

Elementele noi ca sursă de transformare a reprezentării sociale

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

După felul în care impregnează existențialul grupal sau cel particular, reprezentările sociale fac dovada faptului că sunt entități transformabile. Înfățișând imagini mentale cu referire la evenimentele sau/și faptele reale, ele au fost și vor fi mereu întruchipări elocvente a ceea ce poate fi definit drept *evoluție, creștere, desfășurare*. Mai multe enunțuri – extrase din varii surse de specialitate – vin să confirme veracitatea unu asemenea unghi de vedere:

- S. Moscovici: *reprezentările sociale sunt constituente psihice cu o viață proprie, comunicând unele cu altele, opunându-se și schimbându-se armonios, dispărând numai pentru a re-apărea în noi veșminte [1];*
- W. Doise – A. Palmonari: *în viața grupurilor, reprezentările sociale se deplasează, se combină, intră în relație și se resping, unele dispar, altele sunt elaborate în loc [2];*
- A. Neculau: *repere, idei-forță, prisme inductoare de mentalități sau de credințe influențând comportamentele, reprezentările sociale se modifică, se transformă, își pot schimba starea [3];*
- A. Neculau – M. Curelaru: *reprezentarea socială are o geneză, o durată de viață; structura sa internă nu este elaborată definitiv, ci este supusă transformării, evoluției [4];*
- M.-L. Rouquette: *reprezentările sociale au drept prioritate fundamentală faptul că sunt istorice, ceea ce înseamnă, pe de o parte, că ele decurg din istoria înțeleasă ca devenire a societăților și, pe de altă parte, că au ele însele o istorie înțeleasă ca dezvoltare logico-temporală care articulează într-un mod tipic geneza, transformarea și dispariția [5].*

Evident, ar fi greșit să se creadă că reprezentările sociale se transformă de o manieră aleatorie, haotică, instantanee. Întreaga lor viață – așa cum am remarcat deja în câteva studii realizate anterior [6; 7; 8] – se află sub influența permanentă și directă a trei factori majori – *contextul social-global, contextul situațional, practicile cotidiene comunitare*. Dacă s-ar întâmpla cumva ca toți acești factori să dispară sau să-și reducă la minimum puterea de stăpânire, atunci întreg ansamblul de reprezentări sociale ar înceta – cu siguranță – să exprime “viziuni funcționale asupra lumii”, “modalități de gândire practică orientate spre înțelegerea și

dominarea ambientului ” sau “sisteme socio-cognitive apte să asigure supraviețuirea individului în societate”.

Contextul social-global acoperă ansamblul condițiilor economice, politice și/sau culturale relevante în crearea, funcționarea și dezvoltarea comunităților umane. Prin el, se asigură joncțiunea ideologiei la care aderă indivizii (norme, valori, obiceiuri, credințe etc.) cu poziția pe care aceștia o dețin într-o anumite rețea organizațională, într-o anumite miză socială sau secvență de sorginte istorică. De îndată ce ne naștem, noi devenim – expresia lui A. Neculau – prizonieri ai acestui context, care ne preia, ne modelează și ne ancorează încetul cu încetul în realitatea socială. Anume contextul social-global ne face să credem cu tărie în unele idei și să le respingem pe altele, să interpretăm într-o cheie ideologică specifică tot ce se întâmplă în lumea din jur.

Contextul situațional profilează natura condițiilor în care are loc acțiunea reprezentatională (cine o produce, când și unde se întâmplă, pentru cine anume se întâmplă, care este scopul urmărit etc.). Avându-l ca punct de reper, putem ușor să sesizăm de ce, bunăoară, alegerile pe care le facem de – a lungul anilor depind de școlile pe care le-am absolvit sau de apartenența noastră la un anumit strat social. La fel, lucrurile devin clare și în cazul în care constatăm că nu tipul sarcinii (problema de rezolvat) determină chintesența activității cognitive a indivizilor, ci mai degrabă contextul de execuție a acestei sarcini (reprezentarea destinatarului).

Practicile cotidiene comunitare, distanțându-se semnificativ de *comportamentele umane izolate* sau *practicile cotidiene individuale*, vin să exprime stări dinamice (conduite, experiențe etc.) despre care se poate spune că sunt (a) răspândite, (b) repetabile, (c) vizibile/recognoscibile, (d) asumate de un număr impunător de subiecți, (e) determinate de norme colective, (f) structurate social și (g) reglate contextual. Ori de câte ori își fac apariția, ele tind – într-un fel sau altul – să modeleze reprezentările și atitudinile asumate de indivizi. Succesul, de regulă, intervine atunci când respectivele activități au loc pe fundalul unor considerabile constrângeri de ordin material sau/și social. Pentru unii autori – cum ar fi, spre exemplu, C. Flament – genul vizat de practici reprezintă principala sursă de modificare a reprezentărilor sociale. Comportamentele indivizilor, spun ei, nu decurg atât din doctrine sau alte constructe de sorginte intelectuală, cât din interacțiunile în care aceștia sunt implicați. Fiind determinate de interacțiuni, aceste comportamente sunt ulterior raționalizate, instituționalizate, investite cu putere reglatoare și împărtășite social.

Întrucât transformarea reprezentărilor sociale nu se produce de la sine, ci în funcție de context sau/și practici, să încercăm să realizăm în continuare de unde și cum apare un asemenea soi de înrâurire.

Potrivit lui S. Moscovici, care – nu vom trece cu vederea – vine cu o primă precizare în acest sens, reprezentările sociale se modifică în măsura în care indivizii plonjează într-un *alt sistem comunicațional*, intră într-o *altă gamă de raporturi* [9]. Ce înseamnă, însă, un *alt sistem comunicațional* sau o *altă gamă de raporturi*? Aceasta înseamnă, explică S. Moscovici, că indivizii cad pradă unor circumstanțe în care și-au făcut apariția varii *elemente noi* (= idei,

credițe, obiceiuri, norme, valori, convingeri, practici comportamentale), situate la o anumită distanță de *universul nostru obișnuit*.

Apariția *elementelor noi*, precum e lesne de înțeles, complică viața indivizilor. Hedoniști, cum sunt, ei se irită, manifestă neliniște, intră în derută. Dispoziția lor de moment este una – *de-a evita cât mai curând posibil nefamiliarul stresant*. Și atunci? Și atunci, căzând sub imperiul dorinței de *armonie internă*, actul reprezentării devine *un mijloc de transfer a ceea ce ne tulbură, ne amenință universul, din exterior în interior, din depărtare în apropiere*. Nefamiliarul devine actual și uzual. Conținuturile străinii se deplasează în interiorul unor conținuturi ordinare. Neobișnuitul se contopește cu obișnuitul, iar obișnuitul – cu neobișnuitul. Totul pare să amintească de un tablou suprarealist („în care membrele își caută un corp și corpul își caută membrele”) – conceptele fără percepții, percepțiile fără concept, cuvintele fără conținut și conținuturile fără cuvinte se caută, se deplasează și se schimbă reciproc. În definitiv, insolitul este depășit și integrat în lumea noastră mentală și fizică, lume care este astfel *îmbogățită și transformată*.

Noțiunile de inconștient, de complex, de *libido* – exemplifică S. Moscovici [10] – uimesc sau vexează atunci când pătrund, pentru prima oară, în sfera mentală a unui individ sau a unui grup. Ele uimesc în măsura în care desemnează entități izolate, fără nici o legătură cu experiența imediată și vexează pentru că vizează o zonă de interdicții de gândire și de discuție: viața sexuală. Putem, la nevoie, stabili o echivalență cu o structură intelectuală de receptare – dualitatea *suflet-corp, rațional-irațional* etc. ne-o permite în lumea proprie a fiecărui individ, dar nu și un suport material – asemănător cu cel pe care îl are o noțiune fizică, psihologică sau chimică. Înțelegem ce înseamnă inconștientul, complexul, *libido*-ul fără a putea sesiza ce *este* unul sau altul dintre acestea. Dimpotrivă, relația dintre psihanalist și psihanalizat – divanul, asocierea liberă, jucând și ele un rol important – acel *modus operandi* specific acestei relații, transferul și efectele sale nu dispun, în cadrul opiniei publice, de o structură intelectuală de receptare, dar fiind că un „doctor fără leacuri” este un lucru paradoxal. În această situație, sarcina reprezentării este de a remedia bizareriile apărute, de a le introduce în spațiul comun, declanșând reunirea viziunilor, a expresiilor separate și disparate care, într-un anume fel, se caută unele pe altele.

Elaborată încă la începutul anilor '60, convicțiunea moscoviciană cu referire la elementele străinii/nefamiliare și rolul lor în remodelarea câmpurilor reprezentationale ajunge să constituie – cu timpul – expresia unui modul enucleațional cu o arie impresionantă de răspândire. Sub o formă sau alta, ea se regăsește într – un număr crescând de studii axate pe problematica identificării raporturilor ce se instituie între subiecții cunoscători și obiectele supuse cunoașterii. Iată doar câteva exemple:

- G.Mugny – A.Drăgulescu: *transformarea reprezentărilor sociale se profilează în situația în care mediul înconjurător introduce un punct de vedere care este în opoziție cu cognițiile de moment ale grupului* [11];
- F. Giust-Desprairies: *reprezentările colective tind să se modifice atunci când elementele realității contrazic în mai multe privințe credințele, normele, obiceiurile existente (fragilizate de această situație, anumite echipe profesionale se adresează unor consultanți externi pentru a fi ajutate)* [12];
- D. Jodelet: *din momentul apariției unor noutăți amenințătoare la adresa valorilor și modelelor de gândire în vigoare, reprezentarea se lansează într-o activitate de ancorare prin care toate aceste noutăți urmează să devină familiare, accesibile universului de gândire preexistent* [13];
- P. Moliner – P. Rateau – V. Cohen-Scali: *faza de transformare a reprezentărilor sociale corespunde perioadei în care apar elemente noi în relație cu normele existente; consensul vechi este pus în discuție sub presiunea noutății, transformarea vizând, de regulă, integrarea informațiilor recente în structura deja existentă a reprezentării* [14];
- A. Neculau – M. Curelaru: *reprezentarea socială nu apare instantaneu, ci în urma unor procese, a unor fabricări sociale; ea are o geneză, așadar, o durată de viață, structura ei internă fiind mereu supusă transformării în rezultatul confruntării cu niște elemente noi străine de viața comunității și a grupului respectiv* [15].

Dat fiind rolul deosebit de important al elementelor noi/nefamiliare în modificarea reprezentării sociale, este natural să intervină următoarea întrebare: *toate aceste elemente sunt în stare să redimensioneze „grilele de lectură a realității” sau doar numai o parte din ele pot face așa ceva?*

Păreră specialiștilor – care, trebuie să remarcăm, iau în calcul atât postulatele *teoriei disonanței cognitive*^{*}, cât și specificitatea funcționării *mecanismelor de apărare psihologică*^{**} – pare să fie și de această dată una cât se poate de explicită: *redimensionarea curenților reprezentationali este legată de apariția doar a unor anumite elemente noi/stranii*. A căror anume? A celor care, spun ei, fac inutil apelul la tot felul de *înlăturări, intelectualizări, retracții, raționalizări, anulări sau denegări*, după cum și a celor care se dovedesc a fi într-o *disonanță considerabilă* cu palierele cognitive existente. La concret, aceste elemente trebuie să poată da impresia că sunt *șocante, extravagante, ofensive, paradoxale, grave* [22], că pot atenta la *statu quo*-ul grupului [23], că au potență să exprime *modificări semnificative ale mediului ambiant sau schimbări irefutabile ale contextului social* [24]. Mai mult, situațiile în care își face apariția un asemenea sort de elemente trebuiesc percepute ca *ireversibile*^{***}, iar actorii sociali afectați de

* Teoria disonanței cognitive, precum este știut, explică maniera în care *subiecții determinați să realizeze un comportament nou își transformă opiniile, atitudinile sau și convingerile deja formate în direcția acestui comportament*. Conform autorului ei, L.Festinger, disonanța desemnează mai întâi de toate o stare psihologică care îi motivează pe subiecți să-și modifice universurile cognitive. El scrie: „Existența disonanței este psihologic inconfortabilă; din această cauză, ea va motiva respectivele persoane în încercarea de a reduce disonanța pentru a atinge consonanța (...). Tot încercând să reducă disonanța prezentă, persoanele vor evita în mod activ situațiile și informația care ar putea să amplifice disonanța” [16].

Sursa disonanței derivă dintr-un anumit tip de relație ce se instituie între două cogniții sau – în termenii mai preciși ai lui L. Festinger – între „două cunoștințe, opinii sau credințe cu privire la mediul înconjurător, la sine sau la comportament”. Aceste două cogniții sunt în disonanță atunci când, luându-le separat, „universul uneia va decurge din universul celeilalte”. De regulă, se impun patru surse principale de disonanță: (a) *sursa logică* (= incongruență între două gânduri sau două credințe); (b) *sursa culturală* (= incongruență între un comportament și o normă); (c) *sursa ce exprimă raportul dintre general și particular* (= incongruență între o opinie sau un comportament particular și o serie de opinii sau comportamente) și (d) *sursa ce exprimă raportul dintre experiența trecută și experiența prezentă* (= incongruență între o așteptare și un fapt). Aflându-se într-una din aceste situații, indivizii – constată L. Festinger – vor simți, pentru început, un disconfort, iar mai apoi *vor face orice pentru a o evita*. Atunci când, însă, magnitudinea disonanței va fi mare sau extrem de mare, indivizii nu vor avea decât să *reducă într-un anume fel*. Reducerea disonanței se poate efectua fie prin schimbarea unuia sau mai multor elemente implicate în relația de neconcordanță, fie prin adăugarea unor elemente cognitive ce pot armoniza cu schemele cognitive existente, fie – în sfârșit – prin scăderea importanței elementelor implicate în relația de neconcordanță [17].

** Mecanismele de apărare psihologică – așa cum s-a menționat nu o singură dată [18;19;20;21] – sunt chemate să ofere indivizilor posibilitatea surmontării situațiilor de conflict. Mulțumită lor, viața intrinsecă a fiecăruia dintre noi poate decurge temperat și previzibil. De îndată ce liniștea ne este străpunsă de un element ambiental deranjant, reacțiile psihice protectoare nu se lasă prea mult așteptate – se impune *înlăturarea* (= respingerea voluntară, în afara câmpului conștiinței, a problemelor, sentimentelor și experiențelor care ne frământă și ne indispon) sau *intelectualizarea* (= distanțarea de emoții și de tensiunile psihice prin exprimarea lor sub formă de enunțuri abstracte), *retracția* (= renunțarea la gândurile și activitățile ce ar putea provoca disconfort) sau *refuzul* (= emiterea unei atitudini de neacceptare categorică a realității resimțite ca provocatoare), *anularea retroactivă* (= suprimarea oricărui comportament susceptibil de a le crea indivizilor senzația de disconfort) sau *raționalizarea* (= justificarea comportamentelor ale căror motivații ar fi socialmente inacceptabile), *anularea* (= momentele neplăcute, gândurile reprobabile, acțiunile tensionante sunt neglijate, de parcă n-ar fi existat vreodată) sau *denegarea* (= anihilarea atât a reprezentărilor stingheritoare, cât și a realității însăși).

*** Este strict necesar – arată, bunăoară, C. Flament și M.L. Rouquette [25] – ca elementele contextuale nou – apărute să provoace senzația unei rupturi definitive cu stările existențiale de altă dată. Dacă apariția acestor elemente va fi percepută ca temporară și/sau episodică, atunci câmpurile reprezentative așa și nu vor intra în regimul unor transformări structurale veritabile; în cel mai bun caz, vor fi „atinse” doar zonele periferice, fapt care va atrage după sine niște variații lipsite de importanță.

prefacere să manifeste un viu interes pentru ceea ce li se întâmplă****. Anume așa și nu altfel, se ivește posibilitatea ca un grup, întrând în raza de acțiune a unor circumstanțe noi, să se îndrepte pe făgașul asimilării nefamiliarului, schimbându-și gradual opiniile, convingerile și reprezentările.

Două cercetări empirice de mare rezonanță în psihosociologia contemporană vin să confirme din plin autenticitatea modelului ideatic expus mai sus.

Prima ține de numele lui C. Guimelli, care își propune – acum circa douăzeci de ani [27] – să stabilească influența pe care a exercitat-o apariția *mixomatozei* (= o epizootie mortală la iepurii sălbatici) asupra reprezentării sociale a vânătorii****. Această influență, conform savantului invocat, a fost una accentuată. Dacă până la începutul anilor '50, adică până la dezlănțuirea maladiei, reprezentarea vânătorii dispunea de o indiscutabilă turnură clasică, ea înglobând elemente precum „urmărirea animalului” sau „răpunerea animalului”, atunci cu câteva decenii mai târziu – odată cu înaintarea primejdiei – aceeași reprezentare se înscrie deja în două ipostaze – una clasică (cu elemente tradiționale de genul celor întâlnite anterior) și alta „ecologică” (cu elemente netradiționale de genul „a gestiona un teritoriu”, „a finanța protecția naturii”, „a amenaja teritoriul în scopul creării condițiilor de dezvoltare a vânătorii”, „a respecta animalele”, „a lupta contra degradării naturii” etc.). Pronunțându-se în legătură cu schimbarea înregistrată, C. Guimelli atrage atenția asupra faptului că mixomatoza a condus – aproape imediat – la conturarea și dezvoltarea unor practici vânătoarești mai puțin cunoscute. Îngrijorate de perspectiva dispariției iepurilor de câmp și dorind – în același timp – să compenseze întrucâtva eventualele pierderi, grupuri impunătoare de vânători au recurs la acțiuni cu adevărat inedite – *repopularera teritoriilor afectate de boală, crearea rezervelor de hrană, construirea adăposturilor, vaccinarea, salvarea cuiburilor în perioadele de vreme rea* etc. Drept consecință, practicilor vânătoarești uzuale li s-au adăugat o serie de practici vânătoarești neuzuale. Odată instituite, noile formule comportamentale nu au întârziat să introducă „corective” în schemele curente de reprezentare socială a vânătorii.

Cea de-a doua cercetare empirică o are ca autor pe A.-M. Mamontoff și se referă la tipismul producerii reprezentării în mediul comunităților de țigani [28]*****. Ce observă A.-M. Mamontoff? Ea observă că, drept urmare a unor evenimente sociale de proporții (industrializarea, creșterea ritmurilor de globalizare și integrare europeană, elaborarea și realizarea unor noi politici statale cu referire la minoritățile etnice etc.), o bună parte din urmașii lui *Emaus de Egipt* se vede nevoită să treacă de la practicile comportamentale specifice *nomadismului* la cele specifice *sedentarismului*. În dorința de a afla dacă schimbarea intervenită și-a lăsat amprenta asupra mentalității actorilor sociali vizați, A.-M. Mamontoff îi antrenează pe aceștia într-un proces de interviuare cu o durată de aproximativ patru ani. Rezultatele înregistrate au evidențiat prezența

**** Pentru ca inerția ideologiilor sau/și practicilor de odinioară să fie învinsă – semnalează aceiași C. Flament și M.L. Rouquette [26] – este extrem de important ca indivizii să fie pe „aceiași undă” cu noile imperative ale timpului. Nu-ți poți schimba viziunea asupra lumii, dacă nu ești predispus să faci acest lucru, dacă nu manifesti un interes câtuși de mic pentru ceea ce ți se întâmplă în prezent sau ar putea să ți se întâmple pe viitor. Orice implicare, în acest caz, nu poate fi decât una multivalentă, ea cuprinzând cel puțin trei dimensiuni operaționale – *identificarea personală, valorizarea noilor realități și percepția posibilităților de acțiune*.

***** Studiul în cauză a cuprins partea de sud a Franței.

***** Cercetarea a fost realizată cu unsprezece ani în urmă (1996), în regiunea franceză *Perpignan*.

unei deosebiri semnificative între câmpurile reprezentative ale țiganilor care nu au acceptat modul de viață sedentar și câmpurile reprezentative ale țiganilor care au decis să accepte acest mod de viață. Dacă pentru reprezentanții primei categorii este extrem de important *să aparții clanului, să fii liber, să poți migra, să practici muzica*, atunci pentru cei din a doua categorie lucrurile iau o cu totul altă configurație – *clanul trebuie să cedeze locul familiilor restrânse, căsătoria interetnică trebuie consimțită, migrarea nu redă decât un „mit în memoria colectivă”*.

Dacă elementele nou-apărute la nivelul contextului social sau la cel al practicilor cotidiene pot da senzația de ireversibilitate evenimentială, iar respectivele categorii de indivizi au un interes pentru o posibilă reșezare a lucrurilor, atunci – consideră specialiștii [29] - transformarea câmpurilor reprezentative nu numai că e iminentă, dar e și multidimensională, ea putându-se înscrie în trei variante distincte – *rezistentă, progresivă și brutală*.

Varianta de transformare rezistentă face ca ideile sau/și practicile nou-apărute să fie preluate în totalitate de structurile periferice ale reprezentării și mecanismele clasice de apărare psihologică. Drept urmare a acestui proces, pe lângă structurile periferice își fac apariția o serie de *scheme stranie*. Chemate să atenueze contradicțiile instituite, ele îndeplinesc roluri multiple – fac apel la normal, tind să definească elementul contextual străin, propun tot felul de raționalizări pentru suportarea incongruențelor de moment etc. Deși *schemele stranie* nu admit redimensionarea nucleului central, la o hiperaglomerare a lor nu este exclus, totuși, ca acest lucru să aibă loc.

Varianta de transformare progresivă redă tipul de situație în care mutațiile ce intervin în aria circumstanțelor externe nu intră în contradicție totală cu cognițiile centrale ale indivizilor. Schimbarea, în acest caz, decurge ascendent, gradual, fără salturi majore. Va trebui să treacă mult timp, până când schemele activate, fuzionând cu cele deja existente, vor conduce la elaborarea unei noi „grile de lectură a realității”.

Varianta de transformare brutală se produce atunci când elementele contextuale nou-apărute lovesc cu impetozitate în semnificația structurii centrale a reprezentării. Lovitura, de această dată, este atât de puternică, încât nici o *schemă stranie* și nici un *mecanism de apărare psihologică* nu mai pot fi de folos. Schimbarea ce se impune este directă și totală.

Transformabilitatea reprezentărilor sociale – după cum se poate conchide – consună cât se poate de bine cu însușirea acestora de a reda (a) *dimensiuni concrete ale unui mediu social fluctuant*, (b) *ansambluri structurate de valori relative la obiecte aflate în mișcare* sau (c) *teorii ale simțului comun chemate să dea un anume sens inserțiilor specifice stocate în marea varietate a raporturilor cotidiene*. Departe de a reda un fapt accidental, trecerea reprezentărilor sociale dintr-o calitate în alta intervine ori de câte ori fiecare dintre noi – luat în parte sau pe un fundal grupal – se confruntă cu *elemente contextuale care intră în nepotrivire cu formulele uzuale de*

percepere a ambientului. Punând la îndoială ceea ce este deja cunoscut și apreciat, elementele în cauză ne fac - mai devreme sau mai târziu - să recurgem la o interpretare netradițională a existențialului cotidian.

Summary

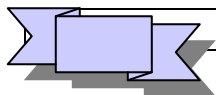
The social representations do not emerge incidentally. They are a result of the way individuals tend to interact with each other or discover the world. Having a limited life time, the mental structures we refer to lack definitively elaborated compositional profiles. The alteration of the social representations happens everytime individuals come across a new element which endangers their statu quo. New elements are usually ideas, norms, values, attitudes, convictions, beliefs, but also behavioral practices which are unfamiliar to what is already known and appreciated. From the moment they appear, they put a growing pressure on the individuals, making them to rally to the new meanings of the time.

Referințe bibliografice

1. Moscovici S. *The Phenomenon of Social Representations* // Social Representations / R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 10.
2. Doise W., Palmonari A. *Caracteristici ale reprezentărilor sociale* // Psihologie socială. Aspecte contemporane / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 1996. – P. 24.
3. Neculau A. *Reprezentările sociale – dezvoltări actuale* // Psihologie socială. Aspecte contemporane / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 1996. – P. 43.
4. Neculau A., Curelaru M. *Reprezentări sociale* // Manual de psihologie socială / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 2003. – P. 300.
5. Rouquette M.-L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique.* – Grenoble: P.U.G., 1994. – P. 157-158.
6. Șleahțișchi M. *Incursiuni în formula compozițională a reprezentării sociale* // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. – Nr. 2 (3). – 2006. – P. 1-9.
7. Șleahțișchi M. *Reprezentarea socială ca fenomen contextualizat* // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. – Nr. 3 (4). – 2006. – P. 41-47.
8. Șleahțișchi M. *Reprezentări sociale și practici cotidiene* // Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. – Nr. 4 (5). – 2006. – P. 17 - 25.
9. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son public.* – Paris: P.U.F., 1961/1976. – P. 39-80.
10. Ibidem, p. 58.
11. Mugny G., Drăgulescu A. *Influența socială și reprezentările sociale – o abordare experimentală*//Psihologia socială: Buletinul Laboratorului „Psihologia câmpului social” (Universitatea „Al.I.Cuza”, Iași). – Nr.2. – 1998. – P. 8 – 9.
12. Giust-Desprairies F. *Subiectul în reprezentarea socială* // Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). – Ediția a 2-a. – Iași: Polirom, 1997. – P. 178.

13. Jodelet D. *Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune* // Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). – Ediția a 2-a. – Iași: Polirom, 1997. – P. 100.
14. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain.* – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 47-48.
15. Neculau A., Curelaru M. *Reprezentări sociale* // Manual de psihologie socială / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 2003. – P. 300.
16. Festinger L. *A Theory of Cognitive Dissonance.* – Stanford: Stanford University Press, 1957. – P. 3.
17. Ibidem, p. 264.
18. Blum H.P. *Defense and Resistance.* – New York: International Universities Press, 1985.
19. Cramer P. *The Development of Defense Mechanisms Theory, Research and Assessment.* – New York: Springer-Verlag, 1991.
20. Holmes D.S. *Defense mechanisms* // Encyclopedia of Psychology / R.J. Corsini (ed.). – Vol. I. – New York: John Wiley and Sons, 1994.
21. Ionescu Ș., Jacquet M.-M., Lhote Cl. *Mecanisme de apărare.* – Iași: Polirom, 2002.
22. Moscovici S. *The Phenomenon of Social Representations* // Social Representations / R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 24-25.
23. Abric J.-C. *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // Structures et transformations des représentations sociales / C. Guimelli (ed.). – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 81.
24. Curelaru M. *Reprezentări sociale.* – Ediția a 2-a, rev. – Iași: Polirom, 2006. – P. 192.
25. Flament C., Rouquette M. – L. *L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales.* – Paris: Armand Colin, 2003.
26. Ibidem.
27. Guimelli C. *Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature* // Perspectives cognitives et conduites sociales / J.-L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil (eds.). – Vol. 2 („Représentations et processus cognitifs”). – Cousset: Del Val, 1989. – P. 117-138.
28. Mamontoff A.-M. *Transformation de la représentation sociale de l'identité et schèmes étranges: le cas des gitans* // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – N_o 29. – 1996. – P. 64-77.
29. Abric J.-C. *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique* // Structures et transformations des représentations sociales / C. Guimelli (ed.). – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 73-84.

Primit la 19.02.07.



Profesorul contemporan – imagine de sine și aptitudini organizatorice

Ala Marciuc, magistru în psihologie, **Igor Racu**, prof. univ., dr. habilitat în psihologie

Sporirea instabilității la toate nivelurile sistemului social, acutizarea tendințelor nefavorabile pentru viața și activitatea generației în creștere duc la manifestarea diferitor forme ale dezadaptării la nivel intern – psihologic și la nivel extern – social. În aceste condiții este important și oportun de a studia relațiile profesor – elev și a depista modul favorabil de interacțiune dintre ei, astfel intervenind la optimizarea procesului instructiv-educativ.

Filosofia, sociologia, psihologia, etica evidențiază diferite aspecte în studiul imaginii de sine, reieșind din propriul obiect de studiu. În prezent interesul științific și practic față de problema dată crește deoarece studiul conștiinței de sine este legat de mai multe laturi în psihic și personalitate și în același timp de importanța practică a acestei formațiuni în cadrul problemei educației și formării personalității și în primul rând, în capacitatea ei de a se autodezvolta și autorealiza.

O tratare largă a problemei conștiinței de sine o constatăm în cadrul filosofiei deoarece ea se include în cercetarea problemei conștiinței umane, care ocupă un loc central în concepțiile filozofice evocând atitudinea gândirii față de viață, condiții de trai, ideal și material. Aspectul filosofic al acestei probleme este pe larg analizat în lucrările psihologilor I.Kon, A.N.Leontiev, S.L.Rubinștein, B.Ananiev etc.

Studiul psihologic al conștiinței de sine presupune elucidarea laturilor specifice ale acestor formațiuni psihice importante ca fenomene de mare valoare a personalității, caracteristica lor de reglare și autoreglare a comportării și activității personalității la diferite niveluri ale dezvoltării individului.

Este tradițional când în știința psihologică nu există o părere unică referitor la un fenomen psihic, la un proces psihic etc. O astfel de situație s-a creat și în definirea conștiinței de sine ca latură de bază a personalității.

Conștiința de sine este tratată ca un proces de conștientizare a personalității pe sine însumi în mulțimea particularităților individuale, conștientizarea esenței proprii și poziției pe care o ocupă personalitatea în mulțimea relațiilor sociale. Conștiința de sine este și atitudinea personalității față de laturile, structurile lumii interioare proprii de care ea este conștientă. În baza conștiinței de sine se află aptitudinea omului de a se deosebi, de a se diferenția pe sine de propria existență. Această aptitudine apare în procesul comunicării când se formează procedeele fundamentale ale activității omului. Anume atitudinea proprie față de existența de care suntem

conștiinți , atitudinea mijlocită de activitatea în comun determină formarea anumitor reprezentări despre sine însumi ca persoană activă, capabilă de a efectua acțiuni valorice în cadrul societății.

Majoritatea psihologilor , filozofilor sunt de părerea că dezvoltarea conștiinței de sine este un proces indisolubil legat de procesul formării personalității. După părerea lui S.Rubinștein conștiința de sine nu este o structură plasată în afara, în exteriorul personalității , nu este o structură ce ocupă o poziție superioară personalității. Din contra, conștiința de sine este inclusă ca structură în procesul formării personalității. Anume din această cauză conștiința de sine nu are calea sa proprie de dezvoltare în afara personalității. Ea este inclusă în procesul formării personalității ca subiect real în calitate de moment, latură, component de bază (132, 133).

Toate corelațiile pe care le-am menționat se manifestă mai pronunțat prin faptul că conștiința de sine este prezentă sau se prezintă prin intermediul tuturor fenomenelor psihice, proceselor cognitive etc.

Problema apariției și dezvoltării conștiinței de sine a fost obiect de studiu în lucrările lui F. Mihailov și A. Spirkin (148). După părerea autorilor conștiința de sine putea apărea numai în baza relațiilor sociale în cadrul activității de muncă. La început omul cunoaște pe alți oameni, mai apoi - relațiile între ei și interacțiunea proprie cu ei în procesul muncii. După aceasta are loc cunoașterea de sine ca personalitate. În acest aspect istoric sunt evidențiate câteva etape ale apariției conștiinței de sine. La început evidențierea de sine are în bază atitudinile colectivului “noi” și contrapunerea din partea altui colectiv (“ nouă”) și a naturii. În cadrul conștiinței de sine colective omul concret nu se evidențiază pe sine însuși complet din comunitatea celor ce-l înconjoară . Evidențierea personalității decurge ca un proces lent, treptat. Personalitatea devine conștientă de “Eu-I” propriu spre deosebire de “Eu-I” altor oameni - membrii colectivului din care face parte. Numai în acest caz, după părerea autorilor putem vorbi despre conștiința de sine a personalității.

În această ordine de idei, în apariția și dezvoltarea conștiinței de sine un rol deosebit îi aparține sferei relațiilor obștești. Omul se cunoaște pe sine însuși numai printr-un proces anterior de cunoaștere a altor oameni. Omul la început se privește ca în oglindă , într-un alt om. Numai având atitudinea față de omul Pavel ca față de sine , omul Petru începe a avea atitudinea față de sine ca om.(3).

Pentru desemnarea fenomenului studiat în literatura de specialitate se utilizează mai mulți termeni: „ idea de Eu”, „ Concepția de sine”, „ Conceptul de sine”, „ Conștiința de sine”, „Imaginea de sine”, etc. Unii autori folosesc aceste noțiuni ca fiind sinonime, alții încearcă să le delimiteze (2, 3) această stare a lucrurilor este cauzată în linii mari de pozițiile teoretice diferite ale autorilor și de multitudinea de aspecte pe care ei le pun în discuție.

În studiul nostru teoretico – experimental am insistat asupra sintezei ideilor centrale cu referință la conceptul, structura, locul și rolul imaginii de sine în cadrul personalității, la tipurile sau calitățile, mecanismele de formare a acestei formațiuni complexe și factorii determinanți ai dezvoltării în scopul constatării nivelului de formare și elaborării unui program de dezvoltare a imaginii de sine.

Cercetarea experimentală a avut drept **scop** de bază studiul imaginii de sine a profesorilor și studenților și relațiile, interacțiunile interpersonale determinate de acestea.

Eșantion: studiul a fost realizat în colegii din R.Moldova . În total au fost incluși 15 profesori (53 % femei și 47 % bărbați) și 120 de studenți (61 % femei și 39 % bărbați).

Metode și tehnici administrate:

- Freiburg Personality Inventory (FPI)
- Testul Leary (determinarea relațiilor interpersonale)
- Chestionarul Q-Sort (imaginea de sine)
- Chestionarul Keirsey (tipologie lui Yung)
- Chestionarul caracteriologic Leongard, Schmiescheck
- Teste de anxietate (Spielberger și Taylor)
- Test de temperament – Eysenck- EPI
- Chestionarul COS – 1 (aptitudini organizatorice și comunicative)
- Chestionarul Thomas
- Chestionare pentru determinarea atitudinii studenților față de profesori și viceversa.

Ipoteza generală: existența unor trăsături de personalitate asigură raporturi interpersonale armonioase

Ipoteze experimentale: există diferențe semnificative între bărbați și femei la capitolul trăsăturilor de personalitate; există diferențe semnificative privind particularitățile de personalitate la profesorii care se bucură de simpatia studenților și ceilalți profesori; simpatia pe care o manifestă studenții față de profesori este cauzată de preferința unei trăsături ale lor de personalitate unei alte trăsături la profesori, etc.

În cadrul cercetării ipoteze formulate au fost specificate în mai multe ipoteze de lucru și ipoteze statistice.

V-om prezenta în continuare rezultatele de bază pe care le-am obținut.

Ipoteza 1. Profesorii bărbați sunt mai sceptici (dau dovadă de lipsă de încredere mai des) ca colegele lor: ipoteza nulă (Ho) – bărbații profesori manifestă același grad de scepticism ca și femeile profesori; ipoteza alternativă (Hs) – există diferențe statistic semnificative între profesorii bărbați și femei privind gradul de scepticism al acestora.

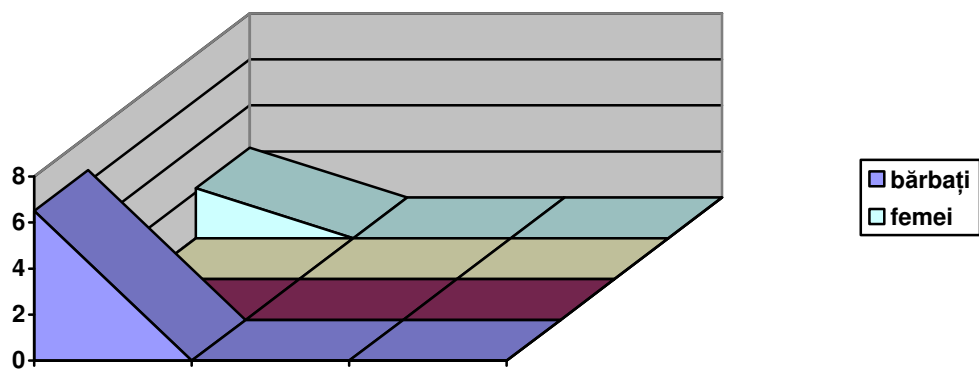


Figura 1.

Diferența dintre rezultate la bărbați (6,50) și femei (2,17) la acest parametru este statistic semnificativă la pragul $P=0,01$ (testul U – Mann-Wetney). Deci sa confirmat ipoteza conform căreia profesorii bărbați sunt mai sceptici, dau dovadă de lipsă de încredere mai des în comparație cu femeile profesoare.

Ipoteza 2. Femeile profesoare sunt mai labile emoțional în comparație cu bărbații profesori:
 Ho – Femeile profesoare posedă același grad de labilitate emoțională ca și bărbații profesori; Hs – femeile profesoare sunt mai labile emoțional în comparație cu bărbații profesori.

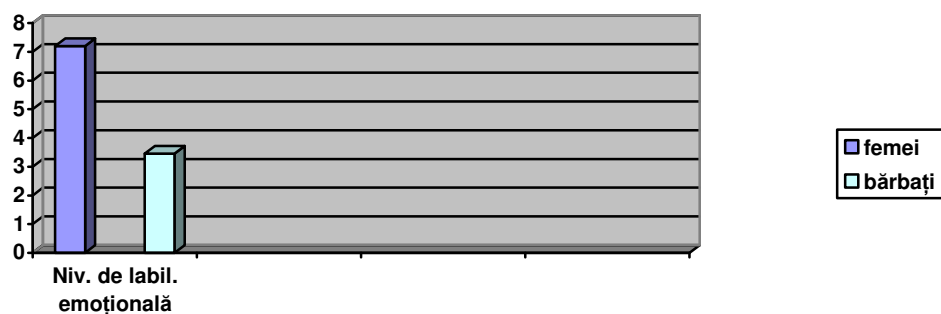


Figura 2.

Diferențele de scoruri obținute la acest parametru și prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative la pragul $p = 0,01$ (testul U – Mann-Wetney) ceea ce ne permite acceptarea ipotezei 2: femeile profesoare sunt mai labile emoțional în comparație cu bărbații profesori.

Ipoteza 3. Bărbații profesori sunt mai agresivi în comparație cu femeile profesoare. Cele din urmă manifestă mai mult răbdare, optimism, energie și încredere în sine.

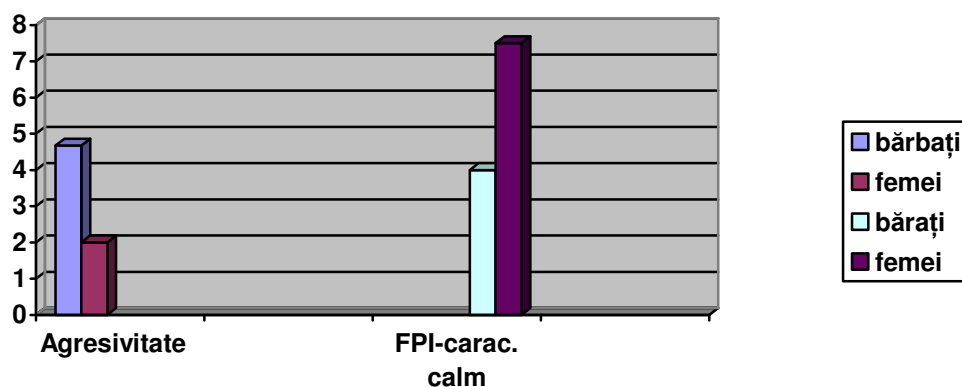


Figura 3.

Rezultatele prezentate în figura 2 ne-au oferit diferențe statistic semnificative la pragul $p \geq 0,01$, testul U Mann-Wetney ceea ce confirmă ipoteza 3.

Generalizând cele expuse mai sus putem menționa în concluzie că bărbaților profesori le sunt caracteristice dispoziția bună, stabilă și echilibrată, degajare și calm, stăpânire de sine și siguranță de sine, capacitate de concentrare. Însă, în comparație cu femeile profesoare ei sunt mai sceptici și agresivi, au un nivel mai scăzut al labilității emoționale și sunt mai puțin calmi manifestând mai des iritabilitate.

Femeile profesoare sunt realiste în judecățile și acțiunile lor, prezintă tendințe de agresiune spontană minimă, stăpânire de sine și comportare stabilă, au încredere în sine, nu pot fi enervate ușor, sunt răbdătoare, optimiste și energice. În comparație cu bărbații profesori sunt mai puțin sceptice și agresive, cu caracter calm mai pronunțat și mai labile emoțional.

În continuare am studiat corelația între vârsta profesorului și însușirile de personalitate presupunând că odată cu înaintarea în vârstă profesorii devin mai puțin sceptici și deci, manifestă încredere mai mare în alții (ipoteza 4).

Aplicarea coeficientului de corelație r Bravais-Pearson a rezultat în obținerea valorii $r = 0,605$, care este mai mare ca valoarea critică $r = 0,50$ la pragul $p = 0,05$. Datele obținute ne-au permis să concluzionăm că sa confirmat ipoteza și anume că odată cu vârsta profesorii devin mai puțin sceptici și manifestă încredere mai mare în alții.

În acest studiu de corelație între vârsta profesorilor și unele trăsături de personalitate sau constatat și alte schimbări ce intervin odată cu progresarea în vârstă a profesorilor – scalele chestionarului FPI: emotivitate, agresivitate, dominare; testul Leary: cooperare și testul Teirsey: logică și judecată.

Cercetarea efectuată ne-a permis să formulăm mai multe concluzii:

- profesorii bărbați sunt mai sceptici în comparație cu colegile de serviciu;
- femeile profesoare sunt mai labile emoțional ca bărbații profesori;

- bărbații profesori sunt mai agresivi în comparație cu femeile profesoare;
- femeile profesoare au încredere în sine, sunt răbdătoare, optimiste, și energice;
- odată cu înaintarea în vârstă profesorii devin mai puțin sceptici și manifestă mai mare încredere în alții;
- nivelul manifestării la profesor a raționalității, logicii, cugetului și al bunului simț determină nivelul de apreciere din partea studenților din anul I de studii;
- nivelul manifestării la profesor al bunului simț și parțial al cooperării determină în același sens , iar al agresivității și al dominării în sens opus, nivelul de apreciere din partea studenților din anul 2 de studii;
- nivelul manifestării la profesor al caracterului calm , al raționalității, logicii, cugetului și al bunului simț determină în același sens , iar al emotivității, altruismului, în sens opus, nivelul de apreciere din partea studenților din anul 3 de studii;
- nivelul aptitudinilor organizatorice manifestate de profesori sunt direct apreciate numai de studenții din anul 1 de studii;
- studenții manifestă mai pronunțat în comparație cu profesorii care îi formează următoarele trăsături: nervozitate, agresivitate, depresie, emotivitate, labilitate emoțională, labilitate emoțională, dependență, cooperare;
- profesorii consideră că reușesc mai bine la cursuri acei studenți care mai puțin manifestă hiperexactitate, cooperare, sunt mai puțin anxioși;
- relații mai favorabile cu profesorii stabilesc acei studenți care sunt mai puțin demonstrativi, care manifestă aptitudini comunicative, sunt mai deschiși, sunt mai independenți, sunt mai mult orientați la concurența sănătoasă;
- studenții cu un grad înalt al demonstrativității manifestă o atitudine mai favorabilă față de profesorii mai puțin autoritari în comparație cu colegii lor cu nivel scăzut de demonstrativitate;
- studenții cu un nivel înalt de hiperexactitate manifestă o atitudine mai bună față de profesorii mai introverțiți și emotivi în comparație cu colegii lor cu grad scăzut al hiperexactității;
- studenții cu grad mai înalt al anxietății manifestă atitudine favorabilă față de profesorii mai ingenioși.

În final v-om menționa că analiza relației dintre cele două dimensiuni (cadre didactice și studenți) ne dezvăluie graful complex al interacțiunii factorilor ce condiționează ierarhizarea după un criteriu sau altul ca și liniamente generale interacționale.

Pe marginea investigației experimentale efectuate se impune o specificare importantă: ea poate reprezenta o sugestie pentru o abordare metodologică mai complexă, care să depășească nivelul subiectiv al autodeclarațiilor. Studiul realizat poate fi acceptat drept încercare de studiere a problemei mediului profesoral și cel studentesc în limitele condițiilor în care a fost efectuat. Limitele impuse de studiu (eșantioanele selectate, condițiile specifice, etc.) credem nu ne-ar permite să generalizăm întru totul rezultatele obținute care ar putea servi probabil drept moment de inițiere a unor altor studii mai complexe a problemei în cauză.

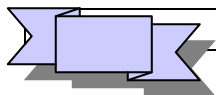
Summary

The given work is devoted to a problem of study of an image itself at the students and their teachers. In too time the basic characteristics of mutual relation between the students and teachers were investigated experimentally depending on a structure of the person. The established laws on our sight, have the limited application, as represent the limited sample of the examinees. In too time, the results of research can be used for organization of more scale researches of the given problem.

Bibliografie

1. Golu, M., 1993, Dinamica personalității, București.
2. Racu ,I.,1997. Psihogeneza conștiinței de sine în condiții sociale diferite, Chișinău.
3. Racu, I., 2005. Psihologia conștiinței de sine, Chișinău.
4. Zlate, M., 1997. Eul și personalitatea, București.

Primit la 14.02.07



Проблема мотива и цели в психологии

Кобылянская Л. И., ст. преподаватель кафедры
психологии КГПУ им. "Иона Крянгэ"

Ключевые слова: *личность, деятельность, действие, мотив, цель, целеобразование, сдвиг мотива на цель, целеполагание, уровень притязаний.*

Любая деятельность побуждается и поддерживается тем или иным мотивом. В то же время деятельность человека направлена на реализацию целей, обусловленных обозначенными мотивами достижения определенных результатов.

Обозначенные, цели определяют направленность деятельности, обеспечивая одновременно возможный смысл и ожидаемую завершенность. Однако возникают вопросы: что следует понимать под целями деятельности? И самое главное – в какие отношения «вступают» цели с мотивами? Однозначные ответы на них возможны разве что в учебниках, переписанных с уже ставших классическими «Основ общей психологии» (С.Л. Рубинштейн, 1989) [11;12] и «Принципов психологии» (У. Джемс, 1991) [3]. Что касается фундаментальной психологии, то выводы самые неутешительные; подобные вопросы скорее всего следует отнести к разряду нерешенных.

Говоря о целеобразовании как о большой психологической проблеме, А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «он представляет собой почти не изученный процесс» [6, с. 155]. Чаще всего цель определяется, исходя из категории возможного и действительного. М., Аргайл, А. Фернхем и Дж. Грахам определяют цель как «положение вещей (телесное состояние, свое поведение или поведение других, условия физического мира), к которому сознательно или бессознательно стремятся и которое вызывает удовлетворение при достижении и фрустрацию при недостижении» [1, с. 188].

У К.К. Платонова, например, цель – «это тот реальный мир, который должен быть достигнут в процессе индивидуальной или групповой деятельности людей» [8, с. 110]. «Результат отдельного его действия» [14, с. 41]; «промежуточный результат, которому люди подчиняют трудовые процессы, выделенные в форме представления» [6, с. 154]; «сознательно предвосхищаемый результат действия» [8, с. 51]. Примечательно, что советские и российские психологи в своих работах как бы «привязывают» цели к действиям. И это вполне понятно, поскольку категория деятельности давно узаконена в обозначенном пространстве. Напрашивается необходимость остановиться на расхождении взглядов С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева на проблему связи между действием и целью. Это прежде всего касается категории деятельности, недостаточно раскрытой С.Л.

Рубинштейном. Анализ деятельности сведен у него к «единству составляющих» это явление: целей, мотивов, действий и задач [12, с. 40–48]. Более того, в центре теоретического анализа находится действие. Напомним о том, что «образ жизни <...> – это образ действия» [13, с. 141]. А.Н. Леонтьев, в отличие от С.Л. Рубинштейна, уделяет большое внимание анализу категории деятельности в качестве «молярной единицы жизни» [6, с. 141]. Понятия *деятельность* и *действие* достаточно разграничены им в качестве «подлинных и притом не совпадающих между собой реальностей» [6, с. 145].

Различие в исследовательских подходах предопределило различие во взглядах на деятельность, сказалось и на анализе связи между целями и мотивами. Отношение между мотивом и целью носит у С.Л. Рубинштейна линейный характер. Составляющими звеньями в приведенной выше формуле выступают мотив, действие, цель. При этом мотив и цель выступают в виде психологических компонентов действия. Мотив «представлен в начале действия» в качестве его источника, цель – в конце действия в качестве результата. Вместе с тем, «мотив включает в себе отношение человека к задаче, цели и к обстоятельствам, в которых перед индивидом встает задача и возникает действие» [12, с. 40–42]. У А.Н. Леонтьева понятия мотива и цели, скажем так, разведены. Понятие мотива связано у него с понятием деятельности, цель напротив соотносится с понятием действия. Если мотив определяет «конкретику» деятельности, то цель подчиняет себе действие [6, с. 153]. Но, исходя из предыдущего анализа, легко понять, что мотив способен побуждать лишь одно единственное действие или – всю совокупность действий, составляющих ту или иную деятельность. Возникает естественный вопрос: может ли быть мотивировано отдельное действие? Более того, могут ли быть мотивированы действия, составляющие отдельную деятельность? Прямые, однозначные ответы невозможны по той простой причине, что все названные авторы не отличаются абсолютной научной строгостью в использовании анализируемых понятий. Особенно это явствует в трудах С.Л. Рубинштейна. По крайней мере, А.Н. Леонтьев неоднозначно отмечает в связи с поставленными нами вопросами, что «действие может приобрести самостоятельную побудительную силу», но при этом оно становится «особой деятельностью» [6, с. 58].

Нам представляется, что существуют ситуации, в которых действия, реализующие одну общую деятельность, могут побуждаться различными, не совпадающими между собой мотивами. Имеются в виду ситуации, в которых человек действует по принципу «или – или», «если не то, хотя бы это» и пр. Собственно говоря, любая теория представляет собой тот или иной, достаточно абстрактный взгляд в отношении определенных явлений. Чем выше уровень абстрагирования определенного теоретического подхода, тем сложнее «подогнать» под него все многообразие конкретных

ситуаций, сводимых к тем категориям, которые этот подход пытается объяснить. Что касается двух анализируемых здесь теорий, то положения А.Н. Леонтьева с полным основанием можно отнести к одному из самых высоких уровней абстрагирования, что создает немало возможностей для различных толкований. В связи с этим напомним одну известную парадигму А.Н. Леонтьева «о мотиве» как «о предмете удовлетворения потребности», которая вызвала столько дискуссий в советском и пост- советском пространстве (К.А. Абульханова-Славская, 1980; Л.И. Божович, 1969; Е.П. Ильин, 2003 и др.). Возможно, парадокс еще и в том, что чем совершеннее теоретическое положение, тем меньше оно подходит для несовершенных ситуаций, так или иначе связанных с этим положением. Это особенно верно в отношении деятельности, о которой идет речь на этих страницах, поскольку она представляет собой ту область, в которой постоянно возможны различные изменения, нарушения или отклонения.

Совпадение либо несовпадение понятий *мотива*, *цели* и явлений, скрывающихся за этими понятиями, – один из самых обсуждаемых аспектов проблемы соотношения мотивов и целей. Несмотря на наличие широкого спектра мнений, все они могут быть отнесены к двум основным группам. Первая группа включает, на наш взгляд, те мнения, которые не содержат в себе четкого разграничения понятий или вовсе не ссылаются на наличие таковых. Например, Х. Хекхаузен (Heckhausen, 1986) говорит о мотиве как о «желаемом целевом состоянии в рамках отношения индивид-среда» [16, с. 34]. Иными словами, понятие *цели* присутствует в самом понятии *мотива*. М. Аргайл (Argyle et al, 1981) и его коллеги после того, как дают определения цели, утверждают, что люди обычно мотивированы рядом различных целей [1, с. 188]. Е.П. Ильин (2003) [4] вообще отходит от обсуждения этого вопроса, рассуждая в соответствующем разделе (Мотив как цель) о месте и роли предмета потребности в содержании мотива.

Общее в подходах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна заключается в том, что оба автора, разграничивая выделенные выше понятия, оставляют за мотивом функцию побуждения, а за целью – функцию направления. Будучи связанными между собой, мотивы и цели «не совпадают между собой»; «их совпадение представляет собой специальный, частный случай» [6, с. 154]. Речь идет о случаях перемещения мотива на саму деятельность, как это имеет место в игре, где мотив деятельности лежит в ней самой [13, с. 42]. О таком «перемещении», точнее *сдвиге мотива на цель*, указал А.Н. Леонтьев, ссылаясь на своеобразное отношение между действием и деятельностью. «Мотив деятельности, – писал он, – может, сдвигаясь, переходить на предмет, цель действия» [5, с. 290].

У С.Л. Рубинштейна в качестве мотива выступает переживание чего-то лично значимого для индивида [13, с. 152]. У А.Н. Леонтьева «предмет деятельности и есть ее действительный мотив» [6, с. 153]. Кроме того, А.Н. Леонтьев приводит еще один пример совпадения мотивов и целей. Иерархизованность деятельностей и мотивов этих деятельностей – это та почва, на которой возможно возникновение другого такого случая. Он обязан наличию у человека одного какого-то значимого мотива, а именно – «мотива – цели» [6, с. 223], который связан с жизненными перспективами человека.

Необходимо указать еще на один подход к определению и разграничению понятий мотива и цели. Речь идет о той основе, которая известна в психологической литературе в качестве «парадигмы внешнего и внутреннего». Согласно поведенческой психологии, цель обязательно должна находиться вне организма для того, чтобы можно было измерить усилия, затраченные организмом на ее достижение. Подобный подход вполне уместен в психологии животных и в рамках бихевиоризма, который в значительной степени основывается на результатах работы с животными. Относительно человека такой подход представляется односторонним и неоднозначным.

Первый довод, который напрашивается в подтверждение сказанного, связан с понятием *целеобразование*. Несмотря на то, что цели «даны в объективных обстоятельствах» [6, с. 156], они не являются зеркальными отражениями этих обстоятельств, выступая как «лично переработанные» с определяющей ролью потребностными явлениями личности [8, с. 215]. Иными словами, процесс целеобразования предполагает наличие определенных, внутренних, личностных механизмов, необходимых для переработки названных «обстоятельств». Совершенно очевидно, что до того, как цель будет воплощена в действие, она будет принята индивидом в результате «опробования цели действием», т. е. «предметного наполнения» [6, с. 156] и должна быть представлена в общих чертах. Работы, посвященные этому вопросу, все до одной рассматривают в качестве примера исследования ученика К. Левина (Lewin)–Ф. Хоппе (Норре, 1930). В классической работе Ф. Хоппе [17], в целом посвященной изучению проблемы успеха и неудачи, центральное место занимает понятие *уровень притязаний*. По мнению К.К. Платонова, *уровень притязаний*, введенный в психологию К. Левиным, представляет собой целеустремленность, в которой возможности личности представлены ее направленностью [8, с. 110]. Для Х. Хекхаузена *уровень притязаний* означает «сообщаемую экспериментатором целевую установку по отношению к уже известной и более решаемой задаче, причем сама эта установка (цель) внутренне принимается испытуемым» [15, с. 119].

В приведенном выше высказывании обращает на себя внимание тот факт, что цель (установка), будучи заданной извне, должна, в конечном счете, приниматься индивидом. Кроме того, представляется важным разграничение таких близких понятий/явлений, как цель и задача. Бесспорно, для осуществления тех или иных целей необходим учет определённых условий. Именно здесь, по мнению С.Л. Рубинштейна, кроется та основа, которая порождает задачу. «Соотношение цели с условиями, – писал он, – определяет задачу, которая должна быть разрешена действием» [12, с. 15]. Второй довод, на наш взгляд, связан с диалектикой всех тех явлений, которые присущи человеческому существу. «Внешнее» и «внутреннее» – это две взаимосвязанные и взаимообуславливающиеся стороны бытия. Полагаем, что в отношении к целям нужно говорить, скорее всего, о взаимодействии между «внутренним» и «внешним». «Всякая цель, – писал А.Н. Леонтьев, – объективно существует в некоторой предметной ситуации» [6, с. 156]. Обозначенное взаимодействие послужило отправной точкой для выделения К.К. Платоновым двух значений понятия цели. Первое – это цель как объективное значение, второе – это отражение субъектом объективно существующих возможностей результата действия [8, с. 110].

Что касается двух процессов – *целеполагания* и *целеобразования*, связанных с названными сторонами цели (первый – с субъективной, второй – с объективной сторонами), выделенных К.К. Платоновым (1977) [9], то такое разграничение представляется необоснованным. Мы считаем, что оба процесса присущи человеку на субъективном уровне. Не вдаваясь в дискуссии по поводу понятий *целеполагания* и *целеобразования*, поскольку это не является предметом настоящего исследования, сошлемся лишь на мнение В.А. Петровского (1996). Понятие *целеполагания* понимается им «как формирование индивидом предметной основы, необходимой ему для деятельности: ее мотивов, целей и задач» [7, с. 57]. Оно шире близкого ему понятия *целеобразования*, поскольку связано с формированием «исходной основы будущих проявлений активности», а именно – мотивов, целей, задач [7, с. 57]. Но само *целеполагание*, в свою очередь, детерминировано. Детерминанта, о которой говорит В.А. Петровский, является крайне важной в контексте задач нашего теоретико-экспериментального исследования психологических детерминант выбора стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях. Речь идет «о переживании человеком возможности действия», т. е. состояния «Я могу» [7, с. 51].

Многочисленные исследования западных персонологов, например, Дж. Капра и Д. Сервон (2003), раскрывают связи различных параметров целей с мотивацией и поведением, а также объясняют, как процессы саморегуляции опосредуют поведенческое

влияние постановки целей. «Цель – это представление о конечном результате действий». [10, с. 456].

Даже этот краткий анализ явления цели, изложенный нами выше, показывает наличие определенных – скрытых или явных – связей между целями и мотивами. Рядоположенность, близость этих двух психологических образований не ставится под сомнение практически ни одним из современных направлений в области психологии. Говоря, например, об образе жизни, С.Л. Рубинштейн отмечал, что он представляет собой «прежде всего образ действий» [13, с. 151]. Последний же, в свою очередь, включает в себя «осознание цели», «восприятие и осмысление условий» и «мотивов», т. е., переживание чего-то значимого, которое побуждает к действию.

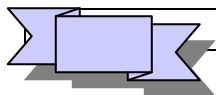
Summary

In the scientific article "Problem of Motive and Purpose in Psychology" the author Kobylyanskaya Larisa, gives the brief analysis of the phenomenon of purpose, shows the presence of definite – hidden and vivid – connections between purposes and motives.

ЛИТЕРАТУРА

1. АРГАЙЛ, М., ФЕРНХЕМ А., ГРАХАМ, ДЖ. *Мотивы и цели*. В: Психология социальных ситуаций. Сост. Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2001, с.188-199.
2. БОЖОВИЧ, Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. М.: Просвещение, 1968.
3. ДЖЕМС, У. *Психология*. Ред. Л. А. Петровская. М.: Педагогика, 1991.
4. ИЛЬИН, Е.П. *Мотивация и мотивы*. СПб.: Питер, 2003.
5. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Избранные психологические произведения*. В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983.
6. ЛЕОНТЬЕВ, А.Н. *Избранные психологические произведения*. В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
7. ПЕТРОВСКИЙ, В.А. *Личность в психологии: парадигма субъективности*. Ростов-н.-Д.: Феникс, 1996.
8. ПЛАТОНОВ, К.К. *Краткий словарь. Системы психологических понятий*. 2-е изд. М.: Высш. шк., Наука, 1984.
9. ПЛАТОНОВ, К.К., ГОЛУБЕВ, Г.Г. *Психология: учеб. пособие*. М.: Высшая школа, 1977.
10. *Психология личности* / Дж. Капрара, Д. Сервон. Пер. с англ. В. Белоусов, СПб: Питер, 2003.
11. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989.
12. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*: В 2-х т. Т. 2. М., Педагогика, 1989.
13. РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Человек и мир*. М.: Наука, 1972.
14. СМИРНОВ, А.А. *Избранные психологические труды*: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1987.
15. ХЕКХАУЗЕН, Х. *Мотивация и деятельность*: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986.
16. ХЕКХАУЗЕН, Х. *Мотивация и деятельность*: В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1986.
17. НОРРЕ, F. Erfolg und Misserfolg, Psychol. Forsch, 1930, p. 14, 1-62.

Primit la 21 02.07.



Activitatea psihologului în sistemul bancar

Elena Losûi, dr.în psihologie, Catedra de Psihologie Aplicată

Fiecare din noi a fost vre-o data în viață într-o banca de stat sau comercială și a văzut cum lucrează angajații ei. Am văzut câte operațiuni diverse execută, astfel încât această muncă nicidecum nu poate fi numită ușoară sau distractivă, de aceea persoana care ocupă acest post trebuie să posede anumite trăsături de personalitate pentru a face față cerințelor. Doar pe lângă faptul ca operează cu cifre, documente, este nevoită să comunice cu oamenii, iar rezultatul acestei comunicări este destul de important pentru prosperarea ulterioară a băncii. Dar necățind la acest fapt, doritori de a primi un post de muncă în sistemul bancar sunt foarte mulți (acest fapt îl confirmă chiar și cifrele concursului de admitere la specialitățile bancare).

Lucrul în sistemul bancar oferă, pe de o parte, un anumit statut social, încredere în sine și siguranță în viitor, o bunăstare materială, iar, pe de altă parte, - istovește, impune de a trăi și lucra în condiții stresogene permanente, fapt ce afectează sănătatea, performanțele în muncă și relațiile în familie. Dar asigurarea materială stabilă și destul de înaltă (ultimele sondaje sociologice realizate în Moldova scot în evidență aceasta) a lucrătorilor bancari nu compensează influența stresului cronic asupra vieții și muncii lor.

Ceea ce caracterizează în mare măsură munca desfășurată în sistemul bancar din punct de vedere psihologic este nivelul înalt al stresului ocupațional. Printre personalul bancar sunt deseori depistate cazuri de oboseală, surmenaj, scăderi ai capacității de muncă din cauza încărcăturilor enorme, cerințelor speciale vis-a-vis de coordonarea unităților, secțiilor în sistemul bancar, schimbările dese de instrucțiuni, responsabilități înalte, operarea exactă cu cifre și regimul strict, de cele mai dese ori cu ore peste program, cu lucru în zilele de odihnă. Toți acești factori creează încordare în lucrul oricărei bănci. Evident că aceste probleme pot fi evitate, aplanate, soluționate cu ajutorul psihologului. Unii manageri ai unităților bancare au înțeles importanța și necesitatea implicării unui psiholog în bancă. Un argument în favoarea acestui fapt ar fi angajarea psihologilor cu dublă pregătire (2 specialități): psiholog și manager al resurselor umane. Trebuie de menționat că postul de psiholog bancar, care-și are origine în psihologia muncii, a apărut în ultimii ani nu numai datorită ridicării competenței profesionale a managerilor, dar și în legătură cu dezvoltarea furtunoasă a băncilor existente și a apariției băncilor noi, de cele mai multe ori cu capital străin. Deci, psihologul bancar se ocupă nemijlocit cu selecția cadrelor. În obligațiile sale intră în primul rând studierea noilor doritori de a se angaja la lucru: convorbire și testarea psihologică în conformitate cu psihoprofesiograma postului la care pretinde potențialul angajat. Aceasta este condiționat de faptul că banca este o structură ce lucrează cu

bani, de necesitatea asigurării securității băncii nu numai din exterior, ci și din interior, din partea personalului. În al doilea rând, banca este o structură ce lucrează cu clienții și este dependentă de efectivitatea interacțiunii personalului cu clienții. Deaceea psihologul la etapa selecției profesionale analizează foarte detaliat particularitățile personalității, trăsăturile de caracter, temperamentul, rezistența la monotonie și stres, prezente în această muncă. Pe lângă aceasta trebuie de cunoscut grupele de bază a lucrătorilor bancari (N. Samoukina, L. Levkovi):

- Prima grupă de lucrători bancari – lucrători calificați de vîrstă medie și înaintată. Cei mai productivi din această grupă sunt persoanele de 45-55 ani, cu un stagiul de muncă în mediu de 10, 20 ani. De regulă, ei sunt șefii departamentelor, secțiilor, specialiștii principali. Cu greu primesc schimbările în activitatea de muncă, instrucțiunile noi. Principala problemă la ei este necesitatea în perfecționarea profesională. Făcîndu-și studiile în perioada sovietică, le este greu să se adapteze la condițiile noi a economiei de piață. Încordarea psihologică apare și din necesitatea acumulării experienței profesionale ce intră în contradicție cu tendința de a-și păstra locul. „Luptele de carieră” uneori decurg luni întregi și se pot termina nu numai cu concedierea ci și cu înrăutățirea sănătății. Acești lucrători cel mai greu suportă situația concedierii lor sau falimentul băncii. Acești lucrători pe parcursul întregii vieți au lucrat în sistemul bancar (în bănci, ministere, case de economii, etc.) și necesitatea schimbării profesiei îi blochează.
- A doua grupă de lucrători bancari – oameni în vîrsta activă de muncă, 35-45 ani. Majoritatea au venit în mediul bancar din alte domenii și structuri: economiști, matematicieni, fizicieni, programiști, etc., practic toți cu studii superioare. Mulți din această grupă au avut în trecut în mediul lor profesional un anumit statut, dar s-au decis la schimbare datorită potențialului intelectual înalt, gătînței de a-și schimba profesia care la moment este cu mult mai puțin plătită. Acești lucrători au o necesitate profundă de a se autorealiza în noua profesie, deaceea sunt gata de a face studii în acest domeniu și de a se confrunta cu lucrătorii din prima grupă care nu doresc să-și piardă posturile.
- A treia grupă de lucrători cuprinde tinerii de 20-30 ani, cu diferite funcții în ierarhia băncii. La prima vedere s-ar părea că acești tineri se descurcă foarte bine în situația schimbătoare a economiei de piață și nu se confruntă cu probleme. Însă nu este așa. Cea mai mare problemă este că la momentul actual în sistemul bancar nu există norme morale ce ar reglementa schimbul de experiență între lucrătorii cu experiență și cei tineri, nu există mecanisme legislative efective a activității bancare.

Este știut faptul că comportamentul oricărui om este dirijat de valorile pe care le posedă și de care se conduce. Într-un studiu realizat de noi asupra valorilor lucrătorilor bancari de diferite vârste a scos în evidență următoarele aspecte:

Lucrătorii din prima grupă posedă următoarele valori:

| Valori terminale | Valorile | Rangul mediu |
|--------------------------------|--|-------------------------|
| (importante / neimportante) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Sănătate; Viața familială fericită; ◆ Serviciu, profesiune interesantă; ◆ Dezvoltare. | 6,10 6,30 6,50 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Cunoașterea (posibilitatea lărgirii studiilor, orizontului de cunoștințe, culturi generale, dezvoltarea intelectuală); ◆ Aprecierea socială; Fericirea altora; ◆ Distracție (petrecerea plăcută a timpului, lipsa obligațiilor). | 13,80 12,90 12,50 |

| Valori instrumentale | Valorile | Rangul mediu |
|--------------------------------|---|-------------------------|
| (importante / neimportante) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Toleranță (îngăduința față de concepțiile și părerile altora, capacitatea de a ierta greșelile și părerile greșite); ◆ Lărgimea, vastitatea concepțiilor, părerilor (capacitatea de a înțelege un alt punct de vedere, de a respecta tradițiile, preferințele, obiceiurile altor persoane); ◆ Independență. | 4,80 7,80 8,00 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Eficiența în muncă (dragostea față de muncă, productivitatea în muncă); ◆ Intransigență față de neajunsurile proprii și ale celor din jur; Raționalism; ◆ Erudiție, cultură. | 12,50 11,00 10,80 |

Lucrătorii bancari cuprinși în a doua grupă posedă următoarele valori:

| Valori terminale | Valorile | Rangul mediu |
|--------------------------------|---|-------------------------|
| (importante / neimportante) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Viața familială fericită; ◆ Sănătate (fizică, psihică); ◆ Încredere în sine (armonie internă, libertatea de contradicții interne, antagonisme). | 6,21 6,75 7,63 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Distracție (petrecerea plăcută a timpului, lipsa obligațiilor); ◆ Creația (posibilitatea activității de creație); ◆ Fericirea altora. | 13,00 12,88 12,63 |

| Valori instrumentale | Valorile | Rangul mediu |
|--------------------------------|---|----------------------|
| (importante / neimportante) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Conștiinciozitate, punctualitate (disciplină); ◆ Voință de fier (capacitatea de a insista, de a nu ceda în fața greutăților); ◆ Onestitate (cinste, sinceritate). | 7,54 7,63 7,71 |
| | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Cerințe înalte (exigențe mari față de viață și nivel înalt al pretențiilor); | 12,63 |

| | | |
|--|--|----------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Delicatețe (grijă, atenția față de alții); ◆ Toleranță (îngăduința față de concepțiile și părerile altora, capacitatea de a ierta greșelile și părerile greșite). | 12,54 10,92 |
|--|--|----------------|

Iar cei din a treia grupă posedă următoarele valori:

| Valori terminale | Valorile | Rangul mediu |
|------------------|---|---|
| (importante / | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Sănătate (fizică, psihică); ◆ Viață productivă (folosirea la maxim a puterilor, posibilităților, aptitudinilor); ◆ Cunoașterea (posibilitatea lărgirii studiilor, orizontului de cunoștințe, culturi generale, dezvoltarea intelectuală). | 5,89 7,17 8,11 |
| | neimportante) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Fericirea altora (bunăstarea și perfecționarea altor oameni sau a întregii omeniri); ◆ Distracție (petrecerea plăcută a timpului, lipsa obligațiilor); ◆ Creația (posibilitatea activității de creație) |

| Valori instrumentale | Valorile | Rangul mediu |
|----------------------|--|--|
| (importante / | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Autocontrol (reținere, autodisciplină); ◆ Independență (capacitatea de a acționa independent, hotărât); ◆ Optimism, vitalitate (simțul umorului) | 7,17 7,36 7,67 |
| | neimportante) | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Delicatețe (grijă, atenția față de alții); ◆ Intransigență (neîmpăcare) față de neajunsurile proprii și ale celor din jur; ◆ Lărgimea, vastitatea concepțiilor, părerilor (capacitatea de a înțelege un alt punct de vedere, de a respecta tradițiile, preferințele, obiceiurile altor persoane) |

Observăm că necătfînd la faptul că sănătatea este o valoare importantă pentru toate categoriile de vîrstă, totuși există deosebiri valori și ierarhia acestora. Lucrătorii din prima grupă sunt mai mult interesați de sănătate, stabilitate familială și dezvoltare, pe cînd pentru cei din a treia grupă este importantă viața productivă și cunoașterea. Deoarece vîrsta celor cuprinși în a doua grupă este de 35-45 ani, perioada sensibilă pentru crearea familiei, apariția copiilor, este absolut firesc ca printre valorile importante să fie familia și încrederea în sine prin obținerea unui anumit statut social. Considerăm că cunoașterea acestor rezultate este destul de importantă pentru lucrul psihologului cu aceste categorii de lucrători din sistemul bancar.

Activitatea psihologului bancar este destul de complexă. Ea presupune alcătuirea fișelor de post, a psihoprofesiogramelor, acordarea ajutorului în depășirea diverselor stări disfuncționale a lucrătorilor, îmbunătățirea comunicării, relațiilor în colectivul de muncă, consilierea lucrătorilor pe diverse probleme personale și profesionale, îmbunătățirea ergonomică a locurilor de muncă, etc. Psihologul participă la formarea rezervei de cadre a băncii. Este vorba, în special, de rezerva de manageri la nivel mediu și superior, care posedă trăsături de lider și anume ei la eliberarea posturilor pot pretinde la promovare. Activînd în cadrul băncii mai mult timp,

psihologul are posibilitatea să cunoască bine personalul, întreținând convorbiri cu ei, făcând testări, organizând treninguri, etc.

În afara stresului cronic în mediul bancar există și alte condiții ce indică la necesitatea susținerii psihologice a lucrătorilor bancari. Cerințele înaintate față de personalul bancar sunt înalte, în primul rând este necesar un profesionalism înalt, ce poate fi atins în procesul studiilor la facultate și cel puțin trei ani de activitate practică. În legătură cu încordarea și responsabilitatea înaltă în mediul bancar, lungimea vieții medie la ei a scăzut cu 4-7 ani (N. Samoukina). Reiese că lucrătorul bancar cheltuie mai mult timp pentru acumularea cunoștințelor și experienței decât alți specialiști, însă lucrează și trăiește mai puțin. În legătură cu aceasta prețul personalului bancar este mare și este inefficient de a-l schimba sau reînnoi. În al doilea rând, climatul social-psihologic pozitiv este necesar băncii din cauza sistemului închis și confidențial, din cauza exactității și preciziei în operarea cu cifre. Este nedorită schimbarea frecventă a cadrelor, fapt ce poate condiționa pierderea informației confidențiale importante. În al treilea rând, în bancă trebuie menținută ierarhia. Deaceia tensiunea ce apare în relația conducător – subaltern trebuie micșorată cu ajutorul măsurilor speciale., ce presupun reducerea numărului de conflicte, îmbunătățirea relațiilor interpersonale și a comunicării. Astfel, banca va cheltui mai puțini bani pentru lucrul psihologului cu personalul decât pentru a recruta și învăța noi lucrători.

Există trei forme de bază a organizării susținerii psihologice a personalului bancar: învățarea lucrătorilor bancari, expertiza și organizarea cooperării dintre personalul bancar și psihologul.

- *Învățarea personalului bancar.* Aceasta se realizează prin intermediul lecțiilor, seminarelor tematice, jocurilor de afaceri, psihotringurilor. Ele vor fi orientate la perfecționarea profesionalismului lucrătorilor bancari din punct de vedere psihologic. De exemplu, ascultarea activă, comunicare eficientă, îmbunătățirea performanțelor, modalități de depășire a stresului ocupațional, etc.

- *Expertiza individuală sau de grup.* Conducerea băncii poate invita echipa de psihologi pentru depistarea problemelor de natură psihologică în cadrul băncii. (conflictele, comunicarea agresivă, performanțe reduse, numărul crescut de incidente, etc)

- *Cooperarea* – este un contact de lungă durată între personalul bancar și psiholog. Psihologul, de cele mai dese ori, activează în secția de cadre unde se ocupă cu problemele menționate anterior. Este important să țină cont de acea tipologie a lucrătorilor bancari, deoarece ea impune anumite direcționări în lucrul a psihologului. De exemplu, lucrul psihologului cu lucrătorii băncii specificați în prima grupă este orientat spre formarea la ei a găinței psihologice către primirea noilor cunoștințe, formarea libertății interioare și montajului spre autodezvoltare și autoschimbarea constructivă, critica constructivă a metodelor vechi de lucru, ce sunt neeficiente

la etapa actuală. Susținerea psihologică a lucrătorilor din a doua grupă este orientată spre formarea la ei a gătinței psihologice de recalificare, găsirea asemănărilor și deosebirilor dintre profesia precedentă și cea actuală, accentul punându-se pe utilizarea deprinderilor ce pot influența pozitiv adaptarea la noua profesiune, spre ridicarea autoaprecierii în profesia nouă, tehnicile de asimilare rapidă și eficientă a noilor cunoștințe. Activitatea psihologului cu cei din a treia grupă este orientată spre învățarea metodelor de comunicare orientate spre colaborare și parteneritate, formarea încrederii în sine, învățarea modalităților de adaptare eficientă, formarea unui stil de comportament profesional, modalitățile de depășire a stresului, psihologia ierarhiei, etc.

Dar și psihologul ce lucrează în sistemul bancar trebuie să posede anumite calități pentru a putea realiza efectiv aceste funcții. Important este să poată comunica cu oamenii, să stabilească ușor contactele, să posede abilitatea de a se adapta la schimbarea situației, dispoziției clientului, personalului. Trebuie să fie emoțional stabil, rezistent la încărcăturile fizice și morale, responsabil pentru deciziile primite, spiritul de observație, etc.

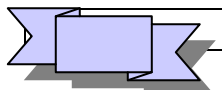
Summary

This article explains main directions of work of the psychologist in bank system: professional selection, problem conciliation, personnel training (seminars, trainings, lessons, etc.), testing specifying main groups of bank staff. Analyses scientific content is confirmed by a study performed in Moldova .

Bibliografie:

- Jonhs, G., (1998), Comportament organizațional, Ed. Economică
- Nicolescu, O., (2000) Fundamentele managementului organizației, București, Editura Tribuna Economică
- Țurcan, T., (2004) Psihologie managerială, Chișinău, Editura Epigraf
- Prutianu, Ș., (2000), Manual de comunicare și negociere în afaceri, Iași, Polirom
- Самоукина, Н., (1997), Работа социального психолога в банковской системе / Вопросы психологии, № 4.
- www.psy.msu.ru
- www.voppsy.ru
- www.statistica.md

Primit la 22.02.07.



Особенности составления индивидуальных программ ранней помощи детям с проблемами психомоторного развития

Лапошина Э., к.п.н., доц. КГПУ им. И.Крынгэ

Необходимость проведения мер по ранней диагностике и коррекции отклонений в развитии детей связана с наличием тревожной ситуации, характеризующейся уменьшением доли рождения здоровых, физиологически зрелых детей, повышением показателей осложненных родов и отклонений в развитии врожденного или/и перинатального генеза. Из общего числа инвалидов до 70% признаются инвалидами и имеют те или иные ограничения по уровню физического и психического здоровья вследствие причин, относящихся к периоду внутриутробного развития и раннего детства. (Малофеев Н.Н., 2001).

Перинатальные поражения ЦНС объединяют различные патологические состояния, обусловленные воздействием на плод вредоносных факторов во внутриутробном периоде, во время родов и в ранние сроки после рождения. Ведущее место в перинатальной патологии ЦНС занимают асфиксия и внутричерепная родовая травма, которые чаще всего поражают нервную систему развивающегося плода. По данным разных авторов, частота ПЭП составляет около 80% случаев.

Раннее поражение мозга в дальнейшем почти всегда проявляется в той или иной форме нарушения развития. Несмотря на равную вероятность поражения всех отделов нервной системы, при действии патогенных факторов на развивающийся мозг, прежде всего и сильнее всего страдает двигательный анализатор. В силу того, что страдает незрелый мозг, дальнейшие темпы его созревания замедляются. Нарушается порядок включения структур мозга в функциональные системы по мере их созревания. (Приходько О.Г., 2003). Поэтому ПЭП является фактором риска по возникновению у ребенка двигательной патологии.

У детей с перинатальной церебральной патологией по мере созревания мозга постепенно выявляются признаки повреждения или нарушения развития не только различных звеньев двигательного анализатора, а также психического, доречевого и речевого развития. С возрастом, при отсутствии адекватной лечебно-педагогической помощи, постепенно формируется более сложная структура дефекта, нарушения развития закрепляются, что приводит к более сложному состоянию.

Основную массу детей с двигательной патологией составляют дети с церебральным параличом (89%). Однако на первом году жизни диагноз «детский церебральный паралич» ставится только тем детям, у которых ярко выражены тяжелые двигательные

расстройства: нарушения тонуса мышц, ограничение их подвижности, патологические тонические рефлексы, непроизвольные насильственные движения (гиперкинезы и тремор), нарушения координации движений и т.д. Остальным детям с церебральной патологией ставится диагноз «перинатальная энцефалопатия (ПЭП), синдром церебрального паралича или синдром двигательных расстройств».

У детей с синдромом двигательных расстройств задержано или в той или иной степени нарушено овладение всеми двигательными функциями: с трудом и опозданием формируются функции удержания головы, навыки самостоятельного сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Двигательные нарушения, в свою очередь оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических и речевых функций. Именно поэтому так важно как можно раньше выявлять нарушения в двигательной сфере ребенка. Степень тяжести двигательных нарушений варьирует в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубые двигательные расстройства, а на другом - минимальные. Речевые и психические нарушения, так же как и двигательные, варьируют в широких пределах.

Дети с синдромом двигательных расстройств до трех лет представляют собой крайне неоднородную группу как по уровню познавательного и речевого развития, так и по степени проявления двигательных и речевых (дизартрических) расстройств. При этом отмечаются многовариантные сочетания нарушений различных функциональных систем.

У большинства детей с церебральным параличом отмечается задержка темпов и качественные отклонения в развитии психики. Степень задержки психического развития различна и лишь частично соответствует тяжести двигательной патологии. При этом не выявляется четкой взаимосвязи между уровнем психического и речевого развития.

В структуре речевого дефекта ведущим звеном являются речедвигательные (дизартрические) расстройства. У многих детей они сочетаются с задержкой доречевого и речевого развития. Степень выраженности речедвигательных расстройств коррелирует с тяжестью нарушений функциональных возможностей кистей и пальцев рук.

Сложная структура нарушений развития свидетельствует о необходимости проведения комплексной коррекционно-развивающей работы, предусматривающей параллельное воздействие на двигательную сферу, психику и речь.

Нарушение нейрофизиологических функций искажает, но не останавливает процессы развития. Формирование психики ребенка протекает при этом в аномальных условиях, однако, благодаря высокой пластичности детской психики, ее широким компенсаторным возможностям, оказывается возможной как успешная коррекция отклонений, так и относительная компенсация даже самых тяжелых поражений нервной

системы, опорно-двигательного аппарата. Все это предупреждает формирование вторичных отклонений в развитии и предотвращает усугубление состояния ребенка, а в сложных ситуациях – уменьшает тяжесть дефекта и ведет к лучшей адаптации и интеграции ребенка-инвалида. Ребенок с отклонениями в развитии, начавший обучаться в первые месяцы жизни, имеет самые большие шансы на максимально быстрое достижение оптимально возможного для него уровня общего развития и, соответственно, более раннего срока выбора интегрированного обучения (Стребелева Е.А., Шматко Н.Д.).

Для обеспечения эффективности психолого-педагогической помощи проблемному ребенку, как отмечал Малофеев Н.Н., необходимо, чтобы:

- Первичное нарушение в развитии было выявлено как можно раньше.
- Специальная помощь началась сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка. Так, если нарушение слуха или зрения выявлено в конце первого месяца жизни ребенка, то и коррекционные мероприятия должны начинаться в первые месяцы жизни. Крайне опасна ситуация, когда после выявления первичного нарушения все усилия взрослых направлены исключительно на лечение ребенка, т.е. на реабилитацию средствами медицины. Игнорирование целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня развития ребенка.
- В содержание коррекционно-реабилитационных мероприятий были включены специальные разделы, направленные на решение задач развития ребенка, которые его нормально развивающимся сверстником решаются в ходе развития и не требуют применения специальных методик. Например, дети с нарушениями интеллекта, множественными нарушениями нуждаются в специальном разделе обучения – социально-бытовая ориентация; дети с различными нарушениями нуждаются в целенаправленной поддержке социально-эмоционального развития, формирования механизмов сознательной регуляции собственного поведения и взаимодействия с окружающими людьми и др.
- Строились «обходные пути» обучения, использовались специфические средства и методы, которые не применяются в традиционном обучении.
- Регулярно осуществляется контроль за соответствием выбранной программы обучения реальным достижениям, уровню развития ребенка.
- Пространственная и временная организация образовательной среды соответствовала возможностям ребенка. Например, аутичные дети нуждаются в особом структурировании жизненного и образовательного пространства,

облегчающем им понимание смысла происходящего и обеспечивающем возможность предсказать ход событий, планировать свое поведение;

- Все окружающие взрослые были подготовлены и реально участвовали в решении особых проблем ребенка за пределами образовательного учреждения, их усилия были скоординированы.
- Психолого-педагогическая помощь и поддержка не заканчивалась периодом раннего или дошкольного детства. Ребенок с выраженными нарушениями в развитии нуждается в реабилитации на протяжении школьного периода, хотя с возрастом ее задачи будут принципиально меняться.
- Коррекционно-реабилитационный процесс осуществлялся квалифицированными специалистами, компетентными в решении развивающих и коррекционных задач (Малофеев Н.Н., 2001).

Многолетние исследования показали, что в случае раннего (в первые месяцы жизни) выявления и организации адекватной коррекционной работы можно достичь значительных успехов в преодолении перинатальной патологии. Исследования К.А.Семеновой, Л.О.Бадаляна, Е.М.Мастюковой показывают, что при условии ранней диагностики – не позднее 4-6 – месячного возраста ребенка – и раннего начала адекватного систематического медико-педагогического воздействия практическое выздоровление и нормализация различных функций к 2-3 летнему возрасту могут быть достигнуты в 60-70% случаев. В случае позднего выявления детей с перинатальной патологией и отсутствием адекватной коррекционной работы возникновение тяжелых двигательных, психических и речевых нарушений является более вероятным.

Своевременная помощь и коррекция дают исключительную возможность «сгладить» имеющиеся недостатки и проблемы в развитии, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка.

Особой областью социальной работы в сфере охраны здоровья матери и ребенка является психологическая поддержка семьи, воспитывающей проблемного ребенка.

Рождение в семье ребенка с явными нарушениями в развитии — это всегда глубокие переживания для всех членов семьи, необходимость изменения привычного течения жизни, мобилизации материальных и психических возможностей. Родители зачастую оказываются не готовыми к серьезным осложнениям трудностям, которые возникают в связи с рождением проблемного ребенка.

В данной работе сделана попытка уточнить особенности подбора индивидуальной программы стимуляции двигательного, познавательного и доречевого развития детей, а также методы коррекционной работы с детьми первого года жизни, имеющими

двигательные нарушения. Собранные нами материалы могут быть приняты к сведению специалистами психопедагогами, а также родителями детей с проблемами развития.

Индивидуальная коррекционная программа может решать как задачи адаптации малыша к окружающим его условиям жизни, так и профилактики раннего отставания и нежелательных тенденций в развитии, обусловленных взаимодействием со взрослыми, не ориентированными как наиболее эффективно помочь ребенку; кроме того и проблемы ранней коррекции отклонений в развитии на основе создания оптимальных условий для взаимодействия ребенка со взрослыми. Таким образом, адекватный выбор приоритетной задачи является одним из главных условий эффективности индивидуальной программы развития ребенка.¹

Ю.В.Разенкова в своих исследованиях предложила несколько вариантов индивидуальных коррекционных программ для преодоления депрессивных и депривационных тенденции и развития младенцев с ограниченными возможностями, воспитывающихся в доме ребенка. Предложенные программы уже успешно применяются в практике работы с детьми раннего возраста во многих странах, первые попытки сделаны и у нас в республике. Следует отметить, что накопленный собственный опыт практической работы с детьми невелик, но дает основания для оптимистических прогнозов. Важно учитывать, что в индивидуальной работе с каждым малышом трудно придерживаться стандартных рамок. Каждый случай уникален. Поэтому любой опыт требует описания, анализа и обобщения. Приводим вписки из истории болезней 5 детей с выявленными проблемами психофизического развития, которые периодически принимают лечение в стационаре и наблюдаются врачами на дому и согласились участвовать в составлении и реализации программ ранней помощи детям.

Ребенок от первой беременности, вторые роды. Ребенку 8 месяцев. Мама – „Rh –“. Беременность, со слов матери, протекала нормально. Роды в 38-39 недель, вес – 3500, окружность головы – 35 см. Абгар – 8 баллов. В первые сутки ребенок пожелтел. Билирубин поднялся до 350 мл/моль / литр. Ребенку 8 месяцев. Мама впервые обратилась к невропатологу. Взгляд не фиксирует, за предметами не следит, не гулит. При осмотре: мышечный тонус повышен одинаково в левой и правой половине. Хватательный рефлекс повышен. Опора на цыпочки. Сухожильные рефлексы высокие. Ребенок – „Rh +“. Учитывая, что высокий билирубин, перенес гемолитическую болезнь новорожденного. Конфликт по резусу. Желтушная форма ближе к тяжелой. Получал лечение по гемолитической болезни: внутривенно капсульно глюкозу, кальций глюконат, парацетамол, магнезию. *Диагноз* Токсическая энцефалопатия 2 степени. Спастический тетрапарез. Задержка психомоторного развития. *Лечение*: Психостимуляторы (пираретам, аминолон, антистрессин – 2 месяца, преднизолон – 1 месяц). Массаж; Парафин; Витамин Е; Кавитон; Мидокалм; Электрофорез. *Прогноз*: неблагоприятный. Возможно ребенок будет отставать в развитии.

¹ Разенкова Ю.А. Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями, воспитывающихся в доме ребенка. Дефектология, №3, 1998, с.57-60.

Малыш с такой историей развития нуждается в соответствующем медикаментозном лечении. Однако явное отставание в психомоторном и доречевом развитии не может не настораживать, тем более что оно отчасти выпадает из комплекса мер медицинской терапии ребенка. Основной аспект психолого-педагогической работы с ребенком в данном случае должен быть поставлен на преодолении нарастающего отставания психомоторного развития. В данном случае наибольший эффект имеет индивидуальная *коррекционно-развивающая программа*. Она направлена на раннюю коррекцию отклонений в развитии и создание оптимальных условий для формирования основ личности и познавательной активности ребенка. Должна способствовать, с одной стороны, устранению вероятности отставания, а с другой – постепенному ускорению темпа развития ребенка (Ю.А.Разенкова, 1997). При планировании индивидуальной программы развития необходимо учитывать основные направления онтогенетического развития ребенка и содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями.

Индивидуальная коррекционно-развивающая программа должна содержать такие задачи, решение которых малышу доступно в ближайшее время, а также указание на методы и приемы, которые позволяют ему добиться успеха. Содержание программы должно быть предметом обсуждения специального дошкольного психопедагога и родителей. При этом необходимо решить следующие вопросы, какие задачи программы будут реализованы на занятиях специалиста, а какие на занятиях с домашним воспитателем - мамой или другим членом семьи, как будет осуществляться закрепление или перенос усвоенных умений в новую ситуацию. Следует учитывать, что развитие ребенка в разных областях может происходить неравномерно.

Общие рекомендации к построению индивидуальной программы

Первый этап. Проведение психолого-педагогического обследования и наблюдение за поведенческими реакциями ребенка, анализ истории его развития. Сопоставление полученных данных. Запись их в виде заключения.

Второй этап. Определение приоритетной задачи индивидуальной программы ребенка.

Третий этап. Анализ того, что малыш умеет делать, а что еще не умеет.

Четвертый этап. Уточнение того, чему новому нужно научить ребенка в первую очередь, а что необходимо закрепить на занятиях и в бодрствовании.

Пятый этап. Определение того, какие задачи будут реализованы на занятиях у специального психопедагога, а какие – домашним педагогом.

Шестой этап. Необходимо разделить каждое умение на составляющие его действия. Учитывать, что все новое нужно вводить постепенно, двигаться маленькими шажками, чтобы ребенок был в состоянии это усвоить.

Седьмой этап. После того как ребенок овладел одной из задач программы, следует внести в нее изменения и дополнения. Изменения или нарушения в установленном порядке жизни малыша незамедлительно сказываются на его поведении. Это объясняется тем, что опыт ребенка невелик и приспособление к новым условиям представляет определенную трудность.

Приводим выписки из истории болезни еще одного малыша, которому, на фоне медикаментозного лечения, была составлена и достаточно успешно реализовывалась индивидуальная коррекционно-развивающая программа.

Ребенок от первой беременности. Со слов матери беременность протекала хорошо. Роды нормальные, вес 3300, 35 – 36 недель. Абгар – 8 баллов. В 2 месяца ребенок заболел ОРВИ. Лечился в стационаре. Врачи заметили у ребенка большой толстый язык, который не помещался во рту. Маме посоветовали обратиться к эндокринологу. В 5 месяцев ребенок вновь лечился от ОРВИ в стационаре. Маме опять посоветовали обратиться к эндокринологу. В 8 месяцев, когда ребенок не сидел, не гулил, не следил за предметами, мама обратилась к эндокринологу. Сдали кровь на гормоны щитовидной железы, результаты были плохие. Эндокринолог назначил гормональное лечение. *Диагноз:* Гипотериоз. Токсическая энцефалопатия. Миотонический синдром. Задержка психомоторного развития (вялый, адинамичный, не сидит, не стоит). *Лечение:* Гормональное, неврологическое: Тириоидин; Антистрессин; Массаж стимулирующий; Электростимуляция; Дибазол; Витамин Е; АТР; *Прогноз:* Если легкая задержка психомоторного развития – благоприятный. Если тяжелая – неблагоприятный.

Родителей, воспитывающих детей с проблемами психомоторного развития особенно интересует, что может быть использовано ими в качестве коррекционной помощи своим малышам, какие формы взаимодействия (ведь ребенок не говорит и плохо понимает), какие методы, приемы, игры и др. Не ставя перед собой задачу сделать их специалистами в области коррекционной педагогики, ставились и обсуждались наиболее общие и главные вопросы раннего воспитания детей с проблемами психомоторного развития. Чтобы облегчить родителям процесс поиска адекватных возрасту и уровню развития ребенка методов коррекционной помощи, подбирались соответствующие рекомендации. Предложенные в них различные виды игр отбирались, обсуждались с родителями, проводились пробные занятия с детьми при участии или при наблюдении родителей, затем определялся срок реализации данной программы. Уточнялась дата следующего визита для составления следующих рекомендаций в соответствии с достигнутым уровнем развития и возросшими возможностями ребенка.

Индивидуальная адаптационная программа необходима тем детям, которые, например, длительное время находились в стационаре (более 5 месяцев) и т.п. Преобладание у них безучастного, вялого и эмоционально отрицательного состояния создает неблагоприятные предпосылки для общего развития. Поэтому в течение полутора – двух месяцев с этими детьми должны проводиться занятия, направленные в первую очередь на установление эмоционального контакта со взрослым.

Организм маленького ребенка раним, подвержен заболеваниям, и поэтому для детей, перенесших соматические заболевания, важно создать условия для адекватного развития в восстановительный после заболевания период.

Ребенок от первой беременности, первые роды. Беременность протекала нормально. В родах – слабость родовых сил. Стимулировали родовую деятельность окситоцином. В момент родов застряли плечики. Сразу после родов левая рука не двигалась, движений никаких. Выставлен *диагноз*: Родовая травма спинного мозга в шейном отделе, паралич Керера слева. *Лечение*: Фиксация руки в позе «голосования», чтобы не было контрактуры. Ноотропы; Дибазол; Сосудистые; Витамин В6; Электрофорез от 7 дня; Массаж от 7 дня; Парафин; АТР с 10 дня; В результате лечения появились движения в пальцах, потом в локтевом суставе и движения в плечевом. Рекомендации – продолжать лечение. *Прогноз*: Если курс лечения проводить регулярно, то для здоровья ребенка прогноз благоприятный: 80% - полное восстановление, 20% - частичное.

Ребенку 4,5 месяца. Ребенок от первой беременности. Со слов матери беременность протекала нормально. Поступила с участка. Жалобы: не держит головку. Роды в 36-37 недель, вес 2300. Посещал семейный врач. На участке делали массаж 15 дней в 3 месяца. Результата не было. Был направлен в стационар. Объективно: голову не держит. Психическое развитие соответствует возрасту. Гипотония выражена в руках. При хватательном рефлексе голова не идет за туловищем, но лежа на животе, поддерживает голову. *Диагноз*: Натальная травма в шейном отделе спинного мозга. Верхний вялый паропарез. *Лечение*: Дибазол; Пирацетам; Витамин В6; Массаж; Электрофорез; Электростимуляция ручек; *Прогноз*: благоприятный.

Индивидуальная адаптационная программа необходима также детям, переживши стрессовые ситуации в результате, резкой смены привычной обстановки и т.п. В этом случае целью адаптационной программы будет создание психолого-педагогических условий для подготовки ребенка к общению, установление доверительной связи между взрослым и малышом, поддержание радостного настроения, удовлетворение потребности ребенка в безопасности, любви и доброжелательном внимании. При условии, когда между взрослым и ребенком установятся доверительные отношения, можно приступать к коррекционно-развивающим занятиям.

Индивидуальная программа профилактики раннего отставания и нежелательных тенденций в личностном развитии ребенка необходима детям, развитие которых в первые месяцы жизни в основном соответствует возрастной норме. Однако они нуждаются в усилении развивающего воздействия в целях устранения вероятности отставания в

младенческом и раннем возрасте вследствие неадекватных эмоционально-личностных воздействий.

Ребенок от первой беременности. Роды в срок. Мама во время беременности курила, принимала алкоголь. Роды в срок, 38-39 недель, вес 3600. Абгар 7 – 8 баллов. В 2 месяца мама обратилась к невропатологу, так как ребенок плохо кушал и вырывал. Объективно: голову держит приведя к правому плечу. Тонус повышенный в ручках и ножках. Скован, напряжен. Его перетягивает на правую сторону, опущенные уголки рта и нижней челюсти с права. Грудинно-ключично-сосцевидная мышца плотная и короткая, тянет угол рта и перетягивает грудную клетку. *Диагноз:* Перинатальная энцефалопатия. Спастический тетрапарез справа больше, чем слева. Кривошея справа. *Лечение:* Антистрессин; Мидокал; Циноризин; Витамин Е; Массаж; Электрофорез; Парафин на ручки и ножки. После проведения 3 курсов лечения состояние ребенка улучшилось, гипертонус ушел. Ребенок психически развивается хорошо, сидит, стоит. Но мышца остается короткой, плотной и деформирует правую сторону грудной клетки. В 6 месяцев ортопед назначил массаж, парафин. Ортопед консультировал в 10 месяцев. Заключение ортопеда – оперативное вмешательство, так как проведенное лечение не дало эффекта.

Особое внимание в работе с малышом должно быть направлено на обогащение эмоциональных и личностных контактов детей со взрослыми и сверстниками, на удовлетворение потребности детей в доброжелательном внимании и сотрудничестве со взрослым, на развитие потребности в сенсорных впечатлениях, в психической и двигательной активности.

Составление индивидуальной программы развития (адаптационной, профилактической, коррекционно-развивающей и других, в зависимости от результатов психолого-педагогического обследования) поможет дефектологу и родителям максимально эффективно реализовать программное содержание, защитит специалистов от односторонности в работе и возможных упущений, поможет разумно использовать рабочее время. Индивидуальная программа должна быть записана в истории развития ребенка после записи результатов обследования и заключения дефектолога. Новое содержание программы или все последующие дополнения и изменения должны быть также зафиксированы в истории развития ребенка.

Процесс разработки индивидуальных программ открывает большие возможности для творческого поиска педагога в деле раннего воспитания малышей. Однако ни одно методическое пособие не может точно учесть все потребности ребенка больше и лучше, чем его собственные родители. Вовремя полученная квалифицированная помощь, хорошо составленная программа поможет малышу с ранним отставанием в развитии продвигаться гораздо больше, чем это было бы возможно без коррекционной помощи.

Summary

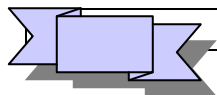
One of the causes of insufficient effectiveness of correction work with disable children is the lack of specialized individual special pedagogical assistance service in early childhood. Its

range of activities should cover not only correctional effects upon a special child but his family, as well.

Литература.

1. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. Доречевой период: Книга для логопеда. — М.: Просвещение, 1989. - 79 с.
2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. — Киев: Здоровья, 1988. — 328 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. Если ваш ребенок отстает в развитии. — М.: Медицина, 1993. — 112 с.
4. Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. Нарушения психомоторного развития детей первого года жизни М,1981.-270с.
5. Коррекционно-логопедическая работа с детьми, страдающими церебральным параличом, на первом году жизни: Методические рекомендации / Сост. К.А.Семенова, Е.Ф. Архипова. — М., 1982. — 28 с.
6. Серганова Т.И. Как победить детский церебральный паралич: разумом специалиста, сердцем матери. — СПб.: Изд-во ТАС, 1995. - 192 с.
7. Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям. Материалы конференции. Москва, 18-23 февраля 2003 г./ Сост. Ю.А.Разенкова, Е.Б.Айвазян. – М.: Полиграф сервис, 2003.- 480 с.

Primit la 22.02.07.



Обзор представлений педагогов о развитии двуязычия у дошкольников в смешанных коммуникативных средах.

Жанна Раку, доктор психологии, доцент

В научном плане исследование проблемы эффективного усвоения и изучения двух или нескольких языков является приоритетной задачей педагогической психологии. По указанной тематике собран и накоплен богатый эмпирический материал (1, 3, 5), вместе с тем есть необходимость создания концепции речевого развития ребенка в СКС. Дети в своем речевом развитии в первую очередь овладевает тем языком или теми языками, на котором или которых разговаривают окружающие его взрослые. При этом характер коммуникативной среды определяет уровень речевого развития дошкольника.

В Республике Молдова в основе двуязычия находятся несхожие языковые системы, что непосредственно влияет на механизмы и специфику овладения языками в сензитивный период. Отметим, что еще в первой половине прошлого века при обсуждении вопроса усвоения разных языков И.С. Берштейн (1937) и Л.В.Щерба (1955) указывали на необходимость обязательного сопоставления их фонетических, лексических и грамматических систем.

В нашей работе мы изучали процесс речевого развития дошкольников в СКС в дошкольных учреждениях. В рамках нашего экспериментального исследования осуществлялось анкетирование педагогов, направленное на выявление особенностей формирования речи на двух языках у детей в зависимости от специфики их коммуникативной среды. Полученные результаты представляют интерес и были проанализированы нами с целью установления положения дел в реальной педагогической практике. Ниже представим обзор и интерпретацию указанной части проведенного исследования.

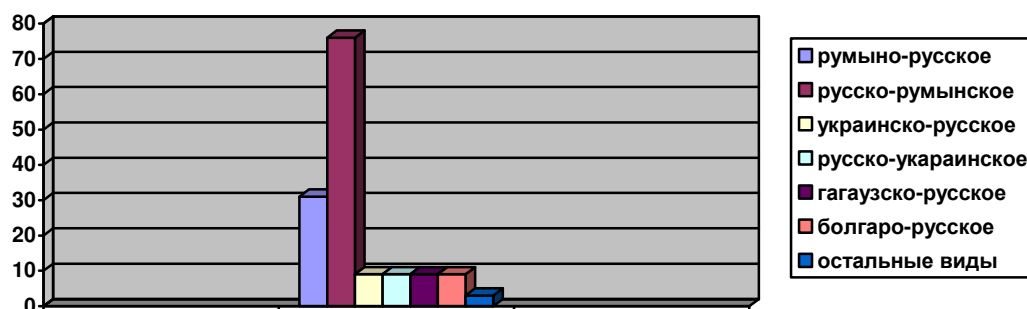
Инициаторами раннего обучения своих детей двум языкам становятся родители, которых, прежде всего интересует, чтобы дошкольники практически овладевали вторым языком в устном общении в детском саду. В нашем анкетировании приняли участие около 130 родителей, воспитателей и методистов детских садов Кишинева и республики. Отметим, что педагогический стаж опрашиваемых от 3 до 35 лет: 9% из них имеют стаж до пяти лет, 12% – от 5-ти до 15 лет и 79 % педагоги, которые работают в профессии свыше 15 лет.

Все респонденты (100%) на вопрос «Были ли в группах, в которых Вы работали дети билингвы?» ответили «Да». Вместе с тем, важным показателем является тот факт, что

процент таких детей в группах очень разный. Например, 36% воспитателей отметили, что билингов немного, всего 1-2 ребенка на группу. С ситуацией, когда в группе от 5 до 10 двуязычных детей, сталкивались 48% воспитателей. Так, например 13 % педагогов указали, что двуязычных детей в группе значительный процент: от 30 до 50% и редко, т.е. всего 3% воспитателей указали, что таких дошкольников большинство или 90 %. Подобное положение дел чаще всего характерно для южных и многонациональных регионов нашей республики.

Мы предложили респондентам, чтобы они, опираясь на свой личный опыт работы, перечислили варианты языков, которые характерны для двуязычных детей. При этом были получены следующие результаты: румыно – русское (31%) или русско – румынское двуязычие (76%), т.е. таких детей большинство. «Украинско – русское или русско – украинское» – отметили 9 % педагогов. Гагаузско – русское, болгаро-русское (преобладает в СКС на юге республики) указали по 9 % респондентов. Отметим, что для остальных вариантов сочетаний языков в двуязычии получено не более 3 % ответов: русско – болгарский, русско – английский, турецко – русский и румыно – болгарский. Полученные результаты для наглядности представим в виде диаграммы.

Диаграмма. Варианты сочетаний языков при двуязычии в Республике Молдова.



При оценке знания билингвами двух языков и их уровня речевого развития в сравнении с остальными детьми, были получены разнообразные ответы воспитателей. Например, 6% педагогов отметили, что для таких детей характерно «полуязычие» на двух языках (это явление описывалось выше), а 18 % анкетированных респондентов указывают на задержку в речевом развитии детей на втором языке. 3% воспитателей считают, что речевое развитие билингов находится на среднем уровне, в сравнении с их сверстниками. Противоположная позиция нашла отражение в ответах 54% респондентов, которые из своей практики отметили случаи, когда дошкольники хорошо знали два языка. При этом, акцент был сделан на тот факт, что при соблюдении правильных условий воспитания и общения с детьми, они достигают хорошего уровня развития на двух языках, а также более активны в познавательной деятельности сравнении со сверстниками. 6% воспитателей

указали, что уровень речевого развития билингвов зависит от возраста и индивидуальных особенностей ребенка, а также других причин, которые будут рассмотрены ниже.

В педагогической практике работы с детьми билингвами было выявлено, что раннее двуязычие влияет и на личностные характеристики ребенка. Например, 12% педагогов отметили, что у дошкольников билингвов проявляется неуверенность в общении, они замыкаются в себе и пассивны. Есть случаи, когда ребенок воспринимает и хорошо понимает второй язык, но стесняется говорить, т.к. его речь на нем беднее. Особенно это ярко проявляется на начальных этапах формирования двуязычия у детей.

На вопрос о том, как двуязычие «отражается» на общем познавательном развитии ребенка получены следующие мнения. 36% педагогов указывают на тот факт, что характер влияния во многом определяется рядом факторов. Среди них выделяются такие как: особенности общения в семье ребенка, т.е. специфика коммуникативной среды, а также индивидуальное познавательное развитие дошкольника. В случае если родители уделяют особое внимание речевому развитию ребенка, а также правильности и четкости своей собственной речи, сотрудничают с педагогами, то данное положение дел позитивно влияет как на речевое, так, и в целом, на когнитивное развитие дошкольника (24% воспитателей).

Более половины респондентов (54%) отметили, что двуязычие положительно влияет на развитие ребенка, т.к. он усваивает два языка и этот процесс опирается и задействует память, мышление и стимулирует их становление, а также билингвы активны и любознательны. Вместе с тем, 9% педагогов считают, что на начальных этапах возможно и отрицательное влияние двуязычия на познавательное развитие ребенка, но по мере усвоения языков оно становится позитивным (9%). Некоторые педагоги считают, что временное снижение темпов становления речи ребенка, еще не указывает на задержку в его когнитивном развитии. Например, 12% воспитателей из опыта работы заключают, что нет непосредственного влияния количества усваиваемых языков на когнитивное развитие дошкольника (они не аргументируют свою позицию). 15 % респондентов отмечают, что для детей билингвов характерно замедление познавательного развития, которое проявляется в низком уровне усвоения, запоминания и понимания материала, а также терминов и понятий на втором языке.

При изучении и выявлении качественных различий речи детей, овладевающих двуязычием, в сравнении с их сверстников педагоги выделили и назвали типичные ошибки, которые мы обобщим и представим в виде таблицы.

Таблица. Варианты, характер и представленность ошибок при усвоении второго языка у дошкольников (в %).

| № | Варианты ошибок | Характеристика | Частота |
|---|-----------------|----------------|---------|
|---|-----------------|----------------|---------|

| п/п | | ошибок | ответов |
|-----|---|-------------------------------------|---------|
| 1 | Ошибки в произношении. | Фонетическая сторона речи | 45 % |
| 2 | На начальных этапах выражен акцент. | Фонетическая сторона речи | 10 % |
| 3 | Бедная лексика, незнание слов и их значения. | Лексическая сторона речи | 36 % |
| 4 | Неправильная грамматика при построении высказываний. | Грамматическая сторона речи | 18 % |
| 5 | Замедленные речевые реакции. | Темп речи | 12 % |
| 6 | Наличие феномена «интерференции», когда ребенок смешивает лексику или грамматику двух языков. | Лексико-грамматическая сторона речи | 9 % |

Наряду с описанными выше ошибками, которые дошкольники встречают при усвоении второго (неродственного) языка 24 % педагогов считают, что двуязычные дети опережают своих сверстников в речевом развитии: для них характерна богатая лексика, использование в речи литературных терминов, знание названий предметов на двух языках, для них характерна более «чистая» речь и правильное произношение. Лишь незначительный процент респондентов (3%) отметили, что явных отличий между дошкольниками из СКС и МКС не существует.

При обсуждении проблемы важности и необходимости специальной работы с двуязычными детьми получены следующие мнения педагогов. Большинство воспитателей (97 %) считают, что нужны и обязательны специальные занятия на втором языке, а также важно применение педагогических развивающих методов работы с двуязычными детьми. 6% респондентов даже предлагают комплектовать специальные группы или открыть специализированные детские сады.

Среди условий и факторов, которые позитивно влияют на формирование двуязычия в дошкольном возрасте на основании полученных ответов, выделены следующие.

- Детский коллектив и общение в нем назван в качестве важнейшего условия для развития полноценного билингвизма у дошкольника. Фактически, при попадании ребенка в МКС, происходит четкое соблюдение принципа «соотнесения коммуникативной среды и языка общения». Для иллюстрации приведем конкретный ответ педагога, что «в детском коллективе при общении все происходит само собой».
- Важным условием полноценного формирования двуязычия является работа воспитателя в этом направлении с семьей и четкое соблюдение принципа в СКС «один родитель – один язык», «одна коммуникативная ситуация – один язык».

Среди основных *форм* работы с дошкольниками билингвами 36% педагогов выделили и отметили необходимость индивидуальных занятий (воспитателя, логопеда и

родителей) с детьми. При этом, в рамках обязательных занятий важно использование дополнительных пояснений для двуязычных детей (15%). Эффективное формирование двуязычия достигается в контексте игровой деятельности (15%), в т.ч. в использовании вербальных игр, а также совместного просмотра спектаклей и театральных постановок на двух языках (6%). Вместе с тем, важно применение собеседования, объяснения, метода повторения за педагогом и, в целом, широкое индивидуальное общение на втором языке вне основных занятий. Особый акцент необходимо сделать на литературно-художественном развитии ребенка на двух языках: знакомство, усвоение и заучивание скороговорок, стихов, песен, пословиц, поговорок, сказок и рассказов. Содержанием развивающих занятий может стать работа над активным и пассивным словарем, важно предоставлять ребенку возможность рассказывать и пересказывать сказки и другие литературные произведения, составлять описание картинок (считают около 50 % респондентов). Воспитатели отмечают, что указанные специальные приемы позволяют создать оптимальные условия для преодоления психологического барьера у таких детей.

Основные трудности на начальном этапе дошкольники билингвы встречают в построении предложений, т.е. грамматическом строе речи (отметили более 85 % респондентов). На бедность лексики у двуязычных детей указали около 30 % респондентов. У некоторых билингвов встречаются диалектные слова, а также темп речи билингвов на втором языке медленнее, этот факт отметили 15 % педагогов.

Динамика речевого развития при билингвизме тоже имеет свою специфику. Так например, некоторые дети отстают в речевом развитии на протяжении всего дошкольного возраста считают 24 % воспитателей и такие варианты по их мнению характерны в ситуации, когда дошкольники не получают достаточного развития в рамках семьи или в дошкольном учреждении. Темпы речевого развития у билингвов ниже, чем у их сверстников и это связано с тем, что дети усваивают в дошкольном возрасте два языка параллельно (отметили 46 % анкетированных педагогов). По мнению 75% воспитателей дошкольникам хорошо дается овладение двумя языками, т.к. это период является сензитивным, с точки зрения речевого развития.

Большинство педагогов (97 %) отметили, что в общении и обучении двуязычных детей существуют определенные трудности, которые особенно характерны для начального этапа овладения вторым языком. Одни из них типичны для процесса обучения и воспитания, когда, например педагогу требуется время для дополнительного объяснения материала и особенно слов, понятий и их значений детям билингвам в МКС. Трудности могут возникать в педагогическом процессе и при общении, когда воспитатель не знает родного языка ребенка и это не позволяет ему делать соответствующие пояснения.

При описании трудностей самого ребенка педагоги отмечают, что они касаются формирования сторон речи на двух языках. Фонетические проблемы возникают и связаны с неправильным произношением слов и звуков, ошибочным ударением в словах, что в целом, влияет на интонационную сторону речи и ее выразительность – на это указывают 27 % педагогов. Трудности грамматического характера проявляются при построении предложений и выражаются в преобладании односложных ответов. Основные затруднения существуют в грамматических конструкциях на втором языке, аналогов которых нет в родном. Например, дети часто делают ошибки в падежных окончаниях, т.е. при согласовании слов в предложении.

В плане словарного запаса, он беднее во втором языке, и из-за отсутствия необходимой лексики ребенок билингв использует неосознанно «путанные» слова, т.е. встречается явление интерференции. У двуязычных дошкольников из-за низкого уровня усвоения второго языка как средства общения, возникают трудности в выражении мыслей, этот факт отмечают 54% воспитателей, а также связная речь затруднена, при этом сказанное не всегда имеет смысл и характерны односложные предложения (9%). Например, при ответах у двуязычного дошкольника возникает задержка при выражении мысли, т.к. он сначала стоит ее в уме на родном языке, а затем переводит и воспроизводит на втором языке (наличие переводного этапа при формировании двуязычия).

В вербальном общении на втором языке у младшего дошкольника наблюдается невнимательность, проявляется капризность, неуверенность, он теряется в ответах из-за отсутствия речевых средств. В основном указанные трудности возникают, когда ребенку предлагаются более сложные виды речевой деятельности: описание предметов, самостоятельное устное изложение на заданную тему или составление творческого рассказа. При освоении графического аспекта речи также встречаются трудности, и это выражается в затруднениях при написании букв. «Нет трудностей у детей при формировании двуязычия», – считают всего 3% педагогов, конечно, это мнение не соответствует действительности развития билингвизма в реальных условиях СКС.

Около 30% респондентов ответили, что основные сложности характерны для детей на начальных этапах формирования двуязычия, этот период приходится на 1,5-2 года до 4-х лет, а затем наступает интенсивная компенсация речевого развития. Вместе с тем, 9% респондентов отмечают тот факт, что без дополнительных занятий у дошкольников не возникает свободного общения на втором языке. Примечателен тот факт, что в группах дети билингвы часто объединяются в зависимости от знания языка. Лишь 30-40% детей билингвов при систематической работе с ними к семи годам достигают хорошего уровня речевого развития на двух языках.

Проанализировав основные трудности, которые возникают при формировании двуязычия, отметим, что их преодоление может быть более эффективным, если указанный процесс будет опираться на позитивную мотивацию ребенка к процессу овладения двумя языками и преодоление психологического барьера в использовании второго языка в СКС. Педагоги отмечают, что дети билингвы более закомплексованы, пассивны на основных занятиях по развитию речи и в сюжетно-ролевых, «словесных» играх. Они проявляют низкую активность и стеснительность, когда пытаются выразить свои мысли. Вместе с тем, воспитатели считают, что при систематической работе в этом направлении и в тесных контактах с родителями, наличии общих требований к речевому развитию такого ребенка трудности в общении постепенно преодолеваются.

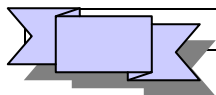
Summary.

The present paper is devoted to the study of teachers view about speech development at preschool children from mixed communicative environment. Through investigations we distinguish the position of teachers about the formation of speech in two languages. The analyses of the received results establish the real situation in education of bilingual children. Are discussed such problems as typical variants of bilingualism specific for Moldova, the difference between bilingual children and their fellows, the main difficulties in developing of bilingualism and the impact of bilingualism upon cognitive development of children.

Библиография

1. Безрогов В.Г. Мир детской речи. Педагогика. 2005 № 1. стр. 114-118.
2. Исмаилов М.С. Раннее двуязычие и его исследование // Лингвистические и психолингвистические исследования языка и речи. М., 1986. стр.110-119.
3. Завьялова М.В. Исследование речевых механизмов при билингвизме. Вопросы языкознания. М. 2001. № 5. 60-85.
4. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. К проблеме раннего двуязычия. // Психология билингвизма. М., 1986. стр. 46-53.
5. Goncz L. A research study on the relation between early bilingualism and cognitive development. Psychologists –Beitrag. 1988.30. 75-91 p.

Primit la 26.02.07



0. *Pretext*. Era în clasa a opta. Se prezenta pentru prima dată în viață la un concurs-recital de poezie. Selectase poemul eminescian „Crăiasa din povești”. Aștepta cu emoții clipa intrării în senă. După ce se produsese primii patru, veni și rîndul ei. Își ajustă cu încredere microfonul și textul începu să curgă lin: „Neguri albe, strălucite /Naște luna argintie...” Între timp, vocea de plan secund al eului său o felicita pentru cadență și o îndemna să o țină tot așa pînă la sfîrșit. Dar la strofa a treia, textul se închise și nu mai răspundea memoriei. Făcu o pauză, după care încercă cu disperare să și-l amintească, dar el se furișă printre chicotele înăbușite ale sălii și dispăru în privirea nedumerită a juriului... Valuri de adrenalina îi coloră chipul derutat. Își adună puterile și hotărî să o ia de la capăt... Totul se repetă ca într-un vis urît. Încercă și a treia oară, dar inhibarea era iremediabilă. Coborî din scenă și ieși plîngînd din sală. Scena deveni pentru mulți ani un spațiu tabu...

Din păcate, în viață adesea ne ies în cale întîmplări neplăcute, cărora trebuie să le facem față. Unele sînt ne semnificative, altele însă pot avea consecințe grave. De unele ne ciocnim în fiecare zi, în repetate rînduri, altele au loc o singură dată în viață. Toate au însă un lucru în comun - *generarea stării de stres*, pe care, instinctiv, încercăm să o combatem pentru a ne proteja. Astfel, inițiem, de multe ori fără a ne da seama, *un proces de coping*.

1. *Coping-ul, un concept central în psihologie*. Termenul de *coping*¹, de ceva timp, se întîlnește tot mai frecvent în lexicul societății contemporane. Sferele de utilizare a noțiunii, stilurile și diversitatea limbajelor (de la cel trivial la cel profesionist) conturează un câmp semantic destul de vast. Pentru o persoană de serie, spre exemplu, *coping-ul* reprezintă o descriere a ce trebuie de făcut pentru a menține traiul la un nivel de satisfacții rezonabil de înalt. În acest sens, *coping-ul* implică o serie de gînduri, emoții și acțiuni [4].

1.1. *Definiții și comentarii*. Deși fenomenul de *coping* este vechi de cînd lumea, cercetătorii și-au propus studierea (implicit denominarea) acestui proces relativ recent. Termenul de *coping* a fost folosit pentru prima dată de L. Murphy în 1962, în timp ce studia modul în care copiii răspundeau cerințelor apărute pe fundalul unor crize de vîrstă [3]. Ceva mai tîrziu R.S.Lazarus propune și o definiție științifică a fenomenului. Numele de referință în domeniu, el a fost acela care în 1984, împreună cu colaboratoarea sa S.Folkman, abordează *coping-ul* ca fiind „*ansamblul eforturilor cognitive și comportamentale destinate controlării, reducerii sau*

¹ Termen preluat, fără echivalent lexical, din limba engleză - *coping, to cope with* - ceea ce înseamnă „a face față”, „a da de capăt”. În franceză, spre exemplu, este definit în felul următor: „Processus actif par lequel l'individu, par l'autoappréciation de ses propres capacités, de ses motivations, fait face à une situation stressante et réussit à la maîtriser” (Bloch H., et al., *Grand dictionnaire de la psychologie*, Édition mise à jour. – Paris: Larousse, 1992, p. 176). Neatestat de dicționare, în limba română, termenul e atestat în studiile de specialitate, deși se caută și echivalente lexicale autohtone, cum ar fi „apărare” (Vezi, spre exemplu, Ionescu Șerban și alții, *Mecanisme de apărare. Teorii și aspecte clinice*. – Iași: Polirom, 2002).

tolerării exigentelor, cerințelor externe și/sau interne care amenința sau depășesc resursele unui individ” [2, p.210]. Alți cercetători au încercat și ei să propună definițiile lor. C.R. Snyder, spre exemplu, reușește să înglobeze mai multe puncte de vedere desemnând *coping*-ul ca o formă de răspuns ce include diminuarea poverii fizice, emoționale și psihice legată de evenimente stresante ale vieții și neplăceri cotidiene. E de menționat intenția lui C.R. Snyder de a accentua partea naturală, de zi cu zi, a acestui proces, care de fapt este “*inima vieților noastre pe parcursul întregii noastre existente*”[5, p. 5].

În urma studiilor aprofundate pe durata ultimilor două decenii, *coping*-ul a devenit o construcție complexă. O serie de cercetători susțin că emoțiile, gândurile și acțiunile de *coping* prezintă două caracteristici importante: a) *ele implică acțiuni conștincioase, având un scop bine definit* și b) *ele apar ca răspuns la evenimente “importante”, adică evenimente care zdruncină sentimentele obișnuite de stabilitate sau care riscă să dezechilibreze activitatea uzuală a indivizilor*. *Coping*-ul apare de obicei sub forma unui ansamblu de răspunsuri, inițiate și repetate atât cât e nevoie pentru a controla stresorul. În legătură cu numărul factorilor care influențează *coping*-ul, părerile cercetătorilor se despart. Unii insistă asupra faptului că un singur factor e decisiv în operațiile de *coping*: fie personalitatea, fie factorii situaționali [4]. În acest sens, S.Kobassa, de exemplu, afirmă că există o categorie de oameni care se percep ca fiind stăpâni ai destinului lor și stăpâni peste o mare parte din evenimentele care apar în viața lor, atribuindu-le calificativul de “*hardy copers*”, adică “*geambași rezistenți*”. Ei au valori și scopuri bine definite. Cu alte cuvinte, știu cine sînt și ce vor. Ei își asumă toată responsabilitatea pentru acțiunile sale și nu dau vina pe alții pentru problemele ce apar în viața lor [6]. Cu alte cuvinte, după părerea lui S.Kobassa, anume personalitatea acestor oameni influențează modul lor de a face față problemelor. S.K. Nartova-Boceaver, însă, susține că “*situația stabilește în mare parte logica comportamentală a omului și gradul de responsabilitate pentru faptele sale*” [7, p.20]. În cele din urmă, C.R. Snyder precizează că atât personalitatea, cât și factorii situaționali sînt implicați în *coping*. Tot el afirmă că modul în care oamenii evaluează stresorii se dovedește a fi crucial în încercarea de a deriva o înțelegere mai precisă a procesului de *coping* [4]. J.E. Singer și L.M. Davidson menționează că oamenii pot interpreta diferit o situație de stres. Ei o pot percepe ca o amenințare la adresa bunăstării lor fizice și/sau emoționale sau ca o cerință de moment. Dacă evenimentul este interpretat ca pericol, individul va recurge neapărat la *coping*. Celelalte situații pot implica și un alt răspuns [8]. Potrivit teoriei lui R.S. Lazarus și S. Folkman, individul trece prin două etape de evaluare. Mai întâi, își analizează resursele, încercînd să găsească răspuns la întrebarea “De ce dispun pentru a depăși această situație?”, apoi evaluează eventualele acțiuni și încearcă să intuiască reacțiile de răspuns ale mediului, întrebîndu-se: “Ce pot să fac? Care sînt strategiile mele de combatere? Cum va reacționa mediul la acțiunile mele?” Alegerea strategiilor

de *coping* va depinde, respectiv, de răspunsul la aceste întrebări. R.S.Lazarus și S.Folkman insistă în repetate rânduri asupra faptului că evaluarea cognitivă, care este parte integrală a stării emoționale, joacă un rol cheie în procesul de *coping* [1, 2].

2. *Coping-ul. Optică dublă.* În cadrul studierii fenomenului de *coping* este foarte importantă prisma prin care este urmărit acest proces. *Coping-ul* ar putea fi cercetat din perspectiva persoanei care-l aplică, iar această abordare lăuntrică va produce o înțelegere diferită de cea oferită de perspectiva din afară, aceasta fiind perspectiva celor care urmăresc sau cercetează *coping-ul*. Văzută din interior, natura stresorilor poate fi diferită de cea ce se vede din afara, precizează C.R.Snyder [5].

Gradul de eficiență a *coping-ului* depinde de alegerea corectă a strategiilor de *coping*, care reprezintă de fapt *totalitatea mijloacelor care ne ajută să înfruntăm o problemă*. R.S.Lazarus și S.Folkman deosebesc două tipuri de strategii de *coping* și anume: strategiile focusate pe problemă (*problem-focused*) și cele orientate emoțional (*emotional-focused*). În primul caz, individul încearcă să găsească soluții pentru a rezolva direct problema, căutând modalitățile de eliminare rapidă a ei. În cazul strategiilor de tipul doi, este vorba despre acțiuni și idei/gânduri care au drept scop diminuarea încărcăturii fizice și psihice cauzate de stres [1, 2]. C. Carver, spre exemplu, a menționat în acest context că cele mai operaționale și adaptabile se dovedesc a fi strategiile focusate pe problemă [9].

3. *Este coping-ul întotdeauna un proces conștient?* Unii cercetători, cum ar fi, bunăoară, L.Murphy, susțin că răspunsurile pentru a fi calificate drept *coping* trebuie să fie conștiente [3]. Spre deosebire de el, C.R.Snyder califică această delimitare ca fiind prea restrictivă, pe motiv că uneori putem reacționa la un stresor care are tendința de a se repeta fără a ne mai da seama [5]. R.S.Lazarus și S.Folkman aduc o argumentare științifică acestui tip de *coping* „automat” și menționează importanța delimitării între eforturile automate și cele voluntare, conștiente în depășirea unei probleme [1]. Cu toate acestea, majoritatea cazurilor de *coping* implică un răspuns conștient [5].

4. *Teoretizări „avant la lettre”.* Originile *coping-ului* în psihologie pot fi trasate după modelul psihodinamic promulgat de S.Freud și discipolii săi. În acest bine cunoscut model, *coping-ul* apare sub forma unui mecanism de apărare, care îi oferă individului puterea de a rezolva conflictele sexuale și agresive subconștiente. Se știe că gândurile și trăirile pe care conștientul vrea să le ignore trec în subconștient (o concluzie la care S.Freud a ajuns foarte devreme în cercetarea sa). Prin urmare, termenul de “apărare” poate fi atribuit unora din primele lucrări ale lui S.Freud, cum ar fi „*Les psychonévroses de défense*” (1894). A trebuit să treacă vreo 30 de ani pentru ca S.Freud să aplice termenul de “apărare” pentru a doua oară în anii 1920. Totuși când vorbea de “apărări”, S.Freud accentua rolul lor de a schimba percepția în

circumstanțe de stres, care apar așa cum sînt ele din unghiul *intern* de vedere al individului. Acest accent al lui S.Freud asupra mediului *intern*, atunci cînd se referea la apărare a prevestit, într-o măsură oarecare, înțelegerea actuală a rolului evaluării în *coping* [10]. Este de menționat în acest context diferența de opinie pe care S.Freud a avut-o cu unul din studenții săi A.Adler. În dezacord cu profesorul său, A.Adler a conceptualizat apărările ca “protecții”, afirmînd că acestea servesc la protejarea sinelui de *pericolele înconjurătoare, externe*. S.Freud considera însă că ele protejează eu-l de *forțele instinctuale, interne* [12]. Începînd cu 1930, definițiile termenului de apărare au început să includă cu preferință perspectiva adleriana, susținînd că apărările sînt acele mecanisme pe care indivizii le aplică pentru a controla pericolele externe pentru sine. Schimbarea de accent survine în 1936 odată cu emiterea conceptului „conciliator” al Annei Freud, conform căruia apărările, cu certitudine, au menirea de a proteja individual atît de pericole *interne* (confirmînd teoria tatălui său), cît și de pericole *externe* (dîndu-i dreptate și lui A.Adler). Ulterior, cercetătorii fenomenului de apărare au adoptat mecanismul dual, legat de pericolele interne și externe [5]. Anna Freud este cea care a contribuit considerabil la elaborarea unei viziuni complexe asupra entității fenomenului de *coping*. Anume ea a fost cea care a rezumat succint cele 10 mecanisme de apărare, descrise inițial de tatăl sau în lucrările sale: *represiunea, regresia, izolarea, formarea reacției, desfacerea, interiorizarea, inversarea proiectării, sublimarea și întoarcerea împotriva sinelui* [10]. Totodată Anna Freud a adăugat mecanisme noi, la fel de importante, cum ar fi: *intelectualizarea, restricția eu-lui, identificarea cu agresorul, negarea*. În fine, tot ea a fost cea care a subliniat faptul că orice persoană dispune doar de un singur „subset de mecanisme de apărare” preferate, un punct de vedere care este de obicei adoptat de către cercetătorii *coping*-ului odată cu trecerea în secolul 21 [5].

5. *Note conclusive*. Din cele prezentate mai sus, s-ar putea crea impresia că mecanismele de apărare sînt foarte asemănătoare *coping*-ului. Lucrurile nu stau deloc așa. Din contra, există un dezacord foarte important în această privință. Spre exemplu, psihologul N. Haan, la care face frecvente referiri C.R.Snyder, consideră că există distincții importante între aceste două concepte. Mecanismele de apărare ar avea mult mai multe proprietăți negative în comparație cu mecanismele de *coping*. N.Haan își argumentează ideea prin faptul că mecanismele de apărare țin inerent de probleme din trecut, că ele sînt rigide în modul lor de operare, inconștient, și că ele deformează realitatea [5]. Modul de abordare a fenomenului de apărare de către N.Haan este analizat și de autorii cărții *Mecanismele de apărare. Teorie și aspecte clinice*, care susțin că „pentru Haan, mecanismele de apărare sînt în mod necesar patologice” [13, p.117]. De aceea, N. Haan pledează în viziunea sa „constructivistă” pentru „*coping*, care pare a fi îndreptat spre viitor, flexibil, din plin conștient, atent la realitate.

Deși cuvîntul *coping* a ajuns să comporte o „conotație pozitivă”, G. Evans, profesor la

Universitatea Cornell, e de părerea că, „uneori coping-ul poate aduce și lucruri mai puțin bune”. Încercările de a face față problemelor cotidiene pot deveni nocive atunci când apare tendința de a generaliza în exces sau când strategiile de *coping* sînt aplicate acolo unde nu mai e nevoie de ele [11]. Prin urmare, este bine să facem față problemelor, dar cel mai bine ar fi să le eliminăm.

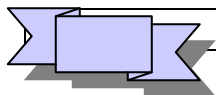
Summary

Interest in mechanisms to cope with stress has grown considerably over the past decades. The paper traces the history of coping from its origins in psychoanalytic theories of unconscious defense mechanisms, brings several definitions of the concept and presents a brief review of the latest conceptualizations and models.

Referințe bibliografice:

1. Folkman, S. and Lazarus, R.S. *Coping and emotion* // A.Monat and R.S. Lazarus. Stress and Coping. - New York, 1991.- P. 207-227.
2. Lazarus, R.S. and Folkman, S. *The concept of coping* // A.Monat and R.S. Lazarus. Stress and Coping. - New York, 1991.- P. 189-200.
3. Murphy, L. *Coping vulnerability and residence in childhood. Coping and adaptation.* - New York, 1974.
4. Snyder, C.R. *Coping with stress: effective people and processes.* - New York: Oxford University Press, 2001. – P. 4-6.
5. Snyder, C.R. *Coping: the psychology of what works* // Clarendon Press. - 2004. - No. 5. - P. 3-20.
6. Kobassa, S. *Stressful events, personality and health: An inquiry into hardiness*// Journal of Personality and Social Psychology. - 1979. – No. 37. – P. 1-11.
7. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. - 1997. - Т.18. - №5. С. 20 – 30.
8. Singer, J.E. and Davidson, L.M. *Specificity and stress research* // A.Monat and R. S. Lazarus. Stress and Coping. - New-York, 1991.- P. 36-47.
9. Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K. *Assessing coping strategies: a theoretically based approach* // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. - V.56. – P. 267-283.
10. Hilsenroth, M.J., Segal, D.L., Hersen, M. *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment, Personality Assessment*// Psychology. - 2004. – No. 466.
11. *The Cost of Coping*// <http://www.psychologytoday.com/>
12. Wolfe, W.B. //Alfred Adler: *The Pattern of Life.* – Chicago: Alfred Adler Institute of Chicago, 2nd edition, 1982. - P. 148-169.
13. Ionescu Ș., Jacquet M.-M., Lhote C. *Mecanismele de apărare. Teorie și aspecte clinice.* Traducere din limba franceză de A.P.Corescu. – Iași: Polirom, 2002.

Primit la 19.02.07.



Tipurile anxietății

Iulia Racu, lector asistent, doctorandă UPSC „Ion Creangă”

Problema anxietății ocupă un loc aparte în cadrul științelor contemporane. Anxietății îi sunt dedicate o multitudine de studii nu doar în psihologie, ci și în alte științe așa cum ar fi medicina, fiziologia, filosofia, sociologia.

Anxietatea este o trăire a unui disconfort emoțional care de obicei este legat de așteptarea unei neplăceri sau presimțirea unui pericol sau amenințări (A. Prihojan, 1998).

Studiul literaturii de specialitate ne-a relevat faptul că anxietatea este un fenomen psihosociologic complex și există diverse abordări ale acestui concept. Dat fiind aceasta evident că există și anumite tipuri ale anxietății. Criteriile de clasificare a anxietății sunt diferite și ies în evidență din analiza definirii conceptului de anxietate. Analiza literaturii ne-a permis să identificăm următoarele criterii de clasificare a anxietății:

1. în funcție de tipul de pericol care este sesizat de om și cum acesta este perceput de acesta;
2. în funcție de forma de manifestare a anxietății;
3. în funcție de situația în care se manifestă.

Astfel în raport cu primul criteriu identificăm clasificările propuse de S. Freud și K. Horney.

O primă clasificare a anxietății este propusă de părintele teoriei psihanalitice S. Freud. În lucrarea sa intitulată „Problematika anxietății” (1923), S. Freud evidențiază trei tipuri de anxietate și anume:

1. **anxietatea obiectivă (reală)** – care este determinată de un pericol extern real, pe care individul îl percepe ca pe o amenințare ce determină o reacție emoțională care este proporțională cu intensitatea pericolului. În cazul manifestării exagerate a acestei anxietăți se diminuează capacitatea individului de a face față în mod eficient sursei pericolului. Trecând în plan intern în procesul formării personalității, ea este bază pentru două tipuri de anxietate care se deosebesc după caracterul conștientizării;
2. **anxietatea nevrotică** – care este cauzată de un pericol mai degrabă intern decât extern. Sursa pericolului după Freud sunt impulsurile sexuale și agresive care au fost refulate în copilărie. Anxietatea nevrotică poate exista în 3 forme de bază. În primul rând în anxietate „liber înotătoare”, „liber plutitoare” și „de pregătire în formă de neliniște”, pe care cum menționează metaforic S. Freud omul anxios o poartă cu sine pretutindeni și care în orice moment se poate fixa de orice obiect (intern sau extern) mai mult sau mai puțin potrivit. De exemplu acest tip de anxietate se poate transforma în frica așteptării. În al doilea rând este vorba de reacții fobice, care se caracterizează prin nepotrivire (necorespondere) cu situația de care este provocată –

frica de înălțime, șarpe, tunet. Și în al treilea rând în frica care apare în cadrul isteriilor și nevrozelor puternice care se caracterizează prin lipsa legăturii cu vreun pericol extern.

După părerea lui Freud separarea anxietății obiective de cea nevrotică este convențională, deoarece anxietatea nevrotică are tendința să se proiecteze în exterior („să se fixeze pe un anumit obiect”), luând forma unei frici reale, și de o frică exterioară scapi mai ușor decât de una interioară.

3. **anxietatea morală** – care mai este numită de el și „anxietatea conștiinței/rușinii”, în opinia lui Freud apare ca consecință a percepției pericolului de către Eu, care vine de la Supra-eu. Ea reprezintă în sine, sinteza anxietății obiective și nevrotice.

O altă clasificare a anxietății este propusă de reprezentantă a aceleași concepții, K. Horney, discipola lui S. Freud. În lucrarea sa „Personalitatea nevrotică a epocii noastre” (1998), K. Horney clasifică anxietatea în:

- A. pericolul este simțit ca venind de la propriile impulsii (apare ca rezultat direct al refulării);
- B. pericolul este simțit ca venind din afară (presupune o proiecție).

Fiecare din aceste grupe poate fi împărțită încă în două subgrupe:

- A. I. Pericolul este simțit ca venind de la propriile impulsii și ca fiind îndreptate împotriva Eu-lui;
- A. II. Pericolul este simțit ca venind de la propriile impulsii și ca fiind îndreptat împotriva altora.
- B. I. Pericolul este simțit ca venind de afară și se referă la sine.
- B. II. Pericolul este simțit ca venind de afară și se referă la alții

De prisos e să spunem că valoarea unei așa clasificări este limitată. Ea poate fi utilă pentru o rapidă orientare, dar nu ne arată toate posibilitățile. În afară de aceasta nu se ține cont de particularitățile individual-psihologice, particularitățile psiho-fiziologice a personalității și nici de factorii sociali și evident este imperfectă.

De la abordările acestor doi autori și până astăzi s-au schimbat punctele de vedere asupra tipurilor anxietății.

În raport cu al doilea criteriu identificăm tipologia anxietății propusă de R. B. Cattel, C. Spielberger, D. Ausubel și F. Robinson și J. Cosnier

Încă în anii 50, ai secolului XX, în literatura psihologică apare probabil cea mai cunoscută clasificare a anxietății care este propusă de psihologul american, unul dintre marii specialiști care s-a preocupat de problematica personalității umane R. B. Cattel.

Autorul formulează concepția că există două tipuri de anxietate: **anxietate ca stare** și **anxietate ca trăsătură**.

R. B. Cattell subliniază că anxietatea ca stare este determinată de semnalele unei posibile amenințări care este însoțită de schimbări fiziologice. El consideră că pentru fiecare individ aparte există un spectru de situații anxioase, în dependență de experiența trăită și resursele personalității.

Anxietatea ca trăsătură sau caracterologică cum o mai numește Cattell, depinde nu de factori externi, ci are determinanți interni (complexe ale personalității) și reprezintă un conflict intern dinamic (9).

În cele ce urmează C. Spielberger (1972), preia și definitivează concepția lui R. B. Cattell. După C. Spielberger **anxietatea ca trăsătură** numită situativă sau reactivă, este o funcție a experiențelor trecute și are un caracter interiorizat, intrapsihic. Anxietatea ca trăsătură este cronică, dispune de constanță în manifestare permițând predicții asupra subiecților asistați. Cei ce au în structura lor de personalitate o asemenea trăsătură manifestă emoționalitate negativă, anticipări pesimiste, reacții motorii și de hiperactivitate, incapacitatea de concentrare și relaxare, manifestări psihice de iritabilitate, instabilitate emoțională, așteptare anxioasă, teamă permanentă de viitor, abulie, rău psihic, sentimentul de catastrofă, tendință de a exagera valoarea evenimentelor aprioric banale. Anxietatea situativă apare ca reacție emoțională la situații stresante și prezintă diferite grade de intensitate și durată, caracterizându-se prin trăiri subiective: neliniște, tensiune, nervozitate

Anxietatea ca stare sau care mai este numită stabilă, este situațională fiind expresia personalității generată de factori externi, contextuali. Anxietatea stabilă denotă o permanentă presupunere a subiectului spre a percepe ca amenințătoare un larg diapazon de situații, reacționând la ele printr-o stare de alarmă (9).

Am insistat asupra menționării acestei clasificări întrucât este una din cele mai utilizate și răspândite în psihologia contemporană, fiind recunoscută în psihologia de peste hotare de către J. Sarason, C. Izard, S. Epstein, R. Lazarus, iar în psihologia rusă de N. Imedadze (1966, 1971) și I. Hanin (1978).

D. Ausubel și F. Robinson prezintă și ei o clasificare proprie a anxietății, ce se referă la același criteriu expus mai sus. Ei vorbesc despre două tipuri de anxietate: normală și nevrotică.

Anxietatea normală este provocată de o amenințare obiectivă la adresa respectului de sine. În unele cazuri, amenințarea își are originea în exterior, ca de exemplu în cazul alergătorului care își mobilizează toate resursele spre a-și învinge rivalul și a-și salva reputația. În alte cazuri, sursa amenințării este în interiorul persoanei – putând veni de la impulsurile agresive sau din conștiința individului cu privire la violarea unora dintre scrupulele sale morale. Faptul important în toate aceste cazuri – indiferent dacă sursa amenințării este internă sau externă – este că amenințarea este obiectiv capabilă să dăuneze sentimentului demnității personale a indivizilor normali.

În cazul **anxietății nevrotice** amenințarea fundamentală a respectului de sine nu se află în afara acestui sentiment, ci este găsit în deteriorare a respectului de sine însuși. Persoana care suferă de anxietatea nevrotică reacționează în mod vizibil exagerat prin frică la o amenințare pe care o percepe. Acest răspuns este însă o reacție exagerată numai atunci când este raportat la sursa aparentă sau obiectivă a amenințării la adresa sentimentului demnității personale. Persoanele cărora le este specifică anxietatea nevrotică manifestă un fel de frică în multe dintre evenimentele importante ale vieții lor (1).

J. Cosnier în „Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor” (2002), clasifică anxietatea în următoarele tipuri clinice:

- agrofobia – frica de spații goale, sălile de spectacol sau uneori dimpotrivă de spații închise (claustrofobie), transportul în comun, marile magazine. Agrofobia poate fi însoțită de atacurile de panică.
- fobiile sociale – frica de situațiile sociale în care subiectul se expune privirilor celorlalți: vorbitul în public, abordarea unui necunoscut sau a unei persoane de sex opus. Timiditatea, ca și ereufobia (teama de a nu roși) se înscriu în acest registru.
- fobiile simple sau particulare – frica de animale (câini, pisici, păianjeni, etc.) frica de sânge și de carne crudă.

La al treilea criteriu se referă clasificarea anxietății propusă de A. Prihojan, L. Bojovici, V. Kislovscaia, S. Sarason.

A. Prihojan psiholog rus, care și-a adus aportul în studierea anxietății prin multitudinea cercetărilor în acest domeniu propune o periodizare proprie. Ea evidențiază trei tipuri de anxietate pe baza situațiilor cu care acestea sunt legate:

- **anxietatea școlară** – este anxietatea ce ține de situații legate de școală și de comunicarea cu învățătorul (procesul instructiv-educativ). Copii ce suferă de anxietate școlară se caracterizează prin trăiri emoționale negative, ce pot fi determinate de necesitatea copilului de a se adapta la cerințele și normele școlii; note; învățător; cerințe exagerate față de copil, etc.
- **anxietatea de autoapreciere** – este anxietatea ce ține de situații legate cu reprezentările despre sine.
- **anxietatea interpersonală** – este anxietatea ce ține de situații de comunicare. A mai fost numită și anxietate socială. Cei care suferă de anxietate socială au sentimentul ca sunt judecați sau priviți de cei din jur, chiar dacă, rațional, ei știu că nu e vorba de ceva real. În formele mai ușoare, anxietatea socială poate crea o conștientizare de sine extrema în prezenta celorlalți; dar în formele severe poate conduce chiar la evitarea situațiilor sociale.

În literatura psihologică pe lângă clasificările prezentate anterior în prezent mai există o clasificare a anxietății ai cărei adepți sunt: L. Bojovici, V. Kislovscaia, A. Prihojan, S. Sarason

Astfel anxietatea ca trăsătură se subîmparte în:

- ◆ anxietate generală – cuprinde un cerc larg de obiecte;
- ◆ anxietatea specifică (care mai este numită și particulară sau concretă) – se referă la o sferă mai îngustă. Aici putem include anxietatea aritmetică, anxietatea de performanță, anxietatea de computer, anxietatea de separație. Anxietatea specifică poate fi :
 - adecvată – reflectă neplăcerile trăire de om într-un anumit domeniu;
 - neadecvată – este așteptarea permanentă a insuccesului, presimțirea unei amenințări sau a unui pericol în domeniile de succes ale realității (6).

După cum se observă, autorii nu sunt unanimi în clasificarea tipurilor anxietății, iar multitudinea opiniilor poate fi pusă atât pe seama complexității termenului și a posibilității privirii lui din mai multe puncte de vedere cât și pe alegerea criteriului de clasificare. Tipurile anxietății expuse mai sus nu epuizează toate criteriile și toate formele de existență a anxietății.

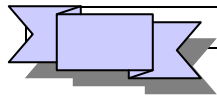
Summary

This article briefly describes the types of anxiety. The authors are not unanimous in anxiety classification. This multitude of views depends on the complexity of the anxiety concept and upon on choosing the criterion for classification. The types of anxiety described don't cover all the criteria and all the forms of existence of anxiety.

Bibliografie

1. Ausubel D., Robinson F., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, Traducere de L. Gavrilu, S. Lăzărescu, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 797 pag.;
2. Cosnier J., Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor, Traducere de E. Gazan, Iași, Editura Polirom, 2002, 200 pag.;
3. Eckersley J., Copilul anxios. Adolescentul anxios, Traducere de B. Chircea, Prahova, Editura Antet XX Press, 2005, 111 pag.;
4. Horney K., Personalitatea nevrotică a epocii noastre, tr. L. Gavrilu, București, Editura IRI, 1998, 215;
5. Овчарова Р., Справочная книга школьного психолога, Москва, Издательство Просвещение, 1996, 351 стр.
6. Прихожан А., Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков: Автореф. дис. Канд. психол. наук., Москва, 1977, 19 стр.
7. Прихожан А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе. Кн. Для учащихся, Москва, Издательство Просвещение, 1994;
8. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. //Ж. «Психологическая наука и образование» 1998, №2.;
9. Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей / Сост. Ю. Ханин, Москва, Издательство «Физкультура и спорта», 1983, 286 стр.;

Primită la 26.02.07.



Impactul aptitudinilor comunicative asupra adaptării psihosociale a preadolescentului

Maria Vîrlan, doctor în psihologie

Comunicarea este necesitatea omului ca o ființă socială rațională, ca purtător de conștiință.

În special problema comunicării este actuală în vârsta preadolescentă.

O mare importanță în dezvoltarea psihică a preadolescentului o are comunicarea cu semenii, fiind și activitatea de bază în această vârstă. Prin procesul de comunicare se dezvoltă toate formațiunile psihologice noi ale preadolescenților. Comunicarea cu semenii nu este numai un mijloc de organizare a timpului liber, dar și de autoafirmare a personalității, de stabilire a noilor relații din care treptat se cristalizează ceva util, doar al său.

Funcția de bază a comunicării în vârsta preadolescentă este legată de formarea capacității de a stabili relații cu cei din jur în dependență de diferite sarcini și cerințe, de a se orienta în particularitățile de personalitate ale oamenilor, de a accepta, ori nu, conștient normele stabilite în colectiv.

În cercetarea noastră noi ne-am bazat pe ideea despre necesitatea înaltă în comunicare ca tendința copilului spre formarea și susținerea relațiilor bune cu cei din jur; trăirile puternice în cazul înrăutățirii situațiilor; capacitatea de a ierta faptele prietenului, pentru restabilirea prieteniei, tendința ajutorului reciproc; înclinații spre participarea la activități comune; empatia.

Analiza literaturii referitoare la problema adaptării social-psihologice ne permite să concluzionăm, că adaptarea social-psihologică reprezintă un proces de aclimatizare activă a individului la mediu, în decursul căruia se pun în acord cerințele și așteptările membrilor lui prin obținerea de către individ a statutului social și a funcționării lui în acest mediu. Neadaptarea socială reprezintă dereglarea echilibrului între copil și mediu până la imposibilitatea de a se adapta cerințelor obișnuite ale mediului, provocate de cauze interne și externe.

Studiind literatura referitoare la cauzele neadaptării sociale în vârsta preadolescentă, putem concluziona că există o totalitate de cauze, printre care deosebim: particularitățile vieții contemporane (factorii social-economici: urbanizarea, condițiile de viață a societății și familiei, condițiile de educație în familie și școală etc.); predispozițiile medico-biologice; predispozițiile psihologo-pedagogice; relațiile de comunicare cu semenii și adulții.

La etapa inițială a cercetării am presupus, că dacă necesitatea tânărului de comunicare nu este satisfăcută și nu se dezvoltă în continuare, asta poate duce la apariția anxietății, sentimentului de insatisfacție proprie, autoaprecierii inadecvate și instabile, problemelor,

dificultăților legate de adaptarea psiho-socială, adică aptitudinile comunicative ar putea fi unul din factorii adaptării psihosociale a preadolescenților.

Comunicativitatea este „ușurința și plăcerea de a vorbi, comunica, lipsa dificultăților de a iniția o convorbire și de a aborda probleme personale” (Cosmovici A., Dinu M., 1997). Comunicativitatea, ca trăsătură de caracter, se dezvoltă pe baza sociabilității. Iar sociabilitatea constituie o premisă pentru formarea unor calități de personalitate, precum tendința spre comunicare, interesul pentru oameni, percepția socială, reflexia, empatia.

Rezultatele obținute privind capacitățile comunicative ale subiecților cercetați sunt următoarele: 38,5% din subiecții experimentați se caracterizează printr-un nivel redus al capacităților comunicative. Aceștia nu înclină spre comunicare, se simt jenați într-o societate sau colectiv nou, preferă să se izoleze, își limitează cunoștințele, le vine greu să stabilească relațiile cu oamenii sau să ia cuvântul în fața unui auditoriu, se orientează dificil într-o situație necunoscută, nu-și impun propria opinie, suportă greu ofensele, au un spirit de inițiativă foarte scăzut în activitatea publică, în multe probleme preferă să evite a lua decizii proprii. Nivelul mediu l-au acumulat 28,5% subiecți. Ei înclină să contacteze cu oamenii, își impun propria opinie, își planifică activitatea, însă potențialul aptitudinilor lor nu excelează prin echilibru înalt. Nivelul superior al capacităților comunicative l-au acumulat 33% din subiecți. Aceștia simt nevoia de activitate comunicativă și organizatorică, se orientează repede în situații dificile, se comportă firesc în colective noi, manifestă spirit de inițiativă, preferă să ia decizii de sine stătător în problemele importante sau în situații complicate, își impun părerea și și-o promovează, pot introduce înviorare într-o societate necunoscută.

Rezultatele privind nivelul nevoii de comunicare a preadolescenților sunt următoarele: 18% - nivel înalt, 48% - nivel mediu, 32% - nivel mai jos de mediu și doar 2% - nivel scăzut. Dacă în vârsta școlară mică satisfacerea necesităților emoționale ale copiilor foarte puțin depinde de comunicarea lor cu semenii, atunci în vârsta preadolescentă situația este cu totul alta. Comunicarea cu semenii este un factor important care influențează formarea personalității și a comportamentului preadolescentului. Ea reprezintă un mijloc specific de obținere a informațiilor, de unde preadolescentul află multe lucruri interesante, pe care, din anumite cauze, nu i le comunică adulții. La vârsta preadolescentă crește rolul comunicării cu semenii în dezvoltarea psihică și formarea personalității. O asemenea stare de lucruri se datorează, probabil, faptului că la această vârstă are loc emanciparea personalității prin evitarea tutelei părintești și integrarea în grupul de semeni. Anume în această perioadă preadolescentul însușește formele de comunicare cu semenii și cu adulții. Comunicarea în grupul de referință capătă o semnificație deosebită pentru preadolescent. Apartenența la grup joacă un rol considerabil în autodeterminarea acestuia și în determinarea statutului social. Grupul îi oferă preadolescentului securitate și îl susține pe de

o parte, dar îi înaintează un set de cerințe, norme clar definite, severe, pe de altă parte. Iar în cazurile când relațiile de comunicare cu semenii sunt perturbate, preadolescentul întâmpină dificultăți în adaptarea psihosocială.

În cercetarea noastră am intenționat să evidențiem și stilul predominant de comunicare al subiecților experimentați și am obținut: 18,2% subiecții posedă un stil autoritar în comunicarea cu adulții și cu semenii. De obicei în comunicare ei își mențin cu orice preț opinia și de cele mai multe ori și-o impun asupra părerii altora. Se adresează spre conlocutor în formă de ordine, indicații, cerințe. Își plănuiesc activitatea lor proprie clar, exact și cer aceeași îndeplinire partenerilor. Au unele dificultăți în comunicare. Foarte des ei singuri sunt inițiatorii situațiilor de conflict. Nu tolerează să fie conduși. Aproape jumătate dintre subiecții cercetați posedă stilul democratic de comunicare – 48%. În comunicare ei insuflă încredere, sunt responsabili, preferă să ajute și să aibă grijă de alții, sunt prietenoși, comunicabili, sociabili. Pot manifesta o inițiativă rațională și în același timp aprobă și susține diferite începuturi folositoare din partea partenerilor. Știu să-și critice acțiunile proprii. Nu ocolesc critica. Nu sunt niciodată inițiatorii situațiilor conflictuale, din contra – știu „să stingă” conflictul care este gata să izbucnească. Sunt stimați și se bucură de autoritate neformală printre colegi. Stilul conformist îl posedă 7,4% din subiecți. Ei sunt destul de toleranți față de neajunsurile altora. Foarte mult prețuiesc și apreciază părerea celor din jur. De cele mai dese ori cedează în ceea ce privește propria opinie. Sunt foarte creduli. Caută permanent aprobarea din partea celor din jur. Ușor se jenează. Se supun cu plăcere. Sunt orientați spre imitare. Se deosebesc prin stil conflictual în comunicarea cu cei din jur 16,4% dintre subiecți. Acești subiecți în comunicare pot fi așpri, severi, inițiatorii conflicte. Sunt direcți, iritați și impulsivi, necreduli. Deseori se dezamăgesc în persoanele cu care comunică, merg la confruntare. Nu-și pot critica propriile acțiuni, fapte, gânduri, dar le iese foarte bine să-i critice pe cei din jur, confruntându-se de cele mai dese ori.

În scopul studierii relațiilor personale în colectivul clasei am utilizat tehnica sociometrică. Influența colectivului asupra personalității elevului se determină în mare măsură de relațiile stabilite între copil și colectiv. Unul din parametri de bază, care caracterizează relațiile interpersonale cu colegii de clasă, este statutul sociometric pe care-l deține preadolescentul în colectiv. Statutul lor în colectivul clasei facilitează apariția unor formațiuni negative: micșorarea caracterului referent al clasei, care permite accesul influențelor asociale, nevrotismul elevului, dezvoltarea suspiciunii, anxietății, agresivității etc. și reflectarea lor în adaptarea psihologică preadolescentului.

De aceea ne-am propus să studiem statutul sociometric în colectiv al preadolescenților cercetați. Rezultatele se distribuie astfel: persoanele care au obținut mai mult de 6 alegeri sunt liderii. Ei reprezintă 10,5% din toți subiecții experimentați. Se bucură de autoritate și

popularitate, cu ei colegii comunică permanent, sunt favorabili emoțional, încrezuți în sine. Preferații au obținut de la 3-5 alegeri. Ei reprezintă 55% din tot lotul experimental. Aceste persoane sunt cele cu o popularitate medie în colectiv, ei sunt activi la măsuri, activități, se află în relații bune cu liderii. Neglijații sunt cei care au obținut 1-2 alegeri. Ei constituie 27% din subiecții cercetați. Nu se simt destule de încrezuți în clasă, atitudinea față de ei este destul de indiferentă, față de ei colegii nu manifestă nici stimă specială, nici antipatie deosebită. Iar izolații sunt cei care nu au obținut nici o alegere – 7% din lotul experimental. Ei au o situație nefavorabilă în colectivul clasei, au un statut social foarte scăzut, cu ei nimeni nu dorește să comunice, să acționeze împreună.

Din discuțiile cu elevii, cu profesorii și cu diriginții claselor am evidențiat următoarele cauze de bază ale izolării:

- Atitudinea indiferentă față de propria activitate de învățare, indiferență față de succesele și insuccesele colegilor.
- Acești elevi nu sunt interesați în comunicare. De cele mai dese ori ei singuri evită prietenia cu colegii, nu depun efort ca să comunice cu succes, sunt tentați spre singurătate. Tot aici se pot atribui și acele persoane numite de colegi „incomode”, care permanent sunt nemulțumite.
- Neglijarea și izolarea deseori depinde nu numai de nedorința, dar și de incapacitatea de a stabili contacte cu colegii de clasă.

Ocupând poziția de „izolat” în colectivul clasei, preadolescentul nu-și poate satisface necesitatea de comunicare, comunicarea cu semenii fiind activitatea dominantă la această vârstă. Condițiile create îl determină să caute o altă grupă de referință, unde ar putea să-și stabilească nevoia de comunicare.

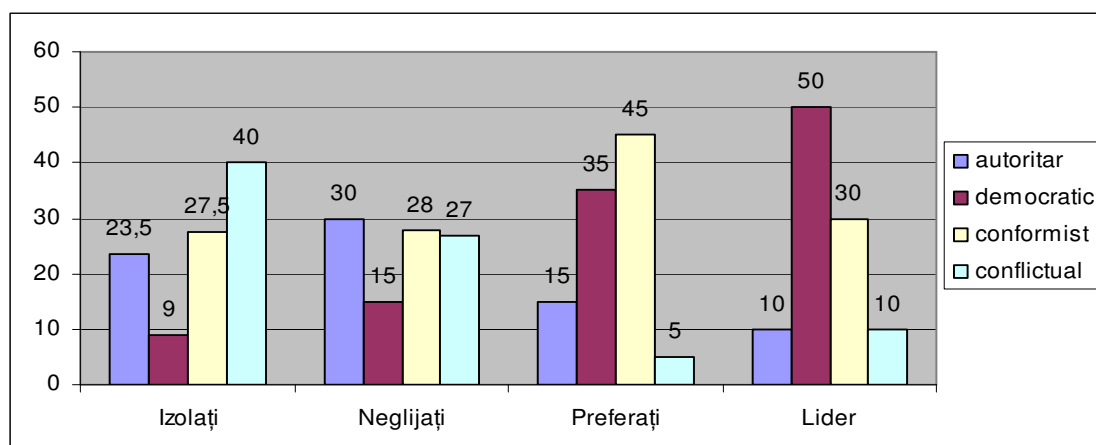
Pentru a evidenția nivelul adaptării subiecților cercetați am evidențiat așa indicatori ai adaptabilității: acceptarea sinelui, acceptarea altora, confortul emoțional, dominarea/supunerea. Rezultatele sunt următoarele: la scala „acceptarea sinelui” nici un subiect nu a înregistrat valori mai joase decât norma. Pe când 25% au obținut valori mai mari decât limitele normei. La scala „acceptarea altora” 3,5% subiecți au obținut nivel scăzut, 5,4% - nivel mai înalt decât norma și 91,1% se află în limita normei. La scala „confort emoțional” rezultatele se distribuie în același mod. La scala dominare rezultate mai mari decât limita normei au înregistrat 9% . Iar la scala supunere valori mari au înregistrat 5,4% subiecți. Restul au obținut valori care se înscriu în limita normei.

Dintre cei 7% izolați de colectiv, care nu au obținut nici o alegere, toți au nivel scăzut al aptitudinilor comunicative. Cât privește persoanele neglijate, 30% din ele au nivel scăzut al aptitudinilor comunicative, 35% au nivel mai jos de mediu, iar 27% - nivel mediu și 8% nivel

superior. Persoanelor care nu posedă aptitudini comunicative, le este greu să stabilească relații cu cei din jur, se orientează greu într-o situație necunoscută, nu-și pot impune propria părere, în majoritatea cazurilor ocupă o poziție de izolat, ori neglijat în colectiv. Dintre toți liderii, 71% au nivel înalt al capacităților comunicative. Restul, 29% au posedă mediu al acestor capacități.

Între rezultatele la tehnica sociometrică și cele la capacitățile comunicative am obținut un coeficient de corelație de $r=0,47$, la un prag de semnificație de $p<0,01$. Această corelație ne vorbește despre faptul, că statutul sociometric în colectivul de semeni, depinde în mare măsură de nivelul capacităților comunicative. Cu cât capacitățile comunicative ale preadolescenților sunt mai slab dezvoltate, cu atât ei au un statut sociometric mai jos, ocupând o poziție nefavorabilă în colectivul clasei și cu atât mai greu stabilesc relații cu colegii, mai greu își satisfac necesitatea de comunicare. Și invers, ocupând poziția de izolat în colectiv, preadolescenții nu pot să-și dezvolte capacitățile comunicative.

În ceea ce privește legătura dintre statutul sociometric în colectiv și stilul predominant de comunicare am obținut următoarele:



Relația dintre statutul sociometric în colectiv și stilul de comunicare.

Un număr mai mare de izolați și neglijajați posedă un stil autoritar de comunicare (respectiv 23,5% și 30%). De obicei ei își impun cu orice preț părerea. Se adresează pe un ton de dictat, de indicații, de ordine. Un procent destul de considerabil (respectiv 40% și 27%) au un stil conflictual de comunicare. În ceea ce privește stilul conformist, atunci îl posedă 27,5% din subiecții izolați și 28% din cei neglijajați. De cele mai dese ori cedează în ceea ce privește părerea proprie caută aprobarea celor din jur. Se supun ușor. Stilul democrat de comunicare îl posedă mai puțini (respectiv 9% și 15%).

Având un stil autoritar, conflictual ori din contra, conformist de supunere, preadolescenții nu reușesc să obțină un statut sociometric înalt în colectiv.

Corelația statistică dintre metoda sociometrică și rezultatele obținute la stilurile de comunicare o prezentăm în tabelul de mai jos:

Corelația dintre rezultatele la tehnica sociometrică și stilul de comunicare (Pearson)

| Variabila | Variabila | Coeficient de corelație (r) | Prag de semnificație (p) |
|-------------|------------------|-----------------------------|--------------------------|
| sociometria | Stilul autoritar | - 0,37 | p<0,05 |
| | Stil democratic | 0,42 | p<0,01 |
| | Stil conformist | 0,28 | p<0,05 |
| | Stil conflictual | - 0,56 | p<0,01 |

Datele din tabel ne vorbesc despre o interdependență dintre statutul sociometric și stilul de comunicare. La creșterea valorilor la stilul autoritar și conflictual descresc rezultatele la sociometrie. Între rezultatele la sociometrie și aceste două stiluri am obținut corelația invers proporțională. Iar la creșterea valorilor stilului democratic și cel conformist cresc rezultatele la tehnica sociometrică. Aici am obținut corelație direct proporțională.

Mai jos vom indica rezultatele obținute în urma corelării rezultatelor privind capacitățile comunicative și cele privind adaptarea.

Corelația dintre adaptare, capacitățile comunicative și stilul de comunicare (Pearson)

| variabila | variabila | coeficient de corelație (r) | Prag de semnificație (p) |
|-----------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| adaptare | capacități comunicative | 0,43 | p <0,01 |
| | stilul autoritar | - 0,28 | p <0,05 |
| | stilul democrat | 0,31 | p <0,05 |
| | stilul conformist | 0,26 | p <0,05 |
| | stilul conflictual | - 0,30 | p <0,05 |

Există o corelație direct proporțională între adaptare și capacitățile comunicative, stilul democrat, stilul conformist. Ceea ce înseamnă că la creșterea valorilor la aceste scale, cresc și rezultatele la adaptarea psihosocială.

Cât privește corelația dintre indicatorii adaptării psihosociale și capacitățile comunicative, rezultatele sunt următoarele:

Corelația dintre parametrii adaptării și capacitățile comunicative

| variabila | variabila | coeficient de corelație (r) | prag de semnificație (p) |
|-------------------------|---------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Capacități comunicative | Acceptarea sinelui | 0,40 | p <0,05 |
| | Acceptarea altora | 0,43 | p <0,01 |
| | Confortul emoțional | 0,55 | p <0,01 |
| | Dominarea | 0,37 | p <0,05 |

| | | | |
|--|-----------|--------|---------|
| | Supunerea | - 0,47 | p <0,01 |
|--|-----------|--------|---------|

La creșterea valorilor privind capacitățile comunicative cresc și valorile la toți parametrii adaptării psihosociale, cu excepția celor de la „supunere”.

Din cele relatate mai sus putem concluziona că capacitățile comunicative determină în mare parte nivelul adaptării psihosociale ale preadolescenților. Iar insuccesele în relațiile de comunicare, disconfortul, complexe, abilitățile de comunicare nedezvoltate, diminuează gradul de satisfacere a trebuințelor și a necesităților de comunicare și reprezintă fenomene cu un grad sporit de risc în dezadaptarea psihosocială a preadolescenților.

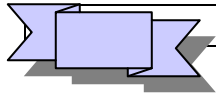
Summary

Communicative capacities represent an important factor in psychosocial adaptation of the teenagers. As much as the values of communicative capacities grow, the more grow the values of the adaptation indicators, like: self acceptance, the acceptance of the others, the emotional convenience. There is a proportional direct correlation between teenager's adaptation and communicative styles, like: democratic style and conformist style; and between adaptation, authoritative style and conflictual style, is a reverse proportional correlation. As much as the teenagers have the communicative abilities better developed with the other teenagers and with grown-up persons, as more as easier they adjust to the new and unknown social conditions.

Bibliografie

1. Răscanu Ruxanda. Elemente din psihologia comunicării. Editura Universității. București, 1995.
2. Săucan D.S. „Factorii psihologici ai comunicării” //Revista de psihologie. București, 1995.
3. Алмазов Б. Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних – Свердловск. Изд-во Урал, 1986.
4. Беличева С. А. Сложный мир подростка. Свердловск, 1994.
5. Кряжева И. К. Социально-психологические факторы адаптированности личности. Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - М. 1987
6. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984.

Primit la 27.02.07



Fenomenul separării și impactul lui asupra dezvoltării afectivității la descendenții familiilor temporar dezintegrate

Angela Verdeș, lector la catedra Psihologie aplicată, UPS “Ion Creangă”

Tranziția R. Moldova spre economia de piață a contribuit la crearea unei situații economice în care șomajul și sărăcia alimentează fenomenul migrației în căutarea unui loc de muncă. Situația produsă în prezent, contribuie la destrămarea familiilor și la separarea copiilor de părinții lor. Carmen Ciofu afirmă că separarea pe termen lung, constituie un traumatism sever cu implicații imediate sau tardive asupra dezvoltării intrapsihice a copilului și asupra procesului de integrare a acestuia (C. Ciofu, 1998).

Prin noțiunea de separare Buianov înțelege atât despărțirea dureroasă a copilului de mamă, cât și orice întrerupere specifică între copil și ambianța socială. Separarea este rezultatul distrugerii legăturii reciproce și ea se reflectă nu numai asupra copilului dar și asupra părinților. Dacă separarea continue mult timp, ea trece în izolare socială.

Gama de emoții prin care preadolescenții separați de părinți își descriu viața este dominată de culori cenușii. Dorul și tristețea sunt stările cele mai frecvent amintite. Copiii de vârstă mai mică ca reacție la separare plâng destul de des. Preadolescenții resimt lipsa părinților destul de dureros, doar că nu-și manifestă emoțiile atât de evident. O parte din ei manifestă stări de apatie pe care nu le pot controla, iar alții devin închistați, retrași, rezervați. Conform unui studiu efectuat de UNICEF în R.Moldova în anul 2006 în privința preadolescenților din familiile temporar dezintegrate, s-a dovedit, că închistarea este mai evidentă la băieți, ceea ce posibil se datorează stereotipului din societatea noastră, conform căruia exprimarea emoțiilor de către bărbați e percepută ca o slăbiciune.

Abilitatea preadolescenților de a-și controla și exprima neagresiv emoțiile în diferite situații este puțin dezvoltată. Această tendință se manifestă nu doar în raport cu semenii, ci și cu adulții.

Penru preadolescenții din familiile temporar dezintegrate părinții reprezintă o preocupare predominantă. Ei își amintesc despre viața lor în cadrul familiei “unite”, se gândesc foarte des la părinți, vor să-i revadă, să comunice cu ei, își doresc să fie împreună. Ebbinghaus și Freud au determinat că amintirile ce au o conotație pozitivă mai bine se păstrează în amintire, decât cele cu un fon emoțional negativ (Ebbinghaus, 1905; Freud, 1925). E.A. Gromova afirmă că amintirile emoționale sunt supuse unei evoluții în timp. Astfel dacă la început reproducerea trăirilor

emoționale sunt intense, ca mai apoi, odată cu trecerea timpului, să devină mai pale, șterse (E.A. Gromova, 1980). Aceste constatări ar servi drept cauze pentru a explica distanțarea afectivă dintre părinți-copii ce sunt supuși separării.

Familia constituie un mediu care oferă dragoste și căldură, siguranță și protecție. Lipsa sentimentului de securitate este propriu copiilor care au experiența despărțirii de părinți. Ei trăiesc o frică de singurătate fizică, care se datorează în primul rând faptului că părinții nu sunt alături de ei și în rândul doi de manifestările sentimentului de insecuritate în relațiile interpersonale ale preadolescenților. După Ainsworth atașamentul ca legătură emoțională a copilului cu mama, nu numai că-i formează sentimentul de securitate în fața lumii, dar și exprimă necesitatea internă de comunicare. În limitele relațiilor de atașament față de mamă copilul își construiește primul model de relații interpersonale. Fără formarea acestui atașament dezvoltarea psihică este imposibilă. În acest sens atașamentul trebuie privit ca o neformațiune importantă și necesară.

În rezultatul separării se modifică atât volumul cât și calitatea relațiilor cu părinții. Pentru preadolescenții din familiile temporar dezintegrate relațiile cu părinții constituie o preocupare mai mare decât pentru preadolescenții din familiile favorabile. La preadolescentul inferior această preocupare este mai frecventă decât cea ce ține de relațiile cu semenii. Iar la preadolescentul superior importanța relațiilor cu semenii crește, însă atenția acordată relațiilor familiale își păstrează actualitatea. Cea mai semnificativă deosebire dintre preadolescenți din familiile temporar dezintegrate și cei din familiile favorabile este lipsa suportului afectiv în cazul primilor. Preadolescenții separați de părinții lor simt că le lipsește persoana de încredere, cu care să discute diverse lucruri care îi preocupă, să-și împărtășească trăirile, să se consulte și în rezultat devin neliniștiți, anxioși, dezorientați. Este evident că schimbarea situației sociale influențează apariția la preadolescenți a anxietății (Prihijan A.M., 2000). În literatura psihologică este cunoscut faptul că instabilitatea socială, pierderea de către părinți a poziției sale sociale, neîncrederea lor în ziua de mâine, simțul culpabilității legat de faptul că nu sunt alături de copii săi duce la apariția tendințelor de a transfera toate aceste trăiri asupra copiilor proprii (Bandura A., Walters R.H., 1959; biutner K., 1991; Ratter M., 1987).

Preadolescenții ai căror părinți sunt plecați peste hotare sunt preocupați de bunăstarea și integritatea lor. În cazul în care ei află că părinții lor întâmpină diferite greutăți, mulți dintre ei au tendința de a se considera responsabili de situația creată. Mulți dintre copiii separați de părinți trăiesc intensiv sentimentul vinei. McKenan afirmă că anume frica de a pierde dragostea părinților de cele mai dese ori provoacă simțul culpabilității (McKenan, 1938). În asemenea

condiții preadolescenței au regrete mari legate de comportamentul lor de pînă la plecarea părinților.

În literatura psihologică este menționat faptul că trăirile emoționale variază în timp. De obicei copiii se simt mai afectați imediat după plecarea părinților, prima perioadă fiind cea mai dificilă. Preadolescenții trăiesc șoc atunci când obțin libertate și independență cu care nu se pot clarifica. G. Selie exprimă, că stresul, legat de separare, se exprimă prin sindromul adaptional și posedă cîteva etape:

- etapa de “șoc” – se caracterizează prin apariția reacției de neliniște și anxietate, prin scăderea rezistenței organismului;
- etapa “antișoc”- se caracterizează prin includerea mecanismelor de apărare;
- etapa rezistenței – are loc adaptarea organismului la noile condiții;
- etapa surmenajului – se caracterizează prin incapacitatea de funcționare a mecanismelor de apărare. (G.Selie, 1982).

Aceasta explică faptul de ce pentru unii preadolescenți intensitatea trăirilor nu suferă schimbări semnificative în timp, iar adaptarea lor la condițiile de viață în lipsa părinților se produce extrem de greu. Numai o parte mică din preadolescenți se maturizează și reușesc să se adapteze constructiv la noile condiții de viață, în timp ce majoritatea copiilor nu găsesc strategii eficiente de a se descurca, fapt confirmat de emoțiile care îi copleșesc.

Furstenberg afirmă că majoritatea preadolescenților afectați de plecarea părinților prezintă probleme comportamentale. Temperamentul preadolescenților și factorii familiari solicitați cu care se confruntă reprezintă alte forțe care afectează modul în care se manifestă aceștia într-o situație de separare. Preadolescenții cu temperamente dificile se comportă diferit decît cei cu o fire mai liniștită. Am putea spune că fără familia sa alături nici un preadolescent nu ar avea o dezvoltare fizică și psihică normală, deoarece numai alături de familie poți să te consideri un copil împlinit fizic și mintal.

Drama psihologică ca consecință a separării poate fi de scurtă sau lungă durată. De aceea, este recomandabil a antrena preadolescentul cît mai repede într-un program de recuperare, el avînd nevoie de susținere din partea adulților în depășirea sentimentelor legate de pierdere și separare. Interacțiunea cu preadolescenții solicită un set special de strategii bazate pe cunoștințe privind dezvoltarea acestora și a abilităților lor interpersonale (Furstenberg, 1985).

În contextul celor expuse mai sus am efectuat o cercetare, ce a cuprins un eșantion de 25 subiecți, de vîrsta preadolescentă, descendenți din familiile temporar dezintegrate, elevi la Liceul „Ioan Cuza” din or. Chișinău. Pentru realizarea cercetării au fost utilizate testele:

1. Testul „Diagnoza stărilor agresive” Bass și Darky, cu scopul determinării nivelului agresivității la preadolescenți.
2. Testul „Rosenzweig” de cercetare a toleranței frustrative la preadolescenți.

Distribuția de rezultate a datelor privind indicele reacțiilor agresive la preadolescenții experimentați s-a prezentat în felul următor:

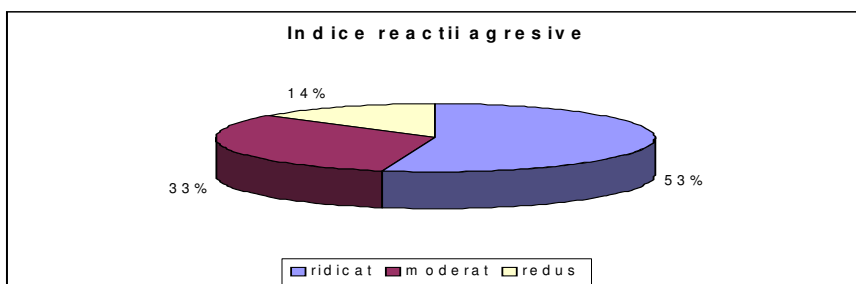
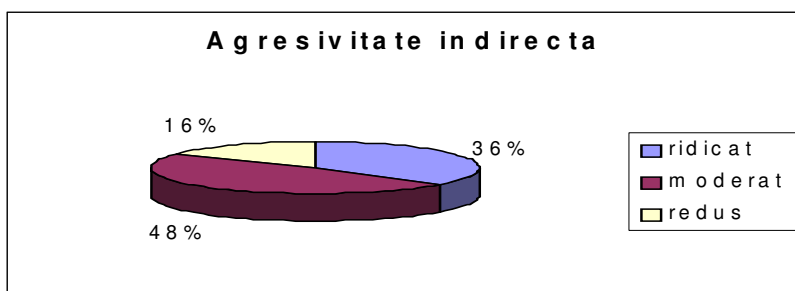


Fig. 1 Distribuția datelor privind indicele reacțiilor agresive la preadolescenții experimentați.

Observăm că distribuția de date obținută este una cu tendințe spre nivelul ridicat al manifestării reacțiilor agresive - 53%. Nivel moderat al agresivității este manifestat de 33% din preadolescenții experimentați și numai 14% - nivel redus.

Fig.2 Distribuția de date privind agresivitatea indirectă a preadolescenților din familiile temporar dezintegrate (după Bass-Dark).



Din figura 2 prezentată mai sus se vede că aproape jumătate din toți preadolescenții diagnosticați (48%) manifestă un nivel ridicat al agresivității indirecte, 36% - nivel moderat și numai 16% - nivel redus. Practica profesională demonstrează că preadolescenți ce manifestă agresivitate indirectă nu au comportamente agresive directe și exteriorizate.

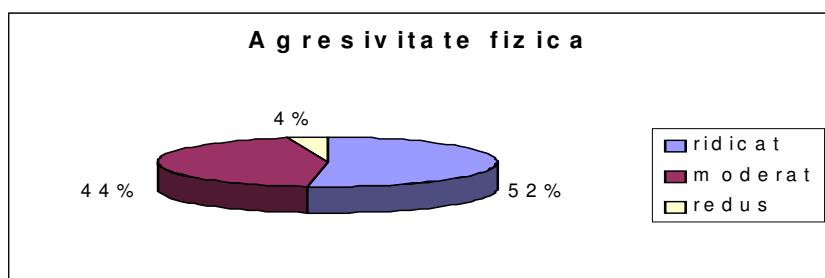
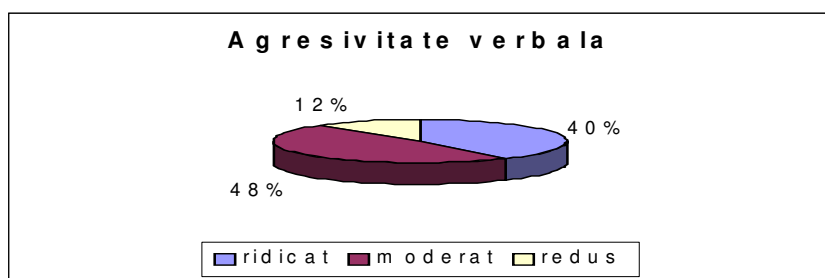


Fig.3 Distribuția de rezultate privind agresivitatea verbală la preadolescenții experimentați.

Ca consecință a separării de părinți, preadolescenții din familiile dezintegrate posedă un atașament nesigur față de părinții săi și în rezultat manifestă agresivitate fizică, impulsivitate, instabilitate emoțională (Cohn, 1990; R.A. Baron, D.R. Richardson, 1999).

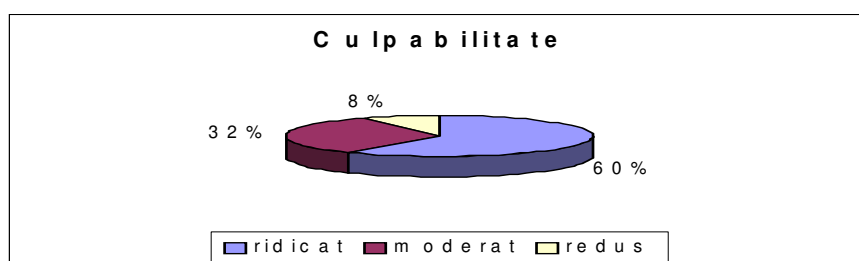
Din figura prezentată mai sus, observăm că mai mult de jumătate din preadolescenții experimentați (52%) prezintă nivel ridicat al agresivității fizice, 44 % - moderat și numai 4% - redus.

Fig. 4 Distribuția de rezultate privind agresivitatea verbală la preadolescenții experimentați.



Din figura de mai sus putem observa că nivel ridicat al agresivității verbale manifestă mai puțin de jumătate din subiecții experimentați (40%), însă totuși aproape jumătate din toți subiecții experimentați (48%) dețin manifestări de nivel moderat al agresivității în procesul de comunicare. Nu în zadar se spune că agresivitatea cea mai periculoasă este aceea transmisă sau obținută prin intermediul cuvântului. Relațiile mijlocite de cuvânt sunt cele mai sofisticate, mai ascunse și mai perfide decât cele prin acte, fapte, impulsuri exprimate violent. Prin intermediul cuvântului se ating valori esențiale ale ființei, se țintește degradarea personalității, atingerea reprezentării de sine, dizolvarea edentității și demnității, știrbirea libertății de a exista. În fond sunt atinse cele mai importante valori. (E.Losii, 2004)

Fig.5 Distribuția datelor privind simțul culpabilității la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate.

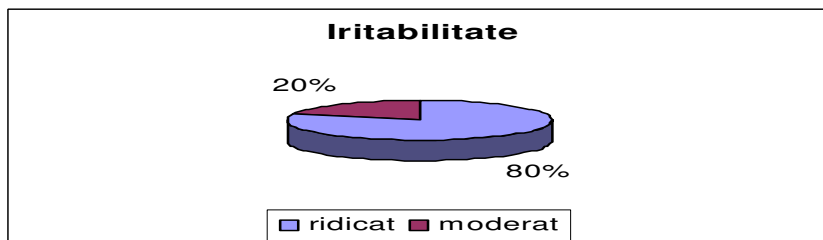


Preadolescenții din familiile dezintegrate, fiind separați de părinți resimt intens sentimentul vinovăției: 60 % din preadolescenții investigați posedă un nivel ridicat al simțului culpabilității, 32% - moderat și doar 8% din preadolescenții separați de părinții lor. Posibil ca acest fapt să fie amplificat, în mod neintenționat, de părinții care obișnuiesc să spună copiilor că

pleacă la muncă peste hotare spre binele lor. În asemenea condiții preadolescenții au regrete mari legate de comportamentul lor de pînă la plecarea părinților.

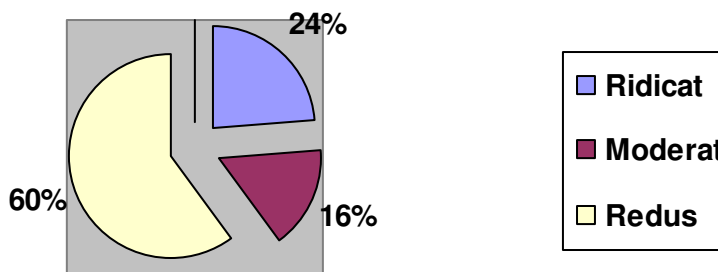
Fig.6 Distribuția de date privind iritabilitatea la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate.

Dintre toți preadolescenții experimentați tocmai 80 % manifestă nivel ridicat al



iritabilității, 20% - nivel moderat și nici un subiect experimentat nu a manifestat nivel redus al iritabilității. Indicele ridicat al iritabilității servește drept predispoziție către pierderea echilibrului emoțional. R. Kettel caracterizează preadolescenții ce manifestă dezechilibru emoțional prin schimbări bruște a dispoziției, manifestarea nemulțumirii, prin reacții acute la insucces. În cazul preadolescenților din familiile temporar dezintegrate aceste manifestări sunt provocate de lipsa părintelui ca persoană de încredere și de lipsa suportului afectiv în general.

Fig. 7 Distribuția de date privind negativismul la preadolescenții chestionați.



Observăm că mai mult de jumătate din preadolescenții chestionați (60 %) manifestă un nivel redus al negativismului, 16 % nivel moderat și 24 % nivel ridicat. Se cunoaște că în dependență de gradul său de manifestare negativismul poate fi pasiv, exprimat prin indiferență, apatie, tăcere sau activ, constînd în fugă, opoziție, acțiune inversă celei solicitate. (Losîi E., 2004). În cazul preadolescenților din familiile dezintegrate putem afirma că predomină în cea mai mare parte negativismul pasiv.

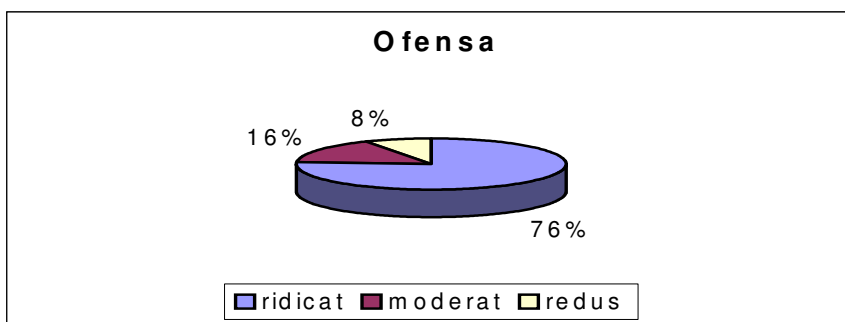
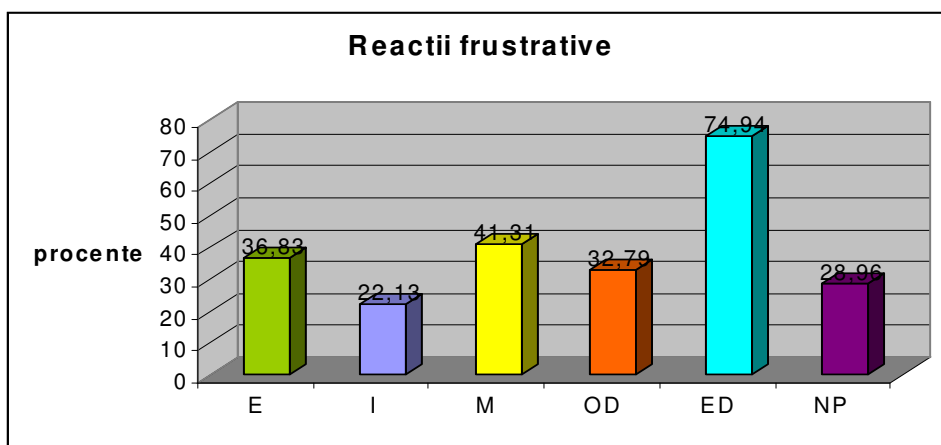


Fig. 8 Distribuția datelor privind variabila “ofensa” a preadolescenților studiați.

Datele denotă că ofensă de grad sporit au manifestat tocmai 76% din preadolescenții testați, 16% grad moderat și doar 8 % grad redus. Preadolescenții în această perioadă de dezvoltare devin iritați, se supără ușor, sunt sensibili la orice influență ale mediului școlar și familial. În rezultatul separării de părinți preadolescenții din familiile temporar dezintegrate capătă o percepție denaturată asupra libertății pe care ei o obțin și manifestă protest, nesupunere și rezistență predominant în relațiile cu persoanele în îngrijirea cărora au rămas.

Aplicând varianta pentru copii a metodicii Rosenzweig am cercetat particularitățile toleranței frustrative a preadolescenților din familiile temporar dezintegrate. Rezultatele sunt prezentate în graficul de mai jos.



După cum se vede din graficul de mai sus procentajul cel mai înalt după orientarea reacției frustrative se observă la *reacții impunitive (M)* 41,31 % - 1 preadolescent experimentat manifestă nivel ridicat al acestui tip de reacții, 13 – nivel mediu și 11 – nivel inferior al percepției situației frustrative ca situație ce se poate soluționa singură de la sine și nu este învinuit nici copilul, nici cei din jur. Putem spune că este o orientare constructivă a reacției frustrative.

Reacții extrapunitive (E) au manifestat **36,83%** din preadolescenții chestionați: 13 preadolescenți manifestă un nivel moderat al orientării reacției în exterior, ceea ce ne sugerează că în situații frustrative acești copii percep cauze externe, 12 preadolescenți au un nivel inferior.

Reeșind din aceasta putem spune că unele situații formează la copii un grad moderat de frustrație, ce poate să se manifeste prin agresivitate, învinuiri moderate a anturajul psiho-social.

Reacții intrapunitive (I) au manifestat **22,13 %** din toți preadolescenții experimentați: 13 preadolescenți au un nivel moderat, 12 nivel inferior și nici un subiect experimenta nu manifestă nivel ridicat al reacției intrapunitive,. Preadolescenții experimentați în situații de frustrație sunt tentați să orienteze reacția spre sine cu tendințe de autoînvinuire, considerându-se responsabili pentru corectarea situației ce a provocat frustratie.

După tipul reacției, procentajul cel mai înalt se observă la tipul *fixare pe autoapărare (ED)* – **74,94 %**, 20 preadolescenți manifestă un nivel ridicat al fixării pe autoapărare, 2 preadolescenți au un nivel moderat și numai un subiect experimentat - nivel redus. Preadolescenții din familiile temporar dezintegrate din cauza separării de părinți se caracterizează prin vulnerabilitate mărită și de aceea în situații frustrative ei sunt tentați să învinuiască anturajul psiho-social de existența situației frustrative sau să-și recunoască vina pentru producerea situației frustrative. După R. Ketell manifestarea unui grad înalt al frustrației denotă despre surplusul de tendințe a preadolescentului ce nu-și găsesc o eliberare practică în procesul activității. În rezultat copilul devine excitabil, irascibil, nervos.

Observăm că valoarea maximă a *fixării pe obstacol (OD)* - **32, 79%** : 16 dintre preadolescenți experimentați manifestă un grad redus al fixării pe obstacol, 9 preadolescenți - un grad moderat și nici unul dintre subiecții experimentați nu manifestă grad înalt al fixării pe obstacol.

Se observă un nivel scăzut al *fixării pe satisfacerea necesității (NP)* – **28,96%**: 1 preadolescent manifestă un nivel ridicat, 24 preadolescenți - un nivel scăzut. Reeșind din datele obținute, putem spune, că preadolescenții din familiile temporar dezintegrate în situații frustrative încearcă singuri să soluționeze situația sau consideră că timpul sau desfășurarea evenimentelor vor contribui la soluționarea situației. Bazându-se doar pe forțele proprii și ducând lipsă de suport și susținere din partea părinților ei posibil devin mai independenți decât leații lor din familiile favorabile.

Generalizând rezultatele obținute putem concluziona:

1. Mai mult de jumătate din preadolescenții experimentați posedă nivelul ridicat al manifestării reacțiilor agresive (53%): demonstrând comportamente agresive exteriorizate, directe, dintre care predomină agresivitatea fizică – 52%.
2. Preadolescenții din familiile dezintegrate, fiind separați de părinți resimt intens sentimentul vinovăției: 60 % din preadolescenții investigați posedă un nivel ridicat al simțului culpabilității. Aceasta se poate explica prin frica de a pierde dragostea părinților (McKenan, 1938).

3. Preadolescenții experimentați au demonstrat un nivel înalt de iritabilitate (80%). În cazul preadolescenților din familiile temporar dezintegrate aceste manifestări sunt provocate de lipsa părintelui ca persoană de încredere și de lipsa suportului afectiv în general.
4. Manifestarea ofensei capătă un caracter destul de sporit la preadolescenții din familiile temporar dezintegrate. În rezultatul separării de părinți acești copii capătă o percepție denaturată asupra libertății pe care ei o obțin și manifestă protest, nesupunere și rezistență, predominant în relațiile cu persoanele în îngrijirea cărora au rămas.
5. Preadolescenții din familiile temporar dezintegrate din cauza separării de părinți se caracterizează prin vulnerabilitate mărită și de aceea în situații frustrative ei sunt tentați să învinuiască anturajul psiho-social de existența situației frustrative sau să-și recunoască vina pentru producerea situației frustrative.

Summary

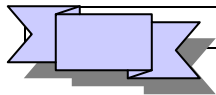
This article deals with separation phenomenon and its impact on children.

The social-economic condition of Republic of Moldova many families to leave for other countries in searching for well-paid jobs. As a result, children from temporarily disintegrated families, left without parents attention and care are exposed to risks. Preadolescents from temporarily disintegrated families manifest aggressive reactions, especially physical ones, guilty feelings, irritability, protest, disobedience, resistance and vulnerability in frustrating situations.

Bibliografie

1. Ciofu C., Interacțiunea părinți-copii, București, 1998.
2. Dolbo Françoise., Când părinții se despart: cum să prevenim suferințele copiilor. B., 2003.
3. Loșii E., Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani. Chișinău, 2004.
4. Mitrofan I., Buzducea D., Experiența pierderii și a durerii la copil. Ed. Polirom, Iași 2003.
5. Берон Р., Ридчарстон Д., Агрессия. С-П., Питер, 1999.
6. Буянов М.И., Беседы о детской психиатрии. М., «Просвещение», 1986.
7. Ильин Е.П., Эмоции и чувства, Санкт-Петербург, Питер 2002.
8. Прикладная психология и психоанализ. МПА – Пресс, № 36 2006.
9. Прихожан А.М., Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. МПО «Модэк», Москва-Воронеж, 2000.
10. Спиваковская А.С. Как быть родителями: о психологии родительской любви. М., Педагогика, 1986.
11. Sprinthall Norman A., Adolescent psychology. A development view. New-York, 1995.

Primit la 28.02.07.



Связь особенностей эмоционально-волевой сферы учителя с эффективностью педагогической деятельности.

Ковалева Е. А. к.п.н., доцент, кафедра прикладной психологии.

Профессиональный труд педагога отличается высокой эмоциональной насыщенностью, которая определяется наличием большого числа факторов стресса, постоянно присутствующих в деятельности учителя. Высокий динамизм, сложность возникающих педагогических ситуаций, ролевая неопределенность, необходимость частых интенсивных контактов, - всё это особенности труда учителя являются привычными, но в тоже время эмоциогенными. По существу, эмоциогенность заложена в самой природе учительского труда. Спектр эмоций педагога весьма разнообразен: это и удивление от удачно проведенного урока, и радость от успехов своих подопечных, огорчение от сорванного урока и т. д.

Для достижения оптимальных результатов, по мнению самих учителей, не желательны как слишком слабые, так и слишком сильные эмоциональные возбуждения. Как правило, эмоции возникают как субъективные психологические состояния непосредственного переживания учителем отношения к детям и результатам деятельности. Оптимизм является наиболее продуктивной эмоцией в педагогическом труде, обеспечивающей веру в возможности ученика, способствующей освоению зоны ближайшего развития. Положительные эмоции появляются тогда, когда представления о будущем полезном результате, извлечённые из памяти, совпадают с результатом поведенческого акта. Несовпадение ведёт к отрицательным эмоциональным состояниям. П. К. Анохин подчёркивал стабилизирующую функцию эмоций и её связь с процессами предсказания результата на базе следов памяти. Эмоции возникают при недостатке сведений, необходимых для достижения цели, они способствуют поиску новой информации и тем самым повышают вероятность достижения цели. Повышая чувствительность, что значимо в педагогическом труде, эмоции способствуют реагированию на расширенный диапазон внешних сигналов. В условиях дефицита информации, необходимой для реализации действий, возникают отрицательные эмоции. Взаимодействие субъектов познавательного процесса определяется личной, социальной ориентированностью. Фиксированная установка определяет и направляет эмоциональный настрой.

Наличие эмоций отражает значимость условий для удовлетворения актуальных потребностей учителя в процессе взаимодействия с детьми. Эмоции следуют за актуализацией мотива (передача знаний, социального опыта) до рациональной оценки адекватности ему деятельности. Эмоции, пишет А. Н. Леонтьев, отражают отношения между мотивами и реализацией, отвечающей этим мотивам деятельности. Эмоции – это уже переживания сложившихся отношений с детьми, а не их рефлексия. При богатстве эмоциональных связей с учащимися, при высоком уровне психологической зрелости личности учителя в общении создаётся возможность воспринимать большее количество информирующих сигналов, точнее «познавать» учащихся. Чем ограниченнее опыт общения, тем больше отрицательных эмоций порождает акт общения.

Эмоции неотделимы от личности учителя. Учитель представляет нормы и ценности общества, определённой культуры, преломляет через свою личность. Ученик, чтобы принять эту норму должен воспринять её эмоционально. Готовность выполнить требования учителя сопровождается эмоциями. Преодолению «чуждости» способствуют позитивные эмоции, снимающие психологический барьер и способствующие точности восприятия. Отклик или игнорирование информации зависит от уровня эмоций ребёнка. Сравнение стилевых особенностей деятельности учителей показывает, что учителя авторитарного стиля в сравнении с учителями демократического стиля выделяют меньше признаков эмоций у школьников (например, недоумение, раздражение, удручённость, раскаяние, нежелание действовать плохо выделяются учителями). Исследование показало (Школа № 26, г.Кишинёв, выборка 14 человек), что признаки по которым педагоги распознают эмоциональное состояние школьников, можно разделить на объективные (поведенческие) и субъективные (мотивационные и смысловые переживания школьников). Наиболее часто из субъективных переживаний выделяются эмоции страха, скуки, безразличия и удовольствия. По объективным признакам эмоций, учителя более чувствительны к проявлению радости, удивлению и догадке. Субъективную эмоцию «стыд» и объективный признак эмоции «разочарование» учителя сознательно или бессознательно плохо фиксируют в состоянии детей. Чем более развита личность, тем глубже её эмоции, которые становятся более осознанными. Чувства как продукт культурного развития зрелой личности педагога могут уже произвольно регулироваться, учитель освобождается от импульсивности проявления эмоций. Эмоциональная устойчивость позволяет осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях. Эмоциональная устойчивость так же понимается как «психологическая устойчивость» (З. Н.Курлянд, Н. А. Ивченко, Р. И. Хмельюк). Она понимается как синтез свойств и качеств личности, позволяющий уверенно и

самостоятельно в различных эмоциональных условиях выполнять профессиональную деятельность, т.е. быстро ориентироваться в условиях школьной жизни, находить оптимальные решения в сложных педагогических ситуациях, сохранив при этом выдержку и самообладание. В качестве показателей психологической устойчивости можно выделить:

- уверенность в себе
- умение владеть собой
- отсутствие эмоциональной напряжённости, ведущей к раздражительности, страху перед детьми
- удовлетворённость деятельностью, приводящей к ровному, спокойному состоянию
- нормальная утомляемость, способность дозировать психическую нагрузку

Н. Д. Левитов эмоциональную устойчивость связывал с «фрустрационной толерантностью». Оптимальное эмоциональное состояние характеризуется рассудительностью, готовностью использовать фрустрирующий фактор как жизненный урок. Способность противостоять эмоциональным перегрузкам совершенствуется в процессе педагогической деятельности и связана с отражением собственных возможностей. Эмоциональная выразительность, т.е. экспрессия реализуется в ярком проявлении чувств, настроении, отношении. Эмоциональная выразительность может служить педагогическим приёмом в процессе общения учителя и учащихся, при этом происходит обогащение дидактического материала и передаваемых знаний. Это приводит к улучшению взаимоотношений между педагогом и учащимися, повышается эффективность обучения. Чем выше компетентность учителя, тем в большей степени его личность характеризуется эмоциональной гибкостью.

Благодаря проявляемым и точно интерпретируемым эмоциям, учитель может понимать детей, судить об их состоянии, «преднастраиваться на совместную деятельность» (Немов Р. С.). Важнейшим проявлением особенностей эмоциональной сферы является эмпатия. Эмпатия как способность принять другого человека (Дж. Мид) понимается и как ответная эмоциональная реакция по типу заражения, т.е. эмоциональная идентификация. Другие исследователи понимают эмпатию как сложную форму соучастия в эмоциях другого, т.е. сопереживание и сочувствие. Освоение эмпатической способности может происходить и на поверхностном уровне. Эмпатия при этом становится манерой поведения, не затрагивая личности, и может считаться псевдоэмпатией (например, разгневанный учитель не проявляет внешне отрицательных чувств). Неконгруэнтность учителя приводит к защитным механизмам и проекции. Как выяснилось, менее

объективные учителя – это эмоционально нестабильные, тревожные, а так же эмоционально устойчивые консерваторы с завышенной самооценкой. Если учитель принимает свои чувства, умеет их выразить в форме «Я-сообщения» в отличии от «Ты-сообщения», его поведение становится более естественным и продуктивным. Эмпатия может служить фоном педагогического общения, фактором воспитательного воздействия. Она способствует сбалансированности межличностных отношений. Эмпатия является профессионально важным качеством педагога. В. А. Сухомлинский отмечал, что учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего – формирования способности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях.

Эмоции в педагогической деятельности выполняют функцию общения и воздействия, то есть воспитательного влияния на ребенка. Целенаправленность воздействия требует от учителя значительных волевых усилий как внешнего, так и внутреннего характера. Внешние усилия – это подготовка к занятиям, передача знаний, убеждение учащихся, борьба за дисциплину и т. д. Внутренние усилия – это мешающие делу собственные побуждения, настроения, вредные привычки. Такие качества личности как убеждения, сложившееся мировоззрение, чувство долга, вера в необходимость своего дела проявляются в деятельности и способствуют достижению поставленной педагогической цели. Профессия требует от учителя проявления волевых качеств, терпения, большой выдержки.

По нашему мнению, единство этих особенностей проявления эмоциональной сферы личности учителя в наибольшей степени способствует продуктивности деятельности. Нами были исследованы эмоциональная устойчивость, эмпатия, сила воли как личностные проявления в деятельности учителей. Выборка составила 32 учителя, работающих в лицее М. Коцюбинского г. Кишинёва. В исследовании использовались методики: Опросник МРІ (обработка Л. И. Марисова), тест «Способность педагога к эмпатии» (И. М. Юсупов), «Сила воли» (Р. С. Немов). Все методики сопоставлялись с результатами анкетирования учащихся и рейтингом, составленным администрацией. Соотнесённость данных результатов методик с эффективностью деятельности учителей методом ранговых корреляций по Спирмену подтвердила наличие значимой связи. По эмоциональной устойчивости (нейротизму) обнаружена обратная связь: $r = -0,66$ при $p < 0,05$. Так же существует значимая положительная связь между способностью к эмпатии $r = 0,68$ при $p < 0,05$ и силой воли: $r = 0,65$ при $p < 0,05$ относительно эффективности деятельности.

Полученные результаты определяют задачу в психологической профилактике и просвещении акцентировать внимание на способах сбалансированности эмоциональных

проявлений учителя, стрессоустойчивости, развитию доверительных отношений с детьми, социально обусловленного профессионального поведения учителя.

Summary

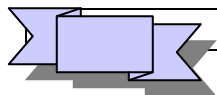
This article is dedicated to the question of the effectiveness of pedagogical activity. The sphere of emotions and will determines the effectiveness of teacher's work. Practical studies prove the importance of emotional stability, empathy and will in reaching the pedagogical aims.

Emotions are demonstration of the teacher's personality, which is the important component of the teacher's competence. Thanks to emotions the teacher can better understand the child and also express the pedagogical aims. The influence on the child is emphasized due to the strength of will of the teacher. Emotional stability prevents from professional stresses, which affect in a destructive way the relationship between the child and the teacher. The investigation of the sphere of emotions and will of the teacher is necessary to create the most favorable conditions of the teaching process.

Использованная литература:

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982. с. 189-206
2. Лук А. Н. Эмоции и личность. М., 1982. с. 272
3. Наенко Н. И. Психическая напряжённость. М., 1976. с. 62-78
4. Немов Р. С. Психология. В 3 кн., кн. 1, М., 1995. с. 366-389
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. – т. 1- М., 1989. с. 147-211

Primit la 1.03.07.



Специфика родительского отношения к ребенку младшего школьного возраста

Лариса Сеницару, доктор психологии, конференциар

Актуальность проблематики детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки. Накоплен огромный опыт работы с проблемами детско-родительских отношений (Э. Эйдемиллер, А.В. Захаров, А.Я.Варга, А.С. Спиваковская и другие). Накопление фактов идет в основном в терапевтической практике клиническими психологами, консультантами и психотерапевтами. Эти данные, как правило, описываются и интерпретируются с позиций западных направлений, так как в западной психологии данная проблема разработана более продуктивно (Д.Боулби, М. Эйнсворт, Э.Эриксон, К.Хорни, Р.Дрейкус, Г.Оллпорт и многие другие). На современном этапе в рамках российской психологии исследуются такие проблемы как: психологическая готовность к материнству (Г.Г.Филлипова, С.Ю.Мещерякова), специфика протекания беременности (Д.И.Брутман, И.Ю. Хамитова), формирование психологической привязанности матери к ребенку (Е.О.Смирнова, Н.Н.Авдеева, М.С.Радионова) и др. В рамках данных исследований изучается специфика родительского отношения и его влияния на развитие личности ребенка.

Первым научным направлением, поставившим детско-родительские отношения в центр развития личности ребенка, был, как известно, классический психоанализ. Теория психоанализа стала определяющим направлением основных концепций детского развития, в которых ключевая роль отводится проблеме отношений между детьми и родителями (Э.Эриксон, К.Хорни, др.). Особую популярность завоевала теория привязанности (Д.Боулби, М. Эйнсворт). Центральным понятием в теории привязанности является «внутренняя рабочая модель», которая представляет собой неразрывное и взаимообусловленное единство себя и другого. Ребенок осознает себя через отношение к нему матери, а мать воспринимается как источник отношения к себе. В современных исследованиях, выполненных в русле теории привязанности, происходит переориентация с проблемы изучения самосознания ребенка к исследованию его поведения, которое чаще всего описывается в терминах социальной адаптации и компетенции. Согласно З.Фрейду мать выступает для ребенка, с одной стороны, как первый и важный источник удовольствия, как первый объект либидо, а с другой – как первый законодатель и «контролер». Фрейд придавал значение отделению ребенка от родителей. Утверждая, что отход от родителей должен быть неизбежной задачей его социального благополучия.

Э.Эриксон подчеркивает, что в отношениях между родителями и ребенком наблюдается двойственность, которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему. С одной стороны родители должны оберегать ребенка от окружающих его опасностей, а с другой – предоставлять ему определенную степень свободы. Э.Фромм, рассматривая родительские отношения как основу развития ребенка, провел различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку. Материнская любовь безусловна – мать любит ребенка за то, что он есть. Отцовская любовь обусловлена – отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Целостное развитие личности, по словам автора, предполагает, с одной стороны теснейшую связь с родителями, и в первую очередь с матерью, а с другой, определенную обособленность ребенка, учет его индивидуальности, самостоятельности в развитии.

Исходя из концепции М.И.Лисиной, основы личности, отношение человека к миру и к себе закладываются с первых дней жизни в общении с близкими взрослыми. Складывающееся в общении первое личностное образование может рассматриваться и как первый вклад в становление будущего родительского поведения. Если опыт общения с близкими взрослыми был положительным, это означает, что стартовые условия для формирования субъектного отношения к другим людям были благоприятными и основа для формирования субъектного отношения к своему ребенку заложена. Таким образом, в концепции М.И.Лисиной родительские отношения обозначены как отношения к субъекту и как отношения к объекту.

Гуманистическая психология рассматривает родительские отношения также с позиции двух разных тенденций. Противопоставляются условная и безусловная любовь. Психологи данного направления: Г.Оллпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, Р.Дрейкус считают, что родители должны осознавать то, насколько они любят своих детей. Если им не хватает любви, или они не умеют любить, то их надо этому учить. К.Роджерс выделяет два качества безусловной любви: 1 принятие ребенка как индивида, имеющего ценность; 2 глубинное эмпатическое понимание. Автор называет безусловную любовь безоговорочной и искренней. Дети растут в атмосфере уважения и эмоционального равновесия. Условность вызывает тревожность и снижает самооценку, создавая помехи в эмоциональном и поведенческом развитии. Р.Кэмбелл также призывает родителей любить своих детей - безусловно. Во – первых, следует научиться смотреть на ребенка (контакт глаз). Любящий взгляд – источник эмоционального питания. Во – вторых, любовь передается через физический контакт (объятия и поцелуи). В-третьих, через пристальное

внимание: полное сосредоточение на ребенке. Он должен чувствовать, что является значимым для своих родителей. По мнению автора, безусловная любовь не исключает требование дисциплины от ребенка. Однако эта дисциплина должна быть осознанной и не приравниваться к наказанию. Таким образом, автор, говоря о родительских отношениях, выделяет противоположные тенденции: безусловную и условную любовь.

В рамках лучших традиций гуманистической психологии выдающиеся педагоги – психологи прошлого, такие как Я.Корчаг, В.А.Сухомлинский рассматривали родительские отношения как равенство позиций ребенка и родителя. Любовь к ребенку, по их мнению, требует установления контакта с ним, умения строить диалог. В настоящее время диалогическое воспитывающее общение предлагают Л.А.Петровская, А.Спиваковская. По мнению авторов, задача родителей заключается в том, чтобы внушить ребенку ощущение родительской любви и принять его таким какой он есть. Однако, любовь не исключает контроля за поведением ребенка и выдвижения требований.

Таким образом, можно заключить, что родительское отношение в каждой психологической школе обозначается весьма различными понятиями и терминами, которые определяются исходными теоретическими позициями авторов. Вместе с тем, несмотря на различие в терминологии, прослеживается двойственность во всех подходах к изучению детско-родительских отношений. Практически все направления отмечают то, что родительское отношение по своей природе амбивалентно и включает два противоположных момента: безусловный и условный.

Е.О.Смирнова указывает на то, что эти два начала, которые она обозначает как предметное (частичное) и личностное (целостное), не являются разными типами или формами отношений. Они образуют два момента, в определенной мере присущих каждому конкретному отношению. Различие же конкретных отношений сводится к преобладанию или выраженности каждого из этих моментов. Поскольку личностное и предметное начало присущи каждому типу родительского отношения, их можно рассматривать как его структурные составляющие. Конкретные варианты отношения могут определяться относительной выраженностью и содержательным наполнением предметного и личностного начала. Существующие исследования показывают, что в дошкольном возрасте выраженным является личностное начало родительского отношения (М.И. Лисина, И.Н.Авдеева, С.Ю.Мещерякова, Е.О.Смирнова).

С поступлением ребенка в школу меняется социальная ситуация развития, качественно преобразуются его отношения с близкими, в его жизнь входит новый взрослый, появляется сверстник. Здесь родительское отношение претерпевает самый существенный кризис: с одной стороны, родитель стремится сохранить свою связь с

ребенком, максимально убересть его от опасностей, с другой стороны, он вынужден не только мириться с отделением ребенка, но и желать этого, стремиться к этому. Следовательно, по мере взросления ребенка родительское отношение качественно преобразуется: преобладание личностного начала сменяется доминированием предметного.

В проведенном нами исследовании мы выдвинули гипотезу о том, что в родительском отношении к ребенку младшего школьного возраста доминирует предметное начало над личностным. В качестве предмета исследования выступали сами родительские отношения, их специфика. Экспериментальное исследование проводилось на базе комплекса сад-школа №124, г. Кишинева. В исследовании принимали участие 80 родителей (отцов и матерей), учащиеся начального звена (1-4 классы), всего 160 человек. Выборка была гомогенной по своему семейному и социальному статусу. Средний возраст родителей 32 года, большинство родителей имели среднее техническое или высшее образование, состояли в браке и относили себя к среднеобеспеченному социальному слою.

В качестве основной методики исследования была применена анкета, разработанная в НИИ психологии РАО Е.О.Смирновой и ее аспиранткой М.Быковой. Содержание вопросов анкеты направлено на определение выраженности в родительском отношении личностного и предметного начала. Личностное отношение выявлялось в вариантах ответов отражающих: отсутствие конкретных ожиданий и требований родителя к ребенку, в безоценочном отношении, т.е. ребенок принимается таким, какой он есть. Предметное отношение родителей к ребенку определялось через требования и ожидания родителя относительно того, каким ребенок должен быть. Предметное отношение включает качества, которые для современных родителей представляют наибольшую ценность: общение и коммуникативные навыки, морально-нравственное развитие ребенка, интеллект и умственное развитие, волевое развитие, развитие произвольности. Например, вопрос – Каким бы вы хотели видеть своего ребенка, прежде всего? - Варианты ответов:

1. добрым, отзывчивым;
2. умным, сообразительным;
3. целеустремленным, настойчивым;
4. собранным, организованным;
5. веселым, жизнерадостным;
6. таким, какой он есть;
7. общительным, открытым

Ответы 5,6 рассматриваются как свидетельство личностного отношения к ребенку; ответы 7,4,3,2,1 - предметного.

Полученные в ходе исследования результаты представлены в таблице.

| Классы начальной школы | Личностное отношение родителей (%) | | Предметное отношение Родителей (%) | | Отклонение (%) |
|------------------------|------------------------------------|------|------------------------------------|------|----------------|
| | мать | отец | мать | отец | |
| 1 класс | 43 | 47 | 57 | 53 | 4 |
| Средний пок. (%) | 45 % | | 55 % | | 10 % |
| 2 класс | 37 | 42 | 63 | 58 | 5 |
| Средний пок. (%) | 39 % | | 61 % | | 22 % |
| 3 класс | 33 | 37 | 67 | 63 | 4 |
| Средний пок. (%) | 35 % | | 65 % | | 30 % |
| 4 класс | 25 | 30 | 75 | 70 | 5 |
| Средний пок. (%) | 28 % | | 72 % | | 44 % |

Как видно из таблицы у 100% родителей в их отношении к ребенку присутствует как предметное так и личностное начало. Сочетание обоих начал говорит о том, что эти аспекты являются неотъемлемыми чертами любого родительского отношения. К четвертому классу в структуре родительского отношения предметное начало доминирует над личностным – 28% личностное отношение, 72% предметное отношение родителей. Исследование выявило по всем классам динамику изменения родительских отношений и у мам и у пап. Корреляционный анализ выявил, что предметное и личностное начала находятся в обратной зависимости друг к другу ($-0,92, P < 0, 01$), т.е. увеличение выраженности одного из них ведет к уменьшению выраженности другого. Показатели личностного отношения уменьшаются с 45% до 28% (уменьшение на 17%), а показатели предметного отношения родителей постоянно возрастают с 55% до 72% (увеличение на 17%).

Таким образом, наше исследование полностью подтвердило гипотезу о том, что предметное начало в структуре родительских отношений доминирует над личностным в общении родителей с детьми младшего школьного возраста.

SUMMARY

Given article is dedicated to the study of the of parent's attitude specificity to the child of junior school age. The author makes a periodical analysis that allows him to conclusion that different psychological schools, studying parent's attitudes, point out their duality. By its

nature, parent's attitude is ambivalent and incorporates two contrary moments: absolute and conditional (M.Campbell, C.Rogers, R.Dreikurs,).

The author of the article distinguishes the Russian psychologist's opinion, of E.O. Smirnova, that marks these two bases as objective (partial) and personal (integral). Objective and personal bases, by the opinion of E.O. Smirnova, are characteristic to each type of parent's attitude and they may be considered as structural components.

It was put forward the assumption by the author that in parent's attitude to the child, the objective basis is dominant over the personal one. The research was carried out with children from the 1st to the 4th grade and their parents-160 persons.

The results of this research are described in the experimental part of the article. These results convincingly proved that for parent's attitude is characteristic as objective, so and personal basis. The assumption that in parent's attitude to children of junior school age personal basis is replaced by the dominant objective one was totally confirmed. Till the end of the 4th grade in the parent's attitude structure the objective basis is dominant over the personal one: 28% personal, 72% objective.

Correlation analysis revealed that personal and objective bases are in a reverse dependence to each other (-0,92, P<0,01), that means that the increasing of one basis leads to the diminution of another.

Библиография

- 1.В.А.Петровский, М.В. Полевая Отчуждение как феномен детско-родительских отношений.// Вопросы психологии.2001 – №1.-С.19-27.
2. М.В. Полевая Отчуждение как характеристика детско-родительских взаимоотношений. – М.:Просвещение,1998.
- 3.Е.О.Смирнова Детская психология. – М.: Владос,2003. – 365.
4. Е.О.Смирнова , Р.Радева развитие теории привязанности. // Вопросы психологии.1999 - №1. – 105 – 112.
- 5.А.Спиваковская Психотерапия. Игра, детство, семья.- М.:ЭКСМО – Пресс,2000.
- 6.Э.Фромм Искусство любить. – Санкт – Петербург,2002.
7. Holt John Instead of education. Ways to help people do things better. – N.Y., E.P. Dutton&Co,1976.
8. Nelsen, Jane. Positive Discipline.-New York: Ballantine,1987.
9. Susan Meredith. Facts of life.- London, England, 1991.

Primit la 01.03.07