

## INCURSIUNI ÎN FORMULA COMPOZIȚIONALĂ A REPREZENTĂRII SOCIALE

Mihai Șleahțițchi, dr. în psihologie, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, ULIM

### Preliminarii

Chiar și o lapidară trecere în revistă a studiilor consacrate reprezentării sociale oferă suficiente date pentru a sesiza că aceasta dispune de o configurație structurală specială. Pentru început, S. Moscovici [14, pp. 40-41; 15, pp. 72-73] lasă să se înțeleagă că “reproducerea mintală de către indivizi a obiectelor și fenomenelor din ambient” nu este *doar* cognitivă, ei revenindu-i și o “textură” socială. Remarca moscoviciană este preluată cu câțiva ani mai târziu de către J.-C. Abric [2, pp. 78-82] care emite un microconcept vizând *compoziționalitatea bivalentă* a spațiilor reprezentationale. Spațiile în cauză, demonstrează el, redau *sisteme socio-cognitive*, ceea ce înseamnă că în realitate putem neconștient găsi aici atât o componentă de factură gnoseologică (chemată să asigure dobândirea, prelucrarea, conservarea sau/și exploatarea a tot felul de informații venite din ambient), cât și o componentă de factură socială (menită să asigure activarea proceselor cognitive prin implicarea condițiilor de anturaj în care se elaborează, modifică sau/și se transmite o reprezentare). Ceva mai aproape de zilele noastre, la cele expuse de către S. Moscovici și J.-C. Abric se mai adaugă un aspect. Acum, după cum estimează A. Neculau și M. Curelaru [16, p. 293], opticile interpretative ale specialiștilor “(...) conduc la ideea *structurării tripartite* a reprezentărilor sociale, la conturarea unui model care ar cuprinde următoarele componente: *componenta cognitivă*, *componenta afectivă* și *componenta comportamentală*”.

### Componenta cognitivă

Elucidând motivul pentru care “(...) reprezentările sociale sunt atât de importante în viața curentă”, D. Jodelet [11, p. 85] se vede obligat să constate că acestea răspund nevoii “(...) *de a ști* (subl. – M.Ș.) la ce să ne așteptăm din partea lumii care ne înconjoară”. Datorită reprezentărilor sociale, susține autorul binecunoscutelor *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie* (1984) și *Folie et représentations sociales* (1989), noi căpătăm posibilitatea *de a ne potrivi* cu ambientul, *de a ști* cum să ne comportăm în limitele lui și cum – atunci când este cazul – să-l stăpânim, fizic ori intelectual. Anume așa și nu altfel, noi suntem ghidați în modul *de a numi* și *de a defini*, totodată, diferitele aspecte ale realității cotidiene, în modul *de a le interpreta*, *de a decide* asupra lor.

Semnaland – de nenumărate ori – că în bogăția fenomenală a reprezentărilor sociale se pot repera elemente dintre cele mai diverse (credințe, norme, valori, atitudini, opinii, imagini,

segmente informative, constructe ideologice etc.), specialiștii țin neapărat să atragă atenția asupra faptului că toate aceste elemente sunt *întotdeauna organizate sub egida unei cunoașteri care spune ceva despre starea realității*. În accepția lor, genul vizat de oblăduire poartă în sine o semnificație majoră, lui revenindu-i, în fond, statutul de *cea mai importantă caracteristică a reprezentării sociale*. “Cea dintâi caracteristică a reprezentărilor sociale, găsim, bunăoară, la D. Jodelet [11, p. 89], rezultă din capacitatea lor de a aborda lumea dintr-o perspectivă cognitivă. Prin tot ce reușesc să facă, ele se dovedesc a fi o *formă de cunoaștere, elaborată și împărtășită social, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu colectiv*”. În calitatea sa de “viziuni funcționale asupra lumii”, ne-o spune și J.-C. Abric [1, p. 64], sistemul reprezentational trebuie privit *mai întâi de toate* ca “produsul și procesul unei activități mentale prin care un individ sau un grup reconstituie realul cu care este confruntat și-i atribuie o semnificație specifică”.

În tentativa de a explica substanța cognitivă a reprezentărilor sociale, mai mulți autori – printre care și S. Moscovici [13, pp. 27-29] – găsesc de cuviință să insiste asupra ideii potrivit căreia ele ocupă “(...) o *poziție curioasă* (subl. – M.Ș.), undeva între *concepte* (subl. – M.Ș.), care au drept scop rezumarea înțelesului pe care îl extrag din lume, introducând ordinea, și *percepere* (subl. – M.Ș.), care reproduce lumea într-o formă inteligibilă”. Disponând de o amplasare distinctă, construcțiile mentale menționate se aleg – până în cele din urmă – cu două fațete aflate în interdependență (“precum cele două fețe ale foi de hârtie”): *fațeta iconică* și *fațeta simbolică*. Acționând simultan și de o manieră energică, cele două fațete fac posibilă profilarea congruenței *reprezentarea = imagine/înțeles*, care congruență vine să coroboreze – pe un ton hotărât și univoc – că orice *reprezentare repartizează fiecare imagine unei idei și fiecare idee unei imagini*.

În societatea noastră, exemplifică S. Moscovici [13, p. 28], nevroticul este asociat cu psihanaliza, cu S. Freud, fiind alăturat “complexului lui Oedip” și, în același timp, vedem în nevrotic un individ egocentric și patologic, ale cărui conflicte parentale nu au fost încă rezolvate. Deci, pe de o parte, cuvântul evocă o știință, chiar numele unui erou clasic, un concept, iar pe de altă parte evocă un tip definit, caracterizat de anumite trăsături și de o biografie gata imaginată.

Universul cerebral pus în mișcare de către reprezentări creează neîntrerupt substraturi de imagini și de înțelesuri. Interacționând, aceste substraturi conduc la reliefaarea “ansamblurilor organizate de cogniții relative la obiectele din jur”, după cum și la cristalizarea unor “sisteme de concepte apte să explice realitatea”. Drept consecință, colectivitățile intră în posesia a tot felul de pârgii gnoseologice, prin care obțin posibilitatea de a funcționa în regim de normalitate deplină și, respectiv, de a se simți confortant.

Deoarece reprezentărilor sociale le revine misiunea de a înfățișa “un mod specific de înțelegere și de comunicare” sau – în alți termeni – “un sistem de interpretare ce patronează relația noastră cu lumea”, este firesc să stabilim în continuare dacă aceste caracteristici cu o pronunțată tentă cognitivă pot sau nu pot fi asemuite cu ceea ce poartă numele de cunoaștere științifică. Ca și majoritatea absolută a specialiștilor axați pe problematica actului reprezentational, suntem predispuși să credem că ele desemnează mai degrabă o “cunoaștere de sens comun”, o “cunoaștere naivă”, decât una de conformație savantă. Considerăm – alături de D. Jodelet [11, p. 89] – că în cazul de față nu avem decât să ne ciocnim de o “stăpânire dezinvoltă” a lucrurilor, care – fiind la fel de legitimă ca și cea cu caracter logic/strict – deține un rol enorm de mare în contextul vieții cotidiene, “angajând apartenența socială a indivizilor, cu implicațiile lor afective și normative, cu interiorizarea experiențelor, a practicilor, a modelelor de conduită și de gândire, inculcate social sau transmise prin comunicarea legată de acestea”. Ținând, preponderent, de domeniul cunoașterii “practice”, reprezentarea socială le poate oferi subiecților două lucruri extrem de importante: (a) *să dobândească și să integreze diverse cunoștințe într-un cadru asimilabil și inteligibil pentru ei și (b) să faciliteze comunicarea colectivă prin definirea unor cadre de referință comune.*

Deși s-ar putea crea impresia că dimensiunea cognitivă a reprezentării sociale, în virtutea faptului că redă un “schelet” fără de care e imposibilă decodarea impulsurilor venite din ambient [16, p. 294], nu este altceva decât reprezentarea socială însăși, va trebui să atenționăm că, de fapt, lucrurile nu iau și nici nu pot lua o asemenea întorsătură. Ideea potrivit căreia *reprezentările sociale sunt reprezentări cognitive*, spune S. Moscovici [15, p. 73], este greșită. Dezvoltând acest unghi de vedere, J.-C. Abric [3, p. 109] ține să menționeze că *orice reprezentare nu este exclusiv cognitivă, ea mai fiind și socială*. După el, analiza fiecăreia dintre ele trebuie să acopere mereu o *abordare dublă*, de natură *socio-cognitivă*:

„ a) *componenta cognitivă* mai întâi: reprezentarea este supusă regulilor care guvernează procesele cognitive;

b) *componenta socială* apoi: punerea în funcțiune a acestor procese cognitive este direct determinată de condițiile sociale în care se elaborează sau se transmite o reprezentare. Și această dimensiune socială generează reguli ce pot fi foarte diferite de logica cognitivă.”

Înscriindu-se atât în logica cognitivă, cât și în cea socială, universurile reprezentationale, așadar, nu au decât să reprezinte niște *construcții socio-cognitive*, guvernate de reguli specifice. Niște construcții prin care, așa cum concretizează J.-C. Abric [3, p. 109], relația noastră cu lumea din jur capătă posibilitatea de a integra în același timp o parte de rațional și o alta de irațional, o parte de contradicții reale și o alta de contradicții aparente.

## Componenta afectivă

Atunci când stabilește că reprezentările sociale sunt organizate în jurul unui *nod central* (alias, *nod structurat* sau *nod static*), J.-C. Abric [3, p. 115] indică la faptul că acesta din urmă, fiind determinat de *natura* obiectului perceput, dar și de *relația* pe care subiectul/grupul o întreține cu obiectul dat, dispune mereu de o *componentă normativă*. În optica cercetătorului invocat, componenta în cauză intervine în toate situațiile în care se impun direct dimensiuni de extracție socio-afectivă, socială sau ideologică, ea contribuind la aceea ca în centrul reprezentării să apară cu regularitate norme, stereotipuri și atitudini *puternic marcate din punct de vedere afectiv*.

De unde această stare de lucruri?

Ori de câte ori tinde să identifice “scopul tuturor reprezentărilor sociale”, S. Moscovici [13, p. 34] se arată dispus să acorde prioritate versiunii, potrivit căreia acesta rezidă în “(...) a face ceva nefamiliar familiar”. Vărsând lumină asupra alegerii făcute, ilustrul psihosociolog francez ține să menționeze că dinamica relațiilor umane, în general, și cea a reprezentărilor sociale, în particular, au o atribuție directă la *conceptul de adaptare*, concept în conformitate cu care tot felul de obiecte sau evenimente sunt reținute și înțelese prin prisma paradigmatelor de altădată. Indiferent de vrerea cuiva anume, spune autorul citat, orice circuit reprezentational – fie că are în vedere o teorie științifică, o națiune ori un artefact – exprimă mai întâi de toate un efort constant de a face actual și uzual ceva care este excentric sau care ne conferă senzația de excentricitate.

Afirmând că rostul reprezentărilor sociale trebuie văzut din perspectiva transformării netradiționalului în tradițional, atât S. Moscovici [13, pp. 33-36], cât și mulți alți autori (D. Jodelet [11, pp. 100-103] sau J.-C. Abric [3, pp. 115-117], spre exemplu) nu întârzie să atenționeze că acest gen de prefacere este departe de a fi unul confortant, el atrăgând după sine varii *îngrijorări* și *perplexități*, *spaima* și *frustrări*. Deloc întâmplătoare, situația în cauză este condiționată de un “nu tocmai în regulă”, care intervine cum numai dau semne de viață alteritatea, bizarul sau/și straniul. Spre marea insatisfacție a tuturor, acest “nu tocmai în regulă” tracasează și amenință, “(...) ca atunci când un robot care se comportă exact ca o creatură vie, deși îi lipsește însăși viața, devine dintr-o dată un monstru Frankenstein, ceva deopotrivă fascinant și terifiant”. Acum, zice S. Moscovici [13, p. 35], spaima de a-și pierde reperatele obișnuite, de a pierde contactul cu ceea ce oferă un sens al continuității, al înțelegerii mutuale devine de nesuportat. Și în vreme ce alteritatea ne este impusă sub forma a ceva “nu tocmai” așa cum ar trebui, o respingem instinctiv, întrucât amenință ordinea stabilită.

Cum reprezentărilor sociale le este dat să transforme nefamiliarul în familiar, este absolut evident că tot lor le este dat să anihileze – sau, cel puțin, să diminueze – și puterea “litigiilor” apărute între cele două entități. Redând un sistem socio-cognitiv ce permite atât orientarea, cât și supraviețuirea indivizilor în societate, reprezentările sociale, așa cum remarcă – de o manieră plastică – A. Neculau și M. Curelaru [16, p. 294], sunt “(...) resorturi emoționale cu rol de supape ce duc la eliberarea sentimentelor de disconfort suscitade de situațiile colective creatoare de anxietate sau intolerabile”. Indubitabil, toate procesele reprezentationale – de durată lungă sau mai puțin lungă, cu grade de complexitate avansate sau mai puțin avansate – dispun de o *fațetă afectivă* aptă să ofere suficiente *compensații imaginare* pentru tensiunile intrinseci suportate din cauza eșecurilor sau din cea a lipsei de integrare socială. Grație acestei fațete, este convins S. Moscovici [13, p. 36], actul reprezentării capătă valențele unui mijloc de transfer a ceea ce ne tulbură, ne amenință existența, din exterior în interior, din depărtare în apropiere. Ale unui mijloc axat pe “(...) separarea de concepte și percepții legate normal și prin așezarea lor într-un context în care neobișnuitul devine obișnuit, unde necunoscutul poate fi inclus într-o categorie cunoscută”.

Astfel, exemplifică autorul faimoasei *La psychanalyse, son image et son publique* [13, pp. 36-37], în vreme ce încercăm să definim și să facem mai accesibile relațiile psihanalistului cu pacientul său ca “tratament medical fără medicament”, care pare paradoxal culturii noastre, unii ar compara acest lucru cu o “confesiune”. Conceptul este, la momentul dat, detașat de contextul analitic și transpus unuia al preoților și al penitenților, al părinților-confesori și al păcătoșilor pocăiți. Metoda asocierii libere este apropiată regulilor confesiunii. În acest fel, ceea ce a părut la început a fi ofensiv și paradoxal devine un proces ordinar și normal. Psihanaliza nu e mai mult decât o formă de confesiune. Iar mai târziu, când psihanaliza a fost acceptată, devenind o reprezentare socială în toată puterea cuvântului, confesiunea este privită, mai mult sau mai puțin, drept o formă de psihanaliză. Odată ce metoda asocierii libere a fost separată de contextul său teoretic, primind conotații religioase, ea încetează de a mai fi surprinzătoare și perturbatoare, asumându-și, în loc de aceasta, un caracter cât se poate de comun. Faptul în cauză nu este o simplă problemă de analogie, ci o *fuziune actuală semnificativă social, o deplasare a valorilor și a sentimentelor*.

Venind în întâmpinarea dorinței nestrămutate a individului sau grupului de a evita cu orice preț starea de dezechilibru, fațeta afectivă a reprezentării sociale contribuie în mod hotărâtor la edificarea *spațiului consensual*, unde, potrivit unei observații a aceluiași S. Moscovici [13, p. 34], fiecare se poate simți ca acasă, fiind asigurat împotriva riscurilor, a fricțiunilor și a conflictelor.

### **Componenta comportamentală**

La 1952, când până la lansarea oficială a conceptului de reprezentare socială mai rămâneau aproximativ zece ani, S. Asch [4, pp. 142-143] emite ideea potrivit căreia *toate interacțiunile umane – fie că apar între doi indivizi sau între două grupuri – sunt reprezentate*

*psihologic în fiecare dintre participanți.* Unghiul de vedere al reputatului psihosociolog american, după cum și era firesc să se întâmple, ajunge în atenția lui S. Moscovici [13, pp. 23-24], care, peste o anumită vreme, îi apreciază valoarea, adăugându-i, totodată, și o nouă dimensiune: *reprezentările sociale nu numai că reflectă interacțiunile umane, ci și le influențează la modul cel mai direct.*

Această complinire, bineînțeles, nu este deloc întâmplătoare. Către momentul enunțării ei, S. Moscovici, recurgând la o analiză exigentă atât a propriilor rezultate investigaționale, cât și a rezultatelor investigaționale înregistrate de mulți alți psihosociologi ai timpului (cum ar fi, spre exemplu, P. Apfelbaum, W. Doise, M. Gilly sau J.-C. Abric), reușește să intre în posesia unor informații care indicau cu certitudine asupra faptului că reprezentările sociale, prin felul lor de a fi, determină semnificația situației pentru subiecți, inducând astfel comportamente, demersuri cognitive și tipuri de relații interindividuale ori intergrupale. Soiul vizat de cogniții sociale, crede S. Moscovici [13, p. 24], nu redă altceva decât o “(...) structură dinamică aptă să opereze asupra ansamblurilor de relații și de comportamente”. Potrivit lui, colectivitățile nu ar putea să funcționeze dacă “(...) reprezentările noastre sociale nu ar fi formate, fiind bazate de rezerva de teorii și ideologii pe care le transformă în realități împărtășite, referindu-se la interacțiunile dintre oameni”. În cele din urmă, trăsătura specifică a genului vizat de reprezentări rezidă în aceea “(...) că ele “încorporează idei” în experiențe și interacțiuni colective care pot fi comparate, mai profitabil, cu opere de artă, decât cu reacții mecanice”.

Raliindu-se convicțiunii moscoviciene, mai mulți autori – printre care, în special, J.-C. Abric [3, pp. 111-112] – tind să accentueze că procesul de orientare a relațiilor și conduitelor de către reprezentări, ca orice alt proces de extracție psihosocială, trebuie să rezulte din “ceva” și că acest “ceva” poate fi redus la cel puțin trei factori esențiali:

a) reprezentarea intervine în mod direct în *definirea finalității situației*, determinând *apriori* tipul de relații pertinente pentru subiecți, dar și, eventual, tipul de demers cognitiv de adaptat în situațiile în care trebuie îndeplinită o anumită sarcină;

b) reprezentarea produce în mod egal un *sistem de anticipări și de așteptări*, generând o acțiune asupra realității: selectare și filtraj de informații, interpretări chemate să facă această realitate conformă cu reprezentarea;

c) reprezentarea este *prescriptivă de comportamente și practici obligatorii*, ea definind ceea ce este permis, tolerabil sau acceptabil într-un context social dat.

Cu luarea în considerare a tuturor acestor momente, Cl. Flament [7, pp. 129-130] introduce în cadrul teoriei reprezentării sociale conceptul de *schemă condițională*. Având misiunea de a explica mișcarea indivizilor în limitele “desișului social”, schema vizată prescrie

comportamente, modele de acțiune, prevede reacții specifice pentru varii situații și contexte. Indicațiile emise prin mijlocirea ei se înscriu în expresii de genul: “în cutare condiție, trebuie/nu trebuie făcut asta...”, “în cutare caz particular, se poate/nu se poate face asta...”, “în cutare împrejurări, este de dorit să se facă / să nu se facă asta...” sau “în cutare circumstanțe specifice nu se poate să nu se facă asta...”

Evident, capacitatea reprezentării de a determina relații și conduite sociale se impune în mod diferențiat, ea variind de la o situație la alta. Situându-se pe acest versant ideatic, J.-C. Abric [2, pp. 86-92], bunăoară, emite două supoziții extrem de interesante:

a) capacitatea reprezentării de a determina relații și conduite sociale se profilează cel mai bine în situațiile în care încărcătura afectivă este mare și în care referința – mai mult sau mai puțin explicită – la memoria colectivă este necesară pentru a justifica chestiuni precum identitatea, existența sau practicile grupului. În asemenea situații, ne lovim de așa-numitele *acțiuni reprezentationale*, acțiuni care sunt, esențialmente, efectele unor cogniții conservate în fondul de credințe ale celor mulți; având un caracter aproape sau chiar axiomatic, ele nu apar, de regulă, în tot felul de contexte discursive, regăsindu-se însă în perimetrul relațiilor sau practicilor (anume la aceasta, de altfel, se referă D. Jodelet [10], când se referă la ideea contagiunii în reprezentarea socială a nebuniei);

b) reprezentarea are un rol determinant asupra relațiilor și conduitelor umane în situațiile în care respectivele categorii de actori dispun de o anumită autonomie față de constrângerile momentului (aparitia myxomatozei pentru vânători [9], apariția SIDA [12] sau modificarea politicii întreprinderii [17] vin să confirme din plin existența unor asemenea “constrângeri”).

În fine, însușirea câmpurilor reprezentationale de a genera raporturi sau maniere sociale este cât se poate de evidentă. Dispunând de o etiologie multivalentă, ea, expresia lui S. Moscovici [13, p. 24], poate interveni oricând și oriunde în definirea finalității situației, în prescrierea reacțiilor, după cum și în reliefația tipurilor de demersuri cognitive adaptate la fel de fel de persoane și momente.

### **Observații finale**

Ar fi, evident, incorect să se creadă că în realitate este posibilă o delimitare strictă a componentelor reprezentării sociale. Faptul că în paginile unui studiu se poate oferi o viziune parțială asupra facultății noastre de a “înțelege și stăpâni ambientul” nu face decât să indice la existența unui interes de extracție pur didactică. Au perfectă dreptate autorii care atestă că orice secționare a câmpului reprezentational, orice proiectare în cadrul acestuia a anumitor fragmente presupune “(...) o operație pe cât de dificilă, pe atât de riscantă”, dificultatea rezultând din “utilizarea criteriului (găsirea și aplicarea lui)”, iar riscul – din “denaturarea realului” [16, pp.

294-295]. Indubitabil, profilul compozițional al reprezentării sociale este unul dinamic și complex, părțile constituente ale lui aflându-se continuu într-un regim de influențare mutuală și modificare alternativă.

### Summary

*Recent studies lead to the idea of a tripartite organization of the social representation, a model that would comprise the following components: the cognitive component, the affective component and the behavioral component. According to specialists in the study of collective processes, all these components hold an extremely important place in the context of outlining the entity of the representational fields: a) the cognitive component offers them the characteristics of an ensemble organized by cognitions relative to all sort of ambiental objects; b) the affective component confers them the status of emotional support which stands for valves that release feelings of discomfort aroused by collective situations which create uncertainty and anxiety; c) the behavioral component offers them the ability to prescribe actions, to orient and define behaviors.*

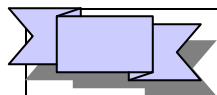
### Referințe bibliografice

1. Abric J.-C. *Coopération, compétition et représentations sociales.*- Fribourg: *Del Val*, 1987.
2. Abric J.-C. *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // Structures et transformations des représentations sociales / C. Guimelli (ed.). – Lausanne: *Delachaux et Niestlé*, 1994. – P. 74-96.
3. Abric J.-C. *Reprezentările sociale: aspecte teoretice* // Psihologia câmpului social. *Reprezentările sociale* / A. Neculau (coord.). – Iași: *Polirom*, 1997. – P. 107-128.
4. Asch S.E. *Social Psychology*. – New York: *Prentice Hall*, 1952.
5. Chombart de Lauwe M.J. *La femme dans la société: son image dans différents milieux*. – Paris: *Payot*, 1963.
6. Doise W. *Levels of analysis in the experimental study of intergroup relations* // Social representations / S. Moscovici & R. Farr (eds.). – Cambridge: *Cambridge University Press*, 1984. – P. 255-268.
7. Flament C. *Structura, dinamica și transformarea reprezentării sociale* // Psihologia câmpului social. *Reprezentările sociale* / A. Neculau (coord.). – Iași: *Polirom*, 1997. – P. 128-145.
8. Gilly M. *Maître – élèves: rôles institutionnels et représentations*. – Paris: *P.U.F.*, 1980.
9. Guimelli C. *Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: la représentation sociale de la chasse et de la nature* // Perspectives cognitives et conduites sociales / J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.M. Monteil (eds.). – Cousset Fribourg: *Del Val*, 1990. – P. 117-138.
10. Jodelet D. *Malades de cerveau, malades de nerfs. Construction et corrélats d'un savoir sur la folie* // La représentation sociale de la maladie mentale (Atti del Convegno Internazionale:



- “Le rappresentazioni sociali della malattia mentale”, Napoli, 7-10 ottobre 1986) / G. Belleli (ed.). – Napoli: *Liguori*, 1987. – P. 181-194.
11. Jodelet D. *Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune* // Psihologia câmpului social. *Reprezentările sociale* / A. Neculau (coord.). – Iași: *Polirom*, 1997. – P. 85-105.
  12. Morin M. *Entre représentations et pratiques: le sida, la prévention et les jeunes* // *Pratiques sociales et représentations* / J.-C. Abric (ed.). – Paris: *P.U.F.*, 1994. – P. 71-92.
  13. Moscovici S. *Fenomenul reprezentărilor sociale* // Psihologia câmpului social. *Reprezentările sociale* / A. Neculau (coord.). – Iași: *Polirom*, 1997. – P. 15-76.
  14. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son public*. – Paris: *P.U.F.*, 1976 (ed. a II-a).
  15. Moscovici S. *L'ère des représentations sociales* // *L'étude des représentations sociales* / W. Doise, A. Palmonari (eds.). – Paris: *Delachaux et Niestlé*, 1986. – P. 34-80.
  16. Neculau A., Curelaru M. *Reprezentări sociale: componente, funcții și forme de manifestare* // *Manual de psihologie socială* / A. Neculau (coord.). – Iași: *Polirom*, 2003. – P. 293-296.
  17. Singery J. *L'impact de l'informatique sur les représentations sociales et les comportements des employés* // *Bulletin de Psychologie*. – N<sup>o</sup>. 37. – 1984. – P. 843-860.

Primită la 15.05.2006.



## Asistența psihologică a minorului delincvent în perioada de adaptare la mediul penitenciar

**Svetlana Rîjicov**, conferențiar universitar, dr. în psihologie, US „A.Russo”.

**Serghei Rîjicov**, l.superior, dr. în pedagogie, US „A.Russo”.

Pentru minorul delincvent, personalitatea căruia este încă în proces de formare, adaptarea la condițiile mediului penitenciar, cu subcultura lui specifică și la statutul de deținut, constituie un moment psihostresant puternic. Una din sarcinile psihologului care activează în penitenciar este de a ajuta minorul în procesul de adaptare și integrare în mediul penitenciar.

În articolul dat se propune un program de asistență psihologică a minorului delincvent, elaborat de autor și aprobat în penitenciarul pentru minori din Lipcani și penitenciarul din m. Bălți.

**Scopul programului:** asigurarea procesului de adaptare psihologică a minorului delincvent la condițiile mediului penitenciar.

### **Obiectivele programului:**

- Conștientizarea efectelor crimei săvârșite pentru sine, familia sa, victimă, comunitate;
- Mobilizarea potențialului intern pentru dezvoltarea și corijarea personalității;
- Cunoașterea trăirilor emoționale prin care poate să treacă minorul și formarea capacității de a le autocontrola.

### **Condițiile realizării programului:**

- se lucrează individual;
- este necesar acordul minorului de a participa la program.

### **Preambul:**

S-a întâmplat că ai săvârșit o faptă asocială, intenționat sau fără ca să te gândești bine la ceea ce ai făcut, posibil întâmplător sau fiind influențat de alte persoane. Acuma, aflându-te închis în penitenciar și având suficient timp, ai posibilitatea să meditezi asupra celor săvârșite, să analizezi acțiunile proprii, să te discuri în ceea ce prezinți tu ca personalitate, să stabilești dacă dorești să schimbi careva calități în caracterul tău și să te gândești la ziua ta de mâine. Autoanaliza te va ajuta să te clarifici în calitățile și particularitățile tale și să formulezi sarcini pentru autoperfecționare, autodezvoltare, în cazul când ai să concluzionezi că dorești să schimbi ceva în Eu-l propriu.

Prin acest material, eu am să încerc să te ajut să te adaptezi mai ușor la condițiile în care te afli la moment și să reușești cât mai multe pe calea de autoschimbare pe care ai ales-o.

## 1. Crima săvârșită de mine

*Încearcă să meditezi asupra crimei săvârșite:*

- **Motivele:**

- De ce? Pentru ce? ai săvârșit crima?
- Ai obținut ceea ce ai dorit?

- **Factorii care au contribuit la săvârșirea crimei:**

- Ce sau cine te-a influențat să săvârșești crima dată?
- Ai avut posibilitatea să eviți influențele și situația provocatoare?
- Au existat alte modalități de acțiune pentru soluționarea problemei apărute în situația dată?

- **Urmările infracțiunii:**

- Materiale:

A/ Ce beneficii (bunuri) materiale ai obținut în urma infracțiunii?

B/ Ai reușit să rezolvi niște probleme, nevoi materiale pe care le-ai avut până la moment?

C/ Pe cât timp ți-ai rezolvat problema materială?

- Pentru tine:

A/ Ai avut bucurie de la infracțiunea săvârșită?

B/ Ai reușit să rezolvi o problemă, o nevoie concretă?

C/ Au meritat oare bucuria și venitul pe care le-ai obținut toate riscurile și suferințele prin care treci tu acum?

D/ La ce viitor te aștepți?

- Pentru alții:

A/ Care au fost pierderile materiale ale păgubitului?

B/ Care au fost suferințele păgubitului în urma pierderilor materiale și morale?

C/ Care sunt trăirile emoționale ale familiei și prietenilor tăi la moment?

Cred că după ce ai să răspunzi la aceste întrebări, ai să poți să concluzionezi referitor la ceea ce ai dorit să obții înainte de săvârșirea infracțiunii și ceea ce ai obținut în rezultat.

*S-a meritat să faci aceste lucruri?*

## 2. Trăirile tale emoționale

Privarea de libertate, în plan psihologic, este privită ca o situație de pierdere: pierderea libertății, statutului social, legăturilor cu familia, prietenii, lipsirea de ocupațiile preferate, distracții, etc. Este un moment de tensiune psihologică înaltă însoțit de trăiri emoționale puternice.

Este important să cunoști, că în această perioadă persona trece prin anumite **trăiri emoționale:**

1. **Șocul** – trăire emoțională puternică, de regulă, de scurtă durată. Privarea de libertate pentru tine și toți cei apropiați este percepută ca un șoc, ceva foarte stresant, zguduitor.
2. **Negarea** – stare de nedumerire, nedorința de a accepta ceea ce s-a întâmplat, nedorința de a crede celor auzite, de a accepta cele întâmplate. Este o stare care poate să apară la tine, la fel și la persoanele tale apropiate.
3. **Furia** – stare de ciudă, agresivitate, de căutare a vinovatului, de regulă, orientată asupra celor apropiați, persoanelor de contact. Totodată, furia poate să se orienteze și asupra Eu-lui tău – ai să te învinuiești pe tine însuși că nu ai fost atent, că ai comis o greșală, că nu ai prevăzut din timp urmările posibile.
4. **Acceptarea** – moment de împăcare cu cele întâmplate, deseori însoțit de stări depresive, care poate să apară atât la tine cât și la oamenii tăi apropiați.

Pentru ca persoana să accepte în plan psihologic momentul privării de libertate, este important ca ea să treacă prin toate aceste trăiri emoționale, procesul finisându-se cu împăcarea subiectului cu statutul său nou.

Nu trebuie să te sperii de aceste emoții. Încearcă doar să le trăiești pe toate, să le stăpânești pe măsura posibilităților, doar și ceilalți cu care tu te afli într-o celulă, au suferințe de același fel.

### **3. Stăpânește-ți emoțiile negative**

Viața minorului în condițiile privării de libertate este însoțită de trăiri emoționale negative, explozii de agresivitate orientate atât în exterior asupra altor persoane, cât și în interior - asupra Eul-ui (autoagresie). Aflându-se în condițiile unui grup de persoane cu trăiri afective de același fel și într-un spațiu închis și limitat, fiind copleșit de dorința de a se răzbuna și de sentimentul de neputință, agresiia deținutului poate fi provocată chiar și de factori nesemnificativi și condiții obișnuite.

#### *Violența între două persoane, de regulă, trece prin câteva faze:*

1. De la început apare relația de comunicare din inițiativa unuia dintre participanți.
2. Pe parcurs crește tensiunea relațiilor, moment în care agresiia devine posibilă.
3. Persoana provocată manifestă agresiie și, în rezultat, tensiunea continuă să crească. Are loc o explozie emoțională manifestată prin agresiie. Agresiia este folosită pentru rezolvarea conflictului.

4. În urma exteriorizării apare un sentiment de satisfacție, relaxare, ușurare.

Fiind implicat, atras în situații conflictuale apărute în celulă, vei deveni obiect al agresiilor, victimă a violenței fizice, verbale sau psihologice (presing, neglijare). Pentru ca să reușești să supravețuiești în astfel de situații, este important să înveți modalități de fugă, de evitare a poziției de victimă.

Cea mai efectivă pare să fie – tendința de izolare și distanțare de situațiile și persoanele agresive (pe măsura posibilităților). Este util să eviți implicarea (atragera) ta în relațiile conflictuale, care este posibil să apară în timpul comunicării în mediul penitenciar. O tactică bună este - să nu te lași provocat de insultele din partea vecinilor din celulă, să păstrezi Eu-l tău și calmitatea.

Este important să poți să-ți autoreglezi emoțiile, să te autocalmezi în situații de tensiune, încordare.

Fiecare dintre noi a nimerit vre-o dată în situații conflictuale, de tensiune în care, de regulă, am procedat în corespundere cu experiența proprie, temperamentul, starea emoțională.

Ce simți în astfel de momente?

- Ciudă
- Nervozitate
- Furie
- Disperare

Cum reacționezi, de regulă, în astfel de situații? (termină fraza):

- De regulă, eu...

Prin urmare, de regulă, reacționezi prin agresiie, observații, dojană, reproșuri.

Te ajută aceste reacții în atingerea scopurilor dorite? Probabil, ele sunt puțin efective.

Ce simți în astfel de situații? – Vină, incapacitate, fobie (frică), incompetență, disperare .

Te ajută ele la rezolvarea situației? Probabil, nu.

Î-ți propunem câteva exerciții care pot să te ajute să te calmezi rapid, să te relaxezi, să eviți senzațiile de discomfort intern:

### **Exercițiul 1. “Liniștește marea”**

Imaginează-ți o situație conflictuală. Urmărește senzațiile, emoțiile care î-ți apar. Deseori în astfel de situații în coșul pieptului apare o stare de discomfort (pulsatii, arsuri în piept, presiune, comprimare).

Închide ochii, orientează-ți privirea în regiunea pieptului și imaginează-ți o mare zbuciumată de emoții. Acuma, imaginar, liniștește, nivelează cu mâinile marea.

Ce simți acum? Încearcă încă odată.

## **Exercițiul 2. “Balonul”**

Situațiile de stres sunt deseori însoțite de încordarea mușchilor care încurcă la depășirea stării de tensiune. Este important să însușești reacția opusă: să relaxezi mușchii în toate cazurile de discomfort și stres. Pentru aceasta, imaginează-ți că ești într-o situație conflictuală, observă cum s-au încordat mușchii tăi. Imaginează-ți că ești un balon bine înflat. Acuma, dezleagă ața și imaginează-ți cum balonul s-a dezânflat (inspiră adânc și apoi în timpul expirației pronunță: “s-s-s”).

Ce simți acum? Repetă încă odată.

## **Exercițiul 3. “Cald ca soarele, ușor precum suflarea vântului**

Fiind cu ochii închiși, imaginează-ți o zi caldă și frumoasă. De asupra capului plutește un noraș suriu pe care sunt plasate toate grijile și nevoile tale. Cerul albastru, vântulețul ușor, razele solare moi te ajută să-ți relaxezi mușchii feței și a corpului.

## **Exercițiul 4. “Zâmbetul”**

Pentru a relaxa mușchii feței, expiră (sufală) aerul și zâmbește razelor solare. Aceasta te va ajuta să devii un pic mai binevoitor. În situații de viață dificile, grele încearcă să-ți amintești aceste senzații și să înlocuiești emoțiile negative cu cele neutre sau pozitive.

În situații dificile apărute în timpul vieții tale în penitenciar încearcă să-ți amintești ceva plăcut din viața ta de până la detenție, lucrurile frumoase pe care le-ai făcut, momentele când ai fost fericit.

Multă lume nu conștientizează faptul că poate să-și influențeze dispoziția proprie stabilind stări de echilibru emoțional prin următoarele gânduri: “În general, totul este normal și trebuie să văd, ce pot face eu cu problema dată și în situația dată?”. Chiar dacă nu ai reușit să găsești soluții la o anumită situație, ca să-ți păstrezi sănătatea psihică, nu trebuie să agravezi relațiile cu cei din jur. Treptat lucrurile se vor lămurii, se vor schimba, deoarece se schimbă reacțiile tale și treptat tu vei deveni stăpîn al situației și nu vei fi manipulat de cei din jur.

## **4. Cum sunt eu?**

În condițiile privării de libertate tu ai suficient timp pentru a medita asupra întrebării: “Cît de bine eu mă cunosc pe mine însumi?”. Încearcă să privești la tine dintr-o parte, cum ești văzut de ceilalți, în ce mod aceasta corespunde cu ceea ce crezi singur despre tine.

Încearcă să creezi schema, caracteristica “**Eu-lui**” intern. Tu te caracterizezi prin voință puternică sau slabă, caracter “ușor” sau “greu”, experiență de viață, dezamăgiri, tristețe, jigniri, bucurii proprii, în final, o soartă a ta.

*Cum sunt eu?* Încearcă să răspunzi cât mai sincer la următoarele întrebări. Poți să le completezi și să le schimbi în procesul de autoeducație:

- Care sunt capacitățile mele?
- La ce visez?
- Care sunt ocupațiile mele preferate?
- Care sunt amintirile mele plăcute și neplăcute?
- Cum este caracterul meu?
- Ce îmi pare cel mai atractiv în viață?
- Ce dispoziție observ cel mai frecvent la mine?
- Care este atitudinea mea față de mine însumi?
- Ce îmi place și ce ași fi dorit să schimb în exteriorul meu?
- Ce ași dori să devin în viitor?
- Prefer și pot să muncesc?
- Deseori mă îndoiesc în ceva?
- Ce am mai mult: încredere sau timiditate?
- Simt uneori rușine, căință (regret)?
- Simt uneori furie, invidie, suspiciune?

Cunoașterea de sine și respectul de sine te vor ajuta să-i înțelegi mai bine și să-i respecti pe cei din jur.

## **5. Eu printre oameni**

Omul, fiind o ființă socială, stabilește diverse relații cu cei din jur. Omul este apreciat după faptele și acțiunile proprii prin care se manifestă esența lui, particularitățile de caracter, temperament, nivelul dezvoltării culturale, preferințele, etc. Relațiile tale cu ceilalți indică la faptul ce fel de om ești tu.

*Verifică – în ce măsură ești pregătit pentru comunicarea cu oamenii.* Răspunde la următoarele întrebări:

- Care este atitudinea mea față de oamenii din jur, ce sentimente am față de ei?
- Iubesc pe cineva în afară de mine?
- Pe cine eu respect?
- Ce apreciez cel mai mult în oameni (la general) și la prieteni?
- Cum mă comport cu oameni diferiți și în situații diferite?
- Care oameni (maturi sau de aceeași vârstă) î-mi sunt interesați?
- Deseori între în conflict cu alții? De ce?
- Care companii mă atrag cel mai mult?

- Sunt oare eu capabil să săvârșesc o faptă hotărâtă în apărarea dreptății, contra grosolăniei și fățarniciei?
- Sunt considerat drept om care procedează corect?
- Prietenilor le este interesant, plăcut cu mine?
- Cine mă înțelege cel mai bine?
- Ce prefer mai mult: să ajut oamenii sau să fiu ajutat de ei?

*Fii critic și curajos în analiza lucrurilor și faptelor pe care le săvârșești!*

## 6. Scrisori

Î-ți propun un exercițiu care te va ajuta să înțelegi mai bine atitudinea ta față de sine însuși și față de cei apropiați, să-ți exprimi gândurile și emoțiile. Pentru aceasta ai să ai nevoie de câteva foi de hârtie și pix.

- Scrie o scrisoare sie.
- Scrie o scrisoare familiei tale.
- Scrie o scrisoare celui mai drag om.
- Scrie o scrisoare dușmanului tău.

## 7. Dependete și codependențe în viața mea

Tu ai crescut și te-ai format fiind influențat de persoanele apropiate cu care ai comunicat pe parcursul vieții și de la care ai preluat diferite modele de comportament, trăsături de caracter. Încearcă să înțelegi importanța comunicării tale cu persoanele de contact și influența lor asupra formării personalității tale.

O să te ajute să înțelegi aceste lucruri următorul **exercițiu**:

*“Trebuie să alcătuești lista supărărilor și plângerilor (pretențiilor)”* (răspunsurile le înșcrii în colonite pe foi separate pentru fiecare întrebare).

1. “Sunt supărat pe mama fiindcă...”
2. “Sunt supărat pe tata fiindcă...”
3. “De ce sunt supărat pe...” (aici se înșcrie numele persoanei sau mai multor persoane importante pentru tine)
4. “Sunt nemulțămît de mine fiindcă...”

Apoi urmează lista amintirilor.

1. “Ce anume părinții mei acuzau (criticau) la mine și la alți oameni când eram copil”

Acuma compară aceste liste. Observă că sunt gânduri care se repetă. Coincidențele evidențiate constituie o structură de calități care nu ar fi trebuit să le ai. Sunt caracteristicile, calitățile de care ai dori să te eliberezi. Totodată, în cazul în care există modelul



comportamentului nedorit, e firesc, că trebuie să existe în conștiința ta și modelul comportamentului dorit (pe care ai dori să-l ai). Care este el?

Este o concluzie care te va ajuta să determini ce anume trebuie să corectezi, să excluzi din caracterul și comportamentul tău. În așa mod, ai făcut o concluzie importantă pentru tine – ai înțeles ce anume nu-ți convine în personalitatea ta și acum a o să-ți fie mai ușor să stabilești ce poți face în situația creată.

Încearcă să alcătuești planul de acțiuni pentru viitorul apropiat:

- Ce ași dori să fac pentru a păstra calitățile de caracter care î-mi par bune și mă ajută să comunic cu oamenii.
- Care calități de caracter a-și dori să le schimb. Ce pot face pentru aceasta.
- Cum pot să mențin relații bune cu familia mea.
- Ce pot face pentru a învăța ceva nou, pentru a mă dezvolta în condițiile penitenciarului.
- De ce ajutor am nevoie pentru a realiza aceste sarcini.

**Î-ți urez succese în acest proces de autoperfecționare!**

În urma privării de libertate tu ai nimerit în condiții noi pentru tine, într-un grup de persoane noi și dificile pentru comunicare, contactezi cu o subcultură nouă - condiții care necesită de la tine capacitate de adaptare la acest anturaj. Ești nevoit să-ți formezi într-un timp scurt o “strategie de supraviețuire” – prim pas motivat logic și psihologic. E o sarcină foarte grea pentru tine.

Î-ți propun câteva sfaturi folositoare pentru a ușura procesul de adaptare:

- Din primul moment încearcă să studiezi mediul în care ai nimerit în toate aspectele lui: regimul de viață, vecinii din celulă, relațiile stabilite până la apariția ta.
- Învață regulile stabilite în această instituție pentru a nu ieși din regimul stabilit. Totodată, nu încerca să introduci reguli noi sau să faci schimbări radicale în regulile deja stabilite anterior.
- Încearcă să te discuri în relațiile deja formate între locuitorii din celulă:
  - cine este liderul, inițiatorul acțiunilor, ocupațiilor, distracțiilor;
  - cine se izolează de comunicare;
  - cine se supune influențelor liderului;
  - cine este provocatorul conflictelor.

Aceste informații o să te ajute să decizi cu cine poți să comunici mai bine, pe cine trebuie să-l eviți în comunicare.

- Totodată, încearcă să-ți păstrezi Eu-l tău, valorile, principiile proprii. Adaptarea înseamnă nu numai supunerea regulilor și valorilor primite în celulă, dar și păstrarea individualității proprii.

- Încearcă să nu stabilești coaliții (legături) cu vecinii din celulă. În cazul când ai să stabilești coaliție cu liderul (de regulă agresorul), el o să te implice în acțiuni agresive, de confruntare cu ceilalți din celulă. În cazul când ai să formezi coaliție cu persoana supusă, ai să fii implicat în acțiuni de apărare în cazul când ea o să fie agresată de către lider.

Fiind în afara coalițiilor, o să-ți fie mai ușor să nu fii implicat, atras în momentele de confruntare, de conflict.

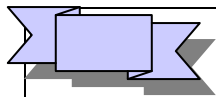
- Practică zilnic exerciții fizice. E o modalitate bună de a cheltui energia, inclusiv și cea negativă, pentru ca ea să nu se acumuleze. Totodată, exercițiile fizice o să te ajute să păstrezi forma fizică, să ai un somn liniștit, să urmărești un regim de viață corect.
- Folosește toate posibilitățile existente pentru a nu degrada intelectual: citește, comunică, practică diferite jocuri dezvoltative (după măsura posibilităților) – “hrană pentru siflet și minte”.

### **Summary**

This article addresses the issue of psychological adaptation of the delinquent minor to the conditions of the penitentiary environment. The author suggests developing a programme of psychologic assistance in detention conditions based on the minor's understanding of crime implications for himself, his relatives and the victim; developing adaptive behaviours needed for adaptation to new conditions; emphasizing the internal potential of self-change.

### **Referințe bibliografice:**

1. Florian G., Psihologie penitenciară. – București, 1996.
2. Rădulescu S., Bunaciu D., Introducere în sociologia delincvenței juvenile. - București, 1990.
3. Rășcanu R., Psihologia comportamentului deviant - București, 1994.



## Dezvoltarea empatiei la preșcolari

**Iulia Racu**, licențiată în psihologie; **Igor Racu**, dr.habilitat în psihologie, profesor universitar

Lucrarea dată este dedicată studiului diagnosticării și formării empatiei la preșcolarii mari contemporani.

**Actualitatea temei.** A crește și a educa o personalitate armonioasă este visul multor părinți. Pentru realizarea acestui scop sunt direcționate acțiunile și eforturile educatorilor și profesorilor.

Primii șapte ani de viață au o importanță covârșitoare asupra viitorului fiecăruia dintre noi, în toate domeniile, dar și mai ales în materie de psihologie. Anume acești ani reprezintă perioada decisivă în dezvoltarea personalității și în dezvoltarea empatiei. Formarea la copii a capacității de a acționa în conformitate cu normele etice (grija față de cei mici, față de bătrâni, acordarea ajutorului, simțul dreptății, bucuria față de succesul altuia) are loc în cadrul dezvoltării empatice.

Vârsta cuprinsă între 5 și 7 ani este senzitivă de dezvoltare a empatiei. Empatia ca fenomen psihic complex își pune amprenta pe parcursul întregii vieți a omului pe comportamentul său, fără de care ar fi dificil de explicat relația persoanei cu cei din jur, comunicarea interpersonală, înțelegerea celorlalți și construirea propriei strategii de acțiune în societate. Empatia apropie oamenii în comunicare determinând existența unei comunicări bazate pe încredere. Copii care sunt empatici sunt capabili să compătimizească, să retrăiască pentru alții și sincer să se bucure de succesul altuia, mai ușor se adaptează la socium, mai liber și mai degajat se comportă cu semenii, sunt mai des acceptați în joacă.

În decursul dezvoltării psihologiei ca știință și mai ales în ultimii ani problema empatiei și dezvoltarea acesteia atrăgea mulți psihologi. Actualitatea cercetării date este determinată de faptul că în prezent încă sunt necesare studii asupra empatiei, pentru că nu există o abordare univocă a empatiei, nu sunt clarificate toate mecanismele de formare și dezvoltare, etc.

**Scopul cercetării** constă în dobândirea cunoștințelor științifice noi privind diagnosticarea și formarea empatiei la preșcolarii mari.

### **Ipoteza cercetării:**

- Componenta structurală a familiei nu este factor determinant al dezvoltării empatiei la preșcolarul mare.

- Factorii ce determină dezvoltarea empatiei la preșcolarii mari ce țin de situația socială de dezvoltare (L.Vîgotski) sunt: dragostea, simpatia, respectul unul față de altul, înțelegerea reciprocă, grija unul față de altul, compasiunea existente în familie;
- Prin situații experimentale special organizate se poate influența pozitiv asupra dinamicii, tempoului și procesului de dezvoltare a empatiei la preșcolarii superiori.

**Baza teoretică** a lucrării o constituie:

- ◆ Cercetările privind empatia (T. Lippps, C. Rogers, E. B. Titchener, A. Mehrabian și N. Epstein, M. Iaroșevski, J. Janis, R. Dymond, M. Hoffman, K. Bullmer, A. Predescu, S. Marcus);
- ◆ Cercetările privind particularitățile vârstei preșcolare (L. Vîgotsky, D. Elconin, L. Bojovici, V. Muhina, P. Golu. E. Verza, U. Șchiopu);
- ◆ Cercetările privind dezvoltarea empatiei la preșcolari (C. Saarni, J. Selye, A. Beck, N. Einserberg, C. Waxler, J. Strayer, J. Dunn, V. Stern, A. Zaporojets, A. Neverovici).
- ◆ Concepția lui L.Vîgotsky despre situația socială de dezvoltare.

Conform dicționarului, empatia provine de la grecescul *empathia*, care înseamnă pasiune și afecțiune, cu o conotație de suferință. Termenul a fost lansat de psihologul german Theodor Lipps (12) la 1885, pentru a denota experiența estetică achiziționată la contemplarea artelor plastice, în mod special a sculpturii. Literalmente, *Einfuhlung* înseamnă „a te simți în” (*ein-*, în + *fuhlung*, sentiment). Pentru Th. Lipps, un obiect estetic reprezenta o ființă vie: proiectarea mea în viața obiectului îmi produce o stare psihică specifică. Subiectul se percepe pe sine și trăirile sale prin conținutul obiectului, proiectând eu-l său în el. Ulterior Th. Lipps introduce acest termen și în psihologie, cu referință la ființa umană. În fine, pentru Th. Lipps, *Einfuhlung*-ul reprezintă un proces de cunoaștere și de autocunoaștere psihologică, de proiecție a propriilor trăiri afective asupra altora. Modalitățile de realizare a cunoașterii psihologice a altora, ca și a propriului eu, se efectuează practic prin intermediul imitației. O persoană observă un gest al alteia, îl imită, evocă prin intermediul imitației o stare afectivă, apoi proiectează această trăire asupra celeilalte persoane. Cu alte cuvinte, reușim să recunoaștem stările psihice ale altora numai încercându-le pe ale noastre.

Edward B. Titchener, psiholog englez de la Universitatea Corneli, introduce termenul empatie (*empathy*), la începutul secolului XX, drept corespondent al cuvântului german *Einfuhlung*. El a tradus noțiunea de *Einfuhlung* a lui Th. Lipps prin conceptul de empatie, de la grecescul *empathia*, și a păstrat ideea Eu-lui proiectat în obiectul perceput. Potrivit concepției lui, expusă în anul 1909, nu putem cunoaște conștiința altei persoane prin raționamente analogice, de la

comportamentele noastre la ale altei persoane. Este necesară prezența unei imitații kinestezice interioare. În a doua sa concepție, expusă în anul 1915, empatia se referă la imaginația conștientă a subiectului asupra emoțiilor unei alte persoane, printr-o tendință de umanizare și personalizare a mediului.

Lauren Wispe apreciază că E. Titchener anticipează, în fond, două concepte diferite asupra empatiei: o cale de cunoaștere a afectelor altora și cale de relație social-cognitivă.

Datorită naturii sale intangibile, empatia a fost descrisă și tratată diferit. Din perspectiva personalistă, empatia apare ca o trăsătură de personalitate, căpătând uneori valențe aptitudinale, la o interpretare a vieții de relație prin prisma empatiei (11). Recunoscută ca aptitudine generală, prezentă în cadrul oricărui comportament relațional al individului, s-a demonstrat că ea poate deveni și o aptitudine specială, indispensabilă exercitării unor anumite profesii, și se poate chiar structura sub forma unui stil empatic de personalitate (13, 14, 16).

Influența psihologului american Carl Rogers în accentuarea rolului empatiei în psihoterapie și educație a fost semnificativă, inclusiv prin aria de răspândire. În definiția sa, publicată pentru prima dată în 1959, C. Rogers a numit-o stare: „Starea de empatie sau a fi empatic, este să percepi cadrul intern de referință al altuia cu exactitate, cu toate componentele sale emoționale și semnificațiile care-i aparțin ca și cum ai fi tu acea persoană, dar fără a pierde condiția de ca și cum. Aceasta înseamnă să simți durerea sau plăcerea altuia așa cum el o simte și să percepi cauzele așa cum el le percepe, dar fără de a pierde acest ca și cum eu aș avea durere sau plăcere etc. Dacă calitatea de ca și cum este pierdută atunci este o stare de identificare" (19, p. 140-141).

Mai târziu, în anul 1975, autorul se referă la empatie ca proces și elaborează o definiție a empatiei mai detaliată, mai completă comparativ cu prima. „Calea de a exista cu altă persoană, care este numită empatică, are câteva laturi. Aceasta înseamnă a intra în lumea percepută privată a altuia și a deveni în ea ca acasă. Aceasta implică să fii sensibil, moment după moment, la schimbările simțite în semnificațiile care decurg în altă persoană, la frica sau furia, sau blândețea, sau confuzia, sau orice altceva, pe care el/ea le simte. Aceasta include comunicarea sesizărilor tale a lumii lui/ei așa cum tu o vezi cu ochi proaspeți, nesperiați la elementele de care individul se teme. Aceasta înseamnă să verifici frecvent cu el/ea exactitatea sesizărilor tale și să fii ghidat de răspunsurile care le primești. Tu ești un tovarăș de încredere în lumea interioară a persoanei. Prin indicarea posibilelor sensuri în șuvoiul pe care el/ea le simte tu ajuți persoana să se concentreze asupra acestui tip folositor de referire, să simtă sensurile mai deplin și să se deplaseze mai departe în simțire. Probabil că această descriere elucidează faptul că a fi empatic este un mod de a fi - complex, exigent, puternic – și în același timp subtil" (19, p. 142).

Unii cercetători tratează empatia drept capacitate: J. Lemaine, 1959; A. Katchourine, 1967, K. Clark, 1980, A. Șteinmeț, 1983, C. Platonov, 1984, R. Goldenson, 1988, A. Petrovsfa, 1985, I. Iusupov, 1991, M. Ralea, V. Mureșan, 1997, S. Marcus, 1997, D. Șăucan, 1999, M. Carumovici, I. Kondakov, 2000, M. Biteanova, 2000, A. Ciaramicoli, 2000, H. Schaub, U. Zenke, 2000, drept abilitate: W. Kerr, B. Speroff, 1954; J. Guilford, 1959, A. Mehrabian, N. Epstein, 1972, A. Barak, 1990, etc.

Studiul conceptului de empatie ne-a condus la constatarea că acesta a cunoscut o cale lungă de evoluție și, în funcție de scopul, viziunea, domeniul profesional sau de interes al cercetătorilor, ea a fost tratată diferit: drept stare, proces, aptitudine, capacitate, abilitate, însușire etc. Nu greșesc acei autori care tratează empatia ca aptitudine, capacitate, abilitate, deoarece, conform dicționarului aceste cuvinte sunt sinonime.

În cercetările dedicate studiului empatiei se acordă o atenție considerabilă explicațiilor și descrierii funcționării mecanismului psihologic al empatiei. Privitor la problematica mecanismului psihologic al empatiei, specialiștii în domeniu încearcă să descopere elementele cheie care, decupate experimental, să poată dezvălui o anumită succesiune de tip procesual în declanșarea și manifestarea conduitei empatice.

T. David, A. Predescu, S. Marcus (16), referindu-se la mecanismul empatiei, au în vedere implicarea în proces a unor aspecte privind cogniția, anticiparea, comunicarea, contagiunea afectivă sau nevoia de performanță. Se produce antrenarea unei conduite extrem de complexe fixate într-o construcție funcțională de tip multidimensional, care reproduce la o altă scară, complexitatea sistemului psihic uman. Procesul empatic se încheie cu dobândirea stării de empatie, acea stare prin care eu-l se simte relativ identificat cu celalalt, putând retrăi emoțiile, gândurile și acțiunile partenerului, efect care se poate obiectiva în acțiune.

Psihologii au evidențiat 3 nivele ale empatiei:

- ◆ primul nivel – cel mai jos, este o „orbire” față de emoțiile și gândurile altora. Pe așa oameni cel mai mult îi interesează propria persoană și tot ceea ce este legat de aceasta, și dacă lor li se pare că cunosc foarte bine și îi înțeleg, concluziile lor adeseori sunt greșite. În principiu a recunoaște această greșală lor nu le permite nivelul jos al empatiei și aceste această eroare, rătăcire poate dura o viață întreagă.
- ◆ al doilea nivel al empatiei – este o „orbire” episodică față de emoțiile și gândurile altora. Acest nivel al empatiei se întâlnește foarte frecvent. este tipic pentru orice tip de personalitate, deși are manifestări diverse.
- ◆ al treilea nivel al empatiei – cel mai înalt. Se manifestă prin înțelegere profundă și precisă a altui om, reconstruire mintală a trăirilor altuia, perceperea lor de parcă ar fi

propriu, un tact profund, conștientizarea ușoară de către om a propriilor probleme și luarea deciziilor corecte fără impunerea propriei păreri sau interese. Pentru asta e necesar de a te detașa de „Eu-I” propriu, de a construi relații bazate pe încredere și altruism.

Referindu-se la factorii ce amplifică și diminuează empatia în comunicare, W. Howell menționa că persoanele ce gândesc bine despre celălalt devin mai empatici. Ei simt sentimentele, gândurile și atitudinile unuia altuia. Este puțin probabil ca două persoane să dezvolte o relație în care să se simtă bine ambii dacă nu va exista o cantitate semnificativă de empatie reciprocă. Cu cât mai mult persoanele seamănă cu atât este mai probabil că vor atinge o empatie efectivă. Această asemănare poate fi: același sex, aceeași vârstă, același grup etnic, aceleași puncte de vedere politice, religioase, practicarea acelorași hobby, temperamente similare etc. În aceste cazuri șansele de a deveni empatic cresc. Persoanele care au mult în comun vor interpreta simbolurile și situațiile în mod similar și vor genera mai puține neînțelegeri.

S. Marcus (13, 14) menționează printre factorii care favorizează empatia nivelul empatic al partenerilor, care, în cele mai multe cazuri, maximizează efectul empatic al relației.

Și viceversa, diferențele între persoane face interacțiunea empatică dificilă. Două persoane foarte diferite vor interpreta diferit aceleași simboluri și indici nonverbal. Fiecare va avea iluzia că înțelege ce gândește și simte altă persoană, dar va greși. În acest caz poate avea loc așa numita empatie falsă, care provoacă confuzii.

Dezvoltarea empatiei și însușirea normelor morale este condiționată de particularitățile comunicării cu adulții, și în primul rând cu părinții.

O familie armonioasă este familia unde climatul psihologic se caracterizează prin dragoste, înțelegere, stimă reciprocă, interajutorarea, responsabilitate, cunoaștere, simpatie, atașament, încredere și acceptare, iar familia cu un climat nefavorabil se caracterizează prin neînțelegeri, conflicte, lipsa dragostei și încrederii.

În prezent sunt tot mai multe familii care nu mai îndeplinesc funcția de suport emoțional și nu oferă confort și securitate psihologică membrilor săi. În așa familie copii și părinții nu sunt implicați într-o activitate comună, părinții foarte rar discută problemele copiilor, nu se bucură pentru succesele lor, chiar și părinții între ei nu-și împărtășesc trăirile și emoțiile.

Dereglarea contactului emoțional cu părinții, lipsa apropierii emoționale și a înțelegerii empatică traumează profund psihicul copilului și are un impact negativ asupra dezvoltării copilului și formarea personalității copilului. Stilul atitudinilor părintești și montajele lor față de proprii copii influențează formarea empatiei. Relațiile nefavorabile cu părinții creează pericolul

dereglării dezvoltării ulterioare a empatiei. Copii din familii nefavorabile vor manifesta insensibilitate la problemele altora, indiferență față de bucuria sau tristețea celor din jur. Sensul relațiilor empatice între oameni este deschis pentru copil în primul rând de către adulții cel educă. Influența educativă a părinților trebuie să fie orientată spre dezvoltarea bunătații, acceptării de sine, compasiunii față de alții în copil.

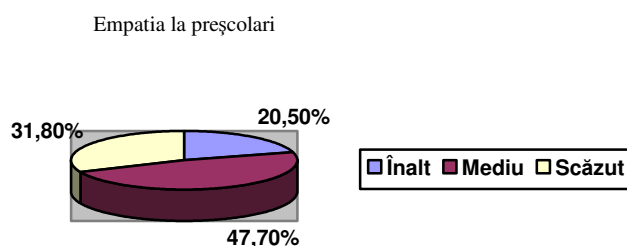
Empatia apare și se formează în interacțiune și în comunicare.

Cercetarea experimental-psihologică reflectată în prezenta lucrare a fost realizată în perioada noiembrie 2005 – aprilie 2006, în grădinițele de copii nr. 57 și 136 din or. Chișinău. În eșantionul de cercetare au fost incluși 44 de copii de vârstă preșcolară mare (5-6 ani). Pentru realizarea studiului am înaintat următoarele ipoteze:

1. Componenta structurală a familiei nu este factor determinant al dezvoltării empatiei la preșcolarul superior;
2. Factorii ce determină dezvoltarea empatiei la preșcolarii mari ce țin de situația socială de dezvoltare sunt: dragostea, simpatia, respectul unul față de altul, înțelegerea reciprocă, grija unul față de altul, compasiunea existente în familie;
3. Prin situații experimentale special organizate se poate influența pozitiv asupra dinamicii, tempoului și procesului de dezvoltare a empatiei la preșcolarii superiori.

În scopul stabilirii dinamicii, conținutului, nivelului de dezvoltare a empatiei la preșcolari am utilizat 4 teste. Distribuția de rezultate a datelor privind nivelul empatiei la cei 44 de copii care au participat la experiment sa-u prezentat în felul următor:

**Fig. 1 Distribuția datelor privind nivelul empatiei la preșcolarii experimentați**



20,5% (9) din preșcolarii testați au obținut un scor considerat înalt privind empatia ceea ce presupune că copiii re trăiesc pentru alții, le împărtășesc emoțiile, îi compătinesc și manifestă o dorință de a-i ajuta; specific acestor copii le este faptul că ei sunt dispuși să se împartă cu alții, și încearcă să-și consoleze prietenii mai des cu ajutorul cuvintelor și acțiunilor; ei sunt binevoitori buni și atenți față de cei din jur, se joacă prietenesc cu semenii săi. Totodată ei manifestă empatie față de părinții săi, compătindu-i la necazuri, ajutându-le la nevoie. Preșcolarii mari



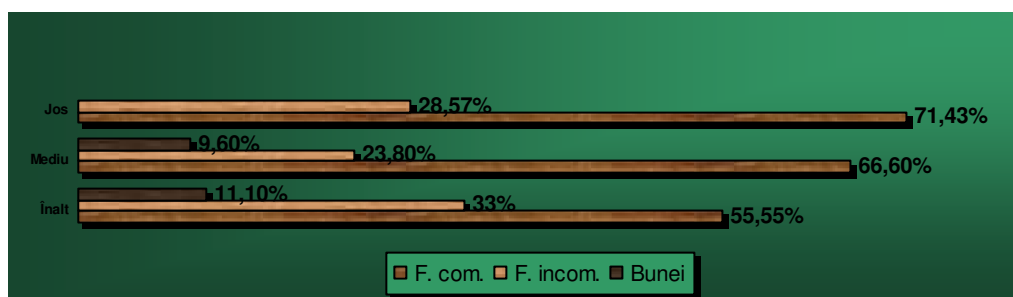
sunt empatici atât față de copii mai mici cât și față de semenii săi, această empatie se manifestă prin conduite de atenție și protecție față de alt copil care plânge (îl mângâie, îl alintă, îi dă o jucărie.) Copii de asemenea sunt empatici față de bătrâni, necunoscuți și animale. Empatia față de animale se manifestă în felul următor: copiilor le plac mult animalele, le plac să se joace cu ele, dar de asemenea se observă și dorința copilului de a avea grijă de animale, de a le hrăni, dorința de a le proteja. Din acești copii se întâlnesc și copii care suferă profund dacă animalele pătesc ceva, această suferință se manifestă prin plânsete și milă.

47,7% (23) din preșcolari au un nivel mediu de dezvoltare a empatiei. Acești preșcolari manifestă mai rar bunăvoință, grijă, compătimire, compasiune față de cei din jur. Ei pot răspunde cu un zâmbet la un zâmbet, pot fi triști când alții sunt triști. În joacă cu copii mai mici sau cu semenii copii nu sunt chiar atât de prietenoși și uneori manifestă ostilitate față de copii. Tot în comportamentul acestor copii se observă și reacții total opuse celor descrise. Copilul poate fi brutal, poate fi fericit și bucuros de suferința altuia. Vorbind despre empatia față de personajele din poveste putem menționa că copii manifestă insensibilitate, indiferență și chiar uneori bucurie pentru necazurile lor.

Dar constatăm în același timp că tocmai 31,8% (14) din preșcolari manifestă un nivel scăzut al empatiei, practic fiind insensibili la ceea ce se întâmplă altora, acești copii nu reacționează nici într-un fel la trăirile altora, nu re trăiesc pentru alții, nu împărtășesc emoțiile altora, nu-i compătinesc, pe lângă această este important să subliniem faptul că acești copii nu manifestă sau manifestă rareori empatie față de alți copii, față de bătrâni, față de personajele din poveste, sau față de animale. Despre empatia față de animale putem spune că copii sunt chiar brutali cu animalele, nu le place să le îngrijească, le place să-le chinui, să le facă să sufere.

În cele ce urmează vom analiza situația socială de dezvoltare a copiilor și în special din ce tipuri de familii după componență provin preșcolarii mari care manifestă diverse nivele ale empatiei.

**Fig. 2 Distribuția datelor privind componența familiei la preșcolarii mari în dependență de nivelul empatiei**



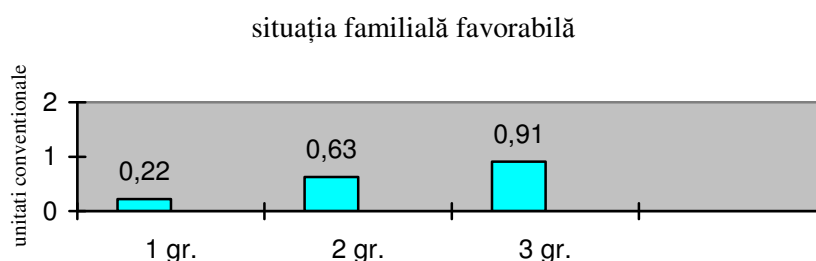
În graficul prezentat mai sus observăm că preșcolarii mari testați provin din diverse familii. Din copii cu un *nivel înalt al empatiei* 55.5% (5 preșcolari) sunt din familii complete, 33% (3 preșcolari) provin din familii incomplete, familia fiind dezmembrată temporar, iar 11,1% (2 preșcolari) cresc cu bunicii.

Cât privește distribuția rezultatelor privind componența familiei pentru preșcolarii care la testele de empatie au obținut scoruri medii (*nivel mediu al empatiei*): 66,6% (14 preșcolari) sunt din familii complete, copii crescând cu ambii părinți, în timp ce 23,8% (5 preșcolari) provin din familii incomplete, temporar dezmembrate, copii crescând cu mama, și 9,6% (2 preșcolari) fiind crescuți de buneii lor.

Referindu-ne la preșcolarii cu *un nivel scăzut al empatiei* menționăm următoarele: 71,4% (10 copii) sunt din familii complete fiind crescuți de ambii părinți, iar 28,5% din preșcolari sunt din familii incomplete.

*Analizând rezultatele obținute putem menționa că dezvoltarea empatiei nu depinde de componenta structurală a familiei, pentru că atât preșcolarii cu un nivel înalt cât și mediu și jos al empatiei fac parte atât din familii complete cât și incomplete sau sunt crescuți de bunici.* Importantă este nu componența familiei – completă, incompletă, destrămată, dar atmosfera spirituală, interrelațiile ce se stabilesc între membri adulți ai familiei, între adulți și copii, comunicarea care predomină.

**Fig. 3 Distribuția rezultatelor privind situația familială favorabilă la preșcolarii mari (testul „Desenul familiei”)**

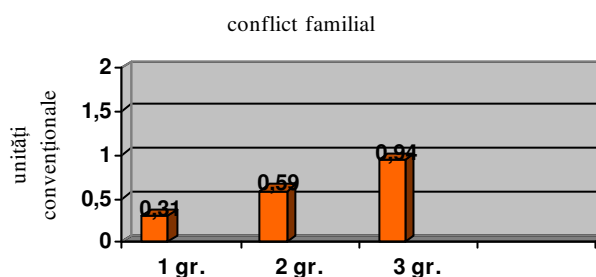


Un factor important în dezvoltarea empatiei la preșcolari îl constituie situația familială (climatul, relațiile, comunicarea, etc). Analizând rezultatele obținute la acest indice la testul „Desenul familiei” putem menționa că preșcolarii mari cu un nivel înalt al empatiei, care îi compătimesc pe alții, le împărtășesc emoțiile, și sunt dispuși să se împartă cu alții și încearcă să-și consoleze prietenii mai des cu ajutorul cuvintelor și acțiunilor obțin un scor mediu de 0,22 (u.c.) la indicele situația familia ceea ce presupune că copilul crește într-o familie cu un climat favorabil. În situația socială de dezvoltare în familia copilului există maximum înțelegere, stimă reciprocă, intraajutorare, responsabilitate, simpatie, atașament, dragoste, toleranță, acceptare, cooperare și încredere.

Preșcolarii mari cu un nivel mediu al empatiei care se manifestă uneori, copilul fiind foarte selectiv în ceea ce privește împărțirea jucăriilor, emoțiilor și consolarea cuiva, aceste cazuri se întâlnesc rar, acești preșcolari obțin un scor mediu de 0,63 (u.c.) la același indice ceea ce presupune o situație socială de dezvoltare (un climat familial sau o situație familială) mai puțin favorabilă. Preșcolarul crește într-o atmosferă unde primește mai puțină dragoste, încredere, căldură. În această familie sunt neînțelegeri, încordare și neacceptare.

Preșcolarii mari cu un nivel scăzut al empatiei care nu reacționează practic în nici un mod sau reacționează negativ la suferința altuia obțin cel mai înalt scor mediu care este de 0,91 (u.c.), ceea ce presupune că situația socială de dezvoltare (climatul familial) este nefavorabil. În familia în care crește copilul prevalează mai mult emoțiile negative, neînțelegeri, concurență, antipatie, lipsă de respect, încordare, neacceptare. Copilul este lipsit de încredere, dragoste și căldură.

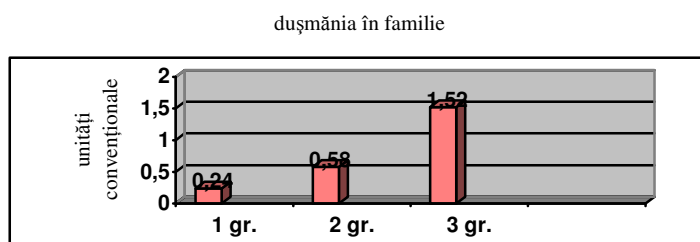
**Fig. 4 Distribuția rezultatelor privind conflictele în familie la preșcolarii mari (testul „Desenul familiei”)**



Analizând datele prezentate în figura de mai sus observăm că preșcolarii mari cu diverse niveluri ale empatiei fac parte din diferite atmosfere familiale ca situație concretă de dezvoltare.

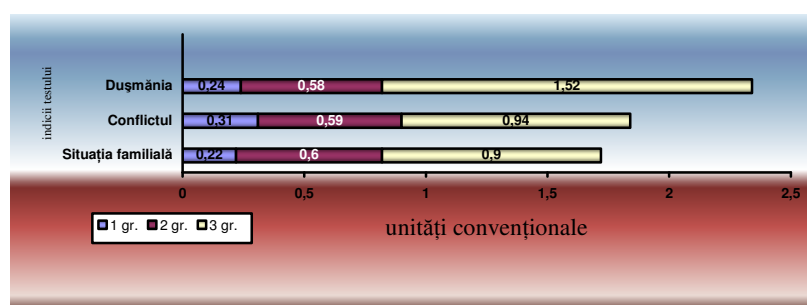
Media maximă de 0,94 (u.c.) privind conflictualitatea în familie o dețin preșcolarii mari cu un nivel scăzut al empatiei. Aceste rezultate confirmă că preșcolarii neempatici sau cu un nivel scăzut al empatiei într-o oarecare măsură provin din familii unde relațiile între membrii familiei sunt conflictuale și ostile, iar părinții oferindu-le zilnic copiilor modele de comportare sărace emoționale, ostile, conflictuale, nici nu-și dau seama că acestea sunt însușite de către copii. Preșcolarii mari cu un nivel mediu de dezvoltare a empatiei obțin o medie de 0,59 (u.c.) ceea ce presupune că ei cresc într-o familie mai puțin conflictuală. În timp ce preșcolarii mari cu un nivel înalt al empatiei obțin o medie de 0,21 (u.c.). Acești preșcolari cresc într-o familie unde relațiile între membri sunt armonioase, pline de afecțiune, unde există compromis, empatie și încurajare, părinții oferindu-le copiilor modele de comportament bogate în emoții pozitive și acești copii la rândul său sunt grijulii și manifestă compasiune în cazul nefericirii altora.

**Fig. 5 Distribuția rezultatelor privind dușmănia în familie la preșcolarii mari (testul „Desenul familiei”)**



Preșcolarii mari cu un nivel înalt de dezvoltare a empatiei obțin o medie de 0,24 (u.c.), în aceste familii există o atmosferă caldă, cu relații armonioase, încredere în sine, stabilitate emoțională. În timp ce preșcolarii mari cu un nivel mediu de dezvoltare a empatiei obțin o cotă medie de 0,58 (u.c) ceea ce presupune o familie cu relații mai puțin dușmănoase între membrii familiei, deși totuși există divergențe, conflicte și uneori manifestări de ură. Preșcolarii mari cu un nivel scăzut al empatiei obțin un scor mediu de 1,52 (u.c.) ceea ce înseamnă faptul că copii cresc într-o familie în care relațiile dintre membri sunt dușmănoase, persistă ura și frustrarea, negativismul, instabilitatea emoțională. Manifestarea îndelungată a acestor forme de comportament afectiv în familie duce la formarea unor calități negative ale personalității și la consolidarea lor.

**Fig. 6 Distribuția rezultatelor privind toți indicii testului la preșcolarii mari (testul „Desenul familiei”)**



Generalizând datele prezentate putem menționa că preșcolarii mari cu diverse nivele de dezvoltare a empatiei provin din diferite atmosfere familiale ca situație concretă de dezvoltare.

Situația socială de dezvoltare a copilului joacă un rol important în dezvoltarea armonioasă a personalității și are un impact profund în dezvoltarea empatiei. Empatia se dezvoltă doar în situația socială de dezvoltare în cadrul familiilor în care predomină dragoste, simpatie, respect unul față de altul, acceptare, încredere, înțelegere reciprocă între soți, relație afectivă și spirituală, senzația subiectivă de fericire, stabilitate, încredere, căldură, grijă unul față de altul, compasiune. Dacă unele din condiții ce se referă la situația socială de dezvoltare sunt deteriorate, lipsesc sau sunt înlocuite cu alte condiții, și copilul nu-și satisface anumite necesități în familie atunci el nu va manifesta grijă, compasiune față de ceilalți, cu alte cuvinte nu va fi empatic.

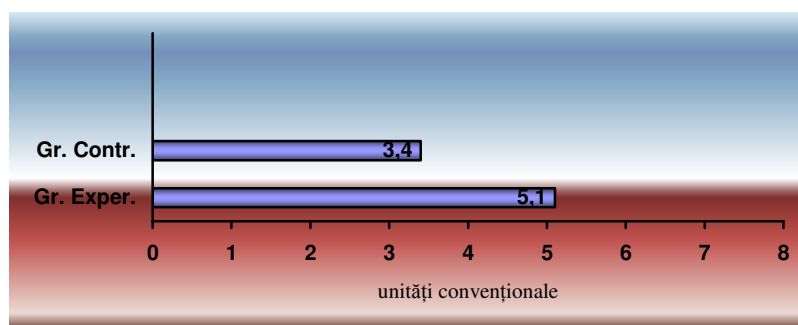
Pentru experimentul formativ au fost selectați 14 copii (cu nivel scăzut al empatiei), a câte 7 în grupul experimental și grupul de control. Cu fiecare din copiii incluși în grupul experimental au fost realizate câte 12 ședințe formative (individuale și colective). Atenție deosebită în cadrul ședințelor formative se acorda activității în acele arii ale situației sociale de dezvoltare în care au fost depistate neajunsuri care se reflecta negativ asupra procesului de formare a empatiei. Pe parcursul trainingului au fost realizate următoarele obiective:

- formarea abilităților de a înțelege și de a verbaliza emoțiile, trăirile și comportamentul celor din jur;
- însușirea mijloacelor efective de comportament legate de colaborare, compătimire, ajutor reciproc, responsabilitate pentru alții;
- formarea poziției moral pozitive;
- formarea deprinderilor de comunicare afectiv-pozitivă cu semenii;
- Intervenții bine centrate pe componentele situației sociale de dezvoltare care determină dezvoltarea empatiei.

Pentru a evidenția influența experimentală produsă asupra eșantionului experimental prin intermediul situațiilor experimentale special organizate și realizate de noi, copii au fost retestați prin intermediul celor 4 teste („Studierea emoțiilor sociale” „Studierea manifestării empatiei la preșcolari” de I. Neverovici, „Determinarea empatiei – receptivității emoționale” de Iu. Afonikina „Examinarea expresivă a empatiei”) pentru a scoate în evidență nivelul de empatie.

Pentru a putea compara datele obținute și a evidenția diferențele căpătate au fost diagnosticate nivelul empatiei nu doar la grupul experimental dar și la grupul de control selectat prin metoda împerecherii. În același timp ținem să menționăm că am retestat și copiii din primul lot experimental cu nivel mediu al empatiei în scopul comparării efectelor compensatorii obținute la grupul experimental cu copiii preșcolari cu grad mediu de manifestare a empatiei.

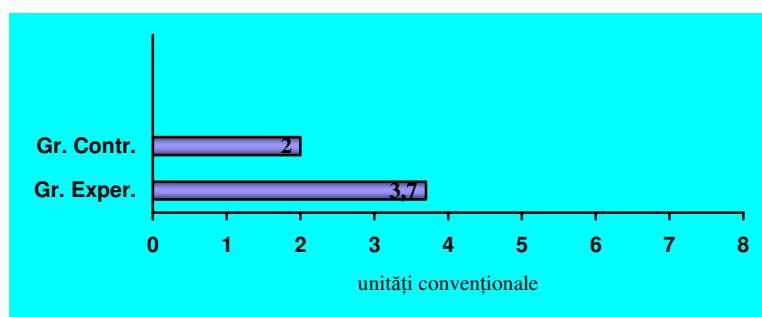
**Fig. 7 Distribuția rezultatelor privind retestarea empatiei la preșcolarii mari (testul „Studierea emoțiilor sociale”)**



Reprezentarea grafică a rezultatelor experimentale a preșcolarii mari ne indică deosebiri ce exprimă manifestarea empatiei în grupul experimental și grupul de control. În urma

prelucrării statistice a datelor au fost depistate diferențe statistic semnificative între grupuri la nivel  $p=0,05$ , după criteriul U Mann-Whitney (vezi anexa). Rezultatele medii în unități convenționale obținute de către preșcolarii din 2 grupuri sunt următoarele: Gr. exp.=5,1, Gr. contr.=3,4. Rezultatele cele mai joase au fost obținute de copii din grupul de control. Rezultatele obținute evidențiază că preșcolarii mari din grupul experimental, spre deosebire de semenii lor din grupul de control sunt mai empatici. Empatia lor se manifestă prin faptul că ei sunt mai grijulii față de părinții și semenii săi. Copiii din grupul experimental devin sensibili față de suferința copiilor mici, sunt mai gingași și mai prietenoși în joacă. Însă preșcolarii încă sunt incapabili să fie empatici pe termen lung și să manifeste grijă și compasiune permanentă față de cei ce suferă.

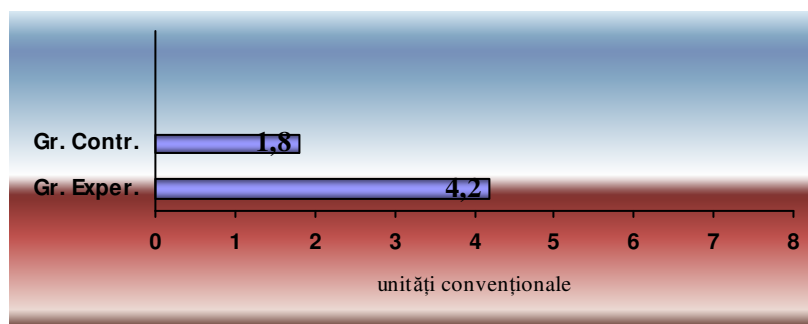
**Fig. 8 Distribuția rezultatelor privind retestarea empatiei la preșcolarii mari (testul „Studierea manifestării empatiei la preșcolari” de I. Neverovici)**



Analiza comparativă a rezultatelor dintre grupul experimental și grupul de control conform celui de-al doilea test a evidențiat diferențe statistice semnificative la nivel  $p=0,05$ , după criteriul U Mann-Whitney, rezultatele medii pe grupuri fiind următoarele: Gr. exp.=3,7 (u.c), Gr. contr.=2 (u.c), rezultatele cele mai joase fiind înregistrate în grupul de control.

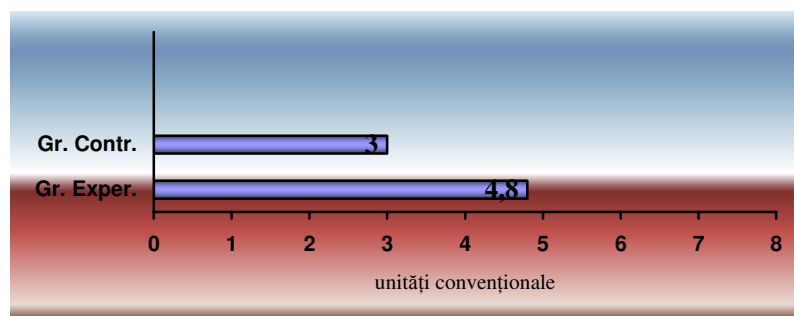
În grupul de control la preșcolarii mari care nu au participat la activitățile special organizate în vederea formării empatiei nu manifestă schimbări în dezvoltarea empatiei, în timp ce la preșcolarii din celălalt grup și anume cei din grupul experimental manifestă un nivel puțin mai înalt de empatie, decât înainte de experimentul formativ. Copii încep să atragă mai multă atenție la trăirile și emoțiile altui copil, și se observă reacții neegocentrice la acestea. Copilul reacționează diferit la suferința altuia, dacă înainte era insensibil și nu reacționa în nici un fel sau reacționa negativ la ceea ce se întâmplă celor din jur, copiilor mai mici sau semenilor, atunci după experimentul formativ copiii manifestă bunăvoință, grijă, compătimire, compasiune față de cei din jur. Desigur acestea nefiind reacții permanente și de lungă durată. În comportamentul copilului încă se manifestă ostilitate și uneori chiar și indiferență sau bucurie pentru necazurile altuia.

**Fig. 9. Retestarea empatiei (testul „Determinarea empatiei – receptivității emoționale”).**



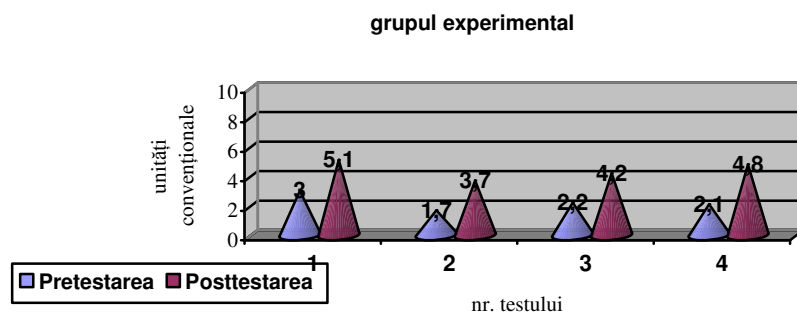
Prezentarea grafică a rezultatelor obținute la acest test de către preșcolarii mari din grupul experimental și de control ne permite să remarcăm următoarele deosebiri de medii: Gr. exp.=4,2, Gr. contr=1,8, prelucrarea statistică a datelor a evidențiat diferențe statistic semnificative la nivel  $p=0,05$ , după criteriul U Mann-Whitney.

**Fig. 10. Distribuția rezultatelor privind retestarea empatiei (testul „Examinarea expresivă a empatiei”)**



Diferențele în rezultatele prezentate în figura de mai sus sunt statistic semnificative la nivel  $p=0,05$  după criteriul U Mann-Whitney. Putem menționa faptul că la preșcolarii mari din grupul de control practic nu au intervenit schimbări în dezvoltarea empatiei, în timp ce la preșcolarii din grupul experimental cu care s-au realizat activități special organizate, se observă schimbări în manifestarea empatiei. Copii din grupul experimental au devenit mai binevoitori, bucuroși, empatici și mai prietenoși în jocurile cu copii. Copii din acest grup sunt mai deschiși, și uneori se observă chiar și manifestări de ajutor și compasiune atât față de copii mai mici cât și față de semenii săi. Se observă o atenuare a brutalității, deși nu întotdeauna, totuși ei manifestau gingășie și compasiune față de alți copii. Referitor la empatia față de animale și aici au intervenit anumite schimbări, copii încep să manifeste grijă față de animalele vagabonde, au dorința de a le proteja. De asemenea se observă la copii din grupul experimental și o schimbare în reacțiile față de personajele din poveste. Copii sunt empatici, se întâlnesc cazuri când copilul suferă pentru personajele din poveste, ca și cum ar fi o situație reală. În relațiile cu alți copii se observă că sunt momente când copilul manifestă gingășie, bucurie și binevoință acestea fiind semne distinctive ale empatiei. Dar totuși aceste manifestări ale reacțiilor empatice nu sunt permanente și au un caracter situativ.

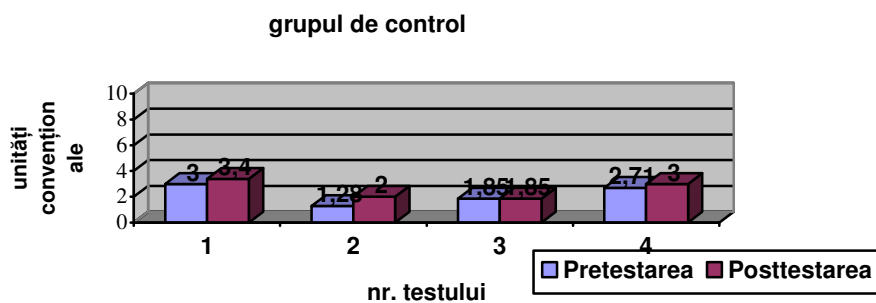
**Fig. 11 Rezultatele experimentului de control la preșcolarii mari**



În prezentarea grafică de mai sus sunt ilustrate diferențele medii între rezultate obținute de preșcolarii mari din grupul experimental în pretestare și posttestare la toate cele 4 teste aplicate. Au fost evidențiate diferențe statistic semnificative la nivelul  $p=0,05$  după criteriul U Mann-Whitney.

Din cele prezentate mai sus putem menționa că preșcolarii din grupul experimental care înainte aplicării programului special manifestă un nivel scăzut al empatiei, fiind insensibili la ceea ce se întâmplă altora, acești preșcolari ne reacționând la trăirile altora, nu-i compătimesc, nu manifestă grijă pentru copii mici sau pentru semenii săi. În urma aplicării programului pentru formarea empatiei observăm că copii manifestă uneori bunăvoință, gingășie, deseori grijă, compătimire, compasiune față de cei din jur. Însă copii nu întotdeauna manifestă reacții empatice, uneori în comportamentul lor se reliefează acea indiferență și insensibilitate față de cei din jur. Cu toate acestea sunt schimbări calitative despre care am vorbit în manifestarea empatiei ceea ce ne demonstrează eficiența programului aplicat, și totodată faptul că prin activități special organizate în care copilul este implicat în vederea formării abilităților de a înțelege și de a verbaliza emoțiile, trăirile și comportamentul celor din jur și însușirea mijloacelor efective de comportament legate de colaborare, compătimire, ajutor reciproc, responsabilitate pentru alții; se poate influența pozitiv dezvoltarea empatiei la preșcolarii mari.

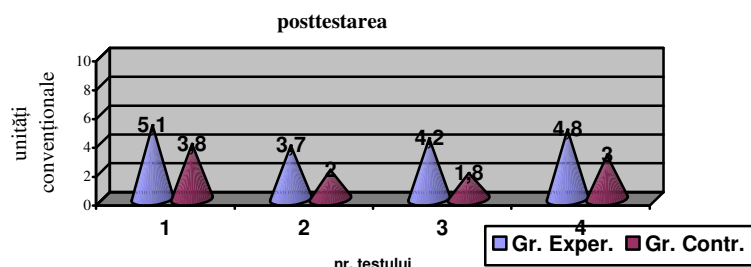
**Fig. 12. Rezultatele experimentului de control la preșcolarii mari**





Compararea rezultatelor medii pentru preșcolarii mari din grupul de control în pretestare și în posttestare, ne demonstrează că diferențele statistice sunt ne semnificative la nivelul  $p=0,05$  după criteriul U Mann-Whitney. În decursul celor 3 luni în care s-a realizat experimentul formativ, la copii din grupul de control nu s-a schimbat nivelul dezvoltării empatiei.

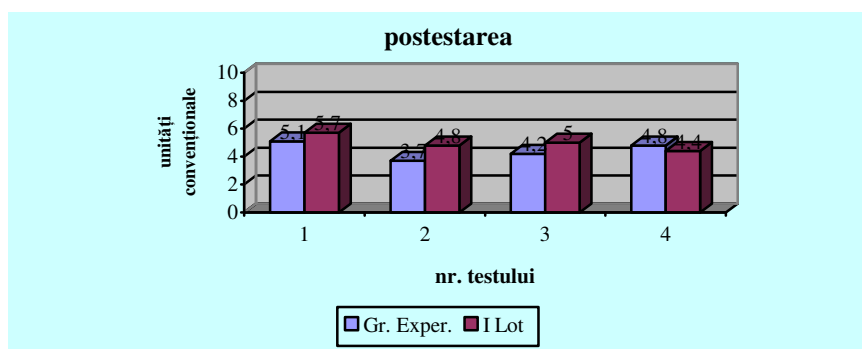
**Fig. 13 Rezultatele experimentului de control la preșcolarii mari**



În figura de mai sus sunt prezentate rezultatele obținute în posttestare de preșcolarii mari din grupul experimental și din grupul de control la toate cele 4 teste aplicate. Au fost evidențiate diferențe statistic semnificative la nivel de  $p=0,05$  după criteriul U Mann-Whitney. Din rezultatele prezentate se constată clar că schimbările intervenite în dezvoltarea empatiei preșcolarii mari sunt datorate realizării experimentului formativ propriu-zis.

Generalizând rezultatele experimentului de control pentru preșcolarii mari din grupul experimental și cei din grupul de control, putem evidenția faptul că copiii din grupul experimental manifestă un nivel mai înalt al empatiei decât semenii săi din grupul de control. În diverse situații copii din grupul experimental manifestă reacții empatice care se caracterizează prin faptul că copii se comportă altfel decât copii din grupul experimental, fiind mai gingași, mai prietenoși, retrăind pentru alții, compătimentându-i. Deci, deja la acest compartiment putem spune că ipoteza lansată pentru respectiva parte a lucrării s-a afirmat: prin situații experimental special organizate se poate influența pozitiv asupra empatiei.

**Fig. 14 Datele experimentale privind posttestarea la preșcolarii mari în grupul experimental și I lot**



Analiza comparativă între rezultatele preșcolarii mari din grupul experimental și celor din I lot cu nivel mediu al empatiei nu s-au evidențiat diferențe statistice semnificative la nivel

$p=0,05$  după criteriul U Mann-Whitney fapt ce constată apropierea rezultatelor între cele 2 grupuri. Conform acestor date, preșcolarii din grupul experimental, asemenea preșcolarilor mari din lotul I au un nivel mediu de dezvoltare a empatiei. Deși rezultatele preșcolarilor din I lot sunt puțin mai mari. Generalizând datele obținute în urma aplicării testelor de empatie preșcolarilor mari din grupul experimental și la cei din lotul I cu nivel mediu al empatiei, putem concluziona că rezultatele preșcolarilor din grupul experimental se apropie de rezultatele preșcolarilor mari din lotul I. Acea atmosferă prezentă la ședințele special organizate, acea comunicare sinceră, deschisă, apropiată stabilită între adult și copii, accentuarea în permanență a sentimentelor pozitive, orientarea permanentă la soluționarea empatică a problemelor propuse, învățarea în permanență de către copii a situațiilor empatică, etc. a favorizat dezvoltarea empatiei la preșcolarii din grupul experimental, astfel încât ei nu au atins acel nivel de empatie pe care îl au preșcolarii din primul lot cu nivel înalt al empatiei, dar sau apropiat de nivelul preșcolarilor din primul lot cu nivel mediu de manifestare a empatiei. Aceste concluzii ne conduc la constatarea faptului că formarea empatiei în condiții experimentale la preșcolarii mari este posibilă însă numai parțial. Perioada de până la 7 ani, este perioada senzitivă de dezvoltare a empatiei, și de aceea anume până la această perioadă copii necesită o situație familială favorabilă, preșcolarul trebuie să crească într-o familie unde predomină dragostea, încrederea, bunăvoința, compătimirea, manifestarea grijii unui față de altul, compasiunea și empatia. De aceea dacă copilul este privat de toate acestea în familia în care crește, preșcolarul din grupul experimental nu va atinge în totalitate indicii nivelului de dezvoltare a empatiei ca la preșcolarii din familii favorabile chiar și la nivelul ei mediu de manifestare. Preșcolarii mari din grupul experimental, în urma participării în programul dezvoltativ, manifestă sporirea tempoului și dinamicii procesului de dezvoltare a empatiei în comparație cu preșcolarii mari din grupul de control, care n-au fost supuși influențelor psihologice. Preșcolarii mari ce au fost incluși în experimentul formativ se caracterizează printr-un nivel mediu al empatiei. Lor le este specific manifestarea grijii față de semenii și părinți, ei devin sensibili față de suferința copiilor mici. Copii din grupul experimental sunt mai receptivi la emoțiile și trăirile altora, la ei se observă o tendință de a transfera asupra sa emoțiile pozitive pe care le trăiesc cei din jur. Tot ei sunt mai gingași și mai prietenoși în joacă, dar nu întotdeauna uneori ei mai manifestă ostilitate față de copii. Cu toate acestea trebuie să accentuăm încă odată faptul că copiii care au trecut prin probele noastre formative manifestă reacții empatică la cei din jur, dar ele încă sunt situative și nu sunt de lungă durată.

**Concluzii:**

1. Dezvoltarea empatiei nu depinde de componenta structurală a familiei, pentru că atât preșcolarii cu un nivel înalt cât și mediu și jos al empatiei fac parte atât din familii complete cât și incomplete sau sunt crescuți de bunici.
2. Cercetarea experimental psihologică ne-a permis să conchidem că dezvoltarea empatiei este determinată de situația socială de dezvoltare: formarea abilităților de a înțelege și de a verbaliza emoțiile, trăirile și comportamentul celor din jur; însușirea mijloacelor efective de comportament legate de colaborare, compătimire, ajutor reciproc, responsabilitate pentru alții; formarea poziției moral pozitive; formarea deprinderilor de comunicare afectiv-pozitivă cu semenii, ș.a.
3. Prin intermediul activităților special organizate putem influența pozitiv dezvoltarea empatiei la preșcolarii mari.
4. Activitățile special organizate trebuie să fie orientate spre lichidarea lacunelor constatăte în SSD: formarea abilităților de a înțelege și verbaliza emoțiile, trăirile celor din jur; însușirea mijloacelor efective de comportament legate de colaborare, compătimire, ajutor reciproc, responsabilitate pentru alții; formarea poziției moral pozitive, formarea deprinderilor de comunicare afectiv-pozitivă cu semenii, ș.a.

Studiul realizat a înaintat în fața noastră probleme noi. Printre cele mai importante vom menționa: este necesar de a lărgi cadrul de cercetare în mai multe aspecte – vârsta copiilor participanți și anume practicarea intervențiilor psihologice formative la vârste mai timpurii unde posibil se pot obține rezultate mai pronunțate; cercetarea în continuare a componentelor de bază din situația socială de dezvoltare care fiind influențate pozitiv vor asigura progresul în dezvoltarea empatiei, ș.a.

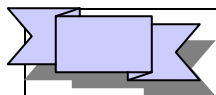
## **Summary**

## **Bibliografie**

1. Allport G., (1981), Structura și dezvoltarea personalității, București, Editura didactică și Pedagogică;
2. Bannister D., Mair J., (1968), The evaluation of personal constructs, Academic Press, London and New York;
3. Bullmer K., (1975), The art of empathy, New York, Human Science Press;
4. Burchejmer A., (1963), The development of ideas about empathy // Journal of Counseling Psychology, nr. 10 (1), p.61-70;
5. Ciaramicoli A., Ketcham K., (2000) The power of empathy: A practical Guide to Creating Intimacy, Self-understanding and Lasting love in your life, New York, Dutton Group;
6. Chessich R., (1965), Empathy and love in psychotherapy, Amer J. Psychotherapy, vol.19, nr.2;
7. Clark B., (1980) Empathy, A Neglected Topic in Psychological Research // American Psychologist, V.35, nr.2. Pag 187 – 190;

8. Damasio A., (1999) *The feeling of what happens: Body, Emotion and the Making of Consciousness*, London, Vintage;
9. Daron R., Parot F., (1991), *Dicționar de psihologie*, București, Editura Humanitas;
10. Davis M., (1996), *Empathy: A Social Psychological Approach*, USA, Westview Press Inc.,
11. Gherghinescu R., (2001), *Anotimpurile empatiei: studii de psihologie socială cognitivă*, București, Editura Atos;
12. Lipps Th., (1987), *Estetica. Psihologia frumosului și a artei. Partea a II-a. Contemplarea estetică și artele plastice*, București, Editura Meridiane;
13. Marcus S., (1971) *Empatie (cercetări experimentale)*, București, Editura Academiei Române;
14. Marcus S., (1997), *Empatie și personalitate*, București, Editura Atos;
15. Marcus S., (1979), *Condiționarea psihologică a comportamentului empatic*, *Revista de psihologie*, nr.3, pag. 271-282
16. Marcus S., David T., Predescu A., (1987), *Empatia și relația profesor elev*, București, Editura Academiei R. S. R.;
17. Mehrabian A., (1972), *Non verbal communication*, Aldine;
18. Pavelcu V., (1972) *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, București, Editura Didactică și pedagogică;
19. Rogers C., (1995) *A way of being*, Boston, New York: Houghton Mifflin Company;
20. Выготский Л.С. *Собрание сочинений в 6ти тт.*, Москваб 1982-1984.
21. Гаврилова Т. (1975), *Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы. // Вопросы психологии. №2. с. 147-156;*
22. Гаврилова Т., (1997), *Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. Дис... – Москва.*

Primit la 10.05.2006



## Dimensiuni psihologice ale adaptării studenților

**Maria Pleșca**, conferențiar universitar, dr.în psihologie, UPSC

Adaptarea socială este o etapă superioară a procesului de pregătire a omului pentru viață, fiind, totodată, și un rezultat al acestei pregătiri. Oglindește calitatea pregătirii persoanei sub aspectul cultivării capacităților proprii și a asimilării de cunoștințe, priceperi și deprinderi care i-ar fi utile în activitatea viitoare. Problema adaptării studenților la procesul de instruire în universitate reprezintă una din importante probleme științifice, cercetată în prezent la nivelurile psihofiziologic, psihoindividual și psihosocial.

Caracteristicile concrete și legitățile oricărui proces de adaptare sunt determinate atât de particularitățile ambianței sociale, la care se produce adaptarea, cât și de acțiunea diferitor factori interni și externi. Factorii indicați, care acționează pot fi generali sau particulari pentru fiecare persoană în parte și formează, în totalitatea sa, un fond pe care se realizează adaptarea.

În continuare vom prezenta rezultatele unui studiu ce a fost realizat asupra studenților anilor I și II, facultatea Filologie, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”. Eșantionul a cuprins 132 subiecți.

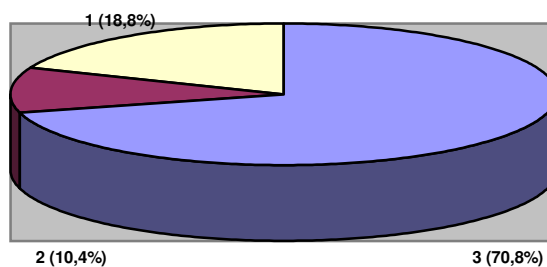
În cadrul investigației am stabilit factorii adaptării studenților la activitatea de învățare, influența cărora poate fi evaluată prin compararea indicilor productivității cu valoarea adaptării la manifestarea fiecărui factor concret și cu tipurile de reacționare. Influența factorilor asupra indicilor eficacității procesului adaptiv poate fi nemijlocită sau mijlocită prin includerea diferitor mecanisme psihologice, care se exteriorizează sub forma diferitor rezultate.

Aplicând testul *Ostberg*, orientat spre depistarea particularităților individuale ale capacității subiective de lucru pe parcursul unei zile (ritmurile circade), am obținut următoarele date: 18,75% (25) studenți au fost distribuiți la tipul “ciocîrlie” - apogeul activității matinale; 10,42% (14) – studenți tipul “bufnițe” apogeul activității serale (nocturne); la 70,83% (93) studenți nu au fost depistate modificări esențiale a capacității de muncă pe parcursul zilei (“aritmicii”).

La studenții cu diferite tipuri a ritmicității zilnice a funcțiilor psihologice și fiziologice (“ciocîrliei” și “bufnițe”), nu au fost înregistrate deosebiri semnificative în productivitatea activității de învățare, în indicii adaptării psihosociale și particularităților psihologice după testul SMEL. În același timp, a fost depistat că studenții, care predomină apogeul seral al capacității de muncă, se deosebesc cu certitudine printr-un nivel mai ridicat al anxietății reactive și a anxietății stabile ca trăsătură de caracter.

Indicii mai înalți ai anxietății reactive și accentuarea calităților anxioase ale caracterului reflectă, probabil, cea mai înaltă tensiune psiho-emoțională la studenții – “bufnițe”, fapt

determinat de necesitatea sincronizării ritmurilor biologice personale cu regimul impus de activitatea de învățare, care se desfășoară, de regulă, în orele matinale și cele de zi. Pentru a îmbunătăți indicii psihopedagogici și psihosociali corespunzători ai adaptării, studenții “bufnițe” ar trebui să depună un efort psihic mai mare, ceea ce presupune consumarea unui volum mai mare de energie. Fixarea unui nou stereotip zilnic de distribuire a eforturilor fizice și psihice este însoțită de ridicarea nivelului flexibilității funcționale a proceselor nervoase, ceea ce



demonstrează o sporire a pierderilor psihofiziologice și o mobilizare mai înaltă a surselor funcționale în vederea menținerii nivelului necesar al productivității.

*Figura 1.* Repartizarea studenților după tipul capacității de muncă subiectivă pe parcursul zilei: 1 – “ciocîrliile”, 2- “bufnițele”, 3 – “aritmicii”

Aplicînd testul-însărcinare “*Pronostic*”, orientat spre studierea concentrării atenției, s-a constatat că timpul mediu de realizare a constituit  $202,96 \pm 5,32$  secunde. A fost depistată o deosebire între, pe de o parte, nivelul de concentrare a atenției peste nivelul mediu ( $< 202,96$  secunde) și mai jos de mediu ( $> 202,96$  secunde) și reușita academică, pe de altă parte, – 7,78 și 7,14 cote corespunzător, unde  $p=0,048$ . Prin urmare, particularitățile de bază ale atenției exercită o influență semnificativă asupra indicilor productivității adaptării la activitatea de învățare.

În același timp, corelînd datele obținute la “*Pronostic*” și SMEL, la anul II de studiu am evidențiat următoarele: micșorarea concentrării atenției se află în corelație directă cu scala 4 ( $r=0,319$  unde  $p=0,018$ ). Aceasta ne vorbește despre faptul că includerea mecanismului de realizare a tensiunii emoționale în comportarea nemijlocită, tensiunea emoțională generată de contradicția dintre nivelul înalt al aspirațiilor și dezvoltarea insuficientă a particularităților psihice dominante, se reflectă nemijlocit în conduită fără a ține cont de experiența precedentă și, în consecință, formarea reacțiilor comportamentale adaptive devine dificilă. Studenții se pot confrunta cu dificultăți în asimilarea și utilizarea normelor adoptate și a regulilor de conduită stabilite. Particularitățile indicate sunt însoțite de dificultățile întâlnite în prognozarea comportării, a rezultatelor ei și aprecierea consecințelor, fapt ce determină, probabil, rezultatele relativ mai scăzute ale activității de învățare.

Numărul mediu de greșeli, omise de studenți în timpul îndeplinirii testului – însărcinare “Pronostic”, ce servește drept indiciu în cercetarea volumului memoriei vizuale de scurtă durată, a fost de  $5,93 \pm 0,18$ . Nu a fost posibil de a depista deosebiri statistice importante între indicii reușitei și adaptării psihosociale a studenților cu volumul memoriei de scurtă durată mai sus ( $< 5,93$  greșeli) și mai jos de mediu ( $> 5,93$  greșeli). În același timp, au fost depistate deosebiri statistice semnificative a profilurilor SMEL după scalele 8 și 9, indicii cărora constituie corespunzător 41,96 cote după scala 8 (unde  $p=0,020$ ), 24,98 și 30,13 după scala 9 (unde  $p=0,039$ ).

Astfel, la studenții cu un volum relativ mai mic al memoriei de scurtă durată, în formarea conduitelor adaptive participă într-o măsură mai mare mecanismele prelucrării intelectuale și a negării. A mai fost evidențiată o dependență între aprecierea optimistă a perspectivei în concordanță cu tendința de evadare în lumea fanteziilor autiste (care reflectă o anumită imaturitate afectivă). Acestea contribuie (indiferent de dificultățile ce pot apărea în memorarea materialului didactic) și la sporirea rezultatelor adaptării acestor studenți, fiind mult mai înalte decât puteam să ne așteptăm, probabil, dependența acestor doi factori contribuie la formarea unui stil optimal de activitate pentru ei: libertin, fără interdicții temporare dure.

Volumul memoriei vizuale de scurtă durată, nivelul de concentrare a atenției denotă o corelație autentică cu nivelul mobilității funcționale și dinamismul proceselor nervoase ( $r =$  de la 26,6 pînă la 35,6). Corespunzător, nivelul insuficient de dezvoltare a funcțiilor psihice dominante poate provoca o stare funcțională tensionată în procesul activității de învățare la nivelul psihofiziologic al adaptării.

În urma efectuării cercetării asupra particularităților caracterologice după testul *Liciko* (CDA), au fost depistate diferite tipuri de accentuări ale caracterului la 94,5% (125) studenți. Din ei: tipul labil – la 22,2% (29); psihastenic – 16,7% (22); epileptic – 7,4% (10); hipertimic și schizoid – câte 5,6% (7; 7); mixt isterico-labil – 11,1% (15); hipertimic - isteric – 7,4% (10); cicloidal-labil – 3,7% (5); alte tipuri mixte – 14,8% (20). La 5,5% (7) studenți nu au fost depistate accentuări de caracter.

Nici la un subiect cercetat nu au fost depistate simptomele unei posibile formări psihopatie. Natură organică a accentuării de caracter este prezentă la 3,7% (5) studenți, iar o reacție pronunțată de emancipare – la 9,3% (12). Predispunerea psihologică spre delincvența am depistat-o la 41,4% (55) persoane. Înclinarea psihologică spre alcool a fost depistată la 38,5% (44) studenți de la anul I de studiu, fapt ce reprezintă un indiciu destul de înalt. În opinia lui E.D.Sokolov mărirea nivelului alcoolizării se produce în perioadele critice ale procesului adaptiv și mai ales la stadiul inițial al adaptării. Probabil, acesta este un mecanism suplimentar de

protecție, care micșorează nivelul anxietății și al tensiunii emoționale, în cazul când mecanismele psihologice dominante ale adaptării nu sunt eficiente și nu aduc rezultatele așteptate.

Datele obținute ne-au permis să împărțim subiecții experimentați în grupe în dependență de tipul dominant al activității nervoase. Studenții cu tipurile hipertim, cicloid, epileptic de accentuări ale caracterului, precum și cei cu predominarea acestor calități în tipurile mixte (adică persoanele la care prevalează procesele de excitație) au fost incluși în grupul psihologic “puternic” 25,9% (34) din numărul total de studenți. Tipurile labil, astenonevrotic, senzitiv, psihastenic, schizoid (cu prevalarea proceselor de inhibiție) au fost incluși în grupul psihologic “slab” 57,4% (76). Tipul isterical, care ocupă o poziție intermediară, a intrat în componența unui grup separat 11,1% (15). O asemenea clasificare ne-a permis să evidențiem un șir de deosebiri, statistic semnificative, între indicii medii ai reușitei și tipul accentuării de caracter: media generală a reușitei la sesiune la anul I în grupele indicate a constituit corespunzător  $7,54 \pm 0,07$ ;  $7,30 \pm 0,03$  și  $8,60 \pm 0,12$  cote ( $p < 0,05$ ). Reușită mai înaltă o au studenții la care predomină trăsături demonstrative. Probabil, aceasta poate fi lămurită prin predominarea motivației sociale a învățării, tendința de a cuceri autoritate în ochii colegilor. Iar la studenții, care au format grupul “slab” și tipul isteric, a fost înregistrată o scădere statistic semnificativă ( $p < 0,05$ ) a reușitei la disciplinele de specialitate (limba și literatura română/modernă) spre finisarea anului de studii. O posibilă cauză a acestui fenomen ar putea fi surmenajul lor tot mai mare acumulat în procesul învățării la acest tip spre deosebire de tipul “puternic”.

Am constatat că trăsăturile definitorii a diferitor tipuri de accentuări ale caracterului determină, într-o anumită măsură, tipul mecanismului primar al adaptării psihice imediat după înscrierea în universitate. Astfel, declanșarea mecanismelor anxietății, de somatizare ale anxietății, devalorizării trebuințelor primare și de refulare (creșterea profilului după scalele triadei nevrotice) este determinată, înainte de toate, de accentuarea trăsăturilor senzitive de caracter. În timp ce manifestarea mecanismelor de dezvoltare intelectuală și de fixare a anxietății (sporirea profilului scalelor 8 și 7) sunt determinate de trăsăturile schizoide; iar a mecanismelor de realizare a tensiunii emoționale în comportamentul nemijlocit și de negare (scalele 4 și 9) – duc la accentuarea trăsăturilor epileptice. Prin urmare, procesul de adaptare la învățarea în instituția de învățământ superior se desfășoară în mod diferit, în dependență de gradul de manifestare a unor trăsături de caracter ce stau la baza accentuărilor și anume: evidențierea trăsăturilor tipurilor “puternice” determină tipul stenic de reacționare, iar a tipurilor “slabe” de accentuare ale caracterului – tipul hipoastenic de reacționare.

În rezultatul utilizării chestionarului *Cattell*, orientat spre cercetarea particularităților de caracter, au fost depistate deosebiri statistic semnificative dintre grupele de studenți cu reușita



mai înaltă și mai joasă de medie după factorii L ( $7,35 \pm 0,30$  și  $6,20 \pm 0,31$  unde  $p=0,011$ ) și Q<sub>2</sub> ( $4,74 \pm 0,31$  și  $5,79 \pm 0,33$  unde  $p=0,024$ ). Aceste date sunt, de asemenea, confirmate prin corelația directă dintre reușita la sesiune și valoarea factorului L ( $r=0,26$ ); dependența inversă dintre reușită și valoarea factorului Q<sub>2</sub> ( $r = -0,34$ ).

Prin urmare, cercetările noastre au constatat că, asupra productivității activității de învățare influențează pozitiv prezența unor particularități individuale dominante, cum ar fi: neîncrederea, prudența, supraaprecierea și perseverența, caracteristice pentru persoanele cu indici înalți ai factorului L. Aceste particularități pot fi apreciate drept un mecanism individual preferat al protecției față de anxietate, o modalitate de compensare a comportamentului. Factorul Q<sub>2</sub> (satisfacerea) caracterizează comportamentul nemijlocit al persoanei și se manifestă numai în cazul când persoana își expune opiniile proprii. Adică, în cazul nostru studenții cu reușită înaltă, chiar dacă sunt caracterizați prin tendința spre competitivitate și frica concurenței, resimt, totuși, necesitatea în susținere și aprobare din partea colegilor, fiind, în genere, orientați spre opinia de grup.

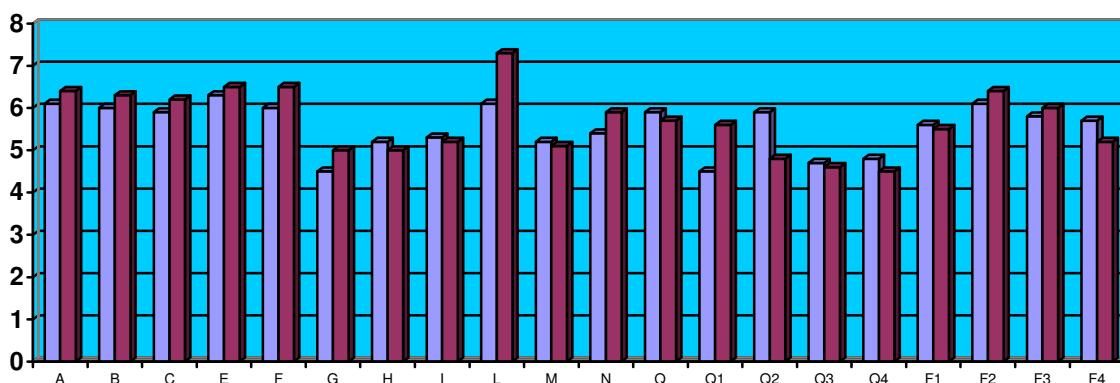


Figura 2. Profilurile studenților cu reușita mai joasă (1) și mai înaltă (2) de medie după testul Cattell

Studenții, la care au fost depistate astfel de mecanisme ca: devalorizarea trebuințelor primare și controlul secundar al emoțiilor, au obținut deosebiri semnificative după factorul H (corespunzător  $4,35 \pm 0,31$  și  $5,38 \pm 0,21$  unde  $p=0,046$ ). Astfel, pentru ei în calitate de mecanism strategic de adaptare, se prezintă nivelul scăzut de imbolduri (apogeul la scala 2 SMEL), fiind caracterizați prin timiditate, sfială, neîncredere în propriile forțe, emoționare sporită față de factorii care generează pericol. Studenții, care au acumulat valoarea maximă la scala 6 și se adaptează pe baza unor concepții rigide, dimpotrivă, deseori se caracterizează prin lipsa receptivității la pericol, curaj și fermitate.

În opinia lui Berezin F.B., asupra calității procesului de adaptare o influență mai mare, decât factorii de personalitate Cattell, o exercită un șir de alte corelații: raportul dintre tensiunea

frustrantă și indicele stabilității integrării comportamentului (tensiunea frustrantă corelată – Q4/C); raportul dintre tensiunea frustrantă sumară și pragul frustrării (intoleranța la frustrare – Q4/F3); discrepanța dintre nivelul anxietății, tensiunea emoțională și nivelul pragului frustrării (labilitatea realizată – F1 – F3). În grupele de studenți, unde s-au înregistrat niveluri înalte și joase a indicilor nominalizați, au fost depistate un șir de deosebiri statistic semnificative a caracteristicilor adaptării și nivelului dominant de reglare a acesteia.

Cei mai înalți indici am obținut la scala 2 (depresia) a testului SMEL, care reflectă nivelul tensiunii frustrante corelate și intoleranței la frustrare ori a labilității realizate. Deosebiri semnificative am obținut și la scalele 7 (psihastenia) și 8 (schizoida) referitor la studenții cu nivelul înalt și jos ai indicilor nominalizați. Astfel, putem conchide că acești indici ai frustrării exercită o influență esențială asupra alegerii mecanismului predominant al adaptării, determinând realizarea tipului hipoastenic de reacționare în dereglarea procesului de învățare.

Corelând datele obținute la testul SMEL și testul Spielberger, am evidențiat un anumit nivel de corelare al factorilor cercetați și, anume, interdependența nivelului ridicat de anxietate stabilă cu tipul depresiv-alarmant de reacționare. Diferite moduri de organizare a activității de învățare determină un consum diferit al energiei fiziologice și psihice de către individ, sporind cheltuielile adaptării în cazul când mecanismele adaptive nu sunt alese corect, ridicând astfel și nivelul frustrării persoanei.

În scopul aprecierii influenței diferitor factori sociali asupra procesului de adaptare, subiecții cercetați au fost repartizați de către noi în grupe corespunzătoare, în dependență de prezența la ei a unui factor anume. Cercetările au evidențiat că studenții, care au venit financiar suplimentar din munca prestată 14,2% (19), dau dovadă de deosebiri semnificative după indicii psihologici și psihosociali ai adaptării. Însă, randamentul activității de învățare este ceva mai scăzut: media pe an de studiu corespunzător - anul - I - 7,12 și anul II - 7,62 ( $p=0,051$ ). Se poate considera că la categoria dată de studenți factorul venitului financiar suplimentar din muncile prestate nu influențează calitatea adaptării, deoarece scăderea randamentului învățării poate fi lămurită prin specificul motivației și sistemului orientărilor valorice a personalității.

În compararea indicilor adaptării înregistrați de studenții, care locuiau în Chișinău înainte de înscrierea în Universitate 34,4% (45) și celor care și-au schimbat locul de trai, nu au fost depistate deosebiri semnificative. Studenții, care au sosit din localitățile rurale 14,2% (19), în comparație cu chișinăuenii, au dat dovadă de un profil psihologic mai aplanat după toate scalele testului SMEL, deosebindu-se printr-o demonstrativitate, anxietate, tensiune emoțională mai mică. Semnificația statistică a deosebirilor după acești indici nu este suficientă ( $p>0,05$ ). Prin urmare, schimbarea locului de trai în grupa dată, de asemenea, nu este un factor suficient de

important: unele deosebiri la cei care au absolvit școala de la sat probabil pot fi lămurite prin particularitățile lor caracterologice dominante.

Studentii, care locuiesc în cămin 28,3% (37) și studenții, care locuiesc acasă împreună cu părinții sau într-o familie nouă 48,4% (64), au înregistrat, practic, aceiași indici ai adaptării psihosociale și a reușitei, respectiv, 7,48 și 7,46 cote. Dar, starea lor psihologică actuală este diferită: cei, care locuiesc în cămin, sunt caracterizați prin mărirea generală a profilului, îndeosebi la scalele a 3-a (53,40 cote), a 6-a (50,53), a 9-a (48,26). La ei apogeul profilului revine scalei de refulare a anxietății (isteria conversivă), spre deosebire de studenții care locuiesc acasă și la care anxietatea, tendințele depresive sunt trăsături fundamentale. Profilul psihologic al locuitorilor din cămin se deosebește semnificativ după scalele 1, 8, 9: corespunzător  $44,47 \pm 1,77$  și  $34,7 \pm 0,90$  ( $p < 0,001$ ),  $30,13 \pm 2,03$  și  $21,00 \pm 1,98$  ( $p = 0,028$ ),  $48,26 \pm 1,99$  și  $40,76 \pm 1,51$  ( $p = 0,029$ ) cote.

Spre deosebire de alți factori sociali, condițiile de trai în perioada anilor de studii influențează substanțial caracterul procesului de adaptare. Studenții, care locuiesc în cămin, înregistrează indici ai adaptării psihosociale și psihopedagogice suficient de înalți, fapt provocat de manifestarea pe prim plan a unor calități de personalitate cum ar fi: supraaprecierea, activitatea sporită (dar insuficient organizată), demonstrativitatea, înclinația spre văicăreală somatică, imaturitatea emoțională, tendința de a-și afirma propria superioritate și tendința de a nega dificultățile emoționale aparente, relațiile interpersonale tensionate. Accentuarea particularităților caracterologice, indicate la acești studenți, este o modalitate (și în același timp și costul) de adaptare la activitatea de învățare în anul I de studiu.

În procesul cercetării nivelului și caracterului de influență a diferitor factori psihologici asupra indicilor procesului de adaptare prin utilizarea *scalelor a situațiilor vitale (SSV)*, au fost determinate un șir de legități statistic confirmate. Numărul total de situații menționate de către studenți din lista propusă (22 situații), variază de la 0 până la 8: majoritatea subiecților menționând 2-3 evenimente; numărul mediu de evenimente fixate, care au avut loc în ultimele 12 luni l-a constituit 3,21. Numărul de evenimente trăite pe parcursul anului se află într-o corelație indirectă cu reușita generală ( $r = -0,33$  unde  $p = 0,014$ ). Aceste date sunt confirmate și prin deosebirea în indicii randamentului studenților care au menționat un număr mai mare sau mai mic de situații vitale: corespunzător  $6,62 \pm 0,09$  și  $7,66 \pm 0,13$  ( $p = 0,048$ ). Rezultatele obținute de către noi corespund cu afirmațiile unui șir de autori despre influența negativă a unor modificări vitale asupra eficienței adaptării, indiferent de faptul dacă sunt apreciate de către individ drept dorite sau nedorite. Creșterea numărului de evenimente, care s-au produs pe parcursul anului, este însoțită de creșterea generală a profilului SMEL, și, în cea mai mare măsură, corelează

semnificativ cu scalele 8, 1, 7 a testului, care reflectă acțiunea mecanismelor de dezvoltare intelectuală, anxietate somatică, fixarea anxietății și formarea comportamentului de limită. Această corelare denotă că adaptarea și reorientarea studenților, care au înregistrat un număr mare de modificări vitale, se produce preponderent pe calea reacționării hipoastenice.

Din lista situațiilor vitale studenții au menționat mai frecvent următoarele evenimente: probleme financiare 52,8% (70) din anchetați: schimbarea cercului de comunicare, regimului de somn și alimentare 39,6% (52), 32,1% (42) și 30,2% (40); “picarea” la examen 26,4% (35); de asemenea, schimbarea bruscă a condițiilor de viață 22,6% (30). Se vede că aceste modificări vitale sunt legate nemijlocit de înscrierea în universitate și schimbările corespunzătoare a mediului social și regimului activității de învățare. În afară de aceasta, 20,8% (28) studenți au suferit serioase traume fizice sau boli; 18,9% (25) - decesul unei rude apropiate sau a unui amic. Prezența conflictelor în familie a fost menționată la 17,0% (22) din chestionați; conflictele cu profesorii le-au indicat 11,3% (15) studenți. Situații cu implicații juridice (de nimerire la poliție sau la postul medical de dezalcoolizare) au fost menționate corespunzător de 9,4% (12) și 5,7%(8) studenți, subiecți ai cercetării. Asupra 3,8% (5) din cei chestionați au fost aplicate acte de maltratare. La 5,7% (8) din cei chestionați s-a constatat graviditatea nedorită; s-au căsătorit 3,8% (5) studenți, graviditatea în căsătorie și nașterea copilului au menționat-o 1,9% (3) din cei chestionați. Probleme sexuale au întâlnit 3,8% (5) studenți. Pe parcursul anului 5,7% (8) s-au transferat dintr-o grupă academică în alta; iar 1,9% (3) au schimbat forma de învățământ (transferați de la secția fără frecvență la cea de zi).

Evenimentele enumerate au influențat asupra diferitor indici ai procesului de adaptare la activitatea de învățare (tabelul 1). Astfel, asupra rezultatului reușitei o influență nefavorabilă a avut-o modificarea bruscă a regimului de alimentare și odihnă, precum și graviditatea nedorită. Evenimentele care s-au produs în viața personală și intimă – căsătoria, graviditatea și chiar conflictele familiare - au fost însoțite de o scădere a indicilor absoluți ai depresiei și impulsivității; în timp ce, la studenții care nu au menționat evenimentele respective, s-a observat o creștere a acestora.

Tabelul 1

**Diferențele în indicii adaptării studenților care au menționat (1) și care n-au menționat (2) unele situații vitale**

Evenimentele cotidiene în ultimele 12 luni	Indicii adaptă rii	1	2	p
Graviditatea nedorită (pentru bărbați –	d2 Med. Reuș.	-7.66 6,10	2.98 7,62	0.056 0.028

graviditatea prietenei)				
Căsătoria	d4	-9.02	5.60	0.033
	AR	33.5	45.50	0.057
	IT	0	122.14	0.043
		201.00		
Probleme sexuale	AR	58.50	44.38	0.024
Conflicte familiare	d2	-1.64	4.34	0.037
	AS	52.10	46.63	0.027
Existența unor dificultăți de ordin juridic	IT	184.89	118.43	0.008
Aducerea silită la poliție	F	61.6	49.68	0.037
	4	6	34.30	0.032
	6	49.6	48.92	0.020
	AR	6	45.71	0.028
	AS	66.0	49.35	0.005
	Med.	0	7,64	0.026
	Reuș.	34.3		
		36.00		
	6,08			
Dificultăți financiare	D8	-2.42	4.74	0.020
Schimbarea neașteptată a condițiilor de trai	2	60.7	50.86	0.002
	3	2	49.68	0.015
	6	56.9	47.18	0.004
	7	0	23.91	0.003
	8	59.2	24.59	0.008
	d3	7	-1.43	0.002
	d7	36.9	4.27	0.028
		0		
	35.5			
	4			
	6.16			
	12.4			
	4			
Modificarea bruscă a regimului de somn și odihnă	8	32.3	24.72	0.045
	Med.	5	7,78	0.028
	Reuș.	6,98		
Modificarea bruscă a regimului de alimentare	L	39.4	45.87	0.005
	K	1	46.89	0.034
	1	42.9	37.58	0.015
	7	7	24.16	0.024

		8	43.8	24.56	0.024
		PRM	6	124.41	0.024
		2	33.5	7,80	0.015
		Med.	3		
		Reuș.	33.2		
			6		
			78.6		
			8		
			6,90		
“Picarea”	la	PRM	659.	593.82	0.043
examen		1	16		
Conflicte	cu	1	46.4	38.62	0.046
profesorii			0		

**Notă:** L, F, K, 1-9 - indicii după scalele SMEL; d – diferența dintre indicii SMEL la anii II și I; AR – anxietate reactivă; AS – anxietatea stabilă de personalitate; IT – indexul tensiunii; PRM 1 – numărul total de semnale receptate; PRM 2 – timpul de prelucrare al informației.

Studentii, care aveau dificultăți financiare esențiale, spre deosebire de ceilalți, și-au lărgit cercul de comunicare și al contactelor sociale.

Modificarea regimului obișnuit de alimentare, somn și odihnă provoacă, cu preponderență, reacții de tip hipostenic. Schimbarea bruscă a condițiilor de trai (în principiu – trecerea în cămin) a condiționat sporirea generală a profilului SMEL, totodată, aceasta a produs o accentuare pronunțată a calităților demonstrative ce corespund includerii mecanismului de refulare, fapt confirmat prin datele descrise mai sus referitoare la particularitățile psihologice ale studenților care locuiesc în cămin. O evidențiere pregnantă a calităților concomitent rigide, explozive și conflictuale (apogeul la scalele 6 și 4 SMEL) în îmbinare cu anxietatea joasă a persoanelor, care au fost reținute la poliție sau centrul medical de dezalcoolizare, în cazul dat pot fi apreciate, mai degrabă, ca o cauză, dar nu ca un rezultat, al evenimentului indicat.

Sporirea nivelului de tensiune la nivel fiziologic și al creșterii indicilor de consumare a fost determinată de căsătorie și intentarea dosarului penal. “Picarea” la examen a condiționat mobilizarea resurselor psihofiziologice și sporirea capacității de muncă a creierului, fapt ce a permis realizarea unui succes la reexaminare și echilibrarea parametrilor randamentului general.

Factorii scalelor situațiilor vitale, care n-au fost reflectate în tabelul 1, n-au demonstrat o deosebire statistic semnificativă ale indicilor adaptării înregistrați de alți studenți în urma unor confruntări minimale în grupa dată. Decesul unei rude apropiate sau o boală grea nu au influențat, în cazul dat, semnificativ nici productivitatea adaptării, nici indicii utilizați. Acest fapt confirmă odată în plus că situația stresantă accentuată produce mobilizarea resurselor discrete și pune în funcțiune mecanismele de rezervă ale adaptării.

### **Concluzii**

Parametrii psihosociali, psihologici și psihofiziologici studiați în cercetarea dată, denotă o interdependență strânsă. Caracteristicile date au o variabilitate diversă, care ne permite divizarea lor arbitrară în indici ce reflectă starea și felurile de adaptare în momentul concret (la care pot fi atribuiți parametrii mai dinamici), precum și în caracteristici relativ mai durabile și stabile, care pot fi consemnate drept factori interni, ce determină schimbarea acestor indici după un timp. Asupra indicilor adaptării exercită influență și factorii externi, cum ar fi cel social și de mediu, și însuși influențele psihologice. Totodată, factorii descriși exercită o influență nemijlocită atât asupra eficacității procesului de adaptare, cât și asupra căilor de realizare a acestuia, influențând alegerea mecanismului psihologic prioritar al adaptării.

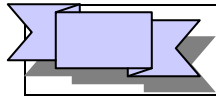
#### SUMMARY

The study is focused on the dynamic of the students' adaptation in during the period of the first and second year of studing. The development of the proces of adaptation in stages and the psychological level too, develops due to the results of changing the mechanisms of adaptation. The power and character of action of psychological mechanisms which are the indexes of efficiency of adaptation most of all are determined by the influence of internal and external factors of adaptation. The results of this study can be used in a practical action of psychological service in Universities, in the dean's work and the monitors of the groups.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Ciobanu, B., Stolz, G., *Modele culturale și orientări valorice în perioada de tranziție*. București, Editura universitară, 1994;
- Chelcea, S., *Un secol de cercetări psihosociologice*. Iași, 2002;
- Covey, S. *Eficiența în șapte trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. București 2000;
- Covey, S. *Managementul timpului sau cum ne stabilim prioritățile*. București 2000;
- Kaplan, H., Sadock, B., Grebb, I., *Synopsis of Psychiatry*. Williams Wilkins, Baltimore, 1995;
- Lazarus, R., (1996), *Personality and Adjustment*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1995;
- Березин, Ф.Б., *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Ленинград, 1988;
- Березин, Ф.Б., *Психическая и психофизиологическая интеграция // Бессознательное*. Т-1, Новочеркасск, 1994).

Primit la 10.05.2006



## REPREZENTAREA SOCIALĂ A MUNCII LA ÎNVĂȚĂTORII DIN ȘCOLILE DE STAT ȘI PRIVATE

**Maria Sârbu**, doctorandă, **Ion Negură**, conf.univ.,dr. în psihologie, UPSC

Munca, considerată sfera principală de activitate a omului, creează valori materiale și spirituale pentru satisfacerea necesităților vitale ale omului și în același timp ea constituie cadrul în care omul se realizează ca ființă biosocială. Dacă munca este bine organizată, este bogată în conținut și interesantă, omul se realizează plenar și se dezvoltă ca personalitate creatoare și independentă. Este important ca omul să se simtă bine, confortabil în procesul muncii, căci numai atunci când el acceptă cu plăcere munca, primește satisfacție de la ea, el va obține rezultate bune, calitate înaltă, succes profesional și se va realiza din punct de vedere profesional și social.

Noi ne-am propus să studiem conținutul și structura reprezentărilor sociale despre muncă la învățătorii din școli private și de stat, presupunând inițial că există anumite diferențe dintre conținutul reprezentărilor sociale la învățătorii școlilor private și ai celor de stat. Scopul cercetării empirice l-a constituit anume relevarea diferențelor de percepție și înțelegere a muncii de către învățătorii claselor primare din școlile de stat și cei din școlile private.

Alegerea acestei teme de cercetare a fost determinată de următoarele rațiuni:

- 1) Transformarea destinului întregii societăți depinde de potențialul de muncă al fiecărui cetățean care include în sine atât orientarea și interesul persoanei în sfera muncii, atitudinea ei față de muncă, gradul maturității socio-umane și psihomorale ale omului, cât și calitățile lui profesionale și psihofiziologice.
- 2) Cunoașterea conținutului și structurii reprezentărilor sociale ale muncii constituie premisa necesară pentru a produce schimbări pozitive în cognițiile sociale și în mentalitățile oamenilor. S. Moscovici, părintele psihosociologiei europene, ne învață că toate conduitele, comportamentele și atitudinile noastre sunt preluate din ideologiile și din contextul social în care trăim, de aceea atitudinea față de activitatea de muncă, plăcerea, satisfacția în urma procesului de muncă pot fi formate și modificate (Moscovici,1961). Comportamentele și atitudinile față de muncă sunt asimilate din contextul social în care trăim „încă de la vârsta adolescență prin formarea unei reprezentări sociale despre ocupația profesională” (L. Negură), de aceea am abordat problema muncii învățătorilor dintr-o perspectivă psihosocială fiind convinși că cheia rezolvării problemelor legate de activitatea de muncă se află la nivelul conținutului și structurii reprezentărilor sociale despre ea.



Studiul experimental a fost efectuat în școlile din mun. Chișinău pe un eșantion de 50 subiecți, alcătuit din două loturi: lotul I – învățători de la școlile de stat și lotul II – învățători de la școlile private. Aplicând o metodologie de cercetare alcătuită dintr-un chestionar și interviu privind reprezentările sociale ale muncii, am dobândit date ce au făcut posibilă discutarea ipotezei înaintate și formularea de constatări și concluzii privind acest segment de realitate psihopedagogică care este munca cadrelor didactice.

Mai întâi, o constatare de ordin general. În școlile de stat marea majoritate a învățătorilor sunt de vârsta cuprinsă între 20-30 ani, în timp ce în școlile private predomină învățători cu experiență de lucru între 10-20 ani. Acest fapt se explică prin faptul că pentru a obține un loc de muncă în școlile private învățătorii sunt supuși unei selecții mai riguroase decât în cele de stat. Școlile private își remunerează învățătorii mai bine, le oferă condiții de muncă mai bune și acest lucru le justifică să îndeplinească cerințe mai mari față de calitatea profesională a personalității învățătorilor angajați.

În continuare vom expune concluziile ce au degajat din analiza datelor empirice prilejuite de cercetarea noastră pe teren. Ele sunt:

1. Învățătorii școlilor de stat fac asociații negative cu cuvântul inductor *munca* mai des decât colegii lor de la școlile private. De exemplu, la ei cuvântul *muncă* este asociat cu: *oboseala, epuizarea, nervozitate, rutină, efort, lipsă timp...*
2. Învățătorii din școlile private consideră că *respectul* pe care munca lor de pedagog îl comportă constituie pentru ei un beneficiu foarte important. Colegii lor din școlile de stat însă acordă preferință *plăcerii* ca valoare.
3. Este puțin diferit modul în care învățătorii din școlile private și cei din școlile de stat înțeleg esența muncii lor. Învățătorii din școlile private consideră, în majoritatea lor, că muncă adevărată este anume *predarea* în școală, în timp ce învățătorii din școlile de stat ce aderă la această idee sunt în minoritate evidentă.
4. Învățătorii din școlile de stat apreciază munca pentru că se simt *utili, respectați*, iar cei din școlile private lucrează pentru *respect, bani și statut*.
5. Referitor la cauzele ce provoacă disconfort în procesul muncii învățătorii din școlile de stat evocă *salariul, relațiile cu șefii, oboseala și controlul*, iar învățătorii din școlile private consideră sursă de disconfort *controlul, rutina, oboseala și șomajul*.
6. Majoritatea celor din școlile private consideră că munca a fost mai stimulativă după 90, iar cei din școlile de stat s-au eschivat să-și exprime opinia, lăsând astfel să se înțeleagă că schimbări în ceea ce privește stimulativitatea și atractivitatea muncii, în viziunea lor, nu s-au produs după 90.

Cunoștințele obținute în studiul nostru privind reprezentările sociale ale muncii la învățătorii din școlile de stat și cele private vor putea fi folosite pentru a elabora programe de intervenție psihosocială vizând optimizarea relației dintre om și munca lui.

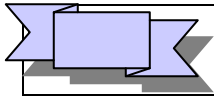
### **Summary**

This research is aimed at pointing out the differences in perception and understanding of primary classes teachers from private and state schools. From the very beginning, having as the start point the theory of social representation (S. Moscovici), we designed to study the social representation's content and structure assuming, in the same time, that there are some differences between the content of teachers' social representation from private and state schools.

### **Referințe bibliografice**

- \*\*\* „Psihopedagogie socială (cursurile anului II)”, Ed. Polirom, Iași, 2001.
- \*\*\* Psihologia socială / Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social”, Nr.14 / 2004, număr tematic: Reprezentările sociale, Ed. Polirom, Iași, 2005.
- Iosif, Gh., „Psihologia muncii”, București, 1996.
- Moraru Ion, „Psihologia muncii”, Ed. HIPERION XXI, București, 1993.
- Neculau Adrian, „Reprezentarea socială”, Ed. Polirom, Iași, 1997.
- Neculau Adrian, „Psihologia socială” ,Ed. Polirom, Iași 1996.
- Neculau Adrian, „Psihosociologia schimbării”, Ed. Polirom, Iași, 1998.
- Constantin Ticu, „Managementul resurselor umane”, Ed. Institutul European, Iași, 2002.
- Рубинштейн С.Л., „Основы общей психологии”, Том I, Издательство Педагогика, Москва, 1989.

Primit la 12.05.2006



## **Виды и типологии двуязычия в современной психологии.**

**Жанна Раку**, доктор психологии, доцент, IŞE

Современному обществу, которое открывает свои границы, требуются специалисты, владеющие несколькими языками на довольно высоком уровне. Задача школы XXI века подготовить учащихся к двуязычию. Применение второго языка не ограничивается бытовой или литературной сферами, а может распространяться и на профессию человека. В связи с этим, индивиду требуется хорошее владение языками не только на рецептивном уровне их восприятия и понимания, но и на активном уровне в сфере вербального общения. Вместе с тем, двуязычие является одним из средств обогащения мышления, интеллекта и общей культуры человека.

Исторические и социальные обстоятельства, обуславливающие широкие возможности и интенсивный характер общения людей разных национальностей, определяют актуальность исследования видов билингвизма и создание на их основе типологий. Указанная тематика тесно связана с проблемами эффективного формирования двуязычия. В данном контексте представляет интерес обзор различных классификаций билингвизма, разработанных в психологии.

В рамках данной статьи, мы не будем подробно останавливаться на анализе понятия билингвизма, а представим лишь самую общую его трактовку. Под *двуязычием* понимается владение двумя языками и применение их в общении, причем степень владения тем или иным языком может быть различна (Y.Weinreich, E.Haugen, E.M.Верещагин, Л.В.Щерба и другие).

В научной психологической литературе существуют различные типологии двуязычия в зависимости от выбора критерия, который положен в их основу. Все они делятся на три основные группы.

1. Первая группа объединяет критерии соотнесенности речевых механизмов (родного и второго языков) между собой или наличия одного или нескольких семантических рядов для разных языков. По данным критериям различают следующие варианты билингвизма: координированный (раздельное существование языков в сознании индивида) и составной (языки в сознании не разделены), а также чистый (изолированность механизмов языков) и смешанный (их взаимодействие).

2. Другой критерий учитывает способ связи речи на каждом языке с мышлением. По данному критерию выделяют билингвизм как непосредственный (бессознательно-

интуитивное владение первичным и вторичным языковыми кодами) и опосредованный (при таком типе билингвизма второй язык является новой кодовой системой).

3. В зависимости от критерия наличия или отсутствия языковой среды в процессе овладения языком выделяются естественный и искусственный билингвизм. Прямой метод усвоения языков начинается с рождения и является для ребенка естественным и не осознаваемым на начальных этапах речевого развития. Искусственное двуязычие приобретает индивидом при сознательном и активном усвоении или изучении второго языка в более поздний период в школе и в иноязычном окружении.

Отметим, что именно третий критерий является определяющим для всех дальнейших классификаций, поскольку от него, т.е. «от происхождения» билингвизма зависит и способ взаимодействия языков в сознании индивида и опосредованность вторичной языковой системы. В речи билингва происходит не только взаимодействие языковых систем, но фактически проявляется присутствие двух различных культур. Отметим, что такие люди не только говорят на разных языках, но и существуют в разных «сенсорных мирах» (2, 4, 6).

В работах Ch.Osgood (1954), Y.Weinreich (1953), W.Lambert (1972), Л.В.Щербы (1974) предложена самая распространенная психологическая типология двуязычия. Она представляет для нас интерес, потому что учитывает специфику условий и среды формирования билингвизма. По мнению авторов в зависимости от соотношенности речевых механизмов существует два различных типа двуязычия: координированный (чистый, сбалансированный) и составной (смешанный). Первый тип формируется под влиянием естественной иноязычной среды и овладение вторым языком происходит при полной автономии языковых средств. Составной или смешанный тип создается при традиционном овладении языком в семьях со стихийным употреблением двух языков. Схематично представим указанную типологию в виде таблицы.

**Таблица № 1. Типы двуязычия в зависимости от среды его формирования.**

№ п/п	Типы билингвизма	Особенности возникновения	Характеристика
1.	Координированный или «чистый»	Формируется под влиянием естественной иноязычной среды, в которой реализуется принцип «один взрослый – один язык». Овладение вторым языком происходит при полной автономии языковых средств.	Индивид имеет две функционально независимые понятийные системы, каждая из которых связана со своим языком.
2.	Составной или	Развивается при	У индивида

	смешанный	традиционном овладении языком или в семьях со стихийным употреблением двух языков.	существуют два лингвистических признака для одного значения, а также единая понятийная система, связанная с двумя языковыми кодами.
3.	Билингвизм подчинительного типа	Понимающий билингвизм основывается на понимании второго языка без владения его разговорными навыками.	Переходный этап в формировании двуязычия.

Отметим, что в научной литературе признается «неудобство» термина «смешанное» двуязычие, т.к. оно омонимично другому термину смешение языков, а последнее понятие само недостаточно проработано в лингвистике (7).

В более поздних работах в указанную типологию Ch.Osgood, Y.Weinreich добавили промежуточный вариант билингвизма подчинительного типа.

Для смешанного типа характерно усвоение второго языка при сформировавшейся системе первого (родного) языка. Л.В.Щерба отмечает, что при смешанном двуязычии, обретаемый язык всегда претерпевает влияние родного языка и происходит как бы «борьба» с ним. При этом возможно осознание всего своеобразия изучаемого языка. Аналогичную точку зрения высказывает Э.Кассирер. Он пишет, что «реальная трудность ... состоит не столько в изучении нового языка, сколько в забывании (вытеснении) родного». Л.В.Щерба считает, что билингвы, зная два языка, имеют одну систему значений, но два способа ее выражения (7).

Индивид, обладающий совершенным координированным билингвизмом, формирует и формулирует мысли сразу средствами второго языка. Отметим, что в данном случае человек может использовать каждый из языков для выполнения любой речевой функции: коммуникативной, экспрессивной обобщающей, когнитивной и др. Указанная ступень двуязычия означает свободное владение индивида двумя языками, т.е. «процессами порождения» высказываний на них в предметном и смысловом содержании.

Наряду с приведенной типологией в ходе экспериментального исследования были выделены два типа двуязычия, которые в некоторых аспектах аналогичны описанным выше. При *сложном* двуязычии индивид имеет преимущественную лингвистическую систему, т.е. у него доминирует один из языков (чаще всего родной язык). Человек с таким типом билингвизма, получая сообщение на втором языке, переводит его на родной

язык и «формирует» на нем свой ответ. Для дальнейшей передачи собеседнику, он переводит его на язык сообщения, на котором и формулирует свой ответ.

При *координированном* билингвизме индивид располагает двумя независимыми словесно-знаковыми системами и поэтому, получая сообщение на одном языке, он принимает его на этом языке и на нем же отвечает. Аналогичный процесс речепорождения характерен и для второго языка.

Указанная классификация широко распространена в научной литературе, но она критикуется рядом авторов (3, 8, 12), т.к. настоящий билингв – это индивид с координированным двуязычием. Вместе с тем отметим, что фундаментальная способность к переводу у двуязычного индивида до сих пор необъяснима. Фактически индивид со *сложным* двуязычием – это человек, который только изучает второй язык. Позднее, Ch.Osgood пересмотрел и дополнил данную классификацию и ввел в нее уточнения. Автор считал, что билингв с координированным двуязычием обладает двойной системой значений, а индивид со сложным билингвизмом владеет одной системой значений. Между этими типами существует непрерывная градация конкретных вариантов и степеней владения двумя языками. В связи с этим, S.Ervin, Ch.Osgood предложили рассматривать разные варианты двуязычия как шкалу между смешанным (сложным) и координированным билингвизмом (12).

В психолингвистической литературе на основании критерия существования «системы значений» выделяются две базовые модальности двуязычия.

1. *Уравновешенное двуязычие*, когда индивид имеет общую систему значений, которая достигается из обоих языков.
2. *Неуравновешенное двуязычие*, при которой человек также обладает общей системой значений, но вместе с тем, она больше связана с одним из языков и чаще всего с родным.

Отметим, что все рассмотренные нами типы условны и в них возможны общие черты, а также многочисленные «промежуточные» варианты двуязычия. Фундаментальным основанием для их различения является степень уравновешенности или неуравновешенности в компетенции в обоих языках при их использовании в вербальном общении.

Наряду с указанными вариантами, Y.Weinreich выделил еще один тип двуязычия: субординативный, при котором второй язык связан не с системой понятий, а со словами второго языка. Это означает, что слово иностранного языка является как бы «знаком знака», как бы «третьей сигнальной системой». Он формируется чаще всего в условиях

овладения неродным языком вне среды его носителей. Например, как отмечает Г.В.Колшанский «Билингвизм ... должен рассматриваться как процесс усвоения одного кода на базе первичного кода родного языка, т.е. как процесс субординированного взаимодействия кодов» (5, стр.176).

Все описанные выше типы билингвизма фактически отражают этапы усвоения второго языка. При этом переход от субординативного к координированному двуязычию сопровождается тем, что индивид может не просто переводить высказывание с родного на второй язык, а научается «думать» на нем.

В работах М.М.Михайлова и Л.В.Щербы в зависимости от механизмов, обеспечивающих данный феномен, выделяются соотнесенное и комбинированное двуязычие (6, 7). Представим данную типологию в схематичном виде в таблице № 2.

**Таблица № 2. Типология билингвизма по степени владения языками.**

Критерии сравнения	Типы двуязычия	
	Соотнесенное двуязычие	Комбинированное двуязычие
Истоки	Разные социально-исторические корни.	
	Вызвано социально-экономическим и культурно-историческим неравноправием разных национальностей или народов.	Не связано с экономическим, политическим и культурным неравноправием народов.
Соотнесенность речевых механизмов	Одна система ассоциаций и сохранение тождества значений при применении различных знаков.	Существует комбинированная лингвистическая система, когда каждое из двух языковых средств ассоциируется с особым, независимым рядом.
Сосуществование двух языков	Элемент одного языка оказывается связанным с соответствующим по смыслу элементом другого языка.	Независимое существование в сознании двух языковых систем или небольшое их взаимодействие.
Условия возникновения	Возникает в процессе школьного обучения второму языку.	Возникает при устном «необучаемом» способе овладения вторым языком в раннем детстве.
«Место» возникновения	Возникает в обществе.	Возникает в семье.
Метод овладения	Грамматико-переводной метод, включающий перевод и сопоставление языков.	Процесс говорения и непосредственного общения с помощью второго языка в СКС.
Другие особенности	Наличие акцента и интерферентных явлений в речи билингва	Акцент отсутствует.

В современной психологии наиболее общепризнанными являются соотнесенный и комбинированный виды билингвизма, которые отражают и степень владения индивидом языками.

Более детальная классификация, опирающаяся на тот же критерий, предложена в работах Ф.А.Ибраимбекова (1957). Он дифференцирует четыре индивидуально-типологических варианта билингвизма. Далее выделим их и в скобках укажем соотношение каждого из типов с приведенными выше видами двуязычия. Автор различает такие варианты как, чисто говорящий (комбинированный), сопоставляющий или переводной и заменяющий или соскальзывающий (это все разные стадии соотношенного двуязычия), а также смешивающий тип (характеризует начальные этапы приобретения билингвизма). Отметим, что ценность данной классификации заключается в том, что в ней предпринята попытка сопоставления всех соответствующих вариантов двуязычия с типами нервной высшей деятельности билингвов.

Другим важным критерием в выделении психологических типов двуязычия является освоенность или *владение видами речевых действий* и особенно их числом. При рассмотрении изучаемого феномена как набора умений и навыков, позволяющих человеку использовать для речевого общения две языковые системы, убеждаемся в следующем. Фактически в нем нет ссылки и конкретизации того, на какие сферы они должны распространяться: слушание и понимание, говорение, чтение и письмо или мышление на двух языках. Из приведенного рассуждения следует, что в таком контексте можно говорить о трехуровневом владении каждым из языков. Данная классификация учитывает степень овладения индивидом вторым языком. В целом, она соотносится с целями обучения двуязычию. При таком анализе выясняется, что билингвизм не является однородным понятием. В соответствии с указанными критериями в работах Е.М.Верещагина выделяются три типа, уровня билингвизма (3).

**Таблица № 3. Типология билингвизма по критерию речевых действий.**

№ п/п	Типы билингвизма	Характеристика видов опирается на разнообразие речевых действий	Цель обучения
1.	Рецептивный (воспринимающий)	Понимание смысла текста, принадлежащего к вторичной языковой системе. Нет знакомства с фонетической системой второго языка. Опора на знания лексики и грамматики. Чаще всего понимание иноязычной речи приблизительное.	Пассивное владение языками: понимание устной и письменной речи, как на родном, так и на втором языке.
2.	Репродуктивный (условное обозначение)	К знаниям системы языков необходимо добавить умение произносить звуки и соотносить их с буквами.	Активное владение двумя языками: умение говорить и писать на них.



		Умение воспроизводить услышанное и прочитанное.	Различие между 2-ым и 3-им типами в репродуктивном или продуктивном характере высказываний.
3.	Продуктивный (производящий)	К выше указанным действиям понимания иноязычной речи и текстов добавляется их воспроизведение, а также активное создание высказываний (их производство) – активная речь. Важны навыки и умения речепроизнесения и их автоматизация на двух языках.	

Поскольку рассматриваемая типология построена в зависимости от степени владения языками, то указанный подход позволяет оценить компетентность индивида в каждом из двух языков.

В связи с тем, что наше исследование посвящено генетическому аспекту проблемы, то выделим виды билингвизма по критерию возраста или периода жизни, в котором индивид усваивает два языка. Представим данную классификацию в таблице № 4.

**Таблица № 4. Типология билингвизма по возрастному критерию.**

Характеристики двуязычия	Виды билингвизма	
	Ранний (детский)	Поздний
Условия приобретения	Он обусловлен жизнью ребенка в двуязычной коммуникативной среде с детства.	Изучение второго языка происходит в старшем возрасте, уже после освоения родного языка, в школьном обучении.
Последовательность усвоения языков	Второй язык усваивается параллельно с родным.	На основу структуры и системы родного языка, закрепленных в сознании, «наслаиваются» система нового языка.
Степень владения языками	Одинаковая (или почти одинаковая).	Может быть различной.
Механизм соотношения языков	У билингва существуют две независимые системы ассоциаций.	Характерно доминирование родного языка.
Другие особенности	Нет акцента.	Наличие акцента.

В заключении отметим, что указанная типология была использована С. Baker (1993) для выделения основных возрастов билингвизма, которые приведем в таблице № 5.

**Таблица № 5. Возраста билингвизма.**

Возраст	Условия формирования	Характеристика билингвизма
Младенчество	Сензитивные периоды	Ситуация общения на двух языках с младенчества в СКС.

		Традиционный и успешный тип билингвизма.
Детство		Последовательное приобретение языков, при возникновении потребности в их использовании. Она определяет специфику изучения и темпы усвоения второго языка.
Юность	За пределами сензитивного возраста	Сознательный уровень изучения второго языка, порождается акцент.
Взрослость		Сознательный уровень изучения второго языка, порождается акцент.

В других работах были внесены уточнения, как происходит развитие билингвизма в сензитивные периоды и выделены типы билингвизма в зависимости от условий его формирования (2, 3, 5).

1. Естественное и одновременное усвоение ребенком двух языков в раннем возрасте в СКС.
2. Естественное и последовательное овладение ребенком вторым языком после трех лет в СКС, когда в общих чертах усвоен родной язык.
3. Последовательное, специально организованное взрослыми обучение дошкольника второму языку после трех лет, когда усвоен родной язык.
4. Сознательное изучение второго языка ребенком в школе.

Подведем итоги обзора психологических типологий билингвизма и отметим, что уровень их разработанности, с одной стороны, отражает запросы социальной, психологической и педагогической практики, а с другой – опирается на многообразие вариантов и конкретных случаев двуязычия. Создание различных классификаций билингвизма представляет в теоретическом плане важную попытку научного анализа и систематизации богатейшего фактического материала по исследуемой проблеме.

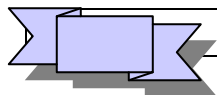
### **Summary**

This article briefly describes the review of kinds and classifications of bilingualism in modern psychology. Therefore, we underlined the criteria, on which are based the organization of bilingualism classifications. One of the important criterion of distinguishing kinds of bilingualism is conditions and way of achieving bilingualism. It determines interactions between languages in individual consciousness and mediate secondary language system. Depending on language interactions mechanisms in individual consciousness is emphasizing coordinated and mixed bilingualism. A degree of possession of type of speech action in two languages determine receptive, reproductive a productive kinds of bilingualism.

### **Библиография.**

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев. «Вища школа». 1979. 263 стр.

2. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. Вып. III. М., 1999. стр. 7-42.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969. 160 стр.
4. Имедадзе Н.В. Некоторые аспекты типологии билингвизма // Психологические и лингвистические аспекты проблем языковых контактов. Калинин. Изд. КГУ. 1978.
5. Колшанский Г.В. Теоретические проблемы билингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 4. М., 1967. 165-178 стр.
6. Михайлов М.М. Двуязычие. Проблемы и поиски. Чебоксары, 1989. 159 стр.
7. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. М., 1972. Вып. 6. стр. 61-80.
8. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. стр. 316-317.
9. Baker Colin Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon. 1993. 318 p.
10. Romaine Suzamee. Bilingualism. Oxford UK and Cambridge USA. 1995. 384 p.



## **Model de psihocorecție a tulburărilor sferei emoțional-volitivă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică de natură deprivatională.**

**A.Ciobanu**, doctor în psihologie, UPSC

Caracterul polimorf atât sub raport etiologic cât și simptomatic al reținerii în dezvoltarea psihică (R.D.P.) necesită din punct de vedere psihopedagogic programe psihocorecționale adecvate și specifice. Tratarea psihopedagogică a acestei grupe de copii nu se poate face decât prin perspectiva diferențială.

În urma unui experiment de constatare realizat cu preșcolarii cu diferite forme de R.D.P. de 5-7 ani a fost diferențiată o nouă formă de R.D.P. de natură deprivatională, caracteristică copiilor plasați de la naștere în casa de copii, care nu au comunicat în general cu părinții. A fost stabilit că din cauza relațiilor emoționale negative cu anturajul psihosocial la acești copii, marcați de R.D.P. de natură deprivatională, apar dereglări ale sferei afectiv-volitivă, exprimate prin dereglări preneurotice, dereglări somatovegetative, comportament agresiv, reacții neadecvate în situații conflictuale, cu intoleranță frustrantă, anxietate, sentiment al inferiorității, neîncredere în sine, nivel redus de reglare volitivă. Rezultatele acestui studiu ne-a permis să relevăm particularități individual-tipologice de dezvoltare a R.D.P. deprivatională și să propunem un model de psihocorecție a tulburărilor sferei emoțional-volitivă.

Modelul psihocorecțional propus a fost fundamentat pe principiile: unității diagnosticului și corecției, determinismului, antrenării, complexității, individualizării și diferențierii, evaluării în dinamică, multilateralității, demonstrativității, orientării spre succes, evidențierii gradului de intensitate a R.D.P. și nivelului de constituire a sferei afectiv-volitivă, asigurarea conștiințozității și activismului copiilor în procesul activităților corecționale.

Modelul psihocorecțional inserează obiective, conținuturi, strategie metodică și evaluare. Obiectivele operaționale s-au elaborat pe baza obiectivelor generale, care reprezintă etape gradate și eșalonate ale realizării activității corecționale. Conținutul modelului are conținut aplicativ, determinând strategia corectiv-dezvoltativă. Strategia metodică a fost elaborată ținându-se cont de particularitățile individual-tipologice ale copiilor cu R.D.P. deprivatională.

În experimentul formativ au fost incluși 24 de preșcolari cu R.D.P. deprivatională de 6-7 ani, din care au fost selectați 12 copii, formându-se grupul de control.

Ședințele de corecție au fost realizate de 2 ori pe săptămână, în decurs de 6 luni. Durata unei ședințe fiind de 25-35 minute.

Cele mai eficiente forme de organizare a lucrului corecțional au fost atât activitățile individuale cât și cele în grup, în funcție de scopul și etapa de corecție.

Procesul de psihocorecție s-a desfășurat în 2 etape:

1. Etapa de stabilire a contactului emoțional-pozitiv cu copilul (10 ședințe);
2. Etapa corecțională, care include 2 subetape:
  - a) ridicarea nivelului de reglare volitivă a activității (19 ședințe);
  - b) depășirea problemelor emoționale (19 ședințe).

Modelul psihocorecțional a inclus un complex de metode:

1. Psihocorecția prin intermediul jocului (jocuri: pe roluri, dramatizate, didactice, mobile, cu reguli);
2. Artterapia sub diferite forme (stimularea creativității artistice prin desen, elemente de terapie prin dans, muzică etc.);
3. Psihogimnastica cu exerciții de relaxare și respirație, tehnici de autoreglare.

### **1. Etapa de stabilire a contactului emoțional-pozitiv cu copilul**

Această etapă are ca scop crearea climatului emoțional-pozitiv în grup și formarea relațiilor emoțional-pozitive între psiholog și copil. Mecanismul de bază al acestei etape este susținerea emoțională a copiilor prin intermediul comunicării, acceptării trăsăturilor de personalitate specifice lor, acordarea posibilității de realizare a necesității de primire a lor de către psiholog și obținerea încrederii acestuia.

De realizarea acestei etape depind etapele următoare, fiind o componentă principală a lucrului de corecție.

Această etapă se desfășoară individual cu copilul. Înainte de începerea lucrului de corecție îi permitem copilului să se ocupe cu „ce vrea el”. Este mai bine când în sală sunt materiale de joc, echipament sportiv. Pentru a intra în contact cu copilul, ca el să înceapă să capete încredere în sine, este necesar ca psihologul să-i creeze necesitatea de „avea nevoie de el”. Se pot propune diferite variante de jocuri, spre exemplu „În căutarea comorii”. Adultul desenează schema odăii și cu semne prezintă amplasarea obiectului. Apoi îl include pe copil în situația de joc: „Acum cu ajutorul acestei scheme tu vei putea găsi „comoara”. În prealabil psihologul examinează cu copilul semnele de pe schemă, dându-i apoi posibilitate copilului singur să le găsească. Jocul poate varia - psihologul și copilul își schimbă rolurile.

Se creează situații în care copilul conduce cu activitatea maturului (pentru a i se dezvolta inițiativa în activitate), să îndeplinească rolul de „conducător”, spre exemplu, copilul construiește din cubușoare o figură, iar adultul trebuie să determine ce este construit. Sau se propune „desenarea cu ochii închiși”. Adultul închide ochii, iar copilul dirijează modul în care

trebuie realizat desenul. Când desenul este finisat, se ia batista de pe ochii adultului și i se face cunoștință cu ce a desenat. Apoi se pot schimba cu rolurile.

Pentru această etapă se mai pot propune jocuri de imitare cu copilul, spre exemplu, jocul „Umbra” (copilul se plimbă prin sală, iar adultul imită toate mișcă-rile lui, fiind „umbra” lui, apoi este rugat copilul să imite mișcă-rile adultului) sau jocul „Oglinda” (condițiile sunt aceleași, dar copilul și adultul se află „față în față” și adultul iarăși imită după model apoi este rugat copilul).

Astfel, rezultatul pozitiv al acestei etape este stabilirea contactului emoțional -pozitiv între psiholog și copil. Mijloacele de bază aplicate de psiholog la această etapă sunt comunicarea emoțional-pozitivă cu copiii cu R.D.P., atitudinea binevoitoare și acceptarea trăsăturilor de personalitate specifice acestor preșcolari.

## **2. Etapa corecțională**

Etapa corecțională este orientată spre depășirea problemelor emoționale și spre ridicarea nivelului reglării volitive a activității, care se realizează prin satisfacerea necesităților de comunicare cu semenii și adultul, de siguranță prin atitudinea indirect-stimulativă din partea psihologului și comunicarea emoțional-pozitivă în-tre copii și între copii-adult.

### **a) Subetapa - ridicarea nivelului de reglare volitivă a activității.**

Pentru realizare acestei subetape pot fi organizate ședințe atât individuale, cât și în grup. Specificul dezvoltării psihice a copiilor cu R.D.P. determină acel fapt că atitudinea individuală este mai acceptabilă în organizarea lucrului de corecție a sferei volitive. Această subetapă poate începe cu psihogimnastica, cu exerciții de relaxare și respirație, tehnici de autoreglare pentru a scoate antagonismul între activismul motor al copiilor și capacitatea lor de a se concentra. Iată câteva din ele: „Mingea”, „Balonul cu aer”, „Cadoul de sub brad”, „Fluierul”. Să exemplificăm unul din aceste exerciții denumit „Corabia și vântul”. Psihologul le explică copiilor: „Închipuiți-vă că o corabie plutește pe valurile mării și deodată se oprește. Să o ajutăm și să chemăm vântul în ajutor. Inspirînd aer, cu putere trageți obrajii... Iar acum cu zgomot expirați aerul, ca vântul ieșit la libertate să împingă corabia. Să mai încercăm încă o dată. Eu vreau să aud cum șuieră vântul”. Exercițiul se poate repeta de 3 ori.

Mai sunt incluse la această subetapă jocuri mobile cu acompaniere ritmico-muzicală, care sunt realizate în afara activităților și care contribuie de asemenea la dezvoltarea capacității de relaxare și a capacității de reglare și control volitiv al comportamentului. Dinamica jocurilor presupune o alternare a exercițiilor de încordare maximă cu cele de relaxare. Acestea sunt însoțite de exerciții muzicale, orientate spre degajarea energiei negative și scăderea tonusului muscular.

Apoi urmează antrenarea și dezvoltarea autoreglării. Copiilor li se formează deprinderea de a-și supune acțiunile unor reguli, să asculte și să îndeplinească exact indicațiile adultului. Se întrebuițează în acest scop jocuri cu reguli în grup, ca „Ziua și noaptea”, „Mare și pitic”. Copiii trebuie să constientizeze faptul că succesul depinde de dibăcia cu care te vei manifesta, vei respecta diferite reguli și îți vei organiza comportamentul în funcție de necesitățile partenerului.

Unii copii în timpul jocului au un comportament pasiv, urmăresc cu încordare desfășurarea acțiunilor jocului. Astfel de copii sunt încadrați în acțiunile de joc în care semenii îi ajută să se descurce în situații dificile. Apreciem efortul copilului la fiecare succes. Sunt indicate jocurile în care copilul să învețe să coreleze regulile nu numai activitatea sa, dar și în situația de comunicare cu semenii, cu adultul.

La unii copii impulsivitatea mărită nu le permite să se supună regulilor stabilite, ei distrug în mod intenționat jocurile mobile. La orele de muzică este binevenită aplicarea metodei includerii „semnalelor muzicale neașteptate” cu scopul inhibării impulsurilor motore excesive prezente la acești copii, cât și prin jocuri de autocontrol al acțiunilor, ca „Îmbrâncitorii”: copiii se împart în perechi, se apropie unul de altul apucându-se de mâini, trebuie să ridice mâinile de asupra capului, sprijinindu-se de mâinile partenerului. După semnal fiecare își împinge partenerul său, străduindu-se să-l miște din loc. Cine obosește trebuie să spună „Stop”. Pot fi introduse noi variante ale jocului: să se împingă cu mâinile încrucișate, să-l împingă pe partener cu o singură mână sau cu spatele. Aceste exerciții poartă cu precădere caracter de grup, fiind petrecute în mare măsură în timpul activităților.

Un obiectiv de bază al acestei subetape este formarea deprinderilor de autocontrol ale copiilor la realizarea oricărei acțiuni, a abilității de a-și controla la sfîșitul lucrului calitatea și eficiența celor îndeplinite. Acest obiectiv se poate realiza prin activitatea de modelare, construire, desen după model.

#### **b) Subetapă - depășirea problemelor emoționale**

Lucrul de corecție a copilului cu probleme emoționale necesită realizarea următoarelor obiective de bază:

1. Stabilirea raportului copil-adult, obținerea încrederii, depășirea barierelor psihologice apărute, pătrunderea în adîncul trăirilor copilului;
2. Determinarea cu ajutorul jocului a impedimentelor și a trăirilor interne, cu analiza profundă a cauzelor acestora;
3. Acordarea ajutorului de depășire a acestor impedimente cu scopul diminuării conflictelor ascunse;
4. Recuperarea stabilității psihologice prin căpătarea simțului perspectivei.

Realizarea acestei subetape poate debuta cu exerciții de relaxare musculară și de respirație, spre exemplu, exercițiul „Ștînga”: copiii se ridică în picioare, ridică mîinile în sus, imaginîndu-și că ridică o greutate mare. Copilul încordează mîinile, apoi imită aruncarea unei greutăți și mîinile se relaxează.

Psihoterapia problemelor emoționale constă în conștientizarea emoțiilor și stărilor emoționale negative personale. Aceasta se poate utiliza în lucrul corecțional cu copiii de vîrstă preșcolară mare, deoarece la ei se formează primele operații raționale: autoaprecierea diferențiată, capacitatea de conștientizare a sensului situației în care copilul se comportă într-un fel sau altul. În acest scop au fost folosite jocurile pe roluri dramatizate. O importanță deosebită pentru astfel de copii este înțelegerea acțiunilor personajelor de poveste și a consecințelor lor. Pentru a se ajunge la această înțelegere psihologul le va explica diferența dintre realitate și ficțiune, va descrie emoțiile și trăirile personajelor negative și ale celor pozitive, îi va propune copilului să joace rolul acestor personaje de poveste. De asemenea în-cercăm să compunem povești împreună cu copilul, să pregătim costumația acestor personaje pentru prezentarea pe o scenă improvizată. Interpretarea de către copil a rolurilor pozitive și a celor negative contribuie la conștientizarea emoțiilor interne personale: lipsa de apărare, nesatisfacerea necesității de dragoste, frica, anxietatea, agresivitatea, neîncrederea în sine, autoaprecierea scăzută, stările frustrative.

Pentru depășirea fricii se realizează activități individuale cu fiecare copil. La început inițiem o convorbire cu copilul, cu scopul de a determina ce tip de frică prevalează la copil (poate fi și sub formă de joc). Este necesar ca să ne așezăm lîn-gă copil, dar nu în fața lui, periodic trebuie să-l încurajăm. Îl întrebăm „Spune, te temi sau nu ...” și așteptăm răspunsul. După o pauză nu prea mare se poate trece la investigarea următorului posibil tip de frică. Întrebarea „te temi sau nu” se repetă din cînd în cînd. Dacă copilul neagă toate tipurile de frică, este rugat să răspundă nu prin „da” sau „nu”, dar invers, spre exemplu, „eu nu mă tem de întuneric”. Întrebările nu trebuie citite de pe foaie, dar orientativ se înscrie lista tipurilor de frică posibile, spre exemplu: „Spune, te temi sau nu, cînd rămîi singur, de unii oameni, de mama sau de tata, că o să te îmbolnăvești, de Baba Cloanța, de întuneric, de lup, de urs, alte animale, de mașini, de tren, de înălțime, de apă, de incendiu, de sînge, de durere, de injecții, de sunete puternice. Este recomandabil să finisăm convorbi-rea cu un joc mobil în comun cu psihologul, unde copilul să devină cîștigător.

Apoi îi propunem copilului să deseneze primul obiect, care a fost numit în calitate de tip de frică. Activitatea de desen trebuie să dureze 25-30 de minute într-un mediu liniștit. Este posibil ca copilul să înceapă să reprezinte frica sa doar după cîteva zile. Trebuie să-l ajutăm pe



copil, desenând pe aceeași foaie împreună cu el fiecare varianta proprie a obiectului „strașnic”. După ce a desenat, îl rugăm pe copil să ne povestească ce a reprezentat pe desen. După aceasta îl laudăm, îi dăruim o jucărie. Notăm acel tip de frică pe care l-a depășit. Îi spunem copilului că desenele vor rămâne la noi (vor fi încuiate în masă, dulap, vor fi trimise la oficiul poștal). Important este să-l eliberăm pe copil de ele. Se va realiza în 4-5 activități individuale. În acest răstimp, printre desenele copilului se vor găsi și desene în care copilul nu a putut să depășească frica. Îi propunem copilului: „Acum desenează așa că să se vadă că nu te temi”. Spre exemplu, nu copilul fuge de Baba Cloanța, dar invers. Conștientizarea și reprezentarea sa ca un copil curajos se poate realiza de asemenea în 4-5 activități. În acest timp se pot organiza cât mai multe jocuri mobile, plimbări pentru evitarea conflictelor.

La această subetapă, pentru depășirea problemelor emoționale se alternează jocurile cu subiect pe roluri și jocurile mobile.

Jocurile mobile presupun executarea unor acțiuni simple de joc. Lipsa regulilor stricte degajează, nu constrânge și creează o atmosferă pozitivă sub aspect emoțional. Astfel de jocuri îi ajută pe copii să depășească trăirea internă, timiditatea, frica de întuneric, de singurătate, de locuri închise, de pedeapsă, să capete în-credere în sine și de asemenea la stabilirea relațiilor copil - educator. Iată câteva jocuri: „De-a leapșa”, „De-a mijatca”. Pentru desfășurarea primului joc se marchează terenul de joc pe care se pun în dezordine scaune sau alte lucruri. Se alege un „conducător” care fuge după jucători, străduindu-se să-i bată pe spate. Cel pe care-l ajunge devine „conducător”. Cine iese de pe terenul de joc sau atinge vreun obiect de asemenea devine conducător. Jocul se însoțește cu diferite replici vesele „N-ai să mă ajungi”, „Ai să-mi cazi tu”. Pentru realizarea cu succes a scopului lucrului corecțional ne străduim ca pe neobservate să ajutăm copiii în joc. Rezultate mai bune se pot obține atunci când psihologul este „conducător”, dînduse de gol prin aceea că nu poate ajunge jucătorul sau în jocul „De-a mijatca” nu poate să-i găsească. În joc copilul trebuie să obțină un lucru semnificativ pentru el, ca maturul să trăiască aceleași emoții ca și copilul. Tocmai după această el va fi capabil să desfășoare regulile jocului, să se încadreze în el, să colaboreze cu partenerii, să cadă cu ei de acord.

La sfîrșitul etapei de corecție, la copii se atestă relaxare, cu manifestarea a emoțiilor pozitive, care este un indice al dinamicii pozitive a psiho-corecției.

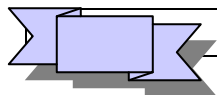
Rezultatele experimentului formativ ne-a relevat că modelul elaborat diminuează la preșcolarii cu R.D.P. de natură deprivatională particularitățile emoționale negative: anxietatea, neîncrederea în sine, sentimentul inferiorității, agresivitatea, dificultățile de comunicare, frica, conflictul, frustrația, mărește nivelul reglării volitive a activității, a toleranței în situații de conflict cu manifestarea unui comportament adecvat.

### **Summary**

This article is dedicated to the psycho-correctional models for compensating the deviations in the affective sphere at the children of minimal brain dysfunction of deprivation nature.

### **Bibliografia:**

1. Актуальные проблемы диагностики ЗПП у детей. Под ред. К.С.Лебединской, М., 1982
2. Выготский Л.С., Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства// Собр. Соч. Т.5, М., 1983
3. Власова Т.А., Певзнер М.С., О детях с отклонениями в развитии. М., 1973
4. Лубовский В.И., Современное состояние психологической диагностики в дефектологии // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. СПб., 2001 с. 31 -50.
5. Ciobanu A., „Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică (R.D.P.). Autoreferat tezei de dr. în psihologie, Chișinău, 2003.



## Particularități ale dezvoltării psihomotorii la copiii cu deficiențe de vedere și efectele formative ale intervenției precoce

*Guzun Oleseă – lector universitar*

Cercetările efectuate de către Ștefan M., Zamferescu I., Mărginescu F., au scos în evidență că lipsa sau scăderea considerabilă a vederii în perioada critică de dezvoltare a sistemii vizuale generează abateri considerabile în dezvoltarea copilului.

Insuficiența volumului de informație vizuală, lipsa impresiilor vizuale contribuie la o micșorare a activismului psihic și fizic la copilul cu deficiențe de vedere, la o întârziere în dezvoltarea psihomotricității comparativ cu copiii în normă.

SOLNȚEVA SUSȚINE, CĂ SUGARUL CU DEFICIENȚE DE VEDERE PÂNĂ LA 2-3 LUNI DE VIAȚĂ, DUPĂ ASPECTUL REACȚIILOR ȘI COMPORTAMENTULUI APROAPE CĂ NU SE DEOSEBEȘTE DE SUGARUL FĂRĂ DEFICIENȚĂ DE ACEEAȘI VÂRSTĂ. ACEASTA EXPLICĂ L.I. SOLNȚEVA ESTE ÎN STRĂNSĂ LEGĂTURĂ CU FAPTUL CĂ PARTICULARITĂȚILE ACTELOR PSIHICE LA COPII DE ACEASTĂ VÂRSTĂ ESTE ÎNTR-O CORELAȚIE CU PRIMIREA LA EI A INFORMAȚIEI MULTEASPECTUALE.

DEOARECE PRIMELE REACȚII SENSIBILE LA SUGARI POARTĂ UN CARACTER GENERALIZATOR, LIMITAREA INFORMAȚIEI VIZUALE NU CREEAZĂ PERTURBĂRI ACTELOR VITALE IMPORTANTE ALE ACTIVITĂȚII COPILULUI. ȘI NUMAI DUPĂ 2-3 LUNI DE VIAȚĂ, CÂND LA COPILUL SĂNĂTOS SE MANIFESTĂ AȘA REACȚII VIZUALE CA FIXAREA BINOCULARĂ A PRIVIRII, URMĂRIREA VIZUALĂ CU OCHII, INSUFICIENȚA VEDERII ÎNCEPE SIMȚITOR SĂ LASE AMPRENTE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ ȘI FIZICĂ LA SUGARII CU DEFICIENȚĂ DE VEDERE.

L.A. SEMENOV., O.V.PARAMEI., L.I.FILCICOVA., ÎN LUCRĂRILE SALE DESCRIU CĂ LA COPII CU DEFICIENȚE DE VEDERE SE CONSTATĂ ACT NEDEZVOLTAT DE APUCARE, SE REȚIN MIȘCĂRILE DIFERENȚIATE, APAR GREUTĂȚI ÎN STĂPÂNIREA POZIȚIEI VERTICALE A CORPULUI, LA EI APARE FRICA DE SPAȚIU ȘI DE OBIECTE NOI. LIMITAREA ORIENTĂRII SPAȚIALE, FRÂNEAZĂ CONSIDERABIL FORMAREA SCHEMEI CORPORALE. REȚINEREA ÎN SFERA PSIHOMOTORĂ LA COPII CU DEFICIENȚĂ DE VEDERE SE RESFRÂNGE ȘI ASUPRA ACTIVITĂȚII DE JOC.

LA ACEȘTI COPII PE PERIOADĂ DESTUL DE ÎNDELUNGATĂ SE POT PĂSTRA MANIPULĂRI PRIMITIVE REPETATE CU OBIECTELE. GREUTĂȚILE ÎN ASIMILAREA ACTIVITĂȚILOR PE OBIECTE DUC LA ÎNCETINIREA TEMPOULUI A DEZVOLTĂRII GÂNDIRII.

SLĂBIREA FUNCȚIILOR VIZUALE ARE ACȚIUNE NEGATIVĂ ASUPRA SFEREI EMOȚIONALE A COPILULUI CE SE MANIFESTĂ PRIN FONUL DISPOZIȚIEI PROASTE, TENDINȚE SPRE AUTISM CA REZULTAT A INCAPACITĂȚILOR OBIECTIVE DE CONTACTARE CU OAMENII.

S. FRAIBERG., H. TROSTER., ȘI M. BRAMBRING ÎN STUDIILE SALE AU RELEVAT FOARTE BINE FAPTUL CĂ LA COPII CU DEFICIENȚE DE VEDERE SE CONSTATĂ O ÎNȚĂRZIERE ÎN PROCESUL ADIȚIONĂRII DEPRINDERILOR LEGATE CU INIȚIATIVA PROPRIE DE DEPLASARE (ROSTOGOLIRI DE PE SPATE PE BURTĂ ȘI INVERS SCHIMBAREA POZIȚIEI ȘEZÂND CU CEA CULCATĂ Ș.A), ADEȚIONAREA MIȘCĂRILOR LOCOMOTORII DE BAZĂ (TÂRÂȘUL, MERSUL INDEPENDENT) ȘI MOTORICA FINĂ.

LA MAJORITATEA COPIILOR CU DEFICIENȚĂ DE VEDERE ABILITĂȚI MOTRICE SE DEZVOLTĂ MAI TÂRZIU, DECÂT LA 95% - DIN COPII VĂZĂTORI. K. FERRELL., E. LEUNG (1969) AFIRMĂ CĂ ACȚIUNEA NEFASTĂ A DEFICIENȚEI DE VEDERE ÎN ADIȚIONAREA DEPRINDERILOR MOTORII ESTE CORELAT CU FUNCȚIA CENTRALĂ, PE CARE O EXECUTĂ PERCEPȚIA VIZUALĂ ÎN COORDONAREA MERSULUI ȘI ÎN CONTROLUL POZIȚIEI.

LA COPII VĂZĂTORI ÎN TIMPUL ACTULUI DE APUCARE EXISTĂ MEREU LEGĂTURA INVERSĂ, CARE LE CREAȘĂ POSIBILITĂȘI DE CORECTARE A MIȘCĂRII, PÂNĂ SCOPUL NU VA FI ATINS. PE PARCURSUL PRIMELOR LUNI DE VIAȘĂ VEDEREA “PROVOACĂ” COPILUL SĂ SE TRAGĂ SPRE OBIECT, DAR INIȘIAL NU CONTROLEAZĂ ACESTE MIȘCĂRI.

ÎNCEPÂND CU LUNA A 4 VEDEREA ÎNCEPE SĂ CONTROLEZE MIȘCĂRILE MÎINII CĂTRE OBIECT, CARE POATE FI COREJATĂ ÎN PROCESUL ÎNTINDERII. MAI TĂRZIU ÎN A 2 JUMĂTATE A 1 AN DE VIAȘĂ CONTACTUL VIZUAL DEVINE FOARTE IMPORTANT, DEOARECE PE MĂSURA DEZVOLTĂRII ACȘIUNILOR PRACTICE DESENUL MIȘCĂRIILOR TOT MAI MULT SE “PROGRAMEAZĂ” ÎN MEMORIE, FĂCÂND PERMANENTĂ LEGĂTURA VIZUALĂ INVERSĂ TOT MAI NECESARĂ.

LIPSA LEGĂTURII INVERSE VIZUALE, CARE ARE LOC LA COPII CU DEFICIENȘE DE VEDERE, PROCESUL ÎNVĂȘĂRII MIȘCĂRIILOR DE APUCARE SE REALIZEAZĂ PE ALTĂ CALE, IMPLICÂND AICI ANALIZATORII INTACȘI. LA COPII CU VEDEREA ÎN NORMĂ POZIȘIA DEGETELOR MÎINEI SPRE APUCARE SE POATE OBSERVA DE LA 2,5-LUNI, LA CEI CU DEFICIENȘE DE VEDERE CU 4-LUNI MAI TĂRZIU.

J.LOCKMAN., D.ASHMEAD., E.BUSHNELL ÎN STUDIILE SALE PRIVIND PERCEPȘIA VIZUALĂ NE RELEVĂ FAPTUL CĂ EA JOACĂ UN ROL IMPORTANT ÎN STABILIREA ȘI SUSȘINEREA BALANSULUI CORPORAL. ÎN PROCESUL ACAPĂRĂRII CONTROLULUI ASUPRA POZIȘIEI INFORMAȘIA VIZUALĂ CONTRIBUIE LA CREAREA MECANISMELOR EXACTE, CARE STAU LA BAZA ACTIVITĂȘII PROPRIO-VESTIBULARE, STABILIND ASTFEL UN CONTRACT ÎNTRE INFORMAȘIA VIZUALĂ ȘI POZIȘIA CORPULUI ÎN SPAȘIU.

PERCEPȘIA VIZUALĂ A OBIECTELOR DIN JUR CONTRIBUIE LA SUSȘINEREA POZIȘIEI VERTICALE A CORPULUI. EA ESTE NECESARĂ PENTRU CONTROLUL POZIȘIEI ÎN SCHIMBARE. DE ACEEA PERCEPȘIA VIZUALĂ ESTE FOARTE IMPORTANTĂ LA NIVELELE PRECOCE DE DEZVOLTARE A CONTROLULUI POZIȘIEI, CÂND PRIMORDIAL SE DOVEDEȘTE A FI FORMAREA CONTROLULUI ASUPRA MUȘCHILOR (GĂTULUI, MEMBRANELOR SUPERIOARE ȘI INFERIOARE); CA APOI DOMINANT DEVINE SISTEMELE VESTIBULARE ȘI PERCEPTIVE.

E.ADELSON ȘI S.FRAIBERG (1975) AU STABILIT NET CĂ UNELE PARTICULARIȘI A SFEREI PSIHOMOTORII POT FI OBSERVABILE LA VĂRȘTA DE 4 LUNI. LA ACEASTĂ VĂRȘTĂ ATUNCI CÂND ESTE ținUT ÎN BRAȘE, COPILUL POATE SĂ-ȘI MENȘINĂ PERFECT CAPUL ÎN POZIȘIE DREAPTĂ, DAR NU-ȘI VA ÎNTOARCE CAPUL DE LA STÂNGA LA DREAPTA SAU INVERS, PRECUM COPILUL VĂZĂTOR, ATUNCI CÂND EXPLOREAZĂ SPAȘIUL SAU MEDIUL ÎNCUNJURĂTOR.

Ridicarea capului la micuși pare a fi nu doar de origine reflexă, ci reprezintă în același timp un comportament de explorare a obiectelor și a spectacolelor vizuale. Problema folosirii mâinilor de către micul deficient vizual este de asemenea foarte interesantă. Deseori se afirmă că “mîinele sunt ochii lor”, dar după Fraiberg nimic nu este mai puțin adevărat și trebuie să se știe că mîinele copiilor deficienșelor vizuale riscă și ele să devină “oarbe”. La vârsta de 16 săptămîni copilul văzător se amuză, jucîndu-se cu degetele și mișcînd mîna în fașa ochilor. Acest spectacol vizual îl bucură mult și tinde să-l repete astfel încît în acest mod sunt începute primele activișai de coordonare a mîinilor.

Sugarul cu deficienșe vizuale își ține mîinile la nivelul umerilor într-o pozișie tipic neonatală, foarte rar se întîmplă ca mîinile să se întîlnească și atunci stimularea tactilă care rezultă de aici nu este suficientă pentru a stimula la copil dezvoltarea fizica.

*N.Barraga (1989) în lucrul său cu copii mici ne relevă faptul că copilul cu deficienșe de vedere nu-și va întoarce capul de la stînga la dreapta sau invers, precum copilul văzător, atunci cînd explorează spașiu sau mediul înconjurător. La ei se observă că atunci cînd se produce un zgomot, micușul cu deficienșe de vedere întoarce foarte rar capul spre sursa sonoră.*

*Acest lucru se datorează sărăciei informației sonore. Fără suportul adițional al vederii copilul nu poate determina dacă un sunet se produce din față sau din spate dacă vine de sus sau de jos, de aproape sau de departe. Copilul cu vederea limitată nu poate de asemenea determina ceea ce produce sunetul sau zgomotul este ființă sau un obiect. Pentru copilul cu deficiență vizuală nu este sigur că sunetul semnalează prezența unui obiect sonor. Este din contra posibil ca sunetul pentru el să rămână multă vreme ceva nedefinit în raport cu obiectele materiale solide pe care le poate întâlni în mediul înconjurător.*

Generalizând ideile expuse mai sus constatăm că deficiența vizuală limitează și frânează libertatea de mișcare, ceea ce se răsfrânge asupra dezvoltării fizice a copilului. Problema constă în a asigura de timpuriu o intervenție educațională, cu scopul prevenirii consecințelor negative ce reies din deficiența vizuală și a corectării lor.

*În continuare, noi ne-am propus ca scop să realizăm intervenția precoce educativ-corecțională cu tehnici specializate în vederea dezvoltării psihomotricității copiilor cu deficiență de vedere care în final poate genera o adaptare mai eficientă la mediul social.*

**Prima etapă** a studiului nostru a vizat realizarea experimentului de constatare, adică aici ne-a preocupat nivelul actual al dezvoltării psihomotrice a copiilor. Am aplicat următoarele tehnici:

1. Test de dezvoltare psihomotrică Denise Taylor (1979) pentru vârsta timpurie

Scopul testului de dezvoltare este de a evalua nivelul psihomotor la copii. De asemenea, el are un accent aparte care este pus pe 3 arii psihomotorii de bază: orientare și mobilitate, motorica fină și motorica generală. Constă dintr-o serie de instrucțiuni care sunt apreciate în felul următor: realizează lejer - 1 punct; parțial - 0,5; nu realizează - 0.

2. Chestionarul pentru părinți privind observațiile lor asupra motoricii copiilor
3. Scala de evaluare a abilităților motorii Blanksby (1987)

Autorul ne propune 6 probe care vizează abilitățile motrice care sunt elucidate în baza exercițiilor ce ne furnizează informații despre dezvoltarea abilităților motorii în trei nivele: dezvoltat, slab dezvoltat, nedezvoltat.

4. Convorbirea cu părinții pentru depistarea greutăților întâlnite în educație

Rezultatele testării vor fi prezentate în final pentru a vedea clar efectele formative ale intervenției precoce la copiii incluși în cercetare

**A doua etapă** ține de intervenția dezvoltativă precoce a sferei psihomotrice a copiilor cu deficiență de vedere. Am realizat intervenția cu 7 copii cu deficiența respectivă cu vârsta de 8-12 luni împreună cu familiile acestora timp de 4 luni. Inițial în experiment au participat 15 copii dar

8 părinți nu au acceptat realizarea intervenției ceea ce denotă din nou că e nevoie urgentă ca părinții să fie motivați și să fie informați despre activitatea atât de importantă a psihopedagogului.

Ținem să precizăm în domeniul intervenției putem propune să orientăm dezvoltarea spre cel mai înalt nivel cu putință cazului dat. Pentru aceasta în realizarea intervenției noastre am tins să parcurgem 3 direcții în dezvoltarea psihomotricității așa ca motricitatea globală, motricitatea fină și orientarea spațială.

În timpul vizitei se efectuează exerciții și jocuri de dezvoltare a sferei psihomotrice. Intervenția se realiza individualizat și este concentrată pe copil și familie. Individualizarea se referă la faptul că intervenția precoce se bazează pe abilități spontane ale copilului, iar acestea sunt folosite la stimularea dezvoltării viitoare.

Intervenția precoce realizată de noi a avut **3 direcții** de muncă, parcurse în 4 luni care aveau ca scop dezvoltarea psihomotricității.

**Prima direcție** antrena lucrul cu motricitatea globală și coordonarea dinamică. Pentru motricitatea generală aplicam exerciții ludice care vizau mișcări ale:

- membrelor superioare
- membrelor inferioare
- doua sau mai multe unități corporale

**A doua direcție** pentru stimularea și dezvoltarea abilităților motorii fine executam exerciții care implicau:

- mișcările ansamblului deget-mână
- coordonarea oculo-motorie
- coordonarea ochi-mână
- coordonarea ochi-picior
- coordonarea mână-ochi-picior
- coordonarea audio-manuală
- coordonarea membrelor inferioare pe baza discriminărilor auditive

**A treia direcție** viza orientarea spațială a copiilor. Conceptele spațiale care trebuiesc însușite de copii cu deficiențe de vedere sunt următoarele:

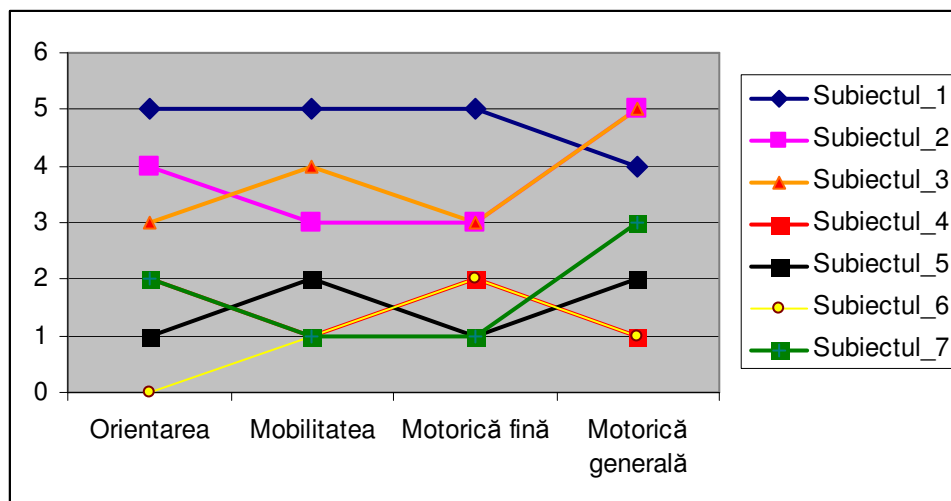
poziția, directe, distanța, amplasarea, forma, măsura, acțiune.

Reprezentarea spațiului este necesară de dezvoltat la acești copii, deoarece deficiența vizuală creează probleme mari în comportamentul spațial a copilului. Deaceia ne-am străduit împreună cu părinții să le dezvoltăm pe cât e posibil în timpul intervenției conceptele spațiale.

Întreaga intervenție dezvoltativă precoce se cristaliza pe exerciții ludice, jocuri și relații de comunicare cu adultul. Am ținut să dezvoltăm sfera psihomotrică a copiilor cu deficiență de vedere deoarece ansamblu motor este un teren prin care copilul înfruntă lumea exterioară și o cunoaște în condițiile deficienței. Este bine ca părinții acestor copii să înțeleagă că copilul lor cu deficiență de vedere, cât timp nu este incitat să se miște în spațiu, nu descoperă existența sa.

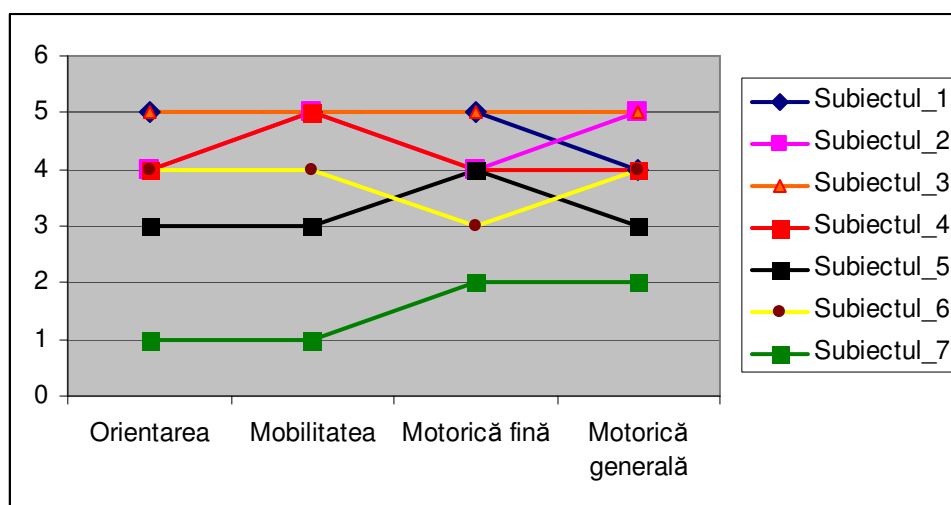
În cele ce urmează vrem să prezentăm rezultatele testării la copiii antrenați în cercetare până la intervenției și după rezultatele testului Denise Taylor.

Fig. 1.



Analiza detaliată a graficului ne permite să observăm că la copii suferă mobilitatea, în probele pozei și a balansului corporal. Mobilitatea scăzută la acești copii accentuează dezarmonia dezvoltării fizice. De asemenea, la ei s-a constatat un deficit al echilibrului, coordonării, mișcării și ritm. Toate acestea afectează motricitatea globală.

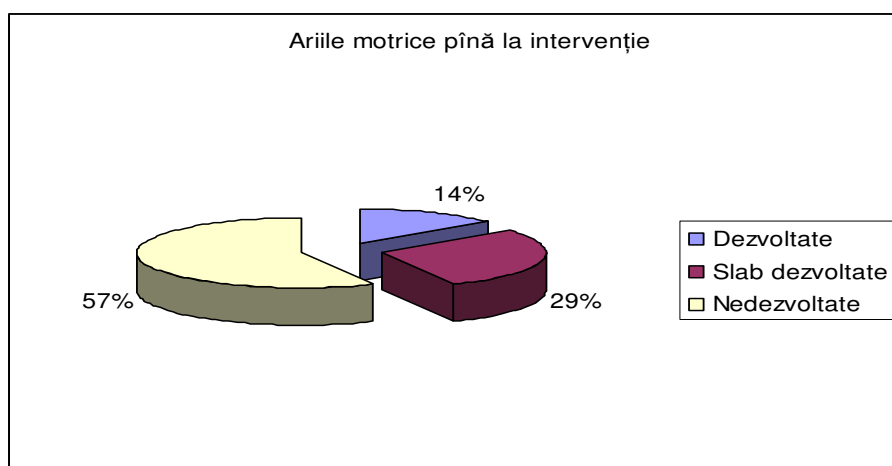
Fig. 2. Rezultatele testului după intervenție



Observând datele din tabel constatăm modificări în comportamentele motorii. Copiii au început să poseze mișcări mai sigure și mai armonioase în mobilitate. Au început să exploreze spații mai largi și mai ample, s-a îmbunătățit orientarea. În baza exercițiilor ludice și a tehnicilor s-a perfecționat motorica fină ce are în final o acțiune benefică asupra motoricii generale.

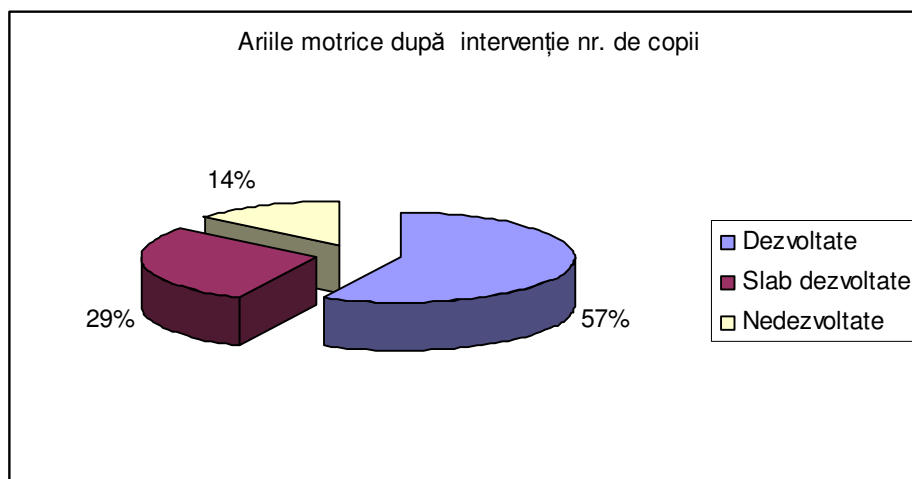
În continuare vă prezentăm rezultatele scalei abilităților motorii BLANKSBY la copii până la intervenție și după.

**Fig. 1.**



Datele prezentate mai sus ne relevă faptul că numai 1 copil cu deficiență de vedere (14%) a obținut un punctaj maxim care ne-a permis să stabilim nivelul dezvoltat al ariilor motrice, 2 copii (29%) au abilități slab dezvoltate, și 4 copii (57%) – sunt cu abilități motrice nedezvoltate.

**Fig. 2.**



Analizând datele din fig. 2 vom menționa că doar 1 persoană (14%) – are arii motrice nedezvoltate, 2 persoane (29%) – arii motrice slab dezvoltate și 4 (57%) – au obținut arii motrice înalt dezvoltate.

Acest fapt denotă că intervenția a dezvoltat ariile motrice, contribuind la schimbarea procentajului în favoarea dezvoltării psihomotricității.



Pentru noi este important de reținut în urma cercetării realizate că intervenția psihopedagogică timpurie face ca activitatea psihomotrică a copiilor cu deficiență de vedere să fie mai eficientă.

Chiar dacă nu schimbă starea organică a receptorului optic intervenția este necesară atât pentru a diminua efectele negative ale deficienței vizuale cât și deficiența ca atare.

#### CONCLUZIE

Ținând cont de cercetarea efectuată cât și de studiile științifico - metodologice realizăm că intervenția educațională timpurie în sfera psihomotoră este o condiție esențială pentru sporirea eficienței procesului de recuperare și inserție socială a persoanelor deficiente de văz.

Intervenția trebuie realizată în mod obligatoriu de timpuriu deoarece primii ani de viață ai deficientului cer o muncă educativă cu totul specială, fie în familie, fie în instituții specializate, fiind vorba de a se câștiga mobilitatea, modalități perceptuale cu valoare compensatorie, deprinderi de igienă și autoservire, primele reprezentări spațiale, capacitatea de comunicare și multe altele care înseamnă primul pas spre autonomie. De pe acum se pune problema integrării, chiar dacă copilul nu-și poate da seama că este "diferit".

#### Summary

The early intervention in the psycho-motrical sphere is an essential condition for the recuperation and social insertion of persons with visual handicaps. This investigation reveals the importance of the early intervention because the first years of life demand special educative work, in family or in special institutions, in order to gain mobility, hygiene and selfservice abilities, communicational capacities and other that open a large way to autonomy.

For us it's important to mention that the early intervention doesn't change the organic state of the visual analyzer, but it can change the negative effects of the visual handicap on the psychomotrical sphere of the child.

#### Bibliografie

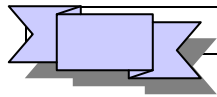
1.Preda.V.(1999) Intervenția precoce în educarea copiilor deficienți vizuali, Cluj Napoca, Presa Universitară Clujană

2.Adelson,E., Fraiberg,S(1975), Gross motor development in infants blind from birth, New York

3. Л. И. Филчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей (2003), Нарушение зрения у детей раннего возраста, Москва Полиграф сервис

4. Солнцева Л.И. (2000), Тифлопсихология детства, Москва Полиграф сервис

5. Солнцева Л.И. (1980), Развитие компенсаторных процессов у детей с нарушением зрения дошкольного возраста, Москва педагогика.



## Особенности развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста

**Толоченко Диана, докторант**

Занимаясь изучением развития утверждения и отрицания у детей 1- 3 лет, мы пришли к выводу, что на данный момент в психологии можно выделить следующие подходы к его рассмотрению: фрейдистский, бихевиористский, пиажистский, брунеровский, системно-действенный (2,6). Общим для них является то, что они подчеркивают большую роль утверждения и отрицания в психическом развитии человека.

R.Spitz первым предпринял попытку изучения утверждения и отрицания, которая была изложена в работе (5).

Отметим сразу, однако, что автор не ставил перед собой цель специально изучить генезис именно утверждения и отрицания, а генезис, как он указывает в самом подзаголовке к данной работе, «человеческого общения», которое не может обходиться без утверждения и отрицания.

Он обосновывал свой выбор исследования тем, что психоанализ, хотя и использует довольно часто общение в качестве метода исследования, тем не менее, очень редко изучает его, в особенности невербальное общение, которое, как указывает автор, относится к бессознательной сфере человека.

В отличие от отрицания, которое возникает только на определенном уровне онтогенетического развития, благодаря которому, «человек очеловечивается», утверждение, по мнению Spitz, не играет никакой социальной роли, так как оно – «явление биологического характера», проявляющегося лишь в удовлетворении первичных потребностей и являющегося сигналом о биологической сатисфакции. Он считает, что движущей силой развития является биологический фактор. Тем самым, общественно-культурная сущность человека сводится к инстинктивно-биологической, что придает ей одностороннее направление. Однако идеи R. Spitz послужили огромным подспорьем для дальнейшего изучения утверждения и отрицания учеными в других аспектах.

По выражению бихевиористов, отрицание относится к первичному поведению человека. В частности, современный приверженец этого направления В. Boysson-Bardies (1) изучил время реагирования и количество правильных и неправильных ответов при представлении отдельных синтаксических утверждений и отрицаний. Он констатировал, что необходимое время для реагирования субъекта зависит как от типа утверждений и

отрицаний, так и от их числа в данном предложении. В этом, в сущности, и состоит заслуга французского психолингвиста. Однако автору не удалось раскрыть механизмы, структуры утверждения и отрицания, так как исследование было спланировано как психолингвистическое.

Выявляя психологические особенности классификации у детей, J. Piaget пришел к выводу, что необходимо изучить и развитие отрицания у них.

Проводя серии опытов J. Piaget и В. Inhelder (8), попытались изучить отрицание в развитии и в динамике. Они определили направление действия отрицания, его объем, форму, цель отрицания в том или ином возрасте. Наряду с этим, однако, авторы не определили механизмы действия утверждения и отрицания. Серьезным недостатком данных методик является подсказка отрицания самой инструкцией по проведению опыта, когда, например, ребенку предлагается: «Дай мне то, что **не** является кругом» и т. д.

В другом исследовании, изучая противоречия и их источник в мышлении ребенка, Piaget видит их в «недостаточной компенсации между утверждением и отрицанием», в тяготении к положительной оценке, оставляя без внимания отрицательную оценку, в несбалансированности между утверждением и отрицанием. Таким образом, акцент ставится не на самой психологической природе утверждения и отрицания, а на «недостаточной компенсации» между ними, на «несбалансированности».

R. Pea (ученик J. Bruner) утверждал, что мышление не было бы логичным, научным и правильным, если бы ребенок не пользовался отрицанием (3). Он понимал утверждение и отрицание как речь, а их развитие, как развитие речевых значений.

В отличие от традиционных (фрейдистской, бихевиористской, брунеровской) трактовок отрицания, P. Jelescu разработал новую его концепцию – системную, позволившую интерпретировать его генетически как интериоризованно-экстериоризованное, био-психо-социо-культурное действие и установить экспериментально у детей в возрасте от рождения до восемнадцати месяцев множество закономерностей его возникновения и развития (2). Автор настоящего исследования выявил несколько структурированных, иерархизированных, динамических, гибких, скоординированных, взаимодействующих и сочетающихся в разные комбинации и в единое целое уровней (аффективный, непосредственно моторный, жестикулярный, протOVERбальный и вербальный), некоторые последовательные этапы его становления (подготовительный, инициативный, протOVERбальный и довербальный). Он указал на множество функций отрицания (неудовольствие, несогласие, протест, отсутствие, отказ, угрозу, запрещение и др.), на разные средства его выражения (эмоции, звуки, движения,

слоги и др.), на множество различных взаимодействующих содержаний, механизмов, движущих сил его развития.

Все указанные авторы изучили развитие утверждения и отрицания при помощи констатирующего эксперимента. Таким образом, до настоящего времени проблема *формирования* утверждения и отрицания остается открытой и мало исследуемой в психологии. На этой основе мы предприняли попытку целенаправленного *формирования* этих важных умственных действий, пытаясь, тем самым, раскрыть механизмы более эффективного целенаправленного интеллектуального воспитания детей раннего возраста.

В данной статье мы изложим данные, полученные на первом этапе проведенного нами психолого–педагогического эксперимента, т. е. данные констатирующего эксперимента. Основная **цель** этого эксперимента заключалась в установлении актуального уровня развития утверждения и отрицания у детей раннего возраста, т. е. на момент его проведения. Основная же **задача** опыта состояла в раскрытии и описании особенностей проявления утверждения и отрицания в данном возрасте перед тем, как их формировать.

Отметим, что под утверждением мы понимаем интеллектуальное действие, выражающее наличие определенного предмета, явления, признака и т. д., а под отрицанием мы понимаем интеллектуальное действие, выражающее отсутствие данного предмета, явления, признака и т. д. Таким образом, мы рассматриваем утверждение и отрицание как интеллектуальные взаимодополняющие действия, образующие единый процесс.

В целях изучения утверждения и отрицания, на первоначальном этапе мы использовали методику, разработанную Р. Jelescu (2). Она основывается на следующих принципах:

1. Задания, предлагаемые для изучения утверждения и отрицания должны соответствовать ведущему виду деятельности испытуемых.
2. Предметы (экспериментальный материал) должны быть знакомыми и произноситься ребенком вслух.
3. В отличие от методик Р. Watson, J. Piaget, В. Inhelder, В. Boysson-Bardies и др., ребенок должен быть поставлен в такую ситуацию, выход из которой должен быть только один: утверждение или отрицание.

В процессе проведения констатирующего эксперимента мы старались, чтобы опыты не длились долго, так как внимание малышей этого возраста носит произвольный и

кратковременный характер и, тем самым, они не могут долгое время быть сосредоточенными на чем-то одном.

#### Ход эксперимента

**Шаг 1.** Разложив игрушки на столе, предлагаем ребенку поиграть.

**Шаг 2.** Показываем ребенку предмет и убеждаемся в том, что он ему знаком. Если же предмет ему не знаком, то мы не включаем его в эксперимент. Таким образом, выбираем пять хорошо знакомых ребенку предметов, остальные же убираем из поля зрения.

**Шаг 3.** Показываем ребенку куклу и спрашиваем: «Это кукла?»

**Шаг 4.** Показываем ребенку один объект, но спрашиваем о другом.

Например: показываем мишку и спрашиваем: «Это ежик?»

**Шаг 5.** Показываем ребенку кошку и спрашиваем: «Это кошка?»

**Шаг 6.** Показываем зайчика и спрашиваем: «Это мишка?»

Таким образом, в ходе эксперимента происходит чередование утвердительных и отрицательных вопросов, которое необязательно должно быть упорядоченным, оно может быть и случайным.

В качестве испытуемых были дети раннего возраста. Эксперимент проходил в детских яслях №129 и №105 г. Кишинева, сектора Рышкановка. В нем участвовало 76 детей от 1 года 6 месяцев до 3 лет, с которыми мы предварительно познакомились, поиграли и привыкли друг к другу.

Полученные таким образом данные включены в нижеследующую таблицу.

*Таблица. Уровни развития утверждения и отрицания на момент проведения констатирующего эксперимента (%)*

Возраст детей	Отсутствие ответа	Ответы на уровне								Комбинированные ответы	
		Жеста				Речи					
		Утвердит.		Отрицат.		Утверждение прав.	Отрицание неправ.	Утверждение неправ	Отрицание. Прав.	Утверж. неправ.	Отрицан. Прав.
		Прав.	Неправ.	Прав.	Неправ.						
1г.6 м.- 1г.9м.	30	15	0	4	2	12	7	26	4	0	0
1г.9м- 2,0 г	12	20	3	8	6	15	9	19	8	0	0
2,0 г- 2 г.3м	0	12	5	3	10	15	5	28	20	0	2

2 г,3м- 2г.6м	0	8	2	18	0	21	6	20	25	0	0
2 г,6м-2,9 г	0	12	0	22	0	28	4	7	27	0	0
2,9-3,0 л	0	21	2	18	0	33	2	8	16	0	0

Под утверждением и отрицанием на уровне жеста мы понимаем их выражение в виде мимики, пантомимики, жеста. Под вербальным уровнем утверждения и отрицания мы понимаем их выражение посредством слова. Под комбинированным же уровнем мы понимаем ответы детей, как с помощью слова, так и мимики, пантомимики, жеста. Онтогенетически, вербальный уровень утверждения и отрицания является выше жестового.

### Анализ полученных результатов

Как видно из таблицы, в **возрасте от 1г.6м. до 1г.9м.** 30% детей не дают никакого ответа, хотя до этого, как указали выше, мы предварительно с ними познакомились, поиграли и адаптировались друг к другу. Как мы не старались и не пытались добиться какого-либо ответа, дети этого возраста просто молчали, хотя вначале соглашались поиграть и правильно выбирали игрушки, необходимые для дальнейшего проведения эксперимента на последующих этапах. Пример этому Игорь К. (1г. 8м.). Мальчик не давал никакого ответа во время наших занятий с ним, хотя он охотно соглашался с нами поиграть.

Большинство детей этого возраста (70%) все же отвечали на поставленные вопросы, используя для этого утверждение и отрицание на жестовом и на вербальном уровнях.

**На жестовом** уровне ответили 21% детей. Из них на этом уровне правильно утверждали 15% детей. Например: Саша М. (1г.7м.). Показываем ребенку куклу и спрашиваем: «Это кукла?». Ребенок кивает головой, что означает правильное утверждение на жестовом уровне.

Неправильных утверждений на жестовом уровне в этой категории детей нет (0%).

Что касается отрицания на жестовом уровне, 4% детей ответили правильно. Например: Ева Л. (1г.7м.). Показываем ежика, а спрашиваем: «Это мишка?». Девочка при этом качает слегка головой, слева направо, что означает правильное отрицание на жестовом уровне.

Неправильное отрицание на жестовом уровне составляет 2%. Это демонстрирует следующий пример: Никита С. (1г.9м.). Показываем ребенку зайчика, но спрашиваем:

«Это мишка?». Ребенок отвечает утвердительным киванием головы, что является неправильным ответом.

Из 49% детей **на вербальном уровне** утверждали правильно: 12% детей.

Например: Костя М. (1г. 8 м.). Показываем мальчику кошку и спрашиваем: «Это кошка?». Отвечает «Да» - это является правильным ответом на вербальном уровне.

26% детей в возрасте 1г.6м. – 1г.9м. утверждали неправильно на вербальном уровне. Вот пример из этой категории: Илья К. (1г.9 м.). Задаем вопрос Илье, показывая зайчика: «Это мишка?». Мальчик дает неправильный ответ: «Да».

На вербальном уровне отрицали правильно 4% детей в возрасте от 1г.6м. до 1г.9м. Рассмотрим на примере Игоря Д. (1г.6м.). Спрашиваем Игоря: «Это мишка?», показывая ежика. Мальчик отвечает: «нет», прижимая к себе ежика. Это правильный вербальный ответ.

На вербальном уровне отрицали неправильно 7% детей этого возраста. К примеру: Алина С. (1г.7м.). Спрашиваем у ребенка: «Это кошка?». Отвечает очень неуверенно, делая паузу, но, тем не менее, неправильно: «Нет».

Комбинированных ответов в возрасте 1г.6м. до 1г.9м. не было.

**В возрасте от 1г. 9 м. до 2 лет** процент детей, которые не дали никакого ответа, сократился почти наполовину (12% из 30% детей возраста 1г.6м. – 1г.9м.). Из них 20% детей утверждали правильно на жестовом уровне, что на 5% больше, чем в предыдущем срезе. Например: Коля И. (1г. 9м.). Спрашиваем: «Это кошка?». Мальчик кивает головой. Это правильный утвердительный ответ на жестовом уровне.

В этой категории детей возросло количество неправильных утверждений на жестовом уровне на 3%. Пример этому Лолита К. (1г.9м.). Показываю ребенку мишку, но спрашиваю: «Это ежик?». Девочка кивает головой.

Количество неправильных отрицательных ответов на жестовом уровне возросло на 4%. Например:

Ира С. (2,0 лет). Задаем ей вопрос: «Это кукла?», показывая куклу, но ребенок качает головой, смотрит с улыбкой на куклу, глядя ее по голове.

Также в этой категории замечено возрастание в два раза количества правильных отрицаний. Так, например: Стас Л. (1г. 9м.). Показываем ребенку зайчика, но спрашиваем: «Это мишка?». Отвечает качанием головы, что означает правильное отрицание на жестовом уровне.

На вербальном уровне также увеличилось количество правильных утвердительных ответов (на 3%). Это демонстрирует следующий пример: Игорь Н. (1г. 9м.) на вопрос:

«Это кошка?», показывая при этом кошку, отвечает сразу же уверенно: «Да» - это правильное утверждение. Из таблицы можно также заметить, что снизился процент неправильных утверждений с 26% до 19% по сравнению с предыдущей категорией. Вот пример этому: Леша С. (2 года). Спрашиваем мальчика, показывая зайчика: «Это мишка?». Ребенок отвечает «Да» - это неправильное утверждение.

На этом срезе наблюдается в сравнении с предыдущим, увеличение в два раза правильных отрицательных ответов на вербальном уровне: (от 4% до 8%). Это можно наблюдать на примере Иры Н. (1г. 9м.). Задаем девочке вопрос: «Это мишка?», показывая ежика. Девочка отвечает «Нет» - это верное отрицание на вербальном уровне.

Неправильное отрицание на этой категории детей составляет 9%. Например: Богдан М. (2 года). На вопрос: «Это кошечка?» и показываем при этом кошку, отвечает сразу же: «Нет».

Аналогично, как в предыдущей категории наблюдается отсутствие комбинированных ответов.

**Как показывает категория детей от 2 лет до 2л. 3м.** на этом возрастном отрезке нет детей, которые бы не ответили правильно или неправильно на поставленные вопросы.

Так, на жестовом уровне ответили 17% детей. Из них 12% давали правильные утвердительные ответы. Например: Света С. (2г.). Задаем вопрос: «Это кукла?». Кивает утвердительно головой, что означает правильное утверждение. Как это можно заметить по сравнению с детьми от 1г.9м. – 2л., процент детей, дающих правильный утвердительный ответ на жестовом уровне уменьшился от 20% до 12%.

Неправильных утвердительных ответов 5%. Пример этому Костя Б. (2г.2м.).

Мы показываем ребенку куклу и спрашиваем: «Это кукла?». Отрицательно качает головой, засвидетельствовав неправильное утверждение на жестовом уровне. Как видно из таблицы, уменьшилось количество правильных отрицаний (3%) на жестовом уровне. Например, Галя Н. (2г. 3м.).

Показываем девочке зайчика и спрашиваем: «Это мишка?». Галя качает головой, т. е. дает правильный отрицательный ответ на уровне жеста.

В категории же неправильных отрицательных ответов наблюдается 10% детей. Это, по сравнению с предыдущей категорией, составляет некоторое увеличение (от 6% до 10%). Например: Миша С. (2г. 2м.). Спрашиваем мальчика, показывая ему куклу: «Это кукла?». Ребенок внимательно ее рассматривает, трогает и качает отрицательно головой. Этот ответ на жестовом уровне является неправильным.



Мы также заметили, что в этой категории на **вербальном уровне** чаще всего встречаются неправильные утверждения (28%). Например, Женя С. (2г. 2м.).

Показываем ребенку ежика и спрашиваем: «Это мишка?». Он отвечает «Да» - это неправильное утверждение. Процент правильных утвердительных ответов этой категории полностью совпадает с процентом правильных утвердительных ответов предыдущей категории (15%). К примеру, Настя К. (2г.3м.). Берем кошку и спрашиваем: «Это кошка?». Девочка четко произносит: «Да».

Изучая данные из таблицы, мы видим, что в этой категории количество правильных отрицательных ответов значительно увеличились (20% по сравнению с 8%). Например: Анжела Д. (2г.2м.). Показываем ежика, но спрашиваем: «Это мишка?». Девочка отвечает очень бодро: «Нет».

А количество неправильных отрицаний составило 5%, по сравнению с 9% в категории детей от 1г. 9м. до 2 лет. Например, Актавиан К. (2г.3м.). Показываем куклу и спрашиваем: «Это кукла?». Отвечает: «Нет» и забирает ее у меня из рук.

Заметим также, проводя анализ полученных результатов, что появилось 2% комбинированных ответов. Это мы констатируем на примере Виталика Н. (2г.3м.). Показываем мальчику ежика, но спрашиваем: «Это мишка?». Он отвечает «Нет» и кивает головой, т.е. сочетает отрицательный вербальный и утвердительный жестовой ответ.

**Категория детей от 2л. 3м. до 2л. 6м.** выявляет значительное увеличение утверждения на **вербальном уровне** (21%). Например, когда мы спрашиваем Славу М. (2г.5м.), показывая ребенку куклу, «Это кукла?», ребенок отвечает: «Да». Этот правильный ответ.

Из таблицы мы также видим, что возросло количество и правильных отрицаний на вербальном уровне, что составляет 25% ответов детей. Пример этому ответ Саши С. (2г.6м.). Показываем ежика и спрашиваем: «Это мишка?». Ребенок отвечает: «Нет».

На вербальном уровне неправильное утверждение составляет 20%. Например, Дарья Р. (2г.4м.). Показываем ежика и спрашиваем: «Это мишка?». Даша отвечает: «Да».

Неправильное отрицание в этой категории составляет 6%. Это лишь на 1% больше, по сравнению с категорией детей от 2 до 2,3м. Мише С. (2г..4м.) показываем куклу и спрашиваем: «Это кукла?». Ребенок отвечает: «Нет».

**Ответы на уровне жеста** составляют 28% всех ответов детей. Из них 8% правильного утверждения. Например, Алеша С. (2г. 4м.), на вопрос: «Это кукла?», показывая при этом куклу, ребенок кивает головой – это правильный утвердительный

ответ на жестовом уровне. 2% детей этого возраста утверждали неправильно. Это ниже, в сравнении с предыдущей категорией (5%). Например: на вопрос: «Это мишка?», а показываем при этом зайчика, Ира С. (2г. 5м.) кивает головой, что свидетельствует о неправильном жестовом ответе.

Заметим, что в этой категории отсутствуют неправильные отрицательные ответы на жестовом уровне и что 18% детей отрицают правильно на этом уровне, что на 4% больше, по сравнению с предыдущей категорией.

Например, Саша С. (2г. 6м.). Задаем вопрос: «Это мишка?», показывая при этом ежика. Саша качает отрицательно головой. Комбинированных ответов, так же, как и в предыдущей категории, нет.

#### **На жестовом уровне в категории детей от 2л. 6м. до 2л. 9м.**

отмечаются правильные утвердительные ответы, которые составляют 12% ответов детей. На примере Сени С. (2г. 7м.). На вопрос: «Это кукла?», ребенок кивает утвердительно головой - это правильный утвердительный ответ на жестовом уровне. Неправильное утверждение на уровне жеста отсутствует в этой категории.

Правильные отрицательные ответы на уровне жеста (22%) мы видим на примере Тани К. (2г. 7м.). Показываем ребенку ежика, но спрашиваем ее: «Это мишка?». Девочка качает отрицательно головой. Это правильное отрицание.

Рассмотрим ответы на вербальном уровне. Они составляют 66% ответов детей. При этом отметим, что количество правильных утверждений и правильных отрицаний на вербальном уровне практически равно. Правильные утвердительные ответы составляют 28%, а правильные отрицательные – 27%.

Например, Оля С. (2г. 9м.). На вопрос «Это мишка?», показывая при этом ежика, отвечает: «Нет». Это правильное отрицание на вербальном уровне. При вопросе: «Это кукла?», Галя Н.(2г.6м.) отвечает: «Да». Это правильный утвердительный ответ на вербальном уровне.

Уменьшилось количество неправильных отрицаний (4% по сравнению с 6%). Например: Стас К. (2г. 7м.). Показываем куклу и задаем вопрос: «Это кукла?». Он отвечает сразу же: «Нет». Это неправильное отрицание на вербальном уровне.

7 % детей ответили вербально, используя неправильное утверждение. Этот результат показывает снижение в 3 раза (7% по сравнению с 20%) по сравнению с детьми в категории от 2л.3м. до 2л.6м. Например, Гена Д. (2г. 8м.). Спрашиваем ребенка: «Это мишка?», показываем при этом зайчика. Ребенок, делая при этом паузу, отвечает «Да». Это неправильное утверждение.

### **Завершающая категория детей от 2л. 9м. до 3 лет**

выявила 41% жестовых ответов и 59% вербальных ответов.

**На жестовом уровне** правильные утвердительные ответы составляют 21%. Это почти в 2 раза больше, чем в категории детей от 2л.6м. до 2л.9м. Например, Женя С. (2г.9м.). Показываем ребенку куклу и спрашиваем: «Это кукла?». Мальчик кивает головой.

Неправильные утвердительные ответы составляют лишь 2% на жестовом уровне. Пример: Илюша С. (3года). Спрашиваем его: «Это мишка?», показывая при этом ежика. Мальчик очень отвлекается, убегает, но сразу же возвращается. Мы повторяем вопрос. Мальчик, смотря на мишку, отвечает, кивая головой. Это неправильный утвердительный ответ.

Правильное отрицание на жестовом уровне уменьшилось до 18% (из 22% на предыдущем этапе). Например: Саша С. (3года). Ребенку показываем мишку и спрашиваем: «Это зайчик?» Мальчик качает головой, что означает правильное отрицание. Как видно из таблицы, отсутствуют неправильные отрицательные ответы на уровне жеста.

**Ответы на вербальном уровне** составляют 59%. Отметим то, что в этой категории доминируют правильные утвердительные вербальные ответы, детей (33%). Например, Егор М. (3 года) на вопрос «Это кукла?» отвечает без сомнений: «Да». Неправильные утвердительные вербальные ответы детей составляют 8%, это практически тот же результат, что и в предыдущей категории детей. Например, Лиза А. (3года). Показываем куклу и спрашиваем: «Это кукла?». Девочка отвечает: «Нет».

В 2 раза по сравнению с предыдущей категорией детей снизилось неправильное отрицание. Например, Марина Р. (2г.6м.). Задаем вопрос: «Это мишка?», показывая при этом зайчика. Девочка отвечает: «Да».

В этой категории правильных отрицательных ответов на речевом уровне 16%. Например: Лина С. (2г. 9м.). Спрашиваем: «Это мишка?», показываем ежика. Она отвечает: «Нет».

Таким образом, к трем годам только 1/3 (33%) детей правильно утверждают на вербальном уровне и примерно 1/6 (16%) детей правильно отрицает на этом же уровне.

Являются ли эти результаты следствием возрастных особенностей детей или же следствием специфики применяемых методов, приемов их обучения? На этот вопрос сможем ответить после того, как мы изложим данные следующего, формирующего эксперимента.

### *Summary*

Developing negation and assertion of children from 1 to 3 ages. In this article is given a value of Freud's, Behaviorist's, Bruner's, Piaget's and Jelesco's theory for studying of development assertion and negation of children from 1 to 3 ages, it has been shown the new method of studying. Basically on this method it had been worked out and put into practice the method of certifying experiment of learning assertion and negation. These facts are testified that in this age the children in solving thinking operation more often can say «yes» (assertion), than say «no» (negation). In our opinion it's explained that educators always use traditional assertion forms in learning and education children from 1 to 3 ages.

### **Библиография**

1. Boyasson- Bardies B. Negation et performance linguistique – Paris, 1976.
2. Jelescu P. Geneza negării la copii in perioada preverbala. – Chishinau, 1999.
3. Pea R. The development of negation in early child language. (The social foundation of language and thought). Ed. D. Olson. N.- Y., 1980.
4. Piaget G. Logic and psychology. - Manchester, 1953.
5. Spitz R. Le Non et le Oui (la geneze de la communication humaine). - Paris, 1962.
6. Желеско П.С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. – Кишинев, 1985.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Москва – Ленинград, 1932.
8. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур (классификации и сериации). Москва, 1963.

## MODELUL PĂRINȚILOR ÎN DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI AFIRMAT LA COPIII DE VÎRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

**Oxana Furtuna – Șevcenca, magistru în psihologie,  
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat**

Problema încrederii în sine, în abilitățile sale poate fi întâlnită practic în orice teorie psihologică care se referă la psihologia personalității. Este demonstrat faptul că persoanele se deosebesc între ele în funcție de nivelul încrederii în sine.

În literatura de specialitate se menționează faptul că, stilul de viață cultivă deseori norme de comportament contradictorii. Exemple de nepotrivire între comportamentul „recomandat” și „încurajat” pot fi întâlnite destul de frecvent. Deși se consideră unanim acceptat că drepturile altei persoane trebuie respectate, deseori observăm că părinții, profesorii prin acțiunile sale, contrazic acest principiu. Respectul, bunele maniere, tactica, modestia, de regulă, sunt apreciate, lăudate, dar în același timp, cu scopul „de a reuși” se permite și se încurajează agresivitatea, lipsa de politețe față de alții.

Fiecare persoană posedă un anumit stil comportamental. Persoana ce se comportă pasiv nu poate să-și anunțe concret dorințele și necesitățile sale. Orice formă de prezentare a propriilor idei, păreri, realizări, dorințe și necesități pentru ei este foarte neplăcută (fiind urmată de sentimentul de rușine, vină, frică etc.) sau imposibilă din cauză că nu au formate abilitățile necesare sau nu are sens conform sistemului propriu de valori și interese.

Persoana ce se comportă afirmat este capabilă concret și explicit să formuleze cerințele și trebuințele sale, viziunea proprie referitor la o anumită situație, problemă. Se deosebește prin atitudine pozitivă față de ceilalți și autoapreciere adecvată. Este încrezută în propriile forțe, poate asculta și merge la compromis. Este capabilă să-și modifice viziunea, părerea, fiind influențată de argumente logice. Nu se rușinează să-i ceară cuiva un serviciu și din partea sa este gata de asemenea să acorde ajutor și amabilitate.

Analizând particularitățile comportamentului afirmat, psihologii s-au confruntat cu problema determinării unei granițe între afirmare și agresivitate. Lansec, Iacobovski considerau că comportamentul afirmat poate fi plasat la mijlocul unei axe, între agresivitate și pasivitate, deosebindu-se atât de una cât și de alta. Ca până la urmă acest concept să evolueze până la ideea că, agresivitatea și pasivitatea sunt, de fapt, două forme diferite de manifestare a comportamentului non - afirmat. Atât pasivitatea cât și agresivitatea sunt consecințe ale tensiunilor provocate în cadrul interacțiunilor sociale, doar că prima acumulează energia nerealizată în rezultatul interacțiunilor, și orientând-o în interior provoacă autodistrugerea, iar

cea de-a doua o expulzează în exterior afectând lumea înconjurătoare. Să analizăm aceste componente mai detaliat.

**A. Comportamentul agresiv.** Agresivitate (engl.: aggressivity; fr.: agressivite) – comportament verbal sau acțional - ofensiv, care are ca scop umilirea, vătămarea sau chiar suprimarea altor persoane, care sunt motivate să evite acest tratament.

Pentru cunoașterea comportamentelor agresive, s-au propus numeroase explicații, care pot fi grupate în ipoteze: a) biologic – etologice; b) psihosociologice; c) socioculturologice.

În categoria ipotezelor **biologic – etologice** se înscriu încercările de explicare a agresivității prin factori înnăscuți: teoria “instinctului agresivității” (W. McDougal, 1923), teoria “psihanalitică despre Eros și Thanatos” (S. Freud, 1924), teoria “hormonală” (J.H. Morton, 1953), teoria “anormalității cromozomiale” (P. A. Jacobs et al., 1965). În perspectivă etologică se face distincție între agresivitatea intraspecie și agresivitatea interspecii și se apreciază că oamenii au instinct pentru luptă, care ar conduce la agresivitate (K. Lorenz, 1963). Ca și animalele oamenii se luptă pentru teritoriu și pentru dominație în ierarhia socială – susține etologul Desmond Morris (1967).

**Psihosociologii** au propus ipoteza “frustrare - agresivitate” pentru explicarea comportamentului agresiv. Datorăm această ipoteză lui John Dollard et al. (1936). Această teorie face apel la patru concepte fundamentale: frustrare, agresiune, inhibiție și reorientarea comportamentelor agresive spre alte ținte decât asupra sursei sau agentului frustrator. Reacțiile la frustrație depind de natura agentului frustrant, de modul în care acesta este perceput și de personalitatea celui frustrat. Frustrarea duce la agresivitate cu cea mai mare probabilitate când actul frustrant poate fi atribuit clar unui agent frustrator, când modelul cultural cere un răspuns agresiv, când agentul frustrator este perceput ca fiind dinainte ostil, când frustrarea este intensă. De reținut că nu orice frustrare conduce la agresivitate și nu orice act de agresivitate este produs de o frustrare.

**Perspectiva socioculturologică** asupra agresivității este ilustrată de teoria “învățării sociale”, elaborată de Albert Bandura et al. (1963). Experimentele proiectate de Albert Bandura au evidențiat faptul că subiecții (copii preșcolari) tind să imite comportamentul agresiv al adulților, comportament pe care îl observă în viața de zi cu zi sau pe care îl văd în filme sau emisiuni TV. Violența (formă extremă de comportament agresiv) în mass - media la care sunt expuși copiii și tinerii dă naștere fenomenului de “banalizare a agresivității” (L. Berkowitz, 1962). Psihosociologul american anterior citat a ajuns la concluzia că agresivitatea este generată de violența din mass - media în măsura în care în mijloacele de comunicare în masă se aprobă acțiunea agresivă, în cazurile în care scenele prezentate se aseamănă cu situația persoanelor

expuse la mesaje cu violență, când în preajmă există și alte elemente care suscită agresivitate (de exemplu, arme).

**B. Comportamentul pasiv/inhibat** poate fi identificat în cadrul următoarelor concepte:

- **Timiditate** (engl.: timidity; fr.: timidite) – trăsătură de personalitate ce se caracterizează prin trăiri anxioase și inhibiții în situații sociale. Timiditatea este corelată cu trăiri afective ca: rușine, vină, stânjeneală în diverse situații sociale. Timiditatea este conceptualizată ca o stare emoțională, dar și ca o trăsătură de personalitate (Hendin și Ceek, 1999). Cea de-a doua conotație atribuită tinde să fie considerată o anxietate socială contingentă non – situațional. În acest sens, indivizii timizi se manifestă într-o manieră inhibată, defensivă, simțindu – se încordați și îngrijați în timpul majorității situațiilor sociale. Simptomele timidității se manifestă la nivel afectiv, cognitiv și comportamental.
- **Fobiile sociale sau tulburările de anxietate socială** - pot fi definite ca frică persistentă în fața unei/unor situații în care subiectul este expus atenției sau privirii altcuiva. Se teme că ar putea reacționa într-un mod umilitor, stânjenitor pentru sine ori pentru ceilalți. Există și situații tipice: să fii incapabil de a vorbi în public, să-ți fie teamă că îți va tremura mâna atunci când scrii în prezența altor persoane, să-ți fie teamă că vei roși, că vei spune tâmpenii, că nu vei fi capabil să răspunzi unor întrebări, cum spune Sartre în *Muit Clos*, infernul se află în privirea celorlalți.

Cercetările recente au invocat o serie de factori biologici, psihologici, culturali ai timidității/anxietății sociale și comportamentului neafirmat, neîncrezut:

### **I. Factorii organici, neuroendocrini**

*Defecte morfofuncționale* - nu defectul în sine, ci atitudinea Eu-lui față de acest defect, centrarea Eu-lui pe defect, desprinderea Eu-lui din context și hipertrofierea lui, obsesia inferiorității generează anxietatea socială/timiditatea.

*Tipul de sistem nervos* - tip slab, neechilibrat, la care predomină mobilitatea redusă, inerția, inhibiția. Timidul se inhibă intens și rapid, intrând adesea în blocaj.

### **II. Factorii afectogeni**

*Teama anxioaso-fobică* - timidul este o fire emotivă care se caracterizează prin reacții de mare sensibilitate și profunzime în sfera sentimentelor subtile.

### **III. Factori psihointelectuali**

*Raționamentul afectiv, hiperanalitic, intuitiv.* În raporturile de intercomunicare timidul este interesat nu atât de încărcătura informațională a comunicării, cât de ecoul ei, de componenta afectivă, de aici dezechilibrul celor două componente.

Hiperautoanaliza timidului în momentul acțiunii determină dedublarea lui în Eul individual - sentimental, cel analizat, și Eul social, judecător al emoțiilor Eu-lui individual (Dugas, 1903).

#### **IV. Complexul de inferioritate**

Timiditatea pornește de la un sentiment de inferioritate, care poate fi real sau imaginar, dar mecanismele defensive ale Eu-lui (Claparede, 1936) declanșează procesul compensației și supracompensației, care transferă sentimentul de inferioritate din zona normalului în zona marginalității normalului, transformându-l în complex.

#### **V. Factorii socio-educaționali**

- **Perfecționismul.** Copilul părinților perfecționiști fie că nu mai îndrăznește să trăiască, fie că face contrariul lucrurilor care i se cer. În primul caz el devine timid, pasiv, își pierde originalitatea, în cazul opus poate deveni delinvent.

- **Lipsa de dragoste,** care poate accentua și dezvolta timiditatea. Această lipsă de dragoste se poate datora diferitor situații familiale (de exemplu, când copilul nu a fost dorit în familie; când apare concurența între mamă și fiică etc.).

- **Hiperprotecționismul (hipertutela)** este un defect al părinților izvorât din teamă și dintr-un excesiv simț de proprietate. Această hiperprotecție apare, de fapt, în cazurile unui contact excesiv între mamă și copil, la vârsta la care ar fi trebuit să se fi instalat relativa lui independență. Contactul excesiv fizic și social face ca copilul să devină anxios, iar mamele acestor copii sunt restrictive și limitează mult tendințele copilului de a căpăta autonomie și chiar le generează în principal lipsa de autonomie.

Copiii suprainhibați sunt în mod particular victimele familiei, pentru că se supun cu ușurință tentativelor de constrângere. Se disting 5 categorii de factori care conduc la hipertutela familială:

1. **Factorii legați de copil** - Copilul unic și hiperprețios este cel mai des victima hiperprotecției materne. Altă categorie de factori se referă la evenimente legate de nașterea copilului: nașterea prematură, patologie neonatală care a necesitat intervenție terapeutică în secția de terapie intensivă, intubație, respirație asistată, exsangvino-transfuzie. Boala gravă a nou-născutului generează anxietatea părinților conducând la sindromul copilului vulnerabil. Deși în momentul externării din secția de terapie intensivă copilul este, de obicei, vindecat și în afara oricărui pericol vital, părinții continuă să-l considere și ulterior fragil și vulnerabil. Separarea îndelungată de părinți în perioada neonatală este un motiv de anxietate.

2. **Factorii legați de mamă** - Mamele copiilor supraprotejați nu sunt, de obicei, antrenate în vreo activitate cu utilitate socială. Deseori, ele sunt lipsite de căldură sufletească și afecțiunea soțului. Copilul este singura lor preocupare, satisfacție și reușită. Manifestând grijă excesivă față de el, mama își revarsă de fapt întreaga energie și toate disponibilitățile afective într-o singură direcție. Cu cât satisfacțiile de ordin marital sau profesional sunt mai reduse, cu atât mai



exagerată este legătura ei cu copilul. Intențiile mamelor hiperprotectoare sunt totdeauna bune și, de obicei, ele nu realizează răul pe care îl produc copilului, limitându-i maximal acțiunile independente.

**3. Factorii legați de căsătoria părinților** - Familia copilului supraprotejat suferă de lipsă de comunicare adecvată între parteneri. Tatăl copilului lipsește mult timp de acasă, este preocupat excesiv de activitatea profesională și nu-i împărtășește soției preocupările. Relațiile dintre tată și mamă sunt mai mult simbolice și nu rar se constată că viața lor sexuală este lipsită de satisfacții. Lipsa satisfacțiilor vieții sexuale este compensată de mamă prin intensificarea relațiilor cu copilul. Ca consecință relațiile mamă - copil și mamă – soț devin invers proporționale: cu cât mai tare se apropie mama de copil, cu atât mai tare se depărtează de soț, și invers, scăderea legăturii conjugale conduce spre o intensificare a interacțiunilor cu copilul.

**4. Răspuns la sentimente de ostilitate ale mamei** - Această situație paradoxală se naște atunci când mama nutrește sentimente de respingere și insatisfacție față de copil. Această eventualitate este produsă în familiile în care copilul suferă de o deficiență fizică sau mentală. Mama nu recunoaște și nu poate accepta existența acestor sentimentelor pe care le consideră monstruoase și atunci le deghizează într-o atitudine pe care o consideră acceptată social și anume hiperprotecție. Așa se explică atașamentul excesiv al unor mame față de copiii lor encefalopați, care nu le pot oferi nici un fel de satisfacție, dar pe care continuă să-i iubească cu disperare.

**5. Tulburări emoționale ale părinților** - Părinții ipohondrici, preocupați de boli imaginare ale lor sau ale copiilor lor, solicită frecvent și nejustificat serviciile ambulanței, examene de laborator repetate, manifestă neîncredere față de medic, recurg la examene medicale repetate consultând medici de cele mai diferite specialități. Internarea repetată a copiilor, dese examene de laborator, constituie un stres permanent pentru acesta.

Studiile întreprinse asupra acestor copii au dus la concluzia că, hiperprotecția parentală din timpul copilăriei generează lipsă de eficiență și competitivitate socială, tulburări emoționale și sexuale la vârsta adultă. Anxietatea parentală se asociază cu constrângerea copilului și controlul sever al fiecărei inițiative a acestuia.

- **Hipotutela** se manifestă ca indulgență, lipsa de fermitate, lipsa controlului parental sau lipsa de autoritate. Această atitudine parentală favorizează tulburări de somn, de vorbire, tendințe agresive, manifestate prin crize de mânie și negativism.

- **Crizele de mânie** sunt tulburări de comportament apărute ca urmare a conflictului dintre personalitatea copilului, în plină afirmare și atitudinea permisivă a părinților. Preșcolarul reacționează astfel la orice fel de frustrare, exprimându-și protestul prin crize de descărcare motorie, care sunt violente și spectaculare. Copilul strigă, se zbate pe podea, se lovește cu capul

de pereți, manifestându-și agresivitatea față de persoane sau obiecte. El scontează pe efectul teatral al acestor crize și rezultatele nu întârzie să apară, uneori depășindu-i așteptările. Factorii de provocare a crizelor de mânie sunt opoziția, gelozia, intoleranța la frustrare, imposibilitatea de a obține un obiect pe care îl consideră valoros. Copilul nu a învățat să-și respecte interdicția și își utilizează crizele de mânie pentru a-și menține proprietatea asupra unor jucării sau obiecte pe care le consideră mai importante. Apariția crizelor de negativism și agresivitate este mai cu seamă la copiii cu o anumită coloratură temperamentală, la copiii etichetați ca dificili și la cei intoleranți la frustrare.

- *Negativismul (opoziționismul)* se înscrie în același tip de manifestări; se exprimă printr-o atitudine nejustificată de refuz, rezistență sau ostilitate față de orice fel de ofertă. Pentru preșcolar un grad de opoziționism este acceptat ca normal, acesta fiind vârsta când copilul își trasează capacitatea de autoreglare și autocontrol.

Generalizând concepțiile autorilor privind comportamentul afirmat – neafirmat al personalității, factorii și consecințele acestuia, precum și a celor privind rolul familiei în dezvoltarea comportamentului afirmat la copii, ajungem la concluzia că *comportamentul afirmat, încrezut al părinților, ce le oferă posibilitatea de a se adapta în condițiile unor schimbări majore în societate și de a-și proteja propriile interese și interesele propriei familii, contribuie la formarea unor atitudini parentale favorabile și prezintă un model al comportamentului afirmat pentru copiii săi.*

În acest context ne-am propus să cercetăm problema formării unor abilități sociale la copii în dependență de modelul părinților și a stilului educațional preferat de aceștia.

Ca premisă teoretică a cercetării a servit un studiu etnocultural inițiat în anii '30 ai sec. XX, în SUA. La baza acestei cercetări a stat ideea de a crea niște directorii regionale în care s-ar include toate informațiile culese de etnografii timpului, în care s-ar reflecta relațiile umane în multitudinea aspectelor transculturale (Human Relations Area Files – HRAF). În anii '50 în aceste directorii informaționale au apărut date interesante referitor la procesul de socializare. S-a constatat că diferite culturi acordă importanță diferitelor aspecte educaționale. Așa, savantul american Barry și colaboratorii săi<sup>1</sup> au reușit să reducă spectrul influențelor educaționale la două categorii opuse: **cedarea** (ce încurajează ascultarea celor maturi, responsabilitatea și grija față de familie) și **afirmarea de sine** (ce încurajează tendința spre realizări, independență). Pentru a explica acest fenomen Barry a presupus că, practica educațională depinde de modul de viață și organizare a gospodăririi. Adică, educația în stilul “cedării” este efectuată în acele familii, unde

---

<sup>1</sup> Berry J. W., Poortinga Y., Segall M., Dasen P. Cross – cultural psychology: Research and applications. Cambridge, 1992

supraviețuirea membrilor ei depindea de continuitatea executării unor acțiuni concrete de prelucrare a pământului și creștere a animalelor. Iar membrii acelor culturi care se ocupau cu dobândirea surselor de existență, prin vânătoare și culegere, puneau accent pe alte aspecte în educație. Mult mai apreciate erau așa trăsături cum ar fi: încrederea de sine, independența și gătința de a merge la risc.

Aceste date au fost confirmate și de rezultatele oferite de Artiomova O. (1987)<sup>2</sup>, care a observat la vânătorii din Australia două dimensiuni în manifestarea comportamentului afirmat: 1) autoafirmare în “ochii altora”, exprimată prin tendința de a obține succes și poziție deosebită în grupul de referință prin măiestria sa; 2) autoafirmare în “fața sa”, exprimată prin stima de sine și sentimentul demnității personale.

**Scopul cercetării** constă în studierea raportului dintre atitudinile parentale și particularitățile individuale de manifestare a comportamentului afirmat la părinți; determinarea modului în care acestea influențează dezvoltarea comportamentului afirmat sau non – afirmat la copii.

**Ipoteza teoretică:** Atitudinile parentale și particularitățile comportamentale ale părinților influențează dezvoltarea comportamentului afirmat sau non - afirmat la copii.

**Ipoteza 1:** Particularitățile comportamentale ale părinților (încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale) influențează atitudinile parentale și stilul de educație a copilului.

**Ipoteza 2:** Manifestările comportamentale non – afirmate la copii (frica de autoexprimare, frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur, frica de evaluare a cunoștințelor, anxietatea socială) sunt influențate de stilul de educație și particularitățile comportamentale ale părinților.

**Obiectivele înaintate:**

1. Analiza literaturii de specialitate din domeniul psihologiei sociale, a personalității și familiei;
2. Studierea particularităților comportamentale ale părinților (încredere în sine, curaj social, inițierea contactelor sociale);
3. Determinarea stilurilor de educație și a atitudinilor parentale;
4. Studierea corelației dintre particularităților comportamentale ale părinților și a atitudinilor parentale;
5. Studierea particularităților comportamentale ale copiilor (frica de autoexprimare, frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur, frica de evaluare a cunoștințelor, anxietatea socială);
6. Determinarea corelației dintre atitudinile parentale, nivelul afirmării de sine a părinților și particularitățile de manifestare a comportamentului afirmat la copii.

---

<sup>2</sup> Артемова О. Дети в обществе аборигенов Австралии // Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. М., 1992. Ст. 17 - 55

Pentru realizarea obiectivelor propuse și confirmarea ipotezelor înaintate am selectat un eșantion de 90 copii de vârstă școlară mică (45 fete și 45 băieți) și 90 părinți (90 mame).

Am utilizat ca instrument de măsurare a comportamentului afirmat așa parametri ca: încrederea în sine, curajul social și inițierea contactelor sociale, iar a atitudinilor parentale - stilurile de educație.

Experimentul de constatare a inclus aplicarea a trei metodici psihodiagnostice:

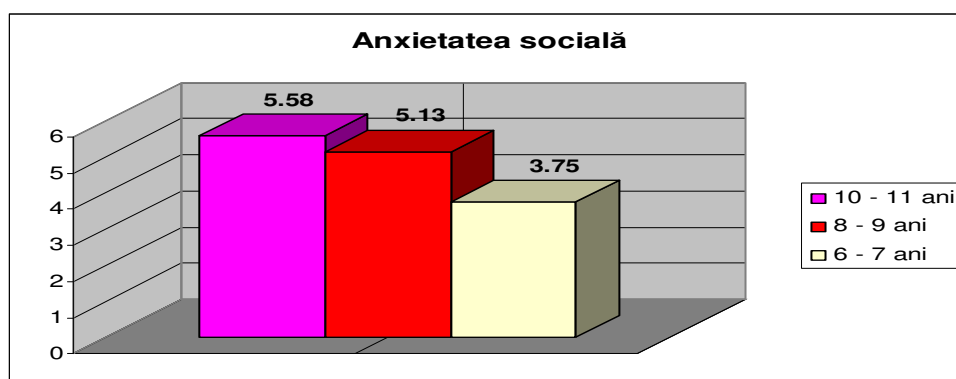
1. **Încrederea în sine**, (Romec V.) - pentru cercetarea particularităților individuale de manifestare a comportamentului afirmat la părinți;
2. **Analiza stilurilor de educație** (Liciko, Eidemiler) – pentru determinarea stilurilor de educație și a atitudinilor parentale;
3. **Testul anxietății școlare** (Fillips) – pentru determinarea particularităților individuale de manifestare a comportamentului non – afirmat la copii.

În rezultatul cercetării experimentale inițiate au fost identificate diferențe semnificative la parametrul anxietate socială și frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur în raport cu vârsta copiilor:

#### Anxietatea socială

Vârsta	8 – 9 ani (m2 - 5.13)			10 - 11 ani (m3 - 5.58)		
	p	t	M	p	t	M
6 – 7 ani (m1 – 3.75)	0.004	3.11	m1<m2			
6 – 7 ani (m1 - 3.75)				0.050	2.023	m1<m3

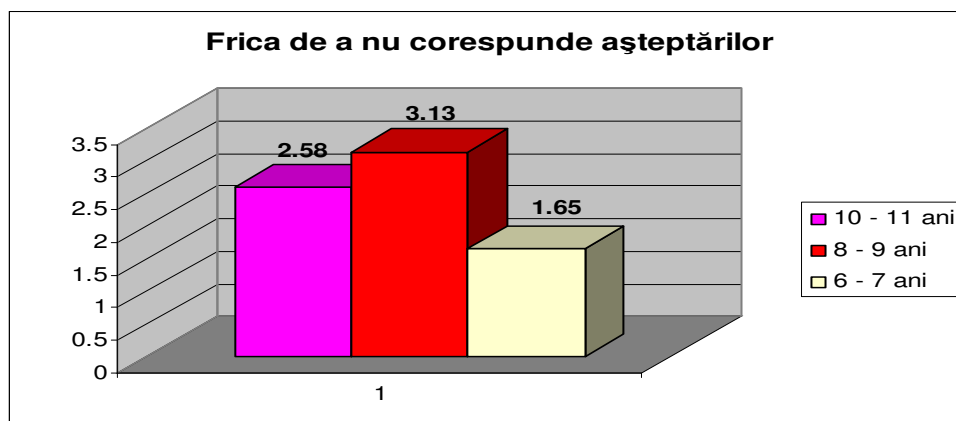
Putem constata că odată cu vârsta manifestările anxietății sociale se intensifică: dacă la copiii de vârsta 6-7 ani, media anxietății sociale constituie 3.75, atunci la cei de 8-9 ani, M= 5.13, iar la cei de 10 – 11 ani, M=5.58.



#### Frica de a nu corespunde așteptărilor

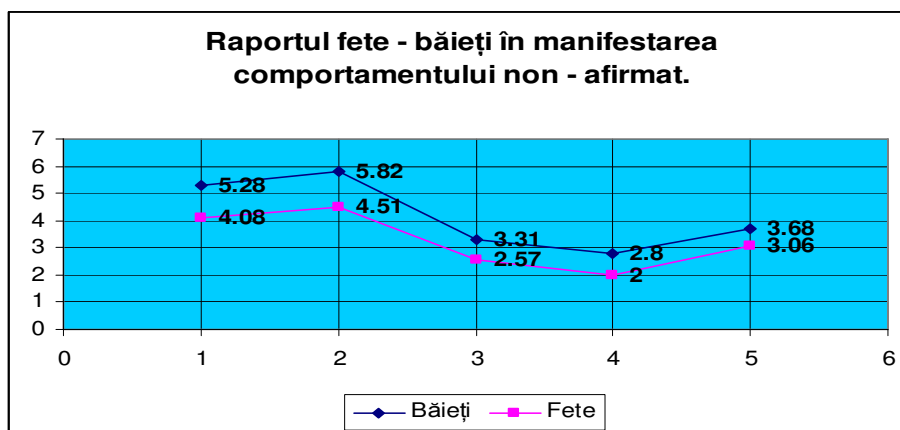
Vîrsta	8 – 9 ani (m2 – 3.13)			10 - 11 ani (m3 - 2.58)		
	p	t	M	p	t	M
6 – 7 ani (m1 – 1.65)	0.001	3.837	m1<m2			
6 – 7 ani (m1 - 1.65)				0.026	2.380	m1<m3

Frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur este mai pronunțată la copiii de 8-9 ani cu media – 3.13, mai apoi la cei de 10 – 11 ani (m=2.58) și la cei de 6-7 ani (m=1.65).



Aplicarea T – test a permis identificarea diferențelor semnificative în raport cu sexul copiilor.

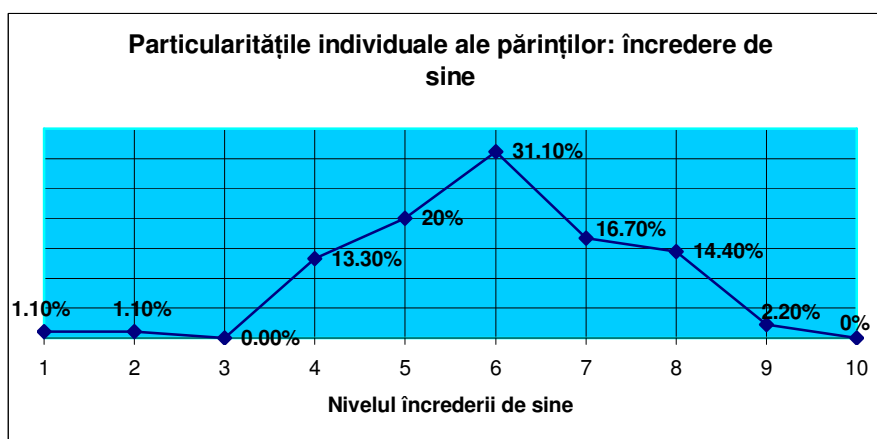
Manifestarea comportamentului non – afirmat la copii	p	t	M
<b>1. Anxietatea socială</b> băieți (m1=5.28) fete (m2=4.08)	0.004	3.01	m1>m2
<b>2. Frustrări în realizarea scopurilor</b> băieți (m1=5.82) fete (m2=4.51)	0.001	3.56	m1>m2
<b>3. Fobia evaluării cunoștințelor</b> băieți (m1=3.31) fete (m2=2.57)	0.014	2.57	m1>m2
<b>4. Frica de a nu satisface așteptările</b> băieți (m1=2.8) fete (m2=2.00)	0.004	3.03	m1>m2
<b>5. Dificultăți în relaționare cu profesorii</b> băieți (m1=3.68) fete (m2=3.06)	0.058	1.94	m1>m2



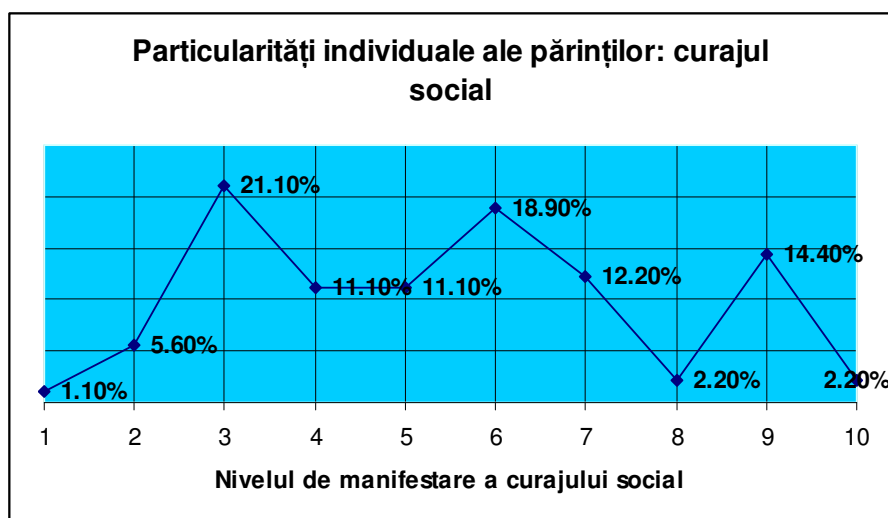
Băieții în comparație cu fetele sunt mai afectați de relațiile și situațiile sociale, care includ interacțiunea cu profesorii, evaluarea cunoștințelor, realizarea scopurilor propuse, precum și satisfacerea așteptărilor celor din jur (a părinților, profesorilor).

Cercetarea particularităților individuale de manifestare a comportamentului afirmat la părinții incluși în experimentul de constatare denotă următorul tablou:

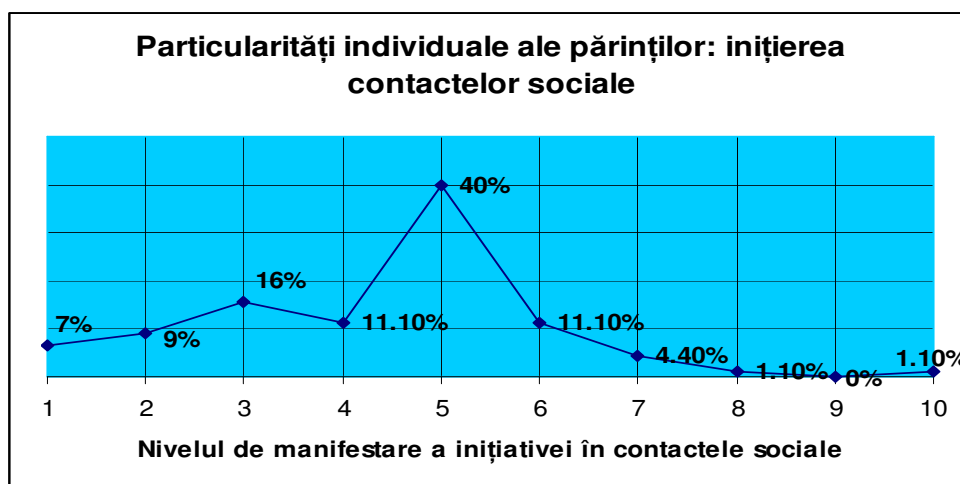
A. La parametrul **Încredere în sine**, din numărul total de părinți chestionați, 15.5% manifestă nivel inferior, 67.8% nivel mediu și 16.6% nivel superior al încrederii în sine.



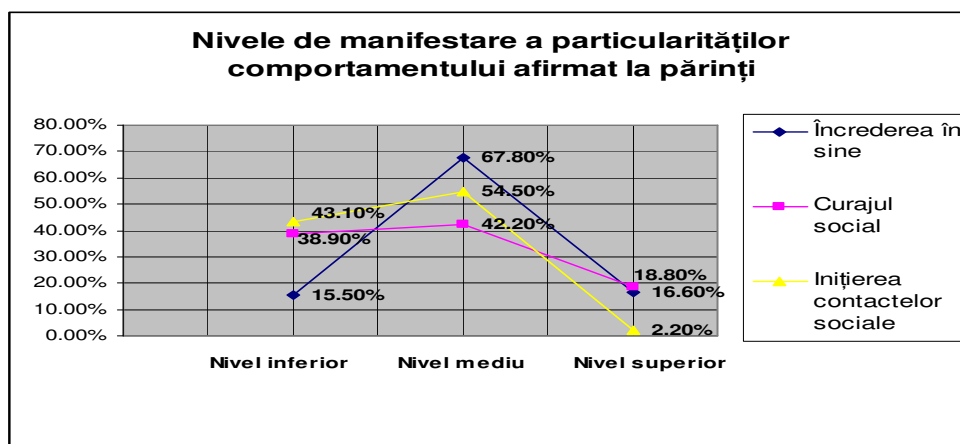
B. La parametrul **Curaj social** – 38.9% - nivel inferior, 42.2% - nivel mediu și 18.8% nivel superior în manifestarea curajului social.



B. La parametrul **Inițierea contactelor sociale** am obținut următoarele rezultate: 43.1% - nivel inferior, 54.5% - nivel mediu și 2.2% - nivel superior în manifestarea inițiativei în contactele sociale.

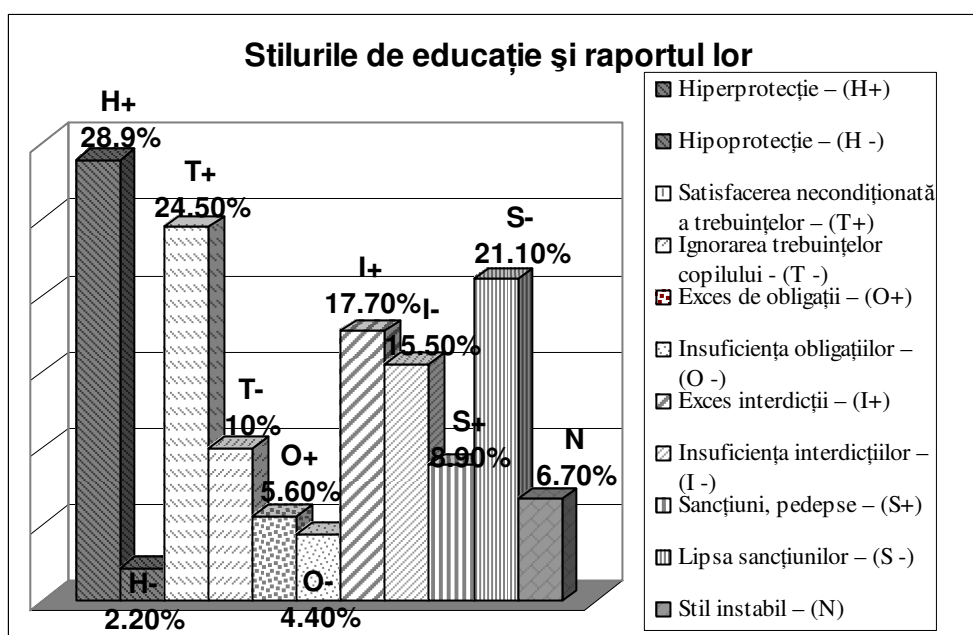


Analizând rezultatele primite putem constata că inițierea contactelor sociale este mai puțin manifestată în raport cu curajul social și încrederea în sine.

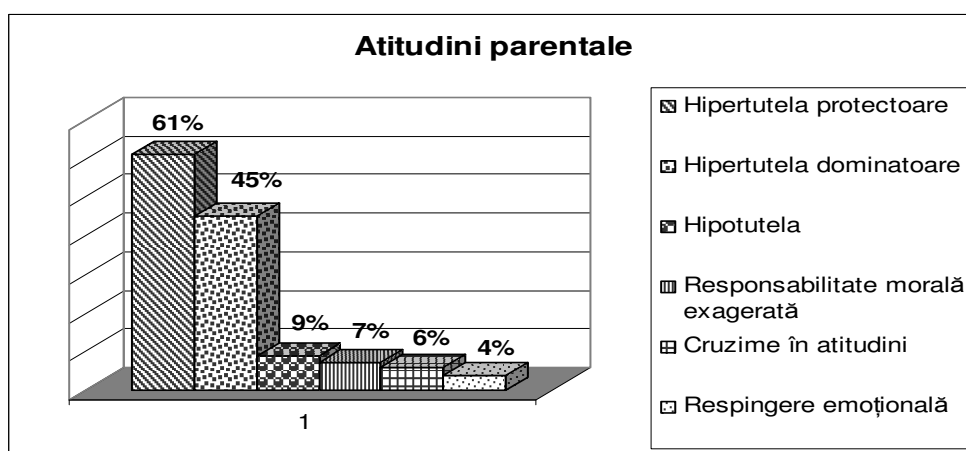


Analizând rezultatele primite în cadrul cercetării stilurilor de educație putem constata că, în cea mai mare măsură părinții manifestă o atitudine protectoare (28.9%), tind să satisfacă

maximal și necondiționat trebuințele copiilor (24,5%) și să aplice sancțiuni cât mai rar posibil (21,1%).

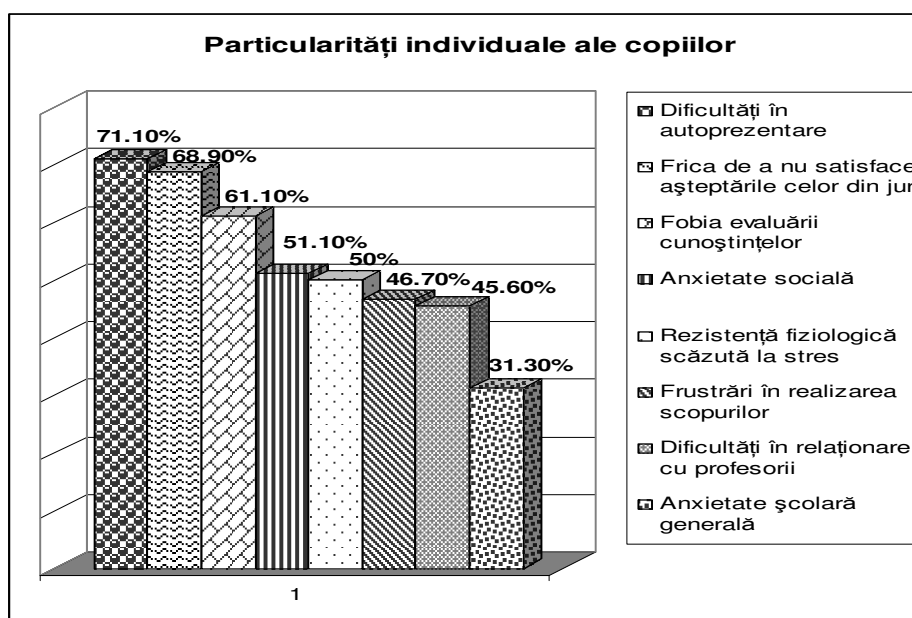


Pentru a identifica atitudinile parentale care ar putea genera dificultăți în învățarea comportamentului afirmat am utilizat tabelul de combinații a stilurilor preferate de fiecare părinte, în rezultatul căruia am primit constatarea faptului că subiecții investigați aplică cu predilecție: hipertutela (protectoare și dominatoare) și hipotutela în proporții diferite. Așa, hipertutela protectoare se evidențiază la 61% respondenți, cea dominatoare la 45% și doar 9% manifestă atitudine de hipotutelă. Celelalte atitudini (responsabilitate morală exagerată, cruzime în atitudini și respingere emoțională) devin puțin reprezentative și din aceste considerente în continuare vom efectua comparații diferențiale și corelații statistice doar cu primele trei atitudini parentale: hipertutela protectoare, hipertutela dominantă și hipotutela.





Trebuie să menționăm, că la momentul de față nu există metode diagnostice, care ne-ar permite să identificăm nemijlocit nivelul de manifestare a comportamentului afirmat sau non – afirmat la copii. De aceea am căutat să utilizăm în acest scop un așa instrument diagnostic, care ne-ar permite să identificăm anumite particularități comportamentale prin care am putea determina specificul afirmării de sine la copii. Testul anxietății școlare a lui Fillips conține următoarele scale: anxietate școlară generală; anxietate socială; frustrări în realizarea scopurilor; dificultăți în autoprozentare; fobia evaluării cunoștințelor; frica de a nu satisface așteptările celor din jur; rezistență fiziologică scăzută la stres; dificultăți în relaționare cu profesorii, ce ne pot permite să identificăm unele particularități comportamentale ale copiilor ca răspuns la solicitările sociale, în special cele școlare. Tabelul de mai jos ne demonstrează că la vârsta școlară mică deja pot fi înregistrate dificultăți de interacțiune cu mediul social.



Observăm că anume aspectele de interacțiune socială nefavorabile, cum ar fi: dificultăți în autoprozentare (71%), frica de a nu satisface așteptările celor din jur (68.9%); fobia evaluării cunoștințelor (61,1%); anxietate socială (51.1%), sunt prezente la ½ și mai mult din eșantionul cercetat.

În vederea verificării primei ipoteze: *particularitățile comportamentale ale părinților (încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale) influențează atitudinile parentale și stilul de educație a copilului* am aplicat Pearson Correlation pentru a identifica posibile corelații dintre particularitățile individuale de manifestare a comportamentului afirmat la părinți cu atitudinile parentale. Corelațiile obținute sunt invers proporționale, ceea ce ne face să afirmăm că, cu cât este mai afirmată persoana cu atât mai puțin în atitudinile parentale se manifestă hiper- sau hipotutela.

Particularitățile individuale ale părinților	Atitudinea față de copii					
	Hipertutela protectoare		Hipertutela dominatoare		Hipotutela	
	p	r	p	r	p	r
Încrederea în sine	<b>0.015</b>	-0.256	0.226	-0.129	<b>0.000</b>	-0.421
Curajul social	<b>0.05</b>	-0.293	<b>0.008</b>	-0.278	<b>0.000</b>	-0.398
Inițierea contactelor sociale	0.092	-0.179	0.021	0.845	0.357	0.098

Din tabelul de mai sus observăm că există corelație semnificativă invers proporțională între doi parametri ai comportamentului afirmat și atitudinile parentale:

1. Cu cât este mai înalt nivelul de încredere în sine a părintelui, cu atât mai jos este nivelul de hipertutelă protectoare (pentru  $p=0.015$ ,  $r=0.256$ ) și al hipotutelei (pentru  $p=0.000$ ,  $r=0.421$ ).
2. Nivelul înalt al curajului social reduce manifestările atitudinilor de hipertutelă (protectoare, pentru  $p=0.05$ ,  $r=0.293$ ; dominatoare, pentru  $p=0.008$ ,  $r=0.278$ ) și hipotutelă (pentru  $p=0.000$ ,  $r=0.398$ ).
3. La comparația parametrilor inițierea contactelor sociale și atitudinile parentale nu au fost evidențiate corelații semnificative.

Deci, particularitățile individuale ale comportamentului afirmat (curajul social și încrederea în sine) a părinților influențează atitudinea față de copii (în special, în versiunea: hiper- și hipotutelă)

Pentru a verifica ipoteza doi: *manifestările comportamentale non – afirmate la copii (frica de autoexprimare, frica de a nu corespunde așteptărilor celor din jur, frica de evaluare a cunoștințelor, anxietatea socială, dificultăți în relaționare cu profesorii) sunt influențate de stilul de educație și particularitățile comportamentale ale părinților* am aplicat Pearson Correlation. Analizând rezultatele primite, putem evidenția corelații direct proporționale între:

- hiperprotecție și 1) anxietatea generală (cu  $p=0.033$ , pentru  $r=0.225$ ); 2) fobia evaluării cunoștințelor (cu  $p=0.033$ , pentru  $r=0.225$ );
- hipoprotecție și anxietatea socială (cu  $p=0.049$ , pentru  $r=0.208$ );
- ignorarea trebuințelor copiilor și 1) anxietatea socială (cu  $p=0.038$ , pentru  $r=0.220$ ); 2) frustrări în realizarea scopurilor (cu  $p=0.020$ , pentru  $r=0.244$ ); 3) dificultăți în autoprezentare (cu  $p=0.014$ , pentru  $r=0.259$ );

- exces de obligații și 1) anxietatea socială (cu  $p=0.045$ , pentru  $r=0.212$ ); frustrări în realizarea scopurilor (cu  $p=0.002$ , pentru  $r=0.321$ );
- insuficiența obligațiilor și a) anxietatea socială (cu  $p=0.032$ , pentru  $r=0.227$ ); 2) dificultăți în autoprezentare (cu  $p=0.013$ , pentru  $r=0.261$ );
- insuficiența interdicțiilor și frica de a nu satisface așteptările celor din jur (cu  $p=0.044$ , pentru  $r=0.213$ );
- sancțiuni și pedepse și 1) anxietatea generală (cu  $p=0.007$ , pentru  $r=0.283$ ); 2) dificultăți în autoprezentare (cu  $p=0.025$ , pentru  $r=0.236$ ); 3) frica de a nu satisface așteptările celor din jur (cu  $p=0.039$ , pentru  $r=0.218$ );
- lipsa sancțiunilor și rezistență fiziologică scăzută la stres (cu  $p=0.030$ , pentru  $r=0.228$ );
- instabilitatea educațională (stil instabil) și 1) anxietatea generală (cu  $p=0.039$ , pentru  $r=0.218$ ); 2) dificultăți în autoprezentare (cu  $p=0.000$ , pentru  $r=0.378$ ); 3) rezistență fiziologică scăzută la stres (cu  $p=0.010$ , pentru  $r=0.270$ ).

Dacă e să comparăm stilurile educaționale, atunci putem evidenția că ignorarea trebuințelor copilului are o mai mare incidență în dezvoltarea comportamentului non – afirmat la copii, condiționând anxietate socială, frustrări în realizarea scopurilor și dificultăți în autoprezentare. Atât excesul cât și lipsa obligațiilor față de copii vor genera anxietate socială și frustrări în realizarea scopurilor. Sancțiunile și pedepsele generează dificultăți în autoprezentare și frica de a nu satisface așteptările celor din jur. Dacă e să ne referim la **hiperprotecție**, atunci se evidențiază **fobia evaluării cunoștințelor**, iar în cazul **hipoprotecție – anxietatea socială**.

Partea a doua a ipotezei ne conduce spre cercetarea raportului dintre particularitățile individuale ale părinților (curajul social și încrederea în sine) și particularități individuale ale copiilor. Rezultatele analizei statistice, după Pearson Correlation confirmă existența unei corelații invers proporționale dintre factorii mai sus menționați.

Deci, cu cât părinții sunt mai neîncrezuți în sine, cu atât mai evident copiii vor manifesta anxietate școlară generală (pentru  $p=0.031$ ,  $r=0.228$ ) și frică față de situațiile de evaluare a cunoștințelor (pentru  $p=0.034$ ,  $r=0.223$ ); cu cât mai puțin este manifestat curajul social la părinți cu atât mai pronunțată la copii este anxietatea socială (pentru  $p=0.039$ ,  $r=0.218$ ) și cu atât mai dificil se confruntă cu situațiile de autoprezentare (pentru  $p=0.007$ ,  $r=0.283$ ).

În **concluzie** putem spune că:

- Părinții care manifestă atitudini de hiperprotecție sau hipoprotecție a copilului de cele mai multe ori manifestă neîncredere în sine și lipsa curajului social.

- Părinții hipotutelari, în special cei care ignoră trebuințele copiilor, au o mai mare incidență în direcția dezvoltării comportamentului non – afirmat la copii, specificându - se: anxietatea socială, frustrări în realizarea scopurilor și dificultăți în autoprezentare.
- Cu cât părinții sunt mai hiperprotecționiști în atitudinea sa față de copii și, totodată, neîncrezuți în sine, cu atât mai nesiguri vor fi copiii în momentele evaluării cunoștințelor, dezvoltând chiar fobii ale evaluării.
- Părinții care nu manifestă curaj social dezvoltă la copiii săi anxietate socială și dificultăți în autoprezentare.
- Atât excesul cât și lipsa obligațiilor față de copii vor genera anxietate socială și frustrări în realizarea scopurilor.
- Sancțiunile și pedepsele generează dificultăți în autoprezentare și frica de a nu satisface așteptările celor din jur.
- Odată cu vârsta manifestările anxietății sociale se intensifică.
- Băieții în comparație cu fetele sunt mai afectați de relațiile și situațiile sociale, care includ interacțiunea cu profesorii, evaluarea cunoștințelor, realizarea scopurilor propuse, precum și satisfacerea așteptărilor celor din jur (a părinților, profesorilor).

### **Summary**

The article reaches the problem concerning lack of models in preparing parents for an affirmative behavior, generally; and the influence of parental attitudes and non-affirmative behavior manifestations towards the development of non-affirmative behavior of their children, especially.

In the theoretical part of the research it is presented a short view of the self affirmation concept beginning with first studies to the most recent approaches in the domain.

The results of the research show evidence that there is a correlations between parents lack of trust, lack of social courage; parental attitudes of hiper – and hipo – tutoring, and children's behavior manifestations such as anxiety, difficulties of self representation, frustration in goal achievement, fear of knowledge evaluation situations, and fear of not corresponding to the awaitings of the environment.

The received results are to be used in the aims of elaboration of some educational programs concerning development of affirmative behavior at parents as at their children.

## Bibliografie

1. Birkenbihl V., „Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege”, Gemma Pres, 1998
2. Cottraux J., „Terapiile cognitive”, Polirom, 2003
3. Cungi C., „Cum să ne afirmăm”, Polirom, 1999
4. Gonța V., „Formarea imaginii de sine la adolescenți”, Chișinău, 2003
5. Racu I., „Psihodiagnoza și statistica psihologică”, Chișinău, 2005
6. Racu I., „Psihologia conștiinței de sine”, Chișinău, 2005.
7. Țăranu A., „Comunitarismul – doctrină contemporană”, ARC, Chișinău, 2005, p.8
8. Berry J. W., Poortinga Y., Segall M., Dasen P. Cross – cultural psychology: Research and applications. Cambridge, 1992
9. Артемова О. Дети в обществе аборигенов Австралии // Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. М., 1992. Ст. 17 – 55
10. Бандура А. „Подростковая агрессия», Эксмо – Пресс, Москва, 2000
11. Бурменская Г.В, Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лидерс А.Г., «Возростно - психологический подход в консультировании детей и подростков», Москва, «Академия», 2002
12. Костина Л.М., «Методы диагностики тревожности», Санкт - Петербург, «Речь», 2002, p.29
13. Лютова Е.К., Моница Г.Б., «Тренинг эффективного взаимодействия с детьми», Санкт – Петербург, «Речь», 2003.
14. Овчарова Р.В., «Справочная книга школьного психолога», Москва, «Просвещение», 1993, p.140.
15. Рудестам К., «Групповая психотерапия», «Питер», 2000.
16. Смит М.Дж., «Тренинг уверенности в себе», Санкт – Петербург, «Речь», 2002.
17. Шевандрин Н.И., «Социальная психология в образовании», Москва, «Владос», 1995.