominarea celor din mediu urban.

Să analizăm rezultatele obținute în dependență de variabila gen.

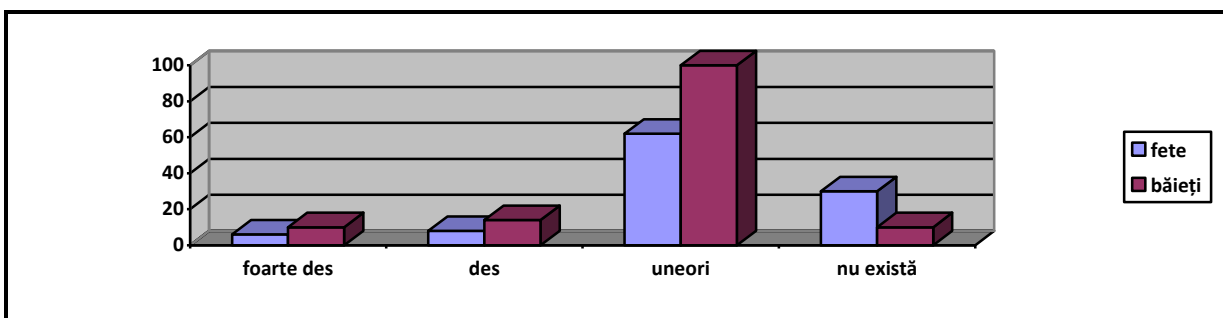


Fig.3. Repartizarea răspunsurilor după variabila gen.

Datele prezentate în fig.3 ne permit să constatăm că pentru răspunsul ”foarte des” au optat 6 fete și 10 băieți din numărul total de preadolescenți; răspunsul ” des” a fost ales de 8 fete și 14 băieți ( diferențe statistic semnificative după U Mann-Whetney,  $p \geq 0,05$ . Cele mai mari diferențe au fost constatate la răspunsul ” uneori”: fete 62 și băieți – 100 cazuri ( diferențe statistic semnificative la  $p \geq 0,01$ ) și răspunsul ”nu există”: fete 30 și băieți 10 cazuri ( diferențe

statistic semnificative la  $p \geq 0,01$ ). Datele prezentate ne permit să concluzionăm că băieții mai frecvent vorbesc despre prezența fenomenului violenței în școală în comparație cu fetele.

În continuare vom prezenta rezultatele experimentale în dependență de variabila vârsta subiecților.

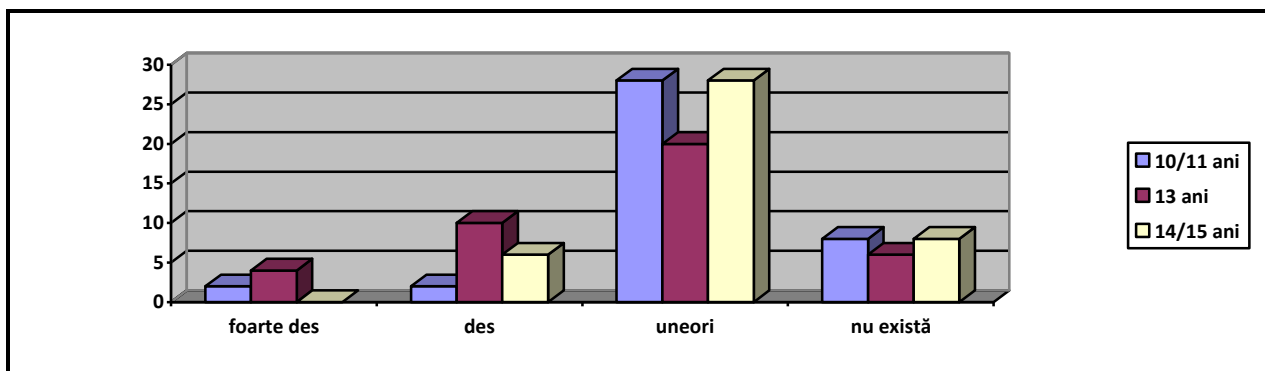


Fig.4. Rezultatele preadolescenților din mediul urban în dependență de vârstă

Numai 6 preadolescenți ( 2 de 10/12 ani și 4 de 13 ani) din mediul urban au indicat la prezența foarte frecventă a violenței în școală; 18 preadolescenți ( 2 de 10/12 ani, 10 de 13 ani și 6 de 14/15 ani) au indicat la prezența frecventă a violenței. Cei mai mulți preadolescenți – 76 - din mediul urban au optat pentru răspunsul ”uneori” ( 28 de 10/12 ani, 20 de 13 ani și 28 de 14/15 ani).

Analizând aceste rezultate putem menționa faptul că preadolescenții de 13 ani din mediul urban sunt cei care cel mai des indică la prezența foarte frecventă și frecventă a violenței în școală – 14 copii. 6 preadolescenți de 14/15 ani și 4 de 10/12 ani au optat pentru aceste variante de răspuns. Deferențe statistic semnificative au fost constatate între preadolescenții de 13 ani și cei de 10/12 ani și cei de 13 ani și 14/15 ani ( Testul U Mann – Whetney,  $p \geq 0,01$ ).

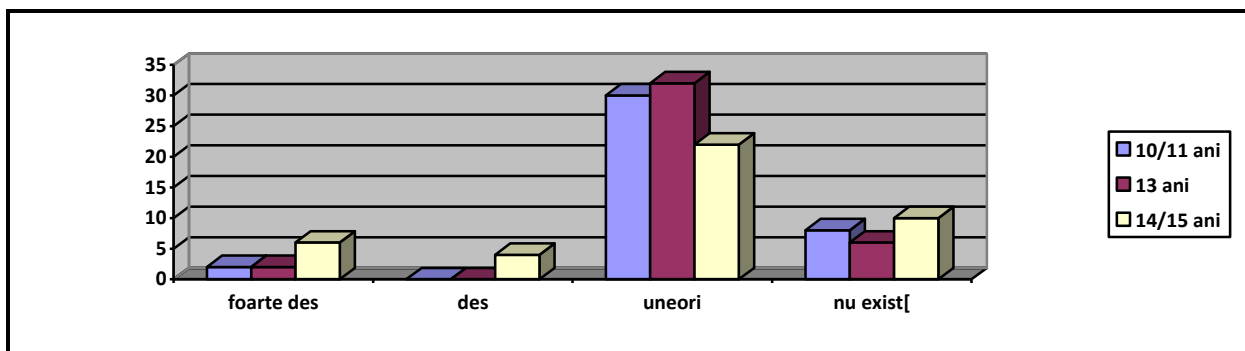


Fig. 5. Rezultatele preadolescenților din mediul rural în dependență de vârstă

Numai 8 preadolescenți ( 2 de 10/12 ani, 2 de 13 ani și 6 de 14/15 ani) din mediul rural au indicat la prezența foarte frecventă a violenței în școală; 4 preadolescenți de 14/15 ani au indicat la prezența frecventă a violenței. Cei mai mulți preadolescenți – 84 - din mediul rural au optat pentru răspunsul ”uneori” ( 30 de 10/12 ani, 32 de 13 ani și 22 de 14/15 ani).

Analizând aceste rezultate putem menționa faptul că preadolescenții de 14/15 ani din mediul rural sunt cei care cel mai des indică la prezența foarte frecventă și frecventă a violenței în școală – 10 copii. Diferențe statistic semnificative au fost constatate între preadolescenții de 14/15 ani și cei de 10/12 ani și cei de 14/15 ani și de 13 ani ( Testul U Mann – Whetney,  $p \geq 0,01$ ).

În următoarele figuri vom prezenta rezultatele preadolescenților cu privire la tipul violenței manifestat mai frecvent ( fizică sau verbală).

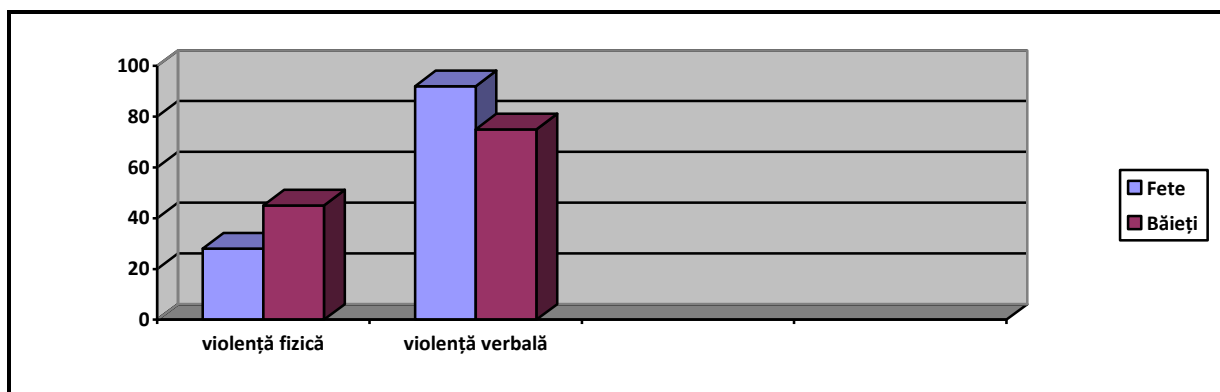


Fig.6. Rezultatele privind violența fizică și verbală în dependență de variabila gen.

Rezultatele prezentate în fig.6 denotă faptul că atât fetele cât și băieții studiați au optat pentru un număr mai mic de violență fizică în comparație cu violența verbală ( diferențe statistic semnificative,  $p \geq 0.01$ ). În același timp băieții consideră mai frecvente în comparație cu fetele cazurile de violență fizică: 45 și respectiv 28 ( diferențe statistic semnificative,  $p \geq 0,01$  ).

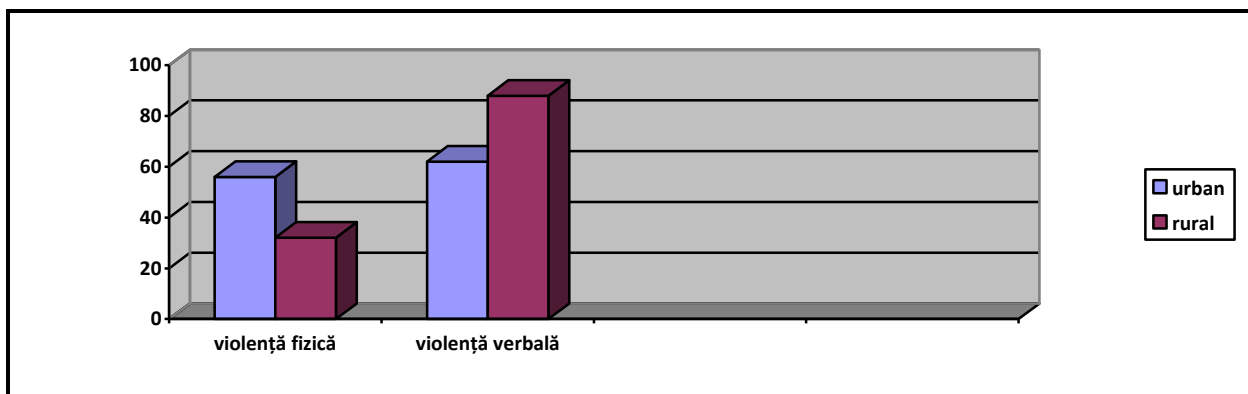


Fig.7. Rezultatele privind violența fizică și verbală în dependență de variabila loc de trai.

Rezultatele prezentate în figura 7 ne permit să vorbim că preadolescenții din mediul urban ( 56 copii) evidențiază mai frecvent prezența violenței fizice în școală în comparație cu semenii lor din mediul rural ( 32 preadolescenți).

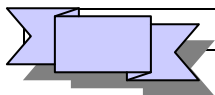
În concluzie vom menționa faptul că în acest articol am prezentat o parte din rezultate pe care le-am obținut in cadrul unui experiment de constatare în care au participat 240 de

preadolescenți. Au fost stabilite diferențe statistic semnificative în manifestarea violenței, tipul violenței în dependență de gen și locul de trai.

### **Bibliografie:**

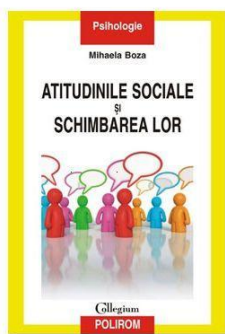
1. Albu E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. București: Aramis Print SRL. 2002. 128 p.
2. Banciu D., Rădulescu S., Voicu M.. Introducere în sociologia devianței, București: Științifică și Enciclopedică. 1985
3. Blaya C., Debarbieux E. La 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. 2000.
4. Debarbieux E. La violence en milieu scolaire, vol I, ESF, Paris: Debesse M. 1996.
5. Preda V. Delincvența juvenilă. O abordare multidisciplinară, Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca. 1981.
6. Rădulescu S. Banciu D., Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță, București: Medicală. 1990.
7. Racu, Ig., Racu, Iu.. Psihologia dezvoltării, Chișinău. 2007. 257 p.
8. Racu Ig. Psihodiagnoza și statistica psihologică. Chișinău, 2007. 150 p.
9. Sălăvăstru D. Violența în mediul școlar, în Ferreol,G., Neculau, A.(coord.), Violența în mediul școlar. Iași: Polirom. 2003.
10. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București. 1997
11. Выготский Л. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4 Детская психология // Под. ред. Д. Элькониной, Москва: «Педагогика». 1984.
12. Гребенкин Е. Профилактика агрессии и насилия в школе. Ростов-на-Дону, «Феникс», 2006
13. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. СПб.: Речь, 2003.

Ptrimit 06.03.2012.



## ATITUDINILE SOCIALE ȘI SCHIMBAREA LOR

Ion NEGURĂ, conf. univ., dr., UPS "Ion Creangă"



Cercetătoarea Mihaela Boza de la Universitatea "Al.I.Cuza" și-a sintetizat studiile științifice axate pe problema determinantelor psihologice ale rezolvării conflictelor și a modului în care se desfășoară și funcționează acest proces psihosocial în volumul intitulat *Atitudinile sociale și schimbarea lor*<sup>1</sup>, apărut la prestigioasa editură Polirom.

Problema conflictului, mărturisirea dna Boza, o preocupă chiar de la începutul carierei sale științifice. Studiul de debut a fost unul privind diferențele de gen și impactul lor asupra alegerii de către părțile conflictante a strategiilor de rezolvare a conflictului. Rezultatul obținut l-a constituit ideea că diferențele de gen imprimă procesului de rezolvare a conflictelor o anumită stilistică. S-a stabilit că subiecții masculini manifestă disponibilitate pentru angajare imediată în conflict și optează pentru strategii și tehnici preponderent dure în dezvoltarea lui, în timp ce subiecții feminini sunt dispuși să reziste (un timp util) provocării la conflict, iar odată atrași în conflict preferă să-l rezolve prin metode nonviolente și mai blânde.

Acesta a fost primul pas și primul răspuns elaborat în bază de cercetare proprie după care a urmat descoperirea de noi probleme privind conflictul cum ar fi: Ce alți factori, în afară de factorul gen, mai influențează conflictul și în ce constă această influență? Apoi: Ce factori de personalitate determină alegerea strategiilor de aplanare a conflictelor? Ce ne face să fim eficienți / ineficienți în rezolvarea conflictelor? Cu cât mai departe înaintezi într-un domeniu de cunoaștere cu atât mai multe incertitudini și mai multe necunoscute apar.

Problema științifică pentru care a optat Mihaela Boza din tot spectrul de probleme pe care le-a activat studiul dânzei despre influența apartenenței la sex / gen asupra conflictului și pe care a pus-o pe șantier este: *Atitudinea față de conflict, modul în care această atitudine se constituie și funcționează influențează oare alegerea de către subiectul conflictant a strategiei de rezolvare a conflictului în care s-a angajat și dacă da, atunci cum se poate schimba atitudinea și, în consecință, comportamentul în situație de conflict?*

Răspunsurile la aceste întrebări ar permite să înțelegem mai bine felul în care oamenii se comportă în situații de conflict și cum ei elaborează soluții la problemele semnalate de conflict. Autoarea a făcut bine că a ales această problemă ca obiect de cercetare și a făcut și mai bine că a realizat demersul științific prin care a izbândit găsirea soluțiilor corespunzătoare.

<sup>1</sup>

Boza, Mihaela. *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași: Polirom, 2010.



Cartea este structurată în 9 capitole în care sunt expuse rezultatele investigațiilor efectuate în problematica enunțată.

Centrul de interes îl formează trei studii de analiză a conceptelor cheie cu care se operează în lucrare: *atitudine*, *conflict* și *schema*, cel din urmă ca element de legătură dintre primele două.

Primul studiu din seria celor teoretice tratează problema atitudinii și a schimbării de atitudine și reflectă rezultatele analizei conceptului de atitudine și a fenomenului psihosocial pe care-l reprezintă, expune istoria dezvoltării acestui concept în psihologia socială de la lansarea lui în circuitul științific de către psihologii germani până în timpurile noastre și metamorfozele conceptului pe parcursul acestei evoluții. Prima definiție recunoscută ca satisfăcândă rigorile științifice este cea a lui G. Allport care stipulează că „atitudinea este o stare mintală și neuropsihologică de pregătire a răspunsului, organizată prin experiență de către subiect, exercitând o influență directivă sau dinamică asupra răspunsului său față de toate obiectele și toate situațiile la care se raportează”; Stoetzel precizează că atitudinea „desemnează maniera în care o persoană se situează în raport cu obiectele de valoare”. Murphy definește atitudinea într-un mod foarte sugestiv și concis ca modalitate de a se seta „pro” sau „contra” vizavi de o situație sau obiect. Tot aici autoarea expune proprietățile atitudinilor, tehnicile de măsurare a atitudinilor și teoriile privind schimbarea lor.

Merită multă apreciere studiul teoretic despre conflict, al doilea concept cheie din structura lucrării. Ideea de la care pornește cercetătoarea în tentativa de a surprinde și a fixa caracteristicile esențiale ale conflictului ca formă specială de interacțiune umană este ideea lui Tillet potrivit căreia conflictul apare când două sau mai multe persoane / grupuri percep valorile și nevoile ca fiind incompatibile și că acest fenomen are multiple conexiuni cu alte fenomene înrudite ca tensiunea, neînțelegerea, disconfortul și a. cu care el, conflictul, formează o rețea semantică sui generis. Autoarea acordă spațiu suficient în analiza sa tipurilor de conflict pe care le descrie la modul exhaustiv și rolului conflictelor în dezvoltarea relațiilor interumane care poate fi chiar unul pozitiv, nu numai neapărat negativ cum este el judecat de gândirea comună.

Al treilea studiu teoretic are drept obiect de reflecție un concept lansat de Bartlett. E vorba, de conceptul *schema* care, ulterior, prin generozitatea și autoritatea intelectuală a lui Piaget s-a afirmat temeinic în gândirea psihologică științifică modernă și cunoaște dezvoltări din cele mai fructuoase și utile, mai ales, în psihologia cognitivă și în psihologia socială. Autoarea se solidarizează cu Crocker, Fiske și Taylor în definirea schemei ca structură cognitivă stocată în memorie care specifică caracteristicile esențiale ale unui obiect, proces, eveniment și influențează codarea, stocarea, reactualizarea informației despre acest obiect, proces sau eveniment. O schemă poate reprezenta, de exemplu, un anumit tip de persoană, rol social sau eveniment. Ea mai poate să ne ajute să structurăm și să organizăm informația nou achiziționată și s-o contextualizăm. De asemenea schema poate servi

unor funcții interpretative și inferențiale. Autoarea a fost foarte bine inspirată când a ales această paradigmă pentru a explica cum subiectul își reprezintă conflictul, cum îl înțelege și cum ar putea să-l rezolve. Este o paradigmă extrem de productivă care i-a permis să lege în cel mai adecvat mod atitudinea și conflictul ca realități psihologice și psihosociale ce se produc curent în orice domeniu și în orice secvență de viață. Momentul de legătură l-a constituit efectiv *schematicitatea* ca trăsătură de personalitate ce degajă dispozițiile interne ale subiectului vizavi de conflict și programe de rezolvare sau dizolvare a lui.

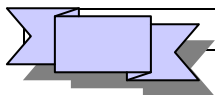
Studiile la care ne-am referit excelează prin analize competente și în același timp deosebit de elegante ale subiectelor ce au făcut ținta reflecției științifice. Materialul invocat este uriaș ca volum și relevant ca semnificație. Merită laudă efortul dnei Boza de a prezenta situația la zi a problemei rezolvării conflictelor în toată psihologia contemporană și de a redacta în limba română un text care reflectă această situație.

Apreciem înalt dimensiunea practică a lucrării ce constă în a oferi psihologilor relaționiști un proiect de intervenție psihosocială care urmărește formarea unei atitudini realiste față de conflict alimentată de percepția lui holistă. Conflictul poate avea urmări negative, chiar nefaste pentru destinul concret al unui om, dar poate avea și urmări pozitive cu efect benefic asupra calității vieții. Totul depinde de modul în care omul percepe și înțelege conflictul și de modul în care el îl dezleagă, în special, de strategia adoptată care poate fi una constructivă sau din contra, distructivă. Deci două obiective de formare se propun. Primul: constituirea unei atitudini favorizante adoptării de programe constructive de rezolvare a lui și al doilea: formarea competențelor de rezolvare pozitivă a conflictului. Proiectul este un produs așteptat și util. Efortul depus de Mihaela Boza este meritoriu și-i datorăm faptul că de azi înainte cultura psihologică va dispune de un instrument eficient de formare a conduitelor dezirabile, constructive, pozitive în situații de conflict.

Mesajul central care se degajă din această lucrare este acela că schimbarea atitudinii față de conflict e posibilă prin utilizarea tehnicilor corespunzătoare și că această schimbare determină adoptarea de strategii privind rezolvarea conflictelor care pot sfârși cu soluții constructive sau distructive după semnificațiile pe care ele le comportă.

În concluzie, afirmăm că monografia dnei Mihaela Boza *Atitudinile sociale și schimbarea lor* reprezintă un eveniment demn de remarcat în evoluția cunoașterii psihosociologice a atitudinii și a conflictului, eveniment caracterizat și prin acea valoare adăugată care e modelul evaluativ-acțional, un model nou și eficient de schimbare în bine a atitudinii față de conflict și, în consecință, a conduitelor reclamate de situația de conflict. Este o lucrare nu numai „bine făcută”, ci și „frumos făcută”: e scrisă cu pasiune, personalizat, redactată într-un limbaj științific adecvat.

Primit 12.03.2012



## Riscurile sociale ale familiilor moderne

*Vîrlan Maria*, dr., conf. univ., *Frunze Olesea*, lector superior

### Summary

Modern family a complicated structure and „curdled” human relationships which specific atmosphere of the vital activity of people, determines of behavior and social networking.

As the socialization factor family occupies a level much higher than the school or other social institutions in shaping personality.

A risk factor that can cause the family to be deprived is „appearance” in her disabled child. The social worker providing social services mainly marked by difficulties families must know social profile of these families in which increases, and educating a disabled child.

Below we present a comparative study aims to reveal substantial differences between family in growing children with disabilities and those who educate and raise healthy children.

### Rezumat

În articolul de față este analizat un studiu comparativ efectuat asupra unui lot de 200 familii, 100 dintre care prezintă risc social prin prezența copilului cu dizabilități și 1000 familii în care cresc și se educă copii în normă. Se constată diferențe la următorii indici: nivelul de adaptabilitate al copiilor, vârsta părinților, caracteristicile socio – demografice, studiile părinților și statutul lor profesional, nivelul bunăstării familiilor.

Autorii concluzionează, că o parte impunătoare de familii care au copii cu dizabilități trăiesc la limita sărăciei, nivelul studiilor este jos și numai fiecare a zecea familie poate fi considerată favorabilă pentru educarea și creșterea copilului. În acest caz se constată că familia singură nu este aptă și nu are suficiente resurse să-și susțină propriul copil îndeosebi familiile unde sunt copii cu deficiențe. Aceasta actualizează necesitatea integrării acestor familii în sistemul beneficiarilor sociali.

**Cuvinte – cheie:** risc social, familia în dificultate, copil cu dizabilitate, nivel al bunăstării, statut profesional al părinților.

La momentul actual în Republica Moldova se constată o creștere sporită vizavi de instituția socială a familiei. Acest lucru se explică prin faptul că se intensifică factorii de risc care afectează și perturbă ritmul normal al vieții familiei. Cercetările științifice realizate de către E.Zamfir, C.Zamfir, M.Preda, I.Mihailescu, B.Voicu, L.Bălănescu etc. sunt relevante pentru sistemul de protecție și asistență socială. În gama cercetărilor acestor autori se găsesc analize profunde a factorilor de risc care au impact nefast asupra familiilor contemporane. Orice politică

socială care vine în susținerea familiilor și a copilului trebuie să pornească și să țină cont de dificultățile și nevoile existente în cadrul acesteia.

Articolul 1 al Legii asistenței sociale nr.547-XV din 25.12.2003 tratează riscul drept pericol pentru familia care poate fi afectată de consecințele economice negative ale pierderii potențialului fizic, statutului ocupațional sau social (boala, accident, dizabilități, îmbătrânire, deces).

Familia modernă reprezintă în sine o structură complicată și un sistem „închegat” de relații interumane, care creează o atmosferă specifică a activității vitale a oamenilor, determină normele relaționării și ale comportărilor sociale. Ca factor al socializării familia ocupa un nivel cu mult mai înalt comparativ cu școala sau alte instituții sociale în formarea personalității.

Un factor de risc care poate determina ca familia să devină defavorizată este „apariția” în cadrul ei a copilului cu dizabilități.

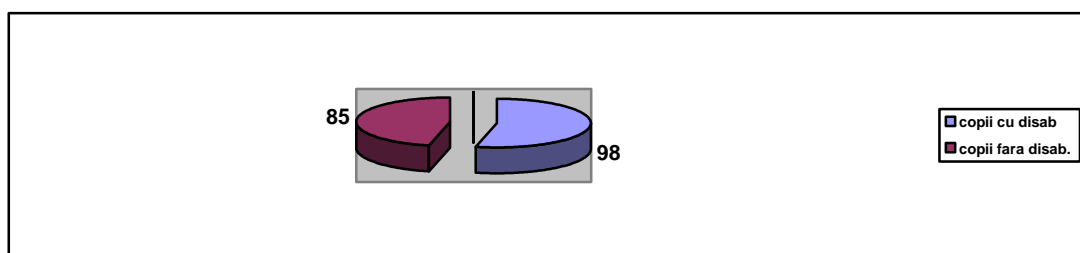
Asistentul social care prestează servicii sociale preponderent familiilor marcate de dificultăți trebuie să cunoască profilul social al acestor familii în care crește, se dezvoltă și se educă un copil cu dizabilități.

În continuare prezentăm un studiu comparativ care are drept scop de a releva diferențele substanțiale existente între familiile în care cresc copiii cu dizabilități și cele care educă și cresc copii sănătoși. Pentru cercetare au fost selectate 200 de familii, loturile fiind divizate identic.

Analiza comparativă a decurs pe următoarele niveluri: sănătate somatică, adaptarea socială, statutul social, statutul familial.

În rezultatul cercetării s-a constatat că copiii cu dizabilități suferă mai frecvent de boli somatice (81% vizavi de 69%). Boli cronice se depistează în 33% din cazuri la copiii cu dizabilități și 12% la copiii în normă.

În cele ce urmează vom prezenta situația privind adaptarea copiilor din familiile studiate.



**Fig.1 Adaptarea socială a copilului**

Indicele adaptării sociale nu prezintă diferențe semnificative la aceste grupe. Reacții social-neadecvate se constată la 2% din copii sănătoși și 15% la copiii cu dizabilități. Dintre cei care sunt luați la evidență de către Secția Minori și moravuri din cadrul Comisariatului General

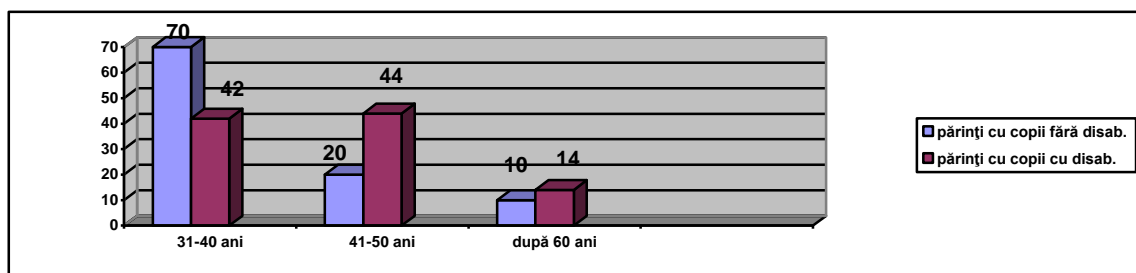
de Poliție – 3% copii ce nu au dizabilități, 12% dintre copii cu dizabilități. Adaptați social normal – 98% copii sănătoși și 85% din cei cu dizabilități.

Famiiliile care educă copii fără dizabilități prezintă nivel ridicat după indicele de statut social. Acești copii nu fac parte din categoria „copii – orfani”, „orfani – social” sau copii care se află cub tutelă. Printre copiii cu dizabilități se regăsesc practic 27% în categoriile indicate mai sus.

Practic fiecare al 7-8-lea copil din ambele grupe au mediu de proveniență familia incompletă. În famiili complete trăiesc 87% dintre copii fără dizabilități și 58% de copii cu dizabilități; printre ultimii numărul copiilor aflați sub tutelă e mai mare cu 7%.

În famiili cu un nivel al bunăstării adecvat trăiesc majoritatea copiilor fără dizabilități (98%) și numai 10% din copii cu dizabilități. 28% dintre copii cu dizabilități trăiesc în famiili cu risc social ridicat și numai 2% dintre copiii fără dizabilități trăiesc în astfel de condiții precare.

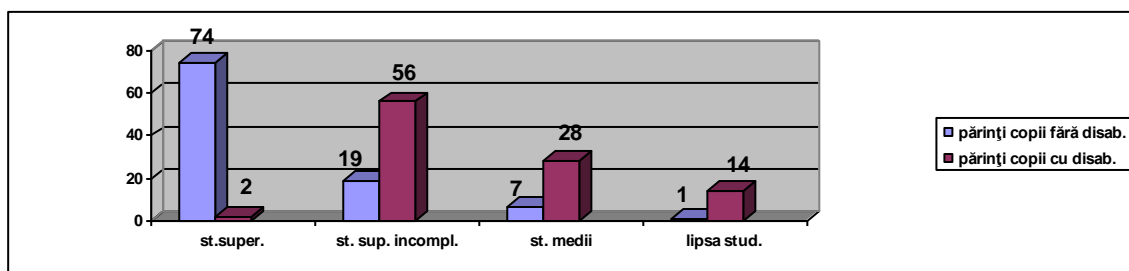
În continuare prezentăm situația referitoare la vârsta părinților care au participat la experiment.



**Fig.2 Vârsta părinților implicați în educarea copilului**

Vârsta dominantă a părinților supuși cercetării se plasează între 31 și 40 ani (70% cu copii cu dizabilități și 42% cu copii în normă). 20 părinți cu copii în normă și 44% părinți cu copii cu dizabilități au vârsta cuprinsă între 41 și 30 ani. Iar 10% dintre părinți cu copii în normă și 14% părinți cu copii cu dizabilități – vârsta de peste 60 ani:

Studiul comparativ al caracteristicilor social-demografice și economice a famiiliilor care educă copii cu CES și copii fără abateri în dezvoltare ne permit să constatăm o discrepanță semnificativă între aceste sisteme familiale. Unul dintre factorii care scoate în evidență diferența existentă este indicele studiilor superioare și statutul profesional al părinților.



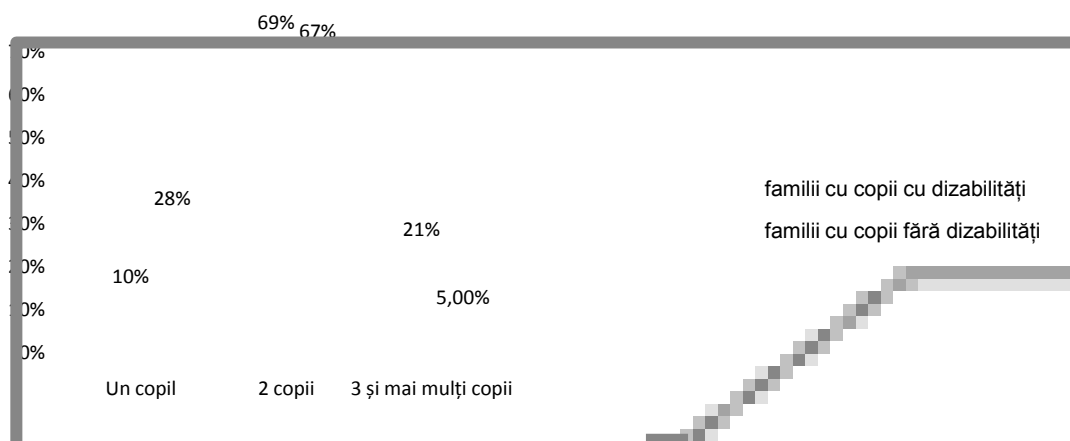
**Fig.3 Studiile părinților**

Situația privind studiile părinților care educă copii cu dizabilități este următoarea: persoane fără studii – 16% cu studii medii – 28% cu studii superioare incomplete – 56% și numai 2% cu studii superioare. Majoritatea părinților care educă copii în normă sunt posesori ai diplomelor de studii superioare - 74%, 9% au finisat colegiul, 3% au finisat doar școala și doar 1% este fără studii.

Potențialul de muncă al familiilor generează bunăstarea ei în baza activității profesionale ale membrilor. Familia se dezvoltă și are un risc mai scăzut de a nimeri în categoria celor defavorizate, dacă are un înalt potențial de muncă în componența căruia întră studiile superioare și nivelul de calificare profesională al membrilor ei. În urma cercetării s-a stabilit că aproape jumătate dintre părinții copiilor cu dizabilități – 56% sunt reprezentanți ai următoarelor 2 grupe profesionale: muncitori (24%) și lucrători ai sectorului agrar (32%). Dintre părinții copiilor fără dizabilități numai 2% sunt muncitori, iar lucrători ai sectorului agrar nu se regăsesc. Majoritatea din ei activează în domeniul economiei – 55%, profesori și medici – 28% și 17% în sfera antreprenoriatului. Statutul înalt profesional determină frecvent un nivel material decent, care este necesar pentru funcționarea normală a familiilor și permite realizarea bunelor practici de socializare a copilului.

Interesant ne-a părut faptul că nu au loc permanent de lucru practic o treime dintre părinții copiilor cu dizabilități și fiecare al 10-lea părinte cu copil în normă. Acest procent înalt depistat printre părinți se explică prin faptul că părinții având studii superioare nu consideră potrivit să ocupe locuri de muncă slab plătite sau care cer calificări medii.

Studierea condițiilor demografice a acestor familii ne-a permis să constatăm situațiile vitale existente în familie și condițiile în care cresc copiii. Am constatat că tipul dominant al acestor familii rămâne a fi „familia nucleară”. Familiile acestea poate fi divizate în 3 categorii:  
 - familii cu un copil; familii cu 2 copii; familii cu 3 și mai mulți copii.



**Fig.4 Componența familiei**

S-a constatat că cea mai „populară” s-a dovedit a fi familia cu 2 copii care practic în procentaj foarte aproape s-a regăsit în ambele grupe (67% și respectiv 69%). Familia care educă un copil se regăsește de 2 ori mai frecvent în grupul de familii care educă copii în normă la cei care copii frecventează învățământul de masă, decât în grupul de familii cu copii cu dizabilități (28% și respectiv 10%). Aproape a patra parte din familiile în care se educă un copil cu dizabilități sunt familii cu mulți copii (21%) și în marea lor parte au condiții materiale precare.

Marea majoritate a familiilor copiilor cu CES sunt familii incomplete, adică aici constatăm mame-solitare, femei divorțate, văduve, familii cu tați vitregi sau adoptivi – 75%. Pe când această situație este caracteristică doar pentru 17% de familii cu copii în normă.

Acest fapt poate determina pe viitor realizarea practicilor neadecvate a procesului de socializare și poate genera diverse deviații social-culturale ale copilului. Studiul social demografic a caracteristicilor a acestor familii ne-a permis să constatăm că familiile complete sunt favorabile și social active. În componența lor nu sunt părinți care se află în locurile de detenție, părinți dependenți de alcool, decăzuți din drepturi părintești. În 13% din familii incomplete care educă copii cu dizabilități se constată diverse deviații sociale. Acestea sunt familiile de alcoolici, narcomani și ai celor care sunt în conflict cu legea. Pentru aceste familii caracteristic este prezența violenței conjugale, a abuzului față de copii.

Cât privește bunăstarea atunci în familiile complete aceasta e caracteristică 83%. În familiile incomplete doar în 25% cazuri se constată o bunăstare materială.

În acest caz încă odată putem afirma că anume familia completă poate servi garant al dezvoltării și socializării armonioase a copilului. În cazul familiilor complete, după părerea T.A.Gurco, important este nu atât indicele veniturilor, cât percepția lui de către membrii familiei. Aceasta poate fi explicată de două cauze: prin faptul că membrii familiilor complete încearcă să-și minimalizeze necesitățile și prin faptul că există și venituri suplimentare. În baza anchetării sociale am putut constata că venitul lunar al familiilor cu copii cu dizabilități în 61% cazuri nu depășește limita - 800 lei și 2100 lei, iar la 29% venitul mediu lunar este aproximativ de 1300 lei. În cazul familiilor complete 69% se caracterizează printr-un venit lunar care se plasează între 2400-6000 lei și la 18% venitul fiind în jur de 4000 lei.

Potențialul economic al familiei este determinat nu numai de veniturile lunare, dar și de prezența spațiului locativ și de condițiile de trai existente. Analiza comparativă a acestor familii ne-a permis să constatăm că 90% din familii care educa copii în normă și 58% din cei cu copii cu dizabilități au condiții satisfăcătoare de trai. De remarcat este faptul că majoritatea familiilor cu copii cu dizabilități au condiții minimale de existență ale vieții (mobilă veche, tehnică uzată, lipsă de reparații etc.)

Din familiile studiate se constată că numai 7% din cele complete au casele lor personale, iar 11% din familiile incomplete trăiesc în cămine sau în chirie.

În urma analizei realizate putem **concluziona** că indicele cu referire la studiile superioare și nivelul profesional generează diferența semnificativă între aceste familii. Acest indice în mare parte contribuie la nivelul material al familiilor și la bunăstarea acestora. S-a constatat că există un risc social real care poate afecta familiile care educă copii cu dizabilități.

O parte impunătoare de familii care au copii cu dizabilități trăiesc la limita sărăciei, nivelul studiilor este jos și numai fiecare a zecea familie poate fi considerată favorabilă pentru educarea și creșterea copilului. În acest caz se constată că familia singură nu este aptă și nu are suficiente resurse să-și susțină propriul copil îndeosebi familiile unde sunt copii cu deficiențe. Aceasta actualizează necesitatea integrării acestor familii în sistemul beneficiarilor sociali.

În prezent se dezvoltă politica socială în corespundere cu următoarele principii:

- susținerea copilului prin intermediul familiei;
- oferirea bunăstării copilului prin oferirea bunăstării familiei.

Aceste principii ar trebuie să fie în vizorul politicii sociale statale în Republica Moldova.

Familia trebuie să devină independentă și să dispună de potențial puternic pentru formarea personalității copilului, iar statul trebuie să contribuie și să mențină acest potențial prin instituțiile, mijloacele și resursele existente ale sistemului de protecție socială actuală.

### **Bibliografie**

1. Chelemen, I. Impactul psiho-social asupra familiei ca urmare a dizabilității copilului, Oradea: Editura Universității din Oradea, 2006.
2. Ionescu, M., Negrean, F. coordonatori Educația în familie. Repere și practice actuale, București: Editura Cartea Universitară, 2006.
3. Mihăilescu I. De la familii la familii – În: Un deceniu de tranziție. Situația copilului și a familiei în România. UNICEF. București, 2000.
4. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. Iași, Polirom, 1997.
5. Zamfir E., Zamfir C. (coordonatori). Pentru o societate centrată pe copil. – București: Alternative, 1997.

Primit 12.03.2012