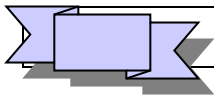


CUPRINS/CONTENT

Șleahțițchi Mihai	Secolul XXI și însemnele unei mari schimbării sociale The XXI-st century and the signs of a big social changes	2
Jelescu Petru, Elpujan Olga	Studierea și formarea competențelor antreprenoriale la psihologii în devenire Studying and entrepreneurial skills training to budding psychologists	8
Șleahțițchi Mihai	Schițe pentru un eventual tratat de anormalitate comportamentală: <i>barbarie&bestialitate&bibli</i> Blueprints for an behavioural abnormality treat: <i>savagery&bestiality&bibliomania</i>	18
Olărescu Valentina, Buguța Elena, Cebotari Stanislav	Atitudinea parentală și percepția fenomenului de delincvență juvenilă de către părinți The parental attitude and perception of the juvenile delinquency phenomenon by parents	24
Frunze Olesea, Lapoșin Emilia	Evaluarea domeniului psihomotric a pregătirii pentru școală a copiilor cu cecitate The evaluation of psychomotric area for school preparing of blindness children	39
Verdeș Angela	Importanța psihoterapeutică a jocului: metodologia învățării părinților a terapiei prin joc The psychoterapeutical importance of play: methodology to teach parents play therapy	47
Losii Elena	Atitudinea față de muncă, particularitățile relaționale și comunicative ale educatorului The attitude towards work, relational and communicative features of educators	54
Stamate Dorina, Perjan Carolina	Influența modelului parental asupra strategiilor de coping, stimei de sine și locus control la adolescenții care reprezintă tulburări de comportament The parental model influence on coping strategies, self esteem, and locus of control which represents behavioural disorders in adolescents	63
Trofaia Lidia	Agresivitatea adulților implicați în activitățile sociale The adults' aggressiveness involved in social activities	75
Stamate Dorina	Modalități de ameliorare psihologică a tulburărilor de comportament la adolescenți Ways of psychological improvement of behavioural disorders in adolescents	86
Șontea Magdalena	Socializarea copiilor cu autism Socialization of children with autism	96
Țăpurin Adriana	Cercetarea experimentală a creativității la vârsta preșcolară Experimental research of creativeness in preschool children..	101
Racu Iulia, Lungu Olivia	Studiu privind inteligența emoțională la partenerii în relațiile de cuplu The study of emotional intelligence in couple	107
Racu Igor, Boiangiu Carmen	Corelația dintre interesele ocupaționale și personalitate la vârsta adolescentă: concepte, metode, rezultate The relationship between occupational interests and personality from adolescence: concepts, methods, results	119
Autorii noștri		134



Secolul XXI și însemnele unei mari schimbări sociale

The XXI-st century and the signs of a big social changes

Șleahțișchi Mihai, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Summary

Lately, when referring to the defining characteristics of the XXI century, more and more specialists in sociology, political science or philosophy note that its social "stage" will be dominated by the game of alternatives, the free thought, the diversity of interpretations. Undoubtedly, they say, in the new historical conditions the lifestyle focused on discontinuity, relativism and dynamic will prevail. In such a context, individualism, egalitarianism, universalism and progressivism will be, in all likelihood, the landmarks of taking attitudes and adopting lines of action.

Key words: liberalism, social conflict, fundamental social change.

Rezumat

În ultimul timp, referindu-se la caracteristicile defnitorii ale secolului XXI, tot mai mulți specialiști în materie de sociologie, politologie sau filosofie constată că «scena» socială a acestuia va fi dominată de jocul alternativelor, cugetul liber, diversitatea interpretărilor. Nu încapă îndoială, spun ei, că în noile condiții istorice va prevala stilul de viață axat pe discontinuitate, relativism și dinamicitate. Într-un asemenea context, individualismul, egalitarismul, universalismul și progresismul vor constitui, după toate probabilitățile, punctele de reper ale luărilor de atitudini și ale liniilor de acțiune.

Cuvinte-cheie: liberalism, conflict social, schimbare socială fundamentală.

F.Fukuyama, nume de referință în politologia americană contemporană [1], face ca acum douăzeci și ceva de ani mai multă lume să fie atrasă într-o polemică al cărei interes, după cum estimează mai mulți specialiști – în particular, D. Bercea [2] - sporește din zi în zi și care nu pare a se sfârși prea curând.

Amplasată în studiul *The End of History and Last Man?* [3], polemica avută în vedere pune pe ordinea de zi un subiect extrem de important — tot mai pronunțata neputință a maselor de a evita sentimentul că în jurul lor «se petrece ceva fundamental».

Conform viziunilor lui F. Fukuyama, protivnic înverșunat al abordărilor cu caracter reduționist (mai ales, al conceptelor de politică de forță și determinism economic), secolul al XX-lea reprezintă o fază de mare plictiseală, un însemn al declinului spre un paroxism al violenței ideologice, o perioadă de instituire a unor stări ce amenință cu apocalipsa finală a războiului nuclear.

Drastic și necruțător, acest secol, însă, în niciun caz nu poate simboliza sfârșitul civilizației. Și aceasta pentru că el — cu toate metehnele pe care le are — nu este în stare să anihileze energiile morale concentrate în om. În pofida „atmosferei de plictiseală și a declinului spre un paroxism al violenței

ideologice”, acesta din urmă reușește să se mențină în spațiul culturii, asigurând primatul condiției spirituale asupra celei instinctuale.

Faptul că omul, ajungând la sfârșitul secolului XX, reușește să se mențină în spațiul culturii îl face pe F. Fukuyama să anunțe că acest sfârșit de secol pune începuturile unei victorii. A cărei victorii? Răspunsul omului de știință american nu întârzie să apară: a unei victorii liniștite și, totodată, sigure a liberalismului.

De ce a liberalismului și nu, spre exemplu, a conserva torismului, naționalismului, socialismului reformist, ecologismului sau/și feminismului?

Pentru că, preluând tot ce e mai bun din aceste și alte doctrine asemănătoare, liberalismul dă dovadă de un stil și un temperament din care realmente izvorăsc stări precum libertatea de gândire și de credință, spiritul critic și marea diversitate relațională, posibilitatea de a vedea viață în culori și profunzimi dintre cele mai diferite, diminuarea expansionismului politic, încurajarea semnificativă a interesului privat și, totodată, susținerea pe scară largă a celor importante sectoare din cadrul vieții publice (economiei, religiei, moralei și educației, aparținându-le, în context, o poziție prioritară). Calificat drept curajos [4], conceptul lui F.Fukuyama marchează intrarea omenirii într-un nou ciclu istoric, într-o fază de evoluție în care ideologia democrației liberale triumfă și în care, expresia lui St. Sestanovich, „violența și constrângerea încep să joace un rol tot mai puțin important atât în relațiile dintre oameni, cât și în marea politică a lumii”.

Evident, autorul studiului *The End of History and Last Man?* nu este unicul care vorbește pe un ton optimist despre liberalism și capacitatea lui de a oferi omenirii un nou impuls, o nouă perspectivă, o altă „fișă de parcurs”. Constatând acest fapt, vom releva că la același unghi de vedere recurg — între timp — și mulți alți cunoscuți analiști din domeniul sociologiei, filosofiei și/sau științelor politice.

Cum procedează, bunăoară, R. Dahrendorf [5]? Analizele incluse în *Conflictul social modern* [6], lucrare centrată pe conceptul de „schimbare socială fără revoluție”, arată că în perioada istorică imediat următoare oamenilor li se vor oferi noi “șanse de viață”. Potrivit autorului citat, tot mai multe fapte și fenomene indică la perspectiva instaurării unei societăți care va pune preț atât pe diferențele, cât și pe legăturile adânci existente la nivelul identității culturale (“ligature”), adică a unei societăți în care individualismul (“opțiunile”) va coexista armonios cu spiritul colectivist (“îndreptările”). Modul în care își vor duce existența “generațiile de mâine”, este convins cel despre care se spune că a reformat în cea mai mare măsură London School of Economics și Oxford College St. Anthony, va viza nu atât “societatea comunistă” a lui K.Marx sau “situația staționară” a lui J. Mill, cât “politica conflictului regularizat și economia socială a maximizării șanselor de viață individuale”. Atunci când impozitele vor scădea, iar spiritul de întreprindere „se va ridica”, opțiunea pentru „posibilitățile deschise de alegere” se

va întări semnificativ, înăbușind orice tentativă de frânare a acțiunilor pornite din inițiative private, inclusiv, “intenția de a sparge privilegiile și a-i emancipa pe cei neprivilegiați”.

A. Toffler [7], un alt remarcabil gânditor al contemporaneității, referindu-se la schimbările socioeconomice și politice din ultima vreme, observă că în structura complexă a puterii – care structură, precum s-a specificat nu o singură dată, este chemată să mențină lumea într-o stare cât de cât asamblată - apar, din ce în ce mai frecvent, însemne ale dezintegrării. Semnificativă în acest sens este lucrarea intitulată Powershift: Knowledge, Wealth and violence at the Edge of the 21st century [8]. La birou, în supermarket, la bancă, în cabinetele administrative, în biserici, spitale, școli sau locuințe, vechile tipare ale vieții sociale se fracturează de-a lungul unor linii necunoscute până acum. Șeful de birou și supraveghetorul de la parterul uzinei descoperă, amândoi, că muncitorii nu mai îndeplinesc ordinele orbește, așa cum au făcut odinioară. Pun întrebări și pretind răspunsuri. Ofițerii militari află același lucru despre trupele lor. Șefii poliției — despre agenți. Profesorii — despre studenți. Doctorii — despre pacienți. Menționând că asemenea comutații relaționale pot fi întâlnite la orice pas, A. Toffler avansează ideea conform căreia societatea umană este supusă proceselor de emancipare și deprofanizare. Oprindu-se, în context, la metamorfozele care se produc în psihologia grupurilor de pacienți, el ține să menționeze că de-a lungul zilelor de glorie ale dominației medicilor aceștia păstrau un monopol strâns asupra cunoștințelor de specialitate. Rețetele erau scrise în latină, furnizând profesiei un cod semisecret, care-i ținea pe majoritatea pacienților în necunoștință de cauză. Publicațiile și textele medicale se rezumau doar pentru cititorii profesioniști. Conferințele medicale erau închise accesului neștiutorilor. Doctorii controlau programele de studii și înscrierile în facultățile de medicină. Confrunțați această situație cu cea de astăzi, ne îndeamnă, în continuare, A. Toffler, când pacienții au un acces nemaipomenit la cunoștințele medicale. Cu personal computer și modem oricine poate intra direct de la domiciliu în baze de date, precum Index Medicus, obținând documente științifice despre orice, începând cu boala lui Addison și sfârșind cu Zygomicoza. O dată sau de mai multe ori pe săptămână, atenționează analistul american, orice telespectator poate urmări programe de înaltă tehnicitate medicală. Multe din asemenea emisiuni prezintă un aviz în sensul că “o parte dintre aceste materiale s-ar putea să nu fie recomandabile marelui public”. Dar cel care decide este telespectatorul. Pe scurt, monopolul cunoștințelor medicale de specialitate este complet sfărâmat. Doctorul nu mai este un zeu.

Exemplele aduse mai sus sunt suficiente, credem, pentru a putea spune că există o legătură organică între ceea ce se va întâmpla cu noi mai departe și ceea ce poartă numele de liberalism. În legătură cu această stare de lucruri, nu ni se par deloc exagerate afirmațiile potrivit cărora liberalismul redă fie „o sintaxă primară a gândirii politice”, fie „singura dimensiune a imaginarului nostru social, fie

unica putere ce promite să transforme întreaga lume într-o variantă a Californiei, sub mirajul confortului material și al celui spiritual” [9].

Rezumând, evoluăm cu toții spre un viitor a cărui «scena» socială va fi dominată de jocul alternativelor, cugetul liber, diversitatea interpretărilor. Nu încapе îndoială că acest viitor se va caracteriza printr-un stil de viață ale cărui caracteristici definitorii vor fi discontinuitatea, relativismul și dinamicitatea. În limitele lui, individualismul, egalitarismul, universalismul și progresismul vor constitui, după toate probabilitățile, punctele de reper ale luărilor de atitudine și ale liniilor de acțiune.

Referințe bibliografice și note:

1. Francis Fukuyama (născut la 27 octombrie 1952, în Chicago) a urmat studii clasice la Universitatea Cornell și a obținut doctoratul în științe politice la Universitatea Harvard, cu o teză despre politica externă a URSS în Orientul Mijlociu (1981). În anii 1979-1980, 1983-1989 și 1995-1996 a fost colaborator al Departamentului de Științe Politice al Corporației RAND, iar în anii 1981-1982 și 1989 a lucrat la Departamentul de Stat al SUA. Este autorul a numeroase studii și articole despre democratizare și politica economică internațională. În ultimii ani, s-a concentrat asupra rolului culturii și al capitalului social în viața economică modernă și în tranziția către societatea informatizată.

Dintre lucrările publicate pot fi menționate următoarele:

- The End of History and the Last Man? – New York: Free Press, 1992.
- Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. – New York: Free Press, 1995.
- The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order. – New York: Free Press, 1999.
- Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution. - New York: Farrar, Straus and Giroux, 2002.
- State-Building: Governance and World Order in the 21st century. - New York: Cornell University Press, 2004.
- America at the Crossroads: Democracy, Power, and the Neoconservative Legacy. - New Haven: Yale University Press, 2006.
- After the Neo Cons: Where the Right went Wrong. - London: Profile Books, 2006.
- Falling Behind: Explaining the Development Gap between Latin America and the United States (editor). -New York: Oxford University Press, 2008.
- The Origins of political Order. - New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
- Political Order and Political Decay: From the Industrial Revolution to the Globalization of Democracy. -New York: Farrar, Straus and Giroux, 2014.

2. Bercea D. Francis Fukuyama //F. Fukuyama. Sfârșitul istoriei? – București: Editura Vremea, 1994. – P.5 – 9.

3. Vezi: Fukuyama F. The End of History and the Last Man? – New York: Free Press, 1992 [în versiunea românească: Fukuyama F. Sfârșitul istoriei ? – București: Editura Vremea, 1994].

4. A. Bloom, de pildă, profesor la Universitatea din Chicago, expert în cadrul Comitetului pentru gândire socială, menționează că “excelenta și curajoasa lucrare a lui F. Fukuyama constituie un moment nodal într-o discuție extrem de importantă pentru toți cei care se consideră fideli apărători ai idealurilor democratice”.

5. Ralf Gustav Dahrendorf (1 mai 1929 — 17 iunie 2009), a fost un sociolog și politician germano-britanic. În timpul regimului hitlerist din Germania, a fost arestat împreună cu tatăl său pentru activități anti-naziste. A fost președinte al Deutsche Gesellschaft für Soziologie, membru al Bundestagului german, secretar de stat parlamentar la Ministerul de Externe al Germaniei, membru al Comisiei Europene și director al London School of Economics and Political Science, co-fondator al Universității Konstanz și membru al House of Lords de la data de 15 iulie 1993. În Camera Lorzilor a deținut titlul de Lord Dahrendorf, conform tradiției britanice. În lucrările sale a criticat conceptul marxist al luptei claselor sociale.

În varianta engleză, bibliografia selectivă a acestuia se prezintă în felul următor:

- Dahrendorf R.G. *Class and Class Conflict in Industrial Society*. - Stanford: Stanford University Press, 1959.
- Dahrendorf R.G. *Essays in the Theory of Society*. - Stanford: Stanford University Press, 1968.
- Dahrendorf R. G. *Society and Democracy in Germany*. - New York & London: W. W. Norton & Company, 1967.
- Dahrendorf R. G. *The Modern Social Conflict* .- Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1988.
- Dahrendorf R. G. *Life chances: Approaches to Social and Political Theory*. - London: Weidenfeld and Nicolson, 1979.
- Dahrendorf R. G. *Reflections on the Revolution in Europe: In a letter intended to have been sent to a gentleman in Warsaw*. - New York: Random House, 1990.

6. Vezi: Dahrendorf R. G. *The Modern Social Conflict* .- Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1988 [în versiunea românească: Dahrendorf R. G. *The Modern Social Conflict* .- Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1988].

7. Alvin Toffler (născut la 4 octombrie 1928, în New York City) este un remarcabil scriitor și futurolog american. Pe parcursul a mai mult de patru decenii, el a fost una dintre cele mai influente și bine cunoscute voci din domeniul afacerilor și din cel intelectual. Odată cu apariția primei sale lucrări, *Șocul viitorului*, apare futurologia, o disciplină axată pe studiul schimbării și a influenței pe care aceasta o exercită asupra afacerilor și culturii. A.Toffler are un deosebit dar pentru definirea forțelor și tendințelor care stau la baza mișcării noastre spre ziua de mâine. În afară de *Șocul viitorului*, Alvin Toffler a scris și alte cărți printre care se numără *Al treilea val*, *Război și antirăzboi*, *Puterea în mișcare* și, recent, *Crearea unei noi civilizații* [unele dintre acestea au fost semnate și de către soția și partenera lui de-o viață, talentata Heidi Toffler]. A.Toffler este un important consultant pentru comunitățile militare și de spionaj din lume, laureat al Fundației McKinsey pentru contribuția în literatură și de asemenea co-președinte onorific al Comitetului American privind Dezvoltarea Fondului Națiunilor Unite pentru Femei. *Lista celor mai importante lucrări ale lui A.Toffler arată astfel:*

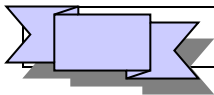
- *The Culture Consumers* - New York: St. Martin's Press, 1964.
- *Future Shock* - New York: Bantam Books, 1970.
- *The Futurists* (editors) - New York: Random House, 1972.
- *Learning for Tomorrow* (editors) - New York: Random House, 1974.
- *The Eco- Spasm Report* - New York: Bantam Books, 1975.
- *The Third Wave* - New York: Bantam Books, 1980.
- *Previews & Premises* - New York: William Morrow & Co, 1983.

- The Adaptive Corporation - New York: McGraw-Hill, 1985.
- Powershift: Knowledge, Wealth and violence at the Edge of the 21st century - New York: Bantam Books, 1990.
- Creating a New Civilization - New York: Turner Pub, 1995.
- War and Anti-War - New York: Warner Books, 1995.
- Revolutionary Wealth - New York: Knopf, 2006.

8. Vezi: Toffler A. Powershift: Knowledge, Wealth and violence at the Edge of the 21st century - New York: Bantam Books, 1990 [în versiunea românească: Toffler A. Puterea în mișcare. – București: Editura Antet, 1998].

9. Un inventar impunător al calificativelor cu referire de liberalism, semnificațiile și perspectivele acestuia poate fi găsit la A. Crăiuțu (vezi: Crăiuțu A. Un tunel la capătul luminii? Note despre retorica marilor transformări în Europa de Est//Polis.-1997.-Nr.2.-Vol.4.- P.56-79) sau la A. Mungiu-Pippidi (vezi: Mungiu-Pippidi A.(coord.).Doctrine politice. Concepte universale și realități românești.- Iași: Editura Polirom,1998.- P. 17-73).

Primit 18.01.16



Studierea și formarea competențelor antreprenoriale la psihologii în devenire **Studying and entrepreneurial skills training to budding psychologists**

Jelescu Petru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

Elpujan Olga, doctorandă, anul II, UPS „Ion Creangă”

Summary

Entrepreneurial skills in general is a less valued area, especially while speaking about these skills at students psychologists in particular, although recent Council of Europe recommendations concerning the spirit of initiative and entrepreneurship emphasizes their importance for integration and professional achievement. Initial training of psychologists in correspondance with the reality of the European area is now a focus area. In this study we identified how the question of entrepreneurial skills training to students psychologists is treated in literature, and what are their benefits for students psychologists.

Keywords: competence, enterprise competencies, development, enterprise competencies of prospective psychologists, research entrepreneurial skills, training of psychologists.

Rezumat

Competențele antreprenoriale în general și ale studenților psihologi în particular este un domeniu puțin valorificat, deși recomandările recente ale Consiliului Europei în ceea ce privește spiritul de inițiativă și antreprenariat accentuează importanța acestora pentru integrarea și realizarea profesională. Formarea inițială a psihologilor în corespundere cu realitatea spațiului european reprezintă actualmente un cadru de maxim interes. În acest studiu am identificat nivelul la care este tratată în literatura de specialitate problema formării competențelor antreprenoriale la studenții psihologi și avantajele acestor competențe pentru psihologii în devenire.

Cuvinte-cheie: competențe, antreprenariat, competențe antreprenoriale, dezvoltare, competențele antreprenoriale ale psihologilor în devenire, cercetarea competențelor antreprenoriale, formarea competențelor antreprenoriale la studenții psihologi.

În “Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele - cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții” se enumeră și competențele antreprenoriale [12]. Parlamentul European și Consiliului Uniunii Europene recomandă ca statele membre “să dezvolte furnizarea de competențe-cheie pentru toți” [ibidem]. În acest context, dat fiind faptul că Republica Moldova a semnat Acordul de asociere la UE, considerăm oportună și necesară studiarea și formarea competențelor antreprenoriale la studenții psihologi.

Competențele antreprenoriale pot juca un rol important, având un impact semnificativ asupra progresului social și economic prin generarea de noi locuri de muncă și responsabilizarea socială. Spre exemplu, la moment în România există o serie de factori favorizanți în cariera antreprenorială:

- existența unui mediu economico-social flexibil, favorizant dezvoltării unei afaceri (legislație, libera concurență ș.a.);
- existența unei culturi proactive antreprenoriatului, în sensul acordării unui grad ridicat de credibilitate persoanelor care își deschid/ desfășoară propria afacere;
- existența educației antreprenoriale în școli și universități și a unui sistem de formare continuă a indivizilor în vederea asimilării cunoștințelor și aptitudinilor specifice antreprenoriatului [apud 8, p. 3].

După cum menționează academicianul Valeriu Canțer, președintele CNAA al RM, o provocare pentru învățământul superior din țară este conexiunea cu piața muncii și dezechilibrele în pregătirea cadrelor [4, p. 5]. Legătura slabă a pregătirii specialiștilor cu piața muncii este certificată de raportul ERAWATCH, conform căruia Republica Moldova după indicatorul parteneriat instituții superioare – industrie (economie) din datele GCR pe anii 2013-2014 se plasează pe poziția 129 [ibidem].

În Barometrul educației și culturii antreprenoriale în rândul studenților (România, 2014) identificăm faptul că studenții români (an terminal, specialități cu profil economic) ar prefera într-o măsură mai mare să fie antreprenori și nu angajați la finalizarea studiilor (57%), iar majoritatea și-ar dori să înceapă propria afacere în următorii 2 ani (52%) [1, p. 3]. Aceste răspunsuri stimulează necesitatea și valoarea încurajării antreprenoriatului în viitoarea carieră profesională.

În conformitate cu cele menționate anterior, antreprenoriatul este o competență - cheie în Cadrul European dar și o acțiune concretă propusă de Comisia Europeană în scopul reconceptualizării educației. Școala modernă trebuie să promoveze și să faciliteze educația antreprenorială la toate treptele, având ca obiective consolidarea spiritului și competențelor antreprenoriale. Educația antreprenorială, în cadrul formării profesionale, favorizează apropierea viitorilor specialiști de piața muncii, inițiază studenții în lansarea afacerilor și practica antreprenorială, sporește șansele studenților de a-și începe afaceri proprii, modifică mentalitatea tinerilor de la „a fi angajat” la „a fi angajator”.

Cu toate că termenul de competențe este interpretat diferit, toate definițiile se referă la corelarea competențelor cu eficiența profesională, cu exigențele profesionale. Drept rezultat al analizei numeroaselor surse de specialitate, se conturează, în viziunea noastră, următoarea definiție a competențelor: capacitatea persoanei de a combina/recombina și utiliza cunoștințe, deprinderi, aptitudini și atitudini specifice, demonstrând anumite valori personale și profesionale pentru a realiza activități de muncă la nivel calitativ concretizat într-un standard.

Actualmente, în literatura psihologică putem identifica mai multe definiții ale antreprenoriatului, care ne permit descifrarea esenței conceptului. În accepțiunea lui Wennekers și Thurik (1999),

antreprenoriatul este capacitatea și voința manifestată a indivizilor, pe cont propriu și în echipe, din interiorul și din afara organizațiilor existente, de a percepe și de a crea noi oportunități economice (produse noi, noi metode de producție, noi scheme de organizare și noi combinații produs-piață) și de a introduce ideile lor pe piață, în ciuda incertitudinii și a altor obstacole, prin luarea deciziilor cu privire la amplasarea, forma și utilizarea resurselor și instituțiilor [apud 15, p. 4]. Antreprenoriatul este definit de către Comisia Europeană ca fiind

„Capacitatea de a transforma ideile în acțiune. Acest simț presupune creativitate, inovație și asumarea unor riscuri, precum și capacitatea de a planifica și gestiona proiectele în vederea atingerii obiectivelor. Persoana este conștientă de contextul propriei sale activități și este capabilă să valorifice oportunitățile apărute. Acesta este fundamentul pentru achiziția unor abilități și cunoștințe mai specializate, de care au nevoie cei care instituie sau contribuie la o activitate socială sau comercială. Acest lucru ar trebui să includă conștientizarea valorilor etice și promovarea bunei guvernări” [5].

Stimularea antreprenoriatului în rândul tinerilor aduce multiple beneficii, atât economice cât și sociale: reducerea șomajului, promovarea incluziunii sociale, reducerea riscului de delincvență juvenilă, stimularea inovării și creativității, creșterea încrederii în sine etc. În viziunea specialiștilor, antreprenorii pot aparține oricărui grup profesional. Ar fi incorect să afirmăm că există meserii „predestinate” pentru a pregăti întreprinzători. Antreprenorii cu vocație pot avea orice meserie, dar au nevoie, în mod obligatoriu, de competențe antreprenoriale. Potrivit lui Joseph Shumpeter „toată lumea este un antreprenor, când, de fapt, el realizează noi combinații” [apud 15, p. 10]. În esență, aceste „noi combinații” constituie modalități mai reușite de a răspunde cererii existente sau de a crea noi produse, servicii etc.

Competențele antreprenoriale transversale pot fi definite ca „un sistem de cunoștințe de afaceri, aptitudini și atitudini esențiale, printre care se regăsește creativitatea, spiritul de inițiativă, tenacitatea, spiritul de echipă, capacitatea de înțelegere și asumare a riscului, simțul responsabilității, care ajută indivizii să transforme ideile în acțiuni și care mărește în mod radical capacitatea de inserție profesională” [6, p. 6].

Ca tendință, formarea competențelor antreprenoriale trebuie să fie reorientată de la „învăț despre” la „învăț pentru”. Structura și componentele competențelor antreprenoriale descrise de Comisia Europeană cât și legăturile dintre ele, după noi, ar putea fi reprezentate grafic în felul următor (Figura 1). În viziunea noastră, toate componentele competențelor antreprenoriale se condiționează reciproc, formează un tot unic și constituie un sistem dinamic/funcțional concentric de/pe spirală, adică în dezvoltare și perfectare continuă.

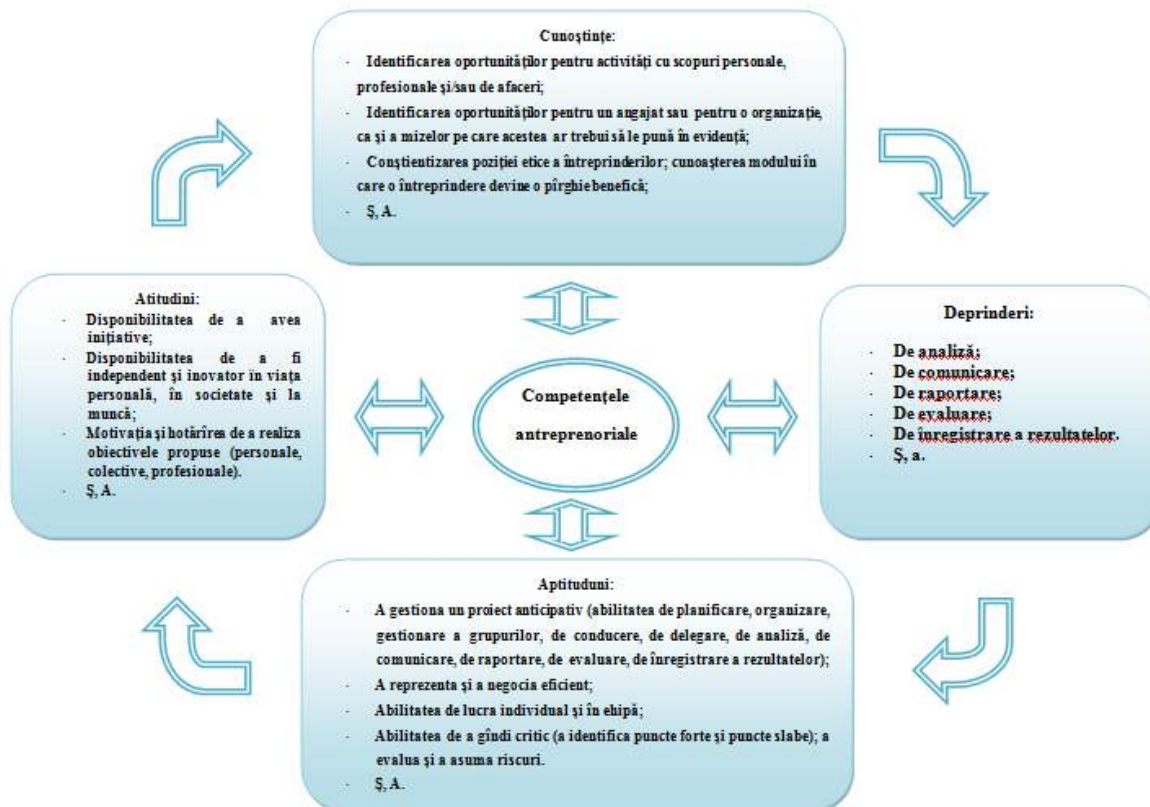


Figura 1. Structura sistemică funcțională a componentelor competențelor antreprenoriale și interconexiunea lor.

Printre primii cercetători care au analizat *antreprenoriatul* din punct de vedere *psihologic* a fost D. McClelland (1961) [apud 15, p. 21]. În investigațiile sale cercetătorul accentuează importanța aspectului motivațional al antreprenorului. El a descris 10 competențe antreprenoriale personale pentru identificarea și consolidarea potențialului antreprenorial: căutarea oportunităților și inițiativa; asumarea riscului; cerere pentru eficiență și calitate; perseverență; angajamentul față de contractul semnat; căutarea informațiilor; stabilirea scopului/obiectivelor; planificare și monitorizare sistematică; persuasiune și networking; independență și încredere în sine.

Formarea competențelor antreprenoriale la adolescenți a fost studiată de Nicoleta Grozavu [9]. T. A. Волошина în cercetările sale s-a axat pe formarea competențelor antreprenoriale la viitorii pedagogi [20]. Despre formarea competențelor antreprenoriale la viitorii manageri a relatat M. A. Пономарева [22]. Liliana-Camelia Săndulescu a elucidat în cercetarea sa necesitatea și actualitatea dezvoltării culturii antreprenoriale în spațiul universitar, în care menționează că „universitățile din Moldova au o experiență modestă în ceea ce privește activitatea antreprenorială și promovarea rezultatelor științifice în producție” [14, p. 292].

Pentru cercetarea noastră prezintă interes competențele antreprenoriale ale studenților psihologi. E de menționat faptul că problemele referitor la calitatea formării inițiale a psihologilor au fost scoase în evidență de către И. В. Вачков [19], М. Д. Рабесон [24], Н. С. Пряжников [23] ș.a. Corina Bogdan a

dedicat cercetarea sa problematicii exercitării *profesiei* de psiholog, atât la nivel european cât și în România: standardele privind domeniul psihologiei, formarea psihologului, competențele și profilurile de competențe ale psihologului (competențe primare și facilitante) [2, p. 5]. În același timp, dânsa menționează că în România există un șir de probleme în ceea ce privește formarea și dezvoltarea profesională a psihologilor.

Problema pregătirii specialiștilor psihologi pentru activitatea în sfera *business-ului* a fost tratată de către Н. В. Антонова și Н. Л. Иванова [17]. И. П. Краснощеченко în cercetările sale a evidențiat importanța racordării pregătirii profesionale a psihologilor la exigențele pieții muncii prin stagiile practice, parteneriatele cu angajatorii și cu psihologii ce au experiență profesională bogată [21]. Astfel, cercetătorul prezintă posturile posibile de angajare a absolvenților psihologi reieșind din solicitările angajatorilor, oferta pieții muncii (regiunea Kaluga, Rusia): managementul resurselor umane în organizații și întreprinderi; asistență psihologică în instituțiile din domeniul sănătății și al asistenței sociale; organizații comerciale, centre turistice, firme particulare, agenții de reclamă, companii ce oferă servicii în marketing; centre de acordare a asistenței psihologice, centre de reabilitare pentru anumite categorii de beneficiari; serviciul psihologic în administrația centrală (guvern, ministere) și administrația locală (primării, consilii); școli, licee, instituții profesional-tehnice, instituții superioare; instituții complementare: școli sportive, de creație, etc.; agenții de securitate și organizații (serviciul situații excepționale, direcția afacerilor interne, forțele armate, etc.). Observăm, deci, că oferta de angajare a psihologului absolvent este diversă. El are posibilitate de a se angaja în sfera care corespunde cu preferințele profesionale.

Care este realitatea în țară noastră? Absolventul psiholog are o ofertă de angajare de proporții mici: serviciul de asistență psihopedagogică, asistență psihologică în instituțiile de învățământ (cea mai mare parte din ei) și din domeniul sănătății, pot presta servicii psihologice în organizații non-guvernamentale, un număr mai mic dintre ei se pot încadra în activitatea didactică din învățământul preuniversitar și universitar ori în activități de cercetare.

Despre oferirea serviciilor psihologice în sfera business-ului autohton se vorbește foarte puțin. Un număr modest de psihologi începători se decid pentru a-și deschide propria afacere. Cu toate acestea, psihologul contemporan trebuie să posede multiple competențe, atât profesionale, cât și transversale, în special o înaltă capacitate de adaptare la nou, la riscuri, la schimbări. Psihologul contemporan trebuie să fie apt nu numai de a oferi asistență psihologică de calitate (informare, diagnostic, consiliere, corijare, profilaxie), dar și de a inventa, de a elabora servicii noi, racordate la exigențele pieții (de ex: asistență psihologică în sfera business-ului); să desfășoare un management profesional de calitate, să inițieze și realizeze proiecte personale de asistență psihologică, să dispună de capacitatea de a lucra în echipă și de

a organiza munca în echipă etc. În Figura 2 prezentăm avantajele profesionale și personale ale competențelor antreprenoriale la studenții psihologi.

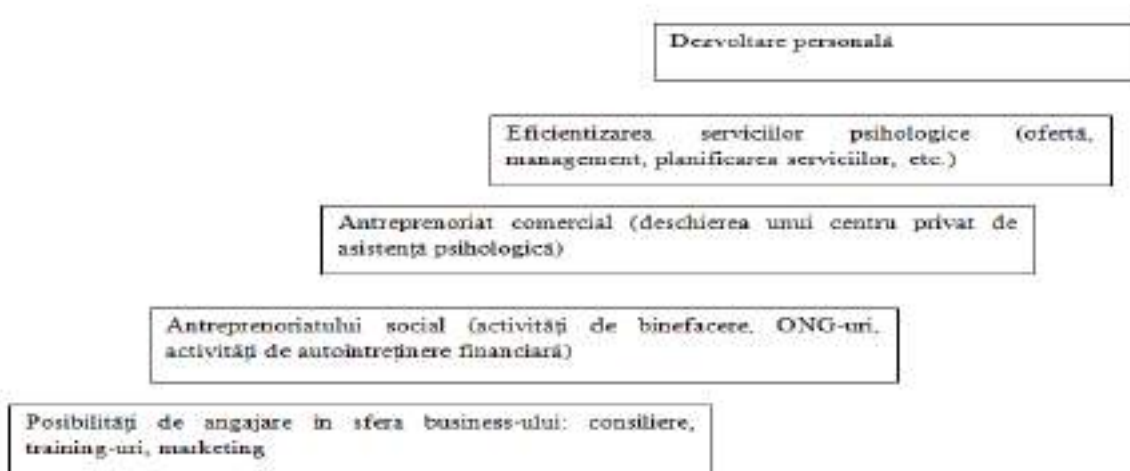


Figura 2. Oportunități de formare a competențelor antreprenoriale la studenții psihologi.

Necesitatea/obligativitatea formării *competențelor antreprenoriale* la viitorii psihologi este specificată în actele normative europene. Astfel, în 2005, Federația Europeană a Asociației Psihologilor (*European Federation of Psychologists Associations*) a adoptat sistemul EuroPsy (Certificatul European în Psihologie) – o certificare transfrontalieră a calificărilor necesare psihologilor europeni. În acest document sunt concretizate exigențele privind educația psihologilor în mediul academic, angajamentul etic și competențele profesionale care se așteaptă de la psihologi. Cadrul general EuroPsy descrie următorul model de competențe, pe care ar trebui să le aibă psihologii specializați în *psihologia muncii și organizațională*, necesare pentru prestarea serviciilor sale într-un mod eficient:

1. *Competențe primare* (profesionale) relaționate direct cu contextul profesiei de psiholog.

- specificarea scopurilor;
- evaluarea psihologică/evaluare;
- dezvoltare/design;
- intervenție/implementare;
- evaluarea sistemelor;
- informare/comunicare.

2. *Competențe secundare* (de activare), care permit specialistului psiholog să ofere serviciile sale în mod eficient.

Documentul descrie 8 competențe secundare, relaționate cu activitatea profesională în general, pe care psihologii specializați în psihologia muncii și organizațională ar trebui să le dobândească în plus față de competențele primare. Printre competențele secundare regăsim unele competențe asociate antreprenoriatului [14, p. 6]:

Competențele secundare	Descriere
Strategie profesională	Alege o strategie adecvată pentru a gestiona problemele existente, pe baza analizei propriii situații profesionale și a propriilor competențe de bază.
Dezvoltare profesională continuă	Actualizează și dezvoltă propriile competențe primare și secundare, propriile cunoștințe și deprinderi, în concordanță cu schimbările din domeniu, cu standardele și cerințele profesiei psihologice, cu reglementările naționale și europene.
Relații profesionale	Stabilește și menține relații cu alți profesioniști, precum și cu organizații profesioniste relevante.
Cercetare și dezvoltare	Dezvoltă noi produse și servicii care au potențialul de a împlini nevoile clienților prezenți sau viitori și de a genera noi afaceri.
Marketing și vânzări	Aduce produse și servicii noi în atenția actualilor sau potențialilor clienți.
Managementul clienților	Stabilește și menține relații cu clienții săi.
Managementul afacerilor	Concepe și administrează afacerea proprie, prin intermediul căreia sânt oferite clienților serviciile sale fie sub forma unei mici afaceri de sine stătătoare sau ca parte a unei organizații private sau publice mai mari. Managementul afacerii include aspecte financiare, de personal, operaționale, de leadership față de posibili angajați.
Asigurarea calității	Stabilește și menține un sistem de asigurare a calității serviciilor sale.

Competențele primare sânt tipice numai profesiei de psiholog, iar competențele secundare sânt comune și altor profesii.

În România au fost aprobate deja *Standardele de calitate în serviciile psihologice* (iulie, 2015), în care sunt concretizate competențele profesionale specifice psihologilor, după cum urmează: competențe profesionale generale și competențe profesionale de specialitate (art. 5) [10, p. 6]. Astfel, competențele profesionale generale sânt descrise în modul următor „Competențele profesionale generale conțin capacitățile de rezolvare a problemelor și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale, potrivit standardelor de formare profesională” (art. 3, p. 3) [ibidem].

Spre regret, la noi în țară nu au fost elaborate și aprobate *Standardele profesionale ale psihologilor* și nici *Standardele de competență ale psihologilor* [3, p. 112], ceea ce duce la dificultăți, neclarități în formarea specialistului psiholog, care pretindem că ar trebui să corespundă cerințelor pieții muncii atât din țară cât și din Europa, deoarece „profilul educațional al absolvenților influențează șansele acestora de a deveni antreprenori, în special metodele de predare utilizate, numărul de ani de educație și competențele dobândite ” [16, p. 43]. Din această perspectivă, formarea inițială a psihologilor în corespundere cu realitatea spațiului european este un domeniu de maxim interes.

Pentru cercetarea noastră, după cum spuneam mai de vreme, prezintă interes competențele antreprenoriale ale studenților psihologi. Spre regret, aceste competențe reprezintă un domeniu mai puțin valorificat, deși recomandările recente ale Consiliului Europei în ceea ce privește spiritul de inițiativă și antreprenoriat accentuează importanța acestora pentru integrarea și realizarea profesională.

În literatura psihologică de la noi putem identifica unele cercetări cu privire la: competențele *profesionale*, necesare în acordarea asistenței psihologice (Lucia Savca, 2009):

- competențe *teoretico-metodologice* – cunoștințe globale despre om ca ființă bio-psiho-socială; cunoștințe despre abordările metodologice de bază ale ființei umane și principiile cercetării psihicului uman; cunoștințe despre legăturile psihologice a educației, învățării, dezvoltării personalității în ontogeneză, influența mediului asupra socializării și individualizării personalității; scopurile, obiectivele, conținutul și principiile activității profesionale ale psihologului;

- competențe *metodice* – tehnologiile contemporane a activității socio-psihologice cu grupuri de diferită vârstă în diverse situații; bazele practice ale proiectării, modelării activității profesionale;

- competențe *aplicative* – procedee, metode de psihodiagnosticare, dezvoltare și corecție, psihoterapie, consilierea psihologică a subiecților și a grupului mic în procesul pedagogic [13].

Elena Bîceva a studiat, teoretic și experimental, formarea gândirii psihologice la studenții psihologi, determinând componentele structurii gândirii acestora, elaborând și validând un program de formare și dezvoltare a ei, realizarea căruia a condus la dezvoltarea componentelor teoretice și practice ale gândirii lor în vederea formării profesionale a psihologilor în devenire [18].

Până în prezent, însă, nu au fost studiate competențele *antreprenoriale* ale studenților psihologi. În acest sens, apar multiple întrebări care trebuie soluționate: *Ce sunt competențele antreprenoriale ale psihologului? Care este structura pe care o au sau trebuie să o aibă? Care sunt factorii ce le determină? Cum pot fi ele formate? Care ar fi mecanismul de formare a acestor competențe?* Etc. În aceasta, după noi, și constă *problema de cercetare științifică* a competențele *antreprenoriale* ale studenților psihologi.

Contradicția dintre importanța dezvoltării competențelor antreprenoriale la studenții psihologi și insuficienta tratare a oportunităților de formare a acestora din perspectiva situațiilor de învățare universitară ne-a motivat să cercetăm *premisele teoretice, metodologice și praxiologice ale formării și*

dezvoltării competențelor antreprenoriale la studenții psihologi, acestea fiind obiectivele de bază ale studiului nostru științific.


Cercetarea pe care intenționăm să o realizăm ar îmbunătăți, sperăm, calitatea pregătirii profesionale a studenților psihologi prin formarea și dezvoltarea la ei a competențelor antreprenoriale, ceea ce ulterior ar duce la prestarea asistenței psihologice de calitate, la diversificarea ofertei serviciilor psihologice, la integrarea cu succes a psihologilor absolvenți pe piața muncii, iar antreprenoriatul ar deveni o carieră alternativă pentru absolvenții facultăților de psihologie.

Bibliografie

1. Barometrul educației și culturii antreprenoriale în rândul studenților, România 2014. On-line: http://www.eyromania.ro/sites/default/files/attachments/barometrul_educatiei_si_culturii_antreprenoriale_2014.pdf (vizitat 02.02.2016)
2. Bogdan, Corina. Studiul calităților necesare psihologului și dezvoltarea lor. Teză de doctorat, 2010. On-line: <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2011August> (ultima vizită 04.02.2016)
3. Bolboceanu, Aglaida, Bucun, Nicolaie, Paladi, Oxana. Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, Tipografia Print-Caro, 2014, p. 118.
4. Canțer, Valeriu. Știința și educația sustenabilă pentru societatea cunoașterii de viitor. On – line: www.cnaa.md
5. Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>
6. Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul economic și social european și Comitetul regiunilor. Planul de acțiune Antreprenoriat 2020. Relansarea spiritului de întreprindere în Europa: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:ro:PDF>
7. Conferința republicană a psihologilor practicieni din Moldova. În: Psihologie. 2009, nr. 2. p. 93-95.
8. Drăgan, Mihaela. Studiu privind importanța competențelor antreprenoriale pe piața muncii. On-line: <https://econ.ubbcluj.ro/> (vizitat 04.02.2016)
9. Grozavu, Nicoleta. Dezvoltarea competențelor antreprenoriale la adolescenți. Teză de doctor, București. 2014. On – line <http://www.unibuc.ro/studies/>
10. Hotărârea nr. 5/2015 privind aprobarea Standardelor de calitate în serviciile psihologice parte generală, Cartea I. În: Monitorul oficial al României, 2015, nr. 514 bis, p. 3-54.
11. Mîndruț, Octavian, Catană, Luminița. *Proiectarea curriculum-ului centrat pe competențe*. Suport de curs. www.tr-ecariera.ro/descarca.php?id=16 (vizitat 01.02.16)

12. Recomandare a Parlamentului European si a Consiliului Europei privind competentele-cheie.
<http://ecalificat.ro/uploads/files/productsitems/0/>
13. Savca, Lucia. Competențele necesare în acordarea asistenței psihologice. În: *Psihologie*. 2009, nr. 1, p. 3-9.
14. Săndulescu, Liliana-Camelia. Dezvoltarea culturii antreprenoriale în spațiul universitar. Materialele conferinței științifice internaționale 28-29 septembrie, 2010. Vol. I.: Probleme actuale ale științelor filologice, psihologice, pedagogice și social-politice. Chișinău. 2010, p 287-294.
15. Șoim, Horațiu. Antreprenoriatul: concepte, culturi, metode și tehnici. Proiect finanțat din POSDRU, 2011. On-line: <http://www.ccisalaj.ro/proj/modul3.pdf> (vizitat 02.02.2016).
16. Zamfir, Ana-Maria, Lungu, Eliza-Olivia, Mocanu, Cristina. Studiul comportamentului de antreprenariat în rândul absolvenților de învățământ superior din 13 țări europene. În: *Economie teoretică aplicată*. Volumul XX (2013), nr. 11 (588), p. 35-43.
17. Антонова, Н. В., Иванова, Н. Л. Проблемы подготовки специалистов-психологов для работы в бизнесе. Психологические проблемы современного бизнеса. [Текст] сб. Науч. Ст. / под ред. В. А. Штроо, Н. Л. Ивановой, Н. В. Антоновой. Гос. ун-т Высшей школы экономики, 2011, стр. 16-22.
18. Бычева Елена. Формирование психологического мышления студентов психологов. Диссертация на соискание учёной степени доктора психологии. Chișinău. 2015. 244 с.
19. Вачков, И. В. Некоторые проблемы подготовки практических психологов. Национальный психологический журнал, 2007. nr. 1, стр. 102-106.
20. Волошина Т. А. Формирование предпринимательских качеств будущего учителя в процессе интерактивного обучения [Текст] / Т. А. Волошина // Молодой ученый. 2010. №12. Т.2. С.
21. Краснощеченко, И. П.. Профессиональная подготовка будущих психологов ориентированная на региональный рынок труда. Психология в вузе, 2012, nr. 5, стр. 5-17.
22. Пономарева, М. А.. Формирование предпринимательской компетентности у будущих руководителей. On-line: <http://elib.bsu.by/bitstream>
23. Пряжников, Н. С.. Проблемы подготовки и переподготовки психологов-профконсультантов в современных условиях. Психологическая наука и образование, 2003, nr. 1, стр. 59-65.
24. Рабесон, М. Д.. Профессиональная подготовка психологов в системе высшего образования: проблемы и перспективы. Вестник МГЛУ, 2010, Выпуск 7, стр. 93-104.

Primit 20.01.16



Schițe pentru un eventual tratat de anormalitate comportamentală:

barbarie&bestialitate&bibliomanie

Blueprints for an behavioural abnormality treat: savagery&bestiality&bibliomania

Șleahtițchi Mihai, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Barbarie, stare atitudinală care denotă lipsă de respect, dispreț sau/și ură față de tot ceea ce înseamnă inteligență, cultură, rafinament.

Barbaria, potrivit mai multor surse de specialitate, este expresia concentrată a *spiritului necultivat*. În principiu, ea îl privește pe fiecare individ în parte. Actele ce o caracterizează se nasc, din acest punct de vedere, numai atunci când nu sunt luate în calcul drepturile omului sau este lezată demnitatea acestuia, când individul nu respectă legile sau cutumele sociale, când se face abstracție de normele morale sau religioase ale comunității și când, în sfârșit, se recurge – direct sau indirect – la tot felul de abuzuri sau crime. În cele din urmă, *barbaria* ajunge să îmbrățișeze întreaga gamă a inegalităților și devianțelor comportamentale, indiferent de sfera în care acestea se manifestă.

Caracterul profund antiuman al *barbariei* își găsește reflectare în creația mai multor oameni iluștri. Exemplele de mai jos aduc, credem, confirmarea necesară:

M. Eminescu – „cu cât omul e stăpân pe vânt, pe apă, pe abur, și-și face din ele slugi muncitoare, cu atât civilizația e mai înaltă; cu cât omul stăpânește mai mult asupra omului, cu atâta barbaria este mai mare” [**Opera politică**, Vol. II, p. 466];

F. Birkowski - „dreptate fără bunătate, barbarie înseamnă” [**Mowy Pogrzebowe i przygodne**, 1901, p. 124].

Inițial, la greci și romani, noțiunea de „*barbarie*” era aplicată tuturor străinilor. Un timp îndelungat, creștinii au utilizat aceeași noțiune pentru a-i desemna pe toți cei care, în viziunea lor, nu făceau parte din tagma discipolilor lui *Christos*. Mai aproape de zilele noastre, s-a ajuns la concluzia că nu există o civilizație *cultă* și una *barbară*, ci *diferite civilizații*. Într-un asemenea context, după cum sunt predispuși să creadă numeroși specialiști în materie de antropologie culturală, „orice civilizație poate comite acte de *barbarie*, adică de violare a drepturilor omului (crimele naziste, torturile etc.) sau de distrugere a monumentelor de cultură (biblioteci, muzee, statui etc.)”.

Etimologie: din latinescul *barbaria* [= *barbarie, sălbăticie, cruzime*]

Sinonime: *barbarism, brutalitate, impolitețe, mitocănie, primitivism, rudimentarism, vulgaritate*

Antonime: *civilizație, amabilitate, eleganță, delicatețe, noblețe, politețe, rafinament*

Glosar multilingv:

- *barbarity* [**engl.**];
- *barbarie* [**fr.**];
- *barbarei* [**germ.**];
- *варварство* [**rus.**];
- *barbarie* [**span.**]

Concepte asociate: *brutalitate, civilizație, devianță, violență, vulgaritate, umanism*

Referințe bibliografice:

- *Arendt H.* Condiția umană. – Cluj-Napoca: *Idea Design& Print*, 2007.

- *Akerlof G.A., Shiller R. J.* Spirite animale: despre felul în care psihologia umană influențează economia și ce înseamnă asta pentru capitalismul global. – București: Editura *Publica*, 2010.
- *Didier J.* Barbarie // *J. Didier*. Dicționar de filosofie / Traducere, avan-prefață și completări privind filosofia românească de dr. *Leonard Gavrilu*. – București: Editura *Univers Enciclopedic*, 1998. – P. 33.
- *Lévy B.-H.* Barbaria cu chip uman. – București: Editura *Humanitas*, 1992.
- *Mattéi J.-F.* Barbaria interioară. Eseu despre imundul modern. – Pitești: Editura *Paralela 45*, 2005.
- *Sloterdijk P.* Disprețuirea maselor. – Cluj-Napoca: *Idea Design& Print*, 2002.
- *Smith I.* Race and Rhetoric in the Renaissance: barbarian errors. – New York: *Palgrave Macmillan*, 2009.
- *Sorel G.* Reflecții asupra violenței. – București: Editura *Incitatus*, 2003.
- *Ternon Y.* Statul criminal. – Iași: Editura *Institutul European*, 2002.
- *Todorov T.* La peur des barbares: Au-delà du choc des civilisations. – Paris: *Robert Laffont*, 2008.
- *Wasserstein B.* Barbarism and Civilisation. A History of Europe in Our Time. – Oxford: *Oxford University Press*, 2007.

*

*

*

- *Кара-Мурза А. А.* «Новое варварство» как проблема российской цивилизации. – Москва: *Институт философии Российской Академии Наук*, 1995.
- *Курбанов М. Г.* Варварство в гримасах цивилизации // *Вестник Российского философского общества* (Москва). – 2006. – №2 (38). – С. 120–122.
- *Курбанов М. Г.* Варварство: дорога и дом // *Философия и общество* (Москва). – 2008. – Выпуск №1 (49). – С. 73–89.
- *Мотрошилова Н. В.* Варварство как оборотная сторона цивилизации // *Вестник Российского философского общества* (Москва). – 2005. – Выпуск №4 (36). – С. 24–33.
- *Мотрошилова Н. В.* Цивилизация и варварство в эпоху глобальных кризисов. – Москва: *ИФРАН, „Канон+”, РООИ „Реабилитация”*, 2010.
- *Петрухин В. Я.* Геродот и Нестор: варварство, цивилизация и муза Истории (памяти *Д. С. Раевского*) // *Вестник Евразии* (Москва). – 2007. – №4. – С. 68–90.

Bestialitate, cruzime feroce, stil comportamental caracterizat prin apucături sau instincte animale/de fiară.

Omul *bestial* este un om lipsit - cu desăvârșire sau în bună parte – de scrupule și compătimire, de gânduri morale, artistice și religioase. Neavând îndurare, el dă frâu liber pornirilor destructive, făcându-i pe ceilalți să sufere, să cadă în umilință, să treacă prin stări de frustrare și depresie extremă. Dominat de spiritul *bestialității*, omul se transformă treptat într-un călău, într-o ființă feroasă pentru care trocul satanic cu propria viață exprimă principiul existențial suprem. Zi de zi, el face dovada faptului că reprezintă un factor de intimidare, de represiune sau chiar de masacrare, manifestându-se cu plenitudine într-un spațiu dominat de violență, teroare și absurd.

Émile Zola, cel despre care se spune că este continuatorul fidel al lui *H. de Balzac*, vedea în *bestia* o caracteristică definitivă a speciei umane. Potrivit lui, „de când și-a ridicat șira spinării în sus și și-a transformat labele în mâini”, *homo sapiens* n-a devenit „mai puțin sălbatic sau mai puțin brutal decât strămoșii săi, acei strămoși care „rătăcesc și astăzi prin pădurile sălbatice ale Australiei”. Or, nu este viața de astăzi „o crudă sfâșiere între om și om, ferocitatea lăcomiei celui tare alergând să distrugă pe cel slab”? Desigur, afirmă autorul celebrelor „*La faute de l'abbé Mouret*”, „*Le réve*”, „*La bête humaine*”, „*L'argent*” și „*Un page d'amour*”, în fiecare zi întâlnim și oameni în care partea *bestială* lipsește sau abia se zărește, dar aceștia, oricum, sunt atât de rari încât dau impresia, adeseori, că sunt niște ființe străine, venite parca dintr-o lume străină, necunoscută, ideală.

Faimosul romancier francez nu este, bineînțeles, unicul care vorbește despre caracterul profund inuman al *bestialității*. Lucruri similare s-au spus în toate timpurile. În acest sens, sunt concludente, credem, următoarele exemple:

- **T. Hobbes** – „în afara statului domnesc patimi, războaie, teamă, sărăcie, josnicie, singurătate, sălbăticie, ignoranță, bestialitate și în stat domnește rațiunea, pacea, siguranța, fericirea, relațiile sociale, cunoașterea, bunăvoința” [*Leviathan* (1651)];
- **A. Schopenhauer** – „mojicia biruiește orice argument și eclipsează orice spirit... căci, exact vorbind, orice mojicie este un apel la bestialitate, care declină competența puterilor intelectuale sau a dreptului moral și pune în locu-i lupta puterilor fizice” [*Aforisme asupra înțelepciunii în viață* (1851)];
- **C. Petrescu** – „în afară de conștiință, totul e bestialitate” [*Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* (1930)];
- **E. Cioran** – „bestialitatea vieții m-a călcat și m-a apăsât, mi-a tăiat aripile în plin zbor și mi-a furat toate bucuriile la care aveam dreptul” [*Pe culmile disperării* (1934)];
- **P. Țuțea** – „un umanist pur, adică indiferent religios, practică formele vieții de junglă, împingând cruzimea până la forma gratuită a bestialității tigrlui. Vremea noastră este plină de astfel de exemple” [*Neliniști metafizice* (1994)].

Bestialitatea zugrăvește partea negativă și brutală a ființei umane. Provocând traume de ordin fizic sau psihologic, ea este aceluși „fier încins” care lasă cicatrici adânci în sufletele tuturor celor care au avut nenorocul să-i cunoască puterea. Aceste semne, indubitabil, însoțesc victimele pe tot parcursul vieții lor, împiedicându-le să-și găsească propria identitate și sensul propriului fel de a fi. Frica, durerea, dezumanizarea și sentimentul neputinței sunt omniprezente, simbolizând, pe fundalul unei vieți fragile și extrem de complicate, *umbra terorii fără de sfârșit*.

În unele surse de specialitate – cum ar fi *Dicționarul de psihologie* al lui *N. Sillamy* sau *Dicționarul de sexualitate umană* coordonat de *Ph. Brenot* –, noțiunii de *bestialitate* i se atribuie un sens mai puțin obișnuit. Conform acestor surse, ea este chemată să înfățișeze *tipul de perversiune sexuală care constă în raportul sexual dintre un om și un animal*. *Bestialitatea* – găsim, bunăoară, la *N. Sillamy* – este foarte răspândită ca fantazare, întâlnindu-se în mitologie și în arte; în practică, ea este mai rară, dar se găsește la ambele sexe, îndeosebi la persoanele care trăiesc într-o anumită izolare, cum sunt păstorii de turme sau soldații din deșert.

Etimologie: din francezescul *bestialité* [= *bestialitate*]

Sinonime: *animalitate, ferocitate, cruzime, sălbăticie*

Antonime: *omenie, umanism, blândețe, milă, îndurare, tandrețe*

Glosar multilingv:

- *bestiality*[**engl.**];
- *bestialité*[**fr.**];
- *bestialität*[**germ.**];
- *сромство/зверство* [**rus.**];
- *bestialidad*[**span.**]

Concepte asociate: *animalitate, cruzime, devianță, omenie, violență, umanism*

Referințe bibliografice:

- *Bestialitate* // A. Scriban. Dicționarul limbii românești. Etimologii, înțelesuri, exemple, citații, arhaisme, neologisme, provincialisme. – Ediție anastatică îngrijită și prefațată de I. Oprișan. – București: Editura Saeculum I.O., 2013. – P. 165.
- *Bestialitate* // F. Marcu, C. Maneca. Dicționar de neologisme. – Ediția a II-a. – București: Editura Academiei Române, 1986. – P. 138.
- *Bestialitate* // Ph. Brenot (coord.). Dicționar de sexualitate umană. – București: Editura Sedcom Libris, 2014. – P. 54.
- Coruț P. Omul și-a învins bestia. – București: Editura Miracol, 2010.
- Fromm E. The Anatomy of Human Destructiveness. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- Galibert Th. La bestialité. – Cabris: Editions Sulliver, 2008.
- Rallin J. Bestialité. – Paris: Fleuve noire, 1995.
- Sillamy N. Dicționar de psihologie / Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. – București: Editura Univers Enciclopedic, 1996. – P. 46.

*

*

*

- Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие. История, теория и современная практика. – Киев: Издательство Абрис, 1994.
- Попов Л.М., Кашин А. П., Старшинова Т.А. Добро и зло в психологии человека. – Казань: Издательство КГУ, 2000.
- Хабермас Ю. Зверство и гуманность. Война на границе права и морали // Логос (Москва). – 1999. – № 5. – С. 12–17.
- Чиж В. Ф. Психология злодея, властелина, фанатика. – Москва: Издательство Республика, 2001.

•

Bibliomanie, stare afectivă deosebit de intensă și durabilă manifestată față de cărți.

Constituind expresia unei pasiuni exagerate, *bibliomania* se exteriorizează prin colectarea unor cantități impresionante de cărți sau prin achiziționarea multiplelor copii/exemplare ale aceleiași cărți. Cărțile sau copiile/exemplarele adunate nu îi sunt de nici un folos celui care le colecționează, ele având o capacitate de utilizare redusă. Mai mult, acestea sunt agonisite fără a se ține cont de valoarea lor artistică sau științifică.

Mai devreme sau mai târziu, *bibliomania* le creează indivizilor care devin dependenți de ea mari probleme, aducându-i până la un punct în care „*relațiile sociale nu mai merg ca altă dată*” și în care „*apar pericole evidente pentru sănătatea lor fizică și psihică*”.

În literatura de specialitate – de la noi, dar și din străinătate – dăm de mai multe exemple care scot în evidență caracterul aberant al *bibliomaniei*. Spațiul de care dispunem ne permite să facem referință la doar trei exemple de acest fel:

- Un biblioman înflăcărat a fost cunoscutul zidar maghiar *Yamnitski*, care, în afară de titlurile cărților, nu a citit nimic. Temându-se de soție, el nu aducea cărțile acasă, ci le pune într-o încăpere mare sub scară care era întotdeauna încuiată. A făcut o fereastră mică și prin ea arunca cărțile împachetate. După moartea sa, a fost foarte dificil de a intra în această bibliotecă stranie, deoarece ușa era blocată de cărțile adunate. Moștenitorii, totuși, au spart ușa, dând de cărți valoroase ungare din secolele XVI-XVII și chiar de primele cărți tipărite în Ungaria.

- *Richard Heber* (1773-1833), a fost un biblioman englez descendent dintr-o familie nobilă. A început să colecționeze cărți de la o vârstă fragedă. Cu timpul, a încetat să comunice cu oamenii și nu apărea nicăieri, în afară de biblioteci, librării și licitații de carte. Dacă auzea că se vinde o raritate bibliografică, mergea în vizită acolo și nu cumpăra doar un exemplar, ci două sau trei – ca să nu aibă parte alt colecționar de ele. Nimeni niciodată nu a știut câte cărți are *R.Heber* în biblioteca sa: unii spuneau că a avut în posesie 150.000 de cărți, alții – că ar fi fost proprietarul a circa 500.000 de cărți. Această confuzie se datorează faptului că el și-a adunat cărțile în opt locuri diferite. Un castel din provincie și două din Londra s-au umplut repede cu cărți. În continuare, *R.Heber* a arendat o casă în Oxford pentru a depozita cărțile, iar cele cumpărate peste hotare nici nu le aducea acasă, arendând spații în Paris, Anvers, Bruxelles și Geneva. Dacă se presupunea că în Anglia el mai putea câte vreo carte, atunci cărțile procurate peste hotare erau „îngropate” în spațiile arendate. *R.Heber* pierdea interesul față de carte de îndată ce o cumpăra. Nu l-a interesat nici destinul cărților, ele nefiind indicate în testament. Moștenitorii, totuși, au găsit depozitele lui și au făcut o licitație care a durat 202 de zile și al cărei catalog cuprindea 2000 de pagini, cărțile fiind vândute, în final, cu 56.775 lire sterline.
- Este interesantă și istoria cu biblioteca de 600.000 de cărți a lui *Antoine Henri Bular*. Acesta era un cetățean simplu al Republicii Franceze - notar, savant, proprietar de apartamente. Evident, în apartamentul său nu era suficient loc pentru cărțile pe care le avea. Atunci a hotărât să nu mai arendeze chirișilor apartamentele sale, întreaga sa avere imobiliară transformându-se într-o mare bibliotecă. Cu timpul, însă, și ea a devenit neîncăpătoare. Tot cumpărând cărți, *A.H.Bular* a început să arendeze alte case pentru a le depozita. El aranja cărțile de diferite formate și dimensiuni una peste alta ca și cum ar fi avut la îndemână cărămizi, construind turnuri și cetăți, fântâni, case și piețe. Tot timpul său liber și-l petrecea în anticariatele de pe Seine, de unde se întorcea cu câteva duzine de cărți. Pentru transportarea lor, *A.H.Bular* și-a cusut o haină cu buzunare mari, în care puteau să încapă și cărți mai voluminoase. Soția sa a încercat să-l convingă să nu meargă acolo măcar ceva timp, dar, văzându-l cum se chinuie, a renunțat. Destinul i-a pregătit lui *A.H.Bular* o moarte pe potrivă pasiunii sale. Într-o zi, a încărcat prea multe cărți și le-a târât singur pe jos până acasă. A răcit, s-a îmbolnăvit de pneumonie și, în scurt timp, a decedat.

Dacă în *lato sensu bibliomania* se apropie cumva de *bibliofilie* (oricum, ambele stări se înscriu în sentimentul de dragoste pentru cărți), atunci în *stricto sensu* lucrurile nu stau în același fel: de vreme ce în primul caz iese la iveală o *obsesie* (chiar o *tulburare patologică*, după cum sunt tentați să creadă unii cercetători), în cel de-al doilea caz este vorba de o *pasiune firească* pentru lectură, cunoaștere, analiză, evaluare și colectare de cărți rare și valoroase. În aceeași ordine de idei, este important să specificăm că *bibliomania* se distinge semnificativ de *bibliotafie* [= *îngropatul cărților*], *bibliokleptomanie* [= *furtul compulsiv de cărți*], *biblioclastie* [= *tendința de a distruge sau de a mutila cărțile*] sau și *bibliofagie* [= *mâncatul cărților*].

Etimologie: din construcțiile lexicale grecești *biblion* [= *carte*] și *manie* [= *sufix care semnifică o „iubire exagerată de”*]

Sinonime: *bibliofilie*

Antonime: *bibliofobie*

Glosar multilingv:

- *bibliomania*[**engl.**];

- *bibliomanie* [fr.];
- *bibliomanie* [germ.];
- *библиомания*[rus.];
- *bibliomanía*[span.]

Concepte asociate: *bibliobibulie, bibliofilie, bibliofobie, bibliopsihologie*

Referințe bibliografice:

- *Bibliomanie* // L. Chihaia, L. Cifor, A. Ciobanu, M. Ciubotaru, D. Cobeț, E. Dima ș.a. Dicționar enciclopedic ilustrat / Prefață de M. Avram. – Chișinău: Editura Cartier, 1999. – P. 115.
- *Bibliomanie* // A. Scriban. Dicționarul limbii românești. Etimologii, înțelesuri, exemple, citații, arhaisme, neologisme, provincialisme. – Ediție anastatică îngrijită și prefațată de I. Opreșan. – Ediția a 2-a. – București: Editura Saeculum I.O., 2013. – P. 167.
- Davis L. J. *Obsession* – Chicago: *The University of Chicago Press*, 2008.
- Dibdin T. F. *The Bibliomania or Book-Madness* / Edited by P. Danckwerts. – Richmond: *Tiger of the Stripe*, 2006.
- Jackson H. *The Anatomy of Bibliomania*. - New York: *Farrar & Straus*, 1950.
- Koch T. *Tales for bibliophiles*. – Freeport: *Books for Libraries Press*, 1972.
- Merryweather F.S. *Bibliomania in the Middle Ages*. – Teddington: *Echo Library*, 2008.
- Metz B. *Bibliomania and the folly of reading* // *Comparative Critical Studies*. – 2008. – No 5 (2-3). – P. 249–269.
- Roland C. G. *Bibliomania* // *Journal of the American Medical Association*. – 1970. – No 212 (1). – P. 133–135.
- Sander M. M. *Bibliomania* // *Journal of Criminal Law and Criminology*. – 1943. – Volume 34. – P. 154–162.
- Weiner N.D. *On a bibliomania* // *The Psychoanalytic Quarterly*. – 1966. – No 35 (2). – P. 217–232.

*

*

*

- Берков П. Н. *О людях и книгах. Из записок книголюбца*. – Москва: Издательство *Книга*, 1965.
- *Библиомания* // Блейхер В. М, Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов. – Москва: Издательство *EdwArt*, 2009. – С. 43.
- *Библиомания* // Гурьева Т. Н. Новый литературный словарь. – Ростов-на-Дону: Издательство *Феникс*, 2009. – С. 34.
- Куфаев М. Н. *Библиофилия и библиомания: Психофизиология библиофильства*. – Москва: Издательство *Книга*, 1980.
- Леонтьев А. А. *Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию* // Н. А. Рубакин. *Психология книги и читателя*. – Москва: Издательство *Книга*, 1977. – С. 3–10.

Primit 21.01.16



Atitudinea parentală și percepția fenomenului de delincvență juvenilă de către părinți

The parental attitude and perception of the juvenile delinquency phenomenon by parents

Olărescu Valentina, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPSC "Ion Creangă

Buguța Elena, doctor în drept, conferențiar interimar, USEFS

Cebotari Stanislav, lector, IȘPCA

Summary

Social and economic changes have had an impact on the appearance of ethical and moral citizens. Freedom, in this sense, has received a major affordability connotation. The most vulnerable have become preteens and adolescents, those who had not yet formed psychological, social and behavioral pillar, which would lead to his actions.

An important parameter in several research established the atmosphere of dysfunctional families. In these families lacking parental authority, control and influence from them, which causes children to commit antisocial acts.

Key words: deviance, juvenile delinquency, deviant behavior, prevention strategies.

Rezumat

Schimbările social-economice și-au pus amprenta pe aspectul etico-moral al cetățenilor. Libertatea, în acest sens, a primit o conotație de permisivitate majoră. Cei mai vulnerabili au devenit preadolescenții și adolescenții, adică acele persoane care nu aveau încă format un pilon psihologic, social și comportamental, de care s-ar conduce în acțiunile sale.

Un parametru important stabilit în cadrul mai multor cercetării este atmosfera din familiile dezorganizate. În aceste familii lipsește autoritatea părinților, controlul și influența din partea lor, ceea ce determină copiii să comită fapte antisociale.

Cuvinte cheie: devianță, delincvență juvenilă, comportament deviant, strategii de prevenire.

În ultimii ani, persoanele minore comit tot mai multe delikte în grup, deseori fiind atrase la aceste acțiuni de către maturi. Schimbările social-economice și-au pus amprenta pe aspectul etico-moral al cetățenilor. Libertatea, în acest sens, a primit o conotație de permisivitate majoră. Cei mai vulnerabili au devenit preadolescenții și adolescenții, adică acele persoane care nu aveau încă format un pilon psihologic, social și comportamental, de care s-ar conduce în acțiunile sale. Nivelul foarte scăzut de cultură juridică al adolescenților, generează încălcarea de către ei a legii, variate dificultăți comportamentale, delincvență juvenilă. Termenul „delincvență juvenilă” a intrat în uz în ultimele decenii și provine de la cel francez „delinquance juvenile”, desemnând devierile de la norma socială și penală săvârșite de minorii până la 18 ani și sancționate juridic [2]. În franceză, noțiunea de delincvență

se referă la ansamblul de infracțiuni comise într-un anumit timp și spațiu, fiind utilizat de rând cu cel de criminalitate. În psihologia din spațiul românesc el a fost preluat pe lângă ce-a de-a doua parte „juvenilă”. Folosit într-un sens restrâns termenul de delincvență juvenilă a fost introdus pentru a desemna delictele comise de minori, fără a-i eticheta ca criminali, și pentru a-i evidenția dintre ceilalți și a avea posibilitatea de a comunica cu ei altfel decât cu criminalii adulți. Oricum este o intenție nobile cu menirea de umanizare a tratării juridice a vinovăției minorilor [3].

Conceptul delincvență juvenilă este abordat, în majoritatea clasificărilor care vizează comportamentul uman sub unghiul evaluărilor normative, în cadrul mai larg al devianței. Noțiunea de devianță a fost elaborată de Sellin (1938) care a studiat problemele complexe ale socio-crimino-genezei. Problema delincvenței juvenile este analizată în toată complexitatea ei reală prin corelarea mai multor factori, și anume: juridic, sociologic, psihologic, antropologic, din care rezultă intercondiționarea tuturor variabilelor ce determină comportamente delicvente, dar și strategii de prevenire, intervenție și resocializare.

Analiza literaturii de specialitate relevă multiplele perspective ale studiilor efectuate. Cercetătorul E.H.Sutherland a realizat caracteristica amplă a comportamentului delincent, iar T. Bogdan (1973) subliniază necesitatea includerii delincvenței juvenile în sfera devianței sociale, plasând accentul pe acele curențe educative care provoacă acest tip de comportament deviant. Un număr mare de surse bibliografice includ teoriile și concepțiile lui C. Lombroso cu privire la criminalul înăscut. Merton (1957) menționa că devianța reprezintă ansamblul comportamentelor disfuncționale, ce amenință echilibrul sistemului social. Importantă pentru realizarea diagnosticului psiho-social este teoria imitației a lui G. Tarde, conform căreia individul nu este un criminal din naștere, ci prin imitație, învățând cariera de infractor. Teoria rezistenței la frustrare, elaborată de W.C. Reckless, explică cauzele comportamentului delincent al minorului, ce țin de structura socială externă și structura psihică interioară a delincentului. O tentativă complexă de interpretare a delincvenței juvenile aparține Școlii de la Chicago, care a avansat un set de ipoteze și paradigme cu caracter sociologic, ce explică influența proceselor de schimbare și dezvoltare a efectelor sociale negative, asupra fenomenului de delincvență. Astfel, teoria dezorganizării sociale, întemeiată de C.R.Shaw, are la bază ideea determinării delincvenței, de depresiuni, crize sociale, economice, de fenomenele de urbanizare și exod rural. Ca rezultat aceste fenomene sociale generează marginalizarea, devianța și dezorganizarea socială.

Analizând delincvența juvenilă trebuie să ținem cont nu numai de influența factorilor economici, sociali, culturali etc., dar și în mare măsură de cei psihologici. Criza preadolescenței (de identitate) și criza adolescenței contribuie la intensificarea tendințelor de autocunoaștere identificare și afirmare. Dinamismul, curiozitatea, tendința spre afirmare, spre apropiere de lumea celor adulți îi face pe minori să-și stabilească un șir de valori pe care ei le consideră atribute ale maturității. Acestea se transformă în

stereotipuri comportamentale, ce pot căpăta caracter de manifestări antisociale. Creșterea și dezvoltarea organismului, schimbările fizice și fiziologice influențează mult asupra psihicului și inclusiv asupra dezvoltării sferei afective, influențați de diferiți factori în formarea personalității minorilor pot servi tulburări ale afectivității. Afectivitatea are un rol deosebit de important în viața și activitatea individului și orice abatere de la normal creează probleme, uneori destul de serioase, în perioada adaptării. Referitor la minorii delincvenți, după cum afirmă majoritatea cercetărilor, acestea se caracterizează fie printr-un nivel insuficient de maturizare afectivă, fie prin diferite stări de dereglare a afectivității.

Insuficiența de maturitate afectivă se caracterizează prin:

- lipsa unei autonomii afective, ceea ce duce la creșterea sugestibilității;
- insuficiența de dezvoltare a autocontrolului afectiv, legat de insuficiența de cunoaștere și capacitatea de stăpânire a reactivității emoționale;
- dezvoltare slabă a emoțiilor și sentimentelor superioare, în deosebi a celor morale.

Asemenea caracteristici psiho-comportamentale conduc la lipsa unei capacități de autoevaluare adecvată, lipsa obiectivității față de sine și față de alții. Un alt parametru important stabilit în cadrul mai multor cercetări este atmosfera din familiile dezorganizate. În ele lipsește autoritatea părinților, controlul, exemplul pozitiv din partea lor, precum și influența negativă ca urmare a divorțului, iar acestea determină copiii să comită fapte antisociale.

Majoritatea conduitei delincvente pot fi încadrate în patru mari categorii:

- încălcarea legilor de statut;
- furtul (principala cauză a proceselor penale în cazul minorilor);
- violența;
- comportamentul de bandă, receptat de ceilalți ca periculos;

Analiza multidimensională a delincvenței juvenile creează posibilitatea înțelegerii fenomenului la diferite nivele:

- dimensiunea statistică - evidențiază amploarea și evoluția fenomenului (în procente, medii, analize factoriale) în corelație cu diverși indicatori sociali (economici, culturali, geografici etc.);
- dimensiunea juridică - evidențiază tipuri de norme încălcate, gravitatea prejudiciilor aduse, pericolozitatea lor socială, tipurile de sancțiuni aplicate și modalitățile de resocializare;
- dimensiunea sociologică - pune delincvența în raport cu multiplele fenomene de dezorganizare socială, de inadaptare și marginalizare;
- dimensiunea psihologică - evidențiază structura personalității delincvente, motivațiile, mobilurile comiterii delictului, atitudinea delincventului în raport cu fapta comisă (discernământ, iresponsabilitate);

➤ dimensiunea economică poate indica așa-zisul cost al delictului, prin evidențierea consecințelor directe și indirecte ale diferitelor infracțiuni;

➤ dimensiunea prospectivă - angajează viziunea dinamicii în viitor a fenomenului și propensiunea spre delincvență a anumitor indivizi sau grupuri sociale.

La momentul actual, în Republica Moldova nu există un sistem de justiție juvenilă care să răspundă necesităților speciale ale minorilor. Nu există nici instituții judiciare specializate - Curți Juvenile, complete specializate de judecători, și nici anchetatori, procurori sau avocați, care ar avea în competență exclusivă cazurile care implică minori delicvenți. Drept rezultat, profesioniștii din aceste domenii nu au avut posibilitatea unei instruirii adecvate privind necesitățile specifice ale copiilor, iar cazurile minorilor sunt examinate de rând cu cele ale adulților. Din această cauză procedurile pot dura de la câteva luni până la câțiva ani. Copiii suspectați sau acuzați că au comis o faptă penală trec alături de maturi prin calvarul arestului, acuzării și detenției, doar că situația lor e agravată de imaturitate, de lipsa de sprijin adecvat vârstei, de lipsa de cunoștințe juridice și privind propriile drepturi, de imposibilitatea de a-și apăra drepturile în camerele de detenție preventivă, în sălile de judecată și în locurile de detenție. Tot astfel, reabilitarea și reintegrarea socială a unui copil care și-a ispășit pedeapsa devine aproape imposibilă în lipsa unui sprijin profesionist. Toate acestea afectează situația copiilor suspectați, acuzați sau dovediți că ar fi încălcat legea [6].

Aceste lucruri au fost menționate în Observațiile finale ale Comitetului ONU privind drepturile copilului (Geneva), organ internațional responsabil de implementarea Convenției ONU cu privire la drepturile copilului (CDC), adresate Guvernului Republicii Moldova. Raportul de față este rezultatul muncii unui grup de autori. Inițial, prin decizia Consiliului Național pentru Protecția Drepturilor Copilului din Republica Moldova a fost creat un Grup de Lucru pentru evaluarea și monitorizarea situației justiției juvenile la nivel național. Raportul Grupului de lucru, conține o analiză a situației copiilor și minorilor de până la 18 ani, aflați în conflict cu legea. Din anul 2003, în Moldova a început implementarea Proiectului „Reforma sistemului de justiție juvenilă în Moldova”, sprijinit de UNICEF, principalele componente ale acestuia fiind reforma legislativă.

Strategii de prevenire a delincvenței juvenile

Psihologul italian Gabriela Bortolotti, în lucrarea „Psihologia Comunității”, identifică următoarele obiective strategice ale serviciilor comunitare de prevenire a comportamentului deviant și delincvent:

- Serviciile comunitare de prevenire a comportamentului delincvent trebuie să fie orientate spre dezvoltarea instituției familiale. Familia, ca obiect-țintă al intervențiilor comunitare, trebuie să devină capabilă și competentă să conducă procesele educative ale membrilor săi. Dezvoltarea capacității

familiei, de a ajuta un copil de orice vârstă și în cazul oricărei probleme (de identitate, integrare, criză de valori, conformism sau non-conformism etc.)

- Serviciile comunitare de prevenire a comportamentului delinvent trebuie să fie orientate spre școală. În acest caz se impune necesitatea de a ridica la cel mai înalt nivel importanța școlii ca instituție socială, ca centru de comunicare pentru „copii diferiți”.

- Universul ocupației copiilor la nivel local reprezintă un imperativ pentru serviciile comunitare. Or, serviciile de prevenire trebuie să ofere alternative de ocupație atractivă, care să pună în evidență talentele și nu diferențele.

Psihologul american David Hopkins a studiat posibilitățile de reformare a sistemului școlar în conformitate cu necesitatea de a „construi o nouă școală ce ar deveni un nucleu al acțiunilor comunitare de prevenire a comportamentelor deviate”, analizând toate dimensiunile școlii: dimensiunea curriculară, dimensiunea psihosocială a raporturilor dintre copii, părinți, pedagogi și comunitate și dimensiunea modelării comportamentelor. Pentru a face mai eficient răspunsul școlii la „riscul formării personalității delinvente”, Hopkins oferă următoarea listă de propuneri:

1. Necesitatea cultivării liderismului bazat pe autoritatea personală a pedagogilor. Or, în conformitate cu această propunere, pedagogii trebuie să promoveze modele pozitive de comportament. Fiecare elev trebuie să găsească ceva impresionant în pedagogi, să-i identifice ca lideri nu numai în baza cunoștințelor profesionale, dar și în baza identității acestora.

2. Dezvoltarea de activități didactice și extracurriculare care vor oferi o motivație a ocupațiilor normale.

3. Promovarea comunicării continue și deschise între pedagogi și elevi. Nu există subiecte interzise pentru a le discuta cu profesorii.

4. Implicarea continuă a părinților în proiectele educaționale extracurriculare ale școlii.

Pentru a valida aceste propuneri, este necesar ca psihologul și asistentul social să traseze obiective comune, lucrând împreună cu copiii ce manifestă comportament delinvent. Asistenții sociali vor stabili legătura între manifestările dezvoltării personalității copilului și familia lui, utilizând metode și tehnici care valorifică potențialul familiei, al comunității și al mediului neformal al copilului pentru a preveni apariția factorilor de formare a personalității delinvente. În afară de conținutul programelor școlare și viața de familie, asistenții sociali în domeniul delincvenței juvenile își îndreaptă atenția spre rolul grupurilor de referință în formarea personalității delinvente și al mediului comunitar – sursă de factori generatori de comportament delinvent, dar și de răspunsuri la astfel de probleme. Pentru a reduce riscurile factorilor generatori de comportament delinvent, întreaga societate trebuie să conștientizeze necesitatea abordării profesionale, de către asistenții sociali, a tuturor formelor de comportament deviant. Spre regret, rivalitatea între instituțiile publice și neguvernamentale, care există

astăzi în Republica Moldova, nu oferă un cadru propice pentru dezvoltarea serviciilor de asistență socială la nivel comunitar ce ar permite desfășurarea acțiunilor de prevenire a comportamentului delincvent în rândul copiilor. Profilaxia delincvenței juvenile cuprinde loialitatea măsurilor care vizează minorii și tinerii, precum și microgrupurile sau macrogrupurile sociale cărora le aparțin, în vederea prevenirii conduitelor disociale și antisociale, prin intervenția asupra cauzelor, condițiilor și circumstanțelor. Având în vedere necesitatea abordării multi - și interdisciplinare a delincvenței juvenile, elaborarea unor măsuri de prevenție trebuie să se facă pe baza muncii în echipă, la care să participe juriști, psihologi, pedagogi, medici - îndeosebi psihiatrii, sociologi etc. În funcție de caracterul specializat, de etapa și situațiile care sânt vizate, în categoria acțiunilor profilactice putem desprinde următoarele grupe mai importante:

- 1) Strategii axate pe acțiuni psiho-sociologice și psiho-pedagogice;
- 2) Strategii axate pe acțiuni socio-profesionale;
- 3) Strategii axate pe acțiuni medico-psihologice și psihiatrice;
- 4) Strategii axate pe acțiuni juridico-sociale.

Recuperarea socială a delincvenților, infractorilor rămâne scopul suprem al oricărui sistem penal-executiv. Astăzi, foarte frecvent deținuții de toate categoriile fac relatări de tipul: „viitorul este prea nesigur pentru a-mi face proiecte serioase” sau „timpul pierdut nu-mi permite să mă mai fac om de treabă”. Lacunele resocializării condamnaților prezintă un real pericol pentru interesele umanitare ale societății în sfera securității umane și impune o analiză și prelucrare științifică a acestei probleme. Gradul de elaborare a acesteia – atât în limitele juridice generale, cât și în cele procedural-penale în particular este insuficient. Devine tot mai evident faptul că justiția nu poate fi administrată în afara comunității pe care trebuie să o servească.

Instituțiile statale trebuie întotdeauna să se ocupe de toate nevoile infractorului, fiind necesară implicarea comunității. Este important ca activitatea serviciilor de reintegrare socială și supraveghere să se desfășoare cu atragerea și implicarea comunității în procesul de reintegrare socială a persoanelor condamnate la detenție și sancțiuni neprivative de libertate, prin aceasta cooperarea fiind transformată în parteneriat cu societatea civilă. Astfel realizându-se un transfer parțial nu doar al posibilității de acțiune, ci și al responsabilității față de societatea civilă, care devine un participant real în procesul de resocializare.

În cadrul procesului de resocializare, reinsertia socială a minorilor delincvenți poate fi considerată cea mai complexă componentă, deoarece de reușita acesteia depinde statutul social al tânărului redat societății. Actualmente, realizarea reintegrării sociale pentru infractorii tinerii și cei aflați la prima abatere reprezintă cheia progresului și competenței în justiția penală. Este necesară unirea eforturilor specialiștilor juriști, psihologi, pedagogi, asistenți sociali, sociologi, pentru a elabora

programe viabile de recuperare socială a unui număr cât mai mare de delincvenți, iar instituțiile speciale de reeducare cu o activitate bine concepută să devină „un loc unde se renaște”. Astăzi, problema „readaptării” tinde să fie completată cu tema mult mai difuză a „readaptării sistemului execuțional-penal” la ritmurile și orizonturile teoretice actuale. În acest context, implicarea psihologică are patru componente:

1. Investigația este o acumulare de imagini și informații despre client și mediul lui: relațiile lui cu alții, personalitatea lui, modul în care privește mediul din care face parte, plăcerile și antipatiile, dorințele și aspirațiile, ambițiile și planurile lui.

2. Diagnosticul se referă la tot ceia ce s-a obținut de la client și a fost organizat într-o formă care să permită stabilirea unor obiective de tratament de viitor.

3. Prescripțiile sunt măsuri afective care trebuie luate pentru îndeplinirea scopurilor stabilite.

4. Monitorizarea este procesul prin care comportamentul unei persoane este evaluat prin prisma eforturilor făcute de acesta pentru a funcționa acceptabil în comunitate și pe baza căruia se decide încheierea sau nu a tratamentului, a urmăririi corecționale.

În unele state supravegherea este concepută și realizată gradual în sensul că întâlnirile și controalele sunt mai frecvente la începutul executării măsurii, pentru ca ulterior acestea, în funcție de răspunsul dat de infractor, să scadă în intensitate. Obiectivele supravegherii infractorilor eliberați condiționat, în cadrul comunității, sunt analoge cu cele specifice infractorilor aflați sub un ordin de probațiune. Aceste obiective sunt:

- Protejarea publicului;
- Prevenirea recidivei;
- Reintegrarea cu succes în comunitate.

Percepția delincvenței juvenile de către părinți

Problema delincvenței juvenile a fost cercetată la diferite etape și sub diferite aspecte, atât de cercetătorii străini, cât și de către cercetătorii din Republica Moldova. Cercetarea delincvenței juvenile a fost condiționată de faptul că acest fenomen a căpătat la etapa actuală proporții îngrijorătoare. Vârsta delincvenților reținuți pentru infracțiuni este între 12 și 17 ani. Circa 95% de infracțiuni sânt comise în grup. Este impunătoare și cifra care ne vorbește despre numărul de minori care se află la evidență - 7700, dintre care 1300 țin de categoria socială, adică au comis crime grave, dar nu pot fi sancționați din cauza vârstei reduse [4].

Studierea percepției fenomenului de delincvență juvenilă de către părinți, prin aplicarea unei anchete cu variante de răspuns, elaborat de autori, este un scop în sine, foarte actual, care solicită eforturi ulterioare, ne-a sugerat câteva recomandări în vederea prevenirii acestui fenomen.

Părinții anchetați au fost rugați să citească cu atenție întrebările anchetei și să selecteze una dintre variantele propuse în ceea ce privește opinia lor privind fenomenul delincvenței juvenile. Ancheta „Percepția fenomenului de delincvență juvenilă” conține 5 întrebări (Tabelul1)

Tabelul 1. Ancheta „Percepția fenomenului de delincvență juvenilă”

Întrebări	Variante de răspuns					
1. Ce înțelegeți prin noțiunea de „delincvență juvenilă?”	A. o infracțiune comisă de către un adolescent		B. un comportament antisocial		C. un comportament normal, conștientizat	
2. Care dintre infracțiunile enumerate sunt mai des comise de delincvenți?	A. furt	B. jaf	C. viol	D. tâlhării	E. bătăi	F. asasinări
3. Cum credeți, care sunt cauzele delincvenței juvenile?	A. sărăcia din mediul familial	B. conflictele din familie, lipsa controlului din partea părinților.	C. stima de sine scăzută a copilului	D. incapacitatea de a găsi alte activități	E. comportamentul agresiv al celor din jur	F. consum de alcool sau droguri
4. Care sunt metodele de prevenire a delincvenței juvenile?	A. sanționare severă	B. sanționare mai blândă	C. mediere a conflictelor	D. în dependență de vârsta delincventului	E. disciplina rea copiilor în familie	F. atragera la răspundere a părinților
5. Cum credeți, cine trebuie să intervină în cazul „delincvenței juvenile?”	A. părinții		B. specialiștii: psihologul, asistentul social sau pedagogii		C. organele de poliție	

Au fost implicați 60 părinți din cadrul Liceului teoretic din comuna Cricova.

Sexul(masculin / feminin) al participanților în cercetare, îl prezentăm în tabelul 2:

Tabelul 2. Repartizarea după sex a părinților

Sexul	Număr total de părinți	Subiecți, %
Feminin	48	80%
Masculin	12	20%

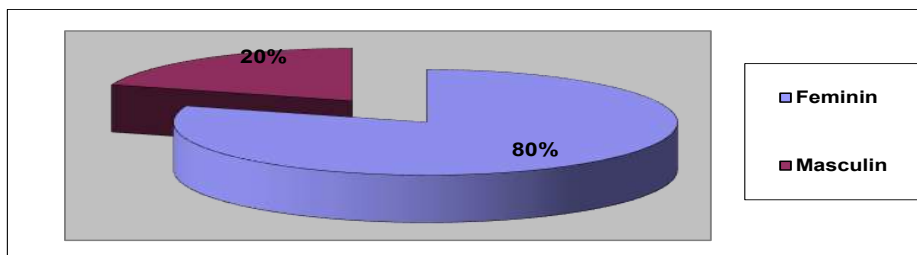


Figura 1. Repartizarea subiecților după sex

Din figura 1, observăm că au participat 48 femei (mămici), ceea ce constituie 80% și 20% dintre ei au fost părinți de sex masculin. Părinți care au participat în cadrul cercetării au fost cu vârste cuprinse între 30 și 49 ani, informație prezentată în figura 2.

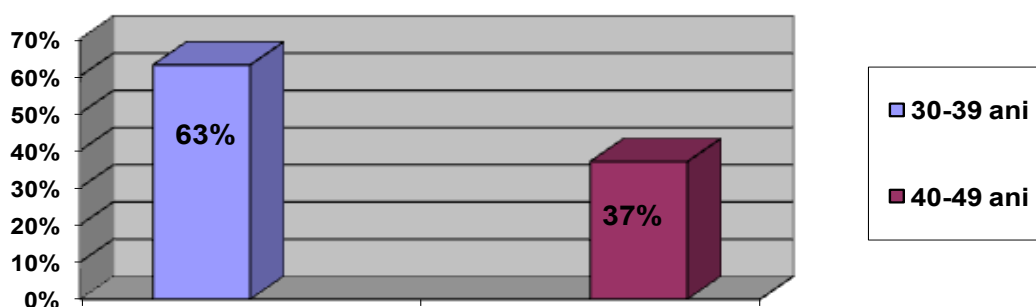


Figura 2. Repartizarea subiecților conform vârstei

Menționăm faptul că în cadrul cercetării au participat mai mulți părinți tineri. Rezultatele pentru prima întrebare, propusă părinților: „Ce înțelegeți prin noțiunea de „delicvență juvenilă?””, sunt prezentate în figura 3.

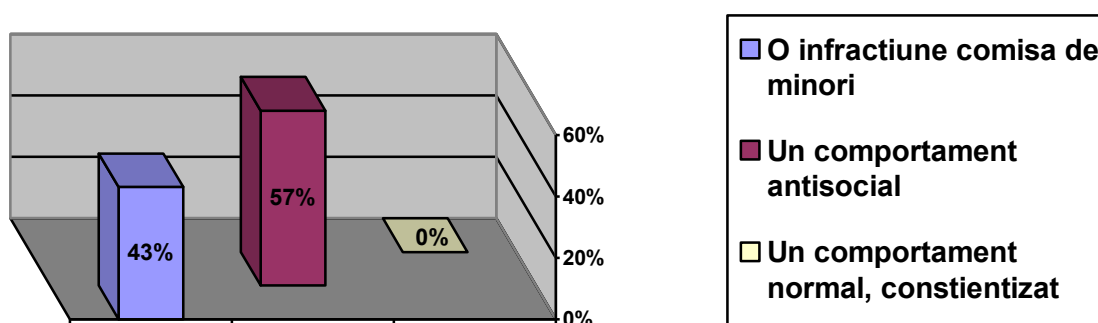


Figura 3. Distribuția rezultatelor privind opinia părinților în ceea ce privește fenomenul delicvenței juvenile

La prima întrebare, propusă părinților: „Ce înțelegeți prin noțiunea de „delicvență juvenilă?””, cu variantele de răspuns că este o infracțiune comisă de către un adolescent, au răspuns 26 părinți din 60, ceea ce constituie 43%; este un comportament antisocial – au răspuns 34 părinți din 60 (57%). Nici un părinte nu a susținut ideea că delicvența juvenilă ar fi un comportament normal, conștientizat. Situația în ceea ce privește care dintre infracțiunile enumerate sunt mai des comise de delincvenți? este redată în figura 4:

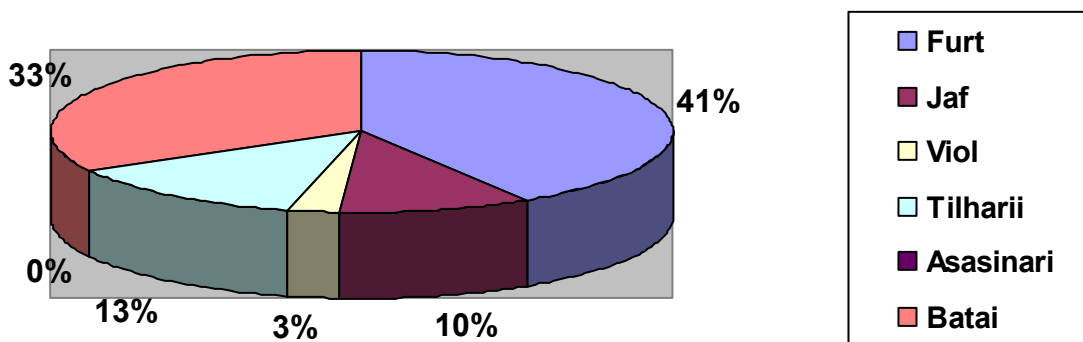


Figura 4. Rezultatele privind opinia părinților privind tipurile de infracțiuni comise de minori

În baza figurii 4, observăm că aproape jumătate dintre părinții anchețați, au menționat că cea mai frecventă infracțiune comisă de către minori este furtul. Această idee a fost susținută de către 24 părinți din 60, 41%; următoarele tipuri de infracțiuni comise de către minori, în opinia părinților este împărțită în următoarele proporții: Procentajul de 33% susțin că minorii comit bătăi, apoi tâlhăriile cu 13%, iar 10% dintre părinți au selectat jaful. Violul a fost menționat doar de doi părinți. Nici un răspuns nu a fost obținut pentru comiterea asasinărilor din partea minorilor.

Următoarea întrebare la care au răspuns părinții ține de cauzele delicvenței juvenile – o problemă dureroasă pentru societate, dar insuficient cercetată de către organele abilitate.

Rezultatele în ceea ce privește distribuția rezultatelor o redăm în tabelul 3:

Tabelul 3. Rezultatele privind opinia părinților privind cauzele delicvenței juvenile

Cauzele delicvenței juvenile	Număr total	Subiecți, %
Sărăcia din mediul familial	18	30%
Conflictele din familie, lipsa controlului din partea părinților	22	37%
Stima de sine scăzută a copilului	10	16%
Incapacitatea de a găsi alte forme de manifestare	0	0%
Comportamentul agresiv al celor din jur	4	7%
Consumul de alcool sau droguri	6	10%

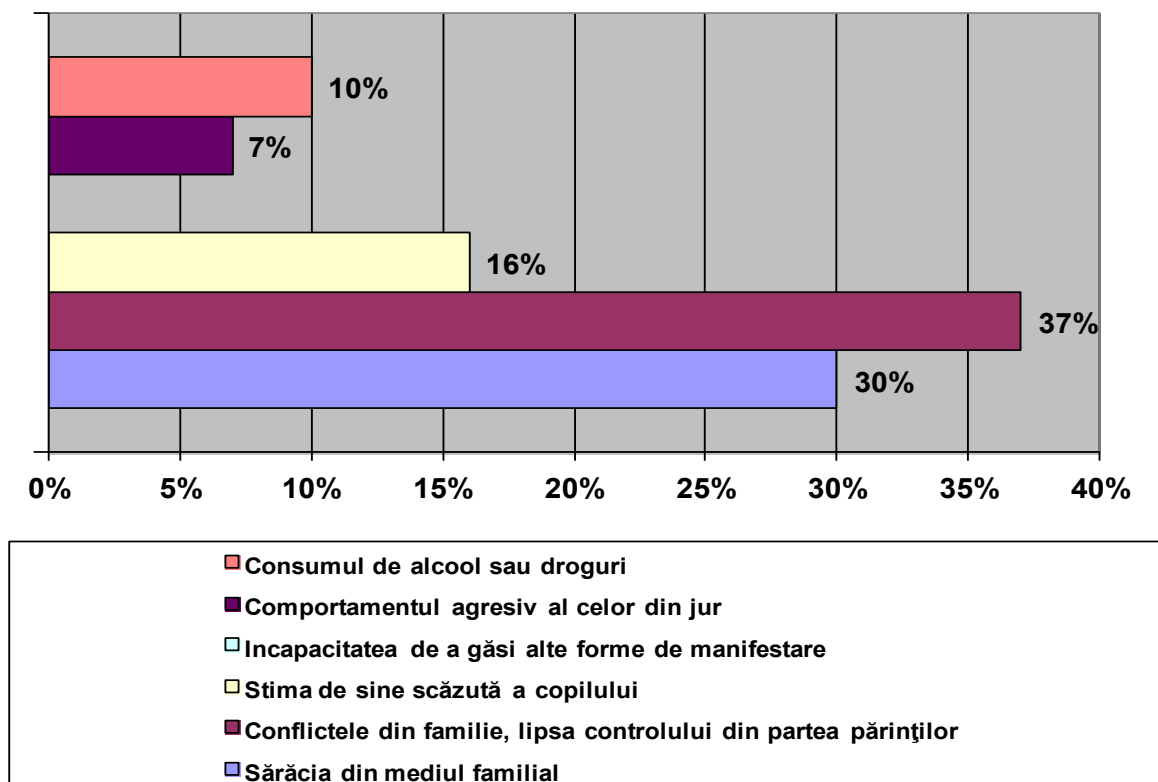


Figura 5. Distribuția rezultatelor privind cauzele delicvenței juvenile

Opinia părinților în ceea ce privește cauzele delicvenței juvenile, se distribuie în felul următor: 37% dintre părinți au menționat că cauza principală a delicvenței juvenile este generată de conflictele din familie și lipsa controlului din partea părinților; 30% dintre părinți au răspuns că sărăcia din mediul familial este la fel o cauză importantă care generează producerea cazurilor de delicvență în rândul minorilor. Aceasta înseamnă că din cauza lipsei surselor materiale pentru existență, pentru întreținere, copiii sunt nevoiți să comită acte de furt, pentru a supraviețui. De această părere sunt 18 părinți din 60. În proporție de 10% au fost obținute rezultate pentru consumul de alcool sau droguri. Cauza - comportamentul agresiv al celor din jur – a obținut un punctaj nesemnificativ de - 7%.

În ceea ce privește metodele de prevenire a fenomenului de delicvență juvenilă, care trebuie să fie aplicate pentru a reduce numărul de cazuri în rândul minorilor, conform variantelor propuse în anchetă, răspunsurile părinților au fost următoarele:

Tabelul 4. Rezultatele privind opinia părinților despre metodele de prevenire a delicvenței juvenile

Metodele de prevenire a delicvenței juvenile	Număr total de alegeri	Subiecți, %
Sanționare severă	10	17%

Sanționare mai blândă	14	23%
Mediere a conflictelor	16	27%
În dependență de vârsta delicventului	2	3%
Disciplinarea copiilor în familie	12	20%
Atragerea la răspundere a părinților	6	10%

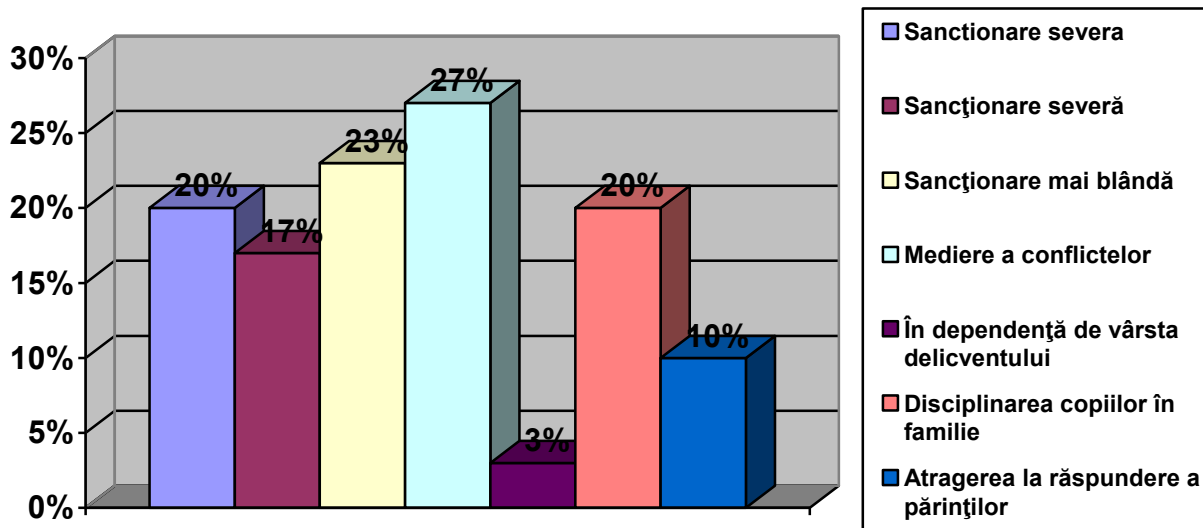


Figura 6. Repartizarea răspunsurilor subiecților în ceea ce privește metodele de prevenire a delincvenței juvenile

27% (16 părinți din 60) dintre părinți sunt de părerea că o metodă de prevenire a delincvenței juvenile este medierea conflictelor care apar pe parcursul vieții copilului în legătură cu diferite situații și evenimente legate de viața de familie sau cea școlară și nu trebuie de sancționat minorii pentru fapta incorectă comisă; 14părinți, ceea ce constituie - 23 % au menționat faptul că o metodă de prevenire a delincvenței juvenile ar fi o sancționare mai blândă a minorilor delicvenți; 17% dintre părinți au selectat varianta cu privire la sancționarea severă a minorilor, adică indiferent de vârsta copilului el trebuie să răspundă de fapta comisă și chiar sancționat sever și 3% dintre părinți susțin ideea că este necesar de sancționat minorii, dar în dependență de vârsta lor, adică cu cât vârsta atinge majoratul cu atât și sancționarea să fie mai aspră; 20% dintre părinții au menționat că o metodă de prevenire a delincvenței juvenile ar fi disciplinarea copiilor în familie, iar 10% dintre ei chiar susțin atragerea la răspundere a părinților minorilor care comit infracțiuni, furturi, tâlhării, etc.

În cazurile delincvenței juvenile trebuie să intervină o echipă de specialiști, iar ponderea cea mai mare totuși în asemenea cazuri o au părinții, care trebuie să se implice cel mai serios, în cazul în care copiii lor au comis vreo infracțiune. Această situație este relevată în figura 7:

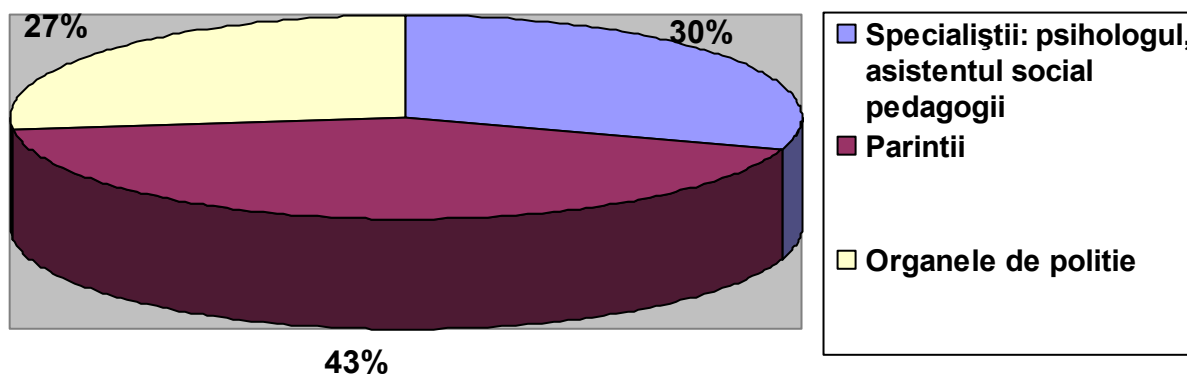


Figura 7. Rezultatele privind opinia părinților privind persoanele ce trebuie să se implice în cazul delincvenței juvenile

În caz de delincvență juvenilă, cea mai bună parte dintre părinți – 43% au răspuns că trebuie să se implice părinții, familia minorului, fiindcă lor le aparține cea mai mare responsabilitate pentru orice face copilul în societate;

Polițistul este persoana ce trebuie să intervină în cazul „delincvenței juvenile”, susțin 27% dintre părinți, fiindcă el este care descoperă și cercetează cazul infracțional; 30 % dintre părinți au răspuns că trebuie să se implice mai mulți specialiști, precum: psihologul și profesorii din instituțiile școlare, deoarece copiii în cea mai bună parte a timpului se află în mediul școlar; asistenții sociali pentru a apăra drepturile minorilor.

RECOMANDĂRI

Delincvența juvenilă este un fenomen social care include toate încălcările de norme de către minorii care nu au împlinit vârsta de 18 ani. Toate aceste fapte comise de un copil sau de un adolescent sunt sancționate penal. Dintre cauzele comportamentului delincvent al copiilor și adolescenților am putea enumera: La nivel macrosocial: sărăcia; inegalitatea socială, șomajul, migrația forței de muncă. La nivel microsociale: dezorganizarea familiilor; lipsa supravegherii părintești – ca una dintre consecințele migrației forței de muncă, agresivitatea, alcoolismul, narcomania, abandonul școlar. Toate acestea le regăsim în imaginea delincvenților minori din mass – media și dosarele minorilor delincvenți. Observăm că părinții percep diferit fenomenul delincvenței. Important este că acceptă faptul că ei înșiși, părinții reprezintă o forță importantă în prevenția și reducerea comportamentelor indezirabile

În calitate de acțiuni necesare de întreprins, din răspunsurile la anchetă se întrevăd:

1. îmbunătățirea educației în familie;
2. reviziunea stilului atitudinal/ educațional în familie
3. evitarea pedepselor neîntemeiate, aspre asupra copiilor
4. adaptarea sistemului din învățământ la nevoile specifice ale adolescenților;

5. implicarea părinților, a școlii, și, mai general, a societății civile în proiecte sociale pentru identificarea cauzelor devianței;

6. elaborarea unor strategii adecvate pentru combaterea fenomenului, dar și pentru reinsertia socială a minorului infractor.

Copii au nevoie de familie, de o familie în care să găsească următoarele:

- *respectul reciproc* părinți-copii, în asigurarea căruia rolul conducător revine părinților, care îmbină blândețea, căldura și dragălalșenia cu fermitatea;

- *constanță și claritate* în atitudini și preocuparea de a-i învăța pe copii importanța consecințelor logice ale acțiunii prin aplicarea regulii celor trei R: soluție Relațională, care să implice Respectul și nu umilința și care să fie Rezonabilă, având scopul de a învăța din ea și nu de a produce suferință;

- *comunicare deschisă* presupunând ascultarea activă a celor spuse de copil și încercarea de a înțelege mesajul real pe care dorește să-l comunice, pentru a lua decizia cuvenită;

- *fără pedepse fizice*, care, chiar dacă rezolvă pe termen scurt un comportament nedorit, are consecințe negative pe termen mediu și lung, atât pentru copii (generând resentimente, mânie, frică, ură), cât și pentru părinți, care se simt ulterior vinovați, confuzi, necăjiți, suferind alături de copii; pedepsele fizice induc un comportament violent, care se va reproduce și în viața adultă. De la violentarea copiilor mulți părinți trec imediat la tandrețe, intrându-se într-un stil de atașament ambivalent-anxios, care suplimentează efectele negative asupra copiilor. În locul pedepselor fizice ar trebui practicate alte principii ale modificării comportamentului, cum ar fi retragerea gratificațiilor pentru un timp, etc.

Rezultatele căpătate au valoare practică pentru părinți, profesori, lucrători sociali în scopul prevenirii și profilaxiei comportamentelor delictive la minori.

Cu rezultatele anchetei au fost familiarizați părinții participanți și s-a organizat o masă rotundă cu genericul *cauzele și aspectele prevenției delictvenței minore*. În finalul discuțiilor, majoritatea părinților au exprimat doleanțe de schimbarea atitudinii parentale față de copil; colaborarea permanentă cu școala; conștientizarea reală a problemelor /necesităților copilului și acordarea ajutorului necesar, simplificarea programului școlar și minimizarea volumului temelor pentru acasă; șanse egale în educație pentru toți copiii.

Întrucât familia reprezintă factorul primordial al socializării morale și al integrării copilului în societate, se impune, necesitatea adoptării unor acțiuni de susținere economică a familiilor cu dificultăți financiare, care au în creștere sau întreținere copii minori. Un aspect al politicilor sociale promovate de stat vizează reactualizarea și reinstituționalizarea serviciului de *asistență educativă și psiho-socială*, ale cărei tradiții pot fi valorificate, într-un sens benefic pentru protecția și ocrotirea familiei și minorului care creează probleme de adaptare și comportare socială. Experiența avansată din alte țări demonstrează

eficiența *Centrelor și cabinetelor de consiliere familială* în care activează psihologi, a unor grupuri de lucru specializate în profilaxia conduitei deviate la copii, adolescenți și maturi.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, E. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. București: Aramis, 2002.
2. Buzducea, D. Aspecte contemporane în asistența contemporană. Iași: Polirom. 2005.
3. Cuznețov Larisa. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: Editura Centrul Editorial-poligrafic al USM. 2008.
4. Malcoci L. Servicii sociale comunitare destinate copiilor în situații de risc//Parteneriate în dezvoltarea serviciilor de alternativă pentru copii și familii în situație de risc. Chișinău: DFID. 2003.
5. Montanu M. R. Delicvența juvenilă: aspecte teoretice și practice. Iași: Editura Polipress. 2003.
6. Neculau A. Psihologia socială. Aspecte contemporane. Iași: Editura Polirom. 1998.
7. Pitulescu I. Delincvența juvenilă, București. 2002.

Primit 22.01.16

The evaluation of psychomotoric area for school preparing of blindness children

Frunze Olesia, doctorandă, lector superior, UPS „I. Creangă”

Lapoșin Emilia, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, UPS „I. Creangă”

Summary

In the context of the new approaches regarding training and education of children with disabilities it is sharply felt the need to diagnose their school preparation. This article presents the results of the experiment regarding the intellectual component related to school preparation of children with blindness. The diagnostic approach in this direction will reveal two main objectives, on the one hand it will detect the actual level of school preparedness, and on the other hand it will mark the path and consistency of the correctional-developing program.

Key words: children with blindness, preparation for school, the psychomotor component.

Rezumat

În contextul noilor abordări ale educației și instruirii copiilor cu CES e simțită necesitatea diagnosticării nivelului de pregătire către școală. În acest articol sunt prezentate datele experimentului de constatare cu referire la componenta intelectuală de pregătire către școală a copiilor cu cecitate. Demersul diagnostic în direcția dată va releva două mari obiective, pe de o parte se va depista nivelul real al pregătirii către școală, iar pe de alta se va proiecta calea și consistența programului corecțional-dezvoltativ.

Cuvinte cheie: copii cu cecitate, pregătirea pentru școală, componenta psihomotrică.

Actualitatea problemei rezidă din faptul că o parte din preșcolarii orbi nu frecventează instituțiile preșcolare. Astfel, aceștia nu participă la programul de pregătire pentru școală. Iar cercetarea noastră propune programe de pregătire pentru școală a copiilor orbi, care pot fi desfășurate de către părinți, în cazul când copiii nu frecventează grădinița. În urma analizei teoretice a literaturii psihopedagogice cu referire la domeniile structurale ale procesului de pregătire pentru școală, am realizat un demers diagnostic analitic de măsurare a nivelului de pregătire pentru școală a preșcolarului mare pe 4 domenii: domeniul intelectual, domeniul relațional-social, domeniul psihomotric și domeniul pedagogic.

Pentru a obține rezultate veridice în cercetarea noastră s-a ținut cont de următoarele **condiții**:

- Selectarea metodelor și materialului stimulat în corelație cu gravitatea deficienței, cu particularitățile de vârstă;
- Asigurarea condițiilor externe adecvate de lumină și contrast al materialului demonstrativ etc.

- Respectarea condițiilor, dozarea adecvată a timpului pentru sarcini;
- Fixarea rezultatelor cercetării în fișele de lucru;
- Crearea unui climat psihologic favorabil pentru a cointeresa pe copil utilizând elemente de joc și de competiție (condiție importantă pentru reușita unei astfel de cercetări);
- Elaborarea concluziilor referitor la nivelul pregătirii pentru școală;
- Înregistrarea răspunsurilor, replicilor și reacțiilor emoționale în fișa individuală a copilului. [1]

În experimentul de constatare au participat 53 de preșcolari cu vârste 6-7 din care 15- slabvăzători, 30 - cu vederea în norma și 8 copii cu cecitate practică.

În prezentul articol vom analiza datele obținute în urma evaluării domeniului psihomotric.

Investigarea componentei psihomotrice ne va furniza datele necesare confirmării uneia din ipotezele studiului nostru constatativ prin aportul variabilei psihomotrice la pregătirea pentru școală a copilului: *Deficiența de vedere are impact negativ asupra dezvoltării psihomotrice a copiilor cu cecitate ceea ce influențează nivelul de pregătire pentru școală.*

Prima proba a acestui domeniu se referă la - *orientarea spațială și schema corporală.*

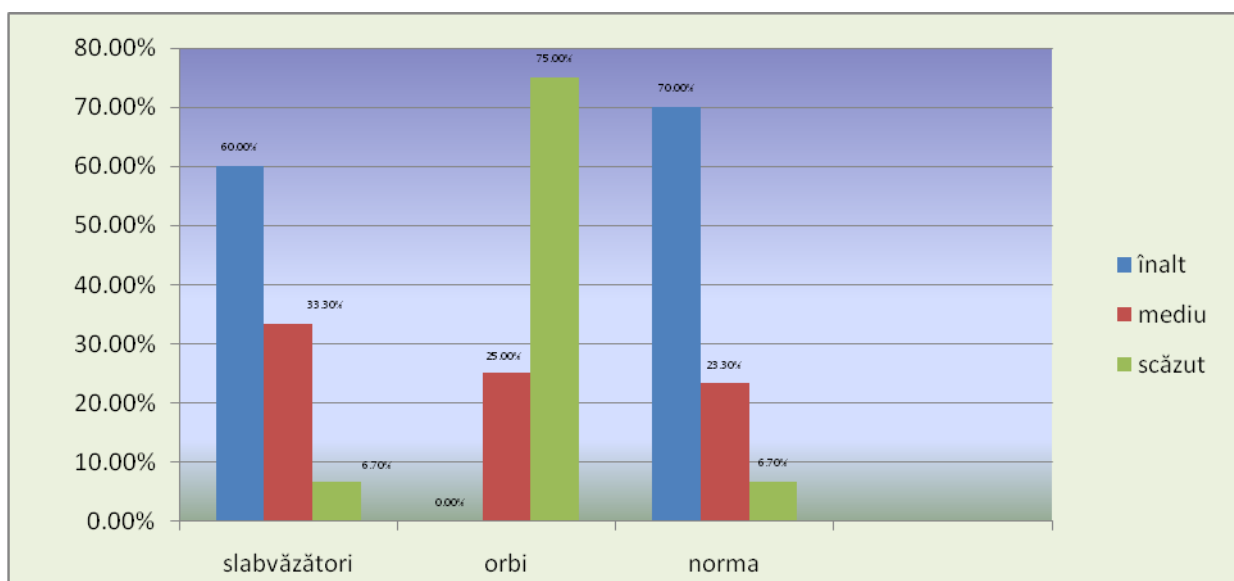


Fig.1. Distribuția rezultatele nivelului de orientare spațială și schema corporală (%)

La preșcolarii cu cecitate se constată erori în cunoașterea propriului corp ceea ce duce la dificultăți în situarea copilului în spațiu și face dificilă ordonarea și raportarea spațială a acțiunilor și a gesturilor. Fac greșeli în determinarea poziției orizontale și verticale cu referire la propriul corp – 5 copii din cei 8 cu cecitate. Totuși 4 copii din 8 percep spațiul și au noțiunea de spațiu. O dovadă este însuși faptul că 6 subiecți din cei cu cecitate se orientează în spațiu, recunosc obiectele pe baza însușirilor lor spațiale, percep și înțeleg relațiile spațiale.

H.Wallon (1976) prezintă schema corporală, atât rezultatul cât și condiția unor raporturi adecvate între copil și mediu. Cecitatea creează bariere mari în stabilirea acestor raportări. Cele mai

bune rezultate fiind obținute la de preșcolarii cu vederea în norma -70% *nivelul înalt* și de către preșcolarii slabvăzători - 60% *nivelul înalt*. Procentul înalt de 75% obținut la *nivelul scăzut* de către copiii cu cecitate ne face să semnalăm la aceștia o posibilă mică întârziere în exersarea unor mișcări mai complexe implicate în orientarea față de propria schemă corporală.

La **proba de orientare spațială și schema corporală** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 18,56 la un prag de semnificații de $p < 0,01$, fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (vezi anexa 8).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt prezentate în tabelul nr 2. 15

Tabel 1. Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba orientarea spațială și schema corporala (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
Slabvăzători	-	-	5,500	0,049>0,05	194,500	0,01
Orbi	5,500	0,049>0,05	-	-	9,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri nu este semnificativă statistic ($U=194,500$, $p=0,43 > 0,05$).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=9,000$, $p < 0,01$). Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mici la proba de orientare spațială (media rangurilor = 5,63) față de cei normali (media rangurilor = 23,20).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=5,500$, $p < 0,01$). Preșcolarii orbi au scoruri semnificativ mai mici la proba de orientare spațială (media rangurilor = 5,19) față de cei slabvăzători (media rangurilor = 15,63).

Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mici la proba de orientare spațială decât cei normali și decât cei slabvăzători, diferența dintre aceste două grupuri nefiind semnificativă statistic.

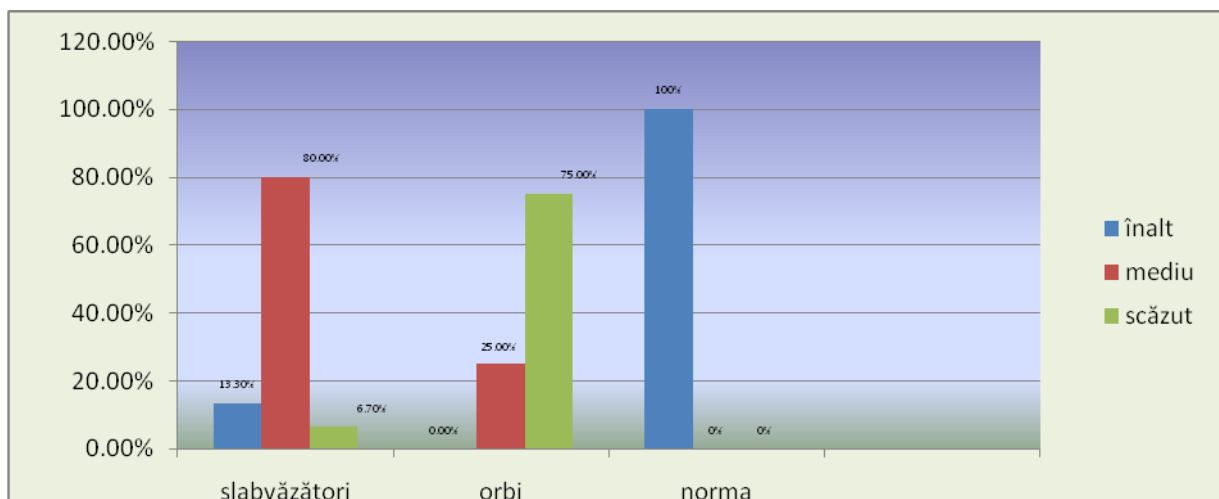


Fig.2. Distribuția rezultatelor obținute la proba motorică generală (%)

Faptul ca 100 % din copii cu vederea în norma au obținut nivel înalt ne demonstrează că acești preșcolari manifestă o bună coordonare motorie generală la nivelul flexibilității și mișcărilor întregului corp. Copii cu cecitate în raport cu cei cu vedere slabă și cei valizi obțin rezultatele cele mai slabe la nivelul mediu - 25%, și la nivelul scăzut -75%. Lipsa vederii determină lacune însemnate în dezvoltarea motoriciei generale limitându-le mobilitatea, aceste date fiind prezente și în cercetările pedagogice.[2,3]

La **proba de motorică generală** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 45,1 la un prag de semnificații de $p < 0,01$, fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (vezi anexa 8).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în tabelul nr. 2.16 ce urmează.

Tabel 2. Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba motorică generală (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
Slabvăzători	-	-	17,000	0,049>0,05	30,000	0,01
Orbi	17,000	0,049>0,05	-	-	0,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=30,000$, $p < 0,01$). Deci, copiii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică generală (media rangurilor = 36,00) față de cei normali (media rangurilor = 16,50).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=0,000$, $p < 0,01$). Copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică generală (media rangurilor = 34,50) față de cei normali (media rangurilor = 15,50).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=17,000$, $p < 0,01$). Așa dar, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică generală (media rangurilor = 17,38) față de cei slabvăzători (media rangurilor = 9,13).

Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică generală decât cei slabvăzători, iar aceștia – decât cei normali.

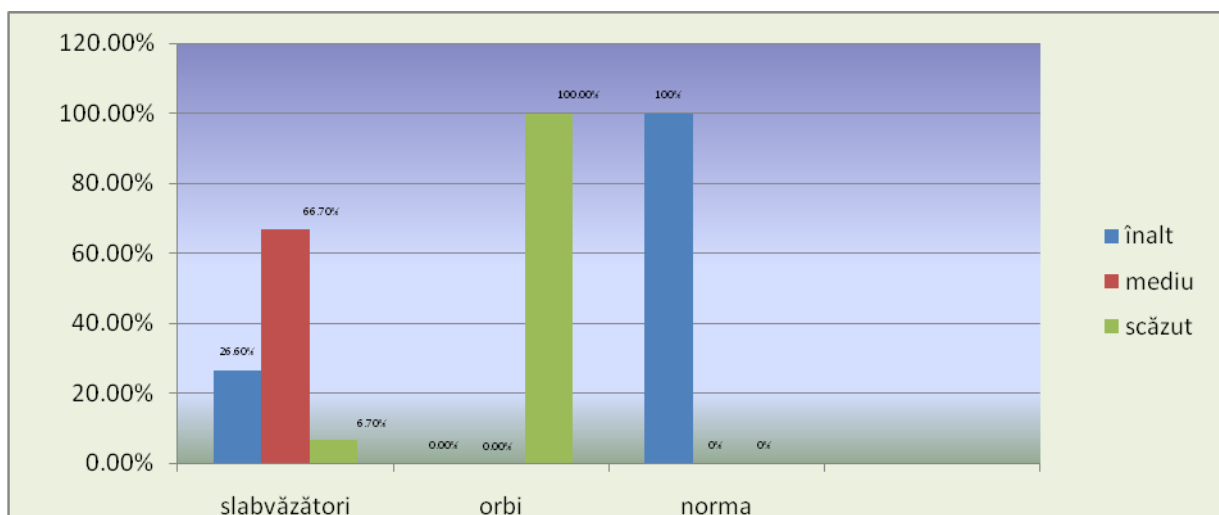


Fig.3. Distribuția rezultatelor obținute la proba motorică fină (%)

Nivelul scăzut al dexterității manuale se datorează și lipsei unei conduceri vizuale a mișcărilor mâinilor, acest lucru este demonstrat și de rezultatele testării: 100% de copii cu cecitate se caracterizează prin *nivelul scăzut* la proba dată. În literatură acest deficit care apare pregnant pe planul motricității fine se explică în felul următor: la început mâinile nevăzătorului sunt “oarbe”, adică el nu știe să exploreze tactil-kinestezic, are dificultăți în a coordona mișcărilor celor două mâini pentru a apuca un obiect.[3]

La **proba de motricitatea fină** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 42,6 la un prag de semnificații de $p < 0,01$, fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (Anexa 8).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt proiectate în tabelul 18.2.

Tabel 3. Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba motricitatea fină (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
Slabvăzători	-	-	4,000	0,049>0,05	60,000	0,01
Orbi	4,000	0,049>0,05	-	-	0,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=60,000$, $p < 0,01$). Deci, copiii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică fină (media rangurilor = 34,00) față de cei normali (media rangurilor = 17,50).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=0,000$, $p < 0,01$). Se constată că copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică fină (media rangurilor = 34,50) față de cei normali (media rangurilor = 15,50).

- comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=4,000$, $p < 0,01$). Preșcolarii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică fină (media rangurilor = 19,00) față de cei slabvăzători (media rangurilor = 8,27).

Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de motorică fină decât cei slabvăzători, iar aceștia – decât cei normali.

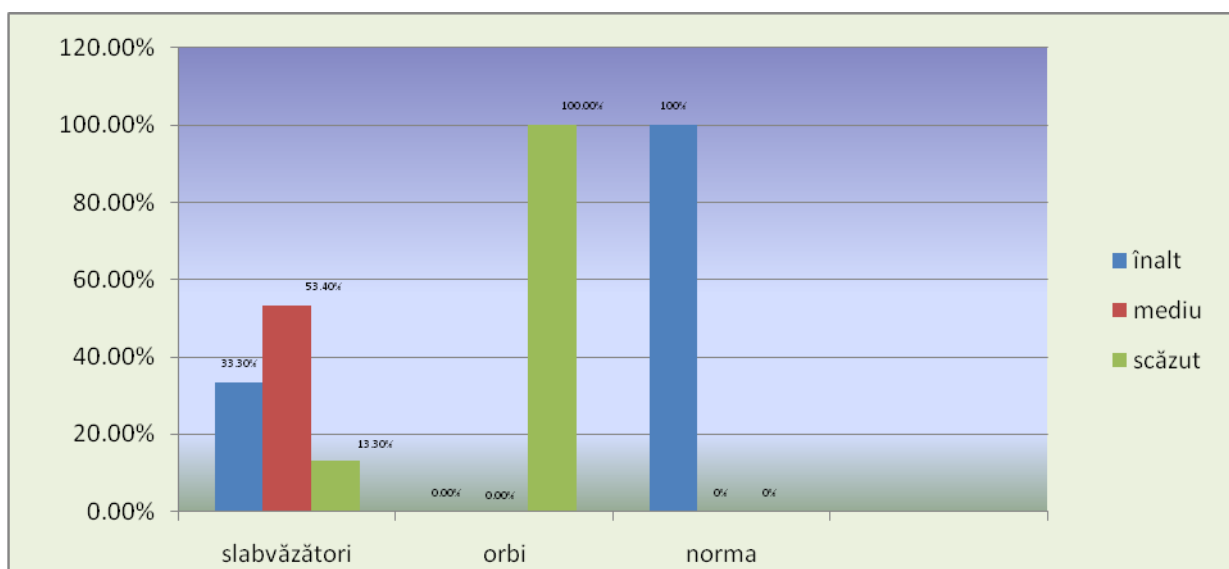


Fig. 4. Distribuția rezultatelor obținute la proba pregătirea mâinii către scris(%)

Cercetarea pregătirii mâinii către scris ne-a permis să obținem următoarele date: nivel *înalt* la această probă au obținut - 34,5% din copii cu vederea în normă, 20,37% - din copii slabvăzători și numai 11,13% - din copii cu cecitate. Nivelul *mediu* a fost constatat în următorul mod: 16,6 % din copii cu vederea în normă, 22,20% - din copii slabvăzători și 12,5% din preșcolarii cu cecitate.

Mișcarea mâinii în lectura Braille este puternic individualizată, depinzând de o serie de factori, precum: dominanța cerebrală (responsabilă parțial de mâna dominantă), sensibilitatea fiecărui deget, efectul unui posibil training tactil parcurs în primii ani de viață și în preșcolăritate, înainte de debutul școlar.

Unele studii ale savanților Millar (1997), Lorimer, (2002) au arătat că acuratețea și viteza lexiei sunt dependente de *utilizarea anumitor degete*, că, în mare parte, doar *un singur deget citește*, iar

celălalt/celelalte au un rol de suport/sprijin, fiind folosite frecvent în mișcările de regresie, precum și la scanarea repetată a literelor „problemă”. [apud C.Marinache 2003] Având drept scop investigarea relației dintre *strategiile de explorare tactilă și nivelul de competență în plan lexic*, alte cercetări a Davidson, Wiles-Kettenmann, Haber și Appelle, (apud Warren, 1994) au arătat că nu există nici o relație între strategia adoptată și nivelul de performanță în plan lexic sau vreo legătură cu incidența erorilor înregistrate la citire. Însă prin activități riguroase psihopedagogice copii cu deficiență severă de vederea ajung sa-si formeze, ritmurile,, grafice,, si a unităților spatio-temporale atât de necesare dezvoltării grafismului.[4]

La **proba de pregătire a mâinii către scris** am obținut următoarea diferență statistică între rezultatele celor trei grupe experimentale: Chi-Square = 40,4 la un prag de semnificații de $p < 0,01$, fapt ce indică existența unor diferențe semnificative între grupuri. (vezi anexa 8).

Pentru a le identifica, am comparat cu testul Mann-Whitney cele trei grupuri în pereche.

Diferențele dintre cele trei grupuri sunt reprezentate în continuare în tabelul nr.2.18

Tabel 4. Diferențe statistice dintre cele trei grupuri la proba pregătirea mâinii pentru scris (Mann-Whitney)

	Slabvăzători		Orbi		Norma	
	U	P	U	P	U	P
Slabvăzători	-	-	8,000	0,049>0,05	75,000	0,01
Orbi	8,000	0,049>0,05	-	-	0,000	0,01

- comparația dintre slabvăzători și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=75,000$, $p < 0,01$). Preșcolarii slabvăzători au scoruri semnificativ mai mari la proba de pregătirea mâinii către scris (media rangurilor = 33,00) față de cei normali (media rangurilor = 18,00).

- comparația dintre orbi și cei cu vedere normală:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=0,000$, $p < 0,01$). Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de pregătirea mâinii către scris (media rangurilor = 34,50) față de cei normali (media rangurilor = 15,50).

-comparația dintre slabvăzători și orbi:

Diferența dintre cele două grupuri este semnificativă statistic ($U=8,000$, $p < 0,01$). Așa dar, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de pregătirea mâinii către scris (media rangurilor = 18,50) față de cei slabvăzători (media rangurilor = 8,53).

Deci, copiii orbi au scoruri semnificativ mai mari la proba de pregătirea mâinii către scris decât cei slabvăzători, iar aceștia – decât cei normali.

Rezultatele empirice ale subiecților la proba ce vizează *domeniul psihomotric* ne sugerează următoarele **concluzii** importante:

- În urma probelor aplicate preșcolarilor orbi am putut constata că ei capătă mai greu conștiința propriului corp și reprezentarea acestuia, adică ceea ce prin definiție reprezintă schema corporală;
- Procentul înalt de 75% obținut la *nivelul scăzut* ne face să semnalăm o posibilă mică întârziere în exersarea unor mișcări mai complexe implicate în orientarea față de propria schemă corporală la copiii cu cecitate.
- În condițiile cecității apar particularități specifice în sfera structurării perceptiv-motorii a spațiului grafic. *Se impune deci apelarea la un proces instructiv-formativ și la activități corectiv-compensatorii individualizate.*
- După cercetările lui R.Perron, E.Mignard, J.Ajuriaguerra (1980) reiese că nivelul grafismului este determinat în special de interacțiunea factorilor perceptivi, motori, intelectuali, afectiv-emoțional și de exercițiu.

Bibliografia :

1. Mitrofan N. Testarea psihologică a copilului preșcolar. În : Revista de psihologie școlară, vol. I, nr. 1/2008. Editura Asociația Națională a Psihologilor Școlari. p. 14-18.
2. Салмина, Н. Г. Диагностика и коррекция произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах / Н. Г. Салмина, О. Г. Филимонова М. 1999.
3. Свиридюк, Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Т. П. Свиридюк. Москва: Просвещение. 1981.
4. Barraga N. Perspectives on Working with Visually Impaired Person World-Weide: Looking Forward// Journal of Visually Impaired&Blindness// January. 1989. 1-p.83.

Primit 28.01.16



Importanța psihoterapeutică a jocului: metodologia învățării părinților a terapiei prin joc

The psychoterapeutical importance of play: methodology to teach parents play therapy

Verdeș Angela, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS "Ion Creangă"

*Pentru ca copiii să crească sănătoși, nu le este
necesar să poată să citească, ci să poată să se joace.*

C. Rogers

Summary

Therapy for parents is a of play therapy. This therapy is solving social problems, emotional problems and behavioral problems of children. Children that can be included in this therapy are children between 3 and 12 years old. The different between traditional play therapy and therapy for parents is that parents are included in this therapy as a therapeutical agent. This therapy includes important strategies: play therapy with children and parents, wich develop the essantial skills necessary to facilitate the treatment. Therapist has a duble role, on the one side he has the role of teacher and on the other side hei s the empathatical supporter of the parents. As a rezultat of this therapy we can obersv changes not only in children or in their parents but even in their relationship.

Key words: play, play therapy, parental therapy, parental program

Rezumat

Terapia pentru părinți este o ramură a terapiei prin joc. Această terapie este orientată spre soluționarea problemelor sociale, emoționale și comportamentale ale copilului. Clienții țintă sunt copii cu vârste cuprinse între trei și doisprezece ani. Spre deosebire de terapia tradițională de joc, terapia pentru părinți se bazează pe participarea părintelui (sau a substitutului acestuia) în calitate de agent terapeutic. Această oientare psihoterapeutică îmbină două strategii importante: terapia prin joc cu copilului și implicarea părintelui, căruia i se dezvoltă abilitățile esențiale necesare pentru a facilita tratamentul. Rolul psihoterapeutului este dublu: pe de o parte preia rolul de învățător, pe de alta, acorda susținere empatică părintelui. În rezultat se observă modificări benefice nu numai la copii și părinți, dar și în domeniul relaționării lor.

Cuvinte cheie: joc, terapie prin joc, terapie parentală, program parental.

Despre importanța jocului pentru dezvoltarea copilului ne vorbește faptul că OON a numit jocul un drept al copilului. Jocul este activitatea unică și centrală a copiilor tuturor popoarelor și timpurilor. Jocul este un mijloc foarte important de dezvoltare fizică și psihică a copilului, devenind pe parcurs o formă de activitate tot mai complexă. La copii rolul jocului este esential și orice impunere din exterior in sensul suspendării jocului generează rezistență și neplăcere. Copiii se joacă spontan, cu o mare

satisfacție și ne urmărind nici un scop anume. Până la vârsta de 10-11 ani copiilor le este greu să stea liniștit timp îndelungat. Terapia prin joc satisface necesitatea copilului de a se mișca, învață să preia responsabilități și apoi să le onoreze, învață să înfrunte greutățile și să se eliberează de frustrare, învață să reacționeze la frustrare în forme social acceptabile. În joc copii își dau frâu liber imaginației, însușesc valorile societății și capătă anumite deprinderi sociale [5].

Eforturile de comunicare cu copiii la un nivel exclusiv verbal, presupun prezența unei facilități destul de dezvoltate de exprimare prin vorbire, limitând astfel copiii la un mediu ce este deseori incomod și restrictiv. Deoarece dezvoltarea limbajului copiilor rămâne în urma dezvoltării lor cognitive, ei comunică prin joacă. În terapia prin joc, funcția simbolică a jocului este cel mai important aspect, asigurând copiilor posibilitatea de a-și reprezenta simbolic emoțiile interioare și experiențele semnificative.

În procesul de creștere/maturizare, multe dintre problemele copiilor sunt determinate de incapacitatea adulților de a înțelege și de a răspunde efectiv la ceea ce simte sau încearcă să comunice copilul. În asemenea condiții implicarea părinților într-un program de învățare a organizării terapiei prin joc la domiciliu cu copiii săi, vine să soluționeze dificultățile copiilor.

În istoria psihologiei sunt descrise mai multe cazuri în care psihoterapeuții au apelat la părinți pentru a eficientiza terapia copilului. În relatările cazului „Micului Hans” se descrie etapa terapeutică în care autorul, Z. Freud (1909) îi sugerează anumite recomandări tatălui copilului, reieșind din observațiile ce le făcea asupra copilului în timp ce el se juca [3].

Clark Moustakas afirmă că: „Terapia prin joc, în condiții casnice, reprezintă structurarea relațiilor dintre copil și tatăl sau mama sa, în care copilul se descoperă ca o personalitate importantă, vede că este prețuit, iubit și înțelege că este de neînlocuit ca membru al familiei. Este acea cale, prin care copilul se deschide pentru expunerea emoțiilor sale și în acest proces el se eliberează de încordare și refulare a emoțiilor” [4, p.136].

Autoarea de origine americană, Dorothy Baruch (1949) milita pentru terapie prin joc petrecută acasă pentru consolidarea relațiilor părinți-copii. Nataly Fuchs, fiica lui C. Rogers, a folosit elemente din terapia prin joc (bazate pe procedurile descrise de către unul dintre pionierii utilizării terapiei prin joc, psihologul Virginia Axline) cu scopul de a obișnui fiica să folosească olița [apud 7].

Bernard și Louise Guerney au înființat terapia pentru părinți în anii 60' ai secolului trecut ca o ramură a terapiei prin joc. Această terapie este orientată spre soluționarea problemelor sociale, emoționale și comportamentale ale copilului. Clienții țintă sunt copii cu vârste cuprinse între trei și doisprezece ani. Spre deosebire de terapia tradițională de joc, terapia pentru părinți se bazează pe participarea părintelui (sau a substitutului acestuia) în calitate de agent terapeutic [1].

Louise Guerney afirmă că această orientare psihoterapeutică îmbină două strategii importante: terapia prin joc cu copilul și implicarea părintelui, căruia i se dezvoltă abilitățile esențiale necesare pentru a facilita tratamentul. Rolul psihoterapeutului este dublu: pe de o parte preia rolul de învățător, pe de altă, acordă susținere empatică părintelui. În rezultat se observă modificări benefice nu numai la copii și părinți, dar și în domeniul relaționării lor [apud 8, p.42].

Structura acestui program terapeutic reprezintă ședințe regulate de joc acasă a unuia din părinți cu copilul, în care părintele joacă rolul agentului terapeutic. Este necesar de menționat un aspect important legat de faptul că, terapia prin joc în nici un caz nu cere ca părintele să adopte în viața cotidiană același tip de comportament pe care îl are pe parcursul terapiei prin joc cu copilul.

Avantaje ale utilizării terapiei parentale:

- se mărește sensibilitatea părinților față de copilul lor;
- se creează o atmosferă de acceptare și înțelegere, evitând evaluarea copilului;
- copilul se simte în suficientă siguranță pentru a studia alte aspecte ale personalității sale, precum și alte modele de relaționare cu părintele;
- maniera de joc a părintelui cu copilul pe parcursul ședințelor este la același nivel de empatie de fiecare dată (astfel copilul începe să vadă în părintele este aliat, deoarece încearcă să-i înțeleagă emoțiile, activitatea, expresia, viziunile lui).

Obiectivele terapiei parentale:

- schimbarea percepției de către copil (aceasta poate fi corectă sau nu) a emoțiilor, convingerilor pe care le are părintele față de el;
- posibilitatea copilului de a-și exprima emoțiile, trebuințele (anterior ascunse părinților sau chiar sine însuși);
- diminuarea tensiunii în relaționarea cu părintele, anihilarea anxietății care apare din cauza conflictelor interne;
- creșterea încrederii în sine, a sentimentului de auto-eficacitate, siguranței față de sine la copil.

Ce tipuri de persoane sunt potrivite pentru terapia parentală?

Părinți, bunici, rude, dădace, mame însărcinate (pentru a ști cum să se comporte cu copilul pe viitor) sau chiar părinți deținuți (pentru stabilirea, consolidarea, îmbunătățirea relațiilor pe parcursul aflării la penitenciar). Excepție fac doar părinți psihotici, cei cu retard mintal și cei care au atentat la viața personală sau a altcuiva.

Condiții pentru eficiența terapiei:

- deprinderi și experiență în terapia de grup;

- cunoașterea metodelor terapiei prin joc la nivel profesional;
- stabilirea legăturii de încredere și colaborare transformă grupul (după a 2-a ședință) în grup închis;
- lucrul cu un singur copil ("copilul special") cu unul și același părinte, pentru a nu pierde legătura de încredere.

Mărimea grupului: este de obicei format din 6-8 părinți sau perechi matrimoniale. Se consideră că 10 persoane este numărul maxim pentru ședințe. Dacă mărimea grupului depășește acest număr, atunci se diminuează eficiența lucrului la ședințe, precum și observarea părinților între ședințe.

Există mai multe avantaje ale lucrului în grup:

- îmbunătățirea percepției de sine a părintelui;
- creșterea valorii personale;
- încrederea în capacitățile personale;
- posibilitate de a colabora;
- posibilitate de a împărtăși propria experiență;
- posibilitatea de a învăța pe greșelile altora.

Structura și conținutul programului parental. Terapeutul instruește și învață părinții prin intermediul diverselor metode, ce includ prelegeri, demonstrații, modelare, joc de rol, dezvoltarea anumitor deprinderi, consolidarea lor și acordarea feed-back-ului. Modalitatea principală de lucru în cadrul grupului este totuși, convorbirea între membrii grupului (6-7 persoane) și terapeut. Pe parcursul terapiei are loc informarea psihologică a părinților cu privire la organizarea ședințelor de terapie prin joc cu copiii, care alternează cu problemele povestite de către părinți, astfel informația ce se bazează pe exemple proprii din practica educațională a fiecărui părinte se asimilează mult mai repede. Părinții primesc teme pentru acasă, care creează efectul de participare în grup, de colaborare cu grupul între ședințe.

Procesul instructiv parcurge trei etape:

- a) demonstrarea ședințelor de joc;
- b) asimilarea aptitudinilor primare;
- c) organizarea ședințelor de joc de imitare.

Demonstrarea ședințelor de joc.

Terapeutul organizează ședințe de joc individuale cu fiecare copil al familiei date, în timp ce părinții urmăresc prin geam special sau prin ușa întredeschisă. Terapeutul insistă ca părintele să nu se implice în procesul ședinței de terapie prin joc, care durează 15-20 minute. După care terapeutul se

întâlnește cu părintele și răspunde la întrebările acestuia, ascultă empatic comentariile și impresiile lui, indicând asupra aptitudinilor ce au fost demonstrate în cadrul ședinței.

Asimilarea aptitudinilor primare.

Pentru a organiza ședințele de terapie prin joc cu copiii săi, este necesar de dezvoltat la părinți patru aptitudini fundamentale:

- 1) abilitatea de a organiza ședințe structurate;
- 2) ascultare empatică;
- 3) abilitatea de a utiliza imaginația;
- 4) stabilirea limitelor.

Această etapă se începe cu descrierea de către terapeut a acestor aptitudini, după care el organizează situații de joc, în cadrul cărora fiecare părinte are posibilitatea să antreneze ascultarea empatică și reflectare emoțiilor copilului. Terapeutul este în rol de copil, care poate să construiască un turn, după care să-l distrugă. Activitățile acestea pot să se repete de mai multe ori, până când fiecare părinte asimilează aptitudinile descrise anterior.

La această etapă subiecte de discuții sunt modul de comportare al părinților în cazurile de reacție negativă a copilului sau în caz de adresare a întrebărilor. Este important ca părinții să reflecte emoțiile ostile ale copilului, menținând empatia și insistând asupra respectării limitelor.

Organizarea ședințelor de joc de imitare.

Pe parcursul acestei etape părinții se antrenează în organizarea ședințelor de terapie prin joc cu terapeutul care preia rolul copilului. Terapeutul respectă principiul de la simplu la compus: la început redă comportamentul "corect" al copilului, după care introduce situații mai complicate.

Este necesar de a permite fiecărui părinte să se antreneze la fiecare element fundamental al ședinței: intrarea în camera de joc, reacționarea prin empatie la diferite stiluri de joc, stabilirea limitelor, ieșirea din camera de joc.

Atât în timpul fiecărei ședințe de imitare, cât și după este destul de important ca terapeutul să acorde feed-back părinților.

Schema ședințelor de terapie parentală. Termenul minim pentru terapia parentală este de 10 săptămâni, 2 ore per săptămână (în grupurile lui L. Guerney terapia avea durata de 6 luni – 1 an). În continuare vom prezenta succint conținutul ședințelor de terapie parentală.

ȘEDINȚA 1

La prima ședință are loc prezentarea părintelui, descrierea copilului și a problemei acestuia. Stabilirea "copilului special", cu care se va lucra pe parcursul terapiei.

Explicarea utilității organizării ședinței de către un părinte cu "copilul special".

Se stabilește scopul și sarcinile învățării terapiei prin joc. Principalul scop este dezvoltarea sensibilității față de copii și a reacției empatice a părintelui.

Tema pentru acasă: depistarea emoțiilor de frică, tristețe, bucurie, mirare la copil și reacționarea la ele. Metodele de reacție la emoții trebuie înregistrate pentru ca mai apoi să fie discutate în grup

ȘEDINȚA 2

Ședința se începe cu discutarea temei pentru acasă. După care are loc elaborarea metodelor pentru dezvoltarea reacției empatică (terapeutul împreună cu un voluntar demonstrează diferite tipuri de reacție empatică, apoi părinții privesc înregistrarea video a ședinței terapeutice). Părinții pe rând, în pereche, joacă rol de copil și părinte.

Părinților li se oferă o listă de jucării pe care trebuie să o procure (plastilină, creioane, hârtie, foarfece neascuțit, sticlută cu biberon, o familie de păpuși, mașinuță, soldăței, etc.). Terapeutul le explică importanța și necesitatea lor.

Tema pentru acasă: completarea setului de jucării necesare, stabilirea timpului potrivit pentru ședință, găsirea unui loc potrivit în casă pentru ședința de terapie prin joc cu copilul.

ȘEDINȚA 3

Părinților li se explică cum să aplice elementele terapiei prin joc cu copiii săi. Pentru realizarea ședințelor terapeutice cu copii, părinții trebuie să cunoască *regulile pe parcursul ședințelor de joc*.

Se admite:

- amenajarea interiorului camerei;
- acceptarea inițiativei copilului;
- observarea comportamentului copilului;
- stabilirea limitelor;
- susținerea eforturilor copilului;
- participarea la joc.

Nu se admite:

- critica;
- lauda;
- adresarea întrebărilor ajutătoare;
- întreruperea ședinței;
- demonstrarea indiferenței sau pasivității;
- propunerea altor activități;
- instruirea sau ghidarea copilului;
- continuarea jocului după expirarea timpului ședinței;

Tema pentru acasă: ajutarea copilului la confecționarea inscripției ”Ședința de joc – nu deranjați”, care este agățată pe ușă în timpul ședinței.

ȘEDINȚA 4

Fiecare dintre părinți povestește despre prima ședință și dificultățile întâlnite. Terapeutul împreună cu părinții caută soluții. Se oferă atenție deosebită emoțiilor părinților. După care se

vizionează înregistrările video ale părinților care au filmat ședințele (nu este obligatoriu, dar este util ca exemplu practic). Vizionarea are loc cu comentariile părintelui care a organizat ședința.

ȘEDINȚELE 5-9

Ședințele intermediare cu părinții (5-9) se încep cu o relatare de scurtă durată a fiecărui părinte despre rezultatele obținute la ședințele de terapie prin joc cu copiii. Sunt vizionate ședințele înregistrate și se face schimb de experiență în grup. Se discută temele pentru acasă, se stabilesc situațiile tipice. Pentru a ajuta părinții, se atenționează asupra apariției noilor deprinderi, care ajută la adaptarea la situații noi. Se recomandă să se evite discuțiile, care nu au legătură cu problema copilului.

Tema pentru acasă: a elabora 3 reacții psihoafective ale părinților în cazul întreruperii neplanificate de către copilul a ședinței de joc .

ȘEDINȚA 10

Ultima ședință este pentru ca părinții să conștientizeze modificările survenite în plan afectiv și comportamental atât la ei, cât și la ceilalți membri ai grupului. Părinții povestesc despre ședințele de terapie prin joc cu copiii săi, iar acei părinții care mai au nevoie de ajutor sunt înscriși la următoarea ședință.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bernard G. Guerney, Jr. *Contemporary Authors Online, Biography In Context*. Retrieved, 2002 from: <http://ic.galegroup.com.ez.trlib.info/>
2. Brooks, A. Relationships: Discipline of Children from Afar. *New York Times*. 1987 Retrieved from: <http://search.proquest.com/docview/426644255?accountid=1229>
3. Freud S. Introducere în psihanaliză. Prelegeri de psihanaliză. Psihopatologia vieții cotidiene. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 596
4. Moustakas, C. *Relationship Play Therapy*, Michigan, 1997, 232 p.
5. Papalia, D. E.; Olds, S. W; Feldman, R. D. *Human Development*. 10 th edition published by Blacklick, Ohio, U.S.A.: McGra Hardcover Hardcover. 2005.
6. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: Искусство отношений. пер. с англ.: Л. Р. Мошинской. – Москва: Институт практической психологии, 1998. 368 с.
7. Лэндрет Г. Л., Хоумер Л, Гловер Д., Свини Д. Игровая терапия как способ решения проблем ребенка; пер. с англ.: Л. Р. Мошинской, гл. ред.: Д. И. Фельдштейн, Российская Академия Образования, Московский психолого-социальный институт. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2001. 320 с.
8. Лебедева Н.Н. Психотерапевтическое значение игры. Журнал практического психолога, № 16, 1997, стр. 42-59.

Primit: 20.01.2016



Atitudinea față de muncă, particularitățile relaționale și comunicative ale educatorului

The attitude towards work, relational and communicative features of educators

Losii Elena, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS "Ion Creangă"

Summary

Organizing learning situation in early childhood is an obvious requirement. The interaction with children and children harmonious development (cognitive, relational, character, moral) depends on teacher's communicative and relational skills. We intend to investigate the peculiarities of communicative and relational skills of staff from kindergartens. In our research we established that the communicative teacher are more resistant in conflict situation, they are more assertive, more flexible and more satisfied with their work.

Key words: preschool children, teaching communication, communicative skills, relational skills, assertiveness, conflict resistance.

Rezumat

Organizarea adecvată a situațiilor de învățare în copilăria mică reprezintă o cerință evidentă. Este absolut necesar ca educatorul modern să posede competențe de comunicare și relaționare, deoarece de acestea depinde modul în care interacționează cu copilul și contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității lui (a aspectelor cognitive, relaționale, caracteriale, morale etc.). În acest scop ne-am propus să elucidăm atitudinea față de muncă, particularitățile comunicative și de relaționare ale personalului din grădinițe. Am întreprins o cercetare în care am presupus că educatorii comunicativi sunt mai rezistenți la conflicte, mai asertivi, mai flexibili în comunicare și mai satisfăcuți de munca lor spre deosebire de cei mai puțin comunicativi. În urma unui studiu realizat au fost elucidate aspectele date.

Cuvinte-cheie: educație preșcolară, atitudinea față de muncă, comunicare didactică, competențe de comunicare, competențe de relaționare, asertivitate, rezistență la conflict.

„Educatorul nu poate fi decât răspunzător pentru atitudinea față de lume, pentru alegerea cuvântului care zidește sau dărâmă, pentru concluziile pe care le afirmă sau le sugerează, pentru măsura logicului și afectivului, pentru apelul la cunoașterea de sine și de celălalt, pentru valoarea pe care o dă aceluia care i se adresează. Măsura lui structurează, dimensionează și dinamizează. Această misiune nu și-o poate asuma numai știința.

Adevărul educatorului nu poate fi alcătuit decât pe o asemenea măsură în care încapă și dragostea și poezia și credința și visul.”

Laurențiu Șoitu

Realizarea obiectivelor educației depinde în mare măsură de calitățile și competențele educatorului/educatoarei, care, prin acțiunile sale, prin personalitatea sa, reprezintă un model pentru copil, un sprijin pentru familie, un factor de cultură în comunitate. Educatorul/ea îndeplinește o misiune de o importanță deosebită – aceea de a asigura formarea și pregătirea copilului către viață. Comportamentul didactic, însușirile de personalitate, competențele dobândite prin formarea inițială și continuă, experiența, atitudinea și sentimentele față de propria activitate și față de copii, creativitatea, spontaneitatea, capacitatea de a se transpune în lumea fantastică a celor mici, dăruirea și pasiunea în munca la care se adăuga și aptitudinile de lider sunt doar câteva din așteptările noastre față de educator.

La baza oricărei intervenții educative stă comunicarea didactică. Conținutul cognitiv predat-învățat în procesul didactic și influențarea formativă (asupra capacităților operaționale, formării morale, estetice etc.) presupun o interacțiune permanentă între educator și educat. Activitatea educatorului contemporan nu este o activitate de predare ci mai degrabă, o continuă provocare a copilului la acțiune, intervențiile acestuia fiind calme, blânde, îngăduitoare, precise, direcționale. Educatorul stimulează potențialul intelectual, afectiv și artistic al copiilor, identifică potențialele probleme medicale sau comportamentale ale copiilor pentru a preveni instalarea problemelor de durată sau direcționează părinții către profesioniști specializați. Competența comunicativă reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența transmiterii și receptării mesajului (2).

Organizarea adecvată a situațiilor de învățare în copilăria mică reprezintă o cerință evidentă. Este absolut necesar ca educatorul modern să aibă o atitudine favorabilă față de munca sa, să posede competențe de comunicare și relaționare, deoarece de acestea depinde modul în care interacționează cu copilul și contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității lui (a aspectelor cognitive, relaționale, caracteriale, morale etc.). În acest scop ne-am propus să elucidăm atitudinea față de muncă, particularitățile comunicative și de relaționare ale personalului din grădinițe. Am presupus că educatorii comunicativi sunt mai rezistenți la conflicte, mai asertivi, mai flexibili în comunicare și mai satisfăcuți de munca lor spre deosebire de cei mai puțin comunicativi. Pentru a verifica experimental această ipoteză am întreprins un studiu, în care au participat 60 de educatori, cu vârsta cuprinsă în limitele 22-60 de ani (fig.1), de la diferite grădinițe din municipiul Chișinău. Au fost aplicate următoarele teste: aprecierea nivelului de comunicativitate (В. Ряховский), test „Comunicativitate” (Boiko V.), studierea flexibilității în comunicare (Boiko V.), atitudinea față de activitatea de muncă (Гуменюк Н.), test de asertivitate (Karelin A.), diagnosticarea rezistenței la conflict (Boiko V.)

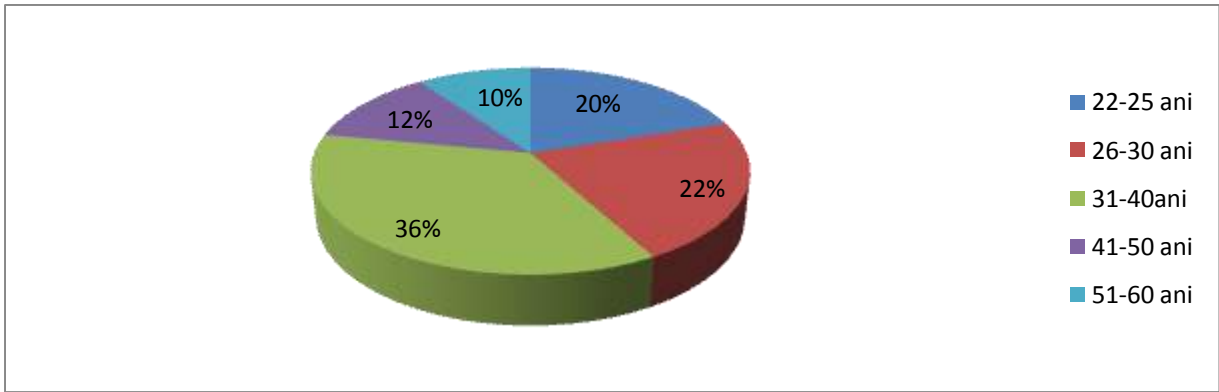


Fig.1. Frecvențele pe categorii de vârstă a participanților la studiu

Ponderea o dețin persoanele cu vârsta cuprinsă între 31 și 40 de ani – 36%, 20% se includ în limitele de vârsta 26-30 de ani, 1/5 dintre educatori au 22-25 ani, cei trecuți de 40 de ani constituind în jur de 1/5 dintre participanți la studiu. Experiența de muncă a educatorilor testați variază între 11 luni și 45 de ani. Distribuția este prezentată în figura 2.

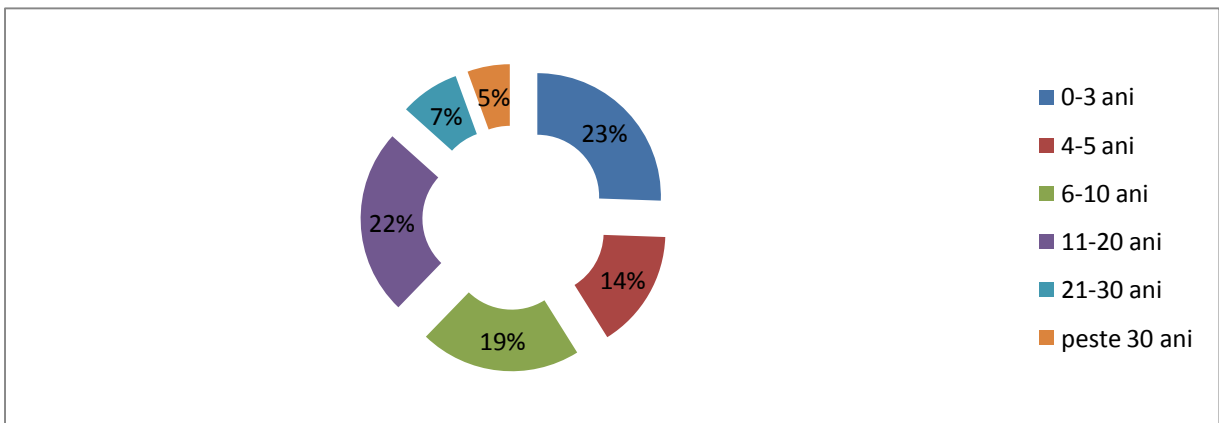


Fig.2. Frecvențele în dependență de durata experienței de muncă a participanților la studiu

Cei mai numeroși (23%) sunt tinerii specialiști ce au o experiență de muncă de până la 3 ani, 22% - au o experiență de muncă cuprinsă între 11 și 20 de ani, de la 4 la 10 ani au lucrat în instituția preșcolară 33%, iar 12% educatori au deja o experiență de peste 20 de ani.

Rezultatele obținute în urma aplicării testelor sunt următoarele:

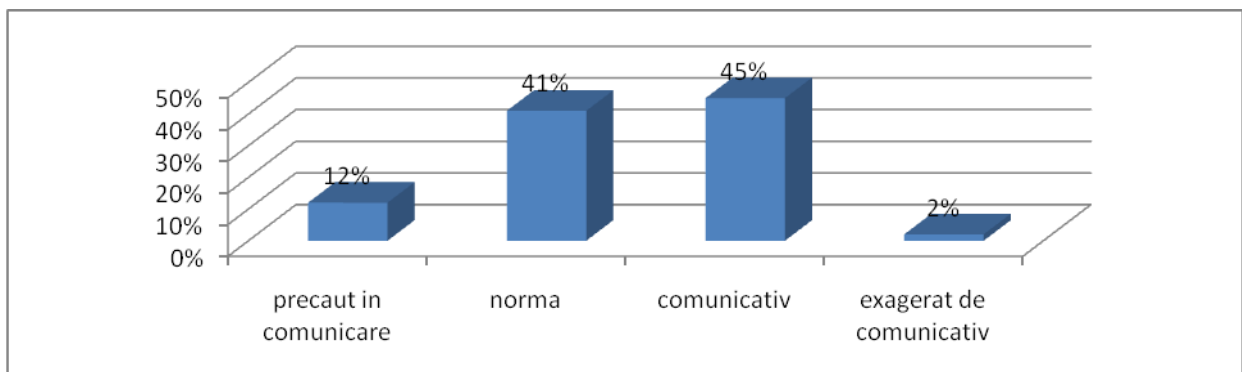


Fig.3. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Aprecierea nivelului de comunicare”

12% dintre educatoarele testate sunt relativ comunicative, se simt confortabil în situații noi, totuși, sunt prudente în relație cu oameni necunoscuți, nu se prea implică în discuții și dezbateri. Deseori pot fi sarcastice fără un motiv anume. 41% se caracterizează prin comunicativitate normală, aceste persoane manifestă interes și ascultă cu plăcere interlocutorul, sunt destul de tolerante în comunicare, își apără punctul de vedere fără irascibilitate, fac noi cunoștințe fără careva temeri. Totodată nu prea agreează companii mari și gălăgioase, exuberanța și vorbăria multă le irită. 45% dintre educatoarele participante la studiu sunt persoane destul de comunicative, curioase, vorbărețe, preferă să se pronunțe pe marginea oricărei teme, fapt prin care îi irită pe cei din jur. Le place să fie în centrul atenției, nimănui nu refuză, chiar dacă nu pot îndeplini rugămintea. Sunt irascibile, dar repede se temperează, nu le ajunge asiduitate, răbdare și curaj când se confruntă cu probleme serioase. 2% subiecți testați sunt persoane exagerat de comunicative, întotdeauna sunt la curent cu toate, le place să participe la discuții, dar discuțiile serioase le provoacă migrene sau ipohondrie. Se implică în orice discuție, chiar dacă cunosc superficial subiectul, oriunde se simt în apele lor, se implică în orice activitate, chiar dacă nu o pot duce la bun sfârșit, din care cauză colegii și conducerea au o atitudine rezervată față de ele.

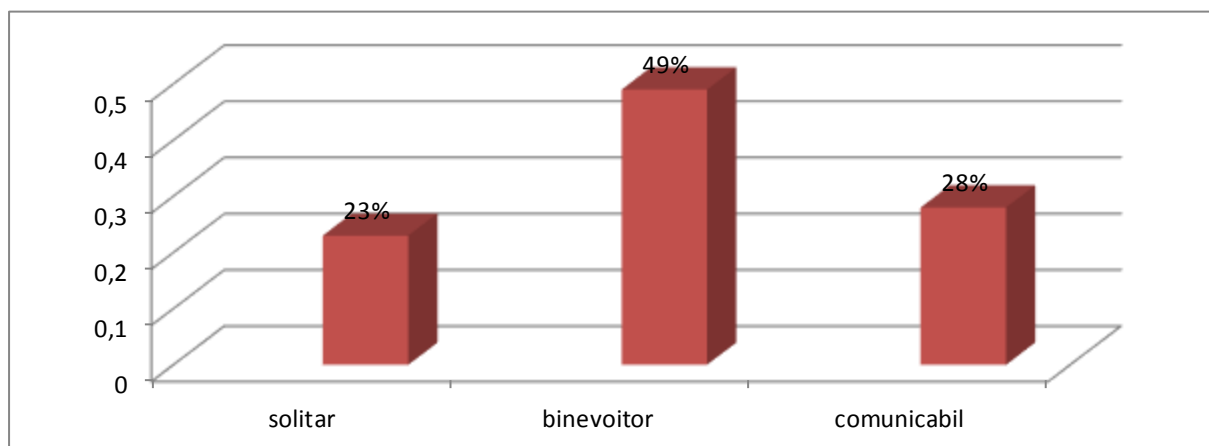


Fig.4. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Comunicativitatea”

Aproape 1/5 dintre educatoarele participante la studiu sunt mai degrabă persoane solitare, se străduie să nu depindă de nimeni, nu au încredere în colegi, considerând că nu pot miza pe ei, văd în ei concurenți, dar nu colegi. Aceste persoane sunt văzute ca fiind persoane închise, nesociabile, reci, care nu țin cont de părerea celorlalți. 49% educatoare sunt binevoitoare, au relații pozitive cu ceilalți. Din cauza manifestării rezervate nu sunt bine cunoscute de către colegi, nu destăinuie lucruri personale și nici nu manifestă interes față de viața personală a celor din jur. Cântăresc orice cuvânt când sunt rugate să-și spună părerea. 28% sunt foarte comunicative. Sunt persoane apreciate de către colegi datorită faptului că reușesc să aplaneze conflictele, pot împăca, consola, încuraja. De obicei, sunt persoane binevoitoare, pașnice, receptive, iar disponibilitatea de a-și asuma responsabilități le fac de neînlocuit într-un colectiv. Poate găsi limbă comună cu conducerea și cu colegii. Riscă să fie „exploatate”, dacă nu se învață a refuza rugămințile ce ies din limitele bunului simț.

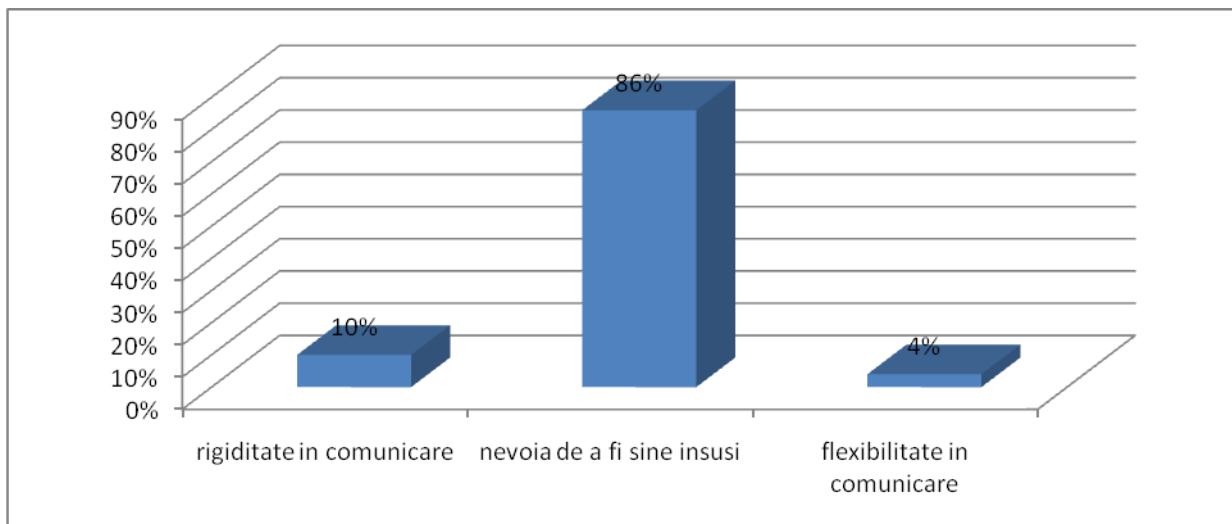


Fig.5. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Flexibilitatea comunicării”

10% subiecți experimentați manifestă un patern stabil al comunicării și rigiditate. Sunt persoane ce-i abordează în comunicare pe toți la fel, neținând cont de particularitățile interlocutorului. Considerăm că acest fapt nu este unul binevenit, când e vorba de lucrul cu copiii, deoarece aceștia au nevoie de abordare individualizată. Majoritatea educatoarelor (86%) simt nevoia de a fi ele însele, ele se orientează, în dependență de situație, către partenerul de discuție, manifestă tendința către parteneriat. Doar 4% dau dovadă de flexibilitate în discuție, abilitate de a se adapta la comportamentul partenerului, disponibilitate pentru dialog, capacitate de a modifica stilul comunicării în dependență de situație.

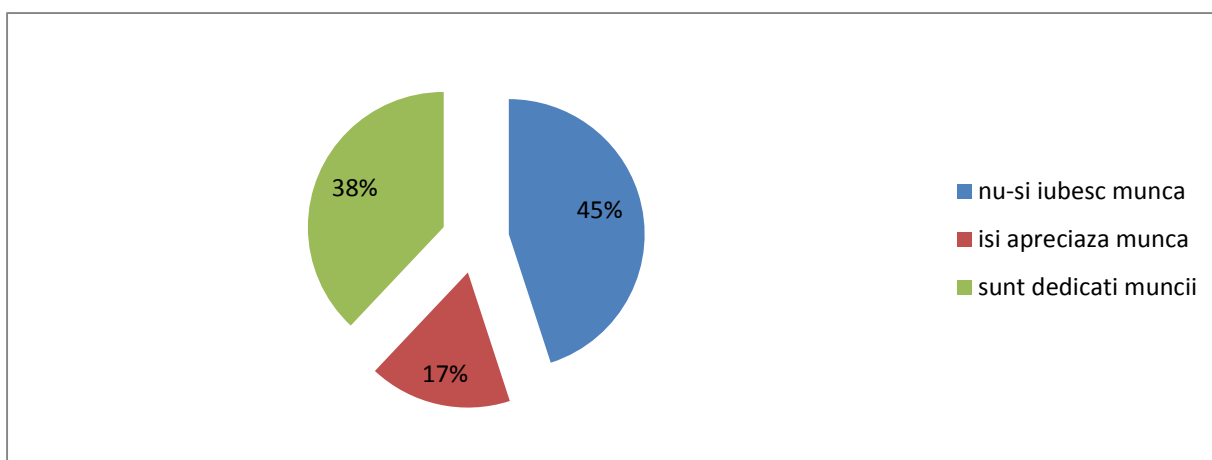


Fig.6. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Atitudinea față de muncă”

45% dintre educatoare nu-și iubesc munca și caută momentul potrivit pentru a se odihni sau a face lucru de mântuială. Întâmpină dificultăți în a se concentra, din care cauză comit erori și nu-și îndeplinesc calitativ obligațiile. 17% își iubesc munca, aceasta le aduce satisfacție și le asigură nevoile materiale. Iar aproape $\frac{2}{3}$ dintre educatoare își iubesc și apreciază munca până într-atât, încât sunt gata să investească timp nu doar cât e necesar, dar și din cont propriu, fapt ce poate fi un indicator al nereușitelor în viața personală. Dragostea față de muncă este o calitate valoroasă, dar în absența relațiilor bune cu persoanele apropiate, ar putea scoate în evidență dependența de muncă.

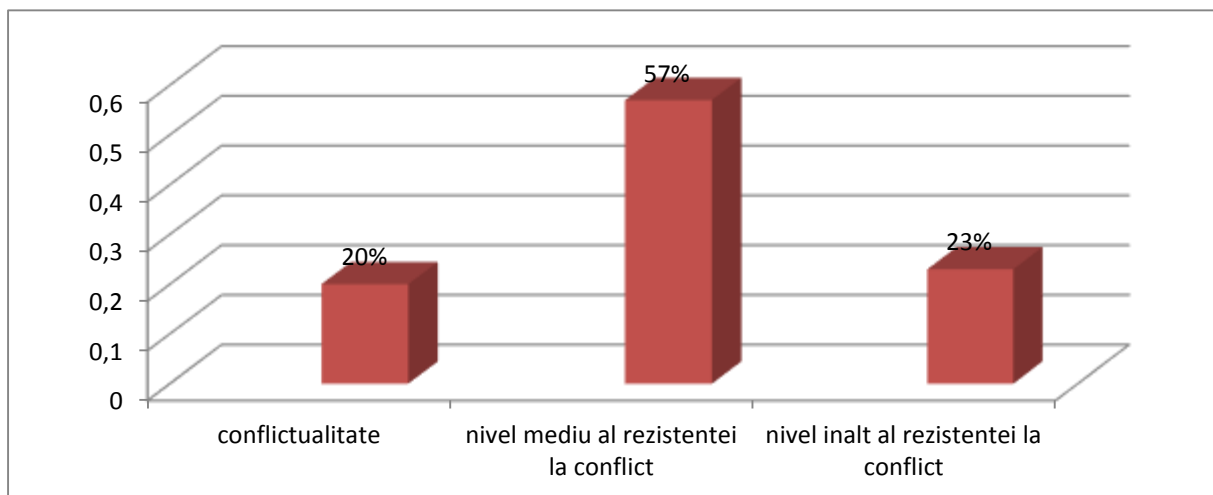


Fig.7. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Rezistența la conflict”

O cincime dintre educatoare denotă un nivel moderat al conflictualității, ceea ce înseamnă că pot fi provocate pentru a se implica într-un conflict sau chiar ar putea ele să-l provoace. Mai mult de jumătate (57%) dintre participantele la studiu au obținut valori corespunzătoare nivelului mediu al rezistenței la conflicte, respectiv aceste educatoare nu se lasă prea ușor implicate în situații conflictuale. Peste $\frac{1}{4}$ dintre educatoare pot rezista conflictelor, acestea au obținut valori corespunzătoare nivelului înalt al rezistenței la conflicte.

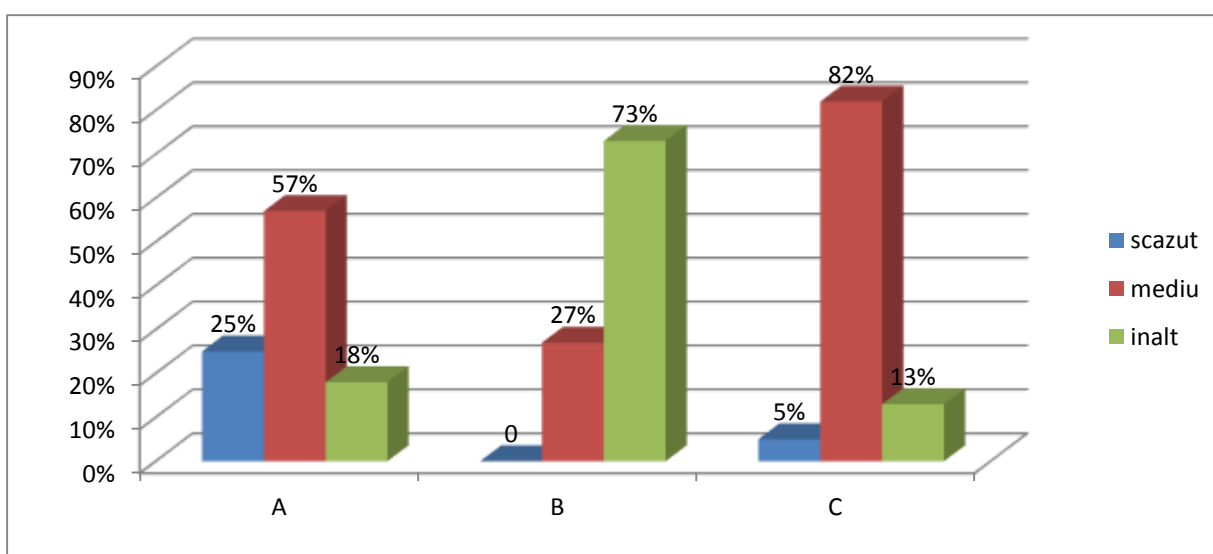


Fig.8. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Test la asertivitate”

18% educatoare au reprezentări despre asertivitate, dar nu prea fac uz de ea în viața cotidiană. Deseori aceste persoane sunt nemulțumite de sine și de cei din jur. 73% participante la studiu au toate șansele să posede această calitate – asertivitatea. Aceste persoane deja fac încercări de a se manifesta asertiv, dar acestea deseori pot trece în agresivitate. Doar 13% deja au propria părere despre sine și comportamentul său, se apreciază realist, aceste calități servind drept bază pentru asimilarea deprinderilor necesare pentru a contacta cu oamenii.

Corelarea rezultatelor obținute pune în evidență următoarele relații statistic semnificative: Nivelul comunicativității corelează cu „comunicativitatea” ($r = -0,328$, la $p = 0,041$), acest fapt confirmă că testele într-adevăr studiază ceea ce și-au propus să studieze – comunicativitatea. Nivelul comunicativității mai corelează și cu „flexibilitatea comunicării” ($r = -0,252$, la $p = 0,05$), deci, putem afirma că persoanele care sunt mai flexibile în discuție și sunt capabile să-și modifice stilul de comunicare în dependență de situație, sunt și mai comunicative, mai binevoitoare și mai bine reușesc să aplaneze conflictele, să împace, să consoleze, să încurajeze.

Comunicativitatea corelează cu „atitudinea față de serviciu” ($r = -0,271$, la $p = 0,048$), remarcăm următoarea tendință: cu cât persoana este mai comunicativă, mai binevoitoare, pașnică, receptivă, și mai apreciată de către colegi datorită faptului că reușește să aplaneze conflictele, poate găsi limbă comună cu conducerea și cu colegii (riscând să fie „exploatăată”), cu atât această are tendința să-și aprecieze mai mult serviciul și să investească nu doar cât timp e necesar, dar și timpul personal. Rezistența la conflict corelează cu „flexibilitatea comunicării” ($r = 0,359$, la $p = 0,039$) și „asertivitatea de tip C” ($r = 0,373$, la $p = 0,031$). Deci, reușesc mai bine să reziste la conflicte persoanele care sunt mai flexibile în discuție, mai abile în a se adapta la comportamentul partenerului, și mai capabile de a-și modifica stilul comunicării în dependență de situație, precum și cele care au deja propria părere despre sine și comportamentul său și se apreciază realist. Datele analizate anterior vin să confirme ideea precum că *educatorii comunicativi sunt mai rezistenți la conflicte, mai asertivi, mai flexibili în comunicare și mai satisfăcuți de munca lor spre deosebire de cei mai puțin comunicativi.*

Pentru a răspunde la întrebarea *Depind oare capacitățile comunicative ale educatoarelor de vârsta pe care o au acestea?*, am comparat rezultatele diferitor grupuri constituite în baza criteriului de vârstă. Am constatat că: persoanele de 22-25 ani își iubesc munca și o apreciază mai mult (media 42) decât cele de 26-30 de ani (media 34,3) ($U = 41,5$ la $p = 0,045$) și decât cele de 31-40 de ani (media 35,8) ($U = 71$ la $p = 0,027$). Și persoanele peste 41 de ani își iubesc munca și o apreciază mai mult (media 41,6) decât cele de 26-30 de ani (media 423) ($U = 41,5$ la $p = 0,029$) și decât cele de 31-40 de ani (media 35,8) ($U = 73,5$ la $p = 0,017$). În concluzie, putem afirma că sunt mai dedicate muncii și au o satisfacție mai mare de la ceea ce fac persoanele mai tinere și cele mai în vârstă. Una din explicații ar putea fi faptul că cele tinere, fiind la început de carieră, sunt mulțumite de faptul că au un serviciu și sunt mai pasionate de muncă, cu timpul pasiunea scade, persoanele sunt mai preocupate de propriile familii, la servicii venind mai mult din datorie. Astfel stând lucrurile, rămân o perioadă mai îndelungată să activeze în instituțiile preșcolare doar persoanele cărora le place această muncă și primesc plăcere lucrând cu copiii.

Persoanele de 22-25 ani sunt mai flexibile în discuții (media 13,75), tind spre parteneriat mai mult decât cele de 26-30 de ani (media 11,38) ($U = 40$ la $p = 0,038$). Deci, educatoarele tinere manifesta într-o măsură mai mare tendința de a se orienta către partenerul discuției și de a se adapta la

comportamentul acestuia. Cu vârsta devine mai manifestă tendința persoanelor de a fi ele înșiși. Persoanele de 22-25 ani sunt mai asertive (media 4,8) decât cele cu vârsta cuprinsă în limitele 31-40 (media 36,4) ($U=78$ la $p=0,005$). Constatăm iar, că odată cu vârsta educatoarele au tendința de a acționa în favoarea propriilor interese încălcând uneori drepturile altora.

Am urmărit să determinăm dacă există diferențe în manifestarea aptitudinilor comunicative în dependență de *experiența de muncă* pe care o au educatoarele implicate în studiu. Am constatat că: au o rezistență mai mare la conflicte educatoarele începătoare (media 36,9) și cele cu o experiență de peste 21 de ani (media 35,7), cele mai puțin rezistente la conflicte sunt educatoarele ce au lucrat 4-5 ani (media 28,8). Valorile lui U sunt prezentate în tabelul de mai jos.

	<i>0-3 ani</i>	<i>4-5 ani</i>	<i>6-10 ani</i>	<i>11-20 ani</i>	<i>Peste 21 ani</i>
<i>0-3 ani</i>		U=13, p=0,003			
<i>4-5 ani</i>			U=17, p=0,016	U=29, p=0,012	U=8, p=0,02
<i>Mediile</i>	36,9	28,8	34,2	34,7	35,7

Diferențele valorilor obținute la rezistența la stres pot fi explicate atât prin particularitățile personalității educatoarelor, cât și prin faptul că este posibilă instalarea arderii profesionale după câțiva ani de lucru, cât și prin faptul că este aproximativ perioada de vârstă la care preocuparea de bază devine propria familie. Cadrele tinere (0-3 ani) sunt mai asertive (media 4,8) decât cele ce au lucrat 11-20 ani (media 4) ($U=70$ la $p=0,016$). Își iubesc mai mult munca și o apreciază ca fiind o sursă de satisfacție care le mai asigură și nevoile materiale cadrele tinere (0-3 ani) și cele cu o experiență de mai mult de 21 ani. Valorile medii și ale lui U sunt în tabelul ce urmează:

	<i>0-3 ani</i>	<i>4-5 ani</i>	<i>6-10 ani</i>	<i>11-20 ani</i>	<i>Peste 21 ani</i>
<i>0-3 ani</i>			U=32, p=0,007		
<i>6-10 ani</i>				U=66, p=0,05	U=9, p=0,005
<i>Mediile</i>	40,6	38,4	32	37,7	43,1

Remarcăm că media cea mai mică o au educatoarele ce lucrează în grădiniță de 6-10 ani, spre deosebire de celelalte grupuri, fapt ce poate fi explicat prin survenirea saturației, arderii profesionale. Presupunem că asta ar putea fi perioada de răscruce, când educatorul decide dacă mai continuă să lucreze în instituția preșcolară sau caută un alt serviciu, astfel rămânând în continuare să lucreze acele persoane care apreciază munca.

Deci, în *concluzie*, am putea menționa că chiar dacă majoritatea educatorilor au un nivel normal al comunicării, 12% din ele sunt relativ comunicative, prudente în relație cu oameni necunoscuți, nu se prea implică în discuții și dezbateri, iar alte 2% de educatoare sunt persoane exagerat de comunicative, întotdeauna sunt la curent cu toate, le place să participe la discuții, chiar dacă cunosc superficial subiectul, oriunde se simt în apele lor, se implică în orice activitate, chiar dacă nu o pot duce la bun sfârșit, din care cauză colegii și conducerea au o atitudine rezervată față de ele. Jumătate din participantele la studiu sunt binevoitoare, relaționează pozitiv cu colegii, totuși 23% nu au încredere în colegi, sunt închise, nesociabile, reci, nu țin cont de părerea celorlalți. Alte 28% sunt foarte

comunicative. Surprinzător a fost să constatăm că necătfînd la faptul că $\frac{2}{3}$ dintre educatoare își iubesc și apreciază munca până într-atât, încât sunt gata să investească timp nu doar cât e necesar, dar și din cont propriu, tocmai 45% dintre educatoare nu-și iubesc munca și caută momentul potrivit pentru a se odihni sau a face lucru de mîntuială. O cincime dintre educatoare denotă un nivel moderat al conflictualității, ceea ce înseamnă că pot fi provocate pentru a se implica într-un conflict sau chiar ar putea ele să-l provoace, peste $\frac{1}{4}$ dintre educatoare pot rezista conflictelor, acestea au obținut valori corespunzătoare nivelului înalt al rezistenței la conflicte. Cadrele tinere (0-3 ani) sunt mai asertive decât cele ce au lucrat 11-20 ani. Își iubesc mai mult munca și o apreciază ca fiind o sursă de satisfacție care le mai asigură și nevoile materiale cadrele tinere (0-3 ani) și cele cu o experiență de mai mult de 21 ani. La fel, rezistența mai mare la conflicte o au educatoarele începătoare și cele cu o experiență de peste 21 de ani, cele mai puțin rezistente la conflicte sunt educatoarele ce au lucrat 4-5 ani.

Educatorul este o personalitate care ajută la formarea altor personalități. Procesele și însușirile sale psihice suportă un proces de specializare și vocaționalizare pe direcția cerințelor statutului și rolului de personalitate didactică. Percepția, limbajul, inteligența, atenția, motivația, atitudinile și abilitățile sale se structurează și se orientează în sens pedagogic, mediind realizarea conduitei de instruire și educare: transmitere de cunoștințe, formulare a unor instrucțiuni și indicații; oferire de răspunsuri; punere de întrebări, aprobare și dezaprobare; stimulare și încurajare; motivare; organizare și coordonare a activității de învățare; control, corecție și evaluare a conduitei de învățare. Modul de transmitere a informațiilor, mesajul în sine, prezența sa, entuziasmul, implicarea, convingerea sa, pasiunea, siguranța, ținuta, postura, sunt elemente care asigură reușita procesului didactic. Toate aceste elemente alcătuiesc comunicarea didactică.

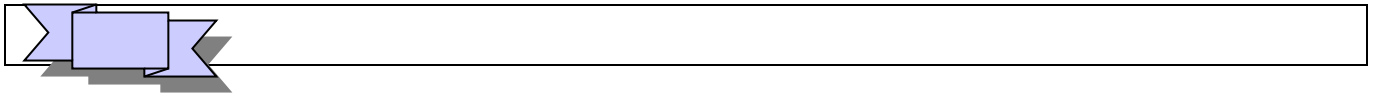
Competența este „rezultatul cumulativ al istoriei personale și interacțiunii sale cu lumea exterioară” sau „capacitatea de a informa și modifica lumea, de a formula scopuri și a le atinge” (1).

V. Pavelcu considera că arta de a preda presupune atât stăpânirea cunoștințelor, claritatea și plasticitatea expunerii, cât și aptitudinea deosebită de a te transpune în situația ascultătorului, a elevului (10).

Bibliografie:

1. Abric J. Psihologia comunicării. Iași: Editura Polirom. 2002.
2. Anghel P. Stiluri și metode de comunicare. București: Editura Aramis. 2003.
3. Baylan Ch. Comunicarea. Iași: Editura Universității „Al.I.Cuza”. 2000.
4. Bolboceanu A. Psihologia comunicării. Chișinău: Editura Univers Pedagogic. 2007.
5. Chiru I. Comunicarea interpersonală. București: Editura Tritonic. 2003.
6. Dinu M. Comunicarea. București: Editura Științifică. 1999.
7. Dumitru Gh. Comunicare și învățare. București: Ed. Didactică și Pedagogică. 1998.
8. Gonciar V. Impactul stilului de comunicare pedagogică asupra relației ”profesor-elev”. Chișinău: Editura Sirius SRL. 2009.
9. Pănișoară I. Comunicarea eficientă. Ediția a II-a revizuită și adăugată. Iași: Editura Polirom. 2004.
10. Stroe M. Empatia și relația profesor – elev. București: Ed. Academiei R.S.R. 1987.
11. Faber A., Elaine M. Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală. București: Editura Curtea Veche. 2002.

Primit 25.01.16



Influența modelului parental asupra strategiilor de coping, stimei de sine și locus control la adolescenții care prezintă tulburări de comportament

The parental model influence on coping strategies, self esteem, and locus of control which represents behavioural disorders in adolescents.

Stamate Dorina, psihoterapeut, doctorandă, România

Perjan Carolina, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS "I. Creangă" din Chișinău

Summary

This article addresses parental education models to influence on adolescents and their behavioral disorders. Parental model, in the way the teenagers perceives its parents or permissive, authoritarian, rejection, overinvolved influence not only self-esteem, but also ways of assigning responsibility, abilities to make their own decisions and to achieve their goals, coping strategies, understood as a means of emotional and behavioral self-regulation, and behavioral disorders. In other words, we believe that one of the causes of behavioral disorders is insufficient development of adaptive coping strategies. Thus, strategic coping system is seen as a complex attitude .

Keywords: parental model, coping strategies, self-esteem, infatuation, self impairment, behavioral disorders .

Rezumat

Acest articol abordează influența modelului parental de educație asupra adolescenților și tulburărilor comportamentale ale acestora. Modelul parental, adică felul în care adolescentul își percepe părinții, fie permisivi, autoritari, rejectivi, supraimplicati, influențează nu doar stima de sine, ci și modalitățile de atribuire a responsabilității, capacitățile de a lua propriile decizii și de a-și atinge obiectivele, strategiile de coping, înțelese ca mijloace de autoreglare emoțională și comportamentală, și tulburările de comportament. Cu alte cuvinte, considerăm că una din cauzele tulburărilor de comportament este insuficienta dezvoltare a strategiilor de coping adaptativ. Astfel, sistemul strategic de coping e văzut ca un sistem complex atitudinal.

Cuvinte cheie: model parental, strategii de coping, stimă de sine, infatuare, autodeprecieri, tulburări de comportament.

Formarea personalității este determinată și se subordonează rețelei relațiilor individului cu ceilalți oameni și cu instituțiile sociale. De aceea, în procesul de formare a personalității, relațiile interpersonale joacă un rol prioritar. În decursul existenței sale, individul parcurge diverse clase de

relații (relații de filiație, școlare, profesionale, de asociere extrașcolară și extraprofesională, de prietenie, de dragoste) definatorii pentru personalitatea să [6].

Relația primordială rămâne cea cu familia, interacțiunea și comunicarea cu proprii părinți. Fiecare dintre noi avem un trecut, o familie din care provenim și, în consecință, ne-am perceput părinții în mod particular, specific. Aceste percepții sunt esențiale pentru patternurile de atitudine, de comportament și emoționale pe care le vom pune în act, mai târziu, în relația de cuplu. Părinții reprezintă primii mentori în viața copilului, modelele care furnizează primele repere de orientare în lume, primele informații, reguli și norme de conduită.

Abilitatea părinților de a se pune în locul copilului, înțelegerea modului în care acesta experimentează situațiile și nevoile, este centrată în evaluarea funcțiilor părintești [3]. Această abilitate este decisivă pentru gradul în care părinții sunt capabili să răspundă copilului, nevoilor sale și să se abțină de la revărsarea frustrărilor zilnice, a stresului asupra copilului. Abilitatea de a-și face griji realiste în ceea ce privește copilul este importantă pentru rolul părintesc și determină capacitatea de a îngriji copilul fizic și emoțional. Abilitatea empatică de a se pune pe sine în locul copilului constituie baza unei asemenea îngrijorări realiste, însă empatia părinților este condiționată și de gradul în care aceștia sunt capabili să-și aducă aminte de propriile lor experiențe.

Influența imaginii parentale asupra formării personalității copilului se poate realiza în formă consonantă, împingând evoluția personalității copilului în direcția descoperirii și identificării cu modelul parental. "Modelul parental ideal se caracterizează prin înalt nivel de organizare și coeziune, echilibru, nivel înalt de adaptare și integrare, cadru relațional optim, afecțiune, sprijin, colaborare, cooperare, etc." [8], sau în formă disonantă, impulsionând evoluția personalității copilului în direcția îndepărtării sau negării modelului parental prin: hipercompensatie pozitivă, copilul tinzând să depășească valoric imaginea și statutul părinților sau hipercompensatie negativă, copilul tinzând să anuleze statutul părinților, constientizându-și capacitatea de a-l atinge.

Disocierea și discordanța comportamentală a părinților în relația cu copilul se poate manifesta în două forme: mama hiperprotectoare și tatăl exigent sau mama hiperexigenta și tatăl hipertolerant, situații în care copii pot aborda moduri preferențiale de relaționare cu fiecare dintre părinți: afecțiune și atracție față de unul, indiferență, răceală sau chiar apatie față de celălalt. Aceste relaționări induc în sfera inconștientului anumite tensiuni latente, care în anumite situații pot răbufni într-un conflict deschis între părinți și copii. Copiii care nu se simt atașați de modelul parental din care provin, atât și cognitiv-atitudinal, se vor orienta în proximitate, alegând altceva. Atunci când sunt nemulțumiți de modelul parental, copiii au tendința de a le aprecia pe celelalte, supradimensionându-le.

Analizând modelele preluate de copii de la părinții lor și utilizarea lor mai târziu, ca și adulți, vom observa legatura indisolubilă cu modelele parentale, indiferent de atitudinea față de ele: apreciere,

acceptare, contestare, asimilare sau excludere. În nici un caz alegerea nu este liberă. Cu cât modelele sunt mai contestate, cu atât ele își vor manifesta mai puternic influența. Copiii, deveniți adulți vor încerca din răspuțeri o atitudine reparatorie, afectând atât libertatea de a alege, cât și imaginea de sine. În copilărie oamenii nu pot schimba ceea ce îi supără, mai ales în familiile în care relația de autoritate părinte-copil este disfuncțională. Copiii au o capacitate rezolutivă și cognitivă redusă, se simt limitați în puterea de a decide pentru sine și de a schimba un climat abuziv, iar această neputință resimțită la vârstă copilăriei este transformată prin mecanisme de compensare sau supra-compensare. Atunci când solicită schimbarea modelului parental, copiii nu au capacitatea de a o face în mod direct din cauza acelei capacități cognitive și rezolutive reduse și atunci solicită atenția părinților în mod exacerbat, se răzbuună sau se retrag prin neputință (nu știu, nu pot) sau simptom (se îmbolnăvesc, au tulburări de comportament). De cele mai multe ori, comportamentele inadecvate ale copilului nu își ating scopul, anume schimbarea modelului comportamental generează din partea părinților o atitudine din ce în ce mai rigidă. Rezultatul este un proces de alienare, de izolare a copilului de părinți, cele două entități devin egocentrice. Copiii ajung să ignore, să se detașeze sau să nege în totalitate modelul parental. Părinții, la rândul lor, se confruntă cu neputință, devin agresivi, chiar violenți fizic, pentru a face față unui climat de agresiune psihologică deja instalat.

Criza modelului parental se adâncește la pubertate și adolescență, părinții și copiii ajungând să se lupte pentru putere, fiecare cu mijloacele pe care le are. Părinții măresc presiunea asupra copiilor, adopta atitudini critice, îi neagă până și calitățile pe care copilul le are, doar din dorința de a depăși frustrarea pe care o resimte. Cei din jur devin brusc modele pozitive de urmat pentru copilul revoltat împotriva modelului parental. Părinții ajung să vadă realitatea în alb și negru, exemplele altora sunt bune fără excepție, percepția este deformată din cauza nemulțumirii pe care o resimt față de propriii copii. În adevăr, sursă nemulțumirii este în sine, are legătură cu propriile aspirații neîmplinite.

Acești părinți sunt condamnați, învinovați, anatemizați chiar, dar în spatele comportamentelor lor agresive, descurajante, infantile chiar se află o victimă. Părinții care își transformă copiii în victime prin agresivitate și abuz sunt, la rândul lor victime ale propriei suferințe nevrotice. Părintele este, paradoxal, bine intenționat, dar nevoia de control, exagerarea pretențiilor, recurgerea la metode inadecvate îl transformă pe copil în victima. Se spune că, deși scopul conștient este binele copilului, cel inconștient are legătură mai degrabă cu propriile nevoi ce nu țin seama de nevoile copilului. Copiii se simt practic excluși de la edificarea propriei existente și sunt transformați, de către cei mai mari decât ei în scopuri și obiective personale.

Vom continua acest demers cu descrierea stilurilor parentale, prezentând o clasificare generală realizată de Baumrind D [1].

Modele permissive. Nivel scăzut al controlului, identificarea părintelui cu stările emoționale ale adolescentului. Acestuia i se impun puține norme de comportament, puține responsabilități, iar modul în care adolescentul răspunde expectațiilor părintești este supus unui control slab. Această atitudine parentală face că atribuirea responsabilității la adolescent să fie preponderant externă. El nu are parte nici de pedeapsă, dar nici de gratificare. Părinții permisivi pot fi adesea neglijenți, iar adolescenții înțeleg că faptele lor nu au consecințe, deci atribuirea responsabilității este exterioară.

Modele autoritare. Modelele autoritare sunt caracterizate de niveluri ridicate de control, dar controlul excesiv nu este dublat și de o susținere pe măsură. Copiii apar în ochii părinților autoritari ca ființe slabe care trebuie protejate și conduse de către ei. Mamele cu un stil autoritar au copii cu un nivel scăzut al stimei de sine, predispuși la depresie și cu puțină satisfacție în viață [1]. Adolescentului i se impun modele, principii, tradiții, regulamente stricte. Concluzia copiilor este logică, anume că voință proprie nu contează, că valori imuabile sunt autoritatea, tradiția, ordinea, disciplină, iar dacă toate acestea sunt respectate este exonerat de orice responsabilitate. Responsabilitatea îi revine autorității, fie ea divine sau pământești.

Modelele autorizate sunt caracterizate de control sistematic, dar acest control este dublat și de un suport parental important. Părinții sunt cei care formulează regulile și controlează respectarea lor, cu observația că nu impun regulile fără a le explica sau fără a fi deschiși la negocierea lor. Astfel, copiii învață că există mereu consecințe ale faptelor lor, ceea ce dezvoltă responsabilitatea pentru propriile comportamente, capacitatea de a lua propriile decizii și de a-și atinge obiectivele. Acest tip de model parental stimulează autonomia de gândire a copilului. De asemenea, stilul parental autorizat de care a beneficiat un individ, asociat cu locusul controlului intern al acestuia sunt corelate pozitiv cu succesul psiho-social [1].

Pentru a vedea care este influența stilului parental asupra stimei de sine, locusului control și strategiilor de coping ale adolescenților am realizat un studiu, realizat pe 120 de adolescenți, cu vârste cuprinse între 15 și 18 de ani, media de vârstă fiind de 16.96 ani, cu o DS de 1.279, elevi ai Colegiului Tehnic de Aeronautică „Henri Coandă”, București.

Astfel am înaintat următoarele ipoteze:

Ipoteza 1. Presupunem că există corelații semnificative între strategiile de coping adaptative, înțelese ca mijloace de autoreglare emoțională și comportamentală, și tulburările de comportament. Cu alte cuvinte, considerăm că una din cauzele tulburărilor de comportament este insuficienta dezvoltare a strategiilor de coping adaptativ. Astfel, sistemul strategic de coping e văzut ca un sistem complex atitudinal.

Pentru a verifica această ipoteză am analizat calitatea relației dintre tulburările de comportament măsurate cu Scala de evaluare a tulburărilor din adolescența (APS-SF) [10] și strategiile de coping ale adolescenților, măsurate cu Chestionarul privind formele de coping (COPE) [11].

În urma analizei datelor, constatăm că ierarhia strategiilor de coping este următoarea: Coping activ, suport instrumental, planificare, suport socio-emoțional, negare, reținerea de la acțiune, descărcare emoțională, acceptare, orientare spre religie, eliminarea acțiunii concurente. (Tab 1). Apreciem că ierarhia strategiilor de coping este în limitele normei, în sensul că avem în studiu un grup de adolescenți relativ adaptat, capabil să își managerieze comportamentul, sistemul cognitiv-afectiv în vederea atingerii obiectivelor. De remarcat, totuși, mediile mari ale copingului prin negare și reținere de la acțiune și scorul mic al reinterpretării pozitive.

Tablul 1. Ierarhia strategiilor de coping

Strategie de coping	Medie
coping activ	10.15
suport instrumental	9.86
planificare	9.23
suport socio-emoțional	8.68
negarea	8.48
reținere de la acțiune	8.3
descărcare emoțională	8
acceptarea	7.66
orientare religie	6.53
eliminarea acțiunii concurente	5.28
reinterpretare pozitivă	5.22
alcool și medicamente	1.77

În privința relațiilor complexe între strategiile de coping și tulburările de comportament, am constatat următoarele aspecte:

Tulburarea de conduită corelează semnificativ negativ cu copingul activ (-.526), cu reținerea de la acțiune (-.557), căutarea suportului instrumental (-.496) și socio-emoțional (-.631), cu reinterpretarea pozitivă (-.412), cu acceptarea (-.354). De asemenea, corelează pozitiv cu recurgerea la alcool și medicamente (.376).

Opoziționismul provocator este în corelație negativă semnificativă cu copingul activ (-.390), eliminarea acțiunilor concurente (.303), reținerea de la acțiune (.555), căutarea suportului instrumental (-.430) și socio-emoțional (-.564), reinterpretarea pozitivă (-.469), acceptarea (-.395), orientarea spre religie (-.470). Corelația pozitivă se realizează cu recurgerea la alcool și medicamente (.506).

Semnificative pentru tema noastră sunt corelațiile problemelor școlare: cu copingul activ (-.542), reținerea de la acțiune (-.548), căutarea suportului instrumental (-.503) și emoțional (-.644), cu reinterpretarea pozitivă (-.434), acceptarea (-.396). Corelație semnificativă pozitivă cu recurgerea la alcool și medicamente (.419).

Tendențele violente, atât de actuale în preocupările sistemului educațional pedagogic actual au corelate semnificative negative cu toate strategiile de coping adaptativ și corelații pozitive cu recurgerea la alcool și medicamente.

Corelațiile scalei depresie majoră este semnificativa și negativa cu copingul activ (-.756), eliminarea acțiunilor concurente (-.322), reținerea de la acțiune (-.279). Remarcăm legăturile puternice negative cu căutarea suportului instrumental (-.739) și socio-emoțional (-.631). Corelații semnificative negative am mai înregistrat cu reinterpretarea pozitivă (-.289) și cu descărcarea emoțională (-.302). Remarcă legătura pozitivă extremă cu recurgerea la alcool și medicamente (.811). Analizând aceste cifre, ele dau puternic sens triadei cognitiv-afective a depresiei.

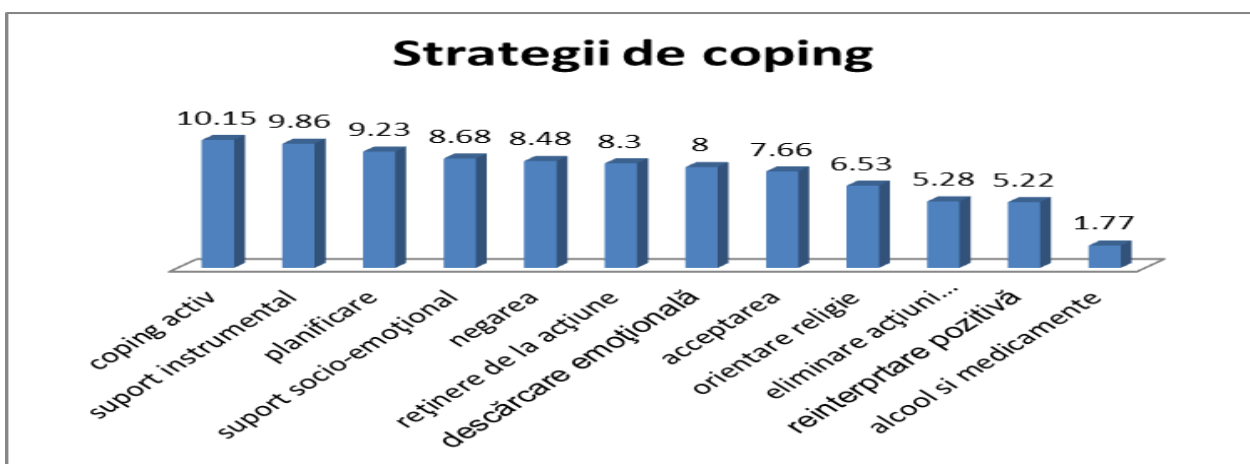


Fig. 1. Reprezentare grafică strategii de coping

Ipoteza 2. La adolescenții cu stima de sine deformată (subestimare de sine și infatuare) incidența tulburărilor de comportament este mai ridicată, iar condiționarea negativă a climatului microsocioal se așează pe o structură labilă, fragilă de personalitate.

Pentru validarea acestei ipoteze am folosit drept variabile corelate (corelații Person) scorurile obținute la Chestionarul ASI (Autoapreciere –Stima de sine – Infatuare) și la Scala Rosenberg (pentru imagine și stimă de sine) și scorurile de la APS-SF (tulburările de comportament). Din scalele APS-FS am utilizat tulburarea de conduita (CND), opozitionismul provocator (TOP), predispoziția spre violența (PVF), probleme școlare (PS), concepția despre sine (CS), probleme interpersonale (PI).

Intervalele inferior (depreciere) și superior (infatuare) reprezintă tendințe sau trăsături accentuate care pot crea dezechilibre în personalitatea adolescenților și implicit, manifestări ale tulburărilor de personalitate.

Media scorurilor obținute la ASI a fost de 20,8 puncte (scor minim 9, scor maxim 28), iar la Scala Rosenberg 24 de puncte (scor minim 11, scor maxim 35). Valoriile reprezintă scoruri medii ale valorilor stimei de sine. Corelația scorurilor între cele două scale este pozitivă și semnificativă, corelație Pearson (.624).

Tabelul 2. Corelații Pearson Scala Rosemberg - ASI

Scala ASPF	Stima de sine	autodeprecieri	infatuare	Stima Rosenberg
CND	.168	0.44	.349	.023
TOP	.127	0.52	.230	.136
PVF	-.34	-.198	.321	-.228
PȘ	-.476	.392	-.21	.124
CS	-.348	.671	-.451	-.589

Tablelul 3. Corelații între autodeprecieri și infatuare cu stima de sine Rosenberg

	Stima de sine	autodeprecieri	infatuare	Stima de sine
Stima de sine	1	-.431**	.562**	.513**

Tabelul 4. Medii și Corelații stimă de sine

Scală	Medie	Corelație Pearson
Imagine de sine ASI	20.8	.624
Stimă de sine (Rosenberg)	24.3	.624

Studiul corelațional Persoan relevă legături semnificative cu problemele școlare în primul rând. Problema școlară cea mai frecventă este absenteismul, iar cea mai gravă ca și consecințe este abandonul școlar. După unii autori caracteristică imaginii de sine a tinerilor cu tulburări comportamentale sunt structurile de personalitate imature și astfel se explică legătura semnificativă a factorilor de personalitate cu Factorul C (-.432) și Factorul G (-.516). Mai sunt amintite caracterul precar al receptării inadecvate a valorilor și realizarea unei false imagini de sine, o conștiință de sine inconsistentă și imaturitate socială. Efectele problemelor școlare (eșecul școlar, absenteismul) afectează grav imaginea de sine și stima de sine. Baumeister [1] a ajuns la concluzia că stima de sine ridicată îmbunătățește comportamentul perseverent față de eșec, iar absenteismul nu este întotdeauna cauzat de eșecul școlar, ci de anumite manifestări cognitiv-afective specifice adolescenței. Succesul și eșecul școlar influențează stima de sine, iar stima de sine are ca principale surse de evaluare, în ordinea importanței, părinții, profesorii și grupul de egali (colegi și prieteni) Aceste surse de evaluare sunt, în același timp și surse de presiune, direcții divergente în care adolescentul e nevoit să joace un rol[7]. Potrivit lui Baumeister [2] un adolescent care se autodepreciază absentează de la școală. Tinerii elevi nu se mai simt valoroși și valorizați, nu vor să mai aibă parte de eșecuri.

Adolescentii cu stima crescută la extrem pot genera absenteism, deoarece tinerii nu mai vad în școala o sursă de gratificare și o minimalizează. Cercetările nu au elucidat lanțul causal imagine (stimă

de sine) și absenteism, având în vedere că atât nivelele înalte cât și cele joase pot genera comportament de eșec școlar. O altă legătură semnificativă a imaginii de sine o realizează comportamentul violent (de la crizele de furie, agresivitate verbală, până la distrugeri și incendieri) - .0244.

Adolescentului i se deformează grav imaginea de sine și mai ales stima de sine, se autopercepe ca fiind incapabil, rău, vinovat, nedorit, lipsit de valoare. Procesul de descoperire și de punere în act a propriei valori este grav întrerupt. Imaginea de sine a adolescenților cu tulburări de conduită are un conținut inadecvat, generând un deficit în procesul de maturizare socială. Stima de sine scăzută (a încetinește procesul de maturizare a structurilor psihosociale, consecința imediată fiind un comportament inadecvat din punctual de vedere al valorilor sociale. Adolescentul oprează cu valori false care îi conferă o imagine de sine la fel de falsă. Astfel, conștiința de sine este inconsistentă, iar imaturitatea își găsește formele de expresie la toate nivelurile existenței, de la cel socio-afectiv și psihosocial, la cel axiologic și vocațional.

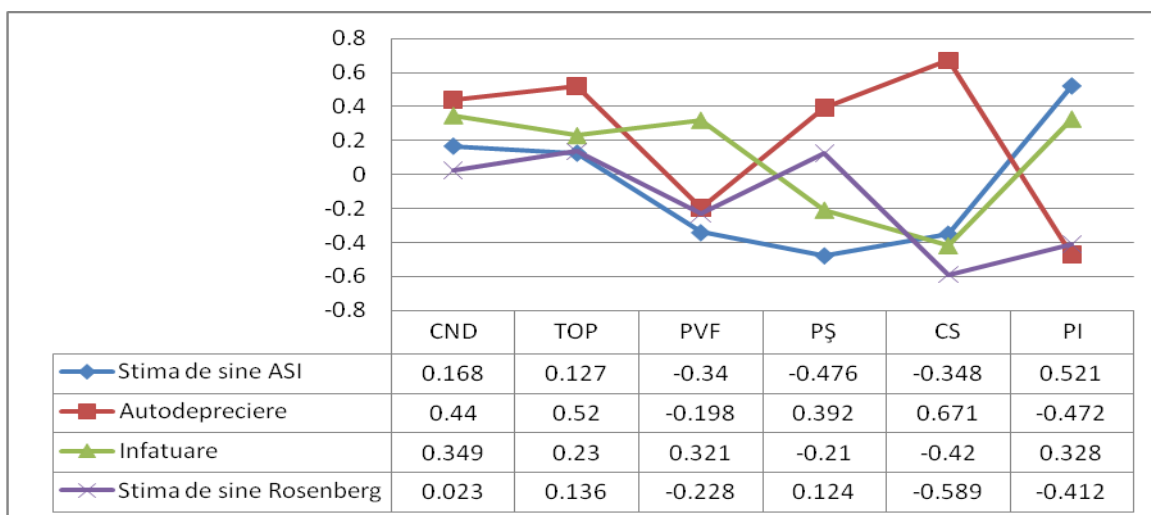


Fig. 2. Reprezentarea grafică a legăturilor dintre factorii ASI (infatuare și Autodepreciere), nivelul Stimei de sine evaluată cu Scala Rosenberg și factorii APS-SF

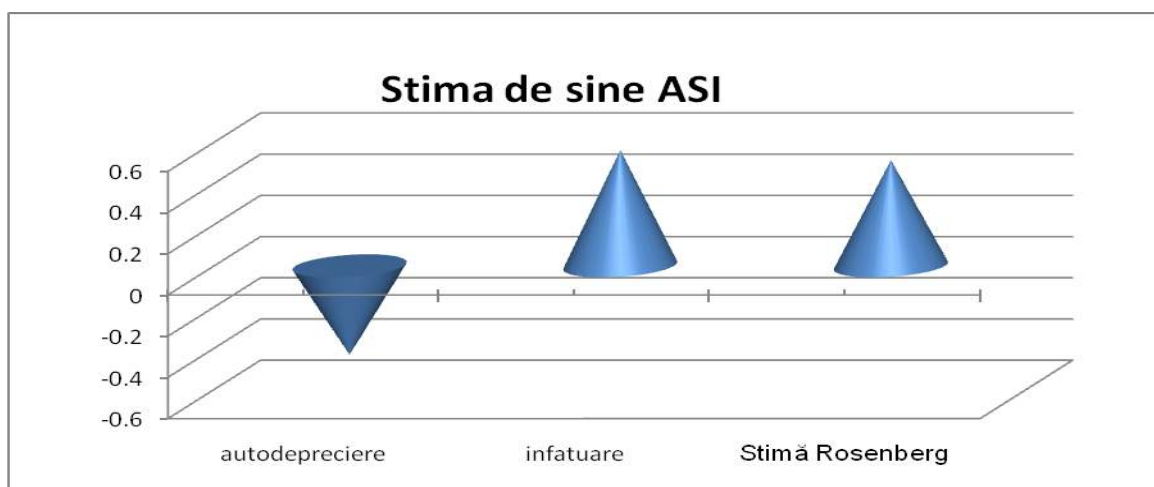


Fig. 3. Repezentarea grafică a corelațiilor factorilor autodepreciere și infatuare din Scala ASI cu nivelul stimei de sine evaluat cu Scala Rosenberg.

Ipoteza 3. Presupunem că modelul parental autoperceput va influența nivelul stimei de sine și locusul controlului adolescenților.

Pentru a testa această ipoteză am realizat un studiu corelațional (Pearson) între modelele parentale măsurate cu Inventarul pentru măsurarea modelelor parentale autopercepute EMBU [9], nivelul stimei de sine măsurat cu Scala Rosenberg și ASI și testul Rotter.

Pentru a operaționaliza lucrul cu modelele parentale am optat pentru împărțirea acestora în trei categorii, folosind drept criterii maniera afectivă și modul de exercitare a controlului, Baumrind D, obținând astfel trei tipuri : permisiv, autoritar și autorizat.

Tabelul 5. Ponderea factorilor ASI (infatuare și subestimare), precum și a nivelurilor Stimei de sine –Rosenberg în cadrul modelelor parentale.

	ASI (Subestimare-infatuare)	Rosenberg
Modele permisive	Infatuare (63%) Subestimare (26%) Optim (11%)	Nivel înalt (58%) Nivel scăzut (22%) Nivel mediu (30%)
Modele autoritare	Infatuare (7%) Subestimare (54%) Optim (39%)	Nivel înalt (5%) Nivel scăzut (48%) Nivel mediu (47%)
Modele autorizate	Infatuare (12%) Subestimare (11%) Optim (77%)	Nivel înalt (18%) Nivel scăzut (11%) Nivel mediu (81%)

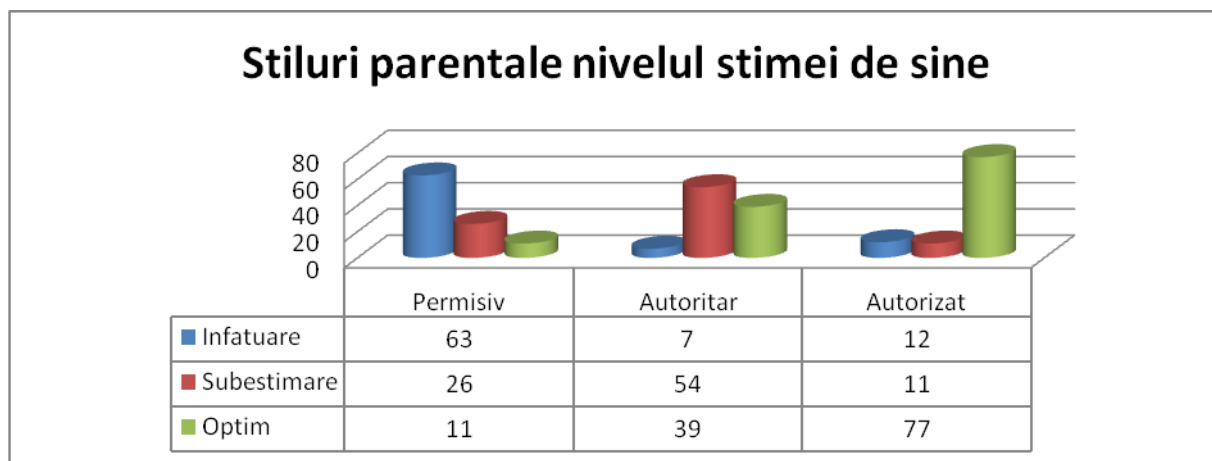


Fig. 4. Reprezentare grafică stiluri parentale – nivelul stimei de sine

În urma calculelor corelaționale se constată o relativă concordanță între nivelele înalt (Rosenberg) și infatuare (ASI), precum și între nivelele medii și optime. Constatăm că modelul parental permisiv crește infatuarea, modelul autoritar crește subestimarea și modelele autorizate determină un nivel optim al stimei de sine. Rezultatele noastre confirmă tendințele din studiul corelațional realizat de Baumrind D [1], în urma cărora s-a constatat că modelele permisive (tolerant, superprotectiv, superimplicat, generator de culpabilitate) cresc extraversia (.43) și agreabilitatea (.26), scad conștiințiozitatea (-.21) și

nevroticismul (-.27), limitează evoluția deschiderii (-.29) prin sub-motivare și sub-stimulare. Modelele autoritare (umilitor, privativ, reactiv, abuziv) scad extraversia (+.31) și agreabilitatea (-.263), cresc conștiinciozitatea (.341) și nevroticismul (.433), scad drastic deschiderea (-.53) prin inhibare. Modelele autorizate (stimulativ, afectuos, orientând performanța) măresc extraversia (.422), agreabilitatea (.43), conștiinciozitatea (.26) și deschiderea (.33) și scad nevroticismul.

Astfel, cauzele autodeprecieri pot fi regăsite în stilurile parentale caracterizate de duritate și răceală afectivă „copiii sunt predispuși să pășească în viață cu convingerea că nu sunt suficienți de buni și că, în consecință, oamenii nu-i vor iubi”, atitudine ce poate demola stima de sine a copilului, așa cum susțin studiile realizate de M. J. Elias, S. E. Tobias [4]. Conduitele de supraimplicare și supraprotecție pot determina apariția unei imagini de sine deformată, un comportament ezitant, o imaturitate interrelațională, ceea ce am constatat și noi în cazul subiecților noștri, date susținute și de studiile lui J. M. Richman și J. Flatherty pentru care conduitele de supraimplicare și supraprotecție constituie factori ai vulnerabilizării persoanei [5]. Experiențele de socializare pozitive, căldura, gradul de empatie al părinților sunt factori ai dezvoltării stimei de sine, inteligenței emoționale și generale, ceea ce am constatat și noi în cadrul studiului nostru și în alte studii privind impactul mediului familial asupra dezvoltării adolescenților [12]. Modelele educaționale parentale influențează modelul de abordare interpersonală, modul de raportare la diferite norme și valori sociale și modul de implicare în viața și activitatea grupală, întreaga viață socio-afectivă.

Adolescentul este într-un proces continuu de analiză și de testare a limitelor pe care i le impune mediul exterior. Acțiunile de confruntare cu lumea maturilor sau a egalilor reprezintă mijloace de adaptare la realitate prin însușirea unor mecanisme prin care tânărul își atinge scopurile. Modelul parental, adică felul în care adolescentul își percepe părinții, fie permisivi, autoritari, reactivi, supraimplicați, influențează nu doar stima de sine, ci și modalitățile de atribuire a responsabilității, capacitățile a lua propriile decizii și de a-și atinge obiectivele.

La scala Rotter rezultatele subiecților din lotul investigat sunt următoarele: 17 subiecți au obținut scoruri între 0 și 10 puncte putând fi considerați internaliști (cu un loc al controlului intern), 64 de subiecți au obținut scoruri între 11 și 16 puncte și sunt considerați ambivalenți în atribuirea responsabilității, iar 44 de subiecți pot fi considerați externaliști în atribuirea responsabilității.

Tabelul 6. Distribuția locus of control- procentual/ limite scor

Tip locus	Subiecți	Procent	Limite de scor
Locus intern	17	14	(min 7 – max 10)
Locus ambivalent	59	49%	(min 13 – max 16)
Locus extern	44	37%	(min 17-max 40)

În urma calculului corelațional (Pearson) am obținut o corelație pozitivă de 0.526 între locusul controlului extern și modelele parentale permisive și o corelație semnificativă între modele autoritare și poziționarea externă a locusului controlului (.583) explicația noastră fiind că în primul caz părinții permisivi pot fi adesea neglijenți, iar adolescenții înțeleg că faptele lor nu au consecințe, deci atribuirea responsabilității este exterioară, iar în al doilea responsabilitatea îi revine autorității, fie ea divine sau pământești. În urma calculelor corelaționale am obținut o corelație pozitivă și semnificativă între locus control intern și modelul parental autorizat (.599), explicația regasindu-se în faptul că acest tip de model parental stimulează autonomia de gândire a copilului. De asemenea, stilul parental autorizat de care a beneficiat un individ, asociat cu locusul controlului intern al acestuia sunt corelate pozitiv cu succesul psiho-social [94].

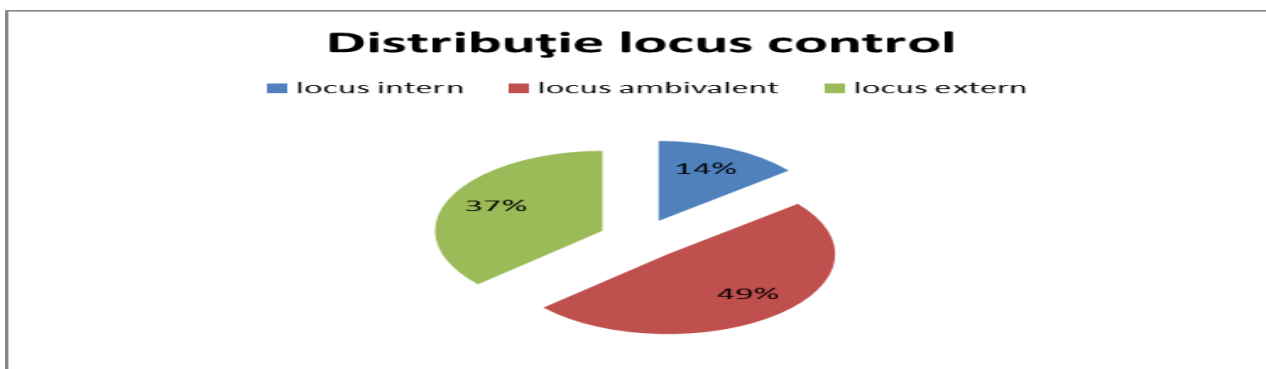


Fig. 5. Distribuția locus of control

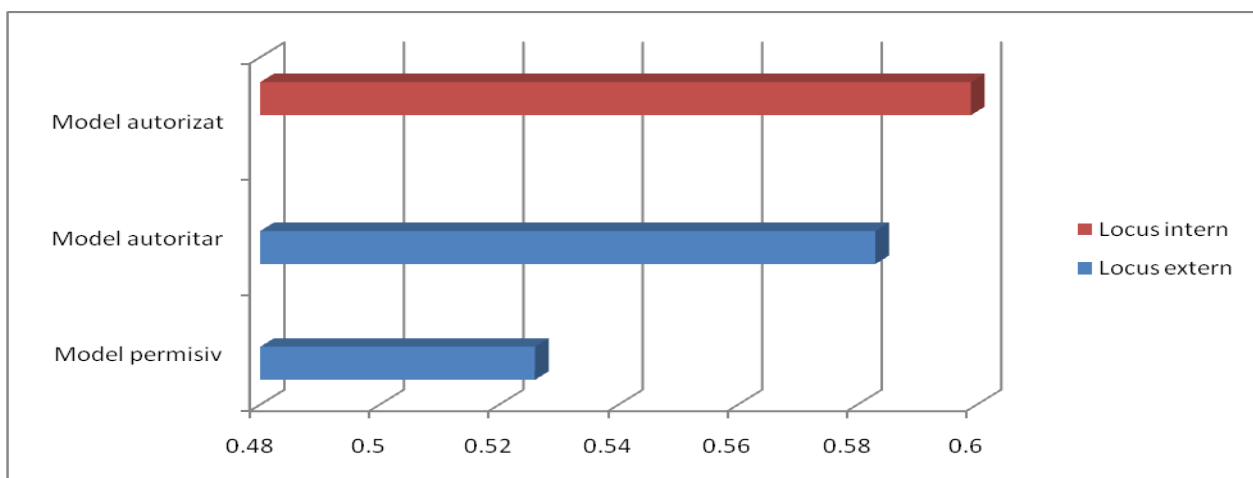


Fig.6. Reprezentare grafică a legăturii dintre efectul modelului parental asupra orientării atribuirii responsabilității

Modelele educaționale parentale influențează modelul de abordare interpersonală, modul de raportare la diferite norme și valori sociale și modul de implicare în viața și activitatea grupală, nivelul stimei de sine.


Concluzie: s-a determinat existența unei legături importante între modelul parental de educație al subiectului și locus of control, stima de sine și strategiile de coping înțelese ca mijloace de autoreglare

emoțională și comportamentală, și tulburările de comportament ceea ce ne îndreptățește să considerăm că ipotezele studiului nostrum au fost confirmate.

Bibliografie

1. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development. In: J. Books-Gunn, R. Lener & A.C. Peterson (ed), The Encyclopedia of adolescence. New- york: garland. 1991. p. 746- 758.
2. Baumeister, R.F., De Wall, C. N., Ciarocco, N.J, & Twenge, J.M. Social exclusion impairs selfregulation. În: Journal of Personality and Social Psychology, 88(4), 589-604. doi: 10.1177/1745691612454134. 2005.
3. Dincă M. Adolecenții într-o societate în schimbare. București: Editura Paideia.2004
4. Elias J. M., Tobias S. M. Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților. București: Curtea Veche. 2003. 296 p.
5. Feschbach N. D. Empatia : anii de formare - consecințe asupra practicii clinice. În: Empatia în psihoterapie (coord . Bohart A.C., Greenberg L.). București. 2011. p.58-80.
6. Golu M. Dinamica personalitatii. Bucuresti: Geneze , 1993, p. 140.
7. Golu I, Stomff M. Unele aspecte ale motivației învățării la elevii preadolescenți. În: Dimensiuni psihosociale și legale ale devianței comportamentale. Chișinău: UPS Ion Creangă. 2014. p.147.
8. Mitrofan, I., Ciupercă, C. Psihologia relației de cuplu. București: SPER. 2009.
9. Perris C. Arrindell W. A., Eiseman M. Parenting and Psychopatology. John Wiley & Sons Ltd. Baffins Lane, Chishester, West Sussex England, 1. 1994. p. 3-32.
10. Reynolds W. M. Depression in children and adolescents. În: T.H. Ollendick (Ed.), Comprehensive clinical psychology: Voi. 4. Children and adolescents: Clinical formulations and treatment. New York: Pergamon. 1998.p. 419-461.
11. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement: Psychological Monographs: General & Applied, 1966, 80(1) 1966. 1-28.
12. Stomff M. The effects of the growth environment on the adolescents' self-esteem, general intelligence and emotional intelligence. În: Procedia- Social and Behavioral Sciences. 2014. vol 127. p. 864- 867.

Primit 27.01.16



Agresivitatea adulților implicați în activitățile sociale

The adults' aggressiveness involved in social activities

Trofaila Lidia, doctor în psihologie, conferențiar universitar,

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

În dependență de nivelul cultural în orice colectiv există o anumită cantitate de agresivitate determinată de competitivitate

(N. White)

Summary

Aggression is a hostile and destructive attitude targeting one or more people. This is common social phenomenon, especially found in adults that lack a workplace or higher education. The places governed by inhumane and lawless attitudes are more prone to aggressive and domineering tendencies. In places of higher education, where adults have superior studies, aggression is only found in particular cases and are not the norm. That being said, domineering tendencies may also arise during situations that incite anger.

Keywords: aggression, personality, personality traits, anxiety, domination, physical aggression, physic self-control, emotional balance, attitude, forms of behavior, coexistence, tolerance , unbalanced behavior.

Rezumat

Agresivitatea este o atitudine ostilă, distructivă, îndreptată asupra unei sau mai multor persoane. La adulți este un fenomen social frecvent întâlnit, îndeosebi, la acele persoane fără o anumită ocupație, loc de muncă stabil, studii. Acolo unde predomină atitudinea inumană- disprețul, agresivitatea, nervozitatea, tendința de dominare dețin controlul asupra personalității umane.

Manifestarea comportamentului agresiv nu este condiționat de domeniul profesional sau de o anumită specialitate, dar de particularitățile personalității a omului.

Cuvinte-cheie: agresivitate, personalitate, trăsături de personalitate, nervozitate, dominare, valoare mică, valoare mare, verbală directă, verbală indirectă, fizică directă, fizică indirectă, stăpânire de sine, echilibru emoțional, tact, atitudine îngăduitoare, forme de comportare, de conviețuire, toleranță, comportament dezechilibrat.

Comportamentul uman în mare parte este determinat de condițiile de viață socială, de cerințele mereu crescânde ale societății, care deseori nu oferă cele necesare pentru viața și activitatea omului, nu-l protejează, considerând că se va putea descurca de unul singur. În rezultat, tot mai dificil devine pentru om de a se încadra eficient într-un colectiv de muncă, de a avea succes în viața personală, activitatea profesională, de a fi remunerat după capacități, după valoare, după volumul lucrului realizat etc. Aceasta

dezvoltă agresivitatea în toate formele ei de manifestare și lasă impresia că nimic nu se poate face pentru a salva situația, poate doar forțat, prin agresiune, aplicarea chiar a forței fizice, se poate obține ceva. Nu întâmplător, agresivitatea a devenit una din cele mai importante probleme de studiu în psihologia contemporană

Agresivitatea se exprimă prin comportamente încărcate de reacții brutale, distructive și de atacare. Mai poate fi definită și ca atitudine bătaioasă, arțăgoasă, o însușire de a trăi și a asigura trebuințele vitale principale (alimentare și, în special, sexuale) prin forță [2; 4; 8]. Agresivitatea este însoțită de un comportament distructiv, orientat la producerea unor daune materiale, morale, psihice ori mixte, asupra altei ființe care nu-și dorește o asemenea atitudine. Indiferent de forma în care se manifestă agresivitatea presupune un comportament orientat la provocarea unei daune sau pierderi altei persoane.

Agresivitatea ca fenomen social a fost cercetată de mai mulți savanți psihologi (D. Riciardson, R.Bayron, S.Freud, J.Dollard, L.Berkowitz, A.Bandura etc.), care au abordat și elucidat diferite aspecte ale acestei probleme [1; 3; 5] .

Unii savanți (K.Lorenz, S.Freud) consideră că, agresivitatea este o reacție înnăscută, o formă de adaptare a organismului, însă problema a rămas controversată dat fiind faptul că chiar la animalele carnivore agresivitatea este o necesitate. S.Freud considera că agresivitatea este un instinct. După părerea lui, oamenii se nasc cu instinctul de a agresa și a fi violenți, agresivitatea fiind distructivă [5; 10; 11; 12]

K.Lorenz consideră că agresivitatea are o valoare adaptativă și este esențială pentru supraviețuire. Nu numai omul își apără spațiul locativ de trai, bunurile, dar și animalul își apără teritoriul, îndepărtându-i pe alții, care-i fac invazii [2;4; 8].

Realitatea socială demonstrează că la oameni există mari diferențe în manifestarea agresivității. Există populații, comunități de oameni care nu cunosc agresivitatea și, dimpotrivă, există populații care se manifestă deosebit de agresiv.

În societate se consideră că agresivitatea a progresat odată cu mărirea mijloacelor de distrugere în masă a populațiilor. De asemenea există și un oarecare grad de contaminare cu agresivitate în grupurile umane și aceasta este mai evidentă cu cât este în creștere și răspândire crima organizată. N. Mailloux consideră că agresivitatea mai temperată este constructivă. În asemenea cazuri ea conferă “ardoare“ conduitei și dacă este angajată în activități constructive contribuie la dezvoltarea mai intensă, la implicarea mai activă în progresul social [5].

J. Dollard consideră că agresivitatea este rezultatul frustrațiilor și depinde de condițiile de existență. Aceasta este opinia teoriei reactive a agresivității. Conform opiniei lui J. Dollard frustrația întotdeauna duce la agresivitate [3].

Absolutismul afirmațiilor lui J. Dollard a fost temperat de N.E.Miller, N.Barker, K.Levin. Studiind copiii frustrați ei au găsit conduite neagresive mai multe decât agresive [3; 2]. Aceste afirmații au fost confirmate de L.Berkowitz [1]. De asemenea J. Dollard și A.Stoirt studiind agresivitatea oamenilor din zona urbană, au scos în evidență faptul, că periferiile orașelor în care locuiesc grupuri mari de oameni privați material provoacă apariția unui mare grad de grupuri agresive. Este cunoscută și opinia inversă, conform căreia din grupurile de oameni foarte avuți majoritatea au ajuns la așa o poziție economică prin mijloace agresive [3; 5].

Agresivitatea depinde de învățarea socială și mai ales de deprivările provocate social. Există diferențe de agresivitate. În dependență de nivelul cultural în orice colectiv există o anumită doză de agresivitate determinată, după părerea lui N.White, de competitivitate. În acest context se evidențiază trei idei caracteristice: 1. Există o anumită doză de agresivitate la care trebuie să se facă adaptarea chiar în ontogeneză. 2. Energiile agresive pot fi canalizate spre acțiuni sociale constructive și pozitive, prin care se pot satisface trebuințe, care dacă lipsesc pot fi surse de frustrație și agresiune. 3. Se pot organiza activități competitive (sport de echipe și de performanțe naționale și internaționale) care consumă agresivitatea înainte de a se transforma într-o componentă comportamentală stabilizată ca violență [9; 5].

Agresivitatea ca fenomen social a fost studiată și de psihanalisti (D.Lagache, J.Lacan).

Aceștia considerau că masochismul sau autopedepsirea sunt forme convertite de agresivitate. Tendințele de autodistrugere, instinctul accentuat al morții de asemenea sunt rezultate ale agresivității ascunse. Agresivitatea autopedepsirii exprimă o opoziție a persoanei împotriva sa însăși. Aceasta se focalizează în imaginea de sine în situații de percepere și intuire a posibilității de alterare, provocat eventual de cineva. Agresivitatea latentă, după părerea freudiștilor trece prin diferite stadii, fiind mai concentrată expresivitatea ei în stadiul oglinzii, în perioada pubertății, când se formează funcțiile multiple ale imaginii de sine și ale eului [2; 4; 8].

Pentru unii autori agresivitatea este strâns legată de frustrare. Astfel un copil împiedicat să se joace se îmbufnează, tropăie din picioare de furie. Chiar și medicul, după cum menționează S.Freud, poate fi inconștient agresiv față de unii pacienți pe care nu-i poate vindeca.

Agresivitatea poate avea și alte cauze. H.Montagner menționa că la copiii în restanță cu somnul apar accese de agresivitate, urmate de momente de izolare totală. Tot la copii cel mai frecvent agresivitatea apare în urma unei insatisfacții profunde, însoțite de lipsa de afecțiune sau a unui sentiment de devalorizare personală. Spre exemplu, în situația când un elev în pofida efortului depus este pedepsit că nu satisface exigențele părinților, copilul se revoltă și aceasta poate duce la consecințe și mai grave [2; 4; 8; 5]. Și totuși, învățarea are un rol important la diminuarea agresivității. În cartea sa "Omul agresiv" P.Karli arată că în unele grupuri umane (de exemplu, în Tahiti, Mexic) orice agresivitate este

stigmatizată, dezaprobată. După părerea lui și în societatea noastră ar fi posibilă diminuarea agresivității prin măsuri educative, prin aprobarea conduitelor altruiste și a valorilor morale [2; 9].

Nu există o accepțiune unică a termenului agresivitate, agresiune. Principalele poziții susținute de savanți sunt următoarele:

- a) bihevioriștii consideră că agresiune este orice comportament care rănește ori aduce prejudiciu altuia;
- b) neobihevioriștii consideră agresiunea ca o intenție de a răni sau a aduce un prejudiciu altuia;
- c) cognitivii consideră că un comportament poate fi considerat agresiv numai dacă este în același timp intenționat și constituie o violare a normei care guvernează situația în care se produce.

Formele de manifestare a agresiunii sunt foarte diferite și se referă la orice reacție directă sau indirectă, activă sau pasivă, fizică sau verbală, destinată să aducă un prejudiciu altuia. Dacă luăm în considerație intenția subiectului agresiv putem face deosebirea dintre agresivitatea ostilă și cea instrumentală, care constă în a folosi puterea pentru a atinge un alt scop decât cel de a prejudicia victima, anticipând o recompensă. Din perspectiva freudiană agresiunea duce la agresivitate și este un comportament spontan izvorât dintr-o pulsione unitară și fundamentală, cu rădăcini în sfera biologică și a cărei energie trebuie numai decărcată. În psihologia socială existența unei energii pulsionale autonome este contestată. Se consideră că pulsionea nu ar da naștere decât unei aplicări spre agresare, actualizată de factori situaționali. Agresiunea apare ca un control de manipulare.

J.Dollard, care a marcat începutul cercetărilor experimentale asupra agresiunii, vorbește de o conexiune înăscută între frustrare, stimulul antecedent și agresiune [3]. Comportamentul agresiv fiind o consecință logică a frustrării. În această viziune agresiunea reprezintă o tentativă de a îndepărta ceea ce îl împiedică pe subiect să atingă scopul pe care și l-a fixat. Cercetările experimentale însă au dus la contestarea necesității frustrării în agresiune.

L.Berkowitz consideră că frustrarea dă naștere agresiunii numai dacă stimularea agresivă produce o stare de excitație, mânie, care, la rândul său sporește disponibilitatea răspunsului prin agresiune în condiții, situații corespunzătoare, mai ales la prezența unor stimuli provocatori ai agresiunii [1].

A.Bandura consideră că comportamentele agresive sunt rezultatul unor învățări, a unor învățări prin observație. Această afirmație este de natură să explice condițiile conjuncturale ale agresiunii, punând accentul pe actualizarea ei, fără a exclude originea endogenă a comportamentului [10; 11; 12].

Modelele de apărare și de atac caracteristice agresiunii naturale se află sub controlul unor mecanisme neurobiologice specifice. Admițând faptul că agresiunea naturală apare ca fiind orientată asupra unor obiecte, persoane și în situații specifice, că răspunsul este flexibil și plastic în dependență de

atitudinea țintei, că ea implică o integrare complexă de reactivități somatice și autonome, problema fundamentală constă în a evidenția dacă intervențiile intracerebrale pot provoca esențialul acestor caracteristici. Neurobiologii au propus diferite modele de comportament agresiv, cum ar fi atacul pisicii asupra șoarecelui, model de prădare, contestat de etologi ca nefiind o manifestare a agresiunii sau agresiunea interspecifică șobolan-șoarece etc. Ca exemplu poate fi și acel moment că stimularea unor zone din hipotalamus provoacă atacul pisicii. Există niște mecanisme centrale înnăscute care au ca scop să controleze agresiunea, decât să producă modele de răspuns ori să pregătească capacitățile senzomotorii la condițiile mediului.

Comportamentul agresiv acoperă toate conduitele flexibile și progresive, stereotipe și ritualizate, de amenințare și de atac care intervin în situațiile de rivalitate. Acest comportament desemnează un spațiu personal dincolo de care intruziunea unui rival, unei persoane anumite nu este tolerată. Această distanță interindividuală variază în dependență de specie și, la fiecare om, după împrejurările și istoria personală. Funcția sa biologică primară este să asigure securitatea și liniștea persoanei, garantându-i resursele necesare: un loc în dormitor, accesul la hrană.

Prin intermediul structurării grupurilor sociale conform ierarhiilor sau teritorialității comportamentul agresiv reglementează accesul la situațiile cele mai favorabile de viață și activitate socială. El devine, în acest caz, suportul unei competiții și al unei selecții intraspecifice. Pentru persoană și în sânul grupului social, mecanismul comportamentelor de amenințare și de evitare, comportament agonistic, este suficient pentru a regla fără vătămare corporală distanțarea subiecților conform statutului și funcției lor. În cazul creșterii densității populației, presiunea mărită, exagerată a competiției, frecvența interacțiunilor duc la o situație socială tensională.

Natura și originea agresivității au fost obiectul unor dezbateri cu disputa ideologică. K.Lorenz și S.Freud susțineau existența unei pulsioni agresive irepresibile. Alți savanți sunt de părerea că pulsionea agresivă se instalează în cursul ontogenezei, în dependență de frustrări și experiențe. Savanții totuși fac distincția între agresivitatea intraspecifică, modulată cu grijă, care contribuie la succesul global al grupului și al populației, evitând vătămarea corporală a persoanei, și agresivitatea interspecifică înscrisă în registrul comportamentului de prădare și de antiprădare [2; 4; 8].

Agresivitatea este o dispoziție permanentă de angajare în conduite de agresiune reale sau fantasmatică. Se pot distinge două aspecte: o agresivitate malignă, distructivă, și o agresivitate benignă la care combativitatea se exprimă prin competiție și creativitate. Agresivitatea, după S.Freud, este considerată o pulsione unitară și independentă, proiecție a instinctului de moarte sau de distrugere. A.Adler consideră agresivitatea ca o manifestare a dorinței de putere asupra altuia și de afirmare de sine. Cercetările științifice interculturale au arătat marea varietate a normelor care guvernează agresivitatea și combativitatea la diferite culturi [2; 4; 8].

Scopul cercetării – a evidenția formele de manifestare a agresivității la adulții, implicați în activitățile sociale.

Metodologia cercetării.

Pentru a realiza scopul înaintat în cadrul cercetării am aplicat următoarele metodici:

Proba I. Chestionarul de personalitate FPI, forma B, autor F.Fahrenberg, H.Selg, R.Hempel.

Chestionarul FPI este utilizat pentru diagnosticarea stărilor și însușirilor de personalitate în cazul adaptării sociale și reglajului comportamental.

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

Scala FPI 2 – Agresivitate spontană. Valoarea mare a rezultatelor indică un comportament impulsiv, sadic. În relațiile cu oamenii subiectul face glume de prost gust sau lipsite de sens, se bucură de necazul altora. Este nestăpânit, agitat, manifestă nevoia de schimbare, setea de aventură, tendința de exaltare - toate acestea reprezentând tabloul maturității emoționale. Valoarea mică exprimă tendința de agresiune spontană minimă, stăpânire de sine, comportare stabilă.

Scala FPI 7 – Dominare. Valoarea mare de testare indică acte de agresiune fizică, verbală sau imagină; tendințe spre o gândire autoritar – conformistă; agresivitate în limita formelor convenționale de conviețuire în societate. Valoarea mică indică tactul, toleranța, atitudinea ponderată a subiectului.

Scala FPI 1 – Nervozitate. Valoarea mare de testare indică disconfort psihosomatic (tulburări de somn, dureri și stări generale proaste, oboseală cu fenomene de epuizare, neliniște, instabilitate), stări de iritație afectivă însoțite de tulburări vegetative și musculare manifeste. Valoarea mică arată prezența unor tulburări psihosomatice minore, rezonanță afectivă scăzută.

Proba II. Metodica “ Comportamentul agresiv,“ autor E.P.Iliin, P.A.Kovaliov.

Metodica este orientată la determinarea predispoziției respondenților spre un anumit tip de comportament agresiv.

Scalele prezintă informație la următoarele tipuri de agresivitate:

Agresivitatea verbală: directă sau indirectă;

Agresivitatea fizică: directă sau indirectă, nivelul nerezinerii.

Rezultatele cercetării.

Ca respondenți au fost studenții de la Facultatea Pedagogie, UST, ce își fac studiile cu frecvență redusă. La experiment au participat 21 studenți din diferite grupe de la această facultate, cu vârsta cuprinsă între 30 – 51 ani.

Proba I. “ Chestionarul de personalitate FPI,“ forma B, F. Fahrenberg, H. Selg, R. Hampel. Studenții au fost rugați să răspundă sincer la întrebările chestionarului prin răspunsurile “ da “ sau “ nu

“, indicând pe cât este posibil felul fiecăruia de a fi în diverse situații din viață, nu numai plăcute, dar și neplăcute, tensionale. În urma prelucrării datelor studenții au acumulat un anumit punctaj la fiecare din cele 12 scale ale testului: I – Nervozitate, II – Agresivitate, III – Depresie, IV – Emotivitate, V – Sociabilitate, VI – Caracter calm, VII – Dominare, VIII – Inhibiție, IX – Fire deschisă (sinceritate), X – Extraversiune – Introversiune, XI – Labilitate emoțională, XII – Masculinitate – Feminitate. Mai jos prezentăm datele la trei scale: I – Nervozitate, II – Agresivitate, VII – Dominare, care scot în evidență, dacă sunt sau nu prezente stările de tensiune, disconfort, iritabilitate, agresiune la respondenți. Rezultatele sunt prezentate în tab.N1 (vezi tab. N1).

Tab. N 1. Agresivitatea la adulți (Rezultatele experimentului de constatare, Proba I.

“ Chestionarul de personalitate FPI “, forma B, autor F. Fahrenberg, H.Selg, R.Hampel)

Nr. D/o	NP vârsta	Scalele					
		I		II		VII	
		Nervozitate		Agresivitate		Dominare	
		B (brute)	S (stand.)	B (brute)	S (stand.)	B (brute)	S (stand.)
1.	AV (37 ani)	6	6	2	3	2	4
2.	BT (48 ani)	6	6	5	5	5	7
3.	EA (51 ani)	10	8	3	4	4	7
4.	TB (32 ani)	12	8	6	7	6	8
5.	BA (31 ani)	3	4	3	4	1	3
6.	CO (31 ani)	15	9	5	5	5	7
7.	GD (47 ani)	4	5	2	3	2	4
8.	GE (32 ani)	15	9	5	5	5	7
9.	GG (45 ani)	6	6	1	1	2	4
10.	FI (32 ani)	8	7	4	5	3	5
11.	FL (30 ani)	11	8	5	5	4	6
12.	IT (31 ani)	6	6	3	4	3	5
13.	LC (45 ani)	12	8	4	5	4	6
14.	MG (33 ani)	10	8	4	5	6	8
15.	MN (42 ani)	6	6	3	4	2	4

16.	PV (32 ani)	8	7	3	4	4	6
17.	RH (47 ani)	6	6	1	1	1	4
18.	TC (46 ani)	11	8	6	7	5	7
19.	ZT (49 ani)	12	8	6	7	4	6
20.	ZA (30 ani)	11	8	4	5	6	8
21.	ML (32 ani)	10	8	6	7	4	6

Am luat pentru comparație trei scale: Nervozitate, Agresivitate, Dominare; deoarece fiecare din ele redau tensiunea internă, situații de agresivitate, care pot fi prezente la persoană. După cum dovedesc rezultatele probei experimentale, cele mai ridicate valori s-au observat la scala Nervozitate. La 11 (52,3%) respondenți s-a depistat un nivel ridicat al nervozității, adică prezența unor stări de disconfort, tulburări de somn, iritare afectivă, epuizare, de neliniște și instabilitate. Cu toate acestea în relațiile cu colegii asemenea comportamente nu se manifestă evident. Alți 8 (38,0%) respondenți au luat valoarea medie la această scală, și numai la 2 (9,5%) respondenți nervozitatea are valoare mică. Aceasta denotă prezența la ei a unor schimbări psihosomatice minore, a unei stări afective scăzute.

La scala Agresivitate rezultatele sunt mult mai mici, mai joase. Cu valoarea mare, ridicată a agresivității nu s-a depistat nimeni. Majoritatea respondenților s-au plasat la nivel mediu – 12 (57,1%), cu un comportament echilibrat, reținut, stăpânit în relațiile cu alte persoane. Ceilalți – 9 (42,9%) respondenți au valoarea mică la scala agresivității, dau dovadă de stăpânire de sine, de un comportament stabil, echilibrat.

Scala Dominare la valoarea mare de testare indică acte de agresiune fizică, verbală sau imagină, agresivitate în limita formelor convenționale de comportare în societate. Au luat valoarea mare la testare la această scală din cei 21 respondenți numai 3 (14,2%), ca dovadă a faptului că la ei sunt prezente forme de comportament agresiv. Tot din acești respondenți, alți 12 (57,1%) s-au plasat la nivel mediu ca dovadă a faptului că manifestă un comportament mai echilibrat, reținut și stăpânire de sine. Alți 6 (28,5%) respondenți au luat valoarea mică la scala Dominare, ceea ce indică prezența la ei a tactului, toleranței, atitudinii ponderale a subiectului în colectiv.

La Proba II. Metodica “Comportamentul agresiv,” autor E.P.Iliin, P.A.Kovaliov de asemenea au participat cei 21 studenți de la secția cu frecvență redusă a Facultății Pedagogie de la UST. Respondenților li s-a propus chestionarul testului și au fost rugați să răspundă prin răspunsul “ Da“ - dacă sunt de acord și răspunsul “ Nu “ – dacă nu sunt de acord cu afirmațiile chestionarului. Datele sunt prezentate în tab. N 2 (vezi tab. N 2).

Tab. N2. Agresivitatea și formele de manifestare la adulți (Rezultatele experimentului de constatare, Proba II. Metodica “Comportamentul agresiv, “autor E.P.Iliin, P.A.Kovaliov).

		AGRESIVITATEA
--	--	----------------------

Nr. D/o	NP	Verbală		Fizică	
		Directă	Indirectă	Directă	Indirectă
1.	AV (37 ani)	2	5	1	2
2.	BT (48 ani)	3	5	2	4
3.	EA (51 ani)	5	3	5	3
4.	TB (32 ani)	5	1	3	3
5.	BA (31 ani)	5	6	2	4
6.	CO (31 ani)	2	3	1	2
7.	GD (47 ani)	5	3	4	6
8.	GE (32 ani)	5	3	3	0
9.	GG (45 ani)	4	2	1	5
10.	FI (32 ani)	2	8	1	2
11.	FL (30 ani)	3	4	3	2
12.	IT (31 ani)	4	5	6	5
13.	LC (45 ani)	4	5	3	3
14.	MG (33 ani)	4	5	2	2
15.	MN (42 ani)	1	3	0	1
16.	PV (32 ani)	1	6	0	1
17.	RH (47 ani)	6	6	3	2
18.	TC (46 ani)	6	8	6	5
19.	ZT (49 ani)	4	4	4	2
20.	ZA (30 ani)	10	8	2	4
21.	ML (32 ani)	2	1	0	4

Așadar, după cum demonstrează rezultatele probei experimentale, comportamentul agresiv la adulți se manifestă destul de variat. La fiecare din formele examinate de comportament agresiv, se are în vedere agresivitatea verbală directă și indirectă, agresivitatea fizică directă și indirectă, comportamentul agresiv la adulți se manifestă diferit. Astfel din cei 21 respondenți numai 1 (4,7%) manifestă agresivitate verbală directă la nivel înalt, adică persoana dată se poate certa în orice moment cu oricine

din cauza tensiunii emoționale de care este stăpânită. La alți 7 (33,3%) agresivitatea verbală este la nivel mediu, ceilalți 13 (61,9%) respondenți nu prezintă careva semne evidente de agresivitate verbală directă, sunt destul de calmi și liniștiți.

De agresivitate verbală indirectă, în stare ascunsă au dat dovadă 3 (14,2%) respondenți la care acest tip de agresivitate verbală s-a dovedit a fi la un nivel destul de ridicat. Alți 8 (38,0%) respondenți se află la nivel mediu în manifestarea acestei calități, au o anumită doză de agresivitate, dar ea nu se manifestă evident. Ceilalți 10 (47,6%) respondenți nu manifestă careva agresivitate verbală ascunsă, indirectă.

Agresivitatea fizică directă sau indirectă la nivel ridicat nu s-a manifestat nici la unul din respondenți. Și la nivel mediu rezultatele au fost destul de ne semnificative: 2 (9,5%) respondenți s-au evidențiat la agresivitatea fizică directă și 3 (14,2%) respondenți s-au depistat la agresivitatea fizică indirectă. Ceilalți respondenți au fost la un nivel jos, ne semnificativ în manifestarea agresivității fizice directe sau indirecte.

Concluzii

Schimbările sociale actuale, noile condiții de viață și activitate socială pot crea diverse probleme la integrarea socială, în câmpul muncii, ridicarea calificării, perfecționarea calităților personale și profesionale, afirmarea personală, profesională etc. Din aceste considerente adulții pot manifesta diferite forme de agresivitate, atunci când necesitatea în dobândire a diferitor bunuri, activități de prestigiu le este barată, ori greu de atins, iar dorința de dobândire, obținere a bunurilor, supraviețuire este destul de mare. Același moment s-a observat și în cadrul probelor experimentale. Mulți adulți la început de activitate, care cere mare răspundere, dau dovadă de o stare înaltă de nervozitate ascunsă, manifestă agresivitate din dorința de a fi observați, de a evidenția ponderea lor în colectivul de semeni.


Și totuși, nu putem spune că adulții contemporani, implicați în activitățile sociale, sunt agresivi, de natură agresivă, deoarece la majoritatea din ei agresivitatea are o valoare mică, ca dovadă a faptului că manifestă stăpânire de sine, au un comportament social adecvat, echilibrat. Numai în unele cazuri, la unele persoane în cazuri singulare se manifestă agresivitatea verbală directă și la un număr ceva mai mare agresivitatea verbală indirectă. Agresivitatea fizică la acești adulți n-are forme proeminente de manifestare.

Adulții din instituțiile superioare de învățământ nu manifestă evident forme de agresivitate fizică directă sau indirectă, în unele cazuri aceste forme de agresivitate pot fi compensate de agresivitatea verbală directă sau indirectă la care adulții apelează mai frecvent. Instruirea socială în cadrul instituțiilor de învățământ superior contribuie la o mai bună organizare a activității adulților, lucrului pe profesie, la îmbunătățirea condițiilor de viață și activitate și aceasta diminuează agresivitatea.

Bibliografie

1. Bercowitz, L., Aggression: A Social Psychological Analysis, Random House, New York. 1962.
2. U. Șchiopu. Dicționar de psihologie. București: Babel. 1997.
3. Dollard, J., Doob, I., Miller, N., Mowrer, O., Sears, R. Frustration and Aggression, CT: Yale University Press, New Haven. 1939.
4. Doron, R., Parot, F. Dicționar de psihologie, Humanitas, București. 1999, 2006.
5. Eibl-Eibesfeldt, I. Agresivitatea umană. București: Editura Trei. 1995.
6. Eysenck, H., Eysenck, M. Descifrarea comportamentului uman. București: Teora.1998.
7. Iluț, P. Abordarea calitativă a socioumanului. Iași: Polirom.1997
8. Larousse. Dicționar de psihologie. București: Univers enciclopedic.2000.
9. Mureșan, P. Învățarea socială. București: Albatros.1980.
10. Neculau, A., Manual de psihologie socială. Iași: Polirom.2003.
11. Ralea , M. Explicarea omului. București: Minerva.1972.
12. Radu, I., Iluț, P.,. Psihologie socială. Cluj-Napoca: Exe. 1994.

Primit 04.02.16



Modalități de ameliorare psihologică a tulburărilor de comportament la adolescenți

Ways of psychological improvement of behavioural disorders in adolescents

Stamate Dorina, psihoterapeut, doctorandă, România

Summary

This article seeks to emphasize the ways we use for improvement of behavioral disorders in adolescents. It presents general feature of psychotherapeutic intervention program, principles and methods used and results achieved following the implementation of new software.

Key words: behavioral disorder, oppositional defiant, predisposition to violence, interpersonal problems, disturbance of conception itself.

Rezumat: Acest articol urmărește să pună în evidență modalitățile folosite de noi pentru ameliorarea unor tulburări de comportament la adolescent. Este prezentată caracteristica generală a programului de intervenție psihoterapeutică, principiile și metodele folosite, precum și rezultatele obținute ca urmare a implementării programului realizat de noi.

Cuvinte cheie: tulburare de comportament, opoziționism provocator, predispoziție spre violență, probleme interpersonale, tulburare a concepției de sine.

Ca urmare a studiilor realizate de noi asupra tulburărilor de comportament la adolescent am ajuns la concluzia ca în rândul adolescenților există și adolescenți cu tulburări de opoziționism provocator, predispoziție spre furie, probleme școlare, probleme interpersonale și niveluri diminuate ale imaginii de sine în ansamblul său, modalități preponderent exterioare de atribuire a responsabilității, precum și un mix cvasi-disfuncțional al modelelor parentale.

De aceea, pornind de la importanța dezvoltării echilibrate a adolescenților din punct de vedere psihosocial, *scopul* propus pentru aceasta cercetare a fost realizarea unui program de intervenție psihologică cu caracter formativ ce a urmărit o ameliorare a tulburărilor de comportament la adolescent, precum și a gradului de externalizare în atribuire a responsabilității, pozitivizarea stimei de sine, îmbunătățirea strategiilor lor de coping în fața stresului școlar și social. De asemenea, în ceea ce îi privește pe părinți, considerăm că există un potențial semnificativ de ameliorare a competențelor parentale ale acestora.

Acest deziderat s-a realizat prin intermediul unui program complex, de metode și tehnici structurate în exerciții și jocuri centrate pe îmbunătățirea relațiilor interpersonale, controlul comportamentului, crearea și dezvoltarea strategiilor de coping, pozitivarea stimei de sine, identificarea emoțiilor și cognitiilor disfuncționale și modificarea acestora, dezvoltarea comunicării asertive, controlul emoțional, îmbunătățirea abilităților de relaționare psihoeucația.

Programul formativ a fost realizat cu elevi ai Colegiului Tehnic de Aeronautică „Henri Coandă” participând 24 de adolescenți și 24 de părinți. Media de vârstă a adolescenților a fost de 16,74 ani, iar cea a părinților 44,2 ani. GE și GC au fost alcătuite din participanți de gen masculin și feminin, fiind omogene.

Lotul de studiu a cuprins grupul experimental A (GE) și grupul de control B (GC). Grupul experimental a fost format din 12 adolescenți și 12 părinți. Grupul de control a fost format din 12 adolescenți și 12 părinți. Numărul de participanți selectat în fiecare grup corespunde limitei maxime impuse de cerințele de organizare a grupului de dezvoltare personală și de psihoterapie.

Criteriul de selecție, pentru asigurarea omogenității GE și GC, a fost nivelul evaluativ al tulburărilor de comportament. Pentru părinți nivelul redus al competențelor parentale. În cadrul acestora au fost selectați random. Astfel au fost selectați adolescenți care manifestau tulburări comportamentale și părinții acestora care și-au dat acceptul la participarea în cadrul grupului de ameliorare a tulburărilor de conduită.

Loturile experimentale și de control au fost măsurate și din punctul de vedere al similarităților de vârstă și gen, dar acesta s-a făcut doar în scop constatativ, nu ca și criteriu de selecție a participanților. Existența lotului de control a permis confirmarea validării programului formativ.

Metodele de antrenare a acestor deprinderi psihologice de viață au avut la bază modelele oferite de teoria învățării și de psihologia clinică. Ele se caracterizează prin: 1) Participarea activă a celui instruit în procesul învățării; conceptualizarea și formarea unor comportamente specifice, stăpânirea și fixarea acestora ;2) Programele au la bază principiile învățării: observare, discriminare, modelare, întărire, generalizare etc. ;3) Program bine structurat, obiective clare; programul cuprinde elemente didactice și experiențiale; 4) Unele activități sunt înregistrate și derulate sub formă de feedback. Astfel, am ținut cont de faptul că fiecare adolescent se dezvoltă în mod diferit și că fiecare internalizează experiențele proprii de viață, interacțiunile cu părinții, profesorii și grupul de egali în modalități diferite. Raportarea la sistemul familial cu stiluri și competente parentale diferite duce la crearea de modalități specifice de a asimila deprinderi psihologice viabile. Am pus accent pe oferirea către adolescenți a informațiilor privind particularitățile lor individuale, dar și de vârstă, pentru ca aceștia să conștientizeze faptul că interesele lor și ale adulților e nevoie să ajungă la un compromis.

Metodele și tehnicile utilizate au fost următoarele:

Modificarea comportamentelor țintă. Am lucrat pe comportamente specifice, bine delimitate, numite *comportamente-țintă*. Adolescenții și-au descris dificultățile în termeni vagi, generali, cum ar fi: „mă simt anxios, supraîncordat”, „nu mă pot concentra, mă simt neajutorat și depășit de situații”, „sunt dezorientat, confuz, mă simt singur”. În cadrul ședințelor de lucru am realizat descompunerea acestor

generalizări în scopuri specifice, identificând comportamentele-țintă. Problemele cu fațete multiple au fost tratate secvențial și nu simultan.

Tehnici centrate pe acțiune. Acestea au implicat activ adolescenții în realizarea acțiunilor pentru a-și rezolva problemele. Aceștia au primit teme pentru acasă, în care și-au observat și notat comportamentele-țintă, au exersat comportamente adaptative și și-au organizat condițiile de viață pentru a crea și întări comportamente adaptative.

Tehnica stingerii comportamentelor nedorite pornește de la principiul că, expunând pe cineva direct la stimuli producători de anxietate, persoana descoperă că nu se întâmplă nimic rău, ceea ce poate conduce la stingerea comportamentului de teamă. Am confruntat adolescenții cu situațiile anxioase în plan imaginar și, prin expuneri repetate la situații anxioase în condiții de securitate afectivă, stimulii anxioși și-au pierdut forța și comportamentul de evitare a respectivelor situații are tendința să se stingă.

Tehnici expresiv – creative: permit intrarea în contact cu nevoile neconștientizate prin aducerea în prim plan a trăirii și exprimării emoției prezente, facilitează exprimarea diferitelor fațete ale sinelui și unificarea lor într-un tot unitar, clarificarea și confirmarea identității, realizarea unei mai bune acceptări de sine și de alții, dezvoltarea abilităților de comunicare, eliberarea tensiunilor și anxietăților existente.

Dintre acestea am utilizat povestea terapeutică, desenul și jocul de rol.

Povestea terapeutică a fost utilizată pentru a transmite o experiență de viață, o stare de fapt cu un mesaj reprezentând o lecție de viață care sparge vechiul tipar. Adolescenții au fost încurajați să creeze propriile povești, prin intermediul acestora am putut evidenția existența frustrărilor, a conflictelor sau a mecanismelor de apărare. Acest tip de exercițiu implică atenția, o bună colaborare în interiorul grupului, sentimentul de apartenență la grup.

Desenul, tehnică proiectivă de sondare a inconștientului permite persoanei exprimarea trăirilor, nevoilor, sentimentelor, înlăturarea rezistențelor, deblocarea emoțională și a resurselor latente, descoperirea propriei identități. Utilizarea desenului în actul formativ a urmărit conștientizarea nevoilor și dorințelor adolescenților, precum și pentru exprimarea sentimentelor și stimularea comunicării.

Jocul de rol. A fost utilizat în scopul înlăturării comportamentelor neeficiente, dezvoltarea capacităților de relaționare și a capacității rezolutive, adaptării la situații neașteptate. Fiind puși în situația de a-și asuma rolurile personajelor implicate participanții pot găsi soluții, exprimă în mod simbolic nevoile, frustrările, achiziționează noi comportamente, informații, atitudini, abilități. Analiza comportamentului și feedback primit au rolul de-a oglindi și de-a corecta un comportament, mod de gândire și de acțiune.

În cadrul schimbului de rol utilizat s-a urmărit, prin punerea în situația de-a experimenta mai multe roluri, schimbarea de perspectivă, înțelegerea modului în care simt, gândesc, acționează și ceilalți, astfel urmărindu-se dezvoltarea empatiei, depășirea egocentrismului, dezvoltarea altruismului. În cadrul modulelor de lucru cu părinții aceștia au fost rugați să se pună în „pielea” copiilor lor pentru a înțelege mai bine multitudinea de sentimente și trăiri specifice vârstei. Aceeași metodă aplicată adolescenților i-a pus în situația de-a experimenta sentimentele părinților, temerile și anxietățile acestora privitoare la educația copiilor, astfel urmărindu-se recadrarea situației” părinții nu sunt răi”, „nu au ceva cu mine, nu mă înțeleg”. În urma acestui travaliu apar experiențe noi, o reelaborare a sistemului individual de percepție și reprezentare mentală a fiecăruia („recadrare”). Intervenția psihoterapeutică vizează transformarea percepțiilor pe care adolescentul și părintele le au asupra faptelor și relațiilor dintre ele, cu toate semnificațiile lor.

Întărirea selectivă. Ideea de la baza acestei tehnici este aceea că modelele de comportament învățate au tendința de a slăbi și de a dispărea în timp, dacă nu sunt întărite corespunzător. Tehnica și-a demonstrat eficiența prin recompensarea comportamentelor dezirabile și ignorarea celor indzirabile. S-a prezentat această tehnică în cadrul ședințelor cu părinții și aceștia au relatat, la sfârșitul modulelor, ca a fost eficientă mai ales în managementul agresivității, crizelor de furie și a comportamentelor de opoziționism provocator ale adolescenților.

Antrenamentul asertiv a fost utilizat atât ca metodă de desensibilizare, cât și de formare și practicare a unor abilități de a face față diferitelor situații de viață. În mod special am folosit această tehnică în cazul adolescenților cu dificultăți în stabilirea de contacte interpersonale din cauza anxietății ridicate care îi împiedică să se exprime liber și să își manifeste sentimentele, a celor care au dificultăți în a cere ceea ce doresc sau în a-i refuza pe ceilalți, permițându-le să îi manipuleze sau să profite de pe urma lor. În cazul multor adolescenți există un sentiment de teamă să fie asertive, încât nu spun nimic, dar acumulează sentimente de inadecvare și de nemulțumire (resentimente). Antrenamentul asertiv a avut menirea de a-i învăța pe adolescentă să își exprime direct și adecvat gândurile și emoțiile. Antrenamentul s-a desfășurat în etape, comportamentul asertiv fiind practicat inițial prin joc de rol împreună în cadrul grupului și, ulterior, în viața reală.

Tehnici de conștientizare cu suport imaginativ și de restructurare cognitivă. Urmăresc provocarea și extinderea conștientizării ca modalitate de creștere și autonomie personală. Vizează conștientizarea modului de gândire (convingeri, reprezentări, evaluări, semnificații), cât și psihice (fiind în contact cu ceea ce simți la nivel corporal poți conștientiza problema, nevoia, suferința).

Tehnica fanteziei ghidate ne-a ajutat în reconstituirea evenimentelor experimentate de subiect, descoperirea înțelesului adevărat și integrarea unor fațete ale Eu-lui respinse. Astfel, vizualizând

imaginea tatălui care îl acceptă necondiționat un tânăr poate exersa, imaginar, un alt tip de comportament, un alt mod de gândire și simțire.

Tehnica de diminuare a vechilor patternurilor și integrare a unor patternuri adaptative – a fost utilizată în scopul diminuării efectului de ancorare în patternuri rigide, prin imaginarea opusului a ceea ce afirmă sau consideră a fi adevărat și conștientizarea aceluși eveniment/situație dintr-o nouă perspectivă, efort imaginar ce poate releva semnificații noi. Această tehnică solicită exprimarea sentimentelor pozitive și negative în legătură cu aceeași situație/persoană, exprimarea verbală a stării negative blocate deoarece era considerată inexprimabilă, dezamorsării tensiunii interne, reducerii anxietăților, fricii etc.

Tehnici de comunicare. Comunicarea eficientă presupune ascultare activă, cu intenția de-a înțelege ceea ce comunică celălalt și exprimare deschisă. Astfel, urmărirea și aprecierea atentă a cuvintelor și a sensurilor acestora, a modului de exprimare, a tonului și gesturilor, conduc nu numai la evaluarea corectă a intențiilor emițătorului, dar și la crearea unui climat de satisfacție pentru emițător, determinându-l să devină mai cooperant. Ascultarea activă presupune o serie de activități menite să asigure receptarea corectă a mesajului.

Tehnici de focalizare pe obiective și soluții. Fiecare persoană dispune de anumite cunoștințe, abilități, deprinderi necesare rezolvării problemelor cu care se confruntă. Prin intermediul ședințelor de grup i-am sprijinit pe adolescenți să-și deblocheze mecanismele rezolutive deținute deja, dar aflate în stare de inactivare. Evidențierea succeselor anterioare și înregistrarea unor schimbări mici de comportament întărește capacitatea de autocontrol, dă încredere în forțele proprii și conferă sentimentul autoeficienței.

Implementarea programului formativ s-a realizat în cadrul modulelor pentru adolescenți și părinți, folosindu-se tehnicile psihoterapiei integrative de grup. Programul a fost structurat în mai multe module, fiecare modul având specificul său. S-au realizat module pentru adolescenți, module cu caracter informativ - formativ pentru părinți și module comune părinți – adolescenți.

Programul s-a întins pe o perioadă de trei luni, respectiv 10 întâlniri de câte 4 ore cu frecvența de o dată pe săptămâna pentru adolescenți. Programul a fost completat cu 6 întâlniri de câte 2 ore cu frecvența de o dată pe săptămâna, pentru părinți. Aceste întâlniri au avut caracter informativ și formativ. Programul de lucru părinți și adolescenți a însumat un număr de 6 întâlniri de câte 4 ore cu frecvența săptămânală.

O atenție deosebită s-a acordat problemelor emoționale și nivelului de dezvoltare socială a copilului. Implicarea familiei pe durata experimentului psihoterapeutic ni s-a părut esențială pentru progresul adolescenților aceasta sprijinindu-l în procesul terapeutic și oferindu-i un mediu securizant.

Principalele etape de evaluare au urmărit: evaluarea adolescenților; analiza informațiilor obținute; stabilirea planului de intervenție. Programul de intervenție psihoterapeutică a implicat:



De aceea am înaintat următoarea ipoteză : *Presupunem că prin intermediul unui program integrat și complex, format dintr-un sistem de informații, metode și tehnici integrativ expresive, care constau în activități de conștientizare imaginativă, restructurare cognitiv-afectivă și de comunicare asertivă vom obține o ameliorare a tulburărilor de comportament la adolescent, o dezvoltare a stimei de sine și a mecanismelor de coping și o ameliorare a gradului de externalizare în atribuire a responsabilității.*

În urma implementării Programului de intervenție cu două modalități (preintervenție și postintervenție), am reaplicat proba APS-SF (pentru tulburările de personalitate), din etapa constatativă în scopul surprinderii diferențelor, progreselor înregistrate, ameliorările și optimizările personale, comportamentale înregistrate.

Astfel:

Tulburarea de conduită: Înainte de desfășurarea experimentului de remediere psihologică, grupul experimental (GE) înregistra o medie de 54.33, iar grupul de control (GC) o medie de 56,50. Testul T pentru eșantioane independente și testul neparametric Mann-Witney au arătat similaritatea statistică a celor două loturi. În urma experimentului formativ, grupul experimental, care a participat la sesiunile informativ-formative, a înregistrat o scădere a mediei scorului brut de la 54.33 la 50.83. Testul T pentru eșantioane independente ne indica că între cele două loturi există diferențe statistice semnificative ($F=4.107$, $\text{sig.}=0.001$). Testul Mann-Witney (U) relevă un prag de semnificație de $p=0.004$.

Analiza test-retest, realizată cu ajutorul testului neparametric Wilcoxon de comparare a distribuției rangurilor pentru eșantioane perechi, indică faptul că în cazul GE s-au obținut diferențe semnificative între valorile inițiale și cele finale pentru scala tulburare de conduită, p (unidirecțional) $=0,006$. Constatăm în urma experimentului formativ că în GE 11 subiecți au înregistrat o ameliorare din

nivelul mediu în cel fără simptome, iar 1 subiect a ieșit din zona de evaluare clinică moderată, trecând în nivelul subclinic. Considerăm reducerea scorului pentru scala tulburării de conduită semnificativă nu doar statistic, dar mai ales în semnificația ei psihologică. Scăderea de la 54.33 la 50.83 reprezintă aproape o modificare de prag.

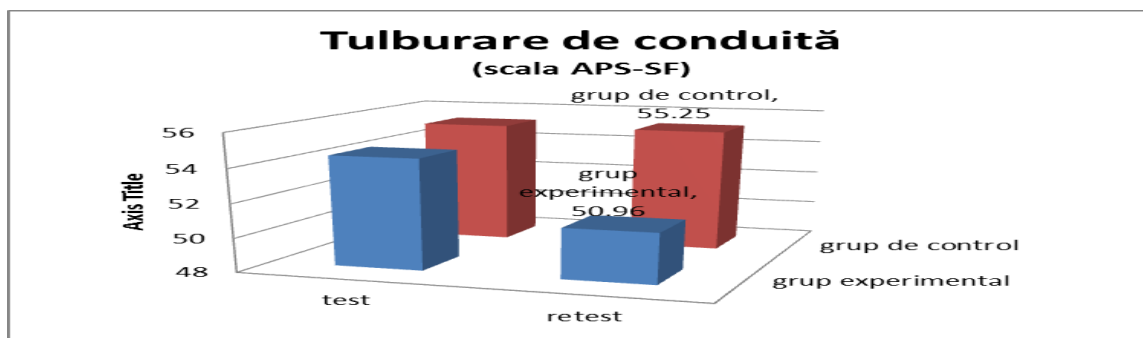


Fig. 1. Valorile medii ale tulburării de conduită GE/GC etapele test și retest

Opoziționismul provocator : Înainte începerii experimentului formativ adolescenții din GE au obținut o medie de 51,33 la opoziționismul provocat, iar cei din GC o medie de 51,17. Testul T pentru eșantioane independente a relevat similaritatea statistică a loturilor ($F=607$, $p=0.444$). După desfășurarea experimentului de ameliorare psihologică, grupul experimental a înregistrat o scădere a scorului mediu de la 51.33 la 48,75. Diferența este semnificativă statistic, atât pentru testul T pentru eșantioane independente ($\text{sig (2-tailed) = 0.0001}$), cât și pentru Testul Mann-Witney (U) ce arată un prag de semnificație de $p=0.0001$. Astfel, adolescenții care au participat la sesiunile programului formativ au înregistrat o scădere sub pragul de 50 de puncte pentru scorul brut, ceea ce s-ar traduce în ameliorarea semnificativă a dificultăților în respectarea regulilor acasă sau la școală.

Analiza test-retest, realizată cu ajutorul testului neparametric Wilcoxon de comparare a distribuției rangurilor pentru eșantioane perechi, indică faptul că în cazul GE s-au obținut diferențe semnificative între valorile inițiale și cele finale pentru scala tulburare de conduită, p (unidirecțional) $=0,003$. Valoarea negativă a coeficientului z (-2.961^b) indicând scăderea nivelului variabilei de la momentul inițial la cel final. Conform analizei descriptive, pentru cele două faze identificăm scăderi a nivelului mediu pentru dimensiunea opoziționism provocator cât și reduceri ale împrăștierii ceea ce poate indica o eficiență sporită a programului formativ pentru toți subiecții.

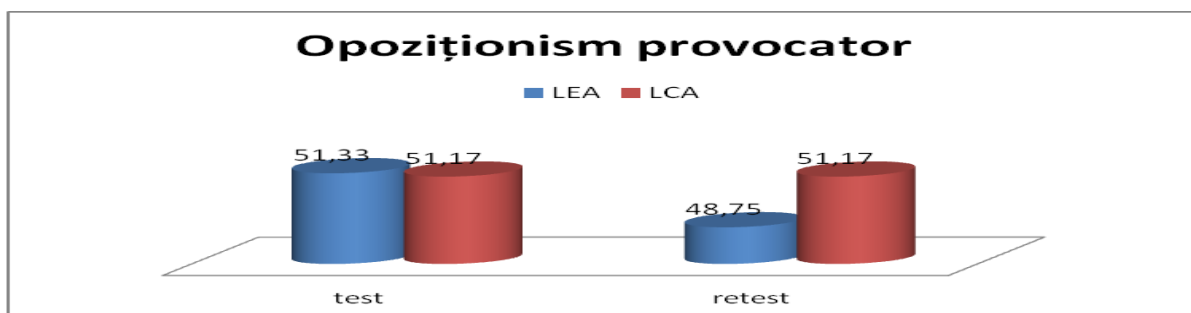


Fig. 2. Valorile medii ale opoziționismului provocator GE/GC etapele test și retest

Probleme școlare: La nivelul grupului experimental, înainte de a începe programul informativ-formativ pentru adolescenți, media scorurilor pentru scala PȘ era de 55, iar la nivelul GC era de 56,83. Testul T pentru eșantioane independente relevă că nu există diferențe semnificative între cele două loturi ($F=7.423$, $p=0.012$). După desfășurarea experimentului de ameliorare psihologică, Testul T relevă diferența statistică între cele două loturi ($F=5.371$; $p=0,030$), cât și pentru Testul Mann-Witney (U) ce arată un prag de semnificație de $p=0.010$, chiar dacă la nivelul mediilor acesta nu pare importantă: de la 55 la 53.

Analiza test-retest, realizată cu ajutorul testului neparametric Wilcoxon de comparare a distribuției rangurilor pentru eșantioane perechi, indică faptul că în cazul GE s-au obținut diferențe semnificative între valorile inițiale și cele finale pentru scala tulburare de conduită, p (unidirecțional) $=0,004$. Valoarea negativă a coeficientului z (-2.842^b) indicând scăderea nivelului variabilei de la momentul inițial la cel final. Conform analizei descriptive, pentru cele două faze identificăm scăderi a nivelului mediu pentru dimensiunea probleme școlare cât și reduceri ale împrăstierii ceea ce poate indica o eficiență sporită a programului formativ pentru toți subiecții.

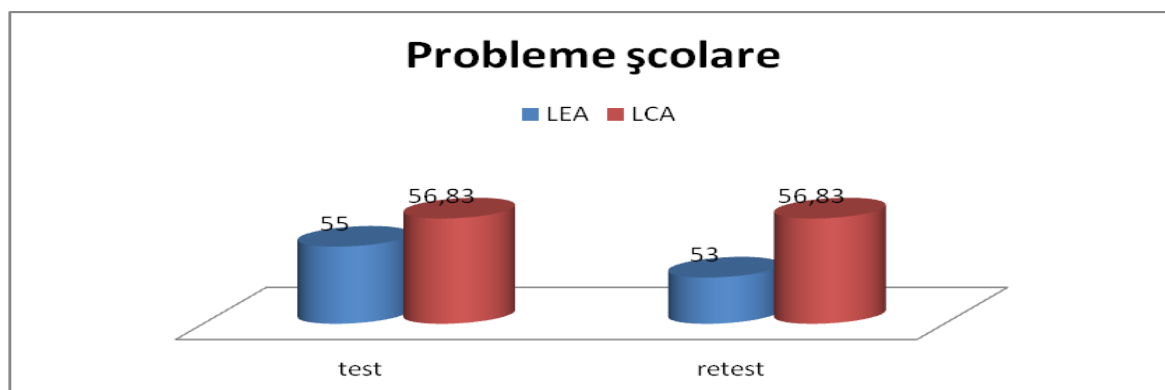


Fig. 3. Reprezentarea grafică a valorilor problemelor școlare la finalul programului

Predispoziția spre violență: Înainte de experiment, situația scorurilor pentru scala tendințe violente era următoarea: GE înregistra un scor de 54,58 p scor brut, iar GC 57.58. Testul T a arătat că loturile erau similare din punct de vedere al semnificației statistice ($F=6.143$, $p=0.21$).

După desfășurarea programului de ameliorare psihologică, scorul GE s-a ameliorat de la 54.58 la 51.53. Testul T pentru eșantioane independente ($F=10.969$, $p=0.03$) și testul Testul Mann-Witney (U) ce arată un prag de semnificație de $p=0.08$. ne arată că există o diferență semnificativă statistic între cele două grupuri. Putem spune că reducerea scorului pentru LEA se datorează conștientizării consecințelor comportamentelor cauzate de lipsa controlului de impuls violent.

Analiza test-retest, realizată cu ajutorul testului neparametric Wilcoxon de comparare a distribuției rangurilor pentru eșantioane perechi, indică faptul că în cazul GE s-au obținut diferențe semnificative între valorile inițiale și cele finale pentru scala tulburare de conduită, p (unidirecțional) $=0,005$. Valoarea negativă a coeficientului z (-2.820^b) indicând scăderea nivelului variabilei de la

momentul inițial la cel final . Conform analizei descriptive, pentru cele două faze identificăm scăderi a nivelului mediu pentru dimensiunea tendințe spre violență cât și reduceri ale împrăștierei ceea ce poate indica o eficiență sporită a programului formativ pentru toți subiecții.

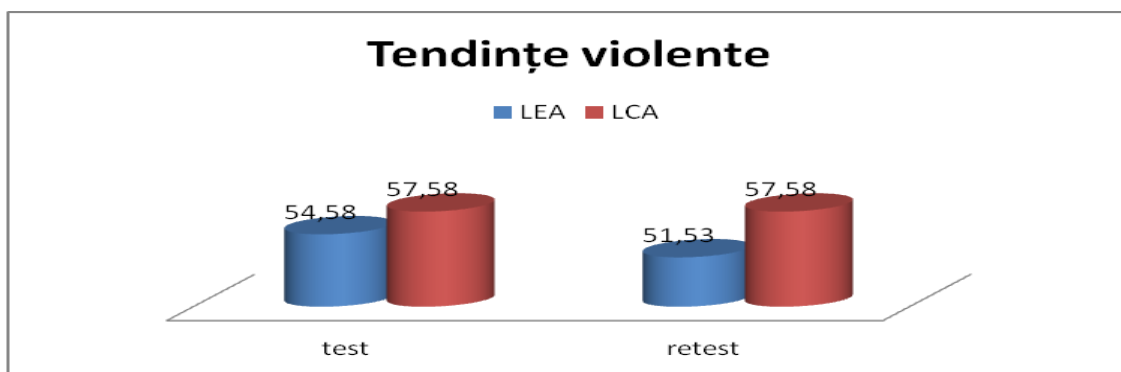


Fig. 4. Valorile scorurilor medii la scala tendințe violente în etapa test-retest

Concepția despre sine : Anterior Programului de ameliorare psihologică, GE a înregistra un scor de 55.08, iar GC un scor de 61.00. Loturile erau similar din punctual de vedere al semnificației statistice ($F=7.294$, $p=0.31$). După desfășurarea Programului, GE a înregistrat un scor de 52.08, GC rămânând la aceleași valori. Testul T indică diferențe semnificative statistic între cele două loturi ($F=2.492$, $p=0.003$), și testul Testul Mann-Witney (U) ce arată un prag de semnificație de $p=0.045$. ne arată că există o diferență semnificativă statistic între cele două grupuri.

Analiza test-retest, realizată cu ajutorul testului neparametric Wilcoxon de comparare a distribuției rangurilor pentru eşantioane perechi, indică faptul că în cazul GE s-au obținut diferențe semnificative între valorile inițiale și cele finale pentru scala tulburare de conduită, p (unidirecțional) =0,005.

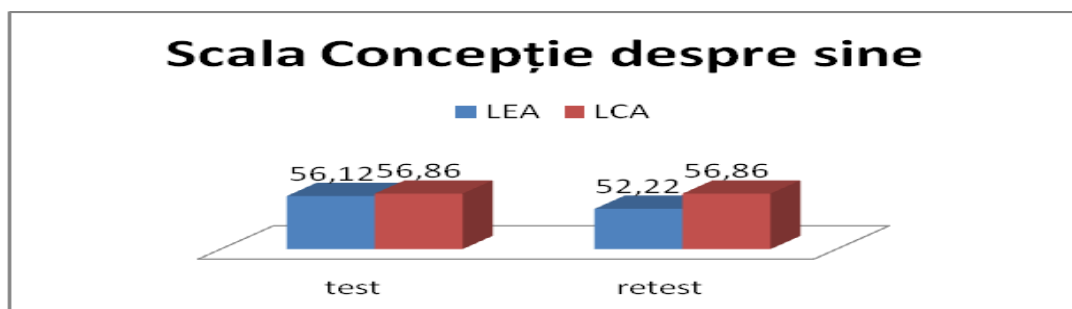
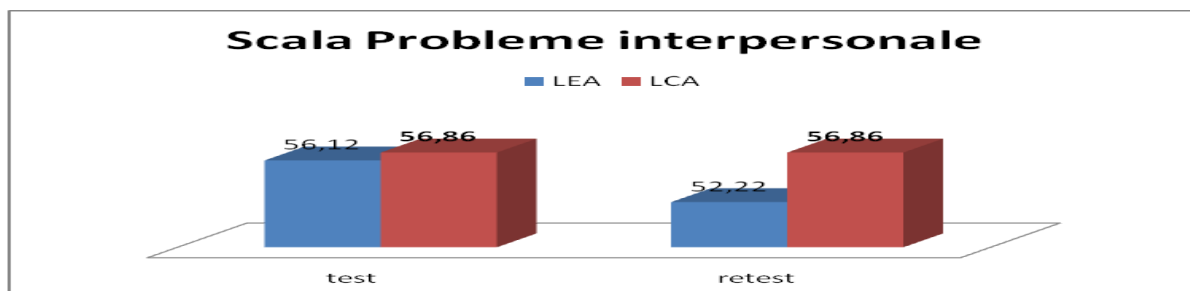


Fig. 5. Mediile scorurilor pentru scala Concepție despre sine, etapele test și re-test

Probleme interpersonale: Înaintea experimentului formative participanții din GE au înregistrat o medie de 56.12, iar cei din GC un scor al mediei de 56.86.

După Programul formator pentru GE scorul brut a scăzut la 52.22 , valorile pentru GC rămânând neschimbate. Menționăm similaritatea inițială a loturilor de studiu ($F=2.813$; $p=0.23$), precum și diferența statistică semnificativă post experiment formator ($p=0.002$), Mann-Witney (U) ce arată un prag de semnificație de $p=0.045$.

Analiza test-retest, realizată cu ajutorul testului neparametric Wilcoxon de comparare a distribuției rangurilor pentru eșantioane perechi, indică faptul că în cazul GE s-au obținut diferențe semnificative între valorile inițiale și cele finale pentru scala tulburare de conduită, p (unidirecțional) = 0,010.



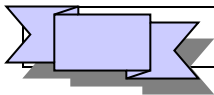
Figură 6. Mediile scorurilor la scala Probleme interpersonale, pentru etapele test și re-test.

Ca urmare a intervenției integrative de grup a determinat ameliorări la unele dintre scalele APS-SF, astfel ipoteza noastră fiind validată.

BIBLIOGRAFIE:

1. Anghel, E., Vasile, D. Optimizarea personală a adolescenților din centrele de plasament, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, București, 2004
2. Anghel, E. Grupul de dezvoltare personală la adolescenți – ghid pentru psihologii școlari și consilierii psihologici “. În: Revista de Psihoterapie Experiențială, Nr. 39, 36-44, Editura SPER, 2007.
3. Donica E. Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2002.
4. Mitrofan I. (coord.) Psihopatologia, psihoterapia și consilierea copilului. București: SPER, 2001
5. Neacșu V. Efectele antrenamentului interpersonal și a antrenamentului cognitiv asupra personalității elevilor de clasa a IX . București. 2000.
6. Neamțu, C. Devianța școlară - Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Polirom, 2003
7. Neculau, A., Grupurile de adolescenți. – Iași: Edit. didactică și pedagogică, 1976

Primit 05.02.16



Socializarea copiilor cu autism

Socialization of children with autism

Șontea Magdalena, doctorandă, România

Summary

Socialization is essentially a process of learning that human beings how to live in a world where there are other human beings. This begins at birth by maintaining eye contact, speech and babbling and continues all day, every day for the rest of our lives. Whether we spend time with friends, go to school, work, play, read or watch TV, practice sports, sing, eat ... we experience certain aspects of socialization. Children who have been deprived of the opportunity to socialize, they learn to understand and use the basics of human interaction: speech, touch, body language, imitation, etc. If a child with autism can observe that he has the same symptoms as a child who has suffered from isolation, even if he was not isolated in any way physically. Isolation, in a case of autism comes from the inside to outside.

Key words: autism, disability, socialization

Rezumat

Socializarea este în esență un proces de învățare că ființele umane cum să trăiască într-o lume în care există alte ființe umane. Aceasta începe la naștere, prin menținerea contactului vizual, de vorbire și murmur și continuă pe tot parcursul zilei, în fiecare zi pentru tot restul vieții noastre.

Copiii care au fost lipsiți de posibilitatea de a socializa, ei învață să înțeleagă și să utilizeze elementele de bază ale interacțiunii umane: vorbire, atingere, limbajul corpului, imitație, etc. Dacă un copil cu autism poate observa că are aceleași simptome ca un copil care a suferit de izolare, chiar dacă el nu a fost izolat în nici un fel de vedere fizic. Izolarea, în caz de autism vine din interior spre exterior. Jocul este o plăcere dar și o modalitate de învățare, de dezvoltare a limbajului, abilităților de comunicare, de dezvoltare cognitivă, dar mai ales de socializare a copiilor cu autism.

Cuvinte cheie: autism, dizabilitate, socializare

Socializarea este, în esență, acel proces de învățare a unei ființe umane despre cum să trăiască într-o lume unde există alte ființe umane. Acest lucru începe încă de la naștere prin menținerea contactului vizual, gînguritul și vorbirea continua aproape toată ziua, în fiecare zi, pentru restul vieții noastre. Fie că ne petrecem timpul cu prietenii, mergem la școală, lucrăm, ne jucăm, citim sau privim la televizor, practicăm sporturi, cîntăm, mîncăm, noi experimentăm anumite aspecte ale socializării. Copiii care au fost privați de oportunitatea de a socializa, nu vor învăța să înțeleagă sau să utilizeze elementele de bază ale interacțiunii umane: vorbirea, atingerea, limbajul trupului, imitarea, etc.

Grupurile de socializare trebuie să ofere un mediu distractiv și bogat, care să-i ofere copilului posibilitatea de a se expune la o largă varietate de activități. La fiecare grup de socializare activitățile

trebuie selectate astfel încât să corespundă cu: numărul de copii participanți, vârsta lor și, poate cel mai important, nivelul de dezvoltare și abilitățile copiilor. Pentru fiecare copil trebuie urmărite scopuri individuale bazate pe nevoile lui, dar vor fi fixate și scopuri de grup tocmai pentru a putea fi monitorizat și nivelul de coeziune a grupului și felul cum evoluează copiii la nivelul acestuia.

Scopurile unui grup de socializare este recomandat să urmărească:

- oferirea unui mediu bogat în care copilul să fie expus la o varietate de activități ca: muzica și joc imaginativ, arte și meserii, activități sportive;
- activități în pereche pentru a crește motivația;
- lucrul pentru a stimula vorbirea prin motivație, utilizând cererile;
- construirea de competențe și eficiență în activități noi;
- dezvoltarea abilităților de imitare și de așteptare a rîndului în joc;
- creșterea varietății limbajului utilizat de copil (în joc, salutul, exprimarea nevoilor);
- oferirea de oportunități pentru a interacționa cu ceilalți copii;
- stimularea independenței prin activități distractive și plăcute;
- lucrul și împărțirea de jucării sau materiale cu ceilalți copii;
- creșterea motivației în relație cu ceilalți;
- lucrul în dezvoltarea citirii și interpretării indiciilor nonverbale de la ceilalți copii;
- dezvoltarea și îmbunătățirea abilităților de autoservire.

În cazul unui copil cu autism se poate observa că acesta prezintă aceleași simptome ca ale unui copil care a suferit din cauza izolării, chiar dacă acesta nu a fost fizic izolat în nici un fel. Izolarea, în cazul autismului, vine de la interior către exterior. Un studiu a analizat modul în care copiii cu autism definesc prietenia și dacă a avea sau nu prieteni diminuează experimentarea singurătății la nivel emoțional. Studiul a arătat că în timp ce la copiii tipici s-a evidențiat corelație între numărul de prieteni și gradul de singurătate, la copiii cu autism nu a fost evidențiată nici o corelație. Aceste rezultate sugerează faptul că, copiii cu autism nu înțeleg neapărat legătura dintre a avea sau nu a avea prieteni. Cu alte cuvinte, calitatea prieteniei experimentate, la copiii cu autism, poate duce la o mai mică legătură emoțională și satisfacție pentru ei. Înțelegerea lumii sociale solicită cunoașterea existenței celorlalți, o dorință de apartenență, de a fi incluși sau de a împărți cu alții, o înțelegere a modului cum ceilalți s-ar comporta sau ar răspunde.

Dificultățile pe care le au persoanele cu autism la nivelul interacțiunilor sociale cu ceilalți reprezintă problema principală a acestei tulburări și totodată principalul criteriu de diagnosticare. Studiile arată că acest deficit este permanent și este înfîlnit indiferent de nivelul intelectual al persoanei.

Unele persoane cu autism pot fi foarte izolate social, altele pot fi pasive în relațiile sociale sau foarte puțin interesate de cei din jur într-un mod ciudat, fără a ține seama de reacțiile celorlalți. Toate aceste persoane însă au în comun o capacitate redusă de a empatiza, deși sînt capabili de a fi afectuoși, însă în felul lor.

Lorna Wing (1996) a delimitat 4 subgrupe de persoane cu autism în funcție de tipul interacțiunilor sociale, indicator și al gradului de autism:

*grupul celor **destinați (aloof)**, forma severă de autism, unde indivizii nu inițiază și nici nu reacționează la interacțiunea socială, deși unii acceptă și se bucură de anumite forme de contact fizic. Unii copii sînt atașați la nivel fizic de adulți, dar sînt indiferenți la copiii de aceeași vîrstă.

*grupul celor **pasivi (passive)**, forma mai puțin severă, în care indivizii răspund la interacțiunea socială, însă nu inițiază contacte sociale

*grupul celor **activ, dar bizari, (active but odd)**, în care indivizii inițiază conacte sociale, însă într-un mod ciudat, repetitiv sau le lipsește reciprocitatea, este vorba adesea de interacțiune unidirecțională, aceștea acordînd puțină atenție sau neacordînd nici o atenție reacției/răspunsului celor pe care îi abordează.

*grupul celor **nenaturali (stilted)**, în care indivizii inițiază și susțin contacte sociale, însă într-o manieră foarte formală și rigidă, atât cu străinii, cât și cu familia sau prietenii.

Autiștii nu sînt partea integrată a societății. Dificultatea lor de înțelegere a celorlalte minți îi plasează în exteriorul grupurilor. Ei nu pot adopta o atitudine intenționată și nu pot face predicții. Nu pot explica ce se întîmplă în mintea lor, nu pot introspecta, nu pot analiza nici trăirile proprii nici pe cele ale celorlalți. Autiștii sunt un model de virtute. Ei nu pot minți, înșela, pretinde.

Autiști nu înțeleg semnele, limbajului non-verbal al oamenilor normali sau a celor ce nu suferă de această deficiență.

Mai multi factori contribuie la lipsa dezvoltării abilităților sociale la persoanele cu autism.

În primul rând, persoanele cu autism au deficite de comunicare. Ele nu pot înțelege limbajul sau indiciile sociale ale colegilor, și nu au capacitatea de a-și exprima sentimentele în fața celorlalți.

În al doilea rând, copiii cu autism ar putea să nu înțeleagă că alții au propriile lor gânduri și sentimente unice. Aceasta lipsa de înțelegere limitează reciprocitatea în relații.

În al treilea rând, caracteristic pentru persoanele cu autism este să aiba inițial interese limitate sau neobișnuite, și pot fi rezistente în a explora noi teme de joacă și interacțiune cu alte persoane de aceeași vîrstă.

Autismul afectează dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare, poate afecta, de asemenea, dezvoltarea de abilități importante necesare pentru a se juca, cum ar fi capacitatea de a imita acțiuni

simple, de a explora mediul, obiectele, de a împărtăși acțiuni și atenția cu alții, să răspundă pe rând în jocuri sau în conversație.

Jocul arată creativitatea, intelectul, tăria emoțională, stabilitatea, senzațiile de bucurie și plăcere, obișnuința de a fi fericit. Jocul este un act creativ care le permite oamenilor să învețe să gândească și să aibă un comportament din ce în ce mai complex și mai flexibil, dându-le încredere în ei și un sentiment de realizare.

Pentru copiii cu autism, jocul este deseori prezentat mai degrabă ca o abilitate ce trebuie învățată decât ca o experiență ce trebuie avută împreună și savurată. În consecință, lor nu li se oferă probabil aceeași oportunități de joc care să le permit să se exprime sau să devină stăpîn pe gîndirea și experiențele lor. Abordarea naturală a jocului, este bazată pe principiul central că pofta de joacă și interacțiunea au un rol important în dezvoltarea comunicării, competenței sociale și funcționalității cognitive.

Cînd copiii sînt capabili să internalizeze aceste experiențe, capacitatea de comunicare simbolică și gîndirea reprezentativă sînt îmbunătățite. Printr-o astfel de adaptare a acestor principii de dezvoltare cei care traiesc și lucrează cu copii cu autism au ajuns să observe cum și astfel de experiențe ajută să “modifice disponibilitatea copilului pentru compania umană și experiența comună”.

Copiii cu autism au mai multe oportunități de a participa și de a-și extinde comunitatea socială prin intermediul jocului și al desenului din imaginație în școli. Sunt membri ai unei comunități în care oamenii sînt capabili să vadă interesele lor comune și să înțeleagă că lumea poate fi percepută în diferite feluri. Pentru multe persoane cu autism care nu pot să-și contureze singuri relaxarea va fi totdeauna important să aibă oameni în preajma lor datori să aibă aceleași activități ca ei, care să le ofere noi experiențe și cărara să le facă plăcerea compania lor. Aceasta e calea prin care, se modifică și se dezvoltă legăturile afective și este o trăsătură esențială a vieții noastre.

Copilul autist întîlnește dificultăți în activitățile ludice pe 6 paliere:

1. Interacțiunea socială care se traduce prin lipsa inițiativei precum și o dificultate de a înțelege regulile sociale
2. Comunicarea, absența limbajului sau întîrzierea în achiziția acestuia
3. Imaginația care se traduce prin lipsa spontanietății și orientarea spre concret
4. Comportamentele stereotipe
5. Sensibilități senzoriale
6. Cognitiv adică lipsa empatiei, autocentrarea, incapacitatea de a înțelege substratul cuvintelor .

Copilul autist nu-și formează singur aceste abilități. Jocul sau este rudimentar stereotipic și bazat pe explorarea senzorială. Ramîne de datoria psihopedagogului de a-l învăța pe copil să se joace. Aceasta

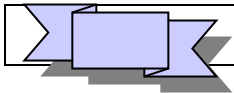
este o sarcină grea pentru că jocul este în primul rând o plăcere, implică o participare activă. De aceea întotdeauna trebuie să respectăm dorința copilului de a se juca sau nu. La început inițierea jocului este făcută de terapeut. Cea mai simplă formă de joc simbolic este asocierea unor gesturi cu zgomote amuzante. Copilul va imita la început pentru că pe parcurs el să învețe să simbolizeze singur diferite gesturi și să inițieze el jocul. Pe măsura ce limbajul se dezvoltă în cadrul terapiei și jocul simbolic poate trece la un nivel superior cum ar fi conversația cu jucăriile, dintre jucării, scenete jocuri de rol. Trebuie în permanentă urmărită motivația copilului, intenția de a se juca precum și preferința pentru anumite jocuri.

În concluzie nu trebuie niciodată să uităm ca jocul este o plăcere dar și o modalitate de învățare, de dezvoltare a limbajului, abilităților de comunicare, de dezvoltare cognitivă, dar mai ales de socializare.

Bibliografie

1. Gînea, M. Autismul la preșcolari. Bacău. 2009.
2. Exkorn, K.S. Autismul. București. 2010.
3. Seach, D. Jocul interactiv pentru copii cu autism. Iași. 2007.
4. Venera, A.M. Giochi e attività per l'arricchimento linguistico. Trento. 2014.
5. Xaiz, C., Micheli, E. Gioco e interazione sociale nell'autismo. Trento. 2015.

Primit 08.02.16



Cercetarea experimentală a creativității la vârsta preșcolară

Experimental research of creativeness in preschool children

Țăpurin Adriana, doctorandă, România

Summary

The preschool period is one of the stages with the most intense psychic development, as the child makes contact with the external environment, with the kindergarten, he starts to socialize, he discovers himself, he develops his personality, his imagination, he becomes able to transpose any situation, even an imaginary one, into reality, hence the desire to create, change and transform everyday life.

Creativity has also been defined as the interpersonal or intrapersonal process whose outcomes are genuine, meaningful and high quality products. In the case of the preschool children, the focus should be on the process, on the development and engendering of ideas. The development of children's creativity must be an ongoing concern for the teachers endowed with a keen sense of the social demand. Thus, the child urged to create, will become the man able to find solutions and adapt to a rapidly changing society.

Experimental research of creativity in preschool describes the domain, steps, material and methods of research; it presents a general characteristic of the methodology of study applied in the experiment of ascertainment; the study of the preschool children's creative potential and the appraisal of the impact of the educational environment on the development of the preschool child's creativity.

Key words: creativity, personality, process, experimental research, creative potential.

Rezumat

Perioada preșcolară este una din etapele cu cea mai intensă dezvoltare psihică, copilul ia contact cu mediul extern, cu grădinița, începe să socializeze, se descoperă pe sine, apar dezvoltări la nivel de personalitate, își dezvoltă imaginația, poate să transpună orice situație, chiar și fantastică, în realitate, de aici apare și dorința de a crea, a schimba și a transforma viața cotidiană.

Creativitatea a fost definită și ca procesul interpersonal sau intrapersonal al cărui rezultat sunt produse originale, semnificative și de o înaltă calitate. În cazul copiilor de vârstă preșcolară, accentul ar trebui pus pe proces, adică pe dezvoltarea și generarea de idei. Dezvoltarea creativității copiilor trebuie să reprezintă o preocupare permanentă pentru cadrele didactice înzestrate cu un acut simț al imperativului social. Astfel, copilul provocat să creeze, va deveni omul capabil să găsească soluții și să se adapteze într-o societate aflată în permanentă schimbare.

Cercetarea experimentală a creativității la vârsta preșcolară, descrie domeniul, etapele, materialul și metodele de cercetare; prezintă o caracteristică generală a metodologiei de studiu, aplicată în cadrul

experimentului de constatare; studiul potențialului creativ al preșcolarilor și stabilirea impactului mediului educațional asupra dezvoltării creativității preșcolarului.

Cuvinte cheie: creativitate, personalitate, proces, cercetare experimentală, potențial creativ.

Preșcolăritatea este apreciată ca fiind vârsta ce cuprinde cea mai importantă experiență educațională din viața unei persoane. Nu putem face abstracție de una din dimensiunile esențiale pentru întreaga dezvoltare și afirmare a personalității, creativitatea. Vârsta preșcolară este perioada care se caracterizează printr-un remarcabil potențial creativ care trebuie fructificat, deoarece recuperările ulterioare vor fi minime. Stimularea creativității este un demers socio- educațional complex, care cuprinde simultan fenomenele de activizare (încântare și susținere), antrenare, cultivare și dezvoltare prin actualizarea virtualităților creative, pentru accesarea lor de la posibil la real.

Receptivitatea și curiozitatea copilului, bogăția imaginației, tendința sa către nou, pasiunea pentru fabulație, dorința lui de a realiza ceva constructiv, pot fi puse adecvat în valoare prin multiple elemente pozitive în stimularea creativității potrivit vârstei preșcolare.

1. Un rol important îl are și atmosfera sau climatul prosocial în care copilul își desfășoară activitatea este unul caracterizat prin deschidere și un stil relaxat de creație, prin asigurarea libertății de exprimare, prin recunoașterea și aprecierea pozitivă, prin încurajare și promovarea efortului creativ, toate la un loc pot avea un rol decisiv în dezvoltarea creativității copiilor. Pentru a-și dezvolta disponibilitățile creative, preșcolarii au nevoie de experiențe care să favorizeze autodescoperirea și întâlnirea cu un mediu stimulator. În învățământul românesc există diferite programe educaționale care dezvoltă creativitatea, în mod diferit față de curriculum-ul tradițional, dar având aceleași conținuturi, alternativa educațională „Step by Step” fiind cea la care am decis a ne opri în cercetarea experimentală. Alternativa educațională „Step by Step” se constituie în cel mai stimulant laborator al creativității în procesul educațional și pentru că această alternativă educațională îmbunătățește și competențele și practicile parentale, deoarece părinții sunt parteneri în educație.

Alternativa educațională Step by Step implementează metode de predare centrate pe copil și încurajează implicarea familiei și a comunității în învățământul preșcolar și școlar. În această alternativă educațională se regăsesc dimensiunile esențiale pentru cultivarea creativității din perspectiva vârstei preșcolărității și sunt facilitate premise favorizante pentru stimularea potențialului creativ al copiilor.

În contextul celor expuse mai sus, am efectuat o cercetare psihologică experimentală a creativității la vârsta preșcolară, scopul acestei cercetări constând în identificarea specificului dezvoltării potențialului creativ la preșcolarii ce beneficiază de programul educațional Step by step și a celor ce urmează un program tradițional de educație. În acest sens, au fost formulate următoarele ipoteze:

Ipoteza 1. Estimăm că la copiii care sunt înscriși în alternativa educațională Step by step se confirmă un nivel mai înalt al creativității în comparație cu colegii lor, incluși în programul educațional tradițional;

Ipoteza 2. Considerăm că mediul educațional familial influențează dezvoltarea potențialului creativ la preșcolari.

Cercetarea psihologică a fost realizată în perioada anilor 2010 – 2012, în cadrul Grădiniței cu Program Prolungit „Constantin Brâncuși” din Târgu-Jiu și a Grădiniței cu Program Normal Nr.15 Târgu-Jiu. Eșantionul de cercetare a fost constituit din 240 de subiecți experimentali, dintre care 120 de copii cu vârstă cuprinsă între 4,6 ani și 7 ani, incluși în două programe educaționale: Step by Step și tradițional și 120 de părinți ai acestor copii.

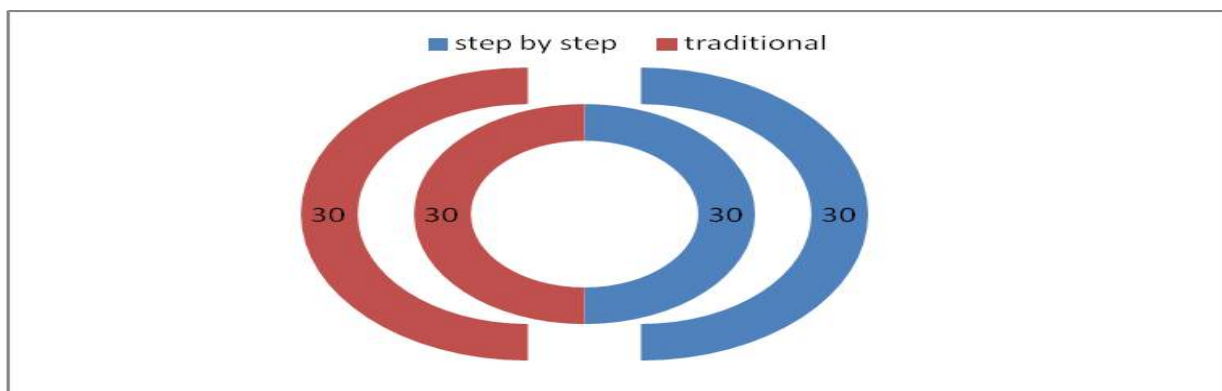


Fig. 2. 1. Distribuția subiecților experimeli (copii), în corelație cu vârsta și programul educațional

Eșantionul de copii a fost împărțit în felul următor (figura 2.1.):

- 1) Lotul I - 60 copii ce beneficiază de programul Step by Step:
 - a) 30 preșcolari de 4,6 – 5,6 ani,
 - b) 30 preșcolari de 5,7 - 7 ani;
- 2) Lotul II - 60 copii ce beneficiază de programul tradițional:
 - a) 30 preșcolari de 4,6 – 5,6 ani,
 - b) 30 preșcolari de 5,7 - 7 ani.

Cei 120 de părinți au fost repartizați în același mod ca și copiii.

În cercetarea noastră ne interesează relația dintre competențele parentale și manifestarea creativității la copiii incluși în studiul experimental. Pentru determinarea relației dintre cele cinci dimensiuni ale testului C.C.P (cunoaștere, suport afectiv și managementul stresului, disciplinare, managementul crizelor) și factorii creativității, s-a aplicat testul de corelație Pearson.

Tabelul 2. 1. Corelația dintre competențele parentale și creativitatea (M. Roco) la copiii de 4,6 – 5,6 ani, Step by Step

	Cunoaștere		Manag. Stresului		Disciplinare		Manag. timpului		Manag. crizelor	
	R	p	r	P	r	p	r	p	r	p
Flexibilitate1	0,460	0,011	0,460	0,011	0,501	0,005	0,501	0,005	0,501	0,005
Originalitate1	0,515	0,004	0,515	0,004	0,496	0,005	0,496	0,005	0,496	0,005
Fluiditate2	0,474	0,008	0,474	0,008	0,446	0,014	0,446	0,014	0,446	0,014
Flexibilitate2	0,469	0,009	0,469	0,009	0,436	0,016	0,436	0,016	0,436	0,016
Originalitate2	0,458	0,011	0,458	0,011	0,453	0,012	0,453	0,012	0,453	0,012
Fluiditate3	0,415	0,023	0,415	0,023	0,366	0,047	0,366	0,047	0,366	0,047
Flexibilitate3	0,415	0,023	0,415	0,023	0,366	0,047	0,366	0,047	0,366	0,047
Originalitate3	0,505	0,004	0,505	0,004	0,439	0,015	0,439	0,015	0,439	0,015
Flexibilitate5	-	-	-	-	0,367	0,046	0,367	0,046	0,367	0,046
Fluiditate6	0,409	0,025	0,409	0,025	0,373	0,044	0,373	0,042	-	-
Flexibilitate6	0,374	0,042	0,374	0,042	-	-	-	-	-	-

Analiza datelor prezente în tabelul 2.1. ne-a permis să constatăm o corelație pozitivă și semnificativă statistic a *Cunoașterii* cu: Fluiditatea obținută la proba 2 a testului de creativitate M.Roco ($r=0,474$, $p=0,008$), Fluiditatea 3 ($r=0,415$, $p=0,023$), Fluiditatea 6 ($r=0,374$, $p=0,025$); Flexibilitatea la proba 1 ($r=0,460$, $p=0,001$), Flexibilitatea la proba 2 ($r=0,469$, $p=0,009$)

Determinarea influenței mediului educațional asupra dezvoltării creativității preșcolarului.

Pentru verificarea Ipotezei 2 *Mediul educațional familial influențează asupra nivelului dezvoltării creativității*, am aplicat probele „Chestionarul de investigare a competenței parentale C.C.P.” (S. Glăveanu) și „Chestionarul pentru părinți Mediul în care trăiește copilul dvs. îi stimulează creativitatea?” Alegerea primei probe a fost justificată de faptul că activitatea educativă a părinților competenți facilitează formarea și dezvoltarea unor viitori adulți siguri de propria persoană, încrezători în ceilalți oameni și care vor dispune de independență, competență, inițiativă și creativitate.

În demersul nostru am comparat factorii competenței parentale, care în accepțiunea noastră reprezintă un sistem de cunoștințe, priceperi, capacități, deprinderi și abilități susținute de trăsături de personalitate specifice, care îi permite părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale, să prevină și să depășească situațiile de criză în favoarea dezvoltării copilului.

Etapa constatativă s-a axat pe identificarea specificului dezvoltării potențialului creativ la preșcolarii ce beneficiază de programul educațional Step by Step și a celor ce urmează un program tradițional de educație.

Copiii de 4,6 – 5,6 ani care sunt incluși în programul educațional Step by Step dispun de un potențial mai mare al creativității figurale. Ei au produs un număr mai mare de imagini și figuri (factorul *Fluiditate*), au redat o capacitate mai mare de restructurare și modificare rapidă a imaginilor și figurilor și o capacitate de a elabora idei noi și de a găsi soluții neconvenționale (factorul *Originalitate*), spre deosebire de preșcolarii care sunt înscriși în programul instructiv- educativ tradițional.

Preșcolarii de 4,6 – 5,6 ani, fiind incluși în condițiile specifice din cadrul programului de educație Step by Step, manifestă scoruri majore la probele testului de creativitate ce aparțin creativității verbale.

Potrivit analizei statistice, demersul metodologic realizat de noi confirmă pe lotul de subiecți cuprins în cercetare, ipoteza conform căreia, la copiii care sunt incluși în programul educațional Step by Step se observă un nivel mai înalt al creativității, în comparație cu preșcolarii ce urmează programul educațional tradițional.

Influența componentei atitudinale educative a părinților competenți facilitează formarea și dezvoltarea unor viitori adulți, siguri de propria persoană, încrezători în ceilalți oameni și care vor dispune de independență, competență, inițiativă și creativitate.

Părinții cu copii de 4,6 – 5,6 ani implicați în programul Step by Step au capacitatea de a determina calitatea și cantitatea timpului petrecut cu copilul, fapt ce contribuie la stimularea gândirii critice și creatoare; au competența de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, de a crea contexte care să contribuie la stimularea gândirii critice și creative, precum și capacitatea de soluționare a problemelor; au capacitatea de a comunica asertiv, de a administra adecvat recompensa și pedeapsă, permițând dezvoltarea armonioasă a personalității în general și a creativității în particular.

Am determinat existența relației dintre competențele parentale și manifestarea creativității la copiii de 4,5- 5,6 ani din programul educațional Step by Step. Părinții cu copiii de 5 ani, incluși în programul educațional Step by Step, au dezvoltată capacitatea de a cunoaște particularitățile de vârstă ale copilului, știu să explice reacțiile copilului și să înțeleagă nevoile acestuia, fapt ce influențează direct asupra dezvoltării potențialului creativ al copiilor; ei le oferă suport afectiv copiilor lor și au abilitatea de management al stresului ceea ce ajută la dezvoltarea la copiii a potențialului creativ. Părinții preșcolarelor incluși în lotul Step by Step posedă abilitatea de a comunica asertiv, de a administra adecvat recompensa și pedeapsa, permițând dezvoltarea armonioasă a personalității în general și a creativității în particular; petrec timp cu copilul, demonstrând capacitatea de creare a contextelor și influențând stimularea gândirii critice și creatoare; capacitatea părintelui de a fi un bun lider, de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, contribuie la stimularea gândirii critice și creative, precum și capacitatea de soluționare a problemelor.

Părinții cu copiii de 5,7 - 7 ani incluși în lotul I au mai bine dezvoltată capacitatea de a cunoaște, în dependență de particularitățile de vârstă ale copilului, ceea ce le permite să explice mai bine reacțiile copilului și să înțeleagă nevoile acestuia, precum și de a formula răspunsuri corespunzătoare; au abilitatea de a cunoaște și aplica modalități eficiente de a preveni și depăși stresul în familie, pot gestiona mai eficient situațiile tensionale și oferi un suport afectiv copilului.

Rezultatele obținute confirmă ipoteza conform căreia mediul educațional familial influențează asupra nivelului dezvoltării creativității. Mediul familial influențează dezvoltarea creativității copiilor, datorită faptului că influențele educative ale familiei se constituie ca fiind un puternic factor socio-educational, cu un impact major asupra dezvoltării creativității copiilor.

Bibliografie

1. Racu, Ig. Creativitatea la vârsta școlară mică. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. nr. 2. (27). 2012 p. 37-46.
2. Racu, Ig. Psihologia copilului, <https://ro.scribd.com/doc/94979388>; 17 p.
3. Roco, M. Probleme ale stimulării creativității individuale. În: Revista de Pedagogie, Anul 1-2 (serie nouă), vol.37. București. 1991. 39-47 p.
4. Roco, M. Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale. București: Editura Academiei Române. 1979. 208 p.
5. Roco, M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Editura Polirom. 2001. 248 p.
6. Roco, M. Creativitatea și inteligența emoțională. Iasi: Polirom. 2004. 248 p.
7. Stoleru, P. Creativitatea și potențialul creativ. București. 1987.
8. Stimularea potențialului creativ: Materiale documentare pentru perfecționarea cadrelor didactice. Universitatea Pedagogica de Stat "Ion Creanga", Chisinau: Reclama. 1996. 61 p.
9. Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ. M. Girboveanu, V. Negoescu, Gr. Nicola. Academia de Științe Sociale și Politice a Republicii Socialiste România, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice. București: Editura Didactica și Pedagogica. 1981. 232 p.
10. Jelescu, P. Valorificarea și exersarea experienței afective la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică. În: Revista de Psihologie. nr.1-2. București. 2001. 144 p.

Primit 01.02.16



Studiu privind inteligența emoțională la partenerii în relațiile de cuplu

The study of emotional intelligence in couple

Racu Iulia, doctor conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Lungu Olivia, masterandă, psiholog, liceul teoretic „Mihail Kogălniceanu”

Summary

The issue of emotional intelligence is an important one in the sphere of human resources, management, education and psychology. Emotional intelligence is the capability of individuals to recognize their own, and other people's emotions, to discriminate between different feelings and label them appropriately, and to use emotional information to guide thinking and behaviour. The present research is focused on emotional intelligence at couples. As a result we established that the high level of emotional intelligence is particular only for women. Also medium level of emotional intelligence is more characteristic for men than women from 1 – 5 years couples, and the same number of men and woman from 5 – 10 years couples.

Key words: emotional intelligence, empathy, partners, couples.

Rezumat

Problema inteligenței emoționale este una importată în psihologie. Inteligența emoțională este capacitatea indivizilor de a identifica, evalua și controla propriile emoții dar și pe cele ale persoanelor din jur. Prezenta cercetare este axată pe studierea inteligenței emoționale la partenerii în relațiile de cuplu. Ca rezultate am stabilit că nivelul înalt de inteligența emoțională este caracteristic doar femeilor din cuplurile de 1 – 5 ani. Nivelul peste mediu este caracteristic mai mult pentru bărbați decât pentru femei în cuplurile de 1 – 5 ani, iar în cuplurile de 5 – 10 ani este specific atât pentru bărbați cât și pentru femei.

Cuvinte-cheie: inteligența emoțională, empatie, parteneri, relațiile de cuplu.

Inteligența emoțională a devenit un câmp important de cercetări în domeniul resurselor umane, management, educație și psihologie. Conform lui J. Mayer și P. Salovey inteligența emoțională este o formă de inteligență care implică abilitatea monitorizării sentimentelor și emoțiilor proprii și ale altora, facilitează discriminarea dintre acestea și folosește informația pentru a controla unele situații sau acțiuni [3]. Studiile recente demonstrează că inteligența emoțională prezice aproximativ 80% din succesul unei persoane în viață [1, 2]. Tema acestei cercetări reprezintă studiul inteligenței emoționale la partenerii în relațiile de cuplu.

Lotul de subiecți a cuprins 80 de adulți cu vârsta cuprindă între 21 și 40 ani, 40 de bărbați și 40 de femei din mediul urban.

Pentru evaluarea inteligenței emoționale în cuplu am administrat următoarele teste: testul pentru inteligență emoțională pentru adulți (adaptat de M. Roco după R. Bar-On și D. Goleman) și diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall .

În Figura 1 sunt ilustrate rezultatele pentru inteligența emoțională după testul pentru inteligență emoțională pentru adulți (adaptat de M. după R. Bar-On și D. Goleman).

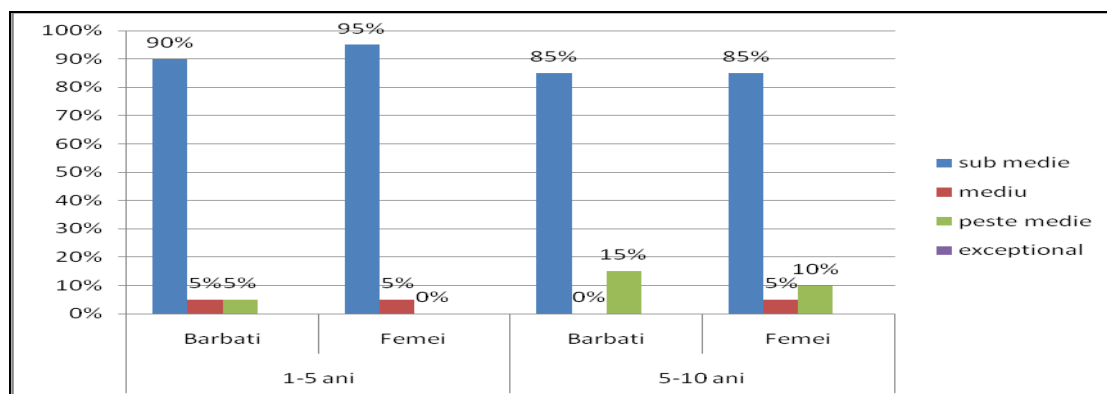


Figura 1. Distribuirea rezultatelor pentru inteligența emoțională la bărbați și femei în dependența de vârsta cuplului (1 – 5 ani și 5 – 10 ani)

Conform rezultatelor pentru cuplurile 1 - 5 ani prezentate în figura 1 observăm că pentru bărbați este caracteristică următoarea distribuție de rezultate: 90% prezintă un nivel sub medie de inteligență emoțională, 5% din bărbați au un nivel mediu de inteligență emoțională și 5% din bărbați manifestă un nivel peste medie de inteligență emoțională.

La femeile din cuplurile 1 – 5 ani rezultatele sunt similare: 95% femei au un nivel sub medie de inteligență emoțională, 5% femei prezintă un nivel mediu de inteligență emoțională. Nivelul excepțional nu este caracteristic nici pentru bărbați și nici pentru femei.

Comparând rezultatele bărbaților cu cele ale femeilor putem menționa că pentru nivelul sub mediu de inteligență emoțională procentual sunt mai multe femei (95%) decât bărbați (90%). Analiza statistică a rezultatelor după testul U Mann-Whitney ne-a permis să consemnăm diferențe semnificative între rezultatele bărbaților și rezultatele femeilor ($U=79,5$ $p \leq 0,01$), cu rezultate mai mari pentru femei.

Asemănătoare sunt și rezultatele obținute de bărbații și femeile din cuplurile de 5 – 10 ani. 85% din bărbați prezintă un nivel sub medie de inteligență emoțională și 15% din bărbați au un nivel peste medie a inteligenței emoționale.

La 85% din femeile acestor cupluri se observă un nivel sub medie de inteligență emoțională, 5% din femei au un nivel mediu de inteligență emoțională și 10% din femei prezintă un nivel peste medie de inteligență emoțională.

Iarăși observăm că nivelul excepțional de inteligență emoțională nu se întâlnește la nici un adult.

Analiza comparativă a rezultatelor pentru nivelele inteligenței emoționale la adulții din cuplul 5 – 10 ani ne permite să evidențiem că nivelul sub medie este specific în aceeași măsură atât pentru bărbați

cât și pentru femeii (85%). Nivelul mediu este caracteristic doar pentru 5% femeii. Frecvența cea mai mare pentru nivelul peste medie de inteligență emoțională este specific bărbaților și constituie 15%. Investigarea rezultatelor pentru bărbații din cuplurile 1 – 5 ani și rezultatelor pentru bărbații din cuplurile 5 – 10 ani ne permite să atestăm următoarele: procentual nivelul sub mediu de inteligență emoțională este mai frecvent la bărbații din cuplurile de 1 – 5 ani (90%, și 85%). Nivelul mediu de inteligență emoțională este caracteristic doar pentru bărbații din cuplul 1- 5 ani (5%). Iar pentru nivelul peste medie de inteligență emoțională vom menționa că procentual sunt mai mulți bărbați din cuplurile de 5 – 10 ani (15%) decât bărbații din cuplurile de 1 – 5 ani (5%).

Pentru femeile din cuplurile de 1 – 5 ani și 5 – 10 ani rezultatele se apropie de cele ale bărbaților. Nivelul sub mediu de inteligență emoțională este mai specific femeilor din cuplu 1- 5 ani, în comparație cu femeile din cuplurile 5 – 10 ani (95% și respectiv 85%). Frecvența rezultatelor privind nivelul mediu de inteligență emoțională sunt aceleași și constituie 5%. Iar nivelul peste medie de inteligență emoțională se întâlnește doar la femeile din cuplul de 5 – 10 ani.

În continuare pentru o evaluare mai în detaliu a inteligenței emoționale la partenerii din cuplu am administrat și testul diagnosticarea inteligenței emoționale după N. Hall.

Rezultatele pentru nivelul scăzut, nivelul mediu și nivelul înalt de inteligență emoțională sunt prezentate în figura 2.

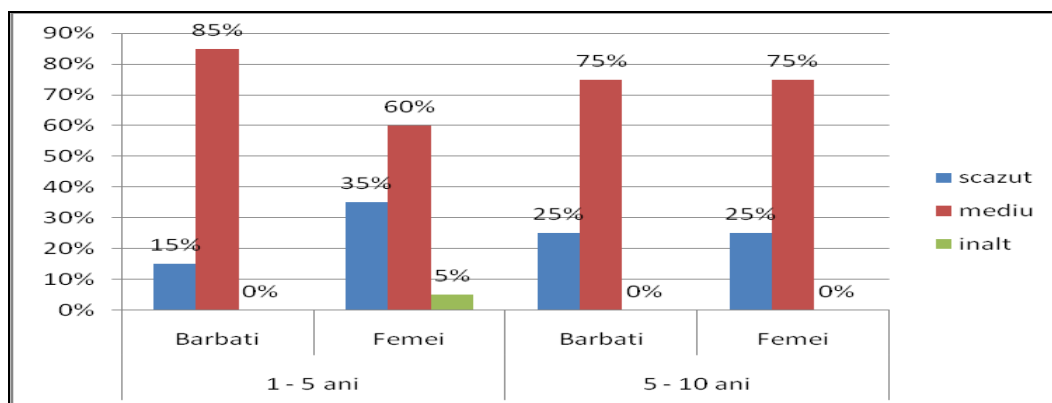


Figura 2. Repartiția datelor obținute pentru inteligența emoțională la bărbați și femei în dependența de vârsta cuplului (1 – 5 ani și 5 – 10 ani)

Conform datelor descrise în figura 2 privind inteligența emoțională pentru adulții din cuplurile de 1 – 5 ani s-a constatat că: 15% din bărbați înregistrează un nivel scăzut de inteligență emoțională, iar 85% din bărbați au un nivel mediu de inteligență emoțională. Rezultatele femeilor din aceleași cupluri la inteligența emoțională se deosebesc. Astfel: 35% femeii au un nivel scăzut de inteligență emoțională, 60% femeii și 5% femeii înregistrează un nivel mediu și nivel înalt de inteligență emoțională.

Rezultatele bărbaților și femeilor privind inteligența emoțională din cuplurile de 1 – 5 ani sunt diferite. Pentru nivelul scăzut de inteligență emoțională frecvența cea mai mare este atestată la femeii în raport de 35%, în comparație cu bărbații 15%. Procentual sunt mai mulți bărbați cu nivel mediu de

inteligență emoțională decât femeii (85% bărbați și 60% femei). Nivelul înalt de inteligență emoțională este specific doar femeilor.

Rezultatele obținute de bărbații și femeile din cuplurile de 5-10 ani sunt identice, la ambele categorii se înregistrează următoarele rezultate: 25% au un nivel scăzut de inteligență emoțională și 75% un nivel mediu de inteligență emoțională.

Comparând rezultatele pentru adulți în dependență de vârsta cuplurilor observăm că acestea diferă. Pentru bărbați nivelul scăzut de inteligență emoțională este mai mult caracteristic bărbaților din cuplurile de 5 - 10 ani (25%) decât bărbaților din cuplurile de 1 – 5 ani (15%). Pentru nivelul mediu de inteligență emoțională atestăm un tablou invers. Aici sunt mai mulți bărbați din cuplurile de 1 – 5 ani cu nivel mediu de inteligență emoțională (85%). Nivelul înalt de inteligență emoțională nu se întâlnește la nici un bărbat.

Și la femei rezultatele diferă în dependență de vârsta cuplului. Nivelul scăzut de inteligență emoțională este mai frecvent femeilor din cuplurile de 1 – 5 ani (35%) decât la femeile din cuplurile de 5 – 10 ani (25%). Pentru nivelul mediu de inteligență emoțională procentual sunt mai multe femei din cuplurile de 5 – 10 ani decât femei din cuplurile de 1 – 5 ani (75% și 60%).

Analizând statistic rezultatele după testul U Mann-Whitney obținem diferențe pentru nivelul mediu între rezultatele femeilor din cuplurile de 1- 5 ani și rezultatele femeilor din cuplurile de 5 – 10 ani, ($U=42$, $p \leq 0,01$), cu rezultate mai mari pentru femeile din cuplurile de 5 – 10 ani. Nivelul înalt de inteligență emoțională este particular doar femeilor din cuplurile de 1 – 5 ani.

O componentă importantă a inteligenței emoționale este identificarea emoțiilor. Identificarea emoțiilor se referă la conștientizarea, recunoașterea și înțelegerea propriilor emoții, sentimente și trăiri. Adulții cu un scor înalt la identificarea emoțiilor sunt într-o mai mare măsură ca ceilalți conștienți de starea lor interioară, precum și de capacitatea de recunoaștere și înțelegere a propriilor emoții.

Rezultatele pentru adulți pentru identificarea emoțiilor sunt prezentate în figura 3.

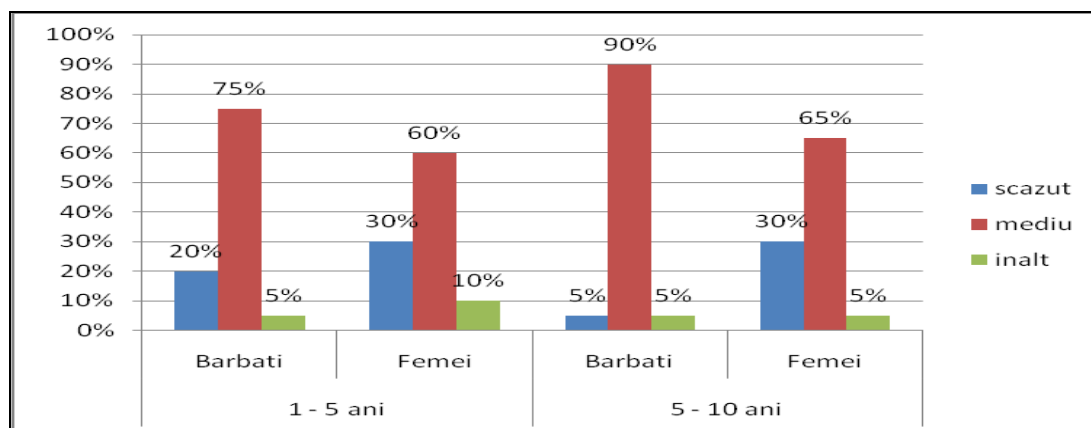


Figura 3. Repartizarea datelor privind identificarea emoțiilor la bărbați și femei în dependență de vârsta cuplului (1 – 5 ani și 5 – 10 ani)

În figura de mai sus sunt prezentate rezultatele adulților pentru identificarea emoțiilor care sunt distribuite în următorul mod: 20% de bărbați din cuplurile cu vârsta de 1 - 5 ani, au un nivel scăzut de identificare a emoțiilor, 75% au obținut un nivel mediu de identificare a emoțiilor și doar 5% prezintă un nivel înalt de identificare a emoțiilor. La femeile din cuplurile 1 - 5 rezultatele sunt analogice cu cele ale bărbaților, 30% femei înregistrează un nivel scăzut de identificare a emoțiilor, 60% femei și 10% femei au un nivel mediu și nivel înalt de identificare a emoțiilor.

Comparând rezultatele bărbaților cu cele ale femeilor din cuplurile de 1 – 5 ani vom menționa că: frecvența cea mai mare pentru nivelul scăzut de identificare a emoțiilor este caracteristic femeilor fiind de 30% iar la bărbați aceasta constituie 20%. Pentru indicatorul nivel mediu de identificare a emoțiilor, rezultatele diferă, cote înalte observăm la bărbați în mărime de 70% comparativ cu femeile 60%. Nivelul înalt procentual este mai înalt la femei în mărime de 10%, iar la bărbați de 5%.

Rezultatele obținute de bărbații din cuplurile 5 - 10 ani sunt următoarele: 5% bărbați au un nivel scăzut de identificare a emoțiilor, 90% bărbați prezintă un nivel mediu de identificare a emoțiilor, iar 5% din bărbați un nivel înalt de identificare a emoțiilor. La femeile din cuplurile de 5 -10 ani observăm : 30% înregistrează un nivel scăzut de identificare a emoțiilor, 65% un nivel mediu și respectiv 5% un nivel înalt de identificare a emoțiilor.

Analiza mai în detaliu a rezultatelor bărbaților și femeilor din cuplurile de 5 – 10 ani pentru identificarea emoțiilor ne permite să subliniem că rezultatele obținute diferă. Nivelul scăzut este specific femeilor fiind de 30 % iar la bărbați se înregistrează doar 5% al nivelului scăzut de identificare a emoțiilor. Nivelul mediu de identificare a emoțiilor este specific bărbaților în mărime de 90% comparativ cu 65% prezente la femei. Procentual nivelul înalt de identificare a emoțiilor este identic și la bărbați și la femei de 5%.

Comparând nivelul de identificare a emoțiilor a bărbații din cuplurile de 1 – 5 ani cu cei din cuplurile de 5 – 10 ani observăm următoarele: nivelul scăzut de identificare a emoțiilor este mai caracteristic bărbaților din cuplurile cu vârsta de 1 - 5 ani (20%) decât bărbaților din cuplurile de 5-10 ani (5%). Pentru nivelul mediu al identificării emoțiilor observăm o inversare a rezultatelor. Aici observăm un număr mai mare de bărbați din cuplurile de 5 - 10 ani cu un nivel mediu de identificare a emoțiilor de (90%) în comparație cu numărul de bărbați din cuplurile de 1 - 5 ani (75%). Nivelul înalt de identificare a emoțiilor la bărbații din cele două categorii de cupluri sunt similare de 5%.

O analiza mai detaliată a rezultatelor femeilor din cuplurile de 1 – 5 ani și respectiv 5– 10 ani ne permite să menționăm că nivelul scăzut de identificare a emoțiilor procentual este același de 5%. Iar nivelul mediu de identificare a emoțiilor este în cote mai mari caracteristic femeilor din cuplurile de 5 - 10 ani (65%) comparativ cu femeile din cuplurile de 1 - 5 ani (60%). Nivelul înalt de identificare a

emoțiilor observăm că este mai specific la femeile din cuplurile de 1 - 5 (10%) în comparație cu femeile din cuplurile de 5 – 10 ani (5%).

O altă componentă a inteligenței emoționale este gestionarea propriilor emoții. Gestionarea propriilor emoții redă o flexibilitate emoțională, un control arbitrar al emoțiilor și reprezintă capacitatea de a reveni la normal dintr-o stare emoțională.

Rezultatele pentru gestionarea emoțiilor la adulți sunt ilustrate grafic în cele ce urmează.

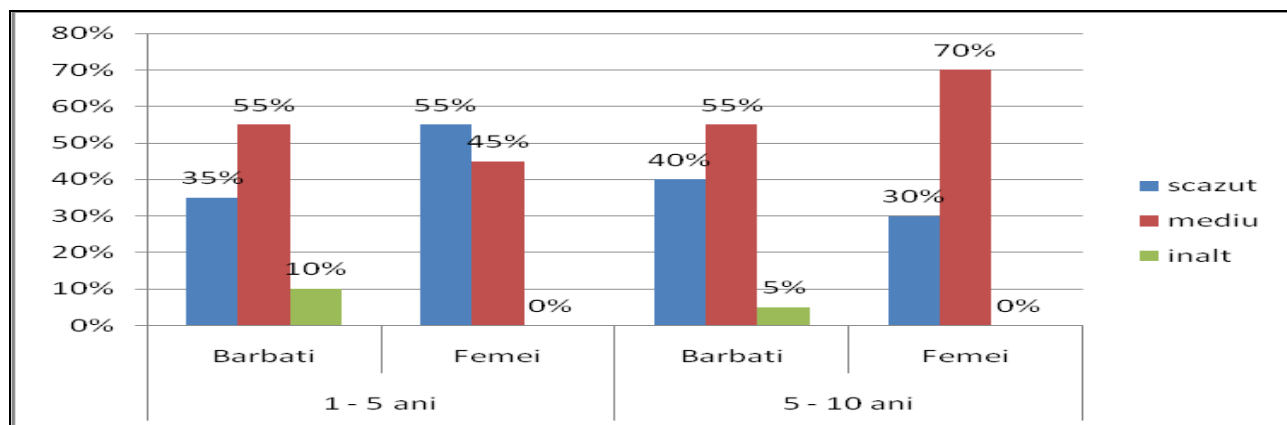


Figura 4. Distribuția de rezultatele pentru gestionarea emoțiilor la bărbați și femei în dependența de vârsta cuplului (1 – 5 ani și 5 – 10 ani)

La bărbații din cuplurile 1 – 5 ani observăm următoarele date: 35% prezintă un nivel scăzut de gestionare a emoțiilor, 55% înregistrează un nivel mediu de gestionare a emoțiilor și 10% un nivel înalt de gestionare a emoțiilor. Pe când la femei observăm o inversare a rezultatelor: 55% au obținut un nivel scăzut de gestionare a emoțiilor, iar 45% au un nivel mediu de gestionare a emoțiilor. Nici o femei din cuplurile de 1 – 5 ani nu prezintă nivel înalt de gestionare a emoțiilor proprii.

Comparând rezultatele bărbaților și femeilor din cuplurile de 1 - 5 ani putem observa că femeile înregistrează o frecvență mai mare a nivelului scăzut de gestionare a emoțiilor (55%) decât bărbații care înregistrează (35%). Procentual nivelul mediu de gestionare a emoțiilor este mai caracteristic bărbaților (55%) decât femeilor (45%). Totodată putem menționa că nivelul înalt de gestionare a emoțiilor se atestă doar la bărbați (5%).

La bărbații din cuplurile 5-10 ani observăm următoarele rezultate: 40% din bărbați indică un nivel scăzut de gestionare a emoțiilor, iar 55% din bărbați au un nivel mediu de gestionare a emoțiilor și doar 5% bărbați au un nivel înalt de gestionare a emoțiilor. Ilustrarea rezultatelor obținute de femeile din cuplurile cu vârsta de 5-10 ani sunt: 30% femei au un nivel scăzut de gestionare a emoțiilor și 70% femei prezintă un nivel mediu de gestionare a emoțiilor.

Analiza comparativă a rezultatelor bărbaților și femeilor din cuplurile de 5 – 10 ne permite să remarcăm că nivelul scăzut de gestionare a emoțiilor este mai specific bărbaților (40%) decât femeilor

(30%). Nivelul mediu de gestionare a emoțiilor este mai predominant la femei (70%) în comparație cu bărbații (55%). Respectiv nivelul înalt de gestionare a emoțiilor este prezent doar la bărbați (5%).

Examinarea rezultatelor obținute de bărbații din cuplurile de 1 – 5 ani și bărbații din cuplurile de 5 - 10 ani ne permite să menționăm următoarele: nivelul scăzut de gestionare a emoțiilor este mai specific bărbaților din cuplurile de 5 - 10 ani 40% comparativ cu bărbații din cuplurile de 1 – 5 ani 35%. Pentru nivelul mediu de gestionare a emoțiilor observăm rezultate identice de 55% pentru bărbații din ambele categorii de cupluri. Totodată nivelul înalt este prezent în mai mare măsură de 10% bărbații din cuplurile de 1-5 ani, comparativ cu bărbații din cuplurile de 5-10 unde observăm doar 5%.

Studierea rezultatelor la femeile din cuplurile de 1 - 5 ani și 5 – 10 ani diferă de cele a bărbaților. Procentual sunt mai multe femei cu nivel scăzut de gestionare a emoțiilor în cuplurile de 1 – 5 ani 55% comparativ cu femeile din cuplurile de 5 - 10 cu 30% . Pentru nivelul mediu de gestionare a emoțiilor observăm o inversare, acesta fiind mai caracteristic femeilor din cuplurile de 5-10 ani (70%) decât femeilor din cuplurile de 1-5 ani (45%).

Încă o componentă a inteligenței emoționale este direcționarea emoțiilor. Direcționarea emoțiilor este capacitatea de a controla propriul comportament prin controlul emoțiilor sau capacitatea de a canaliza emoțiile către scop.

Rezultatele adulților ce au format lotul experimental sunt prezentate în figura 5.

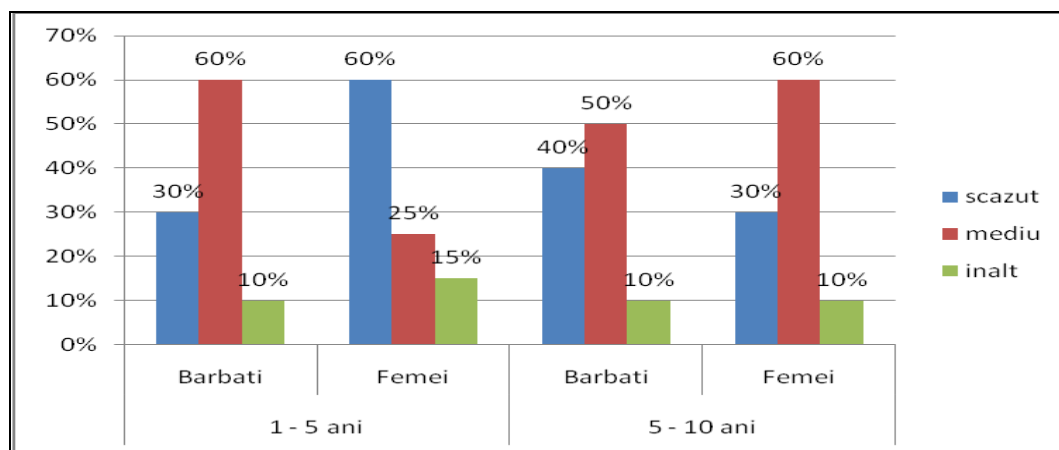


Figura 5. Distribuția rezultatelor pentru direcționarea emoțiilor la bărbați și femei în dependența de vârsta cuplului (1 – 5 ani și 5 – 10 ani)

Ilustrarea datelor din figura 5 ne indică următoarele rezultate contatorii: bărbații din cuplurile de 1-5 ani au 30% nivel scăzut de direcționare a emoțiilor proprii, 60% au un nivel mediu de direcționare a emoțiilor proprii și 10% indică nivel înalt de direcționare a emoțiilor proprii. Totodată femeile din aceeași categorie înregistrează: 60% femei au nivel scăzut de direcționare a emoțiilor proprii, 25% femei prezintă nivel mediu de direcționare a emoțiilor proprii și doar 15% femei sunt cu nivel înalt de direcționare a emoțiilor proprii.

Compararea datelor obținute de bărbații și femeile din cuplurile de 1 – 5 ne permite constatarea următoarelor observații: nivelul scăzut de direcționare a emoțiilor este mai predominant la femei 60% comparativ cu bărbații care înregistrează 30%. Pentru nivelul mediu de direcționare a emoțiilor observăm o inversare a rezultatelor, bărbaților fiindu-le specific 60% iar femeilor doar 25%. Atestăm diferențe și la nivelul înalt de direcționare a emoțiilor acestea fiind în creștere la femei în măsură de 15% iar la bărbați de 10%.

Pentru adulții din cuplurile cu vârsta de 5-10 situația este următoarea: bărbații se prezintă cu 40% nivel scăzut de direcționare a emoțiilor, 50% nivel mediu de direcționare a emoțiilor proprii și 10% nivel înalt de direcționare a emoțiilor. La femeile din cuplurile respective observăm rezultate similare de distribuire, astfel nivelul scăzut descrește cu 10% iar nivelul mediu crește cu 10%, nivelul înalt menținându-se același de 10%.

Explorarea rezultatelor obținute de bărbații și femeile din cuplurile de 5 – 10, ne permite să evidențiem că, nivelul scăzut al direcționării emoțiilor indică o frecvență mai mare pentru bărbați aceasta fiind de 40% în comparație cu femeile care au 30%. La fel observăm diferențe și la nivelul mediu al direcționării emoțiilor, fiind mai specific femeilor în măsură de 60% comparativ cu bărbații care înregistrează 50%. Nivelul înalt al direcționării emoțiilor este același de 10% atât la bărbați cât și la femei.

Analiza statistică ne permite să evidențiem diferențe semnificative între rezultatele bărbaților și rezultatele femeilor din cuplurile de 5-10 ani, pentru nivelul mediu cu rezultate mai mari pentru femei ($U=21$, $p \leq 0,01$).

O analiză mai amplă a rezultatelor bărbaților din cuplurile de 1 – 5 ani și bărbații din cuplurile de 5 – 10 ani, ne permite să remarcăm că nivelul scăzut pentru direcționarea emoțiilor este mai specific bărbaților din cuplurile de 5-10 ani de 40% în raport cu bărbații din cuplurile de 1-5 ani care înregistrează 30%. Însă observăm diferențe la nivelul mediu pentru direcționarea emoțiilor, acesta fiind mai predominant la bărbații din cuplurile cu vârsta de 1 – 5 ani în măsură de 60% comparativ cu 50% caracteristic bărbaților din cuplurile de 5-10 ani. Totodată putem sublinia că nivelul înalt pentru direcționarea emoțiilor este identic în măsură de 5% la bărbații din ambele categorii de cupluri.

Investigarea datelor privind rezultatele obținute de femeile din cuplurile de 1 – 5 ani și 5 – 10 ani ne arată că nivelul scăzut a direcționării emoțiilor este mai specific femeilor din cuplurile de 1-5 ani (60%), comparativ cu (30%) pentru femeile din cuplurile de 5-10 ani. Pentru nivelul mediu observăm o inversare a datelor cu cote înalte pentru femeile din cuplurile de 5 – 10 ani în măsură de (60%) comparativ cu (25%). Pe când nivelul înalt de direcționare a emoțiilor este mai specific femeilor din cuplurile de 1- 5 ani 15% comparativ cu 10%.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute pentru empatie. Empatia este înțelegerea emoțiilor altora, capacitatea de a empatiza cu starea emoțională actuală a altei persoane, precum și disponibilitatea de a sprijini. Este capacitatea de a înțelege condiția umană prin expresii faciale, gesturi, nuanțe de vorbire și postură.

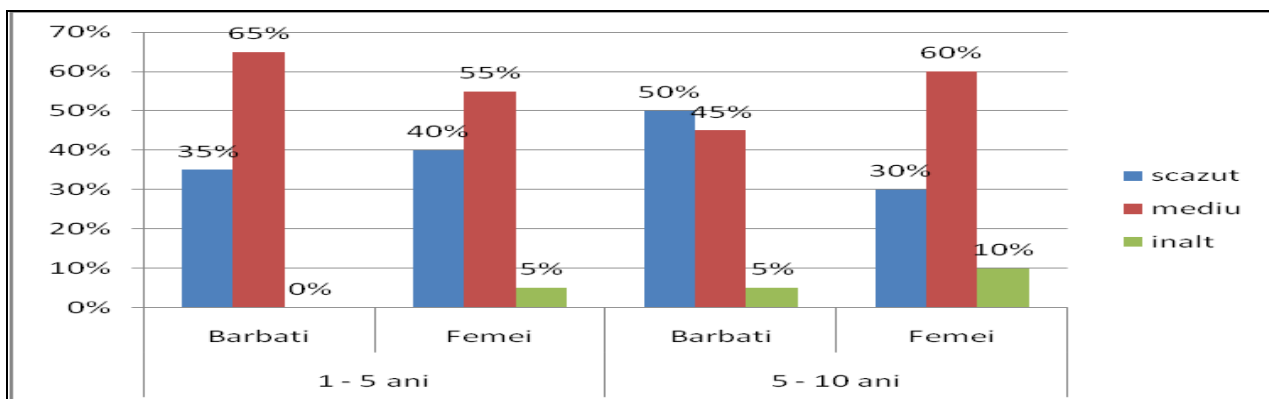


Figura 6. Repartiția rezultatelor pentru empatie la bărbați și femei în dependența de vârsta cuplului (1 – 5 ani și 5 – 10 ani)

La empatie rezultatele bărbaților din cuplurile de 1 -5 ani s-au repartizat în felul următor: 35% bărbați au un nivel scăzut de empatie și 65% bărbați prezintă nivel mediu de empatie. Pentru femei tabloul de rezultate iau următoarea distribuție: 40% femei au un nivel scăzut de empatiei, 55% femei un nivel mediu de empatie și 5% manifestă un nivel înalt de empatie.

O analiză comparativă a rezultatelor obținute de bărbații și femeile din cuplurile de 1 – 5 ani putem menționa că nivelul scăzut al empatiei este specific femeilor în mărime de 40% în raport cu bărbații de 35%. Nivelul mediu al empatiei de asemenea procentual este mai mare pentru bărbați (65%) comparativ cu femeile (55%). Prezența nivelului înalt al empatiei este prezent doar la femei 5%.

Rezultatele obținute de către bărbații din cuplurile 5-10 ani sunt următoarele: 30% au un nivel scăzut de empatie, 60% manifestă au un nivel mediu de empatie și doar pentru 10% este specific au un nivel înalt de empatiei.

Studiind datele obținute de bărbații și femeile din cuplurile de 5 – 10 ani, observăm următoarele: nivelul scăzut al empatiei este caracteristic bărbaților 50% în raport cu femeile care înregistrează 30%. Privind nivelul mediu al empatiei observăm diferențe, acesta fiind specific femeilor (60%) iar bărbaților (45%). Rezultatele obținute diferă și la nivelul înalt al empatiei, acestea fiind mai mari pentru femei 10% iar pentru bărbați 5%.

În urma analizei statistice după testul U Mann-Whitney putem menționa că există diferențe statistice privind empatia la bărbați și femei din cuplurile de 5-10 ani pentru nivelul mediu, cu rezultate mai mari pentru femei ($U=20,5$, $p \leq 0,01$).

Comparând rezultatele bărbaților din cuplurile de 1-5 ani cu rezultatele bărbaților din cuplurile de 5 – 10 ani, putem menționa că nivelul scăzut al empatiei este specific bărbaților din cuplurile de 5 – 10 ani

(50%) comparativ cu bărbații din cuplurile de 1 - 5 ani (35%). Pentru nivelul mediu al empatiei la bărbați observăm că predomină la bărbații din cuplurile 1-5 ani (60%) decât bărbații din cealaltă categorie de cupluri (45%). La bărbații din cuplurile de 5-10 ani observăm și prezența nivelului înalt al empatiei în măsură de 5%.

Investigând rezultatele obținute de femeile din cuplurile de 1 –5 ani și femeile din cuplurile de 5 – 10 ani putem remarca următoarele: rezultatele sunt, nivelul scăzut al empatiei pentru femeile din prima categorie de cupluri este 40% iar pentru a doua 30%. Nivelul mediu al empatiei este mai specific femeilor din cuplurile 1-5 ani 65% decât femeilor cu 60% din cuplurile de 5-10 ani. Dar nivelul înalt este prezent în măsură de 10% la femeile din cuplurile de 5-10 comparativ cu femeile din cuplurile 1-5 ani de 5%.

Analizând statistic datele după testul U Mann-Whitney, putem observa diferențe între rezultatele bărbaților din cuplurile de 1-5 ani și rezultate bărbaților din cuplurile de 5-10 ani, pentru nivelul mediu cu rezultate mai mari pentru bărbații din cuplurile 1-5 ani ($U=19,25$, $p \leq 0,01$).

Următorul grafic ilustrează rezultatele pentru perceperea emoțiilor. Perceperea emoțiilor este capacitatea de a influența starea emoțională a altor persoane.

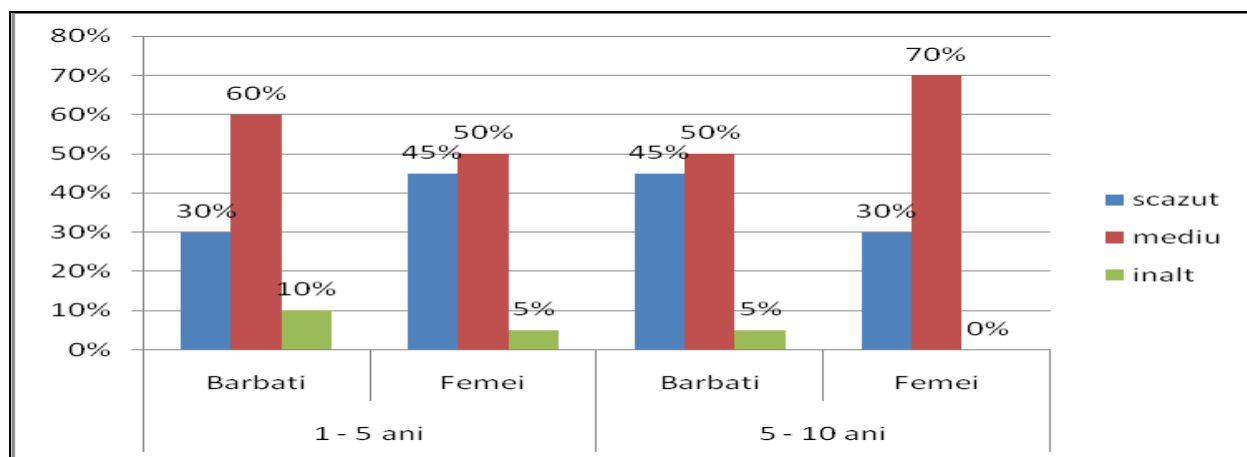


Figura 7. Distribuția rezultatelor pentru perceperea emoțiilor la bărbați și femei în dependența de vârsta cuplului (1 – 5 ani și 5 – 10 ani)

Astfel putem observa următoarea distribuție de rezultatele la bărbații din cuplurile 1 - 5 ani: 30% bărbați indică un nivel scăzut de percepere a emoțiilor, 60% bărbați au un nivel mediu de percepere a emoțiilor și respectiv 10% bărbați au un nivel înalt de percepere a emoțiilor. La femeile din cuplurile de 1-5 ani observăm că 45% din femei înregistrează un nivel scăzut de percepere a emoțiilor, 50% din femei prezintă un nivel mediu de percepere a emoțiilor și doar 5% au un nivel înalt de percepere a emoțiilor.

Comparând rezultatele obținute de bărbații și femeile din cuplurile de 1- 5 ani observăm următoarele diferențe: nivelul scăzut al percepției emoțiilor este mai predominant la femei (45%) decât la bărbați (30%), iar nivelul mediu al percepției emoțiilor prezintă o inversare a datelor la bărbați este prezent în

măsură de 60% iar la femei 5%. Și nivelul înalt de percepere a emoțiilor este în creștere la bărbați (10%) comparativ cu cel al femeilor (5%).

În cuplurile cu vârsta de 5 - 10 ani, la 45% din bărbați observăm un nivel scăzut de percepere a emoțiilor, la 50% din bărbați atestăm un nivel mediu de percepere a emoțiilor, și 5% reprezintă un nivel înalt de percepere a emoțiilor. Rezultatele femeilor din cuplurile de 5 – 10 ani se diferențiază de bărbați. Astfel 30% din femei au un nivel scăzut de percepere a emoțiilor, 70% din femei au un nivel mediu de percepere a emoțiilor. Nivelul înalt de percepere a emoțiilor nu este caracteristic nici pentru o femeie din aceasta categorie de cupluri.

La bărbații și femeile din cuplurile cu vârsta de 5- 10 ani observăm că nivelul scăzut este în mai mare parte prezent la bărbați (45%) decât la femei (30%). Nivelul mediu de percepere a emoțiilor înregistrează o frecvență mai mare pentru femei (70%) comparativ cu bărbații (50%). Totodată prezența nivelului înalt al percepției emoțiilor o observăm doar la bărbați (5%).

Analiza comparativă a rezultatelor bărbaților din cele două categorii de cupluri, ne permite să identificăm următoarele: nivelul scăzut de percepere a emoțiilor predomină la bărbații din cuplurile de 5 - 10 ani în măsură de 45% pe când la bărbații din cuplurile de 1 – 5 ani 30%. Pentru nivelul mediu de percepere a emoțiilor observăm o inversare, cu tendință crescută pentru bărbații din cuplurile de 1- 5 ani de 60% comparativ cu bărbații din cuplurile de 5- 10 ani de 50%. Nivelul înalt al percepției emoțiilor, este mai mare la bărbații din cuplurile de 1 – 5 ani 10%, comparativ cu bărbații din cuplurile de 5-10 ani de 5%.

La femeile din cele două categorii de cupluri, observăm următoarea distribuție a rezultatelor: nivelul scăzut al percepției emoțiilor este caracteristic femeilor din cuplurile de 1- 5 ani în măsură de 45% , comparativ cu 30%. Totodată nivelul mediu al percepției emoțiilor este specific femeilor din cuplurile de 5- 10 ani 70% în raport cu femeile din cuplurile de 1-5 ani 50%. Nivelul înalt al percepției emoțiilor în atestăm doar la femeile din cuplurile de 1-5 ani în măsură de 5%.

În concluzie putem menționa că nivelul înalt al inteligenței emoționale este întâlnit doar la femeile din cuplurile de 1 – 5 ani. În ceea ce privește rezultatele pentru nivelul peste mediul al inteligenței emoționale vom menționa că acesta este în mai mare măsură caracteristică bărbaților decât femeilor în cuplurile de 1 – 5 ani și se întâlnește în egală măsură atât la bărbați cât și la femeile în cuplurile de 5 – 10 ani.

Nivelul înalt al identificării emoțiilor este mai specific femeilor din cuplurile de 1 – 5 ani decât bărbaților, în timp ce același număr de bărbați și femei prezintă nivelul înalt al identificării emoțiilor în cuplurile de 5 – 10 ani.

Gestionarea emoțiilor este mai particulară bărbaților decât femeilor. Bărbații din cuplurile de 1- 5 ani prezintă în număr mai mare, abilitatea de a-și controla emoțiile comparativ cu bărbații din cuplurile de 5 – 10 ani.

Nivelul înalt de direcționare a emoțiilor este definitiv pentru femeile din cuplurile de 1 – 5 ani, iar frecvența bărbaților și femeilor pentru nivelul ridicat de direcționare a emoțiilor în cuplurile de 5 – 10 ani este același.


În ceea ce privește nivelul înalt al empatiei, acesta este mai des întâlnit la femei decât la bărbați, atât în cuplurile de 1 – 5 ani și 5 - 10 ani.

Un tablou invers se înregistrează pentru perceperea emoțiilor. Astfel bărbații atât cei din cuplurile de 1 – 5 ani cât și cei din cuplurile de 5 – 10 ani percep mai bine emoțiile comparativ cu femeile.

Bibliografie

1. Goleman D. Inteligența emoțională, București: Curtea Veche. 2001.
2. Goleman D. Inteligența emoțională, cheia succesului în viață. București: Alfa. 2008.
3. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Manual de Inteligență Emoțională: teorie, dezvoltare. evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă. tr. de A. Cork, București: Curtea Veche. 2011.

Primit 26.02.2016



**Corelația dintre interesele ocupaționale și personalitate la vârsta adolescență:
concepte, metode, rezultate.**

**The relationship between occupational interests and personality from adolescence: concepts,
methods, results.**

BOIANGIU Carmen Claudia, doctorand, România,
RACU Igor, prof. univ., dr. hab. în psihologie

Summary

The article is devoted to the problem of the link between occupational interests and personality teenager. They describe qualitative and quantitative indicators of interest. They are shown and described some tools for studying interests and personality. Some results are shown and described finding preventive experiment on occupational interests and personality of a teenager.

Key words: occupational interests, personality, age teenager, Holland's theory, Personality Types, finding experiment

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele studiului teoretico-experimental privind legătura dintre interesele ocupaționale și personalitate. Sunt descriși indicatorii calitativi și cantitativi ai intereselor, teoria lui Holland, instrumentele diagnostice administrate. Am prezentat rezultatele și concluziile preventive ale experimentului de constatare realizat pe un număr de 276 de adolescenți.

Cuvinte-cheie: interese ocupaționale, personalitate, vârsta adolescență, teoria Holland, tipuri de personalitate, experiment de constatare.

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

Tabelul 1. Indicatori calitativi și cantitativi ai intereselor.

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

Pentru identificarea intereselor unei persoane este important să urmărim atât aspectele calitative, cât și pe cele cantitative ale comportamentului legat de o anumită activitate. Astfel se pot identifica atât

interese care au fost suficient explorate și care s-au stabilizat, dar și interese care nu au fost suficient explorate din diverse motive: constrângeri externe (lipsa oportunităților, expectanțe diferite din partea părinților) sau convingeri de autoeficacitate scăzută. Activitățile de identificare a domeniilor de interes trebuie să permită copiilor explorarea propriilor interese fără a ține cont de aceste constrângeri [11].

Interesele pot fi descoperite și prin utilizarea inventarelor de interese. Aceste inventare în general sunt alcătuite din liste de activități și ocupații dintre care ni se cere să le selectăm pe cele preferate. Prin gruparea preferințelor pot fi puse în evidență interesele și modul în care pot fi valorificate acestea.

În prezent cel mai cunoscut și mai utilizat chestionar de interese este cel bazat *pe teoria lui Holland*. Holland consideră că oamenii manifestă interese diferite pentru lucrul cu oamenii sau obiecte și preferințe pentru lucrul cu idei sau fapte. Cele șase tipuri de interese sunt: interesele realiste (R); interesele investigative (I); interesele artistice (A); interesele sociale (S); interesele antreprenoriale; interesele de tip convențional (C) [11].

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

Self-Directed Search (SDS, Chestionarul de Căutare Auto-Direcționată) este un instrument autoadministrat, autoscorabil și autointerpretabil, pentru consilierea profesională.

Pentru a utiliza SDS, este necesară completarea formularului de evaluare și obținerea *codului ocupațional*, *cod compus din trei litere*. Codul alocat este folosit pentru a localiza profesiile corespunzătoare în clasificarea ocupațională, practic profesiile care se potrivesc cel mai bine respondentului.

Deși SDS a fost creat pentru a se concentra asupra problemelor vocaționale, i s-au găsit multiple alte utilizări [8]. Principalele funcții și zone de utilitate ale SDS sunt: asistența vocațională, organizarea ocupațiilor și a datelor personale și cercetare.

Tipologia și instrumentele sale (clasificarea propriu-zisă, procedura SDS, inventarul preferințelor vocaționale) se pretează la utilizarea în cercetare aplicată în multe domenii, precum educație, afaceri, psihologie și sociologie.

În mod tradițional, inventarele de interese au fost evaluate doar din punctul de vedere al fidelității și al validității. Aceste caracteristici psihometrice sunt importante, dar impactul pe care îl are asupra participantului, trecerea printr-un astfel de inventar de interese este la fel de importantă, deoarece un inventar nu reprezintă doar o evaluare a potențialului vocațional, ci și o intervenție vocațională. Studiile

experimentale demonstrează că SDS crește nivelul de înțelegere a propriei persoane, numărul alternativelor vocaționale luate în considerare, nivelul satisfacției privind actualele aspirații vocaționale și în general autocunoașterea.

SDS se pretează utilizării repetate de către aceeași persoană. Aceste aplicări periodice au la bază conceptul de dezvoltare continuă care este unul din fundamentele consilierii în carieră. Indiferent de vârsta subiectului care completează SDS, limbajul și conținutul său este interesant și relevant pentru introspecția și raționamentele legate de carieră, precum și pentru planificarea vocațională.

Utilizarea adecvată a SDS depinde de înțelegerea corectă a tipologiei [8] care a condus la dezvoltarea sa. Tipologia a fost dezvoltată pentru a organiza volumul mare de date referitoare la caracteristicile persoanelor care au diferite ocupații și date referitoare la diferitele medii de muncă, pentru a arăta modul în care sunt făcute alegerile vocaționale și profesionale și pentru a oferi o explicație asupra modului în care apare satisfacția profesională și realizarea vocațională.

Majoritatea persoanelor pot fi încadrate în unul din cele șase tipuri de personalitate: Realist, Investigativ, Artistic, Social, Întreprinzător și Convențional.

Tipul Realist preferă ocupații precum: mecanic auto, controlor de trafic aerian, inspector, fermier, electrician. El dispune de bune abilități mecanice, dar îi lipsesc deprinderile sociale. Poate fi descris prin:

asocial	inflexibil	practic
conformist	materialist	umil
franc	natural	econom
autentic	normal	lipsit de inițiativă
încăpățânat	tenace	neimplicat

Tipul Investigativ preferă ocupații precum: biolog, chimist, fizician, antropolog, geolog, tehnician medical. El dispune de abilități matematice și științifice, dar de obicei are curențe în ceea ce privește abilitățile de conducere. Poate fi descris prin

analitic	independent	rațional
precaut	intelectual	rezervat
complex	introspectiv	retras
critic	pesimist	nepopular
curios	precis	

Tipul Artistic preferă ocupații precum: compozitor, muzician, director scenarist, scriitor, designer de interior, actor. Dispune de bune abilități artistice, de scriere și muzicale, dar de multe ori îi lipsesc abilitățile funcționărești. Poate fi descris prin:

complicat	cu imaginație	intuitiv
dezordonat	lipsit de abilități practice	nonconformist
emoțional	impulsiv	deschis
expresiv	independent	original
idealist	introspectiv	sensibil

Tipul Social preferă ocupații precum: profesor, ocupații în domeniul religiei, consilier, psiholog, clinician, psihiatru, terapeut în domeniul dizabilităților verbale. Dispune de deprinderi sociale, dar de multe ori îi lipsesc abilitățile matematice și științifice. Poate fi descris prin:

cu autoritate	de ajutor	responsabil
cooperant	idealist	sociabil
empatic	amabil	cu tact
prietenos	răbdător	înțelegător
generos	persuasiv	cald

Tipul Întreprinzător preferă ocupații precum: văzător, manager, director executiv, producător (în televiziune), promotor, agent sportiv. Dispune de abilități de comunicare, însă de multe ori îi lipsesc abilitățile științifice. Poate fi descris prin:

avid	energic	flirteur
aventurier	căutător de plăceri	optimist
plăcut	extravert	încrezător în forțele proprii
autoritar		sociabil
		vorbăreț

Tipul Convențional preferă ocupații precum: bibliotecar, stenograf, analist financiar, bancher, estimator de costuri, expert în taxe. Dispune de abilități funcționărești și aritmetice, însă de multe ori îi lipsesc abilitățile artistice. Poate fi descris prin:

prudent	inflexibil	tenace
conformist	inhibat	practic
conștiincios	metodic	rușinos
defensiv	ascultător	econom
eficient	obișnuit	lipsit de imaginație.

Descrierile fiecărei categorii ne oferă informația aferentă unui tip teoretic sau ideal, acesta fiind un model cu care putem compara persoana reală și nu o descriere perfectă a vreunei persoane reale.

Cele șase scale ale SDS estimează asemănarea unei persoane cu fiecare tip de personalitate, prin indicarea celor trei tipuri cu care o persoană se potrivește cel mai bine. Codul Sumativ format din trei litere rezumă complexitatea personalității umane, reducând în același timp anumite probleme inerente procesului de categorizare a unei persoane într-o tipologie singulară și unică.

Contextul cultural și personal, clasa socială, cultura națională și subcultura din care provine subiectul, precum și mediul modelează persoane diferite în maniere diferite. Trecând prin aceste experiențe, o persoană învață, în primul rând, să prefere anumite activități. Apoi, activitățile preferate devin *interese*, care tind să conducă la dezvoltarea unui grup specific de competențe.

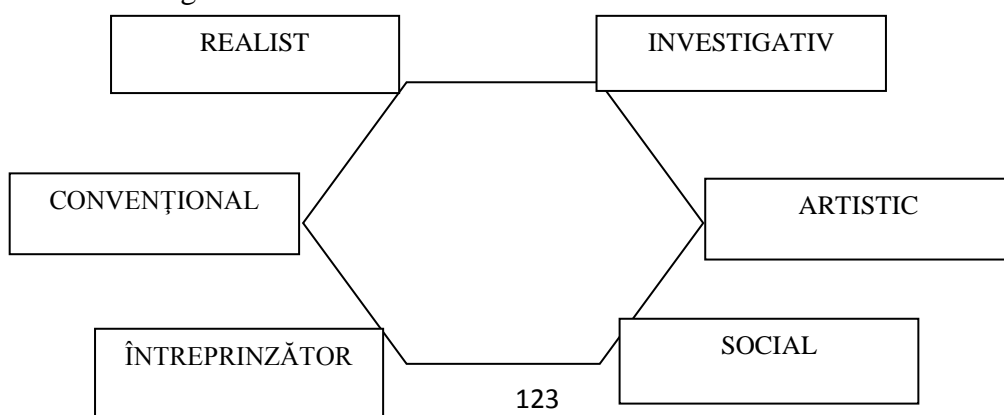
Interesele și competențele unei persoane creează o dispoziție personală specifică, care conduce persoana la un anumit mod de a gândi, de a percepe lucrurile și evenimentele, și implicit la un mod specific de a acționa. Această secvență de dezvoltare nu se termină în perioada adolescenței, ci continuă să evolueze, depinzând de mediile diferite cu care persoana vine în contact. Există șase tipuri de medii: Realist, Investigativ, Artistic, Social, Întreprinzător și Convențional. Fiecare mediu este dominat de un anumit tip de personalitate și este caracterizat de condițiile fizice, care definesc probleme specifice.

Indivizii umani tind să se înconjoare de persoane similare, cu interese, competențe și perspective de viitor asemănătoare cu ale lor. Persoanele creează un mediu care reflectă personalitatea lor, mediul la rândul său poate fi evaluat în același mod ca și persoanele, prin numărarea diferitelor tipuri de oameni care trăiesc în acel mediu și convertirea subsecventă a distribuției tipurilor în procentaje ale numărului total de persoane din mediu.

Indivizii umani caută medii care le permit să își exprime aptitudinile și deprinderile să își exprime atitudinile și valorile, să își asume activități și roluri care le fac plăcere. Tipul realist caută medii realiste, tipul social caută medii sociale și așa mai departe. Într-o măsură mai mică, mediile caută persoane prin intermediul prieteniei și a practicilor de recrutare. Modul în care o persoană caută un mediu poate fi diferit, inclusiv nivelul de conștientizare a modului în care caută mediul poate varia, iar acest proces se poate întinde pe o perioadă mai lungă de timp.

Comportamentul unei persoane e determinat de interacțiunea dintre personalitatea sa și caracteristicile mediului. În funcție de modelul personalității individului și al mediului, unele dintre rezultatele acestor interacțiuni, pot să fie prezise prin cunoștințele și informațiile pe care le deținem despre tipurile de personalitate și modelele de mediu. Astfel de rezultate includ alegerea vocației, schimbarea ocupației, reușita și succesul vocațional, exprimarea competențelor personale, a cunoștințelor provenite din mediul educațional și a comportamentului social. SDS, care reprezintă implementarea explicită a acestor idei, evaluează istoricul unei persoane și îi atribuie un cod din trei litere. Persoana utilizează Codul Sumativ pentru a localiza ocupațiile, care vor fi satisfăcătoare pentru ea. Se așteaptă ca o persoană SIA să găsească satisfacție într-o poziție de tip SIA, deoarece caracteristicile persoanelor SIA, exprimate prin activitățile, competențele, percepțiile, valorile și trăsăturile lor specifice, se aseamănă cu cele ale altor persoane care activează în medii SIA, iar ocupația oferă unei persoane oportunitățile necesare pentru exprimarea acestor caracteristici personale. O persoană SIA și alternative ocupaționale SER sau REC, demonstrează gradul de incompatibilitate sau incongruență care apare pe măsură ce diferențele între tipurile de personalitate și cererile tipice mediului sunt mai divergente una față de cealaltă.

Gradul de congruență (sau potrivire) dintre o persoană și ocupație (mediu) poate fi estimată conform modelului hexagonal.



Cu cât distanța dintre tipul de personalitate și tipul ocupațional este mai mică, cu atât relația este mai apropiată. O persoană R și o ocupație R prezintă cel mai mare grad de congruență. O persoană R într-o funcție S prezintă cel mai înalt nivel de incongruență. Modelul hexagonal poate fi utilizat pentru a obține patru grade, sau niveluri, ale congruenței sau potrivirii persoană-mediu.

Gradul de consistență în cazul unei persoane sau a unui mediu este definit prin utilizarea modelului hexagonal. Tipurile adiacente de pe hexagon sunt cele care prezintă cele mai ridicate niveluri de consistență sau, sunt cele care au interese, dispoziții personale sau obligații comune. Tipurile aflate în opoziție pe modelul hexagonal sunt cele care prezintă cel mai înalt nivel de inconsistență, adică ele combină caracteristici personale cu ocupații care nu sunt relaționate. Un grad intermediar de consistență este definit de tipurile alternative din hexagon. Consistența profilului SDS este asociată cu un istoric mai stabil al ocupației. Se presupune că această consistență este cea care conduce la realizarea vocației și la claritatea scopurilor personale.

Gradul de diferențiere al unei persoane sau al unui mediu modifică predicțiile făcute ca urmare a profilului SDS, în urma unui cod ocupațional sau din interacționarea celor două coduri (persoană-mediu). Unele persoane sau medii sunt mult mai clar definite decât altele. În opoziție, o persoană ce are elemente de la mai multe tipuri sau un mediu care este caracterizat de un număr relativ similar de persoane din fiecare dintre cele șase tipuri va fi etichetat ca fiind nediferențiat sau nu va fi foarte bine definit.

Este foarte probabil ca persoanele sau mediile bine definite să demonstreze caracteristicile atribuite codurilor lor; este foarte puțin probabil ca tipurile sau mediile slab definite să arate caracteristicile sau influențele presupuse. În cazul SDS, gradul de diferențiere este definit ca diferența dintre cele mai mari și cele mai mici scoruri din Codul Sumativ.

Există patru forme ale SDS, fiecare fiind gândită pentru aplicarea pe anumite populații specifice. Aceste forme includ:

- forma obișnuită (Forma R), considerată forma originală a SDS și a fost gândită inițial pentru administrarea la elevi (liceu), studenți și adulți. Această formă a suferit o serie de revizuri începând din 1971, prima ediție, 1975, 1977, 1985 și ajungând la 1994;
- forma simplă (Forma E), a fost dezvoltată pentru adulți și elevi de liceu cu educație sau deprinderi de citire reduse;
- forma de planificare a carierei (Forma CP) a fost creată pentru profesioniștii și adulții aflați în tranziție
- forma de explorare a carierei (SDS Career Explorer) este o variantă a SDS gândită pentru aplicarea la elevii de școală generală și în primele clase de liceu.

Teoria care stă la baza SDS oferă o structură pentru înțelegerea persoanei care susține testul.

Scorurile sumative măsoară asemănarea unei persoane cu fiecare tip de personalitate. Scorurile de la fiecare secțiune a SDS evaluează, de asemenea, asemănarea unei persoane cu tipul de personalitate, dar cu excepția scalelor ocupaționale acestea nu prezintă aceeași fidelitate precum scorurile sumative.

Toate scalele sunt clasificate în funcție de modelul hexagonal [6,7,8]. Această clasificare (RIASEC) implică faptul că scalele adiacente sunt, în medie, mai apropiate decât cele distante. Scala S este mai apropiată de scalele A și E și este mai puțin apropiată de scala R. Prin urmare, *persoanele cu interese și personalitate bine articulate tind să aibă profiluri* – exprimate prin scorurile sumative și prin scorurile aferente fiecărei secțiuni – *cu forme similare. În contrast, persoanele cu interese dezorganizate sau cu personalități complexe vor avea profiluri cu forme diferite.*

Consistența, definită în funcție de distanța dintre oricare două tipuri ale modelului hexagonal, este corelată în mod pozitiv cu stabilitatea alegerii vocaționale a unei persoane. Tipurile adiacente din hexagon sunt mai consistente; tipurile alternative sunt mai puțin consistente; tipurile opuse din hexagon sunt cel mai puțin consistente sau cel mai puțin stabile. Mai mult, consistența codurilor sumative ocupaționale (electrician este RIE, un cod consistent) este asociată cu un istoric ocupațional stabil [3].

Chestionarului de evaluare a intereselor (CEI) este destinat evaluării intereselor unei persoane, adică a preferințelor acesteia pentru o anumită activitate sau domenii de cunoștințe. El poate fi folosit în domeniul consilierii și orientării în carieră, dar și în domeniul psihologiei muncii.

Interesele constituie factori motivaționali esențiali în alegerea carierei și determină gradul de satisfacție și performanță pe care le realizează persoana în activitățile pe care le desfășoară.

Cea mai simplă modalitate de a grupa și identifica tipurile de interese este modelul hexagonal propus de Holland [5]. Cele 6 tipuri de interese sunt determinate în funcție de obiectul activităților preferate: date, idei, lucruri sau persoane.

Teoria corespondenței persoană-mediu elaborată de Holland [4,5,6,7] este una dintre cele mai influente în domeniul psihologiei vocaționale. Conceptele care derivă din această teorie au fost practic asimilate în vocabularul, metodele și practicile generale de asistență a carierei. Holland își descrie teoria ca fiind una structurală și interactivă.

Tipologia propusă de Holland, deși similară cu a lui Adler (1939), Jung (1933) și, mai târziu, cu a lui Gordon (1975) sau Welsh (1975), este inspirată în special de literatura vocațională, iar structura tipologiei, simetrică și paralelă, este oarecum particulară. Simetria este dată de forma hexagonală a tipologiei, iar paralelismul – de tratarea tipurilor în relație cu mediile de muncă.

CEI cuprinde 60 de itemi, grupați în șase scale corespunzătoare celor șase tipuri de interese din teoria lui Holland: realist, investigativ, artistic, social, antreprenorial și convențional. Fiecare scală are un număr de 10 itemi. Pentru fiecare dimensiune evaluată, subiectul poate obține scorul maxim 20 și minim 0.

Pentru acele interese care sunt cel mai puternic cristalizate, persoana va realiza scorul cel mai mare. Așa cum afirma Holland, nu există tipuri pure de personalitate, iar focalizarea pe apartenența unei persoane doar la una dintre aceste tipuri neglijează diferențele individuale care ar putea avea o pondere mare în luarea deciziilor de carieră. Pentru a contracara acest efect, este util să considerăm că pattern-ul de personalitate al individului este dat de profilul de similaritate cu fiecare dintre cele 6 dimensiuni. Astfel, pattern-ul este format dintr-un tip dominant, cel pentru care persoana dovedește gradul cel mai înalt de similaritate, și din tipuri secundare, ordonate în funcție de gradul de similaritate al persoanei cu acestea. Spre exemplu, o persoană poate să prezinte gradul cel mai mare de similaritate cu tipul social, al doilea, în ordinea similarității, cu tipul întreprinzător, al treilea, cu tipul artistic etc. Acestea vor deveni primele în pattern-ul de personalitate al persoanei, după care urmează, în ordinea descrescătoare a similarității, celelalte tipuri. Rezultă, așadar, că, pentru fiecare persoană, vom avea un tip de interese dominant (cu cota cea mai mare) și o serie de interese subsecvente, ordonate în ordinea descrescătoare a cotelor obținute. De regulă, se iau în considerare doar primele tipuri de interese (pattern-uri diadice).

Este un chestionar ușor de aplicat și de scorat. Oferă posibilitatea explorării unui larg câmp al posibilităților ocupaționale. *CEI* poate fi utilizat pentru următoarele situații: pentru persoanele care se află în perioada procesului de luare a deciziei pentru o anumită carieră sau direcție de studiu; pentru persoanele care au terminat școala dar care caută un loc de muncă, cu scopul de a le ajuta a lua o decizie în legătură cu schimbarea ocupației actuale sau de a le ajuta să identifice care ocupații corespund intereselor lor; pentru persoanele care doresc să se orienteze spre anumite cursuri de formare; pentru elevi și studenți care doresc să își aleagă traseul educațional sau profesional.

Identificarea intereselor reprezintă un aspect important deoarece permite: generarea alternativelor educaționale și profesionale; selectarea alternativelor educaționale și ocupaționale optime; identificarea cauzelor insatisfacției academice și profesionale.

Five-Factor Personality Inventory (Chestionarul FFPI) evaluează cei cinci suprafactori din modelul Big Five: *Extraversiunea (E)*, *Amabilitatea (A)*, *Conștiinciozitatea (C)*, *Stabilitatea emoțională (S)* și *Autonomia (D)*. El a fost proiectat cu scopul de a fi utilizat atât pentru autoevaluare, cât și pentru evaluarea subiectului de către persoane care îl cunosc bine.

FFPI poate fi utilizat pentru diagnoza personalității, în domeniul educațional, în domeniul clinic și al psihologiei sănătății.

Chestionarul constă din 100 de itemi. Aceștia sunt grupați în cinci scale. Fiecare scală este alcătuită din 20 de itemi și are denumirea unuia dintre suprafactori. Din cauza faptului că scalele nu sunt ortogonale între ele, autorii chestionarului recomandă ca pentru evaluarea suprafactorilor modelului Big Five să nu se utilizeze scorurile scalelor, ci să se calculeze scoruri ale suprafactorilor cu ajutorul a cinci

ecuații de regresie liniară multiplă, în care scorurile scalelor sunt variabilele independente. S-a ajuns astfel la următoarele interpretări ale scorurilor scalelor:

- pentru scala **Extraversiune**:

Scor mare:

Se simte bine în societate. Participă activ la distracții. Îi place să vorbească. Stabilește cu ușurință contacte cu alții.

Scor mic:

Se izolează de ceilalți. Este tăcut.

- pentru scala **Amabilitate**:

Scor mare:

Manifestă interes pentru cei din jur. Respectă părerile și drepturile celorlalți. Încearcă să se afle în relații bune cu ceilalți.

Scor mic:

Îl interesează doar propria persoană. Se străduiește să atragă atenția asupra sa. Vrea să-și impună punctul de vedere. Îi deranjează pe cei din jur.

- pentru scala **Conștiinciozitate**:

Scor mare:

Respectă normele și regulile. Este ordonat. Își planifică acțiunile. Se străduiește să facă totul bine. Este o persoană de încredere.

Scor mic:

Este nonconformist. Începe acțiuni fără a se gândi la ce servesc și cum se vor termina. Nu se încadrează în termenele fixate.

- pentru scala **Stabilitate emoțională**:

Scor mare:

Gândește pozitiv. Este optimist. Își controlează emoțiile. Are încredere în forțele proprii.

Scor mic:

Își face griji pentru orice. Este mereu neliniștit. În situații stresante se pierde.

- pentru scala **Autonomie**:

Scor mare:

Acționează altfel decât ceilalți. Este creativ. Nu se lasă condus de alții.

Scor mic:

Nu are păreri proprii. Acceptă orice i se spune. Poate fi manevrat cu ușurință.

Construirea chestionarului *FFPI* a constituit obiectul tezei de doctorat elaborată de A.A. Jolijn Hendriks, la Universitatea din Groningen (Olanda), sub conducerea profesorului W.K.B. Hofstee și a lui

B. de Raad. Aceste trei persoane sunt și autorii chestionarului, alături de A. Angleitner, de la Universitatea din Bielefeld, care a participat la realizarea versiunii în limba germană.

FFPI a fost elaborat de la început în trei limbi: olandeză, engleză și germană.

Chestionarul *FFPI* conține 100 de itemi, grupați în cinci scale, fiecare a câte 20 de itemi, fiecare având forma unei propoziții scurte și concrete.

Subiectul trebuie să aprecieze în ce măsură afirmația din fiecare item se potrivește persoanei pe care o evaluează (care poate fi chiar propria persoană) și să răspundă cu una din variantele: „1 = i se potrivește foarte puțin”, „2 = i se potrivește puțin”, „3 = i se potrivește cam pe jumătate”, „4 = i se potrivește mult” și „5 = i se potrivește foarte mult”.

Materialele utilizate pentru testare:

Caietul chestionarului conține instrucțiunile pe care le primește subiectul pentru a răspunde la chestionar și itemii chestionarului *FFPI*, grupați câte 20 pe fiecare pagină.

Pe ***Foaia de răspuns*** sunt notate informațiile pe care subiectul trebuie să le comunice pentru a putea fi identificat (numele, data nașterii și data evaluării) și pentru a se putea interpreta răspunsurile sale.

Urmează, pe ***Foaia de răspuns***, cinci coloane, care corespund celor cinci pagini cu itemi din ***Caietul chestionarului***. Fiecare grup de coloane conține, pentru 20 de itemi, numărul itemului și un spațiu pentru marcarea răspunsului. Subiectul trebuie să noteze cifra corespunzătoare răspunsului ales în dreptul numărului de ordine al itemului.

Pentru a se reduce riscul de a completa răspunsul unui item în dreptul numărului de ordine al altui item, atât în ***Caietul chestionarului***, cât și pe ***Foaia de răspuns***, itemii sunt grupați câte cinci. În ***Caietul chestionarului*** grupurile sunt separate prin rânduri libere, iar pe ***Foaia de răspuns***, printr-o linie orizontală.

În ***Grila de cotare*** a chestionarului *FFPI* sunt indicați itemii care intră în componența fiecărei scale. Pentru fiecare item este notat modul de cotare (cotare directă sau cotare inversă).

Cotele itemilor sunt numere întregi cuprinse între 1 și 5. În cazul itemilor cu cotare directă, cota 1 corespunde răspunsului „i se potrivește foarte puțin”, iar cota 5, răspunsului „i se potrivește foarte mult”. Pentru itemii cu cotare inversă, cota 1 corespunde răspunsului „i se potrivește foarte mult”, iar cota 5, răspunsului „i se potrivește foarte puțin”. Scorul fiecărei scale se obține prin însumarea cotelor itemilor componenți.

Principalul autor al chestionarului *FFPI*, A.A.J. Hendriks, l-a oferit pentru a fi tradus și adaptat în limba română.

Traducerea a fost realizată de M. Albu și I. Czitrom, folosind versiunile în limbile engleză și germană. Ea a fost avizată de autorii chestionarului, după ce două persoane originare din România și

stabilite în Olanda, alese de aceștia, au efectuat retroversiunea itemilor în limba olandeză. Adaptarea chestionarului *FFPI* în limba română a fost realizată de Monica Albu [1,2].

Varianta în limba română a chestionarului *FFPI* poate fi folosită pentru diagnoza personalității, scalele sale având o bună validitate relativă la construct și o consistență internă ridicată. Nu au fost efectuate studii de validare pentru utilizarea sa în scop de predicție.

Din cauza deosebirilor existente între sexe în privința scorurilor scalelor chestionarului *FFPI* s-a decis ca pentru transformarea scorurilor brute ale scalelor în cote *T* să se folosească mediile și abaterile standard calculate separat pentru bărbați și pentru femei, iar pentru obținerea scorurilor suprafactorilor modelului Big Five să se determine ecuațiile de regresie separat pentru bărbați și pentru femei.

Cotele *T* servesc la interpretarea scorurilor subiectului la scalele chestionarului *FFPI*, prin raportarea acestora la rezultatele obținute de persoanele de același sex cu subiectul din eșantionul utilizat la etalonarea chestionarului.

Au fost calculate pentru fiecare scală a chestionarului *FFPI*, cotele *T* corespunzătoare tuturor scorurilor brute posibile, pe sexe.

Se consideră că o cotă *T* este *mică*, dacă este mai mică decât 40 și este *mare*, dacă este mai mare decât 60. Cotele *T* cuprinse între 40 și 60 sunt considerate *medii*.

Interpretările scorurilor „mici” și ale scorurilor „mari” la scalele chestionarului *FFPI* sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 2. Interpretarea FFPI

Scala	Scoruri „mici”	Scoruri „mari”
<i>Extraversiune</i>	Se izolează de ceilalți. Este tăcut.	Se simte bine în societate. Participă activ la distracții. Îi place să vorbească. Stabilește cu ușurință contacte cu alții.
<i>Amabilitate</i>	Îl interesează doar propria persoană. Se străduiește să atragă atenția asupra sa. Vrea să-și impună punctual de vedere. Îi deranjează pe cei din jur.	Manifestă interes pentru cei din jur. Respectă părerile și drepturile celorlalți. Încearcă să se afle în relații bune cu ceilalți.
<i>Conștiinciozitate</i>	Este nonconformist. Începe acțiuni fără a se gândi la ce servesc și cum se vor termina. Nu se încadrează în termenele fixate	Respectă normele și regulile. Este ordonat. Își planifică acțiunile. Se străduiește să facă totul bine. Este o persoană de încredere.
<i>Stabilitate emoțională</i>	Își face griji pentru orice. Este mereu neliniștit. În situații stresante se pierde	Gândește pozitiv. Este optimist. Își controlează emoțiile. Are încredere în forțele proprii.
<i>Autonomie</i>	Nu are păreri proprii. Acceptă orice i se spune. Poate fi manevrat cu ușurință.	Acționează altfel decât ceilalți. Este creativ. Nu se lasă condus de alții

O măsurare mai precisă a suprafactorilor modelului Big Five decât cea realizată de scalele chestionarului se poate obține calculând scorurile suprafactorilor cu ajutorul unor ecuații liniare în care intervin scorurile scalelor.

Scorurile factoriale sunt cuprinse, în general, între -3 și +3. Valorile mai mici decât -1 sunt considerate „mici”, iar cele mai mari decât 1 sunt considerate „mari”.

Scorurile suprafactorilor calculate pe baza scorurilor scalelor din *FFPI* sunt mai greu de interpretat în termeni comportamentali decât scorurile scalelor. Se pot utiliza, cu prudență, pentru fiecare suprafactor, interpretările scorurilor „mici” și ale scorurilor „mari” ale scalei cu aceeași denumire din *FFPI*.

În experimentul de constatare au participat elevi de liceu (clasele a IX-a - XI-a, aparținând poștelor: pedagogic, umanist și real.

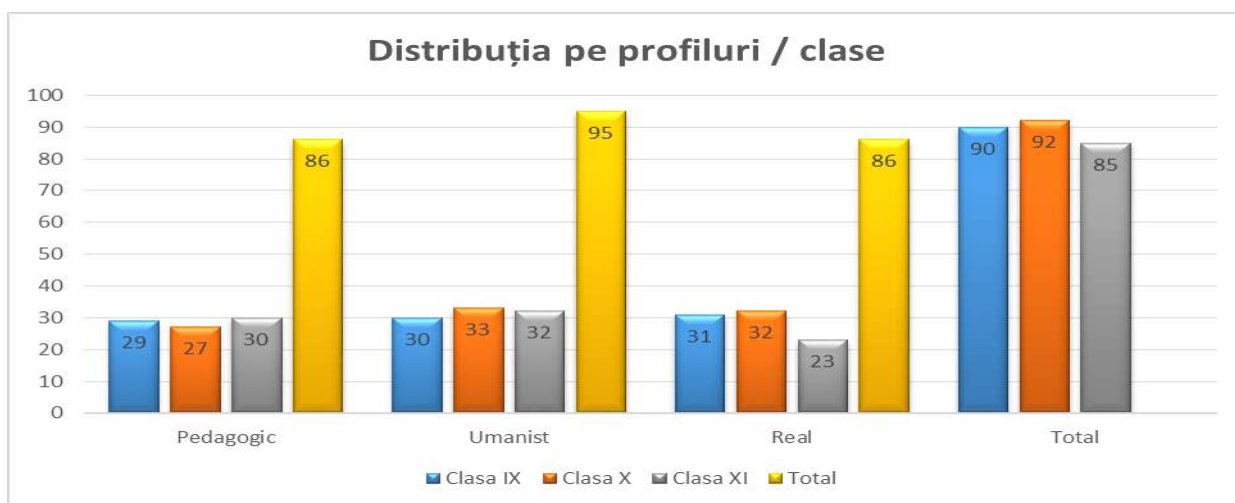


Fig. nr.1. Distribuția subiecților pe profiluri/clase

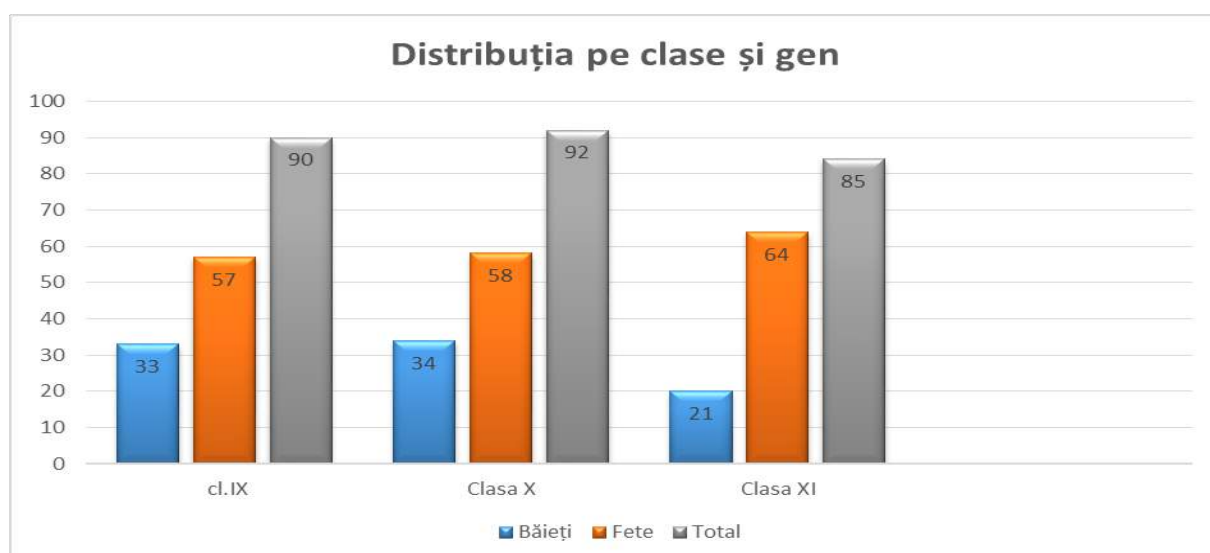


Fig. nr.2. Distribuția subiecților pe clase/gen

Vom prezenta rezultatele preventive obținute prin administrarea chestionarului SDS:

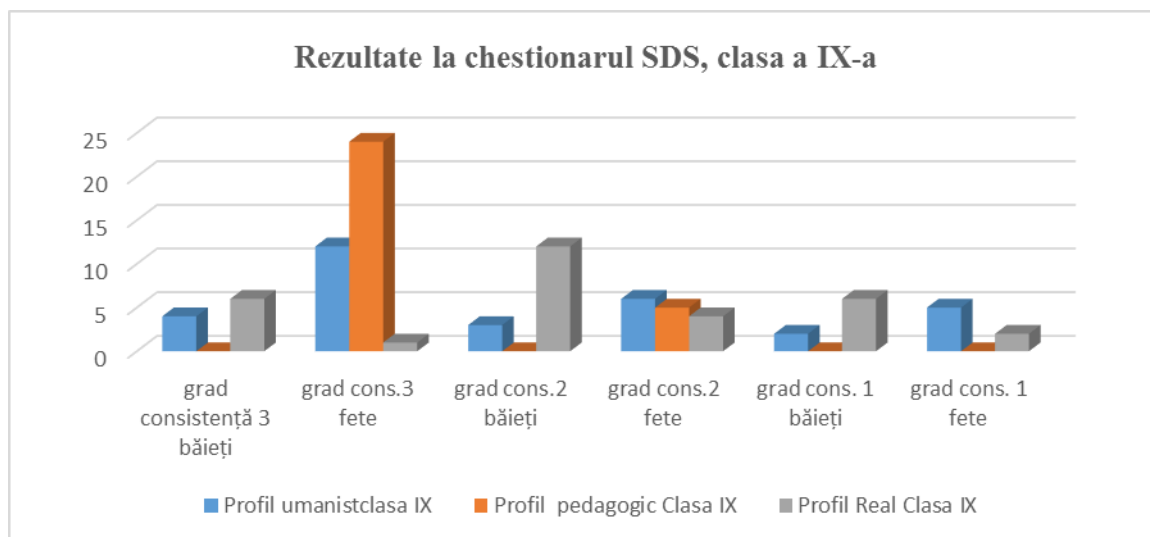


Fig.nr.3. Rezultatele la chestionarul SDS pentru subiecții din clasa a IX-a.

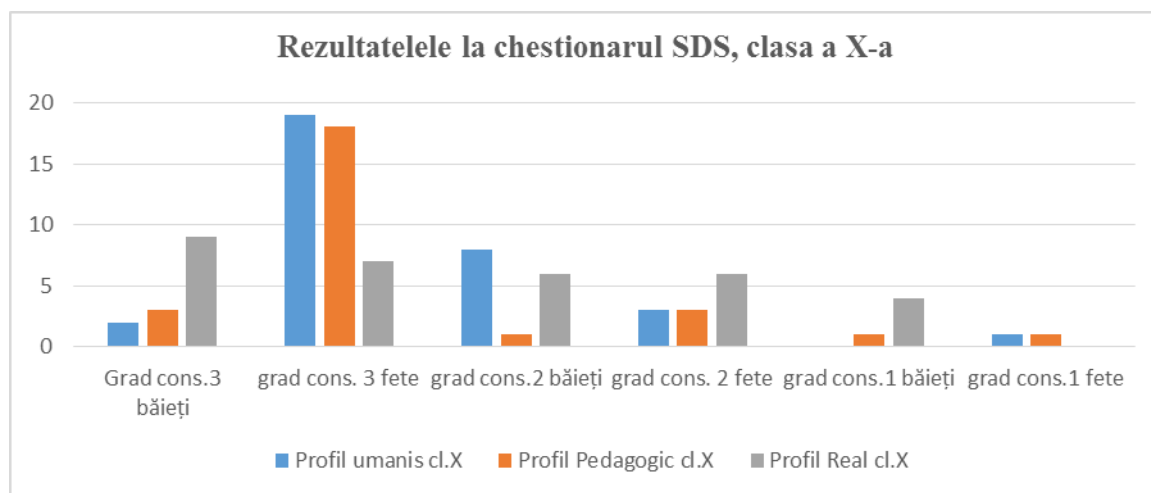


Fig.nr.4. Rezultatele la chestionarul SDS pentru subiecții din clasa a X-a.

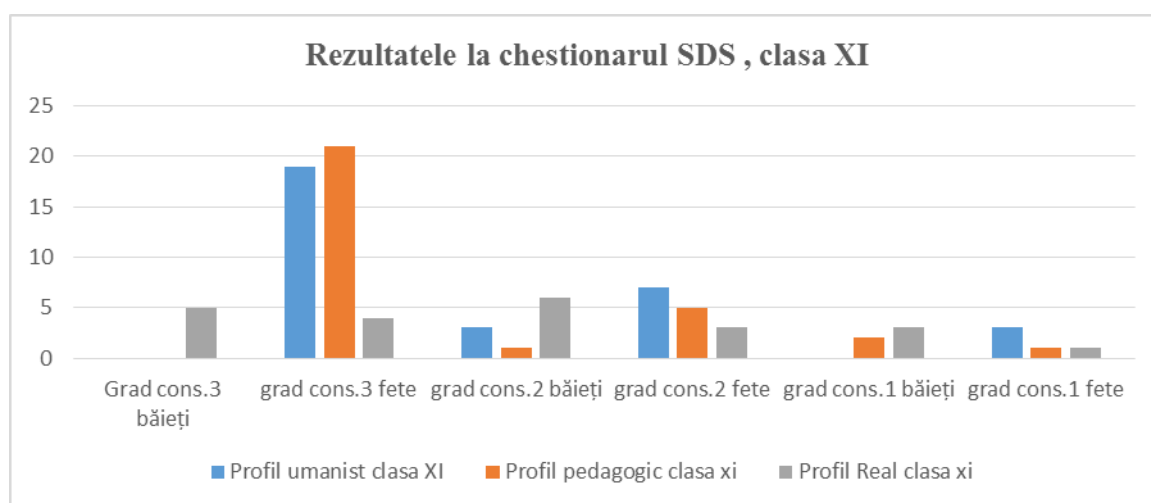


Fig. nr.5. Rezultatele la chestionarul SDS pentru subiecții din clasa a XI-a.

Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor ne permite să generalizăm următoarele: elevii profilului pedagogic au un nivel ridicat al gradului de consistență, care se menține la toate nivelurile de clasă: a IX-a - a XI-a. (Tipurile adiacente de pe hexagon sunt cele care prezintă cele mai ridicate niveluri de consistență sau, sunt cele care au interese, dispoziții personale sau obligații comune. Tipurile aflate în opoziție pe modelul hexagonal sunt cele care prezintă cel mai înalt nivel de inconsistență, adică ele combină caracteristici personale cu ocupații care nu sunt relaționate. Un grad intermediar de consistență este definit de tipurile alternative din hexagon).

Urmează apoi profilul umanist, unde proporția dintre gradul de consistență cu nivel ridicat și cel cu nivel mediu se menține pe niveluri de clasă.

La profilul real, gradul de consistență de nivel mediu deține primul loc. Pe niveluri de clasă se observă o creștere, ajungând la o proporție aproape egală între gradul de consistență cu nivel mediu și cel cu nivel ridicat, la clasele a X- a și a XI-a.

Următorul fapt stabilit: la elevii din clasele de profil pedagogic predomina tipul social și artistic; la cei din clasele de profil umanist predomină tipul întreprinzător și social; la elevii din clasele de profil real putem vorbi de dominarea tipului întreprinzător. Codul sumativ prezintă o mare varietate pentru copiii testați.

Rezultatele obținute ne permit să constatăm că elevii profilului pedagogic au interese ocupaționale mai bine dezvoltate în comparației cu cei din lotul umanist și real.

Bibliografie:

1. Albu, M. *Metode și instrumente de evaluare în psihologie*. Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2000.
2. Albu, M., Pitariu, H.D. Pot fi măsurați superfactorii modelului Big Five folosind Inventarul Psihologic California? *Studii de psihologie*, t. 4 (3-4), 169-179, 2000.
3. Gottfredson, L. S. „A multiple-labor market model of occupational achievement”(Report No. 225), Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, 1977.
4. Holland, J. L. „A theory of vocational choice”. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45, 1959.
5. Holland, J. L. *The Self-Directed Search professional manual*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press, 1979.
6. Holland, J. L. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.
7. Holland, J. L. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997.

8. Holland, J. L. „Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments”, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
9. Holland, J. L., Fritzsche, B. A., Powell, A. B. „SDS Self-Directed Search. Manual tehnic.”, trad. și adapt. de Pitariu, H., Iliescu, D., Vercellino, D., București: O S România. 2009.
10. Holland, J. L., Fritzsche, B. A., Powell, A. B. „SDS Self-Directed Search. Ghid profesional de utilizare.”, trad. și adapt. de Pitariu, H., Iliescu, D., Vercellino, D., București: O S România, 2009.
11. Lemeni, G., Miclea, M., (coord.), Consiliere și orientare – ghid de educație pentru carieră, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2004.
12. Pitariu, H., Albu, M. Inventarul psihologic California: prezentare și rezultate experimentale. *Revista de psihologie*, 3, 249-264, 1993.

Primit 19.02.2016

Autorii noștri:

Șleahțișchi Mihai, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Jelescu Petru, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Elpujan Olga, doctorandă, anul II, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Olărescu Valentina doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS ”Ion Creangă” din Chișinău

Buguța Elena, doctor în drept, conferențiar interimar, USEFS

Cebotari Stanislav, lector, IȘPCA

Frunze Olesea, doctorandă, lector superior, UPS ”Ion Creangă” din Chișinău

Lapoșin Emilia, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, UPS ”Ion Creangă” din Chișinău

Verdeș Angela, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS ”Ion Creangă” din Chișinău

Losii Elena, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS ”Ion Creangă” din Chișinău

Stamate Dorina, psihoterapeut, doctorandă, România

Perjan Carolina, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS ”Ion Creangă” din Chișinău

Trofaila Lidia, doctor în psihologie, conferențiar universitar, catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

Șontea Magdalena, doctorandă, România

Țăpurin Adriana, doctorandă, România

Racu Iulia, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS ”Ion Creangă” din Chișinău

Lungu Olivia, masterandă, psiholog, liceul teoretic „Mihail Kogălniceanu”

Racu Igor, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Boiangiu Carmen Claudia, doctorandă, România