

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 1(58)/2020

ISSN 1857-4432 (online)

ISSN 1857-0224 (print)

COLEGIUL DE REDACȚIE:

IGOR RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, **Redactor - șef**, R. Moldova
ION NEGURĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar, **Redactor - șef adjunct**, R. Moldova

PETRU JELESCU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova

JANA RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova

CAROLINA PERJAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

ELENA LOSÎI, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

MARIA VÎRLAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova

MIHAI ȘLEAHTIȚCHI, doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,
R. Moldova

EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU, doctor în psihologie, profesor universitar, România

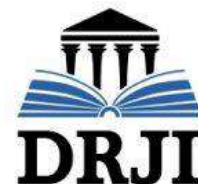
MARCELA RODICA LUCA, doctor în psihologie, profesor universitar, România

FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția

TATIANA MOROZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus

SVETLANA VALYAVKO, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Rusia

SVETLANA HADJIRADEVA, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar,
Ucraina



Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,

tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.

e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.com

web site: <http://www.upsc.md>

<http://psihologie.upsc.md/>

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

Publicație științifică de profil – Categoria B

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”

MD.2069, Chișinău,

Strada Ion Creangă 1, bloc 3.

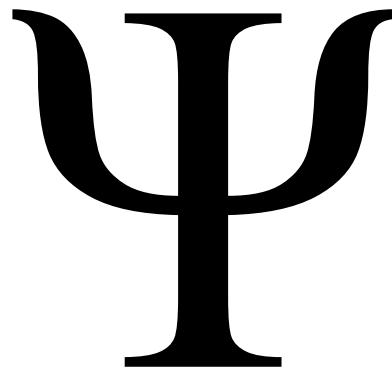
ISSN 1857-4432 (online)

ISSN 1857-0224 (print)

Tiraj 100 ex.

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



**Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială
a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău**

Chișinău, 2020

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 1(58) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista științifică trimestrială „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*” este o publicație științifică periodică de profil, menită să reflecte rezultatele cercetărilor tinerilor savanți, precum și investigațiile fundamentale și aplicative valoroase din domeniul psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei și asistenței sociale.

Revista apare trimestrial, cu un tiraj de 100 de exemplare, beneficiind de distribuire gratuită în mediul universitar și în rețele de biblioteci din țară și peste hotare în varianta printată și fiind accesibilă și în variantă electronică pe pagina oficială a revistei.

Activitatea revistei este coordonată de către un Colegiu de redacție în componentă de 15 persoane, din care fac parte cercetători de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și de la alte instituții de învățământ superior și academice din țară, România, Ucraina, R. Belarus, Elveția.

Revista a fost fondată în noiembrie 2005 de către facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista este cu acces deschis (*Electronic Open Access Journal*).

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, fondatoarea revistei „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială”, **susține politica Accesului Deschis și își asumă obligația de a oferi acces la publicația în cauză.**

Revista „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială” *se declară publicație științifică cu Acces Deschis, fiind o alternativă pentru publicarea și promovarea rezultatelor științifice în spațiul universitar.*

Publicarea articolelor elaborate este gratuită. Autorii vor respecta criteriile stabilite în Regulamentul de evaluare, clasificare și monitorizare a revistelor științifice, aprobat prin Hotărârea CSSDT și CNAA din 25.06. 2015 și Ghidul privind perfectarea tezelor de doctorat și a autoreferatelor, aprobat prin Hotărârea Comisiei de Atestare a CNAA, nr.AT03/11 din 23 aprilie 2009.

Considerăm că o atare publicație periodică va fi utilă tuturor celor preocupați de practică, teorie, educație și instruire, profesorilor și părinților, educatorilor și studenților, psihologilor, asistenților sociali, psihopedagogilor speciali.

Procedura de recenzare a articolelor este prezentată pe situl oficial al revistei <http://psihologie.upsc.md/> la compartimentul [Peer Review Policy](#) și în instrucțiuni pentru autori.

Revista apare în varianta print și online. Pe site-ul: <http://www.upsc.md/> și <http://psihologie.upsc.md/> sunt prezentate integral toate numerele revistei.

Revista este înregistrată în baze de date internaționale: DOAJ, Index Copernicus, DRJI, OCLC WorldCat ș.a.

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

CUPRINS/CONTENT

Constantin Ticu	Testarea unei proceduri (system eco) de identificare a factorilor de risc psiho-social în muncă Testing a procedure (system eco) to identity the psycho-social risk factors at work	3
Iacob Luminița Butnaru Simona	Marea și ocultata surpriză din laboratorul psihologic: nou-născutul The great and hidden surprise in the psychology laboratory: the newborn	20
Turliuc Maria Nicoleta Jitaru Mihaela	Interpersonal emotion regulation: conceptual foundations and boudaries* Reglementarea emoțională interpersonală: fundamentele conceptuale și limite	41
Ghiță Maria Georgeta Perjan Carolina	Particularitățile socio-afective ale bullying-ului în mediul școlar– considerații actuale asupra studiilor Particularities of socio-affective bullying in the school environment - current considerations on studies	54
Șleahțițchi Mihai	<i>Fictionis.</i> O intervenție secvențială în mitologia transiterii <i>Fictionis.</i> A sequential intervention in the mythology of transmission	65
Briceag Silvia Odobescu Tatiana	Психологическое консультирование подростков с проблемами самооценки Psychological counselling for adolescents with self-esteem problems Consilierea psihologică a adolescenților cu probleme de autoapreciere	78
Vasiliu Dan Adăscăliță Viorica	Cum influențează factorii de personalitate din teoria social-cognitivă performanța academică a studenților How personality factors in the social-cognitive theory academic influences performance of students	92
Sinițaru Larisa	«Искусство воспитания» как реальность системы образования в республике Молдова “The art of education” as a reality of the education system in the republic of Moldova “Arta educației” ca o realitate a sistemului de învățământ din republica Moldova	103

Racu Iulia	Anxietățile, neliniștile și temerile preșcolarilor Anxiety and fears at preschoolers	119
Stratan Valentina Cerneavski Viorica	Formarea componentelor culturii muncii la elevii cu dizabilități mentale Formation of work culture components at the pupils with mental disabilities	130
Pîslari Stela Darii Mihaela	Dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta preadolescentă The development of self-awareness in preteen age	139
Cazacu Daniela	Terapia cognitiv-comportamentală în cazul crizelor generate de tulburările sexuale Cognitive-behavioral therapy in case of common sexual disorder crises	153
Красковская Валерия	Повышение стрессоустойчивости у военнослужащих в экспериментальных условиях Increased stress resistance in the military in experimental conditions Creșterea rezistenței la stres a militarilor în condiții experimentale	
Sanduleac Sergiu	A book in debate: Mihai Șleahițchi. Panopticum. Special techniques of deep penetration of social representations, editions Junimea, Iași, 2018. 389 p. O carte în dezbatere: Mihai Șleahițchi. Panopticum. Tehnici speciale de pătrundere în adâncul reprezentărilor sociale. Editura junimea, Iași, 2018. 389 p.	170
Autorii noștri		173



TESTAREA UNEI PROCEDURI (SYSTEM ECO) DE IDENTIFICARE A FACTORILOR DE RISC PSIHO-SOCIAL ÎN MUNCĂ

TESTING A PROCEDURE (SYSTEM ECO) TO IDENTITY THE PSYCHO-SOCIAL RISK FACTORS AT WORK

Ticu Constantin, profesor universitar, doctor habilitat în psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

CZU 159.94:005.95/.96

Rezumat

În ultimele decenii, eficiența intervențiilor pe cele trei planuri (fizic, psihologic, cultural) a dus la diminuarea numărului de accidente la locul de muncă, generând un „efect de platou” (Manuele, 2013). Pe de altă parte, datorită schimbărilor tehnologice, sociale și manageriale, a crescut importanța factorilor de natură psihologică, aceștia devenind principalul factor de risc la locul de muncă.

Pornind de la aceste premise, ne-am propus testarea unui proceduri de identificare a factorilor de risc psihosocial prin evaluarea și analiza legăturilor dintre *factorii climatului organizațional* și frecvența *manifestărilor psihosomatice disfuncționale* individuale la locul de muncă. Utilizând *System ECO* (Constantin, 2008) pentru evaluarea climatului organizațional și *The Copenhagen Psychosocial Questionnaire – COPSOQ* (Kristensen, 2010) pentru evaluarea manifestărilor psihosomatice individuale un număr de 955 de angajați ai unei instituții de învățământ superior au participat la această cercetare.

Analizele de regresie (regresie ierarhică stepwise) permit atât identificarea unor predictorii generali, la nivel de organizație, ai incidenței simptomelor de tip psihosomatic cât și a unor combinații de predictorii, particulari pentru colective diferite sau pentru anumite categorii de angajați.

Procedura de diagnoză organizațională utilizată (System ECO) permite identificarea colectivelor/ categoriilor profesionale aflate în situație de risc (sub presiunea excesivă sau inadecvată a unor factorii organizaționali de natură psihosocială) și implementarea procedurilor de intervenție preventivă sau curativă, în funcție de natura factorilor de risc psihosocial identificați și de incidența/ gravitatea acestora.

Cuvinte cheie : performanță, climat organizațional, intervenție, factorii de risc psihosocial

Abstract

In recent decades, the effectiveness of interventions to prevent risks at work on three planes (physical, psychological, cultural) has led to a decrease in accidents in the workplace, creating a "plateau effect" (Manuele, 2013). On the other hand, due to technological, social and managerial changes, the importance of psychological factors increased, they becoming the main risk factor in the workplace.

Based on these premises, we aimed to test a procedure to identify *psychosocial risk factors AT WORK* starting from the assessment and analysis of the links between *the organizational climate factors*, and frequency of *dysfunctional psychosomatic manifestations* of the individual in the workplace. Using the *System ECO* (Constantin, 2008) for the assessment the organizational climate, and *The Copenhagen Psychosocial Questionnaire - COPSOQ* (Kristensen, 1997) for evaluating individual psychosomatic manifestations, a number of the 955 employees of higher education institutions took part in the research.

Regression analyzes (stepwise hierarchical regression) enable both the identification of general predictors, at the organization level, of the incidence of psychosomatic symptoms, as well as of some combinations of predictors, particular ones, for different collective or for specific categories of employees.

The used organizational diagnosis procedure (ECO System) enables the identification of collectives /professional categories which are in a situation of risk (under the excessive or inappropriate pressure of some psycho-social organizational factors) in order to implement preventative or curative intervention procedures, depending on the nature of the identified psychosocial risk factors and their incidence / how serious are they.

Keywords: performance, organizational climate, intervention, psychosocial risk factors



1. Dimensiuni psihologice relevante pentru optimizarea organizațională

În ultimele decenii în cercetarea și practica organizațională se pune din ce în ce mai mult accentul pe analiza și managementul factorilor organizaționali (colectivi), de tipul satisfacției angajaților sau climatului organizațional, factori care sunt predictorii mai stabili ai performanței pe termen lung (Constantin, 2017) și mai ușor de gestionat de conducerea companiei, comparativ cu cei individuali.

1.1. Tendințe actuale al cercetării și practicilor organizaționale

Trăim într-o societate în care are loc o creștere graduală a competiției inter și intr-organizaționale și a presiunilor (în special a solicitărilor de tip psihologic) exercitate de către organizație și de mediul profesional asupra angajatului. În același timp asistăm la o comutare a accentului cercetării și practicii organizaționale de la nevoia de standardizare a procedurilor organizaționale și controlul angajatului, la nevoia de implicare și împuternicirea angajatului de a participa la dezvoltarea organizațională.

De câteva decenii s-a demonstrat științific, prin studii riguroase, că mulțumirea și satisfacția angajaților are un efect direct asupra performanței, satisfacția profesională fiind mai puternic legată de performanță, mai ales atunci când *comportamentul organizațional* (de tip OCB sau CWB) este inclus ca parte a performanței. Altfel spus, studiile vizând *comportamentul civic organizațional* (*Organizational Citizenship Behaviors - OCB*) și *comportamentul contraproductiv în muncă* (*Counterproductive Work Behavior - CWB*) oferă argumente empirice solide în sprijinul ideii că aceste variabile pot fi luate în calcul, alături de satisfacția profesională, ca indicatori extinși ai performanței organizaționale (Dalal, 2005; Ion, 2014). Mai mult, OCB și CWB par să fie indicatori mai stabili decât performanța măsurată obiectiv (*performanța în sarcină*) atât pentru rolurile simple (.81 vs. .61), cât și pentru cele complexe (.72 vs. .50) (Sturman, Chermie & Cashen, 2005).

Ca parte a aceleași tendințe sunt analizate tot mai frecvent variabile care pot fi considerate antecedente ale sau *OCB* sau *CWB*, variabile ce țin mai mult de climatul sau cultura organizațională și care pot influența performanța finală: *satisfacția profesională* (Organ & Ryan, 1995), *corectitudinea organizațională*, *justiția organizațională* (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng, 2001), *angajamentul organizațional* (Rickett, 2002), *suportul organizațional perceput* (Liu, 2009); *ambiguitatea rolurilor și sarcinii* (Eatough, Chang, Miloslavic & Johnson, 2011) etc. Altfel spus, s-a trecut de la analiza factorilor individuali care pot fi predictorii ai performanței individuale și organizaționale, la analiza unor variabile care apar în interacțiunea angajat – organizație (OCB sau



CWB) sau care depind de procedurile, politicile și practicile organizaționale (factori ai climatului și culturii organizaționale).

1.2. Analiza climatului ca strategie de optimizare organizațională

Analiza climatului organizațional este o formă de *diagnoză organizațională* (la rândul ei, parte esențială a procesului de schimbare organizațională), focalizată pe analiza procedurilor, politicilor și practicilor organizaționale, așa cum rezultă ele din evaluările oferite de angajații provenind de pe diferite paliere ierarhice sau din diferite categorii profesionale (Constantin 2004).

Analiza științifică a climatului organizațional l-a precedat pe cel al culturii organizaționale, Lewin, Lippit & White (1939) fiind cei care introduc termenul de climat în vocabularul psihologiei sociale, iar Rensis Likert (1967) fiind cel care fundamentat științific existența acestui concept. (Ashkanasy, Wilderom & Peterson, 2000; Savoie & Brunet, 2000). În ciuda acestui fapt, conceptul de climat organizațional a stat și încă stă în umbra unui concept mai cunoscut și de un impact mai mare din punct de vedere științific: conceptul de cultură organizațională.

Dincolo de definițiile teoretice sau de distincțiile conceptuale de nuanță, analiza climatului socio-profesional se realizează prin proceduri specifice presupunând culegerea și sistematizarea de informații de la personalul unei firme /instituții sau secții /departament, cu scopul de a realiza o descriere obiectivă a unei situații problematice și a identifica modalități de rezolvare sau îmbunătățire a acesteia (Constantin, 2004).

Acest gen de analiză nu se rezumă doar la „a face o radiografie” a situației existente în organizație, la a descrie opiniile, temerile, așteptările sau gradul de satisfacție al angajaților plasați pe diferite trepte ierarhice. Analiza climatului socio-profesional oferă și informații deosebit de valoroase sub forma sugestiilor sau a soluțiilor pentru rezolvarea anumitor probleme, a posibilelor pârghii de motivare a angajaților, a descrierilor unor posibile amenințări viitoare sau a unor posibile oportunități de dezvoltare sau eficientizare a activității firmei /instituției. (Constantin & Stoica-Constantin, 2002).

Analiza climatului organizațional este o formă de *diagnoză organizațională* care urmărește identificarea și analiza percepțiilor, opiniilor sau evaluărilor angajaților cu referire la procesele și procedurile organizaționale, la modul în care funcționează organizația. Ea urmărește analiza diferențelor în modul în care angajații, din posturi diferite, de pe diferite niveluri ierarhice, percep funcționarea organizației și funcționalitatea diferitelor procese, proceduri și practici organizaționale, dincolo de posibile atitudini și valori comune. Altfel spus, climatul organizațional vizează analiza unor dimensiuni organizaționale specifice (de exemplu, modul de definire a sarcinilor, sistemul de



evaluare a performanței, relațiile dintre colegi, corectitudinea/ justiția organizațională etc.) care, prin natura lor, sunt fluctuante, fiind sensibile la modificări ale contextului organizațional și depinzând de starea de spirit, opiniile și așteptările membrilor unui colectiv.

Astfel, în ultimii ani s-au multiplicat preocupările legate de analiza climatului organizațional, atât în ceea ce privește cercetarea empirică, cât și în ceea ce privește practica și intervenția organizațională. Una dintre temele de cercetare și de intervenție reprezentative în acest sens, temă care s-a impus în ultimii ani la nivel internațional, este cea legată de analiza factorilor de risc psihosocial.

Identificarea factorilor de risc psihosocial (presiuni organizaționale la care este supus angajatul, cu impact negativ asupra stării lui de sănătate fizică și psihologică) este posibilă prin analiza modului de asociere dintre factorii climatului organizațional (percepții ale angajaților cu privire la modul de funcționare a procedurilor, practicilor sau politicilor organizaționale) și intensitatea simptomelor psihosomate raportate de aceiași angajați (consecințe în plan psihosomatic ale suprasolicitării sau presiunilor inadecvate). Factorii de risc psihosocial pot fi specifici fiecărui colectiv sau categorii de angajați, în funcție de particularitățile aceluia colectiv și de presiunile (similare) la care sunt supuși membrii acestuia.

2. Analiza factorilor de risc psihosocial în organizații

În analiza *factorilor de risc psihosocial* se întâlnesc două domenii de cercetare și intervenție organizațională: unul care urmărește identificarea factorilor tehnici și umani care ar putea pune în pericol sănătatea sau integritatea angajaților (*securitatea în muncă, analiza accidentelor de muncă*) și un altul care pune accentul pe analiza factorilor organizaționali, ca expresie a modului de funcționare a procedurilor, politicilor și practicilor organizaționale (*diagnoza organizațională, analiza climatului sau culturii organizaționale*).

2.1. Analiza factorilor de risc fizic în muncă

Analiza riscurilor în muncă și activitatea de prevenție a acestora sunt importante atât din perspectiva costurilor ridicate date de incidentele și accidentele în muncă (la nivel organizațional), cât și din cea a consecințelor negative pe termen lung date de invaliditate sau de bolile profesionale (la nivelul întregii societăți). Analiza incidentelor și a accidentelor de muncă permite identificarea acelor factori favorizanți și declanșatori ai acestor evenimente nedorite și permite implementarea măsurilor potrivite pentru reducerea riscurilor aferente (Kouabenan, Nguetsa & Mbaye, 2015). Folosindu-se diferite metode de analiză, plecând de la incidente și accidente de muncă reale, identificate (metode retroactive) sau de la identificarea potențialelor pericole aferente unui loc de



muncă (metode prospective), se pot lua o serie de măsuri tehnice și organizatorice care să conducă la o diminuare a riscurilor, severității și frecvenței incidentelor, accidentelor de muncă și bolilor profesionale.

Pe lângă analizele "tehnice" dedicate identificării riscurilor fizice în muncă, studiile în domeniul securității în muncă realizate de psihologi au permis identificarea mecanismelor psihologice individuale implicate în asumarea riscurilor. S-a constatat că aceeași situație este percepută diferit de categorii diferite de persoane, că angajații au propriile credințe privind riscurile profesionale, cauzele accidentelor de muncă sau măsurile de siguranță care ar trebui implementate, că există diferențe în asumarea riscurilor și atitudinea față de măsurile de prevenție (Kouabenan, Ngueutsa & Mbaye, 2015).

Mai mult, percepția riscului depinde de caracteristicile percepute ale acestuia (probabilitate, controlabilitate, potențial catastrofic, ținta riscului, natura și severitatea consecințelor sale etc.), de caracteristicile și istoria personală a celui care îl percepe (vârstă, gen, poziție în ierarhia organizațională, personalitate, motivație, valori, capacitate de procesare a informațiilor, nivel de cunoștințe, expertiză, implicarea anterioară în accidente etc.), și de contextul cultural (misiune, cultură, climat, politici de securitate, atitudini ale managementului, normele sociale, presiunile de grup). Au fost investigați factorii de natură colectivă și organizațională implicați în perceperea riscurilor („cultura/ climatul siguranței în muncă”), studiile empirice demonstrând că un climat, o cultură a siguranței în muncă este asociată pozitiv cu respectarea normelor de siguranță și negativ cu accidentele (Zaharia, 2015).

2.2. Analiza factorilor de risc psihologic în muncă

Trecând în revistă datele referitoare la evaluarea și prevenirea riscurilor de natură fizică (*securitatea și siguranța în muncă*), la mecanismele psihologice individuale implicate în asumarea riscurilor (*percepția și asumarea individuală a riscului*) sau la importanța factorilor de natură colectivă implicați în perceperea riscurilor (*cultura siguranței în muncă*), devin evidente trei concluzii, relevante la nivel internațional.

În primul rând, în ultimele decenii se înregistrează o scădere a numărului accidentelor de muncă și a costurilor aferente acestora. Altfel spus, eficiența intervențiilor pe cele trei planuri (*fizic, psihologic, cultural*) a dus la diminuarea numărului de accidente generând un „efect de platou”. În țările dezvoltate (unde există astfel de statistici), rata accidentelor de muncă stagnează, de la începutul anilor 2000, la o medie de 3,83 (calculată la 100.000 angajați) în perioada 2002 – 2010



(Manuele, 2013). În Statele Unite rata accidentelor (calculată la 100.000 angajați) a scăzut de la 17 (în 1971), la 3,6 (în 2010) (Zaharia, 2015).

În al doilea rând, a crescut importanța acordată riscurilor de natură psihologică și costurile asociate acestora. Din cauza schimbărilor multiple din ultimii ani (tehnologice, sociale, manageriale etc.) s-au intensificat presiunile psihologice care se exercită asupra angajaților, factorii psihologici devenind principalul factor de risc la locul de muncă. La nivel european, 22% dintre angajați raportează că se simt afectați de stresul profesional, iar în Marea Britanie 20% dintre angajați recunosc că și-au luat zile libere pentru a putea face față stresului profesional și 8% declară că au discutat cu medicul generalist despre probleme de sănătate generate de stresul profesional (Clarke & Cooper, 2004). La nivelul Uniunii Europene, numai în anul 2002, s-au estimat costuri asociate problemelor generate de stresul în muncă de peste 20 miliarde de euro, iar *The Sainsbury Centre for Mental Health* estima, în 2007, costuri la nivel organizațional (costuri pe organizație) de cca. 1.220 Euro / angajat datorită efectelor disfuncționale ale stresului, anxietății și depresiei asociate factorilor de risc psihosocial (Hassard & all., 2014).

În al treilea rând, sunt încurajate politicile vizând evaluarea, controlul și reducerea impactului negativ al factorilor de risc psihosocial. Similar altor organisme regionale sau naționale, *European Agency for Safety and Health at Work* alocă resurse tot mai importante evaluării și managementului riscurilor de natură psihosocială în context profesional (<https://osha.europa.eu/en/themes/psychosocial-risks-and-stress>).

La nivel european există un cadru legislativ care încurajează intervențiile în direcția reducerii incidenței și efectelor factorilor de risc psihosocial. Directiva-cadru a UE (89/391/CEE) definește cadrul legal general pentru angajatori vizând evitarea, evaluarea și combaterea riscurilor care ar putea afecta securitatea și sănătatea angajaților, fără a menționa și categorii specifice de riscuri. Există însă alte reglementări europene și internaționale care fac referire la riscurile de natură psihosocială (ex. *Ghidul electronic de gestionare a stresului și riscurilor psihosociale*, 2013; <http://eguides.osha.europa.eu/stress/RO-RO>), iar prin acorduri ale partenerilor sociali și prin organizații europene și naționale sunt promovate reglementări care fac trimitere explicită sau indirectă la astfel de factori de risc (detalii pe pagina web a *European Agency for Safety and Health at Work* <https://osha.europa.eu/ro>). Toate aceste date converg spre necesitatea implementării unor proceduri vizând managementul factorilor de risc psihosocial la locul de muncă, în scopul diminuării incidenței, impactului negativ și costurilor asociate acestor factori.

2.3. Cum definim factorii de risc psihosocial în context organizațional?



Factorii de risc psihosocial sunt acele aspecte ale activității organizaționale asociate cu diferite aspecte ale proiectării, organizării și managementului muncii, ale contextului social și ambiental al muncii, factori care pot avea efecte negative pe plan psihologic, fizic sau social asupra personalului (EU-OSHA, 2017). Factorii de risc psihosocial fac referire ”toate acele aspecte ale designului și managementului muncii și ale contextului organizațional și social care pot provoca daune psihologice sau fizice” (Cox & Griffiths, 2005) fiind frecvent asociați cu experiențele negative legate de stresul la locul de muncă (Leka & Cox, 2008). Rezumând, putem spune că *factorii de risc psihosocial se referă orice tip de presiune exercitată asupra angajatului, care determină o solicitare psihică intensă, frecventă sau de lungă durată, asociată cu apariția unor manifestări disfuncționale de tip cognitiv sau psihosomatic* (Constantin, 2017)

Nu există un acord deplin între analiștii acestui domeniu și nu există un model teoretic (validat empiric) sau o listă standard cu factorii de risc psihosocial. Aceasta pentru că ei pot fi reprezentați de ”orice tip de presiune exercitată asupra angajatului”, de ”diferite aspecte ale proiectării, organizării și managementului muncii”/ ”aspecte ale designului și managementului muncii și a contextului organizațional și social”, care ”pot avea efecte negative pe plan psihologic, fizic sau social, asupra personalului”, ”pot provoca daune psihologice sau fizice” sau pot fi ”asociate cu apariția unor manifestări disfuncționale de tip cognitiv sau psihosomatic”.

În documentele propuse de organismele europene (ex. *Framework Directive 89/391/EEC*) factorii de risc se referă la solicitări psihice intense determinate de sarcina sub-/ supradimensionată în raport cu capacitatea executantului; ritmul de muncă intens *versus* monotonia muncii, decizii dificile în scurt timp și cu responsabilitate mare; relații interpersonale tensionate; tratament discriminatoriu sau pătitor; hărțuire sau violență în muncă (simbolică/ psihologică sau fizică, sexuală sau morală) etc. (EU-OSHA 2017).

După cum se poate observa, este vorba de dimensiuni psihologice colective, percepții comune ale angajaților cu privire la presiunile generate de procedurile, politicile și practicile organizaționale.

2.4. Metodologii de analiză a factorilor de risc psihosocial

Deși această sintagmă - *factori de risc psihosocial* - este relativ nouă, sunt deja studii empirice diverse care încearcă să propună metodologii de analiză. Tabanelli și colaboratorii săi (2008) au realizat un *review* al scalelor deja utilizate în practica organizațională, cele care ar putea fi luate în calcul în studiul acestei noi orientări în psihologia industrial-organizațională. Autorii menționați listează diverse scale de analiză a factorilor psihologici și sociali care au relevanță în contextul



organizațional, majoritatea acestor factori descriind diferite fațete ale climatului și culturii organizaționale (Tabanelli, Depolo, Cooke, Sarchielli, Bonfiglioli, Mattioli & Violante, 2008).

Au fost elaborate și instrumentele specifice destinate evaluării factorilor de risc psihosocial, pornind fie de la teorii mai vechi, cum sunt modelele clasice ale stresului profesional - *teoria solicitări-control* (Karasek, 1979) sau *teoria dezechilibrului efort – recompensă* (Siegrist, 1998) - fie de la abordări mai recente, pragmatice, focalizate pe diagnoza organizațională (Peiró, Yeves & Lorente, 2013). Din păcate, datorită constrângerilor modelului pe care se bazează, aceste instrumente se focalizează doar pe anumite variabile și evaluează un număr limitat de factori organizaționali sau sociali care pot fi considerați factori de risc psihosocial.

În ambele situații descrise mai sus au fost propuse ca potențiali factori de risc psihosocial variabile exprimând percepții sau evaluări ale angajaților cu privire la procedurile sau practicile organizaționale sau la presiunile exercitate de acestea asupra angajaților. În mod uzual, în literatura de specialitate aceste variabile sunt considerate ca aparținând de climatul organizațional (Reichers & Schneider, 1990; Ostroff, Kinicki, & Tamkins, 2003; Constantin, 2008). Altfel spus, pentru a identifica factorii de risc psihosocial în muncă, trebuie evaluate procedurile, politicile și practicile organizaționale și impactul pe care acestea îl au asupra angajaților, asupra stării lor de sănătate fizică și psihologică. Numai astfel pot fi identificate acele aspecte ale vieții organizaționale care pot acționa ca factori de risc psihosocial, ele fiind dependente de particularitățile activității fiecărui colectiv în parte.

Pornind de la analiza unor studii relevante (Tabanelli & all., 2008; Leka & Cox, 2008, Manuele, 2013; Zaharia, 2015) și a practicilor europene promovate în ultimii ani (Eurofound, 2014; EU-OSHA, 2017), am propus o strategie de identificare a factorilor de risc psihosocial la nivel organizațional, pe care am aplicat-o într-o instituție publică românească.

3. Strategie de identificare a factorilor de risc psiho-social; studiu empiric

3.1. Instrumentele utilizate

În cadrul unui proiect de cercetare - intervenție, ne-am propus să analizăm dacă și în ce situații factorii climatului organizațional (expresie a procedurilor, practicilor și politicilor organizaționale) sunt asociați cu o incidență mare a simptomelor de tip psihosomatic (media obținută în cadrul unui colectiv).

Pentru evaluarea climatului organizațional am utilizat un instrument standardizat - *System ECO* (Constantin, 2008) procedură validată la nivel național, utilizată în evaluarea a zeci de organizații din



diverse domenii de activitate (vânzări, producție, structuri militare, instituții publice etc.). Chestionarul ECO este format din 114 aserțiuni care solicită evaluarea pe o scală în cinci trepte (1 - în foarte mică măsură, 5 - în foarte mare măsură) a 14 dimensiuni/ factori ai climatului organizațional: *modul de definire a sarcinilor, calitatea relațiilor interpersonale, eficiența sistemului motivațional, suportul oferit pentru performanță, stilul de conducere al șefilor, modul de evaluare a activității, justiția organizațională, gradul de identificare/ atașament față de companie, calitatea deciziilor organizaționale, condițiile pentru învățarea organizațională, satisfacția profesională, siguranța locului de muncă, calitatea comunicării formale și informale, relaxare versus supraîncărcare în muncă.*

Pentru evaluarea manifestărilor psihologice disfuncționale individuale am utilizat scala pentru simptome psihosomatice din cadrul *Chestionarului Psihosocial Copenhaga* (Kristensen, Hannerz, Høgh & Borg, 2005). Din ultima versiune a acestui chestionar (The Copenhagen Psychosocial Questionnaire - COPSOQ I), utilizat în peste 20 țări, a fost extras setul de itemi care cere menționarea manifestărilor psihosomatice individuale din ultima lună (acuze legate de *tulburări depresive, somatice și cognitive sau tulburări legate de somn, epuizare, stres*). Evaluarea fiecăreia dintre cele 6 dimensiuni (manifestări psihosomatice) a fost realizată prin intermediul a 4 itemi, scorarea realizându-se pe o scală în 5 trepte (de la 1 – tot timpul” până la 5 ”niciodată”).

3.2. Lotul investigat

În această cercetare au fost implicați un număr de 863 de angajați ai unei instituții de învățământ superior (reprezentând peste 50% din personalul instituției), angajați care completat cele două chestionare (System ECO, Constantin, 2008; The Copenhagen Psychosocial; Kristensen, 1997), în condiții de anonim și confidențialitate. 437 (50.63%) persoane au fost de genul feminin, 397 (46.05%) de genul masculin, 28 de angajați (3.24%) nedeclarându-și apartenența de gen. Din punctul de vedere al statutului profesional, 258 (18.7%) dintre angajați au fost cadre didactice universitare, 32 (2.3%) cercetători științifici și 316 (22.9%) angajați ai departamentelor administrative. 72 (5.2%) dintre angajații participanți la studiu aveau o funcție de conducere.

4. Rezultatele obținute

4.1. Rezultate relevante la nivel de instituție

După verificarea bazei de date și analizarea distribuțiilor datelor, au fost analizate corelațiile dintre cele două categorii de variabile (*factori ai climatului organizațional – simptome psihosomatice individuale*), pentru a identifica gradul de asociere dintre ele.



Pentru a identifica factorii organizaționali care ar putea prezice o frecvență ridicată a simptomelor psihosomatice a fost utilizată analiza de cale (în AMOS) și analiza de regresie (regresie ierarhică stepwise). Rezultatele statistice arată că, la nivel de instituție, factorii climatului organizațional care prezic o incidență mare a simptomelor de tip psihosomatic sunt (în ordinea importanței): supraîncărcarea în muncă, (in)satisfacția profesională, (in)justiția organizațională și stilul de conducere (Tabelul 1.)

Tabelul 1. Modelul de predicție a incidenței simptomelor de tip psihosomatic (863 angajați)

Model predicție	R ²	ΔR ²	F change	p change	F	p	B	β	t	p
Supraîncărcarea	.155	.151	39.335	.000	39.335	.000	.239	.260	7.758	.000
Justiția							.147	.71	3.512	.000
Satisfacția							.156	.161	3.546	.000
Conducerea							-.093	-.113	-2.498	.013

Luând ca reper valorile la indicatorii beta standardizați (cei care permit comparații între mărimea/ amploarea efectului predictiv), supraîncărcarea în muncă are o forță predictivă de două ori mai mare decât celelalte variabile.

Am utilizat rezultatele obținute într-o analiza de cale (AMOS), luând în calcul doar variabilele identificate ca fiind buni predictorii ai incidenței simptomelor de tip psihosomatic. Modelul rezultat¹ este cel din Figura 1.

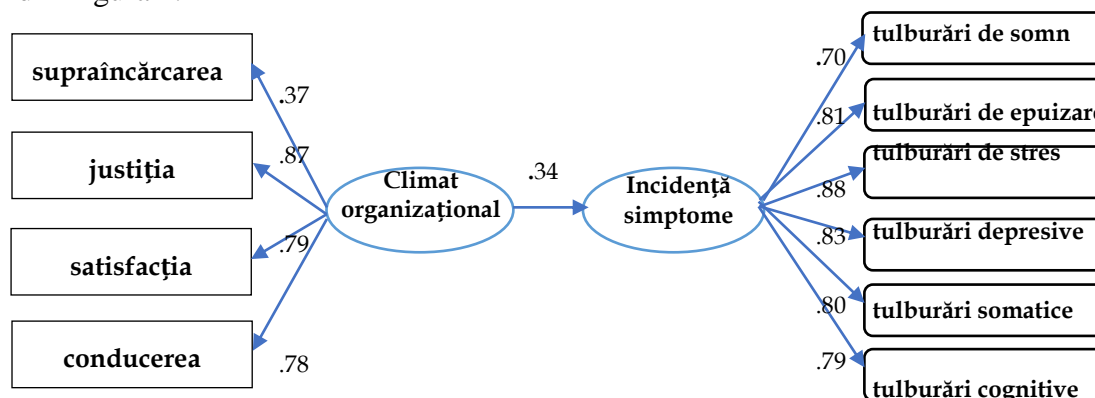


Fig. 1. Relații între factorii climatului organizațional și incidența simptomelor psihosomatice (863 angajați)

Acest model confirmă faptul că cele patru dimensiuni ale climatului organizațional explică 34% din varianța incidenței simptomelor (ex. tulburările de somn, tulburările de epuizare, tulburările de stres, tulburările depresive, tulburările somatice și tulburările cognitive).

În rezumat, am putea spune că, pe ansamblul instituției analizate cei mai importanți predictorii ai incidenței simptomelor de tip psihosomatic, posibili factori de risc psihosocial, sunt:

¹ Indicii de potrivire ai acestui model sunt: $\chi^2(34)=427.133$, $p=.000$; RMSEA=.092[.084; .099]; NFI=.916; IFI=.922, CFI=.922



supraîncărcarea în muncă, (in)justiția organizațională, (in)satisfacția profesională și stilul de conducere al șefilor direcți (acesta din urmă având un sens pozitiv, de moderare a efectelor disfuncționale ale primilor trei factori).

4.2. Diferențe între colective/ categorii de angajați

Relațiile descrise anterior (între factorii climatului organizațional și simptomele psihosomatice individuale) se nuanțează și capătă alte valori predictive atunci când analiza este realizată în colective diferite sau în cadrul unor categorii profesionale specifice, adică în acele situații în care angajații se află sub influența unor presiuni profesionale similare și a unor condiții de muncă identice.

De exemplu, pentru angajații din sectorul administrativ incidența simptomelor de tip psihosomatic va crește dacă acești angajați declară că trăiesc sentimente de injustiție organizațională, resimt un grad mare de *supraîncărcare în muncă*, sunt nemulțumiți de *comunicarea organizațională* și sunt relativ mulțumiți de modul de luare a *deciziilor organizaționale* (modelul explică 27% din varianța simptomelor), în timp ce pentru cadrele didactice și cercetători *supraîncărcarea în muncă* și *insatisfacția profesională* cronică sunt singurele variabile care prezic incidența simptomelor de tip psihosomatic și pot fi luate în calcul ca posibil factori de risc psihosocial (modelul explicând doar 10% din varianța incidenței simptomelor). În Figura 2 și Figura 3 sunt ilustrate două astfel de situații, una pentru datele obținute în cadrul *Direcțiilor / Departamentelor administrative*² și cealaltă în cadrul *Facultăților și Centrelor de cercetare*³.

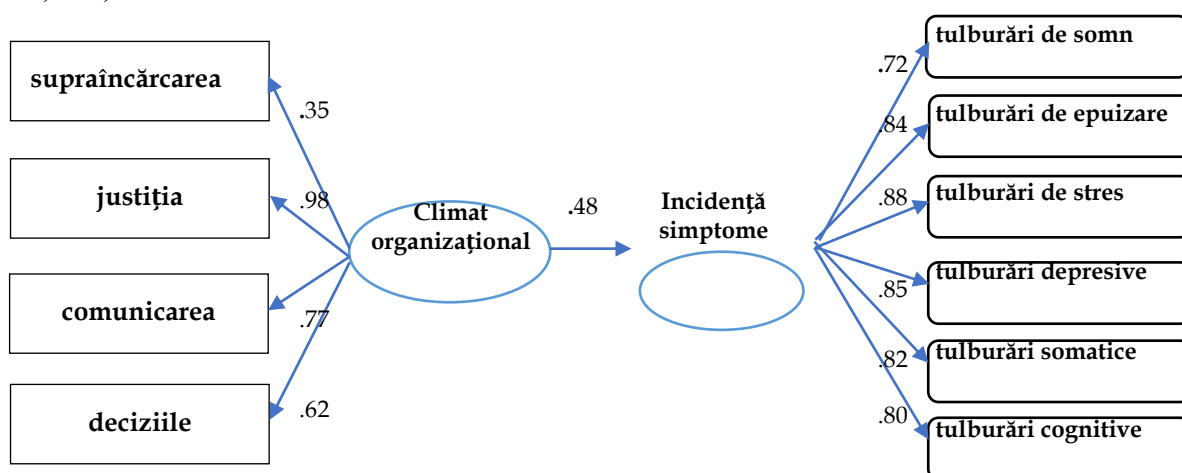


Fig. 2. Relații între factorii climatului organizațional și incidența simptomelor psihosomatice (347 angajați, direcții/ departamente administrative)

² Indicii de potrivire ai acestui model sunt: $\chi^2(34)=182.767$, $p=.000$, $RMSEA=.071$ [.061; .082], $NFI=.916$, $IFI=.930$; $CFI=.930$.

³ Indicii de potrivire pentru acest model sunt: $\chi^2(19)=229.109$, $p=.000$, $NFI=.865$, $CFI=.875$, $IFI=.873$.

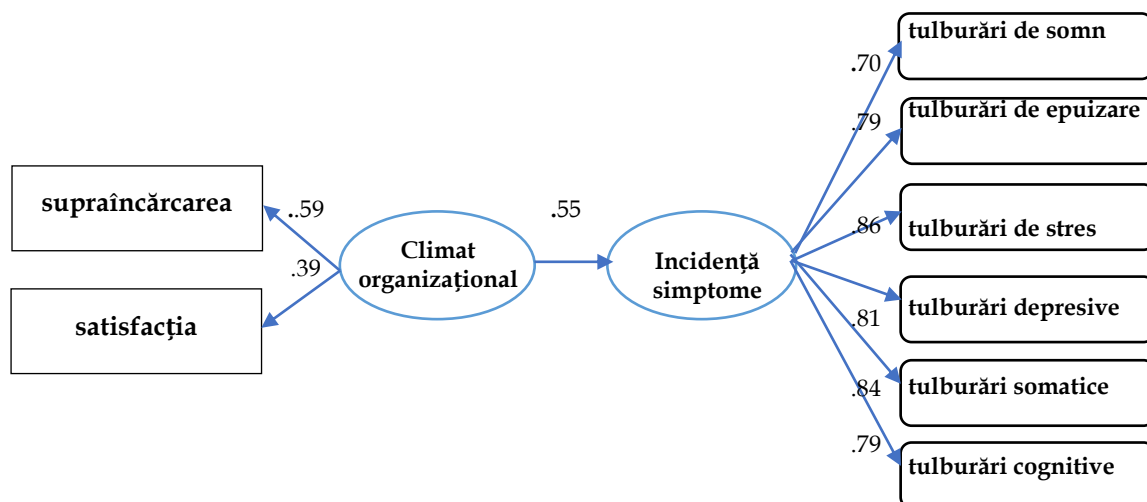


Fig. 3. Relații între factorii climatului organizațional și incidența simptomelor psihosomatice (384 angajați, Facultățile și centrele de cercetare).

Femeile raportează o incidență mai mare a simptomelor psihosomatice din ultima lună ($F = 2.361$, $p < .001$), comparativ cu bărbații. În schimb nu există diferențe în funcție de *vechimea* angajaților sau în funcție de *statutul ierarhic* (cu sau fără funcție de conducere). Au fost găsite diferențe semnificative statistice ale frecvenței de raportare a acestor simptome psihosomatice, în funcție de apartenența la un anumit colectiv sau la o anumită categorie profesională. De exemplu, dacă vorbim de media obținută pe principalele categorii de angajați (*personal administrativ, cadru didactic, cercetător sau personal auxiliar*) incidența simptomelor de tip psihosomatic este mai mare în cadrul colectivelor didactice ($F_{3, 833} = 3.790$; $p = .010$).

4.3. De la datele diagnozei organizaționale la strategiile concrete de intervenție

Datele empirice prezentate în secțiunea anterioară (4. "Rezultate ale cercetării") ne permit să formulăm două concluzii. În primul rând, datele confirmă că există o asocierie între modul în care angajații evaluează factorii climatului organizațional (expresie a diferitelor proceduri, politici și practici organizaționale) și incidența cu care aceiași angajați raportează simptome de tip psihosomatic. În al doilea rând, specificul și intensitatea acestor asocieri nu este dependentă de funcția sau vechimea angajaților (de statutul lor profesional), ci de apartenența la un anumit colectiv, la o anumită categorie profesională. Altfel spus, presiunile similare la care sunt supuși angajații dintr-un anumit colectiv sau dintr-o anumită categorie profesională, sunt cele responsabile de o incidență mare a simptomelor de tip psihosomatic, aceste presiune fiind posibili factori de risc-psihosocial.



Pentru stabilirea unei strategii de intervenție concretă, pornind de la aceste date ale diagnozei organizaționale (în cazul nostru realizate cu ajutorul procedurii System ECO), trebuie mai întâi să stabilim praguri/ niveluri de referință de la care putem considera că într-un anumit colectiv, incidența de manifestare (și de raportare) a acestor simptome psihosomatice este prea mare, periculoasă, ceea ce ar semnala existența unor probleme de sănătate psiho-emoțională a angajaților. În a doua etapă, în funcție de intensitatea acestor valori, putem defini principalele măsuri ce pot fi luate pentru a reduce sau elimina incidența negativă a factorilor identificați ca fiind nocivi.

Pentru setarea acestor **pragurilor de referință** ne-am raportat la curba distribuției datelor pe lotul investigat. Prin raportare la curba distribuției normale a datelor, o incidență a simptomelor de tip psihosomatic în cadrul unui colectiv la un prag mediu în jur de 60 de puncte (media generală 47.68, SD 17.56, min. 20 puncte, max. 116 puncte), semnifică faptul că doar la 16% dintre angajați s-au raportat astfel de valori (mari) ale simptomelor de tip psihosomatic. Mai mult, la o medie colectivă în jur de 71 de puncte pe aceeași scală (între 24 și 120 puncte), statistic vorbind, doar 6% dintre angajați raportează acest nivel al incidenței simptomelor de tip psiho-somatic.

Luând ca reper etalonul preliminar obținut pe cei 863 de angajați participanți la cercetare și ținând cont de datele distribuției statistice, am propus pragurile de referință (*nivel mediu, nivel ridicat, nivel critic*) și reperetele minimale ale unei posibile **strategii de intervenție** în instituția analizată (*monitorizare, intervenție preventivă, intervenție curativă*).

Tabelul 2. Praguri de referință ale incidenței simptomelor de tip psihosomatic și reperetele minimale ale unei posibile strategii de intervenție

Punctaj simptome psihosomatice (media pe colectiv)	Nivel de referință	Strategii de intervenție
Între 50 puncte și 60 de puncte	Nivel mediu	Monitorizare fără intervenție directă, specifică
Între 60 puncte și 70 de puncte	Nivel ridicat	Intervenție preventivă cu etapele: <ol style="list-style-type: none">Analiza factorilor de risc psihosocial și a factorilor disfuncționali specifici aceluia colectiv (date din <i>Raportul de analiză a climatului organizațional</i>).(optional) Realizarea unei mini-anchete calitative în cadrul colectivului vizat (vei detalii mai jos).Informare, inițiative la nivel de management local (conducerea departamentului) în direcția diminuării/ eliminării surselor



		simptomelor disfuncționale. 4. Implicarea angajaților în identificarea surselor de stres și în definirea unor strategii de optimizare a activității.
Peste 70 puncte	Nivel critic	Intervenție curativă cu etapele:
		<ol style="list-style-type: none">1. Analiza factorilor de risc psihosocial și a factorilor disfuncționali specifici aceluia colectiv (date din <i>Raportul de analiză a climatului organizațional</i>).2. Realizarea unei mini-anchete calitative în cadrul colectivului vizat, pe bază de <i>interviu semi-structurat</i> sau pe bază de <i>chestionar</i> pentru:<ol style="list-style-type: none">a) analiza surselor de stres/ nemulțumire specifice aceluia colectiv;b) identificării de soluții punctuale, aplicabile la nivel colectiv, orientate spre eliminarea sau diminuarea surselor simptomelor disfuncționale.b) Proiectarea unui program/ proiect de intervenție cu obiective și măsuri concrete și cu termene și obiective pe termen scurt (săptămâni), mediu (luni) și lung (1 an)c) Implementarea măsurilor concrete definite în planul de intervenție și monitorizarea efectelor lor asupra angajaților (sistem de feedback permanent).d) Reevaluarea impactului intervențiilor propuse prin aplicarea (la 6 sau 12 luni) metodologiei de diagnostic în cadrul aceluiași colectiv.e) Reluarea procesului de analiză și intervenție (dacă este cazul)f) Generarea unui Raport de analiză și intervenție asupra factorilor de risc psihosocial în cadrul colectivului analizat.

Conținuturile formulate în acest tabel nu reprezintă decât reperele generale pornind de la care în care, o echipă mixtă formată din angajați ai departamentelor de *Resurse Umane*, *Serviciilor de Prevenire și Protecție* și experții în consultanță (psihologi), va defini procedurile de identificare a factorilor de risc psihosocial și strategiile de intervenție (preventivă sau curativă) care vor fi implementate atunci când acești factori ating pragurile de referință.

În funcție de toate aceste date se poate concluziona care sunt procedurile, practicile sau politicile promovate în cadrul aceluia colectiv asupra cărora trebuie intervenit și care vor fi strategiile sau măsurile concrete care vor trebui implementate pentru a optimiza procesele instituționale și reduce incidența negativă a factorilor de risc psihosocial.

O astfel de strategie poate fi replicată și în alte instituții sau companii naționale dacă se dorește identificarea factorilor de risc psihosocial și implementarea unor strategii de diminuare a impactului negativ a acestor factori asupra angajaților.



5. Concluzii

Identificarea presiunilor organizaționale la care este supus angajatul, cu impact negativ asupra stării lui de sănătate fizică și psihologică (factorilor de risc psihosocial) este posibilă prin analiza modului de asociere dintre factorii climatului organizațional (percepții ale angajaților cu privire la modul de funcționare a procedurilor, practicilor sau politicilor organizaționale) și intensitatea simptomelor psihosomatice raportate de aceiași angajați (consecințe în plan psihosomatic ale suprasolicitării sau presiunilor inadecvate). Factorii de risc psihosocial sunt specifici fiecărui colectiv sau categorii de angajați, fiind dependenți de particularitățile aceluși colectiv și de presiunile (similare) la care sunt supuși membrii acestuia.

Strategia de intervenție care urmărește identificarea și managementul factorilor de risc psihosocial trebuie să fie focalizată pe: a) a identifica gradul de asociere între cele două categorii de variabile și a verifica dacă paternul de asociere este diferit pentru categorii diferite de angajați; b) a stabili un punct de referință inițial (T1) și a seta praguri de semnificație/ relevanță de la care putem considera că s-a atins un nivel critic și este necesară o intervenție; c) a defini primele repere ale unei strategii/ proceduri de intervenție centrată pe diminuarea impactului negativ al factorilor de risc psiho-social.

În situația în care în cadrul unui colectiv, incidența simptomelor psihosomatice individuale depășește un prag critic, este necesară implementarea unor proceduri vizând managementul factorilor de risc psihosocial la locul de muncă, în scopul reducerii incidenței, impactului negativ și costurilor asociate acestor factori la nivel organizațional. Procedurile și strategiile concrete de intervenție vor ține cont atât de intensitatea de manifestarea simptomelor psihosomatice (nivel scăzut, mediu, ridicat sau critic) cât și de specificul climatului organizațional și de factorii climatului organizațional identificați ca predictori ai simptomelor disfuncționale individuale în cadrul fiecărui colectiv.

O evaluare periodică a sănătății psihologice organizaționale este utilă și benefică prin efectele ei, permițând managementului organizațional atât identificarea stării de spirit și sănătății psihologie colective cât și identificarea posibilelor proceduri, politici sau practici organizaționale, inadecvate într-un anumit context temporal.

BIBLIOGRAFIE

BARRICK, M. R., MOUNT, M. K. *The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis*. În: *Personnel psychology*, no. 44(1), 1991, p. 1-26.



- BORMAN, W. C., ILGEN, D. R., KLIMOSKI, R. J. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, Vol. 12. New York: John Wiley & Sons Inc, 2003.
- CLARKE, S., COOPER, C. *Managing the Risk of Workplace Stress*, Routledge. New York: Routledge, 2004.
- COLQUITT, J. A., CONLON, D. E., WESSON, M. J., PORTER, C. O., NG, K. Y. *Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research*. În: *Journal of Applied Psychology*, no. 86(3), 2001, p.425-45.
- CONSTANTIN, T. *Organizational diagnosis and analysis of psychosocial risk factors: A changing paradigm*. În: *Psihologia Resurselor Umane*, no.15, 2017, p.3-10
- CONSTANTIN, T. *Analiza climatului organizațional*. În: *Psihologie organizațională. Tendințe actuale*. Iasi: Polirom Publishing, 2008.
- CONSTANTIN, T. *Psihologia gestiunii resurselor umane*. Iași : Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2016. 255 p.
- CONSTANTIN, T., STOICA-CONSTANTIN, A. *Managementul Resurselor Umane: ghid practic și instrumente pentru responsabili de resurse umane și manageri*, Iași: Institutul European, 2002, 245 p.
- COX, T., GRIFFITHS, A. *The nature and measurement of work-related stress: theory and practice*. In: J.R. WILSON, N. CORLETT (Eds.). *Evaluation of Human Work* (3rd ed.). London: CRS Press, 2005.
- DALAL, R. S. *A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behaviour and counterproductive work behaviour*. În *Journal of Applied Psychology*, no.90(6), 2005, p. 1241-1255.
- EATOUGH, E. M., CHANG, C. H., MILOSLAVIC, S. A., JOHNSON, R. E. *Relationships of role stressors with organizational citizenship behavior: a meta-analysis*, 2011.
- EU-OSHA. *Framework Directive 89/391/EEC*; internet paper,
<https://osha.europa.eu/en/legislation/directives/the-osh-framework-directive/1>
- EUROFOUND, E. O. *Psychosocial risks in Europe: Prevalence and strategies for prevention*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, retrieved from:
<https://osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/reports/psychosocial-risks-eu-prevalence-strategies-prevention>
- ION, A. *Personnel selection*. Paper presented at the *14th Conference of the Romanian Association for Industrial and Organizational Psychology*, Iasi, April 2011.
- HASSARD, J., TEOH, K., COX, T., DEWE, P. *Calculating the cost of work-related stress and psychosocial risks*. In: European Risk Observatory Literature Review, © European Agency for Safety and Health at Work, 2014.
- KARASEK, R. A. *Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign*. În : *Administrative Science Quarterly*, no.24, 1979, p. 285-308.
- KOUABENAN, D. R., NGUEUTSA, R., MBAYE, S. *Safety climate, perceived risk, and involvement in safety management*. În: *Safety Science*, no.77, 2015, p. 72-79.
- KRISTENSEN, T. S., HANNERZ, H., HOGH, A., BORG, V. *The Copenhagen Psychosocial Questionnaire-a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work*



- environment. În: *Scandinavian journal of work, environment & health*, no.17, 2005, p. 438-449.
- LIU, Y. *Perceived organizational support and expatriate organizational citizenship behavior: The mediating role of affective commitment towards the parent company*. În: *Personnel Review*, no. 38(3), 2009, p.307-319.
- MANUELE, F.A. *Preventing serious injuries & fatalities*. In: *Professional Safety*, May 2013, p. 51 – 59.
- OSTROFF, C., KINICKI, A. J., TAMKINS, M. M. *Organizational culture and climate*. In: W. C. BORMAN, D. R. ILGEN, R. J. KLIMOSKI, I. WEINER (Eds.). *Handbook of psychology* (vol. 12). Hoboken, NJ: Wiley, 2003, p. 565-593.
- PEIRO, J.M., YEVES, J., LORENTE, L. *Analysis of psychosocial risks at work: research and practice in Spain*. In: J. M. PEIRO, C. MOLINA (Eds.). *International Yearbook on Psychosocial Risk Prevention and Quality of Life at Work* . Secretary of Labour Health and Environment: UGT-CEC, 2013, p.19-44.
- REICHERS, A. E., SCHNEIDER, B. *Climate and culture: An evolution of constructs*. In: B. SCHNEIDER (Ed.), *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, p.5-39.
- RIKETTA, M. *Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta - analysis*. In: *Journal of organizational behavior*, no.23(3), 2002, p. 257-266.
- SIEGRIST, J. *Adverse health effects of effort - reward imbalance at work: theory, empirical support and implications for prevention*. In: C.L. COOPER (Ed.). *Theories of Organizational Stress*. Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 190-204.
- STURMAN, M. C., CHERAMIE, R. A., CASHEN, L. H. *The impact of job complexity and performance measurement on the temporal consistency, stability, and test-retest reliability of employee job performance ratings*. In: *Journal of Applied Psychology*, no.90, 2005, p. 269–283.
- TABANELLI, M. C., DEPOLO, M., COOKE, R. M., SARCHIELLI, G., BONFIGLIOLI, R., MATTIOLI, S., VIOLANTE, F. S. *Available instruments for measurement of psychosocial factors in the work environment*. In: *International archives of occupational and environmental health*, no.82(1), 2008, p. 1-12.
- ZAHARIA, D. *Evaluarea, percepția și asumarea riscurilor în organizații*. În: C. HAVÂRNEANU (coord.). Iași: Polirom, 2015.



MAREA ȘI OCULTATA SURPRIZĂ DIN LABORATORUL PSIHOLOGIC: NOU- NĂSCUTUL THE GREAT AND HIDDEN SURPRISE IN THE PSYCHOLOGY LABORATORY: THE NEWBORN

Luminița Iacob, profesor universitar, doctor în psihologie, Departamentul de Psihologie,
Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" – Iași

Simona Butnaru, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, Departamentul de Științe ale
Educației, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" – Iași

CZU 159.922.73

Rezumat

Prezentul articol este de tip review. Sinteza pe care o propunem are ca miză argumentarea faptului că unui domeniu în plin avânt de cercetare – *psihologia dezvoltării timpurii, inclusiv a nou-născutului* - este departe de a i se lua în calcul rezultatele. Patru paliere de analiză sunt prezente: a) noutăți în planul principiilor și tehnicilor experimentale specifice investigării nou-născutului, b) o incursiune în sfera competențelor precoce, c) semnificația psihologică a acestora și noua etapă de reconversie explicativă a domeniului, d) discutarea faliei dintre cunoașterea nou-născutului prin cercetarea de laborator și restul contextelor - de la cotidianul cognitiv și educativ la universul didactic al psihologiei generale. Pentru acestea, marea surpriză - *precocitatea și complexitatea psihologică a nou-născutului* - se prefigurează a fi "buturuga mică ce răstoarnă carul mare".

Cuvinte cheie : psihologia dezvoltării timpurii, nou-născut, competențe precoce, ineism-empirism

Abstract

This article is a review aiming to support the fact that a soaring research domain – the psychology of early development and of the newborn – is far from being properly credited. The review is structured in four levels of analysis: a) new developments in the field of specific principles and experimental techniques of investigating the newborn, b) early development of competences, c) the psychological meaning of early competences and a new stage of explanatory reconversion of the domain, d) a discussion about the gap between laboratory research used to investigate the newborn and the other contexts – from the cognitive and educational environment to the didactic universe of general psychology. This is the meaning of the "great surprise" which is the early development and psychological complexity of the newborn – a stone that upsets the apple cart.

Keywords: the psychology of early development, newborn, early competences, nativism – empiricism.

1. Repere preliminare

Oricât ar părea de surprinzător pentru neinițiați, *psihologia nou-născutului*, ca domeniu al cercetării psihologiei dezvoltării, este astăzi în mare vogă, având debut sistematic încă din anii '80 ai secolului trecut⁴. Primelor 30 de zile din viața omului, le sunt dedicate acum serioase resurse de investigare, inclusiv echipe și laboratoare de sine-stătătoare. Miza specială a acestei etape de vârstă explică focalizarea epistemică: căutarea de dovezi consistente ale momentelor și formelor în care *biologicul devine psihologic*, sub influența conjugată a eredității și contextului social uman (*Mehler, Dupoux*, 1990; *Miu*, 2008). Această fascinantă provocare, implicit a realimentării disputei *natură-*

⁴ A nu se uita "rădăcina" interbelică, activitatea de pionierat a lui J. Piaget, care, profitând succesiv de nașterea copiilor săi, a creat în propria casă experimente sui-generis care au vizat și starea de nou-născut (Piaget, 1936).



cultură, trece dincolo de interesele psihologiei dezvoltării și angrenează diverse ramuri ale științelor comportamentale. Boom-ul cercetării nu ar fi fost posibil fără un set de noi *principii metodologice și de tehnici experimentale novatoare* – reclamate de investigarea în laborator a unor copii cu vârste de neimaginat acum câteva decenii: minute, ore, zile. Consecința a fost identificarea a ceea ce numim astăzi *competențe precoce sau timpurii*. Motivarea realizării sintezei noastre are la bază o constatare acută, recent validată și explicată științific (Wang, Feigenson, 2019): la nici o altă etapă de vârstă, precum cea a dezvoltării timpurii, nu se regăsește o falie atât de mare între adevărurile cercetătorului specializat și reprezentările cu care operează curent psihologia cotidiană, dar și practica, chiar cea educativă. Tocmai din această mega-distanță și, vom vedea, ocultare spontană a datelor de cercetare, se "hrănește", constant, marea surpriză⁵.

2. Principii și tehnici de cercetare specifice și benefice înțelegerii nou-născutului

Nu mai este de mult un secret că un element major în arta cercetării este cadrul paradigmatic și, mai ales, ingeniozitatea metodologică. Abordarea strict experimentală a nou-născutului o demonstrează cu asupra de măsură. Câteva principii călăuzitoare și o serie de tehnici experimentale specifice nu au întârziat să-și arate rezultatele. Atât timp cât observarea sistematică a răspunsurilor motorii a fost mult timp principala cale urmată, „portretul” nou-născutului nu a fost sensibil diferit de reprezentarea acestuia la nivelul simțului comun: *"tub digestiv cu coordonare medulară"*, *"tub digestiv deschis la ambele capete"*, *"incompetent perceptiv"*, *"burete senzorial"*, *"papa-caca-dodo(somn)"* etc. Dacă, după cum vom vedea, rezultatele cercetării nou-născuților diferă astăzi extrem de mult față de cele clasice, pe de o parte, cât și de reprezentările cotidiene, pe de altă parte, este și pentru că sunt admise o serie de noi principii, printre care: a) cel al precocității, b) al continuității transnatale, c) al dihotomiei competență–performanță, d) al dublei determinări între structurile și funcțiile cerebrale, e) *cel evoluționist* etc.

a) *Principiul precocității* - devenit chiar o "cursă a precocității" (Molina, Jouen, 2014) - admite faptul că dovedirea existenței unei competențe post natale la o vârstă cât mai apropiată de naștere permite interpretarea acesteia ca fiind înăscută. Accepțiunea în care termenul este utilizat de cercetătorii specializați în problematica nou-născutului este de *absență a influenței învățării de orice fel, în oricare moment al dezvoltării*. O subcategorie sunt abilitățile *native*, ca fiind înăscutul prezent la naștere. Este, spre pildă, cazul preferințelor vizuale, măsurate chiar și la câteva minute/ore după naștere, în absența antrenamentului prenatal. Este, de altfel, singurul simț nesupus învățării

⁵ Ideea a mai făcut obiectul analizelor noastre (Iacob, 2015, 2018a, 2018b), nu însă în această formă revizuită, completată și ancorată în date de cercetare din 2019.



fetale în mod natural, deși, experimental, se poate interveni și asupra acestuia (ex. expunerea abdomenului matern la o lumină, puternică, rece, fără atingere cutanată și monitorizarea reacțiilor fetale – Makoto et al., 2000).

b) *Principiul continuității transnatale*. Dacă, în planul sistemelor organice, nașterea înseamnă ruptură, șoc fiziologic de adaptare - alt tip de digestie, respirație, circulație sangvină, metabolism, termoreglare, sistem imunitar etc. - se apreciază că motor, senzorial și mnezic este mai degrabă vorba de continuarea și restructurarea unei funcționări deja exersate prenatal (Molina, Jouen, 2014).

c) *Principiul dihotomiei competență–performanță*. Acesta a fost inspirat de teoria lui Chomsky (1965), pentru care s-a dovedit util în abordarea și explicarea genezei limbajului la copil. În esență, se postulează existența unor ritmuri diferite de maturizare a capacităților de *tratare/înțelegere* a unor informații (vizuale, auditive, tactile etc.) și exprimarea acestora ca *performanțe* comportamentale. Altfel spus, posibilitatea traducereii competențelor perceptive în act motor sau simbolic este decalată. Exemplul clasic este cel al înțelegerii cuvintelor, față de rostirea acestora. Și temporal (aspect calitativ), dar și cantitativ, înțelegerea surclasează rostirea și utilizarea cuvintelor, competența fiind, de regulă, și de cinci ori mai mare decât performanța la vârsta de 2 ani. Aceeași constatare și în cazul celebrei capacități senzorio-motorii de permanență a obiectului. Operaționalizată ca performanță motorie, în clasic stil piagetian, ea nu-și dovedește deplina existență decât în jurul vârstei de 18 luni. Atunci copilul poate găsi un obiect ascuns, inclusiv printr-o acțiune ascunsă, indiferent de numărul de "ascunzători" interpuși. Însă, operaționalizată perceptiv, ca înregistrare a traseului vizual al urmăririi complete executate de copil, chiar și în ipostaza de obiect ascuns după un altul, ea își dovedește prezența de la 5 și, chiar, 3 luni (Spelke, 1985; Baillargeon, 1987). Odată încetățenită în cercetarea nou-născutului, dihotomia competență–performanță și-a dovedit extrema utilitate, eliberând măsurarea exprimării copilului de povara unei motricității cu dezvoltare lentă, necontrolată aproape deloc voluntar în prima lună a vieții.

d) *Principiul dublei determinări* subliniază faptul că structurile neurologice, controlate în geneza lor primară de programul genetic al speciei, sunt supuse și unei plasticități interne, alimentată de însăși funcționarea lor, influențată la rândul său de condițiile externe de mediu. Plasticitatea neurologică, permite ca, efectiv, funcția și mediul să configureze organul. Exemplul clasic este al rețelelor cerebrale implicate în coordonarea citit-scrisului, semnificativ diferite în cazul limbilor cu scriere grafică față de cele pictografice. Sau absența unei rețele corticale corespunzătoare scris-cititului la vorbitorii analfabeți ai aceleiași limbi, față de cei alfabetizați (Dehaene, 2011). Cum



specia umană este una altricială⁶, reciprocitatea determinismului structură-funcție are spațiu amplu și complex de manifestare. Referitor la cum și cât de mult funcția modelează sau remodelează structura neurologică este suficient să ne reamintim fenomenul de emondaj⁷, care face ca adaptarea la noua realitate, cea de nou-născut, să reducă legăturile neuronale prenatale, deschizând calea celor noi (Rangon et al., apud. Lécuyer, 2004). Este de subliniat faptul că orice structură organică, inclusiv cea nervoasă, se dovedește funcțională cu mult înaintea deplinei maturizării, ceea ce înseamnă că, pe de o parte, are o funcționalitate precoce, cu forme de expresie diferite, în faze de maturizare diferite și, pe de altă parte, că însăși maturizarea sa este influențată de această experiență funcțională precoce. Faptul explică de ce, alături de diversitatea genomică și cea fenotipică, diversitatea funcțională, stimulată de solicitări educative și de mediu variate, alimentează, la rândul său, caracterul probabilist al epigenezei umane. Spre pildă, copiii privilegiați de stimulare bilingvă/multilingvă în perioada critică (6-10/11 luni) - a trecerii de la statutul cu care ne naștem, de auzitor generalist (toate sunetele din orice limbă), la cel de auzitor specializat pe limba maternă (după 10/11 luni) - nu-și vor pierde în totalitate această competență primară, așa cum ni se întâmplă majorității.

e) *Principiul evoluționist*, de sorginte darwinistă, dar reformulat din perspectiva neuroștiințelor și a psihologiei evoluționiste, este invocat în explicarea competențelor precoce neînvățate. În măsura în care structurile mentale ale omului modern (*sapiens sapiens*) sunt analizate în termenii raportului costuri-beneficii (Tobby, Cosmides, 1992; Workman, Reader, 2007) ca necesități adaptive succesive, se admite că arhitectura noastră cerebrală păstrează această organizare modulară, independentă, adăugată, cu interconectare treptată (Linden, 2012). Presiunea adaptării a făcut ca acest tip de organizare cu mare redundanță să beneficieze și de "reciclajul neuronal" stimulat de un nou tip de activitate. Un bun exemplu îl aduc cercetările contemporane de neuroimagică, care fac dovada, spre pildă, că originea rețelei corticale implicată în scris-citit - activitate recentă, raportată la scara evoluției umanității - se află în zonele universal utile primatelor, specializate încă de la naștere, în perceperea feței (Dehaene, 2005). Ontogenetic, maturizarea succesivă a acestor structuri modulare, pe de o parte, și interconectarea lor treptată, pe de altă parte, fac ca expresii comportamentale similare ca funcție să beneficieze de o coordonare neurologică diferită, inițial subcorticală, apoi și corticală (cazul, spre exemplu, al prehensiunii: ca reflex – la naștere, apoi comportament exersat – după vârsta de 5/6 luni). Inevitabil, conform acestui principiu, experiența viului, în general și cea a

⁶ Altriciale sunt speciile cu o copilărie lungă, față de cele precociale cu maturizare rapidă.

⁷ Emondajul, termen preluat din pomicultură, unde desemnează operațiunea de toaletare a pomilor, se referă la pierderea legăturilor sinaptice, proces concomitent cu cel al apariției de noi legături. În diversele etape ale vieții, echilibrul pierderi-câștiguri sinaptice este diferit.



speciei, în special, fac să existe, încă din etapa prenatală, o funcţionalitate psihică cu expresie comportamentală structurată şi un corelat cortical mai complex decât se credea (Zoia et al., 2007).

Metodologic, se cuvine subliniată o particularitate a cercetării psihologiei nou-născutului, intrinsec derivată din maniera de studiere a sugariilor în laborator. Este vorba de o psihologie exclusiv experimentală, ceea ce o deosebeşte de abordarea plurimetodologică a subiecţilor "cuvântători" de alte vârste. Pe măsură ce s-au descoperit şi încetăţenit tehnici experimentale prin care reacţiile bebeluşilor să fie captate, înregistrate şi măsurate, s-a deschis şi drumul către nou-născut ca obiect de cercetare psihologică sistematică, greu de eludat. Dintre abordările utilizate curent astăzi enumerăm: înregistrarea şi compararea preferinţei vizuale faţă de stimuli (timpul de fixare), habituarea-dezhabituarea, suptul non-nutritiv, monitorizarea expresivităţii, a traseelor electroencefalografice, electrocardiografice sau electromiografice şi, de dată mai recentă, tehnicile de imaginerie cerebrală, dintre care cele pe baza diferenţei de oxyhemoglobină şi deoxyhemoglobină din cortex sau spectroscopia în infraroşu aduc noi oportunităţi. Ca, spre pildă, descoperirea faptului că sensibilitatea la vocea umană, probată prin activarea neurologică a aceleiaşi zone ca la adult, se instalează la făt între 4 şi 7 luni⁸.

Cronologic, cea dintâi utilizată a fost identificarea preferinţei vizuale - operaţionalizată ca înregistrare a timpului de fixare a privirii asupra unui stimul. Tehnica se datorează americanului R. L. Fantz, care a folosit-o în stabilirea patternurilor preferinţelor vizuale ale sugariilor (1956, 1958), apoi ale nou-născuţilor (1961). Descoperirea unor competenţe perceptive precoce i se datorează. La începutul secolului al-XXI-lea, se aprecia că 9/10 din ceea ce însemna atunci cunoaşterea experimentală a bebeluşilor se baza pe această tehnică. Interesante sunt maniera, dinamica şi semnificaţia utilizării ei: iniţial, ca preferinţă (mai mult timp de fixare) pentru stimulii structuraţi (anii '50), apoi pentru noutatea adusă de stimulare (anii '70- '80), ca după anii '80, să se urmărească măsura în care violarea posibilului/ aşteptărilor ridică timpul de fixare pentru situaţiile "ciudate". Acestea având diverse variante experimentale – ceea ce nu se potriveşte, ce contrazice legi ale lumii fizice, sau sociale etc. Spre pildă, s-a identificat astfel că există o succesiune a reacţiei copilului la relaţiile imposibile de mărime dintre două obiecte. Un obiect mare ascuns după un obiect mic stârneşte, la 5 luni, mirare şi o fixare semnificativ mai îndelungată faţă de situaţia opusă, apoi, la 7 luni, este rândul unui obiect mare introdus total în unul mic să producă mai multă atenţie, ca, la 9

⁸ În acest context, este cu atât mai ridicolă afirmaţia prezentă în unul dintre manualele de liceu – cu nume sonore pe copertă – care afirmă ritos că "*viaţa psihică debutează cu două luni înainte de naştere*" (Psihologie, manual clasa a X a, Institutul European, Iaşi, 2000, p.77.)



luni, ochii bebelușului să nu se mai desprindă de situația unui obiect mare ascuns în totalitate sub un obiect mic. Iată cum s-a putut evidenția experimental că, la bebeluși, discriminarea succesivă a raporturilor de mărime "după-în-sub" este guvernată de principiul piagetian al decalajului orizontal, întâlnit mai apoi (la vârsta preșcolară și școlară mică) în conservarea invarianțelor.

Habituaarea-dezhabituaarea este tandemul metodologic cu origine într-o caracteristică reactivă a viului, inclusiv în expresia sa umană. Atunci când un stimul ce declanșează o reacție reflexă necondiționată se repetă nemodificat (ca intensitate, formă, ritmicitate), răspunsul motor diminuează sau dispare, deoarece s-a instalat habituaarea, numită și învățare negativă (Rogozea, Florea-Ciociu, 1982). Este suficientă o pauză sau schimbarea formei/intensității stimulării pentru ca răspunsul motor reflex să reapară, făcând dovada dezhabituaării. Toate simțurile nou-născutului sunt pasibile de habituaare. Ca tehnică de laborator, s-a folosit mai ales habituaarea-dezhabituaarea vizuală. O reacție se consideră habituată atunci când, la prezentarea repetată stimulului, apare o diminuare a timpului de fixare cu 50%. De reținut este faptul că stimulii utilizați pot fi și auditivi, fixarea, în acest caz, fiind pe un substitut asociat: o lumină. Și habituaarea tactilă este o cale de "interogare" a nou-născuților, un nume european a făcut pionierat în acest domeniu: Arlette Streri (1991, 2002, 2003). Merită subliniat faptul că cercetarea contemporană folosește habituaarea-dezhabituaarea în identificarea a două tipuri de competențe precoce: cele perceptive (sesizarea deosebirilor de formă, mărime, culoare, textură etc.), dar și a celor conceptuale (raporturile spațiale și de mărime dintre obiecte, permanența obiectului, reprezentarea mulțimilor de elemente, a diferențelor însuflețit-neînsuflețit, corp propriu-corp străin etc.). Semnificația psihologică a perechii habituaare-dezhabituaare este că ea face proba discriminării perceptive/conceptuale precoce, a învățării observaționale rapide și a unei capacități primare de memorare, în absența căreia diferențierea între un stimul la care nou-născutul a fost obișnuit și unul nou (chiar doar cu mici diferențe) nu ar fi posibilă. Tripleta percepție-învățare-memorare este considerată o dovadă a procesualității cognitive, funcțională încă din stadiul prenatal. Este una dintre explicațiile competențelor precoce prezente la naștere. Printre primele identificate experimental - cu condiția expunerii sistematice a fătului (după vârsta de 7 luni) la stimulii aferenți - sunt: discriminarea paraverbală a limbii materne (Kuhl, 1976), a vocii materne față de cea a altei femei (DeCasper, Fifer, 1980), a unui fragment muzical (Hepper, 1991) sau citit (DeCasper, Spence, 1986).

Tehnica suptului non-nutritiv a fost cea utilizată și în identificarea ultimelor competențe mai sus menționate. În esență, ea se bazează pe măsurarea – prin intermediul unei tetine conectate la un computer – variațiilor de ritm și intensitate ale mișcărilor de supt ale nou-născuților și bebelușilor în



condițiile expunerii la perechi de stimuli, de regulă auditivi, diferiți. Așa s-a putut identifica faptul că, nou-născuți în vârstă de doar 12 ore (!), disting (au rate de supt diferite semnificativ) între categorii de cuvinte – cele cu sens (substantive, verbe) și cele de legătură (articole, conjuncții, prepoziții) – în baza accentelor și tonalităților diferite utilizate pentru acestea în vorbirea curentă (Shi et al., 1999). Și această tehnică, ca și alte operaționalizări de tip motor, ia în calcul răspunsurile primare reflexe (mișcarea ochilor, a capului, a buzelor, a limbii), controlul posturii și al motricității corporale fiind slab prezent la această vârstă.

Monitorizarea expresivității faciale/corporale presupune filmarea acesteia în situații de stimulare diversă. Este folosită și pentru raportarea bebelușului/nou-născutului la stimuli ce vizează informațiile legate de lumea fizică (problemă a dezvoltării cognitive), dar și la cei ce țin de universul social, matrice a dezvoltării timpurii, conform reprezentanților constructivismului social, clasici (Vygotsky, 1929; Wallon, 1942) sau contemporani (Doise și Mugny, 1981). Trebuie subliniat că materialul filmat este judecat de un juriu expert, care face o evaluare "în orb", fără a cunoaște obiectivele și ipotezele de cercetare. Este calea urmată de C. Izard (1978) pentru cartografierea și stabilirea calendarului afectivității de la naștere la 12 luni, de Meltzoff și Moore (1977) în cazul imitației precoce.

Combinarea măsurării răspunsului comportamental prin intermediul tehnicilor menționate, cu cel fiziologic (traseele encefalografice, cele cardiace, cele miografice, ale globilor oculari/sacadele, concentrația de cortizol din salivă etc.) oferă complexitate abordării contemporane a nou-născutului. Este demn de reținut aspectul legat de timpul mare reclamat de pregătirea, de găsirea momentului optim și de investigarea unui nou-născut (Izard, 2014), dacă luăm în calcul ponderea mică, în intervalul de 24 de ore, a stării lui de veghe calmă, cea care permite cel mai bine "interogarea" copilului. Aceasta este relativ scurtă (10-12%), fragmentată, nu neapărat diurnă, fiind doar una dintre cele șase stări tipice la această vârstă, în care somnul deține ponderea covârșitoare (peste 70%). De altfel, influența stării nou-născutului în momentul testării rămâne încă o sursă redutabilă de variabilitate a rezultatelor în cazul replicărilor.

3. Competențe prezente în prima lună de viață

Fiind astăzi, ca etapă a cercetării noi-născutului, în plină cursă a identificării precocităților, inventarierea lor exhaustivă sau tentativa de a le organiza taxonomic în acest articol ar fi fost, din start, viciate de incompletitudine. Competiția între laboratoarele dedicate dezvoltării timpurii, viteza de intrare pe "piața cercetării" a noi și noi rezultate despre competențele precoce, disputa în jurul lor, mai ales a explicării și integrării lor teoretice (Spelke, 2010; Lécuyer, Durand, 2011, 2012; Molina,



Jouen, 2014), ne orientează în a alege să tratăm acum doar trei aspecte: a) încadrarea temporală a semnificației lor, b) ilustrarea selectivă a unora dintre ele și c) prezentarea pozițiilor referitoare la originea lor.

a) Pentru a ne da seama de distanțele spectaculoase parcurse în cunoașterea nou-născutului, să ne reamintim ceea ce era credință curentă nu doar a stăbunicilor, bunicilor și părinților noștri, dar și informație a manualelor/ghidurilor de puericultură ale vremii lor. Până în deceniul al doilea al secolului al-XX-lea, cel tocmai născut era perceput ca "surd", până aproape de anii '50, tratat ca "slab văzător"⁹, este considerat, încă și azi, "puțin sensibil la durere" (Durand, 2004), ceea ce explică - în lumea asta mare - practici de microchirurgie fără anestezie (circumcizia, spre pildă). Dacă ne întoarcem privirea și spre perspective teoretice clasice, care s-au oprit și la nou-născut (e adevărat, nu ca obiect de cercetare de sine stătător, ci ca punct de start și etapă a problemelor urmărite de autorii în cauză: nașterea și dezvoltarea inteligenței - Piaget, a persoanei - Wallon, patologia afectivă de tip nevrotic - Freud), observăm un numitor comun cert: starea de *nediferențiere absolută* care îi era atribuită nou-născutului, fie cognitiv (egocentrism primar), fie social (fuziune, simbioză) sau afectiv (narcisism primar). Or, este cert că lucrurile nu stau deloc așa, nou-născutul laboratoarelor de psihologie, respectiv al lucrărilor contemporane, face proba, la fel ca și sugarul, unor competențe uimitoare semnalate chiar din titlurile care îi prezintă: "*Misteriosul domn bebe*" (Bideaud et al., 1993), "*Bebelușul einsteinian*" (Bergen, 2008), "*Bebelușul fizician-bebelușul astronom*" (Lécuyer, Durand, 2011).

b) Este interesant de observat că, și în cazul nou-născutului, ca și al bebelușilor (care, în fapt, ca obiect de cunoaștere științifică, au fost rampa de lansare spre cercetarea capacităților copilului de până la o lună), se repetă istoria dezechilibrului intereselor de cercetare din psihologia experimentală "mare": cognitivul, în primul rând și extensiv și - doar relativ recent - problematica socio-afectivă.

Referitor la cea din urmă, trei competențe precoce, prezente la naștere, au un traseu comun și interesant. Toate au intrat în atenția studiului de tip experimental fiind semnalate de practica de puericultură, profesională sau accidentală¹⁰. Toate au fost încadrate inițial în sfera capacităților

⁹ Faptul că această percepție are și astăzi ecou, o atestă rândurile ce urmează, preluate din una dintre cele mai longevive cărți românești adresată părinților: "*nou-născutul poate ține ochi deschiși, dar nu «vede» încă, este «psihic orb»*" (Căpraru, Căpraru, 2014, 75).

¹⁰ Personalul medical din saloanele de neonatologie știa că plânsul unui nou-născut este contagios chiar înainte de verificarea de către psihologi a condițiilor declanșării acestui comportament. La rândul ei, imitația precoce, anterior certificării sale experimentale de către Meltzoff și Moore (1977), are - ca semnalare mai mult sau mai puțin anecdotică - o vârstă istorică respectabilă (Prayer -1882, Baldwin - 1894, Wallon - 1938, apud Zazzo, 1988). Include chiar un amar eșec european de recunoaștere a pionieratului descrierii sale. Este cazul renumitului psiholog francez R. Zazzo, care, ca părinte, o identifică în 1945, o înregistrează pe film, inclusiv în cazul altor nou-născuți, o discută cu Piaget, Wallon și



senzoriale precece, vizuale sau auditive, pentru ca astăzi să fie reintegrate explicativ ca elemente de cogniție socială (Nadel, 2004). Este cazul *sensibilității nou-născutului la fața umană*, stimulul vizual ales preferențial în intervalul 0-6 săptămâni (Pascalis, 1995), al *imitației precece*, (Meltzoff, Moore, 1977; Zazzo, 1988) și al *plânsului empatic* al nou-născutului (Simner, 1971; Geangu et al., 2010). Fiecare dintre ele are o istorie de cercetare concretizată în sute și mii de articole, iar faptul că toate se leagă de o stimularea cu origine socială a condus la reinterpretarea lor ca premise bazale ale unei capacități care ne individualizează ca specie: *citirea minții celuilalt* (Benga, 2004). Toate cele trei presupun, alături de alte competențe primare (distanța dintre auto- și hetero-atingerea tactilă¹¹ - Rochat, 2004; discriminarea olfactivă a mamei - Schaal, 2005), capacitatea nou-născutului de a deosebi perceptiv, chiar la câteva ore de la naștere, ceea ce ține de corpul său față de altul (Rochat, 2002; Streri, 2002)¹². Or, aceasta este tocmai prima condiție a edificării treptate a cunoașterii semenilor, nu doar în ceea ce ei fac (comportamente exterioare observabile), dar, pornind de aici, și a interiorului (cum gândesc, simt, cred, doresc, anticipă etc.) – ceea ce într-un cuvânt denumim ca teorie a minții (TOM).

În cazul celor trei aspecte prezentate, este interesant de subliniat dubla transgresare adusă de maturizarea cercetării dezvoltării precece. De la competențe studiate de sine stătător, ca expresii ale precocității senzoriale, la abilități corelate și cu miză socio-cognitivă conceptuală. Aceasta, deoarece locul încadrării lor actuale, teoria minții (TOM), este de natură conceptuală. A coborî, prin certificarea abilității de a face distincția corp propriu–alt corp uman, rădăcinile teoriei minții la etapa de nou-născut, iar manifestarea sa concretă la stadiul senzorio-motor - (de la 9-12 luni, se face deosebirea dintre "a nu vrea" și "a nu putea" în acțiunea unui semen; la 14 luni se deosebește

Lézine, dar, dată fiind teza „oficială” a vremii (imitația facială apare după vârsta de 3 luni), renunță să-și publice descoperirea. O va face după 10 ani, dar nimeni nu acordă atenție articolului. Iată mărturia din jurnalul său: "La 30 ianuarie, fiul meu în vârstă de 25 de zile mi-a scos limba. Nu spun a scos limba, pentru că efectiv, mi-a scos limba. Nu din proprie inițiativă și nici pentru că ar fi fost de o insolență prematură, ci ca reacție la ceea ce eu însumi i-am oferit ... Îl țineam în brațe, îi susțineam capul cu mâna pentru a mă putea privi și mă amuzam scoțându-i limba. Spre marea mea uimire el îmi scoase, la rândul său, limba apoi se opri. Am reînceput. Și același răspuns de mai multe ori la rând. Incredibil. Incredibil pentru că citisem – și la rândul meu le predam studenților – că nu se poate vorbi de imitație la această vârstă. Zilele următoare am reluat mereu cu același rezultat: copilul scotea limba după modelul meu și se oprea când o făceam și eu" (Zazzo, 1988, p. 5). Iată că, astfel, imitația precece au redescoperit-o și demonstrat-o experimental americanii peste 32 de ani (Meltzoff și Moore, 1977). Lor le revine gloria, conform manualelor domeniului.

¹¹ Atingerea zonei gurii cu propria mână, nu declanșează reflexul de orientare (întoarcerea capului însoțită de mișcări de supt), așa cum o face atingerea efectuată de oricine altcineva.

¹² În aceeași măsură, faptul ține și de edificarea cunoașterii de sine. Dacă imaginea și conștiința de sine rămân - și pentru psihologii contemporani ai dezvoltării - situate în jurul vârstei de 16-18 luni, existența unei scheme corporale este acceptată, ca prerechizit al celor două, încă de la naștere. Această competență precece se bazează pe intermodalitate - mai ales cea proprioceptivă, kinestezică și tactilă - și pe experiențele de autoatingere fetale (sistematic urmărite ecografic, ca frecvență și pattern) și neonatale (Streri, 2002).



acțiunea accidentală de cea voită; la 18-24 luni sunt anticipate falsele credințe ale celuilalt, exprimate comportamental; la 20-24 luni apare înțelegerea preferinței altuia, deosebită de a sa etc.) - înseamnă, deja, o răsturnare a "carului mare" al disciplinei psihologia copilului, de către psihologia sugarului („buturuga mică"). Vom vedea că nu-i singura cutezanță, chiar psihologia generală resimțind repercusiunile cercetării nou-născutului.

Ne referim la faptul că și astăzi, din unele manuale de psihologie pentru clasa a-X-a, sau din unele cursuri de introducere în psihologie, elevii și studenții află că atribute ale percepției, cum ar fi constanța formei, a mărimii etc., sunt rezultatul învățării empirice, al interacțiunii bebelușilor cu lumea fizică. Or, tehnica habituării și dezhabituării a permis evidențierea existenței acestora chiar din prima lună de viață - și vizual (Slater, Morison, 1985; Slater et al., 1990), dar și tactil (Sann, Streri, 2007) - în condițiile unei intervenții practic inexistente din partea copilului asupra mediului fizic, fiind vorba de nou-născuți cu vârste de la 10 ore la 86 de ore. Că sunt capacități înnăscute, chiar native (prezente la naștere), o poate sugera și faptul că deosebirea tactilă a formelor, este prezentă nu doar la nou-născuții la termen, ci și la cei prematuri, cu vârstă gestațională de 22 săptămâni (Lejeune et al., 2010).

La fel de spectaculoasă și de surprinzătoare se dovedește a fi competența nou-născuților în a deosebi vizual (timp de fixare diferit, la o vârstă de doar 72 de ore) între cantități discontinue (mulțimi), diferite ca număr. Că nu este o competență precoce perceptivă, ci una conceptuală, o indică faptul că ea apare și atunci când toți parametrii ce țin de configurarea stimulului (poziția elementelor, mărimea lor, distanța dintre elemente sau ale acestora față de margini etc.) sunt identici și doar numărul elementelor variază (Whynn, 1992; Turati et al., 2013; Izard, 2014). Mai mult decât atât, sensibilitatea "numerică"¹³ a nou-născuților este prezentă și în transferul intermodal auz-văz. Trei grupe de copii cu vârste cuprinse între 7 și 100 de ore, habitați auditiv la un anumit număr de silabe (4/6/4), au ales vizual (timp de fixare semnificativ mai lung), cartonașele congruente cu numărul de silabe auzite, cu condiția ca raportul congruent-incongruent al stimulilor vizuali să fie de 1:3 (4 vs. 12, 6 vs. 18, nu și 4 vs. 8 - Izard et al., 2009).

Așa cum tocmai a anticipat exemplul anterior, o altă perspectivă a adus cercetarea nou-născutului și asupra procesului integrării senzoriale, a fenomenului transmodalității, al transferului automat al informației de la un simț la altul, înaintea oricărei experiențe concrete multiple – obiect

¹³ Deși acesta este conceptul folosit în literatura de specialitate, trebuie subliniată valoarea sa convențională. În fapt, nou-născuții disting diferențele dintre elementele unor mulțimi (de regulă de până la trei elemente) ca expresii naturale ale unor cantități discontinue. Ei nu disting acum numerele, care sunt artefacte. O vor face ca preșcolari, prin învățare. De altfel, abilitatea discriminării cantităților discontinue există și în lumea animală.



văzut, pipăit, mirosit, auzit, gustat. Altfel spus, se consideră că există o formă de sinestezie primară, ce favorizează saltul de la senzație la percepție – în limbajul psihologiei clasice. Considerată, în tradiție piagetiană, ca fiind posibilă după 6 luni, intermodalitatea, cel puțin cea văz-simț tactil, se dovedește o competență înnăscută, plurifazică apoi pe parcursul primului an de viață, (Streri, 1991). Forma în care se exprimă la nou-născut este cea a ochiului care activează mâna, ceea ce arătase, încă din anii '70 paradigma coliziunii a lui Bower et al. (1971)¹⁴, regăsită și la copiii de 5 zile (Hofsten, 1982). Funcționează și reversul: copii cu vârste între 16 și 74 de ore (!) pot recunoaște vizual obiecte geometrice (prismă, cilindru) la care au fost habituați tactil, grație reflexului înnăscut de prehensiune (Streri, Gentaz, 2003).

Nu doar integrarea intersenzorială este funcțională acum, ci și cea intrasenzorială. În cazul văzului, experimentele indică faptul că nou-născutul, dincolo de centrarea perceptivă pe un singur indice, care îi era atribuită tradițional ca specifică, face în fapt un tratament pluridimensional al informației, putând ține cont concomitent, de formă, de mărime, de orientare și de culoare (Slater, 1997). Iată, deci, o nouă răsturnare de adevăr clasic. Altfel nu se poate explica cum de avem deja de la naștere preferințe vizuale: structurat vs. nestructurat, centripet vs. centrifug în cazul grupului de elemente, regularități vs. iregularități, liniile curbilinii vs. rectilinii, elementele dinamice vs. statice, contrastul puternic vs. cel slab, culorile tari vs. cele pastelate, elementele multiple vs. cele singulare, fețele vs. alte structuri etc. (Durand, 2004).

Să menționăm și o altă "buturugă", greu vizibilă din carul mare al psihologiei clasice: sensibilitatea la tridimensionalitate nu se naște din explorarea manuală, experimentele arătând că diferența între stimuli bi- și tri-dimensionalii o fac și nou-născuții, care-i preferă pe ultimii (Slater, 1997; *Lécuyer, Durand, 1998*). Ca explicație, putem admite perspectiva ecologică și evoluționistă, dacă avem în vedere că bidimensionalitatea nu prea există în mediul natural. Este, mai degrabă, o caracteristică a artefactelor (desenul – rupestru la origine, scrierea, fotografia, imaginea digitală azi etc.)

Evident că, fără a ne opri asupra semnificației psihologice, aceste date de cercetare, cu toată noutatea lor, uneori greu acceptabilă¹⁵, rămân doar o colecție interesantă. Două lucruri merită

¹⁴ Copii de 10 zile, spre fața cărora "cădea" experimental un obiect virtual luminos schițau nu doar o mișcare a capului și închideau ochii, ci aveau și o eboșă de interpunere a mâinii, cu tentativă de deschidere a pumnișorului, deși degetele strânse sunt tipice la nou-născut.

¹⁵ Hipercentrați pe satisfacerea trebuințelor biologice ale nou-născutului, puțini părinți mai au ochi și timp pentru cele psihologice, excepția fiind de regulă cele afectiv-relaționale. Pe acest fundal, o întâmplare are statut pilduitor. La ora de curs în care prezentam experimentul referitor la paradigma coliziunii (Bower, 1971- vezi nota 11), o studentă-mămică a reacționat spontan și categoric: "Nu-i adevărat, un nou-născut nu face așa!" (mișcă mâna, desface



subliniate. Deși categoric îmaturo senzorial încă, nou-născutul face deja proba unei corticalizării funcționale, care-i permite, chiar înaintea oricărei experiențe motorii cu obiecte, să depisteze constante perceptivă. Astfel, el își oferă, de la primele experiențe ale simțurilor, chiar dacă într-o formă primară, date despre un univers stabil, coerent, alcătuit din entități (Molina, Jouen, 2014). Aceasta înseamnă că nou-născutul, în ciuda evidenței sale neajutorări, dispune de competențe cognitive suficient de elaborate, sau rapid elaborabile, care să-i permită extragerea de sens din mediul înconjurător. Să mai vorbim de nediferențiere absolută, cognitivă, socială, afectivă cum o făceau autorii clasici? Categoric nu!

O serie suplimentară de date întărește concluzia anterioară. Încă de la naștere, copiii au o preferință clară față de stimulii de natură umană (Muir, Nadel, 1998). Fac diferența dintre oameni și obiecte¹⁶. Aceasta înseamnă deja o structurare și o categorizare primară binară. Fața surclasează orice alt stimul vizual, mișcări ale acestora sunt imitate, dar nu și mișcări non-umane similare, sunt preferate mirosurile umane mirosurilor de sinteză, vocea umană vocilor artificiale sau altor combinații de sunete (Nadel, 2004). Putem privi acest fapt și ca premisă precoce a interacțiunii sociale, condiție absolută de supraviețuire și de dezvoltare pentru nou-născut. Că este așa o dovedește capacitatea de *sincronie interacțională* (imitația precoce poate fi un aspect particular al acestora), manifestată de mișcările generale ale corpului copilului în funcție de ritmul vorbirii adultului. Chiar și înainte de apariția zâmbetului social (3-8 săptămâni) și a atașării sale ca bebeluș de obiectului social precursor (2-6 luni), apoi predilect (6-10 luni), nou-născutul are "arme" cu care să provoace, favorizeze și alimenteze răspunsul afectiv din partea anturajului.

c) Chiar și foarte puținele exemple selectate și prezentate - în raport cu volumul imens al datelor de cercetare - re-lansează, evident, disputa asupra originii competențelor precoce, indiferent

pumnișorul). "Niciunul dintre copiii mei nu a făcut asta" - a fost răspunsul ei la întrebarea care-i solicita argumentarea opiniei. La interogația ce a urmat pentru a verifica minima condiție pentru acest comportament, "Cum erau îmbrăcați nou-născuții dv.?", răspunsul său prompt și sincer a pus capăt oricărei analize: "Înfășați!".

¹⁶ În fapt, categorizarea cu care operează nou-născuții este mai largă, ființe-obiecte. Primele, incluzând și semenii, sunt identificate în baza unei asocieri automate, înnăscute și rapid întărite, cu mișcarea și intenționalitatea. Nou-născutul nu-și schimbă comportamentul în fața unui pătrat neanimat, dar o face atunci când i se prezintă o față umană statică. Ipoteza explicativă ia în calcul o specializare a creierului, nu doar umană, în detectarea și analiza mișcării de natură biologică. Ea se află la originea "creierului social", activ în forme primare și la făt. De aici distincția, cu suport neurologic, între "cunoașterea rece" (a mediului fizic) și "cea caldă" (a mediului social). De altfel, embriogenetic, structurile neuronale care vor fi implicate în cunoașterea caldă sunt mai precoce. "Sistemul emoțional are rolul unui regulator nu doar comportamental, dar și morfo-genetic încă din faza de creștere cerebrală... Aceasta întărește observațiile neurologilor asupra leziunilor cerebrale care indică faptul că, mai degrabă emoțiile influențează cogniția, decât invers" (Rochat, 2004, 363).



de formularea ei: înnăscut-dobândit, nativism-empirism, natură-cultură (Streri, 2002; Lécuyer, Durand, 2011, 2012; Molina, Jouen, 2014). Demonstrarea experimentală a abilității de învățare prenatală, conferă o și mai mare complexitate dezbaterii. Astfel, vorbim de capacități prezente la naștere, fie ca înnăscute (lipsite de orice învățare – precum cea de a distinge structuri vizuale, mișcarea, contrastul, cantitățile discontinue/mulțimile sau a procesa intermodal etc.), fie deja exersate și/sau învățate prenatal (reflexele, deosebirea mirosurilor, a gusturilor, a sunetelor și structurilor sonore, a „texturilor”, bio – cordon ombilical, corp propriu etc). Acestea li se adaugă cele învățate post natal în ritm alert: diferențierea mirosului mamei de al altei femei, după un ”antrenament” de doar 20 de minute (Schaal, 2005), deosebirea și alegerea feței materne de cea a altei femei (Pascalis et al., 1995), recunoașterea vizuală a unui obiect ”investigat” tactil – bucal sau manual, dar nu și invers (Streri, 1991, 2002). Dinamica și complexitatea jocului dintre nativ și învățat pot fi ilustrate foarte elegant cu datele adunate în cei peste șaiszeci de ani de cercetare a sensibilității nou-născuților la fața umană ca stimul. Este clar, că în absența oricărei stimulări prenatale, prezența ei de la naștere o face încadrabilă în rândul competențelor precoce înnăscute, dar și supuse rapid remodelării empirice. Iată trei exemple. Este prezentă încă de la naștere sensibilitatea la modelul feței, dar nu la modelul feței materne, la modelul feței, dar nu la cel al fețelor frumoase, la modelul oricărei fețe, nu doar a grupului rasial de apartenență. Devine limpede faptul că explicarea acestor trei preferințe, extrem de timpuriu manifestate, stă în altă competență precoce: învățarea observațională prin centrarea asupra regularităților și a dinamicii lor. Nou-născutul se naște cu ”instrumente” de statistician. Contabilizează frecvențele de apariție a diversilor indici senzoriali – auditivi, vizuali, olfactivi – și îi corelează spontan pentru a extrage regularități, structuri. În termenii tehnici ai psihologiei dezvoltării precoce, are o inconștientă și înnăscută logică bayesiană¹⁷, ca instrument primar de operare senzorială, apoi cognitivă (Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2000; Dehaene, 2005). Aceasta explică de ce structura mai des văzută, fața mamei, întărită și prin asocierea de tip condiționat cu beneficiile hrănirii, alintării, îngrijirii corporale, relaționării (ceea ce aduce deja un halou perceptiv complex - gustativ, odorific, tactil, auditiv, vizual - care este și puternic ”alimentat” emoțional) - îi va ”spune”, relativ rapid după naștere, infinit mai mult decât oricare altă față. În cazul fețelor frumoase, are câștig de cauză numărul de regularități, mai numeroase și cu contrast armonios, datorat simetriei, față de disimetriile fețelor mai puțin atrăgătoare. Că abilitățile bazale - susținute de organizări neurologice primare, funcționale conform logicii bayesiene (Rao et al., 2007) -

¹⁷ Este vorba de o strategie de operare probabilistă, numită așa după statisticianul englez care a inspirat-o ca model matematic: T. Bayes (apud. Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2000; Dehaene, 2005; Rao et al., 2007).



conlucrează cu incităările din mediu ce susțin învățarea spontană o atestă și dispariția progresivă (între 3-9 luni) a altei aptitudini prezente la naștere. Este vorba despre așa-numitul *other face effect*, capacitatea de a percepe diferențele dintre fețe pentru orice rasă sau specie (Kelly et al., 2007). Ne naștem cu această abilitate, dar, cum diversitatea rasială sau a altor specii nu este norma mediului social primar al bebelușilor, chiar și în culturile multirasiale, sau trăitoare în plină natură, alături de alte specii, regularitățile perceptivă extrase de pe fețele celor din jur, ne specializează pentru discriminarea fețelor din contextul nostru social. Este de subliniat că, prin învățare, nou-născuții și bebelușii, câștigă, dar totodată și pierd din capacitățile primare. Am văzut deja două exemple. Între 6 și 10 luni se pierde *capacitatea de auzitor universal* (discriminarea sunetelor oricărei limbi), iar între 3 și 9 luni, cea de *discriminator facial universal*. Se pare că și aptitudinea sinestezică naturală primară, rămâne doar ca excepție umană. Ca și în cazul trecerii de la reacțiile motorii reflexe la cele coordonate, datorate maturizării și învățării, explicația constă în saltul de la coordonarea subcorticală la cea corticală, tot mai extinsă și interconectată. Și ontogenetic, nu doar antropogenetic, senzorialitatea este cea care plătește prețul câștigării raționalității. Întrucât aceasta definește cognitivul uman, natura "a decis" că merită acest preț!

4. Abilitățile einsteiniene... din iesle¹⁸; cauze previzibile, cauze...surpriză!

Distanțele frapante - aceasta ar fi caracteristica cunoașterii nou-născutului; poate cele mai mari, comparate cu oricare altă etapă a dezvoltării din ciclul vieții. Nu doar în raport cu ceea ce oferă azi cunoașterea sa experimentală, în laborator, față de primele observații sistematice de la Darwin (1877) încoace. Ci, mai ales, în felul în care aceste date de cercetare se regăsesc în materialele pentru părinți, pediatri, educatori sau marele public. Biologicul, bate de departe psihologicul! Hrănirea, digestia, excreția, somnul, plânsul, igiena, sănătatea etc. sunt urgențele majore care modifică întregul program al familiei, nu doar la primul născut, și, ca atare, acestea sunt descrise cu lux de amănunte în materialele de sprijin. Referințele la competențele nou-născutului de procesare a informațiilor sunt rare și departe de a reflecta concluzia miilor de articole care le atestă: *perceperea lumii fizice și sociale este - față de ce se știa și mai ales crede în mod curent - mai precoce, mai complexă și mai structurată, chiar einsteiniană în unele privințe*. Însă, neajutorarea sa majoră în a le exprima, altfel decât în condiții speciale - în stare de veghe, cu protezare obligatorie a tonicității corporale, prin stimulare și stimuli cu proprietăți speciale, cu un anumit pattern temporal al prezentării și al

¹⁸ Tocmai pentru a atrage atenția, formularea neacademică, dar plastică, a subtitlului sugerează un diagnostic al stării de fapt: complexitatea psihologică a nou-născutului rămâne o mare necunoscută, dezvăluită doar pentru unii și în condițiile speciale ale laboratorului de cercetare. În percepția și practica curentă, nou venitul pe lume este, prin tipul de atenție acordată, doar boțul de aur din...iesle. Îi asistăm sistematic corpul, unele valențe sociale și doar accidental mintea!



recompensării, cu înregistrare tehnologică sofisticată a răspunsului etc. - îl face să fie perceput dominant prin trebuințele sale biologice, iar îngrijirea și asistarea sa în prima lună de viață să fie comparată cu activitățile "muncii în zootehnie". Ne raportăm predilect la "boțul de aur, dar din...iesle", de Einstein, nici vorbă! Psihologic, copilul din laborator, nu este și cel de acasă, sau din ghidurile pentru părinți, chiar dacă este vorba de același copil! Marele noroc este investiția afectivă, intuitivă și totală ca exprimare la marea majoritate a adulților, care stimulează, compensează și salvează spontan, prin stimulare accidentală, funcționalitatea competențelor precoce, rămase tăcute, invizibile și necunoscute anturajului.

Să fie doar o problemă de necunoaștere? O barieră alimentată de ignoranță? Să nu fi trecut rezultatele experimentale ale cercetării psihologiei timpurii și a nou-născutului în mod convingător pragul popularizării spre marele public? Să existe, oare, și o barieră de altă natură decât cea culturală? Iată o întrebare la care recent s-a sugerat un răspuns (Wang, Feigenson, 2019), după o cercetare amplă, ambițioasă, complexă ca tipuri de variabile (independente - vârstă, nivel și profil al studiilor, cultură – americană vs. hindusă¹⁹; manipulate - țintă unică vs. multiplă, răspuns închis vs. deschis) și realizată prin încrucișarea tipurilor de design (transversal, transversal-intercultural, transversal succesiv). Echipa cercetătoarelor Jinjing (Jenny) Wang și Lisa Feigenson (Universitatea Johns Hopkins, Baltimore) a urmărit raportul înnăscut-dobândit/natură-cultură, operaționalizat ca pattern de diagnostic temporal și explicativ al competențelor cognitive timpurii, identificate cert de cercetările ultimelor decenii. Concret, prin intermediul a 7 montaje experimentale, cei 1188 de subiecți și-au exprimat opinia/cunoștințele cu privire la două aspecte: 1 - *vârsta* copilului la care apare pentru prima dată fiecare dintre cele zece competențe propuse pentru evaluare (apreciată prin răspuns deschis menționat direct de subiect, sau răspuns închis – alegerea unei categorii de vârstă din cele 5 propuse: 0-5 luni, 5 luni -1 an, 1-2 ani, 2-4 ani, 4-7 ani), 2 - *originea* competenței respective (exprimată și ea fie prin răspuns deschis, fie închis - prin alegere unică dintre 4 variante: înnăscut, rezultat al maturizării, prin autoînvățare, învățat de alții/cadru școlar). Cele zece competențe supuse evaluării au acoperit *în mod intenționat inegal* axa natură-cultură: doar unul singur (*a citi*) a aparținut categoriei rezultatelor educației sistematice, încadrabil în ultima etapă de vârstă din cele cinci vizate (4-7 ani). Celelalte nouă, controlate de datul natural prin ereditate și/sau maturizare precoce, au fost selectate dintre cele pe care cercetarea experimentală din ultimii 40 de ani le-a documentat ca fiind prezente la naștere sau foarte de timpuriu (până la 5 luni). Acestea au fost: - *aude*, - *vede*, -

¹⁹ În fapt, echipa de cercetare a urmărit să vadă dacă credința în *reîncarnare* - specifică lotului de subiecți indieni hinduși - schimbă patternul de răspuns identificat la subiecții americani echivalenți ca etapă de vârstă.



*deosebeşte culorile, - discriminează distanţele, - deosebeşte mulţimile (de până la trei elemente), - preferă faţa umană oricărui alt stimul, - are permanenţa obiectului (un obiect ascuns continuă să existe), - deosebeşte o acţiune bună de una rea (după un micro-spectacol animat, fixează diferit cu privirea un "cub bătauş" faţă de unul "prietenos"), - ştie că un obiect fără suport cade (face ochii mari-mari şi se uită îndelungat la o animaţie cu o asemenea "năzdrăvănie", faţă de cea firească căreia îi acordă doar câteva fracţiuni de secundă). Practic, răspunsurile corecte însemnau alegerea primului interval (0 -5 luni) în cazul a nouă itemi şi a ultimului interval (4-7ani) pentru un item. Rezultatele au fost surprinzătoare. Cei peste o mie de subiecţi au vădit un pattern de răspuns uimitor de stabil ca structură a raportului adevărat-fals. Pe de o parte, a existat o majoritară corectitudine pentru trei itemi (30%), manifestată pentru ambele obiective: încadrarea lor temporală şi aprecierea originii acelor competenţe. A fost cazul a două dintre categoriile vizate: abilităţile senzoriale (- *aude*, - *vede*), dar şi a celei învăţate prin instruire asistată (- *a citi*). Pe de altă parte, s-a identificat o eroare de proporţii (la 70% dintre itemi) în privinţa celor şapte abilităţi timpurii, incluse de cercetarea experimentală în nucleul primar cognitiv (nu doar al speciei umane). De fapt, această interesantă cercetare a subliniat existenţa unei dube şi constante erori: şi de încadrare – toate abilităţile timpurii fiind apreciate ca mult mai puţin precoce decât sunt²⁰ şi, corelat, cu o origine empirică/culturală fals atribuită faţă de cea reală - înăscută/naturală. Iată că nici chiar "privilegierea" intenţionată a datului natural (9 itemi din 10) din designul studiului, nu i-a oferit acestuia câştig de cauză, puterea neadevărului "triumfând". Faptul că această dublă eroare a fost mai accentuată la lotul de copii (media de vârstă de 6,6 ani), că a apărut surprinzător, chiar dacă în mai mică proporţie, şi la lotul celor cu studii academice de specialitate sau conexe - ştiinţe umaniste, naturale şi cognitive (studenţi masteranzi, doctoranzi sau la studii postdoctorale - media de vârstă 41,8 ani) şi că a fost accentuată, paradoxal²¹, de o filozofie aparte asupra existenţei (ce are ca teză reîncarnarea, în cazul lotului de adulţi indieni – media de vârstă 29,4 ani), le-a făcut pe autoare să constate că, în cazul evaluării dezvoltării timpurii, empirismul este privilegiat în mod spontan şi generalizat. Ipoteza explicativă a studiului este că această credinţă în rolul experienţei, al rolului important al timpului de învăţare şi al educaţiei - în*

²⁰ Practic, niciuna din cele şapte abilităţi timpurii nu a fost plasată unde îi este locul – la naştere sau până la 5 luni –, momentul apariţiei lor fiind evaluat şi cu o întârziere şi de peste un an jumătate. Să ne gândim la corelatul şi impactul educativ al faptului că reprezentarea socială ("copilul din capul nostru") este semnificativ departe de realitatea de fapt. Câte oportunităţi educative nu se pierd astfel (Iacob, 2018b)!

²¹ Credinţa în reîncarnare alimentează firesc ineismul prin natura transcendenţală atribuită vieţii. Or, rezultatele au arătat exact contrariul. Lotul indian, din care 80% erau declarat hinduşi, a privilegiat cel mai mult dintre toate loturile rolul educaţiei, respectiv, debutul tardiv al celor şapte abilităţi cognitive primare, plasate toate în intervalul 2-4 ani, faţă de 0-5 luni, cum le este, în fapt, locul.



cazul nucleului cognitiv primar al abilităților timpurii - are statut de teorie naivă, rezistentă chiar și în fața evidenței științifice. Plastic spus, în cazul discutat, ca atitudine cotidiană "empirismul este înnăscut" – conform formulării autoarelor. Trei argumente susțin această variantă explicativă: a) acest pattern apare în mintea umană de timpuriu (cum au arătat-o rezultatele lotului de copii), b) el nu are variabilitate culturală semnificativă, chiar și atunci când te poți aștepta la aceasta deoarece nu corelează cu o credință filosofică bazală (cazul lotului indian) și, mai ales, c) pentru că nu dispăre, ci este doar ușor atenuat, în cazul minții informate științific (cazul lotului american din cele douăsprezece universități – comparat cu lotul generalist, aleatoriu, al populației adulte cu o medie de vârstă asemănătoare 34, 9 ani).

Iată cum o nouă barieră, psihologică de această dată, ne împiedică să-l vedem sau acceptăm pe nou-născutul/bebelușul einsteinian. De ce mintea umană - în formare sau adultă, naivă sau informată, "săracă sau bogată", "etnicizată" sau universală etc. - joacă predilect, chiar și atunci când nu este cazul, cartea modelării empirice și prin educație? Simplu, este varianta optimistă, pe care nevoia noastră bazală de control ne-o poate oferi, fie și ca iluzie. Controlul naturii și al înnăscutului nu este la noi. Al educației da.

În loc de concluzie, putem doar constata că nou-născutul, "buturuga mică", a început, de peste patruzeci de ani să răstoarne "carul mare" al psihologiei clasice, fiind surpriza laboratoarelor de psihologie. Dar, în ciuda fascinantelor adevăruri ale psihologiei dezvoltării umane timpurii, ne rămâne o cale foarte lungă de parcurs, de înțeles, de explicat, de acceptat, de implementat, de asumat conștient în gândirea și practica curentă, date fiind barierele mai numeroase și mai subtile decât ne imaginăm - culturale, sociale, psihologice etc.

BIBLIOGRAFIE

BAILLARGEON, R. *Object permanence in 3 1/2- and 4 1/2-month-old infants*. In: *Developmental Psychology*, no.23, 1987, p. 655-664.

BENGA, O. *The construction of social cognition: a developmental perspective*. In: *Cognitie, Creier, Comportament*, vol. VIII, nr. 34, 2004, p. 363-380.

BERGEN, D. *Human Development. Traditional and Contemporary Theories*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008.

BIDEAUD, J., HOUDE, O., PEDINIELLI, J.-L. *L'homme en développement*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

BOWER, T.G.R., BROUGHTON, J.M., MOORE, M.K. *Infant responses to approaching objects: An indicator of response to distal variables*. In: *Perception & Psychophysics*, no. 9(2), 1971, p. 193-196.

CĂPRARU, E., CĂPRARU, H. *Mama și copilul*. București: Editura Medicală, 2014.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*, MA Cambridge.: MIT Press, 1965.



- DARWIN, C. R. *A biographical sketch of an infant, Mind*. In: *A Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, no. 2 (7), 1977, p. 285-294.
- DeCASPER, A. J., FIFER, W. P. *Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices*. In: *Science*, no.208, 1980, p. 1174-1176.
- DeCARPER, A. J., SPENCE, M. *Prenatal Maternal Speech Influences Newborns' Perception of Speech Sounds*. In: *Infant Behavior and Development*, no.5, 1986, p. 133-150.
- DEHAENE, S. *Evolution of human cortical circuits for reading and arithmetic: The neuronal recycling hypothesis*. In: S. DEHAENE, J-R. DUHAMEL, M. D. HAUSER, G. RIZZOLATTI (Eds.). *From Monkey Brain to Human Brain. A Fyssen Foundation Symposium*. MIT Press, Cambridge: MIT Press, 2005, p. 133-157.
- DEHAENE, S. *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Paris:Édition Odile Jacob, 2011.
- DOISE, W., MUGNY, G. *Le Développement Social de l'intelligence*, Paris : InterEditions, Paris, 1981.
- DURAND, K. *Les perceptions du nourrisson: des contraintes sensorielles aux contrôles cognitifs*. In : R. LECUYER (Ed.). *Le Développement du Nourrisson* (pp. 159-194), Paris: Dunod, 2004, p. 159-194.
- FANTZ, R. L. *A method for studying early visual development*. In: *Perceptual and Motor Skills*, no.6, 1956, p. 13-15.
- FANTZ, R. L. *Pattern vision in young infants*. In: *The Psychological Record*, no.8, 1958, p. 43-47.
- FANTZ, R. L. *The origin of form perception*. In *Scientific American*, no.204,1961, p. 66-72.
- GOPNIK, A., MELTZOFF, A. N., KUHL, P. K. *The scientist in the crib: What early learning tells us about the mind*. New York: Harper Collins, 2000.
- GEANGU, E., BENGA, O., STAHL, D., STRIANO, T. *Contagious crying beyond the first days of life*. In: *Infant Behavior & Development*, no. 33, 2010, p. 279-288.
- HEPPER, P. G. *An Examination of Fetal Learning Before and After Birth*. In: *Irish Journal of Psychology*, no.12, 1991, p. 95-107.
- HOFSTEN, C. V. *Eye-hand coordination in the newborn*. In: *Developmental Psychology*, no.18, 1982, p. 450-461.
- IACOB, L. *Nou-născutul, buturuga mică ce răstoarnă, repetat, carul mare*. În: L. STAN (Ed.), *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*. Iași : Polirom, 2015, p. 75-89.
- IACOB, L. *Primele clipe ale educației* (2018a). În: <https://www.youtube.com/watch?v=Fo7Ow7JpOFE>.
- IACOB, L. *Dezvoltarea psihologică a nou-născutului* (2018b). In: <http://psihoterapeutiasi.ro/2018/10/10/dezvoltarea-psihologica-a-nou-nascutului-invitat-luminita-iacob/>.
- IZARD, C. E. *On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationships in infancy*. In: M. LEWIS, L.A. ROSENBLUM (Eds.). *The development of affect*. New York: Plenum Press, 1978, p. 389-413.
- IZARD, V. *Les nouveau-nés de moins de trois jours différencient les nombres, Portait*. In: *La recherche*, no. 491, 2014, p.70.



- IZARD, V., SANN, C., SPELKE, E.S., STRERI, A. *Newborn infants perceive abstract numbers*. In: PNAS, no.106 (25), 2009, p. 10382-10385.
- KELLY, D. J., QUINN, P., SLATER, A., LEE, K, GE, L., PASCALIS, O. *The Other-Race Effect Develops During Infancy. Evidence of Perceptual Narrowing*. In: *Psychological Science*, no.18(2), 2007, p. 1084-1089.
- KUHL, P. K. *Speech perception in early infancy: The acquisition of speech sound categories*. In: S. K. HIRSH, D. H. ELDREDGE, I. J. HIRSH, S. R. SILVERMAN (Eds.). *Hearing and Davis: Essays Honoring Hallowell Davis*. St. Louis: Washington University Press, 1976, p. 265-280.
- Lécuyer, R. (2004). *Le Développement du Nourrisson*, Dunod, Paris.
- LECUYER, R., DURAND, K. *Bi-dimensional representations of the third dimension and their perception by infants*. In: *Perception*, no.27, 1998, p. 465-472.
- LECUYER, R., DURAND, K. *Les débuts du développement cognitif, principes innés ou repérage de régularités?* In: *Contraste: enfance et handicap*, no.34-35, 2011, p. 73-92.
- LECUYER, R., DURAND, K. *Aux sources de la connaissance. L'état du débat constructivisme / nativisme chez le très jeune enfant*. In: *Devenir*, no. 24(3), 2012, p. 181-214.
- LEJEUNE, F., AUDEOUD, F., MARCUS, L., STRERI, A., DEBILLON, T., GENTAZ, E. *The manual habituation and discrimination of shapes in preterm human infants from 33 to 34+6 post-conceptual age*. In: *PLoS ONE*, no.5(2), 2010: [e9108. doi:10.1371/journal.pone.0009108](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0009108).
- LINDEN, D. J. *Mintea ca întâmplare - Cum ne-a oferit evoluția creierului iubirea, memoria, visele și pe Dumnezeu*. București: Herald, 2012.
- MAKOTO, K., NAOKI, N., SHINJI, I., NAOKI, T. *The relationship between the response to external light stimulation and behavioral states in the human fetus: how it differs from vibroacoustic stimulation*. In: *Early Human Development*, no. 58 (2), 2000, p. 153-165.
- MEHLER, J., DUPOUX, E. *Naître humain*, Paris: Édition Odile Jacob, 1990.
- MELTZOFF, A. N., MOORE, M. K. *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*. In: *Science*, no. 212, 1977, p. 685-687.
- MIU, A. C. *Genetic contributions to individual differences in emotion: a primer*. In: *Reviews in the Neurosciences*, no.16 (9), 2008, p. 467-474.
- MOLINA, M., JOUEN, F. *Les compétences précoces des nourrissons: réalité ou illusion d'un point de départ*. In : *Enfance*, no.3, 2014, p. 263 – 281.
- MUIR, D. W., NADEL, J. *Infant social perception*. In: A. SLATER (éd.). *Perceptual Development : Visual, Auditory, and Speech Perception in Infancy*. Hove:Psychology Press, 1998, p. 247-285.
- NADEL, J. *L'humain version bébé*. In R. LECUYER (Ed.). *Le Développement du Nourrisson*. Paris: Dunod, 2004, p. 347-370.
- PASCALIS, O., de SCHONEN, S., MORTON, J., DERUELLE, C., FABRE-GRENET, M. *Mother's face recognition in neonates: A replication and an extension*. In: *Infant Behavior and Development*, no.18, 1995, p. 79-85.
- PIAGET, J. *Nașterea inteligenței la copil*. București: Editura didactică și pedagogică, 1936/1973.
- PIAGET, J. *Constituirea realului la copil*. București: Editura didactică și pedagogică, 1936/1976.



- RAO, R. P. N., SHON, A. P., MELTZOFF, A. N. *A Bayesian model of imitation in infants and robots*. In: C. L. NEHANIV, K. DAUTENHAHN (Eds.). *Imitation and social learning in robots, humans, and animals: Behavioural, social and communicative dimensions*. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 217-247.
- ROCHAT, P. *Naissance De La Co-Conscience*. In: *Intellectica*, no. 1(34), 2002, p. 99-123.
- ROCHAT, P. *La connaissance de soi chez le bébé*. In: R. LECUYER (Ed.). *Le Développement du Nourrisson*. Paris: Dunod, 2004, p. 371-386.
- ROGOZEA, R., FLOREA-CIOCOIU, V. *Învățarea negativă: habituarea*, București: Editura Academiei RSR, 1982.
- SANN, C., STRERI, A. *Perception of object shape and texture in human newborns: evidence from cross-modal transfer tasks*. In: *Developmental Science*, no.10 (3), 2007, p. 399-410.
- SCHAAL, B. *From amnion to colostrum to milk: Odour bridging in early developmental Transitions*. In: B. HOPKINS, S. JOHNSON (Eds.). *Prenatal Development of Postnatal Functions*. Westport: Praeger, 2005, p. 52-102.
- SLATER, A. *Visual perception and its organisation in early infancy*. In: G. BREMNER, A. SLATER, G. BUTTERWORTH (Eds.). *Infant development: Recent advances*. Hove: Psychology Press, 1997, p. 31-54.
- SLATER, A., MORISON, V. *Shape constancy and slant perception at birth*. In: *Perception*, no.14, 1985, p. 337-344.
- SLATER, A. M., MATTOCK, A., BROWN, E. *Size constancy at birth: Newborn infants' responses to retinal and real size*. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, no.49, 1990, p. 314-322.
- SHI, R., WERKER, J.F., MORGAN, J.L. *Newborn infants' sensitivity to perceptual cues to lexical and grammatical words*. In: *Cognition* no.72, 1999, p. 11-21.
- SIMMER, M. L. *Newborn's response to the cry of another infant*. In: *Developmental Psychology*, no.5(1), 1971, p.136-150.
- SPELKE, E. S. *Object permanence in five-month-old infants*. In: *Cognition*, no.20 (3), 1985, p.191-208.
- SPELKE, E. S. *Innateness, choice, and language*. In: J. BRICMONT, J. FRANCK (Eds.). *Chomsky Notebook*. New York: Columbia University Press, 2010, p. 203-210.
- STRERI, A. *Voir atteindre toucher. Les relations entre la vision et le toucher dans le bébé*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- STRERI, A. *La Connaissance De Soi Chez Le Bébé*. In : *Intellectica*, no.1(34), 2002, p.125-141.
- STRERI, A., GENTAZ, E. *Cross-modal recognition of shape from hand to eyes in human newborns*. In: *Somatosensory and Motor Research*, no. 20, 2003, p. 13-18.
- TOOBY, J., COSMIDES, L., BARKOW J.H. *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1992, p. 163-228 .
- TURATI, C., GAVA, L., VALENZA, E., GHIRARDI, V. *Number versus extent in newborns' spontaneous preference for collections of dots*. In: *Cognitive Development*, no.28 (1),2013, p. 10-20.
[doi:10.1016/j.cogdev.2012.06.002](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.06.002).



VYGOTSKY, L. S. *The problem of the cultural development of the child*. In: *Journal of Genetic Psychology*, no.6, 1929, p. 415–434.

WALLON, H. *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion, 1942.

WANG, J., FEIGENSON, L. *Is Empiricism Innate? Preference for Nurture Over Nature in People's Beliefs About the Origins of Human Knowledge. Open Mind. Discoveries*. In *Cognitive Science*, 2019, p. 89-100, https://doi.org/10.1162/opmi_a_00028.

WORKMAN, L., READER, W. *Psychologie évolutionniste. Une introduction*. Bruxelles: De Boeck, 2007.

WYNN, K. *Addition and subtraction by human infants*. In: *Nature*, no. 358, 1992, p.749–750.

ZAZZO, R. *Janvier 1945: Déconvertre de l'imitation néonatale?* In: *Psychologie française*, no. 33, 1988, p. 5-9.

ZOIA, S., BLASON, L., D'OTTAVIO, G., BULGHERONI, M., PEZZETTA, E., SCABAR, A., CASTIELLO, U. *Evidence of early development of action planning in the human foetus: a kinematic study*. In: *Experimental Brain Research*, no.176, 2007, p. 217-226.



INTERPERSONAL EMOTION REGULATION: CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND BOUDARIES*

REGLEMETAREA EMOȚIONALĂ INTERPERSONALĂ: FUNDAMENTELE CONCEPTUALE ȘI LIMITE

Maria Nicoleta Turluc, profesor universitar, doctor habilitat în psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România.

Mihaela Jitaru, doctorandă, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

CZU 159.942.22

Rezumat

Reglarea emoțională interpersonal (REI) este un proces prin intermediul căruia o persoană încearcă în mod deliberat să influențeze emoțiile altora. REI este un concept care a căpătat o vizibilitate tot mai mare în cercetarea psihologică din ultimii ani. Cu toate acestea, cercetătorii au în continuare probleme în a-l diferenția de alte concepte asemănătoare. Prin urmare, acest articol are scopul de a realiza o delimitare clară între REI și alte concepte care au fost utilizate ca alternative în cercetare de-a lungul anilor (contagiunea emoțională, prezența afectivă, managementul impresiilor, coping-ul centrat pe relație, co-reglarea sau reglarea socială a emoțiilor). Acest studiu teoretic explică motivele pentru care toate aceste concepte nu pot fi utilizate interschimbabil în cercetare. De asemenea, este prezentată importanța REI în crearea și menținerea relațiilor interpersonale. Acest articol sintetizează și prezintă informații despre REI care sunt utile pentru o mai bună înțelegere a conceptului, aspect care poate face cercetarea și practica mai ușoară, în mod special pentru cei care sunt interesați de relațiile interpersonale.

Cuvinte-cheie: reglare emoțională interpersonală; contagiunea emoțiilor; co-reglare; relații interpersonale

Abstract

Interpersonal emotion regulation (IER) is a process through which a person tries to deliberately influence others' emotions. IER is a concept that became more visible in the last years in psychological research. However, the researchers still have some difficulties when it comes to differentiate it from other similar concepts. Therefore, this article aims to make a clear delimitation between IER and other concepts that were used instead throughout the years (emotional contagion, affective presence, impression management, relationship-focused coping, co-regulation or social emotion regulation). This theoretical study brings some explanations to why all these concepts cannot be used interchangeably in research. Also, it presents the importance of IER for the creation and maintenance of various interpersonal relationships. This article synthesizes and presents information about IER that is useful for a better understanding of the concept, an aspect that can make research and practice easier, especially for those that are focused on relationships.

Keywords: interpersonal emotion regulation; emotional contagion; co-regulation; interpersonal relationships

I. Introduction

Interpersonal emotion regulation (IER) is a concept that is getting more and more attention, yet it still has some problems when it comes to conceptualization and the delimitation from other similar concepts (Butler, 2011; Butler, 2015). These aspects make the systematic reviewing of the literature on the IER quite difficult (Butler, 2015). Therefore, we are in need of clarification on the matter and this article aims to do this.

* The study was previously published in 2019, with the title of Interpersonal emotion regulation – A concept in search of clarification, in *Revista de psihologie*, 65(4), 281-292.



Firstly, we are going to stress the differences between IER and emotion regulation, as well as highlight the effects that emotion regulation has on interpersonal relationships. Secondly, we are going to discuss the key characteristics of IER as proposed by Niven (2017) and present the models of strategies used when regulating others' emotions. In addition we will emphasize the theoretical contradictions that exist among the key characteristics proposed by Niven (2017) and Zaki's and Williams' (2013) model and attempt to find possible explanations for them. Thirdly, we are going to highlight the differences and similarities among the concepts that are similar to IER, thus clarifying any confusion that can appear in the conceptualization of IER. Fourthly, we are going to explore the implications of the IER on relationships, especially romantic ones.

1.1. Emotion regulation and interpersonal emotion regulation

Emotion regulation is a process through which we can change our emotional state (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Manian & Bornstein, 2009; Thompson, 1994). Through this process, we can control when an emotion appears, how long it will last and how intense we will experience it (Eisenberg et al., 2000). Also, through different strategies, we can change our emotions, negative or positive, by improving or worsening them (Niven, Totterdell, Stride & Holman, 2011). Although the element of control from the previous definition may indicate a deliberate use of strategies to improve or worsen affects, emotion regulation is a process that may also occur at an automatic level (Koole, 2009; Niven, Totterdell, & Holman, 2009).

Even though emotion regulation is commonly used to refer to the individual process, there is also evidence for the interpersonal aspect of it. Emotion regulation and IER are differentiated through the manner in which regulation is accomplished. When the same person is both the regulator and the target, the process is intrapersonal emotion regulation (Gross, 1998). If the regulator and the target are different, then we speak about IER (Niven et al., 2009; Zaki & Williams, 2013). Intrapersonal emotion regulation plays a role in interpersonal connections (Ben-Naim, Hirschberger, Ein-Dor, & Mikulincer, 2013; Lopes, Salovey, Cote, Beers, & Petty, 2005; Richards, Butler, & Gross, 2003; Vater & Schroder-Abe, 2015) and the way a person generates and manages his/her own emotions can be crucial for the development and maintenance of interpersonal relationships (Ben-Naim et al., 2013; Gross & John, 2003; Lopes et al., 2005). The adaptive strategies are beneficial for the individual (Haga, Kraft, & Corby, 2009; Quoidbach, Berry, Hansenne, & Mikolajczak, 2010) and their social relationships (Ben-Naim et al., 2013; Lopes et al., 2005; Gross & John, 2003). On the opposite are the maladaptive strategies (Gross & John, 2003; Richards et al., 2003).

1.2. Models and key characteristics of IER



Niven, Totterdell and Holman (2009) and Zaki and Williams (2013) developed two of the models of IER strategies. Both of these models are constructed along two dimensions. The classification created by Niven and collaborators (2009) has, as a first dimension, the expectation of the regulator, more precisely, the way the target is going to feel after the use of the strategy (better or worse). The second dimension is based on whether the regulator is actively trying to change or limit to accepting or rejecting the target's feelings. Zaki and Williams' (2013, p. 805) model describes the "interpersonal regulatory "space" as defined by two dimensions: (a) the target of regulation (the self in intrinsic regulation and another person in extrinsic regulation), and (b) the type of process (response-dependent or response-independent) on which regulation relies."

Next, we will present the key characteristics of IER (Niven, 2017) and how they contradict, to some extent, the model of Zaki and Williams (2013). Also, we will try to find some explanations on how these may co-exist in the theory of IER. Niven (2017) highlights four characteristics: it is a regulatory process (1), it has an affective target (2) and a social target (3), and it is intentional on the part of the regulator (4). Some of these key characteristics might seem in contradiction with the visions of other authors. For instance, the *intentionality* of the process is a key trait of IER in Niven's vision, although emotion regulation and, in extension, IER were previously seen as processes that can happen without the deliberate intention of the regulator (Koole, 2009; Niven et al., 2009).

The target of the IER process must be a *social* one (Niven, 2017). Although the process of emotion regulation takes place in a social situation it can be considered as being interpersonal only when there is a regulator that deliberately tries to change the affect state of the target. However, this characteristic is controversial. For example, Zaki and Williams (2013) differentiated between intrinsic and extrinsic IER, an aspect that goes against the idea proposed by Niven (2017). Intrinsic IER is the process through which someone seeks to regulate their own affect state by soliciting contact with another person (Zaki & Williams, 2013). This process is deliberate, but the nature of the target changes from the other to self, thus losing the intentionality from the regulator's part. Also, the regulator is not the one who chooses the target but the other way around. The target chooses the one that is going to be his or her regulator. As such, if we follow the description given by Niven (2017) to IER, what Zaki and Williams (2013) consider being intrinsic IER would not fit the concept.

As we stated earlier, at the moment, there are some inconsistencies in the theory of IER. We highlighted the differences that appear between Niven's (2017) key characteristics and Zaki's and Williams' (2013) model. In the following line, we want to propose some possible explanations for the



observed dissimilarities. The main inconsistency observed in the IER theory concerns the intrinsic IER from Zaki's and Williams' (2013) model. This concept, especially the intrinsic response-independent IER, has more in common with intrapersonal emotion regulation, than IER. Firstly, there might be a conceptual overlap with social sharing (Rime, 1989; Rime, Mesquita, Boca, & Philippot, 1991). Both of these processes enable the presentation of one's emotions, but only the intrinsic IER is supposed to have the intentionality of the target (Zaki & Williams, 2013). Yet, social sharing has multiple functions and responds to multiple needs (Rime, 2007), and some might overlap with those of intrinsic IER as described by Zaki and Williams (2013). Therefore, they might be motivated by the same intent, an aspect that would make these two concepts overlap. Secondly, the existence of intrinsic IER and the lack of intentionality from the regulator's part can be explained through the automation of the emotion regulation type of processes. Intrapersonal emotion regulation can be an automatic process (Gross, 1998; Holman, 2014; Koole, 2009). We can assume that if intrapersonal emotion regulation can become an automatic process through the repetitive use of the strategies (Holman, 2014), then the case of IER the situation will be similar. Therefore, even if the regulator is not aware of the fact that he/she is regulating others' emotions when they present them, the process might still be possible through the automation of it.

2. IER: Differentiating it from other concepts

Under the tag of IER, we can find a vast range of behaviors and processes that may not have the same characteristics and cannot be included in a single category (Butler & Randall, 2013). For instance, the terms of interpersonal affect regulation, interpersonal emotion management and IER are used by some authors interchangeably. Niven and collaborators (2009) consider that the concept of interpersonal emotion management is a broader one which includes the interpersonal affect regulation and therefore shouldn't be used interchangeably. Despite the fact that Niven and collaborators (2009) point out that there are differences between interpersonal affect regulation and interpersonal emotion management, they use the concept of affect regulation as an alternative to the one of emotion regulation. More precisely, the authors define affect regulation using a definition that was previously constructed for emotion regulation as seen in Eisenberg, Fabes, Guthrie and Reiser's (2000) article. Although affect and emotion are viewed as different concepts, the first being a super-ordinate one (Gross & Thompson, 2007), when it comes to the regulation of them it seems that there is not a consensus whether the affect regulation and emotion regulation are the same or different.

There are some interpersonal processes that sometimes might be confused with IER or that were used in the past as an operationalization of it (Dixon-Gordon, Bernecker, & Christensen, 2015). Among these



processes are: emotional contagion, affective presence, impression management, relationship-focused coping, co-regulation or social emotion regulation. They have some similarities that can be, at times, confusing for those who want to investigate the process of emotion regulation from an interpersonal perspective. For the following paragraphs, we will present the concepts that can be confounded with or have been used as IER.

2.1. Emotional contagion and affective presence

IER is not the only process that can have an impact on other persons. Emotional contagion and affective presence can lead to similar effects (Niven, 2017). The most important characteristic that differentiates between IER and the two concepts mentioned earlier is the intentionality (Niven, 2017). Emotional contagion is defined as an automatically tendency to synchronize with someone else's movements, expressions, vocalizations and posture, aspects that help, consequently, the person to converge emotionally (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1993). Affective presence is the tendency of individuals to make the others feel in a similar manner, whether it is negative or positive (Eisenkraft & Elfenbein, 2010). Even if a person can change other persons' emotions through affective presence, it does not require intentionality, and the change is dependent on the regulator affect stated and not on the individual's will. Therefore, even if these three concepts, namely IER, emotional contagion and affective presence, may appear on the surface to be similar, they must be seen as different and used accordingly.

2.2. Impression management

Self-presentation is the concept which stays at the base of the development of the impression management. The theory of self-presentation describes the attempts a person makes to control the impression that she or he creates in social settings (Goffman, 1959). Impression management is a conscious or subconscious process through which an individual can create, maintain or alter his or her image in another person's eyes (Kleinmann, Ingold, & Wilhelmy, 2016). The main difference that surfaces between IER and impression management is the target of the process. Through IER, a person aims to change another individual's emotional state, while through impression management one aims to change the cognition of others. Even if the two processes can intertwine, the first one regulates the emotions, while the other influences the cognition and therefore, they should be revered as different concepts and used in the proper manner.

2.3. Relationship-focused coping

Another term interchangeably used with IER is relationship-focused coping (Butler, Hollenstain, Shoham & Rohrbaugh, 2014). Relationship-focused coping is a process through which coping strategies



are used, during stressful periods, to protect social relationships (O'Brien & DeLongis, 1996). One important characteristic that differentiates relationship-focused coping from IER and that is the stress factor. Stress plays an important role in relationship-focused coping (O'Brien & DeLongis, 1996) because the lack of it would mean that there is no need to use coping strategies to maintain and protect the relationship. In IER, stress does not have the same impact, as the process can take place even when there is not a stressful situation (Niven et al., 2009). Therefore, using relationship-focused coping as a means to measure IER would not give the most accurate results, especially if the research is not focused only on stressful situations.

2.4. Co-Regulation

Some authors, such as Butler and Randall (2013) or Hirschler-Guttenberg, Feldman, Ostfeld-Otzion, Laor and Golan (2015), consider co-regulation as being a specific kind of IER. Others (Sbarra & Hazan, 2008) use attachment as co-regulation, thus further separating the IER from the co-regulation and creating a stronger demarcation line between the two concepts. Even if there might still be some doubts on what co-regulation is or is not, the essential characteristic of this process is that it is bidirectional and it is meant to maintain a homeostasis on the emotional and physiological levels on both partners (Butler & Randall, 2013; Sbarra & Hazan, 2008). If we take into consideration the key characteristics described by Niven (2017), co-regulation cannot be regarded as a specific kind of IER. Firstly, in the definition of co-regulation, it is not specified if it is or not a deliberated process, an aspect that is very important for IER. Co-regulation is not described as an intentional process and its definition revolves more around the results than the process itself. Another important difference that can be found in the definition of the co-regulation is that it requires bi-directionality, while IER does not.

2.5. Social emotion regulation

Social proximity was observed to have an important impact on emotions and to regulate them in stressful or even painful situations on nonhuman primates and mice (Gust, Gordon, Brodie, & McClure, 1996; Langford et al., 2010; Weaver & de Waal, 2003). Observations on humans presented similar results (Kirschbaum, Klauer, Filipp, & Hellhammer, 1995; Lepore, Allen, & Evans, 1993; O'Donovan & Hughes, 2008; Snydersmith & Cacioppo, 1992). These observations led to the assumption that social emotion regulation, as defined by Coan (2011), is equal to IER. Even if both of them imply that there is a social context, it doesn't necessarily mean that intentionality and an emotional target are also present in social emotion regulation. Therefore, social emotion regulation would not fit the key characteristics of the IER.

3. IER and interpersonal relationship



IER is present in a variety of relationships and environments (Francis, Monahan, & Berger, 1999; Palmateer & Tamminen, 2018; Thoits, 1996; Thompson & Meyer, 2007). It is a social based process (Butler, 2015; Niven, 2017), therefore it will have an important effect on the social connections with others (Buler, 2015; Dias & Paiva, 2013; Niven, Macdonald, & Holman, 2012; Niven et al., 2009; Palmateer & Tamminen, 2017; Troth, Lawrence, Jordan, & Ashkanasy, 2018).

During childhood, caregivers, especially the mother plays a very important role in the development of the emotion regulation of the child (Thompson & Lagattuta, 2006). Mainly in the early stages of childhood, caregivers intervene almost every time when they feel there is the need to regulate the emotions of the child (Thompson & Meyer, 2007). This is an example of IER that takes place in a very important relationship, one that will help the children develop their own emotion regulation strategies (Thompson, 1990; Thompson, 1994).

The intent of regulating other's emotions does not start at motherhood or fatherhood. Although there is not enough literature to be able to pinpoint the exact manner in which IER develops, there is evidence that it is present from an early age (Lopez-Perez, Wilson, Dellaria, & Gummerum, 2016). Also, IER might be developing, as other social behaviors are, through copying behavior or imitation (Over & Carpenter, 2012).

Regulating other's emotions is a process that does not appear just in close relationships, like the one between parents and child. It is present in relations between co-workers (Francis, et al., 1999; Troth et al., 2017), between medical professionals and patients (Francis et al., 1999), between members of personal development groups (Thoits, 1996) or between members of sport teams (Palmateer & Tamminen, 2017). There are instances when the regulation of others' emotions is done in larger groups, more exactly when a single person tries to regulate the emotions of several peoples, e.g. the relation between the manager and the employees (George, 2000). Still, in many situations, there are just two persons involved in this process (Horn & Maecker, 2016; Lopez-Perez, Wilson et al., 2016; Niven, Holman & Totterdell, 2012; Thompson & Meyer, 2007). Therefore, it can be called dyadic emotion regulation, especially when there is a close relationship as the one between the mother and the infant or the one between the two partners of a romantic couple.

The creation of relationships might also be based on the usage of the IER strategies (Dias & Paiva, 2013; Niven, Garcia, van der Lowe, Holman, & Mansell, 2015). A person who uses strategies to regulate the emotions of others is more probable to be perceived as providing intimacy, emotion validation, help and self-validation functions (Dias & Paiva, 2017). Also, the individuals that use more IER strategies are more popular in work and non-work relationships, and in face-to-face and online connections (Niven et



al., 2015). These aspects may, in turn, contribute to the creation of a bond between the regulator and the target.

As we stated earlier, IER strategies are used in different relationships, such as romantic ones, friendships or work-related relations (Niven, 2015; Niven et al., 2012). Yet, the ratio of usage can be different when compared to the type of relationship. The romantic relationship seemed to receive more actions of IER than friendship or work-related relations (Niven et al., 2012). Given that the first kind of relationships is associated with the greater well-being (Bao, 2012; Weisskirch, 2017), the creation and maintenance of them are very important for the individual. The creation and maintenance of relationships benefit from the usage of IER, yet they are resource consuming (Bamonti et al., 2017; Grillon, Quispe-Escudero, Mathur, & Ernst, 2015; Martinez-Inigo, Totterdell, Alcover, & Holman, 2007). This aspect may explain why individuals are prone to use more IER strategies in romantic relationships compared to work-related ones or friendships.

4. Conclusions

IER is a concept that has attracted a lot of attention in the last years (Butler, 2015), yet it still suffers from the lack of a cohesive theory. Starting from this observation we decided to bring together and synthesize, in this article, information that may clarify some theoretical aspects of IER. We started by delimitating the IER from intrapersonal emotion regulation and pin-pointing the crucial differences between the two. Also, we highlighted some of the effects that intrapersonal emotion regulation has on relationships. Then, we presented the key characteristics of IER (Niven, 2017), the classification of strategies employed when managing others' emotions and we analyzed the contradictions that appear in some cases and proposed some explanations for them. To assess what is and what is not IER we proceeded to compare among the characteristics of multiple concepts, as affective presence, emotion contagion, impress management, etc., that were used in the past as IER. At the end of the article we discussed the development of IER and the implications of using it for relationships.

REFERENCES

- BAMONTI, P., CONTI, E., CAVANAGH, C., GEROLIMATOS, L., GREGG, J., GOULET, C., EDELSTEIN, B. *Coping, cognitive emotion regulation, and burnout in long-term care nursing staff: A preliminary study*. In: *Journal of Applied Gerontology*, no. 38(1), 2019, p. 92-111.
- BAO, K. J. *The course of well-being in romantic relationships: Predicting positive affect in dating participants*. In: *Psychology*, no. 3(12), 2012, p. 1091-1099.



- BEN-NAIM, S., HIRSCHBERGER, G., EIN-DOR, T., MIKULINCER, M. *An experimental study of emotion regulation during relationship conflict interactions: The moderating role of attachment orientations*. In: *Emotion*, no. 13(3), 2013, p.1-14.
- BUTLER, E. A. *Temporal interpersonal emotion systems: The "TIES" that form relationships*. In: *Personality and social psychology review*, no.15 (4), 2011, p. 367-393.
- BUTLER, E. A. *Interpersonal affect dynamics: It takes two (and time) to tango*. In: *Emotion Review*, no. 7(4), 2015, p. 336-341.
- BUTLER, E. A., HOLLENSTEIN, T., SHOHAM, V., ROHRBAUGH, M. J. *A dynamic state-space analysis of interpersonal emotion regulation in couples who smoke*. In: *Journal of Social and Personal Relationships*, no. 31(7), 2014, p. 907-927.
- BUTLER, E. A., RANDALL, A. K. *Emotional coregulation in close relationships*. In: *Emotion Review*, no. 5(2), 2013, p. 202-210.
- COAN, J. A. *The social regulation of emotion*. In: J. DECETY, J. T. CACIOPPO (Eds.). *Oxford Handbook of Social Neuroscience*. New York: Oxford University Press, 2011.
- COLE, P. M., MARTIN, S. E., DENNIS, T. A. *Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research*. In: *Child development*, no.75 (2), 2004, p. 317-333.
- DIAS, J., PAIVA, A. *I Want to Be Your Friend: Establishing Relations with Emotionally Intelligent Agents*. In: *Proceedings of the International Conference on Autonomous Agents and Multi-agent Systems*, 2013, p.777-784.
- DIXON-GORDON, K. L., BERNECKER, S. L., CHRISTENSEN, K. *Recent innovations in the field of interpersonal emotion regulation*. In: *Current Opinion in Psychology*, no. 3, 2015, p. 36-42.
- EISENBERG, N., FABES, R. A., GUTHRIE, I. K., REISER, M. *Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning*. In: *Journal of personality and social psychology*, no.78(1), 2000, p.136-157.
- EISENKRAFT, N., ELENBEIN, H. A. *The way you make me feel: Evidence for individual differences in affective presence*. In: *Psychological Science*, no.21(4), 2010, p.505-510.
- FRANCIS, L., MONAHAN, K., BERGER, C. *A laughing matter? The uses of humor in medical interactions*. In: *Motivation and emotion*, no.23(2), 1999, p.155-174.
- GEORGE, J. M. *Emotions and leadership: The role of emotional intelligence*. In: *Human relations*, no.53(8), 2000, p.1027-1055.
- GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Publishing, 1959.



- GRILLON, C., QUISPRES-ESCUADERO, D., MATHUR, A., ERNST, M. *Mental fatigue impairs emotion regulation*. In: *Emotion*, no. 15(3), 2015, p. 383-389.
- GROSS, J. J. *The emerging field of emotion regulation: an integrative review*. In: *Review of general psychology*, no. 2(3), 1998, p. 271-299.
- GROSS, J. J., JOHN, O. P. *Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being*. In: *Journal of personality and social psychology*, no. 85(2), 2003, p. 348-362.
- GROSS, J. J., THOMPSON, R. A. *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In: J. J. GROSS (Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guilford Press, 2006.
- GUST, D. A., GORDON, T. P., BRODIE, A. R., MCCLURE, H. M. *Effect of companions in modulating stress associated with new group formation in juvenile rhesus macaques*. In: *Physiology & behavior*, no. 59(4-5), 1996, p. 941-945.
- HAGA, S. M., KRAFT, P., CORBY, E. K. *Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples*. In: *Journal of Happiness Studies*, no. 10(3), 2009, p. 271-291.
- HATFIELD, E., CACIOPPO, J. T., RAPSON, R. L. *Emotional contagion*. In: *Current directions in psychological science*, no. 3, 1993, p. 96-100.
- HIRSCHLER-GUTTENBERG, Y., FELDMAN, R., OSTFELD-ETZION, S., LAOR, N., GOLAN, O. *Self-and co-regulation of anger and fear in preschoolers with autism spectrum disorders: the role of maternal parenting style and temperament*. In: *Journal of autism and developmental disorders*, no. 45(9), 2015, p. 3004-3014.
- HOLMAN, A. *Reglarea emoțională*. În: I. DAFINOIU, Ș. BONCU (coord.). *Psihologia Socială Clinică*. Iași: Polirom, 2014.
- HORN, A. B., MAERCKER, A. *Intra-and interpersonal emotion regulation and adjustment symptoms in couples: The role of co-brooding and co-reappraisal*. In: *BMC psychology*, no. 4(1), 2016.
- BAO, K. J. *The course of well-being in romantic relationships: Predicting positive affect in dating participants*. In: *Psychology*, no. 3(12), 2012, p. 1091-1099.
- KIRSCHBAUM, C., KLAUER, T., FILIPP, S. H., HELLHAMMER, D. H. *Sex-specific effects of social support on cortisol and subjective responses to acute psychological stress*. In: *Psychosomatic medicine*, no. 57(1), 1995, p. 23-31.
- KLEINMANN, M., INGOLD, P. V., WILHELMY, A. *Impression management*. In: A. WILKINSON, S. JOHNSTONE (Eds.). *Encyclopedia of Human Resource Management*, Cheltenham: Edward Elgar, 2016.



- KOOLE, S. L. *The psychology of emotion regulation: An integrative review*. In: *Cognition and emotion*, no. 23(1), 2009, p. 138-177.
- LANGFORD, D. J., TUTTLE, A. H., BROWN, K., DESCHENES, S., FISCHER, D. B., MUTSO, A., STERNBERG, W. F. *Social approach to pain in laboratory mice*. In: *Social neuroscience*, no. 5(2), 2010, p.163-170.
- LEPORE, S. J., ALLEN, K. A. M., EVANS, O. W. *Social support lowers cardiovascular reactivity to an acute stressor*. In: *Psychosomatic Medicine*, no.55, 1993, p. 518-524.
- LOPES, P. N., SALOVEY, P., COTE, S., BEERS, M., PETTY, R. E. *Emotion regulation abilities and the quality of social interaction*. In: *Emotion*, no. 5(1), 2005, p. 113-118.
- LOPEZ-PEREZ, B., WILSON, E. L., DELLARIA, G., GUMMERUM, M. *Developmental differences in children's interpersonal emotion regulation*. In: *Motivation and Emotion*, no. 40(5), 2016, p. 767-780.
- MANIAN, N., BORNSTEIN, M. H. *Dynamics of emotion regulation in infants of clinically depressed and nondepressed mothers*. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, no. 50(11), 2009, p. 1410-1418.
- MARTINEZ-INGO, D., TOTTERDELL, P., ALCOVER, C.M., HOLMAN, D. *Emotional Labour and Emotional Exhaustion: Interpersonal and Intrapersonal Mechanisms*. In: *Work and Stress*, no. 21, 2007, p. 30-47.
- NIVEN, K. *Why do people engage in interpersonal emotion regulation at work?* In: *Organizational Psychology Review*, no. 6(4), 2016, p. 305-323.
- NIVEN, K. *The four key characteristics of interpersonal emotion regulation*. In: *Current opinion in psychology*, no. 17(1), 2017, p. 89-93.
- NIVEN, K., GARCIA, D., Van Der Löwe, I., HOLMAN, D., MANSELL, W. *Becoming popular: interpersonal emotion regulation predicts relationship formation in real life social networks*. In: *Frontiers in psychology*, no. 3, 2015, p.1452.
- NIVEN, K., HOLMAN, D., TOTTERDELL, P. *How to win friendship and trust by influencing people's feelings: An investigation of interpersonal affect regulation and the quality of relationships*. In: *Human Relations*, no. 65(6), 2012, p. 777-805.
- NIVEN, K., MACDONALD, I., HOLMAN, D. *You spin me right round: cross-relationship variability in interpersonal emotion regulation*. In: *Frontiers in psychology*, no. 3, 2012, p. 394.
- NIVEN, K., TOTTERDELL, P., HOLMAN, D. *A classification of controlled interpersonal affect regulation strategies*. In: *Emotion*, no. 9(4), 2009, p. 498-509.



- NIVEN, K., TOTTERDELL, P., STRIDE, C. B., HOLMAN, D. *Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure*. In: *Current Psychology*, no. 30(1), 2011, p. 53-73.
- O'BRIEN, T. B., DELLONGIS, A. *The interactional context of problem-, emotion-, and relationship-focused coping: the role of the big five personality factors*. In: *Journal of personality*, no. 64(4), 1996, p. 775-813.
- O'DONOVAN, A., HUGHES, B. M. *Access to social support in life and in the laboratory: Combined impact on cardiovascular reactivity to stress and state anxiety*. In: *Journal of Health Psychology*, no. 13(8), 2008, p. 1147-1156.
- OVER, H., CARPENTER, M. *Putting the social into social learning: explaining both selectivity and fidelity in children's copying behavior*. In: *Journal of Comparative Psychology*, no. 126(2), 2012, p. 182-192.
- PALMATEER, T., TAMMIEN, K. *A case study of interpersonal emotion regulation within a varsity volleyball team*. In: *Journal of Applied Sport Psychology*, no. 30(3), 2018, p. 321-340.
- QUOIDBACH, J., BERRY, E. V., HANSENNE, M., MIKOLAJCZAK, M. *Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies*. In: *Personality and individual differences*, no. 49(5), 2010, p. 368-373.
- RICHARDS, J. M., BUTLER, E. A., GROSS, J. J. *Emotion regulation in romantic relationships: The cognitive consequences of concealing feelings*. In: *Journal of Social and Personal Relationships*, no. 20(5), 2003, p.599-620.
- RIME, B. *Le partage social des émotions*. In: B. RIME, K. SCHRER (Eds.). *Les émotions*. Neuchatel: Delachaux et Niestle, 1989.
- RIME, B. *Interpersonal emotion regulation*. In: J. J. GROSS (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press, 2007.
- RIME, B., MESQUITA, B., BOCA, S., PHILIPPOT, P. *Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion*. In: *Cognition & Emotion*, no. 5(5-6), 1991, p.435-465.
- SBARRA, D. A., HAZAN, C. *Coregulation, dysregulation, self-regulation: An integrative analysis and empirical agenda for understanding adult attachment, separation, loss, and recovery*. In: *Personality and Social Psychology Review*, no. 12(2), 2008, p. 141-167.
- SNYDERSMITH, M. A., CACIOPPO, J. T. *Parsing complex social factors to determine component effects: I. Autonomic activity and reactivity as a function of human association*. In: *Journal of Social and Clinical Psychology*, no. 11(3), 1992, p. 263-278.



- THOITS, P. A. *Managing the emotions of others*. In: *Symbolic Interaction*, no.19(2), 1996, p.85-109.
- THOMPSON, R. A. *Emotion and self-regulation*. In: R.A. THOMPSON (Ed.). *Current theory and research in motivation, Vol. 36. Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1990.
- THOMPSON, R. A. *Emotion regulation: A theme in search of definition*. In: *Monographs of the society for research in child development*, no. 59(2-3), 1994, p. 25-52.
- THOMPSON, R. A., LAGATTUTA, K. H. *Feeling and Understanding: Early Emotional Development*. In: K. McCARTNEY, D. PHILLIPS (Eds.). *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of early childhood development*. Malden: Blackwell Publishing, 2006.
- THOMPSON, R. A., MEYWE, S. *Socialization of Emotion Regulation in the Family*. In: J. J. GROSS (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 2007.
- TROTH, A. C., LAWRENCE, S. A., JORDAN, P. J., ASHKABASY, N. M. *Interpersonal emotion regulation in the workplace: a conceptual and operational review and future research Agenda*. In: *International Journal of Management Reviews*, no. 20(2), 2018, p. 523-543.
- VATER, A., SCHRODER-ABE, M. *Explaining the link between personality and relationship satisfaction: Emotion regulation and interpersonal behaviour in conflict discussions*. In: *European Journal of Personality*, no. 29(2), 2015, p. 201-215.
- WEAVER, A., De Waal, F. *The mother-offspring relationship as a template in social development: Reconciliation in captive brown capuchins (Cebus apella)*. In: *Journal of Comparative Psychology*, no. 117(1), 2003, p. 101-110.
- WEISSKIRCH, R. S. *Abilities in Romantic Relationships and Well-Being Among Emerging Adults*. In: *Marriage & Family Review*, no. 53(1), 2017, p. 36-47.
- ZAKI, J., WILLIAMS, W. C. *Interpersonal emotion regulation*. In: *Emotion*, no. 13(5), 2013, p. 803-810.



PARTICULARITĂȚILE SOCIO-AFECTIVE ALE BULLYING-ULUI ÎN MEDIUL ȘCOLAR – CONSIDERAȚII ACTUALE ASUPRA STUDIILOR

PARTICULARITIES OF SOCIO-AFFECTIVE BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT - CURRENT CONSIDERATIONS ON STUDIES

Ghiță Maria Georgeta, doctorand în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

Perjan Carolina, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU 159.9.072

Rezumat

Violența este una dintre marile probleme ale lumii contemporane. Presa, scrisă sau audiovizuală, informează în permanență cu privire la diverse manifestări ale acestui fenomen. De la formele cele mai agresive, precum războaiele ori crimele terifiante, bătăile, violurile, furturile, distrugerile de bunuri, și până la cele mai puțin șocante (dar nu mai puțin vinovate), cum ar fi violențele verbale, toate acestea, susținute de o abundență de imagini violente, se perindă zilnic prin fața ochilor noștri. În acest context, apariția diferitelor forme de violență în mediul școlar pare aproape o fatalitate și devine adesea un lucru obișnuit, cu care oamenii coexistă fără măcar a mai sesiza pericolul. Chiar dacă reprezintă o problemă delicată, luarea în stăpanire a fenomenului violenței nu se poate face decât dacă îi sunt cunoscute cauzele, originile, formele de manifestare și posibilitățile de prevenire. Problema violenței în școală poate și trebuie să devină o temă de reflecție pentru toți cei implicați în actul educațional. Cu atât mai mult cu cât școala dispune, credem, de importante resurse pentru a concepe programe de prevenire a violenței și pentru a rupe cercul vicios al violenței în mediul școlar. [3]

Cuvinte-cheie – violență școlară, comportamente de bullying-funcționare psiho-socio-afectivă

Abstract

Violence is one of the great problems of the contemporary world. The press, written or audiovisual, constantly informs about various manifestations of this phenomenon. From the most aggressive forms, such as wars or terrifying crimes, beatings, rapes, thefts, destruction of property, and even the least shocking (but no less guilty), such as verbal violence, however, sustained by an abundance of violent images, spread daily through our eyes. In this context, the emergence of different forms of violence in the school environment seems almost a fatality and often becomes an ordinary thing, with which people coexist without even realizing the danger. Even if it is a delicate problem, taking control of the phenomenon of violence can only be done if its causes, origins, forms of manifestation and possibilities of prevention are known. The problem of violence in school can and should become a topic of reflection for all those involved in the educational act. All the more so because the school has, we believe, important resources to design programs to prevent violence and to break the vicious circle of violence in the school environment. [3]

Keywords - school violence, psycho-socio-affective bullying-functioning behaviors

I. Studii realizate la nivel internațional au indicat că bullying-ul implică un număr mare de copii și tineri din toate mediile socio-economice, din grupurile rasiale care au fost studiate, și este prezent în zone cu densitate diferită a populației (peisaj urban, suburban și rural) (Nansel et al., 2001); De asemenea, studiile au pus în evidență o corelație înaltă între comportamentele de bullying și o funcționare psiho-socială negativă la nivelul copiilor, caracterizată prin: nivel scăzut al respectului de sine (Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1993a; Rigby & Slee, 1993); nivel ridicat de depresie (Craig, 1998; Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1993a; Salmon 2000; Slee, 1995); anxietate (Craig, 1998;



Hodges & Perry, 1996; Olweus, 1993a; Rigby & Slee, 1993); *sentimente de singurătate* (Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel et al., 2001); *idei suicidale* (Rigby, 1996); și un nivel ridicat de *absenteism școlar* (Rigby, 1996); Copiii și tinerii cu dizabilități, tulburări de sănătate mintală, supraponderali, provenind din grupuri etnice minoritare sau cu comporta mnete și roluri sexuale și de gen altele decât cele majoritare (homosexualitate, transexualitate), sau care sunt percepuți ca fiind astfel, prezintă un risc mare de a fi agresați de către semenii (Dawkins, 1996; Hershberger & D'Augelli, 1995; Hunter, 1990; Nabuzka & Smith, 1993; Pilkington & D'Augelli, 1995; Rigby, 2002; Yude, Goodman, & McConachie, 1998; Whitney, Smith, & Thompson, 1994). Este mai probabil ca adolescenții și copiii care generează comportamente de bullying să aibă *convingeri care sprijină violența*, mai puternice decât ale egalilor lor (Bosworth, Espelage, & Simon, 1999;) și sunt mult mai probabili să-și influențeze în timp egalii să se angajeze în agresarea altora (Espelage et al., 2003). Studiile sugerează că nu există o singură cauză a bullying-ului. Mai degrabă, factorii legați de persoană, familie, semenii, școală și comunitate sunt cei care pot crea riscul ca un copil sau tânăr să-i agreseze pe semenii săi. (Limber, 2000; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). Studiile arată că, comportamentele de bullying sunt legate de alte comportamente problematice, inclusiv vandalism (Solberg & Olweus, 2003), bătăi (Nansel et al., 2001; Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003), consumul de alcool (Nansel et al., 2001), fumat (Nansel et al., 2001), absențe (Byrne, 1994), abandona școlar (Byrne, 1994) și alte comportamente antisociale (Solberg & Olweus, 2003); Recent, au fost dezvoltate la nivel internațional programe de intervenție, programe școlare (curriculum) și strategii de prevenire a bullying pentru utilizarea în școli (ex. Beane, 1999; Committee for Children, 2001; Froschl, Spring, & Mullin-Rindler, 1998; Garrity, Jens, Porter, Sager, & Short-Camilli, 1994; Newman, Horne, & Bartalumucci, 2000; Olweus, 1993a; Stein & Sjostrom 1996). Studiile existente indică faptul că bullying-ul la școală poate fi redus semnificativ prin programe complexe în cadrul școlilor care sunt menite să schimbe normele de comportament (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Olweus, Limber, & Mihalic, 1999; Whitney, Rivers, Smith, & Sharp, 1994); [1]

II. Studiile disponibile la nivel internațional au determinat aprecierea fenomenului de bullying, împreună cu stilul de educație parentală, ca factor de risc fundamental pentru sănătatea mintală a copiilor și adolescenților și pentru dezvoltarea optimă a potențialului lor de învățare academică și funcționare socială. Prin dimensiune și severitatea consecințelor pe care le generează pentru sănătatea copiilor, fenomenul de bullying este abordat în numeroase țări europene ca o problemă de sănătate publică. Studii internaționale au arătat că între 15% - 25% dintre elevii sunt agresați în școală; între 15% - 20 % dintre elevii raportează că îi agresează pe ceilalți frecvent (Nansel et al., 2001; Melton et al.,



1998; Geffner, Loring, & Young, 2001). Pe parcursul unui an, aproape 25% din elevi din fiecare clasă au raportat că au fost hărțuiți sau agresați pe proprietatea școlii, din cauza rasei, sex-ului, religiei, orientării sexuale sau dizabilității (Austin, Huh-Kim, Skage, & Furlong, 2002). Mai mult de 70% din elevii între 8 și 11 ani au declarat că sunt tachinați și hărțuiți în școala lor (Kaiser Family Foundation și Nickelodeon, 2001). 40% din elevii agresați în clasele primare și 60% din elevii din clasele gimnaziale raportează că profesorii intervin în timpul agresiunilor "câteodată" sau "aproape niciodată" (Olweus, 1993; Charach, Pepler, & Ziegler, 1995). Îngrijorător este că 25% din profesori nu văd nimic în neregulă cu comportamentele de hărțuire, tachinare sau umilire dintre elevi, și în consecință intervin doar în 4 % din cazurile de agresiune (Cohn & Canter, 2003). Mai mult de 60% dintre elevi spun adesea că intervenția adulților este rară și nefolositoare, și se tem că spunând adulților vor fi și mai hărțuiți pe viitor (Cohn & Canter, 2003). [1]

III. Studiile naționale realizate de către institutia Salvați Copiii în România în ultimul deceniu, cu privire la comportamentele de violență ale adulților împotriva copiilor, indiferent de natura acestora, au pus în evidență nivele îngrijorătoare ale utilizării violenței în relația adult - copil, în toate contextele: acasă, la școală, în instituții de protecție, în comunitate. Un volum impresionant de studii de specialitate a pus în evidență în repetate rânduri diferitele consecințe negative pe care violența asupra copiilor le generează la nivelul dezvoltării personalității acestora. Impactul este resimțit în fiecare dimensiune de dezvoltare psihologică: emoțională, accentuând riscul ca cele mai frecvent trăite emoții în relațiile interpersonale să fie de teamă, furie, frustrare, resentiment, vinovăție sau rușine; socială, aducând în relațiile cu semenii variate comportamente de agresivitate, respingere sau izolare; comportamentală, transformând, pentru mulți copii, comportamentul violent în cea mai intens utilizată strategie de rezolvare de probleme; cognitivă, reducând resursele copiilor pentru procesul de învățare. Într-o societate în care, *la finalul anului 2013, 63% dintre copii afirmă că sunt bătuți acasă de către părinții lor, iar 87% dintre elevi mărturiseau că au fost cel puțin odată implicați într-o situație de abuz verbal din partea unui cadru didactic, nu este o surpriză faptul că nivelul de violență pe care copiii îl manifestă în relație cu colegii / prietenii lor, pare să fi crescut considerabil*; ba mai mult, nuanțele comportamentelor violente în care copiii sunt implicați deopotrivă ca victimă, agresor și martor, s-au diversificat, degenerând adesea în ceea ce studiile de specialitate definesc ca fiind bullying, respectiv, un comportament agresiv intenționat, menit să provoace disconfort sau durere, care implică un dezechilibru de putere și tărie între agresor și victimă, și se manifestă repetitiv, regulat (Limber, 2002; Olweus, 1993a; Nansel et al., 2001). [1]



Diferit de alte forme de agresiune / violență printre copii, bullying-ul este un concept umbrelă ce ascunde comportamente variate cu stabilitate crescută în timp, ascunse de adulți, ce continuă în absența unor măsuri specifice de intervenție. Acesta este un aspect extrem de important, asupra căruia Salvați Copiii încearcă să atragă atenția, în condițiile în care, adeseori, comportamentele asociate bullying-ului sunt interpretate de numeroși adulți, părinți și cadre didactice, ca strategii de adaptare firești pe care copiii le folosesc în mod natural și pentru care nu este necesară intervenția adulților. În realitate, comportamentele de bullying reprezintă unul dintre cei mai puternici factori de risc pentru sănătatea și protecția copiilor, care prin caracteristicile specifice (dezechilibru de putere, regularitate, intenția de a provoca suferință fizică și / sau emoțională), devine imposibil de gestionat doar la nivelul grupului de copii. Complexitatea acestui fenomen necesită atenția și acțiunea concertată a tuturor adulților din contextele de viață ale copiilor, părinți, cadre didactice, personal educațional auxiliar, membrii ai comunității, cu atât mai mult, cu cât bullying-ul nu se manifestă la vedere, ci în spații în care, în mod tradițional, adulții nu sunt foarte prezenți (toaile, curtea școlii, drumul casă-școală, colțuri ascunse din proximitatea școlii etc.). Un alt aspect asupra căruia Salvați Copiii atrage atenția este că, într-o situație de bullying toți copiii sunt victime - și cel care suferă consecința directă a agresivității; și cel care este autorul comportamentului violent, pe care, l-a învățat cu siguranță fiind la rândul său martor sau victimă într-un alt context de viață; și cel care asistă neputincios și învață că școala sau cartierul sunt câmpuri de luptă în care doar cei puternici supraviețuiesc. Acest demers de investigație devine cu atât mai important, cu cât, oferindu-ne dimensiunea și caracteristicile fenomenului de bullying în școala românească, ne permite accesul la cele mai importante date pentru a dezvolta strategii și programe de prevenție și intervenție care să permită încă o dată protecția copiilor împotriva oricărei forme de violență și să garanteze siguranța școlii și a comunității pentru copii[1].

Acest studiu sociologic la nivel național realizat în România, de Organizația Salvați Copiii a pornit de la nevoia de informații, de tip calitativ și cantitativ, cu privire la fenomenul bullying-ului, în vederea unei mai bune înțelegeri a motivațiilor care stau la baza acestor comportamente și a dimensiunii acestui fenomen în contextul social din România. Astfel, principalele obiective ale cercetării :

- Descrierea modului în care copiii percep bullying-ul, a atitudinilor și comportamentelor lor, în diferite contexte sociale (școală, grup de prieteni, mediul online, etc.);
- Măsurarea incidenței cazurilor de bullying la nivelul școlii, grupului de prieteni și în mediul/online;
- Măsurarea incidenței diferitelor tipuri de comportamente asociate bullying-ului, precum excluderea din grup, umilirea, distrugerea lucrurilor altcuiva, violența fizică;



- Determinarea profilului social al actorilor implicați în comportamente de acest tip [1].

Notorietatea conceptului. Doar 13% dintre copii au auzit despre bullying în context educațional, respectiv la orar de dirigenție. Principalele surse de informare cu privire la fenomen, rămân internetul și televizorul. Termenul de bullying este cunoscut de aproximativ 48% dintre copii. Dintre cei care afirmă că au auzit de acest concept, 35% spun că au găsit informații pe internet, 30% spun că au aflat de la televizor, 24% de la ora de engleză (doar informații despre sensul cuvântului, nu despre fenomen ca atare) iar 13% de la ora de dirigenție. Majoritatea copiilor care cunosc termenul, percep bullyingul ca pe o formă de agresiune, fizică sau verbală, o formă de batjocoră sau una de umilire. Din totalul fetelor, 51% afirmă că au auzit de bullying, un procent mai ridicat cu aproximativ 7 puncte decât băieții. De asemenea, remarcăm că notorietatea termenului este mai ridicată în mediul urban și în cazul elevilor de liceu.

Incidența diferitelor acțiuni asociate bullying-ului pornind de la statusul de autor al acțiunii (denumit agresor), țintă a acțiunii (victimă) și martor. Excluderea din grup: 2 din 10 copii exclud colegi din grupul de egali, 3 din 10 copii cer unui alt coleg să nu se joace cu cineva, 23% dintre copii sunt amenințați cu excluderea din grup, 31% dintre copii sunt excluși din grup, 39% dintre copii afirmă că un alt copil a cerut cuiva să nu se joace sau să vorbească cu ei. Excluderea din grup, ca formă a bullyingului, ia valori, în funcție de tipul de acțiune măsurat, între 18 și 28 de procente, în cazul în care copilul care a răspuns la chestionare afirmă că a făcut el însuși acest lucru altui copil. Astfel, aproximativ 2 din 10 copii au spus că au exclus din grupul de egali pe cineva iar aproape 3 din 10 că au cerut unui alt copil să nu se joace cu cineva. În cazul în care copiii afirmă că au fost victime ale bullying-ului, procentul celor care spun că au fost excluși din grupul de egali este mai ridicat. Astfel, 23% dintre copii au menționat că s-a întâmplat să fie amenințați cu excluderea din grup, 31% că au fost excluși și 39% că un alt copil a cerut cuiva să nu se joace sau să vorbească cu ei[1].

Amenințarea cu violența fizică și / sau umilirea: 19% dintre copii afirmă că au umilit în mod repetat un alt copil la școală, 22% dintre copii afirmă că au amenințat cu lovirea un alt copil, 29% dintre copii au fost amenințați cu lovirea sau cu bătaia, 24% dintre copii au fost umiliți sau făcuți de rușine în grupul de egali. Despre 37% dintre copii au fost răspândite zvonuri, 84% dintre copii afirmă că au fost martorii unei situații în care un copil amenință un altul, 80% dintre copii afirmă că au fost martorii unei situații în care un copil este umilit de alt copil. Amenințarea cu violența fizică și / sau umilirea, ca forme specifice de bullying, sunt cuprinse între 19% (copii care afirmă că au umilit pe cineva) și 22% (copii au afirmat că s-a întâmplat să amenințe cu lovirea un alt copil, în mod repetat), dacă ne referim la dimensiunea de agresor sau autor acțiunii. Analizând datele din perspectiva celor care afirmă că au fost



victime a bullying-ului, observăm că 29% dintre copiii care au răspuns la chestionare au afirmat că s-a întâmplat ca alți copii să îi amenințe că îi lovesc sau îi bat, 24% că au fost umiliți sau făcuți de rușine în grupul de egali iar 37% că au fost răspândite zvonuri despre ei. Comparativ cu situația în care copiii afirmă că au fost victime sau agresori, observăm că ponderea celor care menționează că au fost martorii unei acțiuni asociate bullying-ului este mult mai ridicată. Astfel, 84% dintre copiii care au răspuns la chestionare afirmă că au fost martorii unei situații în care un copil amenință un altul, 80% a uneia în care un copil este umilit de alt copil. [1]

Violența fizică și / sau distrugerea bunurilor: 13% dintre copii au afirmat că s-a întâmplat să distrugă lucrurile unui alt copil, 16% dintre copii au afirmat că au bătut în mod repetat un alt copil, iar 30% dintre copii că au lovit ușor în mod repetat un coleg, 32% dintre copii spun că au fost împinși sau împrânziți de alți copii, în mod repetat, 39% dintre copii spun că au fost răniți ușor iar 16% că au fost bătuți în mod repetat la școală. În grupul de egali, 78% dintre copii afirmă că au fost martorii unei agresiuni ușoare (împrânzire sau lovire ușoară) dar repetate, 69% dintre copii afirmă că au fost martorii unei bătaii între doi copii. În mediul școlar, 73% dintre copii afirmă că au fost martorii unei situații de bullying. Situații specifice de bullying: 73% dintre copii afirmă că au fost martorii unei situații de bullying, în școala lor, 58% dintre copii afirmă că au fost martorii unei situații de bullying în clasa lor, 9% dintre copii afirmă că au fost martorii unei situații de bullying în mediul online, 46% dintre copii afirmă că au fost martorii unei situații de bullying în grupul de prieteni [5]. O trecere în revistă încearcă să ofere o imagine asupra preocupărilor cercetării românești în domeniul violenței școlare. Am să identificat conform schemei generale de analiză (proapse de țara coordonatoare a proiectului) obiectivele proiectelor de cercetare (chiar și atunci când acestea nu au fost explicit formulate), metodele de cercetare folosite, abordarea teroretică în termeni de paradigmă psihologică, sociologică sau interdisciplinară și, în fine principalele rezultate obținute.

În urma documentării am identificat un număr de 11 studii (proiecte) ceea ce nu înseamnă că acestea ar fi toate cercetările realizate în perioada 2001 – 2016, dar sperăm să le fi cuprins pe cele mai importante. Cuprinderea în prezentare și a unor lucrări nepublicate (teze de doctorat)s-a făcut pentru a surprinde și cele mai recente tendințe în cercetarea violenței școlare din România [2].

III. Considerații generale asupra studiilor Literatura referitoare la violența școlară este destul de bogată. Există interes pentru această tematică și ea a fost susținută în mod constant de la începutul anilor 2000 și până în prezent. Mai ales în ultimii ani au fost elaborate numeroase teze de doctorat cu acest subiect. Cercetarea românească în domeniul violenței școlare are deci peste 15 ani de existență. În această



perioadă de timp se pot constata unele progrese (conceptuale și metodologice), dar și zone în care cercetarea nu a avansat, nu a produs soluțiile de care practica educațională ar fi avut nevoie.

Din perspectivă conceptuală putem remarca depășirea treptată a modelului provenit din teoria învățării sociale (Albert Bandura) după care prin socializare, copilul învață comportamentul agresiv, fiind fie recompensat direct sau observând cum alții sunt recompensați pentru conduită agresivă. Modelul are rădăcini biologizante simplificând foarte mult condițiile sociale (de mediu) pe care le reduce adesea la zgomot, căldură, aglomerație¹. Astfel, s-a trecut pe parcurs, de la preocupările pentru simpla „agresivitate” a copilului școlar (studiul Șoitu, 2001) la cercetarea violenței școlare propriu-zise. Dar mai există încă și în prezent autori (vezi studiul Răducanu-Văduva) care folosesc simultan ambele concepte, nesesizând încărcătura teoretică și ideologică diferită.

Orientarea majoritară a cercetărilor de la noi rămâne cea psihologică. Puține studii din această perioadă au adoptat paradigma sociologică, dar în acest caz au întâmpinat dificultăți în explicarea motivațiilor comportamentelor violente ale copiilor (vezi studiul lui Adrian Hatos). De altfel, și coordonatorii Proiectului european, constată că în toate cele cinci țări participante abordarea violenței s-a făcut mai ales de pe pozițiile psihologiei (clinice sau sociale), punându-se accent pe analiza unor comportamente individuale (copilul agresiv, violent, victima etc.).

Cauzele sociale au fost mai puțin investigate chiar dacă în unele studii (de exemplu, din Polonia) a fost utilizată o paradigmă de cercetare incluzând între variabile „atmosfera din școală” sau „cultura școlii”

Studiile din România (ca și cele din alte țări) au pus în evidență rolul semnificativ în explicarea violenței școlare a unor variabile cu evidentă încărcătură socială: originea etnică, genul, statutul socioeconomic. Dar o explicație solidă asupra contribuției fiecărui autor ar presupune modele teoretice mai coerente.

Analizele întreprinse în literatura românească asupra violenței abordează toate formele acesteia doar dacă există mai puțină preocupare de a diferenția și a trata distinct (studii dedicate exclusiv) diferitele forme ale violenței școlare: violența elevilor față de autoritatea educațională, violența de tip bullying, violența cadrelor didactice.

Cei mai mulți autori români identifică responsabilitatea pentru violența școlară mai ales în zone exterioare școlii: familie, mijloace de comunicare în masă, procese macrosociale. Nici un studiu dintre cele inventariate (cu o singură excepție, studiul din 2001 al lui L. Șoitu, dar care nu pare să fi avut prea mare ecou în cercetarea românească³) nu a urmărit rolul conținutului mesajului educativ în sine în favorizarea sau în lipsa de eficacitate a prevenirii violenței școlare. În aceste condiții, combaterea



violentei şcolare prin educaţie cetăţenească şi pentru drepturile omului (care să înlăture numeroasele prejudecăţi şi stereotipuri care adesea legitimează violenţa) se prezintă ca o temă aproape nouă în literatura de specialitate românească[2].

Prezentarea sumară a studiilor selectate

1. Studiul realizat de Laurenţiu Şoitu, Cornel Hăvârneanu

a. Obiective: Să explice cauzele şi funcţiile agresivităţii în mediul şcolar •Identificarea principalilor responsabili ai acestor atitudini si comportamente.

b. Principalele constatări: Este de reţinut legătura pe care o face unul dintre autori (L.Şoitu) între combaterea violenţei şi promovarea educaţiei pentru drepturile omului: “creşte în medii la nivelul cărora indiferenţa este cel mai mare duşman al educaţiei pentru toleranţă, pentru respectul de sine şi de celălalt, al educaţiei pentru drepturile omului şi mediului”. Argumentele pentru care educaţia civică poate reprezenta o formă a educaţiei pentru toleranţă sunt pentru că ea favorizează identificarea şi respectarea alterităţii şi diversităţii; formează deprinderi cotidiene de respectare a drepturilor omului; armonizează individualitatea cu grupul; încurajează asumarea de responsabilităţi în comunitate; încurajează toleranţa activă orientată spre cunoaşterea celuilalt, a celorlalte culturi[6].

2. Studiul realizat de Dorina Salavastru

a. Obiective: Definirea violenţei şcolare. Este mai cuprinzătoare decât delincvenţa juvenilă. Menţionează că “englezii folosesc termenul de *bullying* pentru a denota, atât atacurile verbale, cât şi intimidările (presiunea psihică) exercitată prin ameninţări, injurii, umilinte” .

b. Principalele constatări: Se referă la anumite cauze sociale ale violenţei şcolare: situaţia economică, slăbiciunea mecanismelor de control, inegalităţile sociale, criza valorilor morale din societate, disfuncţionalităţi la nivelul factorilor responsabili cu educaţia, lipsa de cooperare a instituţiilor implicate în educaţie[2].

3. Studiul realizat de Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei şi UNICEF Romania. Durata studiului: 2006

a. Obiectivele studiului: Identificarea situaţiilor de violenţă şcolară şi elaborarea unei tipologii a fenomenului; • Identificarea cauzelor generatoare ale violenţei şcolare; • Elaborarea unui set de recomandări pentru profesori şi părinţi, în scopul de a îmbunătăţi fenomenul violenţei şcolare.

b. Principalele constatări: În baza constatărilor analizei datelor privind prevenirea şi combaterea fenomenelor de violenţă s-a ajuns la următoarele concluzii: Şcolile fac rareori distincţie între activităţile



de prevenire și de asistență a elevilor cu tendințe spre violență și nu dezvoltă programe anti-violență coerente, bazate pe cunoașterea problemelor cu care se confruntă. Chiar și în cazul în care există acțiuni de combatere a violenței, acestea nu contează pe implicarea efectivă a celor afectați, sunt puțin popularizate printre cei care trebuie cu prioritate să o cunoască (autori, victime, elevii potențial agresivi, părinții), nu sunt organizate forme atractive pentru elevi și totul se limitează la expuneri de documente sau exemple. În câteva cazuri, violența în școală este definită ca o problemă instituțională (socială). În majoritatea cazurilor, există parteneriate sau cooperare reală la școală (între elevi, profesori, părinți, școala de management) sau interinstituționale pentru definirea situațiilor de violență, pentru a dezvolta strategii pentru prevenirea și controlul, monitorizarea și evaluarea impactului. Măsurile care vizează prevenirea și controlul violenței în școli ca fenomen sunt în mare parte formale și stereotipe. Regulamentele sunt un instrument util pentru prevenirea și combaterea violenței dar reprezintă doar o măsură formală care acoperă lipsa de inițiativă. Școlile investigate nu reușesc să abordeze violența "ascunsă" și nu au mijloace adecvate de evaluare a violenței subiective (sentimentul de nesiguranță al elevilor)[2].

4. Studiul realizat de Adrian Hatos

Durata programului : 2006 - 2007.

a. Obiective: Impactul statusului social asupra agresiunii aplicate altor colegi. Dacă fenomenul bullying poate fi atribuit unor caracteristici ale colectivităților sociale.

b. Principalele constatări – rezultate: Factorii de la nivelul școlilor explică doar 4% din variația totală a scorurilor de victimizator (perpetuator). Dar sunt totuși semnificativi din punct de vedere statistic.

Factorul explicativ cel mai important este compoziția socială a elevilor exprimată prin ponderea băieților și ponderea celor care au tați cu studii superioare.

Elevul agresor nu este un marginal (din punct de vedere social), ci dimpotrivă. el își exercită puterea socială și o reproduce prin obținerea de popularitate în rândul colegilor și creșterea stimei de sine. Cu alte cuvinte, cât sunt mai mulți elevi din categoria noii clase de mijloc (în post comunism), cu atât mai mare pare să fie presiunea spre o poziționare în rețeaua socială a clasei și a școlii prin victimizarea elevilor mai slabi. Prin urmare, presupune că aceștia provin mai degrabă din categoria celor ai căror tați nu au studii superioare.

Comportamentul de „victimizator” este asociat pozitiv cu insatisfacția școlară. Orice politică educațională orientată către creșterea implicării afective a elevilor în viața școlară poate duce la scăderea numărului și pericolității victimizatorilor. Este necesar să se extindă conceptul de educație inclusive la



nivelul relațiilor dintre clase și pături sociale. Victimizarea (bullying) este unul dintre multiplele modalități prin care se reproduce excluziunea socială la nivelul interacțiunilor dintre elevi[2].

6. Studiul realizat de Andreea-Diana Scoda (Teză de doctorat)

a. Titlul: *Agresivitatea verbală în școală*, Susținută la Facultatea de Psihologie și Științele Educației din București (nepublicată - 2011). **Durata:** 2006 – 2010

b. Obiective: Analiza fenomenului, formelor de manifestare și a cauzelor fenomenului de agresivitate verbală în sistemul de învățământ românesc precum și elaborarea unui set de recomandări pentru prevenirea și combaterea acestui fenomen la nivelul învățământului pre-universitar.

c. Principalele constatări: rezultate obținute în urma aplicării chestionarului adresat directorilor școlari.

Peste două treimi din totalul de directorilor de școală chestionați afirmă că fenomenul de agresivitate verbală este prezent în mediul școlar. Se evidențiază existența unor dificultăți de adaptare la normele și regulile școlare.

În opinia acestora, fenomenul de agresivitate verbală a elevilor se manifestă cu o pondere mai mare în învățământul post-gimnazial. În opinia directorilor de școală, cea mai gravă formă de manifestare a agresivității verbale este cea între elevi.

Agresivitatea verbală între elevi se manifestă într-o multitudine de forme. Cea mai răspândită formă este „poreclirea și tachinarea” (8,3%). Alte forme menționate de repondenți manifestându-se foarte des sunt: „utilizarea unor expresii jignitoare” (5% din repondenți), „certuri” (peste 4% dintre repondenți) și „injurii între elevi” (peste 1% dintre repondenți)[2].

9. Studiul realizat de organizația Save the Children

Durata programului: 2013

a. Obiective:

- măsură actuală a fenomenului violenței împotriva copilului, după zece ani de campanii de conștientizare și șapte ani de măsuri legislative care interzic violența asupra copilului.
- măsurarea atitudinilor și percepțiilor populației cu privire la abuzul și neglijarea copiilor în familie, școală, grup de prieteni, grup de proximitate.
- măsurarea frecvenței fenomenului din perspectiva copiilor

b. Principalele constatări – rezultate

- 7% dintre copiii spun că sunt abuzați (bătuți) în școală de profesorii lor, violența fizică având valori duble în zonele rurale în comparație cu cele urbane, de 2,3 ori mai mare în rândul copiilor romi (14%



dintre copii de etnie romă, afirmă că sunt bătuți de profesori, comparativ cu 6% dintre cei de etnie română).

- 86% dintre copii se plâng că sunt certați de profesori atunci când ei greșesc, iar 33% sunt jigniți și etichetați la școală de către profesori. Mai mult, 75% dintre școli au probleme cu violență.

Concluzii: frecvența de abuzului emoțional și verbal comis de profesori în numele de "metodei de învățământ" este încă extrem de mare chiar dacă este în scădere.

Bullying: În contextul școlii, însă, extrem de frecvente sunt și comportamentele violente manifestate între copii. Aceștia decodifică corect și recunosc cu ușurință diferitele forme de violență cu care se confruntă – verbală, emoțională, fizică, și diferențiază între comportamentele violente săvârșite cu intenție și cele făcute fără intenția de a răni. Din păcate însă, ei exclud din categoria „violență” comportamentele care implică rănire și lovire fizică ușoară și/sau moderată („îmbrânceli, lovituri cu palma, lovituri cu brațele sau picioarele, jigniri”), în care intenția de a face rău nu este foarte evident.[2]

BIBLIOGRAFIE

1. GRADINARU, C., STANCULEANU, D., MANOLE, M. *Bullying-ul în rândul copiilor, Studiu sociologic la nivel national, Organizația Salvați Copiii* . București : 2016. 4,5, 9,29,30-32 p.
2. MITULESCU, S., SCODA, A. D., ȘANDRU, I., ZAMBETA, E. *Violența școlară*. București : 2005-2006. ISBN 978-973-7714-80-0
3. SALVĂSTRU, D. *Psihologia educatiei*. Iași: Polirom. 2004 .257 p. ISBN: 973-681-553-6



FICTIONIS.
O INTERVENȚIE SECVENȚIALĂ ÎN MITOLOGIA TRANSMITERII
FICTIONIS.

A SEQUENTIAL INTERVENTION IN THE MYTHOLOGY OF TRANSMISSION

Mihai Şleahţiţchi, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, Academia de Administrare Publică, Chişinău, Republica Moldova

CZU 316.77

Rezumat

În sursele de specialitate, fenomenul de transmitere socioculturală este asociat cu un „dar care trezeşte”. Or, desfășurându-se „la toate nivelurile și la toate vârstele vieților noastre” în vederea perpetuării modelelor existențiale virtuozitate, fenomenul avut în vedere „declanșează în noi emoții și stări cognitive nebănuite, ne determină să trăim o experiență neobișnuită, să ne raliem unor noi cunoștințe, valori, identități sau culturi”.

În calitatea sa de „dar care trezeşte”, transmiterea socioculturală constituie, fără îndoială, o sursă de schimbare „atât pentru cel care dă, cât și pentru cel care primește”. Ceea ce vine dinspre cei „aflați la un capăt al legăturii” se impune prin capacitatea de-a influența substanțial „viața celor aflați la celălalt capăt al legăturii”. În definitiv, genul vizat de transmitere poate fi asociat cu un factor stimulator, susceptibil să le inducă actorilor sociali însușirea de a da și de a primi „lucruri importante”, cu adevărat interesante, notabile și esențiale.

De vreme ce transmiterea socioculturală, având „ținută” de „dar care trezeşte”, redă un fenomen de o întindere enormă și de o profunzime care covârșește măsura ordinară, este absolut firesc ca oamenii, interesându-se de natura și formele de manifestare ale lui, să ofere diverse puncte de vedere. Unele din ele sunt suficient de bine structurate, bazate pe principiile logicii, convingătoare. Altele, însă, duc lipsă de consistență și de claritate, ceea ce ne face să intrăm, *volens - nolens*, sub dominația stării de confuzie. Neavând temeuri reale, acestea din urmă apar, de cele mai multe ori, în varianta unor aprecieri exagerate sau reprezentări simpliste, adică a unor piste interpretative false sau – mai exact – a unor elementare mituri de expresie fenomenologică.

Cu luarea în calcul a ultimului raționament, în studiul de față se face referință la trei construcții mitice care, în mod evident, distorsionează entitatea fenomenului de transmitere socioculturală. Este vorba despre aprecierile în conformitate cu care (i) „toți oamenii sunt experți în transmitere”, (ii) „transmiterea este bună în sine” și (iii) „transmiterea înseamnă comunicare”.

Cuvinte – cheie : transmitere, mit, mitologie.

Abstract.

Often, in the specialized sources, the phenomenon of socio-cultural transmission is associated with an "awakening gift". Unfolding "at all levels and at all ages of our lives" in order to perpetuate virtuous existential models, this phenomenon "triggers new emotions and cognitive states in us, determines us to live an unusual experience, to acquire new knowledge, values, identities or cultures”.

As an "awakening gift", socio-cultural transmission is undoubtedly a source of change "for both the giver and the receiver". What comes from those "at one end of the bond" is imposed by the ability to substantially influence "the life of those at the other end of the bond". Ultimately, the type targeted by transmission can be associated with a stimulating factor, likely to induce the social actors to give and receive "important things", really interesting, notable and essential.

Since the socio-cultural transmission, bearing the "awakening gift" aura, reproduces a phenomenon of enormous scope and depth that goes beyond the ordinary measure, it is absolutely natural for people, interested by the nature and the ways of its manifestation, to offer different points of view. Some of them are



sufficiently well-structured, based on the principles of logic, convincing. Others, however, lack consistency and clarity, which makes us go, whether we want it or not, under the domination of the state of confusion. Having no real basis, the latter appear, most often, as exaggerated appraisals or simplistic representations, that is under the form of false interpretive clues or - more precisely - elementary myths of phenomenological expression.

Taking into account the last reasoning, the present study refers to three mythical constructions, which obviously distort the entity of the phenomenon of socio-cultural transmission. These are the assessments according to which (i) "all people are experts in transmission", (ii) "transmission is good in itself" and (iii) "transmission means communication".

Key words: transmission, myth, mythology.

Adeseori, în sursele de specialitateⁱ, fenomenul de transmitereⁱⁱ este asociat cu un „dar care trezeşte”. Or, desfăşurându-se „la toate nivelurile şi la toate vârstele vieţilor noastre” în vederea perpetuării modelelor existenţiale virtuozitate, fenomenul avut în vedere „declanşează în noi emoţii şi stări cognitive nebanuite, ne determină să trăim o experienţă neobişnuită, să ne raliem unor noi cunoştinţe, valori, identităţi sau culturi”.

În calitatea sa de „dar care trezeşte”, transmiterea constituie, fără îndoială, o sursă de schimbare „atât pentru cel care dă, cât şi pentru cel care primeşte”. Ceea ce vine dinspre cei „aflaţi la un capăt al legăturii” se impune prin capacitatea de-a influenţa substanţial „viaţa celor aflaţi la celălalt capăt al legăturii”. În definitiv, transmiterea poate fi asociată cu un factor stimulator, susceptibil să le inducă actorilor sociali însuşirea de a da şi de a primi „lucruri importante”, cu adevărat interesante, notabile şi esenţiale.

De vreme ce transmiterea, având „ţinută” de „dar care trezeşte”, redă un fenomen de o întindere enormă şi de o profunzime care covârşeşte măsura ordinară, este absolut firesc ca oamenii, interesându-se de natura şi formele de manifestare ale lui, să ofere diverse puncte de vedere. Unele din ele sunt suficient de bine structurate, bazate pe principiile logicii, convingătoare. Altele, însă, duc lipsă de consistenţă şi de claritate, ceea ce ne face să intrăm, *volens - nolens*, sub dominaţia stării de confuzie. Neavând temeiuri reale, acestea din urmă apar, de cele mai multe ori, în varianta unor aprecieri exagerate sau reprezentări simpliste, adică a unor piste interpretative false sau – mai exact – a unor elementare mituri de expresie fenomenologică.

În intenţia de a da o turnură concretă demersului pe care l-am iniţiat, ne vom referi, în cele ce urmează, la trei asemenea mituri.

Mitul nr. 1 : Toţi oamenii sunt experţi în transmitere

Fiecare actor social, neîndoielnic, poate transmite, într-o formă sau alta, idei, opinii, atitudini, emoţii, valori sau/şi credinţe. În partea introductivă a volumului colectiv cu titlul „Transmiterea.



Despre ce ne aducem unii altora”, care a și apărut, în traducere românească, acum un an, la editura bucureșteană „Spandugino”, se conține, bunăoară, următorul pasaj:

„Transmiterea ne privește pe toți: ea ne-a prins, de-a lungul timpului, în împletitura lungului lanț alcătuit din bărbații și femeile care au trăit înaintea noastră și din cei alături de care trăim în prezent. Am moștenit experiența lor, cultura, valorile lor. Și la rândul nostru, transmitem copiilor din jur, părinților, prietenilor și apropiaților, cunoștințe, competențe și un anumit mod de viață. Transmiterea se petrece la toate nivelurile și la toate vârstele vieților noastre, individuale și colective”ⁱⁱⁱ.

Mai mult, în textul de bază al volumului avut în vedere, o parte din autori – ne referim, în special, la C. Lesire, I. Kotsou și Ch. André^{iv} – avansează ideea potrivit căreia *oamenii reprezintă o specie care transmite*. Or, spun ei, în cazul transmiterii, avem de-a face cu o „trajectorie apărută dintr-o motivație de a împărtăși tuturor ceva de preț, primit de noi înșine”. Mulțumită acestei trajectorii, ne construim, în cele din urmă, viața, ne orientăm destinele și acționăm asupra societății în care trăim.

Cu toate că datele cu care am operat până în momentul de față denotă că transmiterea ne privește pe toți sau – altfel spus – se regăsește în viața fiecăruia dintre noi, va trebui să remarcăm că acest fapt încă nu ne permite să-i atribuim oricărui dintre *homosapienși* calificativul de *persoană competentă în transmitere* ori – într-o formă mai accentuată – de *expert în strategii și tehnici de remitere a ceva cuiva*. În deja pomenitul studiu colectiv cu referire la entitatea și formele de manifestare ale fenomenului de transmitere dăm de un șir întreg de fragmente în care, prin varii combinații de cuvinte, o asemenea stare de lucruri este pe deplin recunoscută. Iată doar câteva exemple spre luare aminte:

- „ (...) totuși, de foarte multe ori, nu suntem conștienți de ceea ce ni se pregătește în timpul procesului de transmitere”^v;
- „ (...) în cea mai mare parte a timpului, noi transmitem fără știrea noastră, prin atitudine și prin emoții”^{vi};
- „ (...) dincolo de conținuturile pe care vrem să le împărtășim copiilor noștri sau celor apropiați, transmitem un mod de a funcționa, de a ne atașa de ceilalți, o manieră de a integra sau de a încălca interdicțiile, chiar dacă, de multe ori, nu suntem conștienți de acest lucru”^{vii}.

Este de la sine înțeles, așadar, că a avea *experiența transmiterii* nu înseamnă în niciun fel a fi *expert în problematica transmiterii*. K. Floyd, profesor de comunicare la *Arizona State University*, autorul binecunoscutelor *Interpersonal Communication* (2011), *Communicating Affection*:



Interpersonal Behavior and Social Context (2008) și *Communication Matters* (2010), ne oferă , acum câțiva ani, o serie de pricizări care consună perfect cu intenția noastră :

- mulți oameni șofează, dar aceasta nu înseamnă că sunt șoferi experți;
- mulți oameni au copii, dar aceasta nu-i face experți în *parenting*;
- mulți oameni comunică, dar aceasta nu-i reprezintă în calitățile de specialiști în domeniul comunicării^{viii}.

Experiența personală în domeniul transmiterii este, incontestabil, extrem de valoroasă, dar a fi expert în acest domeniu înseamnă a avea o pregătire care depășește cu mult limitele acestei experiențe. A fi expert în transmitere înseamnă, de fapt, a avea studii aprofundate pe dimensiunea acestui arhicomplicat domeniu^{ix} și, totodată, a fi pe potriva unui nivel de înțelegere a fenomenului pe care majoritatea semenilor noștri fie nu îl dețin, fie îl dețin în foarte mică măsură^x.

Mitul nr. 2: *Transmiterea este bună în sine*

Inspirându-ne, din nou, din opera a lui K. Floyd, profesor de comunicare la *Arizona State University*^{xi}, ne vedem în drept să facem o comparație între transmitere și bani. Or, a considera transmiterea ca fiind bună în sine este echivalent cu a crede că și banii sunt buni în sine. De foarte multe ori, într-adevăr, banilor li se poate atribui un rol pozitiv, o valoare care se întemeiază pe experiență și necesități, un calificativ cu sens de întrebuințare binefăcătoare (cum ar fi, spre exemplu, achitarea taxei pentru studii sau acoperirea cheltuielilor legate de acordarea serviciilor de asistență medicală, procurarea unei locuințe sau donarea către un azil de bătrâni ori către un așezământ de caritate pentru creșterea copiilor orfani). Totodată, nu sunt rare nici cazurile în care banii pot fi abordați dintr-o perspectivă strict negativă (cum ar fi, bunăoară, sustragerea ilicită a rezervelor financiare din sistemul bancar, finanțarea grupărilor teroriste, actele de mituire în sistemul judecătoresc, cel educațional ori medical sau trucarea licitațiilor în cadrul achizițiilor publice). În oricare dintre aceste cazuri, după cum putem observa, nu banii sunt buni sau răi, ci modalitatea prin care ei sunt utilizați.

Și în cazul transmiterii, evident, putem spune că aceasta poate fi utilizată nu doar în scopuri pozitive (ca, de exemplu, în cazul în care transmitem copiilor noștri, prietenilor sau apropiaților modele comportamentale înălțătoare), ci și în scopuri negative (ca, de exemplu, în cazurile care îi inducem în eroare pe cei din jur sau admitem că în informațiile cu care îi tratăm să se regăsească tot felul de stereotipuri și prejudecăți). Având certitudinea că o asemenea stare de lucruri este una firească, unii specialiști în materie de transmitere nu ezită s-o pună în valoare. Iată ce afirmă, bunăoară, C.Lesire, I. Kotsou și Ch. André^{xii}:



„Transmiterea, ca multe alte procese, comportă mai mulți versanți: ea se poate dovedi pozitivă, dar și negativă. Putem transmite comportamente și tipare virtuozitate, dar putem transmite și atitudini distructive. Ideologiile nimicitoare, ura, aviditatea, competiția fără limite, egoismul se transmit și ele persoanelor din jurul nostru. O experiență traumatizantă nerezolvată este și ea susceptibilă de a fi transmisă, uneori de-a lungul mai multor generații. Studiile actuale de epigenetică dovedesc că acest tip de experiență este de natură să modifice expresia genelor la copiii noștri, în pofida faptului că ei nu s-au confruntat cu situația respectivă”.

Chiar dacă, de cele mai multe ori, în literatura de specialitate sunt prezentate cu precădere „aspectele luminoase” ale transmiterii^{xiii}, asta în niciun fel nu demonstrează că respectivele „aspecte întunecoase” nu există sau că, la un anumit moment, ele nu ar putea să apară. Ceea ce înseamnă, în cele din urmă, că nu transmiterea este bună sau rea, ci modalitatea prin care ea este pusă în aplicare.

Mitul nr. 3: Transmiterea înseamnă comunicare

Prin felul în care se manifestă, transmiterea se înscrie organic în ecuația generală a comunicării. De regulă, primul lucru care îți vine în gând este că între procesele avute în vedere nu există vreo deosebire. Într-adevăr, atât transmiterea, cât și comunicarea redau, sub aspect funcțional, un mecanism prin care oamenii își împărtășesc idei, predicții, sugestii și sentimente, o procedură prin care o parte din ei (cu statutul de *emițător*) transmite informații unei alte părți din ei (cu statutul de *receptor*) sau o acțiune, cu una sau mai multe persoane, de trimitere - receptare a unor mesaje care are loc într-un anumit *context*, presupune apariția unor anumite *efecte* și furnizează oportunități de *feedback*. Mai mult, atât transmiterea, cât și comunicarea apar ca fiind identice și sub *aspect dinamic*. Or, și într-un caz, și în altul, asistăm la o interacțiune socială care se produce prin intermediul simbolurilor și care semnifică un curent prin care oamenii generează sisteme interpretative, obțin, transformă și folosesc informații pentru a-și duce la bun sfârșit întreaga lor viață. Ca și comunicarea, transmiterea înfățișează eminamente un proces întotdeauna schimbător, plin de acțiune și mutual^{xiv}.

Deși s-ar părea că verbele „a transmite” și „a comunica” sunt identice din punct de vedere semantic, lucrurile, în realitate arată nu tocmai așa. Altfel spus, cu toate că, la prima vedere, transmiterea se înscrie plenar în ecuația generală a procesului de comunicare, ea, oricum, nu trebuie în nici un caz confundată cu acesta. În sprijinul unui asemenea unghi de vedere, pot fi aduse, credem, cel puțin trei argumente. Mai întâi de toate, va trebui să recunoaștem că, adeseori, „comunicăm enorm fără să transmitem prin asta celor din jur ceva fundamental”^{xv}. În plus, la fel de adevărat este că, de foarte multe ori, „dorim cu ardoare să comunicăm ceva anume, dar transmitem totuși contrariul”. Puterea celui de-al doilea argument rezultă din următorul considerent: „în timp ce



comunicarea contribuie la transportul al unei informații în spațiu, transmiterea permite împărtășirea unui conținut în timp, înscrierea acestui conținut într-o durată care ne depășește și-l depășește chiar și pe cel care-l primește”. În sfârșit, la nivelul celui de-al treilea argument, vom atrage atenția asupra modului prin care cele două fenomene rezonează la ceea ce se întâmplă în jur : dacă comunicarea „se adaptează ritmurilor noastre nebunești (daca e nevoie, ea se adaptează la simultaneitate și rapiditate)”, atunci transmiterea „necesită lentoare, continuitate, legătură”.

* * *

*

Miturile prezentate în rândurile de mai sus redau, fără îndoială, „un sistem de comunicare, un mesaj, un mod de semnificare”^{xvi}. Prin variantele în care se produc, ele deformează adevărul, luând forma unor „speculații metafizice”, adică a unor „ povești imagine purtătoare de înțelesuri figurate, lipsite de discursivitatea rațională și de real”^{xvii}.

Mesajele de genul „Toți oamenii sunt experți în transmitere”, „Transmiterea este bună în sine” sau „Transmiterea înseamnă comunicare” constituie dovada faptului că forța magică mitului rămâne a fi și în continuare un dat existențial ineluctabil. Dacă anticii au pus în valoare motive dintre cele mai vechi, iată că modernii și post-modernii aderă la niște motive, despre care se poate spune că sunt nu doar mai noi , ci și o înfățișare în forme concrete a unei mitologii secundare. Deși se consideră mult mai instruiți și, respectiv, mult mai culți decât semenii săi din trecut, oamenii de astăzi, oricum, se lasă devorați de mituri sau, după cum obișnuia să spună L. Blaga, preferă să trăiască pasionat, fără să-și dea seama, într-o permanentă atmosferă mitică^{xviii}. Chiar dacă domeniul gândirii raționale se extinde în mod constant, în viața practică și socială oamenii de astăzi, potrivit lui E. Cassirer^{xix}, se reîntorc mereu la stadiile primitive ale culturii umane, capitulând în fața speculației metafizice. Or, monștrii mitici nu au fost definitiv învinși, ei fiind folosiți la crearea unui nou univers fabulos^{xx}.

În miturile transiterii – ca, de altfel, și în celelalte mituri ale contemporaneității (ne referim, în particular, la miturile care ilustrează alienarea ființei umane (aflate sub imperiul imaginilor artificiale create de noile tehnologii informaționale), importanța automobilului, a telefoniei mobile sau a detergenților) – nu dăm de elementul sacru tradițional. O stare perfect naturală, în viziunea noastră. Era și de așteptat ca lucrurile să evolueze într-o asemenea direcție. Or, precum s-a menționat nu o singură dată^{xxi}, de la o etapă la alta sau de la o ideologie la alta, știința și tehnologia, națiunea, rasa, sexul, „noua societate” și „viitorul luminos” au fost, rând pe rând, sacralizate (ceea ce a însemnat, de fapt, desacralizarea temelor recurente). Pe lângă aceasta, va trebui să remarcăm că



desacralizarea temelor recurente n-a schimbat nimic în esență: odată cu refluxul credințelor și practicilor religioase, sacrul în epoca modernă și cea post-modernă nu dispare, deoarece „omul trebuie să creadă în ceva, într-o realitate de esență superioară, singură în măsură să dea sens lumii și condiției umane”^{xxii}. Numeroase și foarte diverse, noile fenomene și fapte sociale aduc după sine dispensarea sacrului, punându-ne astfel în fața unei „religii inversate”. Altfel spus, sacrul de odinioară își schimbă forma, capătă valențe nebănuite, se „reconvertește”, demonstrând că omul „poate transfigura orice în religie”.

În definitiv, chiar dacă nu se raportează la figurile exponențiale ale „timpului primordial” sau nu se axează pe sacrul tradițional, miturile transiterii continuă, oricum, să reprezinte expresia unor modele interpretative deformatoare, codificând, de o manieră specifică, percepțiile cu referire la „ceea ce ne aducem unii altora” într-o formă extrem de accesibilă și ușor transmisibilă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE ȘI NOTE

¹ Vezi, spre exemplu, Lesire, C., Kotsou, I., André, Ch. *Ce înseamnă a transmite?* În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 13-34. ISBN 978-606-8944-20-3

² Transmiterea, vom reaminti, înseamnă „a aduce la cunoștința cuiva un lucru, un fapt, o întâmplare”, „a face să ajungă ceva la altul”, „a trece un bun, un drept etc. de la un om la altul”, „a trece un bun, un drept etc. de la un om la altul”. Din punct de vedere etimologic, verbul „a transmite” își trage originea din latinescul *transmittere* și semnifică, literă cu literă, „a trimite de cealaltă parte” sau „a depune dincolo”. Exprimând o acțiune de parcurgere, transmiterea trebuie înțeleasă ca „mijlocul de a face ca ceva ce ni se pare primordial să supraviețuiască, dar și să se transforme, să sporească”. Mai mult, fie că este conștientă sau inconștientă, ea, după cum afirmă specialiștii, se află în *miezul condiției noastre umane*: o trăim de-a lungul experienței bulversante a venirii pe lume a unui nou-născut, când auzim vorbele înțelepte ale unui bătrân, o trăim la școală, în relațiile pe care le stabilim cu alții, la locul nostru de muncă, în asociații și în prietenie, în ritualuri colective, religioase sau laice. „A da, a primi, a da din nou” constituie, așadar, chintesența felului nostru de a fi, a „demnității noastre și a inteligenței noastre de ființe umane”. În fond, tipul de relaționare la care ne referim nu este altceva decât „dimensiunea activă a comunicării în general, al cărei proces se află la baza continuității vieții sociale”. Or, dacă vedem cultura ca pe o expresie a „tot ceea ce se învață și poate fi comunicat”, atunci „nu există nimic cultural care să nu facă obiectul unui proces de transmitere”.



Pentru confirmare și alte detalii, vezi: *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Editura Academiei Române, 1984, p. 966; Scriban, A. *Dicționarul limbii românești: etimologii, înțelesuri, exemple, citații, arhaisme, neologisme, provincialisme*, ediție anastatică îngrijită și prefată de I. Oprișan, București, Editura *Saeculum I.O.*, 2013, p. 1338; Marcu, F., Maneca, C. *Dicționar de neologisme*, ediția a III-a, București, Editura Academiei Române, 1986, p. 1096; Bonte, P., Izard M. (coord.). *Dicționar de etnologie și antropologie*, Iași, Editura *Polirom*, 1999, p. 675-677; Delbos, G., Jorion, P. *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984 sau/și Lesire, C., Kotsou, I., André, Ch. *Ce înseamnă a transmite?* În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al., *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura *Spandugino*, 2018, p. 13-34. ISBN 978-606-8944-20-3

³ Alvarez, C., André, Ch., Gueguen, C. et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*. traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura *Spandugino*, 2018, p. 9. ISBN 978-606-8944-20-3

⁴ Lesire, C., Kotsou, I., André, Ch. *Ce înseamnă a transmite?* În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura *Spandugino*, 2018, p. 14. ISBN 978-606-8944-20-3

⁵ Alvarez, C. *Introducere*. În: C. Alvares, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea, despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura *Spandugino*, 2018, p. 9. ISBN 978-606-8944-20-3

⁶ *Ibidem*, p. 10.

⁷ Lesire, C., Kotsou, I., André, Ch. *Ce înseamnă a transmite?* În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura *Spandugino*, 2018, p. 15. ISBN 978-606-8944-20-3

⁸ Floyd, K. *Interpersonal Communication*, Second Edition, New York, McGraw-Hill Education, 2011, p. 39.

⁹Referindu-se la caracterul complex al fenomenului de transmitere, C. Alvarez, I. Kotsou și Ch. André, autorii la care am făcut deja mai multe trimiteri, se văd obligați să intervină cu următoarea remarcă: „Unele persoane care acționează zilnic pentru a lăsa în urmă o lume mai solidară și mai durabilă se simt descurajate când își dau seama de amploarea sarcinii asumate. Lucrul acesta trebuie să ne alerteze în privința responsabilității noastre și să ne redea speranța atunci când elanul ne părăsește”.



Pentru confirmare, vezi Lesire, C., Kotsou, I., André Ch. *Ce înseamnă a transmite?* În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 32. ISBN 978-606-8944-20-3

¹⁰ Pentru cei interesați, prezentăm un posibil profil al expertului în transmitere. În mare, precum se poate conchide în urma examinării observațiilor și constatărilor conținute în varii surse de specialitate, profilul avut în vedere se impune în varianta unui agregat operațional constituit din cel puțin unsprezece capacități (acestea din urmă însemnând, precum este bine știut, „posibilitatea de a lucra într-un domeniu, de a realiza ceva”):

- capacitatea de a înfăptui transmiterea într-o manieră amiabilă și multilateral argumentată (or, „orice transmitere operată cu interes și în mod justificat, cu dragoste și bunăvoință este mult mai eficientă decât cea făcută cu indiferență sau cu un scop care nu este corect față de celălalt”; este neapărat necesar „să fim atenți la modul în care transmitem și să ne întrebăm mereu în privința motivațiilor noastre profunde, pentru ca transmiterea să fie cât mai corectă posibil”);
- capacitatea de a fi articulat în transmitere (or, „o transmitere eficientă presupune coerență, care se exprimă, în special, în felul cum îi abordăm pe ceilalți, în ceea ce subliniem și punem în valoare”);
- capacitatea de a aborda cu aceeași responsabilitate atât „conținutul a ceea ce se transmite”, cât și „modul în care se transmite” (or, după cum arată E. Maex, unul din cei mai apreciați psihiatri belgieni, oamenii învață respectul atunci când îi tratezi cu respect. Potrivit lui, „transmiterea constă în atitudine: dacă vrem să transmitem ceva, întrebarea pe care trebuie să ne-o punem e simplă – cum ne comportăm? Îi tratăm noi pe ceilalți, mediul, viața cu respect sau doar predicăm respectul? În primul caz avem de-a face cu respectul, în cel de-al doilea, cu predica”);
- capacitatea de a înfățișa esențialul din ceea ce se transmite (or, atunci când se urmărește influențarea pozitivă a celor din jur, este foarte important ca agentul acestui tip de influență „să întruchipeze esențialul din ceea ce se transmite sau în curând va fi transmis”; în felul acesta, „transmiterea trece prin exemplu și prin coerență, dar și prin emulația declanșată de comportamentele pe care le admirăm”);



- capacitatea de a fi receptiv (or, „transmiterea este o mișcare care-ți cere să-l asculți și să-l înțelegi pe cel căruia îi transmiți”), cu minte concentrată (or, „transmiterea necesită să fii atent la lumea exterioară”) și perseverent (or, „în procesul de transmitere este esențial să depui efort, să ai răbdare, să aștepti ca celălalt să se poată dezvolta în ritmul său propriu”);
- capacitatea de a genera efecte de contagiune emoțională (or, expertul în transmitere trebuie să poată să se atașeze de ceilalți, transmițându-le încontinuu emoții și stări afective binefăcătoare; dacă este receptiv și atent, cel care transmite are, la rândul său, „multe de primit de la cei aflați în fața lui”);
- capacitatea de a fi empatic atât sub aspect afectiv (or, în transmitere contează foarte mult „să simți și să împărtășești emoțiile altuia, fără a confunda eul propriu cu eul celuilalt”), cât și sub aspect cognitiv (or, transmiterea autentică presupune „înțelegerea emoțiilor, dar și gândurilor celuilalt”);
- capacitatea de a pune în valoare particularitățile de vârstă și individuale ale celor cu care te afli în contact (or, „a transmite înseamnă să ne punem întrebări legate de ceea ce este corect să spunem, să facem, să arătăm, ținând cont de vârsta și individualitatea celui căruia ne adresăm”);
- capacitatea de „a da” și „a primi” nu doar pe cale verbală, ci și pe cale nonverbală (or, „transmiterea se realizează deja prin cel mai anodin dintre comportamentele noastre, o privire, un surâs, o mână întinsă; „dacă spui un lucru, dar corpul, privirea ta, ceea ce transmiți prin ele spune altceva, acest din urmă lucru îl va marca pe interlocutor”);
- capacitatea de autoperfecționare continuă în știința și arta transmiterii (or, este extrem de important ca cel ce transmite „să se transforme neconștient pentru a-l sluji mai bine pe cel căruia îi transmite, contribuind astfel la o lume mai bună”);
- capacitatea de a inventa și a pune în aplicare noi modele de transmitere (or, crizele care apar periodic pe fundalul turbulențelor cu caracter social și care, într-o formă sau alta, își lasă amprenta asupra transmiterii, „pun problema unor reevaluări sistematice a modurilor obișnuite de relaționare între cel care dă și cel care primește”).

Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Alvarez, C. *Crearea unui context favorabil transmiterii*. În: C. Alvares, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 61-87 ISBN 978-606-8944-20-3; Bègue, L. *Psychologie du bien et du mal*, Paris, Odile Jakob,



2011; Christakis, N.A., Fowler, J. H. *Social contagion theory: Examining dynamic social networks and human behavior*. În: *Statistics in Medicine*, 2013, no. 32 (4), p. 556-577; Gueguen, C. *Copilăria: o etapă-cheie în procesul de transmitere*. În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 35-59 ISBN 978-606-8944-20-3; Lahaye, W., Pourtois, J.-P., Desmet, H. *Transmettre. D'une génération à l'autre*, Paris, P.U.F., 2007; Lenoir, F. *A transmite cheile devenirii de sine*. În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 89-113 ISBN 978-606-8944-20-3; Lesire, C., Kotsou, I., André, Ch. *Ce înseamnă a transmite?* În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 15-33 ISBN 978-606-8944-20-3; Lesire, C., Kotsou, I., André, Ch. *Moștenirea unei lumi mai solidare și mai durabile*. În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 153-181 ISBN 978-606-8944-20-3; Lopez, F. *Ce au să ne transmită popoarele de la celălalt capăt al lumii*. În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 131-151 ISBN 978-606-8944-20-3; Maex, E. *Leven in de maal-stroom*, www.levenindemaalstroom.be/nl/blog/wat-transmissie; Petit, M. *Lire le monde: expériences de transmission culturelle aujourd' hui*, Paris, Belin, 2014; Ricard, M. *Plaidoyer pour l' altruisme. La force de la bienveillance*, Paris, Nil, 2013, p. 78-81; Ricard, M. *Transmiterea spirituală: atunci când mesagerul este el însuși mesajul*. În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 115-129 ISBN 978-606-8944-20-3 sau/și Vahanian, G. *Transmission et tradition. Autres temps*. În: *Cahiers d' éthique sociale et politique*, 1995, no.48, p. 6-11.

¹¹ Op. cit., p. 40.

¹² Lesire, C., Kotsou, I., André, Ch. *Ce înseamnă a transmite?* În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 25-26 ISBN 978-606-8944-20-3.

¹³ Drept exemplu, în acest sens, ne pot servi aceiași C. Lesire, I. Kotsou și Ch. André care, referindu-se la principiile de care s-au condus la elaborarea uneia dintre cele mai cunoscute lucrări



comune ale lor (este vorba despre studiul intitulat „Ce înseamnă a transmite?”), se văd obligați să constate următoarele: „În această lucrare inspirată de psihologia pozitivă, am ales totuși în mod deliberat să ne concentrăm în principal pe aspectele luminoase ale transmiterii, pe factorii asupra cărora putem acționa”. Pentru confirmare, vezi Lesire, C., Kotsou I., André, Ch. *Ce înseamnă a transmite?* În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 26. ISBN 978-606-8944-20-3.

- ¹⁴ Similitudinile avute în vedere se regăsesc – sub diverse forme - în mai multe lucrări de specialitate, publicate, de-a lungul timpului, atât în spațiul românesc, cât și în afara lui. Printre acestea se numără: Baron, R. *Behavior in Organization*, New York, Allyn and Bacon Inc., 1983; Baylon, C., Mignot, X. *La communication*, Paris, Nathan, 1999; DeVito, J. *Human communication*, New York, Harper & Row Inc., 1988; Dinu, M. *Comunicarea: repere fundamentale*, București, Editura Științifică, 1997; Hubels, S., Weaver, P. *Communicating Effectively*, New York, Random House, 1986; Miège, B. *Societatea cucerită de comunicare*, Iași, Editura Polirom, 2000; Pănișoară, I.-O. *Comunicarea eficientă*, Ediția a IV-a, Iași, Editura Polirom, 2015; Ramonet, I. *Tirania comunicării*, București, Editura Doina, 2000; Roberts, K., Hunt, D. *Organizational Behavior*, New York, PWS-Kent Publishing Company, 1991; Ross, R. *Speech communication*, New Jersey, Prentice-Hall, 1986; Șoitu, L. *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997 sau/și Stanton, N. *Comunicarea*, București, Editura Știință și Tehnică, 1995.
- ¹⁵ În acest loc al demersului nostru, vom da curs unor expresii preluate din studiile a trei cercetători – ne referim, din nou, la C. Lesire, I. Kotsou și Ch. André – care, în repetate rânduri, au afirmat cu tărie că transmiterea se deosebește de comunicare. Pentru confirmare, vezi Lesire, C., Kotsou, I., André, Ch. *Ce înseamnă a transmite?* În: C. Alvarez, Ch. André, C. Gueguen et al. *Transmiterea. Despre ce ne aducem unii altora*, traducere din limba franceză de Doina Jela, București, Editura Spandugino, 2018, p. 27-29. ISBN 978-606-8944-20-3.
- ¹⁶ Expresia este preluată din opera științifică a lui R. Barthes. Ca și el, împărtășim punctul de vedere potrivit căruia orice mit, indiferent de perioada în care își face apariția, „este un sistem de comunicare, este un mesaj, dar și vorbire, un mod de semnificare, o formă”. La fel, ca și el, considerăm că „semnificația este însăși mitul, cu o extensie lineară în cazul mitului oral și cu o extensie multidimensională în cazul mitului vizual”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Barthes, R. *Mitologii*, traducere de Maria Carpov, Iași, Institutul European, 1997, p. 235. ISBN 973-586-055-4
- ¹⁷ Inițiativa de a opera cu „speculații metafizice” îi aparține, precum se știe, lui J. J. Wunenburger, cunoscut filosof francez, specialist în *image* și *sacru*. În lumina acestei inițiative epistemologice, mitul apare ca „o poveste imaginară purtătoare de semnificații figurate, lipsit de discursivitate



- rațională și de real” și, totodată, ca „o practică intelectuală credibilă, atunci când este vorba de a specula despre sensul însuși al vieții sau al lumii, considerate în caracterul lor absolut și în totalitatea lor”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Wunenburger, J. J. *Filosofia imaginilor*, traducere de Muguraș Constantinescu, Iași, Editura *Polirom*, 2004, p. 297-298. ISBN 973-681-256-1
18. Blaga, L. *Despre mituri*. În: L. Blaga, D. Ghișe. *Trilogia culturii. Orizont și stil. Spațiul mioritic. Geneza metaforei și sensul culturii*, București, Editura pentru Literatură, 1969, p. 300.
19. Cassirer, E. *Mitul statului*, Iași, *Institutul European*, 2001, p. 23-24. ISBN 973-61-1178-4
20. *Ibidem*, p. 364.
21. Vezi, spre exemplu, Boia, L. *Pentru o istorie a imaginarului*, București, Editura *Humanitas*, 2000, p. 26-29. ISBN 973-50-0042-3
22. Expresia este preluată din Boia, L. *Pentru o istorie a imaginarului*, București, Editura *Humanitas*, 2000, p. 74. ISBN 973-50-0042-3



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ САМООЦЕНКИ

PSYCHOLOGICAL COUNSELLING FOR ADOLESCENTS WITH SELF-ESTEEM PROBLEMS

CONSILIEREA PSIHOLOGICĂ A ADOLESCENȚILOR CU PROBLEME DE AUTOAPRECIERE

Briceag Silvia, conf. universitar, doctor în psihologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Odobescu Tatiana, master în științe sociale.

Резюме

CZU159.923.2-053.6

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой собственный мир. В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. В представленном исследовании была рассмотрена проблема становления самооценивания и динамика развития самооценки в подростковом возрасте. В результате экспериментального исследования была сформирована группа подростков с заниженной самооценкой, для которых была разработана программа индивидуального психологического консультирования повышения самооценки, удовлетворяющая требования в создании благоприятных условий для формирования высокой самооценки, таких как обеспечение эмоционального комфорта подростков; осознание подростками своих личностных качеств и возможностей; формирование навыков использования аффирмаций. Представленные материалы количественного и качественного анализа эмпирических данных свидетельствуют о том, что разработанная программа психологического консультирования, направленная на повышения низкой самооценки подростков эффективна.

Ключевые слова: подросток, самооценка, динамика развития самооценки, психологическое консультирование.

Abstract

In adolescence, young people actively form self-awareness, develop their own independent system of standards for self-esteem and self-reliance, and more penetration into their own world. At this age, a teenager begins to realize his own peculiarity and originality, in his mind there is a gradual reorientation from external assessments (mainly parental) to internal ones. In the presented study, the problem of the formation of self-esteem and the dynamics of the development of self-esteem in adolescence was considered. As a result of the experimental study, a group of 8 people with low self-esteem was formed, for which an individual psychological counseling program was developed to increase self-esteem, satisfying the requirements in creating favorable conditions for the formation of high self-esteem, such as providing emotional comfort for adolescents; awareness among adolescents of their personal qualities and capabilities; formation of skills of using affirmations. The presented materials of a quantitative and qualitative analysis of empirical data indicate that the developed psychological counseling program aimed at improving low self-esteem of adolescents is effective.

Keywords: teenager, self-esteem, self-esteem development dynamics, psychological counseling.



Rezumat

În adolescență, tinerii își formează activ conștiința de sine, își dezvoltă propriul sistem independent de standarde pentru stima de sine și încredere în sine. La această vârstă, un adolescent începe să-și dea seama de propria sa originalitate, în conștiința lui existând deacum oreorientare treptată de la evaluările externe (în principal, parentale) la cele interne. În studiul prezentat, a fost investigată problema formării autoaprecierii și a dinamicii dezvoltării stimei de sine în adolescență. În urma studiului experimental, s-a format un grup de persoane cu o autoapreciere scăzută, pentru care a fost elaborat un program individual de consiliere psihologică pentru creșterea nivelului de autoapreciere. În cadrul consilierii psihologice au fost create condiții propice pentru asigurarea confortului emoțional. Ca urmare a unor analize cantitative și calitative a datelor empirice concluzionăm că, programul de consiliere psihologică care vizează îmbunătățirea autoaprecierii scăzute a adolescenților este unul eficient.

Cuvinte-cheie: adolescent, autoapreciere, dinamica dezvoltării autoaprecierii, consiliere psihologică.

«Переходный», «критический», «трудный» – так зачастую называют подростковый возраст. Этот период перехода по шаткому мосту от детства к взрослости является, чуть ли не самым важным этапом на пути развития.

Центральным фактором психологического развития подросткового возраста является становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции (Божович Л. И., Бернс Р., Кон И. С., Эриксон Э. и др.) [3; 4; 13; 24]. Из-за широкой изменчивости процессов роста и стремления молодых людей сравнить себя со сверстниками у многих может наблюдаться снижение самооценки и чувства собственной значимости. Всё это может приводить к беспокойству и переоценке себя как личности.

По мнению Кле М., в это время завершается оформление той схемы поведения, которая будет влиять на физическое и психическое здоровье, на всю дальнейшую общественную и личную жизнь [12, с. 109]. От самооценки во многом зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношения к успехам и неудачам как в учебном процессе, так и в других сферах взаимодействия с окружающими. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшую социализацию его личности. Таким образом, становится важным вопрос о формировании адекватной положительной самооценки у подростков. Как пишет Божович Л.И.: «Только наличие положительной оценки создает у детей переживание эмоционального благополучия, что является необходимым условием для нормального формирования личности».

Осознавая актуальность проблемы самооценки в подростковом возрасте, становится важно уделять должное внимание психологической поддержки таким детям. Необходимо изучить, какие техники и принципы консультирования будут эффективны в психологическом консультировании подростков с заниженной самооценкой.



Большую роль в становлении личности человека играет самооценка, подразумевающая оценку себя, своей деятельности, своего положения в группе и отношения к другим членам группы. Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека – с потребностью в самоутверждении, со стремлением человека найти своё место в жизни, утвердить себя как члена общества в своих глазах и в глазах окружающих.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям [11, с. 24].

Г.К. Валицкас предложил рабочее определение данного конструкта: Самооценка – это продукт отражения информации субъектом о себе в соотношении с определенными ценностями и эталонами, существующий в единстве осознаваемого и неосознаваемого, аффективного и когнитивного, общего и частного, реального и демонстрируемого компонентов[22].

Реан А.А., Бордовская Н.В. и др. подчеркивают, что самооценка представляет собой центральное образование личности. Самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Мухина В.С. настаивает, что становление личности индивида и ее отдельных структурных компонентов, в частности самооценки как составляющей образа «я» не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включается[19, с. 338]. Самосознание и самооценка проявляются и формируются в деятельности, под непосредственным воздействием социальных факторов – в первую очередь – общения ребенка с окружающими [20, с. 193].

Таким образом, социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. По мнению Захаровой А.В. собственное отношение к себе и самооценка своей личности, а также отдельных форм своей активности: общения, поведения, деятельности, переживаний, постепенно складываются под влиянием оценки окружающих [10]. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру[20, с. 359].

Развивается самооценка путем постепенного погружения (интериоризации) внешних оценок, выражающих семейные требования, в требования человека к самому себе. Берн Э. пишет, что по мере формирования и укрепления самооценки возрастает способность к утверждению и отстаиванию своей жизненной позиции [2, с. 125]. Став устойчивой,



самооценка меняется с большим трудом, но изменить ее можно. По мнению Липкиной А.И. адекватное оценивание себя в ситуации взаимодействия с другими людьми является одним из основных показателей социально-психологической адаптации. Если самооценка деформирована, то это уже достаточное условие для социальной дезадаптации [17, с. 22].

Как и любой конструкт в психологии, самооценку рассматривают с различных точек зрения, отражая грани, типы самооценки.

Басина Е.З. различает **общую** и **частную** самооценку. Частная самооценка представляет собой, например, оценку каких-то деталей своей внешности, отдельных черт характера. В общей, или глобальной самооценке отражается одобрение или неодобрение, которое переживает человек по отношению к самому себе [1; 3].

В свою очередь коллегия авторов (Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б., Петровский А. В.) выделяют **актуальную** (то, что уже достигнуто) и **потенциальную** (то, на что способен) самооценку [8, с. 25].

Леонтьев А.Н. рассматривает самооценку как **адекватную/неадекватную – соответствующую/несоответствующую** реальным достижениям и потенциальным возможностям индивида [15, с. 169].

Со слов Божович Л.И., при оптимальной, адекватной самооценке субъект правильно соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. К оценке достигнутого он подходит не только со своими мерками, но и старается предвидеть, как к этому отнесутся другие люди: товарищи по работе и близкие [4, с. 57].

К оптимальной (адекватной) относятся самооценки «высокий уровень» и «выше среднего уровня». В таком случае человек заслуженно ценит, уважает себя, доволен собой. Также к оптимальной самооценке относят и «средний уровень», при котором человек уважает себя, но и знает свои слабые стороны и стремится к самосовершенствованию, саморазвитию. К неоптимальной (неадекватной) самооценки относят чрезмерно завышенную или слишком заниженную. Так, если человек недооценивает себя по сравнению с тем, что он в действительности есть, то у него самооценка **заниженная**. В тех же случаях, когда он переоценивает свои возможности, результаты деятельности, личностные качества, наружность, характерной для него является **завышенная** самооценка. В результате этого у него возникают необоснованные претензии, зачастую не поддерживаемые окружающими.



Журбин В.И. выяснил, что имея опыт подобного «отвержения», индивид может замкнуться в себе, разрушая межличностные отношения [9, с. 16].

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. дифференцировали типы низких самооценок. В практике встречаются два типа низких самооценок: **низкая самооценка в сочетании с низким уровнем притязания (тотально низкая самооценка) и сочетание низкой самооценки с высоким уровнем притязания**. В первом случае человек склонен преувеличивать свои недостатки, а соответственно достижения расценивать как заслугу других людей или относить за счет простого везения. Второй случай, называемый «аффектом неадекватности», может свидетельствовать о развитии комплекса неполноценности, о внутренней тревожности личности. Такие люди стремятся во всем быть первыми, поэтому любая ситуация проверки их компетентности оценивается ими как угрожающая и часто оказывается очень сложной в эмоциональном плане. Человек, имеющий второй тип низкой самооценки, как правило, характеризуется низкой оценкой окружающих [6].

Журбин В.И. отмечает негативное влияние низкой самооценки на взаимоотношения человека с обществом. Неадекватная самооценка осложняет жизнь не только тех, кому она свойственна, но и окружающих, тех людей, которые, в разных ситуациях – производственных, бытовых и других – общаются с ними. Конфликтные ситуации, в которых оказывается человек, очень часто являются следствием его неправильной самооценки [9, с. 15].

Богданова М.Л., Захарова А.В. утверждают, что знать самооценку человека очень важно для установления отношений с ним, для нормального общения, в которое люди, как социальные существа, неизбежно включаются [5, с. 29]

Мудрик А.В. указывает, что адекватное оценивание себя в ситуации взаимодействия с другими людьми является одним из основных показателей социально-психологической адаптации [18, с. 6].

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и взаимоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой собственный мир. В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя *Я-концепция*, которая в свою очередь способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека [19, с. 356]. Уровень самосознания



определяет и уровень требований старшеклассников к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют более высокие требования к моральному облику взрослого и сверстника [7].

Захарова А.В. отмечает, что у подростка возникает интерес к своей внутренней жизни, качествам собственной личности [10, с. 47]. Основной формой самопознания подростков, по мнению Фридмана Л.М. и Кулагиной И.Ю., является сравнение себя с другими людьми: взрослыми, сверстниками [23, с. 98]. Подросток начинает всматриваться в самого себя, как бы открывает для себя свое «Я», стремится познать сильные и слабые стороны своей личности.

Рубинштейн С.Л., характеризуя процесс развития самосознания у подростков, проводит его через ряд ступеней – от наивного неведения в отношении себя к все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценке. В процессе развития самосознания центр внимания подростков все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт – к характеру в целом [21, с. 105].

По мнению Кле М., в это время завершается оформление той схемы поведения, которая будет влиять на физическое и психическое здоровье, на всю дальнейшую общественную и личную жизнь [12, с. 109].

Одной из основных особенностей, характеризующих самооценку подростков, является все более углубляющаяся *эмансипация их самооценки*, т. Е. стремление подростков формировать свою самооценку независимо от оценок других людей [19].

А.И.Кравченко и Липкина А.И. выделяют несколько основных источников оценочных суждений, способных оказывать значительное влияние на самооценку – это семья (в частности родители подростка), школа (педагогическая оценка), референтная группа и интимно-личностное общение, где значение приобретает социально-психологический статус в коллективе сверстников [17].

Бурное физическое и половое развитие также оказывает влияние на развитие некоторых качеств личности. Осознание своей физической силы, привлекательности, здоровья влияет на формирование у юношей и девушек высокой самооценки, уверенности в себе, жизнерадостности и т.п., и наоборот, осознание своей физической слабости вызывает порой у них замкнутость, неверие в собственные силы, пессимизм [7].

Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. утверждают, что подростки оценивают свою успешность через призму пяти критериев: школьная успеваемость, внешность, физические способности, поведение и социальное принятие. Однако в подростковом возрасте школьная



успеваемость и поведение становятся важны для оценки родителей, а три другие – для сверстников [20, с. 363].

В самооценке подростки проявляют известную осторожность и охотнее высказываются о своих недостатках, чем о добродетелях. И девушки, и юноши отмечают у себя вспыльчивость, грубость, эгоизм. Среди положительных черт часто встречаются такие самооценки: «верен в дружбе», «не подвожу друзей», «помогаю в беде», т.е. на первый план выступают те качества, которые важны для установления контактов со сверстниками, или те, которые этому мешают (вспыльчивость, грубость, эгоизм) [7].

Адекватный уровень самооценки, по А.И.Кравченко, способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности, нескритичности. Обнаруживается также определенная связь характера самооценки с учебной и общественной активностью. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них нет резких скачков успеваемости и наблюдается более высокий общественный и личный статус. Подростки с адекватной самооценкой имеют большое поле интересов, активность их направлена на различные виды деятельности, а не на межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения [14, с. 124].

Завышенная самооценка заметно обнаруживается в преувеличении своих умственных сил. Это проявляется по-разному: кому легко дается учение, считают, что и в любой умственной работе они будут на высоте положения; кто выделяется успехами по определенному предмету, готовы верить в свой специальный талант; даже слабоуспевающие ученики указывают на какие-либо другие свои достижения [7].

Подростки с низкой самооценкой застенчивы и чрезмерно уязвимы. Обнаружено, что низкая самооценка способствует расстройствам аппетита, состоянию подавленности, формированию вредных для здоровья привычек. Когда над подростком смеются, в чем либо обвиняют, когда у других людей складывается о нем плохое мнение, он глубоко страдает. Чем более он уязвим, тем выше уровень его тревожности [14]. В результате такие подростки стесняются, испытывают чувство неловкости в обществе и всеми силами стараются не оконфузиться. Они стремятся быть как можно более незаметными. Их не «видят» и не выбирают в лидеры, они редко участвуют в школьной или общественной деятельности.

Они не умеют постоять за себя и не высказывают своего мнения по волнующим их вопросам. У таких подростков чаще обычного развивается чувство одиночества. Застенчивые



люди в обществе часто испытывают неловкость и напряжение, что затрудняет их общение с окружающими. Поскольку они хотят нравиться другим, на них легче оказывать влияние и управлять ими, они позволяют другим принимать за себя решения [14, с. 126].

Подростки с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям. Причем одни исследования выявили, что такая самооценка предшествует депрессивным реакциям или является их причиной, а другие — что депрессивный аффект появляется сначала, а затем инкорпорируется в низкую самооценку.

По мере того, как формируются оценки самого себя, они становятся все более независимыми от реакций окружающих и даже реальных результатов деятельности. Как только сформировалась устойчивая самооценка, она имеет тенденцию к самоподкреплению. Причем, это относится как к высокой, так и к низкой самооценке. Например, унижающее отношение со стороны родителей или одного из них, может формировать стойкий страх перед деятельностью в присутствии других (в частности во время экзамена). И хотя школьник может успешно сдавать экзамены, это может не изменять его заниженной самооценки. В голове прочно формируется мысль: все эти успехи случайны, чем позднее учителя разберутся, что он неспособный ученик, тем страшнее будет его позор. Это чувство неполноценности может преследовать человека всю жизнь [17].

В целях исследования уровня самооценки подростков было проведено две диагностические методики: Анкета учащихся по выявлению уровня самооценки (по Р.В. Овчаровой); Тест «Самооценки психических состояний» по Г. Айзенку (шкала фрустрации/самооценки). На данном этапе общая выборка составила 34 подростка, 12-14 лет.

Были получены следующие результаты. По методике Р.В. Овчаровой, средний уровень самооценки выявлен у 63% подростков, высокий уровень самооценки – у 12% подростков, и у 25% подростков выборки выявлен низкий уровень самооценки.

В результате проведения теста «Самооценки психических состояний» по Г. Айзенку (шкала фрустрации/самооценки) у 53% подростков выборки был выявлен средний уровень самооценки, у 32% - высокий уровень самооценки, устойчивость к неудачам и у 15% - низкий уровень самооценки, боязнь неудач, фрустрированность.

У большинства испытуемых (74%) результаты обоих тестов совпадали. Результаты 9 подростков по двум методикам отличались, тем самым, в зависимости от их качественной характеристики, мы их отнесли к категории средней самооценки с тенденцией к высокой или средней самооценки с тенденцией заниженной.



Таким образом, были получены следующие результаты: у большинства (15) опрошенных подростков выявлен средний уровень самооценки, что составило 44% из общей выборки, у 6 подростков (17%) - высокий уровень самооценки, у 5 (15%) - средний уровень самооценки с тенденцией к высокой; у 5 (15%) - низкий уровень самооценки и у 3 (9%) - средний уровень с тенденцией к заниженной (Рис. 1).

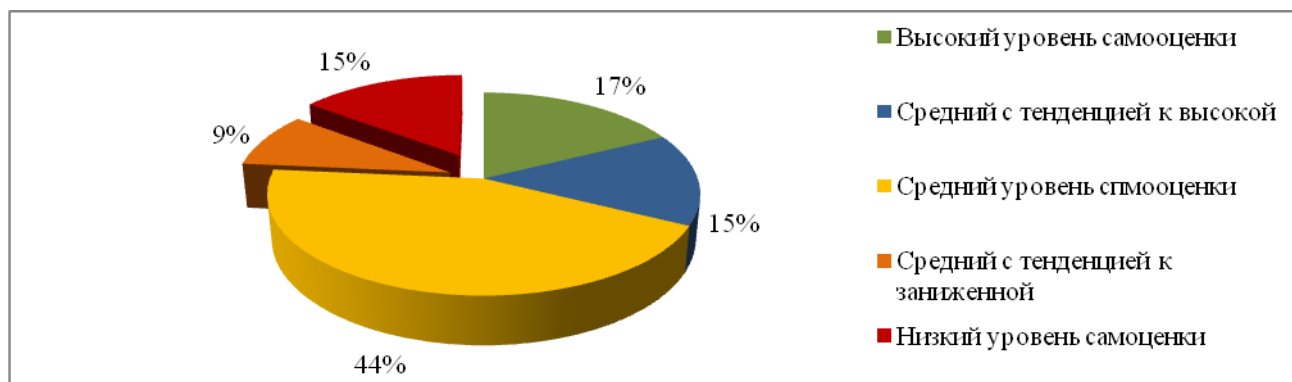


Рис. 1. Графическое представление результатов диагностических методик по Г. Айзенку и Р.В. Овчаровой

Для участия в программе индивидуального психологического консультирования, основной целью которой являлось повышение уровня самооценки подростков были отобраны 8 подростков, из которых 5 с низкой самооценкой и 3 с тенденцией к заниженной самооценки.

С группой подростков участвующих в консультировании в индивидуальном порядке была также проведена «Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна», целью которой является изучение особенностей самооценки. Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д. Обследуемым было предложено на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки).

Шкалы методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна:

0. Здоровье (тренировочная шкала, не анализируется);
- I. Ум, способности;
- II. Характер;
- III. Авторитет у сверстников;
- IV. Умение многое делать своими руками, умелые руки;
- V. Внешность;
- VI. Уверенность в себе.

Результаты первичной диагностики обозначенной группы сведены в Таблицу №1.



Таблица №1. Результаты проведения «Методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна»

№	Шкалы Ф.И.	I	II	III	IV	V	VI	Ср. значение	Уров. самооц.
		Ум	Хар-р	Авторит.	Умел.руки	Внешн.	Увер.в себе		
1	В. Б.	30	55	43	25	35	35	37,2	низкий
2	М. П.	55	33	35	57	48	32	43,3	низкий
3	С. С.	33	56	27	45	30	47	39,7	низкий
4	О.Р.	56	40	25	40	47	35	40,5	низкий
5	Е.С.	55	57	30	63	37	27	44,8	низкий
6	Е.А.	50	43	25	20	32	37	34,5	низкий
7	А.М.	40	45	7	30	35	30	31,2	низкий
8	В.Б.	45	50	35	33	47	50	43,3	низкий

Результаты «Методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна» подтвердили правомерность включения представленных 8 подростков в программу индивидуального психологического подростка. У 100% подростков выявлен низкий уровень самооценки.

За подростками наблюдали в различных ситуациях (поведение на уроках, со сверстниками и т.п.), где они проявляли параметры неуверенности: «я не могу», «я не справлюсь», негативные ожидания в ситуации соперничества, низкую мотивацию, повышенную чувствительность к критике, нерешительность и т.п.

Программа индивидуального психологического консультирование проводится с детьми подросткового возраста и рассчитана на 5 встреч.

Каждое занятие состоит из трех частей: вводная часть (разминка); основная часть (рабочая); завершение.

1) Вводная часть (разминка).

Как правило, в эту часть входит приветствие, разговор на общие темы (обсуждение настроения, общего эмоционального фона), обсуждение домашнего задания.

2) Основная часть (рабочая).

В данном блоке проводятся непосредственно психологические мероприятия, воздействующие на подростка, используются пара упражнений, с активным включением подростка в процесс консультирование, помогающие ему познать свои сильные стороны, утвердиться в них.

3) Завершение.



На этой стадии консультации подводятся итоги встречи, дается и объясняется домашнее задание.

После проведения программы психологического консультирования, в индивидуальном порядке была повторно проведена Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна. Результаты повторной диагностики отражены в Таблице №2.

Таблица №2. Результаты проведения «Методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна» после проведения программы психологического консультирования.

№	Шкалы Эксп.гр.	I	II	III	IV	V	VI	Кол. показ., ср.значение	Уров. самооц.
		Ум	Хар- р	Авторит.	Умел.руки	Внешн.	Увер.в себе		
1	В. В.	55	65	60	60	67	58	60,83	высокий
2	М. П.	70	75	68	65	69	72	69,83	высокий
3	Е.А.	55	50	45	50	60	50	51,67	средний
4	О.Р.	62	55	47	47	58	50	53,17	средний
6	Е.С.	67	60	53	65	68	65	63	высокий
3	С. С.	41	64	55	57	47	56	53,33	средний
7	А.М.	60	57	57	55	58	55	57	средний
8	В.Б.	65	66	63	40	57	60	58,5	средний

По результатам проведения программ психологического консультирования у 37,5% процентов сформировался высокий уровень самооценки, и у 62,5% - средний уровень, что в обоих случаях считается оптимальным уровнем самооценки.

Значимость результатов исследования была проверена с помощью Статистического теста t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Были изучены и сравнены между собой средние значения уровня самооценки до проведения программы психологического консультирования у подростков, и после проведения программы. Среднее значение самооценки до проведения консультирования $m_1=39,3$; среднее значение самооценки после проведения консультирования $m_2=58,4$. Критическое значение t-критерия Стьюдента для уровня значимости $p<0,01$ и при числе степеней свободы $f=7$ по таблице составляет 3,50.

Рассчитанное значение критерия $t_{расч}=9,5$ больше критического, таким образом делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы.

Выводы

В представленном исследовании была рассмотрена проблема становления самооценивания и динамика развития самооценки в подростковом возрасте. У подростка



возникает интерес к себе, своей внутренней жизни, качествам собственной личности, потребность в самооценке, сопоставлении себя с другими людьми. Он начинает всматриваться в самого себя, стремится познать сильные и слабые стороны своей личности.

Таким образом, начиная с младшего подросткового возраста к старшему меняется как уровень самооценки, так и ее содержательный аспект. В начале подросткового возраста отмечается бурный рост негативных самооценок. В среднем подростковом возрасте ситуативно негативная самооценка сочетается с общим позитивным отношением ребят. У старших подростков наблюдается заметное снижение отрицательных самооценок. Что касается содержательной стороны самооценки, она, в первую очередь, углубляется, а также переориентируется с учебной деятельности на взаимоотношения с товарищами и на свои физические качества.

К концу подросткового возраста происходит постепенная эмансипация самооценки от внешних оценок, но оценка значимых людей оказывает огромное влияние на характер самооценки подростка. Снижается влияние родителей на самооценку и повышается влияние сверстников как референтной группы.

В результате экспериментального исследования была сформирована группа численностью 8 человек с заниженной самооценкой, для которых была разработана программа индивидуального психологического консультирования повышения самооценки, удовлетворяющая требования в создании благоприятных условий для формирования высокой самооценки, таких как обеспечение эмоционального комфорта подростков; осознание подростками своих личностных качеств и возможностей; формирование навыков использования аффирмаций.

В результате реализации программы наблюдаются значимые «сдвиги» в показателях самооценки подростков, что подтверждается также применением статистического t-критерия Стьюдента для зависимых выборок.

Представленные материалы количественного и качественного анализа эмпирических данных свидетельствуют о том, что разработанная программа психологического консультирования, направленная на повышения низкой самооценки подростков эффективна.



БИБЛИОГРАФИЯ

1. БАСИНА, Е.З. *Становление самооценки и образа Я*. În: Д.Б.ЭЛЬКОНИН, А.Л.ВЕНГЕР (ред.). *Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста*. Москва: Педагогика, 1988. ISBN 5-7155-0042-7.
2. БЕРН, Э. *Игры, в которые играют люди*. Москва: Прогресс, 1988. 400 с.
3. БЕРНС, Р. *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва: Просвещение, 1993. 150с.
4. БОЖОВИЧ, Л.И. *Проблемы формирования личности*. Москва: Просвещение, 1995. 352с. ISBN 5-89395-285-5; ISBN5-89502-210-3.
5. БОЦМАНОВА, М.Л., ЗАХАРОВА, А.В. *Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте*. În: *Новые исследования в психологии*, №2, 1988, с.27-30.
6. БУРЛАЧУК, Л.Ф., МОРОЗОВ, С.М. *Словарь – справочник по психодиагностике*. СПб.: Питер Ком, 1999. 528с.
7. ГАМЕЗО, М.В., ПЕТРОВА, Е.А., ОРЛОВА, Л.М. *Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов*. Москва: Педагогическое общество России, 2003. 512 с. ISBN 5-93134-195-1.
8. ДАВЫДОВ, В. В., ДРАГУНОВА, Т. В., ИТЕЛЬСОН, Л. Б., ПЕТРОВСКИЙ, А. В. *Возрастная и педагогическая психология*. Москва: Просвещение, 1979. 288с.
9. ЖУРБИН, В.И. *Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса*. În: *Вопросы психологии*, №4, 1990, с. 14-22. ISSN 0042-8841.
10. ЗАХАРОВА, А.В. *Психология формирования самооценки*. Минск: Новое знание, 1993. 100с.
11. КАРПЕНКО, Л.А., ПЕТРОВСКИЙ, А. В. *Краткий психологический словарь*. Москва: Политиздат, 1981.
12. КЛЕ, М. *Психология подростка*. Москва: Педагогика, 1991.176с.
13. КОН, И.С. *Психология юношеского возраста*. Москва: Просвещение, 1989. 225с.
14. КРАВЧЕНКО, А.И. *Родителям о подростках (и подросткам о родителях)*. Москва, 2002. 178с
15. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1977. 304с.
16. ЛИДЕРС, А.Г. *Психологический тренинг с подростками*. М.: Академия, 2004. 256с.
17. ЛИПКИНА, А.И. *Самооценка школьника*. Москва: Знание, 1976. 64с.



18. МУДРИК, А.В. *Роль социального окружения в формировании личности подростка.* Москва: Знание, 1979. 39 с.
19. РЕАН, А.А. *Психология человека от рождения до смерти.* СПб.: Питер, 2002. 656 с. ISBN5-93878-029-2.
20. РЕАН, А. А., БОРДОВСКАЯ, Н. В., РОЗУМ, С. И. *Психология и педагогика.* СПб.: Питер, 2002. 432 с. ISBN 272 -00266-0.
21. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии.* СПб: Питер, 2000. ISBN 5-314-00016-4.
22. СИДОРОВ, К.Р. *Самооценка в психологии.* În: *Мир психологии*, 2006 , № 2, с.224-232. ISSN 2073-8528.
23. ФРИДМАН, Л.М., КАЛУГИНА, И.Ю. *Психологический справочник учителя.* Москва: Просвещение,1991. ISBN 5-09-001743-3.
24. ЭРИКСОН, Э. *Идентичность: юность и кризис*, общ. ред. и предисл. А.Б.ТОЛСТЫХ . Москва: Прогресс, 1996. 344с. ISBN 5-01-004479-х.



CUM INFLUENȚEAZĂ FACTORII DE PERSONALITATE DIN TEORIA SOCIAL-COGNITIVĂ PERFORMANȚA ACADEMICĂ A STUDENȚILOR
HOW PERSONALITY FACTORS IN THE SOCIAL-COGNITIVE THEORY ACADEMIC INFLUENCES PERFORMANCE OF STUDENTS

Dan Vasiliu, doctorand în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

Viorica Adăscăliță, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU 159.923:378

Rezumat

În cercetarea de față ne-am propus să aflăm modul în care factorii de personalitate: autoeficacitatea, stima de sine, robustețea, sensul coerenței și optimismul, influențează performanța academică. Cercetarea s-a desfășurat în perioada 2017-2018 pe un eșantion de 24 de participanți, studenți, de la Universitatea Hyperion din București. Studenții au fost selectați de la facultățile Drept, Științe Economice și Psihologie și au avut vârsta cuprinsă între 18 și 30 de ani. Am constatat influența directă, relație de tip cauză-efect, a autoeficacității, stimei de sine și a sensului coerenței asupra performanței academice. Am identificat rolul de variabile intermediare, moderatoare, al robusteții și al optimismului în relația dintre autoeficacitatea, stima de sine și sensul coerenței, pe de o parte, și efectul asupra performanței academice, pe de altă parte. Rezultatele sunt utile pentru elaborarea unor programe formative menite să amelioreze performanța academică prin manipularea factorilor de personalitate.

Cuvinte-cheie: factori de personalitate, performanța academică, relație cauză-efect, variabile moderatoare.

Abstract

In the present research, we have proposed to find out the way in which the personality factors: self-efficacy, self-esteem, hardiness, the sense of coherence and optimism influence the academic performance. The research was done in the 2017-2018 period on a batch of 24 participants, students, from the Hyperion University of Bucharest. The students were selected from the Law, Economic Sciences and Psychology faculties and had a range of age between 18 and 30 years old. We have found the direct influence, cause-effect type relation, of self-efficacy, self-esteem and the sense of coherence on academic performance. We identified the role of moderating intermediate variables for hardiness and optimism in the relation between self-efficacy, self-esteem and sense of coherence, on one side, and the effect on academic performance, on the other side. The results are useful for the elaboration of formative programs made to ameliorate the academic performance through manipulation of personality factors.

Key-words: personality factors, academic performance, cause-effect relation, moderating variables.

1. Introducere

Într-o cercetare anterioară [13] am constatat influența pozitivă a factorilor de personalitate asupra performanței academice. Am decis, în cercetarea de față, să analizăm modalitatea în care acești factori își exercită această influență.

Comportamentul uman, conform *Teoriei social-cognitive* [27] și [16] este un rezultat al interacțiunii dintre mecanismele psihologice și factorii de mediu. Acesta este discriminativ și dependent de context. Omul este deopotrivă reactiv dar și proactiv în relația cu mediul. Factorii de personalitate: autoeficacitatea [15], stima de sine [26], robustețea [21], sensul coerenței [14] și optimismul [29] stabilesc raportul dintre consistența personalității, în diferite situații de viață și



specificitatea comportamentului. Variabilele personale sunt conceptualizate atât ca un produs al învățării cât și ca proces și sunt privite ca structuri care funcționează „aici și acum”. Orientarea spre performanță necesită comportamente adecvate.

Performanța academică poate fi apreciată în baza notei obținute, ca expresie a aprecierii sintetice, sau a scorului la un test, ca exprimare a rezultatului [5, pp. 12-13]. Sorin Cristea consideră că “*Evaluarea didactică reprezintă o acțiune complexă, integrată în activitatea didactică (de predare - învățare - evaluare) prin corelarea operațiilor didactice de măsurare și apreciere - care asigură diagnoza -cu decizia - care implică prognoza - cu scop autoreglator la nivelul procesului și al sistemului de învățământ*”. [2, pp.190-191].

2. Obiective și ipoteze

Obiectivul cercetării a constat în distingerea modului prin care factorii de personalitate influențează performanța academică.

Ipoteză: Factorii de personalitate din teoria social-cognitivă influențează performanța academică printr-o relație directă de tip cauză-efect.

3. Metoda

Cercetarea s-a realizat cu respectarea Art. 7, 8, 10 și 11 din Codul deontologic al profesiei de psiholog cu drept de liberă practică, adoptat prin Hotărârea 4CN/2013 de către Colegiul Psihologilor din România, precum și a prevederilor din Partea 1: Preambul din Codul de procedură disciplinară [35]. Procedura de completare a chestionarelor a fost de tip creion-hârtie fără limită de timp.

Participanții au fost selectați din rândul studenților de la Universitatea Hyperion din București. Eșantionul a conținut 24 de participanți dintre care: patru (16,67%) de gen masculin și 20 (83,33%) de gen feminin. Dintre aceștia: cinci (20,83%) au fost de la specializarea Drept, șapte (29,16%) de la Științe Economice și 12 (50,00%) de la Psihologie.

Au fost colectate notele obținute pe semestrul 1 și pe semestrul 2. Mediile au fost transformate în scoruri standard Z și, ulterior, în note T ($m=50$, $s=10$). Scorurile au fost împărțite în cinci clase standardizate care includ: 6.7%, 24.2%, 38.2%, 24.2%, respectiv 6.7% din eșantionul normativ [10].

Pentru evaluarea autoeficacității am ales Scala SES - *Generalized Self-Efficacy Scale* [30] având 10 itemi, validată și etalonată pentru populația din România [8]. Pentru evaluarea stimei de sine am ales Scala RSES - *Chestionarul lui Rosenberg* [26] cu 10 itemi, validat și etalonat pentru populația din România [33]. Pentru evaluarea robusteții am ales Scala DRS15 - *The Dispositional Resilience Scale* [17] cu 15 itemi, validată și etalonată pentru populația din România [10]. Pentru



evaluarea sensului coerenței am optat pentru Scala SOC13 - *Sense of Coherence Scale* [14] cu 13 itemi, validată și etalonată pentru populația din România [9]. Pentru evaluarea optimismului am ales Scala LOT-R - *Life Orientation Test* [29] având 10 itemi, validată și etalonată pentru populația din România [1].

Pentru a verifica ipoteza nulă am operaționalizat următoarele variabile

a) Variabilele independente au fost operaționalizate prin diferența scorurilor dintre retest și test pentru: autoeficacitate, stima de sine, robustețe, sensul coerenței și optimism;

b) Variabila dependentă a fost operaționalizată prin diferența dintre clasa standard a notelor de pe semestrul 2 și cea a notelor de pe semestrul 1.

Am evaluat factorii de personalitate la testare O^I_{1-5} și, după 30-40 de zile, la retestare O^{II}_{1-5} . Valorile sau apreciat pentru unii dintre participanți și sau depreciați sau au rămas staționare pentru alți participanți. Am constatat, prin operaționalizarea notelor, performanța academică pe semestrul 1 (O^I_6) și pe semestrul 2 (O^{II}_6).

$$N: \quad O^I_{1-5}; O^I_6 \quad \quad O^{II}_{1-5}; O^{II}_6$$

Am ales un plan nonexperimental cu testare repetată. Designul este specific unei cercetări corelaționale care măsoară, în principiu, efectul produs în situații naturale [12, p. 22].

4. Rezultate

Am grupat analiza statistică prima dată pentru factorii de personalitate unifactoriali (autoeficacitate, stima de sine și optimism), ulterior pentru robustețe și factorii subiacenți și în ultimul rând pentru sensul coerenței și factorii subiacenți.

Am aplicat testul de asociere Kendall Tau_b (Tab. 1). Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *autoeficacitate* și evoluția *performanței academice* între semestrul 1 și semestrul 2 ($K\tau=0.678$, $p=0.001$, $95\%CI=0.378-0.8492$). Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.678$) deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *stima de sine* și evoluția *performanței academice* între semestrul 1 și semestrul 2 ($K\tau=0.525$, $p=0.001$, $95\%CI=0.1543-0.7661$). Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.525$) deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Între evoluția test-retest a factorului *optimism* și evoluția *performanței academice* între semestrul 1 și semestrul 2 nu am constatat asocieri semnificative statistic ($p=0.104$).



Tabel 1. Asocierile dintre evoluția autoeficacității, stimei de sine și optimism față de evoluția performanței academice

Diferența între două evaluări	1.	2.	4.	5.
1. Performanța academică sem.2 - sem.1	1,000			
	.			
2. Autoeficacitatea retest - test	,678**	1,000		
	,000	.		
4. Stima de sine retest - test	,525**	,285	1,000	
	,001	,069	.	
5. Optimismul retest - test	,271	,301	,197	1,000
	,104	,057	,213	.

Într-o cercetare anterioară am constatat influența pozitivă a factorilor de personalitate autoeficacitate, stima de sine și optimism asupra performanței academice [13]. Rezultatele anterioare coroborate cu relațiile de asociere constatate între evoluțiile autoeficacității și a stimei de sine, pe de o parte, și evoluția performanței academice, pe de altă parte, indică existența unei relații directe de tip cauză-efect între constructe.

Între evoluția optimismului și cea a performanței academice nu am constatat existența relației de asociere. Totuși, în cercetări anterioare am constatat că optimismul se asociază: pozitiv moderat cu autoeficacitatea, cu robustețea – angajare și cu robustețea – provocare și substanțial cu stima de sine, cu robustețea, cu robustețea - control) și cu sensul coerenței la nivel global și factorial [6], [7], [11], [25]. Pe de altă parte, optimismul influențează luarea deciziilor și determină orientarea spre scopurile de aproximare ale performanței [19], [31], [32]. Am constatat, de asemenea, efectul pozitiv al stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității [7], cel din urmă factor fiind cel mai predictiv în raport cu performanță academică. Optimismul moderează efectul autoeficacității asupra performanței academice. Orientarea spre scop și spre viitor, o atitudine optimistă, reduce stresul resimțit din cauza aversiunii față de pierdere [4]. Astfel, optimismul moderează între robustețe și performanța academică. Optimismul orientează persoana spre un anumit stil de coping, activ sau pasiv. Persoanele cu stima de sine înaltă vor avea mai multă încredere în sine și vor manifesta o tendință spre implicare activă. Dorința de implicare activă facilitează procesul de atribuire a unui sens și al unui rost, factori ai sensului coerenței, asupra sarcinilor. Stilul de coping activ corelează pozitiv și cu performanța academică [24]. Astfel optimismul moderează relația dintre stima de sine și sensul coerenței, pe de o parte, și performanță, pe de altă parte. Pesimismul duce la activarea mecanismului de izolare [3]. Consecința este deteriorarea sau eliminarea semnificației atribuite



informațiilor din mediu [22], [23] cu efect negativ asupra sensului coerenței și implicit asupra performanței academice.

Am aplicat testul de corelații parțiale, controlate de evoluția optimismului, între evoluția performanței academice și evoluțiile factorilor de personalitate. Mărimea efectului în toate situațiile s-a apreciat (Tab. 2). Am constatat influența indirectă a optimismului, ca variabilă intermediară moderatoare, între ceilalți factori de personalitate și performanța academică.

Tabel 2. Relațiile directe și moderate de optimism între factorii de personalitate și performanța academică

		Evoluția: retest – test									
Evoluția; sem.2 – sem.1		Autoeficacitatea	Stima de sine	Robustețea	Robustețea Angajare	Robustețea Control	Robustețea Provocare	Sensul coerenței	Sensul coerenței Înțelegere	Sensul coerenței Control	Sensul coerenței Sens
Performanța academică	Relația directă	,678	,525	,288	,390	,225	,181	,614	,482	,661	,459
		,000	,001	,081	,024	,179	,297	,000	,004	,000	,007
	Relația moderată.	,782	,570	,396	,466	,224	,178	,690	,584	,716	,468
		,000	,005	,061	,025	,305	,416	,000	,003	,000	,024

Am aplicat testul de asociere Kendall Tau_b (Tab. 3) pentru factorul robustețe și factorii subiacenți. Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului robustețe - angajare și evoluția performanței academice între semestrul 1 și semestrul 2 ($K\tau=0.390$, $p=0.024$, $95\%CI= -0.0159 - 0.6855$). Intervalul de încredere de 95% conține însă valoarea „zero”. În acest caz am decis lipsa asocierii. Pentru factorul global robustețe și pentru factorii subiacenți control și provocare nu am constatat asocieri semnificative statistic.

Tabel 3. Asocierile dintre evoluția robusteții și a factorilor subiacenți față de evoluția performanței academice

Diferența între două evaluări	1.	2.	3.	4.	5.
1. Performanța academică sem.2 - sem.1	1,000				
2. Robustețe retest - test	,288	1,000			
3. Robustețe – Angajare retest - test	,390*	,474**	1,000		
4. Robustețe – Control retest - test	,225	,605**	,145	1,000	
5. Robustețe – Provocare retest - test	,181	,537**	,124	,284	1,000



	,297	,001	,471	,088	.
--	------	------	------	------	---

Între evoluția robusteții, global și factorial, și cea a performanței academice nu am constatat existența unei relații directe. Totuși, în cercetări anterioare am constatat că robustețea se asociază: moderat cu autoeficacitatea, cu sensul coerenței – înțelegere și cu sensul coerenței – flexibilitate și control. De asemenea, se asociază substanțial cu stima de sine, cu sensul coerenței – global, cu sensul coerenței – sens rost și cu optimismul [6], [7], [11], [25]. Asocierile au fost în toate cazurile pozitive ceea ce înseamnă că robustețea, global și factorial, a contribuit la ameliorarea celorlalți factori de personalitate. Totodată, identificarea și gestionarea emoțiilor în raport cu obiectivele personale favorizează controlul stresului și implicit orientarea spre performanță [28] moderând influența autoeficacității și a sensului coerenței asupra acesteia. Robustețea favorizează modul de atribuire a valorii și a semnificațiilor pentru sarcină. Acesta relaționează direct cu alegerile, persistența și performanța [18], [34]. Astfel este moderat efectul autoeficacității și al sensului coerenței asupra performanței. Activarea asociativă și efectul de amorsare se datorează folosirii cu predilecție a Sistemului 1 de gândire [4]. Aceste procese, în cazul unei robusteți scăzute, împiedică ieșirea din cercul vicios al neputinței îngreunând descoperirea pașilor necesari pentru realizarea scopului. Totodată este favorizată tendința de rezolvare a sarcinii cu superficialitate numai spre a bifa, într-un fel, finalizarea acesteia. Este moderat astfel efectul stimei de sine, al autoeficacității și al sensului coerenței asupra performanței academice. Percepția schimbărilor ca fiind un aspect normal al vieții și un prilej de dezvoltare personală precum și semnificațiile atribuite eșecului și succesului fac parte din elementele care contribuie la construcția robusteții [20], [21]. Acestea orientează atenția spre scop și mediază efectul autoeficacității sau favorizează încrederea în sine și mediază efectul stimei de sine asupra performanței. Frustrările și teama de implicare în experiențe noi, datorate unei robusteți scăzute, pot declanșa mecanisme de apărare precum izolarea sau refuzul realității [3].

Am verificat relațiile, moderate de robustețe, dintre evoluția performanței academice între cele două semestre și evoluțiile între test și retest ale autoeficacității, stimei de sine, sensului coerenței și al optimismului (Tab. 4). Am aplicat testul de corelații parțiale controlate de factorul *Robustețe*.

Tabel 4. Relațiile directe și moderate de robustețe între factorii de personalitate și performanța academică

	Evoluția: retest - test
--	-------------------------



Evoluția: sem.2 – sem.1		Autoeficacitatea	Stima de sine	Sensul coerenței	Sensul coerenței înțelegere	Sensul coerenței Control	Sensul coerenței Sens	Optimism
Performanța academică	Relația directă	,678	,525	,614	,482	,661	,459	,271
		,000	,001	,000	,004	,000	,007	,104
	Relația moderată	,765	,569	,700	,592	,717	,477	,507
		,000	,005	,000	,003	,000	,021	,014

Am constatat că mărimea efectului s-a apreciat în toate cazurile iar relația dintre optimism și performanța academică a devenit semnificativă statistic ($p=0.14$). În această situație am constatat influența indirectă a robusteții, ca variabilă intermediară moderatoare, între ceilalți factori de personalitate și performanța academică.

Am aplicat testul de asociere Kendall Tau_b pentru factorul sensul coerenței și factorii subiacenți (Tab. 5).

Tabel 5. Asocierile dintre evoluția sensului coerenței și a factorilor subiacenți față de evoluția performanței academice

Diferența între două evaluări	1.	2.	3.	4.	5.
1. Performanța academică sem.2 - sem.1	1,000				
	.				
2. Sensul coerenței retest - test	,614**	1,000			
	,000	.			
3. Sensul coerenței – Înțelegere retest - test	,482**	,610**	1,000		
	,004	,000	.		
4. Sensul coerenței – Control retest - test	,661**	,838**	,495**	1,000	
	,000	,000	,003	.	
5. Sensul coerenței – Sens și Rost retest - test	,459**	,758**	,339*	,658**	1,000
	,007	,000	,039	,000	.

Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului global *sensul coerenței* și evoluția *performanței academice* între semestrul 1 și semestrul 2 ($K\tau=0.614$, $p=0.001$, 95%CI= 0.2799-0.8154). Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.614$) deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *sensul coerenței – înțelegere* și evoluția *performanței academice* între semestrul 1 și semestrul 2 ($K\tau=0.482$, $p=0.004$, 95%CI= 0.0976 - 0.7413). Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.482$) deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *sensul coerenței – control* și evoluția *performanței academice* între semestrul 1 și semestrul 2 ($K\tau=0.661$, $p=0.001$, 95%CI= 0.3513 - 0.8403). Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.661$) deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic. Am constatat asocieri semnificative statistic între evoluția test-retest a factorului *sensul coerenței – sens și rost* și evoluția *performanței academice* între semestrul 1 și semestrul 2



($K\tau=0.459$, $p=0.007$, $95\%CI= 0.0682 - 0.7277$). Mărimea efectului este mare ($K\tau=0.661$) deci efectul este semnificativ atât statistic cât și practic.

Influența factorului de personalitate sensul coerenței și a factorilor subiacenți [13] coroborată cu relațiile de asociere constatate între evoluțiile acestora indică existența unei relații directe de tip cauză-efect între constructe.

5. Concluzii

Am constatat că evoluția factorilor de personalitate: autoeficacitatea, stima de sine și sensul coerenței, global și factorial, determină evoluția, în aceeași direcție (asociere pozitivă), a performanței academice. Ținând cont de faptul că acești factori de personalitate influențează performanța academică [13] am dedus existența unei relații directe de tip cauză-efect între acești factori, pe de o parte, și performanță, pe de altă parte.

Între evoluțiile factorilor robustețe, global și factorial, și optimism, pe de o parte, și evoluția performanței academice, pe de altă parte, nu am constatat asocieri semnificative. Totuși, în urma rezultatelor obținute în cercetări anterioare [13], am constatat influența pozitivă a acestor factori de personalitate asupra performanței academice. Am constatat o creștere a mărimii efectului în cazul asocierilor dintre autoeficacitate, stima de sine și sensul coerenței, pe de o parte și performanța academică, pe de altă parte, moderate de optimism și robustețe. Am dedus că cei doi factori: optimismul și robustețea, au rolul de variabile moderatoare între autoeficacitate, stima de sine și sensul coerenței și efectul lor asupra performanței academice.

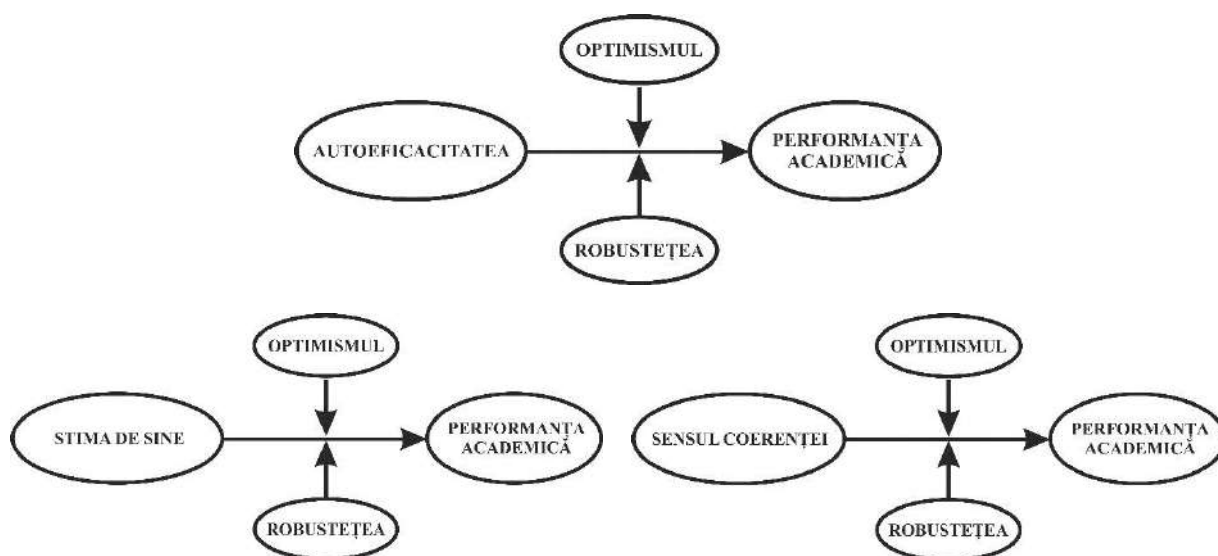


Fig. 1. Modelul influenței factorilor de personalitate asupra performanței academice



Modul în care factorii de personalitate influențează performanța academică a fost ilustrat în Figura 1. Ne propunem ca, în cercetări viitoare, să testăm valabilitatea modelului și pentru studenții de la alte specialități sau centre universitare.

BIBLIOGRAFIE

- 1 BABAN, A. *Stres și personalitate*, Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană. 1998. 232 p. ISBN 973-9354-35-1.
- 2 CRISTEA, S. *Pedagogie generală. Managementul educației*. București: EDP. 1996. 256 p. ISBN 978-9733046714.
- 3 IONESCU, S., JACQUET, M., LHOTE, C. *Mecanisme de apărare. Teorie și aspecte clinice*. Iași: Polirom. 2007. 336 p. ISBN 973-46-0578-X.
- 4 KAHNEMAN, D. *Gândire rapidă, gândire lentă*. București: Publica. 2012. 752 p. ISBN 978-606-8360-15-7.
- 5 LANDSHEERE, G. *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*. București: EDP. 1975, 272 p.
- 6 VASILIU, D. *Corelații între sensul coerenței și autoeficacitate*. Revista de studii psihologice. Universitatea Hyperion din București., nr. 4, p. 115-122. 2016. ISSN 2360-3690. http://rjps.hyperion.ro/wp-content/uploads/2017/12/RJPS_vol_4_2016.pdf.
- 7 VASILIU, D. Efectul stimei de sine și al optimismului asupra autoeficacității. În: *Conferința științifică a doctoranzilor. Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă*. Chișinău, 2017.
- 8 VASILIU, D., MARINESCU, D.A., MARINESCU, G., GOLU, I. *Evaluarea autoeficacității. Proprietăți psihometrice pentru Self Efficacy Scale SES*. Revista de studii psihologice. Universitatea Hyperion din București., nr. 2, p. 210-222, 2015. ISSN 2360-3690.
- 9 VASILIU, D., MARINESCU, D.A., MARINESCU, G., RIZEANU, S., *Evaluarea sensului coerenței. Proprietăți psihometrice pentru Sense of Coherence Scale - SOC 13*. Revista de studii psihologice. Universitatea Hyperion din București., nr. 2, p. 107-123. 2015, ISSN 2360-3690.
- 10 VASILIU, D., MARINESCU, D.A., MARINESCU, G., SÂRBU, M. *Evaluarea robusteții. Proprietăți psihometrice pentru Dispositional Resilience Scale DRS 15*, Revista de studii psihologice. Universitatea Hyperion din București., nr. 2, p. 184-195. 2015, ISSN 2360-3690.
- 11 VASILIU, D. *Relații între factorii de personalitate din teoria social-cognitivă și performanța academică*. Conferința națională științifico-practică „Tendințe moderne în psihologia practică”. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Școala doctorală de psihologie, Chișinău, 2017. ISBN 978-9975-46-370-6.
- 12 VASILIU, D. *Memento de cercetare în psihologie. Un ghid prietenos pentru studenți și nu numai ...*, București: E.D.P., 2018. 152 p. ISBN 978-606-31-0501-2.
- 13 VASILIU, D., ADĂSCĂLIȚĂ, V. Influența factorilor de personalitate din teoria social-cognitivă asupra performanței academice a studenților. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială*, nr. 4(57), 2019, p. 61-79. ISSN 1857-4432. https://upsc.md/wp-content/uploads/2019/12/cer_pub_ppsas_nr_57_4_2019.pdf (vizitat pe 22.01.2020)



În limbă străină:

- 14 ANTONOVSKY, A., *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987. 238 p. ISBN 978-1555420284.
- 15 BANDURA, A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, Psychological Review, nr. 84(2), p. 191-215, 1977. ISSN: 1939-1471, <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- 16 BANDURA, A., & National Inst of Mental Health. *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc., 1986. 617 p. ISBN 978-0-13-815614-5.
- 17 BARTONE PT. *Test-retest reliability of the dispositional resilience scale-15, a brief hardiness scale*, Psychological Report, Volume: 101, issue: 3, page(s): 943-944, 2007. ISSN 1558691X. DOI: 10.2466/pr0.101.3.943-944.
- 18 ECCLES, J. S., & WIGFIELD, A. *Motivational Beliefs, Values, and Goals*. Annual Review of Psychology, Vol. 53, pages: 109-132, ISSN: 1545-2085. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.
- 19 ELLIOT, A. J.; MOLLER, C. *Performance-Approach Goals: Good or Bad Forms of Regulation?*, International Journal of Educational Research, v39, n. 4-5, p. 339-356, 2003. ISSN 0883-0355. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.003>.
- 20 KOBASA, S. C., MADDI, S. R., COURINGTON, S. *Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship*. Journal of Health and Social Behavior, Vol. 22(4), p. 368-378, 1981. ISSN: 2150-6000. <http://dx.doi.org/10.2307/2136678>doi:10.2307/2136678
- 21 KOBASA, S.C. *Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*, Journal of Personality and Social Psychology, vol. 37(1), p.1-11, 1979. ISSN: 1939-1315. DOI:10.1037/0022-3514.37.1.1.
- 22 KREITLER, S., KREITLER, H., *The cognitive determinants of defense mechanisms*. In U. Hentschel, G. Smith, W. Ehlers & I. G. Draguns (Eds.), *The concept of defense mechanisms in contemporary psychology: Theoretical, research and clinical perspectives*, New York: Springer, 1993, p. 152-183, 439 p. ISBN 978-1-4613-8303-1.
- 23 PAJARES, F. *Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, p. 111-139. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2008, 416 p. ISBN 978-0805858983.
- 24 PAULHAN, I., BOURGEOIS, M., *Stress et coping. Les strategies d'ajustement a l'aversive*, Paris: Nodules PUF, 1995. 127 p. ISBN 978-2-13-046834-9.
- 25 RIZEANU, S., VASILIU, D. *Correlations between Hardiness and The Sense of Coherence*, Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, vol. 7, Issue 4, 2016. ISSN: 2069-1971. DOI: 10.15303/rjeap.2016.v7i4.a2.
- 26 ROSENBERG, M. *Society and the Adolescent Self-Image*. Revised edition., Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1989, 370 p. ISBN 9780819562289.
- 27 ROTTER, J.B. *The development and applications of social learning theory*, New York:



- Praeger, 367 p, 1982. ISBN 978-0030590047.
- 28 SALOVEY, P. & MAYER, J. D. *Emotional intelligence*, Imagination, Cognition and Personality, Vol. 9, Issue: 3, pp. 185-211, 1990. ISSN: 1541-4477. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- 29 SCHEIER, M., F., CARVER, C., S. *Effects of optimism on psychological and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies*, Cognitive Therapy and Research, Vol. 16, Issue 2, pp 201–228, 1992. ISSN 1573-2819.
<https://doi.org/10.1007/BF01173489>.
- 30 SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. *Generalized Self-Efficacy Scale*, In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*, Winsdor, England: NFER-NELSON, 1995. p. 35-37. ISBN 9780708707333.
- 31 SENKO, C. *Achievement Goal Theory: A Story of Early Promises, Eventual Discords, and Future Possibilities*, In Wentzel, K., Miele, D. *Handbook of Motivation at School*, Edition: 2, UK: Routledge, 544 p. 2016. ISBN 978-1138776203.
<file:///C:/Users/danva/Desktop/GoalOrientationChapterSenko.pdf>.
- 32 SENKO, C., DURIK, A. M., HARACKIEWICZ, J. M. *Historical perspectives and new directions in achievement goal theory: Understanding the effects of mastery and performance-approach goals*. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (p. 100-113). New York, NY, US: The Guilford Press, 638 p., 2007. ISBN 978-1593855680.
- 33 VASILIU, D. *Rosenberg's Questionnaire for Self-esteem Evaluation. Psychometric Considerations. Recalibration*. In C. Ignatescu (ed.), 12th LUMEN International Scientific Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice, 15-17 May 2019, Iasi – Romania (p. 360-370). Iasi, Romania: LUMEN Proceedings. 2019. ISSN: 2069-9387.
<https://doi.org/10.18662/lumproc.181>.
- 34 WIGFIELD, A., ECCLES, J. S. *The development of achievement task values: A theoretical analysis*. Developmental Review, Vol. 12, Issur 3, p. 265-310, 1992. ISSN: 0273-2297. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P).
- Pagini WEB:*
- 35 Convenția Națională, „Hotărârea nr. 4 CN/2013 M.Of. 715”, Colegiul Psihologilor din România., 20 noiembrie 2013. <https://copsi.ro/wp-content/uploads/2017/04/9.-hotarirea-nr.-4cn-2013-cd-si-cpd.pdf>. (Accesat 23 mai 2016).
- 36 Effect size calculator. <http://www.campbellcollaboration.org/escalc/html/EffectSizeCalculator-R2.php> (accesat în mai 2018).
- 37 Statistics Solutions. <https://www.statisticssolutions.com>, (accesat în mai 2018).



**«ИСКУССТВО ВОСПИТАНИЯ» КАК РЕАЛЬНОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В
РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА**
**“THE ART OF EDUCATION” AS A REALITY OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE
REPUBLIC OF MOLDOVA**
**“ARTA EDUCAȚIEI” CA O REALITATE A SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN
REPUBLICA MOLDOVA**

Larisa Sinițaru, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Facultatea de Psihologie și
Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU 37.011.3(478)

CZU 37.015.3

Резюме

В статье предпринята попытка проанализировать профессиональное взаимодействие педагогов с детьми в стенах образовательного учреждения, от детского сада до вуза. Передача подрастающему поколению социальных знаний, умений, ценностей осуществляется специально подготовленными людьми-педагогами посредством двух целенаправленных процессов- обучения и воспитания. Судьба ребенка во многом зависит от того, что он усвоит из социального опыта и как усвоит. Проведенное автором исследование показывает, что сегодня обучение в образовательных учреждениях страны носит, как правило, «голый характер», что затрудняет процесс взросления подрастающего поколения. Наши дети должны приобретать не только интеллектуальные навыки, но и становиться самостоятельными, ответственными, свободными, умеющими адаптироваться к быстро меняющимся условиям социальной среды.

Ключевые слова: развивающее обучение, воспитание, развитие личности, «голое обучение», взаимодействие профессионалов, ведущий вид деятельности, социальный опыт, процесс адаптации.

Abstract

The article attempts to analyze the professional interaction of teachers with children in the walls of the educational institutions from kindergarten to high school. The transfer to the younger generation of social knowledge, skills, values is carried out by specially trained people-teachers through two purposeful processes - training and education. The fate of the child largely depends on what he learns from social experience and how he learns.

The study conducted by the author shows that today training in educational institutions of the country is, as a rule, “bare”, which complicates the process of growing up the younger generation. Our children must acquire not only intellectual skills, but also become independent, responsible, free, able to adapt to the rapidly changing conditions of the social environment.

Keywords: developmental education, upbringing, personality development, “naked learning”, professional interaction, leading type of activity, social experience, adaptation process

Rezumat

În articol se încearcă să se analizeze interacțiunea profesională a profesorilor cu copiii în cadrul instituției de învățământ, de la grădinița de copii până la universitate. Transferul de cunoștințe, abilități, valori sociale către tânăra generație este realizat de oameni - profesori specializați, prin două procese concentrate – instruire și educație. Soarta copilului depinde în mare măsură de ceea ce el învață din experiența socială și de modul în care învață. Studiul realizat de autor arată că astăzi formarea în instituțiile de învățământ din țară este de obicei „goală”, ceea ce complică procesul de creștere a tinerei generații. Copiii noștri trebuie să dobândească nu numai abilități intelectuale, ci și să devină independenți, responsabili, liberi, capabili să se adapteze condițiilor în schimbare rapidă a mediului social.



Cuvinte cheie: educație dezvoltativă, educație, dezvoltarea personalității, „învățare goală”, interacțiune profesională, fel dominant de activitate, experiență socială, proces de adaptare.

Сегодня образовательная система Молдовы переживает сложный период своего развития. Все звенья системы – дошкольное, лицейское, вузовское находятся в состоянии, которое требует тщательной диагностики на предмет подготовки подрастающего поколения ко взрослой жизни. Хотелось бы отметить тот факт, что личность, как явление социальное, не может полноценно развиваться, взрослеть, а это значит становиться самостоятельной, свободной, ответственной, если в социуме для ее развития не созданы условия. Мы видим, как состояние нестабильного государства, которое часто кардинально меняет своих лидеров, вектор своего развития, сказывается на работе всей системы образования, а значит и на каждом ребенке, будь- то дошкольник, гимназист, лицеист или студент. О создании условий для развития растущей личности ребенка, безусловно, обязано заботиться государство. Это, в первую очередь, выделение целого ряда материальных ресурсов, благодаря которым и возможно нормальное функционирование всей системы образования: ремонт зданий, зарплаты обслуживающему персоналу и т. п.

Однако обеспечение материальной основы учебно-воспитательного процесса создает лишь возможность полноценного получения образования нашими детьми. Реализация этой возможности полностью зависит от подбора педагогических кадров, близкого к ребенку социума, к которому наряду с родителями относятся и педагоги. Сегодня важно постараться не потерять, сохранить тот ценный опыт, который имеется в нашей стране в работе с детьми, помогая, тем самым осуществлению поставленной обществом цели по развитию подрастающего поколения. Накопленный опыт в рамках самостоятельной, независимой системы образования, которой уже двадцать с лишним лет, требует анализа и обобщения, что позволит, на наш взгляд, ответить на целый ряд вопросов: С чем наше молодое поколение входит во взрослую жизнь? Какие знания и умения, ценности мы, как взрослые, передали им? И что они в результате присвоили себе, т.е. поняли и осознали, а значит приняли как руководство к действию, формируя, свой неповторимый индивидуальный стиль поведения, личностный опыт, собственный смысл жизни. Ответив на поставленные вопросы, думаю, можно будет хотя бы приблизиться к ответу на проблемный вопрос нашей реальности: Почему так трудно сегодня работать педагогам с детьми? И если мы все делаем правильно, то откуда берутся молодые люди с девиантными формами поведения, которые губят свою жизнь, бросаясь с головой в разные зависимости, преступные деяния, становясь жертвами



своего поведения. Почему они не умеют справляться с целым рядом конфликтов как внешнего, так и внутреннего характера? Никто не может остаться в стороне от вопросов, касающихся воспитания подрастающего поколения. Беда может прийти в любой дом, если мы не начнем думать и понимать причины социальных явлений, которые принимают в настоящее время глобальный характер, забирая у нас самое дорогое- наших детей.

Педагоги часто любят говорить особенно, когда приходится отвечать за допущенные ошибки, что их вклад в сравнении с родительским не так важен для развития ребенка: Что я могу сделать, ведь яблоко от яблони не далеко падает... Педагоги как никто должны знать, что в отличие от животных, которые рождаются с готовой схемой поведения, и нуждаются в прижизненном опыте лишь для приспособления к конкретным условиям, человек не скован наследственным опытом. Сегодня детство занимает годы, десятилетия и нередко подготовка к полезной для общества деятельности составляет четверть жизни человека. По словам психологов, наш человеческий прогресс зависит не от биологических, а от социальных законов. И формируется человек только при наличии общественных условий жизни, без них человека не получается. Мы знаем, что дети, которые вырастали среди животных (среди медведей – Литва, 18в., в волчьей стае- Индия, 20в.), не умели говорить, не обнаруживали никакого человеческого разума, ходили на четвереньках, издавали звуки совсем непохожие на человеческие. Об этом же говорят и наблюдения над детьми, родившимися слепоглухонемыми [10]. Если с таким ребенком не проводится специальная работа, то сам он не сможет научиться сидеть, ходить и тем более говорить, мыслить, участвовать в сложных формах человеческой деятельности.

Преыдушие поколения, накопив многовековой опыт, научились передавать его последующим поколениям. Когда опыт человечества был невелик, он усваивался в процессе практического общения ребенка с миром при помощи родителей. Но постепенно в обществе появились специальные люди – педагоги, общественная функция которых – передавать новому поколению опыт предыдущих. Передача опыта осуществляется педагогами посредством двух целенаправленных процессов- обучения и воспитания. Годы детства по мнению психологов специально отведены для усвоения основ научного, этического, эстетического и других видов опыта человечества. Судьба ребенка во многом зависит от того, что он усвоит из социального опыта и как усвоит [10, с.9]. Я думаю, что ребенку должно повести хотя бы на одного человека в его жизни - родителя, педагога или любого другого значимого взрослого, который, являясь носителем общечеловеческих знаний, ценностей,



захочет и сможет их умело передать. Вот почему так важно, чтобы имело место профессиональное взаимодействие педагогов с детьми в стенах любого образовательного учреждения, от детского сада до вуза.

К примеру, в дошкольных учреждениях сегодня существует целый ряд проблем, которые требуют своего обязательного решения.

В первую очередь, это отсутствие в дошкольном учреждении должности психолога, который профессионально мог бы отслеживать проблемы психолого-педагогического характера и вовремя оказывать помощь по правильному построению взаимоотношений между взрослыми и детьми, а также членами педагогического коллектива.

Во - вторых, это и неправильная позиция педагогов дошкольного учреждения, когда большая часть времени в работе с детьми уделяется подготовке к школе в виде занятий по математике, родному языку и т.п. в ущерб сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности, которая утрачивает сегодня свое важное значение в развитии личности ребенка. Воспитатели забывают или не знают, не умеют организовать игровую деятельность так, чтобы свободно играя, но подчиняясь игровым правилам, ребенок, учился произвольности, запоминал, наблюдал, выполнял игровые роли, творчески проигрывая разные поведенческие варианты. Под руководством воспитателя в игровой форме можно подготовить ребенка к школе не хуже, чем на учебных занятиях, которые чрезмерно практикуются сегодня в детских садах, ну прямо как в школе [12, с.130].

Обязательность и строгость занятий, постоянные требования к правильности выполнения заданий, пусть даже словесное оценивание воспитателем учебной результативности, вызывает у ребенка дошкольного возраста тревожность, неуверенность в себе, что в итоге может привести к неправильному формированию всей мотивационной основы дошкольника, что в свою очередь свидетельствует о серьезных нарушениях в развитии личности ребенка. Известно, что личность дошкольника характеризуется завышенной самооценкой. Данный феномен связан с характерным для детей этого возраста неосознанным отношением к самому себе. Завышенная самооценка помогает ребенку справиться с трудностями, с которыми он сталкивается в социуме. Щадящее эмоциональное отношение со стороны взрослых помогает ему ненавязчиво сформировать одобряемый социальный паттерн поведения, оставаясь эмоционально стабильным и уверенным в себе [12, с.256].



Нами было проведено исследование в одном из детских садов г. Кишинева. В нем рассматривался вопрос личностной готовности дошкольников к школьному обучению, в частности, выявлялся уровень самооценки дошкольника.

Полученные результаты представлены в диаграмме 1.

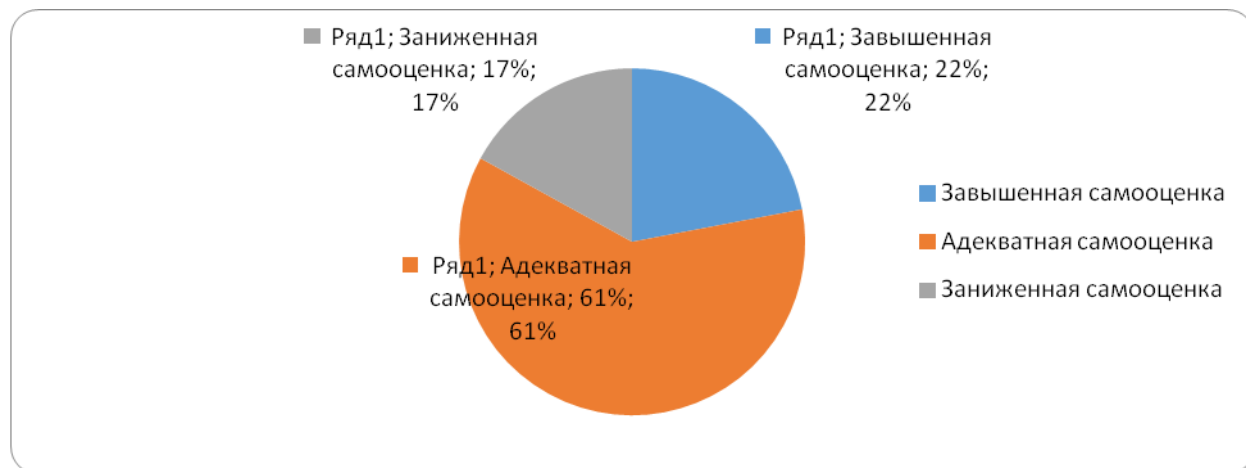


Рис. 1. Показатели уровня развития самооценки у дошкольников экспериментальной группы

По результатам исследования обозначилась тревожная тенденция в личностном развитии современных детей дошкольного возраста. Так завышенная самооценка, как возрастной показатель нормы, присутствует лишь у 22% дошкольников. Тревожность вызывает тот факт, что 17% дошкольников демонстрируют заниженный уровень самооценки, что в данном возрасте недопустимо и требует немедленной коррекции.

Наблюдения за поведением детей *данной группы* (с заниженной самооценкой) в разных режимных моментах показали, что они проявляют тревожность практически во всех видах деятельности: в общении со сверстниками, со взрослыми; неуверенно отвечают на занятиях, проявляют стеснение, а иногда могут быть даже агрессивными по отношению и к детям, и к воспитателям.

Следующая группа детей демонстрирует высокие показатели по адекватной самооценке – 61% дошкольников. Это самая большая группа, в которой у детей наметилась тенденция к снижению их самооценки в сравнении с возрастной нормой.

Показатели *заниженной и адекватной самооценки* у дошкольников явно свидетельствуют о неправильном общении с детьми со стороны взрослых: родителей и воспитателей (завышенные требования к детям, конфликтность, враждебность в семье,



отсутствие эмоциональной поддержки и т.п.). *Завышенная самооценка* защищает детей от психологических травм, оберегая их психику. У детей данных групп эмоциональная защита снята, что нарушает нормальный ход развития их личности.

Данный феномен представляет опасность как для нормального развития самих детей, так и для их окружения. Большая группа дошкольников, у которых наметилась тенденция к деформации самооценки личности, может оказывать давление на детей с нормальным развитием самооценки, демонстрируя большой разброс разных вариантов неадекватного поведения: агрессию, конфликтность, неуправляемую активность и полярную ей застенчивость, склонность к уединению, отказ от общения со сверстниками и взрослыми, и т.д.

Развитие личности как результат воспитания в школе

Сегодня в Республике Молдова существует Национальная Концепция развития образования, которая предлагает, например, педагогам в своей деятельности по обучению и воспитанию детей руководствоваться конкретным документом – Школьным Куррикулумом. Куррикулум разработан с учетом личностно-ориентированного обучения, которое должно носить развивающий характер не только относительно познавательной сферы учащихся, но и их личностного развития [8;13].

Согласно содержанию данного документа, педагоги школы строят свою деятельность с детьми, основываясь на знании их возрастных особенностей, структурных компонентов развития личности, движущих силах развития и т.п. Однако, школа сегодня не создает в полной мере необходимые условия для развития личности учащихся. Множество проблемных ситуаций, которые возникают в учебном заведении: по поводу плохого поведения учащихся, нежелания учиться, низкой успеваемости и даже неумением общаться со сверстниками, полностью должно лечь, по мнению большинства педагогов, на плечи родителей. И это при наличии обязательного планирования воспитательной работы и имеющихся в школе ответственных завучей.

Педагоги отдельных школ открыто заявляют, что им некогда заниматься воспитанием учащихся из-за большого объема учебного материала, который необходимо пройти, по которому у них министерские контрольные срезы. А когда школа сталкивается с проблемами в воспитании конкретного учащегося, и родители просят оказать им помощь, и, конечно, нужно отложить все дела, подумать и попытаться оказать ее, а это значит понять проблему, увидеть причину, проанализировать поведение ребенка, успокоить родителей,



посочувствовать им, видя их беспомощность, школа на проверку сделать этого не в состоянии. И происходит это в основном по причине низкого профессионализма в вопросах воспитания [6].

А что же психолог, который мог бы помочь ребенку, родителям в вопросах воспитания? В школе психолог должен иметь определенные полномочия и не зависеть в своей деятельности от указаний, мнений педагогов. Сегодня психолог не имеет должной самостоятельности: не входит в администрацию школы, к нему относятся, как к обычному учителю, и он находится в подчинении у завуча по воспитательной работе, который, не зная специфики деятельности психолога, конечно, не может и не должен осуществлять реальный контроль за деятельностью психолога.

Решение проблемы воспитания в школе, на первый взгляд, могут и должны осуществлять классные руководители, которые получили свой Куррикулум. В этом документе с учетом возраста прописаны примерные темы психологических бесед, которые классный руководитель обязан проводить с детьми с целью правильного развития их личности. И опять проблема: отдать проведение бесед психологу, который знает психологические особенности возраста, умеет с их учетом строить общение с детьми, которому учащиеся откроются как никому, хотя бы потому, что он не ведет у них уроки, и дети не зависимы оценочно от него, оказывается нельзя. На практике завуч по воспитательной работе проявляет формальную строгость в обязательном проведении бесед именно классным руководителем, а проверить содержание этих бесед зачастую некогда, да и не может по причине непрофессионализма.

Конечно, психолог должен тесно сотрудничать с классными руководителями, со всеми педагогами школы, показывая каждый раз администрации, чем он может конкретно помочь учителям. Однако, и администрация школ, принимая в свой коллектив психолога, должна с уважением относиться к знаниям, которыми владеет данный специалист, понимая какую пользу может оказать профессионализм психолога в работе всей школы: с родителями, детьми, педагогами, с администрацией. К сожалению, сегодня для многих детей единственным местом, где хоть кому-то есть дело до ребенка и его проблем, остается школа. Мы, вслед за известным американским педагогом Вильямом Глассером, считаем, что любой ребенок имеет право рассчитывать на школу как на место, где он может пережить радость достижения, почувствовать себя победителем [4, с.9].

Обучение, на которое сегодня нацелены педагоги, не может проходить без воспитания. По сути дела, воспитание в учебном процессе - это отношения личности педагога к тому, что



делает ученик и как он это делает. Здесь не должно быть безразличия со стороны педагога. Сказать ученику, который не справляется с заданием: Это твои проблемы, - значит показать, что тебе все, что делает твой ученик не интересно, безразлично, а значит ты не осознаешь, что не знаешь, как сам владеешь учебным действием и поэтому не можешь профессионально объяснить, передать это действие своим ученикам, и, тем более, оказать им помощь в его усвоении. А ведь оказание помощи со стороны педагога обязательно - это его профессиональный долг, особенно когда у ребенка нет самостоятельных навыков познания, самоуправления [11;13]. Создание зоны ближайшего развития, включение в деятельность, контроль, диагностика и только потом самостоятельное плавание и спрос за конкретные действия и форму поведения, которые ученик выбрал, а педагог помог сделать этот выбор осознанным. Тогда нет обиды за неправильно поставленную отметку, снимается сопротивление личности и возникает желание самостоятельно повышать уровень возможностей и как результат - ученик меняется в пользу своего развития [2].

В школьной практике часто сам учитель, не умея грамотно построить учебно-воспитательный процесс, провоцирует неправильную поведенческую реакцию со стороны учеников. Отдельные учителя в итоге выставляют отрицательные отметки детям по предмету не за знания, а за поведение, соревнуются с ребенком кто кого: «Или я, или он», говорит учитель, отвечая на плохое поведение своего ученика. И вместо того, чтобы подумать, как выйти из конфликта, просят помощи у других учителей, настраивая в отдельных случаях весь педколлектив против учащегося.

Конечно, чтобы руководить процессами обучения и воспитания, а в итоге развитием личности учащихся, сама личность педагога должна иметь намного большее пространство, чем его ученики. И этого пространства должно хватить на каждого из них. Педагогическое мастерство- это искусство, которому нужно учиться. Педагог должен сам быть личностью: признавать свои ошибки, радоваться успехам своих учеников, переживая вместе с ними разные ситуации общения.

Педагогическая деятельность сложная, творческая, и педагоги должны быть способны, разобравшись в себе, понять, что и как они выстраивают в своей деятельности. Наблюдения показывают, что одни педагоги работают как бы по накатанной схеме, которая сложилась у них благодаря многолетнему опыту. Однако этот опыт они до конца не осознают и не могут, творчески обобщив его, сказать, как они, например, добиваются с разными учениками положительных результатов.



Другие же, напротив, отлично понимают, как они владеют материалом и как его передать, с учетом знаний и уровня развития каждого учащегося, но складывается порой такое впечатление, что это их «большой секрет, патент, который невыгодно даром передать другому».

Те и другие может быть, преподают неплохо, но они не открывают глаз своим ученикам на реальную действительность, не учат быть стойкими, вооруженными перед ее трудностями [9, с.66]. Ежедневно школьники проводят в школе в течение 12 лет большую часть своего времени, поэтому это нормальное желание каждого занять свое место в этой общности. Они должны ощущать свою состоятельность в учебной деятельности, строить и поддерживать приемлемые отношения с учителем и одноклассниками, вносить свой вклад в жизнь класса и школы [7, с.27].

Мы попытались посмотреть результаты воспитательной работы в школе, изучив мотивацию старшеклассников как показатель их личностного развития. Исследование, в котором приняли участие старшеклассники одного из лицеев г. Кишинева, проводилось в два этапа.

На первом этапе учащимся давалось задание определить такие понятия как: ответственность, самостоятельность, свобода. Через анализ полученных ответов определялось насколько учащиеся понимают данные качества личности. Из трех предложенных понятий самое точное определение дано понятию «ответственность».

Старшеклассники в большинстве своем считают, что с ответственностью связано их умение отвечать за свои поступки – 73,3% испытуемых. Остальные – 26,7% учащихся или не могли дать определение данному качеству личности, или затруднялись это сделать.

С двумя другими понятиями – самостоятельность и свобода, учащиеся работали практически одинаково. Дали точные или не совсем точные определения понятиям – по 40% испытуемых. Не смогли определить, что такое самостоятельность и свобода по 20% учащихся.

В итоге можно сделать вывод о том, что у старшеклассников на этапе взросления не полностью сформированы представления о качествах взрослой личности, а значит нет должных правильных ориентиров на собственное личностное развитие.

На втором этапе мы попытались выяснить у наших испытуемых мотивационную иерархию развития личности. Старшеклассникам предлагалось обозначить десять важных для



них мотивов и расположить их с учетом личностной значимости, в последовательности от 1 до 10.

Ценностные ориентиры старшеклассников представлены в таблице 1

Таблица 1 Показатели мотивационных выборов старших подростков

№	Основные мотивационные направления выборов	%	Кол-во выборов
1.	Развитие себя	16	48
2.	Создание семьи	16,7	42
3.	Счастье для себя и близких	15,5	39
4.	Проживание полноценной жизни	13	33
5.	Общение	11,9	30
6.	Карьера	9,5	24
7.	Материальные блага	7,1	18
8.	Здоровье для себя и близких	4,8	12
9.	Учеба	2,5	6
Общее количество		100	252

Как видно из таблицы большинство выборов сделано в пользу *развития себя*.

В своих ответах ребята отмечают желание быть умными, целеустремленными, свободными от лени, говорят о необходимости развития таких качеств личности как искренность, дружелюбие, общительность.

Интересны ответы по такому направлению как *проживание полноценной жизни*, где старшеклассники указывают свои желания, взгляды, мечты. Им хочется прожить, не пустую, а интересную жизнь, путешествуя по разным странам, хочется приносить пользу другим людям, видеть результаты своих начинаний.

Общение как мы видим так же занимает одно из первых мест в жизни старшеклассников. Ребята хотят сохранить хорошие отношения со своими друзьями на протяжении всей жизни. Отмечают, что следует быть гибкими в отношениях с друзьями. Им хочется иметь возможность в трудную минуту опереться на плечо друга, доверять ему, не бояться, что его предадут. Они стремятся научиться отпускать людей, если те не хотят находиться в их жизни.

Счастье для себя и близких, создание семьи представлены у наших испытуемых так же как значимые духовные ценности и занимают в их жизни одно из ведущих мест. Старшеклассники отмечают, что хотят любить и быть любимыми, быть счастливыми в браке.

Интересен тот факт, что мотивационное *направление карьеры*, по сути это вопросы профориентации, которые как критерий характеризуют взрослеющих старшеклассников,



готовых определиться со своей будущей взрослой деятельностью, демонстрирует в развитии личности, у данной группы испытуемых, не столь значимую позицию. Полученные данные говорят о том, что педагогам следует уделять особое внимание вопросам профориентации, в противном случае на практике мы наблюдаем как старшеклассникам, выйдя из стен школы, трудно быстро сориентироваться: что делать со своей жизнью дальше, куда пойти учиться, работать и т.д.

Плачевную позицию в исследовании занимает *направленность на учебную деятельность*. Мы видим, что испытуемые ставят учебу на последнюю место. К сожалению, сегодня у старшеклассников намечается опасная тенденция вообще не иметь среднего и высшего образования, т.к. оно кроме напряжения ничего не дает: заведомо провальный бакалавриат, нет денежных средств поступить куда хочешь и т.п. Желание учиться, по словам отдельных ребят- это желание не их собственное, а желание учителей и родителей.

Известно, что учебная деятельность как ведущая, в рамках которой нарабатываются основные возрастные новообразования в развитии психики, формируется в младшем школьном возрасте. В подростковом возрасте происходит смена учебной деятельности на другую ведущую деятельность - общение со сверстниками.

Важно знать, что если школа не учитывает эту возрастную особенность и ведущий вид деятельности подросткового возраста не становится ведущим в рамках школы, то потребность в общении удовлетворяется учащимися вне школы, а значит без контроля, без оказания помощи со стороны взрослых, в частности педагогов. И если дети при таком подходе еще и искусственно сдерживаются взрослыми в рамках учебной деятельности, то учение становится, для отдельных из них, просто ненавистным.

Потеря интереса к учебной деятельности, по мнению Л.С. Выготского, с одной стороны, естественный процесс, а с другой, этот процесс не должен принимать глобальный характер. А если это происходит, то значит на предыдущих возрастных этапах, когда учение было для ребенка ведущим в его развитии, оно- обучение не было построено на стойких интересах учащихся. Такое обучение протекает без учета мотивации ребенка, без желания личности много знать, без развития высших психических функций. По словам Л.С. Выготского данное обучение можно назвать «голым процессом обучения» [2, с.504]. Учитель в ходе обучения по мнению психолога создает ряд зародышей, т.е. вызывает к жизни процессы развития как в познавательной, так и в личностной сфере ребенка, которые должны проделать свой цикл развития для того, чтобы принести плоды. Если педагог неправильно



строит процесс школьного обучения и не создает зону ближайшего развития (взрослый не видит, что ребенок может сделать самостоятельно, а что нет, не оказывает помощь, не повышает уровень его возможностей), значит он не порождает процессы внутреннего развития и значит обучение как процесс носит «голый» характер, а личность ребенка в ходе такого обучения не воспитывается и не развивается. «Минус процессы развития, создать какие-нибудь новые мысли нельзя, можно только приучить ребенка к внешней деятельности, например, к письму на пишущей машинке" [2, с. 506].

Возвращаясь к нашему исследованию, следует сказать, что старшеклассников практически совсем не волнует и *их собственное здоровье, а также здоровье близких им людей*: предпоследняя позиция в мотивационной иерархии. Такая позиция говорит о низком уровне осознания собственного поведения и не понимании ценности жизни вообще, так как без здоровья не состоится ничего из того, что они неосознанно перечисляют в своих ответах.

Проведенное исследование мотивационной направленности личности старшеклассников позволяет сделать вывод о том, что у данной группы испытуемых основной компонент самосознания – ценностные ориентации, как новообразование данного возраста, формируется с определенной иерархической деформацией, что обязательно сказывается на их поведении. Ценностные ориентации, как поведенческая направленность личности, как основа социально-психологической адаптации старшеклассников, в данной группе испытуемых, требует определенной коррекционной работы.

Мы считаем, что никто не снимал со школы функции подготовки детей ко взрослой жизни. Вместе с тем работа школы по социальной адаптации детей, а тем более направленная работа по развитию личности, сегодня методически, обеспечена слабо, так как к сожалению, «воспитательные системы в школе – огромная редкость" [6].

Воспитание в вузе

Очень часто мы слышим слова, что студенты уже взрослый народ и воспитание в вузе - это затея бессмысленная. Да, действительно поступление в вуз приходится на период юношеского возраста, когда молодые люди уже стремятся стать по-настоящему взрослыми. Однако воспитание в вузе необходимо по многим причинам, и одним из проблемных аспектов взросления, с которым сталкивается вузовское обучение и которое требует контроля извне - это проблема социально-психологической адаптации личности юношей и девушек ко взрослой жизни [11].



Следует сказать, что образование является общечеловеческой ценностью, но это еще и личностная ценность. Сегодня во всех странах просматривается тенденция в признании данной ценности образования, т.е. образование – это не только «подготовка кадров, оно важно для самого человека». Однако в нашем обществе все еще сильна мотивация иметь высшее образование не как достижение личностной ценности, а как возможности получить престижную профессию, которая позволит в будущем иметь материальные блага и удовольствия.

Сегодня европейское сообщество обеспокоено вопросами высшего образования по поводу того, что студенты, получившие определенную специальность, не обязательно будут в этой профессии всю жизнь, как это было раньше. Высшее образование сегодня должно давать умения, компетенции, которые помогут в будущем выпускникам быстро приспособиться к постоянно меняющимся условиям социальной среды, в частности, в рыночной экономике, к европейскому рынку труда [3].

Обучение в вузе требует от недавних школьников быстрого перехода к новым социальным условиям: пересмотра режима дня, повышенного уровня самостоятельности, самоконтроля, умения общаться, ответственного выполнения требований вуза и многое другое. Практика показывает, что отдельные студенты очень тяжело проходят этот период: не осознанный выбор профессии, инфантильная личность, у которой потерян интерес к учебе, страх отвечать, когда тебя спрашивают, неверие в себя, зависимое и неуверенное поведение изгоя, а иногда и вызывающее поведение, низкий уровень интеллектуальной деятельности, ориентация только на высокие отметки и многое др.

Интересен наблюдательский материал, связанный с сильным сопротивлением со стороны молодой личности, которая закрепила, какое-то время назад, неправильные установки. Например, точка зрения, что педагог в школе должен заниматься только обучением настолько закрепились в школьной среде - среди педагогов, и даже среди учащихся, что, уже обучаясь в вузе, после прохождения пусть небольшого, но определенного курса по педагогике и психологии будущие учителя не могут без помощи педагога-психолога убрать свою неправильную установку на процесс обучения: «Вы себя слышите? - заявляет будущий педагог преподавателю, который просит ответить на вопрос о воспитании учащихся в школе, - о воспитании не может идти и речи, когда у педагога совершенная нехватка времени, а Вы о каком-то воспитании? На деле не так, как в учебниках!».



По учебнику воспитание – это создание системы условий, в которой происходит развитие личности, как говорили прежде - «всестороннее развитие личности», которое никто никогда не мог реально представить. А на деле - это конкретное поведение – это один из выборов, который делает человек, показывая тем самым свою ценностную основу, свои стремления, интересы, усвоенные правила и нормы. У личности всегда должно быть право на поведенческий выбор. А вот каким будет этот выбор и почему личность его делает, зависит от условий, в которых она обучалась и развивалась. Выбор существует и у нас, педагогов: мы можем захотеть что-то изменить в личности обучаемого и в своем поведении (а это требует смелости), научиться взаимодействовать со студентами, вести с ними диалог, чтобы они захотели выбирать адекватное поведение взамен не соответствующего правилам, или остаться на позициях сопротивления личностному развитию.

Конечно, говоря об обучении, мы понимаем не «голое обучение», а обучение, связанное с воспитанием и развитием личности. Вопросы воспитания в вузе сопряжены, как уже было сказано выше, во- первых, с преодолением очень большого сопротивления со стороны сформировавшихся стереотипов, которые делают личность зависимой.

Поступив в высшее учебное заведение, включаясь в учебную деятельность, адаптируясь к новым условиям, перед студентами всегда встает выбор или следовать нормам и требованиям новой социальной ситуации или отстаивать свои уже наработанные личностные умения, привычки и ценности. И в зависимости от сделанного выбора раскрываются многообразные качества, которые всегда лично индивидуальны, но не всегда социально нормативны.

В этой рутинной, длительной работе по развитию личности студента, по формированию его самосознания, которая иногда может оказаться безрезультатной и студент, к сожалению, оставляет обучение в вузе, большую помощь оказывает само содержание предмета. Такое уникальное содержание, которое заставляет студентов проникать вглубь себя, вести диалог с самим собой, имеет психология.

Правильно выстраивая общение на занятиях по психологии, педагог вуза переводит диалог, который сначала носит внешний характер, во внутренний мир студентов, помогая им в понимании, в правильном оценивании своих действий. Постепенно, проникая вглубь себя, ведя диалог с самим собой, к студентам приходит понимание своих ошибок, критическое оценивание своих действий, что позволяет в итоге вызвать желание быть другими [1, с.249].



В общении со студентами на первых этапах обучения постоянно звучит фраза, которую они повторяют: «Не обращайтесь на нас внимание – это не мы, это наша личность сопротивляется». И уже можно сделать вывод, что диалог как процесс пошел, и личностный выбор студентами в пользу своего развития сделан. Снятое сопротивление помогает ребятам ориентироваться на качество знаний, уверенно выстраивать процесс познания, следовать этапности обучения, не перескакивая через «ненужный материал», правильно оценивать свою результативность.

В итоге появляется, на наш взгляд, два вида самостоятельности: одна самостоятельность процессуальная, помогающая добиться результативности в познавательной сфере, а другая, как качество личности, которая ставит цели, прилагает усилия, несет ответственность за свои поступки, регулирует ход своего развития [5, с.11;675].

Помимо психологического содержания по конкретным дисциплинам в воспитательной работе со студентами большую помощь оказывают разные экскурсии. Например, экскурсии по родному краю, которые стимулируют позитивное настроение, познавательную мотивацию, нарабатывают умение общаться в группе, проигрывать поведенческие варианты и в итоге выстроить свое соответствие социальным нормам поведения.

В своей практике как воспитательный метод мы используем постановки маленьких спектаклей с разной тематикой, которые обязательно проигрываются перед зрителями-педагогами, студентами. Это помогает студентам быть ответственными, уверенными в себе, учит не бояться публичных выступлений, работать в команде, повышать уровень речевых навыков. После спектакля обязательно необходимы пояснения, что было хорошо и над чем надо еще потрудиться. Хорошее, конечно, ободряет, а замечания направляют [9].

В итоге проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

во-первых, на всех этапах образовательного процесса: дошкольного, школьного и вузовского должно иметь место развивающее обучение, в ходе которого наши дети приобретают не только интеллектуальные навыки, но и становятся самостоятельными, ответственными, свободными, умеющими адаптироваться к быстро меняющимся условиям социальной среды;

во-вторых, функцию подготовки детей ко взрослой жизни должны нести все звенья образовательной системы страны. Данную социальную задачу могут эффективно решить два целенаправленных процесса-воспитание и обучение, в рамках которых передается общественно-исторический опыт, накопленный предыдущими поколениями;



в-третьих, следует отметить, что сегодня обучение в образовательных учреждениях страны носит, как правило, «голый характер», что затрудняет процесс взросления подрастающего поколения, и, как следствие, приводит к разного рода искажениям в развитии личности – от простых зависимостей до деструктивных форм поведения;

в-четвертых, эффективность процессов воспитания и обучения зависит от того, как само государство выстраивает образовательный процесс в стране, т.е. ориентировано ли оно на личностный фактор, от которого повышается экономическая и социальная отдача человека, или эффективность образования не используется в полной мере.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. БАДМАЕВ, Б., *Методика преподавания психологии*. Москва: Владос. 2001. 304с. ISBN 5-691-00259-7.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л., *Психология развития ребенка*. Москва: Эксмо. 2006. 512с. ISBN 5-699-13731-9.
3. ВСЕМИРНАЯ конференция «*Наука XXI в.: новые обязательства*». Будапешт, июнь-июль 1999г. под эгидой ООН и Международного совета по науке. / Вестник Российской Академии наук. 2000. Том 70, №3. с.262-272. ISBN 0869-5873.
4. ГЛАССЕР, В., *Школы без неудачников*. Пер. с англ. Москва: Прогресс 1991. 184 с. ISBN 5-01-002506-X.
5. КАРЕЛИН, А., *Принципы обучения, основанные на психологии (комментарий)*. Москва: АСТ.ЛТД.1998.704 с. ISBN 5-15-000894-X.
6. КАРАКОВСКИЙ В., *Воспитание для всех*. Москва: НИИ школьных технологий. 2008. 240 с. ISBN 978-5-91447-005-7.
7. КРИВЦОВА С., *Тренинг Учитель и проблемы дисциплины*. Москва: Генезис. 2000. 288с. ISBN 5-85297-001-8.
8. *Куррикулум по классному руководству для 5-12 классов*. Chişinău: Univers Pedagogic. 2006. 31с.
9. СТАНИСЛАВСКИЙ К., *Моя жизнь в искусстве*. Москва: АСТ. 2009. 608с. ISBN 978-5-17-059335-4.
10. ТАЛЫЗИНА Н., *Формирование познавательной деятельности младших школьников*. Москва: Просвещение.1988.175с. ISBN -5-09-000494-3.
11. ФЕЛЬДШТЕЙН Д., *Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности*. Москва: Московский психолого-социальный институт: Флинта.1999. 672с. ISBN 5-89502-096-8.
12. ЭЛЬКОНИН Д., *Детская психология*. Москва: Academia.2004.384с. ISBN 5-7695-16-45-3.
13. ЯКИМАНСКАЯ И., *Компетентностный подход в образовании: проблемы и пути модернизации*. Новосибирск: ООО агенство СИБПРИНТ. 2013.159с. ISBN 978-5-94301-427-7.



ANXIETĂȚILE, NELINIȘTILE ȘI TEMERILE PREȘCOLARILOR ANXIETY AND FEARS AT PRESCHOOLERS

Racu Iulia, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie
Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU 159.96:373.2

Rezumat

O problemă pe care o trăiesc preșcolarii este anxietatea. Articolul conține rezultatele demersului experimental al anxietății, neliniștilor și temerilor întâlnite la preșcolari. Demersul de investigare a cuprins un eșantion de 152 de preșcolari cu vârsta cuprinsă între 4 și 7 ani. Ca rezultate am evidențiat că preșcolarii din lotul experimental prezintă un număr mare de anxietăți, neliniști și temeri specifice. O altă constatare importantă a demersului nostru este și faptul că consemnăm diferențe în manifestarea anxietăților, neliniștilor și temerilor la preșcolari în dependență de gen și vârstă.

Cuvinte-cheie: anxietate, neliniști, temeri, vârstă preșcolară

Abstract

An important problem at contemporaneous preschool children is anxiety and fears. The article presents an experimental research of anxiety and fears at preschool children. In our research were included 152 preschoolers from 4 to 7 ages. As results we will mention that anxiety and fears are frequently characteristic for preschool children. Another result of our investigation is the fact that there are gender and age difference in anxiety and fears at preschool children.

Keywords: anxiety, fears, preschool age

Timp de decenii se considera că anxietatea, neliniștea și fricile erau întâlnite doar la adulți. Cercetările și investigațiile de ultimă oră demonstrează contrariul, astfel copiii și adolescenții trăiesc și resimt din ce în ce mai frecvent și din ce în ce mai precoce anxietatea [3, 5, 6].

Anxietatea este un construct multidimensional ce include teamă, nesiguranță, ezitare, intrarea într-o tensiune de căutare a ieșirii dintr-o anumită situație, impregnată de așteptare a sentimentului de siguranță și a stării de bine [4].

O etapă importantă în dezvoltarea copilului este preșcolăritatea. F. Golu menționează că fiecare preșcolar este unic în felul său, și temerile sale sunt la fel de unice, ele depinzând nu doar de structura internă de bază a copilului, dar și de mediul familial de proveniență, de atitudinile parentale, de stilul educațional, de evenimentele inerente ale existenței fiecăruia [1, 2]. F. Golu constată că există o foarte mare varietate de surse generatoare de temeri la vârsta preșcolară. Ele sunt legate atât de evenimentele de viață reale, de experiențe trăite, dar și de planul imaginarului, aflat în plină expansiune la această vârstă [1, 2]. Dintre cele mai tipice anxietăți, neliniști și temeri pentru preșcolari vom evidenția cele ce țin de animale, întuneric, doctori, creaturi și anumite situații specifice [6].

Este important să menționăm aici că B. Egeland, M. Bosquet și C. Spence afirmă că anxietatea preșcolarilor netratată la timp, tinde să se mențină până în adolescență și la vârsta adultă cu



consecințe negative pentru sănătatea mentală cât și pentru adaptarea socială și școlară. Studiile longitudinale realizate de C. Costello, S. Spence, R. Rapee au identificat dovezi pentru continuitatea anxietății în copilărie și adolescență. Astfel există riscul ulterior pentru o tulburare de anxietate, depresie majoră sau dependență de substanțe [5].

În vederea unei înțelegeri mai complexe și mai detaliate a anxietății, a dezvoltării afectivității și personalității în diferite etape de dezvoltare am întreprins un demers experimental al anxietăților, neliniștilor și temerilor preșcolarilor.

Studiul nostru a cuprins un eșantion de 152 de preșcolari cu vârsta cuprinsă între 4 și 7 ani (78 băieți, 74 fete), (4 ani: 37 preșcolari, 5 ani: 55 preșcolari 6 ani: 51 preșcolari 7 ani: 9 preșcolari) din două instituții preșcolare din municipiul Chişinău. Cu scopul evidențierii anxietăților, neliniștilor și temerilor caracteristice preșcolarilor pe întregul eșantion am administrat *Testul propoziții neterminate*.

Anxietățile, neliniștile și temerile preșcolarilor sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Anxietățile, neliniștile și temerile preșcolarilor

Anxietate, neliniștea și teama	Frecvența
Teama de scene groaznice din filme	78,31%
Teama de întuneric (teama de noapte)	75,65%
Teama de a rămâne singur (teama de singurătate)	46,71%
Teama de animale	38,81%
Teama de pedeapsa părinților	37,50%
Teama de a fi certat de părinți (în special de mama)	36,18%
Teama de bătaie, lovituri și pișcături	34,21%
Teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți	26,97%
Teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte	22,36%
Teama de coșmaruri și vise urâte	9,21%
Teama de monștri	8,55%
Teama de părinți	7,89%
Teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi	7,23%
Anxietatea de separare (în special de mama)	6,57%
Teama de medic, durere, injecții, medicamente	6,57%
Teama de a sta în ungher	5,92%
Teama de grădiniță, educatoare	5,92%
Teama de desene și personaje groaznice	3,97%
Neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu copilul	3,28%
Teama de fantome	3,28%
Teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță	2,65%
Neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama)	2,63%
Teama de furtună, zăpadă, vânt și foc	2,63%
Teama de tristețe	1,97%
Teama de frig	1,97%
Teama de înălțime	1,31%
Teama de tunel	1,31%
Teama de cureaui a tatălui	0,65%



Teama de excavator	0,65%
Teama de poliție	0,65%
Teama de roboți	0,65%

Constatăm că copiii au mai multe anxietăți, neliniști și temeri, toate fiind tipice pentru vârsta preșcolară. Există anxietăți, neliniști și temeri pe care copiii le au mai frecvent, altele se întâlnesc mai rar. Acestea evoluează pe parcursul preșcolărității, unele din ele dispar, altele sunt înlocuite cu alte trăiri. Vom menționa că cei mai mulți preșcolari se tem de scenele de groază din filme (78,31%) și de întuneric (75,65%), urmează teama de a rămâne singur (teama de singurătate) (46,71%) și teama de animale (38,81%). 37,50% din preșcolari se caracterizează prin teama de pedepsele părinților, 36,18% din preșcolari simt neliniște și îngrijorare în situațiile în care sunt certați de părinți. Teama de bătaie, lovituri, pișcături precum și teama de certurile între părinți se manifestă la 34,21% și 26,97% din preșcolari. 22,36% din preșcolari dau dovadă de teamă de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte. Alți 9,21% din preșcolari trăiesc coșmaruri și vise urâte, de care se tem și care îi neliniștesc destul de mult. La 8,55% din preșcolari evidențiem teamă de monștri. Un număr apropiat de preșcolari (7,89%) prezintă teamă de părinți. Teamă de rău, răutate, oameni și copii răi o identificăm la 7,23% din preșcolari. Anxietatea de separare în special de mama și teama de durere și teama de medic, injecții și medicamente se manifestă la 6,57% din preșcolari. Același număr de preșcolari (5,92%) experimentează teama de a sta în ungher și teama de grădiniță și educatoare. La 3,28% din preșcolari atestăm următoarele temeri și neliniști: neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu el sau ea și teama de fantome. Un număr de 2,65% din preșcolari demonstrează teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță, neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama) și teama de furtună, zăpadă, vânt și foc. 1,97% din preșcolari se tem de tristețe și același număr de preșcolari au teamă de frig. Teama de înălțime este caracteristică pentru 1,31% din preșcolari. Teama de tunel este prezentă la același număr de preșcolari și constituie – 1,31%. Pentru 0,65% din preșcolari sunt specifice așa temeri cum ar: fi teama de cureaua lui tata, teama de excavator, teama de poliție și teama de roboți.

În continuare vom prezenta situațiile anxiogene, neliniștile și temerile preșcolărilor în dependență de gen. Frecvențele pentru anxietățile, neliniștile și temerile băieților și fetelor sunt ilustrate în tabelul 2.

Tabelul 2. Anxietățile, neliniștile și temerile preșcolărilor în dependență de gen

Anxietate, neliniștea și teama	Frecvența	
	Băieți	Fete
Teama de întuneric (teama de noapte)	76,92%	74,32%
Teama de scene groaznice din filme	70,51%	86,48%
Teama de a rămâne singur (teama de singurătate)	42,30%	51,35%
Teama de animale	37,17%	40,54%
Teama de pedeapsa părinților	29,48%	45,94%
Teama de a fi certat de părinți (în special de mama)	32,05%	40,54%
Teama de bătaie, lovituri și pișcături	34,61%	33,78%
Teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți	21,79%	32,43%
Teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte	24,25%	20,27%
Teama de coșmaruri și vise urâte	10,25%	8,10%



Teama de monștri	5,12%	12,16%
Teama de părinți	11,53%	4,05%
Teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi	8,97%	5,40%
Anxietatea de separare (în special de mama)	7,69%	5,40%
Teama de a sta în ungher	6,41%	5,40%
Teama de grădiniță, educatoare	8,97%	2,70%
Neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu copilul	2,56%	4,05%
Teama de fantome	6,41%	0%
Teama de medic, durere, injecții, medicamente	7,69%	5,40%
Teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță	3,84%	1,35%
Neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama)	1,28%	4,05%
Teama de furtună, zăpadă, vânt și foc	3,84%	1,35%
Teama de tristețe	2,56%	1,35%
Teama de frig	1,28%	2,70%
Teama de înălțime	2,56%	0%
Teama de tunel	2,56%	0%
Teama de cureaua lui tata	1,28%	0%
Teama de excavator	1,28%	0%
Teama de poliție	1,28%	0%
Teama de roboți	1,28%	0%

Studiul tabelului 2 ne permite să evidențiem că la băieți întâlnim cel mai frecvent în descreștere următoarele anxietăți, neliniști și temeri: 76,92% din băieți prezintă teama de întuneric, 34,61% din băieți trăiesc teama de bătaie, lovituri și pișcături, 24,25% din băieți exprimă teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte, 11,53% din băieți se tem de părinți, 10,25% din băieți exprimă teamă de coșmaruri și vise urâte, 8,97% din băieți trăiesc intens teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi, precum și teama de grădiniță, educatoare, 7,69% din băieți manifestă anxietatea de separare (în special de mama) și teama de medic, durere, injecții, medicamente, 6,41% din băieți au teama de a sta în ungher și teama de fantome, 3,84% din băieți prezintă teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță și teama de furtună, zăpadă, vânt și foc și 2,56% din băieți manifestă teama de tristețe. Doar la băieți evidențiem anxietățile, neliniștile și temerile: teama de înălțime (2,56%), teama de tunel (2,56%), teama de cureaua lui tata (1,28%), teama de excavator (1,28%), teama de poliție (1,28%) și tema de roboți (1,28%). Pentru fete observăm cele mai înalte frecvențe pentru anxietățile, neliniștile și temerile: teama de scene groaznice din filme (86,48%), teama de a rămâne singură (teama de singurătate) (51,35%), teama de pedeapsa părinților (45,94%), teama de animale (40,54%), teama de a fi certată de părinți (40,54%), teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți (32,43%), teama de monștri (12,16%), neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu ea (4,05%), neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama) (4,05%) și teama de frig (2,70%).

Statistic după testul χ^2 am obținut diferențe semnificative pentru teama de scene groaznice între frecvențele băieților și frecvențele fetelor ($\chi^2=6,7394$, $p \leq 0,01$) cu frecvențe mai mari în rândul fetelor. Vom menționa că teama de scenele groaznice prevalează în rândul fetelor comparativ cu băieții. Statistic după testul χ^2 am constatat diferențe semnificative pentru teama de pedeapsa părinților între frecvențele băieților și



frecvențele fetelor ($\chi^2=4,389$, $p \leq 0,05$) cu frecvențe mai mari pentru fete. Vom consemna că la fete predomină teama de pedeapsa părinților. Prezența mai intensă a temerilor de scenele groaznice din filme și de pedeapsa părinților le vom explica prin influența puternică a educației sexualizate care condiționează ca fetele să fie mai emotive, sensibile, delicate, impresionabile și receptive.

Statistic după testul χ^2 am consemnat diferențe semnificative pentru teama de părinți între frecvențele băieților și frecvențele fetelor ($\chi^2=2,9253$, $p \leq 0,10$). Băieții prezintă teama de părinți mai accentuat comparativ cu fetele. De mici băieții sunt mult mai activi, se implică în activități fizice energice, își asumă mult mai multe riscuri și prezintă comportamente problematice comparativ cu fetele și se confruntă cu interdicții și control mai strict și mai rigid din partea părinților. De aceea este mult mai probabil ca băieții să dezvolte teama de părinți.

Similar am studiat și situațiile anxiogene, neliniștile și temerile preșcolarilor în dependență de vârstă. Frecvențele pentru anxietățile, neliniștile și temerile preșcolarilor de 4 ani, 5 ani, 6 ani și 7 ani sunt prezentate în tabelul 3.

Tabelul 3. Anxietățile, neliniștile și temerile preșcolarilor în dependență vârstă

Anxietate, neliniștea și teama	Frecvența			
	4 ani	5 ani	6 ani	7 ani
Teama de întuneric (teama de noapte)	81,08%	67,27%	80,39%	77,77%
Teama de scene groaznice din filme	70,27%	70,90%	86,27%	77,77%
Teama de a rămâne singur (teama de singurătate)	35,13%	43,63%	60,78%	33,33%
Teama de animale	35,13%	45,45%	39,21%	11,11%
Teama de pedeapsa părinților	32,43%	36,36%	39,21%	55,55%
Teama de a fi certat de părinți (în special de mama)	32,43%	49,09%	27,45%	22,22%
Teama de bătaii, lovituri și pișcături	29,72%	34,54%	37,25%	33,33%
Teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți	18,91%	16,36%	41,17%	44,44%
Teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte	32,43%	20%	19,60%	11,11%
Teama de coșmaruri și vise urâte	5,40%	12,72%	8,80%	0%
Teama de monștri	13,51%	5,45%	7,84%	11,11%
Teama de părinți	5,40%	10,90%	5,88%	11,11%
Teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi	0%	10,90%	7,84%	11,11%
Anxietatea de separare (în special de mama)	2,70%	9,09%	7,84%	0%
Teama de a sta în ungher	18,91%	3,53%	0%	0%
Teama de grădiniță, educatoare	8,01%	5,45%	3,92%	11,11%
Teama de desene, filme groaznice și personaje groaznice	2,70%	1,81%	1,96%	0%
Neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu copilul	0%	3,53%	1,96%	22,22%
Teama de fantome	5,40%	5,45%	0%	0%
Teama de medic, durere, injecții, medicamente	5,40%	7,06%	5,88%	11,11%



Teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță	2,70%	1,81%	3,92%	0%
Neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama)	0%	0%	5,88%	11,11%
Teama de furtună, zăpadă, vânt și foc	0%	3,53%	1,96%	11,11%
Teama de tristețe	0%	0%	5,88%	0%
Teama de frig	2,70%	1,81%	1,96%	0%
Teama de înălțime	0%	0%	1,96%	11,11%
Teama de tunel	0%	0%	3,92%	0%
Teama de cureaua lui tata	0%	1,81%	0%	0%
Teama de excavator	0%	1,81%	0%	0%
Teama de poliție	0%	1,81%	0%	0%
Teama de roboți	2,70%	0%	0%	0%

Pentru preșcolarii de 4 ani sunt caracteristice cele mai înalte frecvențe în descreștere la următoarele anxietăți, neliniști și temeri: teama de întuneric (81,08%), teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte (32,43%), teama de a sta în ungher (18,91%), teama de monștri (13,51%), teama de grădiniță, educatoare (8,01%) și teama de frig (2,70%). Doar la preșcolarii de 4 ani constatăm teama de roboți (2,70%). La preșcolarii de 5 ani cele mai intense anxietăți, neliniști și temeri sunt: teama de a fi certat de părinți (în special de mama) (49,09%), teama de animale (45,45%), teama de coșmaruri (12,72%), teama de părinți (10,90%), teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi (10,90%), teama de medic, durere, injecții, medicamente (7,06%), teama de fantome (5,45%), neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu copilul (3,53%) și teama de furtună, zăpadă, vânt și foc (3,53%). Teama de cureaua lui tata (1,81%), teama de excavator (1,81%) și teama de poliție (1,81%) sunt particulare doar pentru preșcolarii de 5 ani. Pentru preșcolarii de 6 ani se manifestă puternic în descreștere anxietățile, neliniștile și temerile: teama de scene groaznice din filme (86,27%), teama de a rămâne singur (teama de singurătate) (60,78%), teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți (41,17%), teama de pedeapsa părinților (39,21%), teama de bătaii, lovituri și pișcături (37,25%), neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama) (5,88%), teama de tristețe (5,88%), teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță (3,92%) și teama de înălțime (1,96%). Vom menționa că teama de tunel (3,92%) se întâlnește doar la preșcolarii de 6 ani. La preșcolarii de 7 ani consemnăm cele mai înalte frecvențe pentru următoarele anxietăți, neliniști și temeri: neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu copilul (22,22%) și teama de înălțime (11,11%).

Statistic după testul χ^2 am constatat diferențe semnificative pentru teama de a sta în ungher între frecvențele preșcolarilor de 4 ani și frecvențele preșcolarilor de 5 ani ($\chi^2=5,8336$, $p\leq 0,05$), cu frecvențe mai mari pentru preșcolarii de 4 ani. Pentru preșcolarii de 4 ani este mult mai comună teama de a sta în ungher.

După testul χ^2 obținem diferențe statistic semnificative pentru teama de scene groaznice între frecvențele preșcolarilor de 4 ani și frecvențele preșcolarilor de 6 ($\chi^2=3,4241$, $p\leq 0,10$), cu frecvențe mai mari



pentru preşcolarii de 6 ani. Statistic după testul χ^2 atestăm diferenţe semnificative pentru teama de a rămâne singur între frecvenţele preşcolarilor de 4 ani şi frecvenţele preşcolarilor de 6 ani ($\chi^2=5,628$, $p\leq 0,05$), cu frecvenţe mai mari pentru preşcolarii de 6 ani. Statistic după testul χ^2 atestăm diferenţe semnificative pentru teama şi neliniştea în situaţiile certurilor între părinţi între frecvenţele preşcolarilor de 4 ani şi frecvenţele preşcolarilor de 6 ($\chi^2=4,8967$, $p\leq 0,05$), cu frecvenţe mai mari în rândul preşcolarilor de 6 ani. Teama de scenele groaznice, teama de a rămâne singur şi teama şi neliniştea în situaţiile certurilor între părinţi sunt trăite mai intens de preşcolarii de 6 ani. Copiii mai mari sunt expuşi mult mai mult la televizor şi computer, unde pot urmări desene animate şi filme de acţiune cu teme violente, agresive, înfricoşătoare şi înspăimântătoare, astfel fiind expuşi riscului de a dezvolta teama intensă de scenele groaznice din filme. Creşterea şi dezvoltarea preşcolarului determină ca copiii mai mari să fie lăsaţi singuri mai frecvent comparativ cu cei mai mici. Totuşi, copiii de 6 ani sunt destul de sensibili, tensionaţi şi temători atunci când sunt singuri acasă. Odată cu înaintarea în vârstă la preşcolarii de 6 ani în procesul cunoaşterii realităţii se produc schimbări în structurile emoţionale şi de personalitate şi ei încep să reacţioneze altfel la certurile dintre părinţi. Astfel certurile dintre părinţi îi pot supăra, înspăimânta şi nelinişti.

După testul χ^2 am identificat diferenţe statistic semnificative pentru teama de a rămâne singur între frecvenţele preşcolarilor de 5 ani şi frecvenţele preşcolarilor de 6 ani ($\chi^2=3,17$, $p\leq 0,10$), cu frecvenţe mai mari la preşcolarii de 6 ani. Statistic obţinem diferenţe semnificative pentru teama de a fi certat de părinţi (în special de mama) între frecvenţele preşcolarilor de 5 ani şi frecvenţele preşcolarilor de 6 ani ($\chi^2=5,2246$, $p\leq 0,05$), cu frecvenţe mai mari pentru preşcolarii de 5 ani. Statistic după testul χ^2 atestăm diferenţe semnificative pentru teama şi neliniştea în situaţiile certurilor între părinţi între frecvenţele preşcolarilor de 5 ani şi frecvenţele preşcolarilor de 6 ani ($\chi^2=8,0289$, $p\leq 0,01$) cu frecvenţe mai mari pentru preşcolarii de 6 ani. Preşcolarii de 6 ani prezintă teama de a rămâne singur şi teama şi nelinişte în situaţiile certurilor între părinţi mai intens comparativ cu preşcolarii de 5 ani. Cei de 5 ani sunt mai predispuşi să trăiască teama de a fi certat de părinţi (în special de mama). Vom menţiona că la această vârstă emoţiile şi trăirile copiilor sunt destul de tumultuoase, se pot schimba cu uşurinţă, precum şi nivelul de adaptabilitate este unul dificil, toate acestea pot determina reacţii emoţionale negative faţă de situaţiile şi circumstanţele când părinţii îi ceartă.

Studiul mai detaliat al anxietăţilor, neliniştilor şi temerilor preşcolarilor a cuprins şi evidenţierea frecvenţelor pentru băieţii şi fetele de 4 ani, 5 ani, 6 ani şi 7 ani. Rezultatele băieţilor şi fetelor de 4 ani, 5 ani, 6 ani şi 7 ani sunt arătate în tabelul 4 şi tabelul 5.

Tabelul 4. Anxietăţile, neliniştile şi temerile preşcolarilor în dependenţă de vârstă şi gen (preşcolarii de 4 ani şi preşcolarii de 5 ani)

Anxietate, neliniştea şi teama	Frecvenţa			
	4 ani		5 ani	
	Băieţi	Fete	Băieţi	Fete



Teama de întuneric (teama de noapte)	87,50%	76,19%	34,37%	69,56%
Teama de scene groaznice din filme	56,25%	85,71%	31,25%	82,60%
Teama de a rămâne singur (teama de singurătate)	31,25%	38,09%	34,37%	56,52%
Teama de animale	43,75%	28,57%	46,87%	43,47%
Teama de pedeapsa părinților	20%	42,85%	31,25%	43,47%
Teama de a fi certat de părinți (în special de mama)	20%	42,85%	15,62%	4,34%
Teama de bătaie, lovituri și pișcături	37,50%	23,80%	34,37%	39,13%
Teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți	25%	14,28%	3,12%	34,78%
Teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte	25%	38,09%	25%	13,04%
Teama de coșmaruri și vise urâte	6,25%	4,76%	12,50%	13,04%
Teama de monștri	6,25%	19,04%	6,25%	4,34%
Teama de părinți	0%	9,52%	15,62%	4,34%
Teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi	0%	0%	12,50%	8,69%
Anxietatea de separare (în special de mama)	6,25%	4,76%	9,37%	8,69%
Teama de a sta în ungher	25%	14,28%	3,12%	4,34%
Teama de grădiniță, educatoare	6,25%	0%	6,25%	4,34%
Neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu copilul	0%	0%	0%	8,69%
Teama de fantome	12,50%	0%	9,37%	0%
Teama de medic, durere, injecții, medicamente	6,25%	4,76%	3,12%	13,04%
Teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță	6,25%	0%	3,12%	0%
Neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama)	0%	0%	0%	0%
Teama de furtună, zăpadă, vânt și foc	0%	0%	6,25%	0%
Teama de tristețe	0%	0%	0%	0%
Teama de frig	6,25%	0%	0%	4,34%
Teama de înălțime	0%	0%	0%	0%
Teama de tunel	0%	0%	0%	0%
Teama de cureaua lui tata	0%	0%	3,12%	0%
Teama de excavator	0%	0%	3,12%	0%
Teama de poliție	0%	0%	3,12%	0%
Teama de roboți	6,25%	0%	0%	0%

În conformitate cu frecvențele din tabelul 4 vom menționa că pentru preșcolarii de 4 ani înregistrăm următoarele tendințe: băieților le sunt mai caracteristice în descreștere anxietățile, neliniștile și temerile: teama de întuneric (87,50%), teama de animale (43,75%), teama de bătaie, lovituri și pișcături (37,50%), teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți (25%), teama de a sta în ungher (25%), teama de fantome (12,50%), teama de coșmaruri și vise urâte (6,25%), anxietatea de separare (în special de mama) (6,25%), teama de grădiniță, educatoare (6,25%), teama de medic, durere, injecții, medicamente (6,25%), teama de a



răspunde la activitățile de la grădiniță (6,25%), teama de frig (6,25%) și teama de roboți (6,25%). La fetele de 4 ani atestăm mai proeminente următoarele anxietăți, neliniști și temeri în descreștere: teama de scene groaznice din filme (85,71%), teama de a rămâne singură (38,09%), teama de pedeapsa părinților (42,85%), teama de a fi certată de părinți (42,85%), teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte (38,09%), teama de monștri (19,04%) și teama de părinți (9,52%).

Pentru preșcolarii de 5 ani vom menționa că la băieți sunt mai frecvente următoarele anxietăți, neliniști și temeri: teama de animale (46,87%), teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte (25%), teama de a fi certat de părinți (15,62%), teama de părinți (15,62%), teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi (12,50%), anxietatea de separare (în special de mama) (9,37%), teama de fantome, (9,37%), teama de monștri (6,25%), teama de grădiniță, educatoare (6,25%), teama de furtună, zăpadă, vânt și foc (6,25%), teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță (3,12%), teama de cureaua lui tata (3,12%), teama de excavator (3,12%) și teama de poliție (3,12%). Fetele de aceeași vârstă se caracterizează în descreștere prin anxietățile, neliniștile și temerile: teama de scene groaznice din filme (82,60%), teama de întuneric (69,56%), teama de a rămâne singură (56,52%), teama de pedeapsa părinților (43,47%), teama de bătaie, lovituri și pișcături (39,13%), teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți (34,78%), teama de coșmaruri și vise urâte (13,04%), teama de medic, durere, injecții, medicamente (13,04%), neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu ea (8,69%), teama de a sta în ungher (4,34%) și teama de frig (4,34%).

Tabelul 5. Anxietățile, neliniștile și temerile preșcolarilor în dependență de vârstă și gen (preșcolarii de 6 ani și preșcolarii de 7 ani)

Anxietate, neliniștea și teama	Frecvența			
	6 ani		7 ani	
	Băieți	Fete	Băieți	Fete
Teama de întuneric (teama de noapte)	82,60%	78,57%	85,71%	50%
Teama de scene groaznice din filme	86,95%	85,71%	85,71%	50%
Teama de a rămâne singur (teama de singurătate)	69,56%	53,57%	28,57%	50%
Teama de animale	30,43%	46,42%	14,28%	0%
Teama de pedeapsa părinților	26,08%	50%	57,14%	50%
Teama de a fi certat de părinți (în special de mama)	21,73%	32,14%	28,57%	0%
Teama de bătaie, lovituri și pișcături	34,78%	39,28%	42,85%	0%
Teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți	47,82%	35,71%	42,85%	50%
Teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte	30,43%	10,71%	14,28%	0%
Teama de coșmaruri și vise urâte	8,69%	10,71%	0%	0%
Teama de monștri	4,34%	10,71%	0%	50%
Teama de părinți	8,69%	3,57%	14,28%	0%
Teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi	8,69%	7,14%	14,28%	0%
Anxietatea de separare (în special de mama)	8,69%	7,14%	0%	0%
Teama de a sta în ungher	0%	0%	0%	0%
Teama de grădiniță, educatoare	8,69%	0%	14,28%	0%
Neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu copilul	4,34%	0%	14,28%	50%



Teama de fantome	0%	0%	0%	0%
Teama de medic, injecții, medicamente	13,04%	0%	0%	0%
Teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță	4,34%	3,57%	0%	0%
Neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama)	4,34%	7,14%	0%	50%
Teama de furtună, zăpadă, vânt și foc	4,34%	0%	0%	50%
Teama de tristețe	8,69%	3,57%	0%	0%
Teama de frig	0%	3,57%	0%	0%
Teama de înălțime	4,34%	0%	14,28%	0%
Teama de tunel	8,69%	0%	0%	0%
Teama de cureaua lui tata	0%	0%	0%	0%
Teama de excavator	0%	0%	0%	0%
Teama de poliție	0%	0%	0%	0%
Teama de roboți	0%	0%	0%	0%

Vom menționa pentru preșcolarii de 6 ani următoarele: pentru băieții de 6 ani prevalează în descreștere anxietățile, neliniștile și temerile: teama de scene groaznice (86,95%), teama de întuneric (82,60%), teama de a rămâne singur (69,56%), teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți (47,82%), teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte (30,43%), teama de medic, durere, injecții, medicamente (13,04%), teama de părinți (8,69%), teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi (8,69%), anxietatea de separare (în special de mama) (8,69%), teama de grădiniță, educatoare (8,69%), teama de durere (8,69%), teama de tristețe (8,69%), neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu el (4,34%), teama de a răspunde la activitățile de la grădiniță (4,34%) și teama de furtună, zăpadă, vânt și foc (4,34%). La fetele de 6 ani mai des se evidențiază în descreștere următoarele anxietăți, neliniști și temeri: teama de scene groaznice din filme (85,71%), teama de pedeapsa părinților (50%), teama de animale (46,42%), teama de bătaie, lovituri și pișcături (39,28%), teama de a fi certată de părinți (32,14%), teama de coșmaruri și vise urâte (10,71%), teama de monștri (10,71%), neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama) (7,14%) și teama de frig (3,57%).

Pentru preșcolarii de 7 ani se înregistrează următoarele tendințe: băieții de 7 ani dau dovadă mai frecvent în descreștere de anxietățile, neliniștile și temerile după cum urmează: teama de întuneric (85,71%), teama de scene groaznice din filme (85,71%), teama de pedeapsa părinților (57,14%), teama de bătaie, lovituri și pișcături (42,85%), teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte (42,85%), teama de a fi certat de părinți (28,57%) teama de animale (14,28%), teama de părinți (14,28%), teama de rău, răutate, oameni răi și copii răi (14,28%), teama de grădiniță, educatoare (14,28%), teama de medic, durere, injecții, medicamente (14,28%) și teama de înălțime (14,28%). Fetele de 7 ani se tem cel mai intens în descreștere de: teama de a rămâne singură (50%), teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți (50%), teama de monștri (50%), neliniștea și teama că nu se joacă nimeni cu ea (50%), neliniște atunci când părinții sunt neliniștiți (în special mama) (50%) și teama de furtună, zăpadă, vânt și foc (50%).

Rezultatele prezentate ne oferă posibilitatea să sintetizăm și să stabilim următoarele constatări proprii care explică și descriu anxietatea la preșcolari:



Perioada preșcolărității este marcată de anumite anxietăți, neliniști și temeri specifice. Copiii între 4 și 7 ani se confruntă frecvent cu următoarele anxietăți, neliniști și temeri: teama de scene groaznice din filme, teama de întuneric, teama de a rămâne singur (teama de singurătate), teama de animale, teama de pedeapsa părinților, teama de a fi certat de părinți (în special de mama) și teama de bătaie, lovituri și pișcături.

Băieții și fetele preșcolari diferă în ceea ce privește anxietățile, neliniștile și temerile manifestate. La băieți prevalează teama de întuneric, teama de bătaie, lovituri și pișcături, teama de sunete stridente, de gălăgie, țipete și strigăte, în timp ce fetele trăiesc teama de scenele groaznice din filme, teama de a rămâne singură (teama de singurătate), teama de pedeapsa părinților, teama de animale și teama de a fi certat de părinți (în special de mama). Caracterul distinct al anxietăților, neliniștilor și temerilor în preșcolăritate se explică prin faptul că băieții și fetele manifestă comportamente, încărcate de trăiri intense și descărcări emoționale, de explorare a realității a lumii adulților în mod diferit.

Anxietățile, neliniștile și temerile de care dau dovadă preșcolarii sunt în corespundere cu vârsta acestora. Copiii de 4 ani trăiesc cel mai intens teama de întuneric, teama de sunete stridente, de gălăgie, de țipete și strigăte și teama de a sta ungher. Copiii de 5 ani se tem cel mai mult de a fi certați de părinți (în special de mama), teama de animale și teama de coșmaruri și vise urâte. Preșcolarii de 6 ani prezintă frecvent teama de scene groaznice din filme, teama de a rămâne singur (teama de singurătate) și teama și neliniștea în situațiile certurilor între părinți. Odată cu schimbările, salturile și achizițiile noi în comportamentele și personalitatea preșcolarului identificăm și modificări în anxietățile, neliniștile și temerile copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Universitară. 2010. 315 p. ISBN 973-749-865-6.
2. PĂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016. 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
3. PĂNIȘOARA, G. *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom. 2011. 224 p. ISBN 973-46-2126-2.
4. RACU, IU. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor. Chișinău. 2011. 328 p. CZU 159.923:37.015.3 (043.3).
5. RACU, IU. *Cursul ontogenetic al anxietății la copii*. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. V. I. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. p. 55 – 65.
6. REYD, L.. *Cum înlăturăm anxietatea copiilor noștri: fără medicamente și fără terapie*. tr. de D. Voicea. București: Meteor Publishing. 2017. 144 p.



FORMAREA COMPONENTELOR CULTURII MUNCII LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE

FORMATION OF WORK CULTURE COMPONENTS AT THE PUPILS WITH MENTAL DISABILITIES

Stratan Valentina, conferențiar universitar, doctor în pedagogie specială, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Cerneavschi Viorica, lector, doctor în pedagogie specială, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CZU 376.4

Rezumat

O caracteristică esențială a elevilor cu deficiențe intelectuale este lipsa sau insuficienta capacitate de a elabora planuri mnezice și planuri de învățare. Rezultatele cercetărilor științifice au constatat că la *elevii cu deficiențe intelectuale* se manifestă dificultăți de diverse grade, ei perseverând, adesea, în erori datorită rigidității și inerției gândirii. Pornind de la perspectiva profesională și socială a Educației tehnologice, fără un demers didactic special, cu modificări în demersul educațional (asistare și dirijare) de activizare eficientă a formării culturii muncii, aceasta nu se va contura în structura activității de muncă a copiilor cu dizabilități mintale. Formarea componentelor culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale poate fi eficient realizată dacă vor fi respectate anumite condiții psihopedagogice.

Cuvinte cheie: elevi cu dizabilități mintale, deprinderi practice, cultura muncii, condiții psihopedagogice.

Abstract

An essential feature of mentally disabled pupils is lack or insufficient ability to develop mental and learning plans. Scientific research has found that pupils with intellectual disabilities have varying degree difficulties, often making errors due to the rigidity and inertia of their thinking. Due to the professional and social perspective of Technological Education in the auxiliary school, without a special didactic approach, with changes in the educational approach (assistance and guidance) of effective activation of practical skills formation, this will not be evident in the work activity structure of children with mental disabilities. Formation of work culture components in pupils with mental disabilities can be efficiently achieved if certain psycho-pedagogical conditions are followed.

Keywords: mentally disabled pupils, practical skills, culture of work, psycho-pedagogical conditions.

Introducere

Una din tendințele procesului educațional în școlile auxiliare constă în realizarea instruirii, adaptabilă la necesitățile educabililor și la diversele niveluri ale acestora, începând de la cel preșcolar, școlar mic etc. Se creează astfel premisele ca, pe parcursul Educației tehnologice din clasele primare, elevii cu dizabilități mintale să dobândească un sistem de cunoștințe, capacități și atitudini care să le faciliteze viitoarea integrare în viața socială și profesională. Formarea culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale poate fi eficient realizată dacă vor fi respectate anumite condiții psihopedagogice. Din moment ce condițiile aleatoare nu pot rezolva aceasta pe deplin, apare problema în ce condiții poate fi realizată această sarcină.



Scopul și metodologia cercetării

În procesul cercetării realizate am testat eficiența modelului de formare a culturii muncii la elevii mici cu dizabilități mintale, care reprezintă un mod special de organizare a activității de muncă în procesul instructiv-educativ, rolul deosebit fiind deținut de organizarea și realizarea condițiilor psihopedagogice. Acestea, aplicate în procesul de predare-învățare a Educației tehnologice în clasele primare și incorporabile în strategia educațională de pregătire a elevilor mici pentru munca în clasele superioare, dar și integrarea socio-profesională, facilitează calea spre finalitățile determinate de obiectivele pe care profesorul și le planifică pentru componenta de învățare cultura muncii [2, p. 90].

În acest context am apelat la esența conceptului de "condiție". Din punct de vedere pedagogic esența, structura și funcțiile condițiilor psihopedagogice au fost reflectate în lucrările multor savanți și pedagogi renumiți: Бабанский Ю.К., Ковалев В.П., Лернер И.Я. și alții.

Лернер И.Я. prin termenul de "condiții psihopedagogice" se referă la factorii care asigură învățarea de succes. Autorul consideră că prima și cea mai importantă condiție didactică este conștientizarea și elaborarea tuturor componentelor de conținut al disciplinei de studii [11, p. 34].

Бабанский Ю.К. a determinat condițiile pedagogice drept circumstanțe, în care componentele procesului de învățământ sunt prezentate într-o unitate cu cea mai bună relație (disciplina, predarea și învățarea), oferind profesorului posibilitatea de a lucra productiv, a gestiona procesul de învățare, iar elevilor a învăța cu succes. "Iată de ce, menționează autorul, în orice studiu este ... important să se ia în considerare unitatea dintre conținut, forme și metode de informare, de activitate conjugată și de învățare a cadrelor didactice și a educabililor ..." [10, p. 62].

În literatura pedagogică de specialitate se disting condiții psihopedagogice necesare și suficiente. Condițiile necesare constituie componenta esențială a întregului proces pedagogic, prezența căruia determină dezvoltarea acestui proces. Condițiile necesare și suficiente sunt condiții pentru atingerea scopului, fără realizarea de care obiectivul nu poate fi atins.

Logica definițiilor de mai sus ne permite să formulăm propria versiune a interpretării esenței **condițiilor psihopedagogice**. Acestea reprezintă *un inventar metodologic cu valențe activatoare, un decupaj didactic complex cu accente specifice domeniului implicat (formarea culturii muncii), care incită la descoperirea de soluții pentru proiectarea demersului didactic și sunt necesare unei învățări eficiente din perspectiva calității achizițiilor elevilor (competența culturii muncii) și a relevanței lor pentru viață*. Din această perspectivă, am selectat o serie de condiții psihopedagogice necesare și suficiente pentru formarea eficientă a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare. Evidențierea setului de condiții psihopedagogice de formare a culturii muncii s-a



bazat pe:

- studiul esenței și conținutului conceptului de "cultura muncii";
- considerarea strategiilor didactice de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale, punând accentul pe amplificarea capacităților și a disponibilităților;
- definirea criteriilor și a nivelurilor de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare;
- modelul pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale (MPFCM).

Condițiile necesare pentru realizarea eficientă a MPFCM reprezintă cele, fără de care modelul nu-și poate realiza potențialul său. Necesitatea de a impune condițiile psihopedagogice rezultă din analiza literaturii psiho-pedagogice, experiența de muncă a școlii auxiliare, a celei de cultură generală (clasele primare) și incluzive, rezultatele etapei de constatare a experimentului.

Rezultatele cercetărilor științifice, elaborate în domeniul psihopedagogiei speciale, au constatat că la *elevii cu deficiențe intelectuale* se manifestă dificultăți de diverse grade nu numai în elaborarea unei strategii eficiente, ci și în abandonarea strategiei ineficiente, ei perseverând, adesea, în erori datorită rigidității și inerției gândirii. Acești elevi prezintă un tip special de dificultăți, de natură neurofiziologică și psihofiziologică, în culegerea și organizarea informației, manifestând și o insuficientă dezvoltare a proceselor de tratare a informației. O caracteristică esențială a elevilor cu deficiențe este lipsa sau insuficienta capacitate de a elabora planuri mnezice și planuri de învățare, fapt evidențiat mai ales în rezolvarea de probleme [4, p. 12].

Cercetările (Campiono, Brown; Campiono, Brown, Ferrara) au evidențiat faptul că la *elevii cu dizabilități mintale* o sursă importantă a dificultăților școlare manifestate în activitățile de învățare rezidă în faptul că nu au dezvoltată suficient capacitatea de a recurge la strategii mnezice și rezolutive precum cele ale repetiției și ale regrupării itemilor. S-a demonstrat experimental că la elevii cu deficiență mintală, programele stocate în memorie pot fi reactualizate cu ajutorul anumitor strategii mnezice, în condiții de predare-învățare activizante [apud 4, p. 12].

Studiind particularitățile activității cognitive a copiilor cu dizabilități mintale Arcan P., Ciomăgeanu D. (1990) [1]; Predescu M. (1994) [5], Шиф Ж.И. (1980) [15], Любовский В.И. (1978) [12], Слепович Е.С., Полякова А.М. (2012) [13] depistează devieri considerabile de la normă, fapt care nu poate să nu se răsfrângă asupra activității de muncă a acestora. Autorii relevă, că anume de nivelul dezvoltării proceselor cognitive depinde formarea capacităților de orientare în sarcina de muncă, organizarea și proiectarea acțiunilor de muncă, controlul și corectarea acțiunilor îndeplinite.



Stratan V., cercetând particularitățile formării acțiunilor de orientare și organizare a activității de muncă la elevii claselor primare din școala auxiliară, remarcă lipsa deprinderilor de a organiza locul de muncă și a menține ordinea pe tot parcursul lucrului, a determina condițiile necesare și suficiente pentru realizarea sarcinii [14, p. 84].

Cercetarea efectuată de Gînu D. vine să concretizeze, că nedevoltarea capacităților de muncă și nivelul de independență scăzut caracterizează activitatea de muncă a elevului cu dizabilități mintale, atribuind activității un caracter reflector, imitativ. De cele mai dese ori acțiunile se execută independent numai la indicația nemijlocită a învățătorului sau în baza imitării, deoarece le este dificilă înțelegerea independentă a consecutivității acțiunilor [3, p. 85].

Pornind de la perspectiva profesională și socială a Educației tehnologice, autorii concluzionează, că fără un demers didactic special, cu modificări în demersul educațional (asistare și dirijare) de activizare eficientă a formării deprinderilor generale de muncă, acestea nu se vor contura în structura activității de muncă a copiilor cu dizabilități mintale [7, p. 55].

Adaptările curriculare pentru Educația tehnologică în școala auxiliară iau în considerare posibilitățile psihofizice și structura defectului elevilor, urmărind formarea la ei a capacităților practice, care asigură adaptarea la condițiile instabile de muncă în societate.

Așadar, având la dispoziție abordările activității de învățare a elevilor cu dizabilități mintale, dar și a noțiunilor de „cultura muncii” și „condiții psihopedagogice”, putem identifica argumentul, ce ar justifica didactica Educației tehnologice în școala auxiliară, centrată pe formarea la elevii din clasele primare de competențe practice, utile atât pentru dezvoltarea personală, cât și pentru cea socio-profesională, pe baza parcurgerii unei diversități de condiții psihopedagogice, care reflectă eficiența formării la ei a culturii muncii.

Inițiativa de schimbare și perfecționare a metodologiei speciale a Educației tehnologice conduce spre o concepție de proiectare a condițiilor psihopedagogice întemeiate pe o combinație dinamică de cunoștințe, capacități și atitudini exersate și demonstrate în situații simulate, formarea acestora fiind scopul modelului pedagogic de formare a culturii muncii, dezvoltat în cercetarea întreprinsă.

Mai mulți cercetători au demonstrat posibilitatea utilizării unor **condiții de intervenție psihopedagogică** pentru a asigura succesul unei strategii rezolutive, precum și pentru a facilita generalizarea abilităților dobândite de elevii cu dizabilități mintale într-o anumită situație, în alte contexte. Astfel, în prima etapă, elevul trebuie să conștientizeze necesitatea de a adopta o strategie care să-i simplifice sarcina, ținând seama de limitele propriului sistem cognitiv. În a doua etapă,



trebuie să evalueze complexitatea sarcinii și să facă apel la repertoriul său de „rutine”, deprinderi intelectuale și cunoștințe pentru a le pune în lucru pe cele care sunt mai adecvate. După ce a selecționat o anumită strategie rezolutivă, elevul trebuie să o execute, urmărind, în același timp, să regleze eficacitatea execuției și gradul de adecvare a acesteia în raport cu cerințele problemei. La rândul lor, aceste informații trebuie să ghideze alegerea viitoarelor acțiuni, în sensul că va decide dacă trebuie să continue cu aceeași strategie sau să aleagă alta [apud 4, p. 13].

Cu referire la competență, ea constituie capacitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii: a ști, a ști să faci și a ști să fii. Aceste elemente se regăsesc în structura competenței cultura muncii sub aspect de cunoștințe, capacități și atitudini. În accepțiunea lui Manolescu M., competența este adecvată învățământului formativ și vine în acord cu așteptările social-economice moderne față de școală care își propune creșterea autonomiei individuale în viața personală și profesională [apud 6, p.8].

Aceste fiind indicate, dar și corelate cu specificul activității de învățare a elevilor cu dizabilități mintale, am selectat și ordonat următoarele *condiții psihopedagogice*, necesare și suficiente pentru formarea culturii muncii la ei prin crearea unui suport de învățare:

- 1) conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățare asistată);
- 2) ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale (învățare dirijată);
- 3) dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă (învățare atitudinală).

Condițiile menționate sunt asociate atât conținutului și structurii competențelor, cât și culturii muncii. Dimensiunea didactică și metodologică a condițiilor enumerate este centrată pe construcția modelului de învățare dirijată conform concepției lui Выготский Л.С. [8] despre zona *proximei dezvoltări*. Demersul didactic al formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale în bază învățării dirijate spre zona *proximei dezvoltări* s-a realizat prin aplicarea explicațiilor de rigoare și a materialelor ilustrative (fișe intuitive, tehnologice), precum și demonstrarea unor acțiuni, operații de muncă. Treptat, pe măsură ce activitatea didactică proiectată înlesnea, pe de o parte, evidențierea capacităților pozitive ale elevilor, iar pe de altă parte formarea componentelor culturii muncii, sprijinul acordat în învățare se retrăgea, astfel că educabilul era condus progresiv spre executarea relativ independentă a însărcinării.

În continuare vom elucida fiecare dintre condițiile indicate. *Conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățare asistată)* a decurs astfel, încât raportul dintre ghidarea activității de muncă a elevilor de către pedagog și caracterul independent al acesteia se schimba gradual de la o clasă la alta, astfel:



- În primul grup predominau acțiuni de reproducere: pedagogul stabilește scopul și înaintează sarcinile practice, oferă puncte de reper/orientare sau modele de realizare corectă a sarcinii, organizează acțiunile elevilor, evaluează activitatea lor.
- În grupul doi se efectuau acțiuni reproductive independente: elevii efectuează sarcina de muncă, concentrându-se pe obiectivul stabilit de către pedagog și criteriile de evaluare a produselor executate.
- În cel de-al treilea grup acțiunile de muncă obțineau caracter relativ independent și independent: stabilirea obiectivelor, organizarea și selectarea conținutului activității de muncă se realiza de către elevi pe baza componentelor culturii muncii formate.

O condiție psihopedagogică de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale, evidențiată și confirmată în cercetarea noastră, este concentrarea pe *dezvoltarea abilităților generale și individuale* ale elevului. Bazată pe abordarea centrată pe cel ce învață, această condiție psihopedagogică îi permite profesorului să ia în calcul trăsăturile de personalitate ale fiecărui copil, caracteristicile, capacitățile și cerințele sale, precum și dezvoltarea capacităților individuale și a înclinațiilor.

Astfel, cultura managementului clasei presupune orientarea și ghidarea elevilor spre dezvoltarea abilităților sale generale și individuale. Aceasta impune învățarea elevului să realizeze autogestionarea activității sale – să evalueze succesul activității sale după rezultatele obținute și să identifice cauzele care au dus la succese și eșecuri, să propună, în caz de necesitate, soluții de corectare a greșelilor comise. Baza acestei învățări dirijate este abordarea reflexivă prin care profesorul realizează reflecția propriei activități didactice în baza rezultatelor obținute de către elevi. Pentru a evalua în mod adecvat rezultatele, profesorul analizează procesul activității împreună cu fiecare elev, cu identificarea cauzelor succesului și a eșecului, evaluează activitatea elevilor și a sa proprie, reflectând asupra ultimei.

Învățătorul realizează flexibil managementul reflexiv al activității elevului, cel mai înalt grad de calitate al căruia este manifestarea trecerii școlarului la autoadministrare. La acest stadiu al educației dirijate interacțiunea subiect-subiect devine forța motrice a dezvoltării abilităților generale și individuale a elevului. Cele menționate justifică alegerea condiției psihopedagogice ulterioare - direcționarea și ghidarea elevilor spre dezvoltarea capacităților generale și individuale. Ea contribuie la conștientizarea de către copil a ceea ce el știe deja, a traseului pe care este capabil să-l parcurgă, ajutându-l să-și utilizeze în mod optim competențele sale.



Formarea la elevii cu dizabilități mintale a componentelor culturii muncii este un proces de achiziționare a acțiunilor mentale și practice pentru organizarea și realizarea oricărui tip de activitate. Cercetarea a demonstrat că mai complet acestea sunt realizate prin aplicarea de către pedagog a diferitor mijloace de influență, motivare și stimulare, incluse în paradigma atitudinală emoțional-valorică (invocarea opiniilor personale ale copilului, implicarea activă la toate formele de activitate, realizarea succesului, crearea situațiilor problematizate în procesul aplicării metodelor ludice de educație).

Pe baza rezultatelor experimentale și a observațiilor sistematice, noi am evidențiat faptul că **la elevii claselor primare din școala auxiliară există un deficit al capacităților de bază ale operativității gândirii**, demonstrând că elevii au dificultăți de diferite grade în mobilizarea eficientă a adevăratelor lor potențialități. Aceasta este determinată de o subfuncționare cognitivă cronică, fiind un rezultat al unui ansamblu de caracteristici ce țin, în mare măsură, pe de o parte de un comportament reactiv și/sau defensiv, iar pe de altă parte de un **deficit motivațional**.

Paradigma atitudinală include orice comportament sau activitate a profesorului care să exprime copilului faptul că ceea ce el realizează reprezintă un succes. Aceste medieri pot fi făcute fie verbal, încurajând activitatea realizată de copil, fie nonverbal prin gesturi sau mimică. Există copii care nu conștientizează succesul sau progresul pe care l-au făcut pe parcurs ce desfășoară activitatea, rolul profesorului fiind acela de a scoate în evidență acest lucru, de a-i conștientiza copilului faptul că este competent. Medierea sentimentului de competență, după Feuerstein R. include pe lângă exprimarea explicită a succesului realizat de copil, crearea de situații în care copilul să își poată exersa competențele, întărindu-i astfel mai mult încrederea în sine și facilitând progresul spre noi achiziții. Simțindu-se competent într-o activitate copilul va fi incitat spre a căuta noi domenii de competență [9].

Aceste fiind menționate, una din condițiile psihopedagogice necesare și suficiente pentru formarea culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale a fost dezvoltarea la ei a *atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă (învățare atitudinală)*.

Orientarea emoțional-valorică a procesului instructiv-educativ la lecțiile de Educație tehnologică asigură unitatea gândurilor și sentimentelor: la nivel de comunicare "profesor-elev", "elev-profesor", "elev-profesor-elev" și la nivelul emoțional-valoric al asimilării experienței de muncă. Această condiție are ca scop menținerea unui sistem special de relații, precum și a organizării sesiunilor de formare, oferind integrarea maximă a cunoștințelor elevului într-un tablou emoțional



integru. Asemenea prevederi au determinat alegerea condiției psihopedagogice care dezvoltă atitudinea emoțional-valorică față de activitatea de muncă. Aici sunt incluse următoarele componente: cultura motivațională; atitudinea față de disciplina studiată; cultura de comunicare; cultura reflexivă.

Introducerea condiției emoțional-valorice contribuie la formarea motivației pozitive a elevilor la lecțiile de Educație tehnologică. Aspectele pozitive ale motivației educabililor se înregistrează prin atitudinea pozitivă față de activitatea de muncă, diapazonul intereselor și curiozitatea. În consecință, dezvoltarea la elevi a motivelor conectate la conținutul lecțiilor de Educație tehnologică și exprimate prin atitudinea pozitivă față de acestea, permite a construi prognosticuri favorabile ale succesului elevilor în activitățile de învățare și dezvoltarea personalității în ansamblu.

Pe baza estimării opiniei savanților care au cercetat sfera emoțională la elevii mici din școala auxiliară, am constatat că Educația tehnologică, suplimentată cu diverse forme ludice de organizare a interacțiunii profesorului cu elevii, constituie un bun prilej de dezvoltare a relațiilor moral-etice. De altfel, introducerea elementelor de joc de genul situațiilor și sarcinilor ludice, generează la elevi emoții pozitive pe tot parcursul lecției. Impresionabilitatea accentuată, exprimarea puternică a imitației, imaginației, permit elevilor, o lungă perioadă de timp, să rămână într-o stare afectivă pozitivă, cu plăcere să exercite acțiunile de joc, fără a bănuși că ei, de fapt, asimilează o parte din cunoștințe, se învață a stăpâni deprinderi practice în lucrul cu obiectele specifice, metodele de organizare a locului de muncă, modalitățile de comunicare.

În loc de concluzii

Rezultatele cercetării întreprinse ne permit să constatăm, că crearea condițiilor psihopedagogice asigură formarea la elevii cu dizabilități mintale a componentelor culturii muncii, realizate la diferite etape ale Educației tehnologice din clasele primare. Astfel, condițiile psihopedagogice reprezintă interacțiunea tuturor componentelor didactice ale procesului de învățare, precum și particularitățile procesului instructiv-educativ al învățământului special în scopul dezvoltării la elevii din clasele primare a competențelor de bază (cunoștințe, capacități și atitudini), ce ar corespunde cerințelor curriculum-ului la disciplina Educație tehnologică.



BIBLIOGRAFIE

1. ARCAN P., CIUMĂGEANU D. *Copilul deficient mintal*. Timișoara: Făclia. 1990.
2. CERNEAVSCHI., V. *Formation of work culture at the pupils with mental disabilities. Doctoral thesis in pedagogical sciences*. Chisinau: 2018. 211 p.
3. GÂNU., D. *Psychology of differentiation in students with mental deficiency during the process of technological education. Doctoral thesis in pedagogical sciences*. Chisinau. 1995.
4. PREDA. V. *Repere științifice pentru optimizarea educației specializate și integrate/incluzive*. Cluj-N.2013.ISBN978-973-0-15757-4 .
5. PREDESCU., M. *Psihopedagogie specială*. Timișoara: 1994.
6. RAILEANU-CIOBANU., O. *Pedagogia competențelor*. Suport de curs. Chișinău: Primex Com. 2015.120 p. ISBN 978-9975-110-3-4.
7. STRATAN., V., CERNEAVSCHI V. *Formarea culturii muncii la elevii cu cerințe educaționale speciale*. În: Univers pedagogic, 2016, nr. 2 (50). p.81-85.
8. VÎGOTSKI., L. *Opere psihologice alese*. Vol. I-II. București: E.D.P.1972. 309 p.
9. FEUERSTEIN., R., RAND., J., RYNDERS., J. *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni. 1995.
10. БАБАНСКИЙ.,Ю. *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований*. Москва: Педагогика. 1982. 192 с.
11. ЛЕРНЕР., И. *Процесс обучения и его закономерности*. Москва: Знание. 1980. 96 с.
12. ЛУБОВСКИЙ., В. *Развитие словесной регуляции действий у детей*. Москва: Педагогика. 1978. 224 с.
13. *Специальная психология*. Учебное пособие. Под ред. СЛЕПОВИЧ., Е., ПОЛЯКОВА., А. Минск: Выш. Школа. 2012. 511с. ISBN 978-985-06-2183-3.
14. СТРАТАН., В. *Некоторые пути формирования умения ориентироваться в трудовом задании у учащихся младших классов вспомогательной школы*. Дисс. канд. пед. наук. Москва: 1984. 177 с.
15. ШИФ., Ж. *Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе*. Москва: 1980. 343 с.



DEZVOLTAREA COȘTIINȚEI DE SINE LA VÂRSTA PREADOLESCENȚĂ

THE DEVELOPMENT OF SELF-AWARENESS IN PRETEEN AGE

Pîslari Stela, doctor în psihologie, Facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea

Pedagogică de Stat Ion Creangă

Darii Mihaela, licențiată în științe sociale

CZU 159.922.2

Rezumat

Articolul vizează cercetarea experimentală a conștiinței de sine la vârsta preadolescentă. În lucrare este descris scopul, ipotezele, eşantionul și metodologia cercetării și a fenomenului conștiinței de sine la preadolescenți în dependență de gen și vârstă și mediul rural și urban. Printre cele mai mari și fundamentale sarcini ale vieții noastre este cunoașterea de sine. Preadolescenții necesită să fie recunoscuți și respectați, indiferent cum sunt, au nevoie de iubire din partea celor apropiați, fără să posede succese deosebite în anumite domenii.

Cuvinte cheie: preadolescenți, imaginea de sine, autoaprecierea, încrederea în sine, mediul rural și urban.

Abstract

The article is about experimental research of self-awareness in preteen age. The paper describes the purpose, the hypotheses, the sample and the methodology of the research and the phenomenon of self-awareness in pre-adolescents depending on gender and age and the rural and urban environment. Among the biggest and most fundamental tasks of our lives is self-knowledge. Pre-adolescents need to be recognized and respected, no matter how they are, they need love from their loved ones, without special success in certain areas.

Keywords: preteens, self-image, self-appreciation, self-confidence, rural and urban areas.

Potrivit unor definiții, prin noțiunea de "sine" percepem o structură ce constituie coerența și continuitatea în biografia personală, care înglobează, sistematizează și apreciază comportamentul. Conceptul de Sine este pus în mișcare prin teoria psihanalitică a personalității și se raportează la structurile de identitate a acesteia. Conform acestei teorii structurile sinelui nu sunt altceva decât niște tendințe inconștiente care dirijează funcția psihică a omului, fiind subînțelese atât în prezent, cât și în viitor prin imaginea și idealul de sine.

În literatura de specialitate, conceptul de *sine* s-a fixat ca constituind "colecția de crezuri despre noi înșine" [1 p.112], cu alte cuvinte sinele reprezintă imaginea pe care o posedăm despre noi înșine. Sinele integrează și roadele autoobservațiilor și autostudiilor, el existând simultan ca subiect și obiect al cugetărilor despre însușirile individuale, relațiile cu ceilalți, locul și semnificația lui în lume. Alte abordări susțin că Sinele este o formațiune de impulsuri primare, simțuri, ceea ce este inconștient, forța care ne zguduie și ne guvernează acțiunile. Sinele aspiră spre satisfacerea nevoilor de bază a omului [2].

Conștiința de sine implică aprecierea de sine, iar aprecierea de sine depinde de o scară a valorilor grupului social în mijlocul căruia trăiește individul. Reflecția de sine sau conștiința de sine e un proces complex, cu implicații de raportare a subiectului la el însuși, la propriile trăiri și la



confruntarea acestora cu ale celor din jurul sau. Conștiința de sine se dezvoltă concomitent și intercorelat, trecând prin diferite trepte și exteriorizându-se sub diferite aspecte. La nivel școlar, astfel, crește ponderea elementelor voluntare, intenționale, a afirmării de sine [4].

Problema principală a perioadei pubertății este aceea a identificării de sine sau a dezvoltării conștiinței de sine. Dezvoltarea conștiinței de sine este prezentă și în perioada școlară mică și se conturează pe baza rezultatelor activității și a compensației și raportării acesteia la ceilalți și la cerințele lor. Perioada pubertății și adolescenței repune problemele dezvoltării conștiinței de sine datorită, pe de o parte, modificărilor ce survin în sistemul general de cerințe ce se manifestă față de puber și adolescent, iar, pe de altă parte, datorită schimbărilor prin care trece personalitatea cu structurile și substructurile sale [3].

Astfel, considerăm actuală cercetarea conștiinței de sine în perioada pubertății deoarece au loc foarte multe schimbări atât psihologice cât și fiziologice, care pot contribui pozitiv sau negativ în conturarea și formarea conștiinței de sine la preadolescenții.

Eșantionul de cercetare: a fost constituit din 180 de preadolescenți din clasele V-a, VII-a, IX-a cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani. Eșantionul investigat a cuprins: 90 de preadolescenți din mediul urban (45 fete/45 băieți) și 90 de preadolescenți din mediul rural (45 de fete/45 de băieți). În scopul cercetării componentelor conștiinței de sine am utilizat următoarele tehnici: *Testul de studiere a încrederii în sine de V. Romek; Testul la autoapreciere „Dembo – Rubenștein”; Testul „Cît de puternică este imaginea de sine ?” după N. Mitrofan.*

Având scopul de a studia componentele conștiinței de sine la preadolescenții selectați am aplicat Metodica studierii încrederii în sine (V. Romek), pentru a determina nivelul încrederii în forțele proprii, abilitatea de a avea curaj în plan social și capacitatea de a întreține relații interpersonale. Rezultatele obținute de întregul eșantion la acest test sunt prezentate în figura 1.

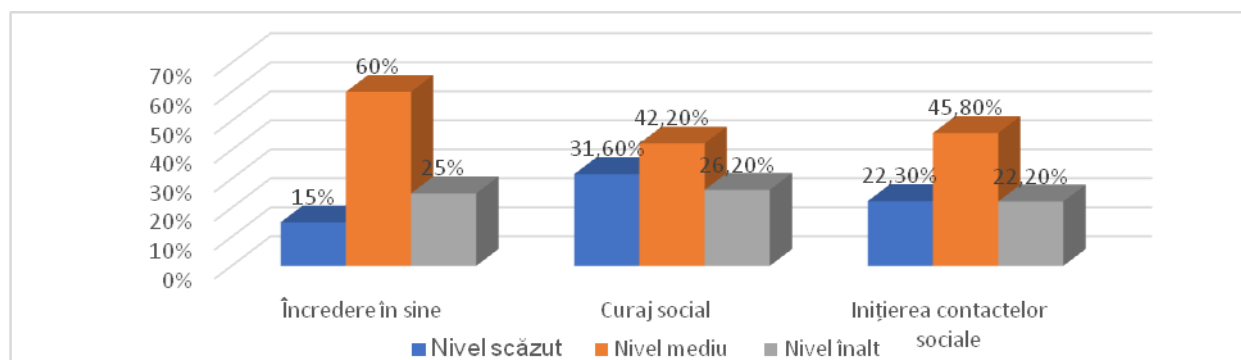


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind Testul V. Romek la preadolescenți



Datele obținute în figura 1 ne arată că 15 % (27) din preadolescenți au obținut un nivel scăzut privind încrederea în sine. Acestor elevi le sunt caracteristice stări precum inferioritate, cred că nu sunt buni de nimic, autocritică și autoînvinovățire, deseori se judecă aspru și se văd într-o lume negativă. Drept consecință aceștia posedă dificultăți în relațiile cu cei din jur, evit să încerce ceva nou, nu sunt interesați de propria persoană. La nivel mediu s-au încadrat 60% (108) din preadolescenții. Nivelul înalt 25% (45) din preadolescenți ce se caracterizează prin: încredere puternică în sine sunt mândri de ei înșiși, se simt superiori majorității, se antrenează cu ușurință în activități, stabilesc scopuri temeinice și cu ușurință le ating.

La scala Curajului social remarcăm că 31,60% (56) din preadolescenții investigați s-au încadrat în nivelul scăzut al curajului social. Acestora le este caracteristică timiditatea, greu intră în contact cu cei din jur, nu au curajul să-și expună propriile păreri. La nivel mediu, observăm că s-au plasat 42,20% (76) din preadolescenți, iar la nivelul înalt se atestă 26,20% (48). Preadolescenții cu nivel înalt al curajului social pot ușor să intre în contact cu alții, liber își expun părerile când e cazul, sunt persoane echilibrate cu comportament relaxant și cu reacții normale la unele situații neașteptate din viață. Nu le este teamă să ceară ajutor când e cazul, apreciază corect puterile sale și cântăresc perspicace șansele pentru viitor.

În ceea ce privește inițierea contactelor sociale, 22,20% (40) din subiecți au obținut un nivel scăzut la această scală. Aceștia evită deseori contactul vizual cu cei din jur, au dificultăți de comunicare, rămân invizibili și evită expunerea și conversația. Ignoră contactele sociale pentru că le este frică de critica celorlalți. La nivel mediu s-au încadrat 45,80% (82) din preadolescenții testați, iar la nivel înalt 32% (58).

Următorul pas în demersul experimental a fost analiza încrederii în sine, curaj social, inițierea contactelor sociale în dependență de genul preadolescenților. Rezultatele obținute sunt ilustrate grafic în cele ce urmează.

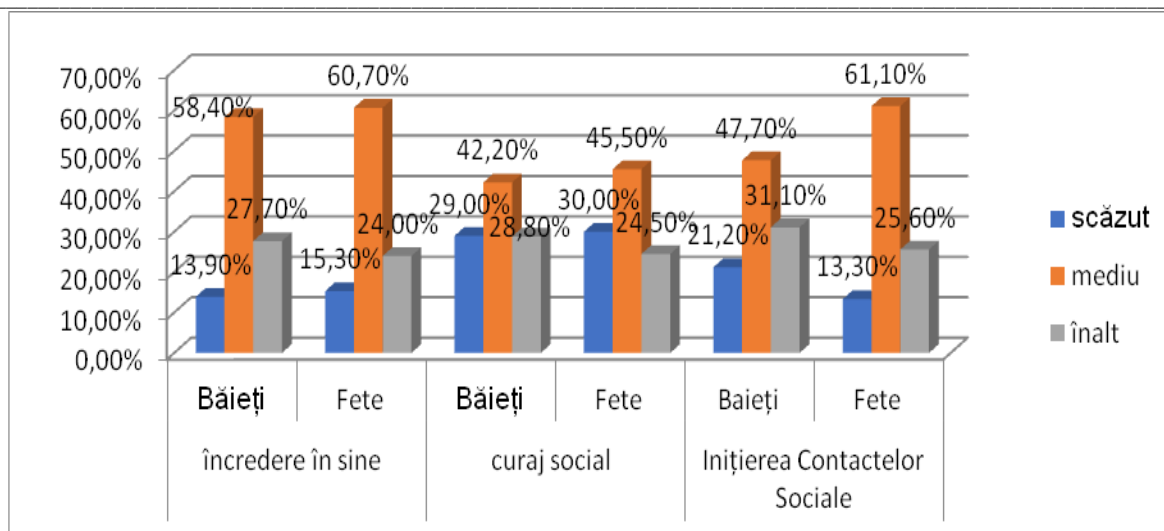


Fig. 2 . Repartizarea pe nivele pentru încrederea în sine, curaj social, inițierea contactelor sociale la preadolescenți în dependență de gen

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în figura 2 ne permite să remarcăm că nivel scăzut al încrederii în sine este mai înalt la fete în comparație cu băieții, cotele cele mai mari sunt obținute de fete, în raport de 15,30% (14), spre deosebire de băieți cu 13,90% (12). Pentru nivelul mediu al încrederii în sine situația este următoarea: fetele 60,70% (54), iar băieții 58,40% (51). Pentru nivelul înalt procentajul maximal este specific băieților 27,70% (25), spre deosebire de fete 24,00% (22).

La scala Curajul Social, nivel scăzut au obținut 30,00% (27) din fete, comparativ cu băieții 29% (26). La nivelul mediu valorile mai mari au obținut fetele 45,50% (40), iar băieții 42,20% (38). Pentru nivelul înalt situația este următoarea: 28,80% (26) din băieți și 24,50% (23) din fete.

Nivelul scăzut la scala Inițierea contactelor sociale: 13,30% (12) din fete, în comparație cu 21,20% (19) din băieți. La nivel mediu cotele mai înalte le sunt caracteristic fetelor 61,10% (55), băieții 47,70% (43). Pentru nivelul înalt la scala respectivă rezultatele sunt următoarele: fete-25,60% (23), băieți 31,10% (28). Analiza statistică a datelor prin intermediul testului T-Student nu a stabilit diferențe semnificative pentru rezultatele obținute în dependență de gen.

În continuare ne-am propus să investigăm specificul încrederii în sine, curajul social, inițierea contactelor ale preadolescenților în dependență de clasă.

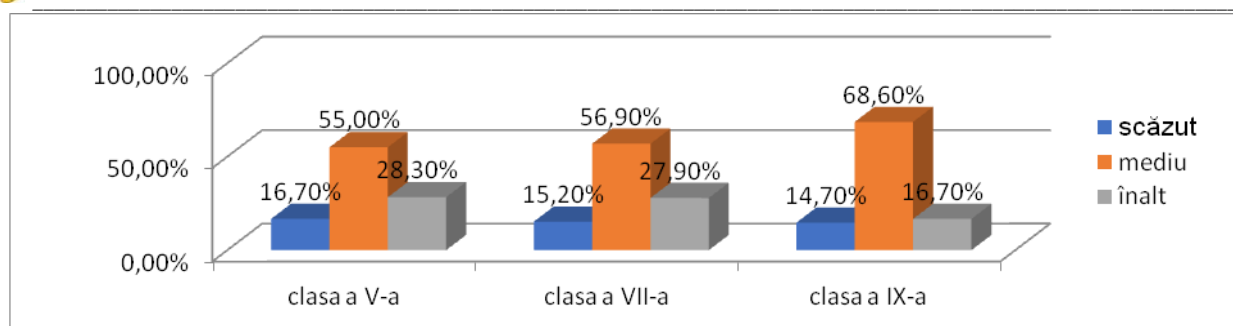


Fig. 3. Repartizarea datelor privind nivelul încrederii în sine la preadolescenții în dependență de clasă

Datele prezentate în figura 3 ne permite să constatăm că: preadolescenții din clasa a V-a obțin următoarele rezultate la scala *încrederii în sine*: nivel scăzut 16,70% (10) din preadolescenți, nivel mediu 55,00% (33) din preadolescenți, nivel înalt 28,30% (17) din preadolescenți. Preadolescenții din clasa a VII-a atestă următoarele valori: nivelul scăzut 15,20% (9), nivel mediu 56,90% (35), nivel înalt 27,90% (16). Rezultatele obținute la preadolescenții din clasa a IX-a sunt următoarele: nivel scăzut 14,70% (8), nivel mediu 68,60% (42), nivel înalt 16,70% (10). Diferențe statistice semnificative nu au fost obținute.

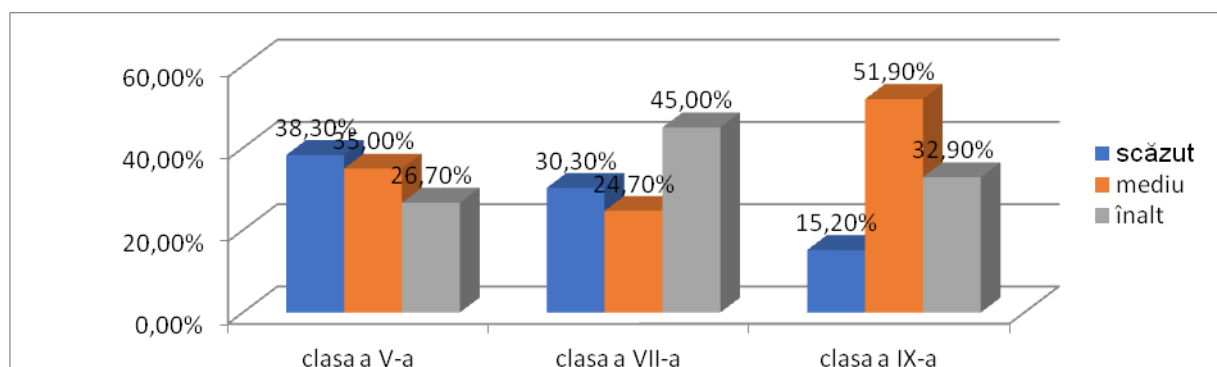


Fig. 4 Datele pe nivele privind curajul social în dependență de clasă

Rezultatele din figura 4 privind curajul social, preadolescenții din clasa a V-a atestă următoarele: la nivelul scăzut 38,30% (23) din preadolescenți, nivelul mediu 35,00% (21), iar la nivel înalt 26,70% (16). Datele înregistrate de preadolescenții din clasa a VII-a sunt: nivelul scăzut 30,30% (18), nivel mediu 24,70% (15), nivel înalt 45,00% (27). Preadolescenții din clasa a IX-a au obținut următoarele rezultate: nivel scăzut 15,20% (9), nivel mediu 51,90% (31), nivel înalt 32,90% (20).

Astfel, diferențe statistice semnificative s-au înregistrat între clasele a VII-a și a IX-a, cu procentaj mai ridicat pentru clasele IX-a. Valoarea t este -1.86544. Valoarea p este .032312. Rezultatul este



semnificativ la $p < .05$, între clasele V-a și a IX-a- Valoarea t este -2.74214 . Valoarea p este $.003536$. Rezultatul este semnificativ la $p < .05$.

Diferențele semnificative a datelor se datorează faptului că preadolescenții din clasa a IX-a sunt mai maturi, anume la sfârșitul preadolescenței și început de adolescență, conștiința de sine împreună cu componentele, latura comportamentală, se conturează mai bine. Astfel, preadolescenții din clasele a IX-a sunt mai sociabili, deschiși către comunicare, curajoși.

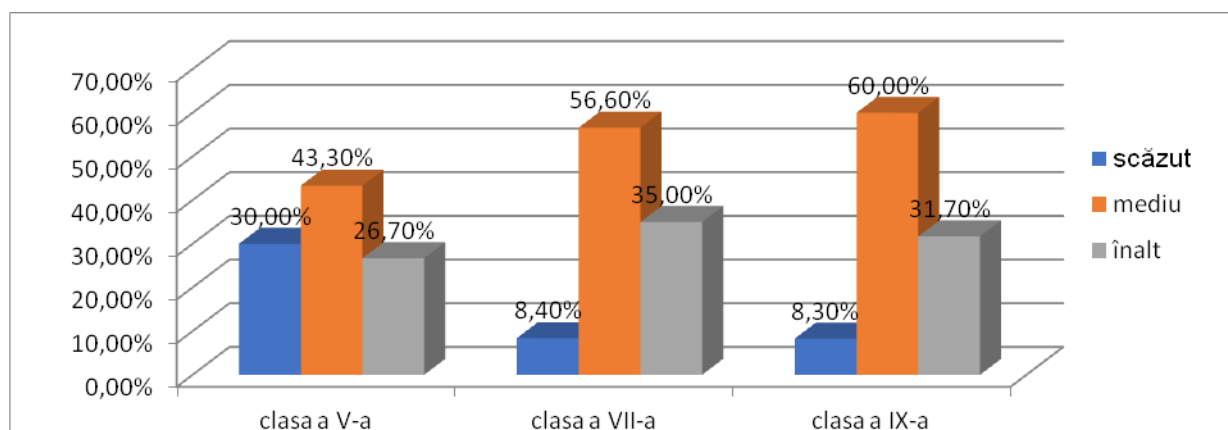


Fig. 5 Repartizarea datelor privind inițierea contactelor sociale în dependență de clasă

Examinând cantitativ datele expuse în figura 5 observăm ca la scala Inițierea contactelor sociale, preadolescenții din clasa a V-a au obținut următoarele rezultate: nivelul scăzut 30,00% (18), nivel mediu 43,30% (26), nivel înalt 26,70% (16). Preadolescenții din clasa a VII-a au înregistrat datele respective: nivel scăzut 8,40% (5), nivel mediu 56,60% (34), nivel înalt 35,00% (21). Rezultatele obținute de elevii din clasa a IX-a sunt următoarele: la nivelul scăzut 8,30% (5) din subiecți, nivelul mediu 60,00% (36), nivelul înalt 31,70% (19). Preadolescenții cu nivel înalt de inițiere a contactelor sociale le este caracteristic următorul comportament: se energizează când se află în contexte sociale, oamenii și situațiile sociale îi energizează, vorbesc mult, de obicei inițiază și întrețin conversații, sunt sociabili.

Diferențe statistice semnificative au fost obținute între clasele V-a și a VII-a, cu rezultate mai mari pentru clasa VII-a. Valoarea t este $-2,23404$. Valoarea p este $.013699$. Rezultatul este semnificativ la $p < .05$, precum și între clasele V-a și a IX-a, cu rezultate mai mari pentru clasele IX-a. Valoarea t este $-2,23404$. Valoarea p este $.013699$. Rezultatul este semnificativ la $p < .05$.

În continuare ne-am propus să investigăm încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale la preadolescenții din mediul rural și urban. Datele obținute sunt expuse în figura de mai jos.

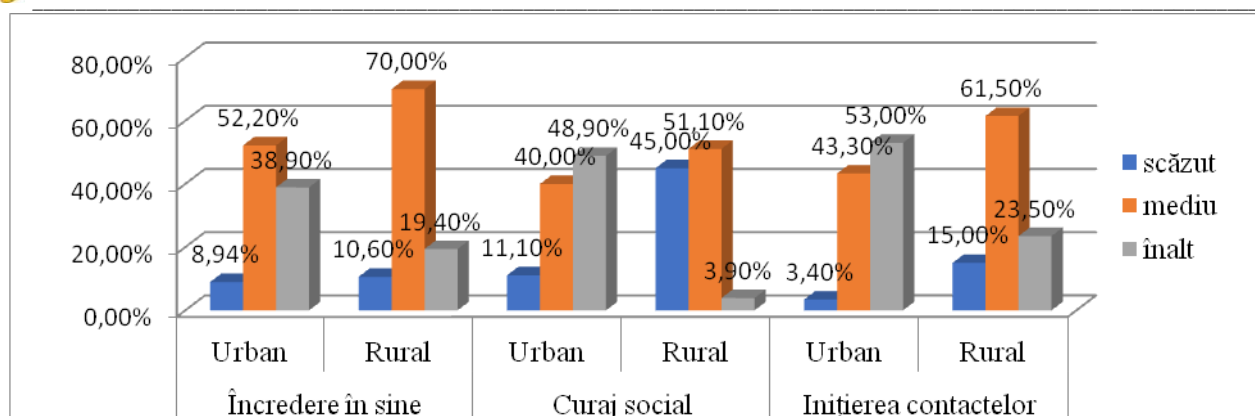


Fig. 6 Repartizarea rezultatelor la încrederea în sine, curaj social, inițierea contactelor sociale în dependență de mediu urban și rural

Pentru scala încrederii în sine, preadolescenții din mediul urban au obținut următoarele rezultate: nivel scăzut 8,94% (8), nivel mediu 52,20% (47), nivel înalt 38,90% (35). La aceeași scală, preadolescenții din mediul rural înregistrează următoarele: nivel scăzut 10,60% (10), nivel mediu 70,00% (63), nivel înalt 19,40% (17). Testarea la semnificația statistică a datelor prin intermediul testului T-Student a stabilit diferențe statistic semnificative între rezultatele obținute preadolescenții din mediul rural și urban cu rezultate mai ridicate pentru mediul urban: Valoarea t este 4.56455. Valoarea p este $<.00001$. Rezultatul este semnificativ la $p <.05$.

La scala Curajul Social, preadolescenții din mediul urban au înregistrat următoarele rezultate: nivel scăzut 11,10% (11), nivel mediu 40% (37), nivel înalt 48,90% (42), iar cei din mediul rural: 45% (40) nivel scăzut, 51,10% (46) nivel mediu, 3,90% (4) nivel înalt. S-au înregistrat diferențe statistic semnificative între rezultatele din mediile sociale cu rezultate mai mari pentru preadolescenții din mediul urban. Valoarea t este 9.3383. Valoarea p este $<.00001$. Rezultatul este semnificativ la $p <.05$.

Scala de inițiere a contactelor sociale, subiecții din mediul urban au obținut rezultatele: nivel scăzut 3,40% (4), nivel mediu 43,30% (39), nivel înalt 53% (47), iar cei din mediul rural: 15% (14) nivel scăzut, 61,50% (55) nivel mediu, 23,50% (21) nivel înalt. Diferențe statistic semnificative s-au obținut și la scala inițierea contactelor sociale între datele dintre medii, cu rezultate mai mari pentru cei din mediul urban, unde Valoarea t este 8.74292. Valoarea p este $<.00001$. Rezultatul este semnificativ la $p <.05$



În scopul investigării autoapreciere la preadolescenții am aplicat Testul la autoapreciere "Dembo-Rubenștein". Rezultatele obținute de preadolescenții din lotul experimental sunt ilustrate grafic în cele ce urmează.

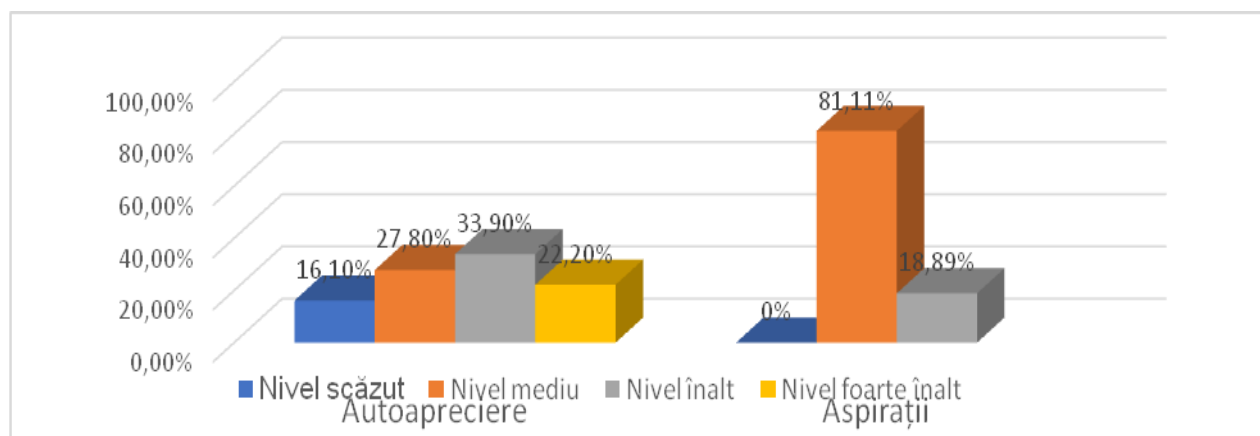


Fig. 7 Distribuția rezultatelor privind autoaprecierea și aspirațiile la preadolescenți

16,10% (30) din preadolescenți posedă o autoapreciere scăzută. Pentru acești preadolescenți le este caracteristic: subestimarea, neacceptarea, atitudine negativă față de propria personalitate, sunt nesiguri, inhibați, nehotărâți în luarea deciziilor, retrași. Autoapreciere la nivel mediu posedă 27,80% (52) din preadolescenți, la nivel înalt s-au plasat 33,90% (68) din preadolescenții testați, iar o autoapreciere foarte înaltă o au 16,10% (30), acești preadolescenți au o autoapreciere înaltă, sunt de regulă, descătușați, liberi în acțiuni, deschiși spre inovație, cu spirit de inițiativă, au respect și stimă față de propria personalitate.

81,11% (147) din preadolescenți posedă un nivel mediu de aspirații, iar 18,89% (33) nivel înalt de aspirații. Astfel, aceștia aspiră mereu către ceva, doresc să dobândească multe în viață, au țeluri bine gândite pentru viață, au o dorință majoră de a realiza un scop pe care și-l propun, tind să obțină o anumită performanță și mereu se îndreaptă spre un ideal.

În continuare sunt prezentate datele în dependență de gen obținute la testul autoaprecierii Dembo-Rubenștein.

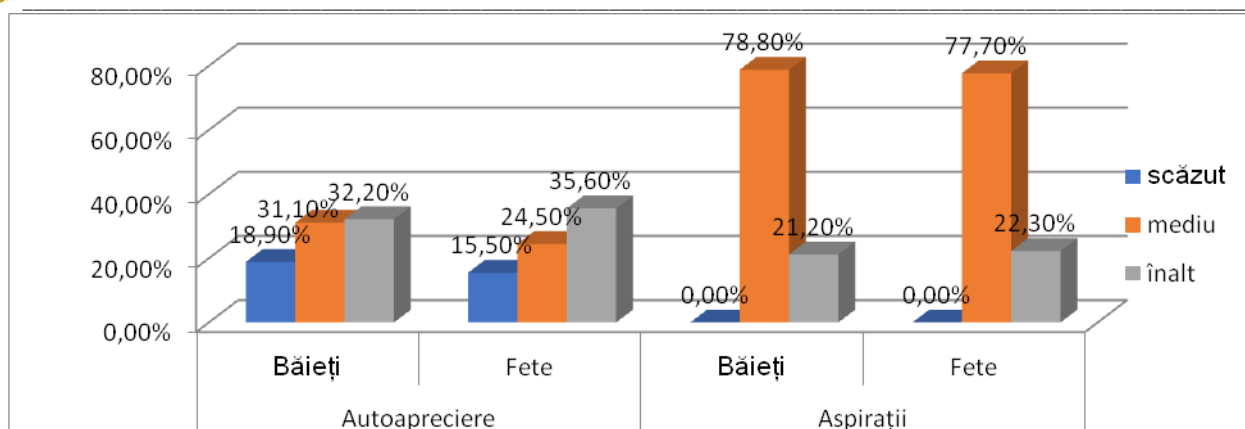


Fig. 8 Repartizarea datelor privind autoaprecierea, aspirațiile în dependență de gen

Rezultatele din figura 8 observăm că la nivelul scăzut al autoaprecierii s-au încadrat 18,90% (17) din băieții și 15,50% (14) fete. Pentru nivelul mediu, băieții au obținut 31,10% (28), comparativ cu fetele 24,50% (22). Cele mai înalte cote pentru nivelul înalt este specific fetelor 35,60% (54) comparativ cu băieții 32,20% (45).

La scala aspirații, la nivel scăzut ambele subgrupe au obținut 0%. Ulterior, 78,80% (71) din băieții și 77,70% (70) de fete s-au încadrat în nivelul mediu la aspirații. La nivel înalt fetele înregistrează următoarele cote de 22,30% (20) iar băieții 21,20% (19).

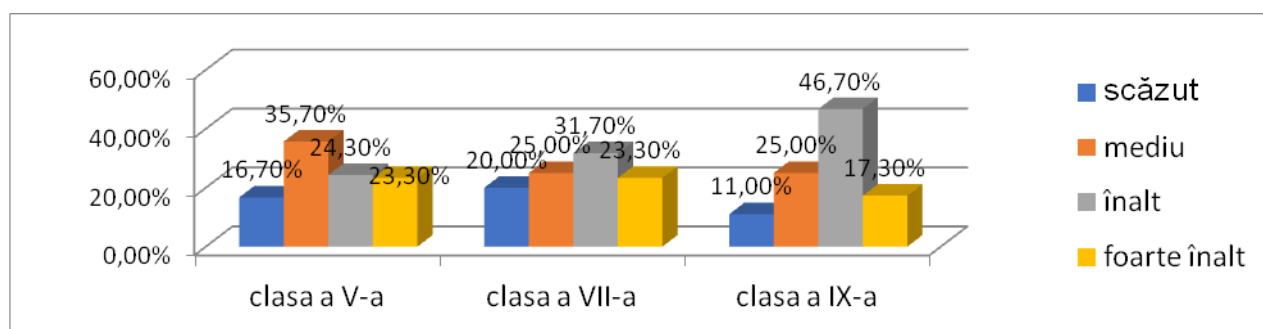


Fig. 9 Distribuția datelor privind autoaprecierea în dependență de clasă

Examinând cantitativ figura 9 observăm că la autoapreciere, preadolescenții din clasa a V-a au obținut următoarele rezultate: nivel scăzut de autoapreciere 16,70% (10), nivel mediu de autoapreciere 35,70% (22), nivel înalt 24,30% (15) și nivel foarte înalt 23,30% (13). Preadolescenții din clasa a VII-a atestă următoarele rezultatele: nivel scăzut 20,00% (12), nivel mediu 25,00% (16), nivel înalt 31,70% (19) și nivelul foarte înalt 23,30% (13). Constatăm că preadolescenții din clasa a IX-a, 11,00% (7) s-au încadrat în nivelul scăzut al autoaprecierii, 25,00% (16) nivel mediu, 46,70%



(28) la nivelul înalt și 17,30 (9) la nivel foarte înalt al autoaprecierii. Diferențe statistic semnificative nu s-au stabilit.

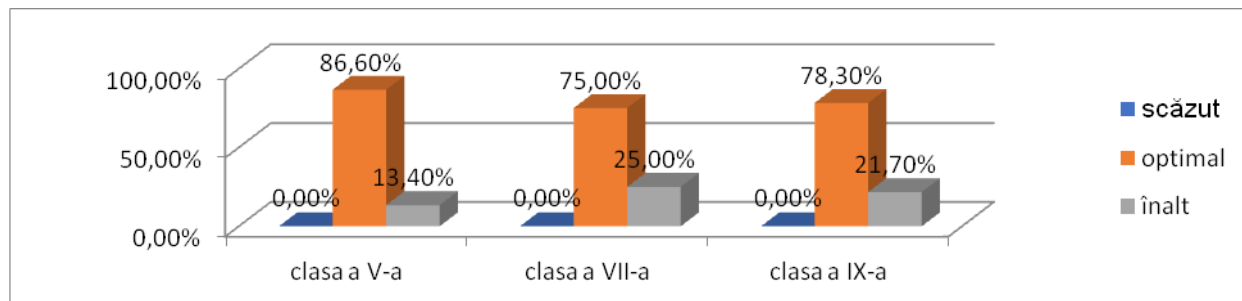


Fig. 10 Distribuția datelor privind aspirațiile în dependență de clasă

Datele prezentate în figura 2.10 privind aspirațiile ne permite să constatăm că: la nivelul scăzut al aspirațiilor nu s-a încadrat nici un subiect din cele trei clase investigate. Astfel, la nivelul optimal al aspirațiilor s-au încadrat 86,60% (52) din elevii din clasa a V-a, 75,00% (45) din clasa a VII-a și respectiv 78,30% (47) din cei din clasa a IX-a. Nivelul înalt privind aspirațiile la preadolescenți în dependență de clasă se repartizează în felul următor: 13,40% (8) din preadolescenți din clasa a V-a, 25,00% (15) din preadolescenți din clasa a VII-a și 21,70% (13) din preadolescenți din clasa a IX-a.

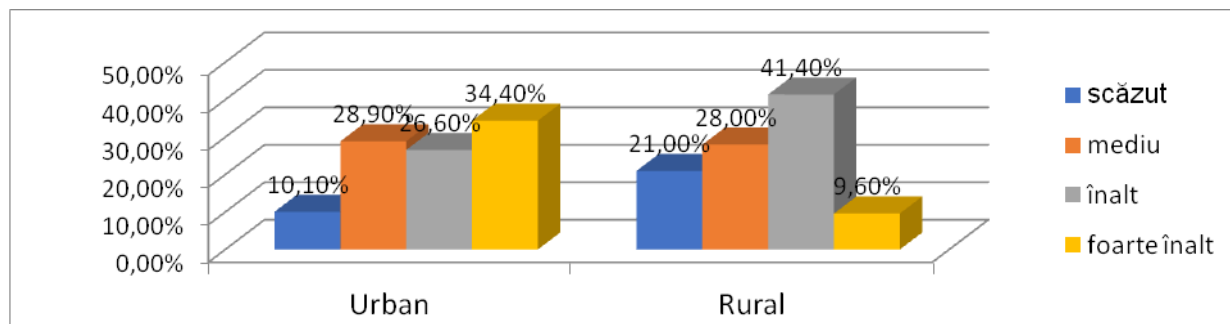


Fig. 11 Rezultatele privind autoaprecierea în dependență de mediul urban și rural

Analizând cantitativ figura 11 putem remarca că pentru nivelul scăzut al autoaprecierii s-au înregistrat 10,10% (9) din preadolescenții din mediul urban și 21,00% (19) din preadolescenții din mediul rural. Autoapreciere la nivel mediu se atestă la 28,90% (26) din preadolescenți din mediul urban și 28,00% (25) din preadolescenți din mediul rural. Pentru nivelul înalt al autoaprecierii sunt specifice următoarele rezultate: 26,60% (24) din preadolescenți din mediul urban au nivelul înalt al autoaprecierii, 41,40% (37) preadolescenți din mediul rural atestă nivel înalt al autoaprecierii. Nivelul foarte înalt al autoaprecierii este caracteristic preadolescenților din mediul urban 34,40% (31) comparativ cu preadolescenții din mediul rural 9,60% (9). Diferențe statistic semnificative după



testul T-student s-au stabilit între medii, cu rezultate mai mari pentru cei din mediul urban cu valoarea $p = .000051$ pentru $p < .05$.

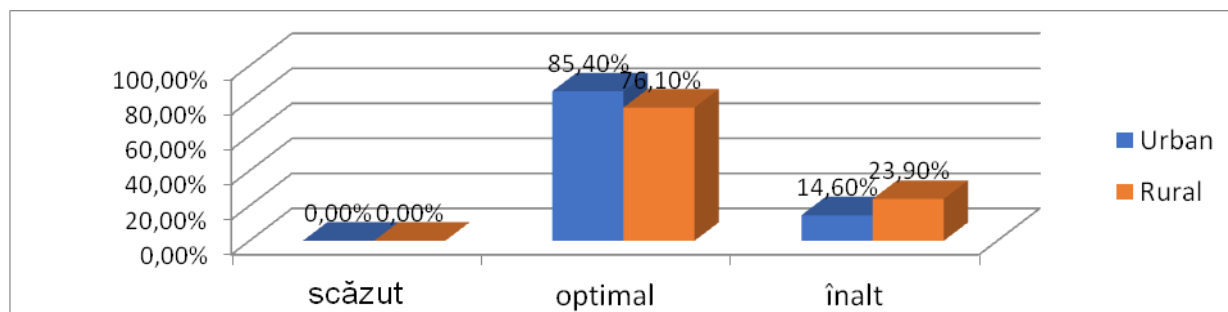
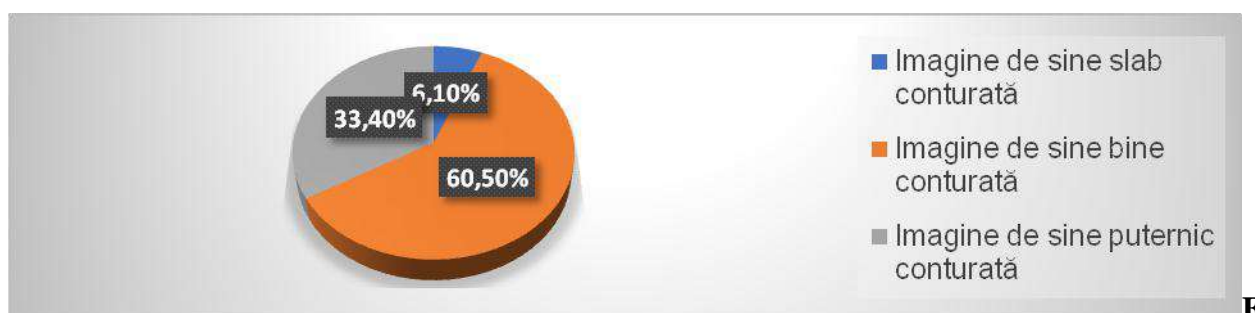


Fig. 12 Distribuția rezultatelor privind aspirațiile la preadolescenții în dependență de mediu rural și urban

Datele privind aspirațiile preadolescenților din mediu rural și urban sunt înregistrate în figura 12, în urma analizei observăm că preadolescenții din mediu urban și mediu rural nu au înregistrat nivel scăzut al aspirațiilor. Nivel optimal al aspirațiilor este caracteristic 85,40% (78) din preadolescenți din mediul urban și 76,10% (69) din preadolescenți din mediul rural. Pentru nivelul înalt al aspirațiilor atestăm 14,60% (12) din subiecții din mediul urban și 23,90% (21) din mediul rural. Astfel, preadolescenții din mediul rural și urban au aspirații optime și înalte pentru viitor la toate scalele. Diferențe statistice semnificative nu s-au stabilit.

În scopul investigării imaginii de sine la preadolescenții, am aplicat "Testul de studiere a imaginii de sine" (N. Mitrofan). Rezultatele privind imaginea de sine la preadolescenții sunt ilustrate în figura 13.



ig. 13 Distribuția rezultatelor privind imaginea de sine la preadolescenți

Din reprezentarea grafică a fig.13 înregistrăm următoarea distribuție de rezultate: 6,61% (11) din preadolescenți au o imagine de sine slab conturată, astfel aceștia au o motivație scăzută în activitățile zilnice, nu au încredere în forțele proprii, deseori ei folosesc expresii precum "E greu", "De ce să încerc, oricum nu voi reuși" etc. Imagine de sine bine conturată o posedă 60,50% (110)



din preadolescenţi, iar 33,40% (59) din eşantion au o imagine de sine puternic conturată. Cei care au o imagine de sine bună relaţionează armonios cu cei din jur, sunt mulţumiţi de imaginea propriei personalităţi, motivaţie ridicată în toate acţiunile, încredere în forţele proprii.

Următorul pas în cercetarea a fost să analizăm imaginea de sine în dependenţă de gen.

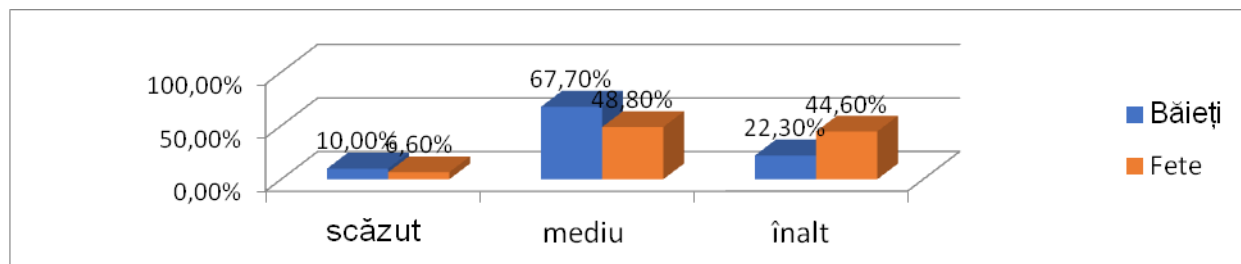


Fig. 14. Datele privind imaginea de sine în dependenţă de gen

Expunerea grafică a rezultatelor observăm că: la nivelul scăzut s-au încadrat 10% (9) din băieţi şi 6,60% (6) din fete. Pentru nivel mediu rezultatele sunt următoarele: băieţi 67,70% (61) iar fetele 48,80% (44). Frecvenţele pentru imagine de sine puternic conturată au obţinut fetele 44,60% (40), comparativ cu băieţii 22,30% (20). Testarea la semnificaţia statistică a datelor prin intermediul testului T-Student a stabilit diferenţe semnificative privind imaginea de sine la fete şi băieţi, cu rezultate mai mari pentru fete. Valoarea t este 2.38851. Valoarea p este .008987. Rezultatul este semnificativ la $p < .05$.

În continuare ni-am propus să studiem imaginea de sine în dependenţă de clasă, rezultatele sunt prezentate în figura 15.

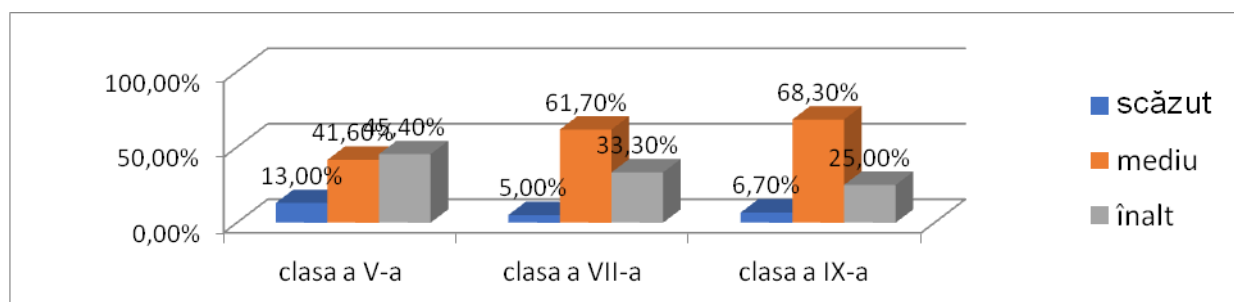


Fig. 15 Repartizarea datelor privind imaginea de sine în dependenţă de clasă

Analiza cantitativă a datelor din figura 15 ne permite să remarcăm că imagine de sine slab conturată s-a înregistrat la 13,00% (8) din elevii din clasa a V-a, 5,00% (3) din elevii din clasa a VII-a, 6,70% (4) din elevii din clasa a IX-a. Imagine de sine bine conturată o atestă 41,60% (25) din preadolescenţii din clasa a V-a, 61,70% (37) din preadolescenţi din clasa a VII-a şi 68,30% (41) din preadolescenţii din clasa IX-a. Imagine de sine puternic conturată este caracteristic 45,40% (27) din



elevii din clasa a V-a, 33,30% (16) din elevii din clasa a VII-a și 25,00% (15) din clasa IX-a. Diferențe statistice semnificative nu s-au stabilit.

Următorul pas în demersul experimental a fost să analizăm imaginea de sine în dependență de mediu urban și rural.

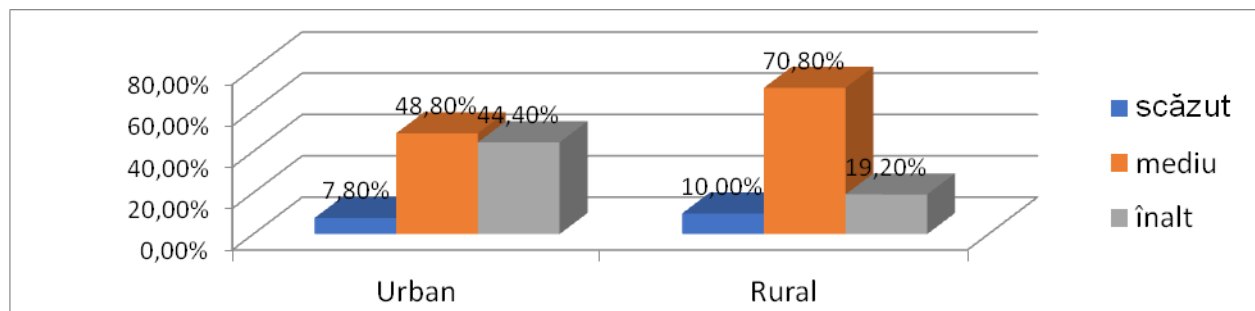


Fig. 16 Rezultatele obținute privind imaginea de sine la preadolescenții în dependență de mediu urban și rural

Frecvențele prezentate în figura 16 ne permit să constatăm că: preadolescenții din mediul urban 7,80% (7) au o imagine de sine slab conturată, 48,80% (43) din preadolescenții au o imagine de sine bine conturată, iar 44,40% (40) din preadolescenții au o imagine de sine puternic conturată. Preadolescenții din mediul rural au înregistrat următoarele date: imagine de sine slab conturată 10,00% (9), imagine de sine bine conturată 70,80% (63) din preadolescenți, imagine de sine puternic conturată 19,20% (18) din preadolescenți.

Am obținut diferențe statistice semnificative după testul T- Student privind imaginea de sine între medii, cu rezultate mai mari pentru mediu urban, unde Valoarea t este 3.80577. Valoarea p este .000097. Rezultatul este semnificativ la $p < .05$.

În concluzie vom remarca că preadolescenții din mediul rural au nivel mai scăzut în ceea ce privește încrederea în sine, curajul social, capacitatea de a iniția contacte sociale, imagine de sine, autoapreciere, comparativ cu cei din mediul urban care au obținut rezultate mai înalte. Aceasta diferență s-ar putea datora faptului că copiii din oraș socializează mai des cu diferiți oameni, au mai multe oportunități de dezvoltare, întâlnesc mai des modele bune pe care tind să le imită, ulterior devenind mai încrezuți în forțele proprii. Un factor care ar putea influența dezvoltarea încrederii în sine poate fi reacția părinților și a întregului mediu social și de trai la un anumit comportament al copilului.

Diferențe semnificative statistice s-au stabilit și în dependență de gen la testul studierii imaginii de sine. Astfel, fetele au obținut rezultate mai înalte privind imaginea de sine. Aceste



diferențe pot fi datorate faptului că fetele se dezvoltă atât fizic cât și psihic mai repede decât băieții, astfel imaginea de sine ca componentă a conștiinței de sine se conturează mai repede și mai bine la fete, decât la băieți. O imagine de sine bine conturată este caracterizată de următoarele semne: încredere, abilitatea de a spune NU, perspectivă pozitivă, conștientizarea forțelor personale, capacitatea de a accepta greșelile altora, capacitatea de a face greșeli și de a învăța de pe urma lor, optimism, capacitatea de a rezolva problemele, prezența unei atitudini independente și cooperative, abilitatea de a vedea punctele forte și slabe și de a le accepta, experiențele negative nu influențează perspectiva globală, abilitatea de a-ți exprima nevoile.

BIBLIOGRAFIE

1. CHELCEA, S. *Personalitate și societate în tranziție*. București: Știință și tehnică, 1994. 336 p. ISBN 9789739693714.
2. COLCERU, V. *Imaginea de sine, premisă și rezultată a imaginii despre lume*. Psihologia sinelui. București: Eminescu, 2000. 360 p. ISBN 9789732208328.
3. MALTZ, M. *Psiho-cibernetica: corectarea imaginii de sine*. București: Curtea Veche, 2017. 328 p. ISBN 9786065889934
4. MUNTEAN, A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2009. 448 p. ISBN 9789734609758.
5. MODREA, M. *Imaginea de sine și personalitatea în adolescență: Studii teoretice și experimentale*. Focșani: Aliter, 2006. 224 p. ISBN 9739793169.



TERAPIA COGNITIV-COMPORTAMENTALĂ ÎN CAZUL CRIZELOR GENERATE DE TULBURĂRILE SEXUALE COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY IN CASE OF COMMON SEXUAL DISORDER CRISES

Cazacu Daniela, dr., lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de psihologie

CZU 159.922.1

CZU 615.851

Rezumat

Răspunsul sexual implică o interacțiune complexă a fiziologiei, a emoțiilor, a experiențelor, a credințelor, a stilului de viață și a relațiilor. Perturbarea oricărei componente poate afecta dorința sexuală, excitarea sau satisfacția, iar tratamentul implică adesea mai mult decât o simplă abordare. Deoarece activitatea sexuală este în primul rând o activitate fizică, orice disconfort fizic afectează această activitate. Cel mai frecvent tip de problemă sexuală la bărbați este disfuncția erectilă iar la femei care manifestă disfuncții sexuale pot avea dorință sexuală scăzută, probleme în a rămâne excitate sau dificultăți în atingerea orgasmului. Aceste tulburări ar putea fi cauzate de mai mulți factori fizici sau psihologici. Factorii psihologici și sociali precum depresia, anxietatea și alte dereglări psihice netratate pot declanșa apariția disfuncției sexuale la unul din parteneri. Terapia cognitiv-comportamentală poate avea efecte benefice în lucru cu cuplurile care manifestă disfuncții sexuale. Elementul esențial în această abordare constă în aceea că ambilor parteneri li se va cere să îndeplinească o serie de comportamente specifice, sub forma de teme pentru acasă. În cadrul terapiei cognitiv-comportamentale, psihoterapeutul va avea ca obiectiv identificarea blocajelor de natura intra psihică și interpersonală care contribuie la menținerea disfuncției. Odată identificate, aceste blocaje pot fi depășite în urma unor demersuri terapeutice eficiente. Terapeutul va sprijini cuplul să identifice modelele dezadaptative de comportament și să gestioneze rezolvarea conflictelor.

Cuvinte cheie: terapie, psihoterapie cognitiv-comportamentală, sex, tulburări sexuale.

Abstract

A sexual response presupposes a complex interaction among physiology, emotions, experiences, beliefs, lifestyle, and relationship style. Disruption of any of these components can affect sexual desire, arousal, or satisfaction, and treatment often implies the application of more than one approach. With sexual activity being primarily a physical activity, any discomfort that is physical by nature affects it. The most common type of sexual disorder in men is erectile dysfunction, and in women, those may be exhibited through low sexual desire, problems in getting aroused, or difficulties in reaching orgasm. Sexual disorders could be caused by more factors of either physical or psychological origin. Psychological and social factors such as depression, anxiety, and other untreated mental disorders can trigger sexual dysfunction in one of the partners. Cognitive-behavioral therapy can lead to beneficial outcomes in couples with sexual dysfunction. The key to this approach is that both partners will be required to display certain behaviors in the form of homework. Within the framework of a cognitive-behavioral therapeutic approach, the psychotherapist will aim to identify the blockages of intrapsychic and interpersonal nature that contribute to the dysfunction. Once identified, these blockages can be overcome with practical therapeutic approaches. The therapist will support the couple to identify maladaptive behavioral patterns and manage the process of conflict resolution.

Keywords: therapy, cognitive-behavioral psychotherapy, sex, sexual disorders.

Sănătatea sexuală se referă la manifestarea firească a ciclului răspunsului sexual, adică parcurgerea completă a tuturor fazelor actului sexual. De cele mai multe ori, sănătatea sexuală va fi însoțită și de



sentimentul de împlinire relațională, tocmai datorită legăturii puternice dintre sfera emoțională și cea sexuală. De asemenea, sănătatea sexuală presupune și o claritate a identității sexuale [4].

Deși încă sunt tratate drept subiecte tabu, tulburările de ordin sexual sunt în mod vădit prezente în viața oamenilor.

DSM-IV-R menționează următoarele tipuri de tulburări psihosexuale:

- Disfuncțiile sexuale
- Tulburările de identitate sexuală
- Parafiliile
- Tulburări sexuale fără altă specificație

Disfuncțiile sexuale acoperă o varietate de probleme ce sunt întâlnite în mod obișnuit de majoritatea oamenilor. Acestea nu se limitează la cele mai cunoscute, cum ar fi disfuncția erectilă sau lipsa interesului față de sex – adesea cunoscută și sub denumirea de *libido scăzut*. Disfuncțiile sexuale pot implica durere în timpul actului sexual, incapacitatea de a menține o erecție, dificultatea de a atinge orgasm etc.

Funcția sexuală este afectată de factori biologici, psihologici și sociologici. Exprimarea sexualității poate fi afectată de diverși factori precum organele genitale, hormonii și neurohormonii, relațiile interpersonale, statutul socio-economic și obiceiurile culturale. Perturbarea unuia sau mai multora dintre acești factori poate conduce la disfuncții sexuale [3].

Disfuncțiile sexuale presupun perturbarea procesului actului sexual sau apariția durerii în timpul actului sexual. Pentru a se pune acest diagnostic, disfuncția trebuie să fie persistentă, recurentă și să fie însoțită de dificultăți interpersonale majore.

Disfuncțiile sexuale se pot datora unor factori psihologici sau unora combinați (adică factori psihologici și organici ca urmare a unei maladii sau a medicației pentru o anumită boală) [4, p.128].

Nu a fost elaborată până acum o clasificare satisfăcătoare a disfuncțiilor funcțiilor sexuale. În general se acceptă drept criterii: interesul sexual, activarea sexuală, orgasmul și gradul de satisfacere generală. Alți factori care trebuie luați în considerare sunt perioada de debut și gradul de extensiune al tulburării.

Lipsa satisfacției sexuale reprezintă o problemă importantă pentru care indivizii sau cuplurile solicit psihoterapia (fără să existe de fapt disfuncții sexuale). Mulți dintre acești subiecți nu se referă la vreo disfuncție anume, ci la absența satisfacției sexuale. La această situație își pot aduce contribuția factori variați, cum ar fi:

- dificultăți relaționale;
- partenerii nu se mai consideră atrăgători unul pe celălalt;
- plictiseala și monotonia [1, p. 537-538].

Irina Holdevici menționează câteva cauzele ale apariției tulburărilor sexuale:



- Cauze fiziologice: boala, operații, diverse tratamente;
- Factori predispozanți (lipsa de încredere în sine; pubertate întârziată).
- Factori precipitatori (eșec sexual sub influența alcoolului).
- Factori care mențin tulburarea (anxietatea anticipatorie la fiecare tentativa de act sexual) [ibidem p. 538].

Principalele cauze de natură psihogenă în apariția tulburărilor de comportament sexual sunt grupate astfel:

- Factori imediați și superficiali;
- Ignoranța în ceea ce privește sexualitatea, ca urmare a unei informări sexuale insuficiente sau eronate;
- Teama de eșec;
- Refuzul de a-și satisface o plăcere;
- Anxietatea determinată de exigențele partenerului;
- Anxietatea față de activitatea sexuală;
- Comunicarea saracă între parteneri;
- Obligația obținerii orgasmului [2, p. 75].

Dintre cele mai răspândite disfuncții sexuale feminine menționăm:

• **Vaginismul** - ontracția reflexă și involuntară a mușchilor vaginului și ai coapselor, astfel încât copulația nu mai este posibilă sau devine extrem de dureroasă pentru femeie. Mastter și Johnson consideră că principala cauză a vaginismului o reprezintă teama femeii în fața unui posibil agresor. În mod inconștient, femeia percepe partenerul ca pe un agresor și actul sexual ca pe o agresiune.

• **Frigiditatea** - reprezintă incapacitatea femeii de a simți plăcere sexuală. Alți autori, în special de orientare psihanalitică, consideră că frigiditatea ar reprezenta incapacitatea femeii de a ajunge la orgasm vaginal. Studii recente au demonstrat însă că toate femeile ajung mult mai ușor la orgasmul clitoridian, acesta fiind cele mai des obținut de către femei, mai ales la debutul vieții sexuale. Există femei care nu pot face diferența între cele două tipuri de orgasme, deși se simt împlinite și satisfăcute sexual.

• **Teama de actul sexual**- sentimentul de obligație de a avea raport sexual; prezența unor conflicte maritale, profunde, intervenții chirurgicale.

• **Anorgasmia** - incapacitatea de a ajunge la orgasm. În prima perioadă a vieții sexuale anorgasmia este considerată normală. De regulă, se datorează temerilor ce duc la lipsa de lubrifiere a vaginului [4, p. 128-129].

Irina Holdevici mai menționează câteva disfuncții sexuale precum:



1. **Scăderea interesului sexual - libido scăzut.** Variază considerabil de la o femeie la alta și se reflectă în frecvența actelor sexuale cu partenerul, gânduri cu conținut sexual, masturbare; se asociază frecvent cu dificultăți relaționale.

2. **Activare sexuală scăzută:** reducerea răspunsurilor fiziologice normale (exemplu: lubrifierea vaginului) la stimulare sexuală și lipsa senzațiilor asociate cu excitația sexuală: este firească la menopauză și după naștere.

3. **Deficiența de orgasm:** absența sau orgasm foarte rar. Terapeutul trebuie să diferențeze acele femei care nu obțin orgasm cu partenerul, dar îl obțin prin masturbare, de cele care nu s-au masturbat niciodată. Deficiența orgasmică secundară se asociază de obicei cu dificultăți relaționale.

4. **Vaginism:** act sexual imposibil sau extrem de dureros din cauza unui spasm vaginal care împiedică penetrarea. Poate apărea după un traumatism al vaginului sau în urma unei infecții.

5. **Dispareunia** - act sexual dureros. Durerea poate fi superficială, medie (din cauza lipsei excitației, infecțiilor vaginale, unor chisturi) sau profundă (infecție pelviană, endometrită sau lipsa activării sexuale. În aceste cazuri se indică un control ginecologic [1, p. 538-539].

Dintre cele mai răspândite disfuncții sexuale masculine menționăm:

- *Tulburările legate de potență* - au impotența se referă la dificultatea bărbatului de a-și controla (a avea și a-și menține) erecția. Ea poate fi: parțială sau totală. Impotența funcțională se datorează consumului de droguri, sedative, fumat, tranchilizante. Impotența psihologică apare în condiții de anxietate, stres, neîncredere în sine, conflicte interioare etc.
- *Tulburările de ejaculare*- e diferențiază în:
 - ejacularea precoce: normală în primii ani de viață sexuală; ea apare la bărbații anxioși care manifestă teama de a fi judecat, devalorizat, de a nu li se recunoaște virilitatea, cu stimă de sine scăzută și difi- cultăți de manifestare a identității sexuale masculine; ejacularea întârziată – cauze organice: alcoolism, diabet;
 - ejacularea involuntară – poate să fie sau nu însoțită de erecție, datorată unor disfuncții ale sistemului nervos, sau alte boli;
 - ejacularea anestezică – bărbatul nu simte nimic; cauzele: afecțiuni ale prostatei, desensibilizarea nervilor din zona genitală [4, p.129].

Disfuncțiile sexuale comune celor două sexe sunt dorință sexuală diminuată sau inexistentă, dispareunia și aversiunea sexuală.

1. **Dorința sexuală diminuată** presupune diminuarea sau inexistența fanteziilor sexuale și a dorinței de implicare în activități sexuale. Ea se poate datora unor conflicte interioare referitoare la moralitate, vinovăție, conflictului de rol.



2. **Aversiunea sexuală** presupune sentimente de respingere și evitarea implicării în acte sexuale genitale cu un partener. Persoana manifestă anxietate, frică sau dezgust când se află în situația de a avea contact sexual.
3. **Dispareunia**. Cauzele psihologice ale dispareuniei sunt: teama de actul sexual, sentimentul de obligație de a avea raport sexual; de aici, respingerea partenerului, însoțită uneori de culpabilizarea acestuia, neplăcere, insuficientă atracție erotică, teama de o sarcină nedorită [*ibidem* p. 129-130].

Sexul este unul din elementele principale într-o relație. Lipsa acestuia sau anumite dificultăți în realizarea raportului sexual poate destabiliza relația de cuplu. Intimitatea sexuală contribuie la întemeierea și menținerea unei relații sexuale sănătoase. În cazul diagnosticării unor tulburări sexuale la unul dintre parteneri pe lângă tratamentul medicamentos (la prescripția medicului) este recomandat frecventarea ședințelor de psihoterapie.

Psihoterapeuții interesați de problemele sexuale au ajuns la concluzia că una din terapiile care are un efect benefic asupra pacienților, este terapia cognitiv-comportamentală. Elementul esențial al acestei abordări constă în aceea că ambilor parteneri li se cere să ducă la îndeplinire o serie de comportamente specifice, sub forma unor teme pentru acasă. Sarcinile în plan comportamental presupun programe cu caracter gradat care în unele cazuri sunt suficiente pentru a crea cuplului interacțiuni erotice agreabile, conducând la desensibilizare și reducerea anxietății legate de performanța sexuală, drept rezultat al permisiunii pe care o dă terapeutul partenerilor să exploreze comportamente alternative. Aceste programe conduc, de asemenea, la identificarea blocajelor de natură intrapsihică și interpersonală, blocaje ce împiedică realizarea unor contacte sexuale normale. Odată dezvăluite, aceste blocaje pot fi depășite în urma unor demersuri terapeutice eficiente [1, p. 534].

Demersul terapeutic include următoarele strategii:

1. Ameliorarea comunicării și înțelegerii mutuale între membrii cuplului. Negocierea unor programe comportamentale în cadrul cărora fiecare partener caută metode pentru a produce satisfacție celuilalt.
2. Inventarea unor noi metode de management al conflictelor. Terapeutul va sprijini cuplul să identifice modelele dezadaptative de comportament și să gestioneze rezolvarea conflictelor care se manifestă în cursul relației. Membrii cuplului vor însuși modele alternative și adaptative de management al conflictelor.
3. Restructurarea cognitivă a semnificațiilor comportamentului sexual. Un aspect important al terapiei sexuale, mai ales atunci când programele comportamentale ajung în sfera atingerilor genitale, îl reprezintă evaluările și reevaluările semnificației fiecărui gest sau răspuns sexual.

Reducerea anxietății legate de activitatea sexuală se poate realiza prin intermediul următoarelor tehnici:



a) Tehnica imaginației dirijate, menită să amplifice fanteziile cu caracter erotic. Fanteziile erotice conduc la accentuarea excitației și satisfacției pacienților, fapt ce contribuie în mod indirect la reducerea anxietății.

b) Trasarea unor sarcini comportamentale simple care se referă la viața sexuală. Subiectului i se cere să facă acele lucruri pe care înainte avea tendința să le evite, începând cu ceea ce i se pare mai ușor de realizat. Terapeutul indică pacientului să se concentreze asupra a ceea ce face, nu asupra a ceea ce simte.

c) Tehnica desensibilizării sistematice. Terapeutul indică subiectului să elaboreze o listă ierarhică cuprinzând acele lucruri sau situații care îi provoacă anxietate, începând cu cele mai puțin anxiogene.

Pacientul trebuie să-și imagineze situația respectivă și să se relaxeze până când anxietatea dispare complet și apoi să treacă la stimulul următor [*ibidem* p. 547-549]. Prin modificarea acestor semnificații, impactul emoțional al comportamentelor respective se modifică și ele încetează să mai exercite o influență negativă asupra interacțiunilor realizate la vârsta adultă [*ibidem* p. 534-551].

Concluzionând, putem menționa că principalele tehnici ale terapiei cognitiv-comportamentale în lucru cu tulburările sexuale pun accentul în special pe desensibilizarea la stimulii anxiogeni și restructurarea cognitivă. Intervențiile psihoterapeutice cognitiv-comportamentale au ca scop transformarea scenariului sexual al pacientului, a așteptărilor irealiste și a gândurilor iraționale ale acestuia.

BIBLIOGRAFIE

1. HOLDEVICI, I. *Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală*. București: Editura Trei, 2009. 713 p. ISBN 978-973-707-260-3
2. NEAMȚU, C. *Elemente de psihosexologie*. Iași: Editura Universității „A. I. Cuza”, 2004. 93 p.
3. TULBURĂRILE SEXUALE ȘI DE SEXUALITATE. Disponibil: [<http://color-mind.ro/psihiatric/ce-tulburari-tratam/tulburarile-sexuale-si-de-sexualitate/>] accesat: 20.01.20.
4. VASILE, D. L. *Introducere în psihologia familiei și psihosexologie*, ed. a 3-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 160 p. ISBN 978-973-725-873-1



ПОВЫШЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

INCREASED STRESS RESISTANCE IN THE MILITARY IN EXPERIMENTAL CONDITIONS

CREȘTEREA REZISTENȚEI LA STRES LA MILITARI ÎN CONDIȚII EXPERIMENTALE

Красковская Валерия, докторант, КГПУ им. «И.Крянгэ»

CZU 159.942:355.2

Резюме

В данной статье описан тренинг повышения стрессоустойчивости, который направлен на снижение стресса, мобилизации и оптимизации следующих личностных характеристик: коммуникативных способностей, нервно-психической устойчивости, моральной нормативности, адаптационных способностей, акцентуации характера и депрессивного состояния.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость (СУ), адаптационные способности (АС), нервно-психическая устойчивость (НПУ), моральная нормативность (МН), коммуникативные способности (КС), акцентуации личности, депрессивное состояние.

Abstract

This article describes the training to increase stress resistance, which is aimed at reducing stress, mobilizing and optimizing the following personal characteristics: communicative abilities, neuro-psyche stability, moral Regulatory, adaptive abilities, character accent and depressive state.

Key words: stress, stress resistance (RS), adaptive abilities (AS), neuropsychic stability (NHA), moral normativity (MN), communicative abilities (COP), personality accentuation, depressive state.

Rezumat

În acest articol este prezentat programul formativ de creștere a rezistenței la stres care vizează reducerea stresului, mobilizarea și optimizarea următoarelor caracteristici de personalitate: abilități de comunicare, stabilitate neuro-psihică, normativitate morală, abilități de adaptare, accentuări de caracter și stare depresivă.

Cuvinte cheie: stres, rezistență la stres (RS), abilități de adaptare (AS), stabilitate neuropsihică (NHA), normativitate morală (MN), abilități comunicative (COP), accentuări de personalitate, stare depresivă.

Под **стрессоустойчивостью** личности понимается способность одолевать препятствия, сдерживать собственные чувства, выражая самообладание и тактичность. Стрессоустойчивость обуславливается совокупностью индивидуальных свойств, допускающих личности претерпевать высокие умственные, волевые и эмоциональные перегрузки, предопределенные спецификой служебной деятельности.

В нашей работе, основной **целью** являлась разработка, апробирование и оценка эффективности тренинга повышения стрессоустойчивости, направленная на снижение стресса, мобилизацию и оптимизацию личностных характеристик военнослужащих: коммуникативных способностей, НПУ, моральной нормативности, адаптационных способностей, акцентуации характера и депрессивного состояния [7].



Рабочая гипотеза формирующего эксперимента состояла в том, что *снижение стресса, целенаправленная мобилизация и оптимизация личностных характеристик в ходе применения тренинга, способствует повышению стрессоустойчивости у военнослужащих РМ.*

Для реализации основной цели нами был выбран *тренинг*, как метод активного обучения, ориентированный на формирование знаний, умений и навыков, в том числе и социальных установок. *Тренинг* – это модель интерактивного обучения, целью которого считается развитие компетентности межличностного и профессионального общения, в связи с тем, что он, отвечает выдвинутой цели исследования, а именно: мобилизации и оптимизации личностных характеристик для повышения стрессоустойчивости у военнослужащих [12]. Под *снижением стресса*, предполагалось уменьшение эмоциональной и умственной нагрузки, напряжения для успешной продуктивности в служебной деятельности. *Мобилизация личностных характеристик*, подразумевала осознанную активизацию психофизиологических функций организма, способность противостоять действию стресса, осуществляя контроль собственных ресурсов организма для восстановления и оценки эффективности их использования в служебной деятельности. *Оптимизация личностных характеристик* предполагала модификацию личностных характеристик для достижения наибольшей эффективности в служебной деятельности. Процесс максимизации личностных характеристик происходил с учетом правильного реагирования на внешние раздражители (стресс) для рационального применения внутренних ресурсов личности, что способствовало большей производительности в целях адаптации и общего благополучия личности [3; 12].

Тренинг в качестве инструмента психологической интервенции рассматривался, как заранее спланированный процесс, задача которого состояла в изменении собственных позиций, убеждений, кроме того в снижении стресса, мобилизации и оптимизации личностных характеристик. Тренинг способствовал исследованию сознательного опыта военнослужащего, его высших потребностей, адаптации личности к армейским условиям, содействовал развитию личностного потенциала военнослужащего. Подчеркнем важную роль рефлексии, которая осуществлялась в процессе занятий с помощью использования собственного опыта, умений и навыков. В данном тренинге психолог, управлял процессом и использовал разнообразные функции психологического воздействия:

1. Управляющая и направляющая.
2. Активизирующая и стимулирующая.
3. Аналитическая.



4. Развивающая и корректирующая.

5. Функция эталона поведения для участников тренинга [3; 12].

Подобранная *форма работы* в тренинге – *групповая* – представлялась наиболее эффективной для осуществления заданных целей в тренинговых занятиях с небольшими группами под руководством психолога. Участие военнослужащих в групповых занятиях, способствовало их самораскрытию, так как применялся индивидуальный, когнитивный и позитивный подход, в ходе которого совершалось воздействие на личность с последующим ее положительным изменением и настроением на дальнейшую военную службу. Участники тренинга могли проанализировать и представить собственные чувства и переживания, тем самым снизив негативную реакцию группы на определенные экстремальные ситуации. Роль психолога заключалась в обучении испытуемых продуктивным моделям поведения в разнообразных стрессовых ситуациях, научении их правилам общения в военной среде, тонкостям взаимоотношений с армейским составом, иллюстрируя примерами из служебной жизни [8; 9; 12].

Специфика и оригинальность тренинга повышения стрессоустойчивости состояла в пяти основных направлениях тренинга:

1. *Сфера коммуникации:* развитие коммуникативных способностей.
2. *Эмоциональная и поведенческая сфера:* снижение уровня агрессивности, импульсивности, тревожности, эмоционального напряжения, развитие поведенческой регуляции и НПУ.
3. *Личностная сфера:* самораскрытие и саморегуляция, оптимизм, удовлетворенность, уверенность в себе, моральная нормативность.
4. *Развитие адаптационных способностей и снижение уровня стресса.*
5. *Когнитивная сфера:* развитие самопознания и определение жизненных ценностей.

Концептуальная основа тренинга повышения стрессоустойчивости.

В разработке тренинга повышения стрессоустойчивости у военнослужащих мы опирались на *позитивный и когнитивный подход* к пониманию личности военнослужащего и его взаимодействия с внешним миром, а также для его эффективной интеграции в армейской среде и целостности формирования личности. Таким образом, основная роль в коррекционном процессе отводилась *активности личности* для снижения стресса, мобилизации и оптимизации личностных характеристик [2]. Большая значимость в данном



процессе обращалась личностному опыту военнослужащих. Первостепенной задачей представлялось воссоздание экстремальных ситуаций, в которых военнослужащий учился самостоятельно преодолевать стрессовые ситуации, проявляя себя, а также те или иные личностные характеристики, с помощью активизации воссоздания прошлого опыта, проявляя необходимые характеристики. Закрепление опыта правильного реагирования в памяти военнослужащего на определенные стрессовые ситуации, при повторной экстремальной ситуации позволяло активизировать данный след [6; 11].

В разработке тренинга повышения стрессоустойчивости личности мы опирались на концепцию *МАСЛОУ, А. и позитивный подход*, направленный на мобилизацию и оптимизацию *адаптационных способностей, моральной нормативности, коммуникативных способностей, НПУ* [10]. Отметим, что данный подход был использован в упражнениях для преодоления служебных трудностей при наличии необходимого стимула у военнослужащих и адекватной самооценки личностного саморазвития. В данном контексте, работа психолога была направлена на раскрепощение сознания военнослужащего, освобождение от нерешительности и неуверенности в себе, избавление от боязни поражения. Военнослужащие обучались адекватно оценивать, осмысливать и анализировать причины имеющихся трудностей, создавать правильные и безопасные варианты разрешения служебных задач и преодоления проблем, тем самым, способствуя приобретению внутреннего единства и целостности личности [10].

В содержание тренинговых занятий были включены упражнения, направленные на мобилизацию и оптимизацию личностных характеристик, основываясь, и на подходе *ПЕЗЕШКИАНА, Н.* Данный подход состоял в комплексном анализе военнослужащего в процессе его изменений, а также способствовал приобретению внутренней целостности военнослужащих РМ. Задача данных упражнений, заключалась в воспроизведении ситуаций, в которых проявлялись определенные личностные характеристики. Вместе с тем, осуществлялась их активизация путем обращения к прошлому опыту субъекта, в котором военнослужащий проявлял необходимые качества. Закрепление данного опыта оставляло след в памяти субъекта о том, что он умеет справляться с подобными ситуациями, тем самым в стрессовых условиях происходила активизация данного следа [11].

В разработке тренинга повышения стрессоустойчивости у военнослужащих, отметим использование упражнений, направленных на *снижение акцентуации характера, депрессивного состояния и стресса* у военнослужащих. В основе данных упражнений была



положена теория *когнитивно-поведенческой психотерапии (БЕК, А. и др.)*. Она базируется на коррекции иррациональных когнитивных структур (убеждений, атрибуций и т.д.), оказывающих деструктивное действие на переживания и поведение военнослужащего. Основная задача – это преодоление и осмысление собственных автоматических иррациональных убеждений и взглядов, порождающих негативные переживания, которая способствовала военнослужащему преодолевать их, модифицируя собственные чувства и поступки [2].

При использовании *поведенческого подхода БЕК, А.*, была достигнута цель обучения новым сценариям реагирования на стрессовую ситуацию. Задача упражнений, состояла в том, чтобы выявить и трансформировать отрицательные когнитивные схемы военнослужащих в положительные. Трансформация паттернов заключалась в поведенческой стратегии, которая основывалась на выполнении домашних заданий с их постепенным усложнением, а также, письменной фиксации собственного поведения положительными видами деятельности [2].

Таким образом, в тренинге повышения стрессоустойчивости были включены следующие группы упражнений: *обучение саморегуляции* (контролю дыхания, расслаблению мышц); использование *социальной поддержки* [5].

Саморегуляция – это управление своим эмоциональным состоянием, достигаемое путем воздействия военнослужащего на самого себя с помощью слов, мысленных образов, управления мышечным тонусом и дыханием. В результате саморегуляции возникали три основных эффекта – успокоение, восстановление и активизация. *ГРИГОРЬЕВА, М.*, указывала, что своевременная саморегуляция выступает в качестве своеобразного психогигиенического средства, предотвращающего накопление остаточных явлений перенапряжения, способствующего полноте восстановления сил, нормализующего эмоциональный фон деятельности, а также усиливающего мобилизацию и оптимизацию ресурсов организма [5].

Для достижения релаксации, снижения мышечного напряжения и стресса были использованы дыхательные техники, а также техники направленные на управление тонусом мышц и движением, описанные *САНДОМИРСКИМ, М.* [13]. Управление дыханием - это эффективное средство влияния на тонус мышц и эмоциональные центры мозга. Медленное и глубокое дыхание (с участием мышц живота) понижало возбудимость нервных центров, способствовало мышечному расслаблению, то есть релаксации. Частое (грудное) дыхание, наоборот, обеспечивало высокий уровень активности организма, поддерживало нервно-



психическую напряженность. Под воздействием психических нагрузок возникали мышечные зажимы, напряжение, тем самым умение их расслаблять позволило снять нервно-психическую напряженность и быстро восстановить силы [13].

Таким образом, тренинг повышения стрессоустойчивости предоставил возможность военнослужащим продуктивно использовать потенциальные стимулы, для увеличения частоты положительного подкрепления не только в служебной деятельности, но и во время досуга [13]. В ходе тренинга военнослужащие обучились способам гармоничного взаимодействия с окружающим миром, выработали самостоятельность и осознанность мышления, приобрели новые поведенческие навыки [6; 13].

При этом мы опирались на *методы*, описанные *ВАЧКОВЫМ, И.:*

- Метод операционализации;
- Метод группового решения проблем;
- Метод конкретных ситуаций;
- Дискуссии;
- Психогимнастические игры;
- Имитации;
- Медитативные техники;
- Групповые рефлексии [3].

В качестве отдельных методик были также использованы техники арт-терапии, работа с метафорой, элементы психодрамы, техники визуализации [2; 7].

При разработке и реализации тренинга повышения стрессоустойчивости мы ориентировались на определенные *принципы* (*ХРЯЩЕВОЙ, Н., ФОПЕЛЬ, К.:*)

- *Организационные* - гомогенность, пространственно временной организации группы;
- *Создания среды группы*, т.е. системности, ценности, реалистичности;
- *Этические* - конфиденциальность, соответствие содержания целей тренинга;
- Принцип *поведения участников* – активности, добровольности; исследовательской и творческой позиции, партнерского общения и открытости, сосредоточенности на настоящем «здесь и теперь», концентрации на себе и осознанности собственного поведения, персонификации, конкретности и безоценочности высказывания (избегание обобщений) [12].

На занятиях использовались следующие материалы: флипчарты, карандаши, ручки, бумага А4, постеры, бейджики, плейлист со спокойной музыкой, мячик, фломастеры.



Структура тренинга повышения стрессоустойчивости у военнослужащих.

Разработанный тренинг включал в себя несколько блоков, каждый из которых направлен на снижение стресса, мобилизацию и оптимизацию определенных личностных характеристик у военнослужащих.

Ориентировочный блок: ЗАНЯТИЕ 1. Знакомство и освоение способов самораскрытия.

Этот блок позволил создать благоприятные условия для работы группы, ознакомить участников с основными принципами и правилами тренинговой работы; начать освоение способов самораскрытия, выявить навыки саморефлексии, самопонимания и самокритики, осознать значимые личностные и служебные качества, приступить к освоению активного стиля общения, открыть и осознать свои привычки и взгляды на жизнь [1].

На данном этапе происходило знакомство участников группы, ознакомление с правилами групповой работы, принятие условий группы, формирование доверительной обстановки, способствующей самораскрытию. Также на этом этапе определились цели и ожидания участников формирующего эксперимента, относительно их участия на занятиях. Были использованы упражнения на знакомство: «*Баранья голова*», «*Автопортрет*», упражнения направленные на активизацию групповой работы: «*Выработка правил поведения на занятиях*», осознание целей и ожиданий от тренинга: «*То, о чем я молчу...*» [8].

Основные блоки: I Блок. Сфера коммуникации.

Занятие 2. Развитие коммуникативных навыков.

Занятие 3. Углубление чувства принадлежности к военному коллективу.

Данный блок направлен, главным образом, на развитие коммуникативных навыков в общении с военным коллективом, которые способствовали бесконфликтным взаимоотношениям между военнослужащими, психологической подготовленности к служебным действиям. Формирование умения использования стратегий сотрудничества в конфликтной ситуации, способствовавших дальнейшему углублению чувства принадлежности к военному сообществу, формированию мотивационной направленности на совместную служебную деятельность, достижение взаимопонимания с окружающими. Он содержит упражнения, ориентированные на помощь участникам познакомиться друг с другом без смущения, развитие регуляции процесса общения, при помощи невербальных техник общения по методике *ГЛОТОЧКИНА, А.* [4]. Формирование положительного «образа - Я» у каждого участника, преодоление психологических барьеров и развитие целеполагания в



служебном росте, основывались на концепциях *МАЛКИНОЙ-ПЫХ, И.* [8; 9]. Упражнения также были нацелены на развитие умения видеть в военнослужащих отличительные особенности и адекватно принимать мнение о себе со стороны других, формирование доверительной атмосферы в группе, утверждение чувства групповой поддержки, близости, значимости группы для каждого участника [8].

II Блок. Эмоциональная и поведенческая сфера.

Занятие 4. Снижение агрессивности, импульсивности, тревожности и эмоционального напряжения.

Занятие 5. Повышение регуляции собственного поведения.

Посвящен *снижению* таких *акцентуаций характера*, как: агрессивность (шизоидность), импульсивность, демонстративность, повышенная эмоциональность, чувствительность (истерия) и тревожность (психастения), эмоциональное напряжение. Особое внимание уделялось развитию концентрации внимания, продуктивности, инициативности, поведенческой регуляции и *нервно-психической устойчивости*, которое осуществлялось, с помощью снижения уровня беспокойства, повышения регуляции собственного поведения [9]. В основе упражнений лежала концепция *МАСЛОУ, А.*, основанная на формировании внутреннего самоконтроля, внимания к тактильным ощущениям, развитию воображения, повышение самооценки участников, актуализации их личностных ресурсов [10]. Упражнения по выплеску негативных эмоций, снятию агрессии, формированию **самоконтролю собственного состояния, снижению тревожности и эмоционального напряжения**, освоению способов самоконтроля и саморегуляции эмоций, основывались на когнитивно-поведенческой психотерапии *БЕКА, А., МАЛКИНОЙ-ПЫХ, И., РАША, А., СОБОЛЬНИКОВА, В., ШО, Б., ЭМЕРИ, Г.* [2; 8; 9]. Для релаксации и получения положительных эмоций упражнения «*Вверх по радуге*», «*Комплимент*», «*Я хочу сказать спасибо*» были построены по системе *ПЕЗЕШКИАНА, Н.* [11]. Основные подходы к изучению стресса, **выявление** здоровых и нездоровых способов преодоления стресса, ориентировались на теорию *СЕЛЬЕ, Г.* [14].

III Блок. Личностная сфера.

Занятие 6. Снижение депрессивного состояния и развитие положительных эмоций.

Занятие 7. Развитие удовлетворенности и уверенности в себе.

Данный блок сконцентрирован на повышение уровня активности, решительности, развитие положительных эмоций и *снижение депрессивного состояния*, основанный на



ознакомление с позитивной психотерапией *ПЕЗЕШКИАНА, Н.* [11]. Важную роль уделялось самораскрытию и саморегуляции, развитию удовлетворенности, уверенности в себе и *повышению моральной нормативности*. Прививалось осознание своей роли в воинском коллективе и ориентация на соблюдение общепринятых норм поведения, которое осуществлялось через восприятие морально-нравственных норм поведения и принятие требований непосредственного социального окружения [11]. Развитие легкости восприятия различных изменений в личной жизни, реализовывалось с помощью оптимизма и инициативности, который отображал энергетический потенциал и общую активность личности. В этом блоке были включены упражнения, повышающие самооценку в достижении позитивных жизненных целей, жизненного оптимизма, снимающие эмоциональную и поведенческую закрепощенность [11]. Анализ сущности «Я» при формировании навыков искренних высказываний и самоактуализация представлений о своих сильных сторонах отображала научные воззрения *МАСЛОУ, А.* [10]. Опираясь на техники *САНДОМИРСКОГО, М.*, в данном блоке также были включены релаксационные упражнения, а при помощи методик, направленных на четкое осознание своей цели, создание в воображении наглядной картины своего будущего были применены упражнения *МАЛКИНОЙ-ПЫХ, И.* [8; 9; 13].

IV Блок. Развитие адаптационных способностей и снижение уровня стресса.

Занятие 8. Развитие адаптационных способностей.

Занятие 9. Снижение уровня стресса.

Этот блок был нацелен на развитие способности приспособления к изменяющимся условиям среды, адаптации к военным условиям, формирование навыков адекватности реагирования на напряженную ситуацию и легкости ее преодоления. Формирование навыков достижения успеха в служебной деятельности, самоконтроля в экстремальных ситуациях. Нами были построены следующие упражнения: «Категории», «Разведчики», «Типичный военнослужащий», «Построение» для улучшения представления друг о друге, снятия напряжения, развития сплоченности, доверия, установления дружеских связей, развития планирования, способности быстрого реагирования и переключения на другой вид действий, систематизации знаний относительно своего пребывания в военной части, преодоления барьеров в общении и на их раскрепощение. **Обучение навыкам саморегуляции**, управления состоянием мышечного напряжения и расслабления, эмоциональная разрядка и раскрепощение участников, **строились по концепции ГРИГОРЬЕВОЙ, М., включая упражнения «Продумай заранее», «Дотянуться до звезд», «На льдине».** Они



продемонстрировали и обучили способу нормализации эмоциональной сферы, снятию негативных эмоций и активизации позитивных переживаний [5]. Упражнения по ознакомлению с понятием «стресс» и возникновением стресса, ориентировались на теорию СЕЛБЕ, Г. Упражнения обучили новому способу снятия напряжения, стресса, усталости, возможностям «выплеснуть» негативную энергию безопасным способом и преобразовать ее в позитивную (SELIGMAN, M.), гармонизировать эмоциональное состояние, глубже понять себя, почувствовать прилив творческих сил. Например, упражнение «Пластилиновая встреча», с элементами арт-терапии [14; 15].

V Блок. Когнитивная сфера.

Занятие 10. Развитие самопознания и определение жизненных ценностей.

Занятие 11. Принятия самостоятельных решений.

Этот блок, включал аспекты *развития самопознания и определение жизненных ценностей*, через осознание субъектом своего взаимодействия с объективным и субъективным (психикой) миром. Основывался на целеполагании и мотивации, необходимости сдержанности и саморегуляции поведения, при согласованности с условиями среды. Проведенные упражнения, такие как: «Счастливые моменты жизни», «Золотая рыбка», «Рисуем цели», «Свободен!», раскрывали необходимость осознания собственных чувств, желаний и возможностей, связанных со счастьем, их исполнение, а также процесс достижения новых целей на подсознательном уровне. Способность *принятия самостоятельных решений*, реализации права выбора, постановка смысложизненных приоритетов, способности анализировать, научиться осознавать стратегические цели, при нахождении оптимального способа решения задач, развивалась с помощью таких основных упражнений как: «Катастрофа в пустыне» и «Ситуационный анализ» [3; 6].

Заключительный блок: Занятие 12. Закрепление полученных знаний и опыта.

Данное занятие направлено на подведение итогов, с помощью осознания и осмысления шагов, необходимых для положительных изменений. Закреплялись способы самораскрытия, осуществлялась реализация права выбора, жизненного предназначения, осознавались и улучшались собственные привычки и взгляды на жизнь, анализировались факторы, сдерживающие внутреннюю свободу. Осуществилось обучение экспресс - приемам снятия психофизического напряжения. Происходило получение обратной связи, обмен эмоциями,



чувствами, мыслями, которые возникли за период совместной работы, выявление плюсов и минусов работы [12].

БИБЛИОГРАФИЯ

1. DULEA, G. *Sociodinamica grupului militar*. Bucureşti: Militară, 1991. 316 p. ISBN 973-32-0222-3.
2. БЕК, А., РАШ, А., ШО, Б., ЭМЕРИ, Г. *Когнитивная терапия депрессии*. СПб.: Питер, 2003. 304 с. ISBN 5-318-00689-2.
3. ВАЧКОВ, И. *Основы технологии группового тренинга*. М.Ось-89, 1999. 120 с. ISBN 5-86894-274-4.
4. ГЛОТОЧКИН, А. *Общественное мнение, групповое настроение, традиции в воинском коллективе*. М.: ВПА, 1971. 186 с. ISBN 5-8243-0084-4.
5. ГРИГОРЬЕВА, М. *Психологическое содержание понятия, виды и механизмы формирования адаптационной готовности личности*. Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2016, с. 6-13. ISBN 978-5-9999-0811-7.
6. *Когнитивная психотерапия расстройств личности*. Под ред. БЕКБ А, ФРИМЕН, А. СПб.: Питер, 2002. 544 с. ISBN 5-318-00199-8.
7. КУЗЬМЕНКО, Б.В. *Социальные процессы в воинских коллективах как объект системного анализа и управления*. М., 1990. 67 с. ISSN 1999-2645.
8. МАЛКИНА-ПЫХ, И. *Справочник практического психолога*. Издательство: Эксмо, 2010. 848 с. ISBN 5-699-01577-9.
9. МАЛКИНА-ПЫХ, И. *Телесная терапия*. Издательство: Эксмо, 2007. 752 с. ISBN 5-699-09766-X.
10. МАСЛОУ, А. *Мотивация и личность*. СПб, 1999. 562 с. ISBN 978-5-91180-439-8.
11. ПЕЗЕШКИАН, Н. *Психосоматика и позитивная психотерапия*. М.: Медицина, 1996. 464 с. ISBN 5-902791-07-3.
12. *Психогимнастика в тренинге*. Под ред. ХРЯЩЕВОЙ, Н. Ю. СПб., 1999. 304 с. ISBN 5-9268-0065-x.
13. САНДОМИРСКИЙ, М. *Как справиться со стрессом*. 1-е изд. М.: Ярославль, 1995. 405 с. ISBN. 5-89395-069-3.
14. СЕЛЬЕ, Г. *Стресс без дистресса*. М., 1979, 124 с. ISBN 5-9292-0146-3.
15. SELIGMAN, M. *Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon and Schuster, 2002. 275 p. ISBN 0743222989.



A BOOK IN DEBATE: MIHAI ȘLEAHTIȚCHI. PANOPTICUM. SPECIAL TECHNIQUES OF DEEP PENETRATION OF SOCIAL REPRESENTATIONS, EDITIONS JUNIMEA, IAȘI, 2018. 389 p.

O CARTE ÎN DEZBATERE: MIHAI ȘLEAHTIȚCHI. PANOPTICUM. TEHNICI SPECIALE DE PĂTRUNDERE ÎN ADÂNCUL REPREZENTĂRILOR SOCIALE. EDITURA JUNIMEA, IAȘI, 2018. 389 p.

Sanduleac Sergiu, Associate Professor, Ph.D.

State Pedagogical University "Ion Creangă" from Chisinau.

CZU 655.552:316.6

Some words about the author: Mihai Șleahțițchi is Ph.D. in psychology and also Ph.D. in pedagogy. He holds the founding member of the National Observatory of Social Psychology (2000), the College Logos Plural (2001), the Institute for community development (2004), the Open University "Europedia" (2010) and of the Center for Personal and Professional Development (2016).

During his long career he held important positions in the management of higher education beginning from Head of Department and Dean of Faculty at the „A. Russo” State University of Balti (1990-2005); Vice-Rector and President of the Scientific Council at the Free International University of Moldova (2005-2009; 2016-2017); Member of the Council for Strategic and Institutional Development of the “A. Russo” State University of Balti (2015-present).

He also held important positions in Moldavian Central Public Administration: Government of the Republic of Moldova, Ministry of Education, Minister of Education (2011 - 2012); Presidency of the Republic of Moldova, Advisor to the President of the Republic of Moldova in the field of culture, education, and science (2012-2016).

He has benefited from training and research internships in the USA, Great Britain, Germany, France, Egypt, Romania, and Russia. He is a full member of several scientific and professional associations and is employed in various research programs, masters and doctorates.

Until now he has published as an author, coauthor or coordinator approximately 200 scientific articles and more than 15 books, including: The universe of social representations (1995), Leaders (1998), Anatomy of the post-totalitarian society (2002), Manipulation in post-totalitarianism (2008), Treatise on the structural analysis of social representations (2016), and the last one Panopticon, Special techniques of deep penetration of social representations (2018).

The present work represents a real pearl in the structural analysis of social representations with an immeasurable contribution in the scientific literature both from the Republic of Moldova and from Romania.



The author exposes with much rigor and depth the specificity of the social representations taking into account every aspect that has been debated so far, starting with the history of social representations, defining problems and discussions on the object and structure of social representation, ending with identifying the way of organizing social representations in practice, establishing their content, and verifying the centrality of the elements of a social representation.

I will note that the work is a very complex one, due both to the phenomenon studied, the accuracy of the collected information, but also to the exasperated presentation of the facets of social representation through the presentation of some new concepts founded and scientifically proven.

The book is divided into three major parts. In the first part of the paper "The era of social representations," the author makes a historical incursion starting from the most rudimentary interpretations of the social representations, ending with conclusive explanations regarding the human and society through the prism of the social representations that express the central and common concept of the socio-human sciences. The review of the specialized literature allows the author to conclude that the focus should not only be placed on the community as an autonomous or separate social structure on the individual but on the interaction between these two. Thus the author brings a new vision in the conception of the interpretation of social representations that places social psychology from a broader perspective. Thus, the necessity of resizing the research area would appear, which would allow more conclusive explanations regarding human and society.

The second part of the book "The status of social representations" is dedicated to the identification of the position of social representations in the system of human and social sciences. In this part of the text, the author explained deeply the problem of definitions and different approaches of social representations.

The material is very well structured and clarifies the difference from the perspective of the literature analysis on social representations. The author offers the perspective to perceive this difference by highlighting the conceptual delimitations that place the reader in the situation of understanding: what is the difference between social representation and a cognitive representation or possibly a collective representation, being presented arguments in the existence of at least epistemological differences presented in a table. The author does not leave out the view and other opinions that have been presented regarding the social representations, which serve as a basis to look for and analyze the given topic more deeply, so we find in the manual explanations about social representations versus scientific representations. In this context is rendered the difference between



everyday thinking and professional scientific thinking where thoughtful man amateur to virtuoso turn scientific concepts in judgments invoice street, which finally constitutes true social representations.

The author continues with a list of topics that debate the difference between social representations and social cognitions, traditional symbolic images or ideologies, values, thêmata or nexus.

Thêmata helps to stand a life of social representation as a form of subordinated structures; nexus is affective node common prologue to a large number of individuals in a community that serves as the basis of social representations.

Nexus imposes itself as a form of social thinking complementary to the central core with affective value, being classified as a separate mode of social thinking. Finally, the author manages to identify two essential characteristics of nexus that he presents in the first part of the work: the possibility of nexus to cancel the difference intra and inter-groups that can cause adhesion or rejection towards the object unconditionally.

Immediately after this important incursion in the subject of social representations, the author does not hesitate to present a synthesis right in the middle of the work of all those exposed to present his own, modern vision on the studied issues.

The second half of the paper strikes us with the practical aspect that the author exposes with the luxury of detail presented in six parts. Here we find all the explanatory and interpretive principles and techniques regarding the study of social representations, their content, identification of the way of organizing social representations, verification of the centrality of the elements of social representation, a finding of the mute areas and a glossary of all the notions used in this work.

One of the merits of the volume is that it offers a critical and ample analysis of social representations, realized from a modern perspective and with its own constraints regarding this concept. Even the name of the book is very suggestive and releases the author's idea of a comprehensive analysis of the interior at a single glance.



AUTORII NOȘTRI:

CONSTANTIN TICU, profesor universitar, doctor habilitat în psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

IACOB LUMINIȚA, profesor universitar, doctor în psihologie, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” – Iași

BUTNARU SIMONA, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” – Iași

TURLIUC MARIA NICOLETA, profesor universitar, doctor habilitat în psihologie, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România.

JITARU MIHAELA, doctorandă, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

GHIȚĂ MARIA GEORGETA, doctorand în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

PERJAN CAROLINA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ȘLEAHTIȚCHI MIHAI, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, Academia de Administrare Publică, Chișinău, Republica Moldova

BRICEAG SILVIA, conf. universitar, doctor în psihologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

ODOBESCU TATIANA, master în științe sociale.

VASILIU DAN, doctorand în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

ADĂSCĂLIȚĂ VIORICA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

SINIȚARU LARISA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

RACU IULIA, conferențiar universitar, doctor în psihologie, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău



STRATAN VALENTINA, conferențiar universitar, doctor în pedagogie specială, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

CERNEAVSCHI VIORICA, lector, doctor în pedagogie specială, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

PÎSLARI STELA, doctor în psihologie, Facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

DARII MIHAELA, licențiată în științe sociale

CAZACU DANIELA, dr., lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de psihologie

КРАСКОВСКАЯ ВАЛЕРИЯ, докторант, КГПУ им. «И.Крянгэ»

SANDULEAC SERGIU, Associate Professor, Ph.D. State Pedagogical University “Ion Creanga” from Chisinau



INSTRUCȚIUNI PENTRU AUTORI

Vă rugăm să citiți cu atenție instrucțiunile de mai jos înainte de a completa și trimite articolele. Textele trimise spre examinare vor fi scrise în limba română sau într-o limbă de circulație internațională în mediul academic (engleză, franceză, germană). Textele în limba rusă vor fi de asemenea acceptate, cu condiția ca ele să se încadreze în profilul revistei. Textele nu trebuie să depășească 40000 de caractere/semne. Ele vor fi prezentate ca atașamente MS Word (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5). Notele de subsol și bibliografia va respecta normele CNAA: [http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf](http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf)

Textele prezentate trebuie să fie precedate de un scurt rezumat în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română (până la 200 de cuvinte) și cuvinte-cheie (în engleză, în limba de bază a articolului și limba română).

Numărul și mărimea figurilor, tabelelor care însoțesc textul nu trebuie să depășească 30% din conținutul de bază al textului.

Textul depus trebuie să includă numele complet al autorului, afilierea instituțională actuală, adresa de e-mail, titlul științific, gradul didactic, postul ocupat, precum și un bios scurt, cu detalierea intereselor sale de cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice și numărul de publicații.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) condamnă cu fermitate și descurajează plagiatul. Toate manuscrisele, înainte de expediere, trebuie să treacă prin testul „Software-ul de detectare a Plagiatului” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

Toate materialele prezentate la redacție sunt testate în sistem liber de antiplagiat (www.detectareplagiat.ro).

În scopul asigurării calității și evaluării echitabile a publicațiilor științifice, autorii, la prezentarea articolelor spre publicare, sunt rugați să țină cont de următoarele criterii:

1. Conținutul articolului trebuie să corespundă unui nivel științific înalt al revistei științifice acreditate.
2. Articolul trebuie să dețină caracter original și să conțină o noutate determinată.
3. Lucrarea trebuie să prezinte interes pentru un mediu vast de cititori ai revistei.
4. Obligatoriu, în articol trebuie indicat prin ce diferă viziunea autorului sau rezultatele obținute de cele anterior publicate.
5. Articolele se prezintă la redacție pe suport electronic în varianta editabilă în extensia docx, rtf.
6. Structura articolului:
 - Titlul articolului (Times New Roman, Bold, Font-12, centrat), obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română.
 - Rezumat (Times New Roman, 11pt, distanța dintre rânduri – 1,15, (până la 200 de cuvinte), în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română.
 - Cuvinte – cheie: obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română. (5-6 cuvinte)
 - Textul articolului până la 40000 de caractere/semne (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5)
 - Referințele bibliografice se prezintă în conformitate cu cerințele înaintate de CNAA (se indică în paranteze pătrate, inserate în text, de exemplu [9]. Dacă sânt citate anumite părți ale sursei, după indicele bibliografic se indică și pagina, de exemplu [9, p. 531].)
 - Date despre autor / biodata în limba engleză (N. P., titlul științific, gradul didactic, afilierea instituțională, postul ocupat și regiunea unde își desfășoară activitatea, domenii de interes pentru cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice, email.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) este o revistă științifică, cu acces deschis, în mod liber accesibilă on-line. Recenziile sunt de tipul dublu-anonime: identitatea autorului și cea a recenzentului nu se divulgă reciproc. Recenzarea este efectuată de către doi specialiști în domeniu selectați din cadrul *Colegiului de redacție* sau din *Lista de recenzenti ai revistei*.

O versiune completă a lucrării în format electronic standard corespunzător este depozitată imediat după publicarea inițială într-un depozit online, care este sprijinit de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cu acces deschis, cu distribuire nerestricționată, interoperabilitate și arhivare pe termen lung.

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

Evaluarea inițială la etapa primară a tuturor manuscriselor la nivelul colegiului de redacție pentru a verifica:

1.1 Originalitatea

1.2 Erori conceptuale, metodologice etc.

1.3 Erori lingvistice și de tehnoredactare etc.

Pasul -2

2.1 Dacă articolul este acceptat la etapa 1, acesta este supus recenzării duble anonime.

2.2 Recenzarea se axează pe: actualitate, noutatea problemei cercetate, originalitatea rezultatelor obținute, semnificația acestor rezultate, corectitudinea prelucrării rezultatelor brute, prezentarea, analiza și interpretarea datelor, respectarea volumului materialului ilustrativ (figuri, tabele etc.), calitatea rezumatelor etc.

Pasul -3

Răspunsul pozitiv și recomandarea de către referenți permite transmiterea articolului pentru o prelucrare ulterioară.

3.1 În cazul sugestiilor și recomandărilor, după revizuirea articolului, acesta este prezentat din nou colegiului de redacție.

3.2 Colegiul de redacție ia decizia finală în ceea ce privește publicarea articolului.