

Journal

Psychology and Special Education

"Ion Creangă"

State Pedagogical University

PSYCHOLOGY
SPECIAL PEDAGOGY
SOCIAL WORK



Nr. 3(36)/2014 ISSN 1857-0224

Colegiul de redacție:

Igor Racu

Dr. habilitat în psihologie, prof. universitar

Redactor științific

Ion Negură

Dr. în psihologie, conf. universitar

Redactor adjunct

Petru Jelescu

Dr. habilitat în psihologie, prof. universitar

Jana Racu

Dr. habilitat în psihologie, prof. universitar

Carolina Perjan

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Elena Losîi

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Maria Vîrlan

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Cornelia Bodorin

Dr. în psihologie,
conferențiar universitar

Mihai Șlehtițchi

Dr. în psihologie, dr. în pedagogie,
conferențiar universitar

Eugen Corneliu Hăvârneanu

Dr. în psihologie,
profesor universitar

România

Marcela Rodica Luca

Dr. în psihologie,
profesor universitar

România

Francois Ruegg

Dr. în psihologie,
profesor universitar

Elveția

Mariana Caluschi

Dr. în psihologie,
profesor universitar

România

Svetlana Valyavko

Dr. în psihologie
conferențiar universitar

Rusia

Adresa noastră:

MD. 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.

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

[web site: http://www.upsc.md/](http://www.upsc.md/)

© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială

Publicație științifică de profil - Categorie C

Cuprins:

Șova Tatiana An insight on the evolution of the occupational stress
concept P. 1- 7

Țocu Rodica, Racu Igor Dezvoltarea identității psihosexuale la
vârsta preșcolară P. 8-26

Stamatin Otilia, Ciobanu Ludmila Strategii de coping utilizate
în situații de stres de către adolescenții din diferite instituții
de învățământ P. 27-38

Racu Igor Dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta preșcolară P. 39-59

Racu Iulia, Lopatiuc Ecaterina Manifestarea conduitei empatice
la preadolescenți P. 60-66

Симоненко С.Н., Цзань Даньян Психологические особенности
развития визуального мышления у студентов музыкальных
факультетов Украины и Китая P.67-76

Racu Iulia, Buza Raisa Particularitățile sferei emoționale la adolescenți
dependenți de computer P. 77-85

Șlehtițchi Mihai Reperajul „zonelor mute” ale reprezentărilor sociale,
între transferul de personalitate și manipularea identitară P.86-96

Ковалева Елена Аспекты профессионального самосознания и
его развитие в деятельности педагога P. 97-107

Șlehtițchi Mihai Bibliopolis: alte 80 de studii relevante cu referire
la comportamentul deviant P.108-112

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”

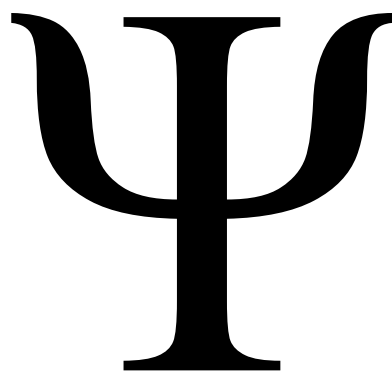
MD.2069, Chișinău,

Strada Ion Creangă 1, bloc 3.

ISSN 1857-0224

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



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

Chișinău, 2014

Dragi cititori !

Aveți în față numărul 3(36) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

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

Planificăm în viitorul apropiat crearea de noi compartimente în cadrul revistei în care vor fi prezentate recenzii la monografiile recent apărute în R. Moldova și peste hotarele ei; informații despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale; materiale practice și aplicative.

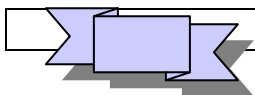
Așteptăm sugestiile dumneavoastră privind lărgirea conținutului revistei noastre!

Pe site-ul: <http://www.upsc.md/> sunt prezentate integral toate numerele revistei.

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate



An insight on the evolution of the occupational stress concept

Tatiana Șova, university lecturer, Alecu Russo State University from Balti

Summary

Daily occurring changes in modern society create various political, economic, social, and affective problems including occupational stress, particularly expressed at the beginning of the career. Many of us wonder whether the stress at work is good or bad. An analysis of the situation in this area in schools, where stress is minimal, suggests a poor quality teaching, focused only on contents and not on the needs of employees, or, excessive didactic activity causes the appearance of chaotic and dysfunctional conflicts. In conclusion, we can confirm that occupational stress, especially of novice teachers, is one of the major problems nowadays in Moldova, which requires real attention and a thorough research.

Keywords: occupational stress, occupational stress of teachers, stress factors, occupational stress management, beginning of the teaching career.

Rezumat

Articolul evocă una dintre problemele majore ale educației - stresul ocupațional al cadrelor didactice, pronunțat, în mod special, la debutul carierei. Analiza genezei termenului stres ocupațional și a situației debutanților în carieră din instituțiile de învățământ, unde stresul este minim, lasă impresia unei activități profesionale ineficiente, în condiția în care actualizăm ideea privind efectele constructive ale eustresului. Profesia didactică, prin urmare, condiționează apariția conflictelor intra/interpersonale de tip funcțional (eustresului) și disfuncțional (în cazul distresului).

Cuvinte - cheie: stres ocupațional, stres ocupațional al cadrelor didactice, factori stresori, managementul stresului ocupațional, debutul carierei didactice.

Modern society is very complex, dynamic, and competitive, that's why it meets many problems. Among these could be mentioned the occupational stress, particularly evident, at the beginning of the career. Work is considered adult's basic activity, it constitutes one of the fundamental aspects of their lives, giving them financial support and also an important role in society. Professional activity can determine the identity of the hired person, providing him importance and emotional comfort. It is proved that profession, perceived as the origin of identity, sense, career element, and income can become a generator of stress.

The causes can be very different, from the leadership style, the status of the employee in the organization, career, decision and control, workplace relations, designing the professional activity, the speed of work, working hours, lack of involvement, professional behavior (aggressive, immature, negative) and continuing with the problems that appear as a result of harassment and

violence from managers or colleagues with advanced experience in the area [5, p. 183] - all these have a direct impact on both the professional activity, as well as on the health of those who do this work .

Although the phenomenon was mentioned by the great scholars of the humanity who set the basis of all sciences since antiquity, as Hippocrates, who noted that "disease is not just suffering and injury (pathos) but also the body's effort to restore balance (ponos)" [3, p. 84], he reached many areas of research and scientific concerns about half a century ago, at the same time with the first experimental and theoretical formulations of the stress theory proposed by H. Selye.

The first studies on occupational stress issues were made a little bit later, in 1976, based on some observations and the elaboration of prophylactic and therapeutic programs. The issue of occupational stress is presented in a number of works by M. Aniței [2], A. Băban [3], M. E. Păduraru [6], Z. Bogathy [4], M. Zlate [9]. According to these researchers, occupational stress is focused on the procedural aspect of the phenomenon, and is not limited to its identification and diagnosis. Current investigation in the field was generated also by the global economic crisis that requires the organizations, including educational institutions, conveying efforts to ensure benefic working conditions for the employees through programs' development and implementation / projects that aim to prevent and reduce occupational stress. Also, these programs suggest actions to identify people working in the institution, which are sensible to illnesses caused by stress at work. According to Lindsay's survey accomplished among Australians [13], the global crisis has stimulated occupational stress approximately to 54% of employees. Some have mentioned that they are worried about job and wages instability, others complain of management over requirement as a result of functions' consolidation and company reorganizations. Thus, the occupational stress from institutions and organizations has a negative impact on both the productivity and on the quality of performed work as well.

The results of the survey accomplished by the National Sleep Foundation of America, determined that the losses of the American organizations due to occupational stress constitute about 18 billion dollars. This result can be added to the above mentioned issue. Parallel to this research the European Agency for Safety and Health at Work has identified other losses – in the U.S.A., about 550 million working days absent from work are due to occupational stress. The annual average of losses for each worker in the last case is \$ 602. [2].

The investigation results proposed by Cynkar [11], where he calculated the effect of stress factors, such as absence, staff oscillation, low labor productivity, utilities and health care payment - over the economic income in the USA, show that it was reduced by 300 billion dollars a year. Multiple studies have revealed that the organization's support, especially manager's, has an

impact on employee's health, on the level of occupational stress, job satisfaction, work - family conflict diminution, as well as on the decision of dismissing from the position at the organization. Though, Gilboa, Shiroma and Fried and Cooper [12] have conducted an extensive meta-analysis, demonstrating the negative correlation between occupational stressors and job performance. In the above context, occupational stress can be considered essential in process explanation and performance achievement in any organization.

In 2000 the inquiry of the European Union's employees, referring to workplace conditions, ascertained that 28 % of employees are affected by stress. According to the same research findings, occupational stress is the second in the line of professional issues that influences health, affecting about a third of EU staff, ranking on the first place the backache. Any hired person may suffer from occupational stress, it can occur in any activity area and in any organization, including educational institutions, regardless their activity directions [14].

Is occupational stress good or bad for educational institutions? If teamwork and clear communication are the two known factors leading to conflict reduction, then teachers' occupational stress, especially of beginners is often a difficult phenomenon, sometimes perplexing. The general trend is, at first glance, to reduce or diminish the influence of stressors. The results of the studies performed in some educational institutions indicate on a certain variety of impact types of occupational stress. At one pole, it is the complete lack of stress at work, which is regarded as an ideal condition. A more detailed analysis of schools where stress tends to zero, reflects the state as a lack of teacher's orientation towards results. Lack of pressure at work can really „reduce” divergences, but in this case the didactic process won't have superior quality or high productivity.

At the other pole, excessive occupational stress creates a different type of „conflict”. Excessive didactic activity, not specifically directed, causes the appearance of chaotic and dysfunctional conflicts. Nowadays in the rapidly growing schools that promote the idea of a friendly school, the level of conflict management can be a matter of success or failure of the institution. Based on these conditions, since the 60s of the last century in Romanian sources (mostly from Romania) which examine the phenomenon of stress, there are phrases like „teachers' stress”, „teachers' professional over request”, „teachers' morality”, „teachers' job satisfaction” and „teachers' motivation”. Unfortunately, the findings at European level confirm the impact that this phenomenon has in educational context compared to crafts in manufacturing industry, trade and society in general [6, p. 6]. Zoltan Bogathy notes in this regard: „The tough economic competition that is involved in social life is now considered as one of the signs or reactions that generate the colloquial „professional stress” or „occupational stress” [5, p. 236].

Starting from these essentials, Romita B. Iucu highlights several sources of stress for teachers, the most obvious being:

- Pressures on professional skills (e.g., introduction of new teaching methods, curriculum and course changes);
- Economic pressures (inappropriate wages, job safety);
- Students (e.g. increased number of students in a class, lack of motivation, students' attention and interest, realization of new teaching objectives or the necessity to achieve new levels of students' knowledge);
- Difficult relations between parent and teacher (perhaps because of new requirements of teacher's roles or poor parent interference);
- Poor planning and scheduling (e.g., continuous restructuring, frequent reforms in the professional education system, the shift from individual work to team work, staff shortage and poor subsidies, strong administrative hierarchy with lack of support , insufficient financial resources);
- Social and personal pressures (such as concern for the quality of education, lack of coherence between personal goals and professional obligations, recognition and disapproval, lack of public respect);
- School as a stressful job (excessive work tasks and working hours, lack of time, lack of control and autonomy, noisy environment, poor ventilation, lack of solidarity and morality, excessive writing materials and administrative duties) [7, p. 96].

Enhancing the above mentioned, occupational stress is one of the major health risks in education - schools being increasingly stressful places. These arguments persuade us of actual and urgent necessity of the concern for the issue for several reasons. First of all, it is emphasized as an indicator of health at school, its efficiency and effectiveness is the level of occupational stress. It should be noted here, that such indicators of quality assurance as effectiveness and efficiency of the educational process are taken into consideration by the European educational reform provided in Bologna Declaration, to which the Republic of Moldova joins too. Yet, it should be mentioned that experts in the field confirm the need to identify and analyze stress factors and subsequently to reduce them by improving working conditions through valuing the teachers' professional skills, especially of the new one. Not the least, it is highlighted the considerable reduction of the number of people practicing in the field of education (teachers leave school even in their first years of work for other better paid and less stressful working conditions) and the desire of the best graduates of pedagogical higher education to find employment and to develop a career in

education. These findings demonstrate once again the presence of occupational stress at teachers even from the beginning of their career [10, p.3]

In the same vein, dealing with the issue of occupational stress of specialists in education, between November 2006 and December 2007, the project „Improving the survey on teachers' occupational stress and the assistance of member organizations of the EUCE” was launched by the European Union Committee for Education (EUCE). The sample included teachers from 38 unions of the educational sector of 27 European countries. After analyzing the responses to the questionnaire on occupational stress of teachers, there were found some similarities and some distinctions in the classification of the factors and indicators of occupational stress in different countries. Unfortunately, Moldova was not included into the project, but certainly we can assume that the results would be similar or even more advanced than in Bulgaria, Romania and Hungary, where they received relatively high rates for a number of stressors and indicators of occupational stress, which indicates that occupational stress of teachers is a large problem in these countries.

These findings may be enlarged by the observations of some authors about the teaching profession: „... any profession does not require its owner so much competence, dedication and humanism as the educator, because none of them works with a more precious material, more complicated and more sensitive than the man in the process (...) anchored now, glimpsing the future and investigating the possible dimensions of the personality; the teacher instructs, educates, urges, directs, grows and organizes, corrects, refines and continually assesses the formation and achievement of human qualities needed tomorrow.” [8, p 188-190] or „the teaching is a big and beautiful profession, which is unlike any other, a job that is not left in the evening together with the work clothes. A rough and enjoyable profession, humble and proud, demanding and free, a job in which mediocrity is not allowed, where exceptional training is hardly satisfactory, a job that exhausts and refreshes you, disperses and exalts you, a job where knowledge means nothing without emotions, in which love is sterile without spiritual force, a trade sometimes pressing, sometimes ruthless, thankless and glamorous.” [8, p.135].

We believe the fact that every teacher in our country, especially at professional debut, recognizes the influence of occupational stress on quality of work, and health (which has a direct impact on the effectiveness of the educational process). It is the basic question to which we will try to give answer in our further research. Moreover, the lack of research in this area is reported in some recent works related to this problem, including the PhD thesis „Theoretical and methodological aspects of human resource management in higher education” by Viorica Andrițchi which states: „there is no research on the issue of job satisfaction, occupational stress of teachers and key directions for improving the level of job satisfaction of teachers in higher education. It

isn't questioning the importance of satisfying the needs of teachers with an impact on providing a qualified education: job satisfaction, the refreshing continuous professional training and development of teachers in authentic context, relevant to their professional needs, organizing trainings for personal development, supervising and promoting positive organizational climate, promoting and maintaining the state of well in school" [1 , p 47-48] .

From this perspective, occupational stress at the beginning of the career requires a specific approach and presents a particular aspect of this vast phenomenon - occupational stress, which defines an entire field of research, whose issue requires some analytical and investigative approaches especially in Moldova. This will enable and encourage more effective supervision of stress, and quality of work, quality of life or health in broad sense.

Synthesizing the mentioned ideas, we can conclude that occupational stress, especially of the novice teachers, is one of the major problems nowadays in Moldova, which requires real attention and thorough research. The proof is that the EU itself has invested in monitoring and reducing it in European schools, considering stress one of the most serious problems of contemporary educational institutions that have an impact not only on teachers' debut, which threatens their physical and mental health, but also on the quality of the entire educational process.

Bibliography:

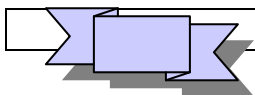
1. Andrițchi V. Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teza de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2012.
2. Aniței M. Stres și agresivitate în organizații. Revista de Psihologie Organizațională, vol. III (1-2): 11-20. Iași: Polirom, 2007.
3. Băban A. Stres și personalitate. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2003.
4. Bogathy Z. Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Iași: Polirom 2007.
5. Bogathy Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași: Editura Polirom, 2004.
6. Păduraru M. E. Stresul profesiei didactice în mediul academic. Rezumatul tezei de doctor în pedagogie, București, 2010.
7. Romiță B. Iucu. Managementul și gestiunea clasei de elevi. Iași: Polirom, 2000.
8. Salade D. Educație și personalitate. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 1995.
9. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional – managerială. Vol. II. Iași: Polirom, 2007.
10. Zvîncu (Necșoi) D. Predictorii ai stresului ocupațional în organizația universitară. Rezumatul tezei de doctor în Științe ale Educației. București, 2010.
11. Cynkar A. Whole workplace health. Monitor on Psychology, 38, 2007. p. 28–31.

12. Gilboa S., Shirom A., Fried Y. & COOPER C. A meta-analysis of work demands stressors and job performance: Examining main and moderating effects. *Personnel Psychology*, 61, 2008. p. 227–271.

13. Lindsay M. About the Converge International Business Mental Health. Index <http://blog.convergeinternational.com.au/?p=16>, 2009.

14. <http://www.eurofound.eu.int/publications/EF0121.htm>. Cea de-a treia anchetă europeană privind condițiile de muncă, 2000, Luxembourg 2001.

Primit 02.09.2014



Dezvoltarea identității psihosexuale la vârsta preșcolară

Țocu Rodica, doctor în psihologie

Racu Igor, dr. habilitat în psihologie, prof.univ.

Summary

In this article are presented the results of a theoretical and experimental study ascertaining the studied problem psychosexual identity development in children of preschool age. Forms were established initial development of this formation in ontogenesis.

Key words: psychosexual identity, preschool, gender schema, gender constancy, gender stereotypes, socio-cultural environment, the program formative, psychological adaptation.

Rezumat

În acest articol sunt expuse rezultatele unui studiu teoretico-experimental constatativ în care a fost studiată problema dezvoltării identității psihosexuale la copii de vârstă preșcolară. Sunt stabilite formele inițiale de dezvoltare a acestei formațiuni în dezvoltarea ontogenetică a individului.

Cuvinte-cheie: identitate psihosexuală, preșcolaritate, schemă de gen, constanța genului, stereotipuri de gen, mediu socio-cultural, program formativ, adaptare psihosocială.

Identitatea psihosexuală este studiată din perspectiva diferențierilor de natură fizică, cognitivă, afectivă, socială între cele două categorii ale genului: Birch A. [5], Mitrofan I., Ciupercă C. [7], Moscovici S. [8], Bussey K., Bandura A. [24], Halpern D.F. [30], Shaffer D. [45] ș.a., diferențe ce stau la baza unor credințe, atitudini de tip stereotip prezente în orice cultură. În acest fel, mediul socio-cultural devine unul dintre factorii principali ai procesului de formare și dezvoltare a identității de gen prin modelele oferite, întăririle și sancțiunile aplicate, experiențele de viață ale indivizilor el influențând modul în care sunt percepute, înțelese și interiorizate caracteristicile genului aspect ce are repercusiuni atât asupra personalității copilului, cât și asupra traseului educațional și a celui profesional.

Numeroase studii Bem S.L. [21], Blakemore Owen J.E. [22], Bussey K., Bandura A. [24], Carter B., Levy G.D. [25], Poulin-Dubois D., Serbin L.A. [37, 38], Ruble D.N. [41], Senet N.V. [43], Serbin L.A. [44], Slaby R.G., Frey K.S. [46] ș.a. subliniază rolul copilăriei în înțelegerea și dezvoltarea identității de gen, copilul achiziționând credințe, atitudini, cunoștințe relaționate cu genul, care în timp, vor fi influențate de evoluția biologică, psihologică și socială a individului suferind transformări pentru o mai bună adaptare a acestuia la mediul socio-cultural.

Literatura de specialitate reflectă numeroase controverse în investigarea rolului identității psihosexuale și al conceptelor relaționate cu genul în formarea și dezvoltarea personalității, în

integrarea și adaptarea socio-culturală a individului, precum și a influenței mediului parental asupra identității de gen a copiilor.

Scopul cercetării constă în identificarea dinamicii, a caracteristicilor, a factorilor și a modalităților de dezvoltare a identității psihosexuale a copiilor de vârstă preșcolară (3 - 6/7 ani) care să faciliteze integrarea și adaptarea socio-culturală.

Obiectivele cercetării:

1. investigarea identității psihosexuale a preșcolarilor din perspectiva diferențelor de gen și a celor de vârstă;
2. analiza relației dintre identitatea de gen a copiilor și trăsăturile parentale relaționate cu genul și cu creșterea și educarea copiilor;
3. elaborarea și implementarea unui program psihologic formativ în vederea dezvoltării la copiii preșcolari a unei identități a genului și a unor concepte relaționate cu aceasta care să faciliteze integrarea socio-culturală prin cunoașterea și înțelegerea complexității caracteristicilor genului și prin dezvoltarea flexibilității stereotipurilor existente și promovate în cadrul societății.

Teoriile *biologice* subliniază rolul și importanța factorilor biologici în producerea diferențelor sexuale și de gen, dintre acestea cele mai reprezentative fiind teoria evoluționistă, influența hormonală și estimările asupra eritabilității, teoria biosocială (Money și Ehrhardt, 1972) modelul psihobiologic (D. Halpern, 2000) [5, 8, 24, 30, 45]. Perspectivile actuale asupra identității de gen susțin prezența unei relații reciproce între gene și mediu, influențele biologice și cele sociale interacționând pentru a determina conduita de gen a unei persoane, abordările teoretice diferind în ceea ce privește accentul pus asupra acestor dimensiuni.

Conform teoriei *psihanalitice* identitatea de gen apare ca rezultat al experiențelor timpurii, inconștiente, fiind semnalată apariția unui conflict (complexul oedipian, complexul Electrei) pe care copilul îl trăiește ca rezultat al atașamentului erotic față de părintele de sex opus, în același timp începând să rivalizeze și să aibă resentimente față de părintele de același sex [6, 24, 45].

Teoria *dezvoltării cognitive* subliniază importanța dobândirii constanței genului - proces prin care copilul înțelege caracterul permanent al atributelor relaționate cu sexul. Sunt evidențiate trei stadii ale înțelegerii constanței genului: identitatea primară a genului (2-3½ ani; copilul conștientizează apartenența sexuală, dar crede că sexul poate fi schimbat), stabilitatea genului (3½-4½ ani; copilul este conștient că sexul este stabil în timp, dar nu și de-a lungul situațiilor) și consistența genului (4½ și 7 ani; copilul realizează că sexul nu se modifică indiferent de timp sau situație) [5, 24, 31, 41, 45, 46].

Teoria *social cognitivă* a dezvoltării și funcționării genului consideră că formarea și dezvoltarea identității și rolului de gen se desfășoară pe parcursul întregii vieți sub influența mediului social, recunoscând, într-o anumită măsură, baza biologică a diferențelor de gen [24].

Teoria *schemei de gen* subliniază că procesul de formare și dezvoltare a schemelor de gen începe odată cu dobândirea abilității de etichetare a genului, accentuând existența unei interacțiuni, a unei influențe reciprocă între schema de gen și cunoștințele despre gen, schema orientând cunoașterea, interpretarea evenimentelor, comportamentelor și atitudinilor acestea, la rândul lor contribuind la dezvoltarea schemei de gen [5, 20, 21, 24, 25, 35, 45].

La baza cercetării noastre au stat următoarele repere: identitatea de gen reflectă, încă din primele clipe ale vieții, o etichetă psihosocială în baza căreia are loc o diferențiere a oamenilor în categorii, acest lucru având efecte pervazive asupra vieții lor cotidiene; majoritatea teoriilor existente referitoare la formarea și dezvoltarea identității psihosexuale pun un accent special asupra perioadei de vârstă dintre 0 și 7 ani considerând-o fundamentală; au fost evidențiate numeroase și diferite procese, mecanisme și caracteristici ale identității de gen a copilului, cele mai accentuate fiind etichetarea genului, constanța genului, schematicitatea genului, cunoașterea și flexibilitatea stereotipurilor și rolurilor de gen; înțelegerea caracterului invariabil al genului este considerată vitală pentru dezvoltarea și manifestarea unei identități de gen adaptative; factorii sociali prezenți în viața copilului încă de la naștere au un impact deosebit asupra procesului formării și evoluției identității psihosexuale a copilului; încă dinainte de perioada școlară copiii au deja formate credințe, atitudini și comportamente de gen stereotipe fiind recomandată și, totodată, necesară o modificare, reducere sau flexibilizare a acestora.

Experimentul de constatare a avut la bază următoarea ipoteză generală: formarea și dezvoltarea identității psihosexuale a copiilor cu vârsta cuprinsă între 3 și 6/7 ani este influențată atât de particularitățile cognitive specifice vârstei cât și de genul copiilor, precum și de interacțiunile cu mediul social, reprezentat, în special, de părinți.

La experimentul de constatare au participat 261 copii cu vârsta între 2 ani, 8 luni și 6 ani, 11 luni, cu o vârstă medie de 60.69 luni: 128 de fete ($m = 60.20$), 133 de băieți ($m = 61.20$). Au fost alcătuite patru grupe de vârstă corespunzătoare criteriilor de admitere referitoare la vârsta copiilor pentru includerea acestora în cele patru grupe de grădiniță (grupa mică, grupa mijlocie, grupa mare și grupa pregătitoare). La studiu au participat și părinții copiilor ($n=522$) având vârste cuprinse între 23 ani și 50 ani ($m = 33.76$): 50,96% părinți de băieți și 49,04% părinți de fete.

Instrumentele de lucru utilizate în cercetarea de constatare au fost: Interviuul Constanței Genului (GCI); testul Aparența-Realitatea Genului (ARG); testul Schematicității Genului (GS);

testul Jucării – Ocupații – Activități (JOA); Inventarul Rolurilor de Gen al lui Bem (BSRI); Scala Modernității Parentale (PMS); Atitudinile parentale față de situații de gen netradiționale.

Rezultatele cercetării constatative sunt prezentate prin raportare la ipotezele operaționale, accentuându-se și evidențiindu-se anumite caracteristici ale subiecților în funcție de rezultatele obținute în urma rezolvării sarcinilor impuse prin testare.

Ipoteza 1. Nivelul de cunoaștere și înțelegere a conceptelor ce stau la baza conservării genului este dependent de vârsta subiecților.

Teoria dezvoltării cognitive a lui Kohlberg susține stadialitatea formării constanței genului, fiecare concept-nucleu al stadiilor constanței genului fiind însușit la o anumită vârstă de către copii (figura 1).

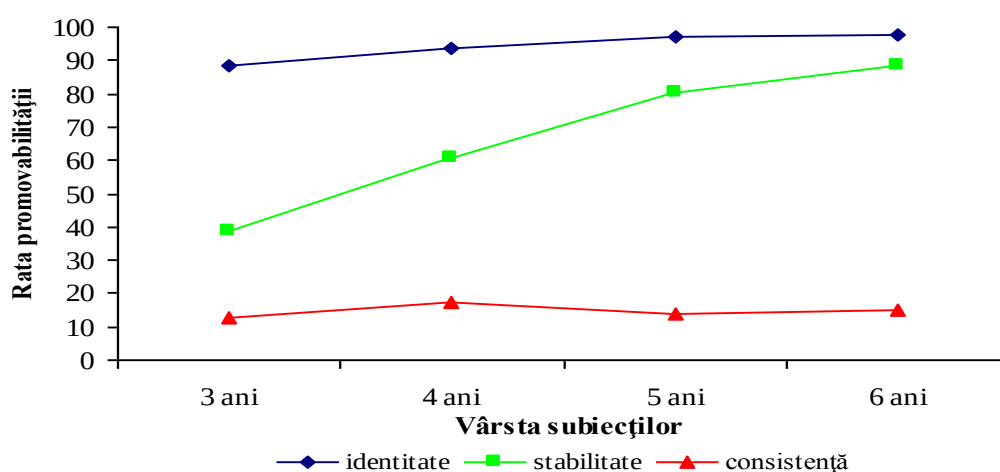


Fig. 1. Dinamica nivelului de înțelegere a conceptelor ce stau la baza formării și dezvoltării constanței genului în funcție de vârsta subiecților

Majoritatea preșcolarilor, indiferent de vârsta acestora, au reușit să achiziționeze conceptul de identitate a genului, în timp ce, nivelul de cunoaștere și înțelegere a conceptelor mai complexe, referitoare la caracterul invariabil al genului, este mai mic, consistența genului fiind însușită de mai puțin de 18% dintre subiecții de trei, patru, cinci sau șase ani. Astfel, conceptele de identitate a genului și stabilitate a genului cunosc o dezvoltare progresivă între trei și șase ani, consistența situațională a genului fiind probabil înțeleasă și asimilată de majoritatea copiilor la o vârstă mai mare, ea necesitând resurse cognitive mai complexe. Cei mai mulți dintre copiii în vârstă de 3 ani au acordat răspunsuri corespunzătoare stadiului identității primare a genului (figura 2), reușind să-i identifice pe ceilalți și pe ei înșiși ca aparținând unei singure categorii a genului.

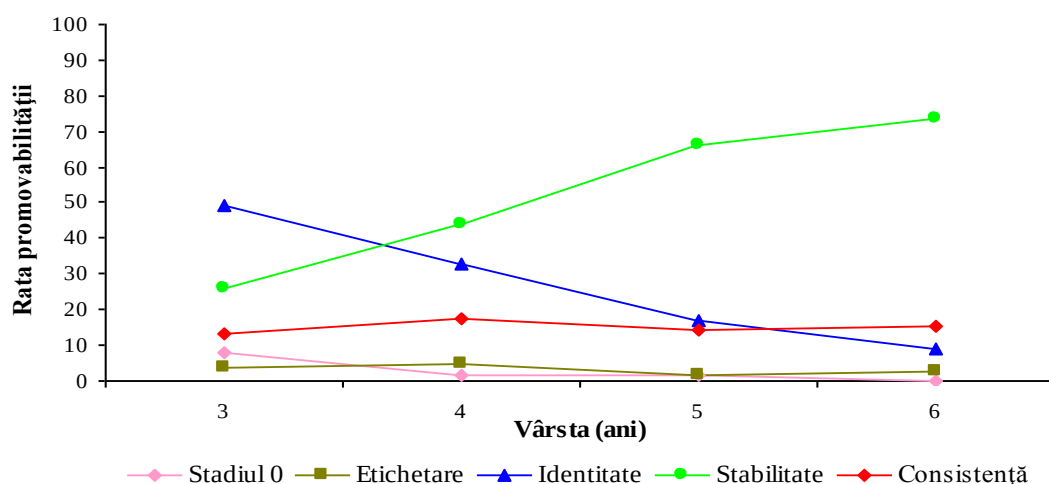


Fig. 2. Variația apartenenței subiecților la un anumit stadiu al constanței genului în funcție de vârstă

Influența vârstei poate fi observată și în cazul stadiului stabilității genului, proporția copiilor a căror răspunsuri reflectă însușirea de către aceștia a conceptului de stabilitate a genului, având o tendință crescătoare de la 26% la 3 ani, la 73.4% la 6 ani. Singurul stadiu în care influența vârstei nu este evidentă este cel al consistenței genului, în acest caz înregistrându-se un nivel al promovabilității de la 13% (3 ani), la 17.2% (4 ani), la 14.1% (5 ani) și 15.2% (6 ani). Conform rezultatelor cercetării prezente, deși la majoritatea subiecților în vârstă de trei ani domină stadiul identității genului, totuși în cazul subiecților în vârstă de patru, cinci și șase ani predomină stadiul stabilității genului, deși acesta ar trebui să fie caracteristic doar copiilor cu vârsta cuprinsă între 3 ½ – 4 ½ ani, după această vârstă formându-se conceptul de consistență a genului, de conservare situațională a acestuia. Formarea și dezvoltarea identității psihosexuale, privite din perspectiva conceptelor ce stau la baza constanței genului, se desfășoară în aceeași manieră pentru ambele genuri, analiza relației dintre sexul subiecților și stadiile constanței genului relevând diferențe mici, nesemnificative din punct de vedere statistic, $\chi^2(2) = .95$, $p = .622$.

Dezvoltarea abilităților de diferențiere între genul aparent și cel real este relaționată cu conceptul de consistență a genului din teoria dezvoltării cognitive a genului ambele concepte ilustrând, de fapt, capacitatea copilului de a surprinde și de a înțelege caracterul invariabil al genului, indiferent de activitățile sau situațiile în care este implicat individul. Au fost analizate răspunsurile copiilor pentru toate cele trei situații: fotografii individuale, combinarea fotografiilor și patternul erorilor, precum și patternul similarității, fiecare dintre ele oferind informații diferite cu privire la această dimensiune a identității psihosexuale.

Comparând cele patru grupe de vârstă (figura 3) sub aspectul promovabilității testului ARG au fost evidențiate diferențe semnificative din punct de vedere statistic, $\chi^2(3) = 44.495$, $p < .005$,

tendința ascendentă a performanțelor copiilor, evaluate sub aspectul ratei de promovare, indicând faptul că, odată cu creșterea în vârstă, tot mai mulți copii dobândesc abilitatea de a diferenția genul aparent de cel real, dovedind, astfel, înțelegerea caracterului invariabil al genului indiferent de modificările care apar la nivelul superficial al înfățișării unui alt copil. Evaluarea semnificației statistice a diferenței dintre numărul subiecților care au promovat fiecare dintre cele două părți ale testului ARG în funcție de vârsta lor a confirmat, ca și în cazul analizei combinate a celor doi itemi, efectul vârstei asupra ratei de succes în rezolvarea testului ARG: pentru itemul băiat îmbrăcat în haine de fetiță: $\chi^2(3) = 40.660$, $p < .005$, pentru itemul fată îmbrăcată în haine de băiat $\chi^2(3) = 46.115$, $p < .005$.

Conservarea genului de-a lungul situațiilor nu este influențată de genul subiecților, această dimensiune a identității psihosexuale fiind independentă și de genul persoanei-stimul, transformarea aspectului superficial a unui băiat sau a unei fete nefiind percepută în mod diferit de copii.

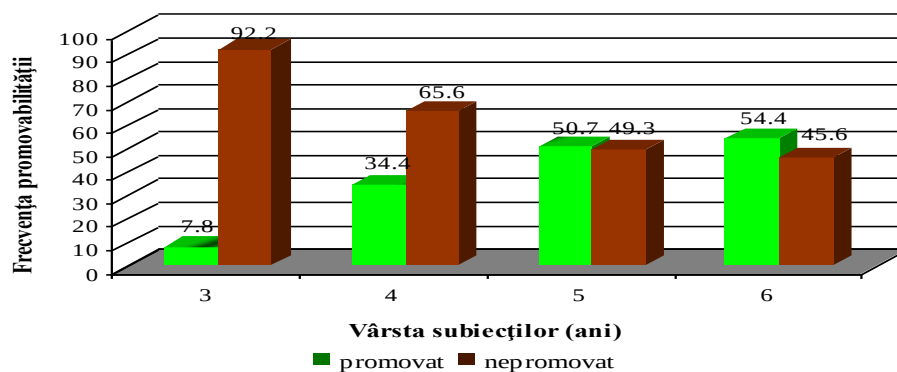


Fig. 3. Promovabilitatea în funcție de vârsta copiilor pentru sarcinile testului ARG

Caracterul invariabil al genului în funcție de situații este observat și înțeles, în condițiile în care dezvoltarea cognitivă permite acest lucru și în situația prezentării secvențiale, concrete a transformării, chiar de la vârsta de 3 ani. Totuși, abia după 5 ani abilitatea de diferențiere între genul aparent și cel real poate fi remarcată la majoritatea copiilor testați.

Atunci când au fost comparate răspunsurile preșcolarilor la GCI și ARG analizându-se doar itemii referitori la transformarea genului, performanța subiecților la întrebările testului ARG a fost mult mai mare decât cea obținută la GCI, fiind identificată o tendință ascendentă a acestora în funcție de vârstă pentru întrebările referitoare la transformarea genului ale testului ARG și una descendentă pentru itemii transformării incluși în GCI. Deși neașteptat, acest rezultat poate fi interpretat din perspectiva relaționării lui cu o serie de diferențe existente între cele două probe (material concret vs. abstract, transformarea genului propriu vs. transformarea genului opus, transformarea proprie vs. transformarea genului altui copil, aspectul real sau de simulare al

situației prezentate) care își pun amprenta asupra performanțelor deși ambele teste evaluează concepte similare referitoare la transformarea genului și caracterul invariabil al acestuia.

Ipoteza 2. Se presupune că există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între nivelurile de schematicitate a genului în funcție de sexul și vârsta copiilor.

Nivelul de schematicitate a genului, evaluat prin testul GS, este exprimat prin intermediul a două tipuri de scoruri: scorul de facilitare (GSF, format din timpii de reacție standardizați la perechile de imagini ce reprezintă jucării de tip masculin versus jucării de tip feminin) și scorul inhibitor (GSI, alcătuit din timpii de reacție standardizați la perechile de imagini ce ilustrează jucării tipice aceluiași gen). Rezultatele obținute în urma prelucrărilor statistice au evidențiat o diferență semnificativă între subiecți în funcție de vârstă în ceea ce privește nivelul schematicității genului dată de scorul de facilitare, copiii mai mari având niveluri mai ridicate ale GS decât cei mai mici, $F(3, 261) = 12.885$, $p < .005$. Analizând valorile obținute prin testul Bonferroni putem constata faptul că nivelul GS al subiecților de 6 ani diferă semnificativ de nivelul GS al celorlalte vârste ($p < 0.01$ pentru 3 și 4 ani; $p = .01$ pentru 5 ani) iar cel al copiilor de 5 ani diferă și de cel al copiilor de 3 ani ($p = 0.4$). Scăderea progresivă a valorilor GSF odată cu creșterea vârstei subiecților reprezintă de fapt o creștere a nivelului GS, mai accentuată după vârsta de 5 ani, când interacțiunile copiilor cu mediul social sunt mai complexe, expectanțele acestuia referitoare la conduita copiilor sunt mai ridicate ca și exigențele relaționate cu comportamentul de gen. Dacă studiem cele două forme ale GS în funcție de sexul subiecților (figura 4) putem afirma faptul că schematicitatea genului este mai ridicată în cazul băieților comparativ cu cea a fetelor ele având un nivel mai redus al schematicității genului.

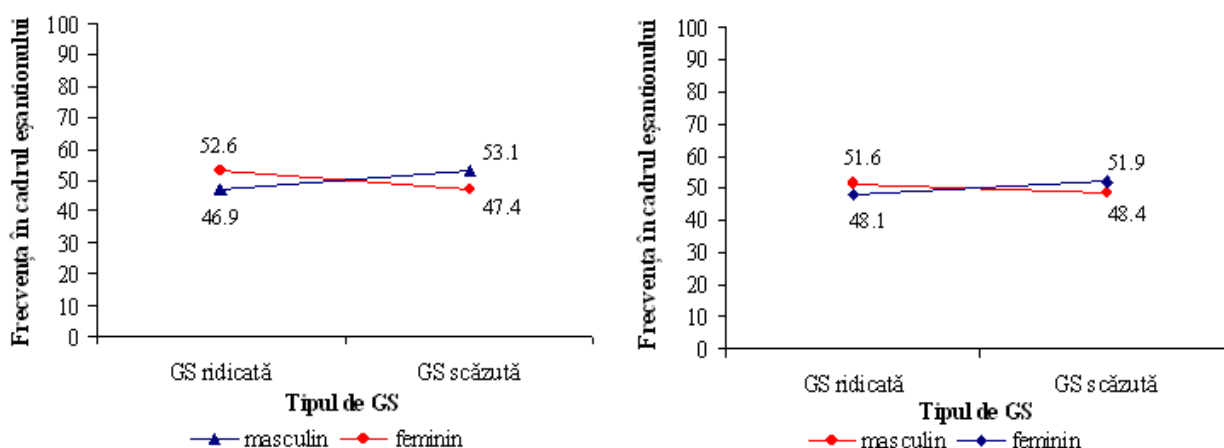


Fig. 4. Distribuția GS ridicată și GS scăzută, în funcție de sexul subiecților, pentru scorul de inhibare (a) și cel de facilitare (b)

Pentru a cerceta diferențele dintre GSF a băieților și cea manifestată de către fete, am aplicat ANOVA pentru scorul de facilitare, rezultatul, $F(1, 261) = 5.394$ la un $p = .021$, susținând efectul

sexului subiecților asupra GS. Testul t , $t(259) = -2.322$, $p = .021$, a indicat faptul că media scorului de facilitare a băieților ($m = -.29$) este semnificativ mai mare decât media scorului de facilitare a fetelor ($m = -.21$), ceea ce înseamnă că băieții au un nivel al GS mai ridicat decât al fetelor schematicitatea genului fiind mai redusă la acestea.

În ceea ce privește relația dintre vârsta copiilor și nivelul schematicității genului rezultatele cercetărilor realizate până în prezent sunt contradictorii [25, 35, 36]. Cercetarea prezintă evidențiază efectul schemelor de gen din ce în ce mai puternic odată cu creșterea vârstei acestora, fiind mult mai pronunțat în cazul băieților decât al fetelor, rezultat consistent cu teoria social-cognitivă și teoria schemei de gen care afirmă existența unor scheme de gen mai puternice la băieți, aceasta fiind de altfel și consecința influenței factorilor sociali asupra copiilor. Teoriile dezvoltării identității de gen și cercetările în domeniu [20, 40] vorbesc despre o presiune mai mare asupra băieților de a se conforma normelor, valorilor și stereotipurilor de gen impuse de cultura respectivă decât asupra fetelor. Odată cu creșterea vârstei copiii devin din ce în ce mai schematici, nivelul schematicității genului crescând semnificativ de la trei la șase ani acest fapt datorându-se, în parte, experiențelor de viață, influenței mediului.

În urma studierii diferențelor dintre timpii de reacție obținuți la perechile omogene (MM, FF) și cele eterogene (MF) în funcție de nivelul ridicat sau scăzut al schematicității genului copiilor se poate constata obținerea unui timp de reacție mai mare la itemii omogeni și a unuia mai mic la itemii eterogeni în cazul copiilor schematici și a unei diferențe mai mici între cele două tipuri de itemi pentru participanții cu un nivel scăzut al schematicității genului. Indiferent de scorul (de facilitare sau de inhibare) care stă la baza clasificării subiecților au fost evidențiate diferențe semnificative statistic între cele două categorii de subiecți în funcție de valorile obținute la itemii-pereche ai testului GS, $Z_{facil} = -11.588$, $p < .005$, $Z_{inhib} = -12.802$, $p < .005$.

Numeroase studii de specialitate menționează diferențele existente între indivizii schematici și cei neschematici în ceea ce privește diverse dimensiuni și arii psihologice sau sociale schema de gen influențând în mod evident comportamentul, și mai ales, alegerile copiilor. Faptul că diferențele dintre timpii de reacție obținuți la itemii omogeni și cei ai itemilor eterogeni au fost mai mari în cazul subiecților a căror schematicitate a genului avea un nivel ridicat decât al celor cu schematicitate scăzută a genului conturează imaginea unui individ a cărui schemă de gen facilitează sau inhibă luarea deciziei în funcție de gradul de apartenență sau de corespondență a sarcinilor la genul persoanei respective. De asemenea, a fost constatată prezența unei acțiuni mai puternice a schemei de gen în cazul diadelor masculine decât a celor feminine, această diferență fiind observabilă mai ales în cazul fetițelor. Acest rezultat confirmă, pe de o parte, concluziile anterioare, schemele de gen ale băieților manifestându-se în mod pregnant în ambele situații,

indiferent de natura itemilor, în timp ce, la fete, timpul de reacție crește mai mult în situația alegerii între itemii omogeni masculini. În urma analizei statistice și calitative a răspunsurilor copiilor la itemii testului GS a fost evidențiat un pattern al alegerilor printr-o frecvență mai ridicată a opțiunii lor pentru anumite jucării, vizibil mai accentuat în cazul itemilor omogeni MM și FF în funcție de sexul participanților și de categoria jucăriilor.

Ipoteza 3. Între schematicitatea genului copiilor și tipul parental de sex-tipizare există o relație definită prin faptul că copiii ai căror părinți sunt sex-tipici demonstrează niveluri mai ridicate ale schematicității genului decât copiii ai căror părinți nu sunt sex-tipici.

Schematicitatea parentală a genului a fost evaluată prin intermediul Inventarului de sex-rol al lui Bem (BSRI). Părinții au fost grupați în patru diade, reprezentând patru contexte de manifestare a trăsăturilor parentale de rol de gen (sex-tipic/ne-sex-tipic). Dacă ambii părinți sunt ne-sex-tipici, atunci putem vorbi despre o diadă ne-sex-tipic/ne-sex-tipic (NN), în timp ce în cazul în care aparțin categoriei sex-tipici, diada a fost numită sex-tipic/sex-tipic (GG). Celelalte două diade sunt reprezentate de încadrarea diferită a părinților, mamă ne-sex-tipică/tată sex-tipic (NmGt) și mamă sex-tipică/tată ne-sex-tipic (GmNt).

În urma analizei relației dintre nivelul schematicității genului copiilor și tipul parental raportat la manifestarea unor trăsături (ne)specifice genului s-a constatat un efect semnificativ doar asupra scorului de facilitare a schemei genului copiilor ($\chi^2(3) = 21.164, p < .005$) (figura 5). Analiza comparativă a scorului de facilitare în funcție de cele patru diade ale BSRI a relevat diferențe semnificative doar între NmGt și GmNt, $Z = -4.506, p < .005$ și între GG și GmNt,

$Z = -2.215, p = .027$. Se constată astfel un nivel mai scăzut al schematicității genului copiilor în cazul unui mediu parental format din mamă sex-tipică și tată ne-sex-tipic, spre deosebire de cel în care ambii părinți sunt sex-tipici sau doar tatăl.

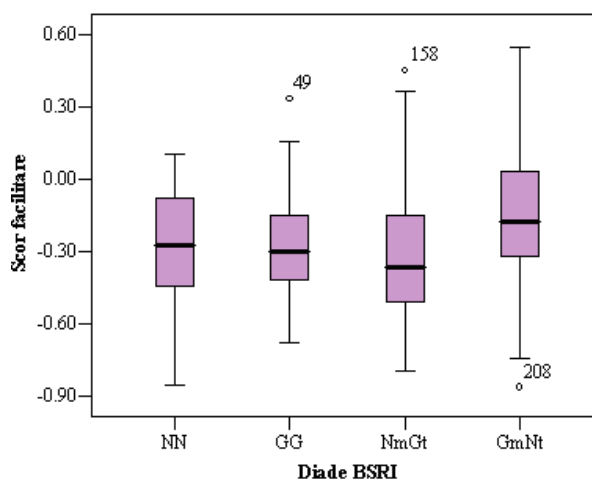


Fig. 5. Variația scorului de facilitare obținut la proba de schematicitate a genului în funcție de categoria parentală rezultată în urma completării de către părinți a BSRI

Copiii care au părinți NmGt au obținut valori mai scăzute la scorul de facilitare decât copiii care au părinți GmNt, demonstrând niveluri mai ridicate ale schematicității genului, aceștia din urmă obținând valori mai mari ale scorului de facilitare față de copiii cu ambii părinți sex-tipici, care au demonstrat o schematicitate a genului mai mare. Studiile anterioare [27] și majoritatea teoriilor dezvoltării genului, în general și a identității psihosexuale, în special, susțin importanța rolului părinților în formarea și dezvoltarea identității genului copiilor. Mediul familial sex-tipic favorizează și stimulează, în general, acțiunea schemelor de gen asupra comportamentelor și atitudinilor copilului, însă, în cazul în care doar unul dintre părinți manifestă trăsături tipice genului, influența cea mai mare este cea a tatălui, autoritatea acestuia fiind percepută ca fiind mai puternică decât cea a mamei.

Prin analiza globală a interacțiunii dintre nivelul schematicității copiilor, genul copiilor și tipul parental a fost constatat faptul că între cele patru diade BSRI există diferențe semnificative doar în cazul băieților, $\chi^2(3) = 17.112$, $p = .001$, confirmându-se influența caracteristicilor de gen ale părinților asupra schematicității genului băieților, pentru fete valoarea testului Kruskal-Wallis ($\chi^2(3) = 7.243$, $p = .065$) nefiind semnificativă din punct de vedere statistic. Examinarea influenței parentale în funcție de sexul copilului a indicat diferențe semnificative intra-diadă doar pentru NmGt ($Z = -2.158$, $p = .031$), rezultat ce reliefează o schematicitate a genului mai mare în cazul băieților decât a fetelor cu părinți NmGt, fetele având valori mai ridicate ale scorului de facilitare. Acest rezultat le confirmă pe cele anterioare [20, 26, 28, 33, 34] evidențiind, încă o dată, diferențierile existente între copii în funcție de genul acestora privind încurajarea comportamentelor congruente cu genul, schemele de gen ale băieților intervenind mai puternic decât cele ale fetelor, în selectarea, organizarea și orientarea comportamentelor de gen. De asemenea se constată că prezența unui tată sex-tipic este mai semnificativă pentru nivelul de schematicitate a genului unui copil de sex masculin decât a unuia de sex feminin, mediul familial, în special tatăl, fiind mult mai permisiv cu fetele decât cu băieții în ceea ce privește manifestarea unor comportamente de gen incongruente cu cele specifice genului propriu.

Ipoteza 4. Între nivelul schematicității genului copiilor și nivelul credințelor tradiționaliste/progresiste ale părinților față de creșterea și educarea copiilor există o relație în care manifestarea unor atitudini parentale tradiționaliste puternice și, implicit, a unora moderniste scăzute este relaționată cu un nivel ridicat al schematicității genului copiilor

Comparând nivelul schematicității genului copiilor, definit pe baza scorului de facilitare, în funcție de atitudinile parentale față de creșterea și educarea copiilor poate fi constatată o diferență semnificativă din punct de vedere statistic doar în cazul atitudinilor progresiste, $Z = -2.638$, $p = .008$, acestea fiind caracteristice mai mult părinților copiilor cu o schematicitate scăzută a

genului, decât celor cu un nivel ridicat al acesteia. În cazul părinților cu atitudini progresiste puternice a fost remarcată la copiii acestora prezența unei schematicității reduse a genului, această relație confirmând asumțiile teoriilor referitoare la dezvoltarea identității psihosexuale care accentuează rolul părinților în formarea identității genului copiilor.

În cazul analizei în funcție de genul copiilor au fost obținute valori mai mari ale progresismului parental pentru băieții cu un nivel scăzut al schematicității genului decât în cazul celor cu nivel ridicat al acestuia, $Z = -2.018$, $p = .044$. În cazul fetițelor s-au constatat valori mai ridicate ale tradiționalismului părinților pentru nivelul scăzut al schematicității genului decât pentru cel ridicat, $Z = -2.505$, $p = .012$, în situația comparării scorului progresismului parental obținându-se un $Z = -1.766$, nesemnificativ la pragul $p = .077$. Poate că în această situație nu atitudinile parentale față de creșterea și educarea copiilor au influențat în mod deosebit formarea și dezvoltarea schemelor de gen ale copiilor, asupra acestora punându-și amprenta alți factori, de altă natură. Investigarea diferențelor dintre băieți și fete în ceea ce privește influența credințelor progresiste sau tradiționaliste ale părinților asupra nivelului schematicității genului copiilor a relevat prezența doar a unei singure valori semnificative statistic, $Z = -2.042$, $p = .041$, evidențiind valori mai mari ale tradiționalismului parental în cazul fetelor cu schematicitate redusă, decât cele manifestate pentru băieți, celelalte valori ale acestor comparații fiind nesemnificative.

Rezultatele prezentate în cadrul acestei cercetări relaționate cu diferențele existente între băieți și fete în ceea ce privește comportamentul de gen au menționat, de mai multe ori, rolul mediului social în manifestarea acestuia, în cazul fetelor remarcându-se o libertate mai mare decât în al băieților, indiferent de caracteristicile parentale referitoare la gen.

Ipoteza 5. Se presupune că existe diferențe semnificative din punct de vedere statistic între nivelurile de cunoaștere a stereotipurilor privitoare la rolul de gen în funcție de sexul și vârsta preșcolarilor

Pentru a evidenția gradul în care subiecții-copii cunosc și utilizează stereotipurile de rol de gen în comportamentele sociale a fost utilizat testul JOA (Jucării-Ocupații-Activități).

Examinarea gradului de cunoaștere a stereotipurilor de gen în funcție de vârsta subiecților a scos în evidență existența unor diferențe semnificative doar în cazul scalei formată din itemi-jucării (figura 6), $\chi^2(3) = 40.784$, $p < .005$ ceea ce înseamnă că vârsta copiilor își pune amprenta asupra cunoașterii stereotipurilor de gen promovate socio-cultural prin intermediul jucăriilor, dar nu și asupra stereotipurilor cunoscute sub aspectul ocupațiilor ($\chi^2(3) = .891$, $p = .828$) sau activităților ($\chi^2(3) = 4.127$, $p = .248$). Prin investigarea ulterioară a diferenței remarcate între nivelurile de cunoaștere a stereotipurilor de gen aplicabile jucăriilor în funcție de vârsta subiecților-copii au fost evidențiate diferențe semnificative statistic între: $Z_{3-4} = -3.145$, $p = .002$,

$Z_{3-5} = -4.846$, $p < .005$ și $Z_{3-6} = -5.992$, $p < .005$; $Z_{4-6} = -2.268$, $p = .023$, remarcându-se o creștere a valorilor odată cu vârsta. Nivelul cunoașterii stereotipurilor de gen înregistrează o creștere odată cu vârsta, acest rezultat fiind consistent cu cercetările anterioare [39], cel mai scăzut nivel fiind la vârsta de trei ani, când copilului îi este acordată mai multă libertate în ceea ce privește însușirea rolului de gen, presiunile sociale fiind mult mai reduse decât în cazul copiilor cu vârste mai mari [43]. Interesant este faptul că această relație a fost obținută doar în cazul stereotipurilor de gen promovate prin intermediul jucăriilor, ea nefiind prezentă în cazul celorlalte două dimensiuni, a ocupațiilor și activităților.

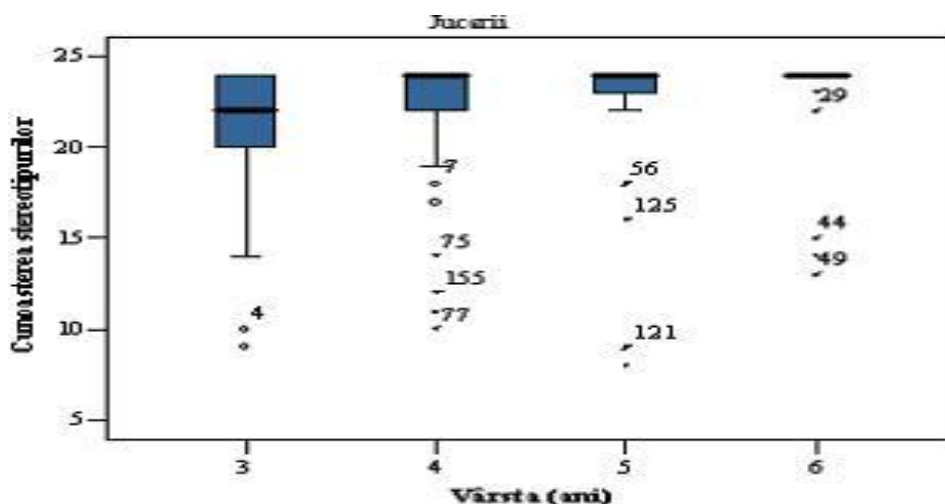


Fig. 6. Variația nivelului cunoașterii stereotipurilor de rol de gen evaluat prin scala Jucării în funcție de vârstă

O explicație posibilă ar fi aceea că, spre deosebire de jucării cu care copilul vine în contact în fiecare zi și ale căror relaționare cu genul poate fi modificată în funcție de anumiți factori, ocupațiile și activitățile își păstrează specificul asocierii cu genul, copilul observând modelele oferite de propria familie și pe cele sociale, care, în general, se mențin constante.

Analiza nivelului cunoașterii stereotipurilor în funcție sex a condus la constatarea unor diferențe semnificative între subiecții de gen masculin și cei de gen feminin, acestea fiind consemnate doar în cazul scalei Jucării, pentru care s-a obținut un coeficient $Z = -4.712$, $p < .005$. Figura 7 oferă o imagine concludentă asupra acestor rezultate, subliniind influența genului asupra cunoașterii stereotipului de rol de gen, observându-se, pentru scala Jucării, un nivel semnificativ mai mare al răspunsurilor conforme cu stereotipurile de gen la băieți decât la fete.

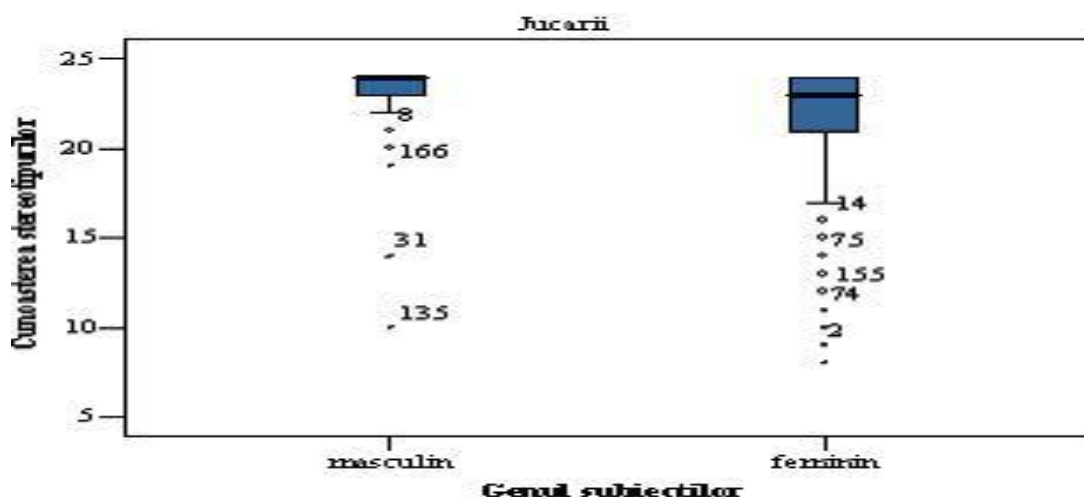


Fig. 7. Variația nivelului cunoașterii stereotipurilor de rol de gen evaluat prin scala Jucării în funcție de sexul subiecților

Încă o dată [25, 29, 41], a fost semnalată existența unei diferențe între cele două sexe în ceea ce privește relaționarea lor cu comportamentele și stereotipurile de gen, cel puțin în cazul jucăriilor, băieții dovedind un nivel mai mare al cunoașterii acestora decât fetele, fapt explicabil prin stimularea mai mare a comportamentelor specifice genului în cazul băieților, în timp ce fetele beneficiază de o oarecare libertate în această privință.

Deoarece au fost remarcate anumite particularități ale alegerilor copiilor în ceea ce privește itemii scalelor JOA a fost realizată o analiză statistică și calitativă pentru fiecare scală și item în parte. Astfel a fost conturat un tablou al opțiunilor nestereotipe/sterotipe pentru jucării, ocupații și activități identificându-se existența anumitor pattern-uri comportamentale manifestate în funcție de categoria de încadrare a itemilor din punctul de vedere al stereotipurilor de rol de gen (tipic masculin/feminin sau neutru), de sexul participanților, precum și de tipul itemilor scalei (jucării, ocupații, activități). În condițiile modificărilor sociale ce au determinat implicarea din ce în ce mai mare a femeilor în activitățile considerate, în mod stereotip, specifice bărbaților, fetele au început să fie educate în acest sens astfel încât jucăriile masculine de tipul „mașină de teren” sunt percepute ca adecvate și genului lor. În același timp, jucăriile asociate în mod stereotip cu genul feminin (ex. „set de cusut”) sunt privite ca fiind mai compatibile cu ambele sexe decât cele tipic masculine (ex. „sabie și scut”), mai ales de către băieți (diferență semnificativă statistic între răspunsurile nestereotipe acordate de băieți la itemii masculini și cei feminini $\chi^2(1) = 12.984$, $p < .005$). Spre deosebire de jucării pentru ocupații și activități au fost remarcate comportamente similare de tip stereotip în cazul băieților și fetelor, ambele categorii ale genului manifestând comportamente asemănătoare în ceea ce privește alegerile de tip stereotip, mai pronunțate în cazul ocupațiilor masculine (băieți: $\chi^2(1) = 109.329$, $p < .005$; fete $\chi^2(1) = 81.857$, $p < .005$) și

activităților de tip masculin (băieți: $\chi^2(1) = 101.531$, $\alpha < .005$; fete $\chi^2(1) = 108.806$, $\alpha < .005$). Deși majoritatea studiilor realizate asupra cunoștințelor și/sau atitudinilor copiilor referitoare la stereotipurile de rol de gen nu au pus un accent special asupra comportamentelor copiilor față de itemii considerați neutri din punctul de vedere al asocierii lor cu stereotipurile de gen, totuși rezultatele cercetării prezente au semnalat prezența unor comportamente de tip stereotip și în cazul acestora (ex. „role”, „doctor”, „duce gunoiul”).

Ipoteza 6. Cunoștințele copiilor referitoare la stereotipurile de rol de gen sunt relaționate cu nivelul de schematicitate a genului părinților, copiii ai căror părinți sunt sex-tipici deținând niveluri mai ridicate de cunoaștere a stereotipurilor de rol de gen decât copiii ai căror părinți nu sunt sex-tipici.

Majoritatea teoriilor dezvoltării identității psihosexuale recunosc importanța mediului social, în general, și a celui familial, în particular pentru însușirea de către copii a conceptului de gen și a celorlalte concepte asociate acestuia, subliniind impactul deosebit al unui mediu sex-tipic asupra copilului. Literatura de specialitate și studiile anterioare [32] prezintă, de asemenea, și relevanța schematicității genului părinților pentru dezvoltarea, de către copii, a anumitor aspecte relaționate cu genul. Pentru a investiga relația dintre nivelul cunoașterii stereotipurilor de gen și schematicitatea parentală au fost evaluate diferențele dintre răspunsurile stereotipe ale copiilor în funcție de cele patru diade parentale, valoarea lui $\chi^2(3) = 9.038$ fiind semnificativă pentru $p = .029$, rezultatul confirmând influența parentală asupra cunoașterii de către copii a stereotipurilor de gen. Deoarece aceste date oferă doar informații globale asupra interacțiunii dintre cele două variabile a fost necesară o analiză particularizată a acestei relații. Astfel, au fost obținute diferențe semnificative între diadele GG și NN ($Z = -2.280$, $p = .023$), NN și NmGt ($Z = -2.317$, $p = .021$), subiecții cu părinți GG și cei cu părinți NmGt oferind mai multe răspunsuri congruente cu stereotipurile de gen decât subiecții cu părinți NN. Celelalte comparații între diadele parentale nu au relevat diferențe semnificative din punct de vedere statistic.

Influența parentală asupra nivelului de cunoaștere a stereotipurilor de către copii a fost studiată și din perspectiva deosebirilor de gen dintre subiecți, rezultatele prelucrărilor statistice indicând diferențe semnificative doar în cazul fetelor între perechile parentale NmGt și GmNt, $Z = -2.154$, $p = .031$, existând semnificativ mai multe răspunsuri stereotipe oferite de către subiecții-copii de gen feminin cu părinți NmGt decât răspunsuri date de copiii cu părinți GmNt, accentuându-se astfel, ideea conform căreia copiii care fac parte din familii în care tatăl este sex-tipic sunt mult mai puternic influențați de stereotipurile de rol de gen existente la nivel social.

Astfel, în acord parțial cu predicțiile inițiale, rezultatele obținute de către copiii ai căror părinți sunt sex-tipici denotă niveluri ridicate ale cunoașterii stereotipurilor de gen. Această confirmare a

necesitat particularizarea relației dintre nivelul cunoașterii stereotipurilor de către copii și schematicitatea parentală a genului prin accentuarea diferențelor existente între cele două categorii de gen al copiilor și influența diferențiată a părinților asupra acestora. Absența unei diferențieri semnificative în cazul băieților nu reprezintă neapărat inexistența asocierii dintre cele două variabile, ci ea ar putea fi datorată promovării de către ambii părinți a stereotipurilor de gen, indiferent de gradul schematicității genului acestora, explicație consistentă cu concluziile anterioare ale cercetării care ilustrau existența unor presiuni sociale mult mai mari asupra băieților decât a fetelor în ceea ce privește însușirea și manifestarea stereotipurilor de gen. În mod neașteptat se pare că prezența unui tată sex-tipic are un efect mai puternic asupra cunoașterii stereotipurilor de gen de către fete decât cea a unei mame sex-tipice, figura paternă (prin atitudinile, credințele, comportamentele sale) având, probabil, o influență și o importanță mai mare decât cea maternă atunci când este raportată la stereotipurile de rol de gen.

Sumarizând, analiza relațiilor complexe dintre conceptele identității psihosexuale subliniază și confirmă, totodată, rolul factorilor cognitivi, dar și a celor de natură socio-culturală

în procesul de formare și dezvoltare a identității genului copiilor de vârstă preșcolară:

Concluzii:

1. A fost evidențiat faptul că *vârsta* și nu apartenența la una dintre categoriile genului își pune amprenta asupra nivelului de comprehensiune a caracteristicilor genului, constanța genului, cu toate componentele ei, fiind conștientizată odată cu creșterea vârstei și a dezvoltării cognitiv-sociale.

2. A fost constatată o dinamică deosebită a *cunoștințelor relaționate cu stereotipurile de rol de gen* atât în ceea ce privește evoluția lor în funcție de *sexul* și *vârsta* copiilor, precum și de *domeniul* cu care sunt relaționate.

3. Un *mediu familial sex-tipic* cu *atitudini tradiționaliste* față de creșterea și educarea copiilor și/sau care promovează și încurajează comportamente de gen stereotipe are un impact deosebit asupra însușirii de către copii a stereotipurilor de rol de gen și asupra nivelului schematicității genului copiilor.

4. Considerând că mediul, prin exemplele oferite, prin întăririle și sancțiunile aplicate, prin experiențele de viață ale indivizilor este unul care promovează în măsură mai mare sau mai mică aceste stereotipuri, s-a observat că *o diminuare până la eliminare a stereotipurilor de rol de gen la vârsta copilăriei este foarte dificilă*, dacă nu, chiar imposibilă.

5. Deși formarea identității psihosexuale a copiilor poate fi influențată de factori bio-psihosocio-culturali, rezultatele obținute au subliniat că *adaptarea psihosocială a copilului la*

modificările apărute la nivelul societății privind rolul de gen poate fi îmbunătățită prin strategii psihologice adecvate de dezvoltare a identității de gen.

BIBLIOGRAFIE

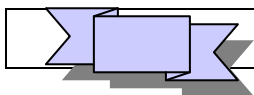
1. Anghel R. Perspective sociale asupra identității de gen. În: Analele Universității “Dunărea de Jos” din Galați, Fascicula XXI, Psihologie și Științele Educației. 2007, nr. 3, p. 74-77.
2. Anghel R. Perspective actuale asupra tulburărilor de identitate de gen. În: Analele Universității “Dunărea de Jos” din Galați, Fascicula XXI, Psihologie și Științele Educației. 2008, nr. 6, p. 107-112.
3. Anghel R. Perspective teoretice asupra dezvoltării identității psihosexuale. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, „Probleme actuale ale științelor umanistice”. Chișinău: Editura Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. 2008, vol. VII, Partea a 2-a, p. 418-425.
4. Anghel R. Perspectiva diagnostică (argumente și contraargumente) asupra tulburării identității de gen la vârsta copilăriei și adolescenței. În: Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2009, nr. 3 (16), p. 75-78.
5. Birch A. Psihologia dezvoltării. București: Tehnică, 2000, 312 p.
6. Freud S. Viața mea și psihanaliza. Iași: Moldova, 1993. 124 p.
7. Mitrofan I., Ciupercă C. Psihologia relațiilor dintre sexe, mutații și alternative. București: Alternative, 1997. 367 p.
8. Moscovici S. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998. 296 p.
9. Țocu R. Dezvoltarea identității de gen ca și componentă a concepției despre sine în contextul modificărilor socio-culturale actuale. În: „Politici și strategii de dezvoltare regională: implicații socio-economice și educaționale”. Volumul conferinței internaționale „Models and Partnerships for Local and Regional Sustainable Development”. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic. Galați: Galați University Press. 2009, p. 81-85.
10. Țocu R. Influența familiei și a mass-media asupra formării și dezvoltării identității de gen. În: „Problematika educației în mileniul III”. Volumul conferinței cu participare internațională “Politici, modele și strategii de dezvoltare a resursei umane în educație”. Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic. Galați: Galați University Press. 2009, p. 319-322.
11. Țocu R. Influența personajelor literare asupra formării identității de gen. În: Communication Interculturelle et Littérature. 2009, nr.3 (7), p. 295-298.

12. Țocu R. Perspective socioculturale asupra masculinității și feminității ca și componente ale identității de gen. În: *Communication Interculturelle et Littérature*. 2010, nr. 2 (10), p. 305-308.
13. Țocu R. Influența diferențelor de gen asupra practicilor educaționale. În: *Communication Interculturelle et Littérature*. 2010, nr. 3(11), p. 293-295.
14. Țocu R. Literatura postbelică pentru copii, model de manifestare a trăsăturilor clasice și netradiționale ale feminității. În: *Communication Interculturelle et Littérature*. 2010, nr. 4(12), p. 597-600.
15. Țocu R. Influența modificărilor socio-culturale asupra formării și dezvoltării identității de gen. În: *Analele științifice ale doctoranzilor, "Probleme actuale ale științelor umanistice"*. Editura Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. 2010, Volumul IX, p. 350-355.
16. Țocu (Anghel) R. Modificarea comportamentelor stereotipe de gen ale copiilor: formarea și dezvoltarea identității de gen. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2010, nr. 4 (21), p. 21-24.
17. Țocu (Anghel) R. Influența mediului parental asupra formării și dezvoltării stereotipurilor de gen la preșcolari. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2012, nr. 4 (29), p. 47-57.
18. Țocu (Anghel) R. Evaluarea eficienței programului formativ de dezvoltare a identității psihosexuale. În: *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2012, nr. 4 (29), p. 64-74.
19. Barry R.J. Stereotyping of sex role in preschoolers in relation to age, family structure' and parent sexism. În: *Sex Roles*. 1980, nr. 6 (6), p. 795- 816.
20. Bem S.L. Gender schema theory: A cognitive account of sex-typing. În: *Psychological Review*. 1981, nr. 4 (88), p. 354-364.
21. Bem S.L. Genital knowledge and gender constancy in preschool children. În: *Child Development*. 1989, nr. 3 (60), p. 649-662.
22. Blakemore Owen J.E. Children's beliefs about violating gender norms: boys shouldn't look like girls, and girls shouldn't act like boys. În: *Sex Roles*. 2003, nr. 9/10 (48), p. 411-419.
23. Bosacki S.L., Varnish A., Akseer S. Children's gendered sense of self and play as represented through drawings and written descriptions. În: *Canadian Journal of School Psychology*. 2008, nr. 2 (23), p. 190-205.
24. Bussey K., Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation. În: *Psychological Review*. 1999, nr. 4 (106), 676-713.

25. Carter B., Levy G.D. Cognitive aspects of children's early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. În: *Child Development*. 1988, nr. 3 (59), p. 782-793.
26. Fagot B.I., Leinbach M.D. *The young child's gender schema: Environmental input, internal organization*. În: *Child Development*. 1989, nr. 3 (60), p. 663-672.
27. Gervai J., Turner P.J., Hinde R.A. Gender-related behaviour, attitudes, and personality in parents of young children in England and Hungary. În: *International Journal of Behavioral Development*. 1995, nr. 1 (18), p. 105-126.
28. Gjerde P.F. Parental concordance on child rearing and the interactive emphasis of parents: Sex differentiated relationships during the preschool years. În: *Developmental Psychology*. 1988, nr. 5 (24), p. 700-706.
29. Green V.A., Bigler R.S., Catherwood D. The variability and flexibility of gender-typed toy play: a close look at children's behavioral responses to counterstereotypic models. În: *Sex Roles*. 2004, nr. 7/8 (51), p. 371-386.
30. Halpern D.F. A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*. 2004, nr. 4 (13), p. 135-139. <http://www.cmc.edu/berger/pdf/Halpern2004.CognitiveTaxonomy.pdf>. (Accesat la data 31.03.2011).
31. Kohlberg L. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. În: Maccoby, E.E. (ed.) *The development of Sex Differences*. Stanford University Press. 1966, p. 82-172.
32. Kulik L. Gender, gender identity, ethnicity and stereotyping of children's chores: the Israeli case. În: *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2006, nr. 37, p. 408-420. <http://jcc.sagepub.com/content/37/4/408>. (Accesat la data 09.10.2008).
33. Lindsey E., Mize J., Pettit G. Differential play patterns of mothers and fathers of sons and daughters: Implications for children's gender role development. În: *Sex Roles*. 1997, nr. 9/10 (37), p. 643-661.
34. Lytton H., Romney D. Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. În: *Psychological Bulletin*. 1991, nr. 2 (109), p. 267-296.
35. Martin C.L., Halverson C.F. A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. În: *Child Development*. 1981, nr. 4 (52), p. 1119-1134.
36. O'Brien M. ș.a. Gender-role cognition in three-year-old boys and girls. În: *Sex Roles*. 2000, nr. 11/12 (42), p. 1007-1025.

37. Poulin-Dubois D., Serbin L.A., Derbyshire A.. Toddlers' intermodal and verbal knowledge about gender. În: Merrill-Palmer Quarterly. 1998, nr. 3 (44), p. 338-354.
38. Poulin-Dubois, D. ș.a. Infants' intermodal knowledge about gender. În: Developmental Psychology. 1994, nr. 3 (30), p. 436-442.
39. Reis H., Wrights S. Knowledge of sex-role stereotypes in children aged 3 to 5. În: Sex Roles. 1982, nr. 10 (8), p.1049-1056.
40. Ruble D.N., Martin L.M., Berenbaum. Gender development. În: Damon W. Lerner R.M., Eisenberg N. (Ed.). Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development. 2006, p. 858-932.
41. Ruble D.N. ș.a. The role of gender constancy in early gender development. În: Child Development. 2007, nr. 4 (78), p. 1121–1136.
42. Schuette C., Killen M. Children's Evaluations of Gender-Stereotypic Household Activities in the Family Context. În: Early Education and Development. 2009, nr. 4 (20), p. 693–712.
43. Senet N.V. A study of preschool children's linking of genitals and gender. În: Psychoanalytic Quarterly. 2004, nr. 2 (73), p. 291-334.
44. Serbin L. A., Connor J. M., Citron C. C. Sex-differentiated free play behavior: effects of teacher modeling, location and gender. În: Developmental Psychology. 1981, nr. 5 (17), p. 640-646.
45. Shaffer D. Sex differences, gender-role development and sexuality. În: Social and Personality Development. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning. 2009, p. 239-283.
46. Slaby R.G., Frey K.S. Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. În: Child Development. 1975, nr. 4 (46), p. 849-856.

Primit 03.09.2014



Strategii de coping utilizate în situații de stres de către adolescenții din diferite instituții de învățământ

Otilia Stamatin, doctor, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”

Ludmila Ciobanu, psiholog, master în Științe Sociale

Summary

In result of the study of preferences, offered to coping strategies in case of stress causing situation at the subjects of two educational institutions (college and lyceum), we identified the following: a) although there are essential differences among the tested adolescents in terms of way of training and final outcome, they still act in a similar way in case of stress causing situations; b) even in cases when constructive or relative constructive coping strategies are selected, due to lack of correct information, tensioned inner state, low self assessment level, adolescents have the tendency to apply them in a non-constructive manner; c) the adolescents from college have a more prominent tendency to apply stress avoiding strategies, the positive reassessment of the situation, as well as to assume responsibility in case of stress causing situations, tending to plan the settlement of the problem with the wish of emotional self control; d) the lyceum adolescents, compared to the tested subjects within colleges, tend to assume less responsibility, without clarifying yet the future priorities, living the “free flying”, seeking for their own personality.

Key words: stress, coping, constructive coping strategies, destructive coping strategies, stress-causing situations, confrontation, distancing, responsibility assumption, positive assessment, accountability, social support, planning, self-control, adolescent.

Rezumat

În rezultatul studiului preferințelor acordate strategiilor de coping în cazul apariției unei situații cauzatoare de stres de către subiecții a două instituții de învățământ (colegiu și liceu) au fost stabilite următoarele: a) deși între adolescenții testați există diferențe esențiale în ce privește modul de instruire și rezultatul final, aceștia acționează într-un mod foarte asemănător în cazul apariției unor situații cauzatoare de stres; b) chiar în cazul în care sunt alese strategii constructive sau relativ constructive de coping, adolescenții au tendința de a le folosi în mod neconstructiv din lipsă de informare corectă, stare interioară tensionată, nivel de autoapreciere scăzut și altele; c) adolescenții de la colegiu au o tendință mai pronunțată de a utiliza strategiile de evitare a situațiilor stresorii, reevaluarea pozitivă a acestora, precum și aplicarea asumării de responsabilitate în cazul unor situații cauzatoare de stres, tinzând să planifice soluționarea problemei în dorința de a se autocontrola pe plan emoțional; d) în comparație cu subiecții testați în cadrul colegiului, adolescenții-liceeni tind să își

asume mai puțină responsabilitate aflându-se încă în „zbor liber”, în căutare de sine, neclarificându-și prioritățile pentru viitor.

Cuvinte-cheie: stres, coping, strategii constructive de coping, strategii distructive de coping, situații cauzatoare de stres, confruntare, distanțare, evitare, evaluare pozitivă, asumarea responsabilității, susținere socială, planificare, autocontrol, adolescent..

Ca parte indispensabilă a vieții noastre, forța motrice a organismului care ajută la dezvoltarea rezistenței la factori stresori apăruiți, stresul a fost definit încă de fondatorul teoriei stresului, fiziologul H. Selye. *Sindromul general de adaptare* (General Adaptation Syndrome), prin care stresul este exprimat, include în sine o gamă variată de reacții, care precede un comportament specific pentru fiecare în parte. În dependență de personalitate, cunoștințe în domeniu, temperament, valori ș.a. fiecare individ trece prin starea de stres diferit de celălalt [4], stresul fiind asociat cu două tipuri de efecte: *adaptive /pozitive (eustres)* și *dezadaptive / dezorganizatoare (distres)*.

Omul contemporan, după cum se știe, trăiește într-o societate extrem de instabilă, imprevizibilă din toate punctele de vedere și deficitară în ceea ce privește împărtășirea de emoții pozitive. Transformările continue în viața lui solicită permanente eforturi, viziuni, atitudini și abilități noi pe care el trebuie să le dezvolte pentru a rămîne în pas cu timpul, util societății din care face parte.

În același timp, dezvoltarea științei, apariția de noi tehnologii, procesele de globalizare, trecerea la economia de piață, schimbarea priorităților valorice, nesiguranța în relațiile cu persoanele din anturaj cauzează crize în toate sferele vieții și activității umane. Incapacitatea de a face față acestora provoacă stări de stres, care adesea duc, drept consecință, la reacții distructive psihice și fiziologice sau *distres*.

Astfel persoana, trecînd printr-o stare de o intensitate critică a tensiunii interne, suprasolicitare a organismului, își depășește resursele psihice și fizice, ajungînd la scăderi de performanțe, insatisfacție și dereglări psiho-somatice [9].

O altă persoană, dar cu diferită experiență personală din trecut, cunoștințe și utilizare adecvată a strategiilor constructive de coping se poate afla în aceeași situație în stare de *eustres*, adică cea de stimulare moderată și în același timp optimă la nivel psiho-neuro-endocrinologic, care ajută organismul să se mențină în echilibru, tonus fizic și psihic, pentru o adaptare pozitivă la mediu.

Literatura de specialitate tratează de cele mai multe ori stresul în forma sa de *distres*, adică starea organismului scos din homeostazie [6, 5], aflat în dezechilibru datorită acțiunii unor agenți sau condiții stresogene cu semnificație *negativă*, conflicte personale sau sociale ale individului; stare apărută ca rezultat al influenței *negative* sau activității organelor periferice [8]. Astfel, în starea de *distres* persoana consideră imposibilă sau periclitată posibilitatea de soluționare a problemelor apărute, simte un disconfort, o frustrare, își reprimă unele stări de motivație (trebuie, dorințe,

aspirații) și poate ajunge la tulburări nevrotice în cazul neînlăturării stării de stres cu ajutorul mecanismelor de apărare a Eu-lui [2].

Preluând ideile lui Selye [7], considerăm că nu de fiecare dată starea de stres presupune reacții negative ale organismului, unele reacții fiind pozitive, mobilizatoare, organizând activitatea persoanei întru soluționarea problemei apărute pentru a rezista la astfel de situații. Deoarece relația subiectului cu mediul este una foarte subiectivă, implicarea persoanei din punct de vedere cognitiv, afectiv și comportamental se dovedește a fi una foarte importantă. În dependență de controlabilitatea situației și controlul efectiv al acesteia, diferiți indivizi vor prezenta un grad diferit al efectelor dezorganizatoare la aceleași valori ale factorilor stresanți și le vor trăi de asemenea la intensitate diferită.[2, 3].

Dintre cele trei modele de bază de coping – modelul ego-psihologic bazat pe mecanismele de apărare involuntare (Freud), modelul trăsăturilor de personalitate sau influența trăsăturilor de personalitate asupra strategiilor alese de coping în situații de stres (Miller, Carver, etc.) și modelul situativ, care se referă la faptul că asupra strategiilor de coping influențează interacțiunea dintre individ și mediul înconjurător [3], ultimul ne interesează mai mult deoarece reprezintă efortul cognitiv și comportamental al persoanei de a scădea, de a ține sub control sau de a tolera solicitările interne sau externe care depășesc limitele potențialului său fizic și psihologic[1].

Se știe, că alegerea strategiilor de coping depinde de mediul social în care persoana se află, de tipul de activitate în care aceasta este implicată, precum și de vârsta ei. În această ordine de idei, adolescentul, ca viitor membru plenipotențiar al societății noastre este influențat puternic în dezvoltarea personalității sale de către diverse structuri sociale, precum familia, școala, grupurile neformale din care face parte.

În cazul adolescenților alegerea unor strategii adecvate de coping este deosebit de importantă deoarece acest grup de vârstă prezintă un factor de risc înalt, constituind o combinație dintr-un imens volum de energie și minim de experiență de viață. După cum au menționat mai mulți cercetători, modul în care persoanele tinere fac față stresului este mult mai important pentru adaptarea lor în continuare, sănătatea și dezvoltarea lor decât impactul stresor propriu-zis.

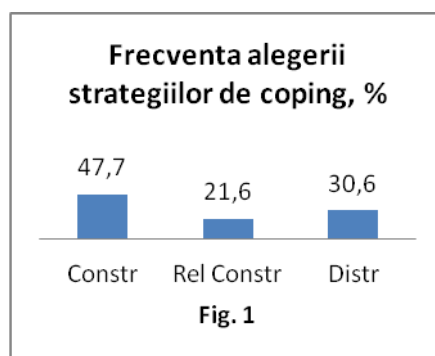
Acest fapt ne-a și determinat să purcedem la studiul respectiv pentru a stabili strategiile alese preponderent de către adolescenți în cazul unor situații cauzatoare de stres, bazându-ne pe ipoteza precum că *adolescenții contemporani întâmpină dificultăți în alegerea și implementarea strategiilor constructive de coping*.

Cercetarea am desfășurat-o în cadrul a două instituții de învățământ: Liceul Teoretic „George Meniuc” și Colegiul „Mondostud Art”, eșantionul de cercetare constituind 102 subiecți în total (46 subiecți liceu și 56 subiecți de la colegiu).

În cazul nostru alegerea a două grupuri diferite de adolescenți de aceeași vîrstă a fost determinată de faptul, că liceenii se simt încă elevi, fiind în „zbor liber”, în căutare de sine, încă neclarificîndu-și prioritățile pentru viitor, pe cînd adolescenții, ce își urmează studiile în colegiu sunt instruiți deja pentru o specialitate concretă. Deci, după cum se prezintă, subiecții din grupul 2 ar trebui să adopte alte strategii de coping în situații stresorii, să prezinte o atitudine mai matură, dat fiind faptul că au deja un scop precis în viață, o anumită siguranță, deoarece se pregătesc pentru o viitoare profesie.

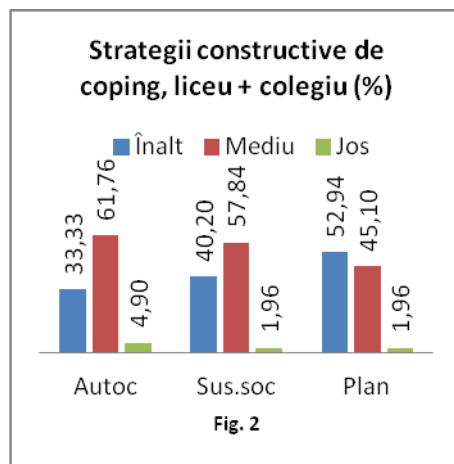
Pentru determinarea strategiilor de coping alese în situații de stres de către adolescenți am utilizat metoda „Coping-test” (Lazarus și Folkman). Datele obținute au fost prelucrate statistic prin metoda neparametrică Spearman, dat fiind faptul că distribuția eșantionului s-a dovedit a fi una asimetrică, necoincizînd astfel cu Curba lui Gauss.

Rezultatele obținute în urma utilizării metodicii „Coping-test” (fig. 1) ne-au demonstrat, că în 47,7% din cazuri subiecții au folosit strategii constructive de coping (autocontrol, planificare, susținere socială), în 21,6% – strategii relativ constructive (reevaluarea pozitivă, asumarea responsabilității) de coping, iar în 30,6% – strategii neconstructive sau distructive de coping (confruntare, distanțare, evitare).



Astfel, pe de o parte s-a observat că în situații de stres de intensitate mai mare este posibilă alegerea strategiilor constructive de coping, iar, pe de altă parte, procentajul ridicat la alegerea strategiilor distructive de coping de aproape 1/3 (30,6%) a indicat gravitatea problemei și necesitatea de schimbare a situației.

În urma analizei strategiilor constructive de coping luate aparte (fig. 2) am stabilit că autocontrolul este prezent la un nivel înalt la 33,33% din subiecți, la nivel mediu este folosit de 61,76%, la nivel jos – de 4,9%.



Astfel, în cazul apariției situațiilor cauzatoare de stres, peste jumătate din numărul persoanelor care au ales strategii constructive de coping tind să planifice o strategie de soluționare a problemei apărute, cealaltă jumătate acționînd în dependență de context, de situație sau chiar fără a se reflecta prea mult asupra organizării unei astfel de strategii (este vorba de cei 4,9% de subiecți cu nivel jos de autocontrol).

În ceea ce privește susținerea socială, 40,2% din subiecți folosesc această strategie la nivel înalt în cazul apariției unei situații stresoare, ceva mai mult de jumătate de cazuri (57,84% din subiecți) la nivel mediu, și numai 1,96% la nivel jos. De aici, persoanele care caută la nivel înalt sau foarte des

susținere socială, ar avea nevoie de un suport din anturajul lor în cazurile care li se par dificile, căutînd suport de orice tip (informațional, financiar, emoțional etc.) de fiecare dată cînd apare ceva ce îi îngrijorează. La nivel mediu strategia este folosită în limite normale, adică în situația unui caz mai dificil persoanele ar putea apela la ajutorul celor din jur sau a soluționa independent, după cum consideră că ar fi mai rapidă/eficientă soluționarea problemei. Utilizarea la nivel jos a strategiei respective presupune că în cazul apariției unei situații de stres persoanele se vor izola și, în loc de a se apropia de persoanele din propriul anturaj sau a solicita ajutor, vor evita să comunice, își vor interioriza grijile și emoțiile și vor re-trăi situația de sine stătător.

Ultima strategie constructivă de coping, planificarea, este folosită la nivel înalt de 52,94% din subiecți, la nivel mediu – de 45,1%, iar la nivel jos – de 1,96%. Astfel aproape o jumătate din subiecți încearcă o conștientă modificare a situației, abordînd problema în mod analitic. Totuși, este de menționat faptul că în cazul în care această strategie nu este folosită la modul adecvat, subiecții doar vor planifica o soluție sau o strategie, dar nu o vor aplica în practică.

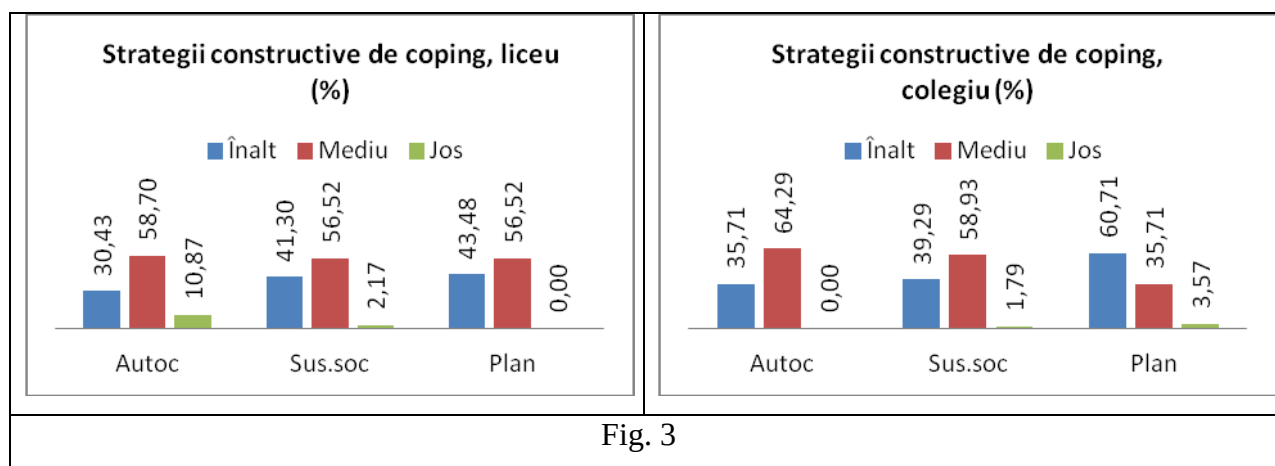
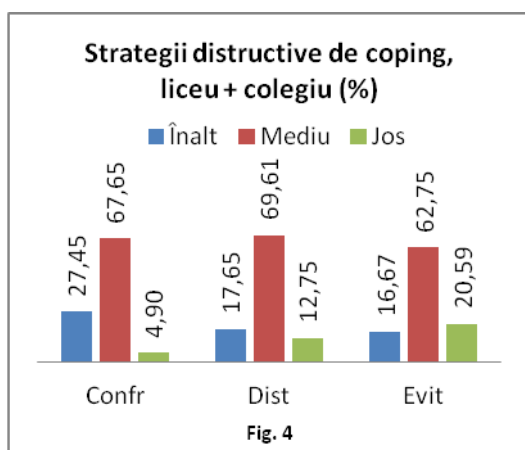


Fig. 3

În urma analizei datelor comparative privind nivelul de alegere a strategiilor de coping constructive pe grupele cercetate în colegiu și liceu (fig. 3), se observă, că aplicarea **autocontrolului** în cazul unei situații de stres prezintă indici mai înalți la grupul cercetat la colegiu - 36,71% la nivel înalt și 64,29% la nivel mediu față de 30,43% la nivel înalt și 58,7% la nivel mediu la cei de la liceu. La nivel înalt este aplicată căutarea **susțineriisociale** de către grupul de la liceu în comparație cu cel de la colegiu (41,3% față de 39,29%), ultimii apelînd mai des la susținere socială de nivel mediu, adică în limite normale. Nivelul de **planificare** a acțiunilor de viitor pentru soluționarea problemei apărute la subiecții din grupul de la colegiu este mult mai înalt decît la cel de la liceu (60,71% față de 43,48%).

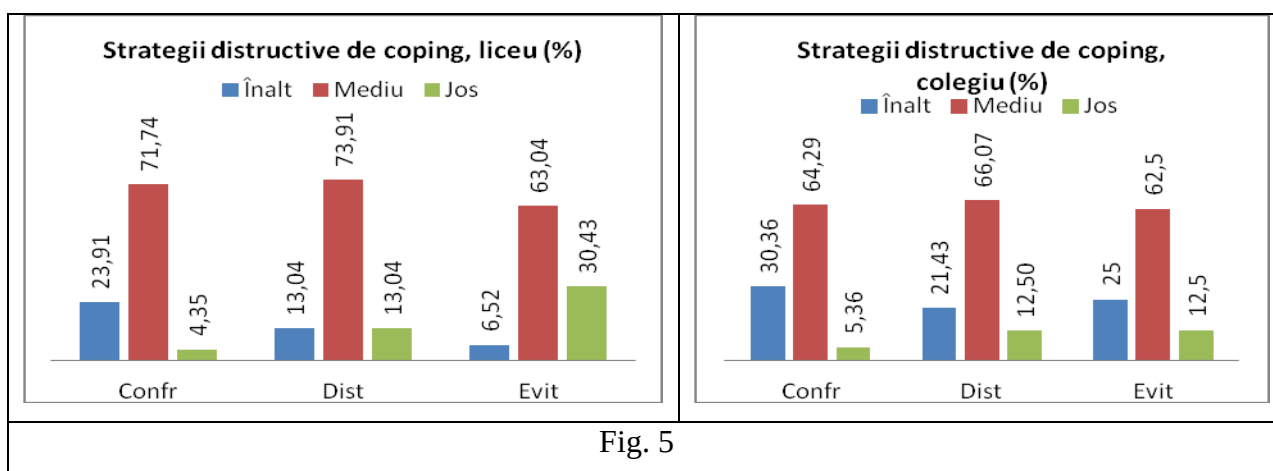
Notăm că în cazul apariției unei situații cauzatoare de stres adolescenții de la colegiu vor tinde să-și controleze sentimentele și acțiunile proprii, încercînd conștient și rațional să analizeze situația întru căutarea soluției pentru problema apărută. Adolescenții de la liceu, la rîndul lor, vor tinde să

apeleze la susținere socială, adică se vor adresa după suport de orice fel la persoanele din anturaj (rude, prieteni, și a.) pentru ajutor de orice fel (informațional, social, practic).



În ceea ce se referă la frecvența alegerilor strategiilor de coping distructive (fig. 4) este clar că adolescenții contemporani preferă în situații de stres să se confrunte cu situația (alegerea strategiei de confruntare fiind la nivel înalt la 27,45% de subiecți) decât să se distanțeze de ea (17,65% subiecți alegând strategia de distanțare de situația de stres la nivel înalt) sau evitînd-o (strategia de evitare a fost aleasă de către 16,67% din subiecți).

Astfel, în dorința de a fi recunoscuți drept adulți adolescenții preferă să facă eforturi agresive de modificare a situației, să insiste asupra alegerii sale (chiar dacă nu este corectă), să o impună persoanelor din anturaj, să acționeze haotic. În dependență de temperament, educație, statut social adolescenții pot încerca să se separe de situație din punct de vedere cognitiv sau să adopte strategii comportamentale și cognitive de fugă de probleme (de exemplu, shopping, consum de alcool, droguri, mîncare, jocuri de noroc etc.)

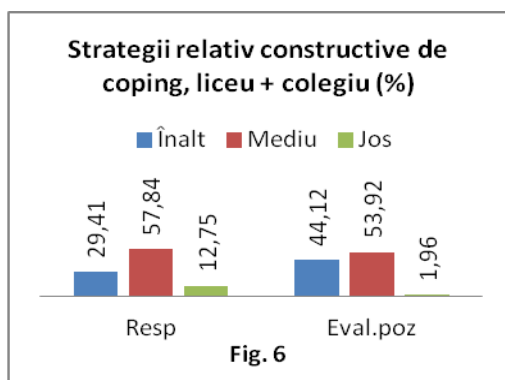


Pentru a elucida mai detaliat problema în cauză am decis să comparăm datele referitor la alegerea strategiilor distructive de coping în cazul situațiilor de stres (fig. 5) pe grupurile studiate în parte (liceu și colegiu), avînd în vedere că mult peste jumătate a subiecților testați (63 – 73%) folosesc acest fel de strategii în situații de stres în scopul de soluționare a acestora.

Astfel, s-a stabilit că grupul testat în cadrul liceului a făcut următoarele alegeri prioritare: majoritatea subiecților (73%) tind să se distanțeze de problema apărută, diminuîndu-i din punct de vedere cognitiv valoarea ei, ignorîndu-i existența. În același timp 71,74% din subiecți fac eforturi agresive de a modifica situația, insistînd asupra părerii lor și încercînd să soluționeze problema

acționând haotic în căutarea rezolvării, iar 63,04% din subiecții testați la liceu în loc de soluționare tind să-și modifice artificial dispoziția prin acțiuni de shopping, mâncare, consum de droguri, tutun și alcool.

Grupul testat în colegiu a prezentat în linii generale date asemănătoare cu cele de mai sus privind utilizarea strategiilor distructive de coping. La distanțarea de problemă se notează că 66,07% din subiecți tind să uite sau să se distanțeze cognitiv de problema existentă, să ignore situația sau să caute o latură pozitivă a acesteia în locul soluționării adecvate. La confruntare 64,29% din subiecții testați la colegiu încearcă soluționarea problemei prin acțiuni orientate spre afirmarea propriilor păreri și interese în detrimentul necesităților și intereselor persoanelor din anturaj. La evitare 62,5%



dintre subiecți tind să adopte strategii cognitive și comportamentale de fugă de problemă (consum de alcool, droguri, tutun, shopping, tendința de aprofundare în diverse activități în scopul de a evita confirmarea existenței problemei)

În același timp e de menționat că folosirea strategiilor distructive de coping la nivel înalt este mai mare ca procentaj la subiecții din grupul testat la colegiu (confruntare - 30,36% față de 23,91% la liceu, distanțare - 21,43% față de 13,04% subiecți testați la liceu, evitare - 25% față de 6,52% liceeni).

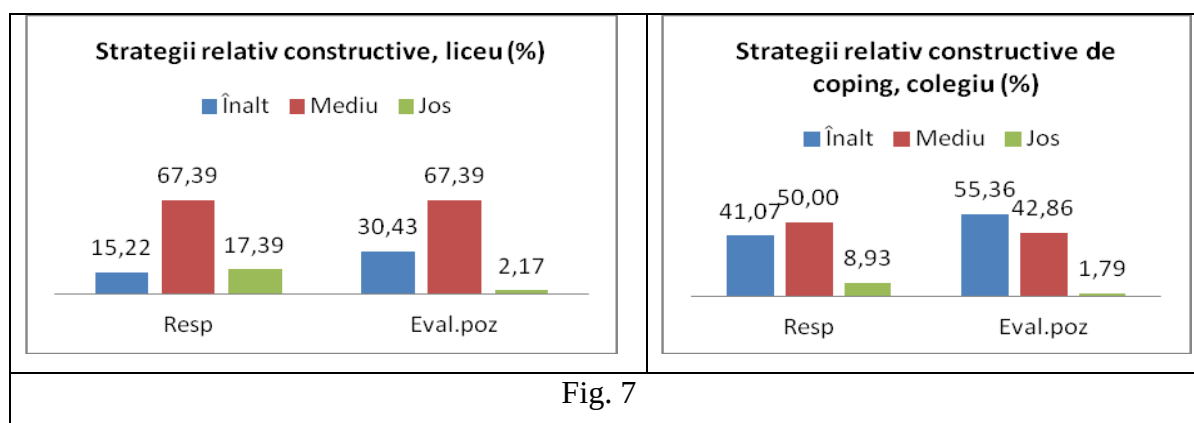
Următoarea categorie de strategii de coping analizate (fig. 6) ține de categoria celor relativ constructive, care în dependență de utilizarea adecvată /neadecvată a lor (utilizare constructivă/neconstructivă) pot duce la consecințe pozitive sau negative în soluționarea problemei.

Aici notăm că peste jumătate din grupul subiecților testați folosesc strategii relativ constructive, adică într-un caz cauzator de stres 57,84% din subiecți își vor asuma responsabilitatea întru soluționarea problemei și 53,92% vor avea tendința de a găsi o latură a problemei care îi avantajează, le dă senzația de împăcare cu existența ei.

După cum s-a menționat mai sus în dependență de modul de abordare, contextul apariției problemei, trăsăturile persoanei, nivelul cognitiv ș.a.m.d., strategia relativ constructivă de coping este utilizată în mod constructiv sau distructiv. De exemplu, în ceea ce privește asumarea responsabilității – în cazul unei imagini de sine scăzute, a unei depresii etc. persoana își asumă responsabilitatea în mod distructiv, auto-blamându-se în cazul apariției/existenței unei situații/probleme, considerând că anume ea a înrăutățit lucrurile chiar dacă existența problemei nu are nici o legătură cu persoana respectivă. În cazul unei persoane echilibrate, cu stimă de sine la nivel de normă, care se simte în siguranță etc., își asumă responsabilitatea, jucând un rol activ în soluționarea problemei.

Aceeași situație există și cu privire la a doua strategie relativ constructivă de coping – reevaluarea pozitivă a situației cauzatoare de stres. În forma sa distructivă reevaluarea pozitivă a problemei presupune ignorarea importanței problemei, necesității de soluționare a acesteia, încercarea de a vedea problema în lumină pozitivă pentru a se calma emoțional și cognitiv (în sens de fugă de problemă), dar fără a soluționa cazul respectiv. Practic în toate cazurile de apariție a situațiilor de stres, adolescenții testați nu se cred capabili de a soluționa problema de sine stătător, ci preferă să o vadă într-o lumină pozitivă (de exemplu, „totul se face spre bine”, „bine că s-a întâmplat, poate nici nu trebuia să mă aventurez în asta”, „aceasta m-a făcut să înțeleg care este limita potențialului meu, chiar este bine că acum știu până unde pot merge” etc.), dar fără a soluționa situația în vre-un fel sau altul. Se notează că aceeași strategie în forma sa constructivă poate avea un efect pozitiv asupra dezvoltării persoanei, care vede apariția problemei ca o situație în care i se dezvoltă anumite trăsături de personalitate, astfel, fiindu-i mai ușor să găsească soluții, să-și controleze emoțiile și sentimentele, stresul în acest caz servind drept un mobilizator și nu o piedică pentru persoană.

Pentru o prezentare mai detaliată a celor expuse mai sus am construit următoarele grafice (fig. 7) obținând date aparte pentru fiecare din grupurile testate.



În urma analizei datelor obținute am stabilit că la asumarea responsabilității și evaluarea pozitivă a situației la nivel mediu în grupul testat la liceu a recurs același număr de subiecți, adică 67,39%, în comparație cu cel de la colegiu, unde la asumarea responsabilității la nivel mediu apelează jumătate din cei testați (50%) și 42,86% la evaluarea pozitivă a situației cauzatoare de stres.

Este de menționat faptul că la nivel înalt asumarea responsabilității și evaluarea pozitivă a situației stresorii este utilizată mai des de către subiecții de la colegiu, liceenii simțindu-se încă „alintați” de circumstanțe, condiții, având posibilitatea de a-și alege viitorul și de aceea lăsând responsabilitatea pe umerii anturajului (rude, prieteni, profesori etc.).

Aceeași situație se notează și în cazul evaluării pozitive a situației cauzatoare de stres. Mai mult de jumătate din subiecții testați în grupul de la colegiu (55,36%) au tendința de a evalua situația în

mod pozitiv, considerînd de exemplu, că apariția ei a fost una foarte utilă pentru dezvoltarea lor, găsirea sensului vieții, găsirea unei noi credințe și altele.

Pentru a determina existența unor diferențe între preferințele în alegerile strategiilor de coping în situații de stres de către adolescenții de la colegiu și cei de la liceu, am utilizat metoda parametrică de determinare semnificației dintre două eșantioane independente, testul t-Student.

Astfel, la compararea rezultatelor obținute la alegerea strategiilor de coping în cele două grupuri de subiecți am identificat următoarele diferențe semnificative.

La alegerea strategiei de **asumare a responsabilității** ($t = 3,450$, $p = 0,001$), subiecții testați la grupul din colegiu sunt cei care își asumă responsabilitatea într-o mai mare măsură, valoarea medie pe grup este de 8, în comparație cu a subiecților testați în cadrul liceului, media pe grup aici fiind 6,45. Menționăm repetat că nu de fiecare dată asumarea responsabilității presupune implicare activă în soluționarea de probleme, ci poate rezulta în auto-blamare (în cazul unei imagini de sine scăzute, depresii, stări de anxietate) pentru apariția situației cauzatoare de stres fără ca situația respectivă să fie în vre-un fel soluționată.

În ce privește utilizarea strategiei de **evitare** ($t = 2,732$, $p = 0,007$), la fel subiecții testați la colegiu prezintă o mai frecventă utilizare a acesteia (valoarea medie pe grup fiind 13,44 în comparație cu 11,23, medie obținută pe grupul testat la liceu). În așa fel, subiecții de la colegiu, chiar dacă au un comportament asemănător celor de la liceu, tind mai frecvent să-și modifice artificial dispoziția prin diverse acțiuni întreprinse (workaholism, shopping, consum de alcool, tutun, droguri și altele) pentru a nu mai reacționa atît de violent pe plan emoțional față de existența situației stresorii.

Evaluarea pozitivă a situației stresorii ($t = 2.699$, $p = 0.008$) este de asemenea mai des abordată de către subiecții de la colegiu decît de cei testați la liceu, fapt demonstrat prin datele obținute la calculul mediei pe grup și anume 14,39 (colegiu) în comparație cu 12,58 (liceu). După cum ammenționat mai sus, această strategie relativ constructivă poate fi abordată diferit în dependență de starea în care se află subiectul, imaginea de sine a acestuia, temperament, stare emoțională, circumstanțele în care apare situația cauzatoare de stres și altele. Astfel că în cazul alegerii strategiei de către o persoană armonioasă, cu o imagine de sine la nivel de normă, în lipsa depresiei, aceasta înseamnă prezența optimismului și mobilizarea forțelor pentru soluționarea rapidă și adecvată a problemei. Și invers, în cazul unei persoane anxioase, depresive, cu o imagine proastă despre sine aceasta prezintă o acceptare a situației ca fatalitate, care „bine că s-a întîmplat, că acum știu de cîte nu sunt în stare și nu voi mai visa pe viitor”, precum și lipsa dorinței de a schimba ceva sau de a găsi soluții.

În continuare ne-am propus să stabilim existența corelațiilor dintre strategiile de coping utilizate în cazul situațiilor cauzatoare de stres. În acest scop am utilizat metoda Spearman, metodă neparametrică, dat fiind faptul că distribuția eșantionului s-a dovedit a fi una asimetrică, deci, nu coincide cu Curba lui Gauss.

Astfel, am obținut următoarele corelații semnificative.

Subiecții care recurg la **confruntare**, apelează în aceeași măsură la **asumarea responsabilității** ($\varphi = 0,246$, $p = 0,012$), la **planificare** ($\varphi = 0,207$, $p = 0,036$) și **reevaluarea pozitivă** a situației ($\varphi = 0,290$, $p = 0,003$). Ei participă activ la soluționarea situației stresorii, încearcă să o modifice, să găsească o rezolvare, dar o fac în mod agresiv și haotic, adesea în detrimentul altor persoane. Aceste persoane văd doar partea pozitivă a situației (deci, nu prognozează toate consecințele posibile) și prezintă astfel „un exces de curaj” în modul lor de rezolvare.

Subiecții, care recurg la **distanțare**, apelează în același timp la **asumarea responsabilității** ($\varphi = 0,231$, $p = 0,019$) și **planificare** ($\varphi = 0,277$, $p = 0,004$). Acestea conștientizează complexitatea situației cauzatoare de stres, se consideră responsabili pentru apariția ei, dar, spre deosebire de cei de mai sus, încearcă să o ignore în loc să caute soluții.

Subiecții, care recurg la **autocontrol**, apelează în același timp și la **planificare** ($\varphi = 0,261$, $p = 0,007$) și în timpul soluționării problemei fac tot posibilul să țină emoțiile și sentimentele sub control, pentru o analiză cât mai eficientă a situației.

Subiecții, care caută **susținere socială** în cazul unei situații cauzatoare de stres, recurg în același timp la **reevaluarea pozitivă** a situației ($\varphi = 0,293$, $p = 0,002$), precum și la **evitarea** acesteia ($\varphi = 0,298$, $p = 0,002$), văzînd-o doar din punct de vedere pozitiv sau încercînd să o evite (se comportă ca și cum această situație nu ar exista, modifică dispoziția prin consum de mîncare, alcool, droguri etc.), adresîndu-se după ajutor persoanelor din anturajul său, delegîndu-le lor toată responsabilitatea pentru soluționarea situației.

Persoanele, care au tendința de a-și **asuma responsabilitatea** în cazul apariției unei situații de stres, recurg în același timp la **planificare** ($\varphi = 0,173$, $p = 0,081$) și **reevaluarea pozitivă** a situației create ($\varphi = 0,296$, $p = 0,002$). Fiind persoane cu rol activ în soluționarea situației o abordează de obicei din punct de vedere analitic și o privesc ca un mijloc de căpătare a unei experiențe utile.

Subiecții, care recurg la **evitare** în cazul apariției problemei, recurg și la **reevaluarea pozitivă a ei** ($\varphi = 0,280$, $p = 0,004$). Ei își modifică dispoziția artificial prin consum de mîncare, alcool, droguri, alte activități și se calmează cu convingerea că totul va fi bine, fără a soluționa situația, ca și cum aceasta nu ar exista sau va dispărea de la sine.

În urma analizei celor expuse mai sus putem afirma următoarele:

- adolescenții din ziua de azi (chiar dacă între ei există diferențe esențiale în ceea ce privește modul de instruire și rezultatul final) în cazurile de stres acționează foarte asemănător;

- în majoritatea cazurilor chiar dacă aleg strategii constructive și relativ constructive de coping, ei tind să le folosească în mod neconstructiv (mai ales pe cele relativ constructive, care depind foarte mult de context, circumstanțe, stare interioară, nivel de autoapreciere și altele);

- din lipsă de cunoștință în domeniu adolescenții încă mai tind să folosească strategii neconstructive de coping la un nivel destul de înalt;

- adolescenții din grupul testat la colegiu au, totuși, o tendință mult mai evidentă de a se autocontrola și a planifica soluționarea problemei, încearcă mai des „să lupte” cu problema de sine stătător prin evitarea acesteia, reevaluarea pozitivă a ei și tendința de a-și asuma responsabilitatea în cazul apariției unei astfel de situații;

- adolescenții-liceeni își asumă mult mai puțin responsabilitatea pentru situația creată față de cei care învață la colegiu;

În concluzie:

- adolescenții din ambele grupuri testate din lipsă de informație suficientă adesea utilizează neadecvat strategiile relativ constructive de coping și încă mai continuă să apeleze la cele neconstructive, considerându-le la fel de eficiente ca primele (fapt care poate fi schimbat odată cu informarea subiecților despre utilitatea și consecințele strategiilor alese de către ei)

-în același timp adolescenții de la colegiu prezintă o atitudine mai matură în abordarea situației-problemă, încearcă să o soluționeze cât mai independent posibil, menținându-și starea de optimism, deși în tendința lor de a acționa independent folosesc mult mai des strategiile neconstructive de coping față de liceeni

Reieșind din cele constatate, considerăm că ar fi necesar de a elabora și implementa un program de intervenție psihologică și de informare a persoanelor participante asupra corectitudinii alegerii și folosirii strategiilor constructive de coping.

Programul ar putea cuprinde următoarele aspecte:

- Creșterea încrederii în sine;
- Integrarea socială a adolescenților testați;
- Dezvoltarea aptitudinilor de a face față succeselor și insucceselor;
- Schimbarea atitudinii față de sine și mediul social în care acesta se află;
- Lucrul în direcția modificării gândurilor negative automate cu înlocuirea lor cu cele pozitive;
- Învățarea utilizării adecvate a strategiilor de coping constructive;

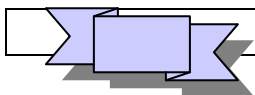
- Învățarea de tehnici de respirație și relaxare ca „prim-ajutor” în cazul apariției unor situații stresorii.

Credem, că cele expuse por fi de mare ajutor pentru creșterea unei tinere generații mai echilibrate, optimiste și armonioase care nu va întâmpina greutăți în soluționarea obstacolelor apărute în viață și se va putea integra ușor în societate.

BIBLIOGRAFIE:

1. Baban A. Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: S.C. PSINET SRL, 2001. 308 p.
2. Golu M. Fundamentele psihologiei. Vol. II. București: Fundației România de mâine, 2000 (var. electro scanată)
3. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984. 445 pag.
4. McNamara S. Stress in Young People. What's New and What Can We Do? London and New York: Continuum, 2000. 221 p.
5. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 57 p.
6. Sillamy N. Dicționar de psihologie LAROUSSE. tr., avănprefață și completări privind psihologia românească de L. Gavrilu. București: Univers enciclopedic, 1998. 112 p.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс, 1982, 68с. (e-book)
8. Суворова В. В. Психофизиология стресса. Москва: Педагогика, 1975. с. 3-208
9. Черепанова Е, Психологический стресс: помощи себе и ребенку, 2-е издание. М. Изд. Центр «Академия», 1997. 96 с.

Primit 24.09.2014



Dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta preșcolară

Igor Racu, dr.habilitat în psihologie, profesor universitar

„A fi conștient este o predestinație la reflexie și autoreflexie asupra celor ce se petrece în jurul nostru și cu noi înșine”.

R. Descartes

Summary

This research is devoted to the actual problem of the developmental and psychology – the self-consciousness genesis of pre-school. These children are educated in different social conditions. In this research work are shown: dynamics of the self-consciousness, the situations, factors, contents, possibilities, mechanisms, the natural laws of development and the differences determined by the Social Situation of Development (SSD). The determinations factor of self-consciousness development is the communicative experience with adults. They identified the early stages of emergence and development of self-awareness and the potential development of this structure in specially organized experimental conditions.

Key words: self-consciousness, pre-school, self-esteem, social situation of development, communication.

Rezumat

În acest articol sunt expuse rezultatele unor studii teoretico-experimentale privind dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta preșcolară. Este prezentată dinamica, legitățile, factorii, aspectul cantitativ și calitativ în dezvoltarea conștiinței de sine în dependență de mediul social de dezvoltare al copiilor. Este demonstrat rolul de bază al activității de comunicare în dezvoltarea conștiinței de sine pe parcursul preșcolarității. Sunt identificate etapele inițiale de apariție și dezvoltare a conștiinței de sine și posibilitățile de dezvoltare a acestei structuri în condiții experimentale special organizate.

Cuvinte-cheie: conștiința de sine, preșcolar, autoapreciere, situație socială de dezvoltare, comunicare.

Lucrările savanților W.James, J.Piaget, H.Wallon, S.Freud, R.Zazzo, K.Roggers, V.Francl, R.Berns, R.Meili, A.Leontiev, I.Cesnocova, I.Kon, A.Bodaliiov, V.Merlin, P.Ceamata, B.Ananiev, F.Mihailov, A.Spirkin, A.Zaharova, D.Olișanski, L.Bojovici, S.Rubinștein și ale altora dezvăluie diferite aspecte ale conștiinței de sine [3,4,6,9,10,12,13,17,18]

Geneza conștiinței de sine în ontogeneză este încă puțin cercetată. În lucrările psihologilor S.Rubinștein, A.N. Leontiev, A.Bodaliiov, L.Bojovici, I.Cesnocova, J.Piaget, H.Wallon, R.Zazzo și ale altora, pe lângă problemele de ordin teoretic sunt abordate și aspecte particulare ale genezei

conștiinței de sine [6,9,10,17,18]. În ultimele decenii în cadrul a două direcții psihologice au fost realizate studii separate asupra dezvoltării unor momente, structuri, particularități ale conștiinței de sine la diferite etape de vârstă. Din prima direcție face parte școala fondată de M.Lisina (N.Avdeeva, A.Silvestru, I.Dimitrov, V.Șur, M.Elaghina, M.Koșonova, E.Smirnova) din cea de a doua - școala psihologiei americane (Lewis M., Brooks -Gunn J.) [3,4,18].

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 conștienți, 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.

Cercetările experimentale a conștiinței de sine în primii șapte ani de viață sunt desfășurate numai în ultimele decenii [18].

Problema de bază pe care am soluționat-o în perioada de pregătire pentru cercetarea conștiinței de sine în vârsta preșcolară a fost selectarea metodelor și tehnicilor adecvate, orientate la studiul formațiunii date în toată complexitatea ei. Probele experimentale pe care le-am selectat sunt mai mult sau mai puțin cunoscute în știința psihologică, însă folosite de noi în context nou. În același timp am elaborat și proceduri, tehnici noi care au trecut aprobarea lor pe teren. Toate procedurile și probele experimentale au fost orientate la studierea manifestărilor reale în comportamentul copilului a conținutului interior al conștiinței de sine.

Ținând cont de faptul că felul dominant de activitate a preșcolarului este jocul pe roluri, probele experimentale le-am realizat în mare măsură sub formă de jocuri.

Au fost administrate următoarele teste și probe:

- testul “ desenează-te pe tine însuși”. Testul dat a fost completat prin convorbire individuală cu fiecare copil, în urma căreia se concretizau toate detaliile din desene. Procedura de administrare rămânea standard: preșcolarului i se propunea o foaie de desen și creioane colorate - negru, gri, albastru și roșu. Primind instrucțiunile noastre copiii efectuau trei desene : a) băiețelul (fetița) râu ; b) băiețelul (fetița) bun; c) desenul propriu folosind creioanele în corespundere cu desenele “a” și “b”. Rezultatele acestui test ne prezintă un vast material informativ despre dezvoltarea cunoștințelor despre sine la copil (latura cognitivă). Rezultatele acestui test au o importanță deosebită privind studiul dezvoltării autoaprecierii. Compararea „autoportretului” cu

desenele „a” și „b” după indicatori standardizați: mărimea, locul, culorile folosite etc., ne-a permis să exteriorizăm atitudinea copilului față de sine, să studiem autoaprecierea.

- testul “ Cuburile Kohs”. Această tehnică a fost administrată nu în scopurile tradiționale - diagnosticul gândirii. În probă au fost folosite numai modelele alcătuite din patru cubușoare. Cu fiecare copil au fost realizate câte 2 etape de lucru.. Prima - o etapă pregătitoare - folosită în scopul de familiarizare a preșcolarilor cu cubușoarele (structura și construcția). Tot la această etapă copilul împreună cu adultul (experimentatorul) efectua câteva modele propuse cu scopul de a însuși procedura. Durata acestei etape a fost diferită în dependență de faptul cât de repede copiii înțelegeau procedura testului. În cadrul etapei a doua experimentatorul prezenta copilului trei modele în fișe. La prezentarea fiecărui model copilul a fost întrebat: „Cum crezi, vei reuși să îndeplinești modelul dat cu cubușoarele?” Am înregistrat numai răspunsurile „Da” și „Nu”. După aceasta copilul încerca să îndeplinească proba propusă. Experimentatorul înregistra mersul procesului de soluționare a problemei, numărul de greșeli, inițiativa, comportamentul și în cele din urmă corelația răspunsului de până la probă și rezultatul îndeplinirii însărcinării.

- testul: „Autoaprecierea calităților personale” într-o variantă modificată și simplificată pentru vârsta dată. Copiii preșcolari în viața de toate zilele folosesc diferite noțiuni, în special, în scopul de a aprecia pe un alt copil sau pentru autoapreciere. Deseori și, în special, la preșcolarii mici sunt în așa mod apreciate faptele concrete. Pornind de la exterior - de la activitatea practică, comportare și acțiune se trece la o apreciere a personalității. Treptat aceste noțiuni devin unități de autoapreciere. În cadrul acestui test au fost folosite numai trei scări cu următoarele calități: bunătate, hărnicie, frumusețe. Calitățile date sunt bine cunoscute de preșcolari: povești, convorbiri, fapte concrete etc. - avem din nou în vedere determinarea dezvoltării componentelor de bază în structura conștiinței de sine de factorii determinanți - experiența de comunicare și experiența individuală.

- Convorbirea clinică a fost folosită pentru studierea identității sexuale. După o schemă anumită cu întrebări bine determinate încercam direct sau indirect să culegem cât se poate mai multă informație referitor la cunoștințele copilului despre propriul gen. Numărul și caracterul răspunsurilor nu era strict fixat și nici limitat. În mare măsură totul depindea de activismul copilului, de atitudinea lui față de întrebări și discuție. Cu toți preșcolarii lucram în cadrul desfășurării jocului, într-o situație liberă și favorabilă. Vom enumera numai câteva din întrebările propuse: „Care sunt jucăriile preferate?”, „Cu ce jucării preferi să te joci?”, „Ce roluri preferi să le joci de cele mai multe ori?” etc.

- testul – „Scara” a fost administrat în scopul studiului autoaprecierii generale a copilului de vârstă preșcolară. Copilului îi prezentam o scară (desenată) din șapte trepte unde cea din mijloc (a

4-a) avea aspectul unei platforme. Într-o formă clară pentru vârsta copiilor se prezenta instrucțiunea: „Privește atent la această scară. Pe treptele ei de jos (primele trei) sunt plasați copiii răi (se prezenta caracteristica lor). Pe treapta de mijloc stau copiii mijlocii (nici buni, însă nici răi), iar pe treptele de sus se află copiii buni (cu cât mai sus cu atât mai buni). Gândește-te binișor la copiii din grup (experimentatorul în acest moment intenționat numea pe careva din leați printre care erau și buni, și răi). Printre ei găsește și locul tău”. Experimentatorul insista în toate cazurile și la o argumentare din partea copilului a aprecierilor efectuate. Aprecierea în cadrul probei în cauză se făcea după numărul treptei pe care se plasa preșcolarul.

- testul : „Calitățile și capacitățile mele”. Această probă a fost administrată în scopul studiului ambilor componenți de bază în cadrul structurii conștiinței de sine. Am modificat testul original și pe lângă studiul autoaprecierii calităților concrete am inițiat studiul reprezentărilor despre sine: a) În prima parte copiii trebuiau să răspundă cum pot ei să modeleze, să deseneze - bine, nu prea bine etc. b) În partea a doua copiii efectuau o comparație: evidențierea persoanelor care cel mai bine efectuează acțiunile date și cei care le îndeplinesc mai puțin reușit. După aceasta preșcolarii experimentați își autoapreciau și propriile capacități în domeniul respectiv. Autoaprecierea varia între 3 și 10 puncte. Cu cât mai mare era punctajul acumulat, cu atât mai înaltă este treapta de autoapreciere și invers.

- testul: „Căsuțe diferite” a fost administrat în scopul studierii particularităților autoaprecierii însușirilor de personalitate. Prezentam copilului trei căsuțe: 1) o cocioabă, 2) o casă țărănească și 3) un palat. Copilul experimentat trebuia să-și plaseze după nume pe cei mai buni copii, cei mai cinstiți, mai harnici în palat și mai departe cu descreșterea “bunătății” în casa țărănească și în cocioabă. În lista copiilor era și numele copilului experimentat. De fiecare dată insistam asupra motivelor de plasare. Sistemul de codare: prima casă - 2 puncte, casa a doua - 4 puncte și casa a treia - 6 puncte. Cu cât este mai înalt punctajul, cu atât e mai binevoitor copilul față de alți copii.

Pentru ultimele trei probe este caracteristic un moment comun foarte important. Am avut posibilitatea de a compara autoaprecierea fiecărui copil cu aprecierile pe care le primea fiecare din ei de la colegii de grup, cunoștințele despre sine puteau fi comparate cu cunoștințele altor copii despre ei. Codarea rezultatelor în acest caz: 70% coincidență a autoaprecierii negative sau pozitive cu aprecierile membrilor grupului - autoapreciere înaltă adecvată; 50 %- coincidență - autoapreciere adecvată instabilă; 70% de necoincidență în autoaprecierea mai înaltă a copilului experimentat cu aprecierile din jur - autoapreciere neadecvată ridicată peste măsură; 70% de necoincidență în autoaprecierea scăzută și aprecierile ridicate ale colegilor - autoapreciere neadecvată peste măsură scăzută. Pentru preșcolari toate calitățile studiate au fost divizate în trei

blocuri: 1) calități fizice, 2) calități morale, 3) calități ce determină succesul copilului în activitatea de joc, instruirea muzicală etc.

- testul „Eu și ceilalți” a fost administrat în scopul studierii nivelului de pretenții și a autoaprecierii copilului în sistemul de relații cu alte persoane. Preventiv au fost pregătite materialele necesare pentru organizarea jocurilor: „Spitalul”, „Școala” etc. Au fost introduse în cadrul probei două variante. Prima variantă se constituia din două serii: 1) copilul experimentat trebuie să repartizeze rolurile în cadrul jocului propus și materialele pentru fiecare rol; 2) copiii sunt întrebați și mai apoi se stabilește cine și la ce rol este recomandat de preșcolarul experimentat și invers ce rol a fost ales de ceilalți copii pentru colegul lor experimentat. Varianta a doua - au fost realizate aceleași două serii. Copilul experimentat trebuia să-și aleagă unul din rolurile echipei unei nave cosmice: comandant, adjunct, radist, etc., etc. Pretențiile la rolul principal sau la rolurile secundare ale copilului se comparau cu părerile expuse de ceilalți participanți. Aprecierea sa efectuată ca și în metodica precedentă.

- testul „Construiește figura” din nou a fost administrat în scopul studiului autoaprecierii. Pentru realizarea probei au fost confecționate 5 figuri din hârtie colorată (lipite pe foi standard). Copilului i se prezentau toate figurile și după ce el le studia, începea însuși proba. Figurile se complicau în consecutivitatea prezentării (de la prima la a cincea). Experimentul începea cu figura nr.1. Copilul a fost întrebat, dacă reușește repede și fără greșeli să confecționeze din fragmente o figură analogică cu modelul. Se fixau răspunsurile copiilor și procesul de îndeplinire a însărcinării. Mai apoi continuam cu figura nr. 2 ș.a.m.d.

- testul „Cercurile colorate” propus de noi l-am folosit pentru studierea conținutului concret al componentului cognitiv și afectiv. Copiilor li se propuneau trei cercuri de culoare roșie, galbenă și neagră. Fiecare culoare a fost caracterizată prin însușiri pozitive (cercul de culoare roșie), neutre (cercul de culoare galbenă) și negative (cercul de culoare neagră) care se referă la niște copii necunoscuți. Copilul experimentat trebuia să aleagă cercul care îi este mai mult pe plac, cu care el mai mult se aseamănă.

- testul de empatie. În timp ce copilul se joacă cu păpușa îi spuneam că ea a obosit și trebuie să se odihnească, deci s-o culcăm. Imediat se propunea pentru joacă o altă păpușă. Fixam comportarea copilului cu prima păpușă - reacționează el la faptul, că ea a obosit, că trebuie să se odihnească etc., etc.

- probele 12 - 13 au fost orientate la studiul empatiei. Într-o situație plânge copilul, în alta plânge adultul.

Pentru verificare a fost lansată *ipoteza*: la vârsta preșcolară crește vădit rolul experienței individuale a copilului în formarea componentului afectiv și cognitiv al conștiinței de sine, dar

dominantă rămâne experiența de comunicare cu adulții și semenii; particularitățile specifice, calitative ale dezvoltării conștiinței de sine la copiii de vârstă preșcolară, educați în condiții sociale diferite, sunt determinate de experiența diferită de comunicare cu adulții și experiența individuală diferită a copiilor.

Drept obiective pentru perioada preșcolară au fost înaintate: studiul genezei conștiinței de sine în copilăria preșcolară ca structură cognitivă - afectivă integră - conținutul concret, componenții de bază, etapele, factorii determinanți etc.; studiul formării conștiinței de sine la preșcolarii educați în diferite SSD: a) preșcolarii din familii complete; b) preșcolarii din familii incomplete cu climat nefavorabil (izolare parțială de familie); c) copiii rămași complet fără tutela părinților educați în instituțiile colective de tip închis; depistarea diferenței de factori, vârstă, componenți, dinamică, tempo, laturi specifice etc. în formarea conștiinței de sine la preșcolarii educați în diferite SSD.

Perioada preșcolară de dezvoltare a fost împărțită în trei subgrupuri de vârstă: preșcolarul mic, mediu și superior.

În condiții sociale favorabile continue dezvoltarea conștiinței de sine. Copiii în activitatea practică, în comunicarea cu adulții și semenii descoperă multe posibilități și capacități ce le sunt caracteristice - se lărgeste considerabil structura cognitivă a conștiinței de sine. Realitatea în care sunt incluși preșcolarii prin modul său de organizare determină dezvoltarea conștiinței de sine prin lărgirea zi de zi a experienței de comunicare și a experienței activității individuale. Trecând de la o formă de comunicare la alta preșcolarul își îmbogățește mult experiența de comunicare care a fost evidențiată drept factor determinant al formării conștiinței de sine în această perioadă de vârstă. La început în cadrul comunicării copilul percepe mai mult adultul ca partener de acțiune, de joc. Treptat, începând cu sfârșitul anului trei de viață copiii încep a însuși și a conștientiza aspectele interioare ale propriei existențe, încep a se deosebi pe sine însuși de manifestările situative ce le sunt caracteristice. Conștientizarea personalității decurge în două direcții de bază: conștientizarea atitudinii proprii față de anturaj (ce dorește, ce preferă etc.) și stabilirea legăturii între acțiunile prezente, trecute și viitoare.

Momentele centrale pentru dezvoltarea conștiinței de sine în perioada dată pe care le - am descris sunt caracteristice pentru copiii care au format I lot experimental, iar pentru preșcolarii din loturile II și III intervin schimbări esențiale în dependență de diferite SSD în care sunt educați copiii.

În experimentele de constatare cu preșcolarii au participat 90 de copii. În fiecare din cele trei loturi au fost incluși câte 30 de preșcolari împărțiți în trei subgrupuri de vârstă ($3 \times 10 \times 3 = 90$).

În continuare vom prezenta rezultatele experimentului de constatare pentru preșcolarii din primul lot.

Tabelul nr. 1. Rezultatele experimentului de constatare pentru copiii de 3 - 4 ani educați în familie (I lot).

Prob a Nr.co pilul.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	2b	Ad	+++	+	4	7	4	Ad	2	bun	emp	+	+
2	2b	Ad	+++	+	5	8	4	Ad	2	Bun	emp	+	+
3	2b	Ri	+++. .0	+	5	7	6	Ad	2	Bun	emp	+	+
4	3b	Ad	+++	+	5	6	4	Ad	3	Bun	emp	+	+
5	2b	Ad	+++	+	4	6,5	4	Ad	3	bun	emp	+	+
6	2b	Ri	+++	+	5	6,6	4	p.m	2	Bun	emp	+	+
7	2b	Ad	+++	+	6	6	6	Ad	2	Bun	emp	+	+
8	3b	Ad	+++	+	5	7	6	Ad	2	Bun	emp	+	+
9	2b	Ad	+++	+	4	6	4	Ad	2	Bun	emp	+	
10	3b	Ad	+++	+	5	6	6	Ad	2	Bun	emp	+	+

1 probă - scara convențională 1 - 5 unde 1 - nivelul inferior , 5 - nivelul superior al cunoștințelor despre sine și "b" - toate calitățile sunt de caracter pozitiv (sunt bun);

a 2 probă - autoaprecierea - adecvată, ridicată etc.;

a 3 probă - "+++" - trei calități pozitive;

a 4 probă - "+" - manifestarea cunoștințelor despre identitatea sexuală;

a 5 probă - scara de autoapreciere;

a 6 probă - calitățile și capacitățile copilului în unități convenționale;

a 7 probă - autoaprecierea copiilor, în unități convenționale;

a 8 probă - autoaprecierea proprie și aprecierea celorlalți;

a 9 probă - rezolvarea probelor "Construiește figura", în unități convenționale;

a 10 probă - alegerea cercului pozitiv, în unități convenționale;

a 11 probă - prezenta empatiei în situația propusă;

a 12 și 13 probe prin "+" - manifestarea empatiei.

Datele prezentate în tabel reflectă formarea conștiinței de sine la preșcolarii de 3 - 4 ani, având în vedere componenții de bază: cognitiv și afectiv.

În continuare vom prezenta în mod grafic rezultatele experimentului de constatare pentru copiii de 5 ani (subgrupul 2 de vârstă) și de 6 - 7 ani (subgrupul 3 de vârstă) din primul lot experimental.

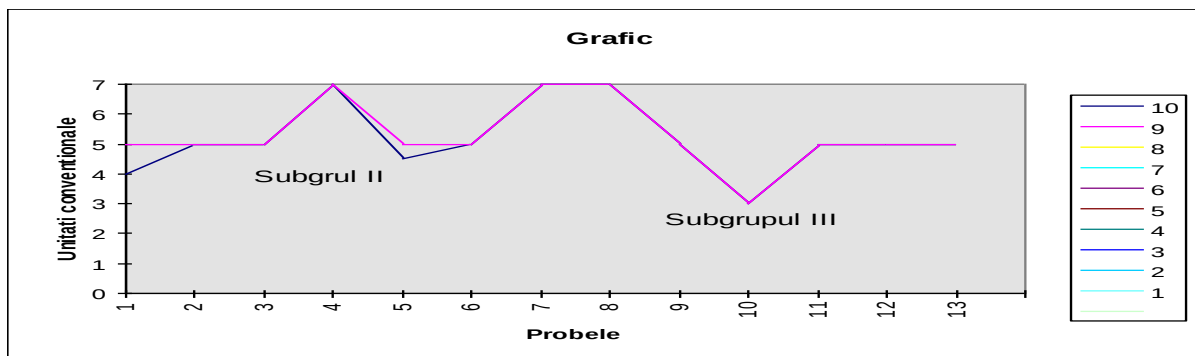


Fig.1. Rezultatele experimentului de constatare pentru subgrupurile 2 și 3 de vârstă, I lot experimental

La copiii experimentați care au format subgrupurile date de vârstă nu se observă deosebiri mari în rezultate. Indicii numerici care reflectă un anumit nivel de dezvoltare a formațiunilor studiate sunt aproximativ aceleași. La preșcolarii superiori indicii la unele probe sunt ceva mai înalți de cât la copiii de 5 ani, ceea ce înseamnă că conținutul real al componenților de bază ai conștiinței de sine este mai bine dezvoltat la ultimul subgrup de vârstă. Acolo, unde indicii corespund (probele 3, 4, 6, 8, 9 10) avem o coincidență ce reflectă oformarea conținutului concret al structurilor studiate. Ca exemplu, în probele de autoapreciere, punctajul egal cu 5 - 6 unități convenționale reflectă nivelul adecvat al autoaprecierii. Evident că în așa cazuri coincid indicii numerici la ambele subgrupuri de vârstă.

După prezentarea cantitativă a rezultatelor experimentului de constatare pentru copiii de vârstă preșcolară educați în condiții sociale favorabile (I lot) vom recurge la analiza calitativă a dezvoltării conștiinței de sine în această perioadă de vârstă.

În perioada preșcolară de dezvoltare sub influența lărgirii experienței de comunicare cu adulții, cu semenii și experienței activității practice se multiplică considerabil cunoștințele copilului despre sine, despre propriile posibilități, capacități, deprinderi, priceperi, calități și însușiri. Extinderea cunoștințelor despre sine în mare măsură depinde de interacțiunea și comunicarea cu adulții din anturaj (în cadrul familiei, la instituția preșcolară) deoarece omul matur este prezent direct sau indirect în toate tipurile de activități ale copilului îndeplinind funcția de organizare, dirijare, orientare, mijlocire etc. În cadrul tipurilor diverse de activitate copiii își lărgesc cunoștințele despre sine ca subiect al activității. Preșcolarii treptat pe parcursul perioadei

încep a fi conștienți de sine însuși: „sunt bucuros”, „îmi place”, „îmi este neplăcut”, „îmi este rușine”, „am procedat rău”, „am făcut bine”, „am reușit să fac” etc. În același timp crește vădit importanța experienței activității individuale în formarea conținutului imaginii de sine. În cadrul jocului pe roluri, desenului, modelării, activității de muncă, ocupațiilor instructive copilul treptat descoperă noi și noi cunoștințe despre sine și în același rând primește permanent aprecierea din partea adulților care determină concretizarea, cizelarea autoaprecierii lui. Copiii tot mai exact încep a aprecia acțiunile, posibilitățile proprii, având rezultatele acțiunilor și aprecierilor din anturaj.

Continuând analiza formării conținutului conștiinței de sine ne vom referi la dezvoltarea de mai departe a identității sexuale. Preșcolarii educați în condiții sociale favorabile își largesc cunoștințele despre caracteristicile unui anumit sex. De mici ei observă deosebiri în comportament, felul de a se îmbrăca, de a se comporta, deosebiri în chipul fizic al mamei, al tatălui, precum și al altor maturi. Copilul are posibilitatea de a se compara permanent cu cei din jur, evidențiind asemănările și deosebirile între diferite sexe. În același timp părinții se adresează față de copil în modul care corespunde sexului lui. Băieții de mici află că ei trebuie să fie puternici, hotărâți, rezistenți ca un adevărat bărbat, iar fetele permanent aud că trebuie să fie gingașe, gospodine, frumoase, îngrijite, liniștite, receptive etc. Din nou se primește un act de rotație. Copiii auzind caracteristicile respective au posibilitatea de a le raporta la ceea ce este real în jurul lor: ce înseamnă gingașă, harnică, gospodină etc. Ei caută aceste caracteristici în adulții care îi înconjoară, în primul rând la părinți, bunei. De altfel, în special am dori să accentuăm un fapt important care a fost depistat în cadrul investigațiilor noastre. Foarte multe cunoștințe despre sine (și nu numai la identitatea sexuală) preșcolarii le primesc în comunicare și interacțiune cu bunicii. Credem că anume în această vârstă se stabilesc cele mai apropiate și sincere relații între copii și bunici.

Rolurile sociale din viitor se reflectă în activitatea dominantă - în cadrul jocului pe roluri. Îndeplinirea rolului îi permite copilului să descopere și să acumuleze noi cunoștințe despre sexul său. În cadrul jocului pe roluri copiii imită pe maturii cunoscuți din viața reală, personajele din povești, desene animate etc., se învață să joace rolurile specifice de gen. Rezultatele investigației ne permit să vorbim despre faptul că până la 5 ani copiii nu sunt conștienți pe deplin de constanța sexului. Preșcolarii până la 5 ani ne spuneau că fetița se va face băiat dacă va purta pantaloni, dacă se va juca cu mașini etc. Până la 5 ani la preșcolarii educați în condiții sociale favorabile nu sunt formate cunoștințele respective care le-ar permite să fie conștienți de faptul că apartenența de gen nu se schimbă odată cu schimbarea indicilor exteriori. În această perioadă de vârstă copiii încep treptat să înțeleagă componenții abstracți ai stereotipului de gen. Înțelegerea

lor vine mai târziu din motivul că acești indici se află la exterior și sunt ușor perceptibili în comparație cu deosebirile interioare. Pe lângă aceasta sunt multe caracteristici prezente la ambele sexe, ceea ce complică conștientizarea indicilor de masculinitate - feminitate. În viața reală (familia în care se educă preșcolarul) părinții îmbină în sine calități caracteristice pentru ambele genuri. Problema principală constă în nivelul de manifestare a acestor însușiri, stereotipurile sociale. Copilul treptat înțelege că bărbatul și femeia în multe caracteristici nu au deosebiri radicale.

Un alt moment la care ne vom referi în analiza rezultatelor experimentale, ce ține de dezvoltarea în această vârstă a conștiinței de sine, este capacitatea preșcolarului de a influența comportamentul altor oameni. Indirect, prin conștientizarea de către copil a posibilității de a influența asupra comportamentului altora, noi obținem date despre dezvoltarea conștiinței de sine la el. Preșcolarii însușesc noi deprinderi de a acționa într-un mod sau altul în situațiile când cineva le „încalcă drepturile”, le încurcă în desfășurarea acțiunilor. Sigur, pentru a influența asupra altora, copilul trebuie să folosească cunoștințele respective despre sine: „ce vreau eu?”, „ce pot eu?”, „ce posibilități am eu?” etc. La sfârșitul vârstei preșcolare copiii pot argumenta verbal de ce ei doresc ca adultul să-și schimbe poziția, comportamentul.

Continue mai departe dezvoltarea sentimentului proprietății. Ținem să menționăm că în psihologia mondială, în special, în cea americană acest fenomen este considerat drept argument important în favoarea formării la copil a conștiinței de sine. În condiții sociale favorabile (I lot) sentimentul proprietății apare într-o vârstă timpurie. Din primii ani de viață copilul în familie devine posesor, stăpân al unui cerc de jucării, al unui teritoriu propriu de activitate, de joc, somn, mâncare etc. El știe că are hainele proprii pe care le poate îmbrăca și folosi numai el singur, că aceste haine trebuie să fie păstrate într-un loc anumit. El înțelege treptat că posedă un anumit număr de jucării care îi aparțin, cu care el se joacă, pe care el trebuie să le strângă într-un anumit loc etc. Odată cu vârsta crește numărul obiectelor și al spațiului, stăpân al căror devine copilul, iar sentimentul proprietății devine mai stabil. O importanță deosebită îl are în formarea acestei structuri comunicarea cu maturul. Părinții tot timpul îi subliniază: „Sunt jucăriile tale”, „este camera ta”, „sunt hainele tale” sau cu o încărcătură psihologică mai puternică: „sunt jucăriile tale - strânge-le”, „hainele cui sunt aruncate? - pune-le la loc” etc. Credem că cunoștințele pe care le obține copilul în cadrul îmbogățirii experienței activității practice ar fi insuficiente pentru dezvoltarea deplină a sentimentului proprietății în lipsa consolidării lor în cadrul comunicării cu adulții.

În perioada preșcolară continue mai departe dezvoltarea empatiei. Dezvoltarea acestei structuri continue prin lărgirea considerabilă a experienței proprii în acest domeniu - copilul

poate avea o anumită atitudine față de alții aducându-și aminte reținerile proprii din trecut. În vârsta preșcolară se lărgeste considerabil interacțiunea directă în comportament și în comunicare cu alți oameni, copii. În cadrul îndeplinirii activității preșcolarul deseori nimerește în situații când experiența lui emoțională se lărgeste și se îmbogățește considerabil (conflictele, jocurile, activitățile etc.). De regulă, această experiență directă este completată în cadrul comunicării cu adulții care lămuresc, argumentează, apreciază și consolidează toate situațiile. Preșcolarul tot mai mult devine capabil de a reacționa emoțional corect sau în mod cuvenit în dependență de situație, condiții etc. În viața de toate zilele întâlnindu-se cu reținerile celor ce îl înconjoară copilul este capabil de a-l înțelege, de a-l compătimi în situații de tristețe, bucurie, durere, veselie. Un suport în această mișcare progresivă credem că este dezvoltarea la copii a capacității de a se orienta după niște indici exteriori în mimică, comportamentul adultului despre ceea ce se petrece în lumea lui interioară. În cadrul jocului pe roluri copiii (mai ales preșcolarii superiori) au posibilitatea de imitare, antrenare a diferitor rețineri emoționale. În probele noastre experimentale orientate la studiul empatiei preșcolarii nu numai încercau să se clarifice ce se petrece acolo (după mâinile ce acopereau fața) - anul 4 de viață, dar încercau să se clarifice ce s-a întâmplat, care este cauza supărării (anul 5 de viață) și găseau multe cuvinte de mângâiere, de împăcare (anul 6 de viață). La 3 - 4 ani am constatat situații când copiii observând ce se întâmplă se retrăgeau la o parte analizând ce trebuie să facă, cum trebuie să procedeze. Aveam impresia că ei caută în memorie situații când au avut rețineri similare și încercau să-și reamintească cum trebuie să procedeze. Ceva mai târziu, în jumătatea a doua a vârstei preșcolare copiii fără pauze mari încercau să „repare” situația, folosind diferite acțiuni și limbajul oral. Sentimentul empatiei la începutul vârstei preșcolare se manifestă cu referință la oamenii apropiați (membrii familiei) și se transferă treptat asupra unui cerc mai larg de oameni din anturaj (copiii din curte, copiii din grupă etc.).

În continuare ne vom referi la analiza rezultatelor după testul „Desenează-te pe tine însuși”. Toți copiii preșcolari din primul lot au folosit creioanele cu culori ce reflectă o atitudine pozitivă față de sine. Autoaprecierea și autoprezentarea sunt pozitive sau la nivel mediu. Majoritatea copiilor (75 %) s-au reprezentat în desene cu diferite jucării sau în acțiune. În majoritatea desenelor este accentuată semnificația pozitivă a autoportretului. Tendința generală poate fi prezentată în modul următor: desenul omului „bun” este mare, culorile favorabile; desenul omului „rău” este micuț, culori întunecate; desenul chipului propriu - figura este mare, părțile componente de bază sunt prezente, sunt folosite culorile favorabile.

Generalizând rezultatele pentru toate probele putem vorbi despre atitudinea pozitivă a copilului față de sine. La copiii preșcolari din primul lot niciodată n-am înregistrat atitudinea

negativă față de sine. Acest fapt ne pare destul de important dacă ținem cont de rezultatele obținute pentru copiii din loturile II și III.

În studiul comparativ au participat 90 de copii, câte 30 în fiecare lot (I lot - condiții favorabile, al II lot - familii incomplete cu condiții nefavorabile, al III lot - instituțiile de educație de tip închis). În interiorul fiecărui lot am subîmpărțit copiii în trei subgrupuri de vârstă a câte 10 copii. Vom prezenta la început în mod grafic rezultatele pentru toate loturile ținând cont de subgrupurile de vârstă (toți copiii au participat în 13 probe).

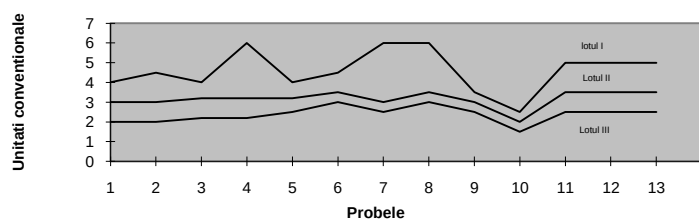


Fig.2. Rezultatele experimentului de constatare pentru copiii de 3 - 4 ani

Prezentarea grafică a rezultatelor cantitative ne permite direct să vorbim despre cele mai înalte scoruri pentru copiii din lotul I. De la primul subgrup până la al treilea pentru copiii din I lot se constată o creștere stabilă în rezultate. La unele probe, precum ar fi a 2, 3, 11, 12, 13 rezultatele numerice sunt constante ceea ce reflectă nivelul maxim de manifestare a conținutului studiat deja la vârsta de 3 - 4 ani. Dezvoltarea conștiinței de sine la preșcolarii educați în condiții sociale favorabile a fost prezentată și în continuare ne referim la analiza comparativă a formării conștiinței de sine în dependență de SSD.

Preșcolarii din instituțiile de educație de tip închis au cele mai scăzute rezultate. Chiar până la vârsta de 6 - 7 ani conținutul concret al structurilor studiate în cadrul componentului cognitiv și afectiv, nu s-a format definitiv la nivelul primului lot. În unele cazuri aceste rezultate scăzute ne vorbesc despre o dezvoltare specifică a conținutului conștiinței de sine.

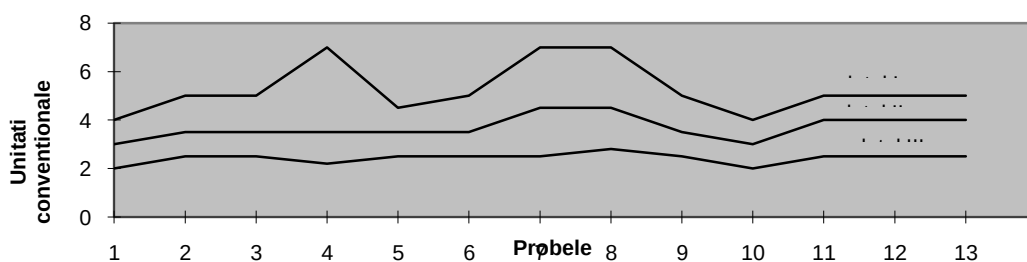


Fig. 3. Rezultatele experimentului de constatare pentru copiii de 5 ani.

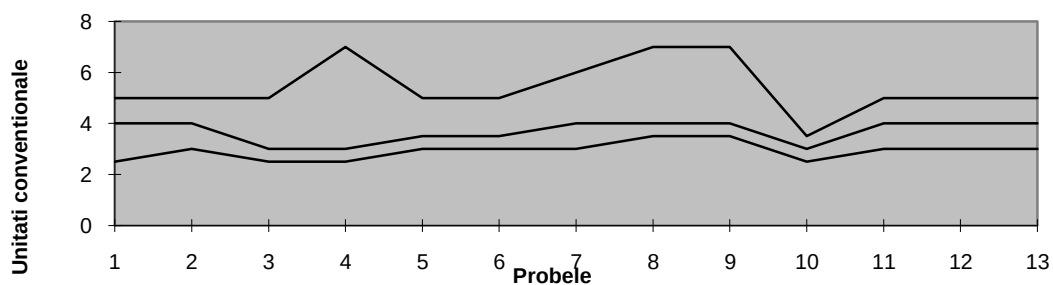


Fig. 4. Rezultatele experimentului de constatare pentru copii de 6 -7 ani.

Rezultatele preșcolarilor din lotul II sunt intermediare. Însă în unele cazuri rezultatele cantitative ale acestor copii manifestă tendința de a se apropia de indicii numerici ai copiilor din primul lot experimental, iar în alte probe ei se apropie sau chiar coincid cu datele copiilor din orfelinate.

Pentru preșcolarii din loturile II și III se constată majorarea rezultatelor numerice pe parcursul copilăriei preșcolare, ceea ce reflectă și în aceste cazuri dinamica de dezvoltare a conștiinței de sine.

Chiar și în aceste momente de prezentare inițială a rezultatelor evidențiem câteva probleme importante referitor la formarea conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare.

Odată cu trecerea copiilor de la vârsta precocă prin criza de la trei ani la perioada preșcolară de dezvoltare se păstrează diferența esențială în formarea conținutului conștiinței de sine în dependență de diferența în SSD, în special în formarea experienței de comunicare și experiența activității practice.

Să trecem la analiza calitativă a rezultatelor cantitative prezentate în trei figuri care reflectă procesul de formare a conștiinței de sine la preșcolarii educați în diferite situații sociale de dezvoltare. Deosebiri esențiale au fost stabilite în conținutul concret al componentului cognitiv și afectiv ai conștiinței de sine. Preșcolarii educați în condiții sociale favorabile pe parcursul vârstei acumulează cunoștințe despre sine care tot mai mult contribuie la o autocunoaștere completă a propriei personalități, iar copiii educați în instituțiile de tip închis progresează în acest aspect mult mai lent, cu un tempo mult mai încetinit și chiar în mod deosebit, în comparație cu primii. În desenele copiilor din primul lot sunt prezente numai culorile interpretate ca o caracteristică pozitivă a personalității: „sunt bun”, „sunt cuminte”, „sunt frumos”, „sunt harnic” etc., pe când la copiii din orfelinate deseori întâlneam și culorile întunecate care ne vorbesc despre o percepție negativă a propriei personalități. Același moment se referă și la complexitatea desenelor - preșcolarii din mediul favorabil se reprezintă odată cu progresarea în vârstă într-un desen complet cu toate părțile componente, pe când cei din lotul III s-au reprezentat într-un stil

sărăcăcios, cu lipsa părților componente. În acest caz se manifestă diferența în volumul, complexitatea acelor cunoștințe despre sine pe care le-au acumulat copiii. În cadrul familiei copiii au o experiență de comunicare mult mai vastă și bogată și ei reușesc în interacțiune cu maturii să acumuleze cunoștințe noi despre sine mult mai diverse, profunde și bogate. Zilnic copilul în comunicare cu adulții aude multe caracteristici ce se referă la diferite laturi ale personalității proprii. Pe lângă aceasta tot mai mult se complică și activitatea îndeplinită de copil, în cadrul căreia el obține informație nouă despre capacitățile, posibilitățile, aptitudinile proprii care din nou largesc și îmbogățesc structura nucleară și cea periferică a conștiinței de sine. Încă un moment important în cadrul acestor deosebiri se referă la apariția în această perioadă de vârstă a formelor noi de comunicare cu adultul (nonsituativ - cognitivă, nonsituativă cu orientare pe personalitate), care din nou oferă posibilități noi în acțiune, interacțiune, deci prin urmare în îmbogățirea considerabilă a experienței de comunicare și a experienței individuale a copilului. Acest fapt la rândul său determină dezvoltarea de mai departe a conștiinței de sine în această perioadă de vârstă.

Spre deosebire de primul lot de copii preșcolarii din lotul II și cei din lotul III sunt mult mai limitați în contactele cu adulții. Este important nu numai „volumul” comunicării, interacțiunii, dar în primul rând caracterul lor. În lotul II copiii erau mai mult lăsați în voia soartei. În acest caz nu putem vorbi despre formarea experienței de comunicare la un nivel optim care ar determina formarea conștiinței de sine. Aceleași momente sunt caracteristice și pentru preșcolarii din lotul III, însă cu momente proprii specifice. Oamenii maturi care îngrijesc de copii sunt alături majoritatea timpului, însă rămâne prezent deficitul în comunicare și în special lipsa formelor de comunicare cu orientare pe subiect, pe personalitate. La un număr considerabil de copii revine un singur matur care practică aceleași forme de comunicare cu toți copiii: „acum strângeți jucăriile”, „ne pregătim pentru a lua masa”, „ne pregătim pentru plimbare”, etc., etc. În astfel de condiții totalitare, autocrate nu putem vorbi despre dezvoltarea formelor de comunicare specifice pentru această vârstă.

Pentru loturile II și III s-ar părea mult mai avantajoasă influența asupra formării conștiinței de sine din partea experienței individuale, însă acest fapt este numai la prima vedere. În primul rând activitățile îndeplinite de copii sunt desfășurate la un nivel inferior în comparație cu preșcolarii din I lot. Cel mai potrivit argument care confirmă concluziile noastre sunt studiile efectuate de D.Elconin la dezvoltarea felului dominant al activității preșcolarilor - al jocului pe roluri. Numai în condiții în care adultul organizează, participă la distribuirea rolurilor, contribuie la desfășurarea subiectului, jocul pe roluri treptat atinge nivelul său adecvat de dezvoltare. În al doilea rând acea experiență care este acumulată în cadrul activității îndeplinite de copil în afara ajutorului din partea adultului este prea puțin folosită de copil în procesul autocunoașterii și autoaprecierii.

În cadrul probelor de tipul „scalelor numerice de apreciere a calităților” am obținut rezultate cantitative mult mai scăzute pentru copiii din loturile II și III. Preșcolarii tot timpul se plasează pe scări în poziții mai scăzute în comparație cu semenii lor din I lot, deseori ei apelează la ajutorul adultului. Deseori ei nu îndeplinesc testele, se opresc, spun că nu înțeleg cuvintele, caracteristicile propuse. Credem că pe lângă limbajul mai puțin dezvoltat din punct de vedere al bagajului de cuvinte copiii pur și simplu nu cunosc unele însușiri, caracteristici ale personalității și atunci nici nu știu unde să se plaseze pe scară. Vom ilustra aceste concluzii printr-un exemplu concret care pare a fi un fapt paradoxal însă rămâne de a fi recunoscut. În cadrul experimentelor pentru această vârstă am studiat formarea empatiei - capacitatea copilului de a înțelege reținerile unui alt om și în conformitate cu experiența proprie acumulată de a se comporta în modul respectiv. Ne referim la proba cu păpușele. Experimentatorul intervine cu propunerea de a culca păpușa din cauza că ea a obosit, îi este somn etc. Copiii din primul lot fără mari probleme găseau varianta potrivită de acțiune: „bine, culcăm păpușa să se odihnească puțin ...” și luau o altă păpușă propusă de experimentator. Copiii din lotul III nu au propus niciodată să culce păpușa, ei continuau jocul sau luau păpușa a doua însă nu o lăsau pe prima. Cazul acesta ne-a interesat mult și am încercat să precizăm circumstanțele. Am întrebat fiecare copil din acest lot cum înțelege dânsul „păpușa a obosit” și n-am reușit să primim un răspuns cât de cât argumentat în acest sens. Credem că copiii din lotul III în condițiile de educație care le sunt aplicate nici nu prea s-au întâlnit cu situația de oboseală. În familie deseori poți auzi „... ai obosit, pușor ...”, „...odihnește-te puțin ...”etc., etc. Situația de regim strict, restricțiile corespunzătoare pe care le-am constatat în SSD pentru lotul III exclud în experiența copiilor multe momente prezente în experiența individuală a semenilor lor din familii.

Copiii de 5 ani slab cunosc priceperile, capacitățile proprii ce se referă la diferite domenii de activitate și de regulă le supraapreciază. La vârsta de 6 ani are loc un salt esențial în ceea ce privește conștientizarea priceperilor proprii: aprecierea devine mult mai precisă și mai argumentată. Copiii la această vârstă rar de tot se laudă într-o formă categorică. Acest fapt a fost depistat prin intermediul tehnicilor de tipul scalelor numerice. Preșcolarii se deosebesc prin modestie în aprecierea priceperilor, deprinderilor proprii orientându-se la experiența anterioară. În condiții favorabile de viață la sfârșitul acestei perioade pe fondul emoțional pozitiv față de propria persoană apare un tip nou de apreciere care se caracterizează prin obiectivitate și corespundere cu performanțele și succesele reale ale copilului în activitate. În condiții sociale mai puțin favorabile (loturile II și III) nu este prezent în așa mod fondul emoțional pozitiv față de propria personalitate. Deseori în situații absolut neutre , nepotrivite la copii s-a înregistrat atitudinea negativă față de sine însuși.

Generalizând rezultatele experimentelor de constatare cu copiii de vârstă preșcolară educați în diferite SSD facem următoarele concluzii: la vârsta preșcolară crește vădit rolul experienței individuale a copilului în formarea componentelor de bază a conștiinței de sine, însă dominant rămâne experiența de comunicare cu adulții și semenii; particularitățile specifice, calitative ale dezvoltării conștiinței de sine la preșcolarii educați în diferite SSD sunt determinate de experiența diferită de comunicare cu adulții și posibilitatea diferită de folosire a experienței individuale care este influențată de prezența, poziția, interacțiunea cu omul matur apropiat. Având în unele cazuri aceleași posibilități în cadrul acumulării experienței individuale copiii nu o folosesc și din nou factor determinant rămâne omul matur; deosebirile principale în conținutul conștiinței de sine se referă la componentul cognitiv și afectiv. La preșcolarii din lotul II și îndeosebi la cei din lotul III sfera cognitivă este mult mai săracă în cunoștințe, aici lipsesc multe reprezentări despre sine care deja sunt însușite de preșcolarii din I lot. Copiii au deseori cunoștințe neadecvate despre propria personalitate, despre capacitățile, posibilitățile, aptitudinile proprii. Cunoștințele acumulate în activitatea individuală nimerind în structura periferică a conștiinței de sine nu își găsesc confirmarea, aprobarea sau în contactele cu adulții și în cele din urmă nu contribuie la dezvoltarea structurii nucleare a conștiinței de sine. În structura afectivă la acești copii deseori sunt prezente reacțiile emoționale neadecvate situației în care ele apar, deseori preșcolarii se subapreciază neadecvat și chiar au o atitudine negativă față de propria personalitate, sunt neîncrezuți în puterile proprii, nu manifesta inițiativă atunci când este cazul de a o manifesta, se subordonează strict cerințelor din exterior, sunt mult mai pasivi în comportament; la finele perioadei preșcolare de dezvoltare în condiții sociale mai puțin favorabile (lotul III) se formează o personalitate cu însușiri specifice ce se referă la nucleul ei - la conștiința de sine care la rândul său influențează alte structuri importante din personalitate - sfera emoțional-volitivă, sfera motivațională, caracterul etc. În structura centrală nucleară a conștiinței de sine sunt puține cunoștințe despre sine ca personalitate.

Cele expuse ne-au motivat să organizăm experimente formative cu copiii de vârstă preșcolară. *Ipoteza* formulată pentru această parte a lucrării este: în condiții experimentale special organizate este posibilă corecția și influența pozitivă asupra procesului de formare a conștiinței de sine, în special, pentru vârsta preșcolară trebuie accentuată sfera de comunicare cu caracter personal și dezvoltată sfera activităților individuale, formând și acest tip de experiență.

Pentru experimentele formative din 30 de preșcolari împărțiți în trei subgrupuri de vârstă (3 x 10) au fost selectați câte 5 copii (5 x 3) - în total 15 copii pentru grupul experimental și 15 preșcolari (câte 5 în fiecare subgrup de vârstă) au format grupul de control.

Cu fiecare din copiii incluși în experimentul formativ au fost realizate câte 10 ședințe (individuale și colective). În esență, toate ședințele au fost orientate spre:

- îmbogățirea considerabilă a experienței de comunicare cu adulții și semenii;
- îmbogățirea experienței individuale și implicarea directă a ei în formarea componentilor de bază a conștiinței de sine;

Aceste două obiective de bază se realizau prin altele cu un conținut mai concret:

- organizarea, implicarea și desfășurarea activității dominante a preșcolarilor - jocului pe roluri;
- organizarea, desfășurarea activităților productive cu preșcolarii;
- organizarea, desfășurarea formelor de bază a comunicării în această vârstă (M.Lisina);
- lichidarea diferențelor stabilite în sferele de bază pentru copii:

copil - adultul, copil - anturajul material, copil - alt copil, copil - "El însuși".

- orientarea totală la personalitatea copilului, accentuarea ajunsurilor care se referă la personalitate și la activitate, încurajarea copilului și acțiunilor lui, aprecierea pozitivă și în cazurile când copilul nu o merită.

Vom prezenta rezultatele în experimentul de control separat pentru fiecare subgrup de vârstă.

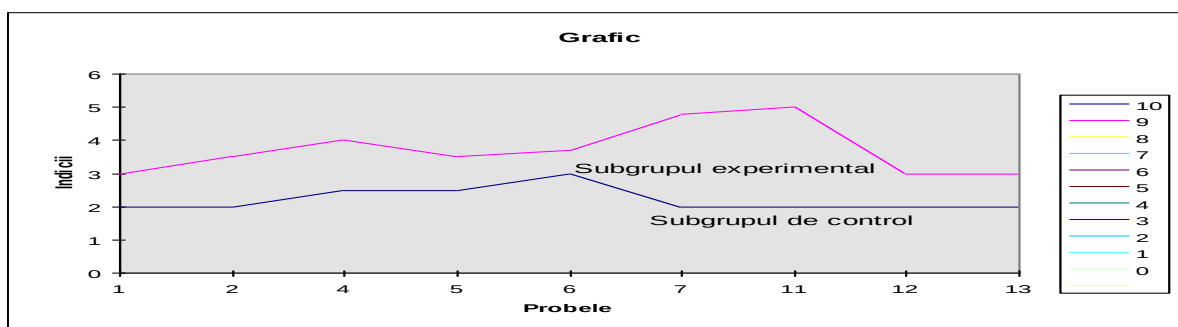


Fig. 5. Rezultatele preșcolarului mic în experimentul de control

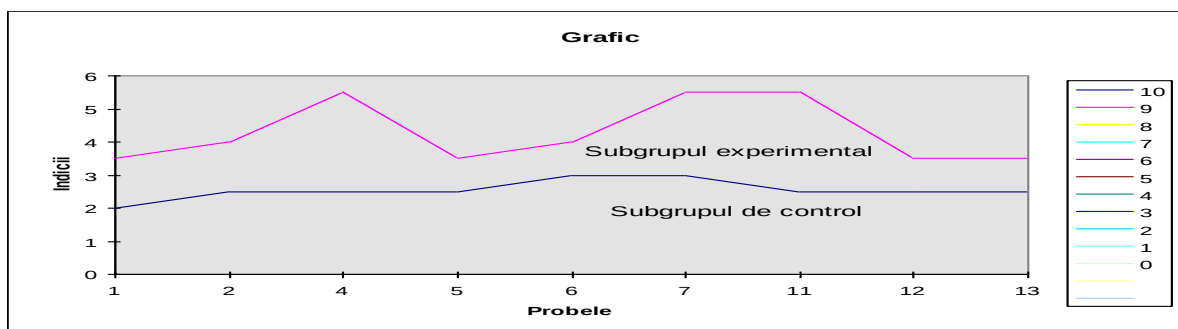


Fig. 6. Rezultatele preșcolarului mediu în experimentul de control

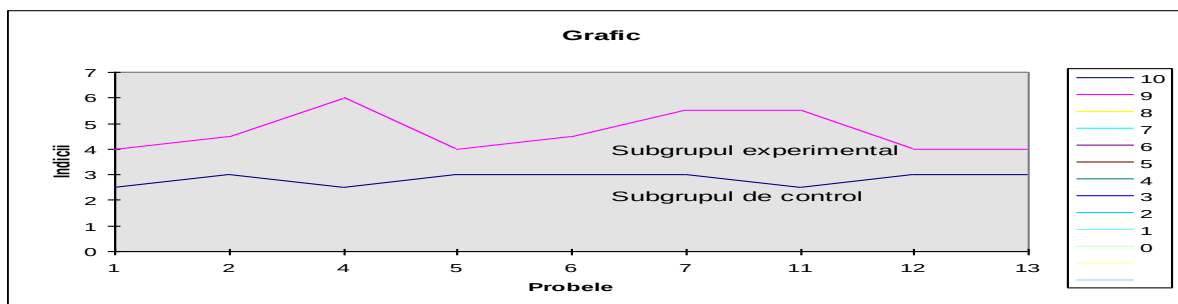


Fig. 7. Rezultatele în experimentul de control pentru preșcolarul superior

Figurile prezentate reflectă tabloul general al schimbărilor care au intervenit în dezvoltarea conștiinței de sine după ce am realizat experimentul de formare.

În vârsta preșcolară au loc destul de rapid schimbările în oricăre formație psihologică care sunt determinate de mersul natural al procesului de dezvoltare. Pentru a evita efectul „maturării”, am efectuat următoarele:

- realizam ședințele formative în perioade scurte de timp (până la trei luni);
- am asigurat testarea la semnificația statistică a diferențelor în rezultatele obținute.

În timpul care s-a scurs între pre- și post- test la preșcolarii grupului de control n-au intervenit schimbări esențiale (diferențele nu sunt statistic semnificative la nivelul $p = 0,05$ după criteriul U Mann - Whitney).

Compararea rezultatelor pentru subgrupurile de vârstă (grupul experimental și cel de control) ne oferă diferențe statistic semnificative la nivelul $p = 0,05$, criteriul U Mann - Whitney.

Deci, deja la acest compartiment putem spune că ipotezele lansate pentru această parte a lucrării au fost confirmate: în condiții experimentale, special organizate, este posibilă corecția și influența pozitivă asupra procesului de formare a conștiinței de sine, în special, pentru vârsta preșcolară trebuie accentuată sfera de comunicare cu caracter de subiect și reanimată sfera activității individuale, formând și acest tip de experiență.

Acum ne putem referi la analiza mai profundă a rezultatelor formării în condiții experimentale a “Eu-lui” la preșcolarii educați în instituțiile de tip închis.

Înainte de toate trebuie să accentuăm faptul că pe parcursul ședințelor formative am încercat să înlocuim acele standarde educaționale, acele norme și normative care sunt primite pentru copii în instituțiile de tip închis. În cadrul ședințelor introduceam astfel de relații între matur (experimentator) și copii, care practic trebuie să existe (lotul I). Trebuie să existe, accentuăm acest lucru. În viața de toate zilele și acolo (I lot) deseori ne întâlnim cu multe variante negative în cadrul sistemului de relații copil - matur. În condiții experimentale, evident, am putut menține acea atmosferă, interacțiune, comunicare, acel contact, care real în familii nu există într-o așa formă „curată”, pură. Considerăm că acest moment este foarte important. Anume realizarea celor expuse ne-a permis într-un timp relativ scurt să provocăm schimbările în personalitatea preșcolarilor, în structura afectivă și cognitivă a conștiinței de sine. Rezultatele subgrupurilor de vârstă pentru grupul experimental sunt mai mari în comparație cu rezultatele grupului de control. Am reușit să influențăm asupra tempoului de formare a imaginii de sine. În acest sens, stimulând formarea rapidă a experienței de comunicare și experienței individuale am reușit să lărgim, să îmbogățim cunoștințele copiilor despre sine și să schimbăm atitudinea copiilor față de sine.

Ședințele formative într-un timp scurt au provocat constituirea cunoștințelor noi despre propriile capacități și posibilități, despre însușirile personalității pe care le posedă etc. Permanent în decursul a 2 - 3 luni în cadrul comunicării, interacțiunii și activității practice (jocurile, activitățile productive, construire, modelare etc.) formam noi și noi cunoștințe despre sine la copii, le descopeream noi posibilități, chiar „inventam” noi posibilități și ofeream copilului diverse informații despre sine. Procesul de comunicare a fost modificat foarte esențial. De la restricții, autocratism, norme, formalism etc., am trecut la comunicare centrată pe personalitate. În special trebuie să ne referim la factorul 2 de bază, care determină formarea imaginii de sine - experiența activității individuale a copilului. La copiii din instituțiile de tip închis de educație se formează experiența activității individuale aproximativ la același nivel ca și la semenii lor din alte eșantioane. Însă, se întâmplă un lucru interesant. Copiii din lotul al III, având condițiile medii pentru formarea experienței activității practice nu le pot folosi sau nu le folosesc. Considerăm că pot fi evidențiate două situații diferite. Prima din ele - la copii se formează experiența activității practice la un nivel mediu, însă mai departe există bariere care nu permit dezvoltarea sub influența ei a laturii cognitive în cadrul imaginii de sine. Cunoștințele despre sine sunt formate, însă nu sunt folosite de către copil în cadrul conștiinței de sine. Cunoștințele noi, reprezentările despre sine care se formează în cadrul experienței activității practice sunt proiectate în structura periferică, însă acolo și rămân într-o formă pasivă, neactivată. Situația a doua - mai dificilă - copiii nu pot beneficia la un nivel normal de organizarea experienței activității practice. Înaintăm în calitate de lămurire următorul argument - și în prima și în a doua situație, cauza, factorul determinant este același, numai implicat la diferite etape. Vorbim în acest caz despre comunicarea cu adulții. În prima situație - stilurile, formele de comunicare practicate nu permit pătrunderea cunoștințelor despre sine în nucleul imaginii, consolidarea și folosirea lor în cadrul conștiinței de sine. În situația a doua - comunicarea practică nu permite utilizarea posibilităților create în anturaj în vederea desfășurării, realizării activității practice individuale. În acest caz încă până la formarea cunoștințelor și proiecția lor în structura periferică a imaginii drept barieră este prezentă comunicarea, acele forme, tipuri care sunt practicate în instituțiile de tip închis. Diferențierea acestor două situații ne permite argumentarea posibilităților parțiale de compensare în formarea imaginii „Eu-lui”. Mult mai înalte efecte obțineam anume cu acei copii pentru care le este caracteristică prima situație și compensări mult mai puțin eficiente la preșcolarii din situația a doua. În cadrul componentei afective am reușit să provocăm schimbări mari. După parametrul „manifestări emoționale” copiii din lotul al III rămâneau cu mult în urmă în comparație cu primele două loturi. La micuții din orfelinate se manifestau retrairi emoționale de caracter negativ orientate spre sine însuși în situații experimentale în care real lipseau motivele care le puteau

provoca. Aceste două momente sunt caracteristice pentru componentul afectiv al imaginii de sine și la vârsta preșcolară. De fapt mai mulți autori menționează sărăcia, reținerea în manifestarea emoțiilor și sentimentelor la copiii crescuți în orfelinate. Lucrând cu preșcolarii deseori observam că ei se rețin de a râde, de a zâmbi atunci când noi glumeam. Închiderea în sine, specifică pentru acești copii se reflectă și în trăirile lor emoționale. Componentul afectiv al conștiinței de sine (atitudinea față de sine) este la un nivel mai scăzut, format la copiii din lotul al III. Pentru a avea o atitudine emoțională pozitivă față de sine copilul trebuie să simtă această atitudine din partea celor din jur. În primii ani de viață cea mai importantă este atitudinea respectivă a adulților față de copii. Din nou putem compara, începând cu primul an de viață unde tip dominant al activității este anume comunicarea emoțională a maturului cu micuțul, condițiile pentru loturile studiate. În cazul eșantionului III practic lipsește comunicarea emoțională, în primul an de viață are loc satisfacerea trebuințelor biologice ale pruncului și celor ce îngrijesc de copii, practic, nu le rămâne timp pentru asigurarea condițiilor optime ale formării personalității și în același rând, a constituirii formelor inițiale ale conștiinței de sine. Mai apoi, în copilăria precocă și în vârsta preșcolară, de parcă se echivalează ceva mai mult condițiile de educație, însă familia în acest sens nu poate fi substituită prin nici un institut de socializare a personalității. Cele expuse ne permit să vorbim despre faptul că și la preșcolari nu sunt create condițiile pentru dezvoltarea optimă a celui de - al doilea component structural de bază al conștiinței de sine - sfera afectivă. Condițiile experimentale pe care le-am creat au contribuit parțial la un progres în dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine. Cel mai important moment din nou a fost comunicarea centrată pe subiect cu accentuarea permanentă a parametrilor respectivi depistați și evidențiați de noi. Formarea încrederii în sine, înlăturarea parțială a închiderii în sine, lipsei de inițiativă, renunțarea la regimul aspru de cerințe și norme a determinat schimbările în sfera afectivă a copiilor. Acești copii au început a zâmbi, a manifesta inițiativă în jocurile și activitățile propuse etc., etc. Aprecierile pozitive permanente din partea adultului care se referă la personalitate și la activitatea copilului le-a permis preșcolarilor din lotul III să privească cu alți ochi la sine însuși. S-a transformat sistemul de autoapreciere.

Pe lângă schimbările care au intervenit în tempoul formării Eu-lui trebuie să vorbim și despre modificările în conținutul imaginii. Organizarea ședințelor formative, ținând cont de felul dominant al activității, importanța activităților productive, caracteristicile de vârstă a preșcolarilor, dialectica dintre sferele de bază de interacțiune între copil și adult, realitatea materială, semenii, sine însuși, factorii de bază ce determină dezvoltarea imaginii etc., ne-au permis să obținem schimbări calitative în conștiința de sine a preșcolarilor educați în instituții colective de tip închis. Principalele din ele se referă la îmbogățirea conținutului conștiinței de sine prin lărgirea diapazonului de cunoștințe despre sine; consolidarea cunoștințelor și reprezentărilor despre sine

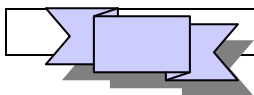
prin trecerea de la o structură difuză a componentului cognitiv la o structură integră bine diferențiată; formarea autoaprecierii pozitive și adecvate a preșcolarilor; formarea componentelor structurali precum ar fi: sentimentul empatiei, sentimentul proprietății, identitatea sexuală etc.; dezvoltarea inițiativei și încrederii în sine etc.

Încă un moment esențial la care trebuie să ne referim constă în faptul că compensarea în această perioadă de vârstă este posibilă, cei drept compensarea parțială.

Bibliografie:

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București, 1990.
2. Chelcea S. Personalitate și societate în tranziție. București, 1994 .
3. Lewis M., Brooks-Gunn J. Social cognition and the acquisition of Self, N.Y, 1979.
4. Lewis M. The self as a developmental concept. - Human Development. 1979, 22. P. 416-419.
5. Pavelcu V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București, 1982.
6. Piaget J. La premiere anne de l enfant. British Journal of Psychology. General Section, V Part, 1927. P. 97-120.
7. Prună T. Conștiința de sine. În problemele fundamentale ale psihologiei. București, 1980
8. Racu Ig. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău, 2014.
9. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2013.
10. Racu Ig. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău, 2005.
11. Zlate M. Eul și Personalitatea. București, 1997.
12. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М.1979.
13. Выготский Л.С. Младенческий возраст. Собр.соч.: 6-ти т., М. 1984, Т.4. с.269-317.
14. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6-ти т., М. 1983, Т.3. с.5-329.
15. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти т., М. 1982, Т.2. с. 5-361.
16. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. 1991.
17. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избранные психологические произведения: в 2-х т., М.1983, т.2, с. 94-231.
18. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М. 1986.

Primit 23.09.2014



Manifestarea conduitei empaticе la preadolescenți

Racu Iulia, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Catedra Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău,

Lopatiuc Ecaterina, masterandă,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

Summary

The present study reflects one of the most important and significant psychological problem empathic behaviors at preadolescents. The normal level of empathic behavior is characteristic for 69% of tested preadolescents. The high level of empathy is not recorded at any preadolescents. Empathic behavior support continuous change during preadolescents' age reaching the highest level at 14 – 15 years. Girls are more empathetic than boys.

Key words: empathy, empathic tendencies, gender, age, preadolescence.

Rezumat

Articolul dat descrie o problemă actuală și semnificativă pentru psihologie – conduita empatică la preadolescenți. 69% din preadolescenții testați prezintă un nivel normal al tendințelor empaticе. În același timp nivelul înalt al tendințelor empaticе nu se înregistrează la nici un preadolescent. Conduita empatică suportă o schimbare continuă pe parcursul vârstei preadolescente atingând un nivel maxim către 14 – 15 ani. Preadolescentelor le este specific un nivel mai accentuat al tendințelor empaticе, comparativ cu preadolescenții.

Cuvinte-cheie: empatie, tendințe empaticе, gen, vârstă, preadolescență.

Problema empatiei prezintă o importanță deosebită fiind apreciată la nivel empiric ca esențială pentru performanța socială a unui individ.

A crește și a educa o personalitate armonioasă este visul multor părinți. Pentru realizarea acestui scop sunt direcționate acțiunile și eforturile părinților, profesorilor și a tuturor celor implicați în educația copilului.

Anii preadolescenței au o importanță covârșitoare asupra viitorului fiecăruia, în toate domeniile, dar și mai ales în materie de psihologie. Anume acești ani reprezintă perioada decisivă în dezvoltarea personalității și în dezvoltarea conduitei empaticе. Luând în considerație situația socială actuală, un rol important îl au problemele educației emoțional-morale ale preadolescenților. Formarea la preadolescenți a capacității de a acționa în conformitate cu normele etice (grija față de ceilalți, față de bătrâni, acordarea ajutorului, simțul dreptății, bucuria față de succesul altuia) are loc în cadrul dezvoltării conduitei empaticе.

În contextul celor expuse am realizat un demers experimental al conduitei empatice în preadolescență. Eșantionul supus cercetării a fost alcătuit din 165 de preadolescenți din clasa a V-a, a VII-a și clasa a IX-a: 61 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 10-11 ani, 57 cu vârsta de 12-13 ani și 47 cu vârsta de 14-15 ani. Pentru investigarea empatiei am utilizat următoarele instrumente de cercetare: testul „Diagnosticarea nivelului capacităților empatice V.V. Boico” și chestionarul „Studiarea nivelului tendinței empatice”.

Rezultatele obținute, privind nivelul de manifestare a tendințelor empatice la preadolescenții din lotul experimental, sunt prezentate în figura 1.

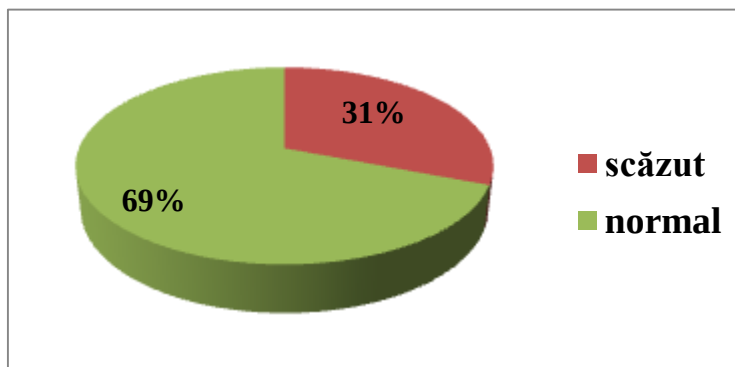


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul tendințelor empatice la preadolescenții supuși experimentului

Rezultatele prezentate în figura 1 ne indică ferm că datele iau forma distribuției asimetrice. 31% din preadolescenții testați obțin un scor ce reprezintă un nivel scăzut al empatiei. Acești preadolescenți manifestă bunăvoință, grijă, compătimire, compasiune față de cei din jur foarte rar. Cei din jurul lor nu pot să spună că sunt persoane “dure” dar în același timp nu sunt persoane din cele sensibile. În relațiile interpersonale sunt predispuși să judece prin fapte nu prin impresii personale. La citirea cărților artistice și vizionarea filmelor mai mult trag atenția la acțiunile personajelor decât la trăirile emoționale. Le vine greu să prezică desfășurarea relațiilor dintre oameni, uneori chiar și acțiunile lor par neașteptate. Nu își dezvăluie trăirile interioare, și acest fapt încurcă la deplina percepție a oamenilor.

69% din preadolescenții testați au obținut un scor considerat normal privind empatia ceea ce presupune că ei sunt sensibili la nevoile și problemele altora, predispuși de a înțelege și a ierta multe; sunt sensibili emoțional, inițiază ușor o comunicare, cei din jur le apreciază sinceritatea. Se străuie să evite conflictele și să ajungă la soluții de compromis și acceptă criticile la adresa sa. În evaluarea evenimentelor au încredere mai mare în propriile sentimente și intuiție decât în concluziile analitice. Preferă să se afle printre oameni decât să fie singuri. Permanent au nevoie de

acceptare socială pentru a acționa. Tot ei însă nu sunt atenți la munca precisă și minuțioasă și deseori le sunt caracteristice stări de dezechilibru emoțional.

Din păcate nici unul din preadolescenți nu a înregistrat un nivel înalt al empatiei, ceea ce ne vorbește despre situația actuală în care educația se bazează pe alte valori decât cele ce țin de respect, ajutor reciproc, compătimire sau înțelegere reciprocă.

Următorul pas în cercetarea noastră a fost să analizăm tendințele empatice în dependență de genul preadolescenților. Rezultatele obținute sunt ilustrate grafic în cele ce urmează.

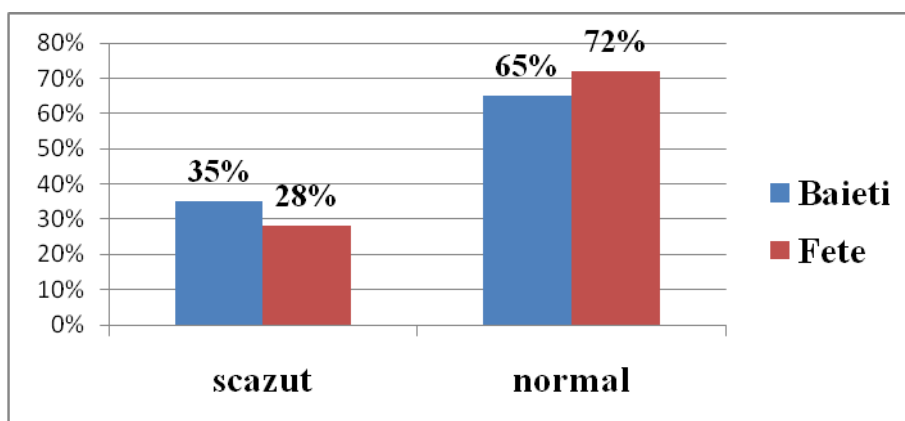


Fig. 2. Datele preadolescenților supuși experimentului privind nivelul tendințelor empatice în dependență de gen

Datele prezentate în figura 2 ne permit să constatăm că pentru nivelul scăzut de empatie, cotele cele mai mari sunt obținute de băieți, în raport de 35%, spre deosebire de fete, cu 28%. Pentru nivelul normal de empatie situația este următoarea: 65% din băieți manifestă un nivel normal de empatie, în comparație cu 72% din fete.

Astfel empatia este mai pregnant exprimată la fete decât la băieți. Aceasta se explică prin faptul că fetele se deosebesc de băieți în ceea ce privește stilul de exprimare și reglare emoțională, care depinde cel mai mult de educație, de socializare sau context. Preadolescentele sunt mai sensibile, mai emotive, mai loiale, mai protective, mai atente la nevoile celorlalți, ele tind să dea o mai mare importanță felului cum se simte o persoană și să încerce să înțeleagă acest lucru oferindu-i suport emoțional; în comparație cu preadolescenții care sunt mai labili, impulsivi, dominanți, ostili, agresivi; aceștia au trăsături de caracter înnăscute mult mai rigide și cu ei se vorbește mai puțin despre trăirile interioare. Diferențe statistice semnificative privind rezultatele empatiei la preadolescenți și preadolescente nu s-au înregistrat.

În continuare ne-am propus să investigăm specificul tendințelor empatice pe subgrupe de vârstă pentru preadolescenții de 10 – 11 ani, preadolescenții de 12 – 13 ani și cei de 14 – 15 ani.

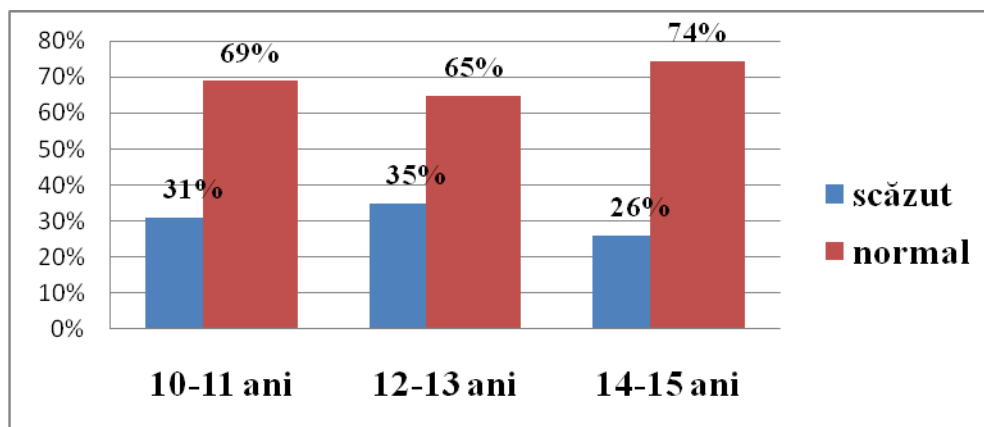


Fig. 3 Repartizarea datelor privind nivelul tendințelor empatice la preadolescenții supuși experimentului (preadolescenți de 10 – 11 ani, preadolescenți de 12 –13 ani, preadolescenți de 14 – 15 ani)

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în figura 3 ne permite să remarcăm că nivelul scăzut de empatie este specific preadolescenților din toate subgrupele de vârstă după cum urmează: pentru 31% din preadolescenții de 10 – 11 ani, 35% din preadolescenții de 12 - 13 ani și 26% din preadolescenții de 14 – 15 ani. Procentajul cel mai înalt de copii pentru nivelul normal de empatie a fost stabilit la preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 14 și 15 ani – 74%, în comparație cu preadolescenții de 10 – 11 ani – 69% și preadolescenții de 12 – 13 ani – 65%.

Expunerea grafică a rezultatelor și analiza acestora demonstrează că există o tendință certă în modificarea nivelului de empatie în dependență de vârstă.

Indicii nivelului scăzut de empatie sunt mici pentru toate subgrupele de vârstă, fără diferențe statistice semnificative. Raportul procentual pentru nivelul normal de empatie variază pe parcursul vârstei preadolescente de la 69% la începutul perioadei, trecând prin 65% la vârsta de 12-13 ani până la 74% pentru sfârșitul perioadei.

Cel mai accentuat nivel de empatie este caracteristic pentru preadolescenții de 14 – 15 ani în raport cu cei de 12-13 ani, la care nivelul normal de empatie este mai mic decât la cei de 10-11 ani. Deosebiri stabilite își trag originea din caracteristicile specifice pentru fiecare din vârstele studiate.

Perioada dintre 10 și 12 ani, începutul preadolescenței, este caracterizată ca fiind tensionată și confuză și reliefată de o multitudine de transformări fizice, fiziologice, emoționale și cognitive profunde care au un rol esențial în formarea personalității. Restructurările la care este supus copilul generează instabilitate emotivă și hipersensibilitate puternică, însă ei sunt capabili să-și înțeleagă semenii și să le ofere suport emoțional.

Pentru vârsta de 13 ani este caracteristică criza preadolescentină, care constă într-o izbucnire de negare sistematică a valorilor impuse și neînțelese sau neacceptate, a identității anterioare, de

copil, pe care părinții se încapățânează s-o păstreze. Aceasta se manifestă pentru fiecare diferit, dar totodată este însoțită de anumite schimbări radicale în comportament, se accentuează dificultăți în comunicare, proprii pentru toți puberii. Preadolescenții se evidențiază prin crearea situațiilor conflictuale, impunerea violentă a propriilor reguli, eschivarea de la îndeplinirea obligațiilor elementare dând dovadă de introvertism, negativism, dezechilibru emoțional care este însoțit de anxietate, neliniște, agresivitate, frustrare și rigiditate.

Perioada între 14 și 15 ani ce marchează sfârșitul preadolescenței este o perioadă mai liniștită. Schimbările radicale deja s-au produs în criză. În această perioadă asistăm la o echilibrare puternică a emotivității, preadolescentul caracterizându-se prin nuanțarea, clarificarea și intensificarea laturii afective. El începe să controleze conștient expresiile emoționale manifestate sau reținute. În aceste circumstanțe este cazul să menționăm că numărul preadolescenților cu un nivel scăzut de empatie scade, datorită amplificării capacității de stăpânire activă a emoțiilor și a celei de identificare cu semenii săi, cu trăirile și problemele prin care aceștia trec.

Pentru o investigație mai profundă a tendințelor empatice am comparat băieții și fetele, în funcție de cele 2 nivele de intensitate a empatiei, separat pentru toate subgrupele de vârstă.

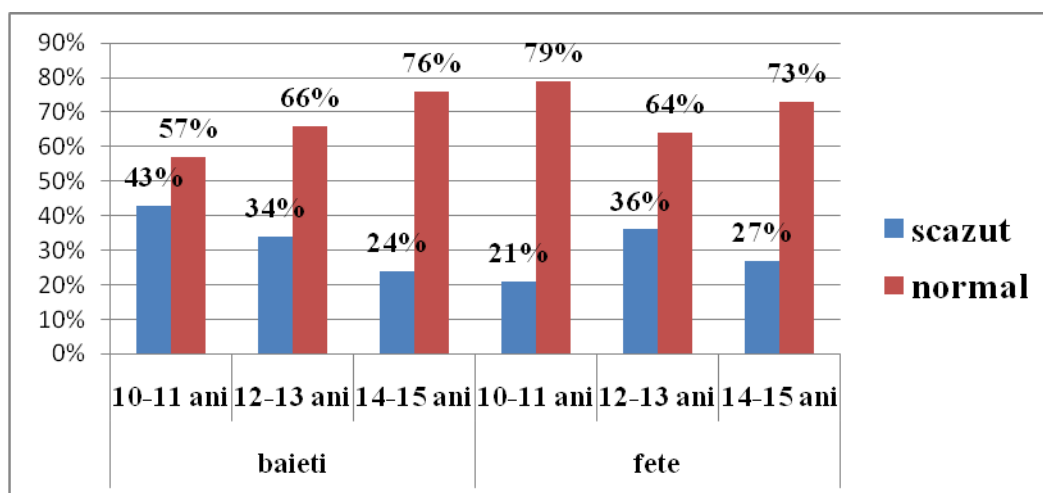


Fig. 4. Distribuția datelor privind tendințelor empatice în dependență de vârsta și genul preadolescenților

În subgrupa de vârstă de 10 – 11 ani din numărul total de băieți, 43% prezintă un nivel scăzut al empatiei și 57% un nivel normal al empatiei; din numărul total de fete, 21% prezintă un nivel scăzut al empatiei și 79% un nivel normal al empatiei. Distribuția grafică a rezultatelor pentru preadolescenții de 10 – 11 ani ne indică diferențe de gen privind intensitatea empatiei. Astfel, observăm că băieții prezintă o frecvență mărită în cazul scorurilor ce denotă un nivel scăzut al empatiei, în timp ce fetele obțin o frecvență mai mare în cazul nivelului normal al empatiei.

Diferențe statistic semnificative privind intensitatea empatiei au fost obținute între rezultatele băieților de 10-11 ani și a celor de 14-15 ani pentru nivelul normal al empatiei : $U=75$, $p=0,05$, (cu rezultate mai mari pentru băieții de 14-15 ani), rezultat ce se datorează faptului că odată cu vârsta se schimbă atitudinea față de cei din jur, îndeosebi față de semenii, se instalează simțul maturității și stabilitatea emoțională, și între rezultatele băieților și fetelor de 10-11 ani privind nivelul normal al empatiei: $U=143$, $p=0,05$, (cu rezultate mai mari pentru fete), fapt ce se datorează specificului de personalitate pe care îl au fetele, atenției pe care acestea o acordă ele emoțiilor și trăirilor altor persoane.

Pentru subgrupa de vârstă ce include preadolescenții de 12 - 13 ani, repartitia rezultatelor pentru băieți este următoarea: 34% din ei prezintă un nivel scăzut al empatiei și 66% un nivel normal al empatiei, în timp ce la fete atestăm o creștere a procentajului pentru nivelul scăzut al empatiei până la 36% și o descreștere a procentajului pentru nivelul normal al empatiei până la 64%. Din datele prezentate se observă că băieții manifestă o preponderență în cazul nivelului normal al empatiei, iar fetele manifestă mai frecvent un nivel scăzut al empatiei.

În subgrupa de vârstă 14 – 15 ani din numărul total de băieți, 24% prezintă un nivel scăzut al empatiei și 74% un nivel normal al empatiei. Din numărul total de fete, 27% prezintă un nivel scăzut al empatiei, și 73% un nivel normal al empatiei. Datele arată că băieții manifestă o frecvență mărită în cazul scorurilor ce denotă un nivel normal al empatiei, spre deosebire de fete, care prezintă o frecvență mai mare în cazul nivelului scăzut al empatiei.

Din expunerea grafică a rezultatelor și analiza acestora observăm că există o tendință de modificare a nivelului de empatie în dependență de vârstă și genul preadolescenților.

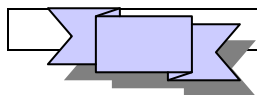
Indicii nivelului scăzut de empatie sunt mici pentru toate subgrupele de vârstă atât la fete cât și la băieți, fără diferențe statistic semnificative. Raportul procentual pentru nivelul normal de empatie variază la băieți pe parcursul vârstei preadolescente de la 57% la începutul perioadei, trecând prin 66% la vârsta de 12-13 ani până la 76% pentru sfârșitul perioadei; iar la fete constatăm o descreștere de la 79% la începutul perioadei la 64% la vârsta de 12-13 ani, urmată de o creștere până la 73% la sfârșitul perioadei.

Cel mai accentuat nivel de empatie este caracteristic pentru preadolescentele de 10 – 11 ani, urmate de preadolescenții de 14-15 ani. Deosebirile stabilite își trag originea din caracteristicile specifice pentru fiecare din vârstele studiate, astfel dacă inițial preadolescentele înregistrau cel mai înalt nivel al empatiei, fapt ce se datorează procesului maturizării ce debutează mai devreme la acestea, la următoarea etapă acest nivel scade din cauza dominării crizei de la 13 ani; la băieți nivelul normal al empatiei înregistrează o creștere treptată dat fiind faptul că în ceea ce privește afectivitatea și controlul emoțiilor la ei are loc o dezvoltare lentă a acesteia.

Bibliografie

1. Bohart A. Empatia în psihoterapie. București: Trei, 2011.
2. Gherghinescu R. Anotimpurile empatiei: studii de psihologie socială cognitivă. București: Atos, 2001.
3. Golu P., Verza E., Zlate M. Psihologia copilului. București: Didactică și Pedagogică, 1992.
4. Marcus S. Empatie și personalitate. București: Atos, 1997.
5. Бреслав Г. Психология эмоций. Москва: Смысл, «Академия», 2004.
6. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис. ...д-ра. психол. наук. С.-Петербург. Гос. Ун-т. СПб., 1995.

Primit 26.09.2014



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ УКРАИНЫ И КИТАЯ

Симоненко С.Н., проф., др. психол. наук (Украина),

Цзань Даньян, аспирант (Китай), Южноукраинский
национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского

Summary

The article reveals the peculiarities of the structural components of visual thinking in Ukrainian and Chinese students-musicians. A theoretical analysis of the problem of the study of visual thinking in psychology and in musical activities.

The results of the research process characteristics and operational components of visual thinking in student's vocalists and pianists Ukrainian and Chinese sample. A comparative analysis of the development of the structural components of visual thinking and the subjects set differences in the development of indicators of operational and procedural components.

Key words: visual thinking, operational components, procedural characteristics, the image of the world, music student's vocalists and pianists.

Резюме

В статье раскрыты особенности развития структурных компонентов визуального мышления у украинских и китайских студентов-музыкантов. Проведен теоретический анализ проблемы изучения визуального мышления в психологии и в музыкальной деятельности.

Представлены результаты исследования процессуальных и операциональных компонентов визуального мышления украинской и китайской выборки студентов вокалистов и пианистов. Проведен сравнительный анализ развития структурных компонентов визуального мышления у испытуемых и установлены различия в развитии показателей операциональных и процессуальных компонентов.

Ключевые слова: визуальное мышление, операциональные компоненты, процессуальные характеристики, образ мира, музыкальный образ, студенты вокалисты и пианисты.

Значительную роль в творческой деятельности играет высокий уровень развития когнитивных процессов, одним из них является визуальное мышление. Данный вид мыслительной деятельности является наименее изученным. Визуальное мышление становится все более распространенным предметом изучения в различных областях психологического знания от теории решения задач и изобретательства до исследований высших форм

творчества. Однако само это понятие не достаточно четко определено, что приводит либо к чрезмерному расширению его объема – отождествлению со всем спектром образных явлений, либо к смешению данного понятия с понятием творчества вообще, определение которого нередко связано с обыденной интуицией.

Проведенный теоретический анализ позволил рассмотреть понятие «визуальное мышление», а также проанализировать основные подходы к его изучению в современной психологической науке. Проблема визуального мышления рассматривалась в работах таких психологов, как Р. Арнхейм, М. Вертгеймер, Дж. Гибсон, Р. Грегори, В. Адельсон, Дж. Андерсон, А. Джонсен, С. Косслин, Д. Мещлер, А. Пайвио, С. Рид, Х. Саймон, М. Фарах, К. Хаймонд, С. Чипман, В. Чейз, Р. Шепард, Н. Ю. Вергилес, В. М. Гордон, Д. Н. Завалишина, В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, Ю. К. Стрелков, Б. И. Беспалов, В. Д. Глезер, А. Д. Логвиненко, И. М. Ариевич, В. В. Петухов, С. Н. Симоненко. Однако, несмотря на такое количество исследований визуального мышления, данная проблема в рамках музыкальной психологии практически не раскрыта.

В отечественных исследованиях по проблеме визуального мышления преимущественно изучались наглядные образы. Построение различных моделей наглядных образов осуществлялось на методологических позициях теории отражения, системного и деятельностного подходов. Рассматривая такие понятия, как: «зрительный образ», «наглядный образ», «визуально-мыслительный образ», ученые приходят к выводу, что последний является определенным типом зрительных образов, специфика которого заключается в том, что его основой является чувственное отражение, ему присуща наглядность, и он, в отличие от других наглядных образов, является созданным [1; 4].

В современной психологии визуальное мышление рассматривается как продуктивный вид познавательной деятельности, как высшая форма развития наглядных видов мышления. Визуальное мышление имеет культурно-историческую природу, развивается в процессе деятельности, имеет индивидуальные особенности протекания; сложную интегральную структуру: отражает связи и отношения объективной реальности с помощью разных форм визуального кодирования на метавербальном уровне. Содержанием данного вида наглядно-мыслительной деятельности является трансформация разных проблемных ситуаций в структуры новых знаний, создание образов-концептов [4].

Их материальными носителями могут быть модели, графики, схемы, карты, а также разные артономические формы (рисунки, картины, скульптура, архитектура), которые являются результатом визуального метамоделирования на разных уровнях отражения реальности: от конкретных вещей до высших уровней абстрагирования действительности

[3].

Процесс визуального мышления в украинской психологии изучался в работах С.Н.Симоненко, Т.А.Вовнянко, Е.Н.Грек, О.В.Иванюта, И.В.Розиной, в китайской - Хуан Инь. Рассматривая визуальное мышление с позиций стратегияльно-семантического подхода [4]. С.Н.Симоненко указывает, что продуктом визуального мышления выступает образ-концепт как познавательная структура, организация которой является результатом интеграции двух разнокачественных форм представления информации: визуальной и вербальной через визуальную, путем создания моделей, схем, образов-прототипов, образов-знаков и символов [4 с. 140].

Структурными компонентами визуального мышления являются процессуальные характеристики, операциональные механизмы и содержательные компоненты. К процессуальным характеристикам относятся продуктивность, визуальная оригинальность, категориальная гибкость, конструктивная активность, а к операциональным – способность к визуальной дифференциации и интеграции элементов структуры, установление визуальных аналогий, визуальный синтез, визуальный анализ, способность к обобщенному «видению» сразу всей трансформированной структуры [3]. Основными функциями образа-концепта выступают познавательная, прогностическая, регулятивная, креативная, знаково-символическая.

Одной из основных является креативная функция. Поскольку визуальный образ является не отраженным, а созданным образом [1;4], это предполагает наличие элементов творчества в его создании. Наглядность образа-концепта принадлежит не к сфере репродукции объекта в его чистом виде, а к сфере реконструкции и конструирования (моделирования, преобразования, трансформации) объекта. Креативность визуального мышления заключается в том, что любой объект, предметная ситуация, реальность может быть прототипом огромного количества различных моделей или образов-концептов. Таким образом, творческая (креативная) функция визуального мышления реализуется в создании моделей (например, сложных проблемных ситуаций), благодаря которым их решение становится видимым, а также создании образов-концептов, визуальных знаков, символов, различных артономичных форм [4].

Решающую роль в развитии мыслительной деятельности человека, и в частности, визуального мышления имеет общая картина мира, присущая тому или иному обществу, что определяет стратегии познания этого мира и создания индивидуальных образов мира ее представителями. Наглядно-пространственные и метрические характеристики визуализированной картины мира могут соотноситься с культурно-духовными категориями

миропонимания той или иной культурно-исторической картины мира. Пространственно-временные границы картины мира расширяются с развитием визуального мышления человека и, вместе с тем, возможности «концептуального видения» человека могут ограничиваться существующим в его сознании образом мира.... Это подтверждает не только существование влияния картины мира на семантику наглядных образов, но и то, что визуальное мышление влияет, формирует, меняет образ мира человека, помогает выяснить первичное, интуитивное видение человеком мира через его визуализацию [4].

Визуальное мышление в музыкально-исполнительской деятельности выступает, как процесс порождения и трансформации исполнительского образа - индивидуального способа представления музыкального произведения, опосредствованного образом мира субъекта. Это процесс построения способов представления музыкального произведения, необходимых субъекту для его творческой реализации. Эти способы являются обобщенным образом будущего исполнения, которое реализует функции понимания, принятия и освоения будущего произведения, его культурного содержания. Поэтому, на наш взгляд, визуальное мышление играет ведущую роль в процессе создания исполнительского образа (как образа-концепта) музыкального произведения [5].

Целью нашего эмпирического исследования было выявление различий и сходства в развитии визуального мышления у студентов пианистов и вокалистов второго и четвертого курсов музыкальных факультетов Украины и Китая.

В ходе исследования были использованы такие эмпирические методы как наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности и конкретные методики: методика П.Торренса (модификация М.А.Холодной), методика «Прогрессивные матрицы» Дж.Равена. В исследовании принимало участие 80 студентов-пианистов и 80 студентов-вокалистов 2 и 4 курсов обучения из Украины и Китая.

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что у студентов-пианистов двух выборок происходит развитие процессуальных характеристик визуального мышления. Для подтверждения различий показателей процессуальных характеристик визуального мышления у студентов-пианистов Украины и КНР был проведен анализ с использованием критерия Стьюдента (см.табл.1).

Таблица 1. Значимость отличий показателей процессуальных характеристик визуального мышления у студентов пианистов и вокалистов Украины и КНР

Курсы	Показатели
-------	------------

	Продуктив ность	Категориальн ая гибкость	Вербальная игинальность	Визуальна игинальность	Конструктивн я активность
	t	t	T	T	t
2пу/2пк	3,34	3,11	6,36	20,64	3,79
4пу/4пк	7,94	2,95	5,06	10,69	4,44
2ву/2вк	8,94	4,84	10,63	15,86	7,29
4ву/4вк	7,96	2,69	10,80	9,19	0,96
$t_{кр} = 2,23; p < 0,05$					

- - значимые при $p < 0,05$

пу – студенты-пианисты Украины; пак – студенты-пианисты КНР

ву- студенты-вокалисты Украины; вк-студенты-вокалисты КНР

Выявлены значимые различия в оценках по показателю продуктивности у студентов-пианистов украинской и китайской выборки 2 курса ($t=3,34$, $t_{кр} = 2,23$ при $p < 0,05$), 4 курса ($t=7,94$, $t_{кр} = 2,23$ при $p < 0,05$), то есть уровень развития продуктивности выдвижения визуальных гипотез выше у студентов-пианистов украинской выборки. Значимые различия выявлены в показателях категориальной гибкости в работах студентов-пианистов украинской выборки и китайской выборки 2 курса ($t=3,11$, $t_{кр} = 2,23$ при $p < 0,05$), 4 курса ($t=2,95$, $t_{кр} = 2,23$ при $p < 0,05$), что свидетельствует о различиях в уровнях развития данного показателя у испытуемых.

По показателям вербальной и визуальной оригинальности выявлены значимые различия в оценках у студентов-пианистов украинской и китайской выборки 2 курса ($t=6,36$, $t=20,64$, $t_{кр} = 2,23$ при $p < 0,05$), 4 курса ($t=5,06$, $t=10,69$, $t_{кр} = 2,23$ при $p < 0,05$), что указывает на различия в уровне развития вербально-образной оригинальности у испытуемых – уровень развития выше у студентов-пианистов украинской выборки, чем у студентов-пианистов китайской выборки (см.Рис.1).

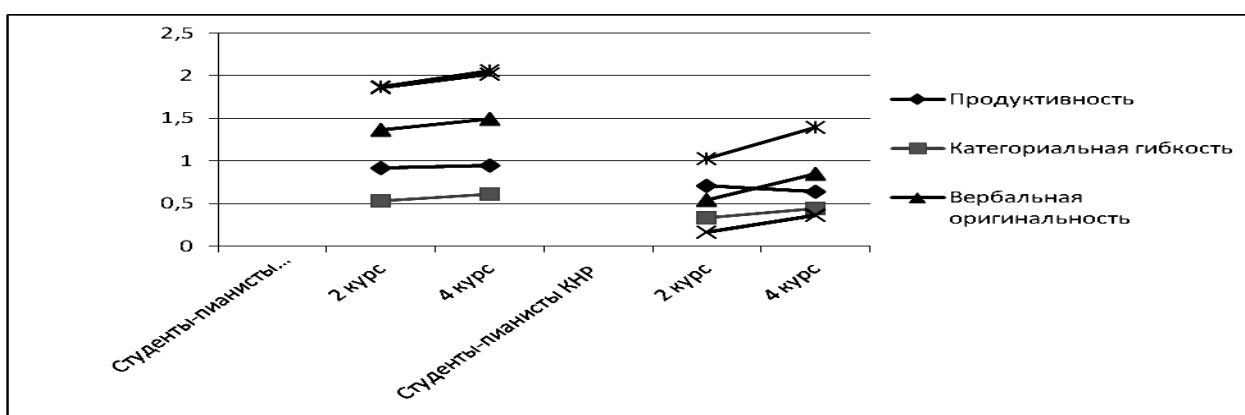


Рис.1 Сравнительный анализ показателей процессуальных характеристик визуального мышления у студентов-пианистов Украины и КНР.

Существуют значимые различия по показателю конструктивной активности в работах у студентов-пианистов украинской и китайской выборки 2 курса ($t=3,79$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), 4 курса ($t=4,44$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), то есть уровень развития данного показателя выше у студентов-пианистов украинской выборки, чем у студентов-пианистов китайской выборки.

Итак, можно сделать вывод, что уровень развития процессуальных характеристик визуального мышления выше у студентов-пианистов украинской выборки, чем у студентов-пианистов китайской выборки, что подтверждается наличием значимых различий между всеми показателями по критерию Стьюдента.

У студентов-вокалистов украинской и китайской выборки анализ полученных данных по критерию Стьюдента (см.табл.1.) позволил выявить статистически значимые различия между оценками в работах студентов-вокалистов украинской и китайской выборки по показателям продуктивности (2 курс – $t=8,94$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$ и 4 курс – $t=7,96$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$) и конструктивной активности (2 курс – $t=7,29$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), что указывает на то, что уровень развития продуктивности выдвижения визуальных гипотез и конструктивной активности выше у испытуемых украинской выборки, чем у испытуемых китайской выборки.

Выявлены значимые различия в оценках по показателям категориальной гибкости (2 курс – $t=4,84$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$ и 4 курс – $t=2,69$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), вербальной оригинальности (2 курс – $t=10,63$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$ и 4 курс – $t=10,80$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), визуальной оригинальности (2 курс – $t=15,86$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$ и 4 курс – $t=9,19$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), результаты свидетельствуют о том, что уровень развития категориальной гибкости, вербальной и визуальной оригинальности выше у студентов -вокалистов китайской выборки по сравнению со студентами -вокалистов украинской выборки.

Не выявлено значимых различий в оценках по показателю конструктивной активности в работах студентов-вокалистов украинской и китайской выборки 4 курса ($t=0,96$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), что свидетельствует об отсутствии различий в уровне развития конструктивной активности у испытуемых 4 курса указанных выборок (см. Рис.2).

Такие различия можно объяснить особенностями музыкального искусства Китая [2; 6], а именно оперного. Как указывают ученые [5;6] ему присуща необычайная образность, наглядность, которая имеет высокий уровень обобщения и абстракции, семантической глубины.

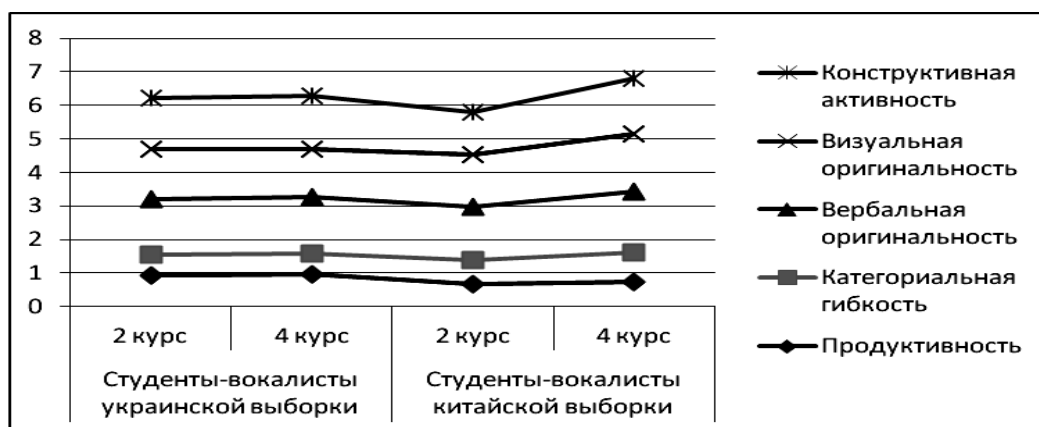


Рис. 2. Распределение показателей процессуальных характеристик визуального мышления у студентов-вокалистов украинской и китайской выборки

Итак, можно сделать вывод, что у студентов-вокалистов украинской выборки уровень развития продуктивности выдвижения визуальных гипотез и конструктивной активности выше, чем у студентов-вокалистов китайской выборки. Однако, уровень развития таких процессуальных характеристик визуального мышления, как: категориальная гибкость, визуальная и вербальная оригинальность выше у студентов-вокалистов китайской выборки, что подтверждается наличием значимых различий между указанными показателями по критерию Стьюдента.

Эмпирическое исследование показало, что существуют различия в уровнях развития операциональных компонентов визуального мышления у студентов-пианистов 2 и 4 курсов украинской и китайской выборок (см.табл. 2). В таблице 2. представлены результаты исследования операциональных компонентов (по методике «Прогрессивные матрицы» Дж.Равена).

Таблица 2. Значимость различий показателей операциональных компонентов визуального мышления у студентов пианистов и вокалистов Украины и КНР

Курсы	Показатели				
	Серия А	Серия В	Серия С	Серия D	Серия E
	t	t	T	t	T
2пу/2пк	1,98	2,49	1,32	3,51	2,05
4пу/4пк	2,31	2,45	2,38	2,99	2,99
2ву/2вк	1,55	2,15	1,98	2,21	2,25
4ву/4вк	2,30	2,38	3,25	2,56	3,79
$t_{кр} = 2,23; p < 0,05$					

- - значимые при $p < 0,05$

пу – студенты-пианисты Украины; пк – студенты-пианисты КНР

ву- студенты-вокалисты Украины; вк-студенты-вокалисты КНР

Проведенный сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что у студентов-пианистов украинской выборки выше уровень развития операциональных компонентов визуального мышления, чем у студентов-пианистов китайской выборки, а именно по таким показателям как способность к дифференцировке основных элементов графической структуры, способность к действию по аналогии, способность к визуальному синтезу, способность выявлять количественные и качественные закономерности построения фигур (см. Рис.3).

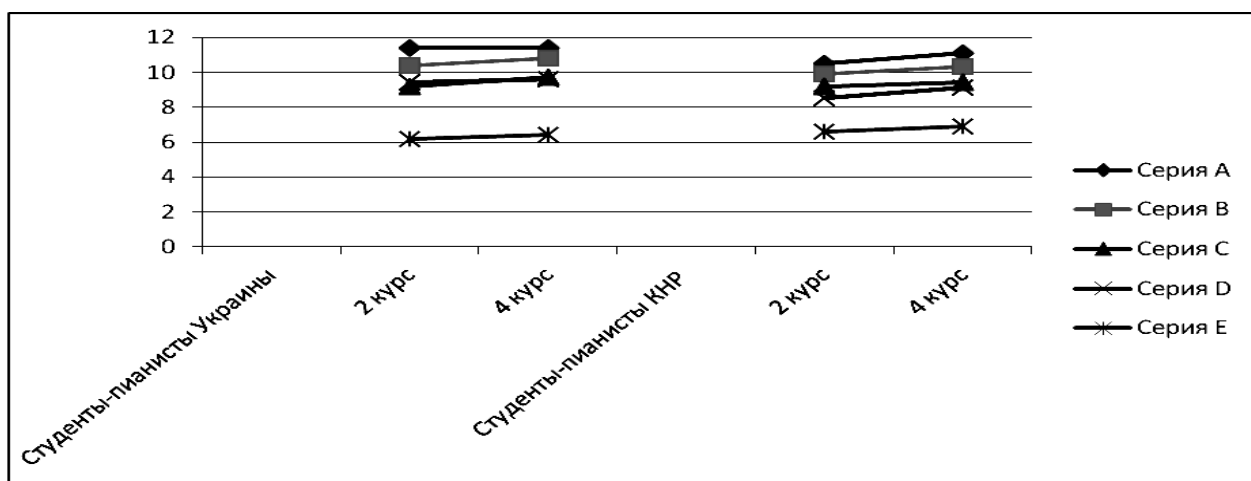


Рис.3. Сравнительный анализ показателей операциональных компонентов визуального мышления у студентов-пианистов Украины и КНР.

Более низкий уровень развития у студентов-пианистов украинской выборки показателя способности к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных данных.

Также был проведен анализ результатов исследования студентов-вокалистов с применением критерия Стьюдента (см.табл. 2) и выявлено значимые различия в оценках по серии А у студентов-вокалистов 2 курса украинской и китайской выборки; по серии Е ($t=2,25$, $t_{кр} = 2,23$ при $p < 0,05$), 4 курса ($t=2,30$, $t_{кр} = 2,23$ при $p < 0,05$), то есть уровень развития способности к дифференцировке основных элементов графической структуры выше у студентов-вокалистов украинской выборки (см. Рис.4).

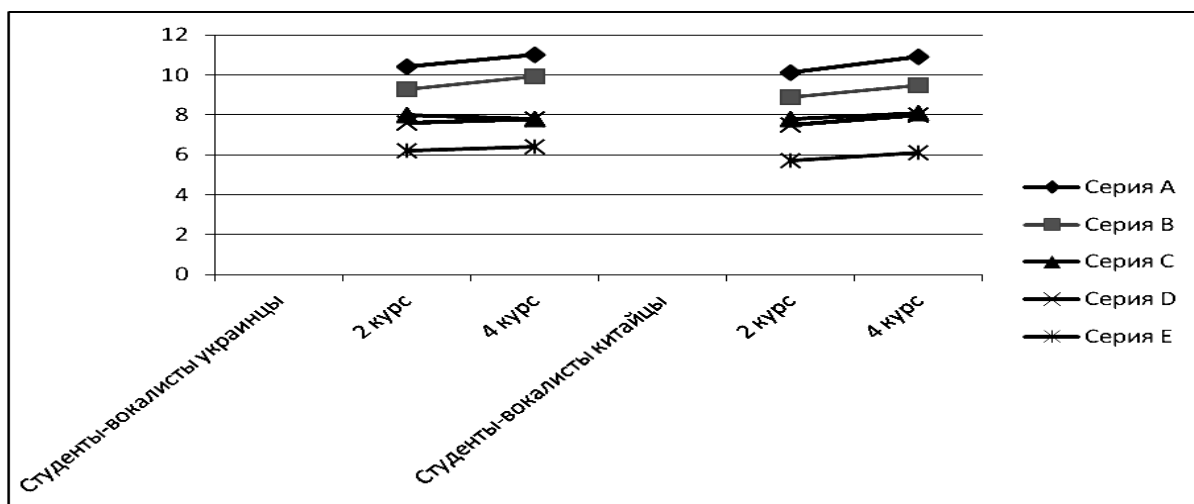


Рис.4. Сравнительный анализ показателей операциональных компонентов визуального мышления у студентов-вокалистов Украины и КНР

Значимые различия выявлены между показателями в работах студентов-вокалистов украинской и китайской выборки по серии В ($t=2,38$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), серии С ($t=3,25$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), серии D ($t=2,56$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), серии E ($t=3,79$, $t_{кр} = 2,23$ при $p<0,05$), что свидетельствует о различиях в уровне развития способности к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных данных у испытуемых украинской и китайской выборки.

Исходя из этого можно считать, что уровень развития таких операциональных компонентов визуального мышления как способность к действию по аналогии, способность к визуальному анализу и синтезу, способность к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных данных выше у студентов-вокалистов 4 курса китайской выборки.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы: у студентов-вокалистов украинской выборки наиболее развиты такие показатели процессуальных характеристик визуального мышления, как : продуктивность, вербальная оригинальность и категориальная гибкость, а у студентов-вокалистов китайской выборки достаточно высокий уровень развития имеют такие показатели процессуальных характеристик визуального мышления, как: продуктивность, категориальная гибкость, визуальная и вербальная оригинальность.

Сравнительный анализ развития операциональных компонентов визуального мышления у студентов-вокалистов украинской и китайской выборки выявил, что уровень развития способности к действию по аналогии, способность к визуальному анализу и синтезу, способность к сложному многоуровневому анализу и трансформации визуальных

данных выше у студентов-вокалистов 4 курса китайской выборки. У студентов-вокалистов 2 курса обеих выборок уровень развития операциональных компонентов визуального мышления практически одинаковый.

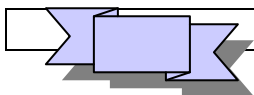
Таким образом, сравнительный анализ показал, что на развитие визуального мышления у студентов пианистов и вокалистов Украины и Китая влияют особенности профессиональной деятельности и этнические особенности восприятия картины мира.

Перспективным в нашем исследовании является проведение сравнительного анализа особенностей развития структурных компонентов визуального мышления у представителей таких творческих специальностей, как художники, музыканты и хореографы.

Список использованной литературы

1. Зинченко В.П. Живое знание. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998. – Ч. 1. – 248 с.
2. Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика / Д.К.Кирнарская. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
3. Симоненко С.Н. К проблеме изучения механизмов визуального мышления / С.Н.Симоненко // Наука і освіта. – 1997. – Квітень, спецвипуск. – С. 54-55.
4. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С.М.Симоненко – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.
5. Хуан И. Психологические особенности развития визуального мышления у студентов музыкальных специальностей [Текст] : дис... канд. психол. н: 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология / И.Хуан / Пивденноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського. – О., 2012. – 256 с.
6. Чжан И. Вокально-педагогическое творчество, как предпосылка исполнительской деятельности певца [Текст] : дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / И.Чжан / Харківський гос. ун-т мистецтв ім. І.П.Котляревського. – Х., 2006. – 208 с.

Primit 29.09.2014



PARTICULARITĂȚILE SFEREI EMOTIIONALE LA ADOLESCENȚII DEPENDENȚI DE COMPUTER

Racu Iulia, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Catedra Psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău,

Buza Raisa, masterandă,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău,

Summary

The research describes the result of the computer addiction at adolescents. The computer addiction in adolescents has a high frequency. Nowadays 34% of adolescent are computer addicted. The relation between computer addiction and anxiety, computer addiction and frustration, computer addiction and aggressiveness, computer addiction and stiffness were identifying. Addicted adolescents manifest a high level on anxiety, worry, agitation, discomfort, nervousness, hostility and impulsivity.

Key words: addiction, computer addiction, anxiety, frustration, aggressiveness, stiffness, adolescence.

Rezumat

Articolul reprezintă un demers experimental al adolescenților cu dependență de computer. Ca rezultate am evidențiat că dependența de computer este o problemă a societății actuale. Astfel 34% din adolescenții testați prezintă dependență de computer. Am stabilit corelații pozitive între dependență de computer și anxietate, dependență de computer și frustrate, dependență de computer și agresivitate și dependență de computer și rigiditate. Adolescenții dependenți de computer manifestă neliniște, îngrijorare, anxietate, agresivitate, impulsivitate, nervozitate și irascibilitate excesivă.

Cuvinte-cheie: dependența, dependența de computer, anxietate, frustrare, agresivitate, rigiditate, vârsta adolescență.

În literatura de psihologie se folosește des termenul de „adicție”, probabil preluat din limba engleză (limbă în care sunt scrise cele mai multe articole și studii). În dicționarele engleze vom descoperi că termenul „addiction” poate fi – înclinație, patimă, nărav, dependență, pe când în Dicționarul explicativ al limbii române aflăm că termenul „adicție” înseamnă doar – dependența față de un drog, cu tendința creșterii progresive a dozelor. [2]

Potrivit Societății Americane pentru Medicină Adictivă care a revizuit recent definiția dependenței, aceasta fiind acum recunoscută ca o afecțiune cronică a creierului, nu o simplă

problemă comportamentală ce implică alcool, droguri, computer, jocuri de noroc, sex, asociată mecanismelor de recompensare, motivație, memorie și funcționare a circuitelor creierului.

Societatea actuală se caracterizează prin noi și noi dependențe specifice omului modern. Dintre acestea vom enumera: dependența de computer (internet, jocuri), de cumpărături, de sport, de muncă care sunt la fel de periculoase ca și cele provocate de consumul de diferite substanțe (droguri și alcool).

Unul din tipurile dependenței frecvent întâlnit este dependența de computer. Pentru prima dată termenul de dependență de computer a fost utilizat de M. Shotton în 1989 în lucrarea „Computer Addiction”, deși conceptul a fost discutat mult mai devreme de către N. Rushby. În cartea sa „An introduction to Educational Computing” publicată în 1979, N. Rushby subliniază că persoanele care devin dependente de computer pot prezenta simptome de sevraj. Primele semne de alarmă cu privire la dependența de computer (internet și jocuri video) au fost trase încă din anii 1980.

Dependența de computer este un termen relativ nou introdus pentru a descrie dependența de un computer, nu doar de computerul personal ci și de jocurile video și de internet și are mai multe nume: *cyberaddiction*, *cyberholism*, *netaddiction*, *netaholism*, *pathological internet use (PIU)* [1, 3].

Cercetătorii și studiile efectuate apreciază o incidență ridicată a dependențelor de computer. C. Popa afirmă că la ora actuală, prevalența dependenței de computer nu se cunoaște cu exactitate. Studiile indică o incidență foarte diferită pentru dependența de computer. Astfel cifrele sunt dispuse în intervalul de la 2% la 10% din totalul populației, atât din cauza eșantioanelor, metodologiilor și scalelor diferite utilizate, cât și din cauza diverselor nume folosite de cercetători pentru dependența de computer [3].

Deși dependența de computer este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, însă preadolescenții, adolescenții și tinerii sunt în mod „natural” mai înclinați către dependența de computer.

Dependența de computer la adolescenți are numeroase consecințe și repercusiuni asupra sferei emoționale și a personalității adolescentului. Problema cu privire la particularitățile sferei emoționale la adolescenții dependenți de computer este una pe cât de studiată, pe atât și de controversată.

Astfel ne-am propus să realizăm o cercetare experimentală orientată la studierea particularităților sferei emoționale la adolescenții dependenți de computer.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 107 adolescenți din clasele a X-a – a XII-a cu vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani înscriși în liceul teoretic „Spiru Haret” din orașul Chișinău.

Pentru evaluarea cât mai autentică a variabilelor supuse cercetării am ales o serie de metode: Inventarul de determinare a dependenței de computer. K. Young (L. Iurieva și T. Boiabot) și Testul autoaprecierea stărilor psihice Eysenck.

În scopul verificării nivelului de dependență de computer la adolescenți am aplicat următoarea probă: Inventarul de determinare a dependenței de computer. K. Young (L. Iurieva și T. Boiabot). Rezultatele obținute, privind nivelul de manifestare a dependenței de computer la adolescenții din lotul experimental, sunt prezentate în figura 1.

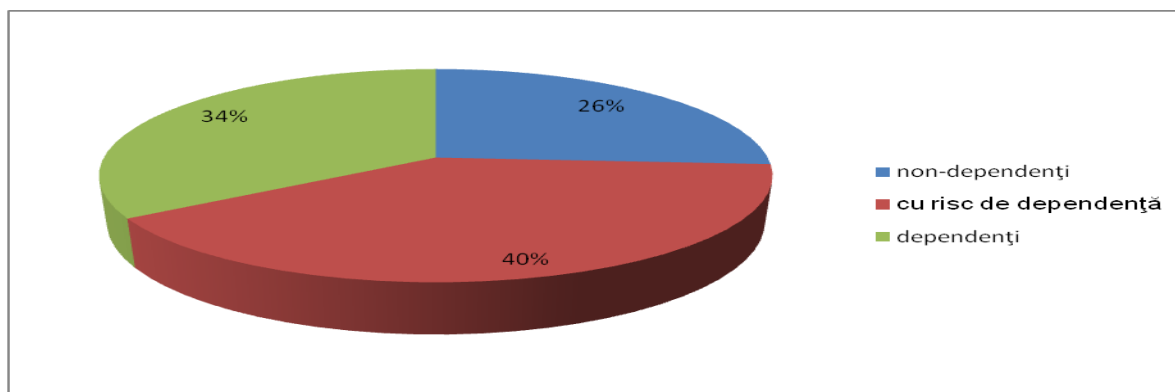


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul de dependență de computer la adolescenții supuși experimentului

Datele prezentate în figura 1 ne arată că 26% din adolescenții testați sunt non-dependenți. Aceștia se caracterizează printr-o atitudine adecvată față de computer și utilizează computerul știind când să-și întrerupă activitatea la acesta. Ei petrec puțin timp în mediul virtual, preferând să-și dedice timpul liber prietenilor și familiei. Au un regim alimentar regulat și rațional, au grijă de igiena proprie. Regimul de somn și veghe este adecvat.

40% din adolescenții investigați manifestă o tendință de dezvoltare a dependenței. Adolescenții cu risc de dependență manifestă tendința obsesivă de verificare a poștei electronice, savurarea următoarei ședințe on-line, sporirea timpului petrecut on-line, creșterea sumelor bănești cheltuite on-line. De asemenea, ei încep să mănânce, să bea, să-și facă temele direct în fața computerului. Ei se mai caracterizează și prin faptul că încep să-și petreacă nopțile la computer. La ei se mai atestă și tendința de a se îndrepta direct către computer cum intră în casă.

În același timp constatăm o frecvență ridicată a adolescenților dependenți de computer. Astfel 34% din adolescenții testați obțin un scor considerat ca dependență de computer. Pentru acești elevi este definitoriu o dispoziție ridicată și euforie când sunt în fața computerului și senzația de gol lăuntric, anxietate, irascibilitate, frustrare, neliniște și depresie când nu sunt la computer. Adolescenții dependenți de computer manifestă o creștere a perioadelor de timp petrecute în fața computerului și imposibilitatea de a întrerupe utilizarea acestuia. Ei ignoră prietenii, familia și

celelalte activități în care s-ar putea implica. Întotdeauna au probleme la școală. Aceste caracteristici sunt însoțite și de modificări puternice în plan fiziologic și psihosomatic: senzația de umectare insuficientă a sclerei, dureri de cap de tipul migrenei, dureri de spate, alimentarea neregulată, irațională, ignorarea regulilor de igienă personală, dereglări ale somnului, schimbarea regimului de odihnă.

Următorul pas în cercetare a fost orientat spre evidențierea stărilor emoționale la adolescenții dependenți de computer.

Pentru evaluarea anxietății, frustrării, agresivității și rigidității am administrat Testul autoaprecierea stărilor psihice Eysenck.

Anxietatea este o stare afectivă caracterizată printr-un sentiment de insecuritate, de tulburare, difuz. Simptomele anxietății se manifestă sub formă de frică și/sau gânduri cronice (constante), repetitive, de îngrijorare, care reprezintă un element de stres pentru persoana respectivă și care interferează cu activitățile din viața sa. Alte simptome comune anxietății sunt: reacțiile fizice: (transpirație, tremurături, bătăi de inimă rapide, dificultăți în respirație, greață, leșin); gânduri disfuncționale (de exemplu: dacă o să vorbesc în fața publicului, și o să greșesc, toată lumea o să mă creadă prost); comportament de evitare (o persoană poată să ajungă să evite foarte multe situații. Faptul că are gânduri negative și evaluează irațional situațiile care îi provoacă anxietate, emoții negative foarte intense, reacții fizice puternice, și eventual experiențe negative, plasează persoana într-un cerc vicios, din care nu poate să iasă).

Rezultatele pentru anxietate la adolescenții dependenți de computer sunt prezentate în Figura 2.

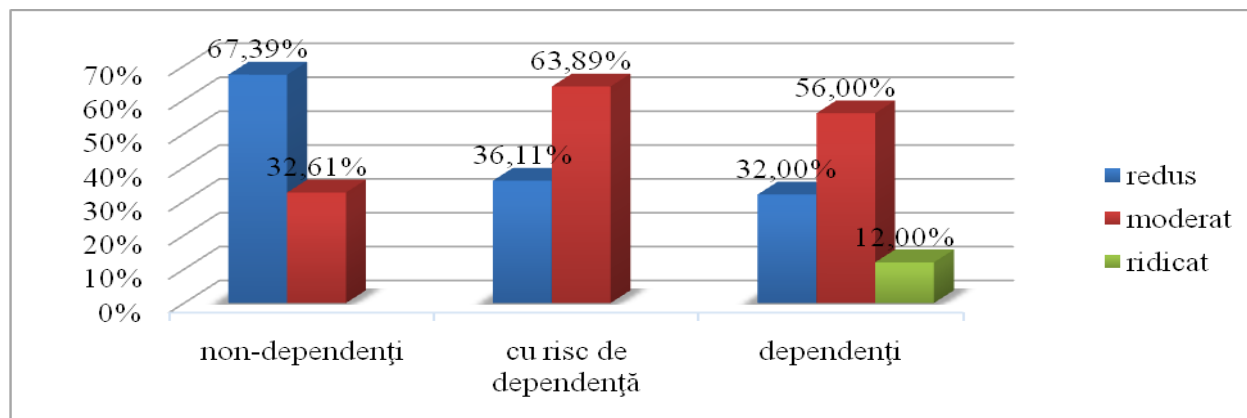


Fig. 2. Anxietatea la adolescenții cu diferite nivele de dependență de computer (non-dependenți, cu risc de dependență și dependenți de computer)

Pentru adolescenții non-dependenți este specifică un nivel redus de anxietate și un nivel moderat de anxietate în raport de 67,39% și respectiv 32,61%.

În cazul adolescenților cu risc de dependență rezultatele se modifică și tind să încline mai mult spre nivelul moderat de anxietate. Astfel 36,11% din adolescenții cu risc de dependență manifestă

anxietate redusă, în timp ce majoritatea covârșitoare a adolescenților prezintă un nivel moderat de anxietate.

Adolescenților dependenți de computer pe lângă nivele redus și moderat de anxietate le este caracteristic și nivelul ridicat de anxietate. Așadar pentru adolescenții dependenți de internet distribuția rezultatelor privind anxietatea este următoarea: 32,00% din adolescenții dependenți au un nivel redus de anxietate, 56,00% din adolescenții dependenți prezintă un nivel moderat de anxietate și 12,00% din adolescenții dependenți manifestă un nivel ridicat de anxietate.

Analiza diferențiată a anxietății la adolescenții cu diferite nivele de intensitate a dependenței de computer ne permite să menționăm că nivelul ridicat de anxietate este specific doar adolescenților dependenți de computer.

În același context ne-am propus să evaluăm relația dintre dependența de computer și anxietate la adolescenții din lotul experimental.

Tabelul 1. Corelația dependenței de computer cu anxietatea la adolescenți (Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Dependența de computer / Anxietate	0,39	p=0,001

Din corelația surprinsă ($r=0,39$, $p=0,001$) vom menționa că există o legătură între dependența de computer și anxietatea adolescenților. Astfel dependența de computer corelează pozitiv cu anxietatea. Odată cu creșterea nivelului de intensitate a dependenței de computer se accentuează și anxietatea la adolescenți.

O altă dimensiune evaluată prin Testul autoaprecierea stărilor psihice Eysenck este frustrarea.

Frustrarea este o emoție negativă, care apare atunci când un obstacol exterior, un eveniment sau o persoană ne împiedică să ne atingem, scopurile. O explicație în acest sens este prezentată de E. Langer: frustrarea provine din decalajul creat în așteptările noastre și rezultatul real al unei acțiuni. Intervine atunci când acesta din urmă este sub așteptările noastre. Există două reacții la frustrare. O primă reacție este conștientă. Individul frustrat urmărește cu asiduitate îndeplinirea scopului, în ciuda obstacolelor. Al doilea tip, de natură inconștientă, apare când frustrarea este atât de intensă, încât emoția negativă amenință integritatea personalității. În acest caz, intervin mecanismele de apărare ale eului și situația este reevaluată: „e mai bine că n-am reușit“.

Frustrarea la adolescenții cu diferite nivele de intensitate ale dependenței de computer este ilustrată grafic în continuare:

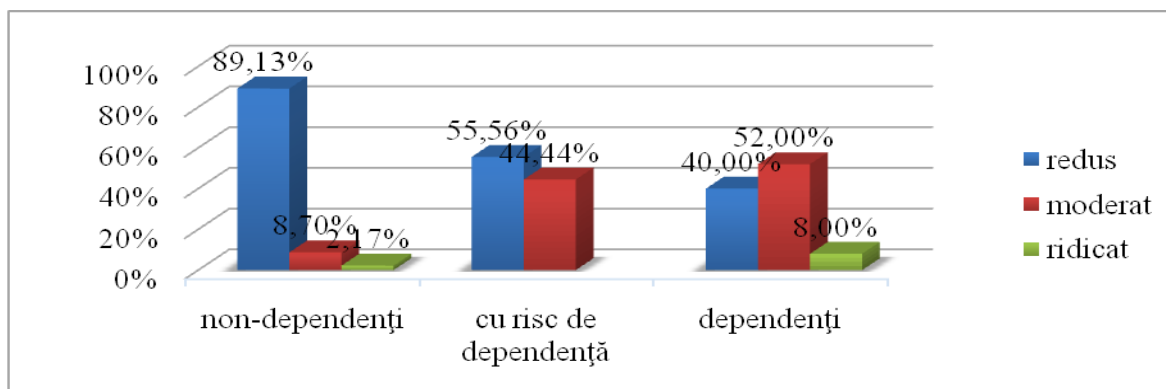


Fig. 3. Frustrarea la adolescenții cu diferite nivele de dependență de computer (non-dependenți, cu risc de dependență și dependenți de computer)

Rezultatele indică că adolescenții dependenți manifestă toate cele trei nivele de intensitate ale frustrării: 89,13% din adolescenții non-dependenți au un nivel redus de frustrare, 8,70% din adolescenții non-dependenți prezintă nivel moderat de frustrare. În același timp constatăm că pentru 2,17% adolescenți non-dependenți este caracteristic nivelul ridicat de frustrare.

În situația adolescenților cu risc de dependență sunt prezente doar nivelele redus (55,56%) și moderat de frustrare (44,44%).

Pentru adolescenții dependenți de computer se înregistrează tabloul: 40,00% din adolescenții dependenți de computer au un nivel redus de frustrare, 52,00% din adolescenții dependenți de computer manifestă un nivel moderat al frustrării, și 8,00% din adolescenții dependenți de computer prezintă un nivel ridicat de frustrare.

Analiza rezultatelor ne permite să consemnăm că cu intensificarea dependenței de computer scade frecvența înregistrată pentru nivelul redus de frustrare după cum urmează: de la adolescenții non-dependenți (89,13%), spre adolescenții cu risc de dependență (55,56%) și la adolescenții dependenți de computer (40,00%).

Pentru nivelul moderat de frustrare tabloul înregistrat este opus. Odată cu accentuarea nivelului de dependență de computer crește procentajul de adolescenți cu nivel moderat de frustrare: 8,00 din adolescenții non-dependenți, 44,44% adolescenți cu risc de dependență și 52,00% adolescenți dependenți de computer.

La nivelul ridicat de frustrare rezultatele ne indică o creștere a frecvenței acesteia odată cu intensificarea dependenței de computer. Astfel 6,52% din adolescenții non-dependenți manifestă un nivel ridicat de frustrare. Pentru adolescenții cu risc de dependență și adolescenții dependenți de computer rezultatele sunt similare (16,67% și 16,00%).

În continuare ne-am propus să evaluăm relația dintre dependența de computer și frustrare la adolescenții din lotul experimental.

Tabelul 2. Corelația dependenței de computer cu frustrarea la adolescenți (Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Dependența de computer / Frustrarea	0,46	p=0,001

Și în cazul frustrării se atestă un coeficient de corelație pozitivă cu dependența de computer ($r=0,46$, $p=0,001$). Acest fapt poate fi explicat că dependența de computer este legată cu prezența frustrării la adolescenți. Odată cu creșterea valorilor la dependența de computer se măresc și valorile la frustrare.

Agresivitatea este încă o stare afectivă evaluată prin testul autoaprecierea stărilor psihice Eysenck.

Agresivitatea care ia forma comportamentului agresiv poate fi definită acea formă de comportament orientate în sens distructiv, în vederea producerii unor daune, care pot fi materiale, psihologice, morale sau mixte. Prin urmare, actul agresivității, al comportamentului agresiv poate fi îndreptat către obiecte, precum casa, mobila, vesela, către ființele umane sau ambele.

Rezultatele pentru agresivitate la adolescenții cu diferite nivele de dependență de computer sunt ilustrate în cele ce urmează.

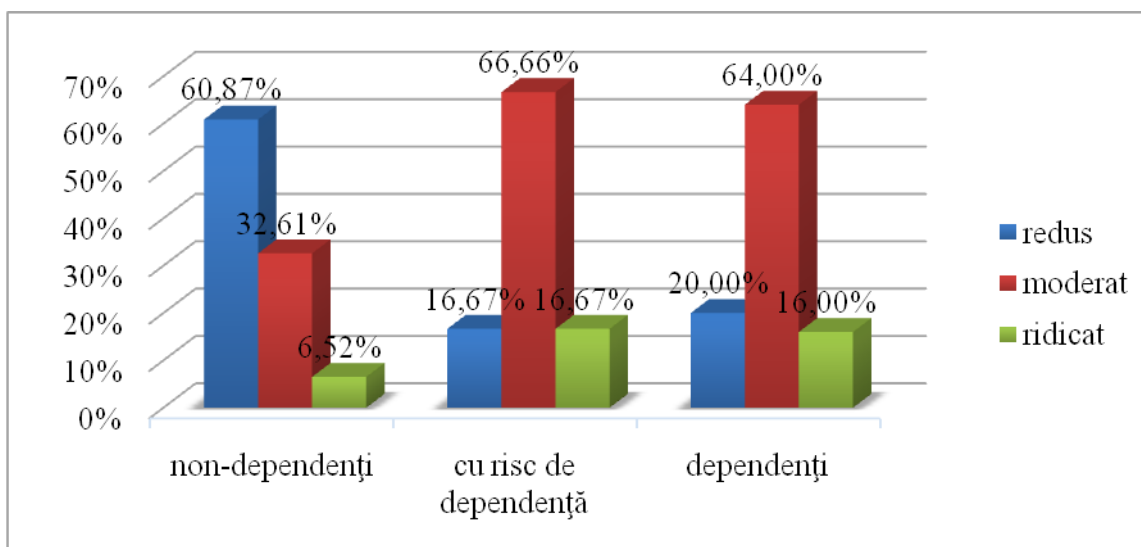


Fig. 4. Agresivitatea la adolescenții cu diferite nivele de dependență de computer (non-dependenți, cu risc de dependență și dependenți de computer)

Evaluând datele din figura 4 am determinat că nivelul redus al agresivității se întâlnește preponderent la adolescenții non-dependenți (60,87%), fiind urmați de adolescenții dependenți de computer (20,00%). Cea mai mică frecvență pentru nivelul redus de agresivitate se atestă la adolescenții cu risc de dependență (16,67%).

Pentru nivelul moderat de agresivitate procentajul maximal este caracteristic adolescenților cu risc de dependență (66,66%). Similar este și procentajul obținut de adolescenții dependenți de computer (64,00%). În cazul adolescenților non-dependenți frecvența scade considerabil până la 32,61%.

Cât despre nivelul ridicat de agresivitate putem menționa că acesta se întâlnește la toate cele trei nivele de dependență de computer după cum urmează: 6,52% adolescenți non-dependenți, 16,67% adolescenți cu risc de dependență și 16,00% adolescenți dependenți de computer.

Relația dintre dependența de computer și agresivitate la adolescenții din lotul experimental este prezentată în Tabelul 3.

Tabelul 3. Corelația dependenței de computer cu agresivitatea la adolescenți (Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Dependența de computer / Agresivitatea	0,32	p=0,001

Analiza statistică ne indică o corelație pozitivă între dependența de computer și agresivitate la adolescenți ($r=0,32$, $p=0,001$). Acest fapt demonstrează prezența agresivității la adolescenții cu dependență de computer. În afară de aceasta, relația evidențiată între dependența de computer și agresivitate ne indică că odată cu accentuarea dependenței de computer crește considerabil și agresivitatea.

Ultima dimensiune investigată de noi prin Testul autoaprecierea stărilor psihice Eysenck este rigiditatea.

Rigiditatea este o blocare a sentimentelor, mai bine spus manifestarea acestora. Asta nu înseamnă că persoanele rigide nu simt, din contra, din contra, sunt foarte sensibile, dar își creează o barieră în acest sens. Adesea ele încrucișează brațele la piept, ca modalitatea de a acoperi plexul solar și transmiterea emoțiilor.

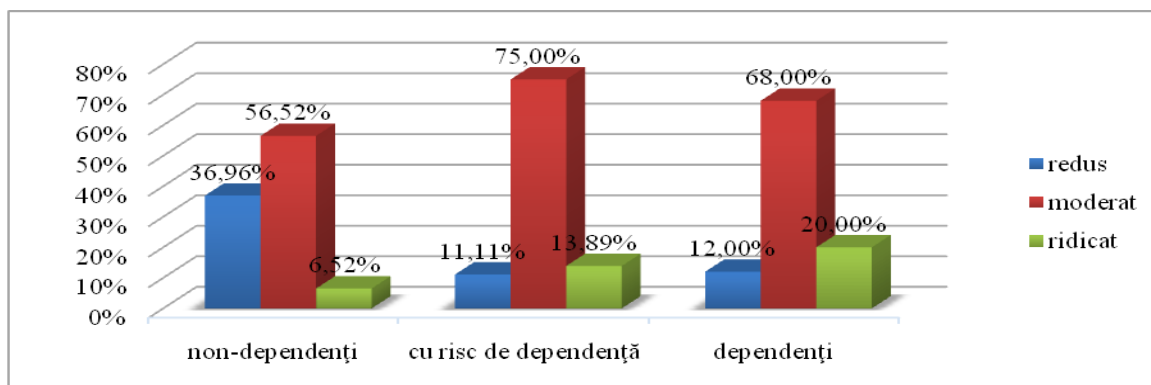


Fig. 5. Rigiditatea la adolescenții cu diferite nivele de dependență de computer (non-dependenți, cu risc de dependență și dependenți de computer)

Conform rezultatelor din figura 5 putem afirma că nivelul redus al rigidității este preponderent caracteristic non-de dependenților și constituie 36,96%, în comparație cu dependenții de computer (12,00%) și cu adolescenții cu risc de dependență (11,11%).

Nivelul moderat de rigiditate se atestă la 75,00% din adolescenții cu risc de dependență, 68,00% din adolescenții dependenți de computer și 56,52% la non-de dependenți.

Nivelul ridicat al rigidității se întâlnește cel mai des la dependenții de computer (20,00%), spre deosebire de cei cu risc de dependență (13,89%) și cei non-de dependenți (6,52%).

Tabelul 4. Corelația dependenței de computer cu rigiditatea la adolescenți (Bravais-Pearson)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Dependența de computer / Rigiditatea	0,34	p=0,001

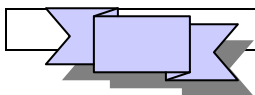
Și între dependența de computer și rigiditate se atestă o corelație pozitivă ($r=0,34, p=0,001$) ceea ce demonstrează că odată cu creșterea nivelului dependenței de computer crește și rigiditatea adolescenților.

În concluzie vom menționa că dependența de computer este o problemă acută a timpurilor în care trăim și reprezintă o entitate psihologică ce poate fi descrisă ca un nou tip de tulburare în care utilizatorul încearcă să folosească computerul în mod excesiv pentru a satisface nevoile interne. Dependența de computer are o frecvență foarte ridicată în vârsta adolescentă (34%) și duce la un comportament dezadaptativ, fiind periclitată funcționarea normală a adolescentului în plan școlar, familial și social. Potrivit acestui studiu, dependenții de computer tind să fie mult mai anxioși, frustrați, agresivi și rigizi decât non-de dependenții de computer.

Bibliografie

1. Chele E. Utilizarea îndelungată a calculatorului la copii și adolescenți: factor de risc sau condiție premorbidă. Iași. 2010.
2. Institutul de Lingvistică „Iordun Iordan” al Academiei Române . Dicționarul explicativ al limbii române. ed. a II-a. București: Univers Enciclopedic. 1996.
3. Popa C. Noi comportamente adictive. Internetul patologic, dependență de sms-uri și de televizor. București: Universitara. 2013.

Primit 29.09.2014



Reperajul „zonelor mute” ale reprezentărilor sociale, între transferul de personalitate și manipularea identitară

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

Summary

In an attempt to highlight the defining characteristic of the methods through which the "silent zones" of the social representations can be identified, experts insist on indicating by all means their ability to *significantly reduce the burden of responsibilities required by the written and unwritten rules of the group*. The effectiveness of the use of such tools is organically linked to the possibility of devitalization, throughout the experimental approach, what is called, a "binding rule set by law or usage". Or, according to them, another way to get to the "counter-regulatory elements that form the substance of the most hidden portion of the social representation" has never existed and won't ever exist.

In relation to the reasoning that shows the beneficial effect of the suppression of the normative pressures, comments aiming at *the substitution method* appear on a regular basis in the specialty sources. Usually, it is seen as "the most widespread tool for revealing the *silent zones* of the spectrum of the representations focused on the 'sensitive' social objects". Being used over time in several experimental studies, the *substitution method* has fully proved its effectiveness. This method reveals a highly significant relation "*certain elements of the central system are more or less sensitive, depending on the context of collecting the representation data, and this without calling into question the independence of the central system towards the immediate context*".

According to a widespread definition in the specialty literature, the *punctum saliens* of the *method of normative decontextualization* is the "manipulation of the recipient's identity" (the "recipient" being the person who "receives the subjects' responses in a survey"). Having such a potential, it *can substantially reduce the normative pressure exerted on subjects with a status of object of the empirical approach*. Or, in a relaxed and decrisped psychosocial context, it will be much easier for them to express all kinds of ideas "with deviations from the normal" in the presence of people with whom they are not on the same attitudinal platform.

Key words: „zone silent”, the substitution method, the method of normative decontextualization

Rezumat

În tentativa de a scoate în evidență caracteristica definitorie a metodelor prin care pot fi identificate „zonele mute” ale reprezentărilor sociale, specialiștii țin să indice neapărat la capacitatea acestora de a *reduce semnificativ din povara responsabilităților pe care le impun regulamentele scrise sau nescrise ale grupului*. Eficacitatea utilizării unor asemenea instrumente este organic legată de posibilitatea devitalizării, pe toată durata demersului experimental, a ceea ce poartă numele de „*regulă obligatorie fixată prin lege sau prin uz*”. Or, spun ei, o altă cale de a ajunge la „*elementele contra-normative care alcătuiesc substanța celei mai ascunse dintre porțiunile reprezentării sociale*” nu a existat și nu va exista vreo dată.

Metoda de substituție este văzută în calitate de „cel mai răspândit instrument de relevare a zonelor mute din spectrul reprezentărilor focalizate pe obiectele sociale „sensibile”. Având la bază mecanismul transferului de personalitate, ea face dovada faptului că „*anumite elemente ale*

sistemului central sunt mai mult sau mai puțin sensibile, în funcție de contextul de culegere a datelor reprezentării, fără ca acest fapt să pună în discuție independența sistemului central față de contextul imediat”.

Metoda decontextualizării normative, la rândul său, are drept *punctum saliens* „manipularea identității destinatarului” (prin „destinatar” avându-se în vedere persoana celui care „primește răspunsurile subiecților într-o anchetă”). Dispunând de un asemenea potențial, ea poate reduce substanțial din presiunea normativă exercitată asupra subiecților cu statut de obiect al demersului empiric. Or, într-un context psihosocial relaxat și decrispat, acestora le va fi cu mult mai ușor să-și exprime tot felul de idei „cu abatere de la normal” în prezența unor persoane cu care nu se regăsesc pe aceeași platformă atitudinală.

Cuvinte – cheie: „zonă mută”, metoda de substituție, metoda decontextualizării normative

Deoarece existența „zonelor mute” ale reprezentărilor sociale se explică prin presiunea externă pe care o generează cadrul normativ existent (în limitele căruia nevoia de a fi *politically correct* capătă o importanță de prim rang) și devreme ce, într-un context dominat de complezență și ne-sinceritate, reliefaarea acestor porțiuni ale ansamblului cerebral nu poate fi asigurată prin metodele tradiționale de investigare a „formelor de cunoaștere elaborate colectiv” (fie că ne referim la *asocierea liberă* sau la *rețeaua asociativă*, la *punerea în discuție a nucleului central* sau la *inducția prin scenariu ambiguu*)¹, este de la sine înțeles că, într-o asemenea împletire de circumstanțe, se impune necesitatea identificării unor instrumente de cercetare mai puțin obișnuite, prin care, expresia lui F. Botoșineanu, „elementele reprezentăționale aleatorii s-ar anula reciproc”.

În tentativa de a pune în evidență chintesența instrumentelor de identificare a „zonelor mute” ale reprezentărilor sociale, specialiștii indică, cu regularitate, la capacitatea acestora de a *reduce semnificativ din povara responsabilităților pe care le impun regulamentele scrise sau nescrise ale grupului*. Eficacitatea utilizării unor asemenea instrumente este organic legată de posibilitatea devitalizării, pe toată durata demersului experimental, a ceea ce poartă numele de „*regulă obligatorie fixată prin lege sau prin uz*”. Or, spun ei, o altă cale de a ajunge la „*elementele contra-*

¹La „zonele mute” ale reprezentărilor sociale și caracteristicile definitorii ale acestora ne-am referit, pe larg, în câteva studii publicate anterior. Vezi, în acest, sens *M.Șlehtițchi*. Transfigurări în formula compozițională a reprezentării sociale: $Srs = NC + EP$ este înlocuită gradual cu $Srs = NC + EP + ZM$ // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2014. – Nr. 2 (35). – P. 1- 12 sau/și *M.Șlehtițchi*. „Zonele mute” ale reprezentărilor sociale: entitate, etiologie, efecte// *M. Caluschi, M. Marin* (coord.). *Kreatikon : Creativitate. Formare. Performanță* : Comunicări prezentate în cadrul Simpozionului Național cu participare internațională „Creativitate. Formare. Performanță” – Ediția a XI-a. - Iași : Editura PIM, 2014. – P. 34 – 37.

normative care alcătuiesc substanța celei mai ascunse dintre porțiunile reprezentării sociale” nu a existat și nu va exista vreo dată.

Pe fundalul raționamentelor care scot în lumină aspectele pozitive ale suprimării presiunilor cu caracter normativ, se consideră că obiectivul celei de-a patra etape de analiză structurală a reprezentării sociale (= decelarea „zonelor mute”) poate fi realizat cu succes fie prin *metoda de substituție*, fie prin cea a *decontextualizării normative*. De cele mai multe ori, ambele metode sunt văzute în calitate de un „instrument eficient de relevare a „elementelor mascate” conținute în structura reprezentărilor focalizate pe obiecte sociale „sensibile””. Fiind utilizate, de-a lungul timpului, în cadrul mai multor cercetări experimentale, ele și-au probat din plin eficacitatea.

Acestea fiind spuse, să vedem, în continuare, care sunt cele mai importante momente legate de emergența și evoluția atât a primei, cât și a celei de-a doua metode.

Metoda substituției

La 1996, K. Cates și D. Messick [1], propunându-și să stabilească, prin intermediul unei cercetări experimentale, cum se prezintă judecățile cu referire la comportamentele de sorginte morală sau/și imorală, le cer indivizilor supuși chestionării să ofere răspunsuri pornind de la premisa că aceste comportamente (a) îi privesc pe „*ei înșiși*” sau (b) îi privesc „*pe alții*”. Rezultatele obținute au permis să se constate că în primul caz, centrat pe varianta „*ei înșiși*”, frecvențele relative raliat la noțiunii de comportament moral au fost mai ridicate decât cele raliat la noțiunii de comportament imoral; și, invers, în cel de-al doilea caz, axat pe varianta „*pe alții*”, frecvențele relative raliat la noțiunii de comportament moral au fost mai scăzute decât cele raliat la noțiunii de comportament imoral. În plus, s-a observat că judecățile morale diferă cu atât mai mult de judecățile imorale cu cât comportamentele la care trebuiau să se refere indivizii chestionați îi priveau „*pe ei înșiși*” și nu „*pe alții*”.

Peste doi ani, în 1998, J.-L. Beauvois și colaboratorii săi [2], recurgând la un studiu empiric consacrat identificării modului în care actorul social fixează cauzele fenomenelor pe care le observă, a acțiunilor desfășurate de el sau de cei ce-l înconjoară, au propus subiecților incluși în eșantion un chestionar prin care le solicitau să aleagă între atribuiri interne și atribuiri externe în cazul unor evenimente percepute ca dezirabile sau, invers, indezirabile. Ceva mai târziu, la următoarea etapă a studiului, autorii le-au cerut aceluiași subiecți să răspundă cum ar proceda, în aceeași situație, dar în locul lor, o *altă persoană* aparținând *aceluiași grup* sau, ceea ce era și mai interesant, o *altă persoană* aparținând *unui grup diferit/străin*. Modificând contextul social în care urma să fie completat chestionarul, echipa de cercetători condusă de J.-L. Beauvois a observat, în scurt timp, cum „mutarea de accente” a afectat sensibil răspunsurile colectate. S-a constatat, între altele, că scorurile de legătură de atribuiri interne erau *ridicate* atunci când subiecții ofereau

răspunsuri identificându-se cu persoanele aparținând propriului grup și *scăzute* atunci când ei se vedeau făcând parte dintr-un alt grup.

Încă peste un an, la 1999, prezența efectului de context social în elaborarea răspunsurilor la chestionare este observată și de către C. Flament [3]. Ce a întreprins acest cunoscut psihosociolog francez, autorul inconfundabilelor *Pratiques et représentations sociales* și *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales*? El a analizat reprezentările sociale ale studenților cu privire la studii, folosind un chestionar de caracterizare și având ferma convingere că și acest tip de reprezentări, asemeni celorlalte, constituie expresia concentrată a ceea ce poartă numele de sistem normativ. Ipoteza cercetării s-a redus la următoarele: răspunsurile la întrebările din chestionar (în total, subiecților le-au fost adresate 15 întrebări) vor reflecta preponderent influența normativă a unei instanțe de referință. Cu alte cuvinte, răspunzând la un chestionar standard, subiecții (= studenții) nu vor putea face abstracție de ceea ce este „bine văzut” sau „rău văzut” de o anumită instanță de referință, a unei instanțe care, așa cum specifică încă G. Allport, în *The historical background of modern psychology* [4], este reprezentată de *unaltul real, implicit sau imaginar*. Cu luarea în considerare a modelului ipotetic avansat și ținând cont de specificarea făcută în legătură cu noțiunea de instanță de referință, C. Flament, pentru început, a propus subiecților să răspundă la întrebările din chestionarul standard plecând de la *un consemn obișnuit* și spunând *cum văd ei înșiși studiile universitare*. Ulterior, el modifică consemnul, creând astfel *mai multe contexte* pentru obținerea răspunsurilor. În noile condiții de cercetare, referindu-se la specificitatea reprezentării sociale a studiilor universitare, membrii eșantionului trebuiau să spună *cum ar face-o un student „bine văzut” sau „rău văzut” de către profesori, părinți și alți studenți*. După cum și era de așteptat, aceștia au furnizat *șase categorii de răspunsuri* (cu un plus evident față de răspunsurile „normale”), fiecare categorie definind, de bună seamă, un anume model normativ. Ajungând la faza prelucrării datelor experimentale, C. Flament compară rangurile mediilor observate pentru fiecare dintre cele 15 propoziții ale chestionarului. Acest fapt îi permite, între altele, să vadă cum arată profilurile celor șase modele normative prin contrapunere cu profilul standard. Tabloul obținut indica la aceea că referințele cu caracter normativ („bine văzut” de către profesori, spre exemplu) au avut o influență palpabilă asupra modului în care au fost formulate răspunsurile la chestionarul standard. Altfel spus, atunci când subiecții, prin mijlocirea unui chestionar standard, își etalau propriile lor reprezentări despre studiile universitare, pentru ei conta, mai întâi de toate, poziția instituției de referință *profesori* sau a instituției de referință *părinți*, și doar mai apoi poziția de referință a grupului de apartenență (= *alți studenți*). Și de această dată, mulțumită eforturilor lui C. Flament, se constată că „*acel context psihosocial în care*

subiectul oferă răspunsuri la un anume chestionar orientează, într-un sens sau altul, procesul de elaborare a acestora”.

Ceea ce reușesc să stabilească K. Cates cu D. Messick, la 1996, J.-L. Beauvois împreună cu membrii laboratorului său, la 1998, și C. Flament, la 1999, îi face pe C. Guimelli și J.-C. Deschamps să spună, ceva mai târziu [5], că reperajul „zonelor mute” ale reprezentărilor sociale este de neconceput fără aplicarea pe larg a *metodei de substituție*. În mare, dacă e să ne conducem de o remarcă făcută de F. Botoșineanu [6], „felul de a fi” al instrumentului de cercetare avut în vedere se prezintă în felul următor:

„ (...) plecând de la o sarcină obișnuită de asociere, se ajunge, în cadrul experimental, la a-i cere subiectului să răspundă așa cum ar face-o o altă persoană, treptele de substituție propuse, din ce în ce mai îndepărtate, reducând astfel presiunea normativă asupra subiectului (persoana de referință trebuind, în principiu, să aparțină aceluiași grup ca subiectul, cu precizarea că dimensiunile grupului sunt foarte relative, variind, în funcție de gradul de extindere a cercetării, de exemplu, de la grupul studenților de la medicină la cel reprezentat de români în general)”.

Aceiași C. Guimelli și J.-C. Deschamps, după ce apreciază înalt *metoda de substituție*, ne oferă și câteva modele elocvente de punere în practică a acesteia. Astfel, într-un experiment dedicat reprezentării sociale a țiganilor [7],* ei, pentru început, le propun subiecților să producă cinci asociații verbale legate de cuvântul inductor „țigan”. Asociațiile în cauză urmau să fie ancorate în *două contexte diferite* – în unul *normal*, prin care puteau fi evidențiate răspunsurile/abordările cu caracter *personal*, și în altul *de substituție*, prin care aceleași răspunsuri/abordări trebuia să vină dinspre „*un francez în general*”. Mai apoi, în cea de-a doua situație experimentală, subiecților li s-a cerut să-și evalueze răspunsurile în raport cu elementul inductor, pe o scară de la 1 [= *foarte pozitiv*] la 5 [= *foarte negativ*]. Și, în sfârșit, în cea de-a treia situație experimentală, subiecții au fost rugați să evalueze, de o manieră aproximativă, pe o scară de la 0% la 100%, numărul de țigani care corespund caracteristicilor formulate de către ei în faza precedentă a demersului experimental. Tactica la care au recurs C. Guimelli și J.-C. Deschamps a făcut posibilă măsurarea caracteristicilor de bază ale obiectului de studiu în baza a trei indicatori: **(a)** rangul fiecărui răspuns, **(b)** conotația (*pozitivă sau negativă*) și **(c)** omogenitatea percepută a fiecărui răspuns, pe o scară de la 0% la 100%. În scopul obținerii unor rezultate cât mai relevante, subiecții investigați au fost distribuiți, în mod aleator, în două grupe. Cei care s-au regăsit în prima grupă, au trebuit să producă, *ab initio*, 5 răspunsuri asociative în condiții *normale*, iar mai târziu – 5 răspunsuri asociative în condiții *de substituție*. În același timp, cei care s-au regăsit în cea de-a

* Anterior, ne-am referit, în câteva cuvinte, la acest experiment, demonstrând că „zonele mute” nu caracterizează toate reprezentările sociale, ci doar pe cele care se referă la obiecte sociale „*sensibile*”.

doua grupă trebuiau să procedeze invers pentru a contracara *efectul de ordine* **. Treapta de analiză a rezultatelor obținute a inclus *disocierea* răspunsurilor asociative obținute în context *normal* de cele obținute în context *substitutiv*. În cele din urmă, s-a observat că în condiții *normale* compoziția nucleului central al reprezentării sociale a țiganilor se reduce la formula *nomazi + familie + muzică*, iar în condiții *de substituție* („Ce ar răspunde un francez în general?”) – la formula *nomazi + familie + muzică + hoț*. Indicatorul de ocurență, care a variat semnificativ, de la 20% din subiecți, în situația *normală*, la 60% din subiecți, în situația *de substituție*, a arătat că elementul suplimentat „*hoț*” nu exprimă altceva decât „*zona mută*” a respectivului tip de reprezentare. Mai mult, deținând cel mai înalt indice al frecvenței, elementul suplimentat „*hoț*” face dovada faptului că nu este pur și simplu o parte componentă a unei formule compoziționale, ci o parte determinantă a acesteia.

Un alt model pe care ni-l oferă C. Guimelli și J.-C. Deschamps în legătură cu *metoda substituției* derivă din studiul empiric al acestora cu referire la reprezentarea socială a insecurității [9]. Starea de nesiguranță, a lipsei de protecție din partea cuiva (a unui om, a unei organizații sau a unui stat), potrivit autorilor invocată, redă fără doar și poate un subiect/obiect social „*sensibil*”, ceea ce înseamnă că el nu poate fi caracterizat pe deplin în condiții normale de anchetă. Într-un asemenea context, aplicarea *metodei de substituție* ar reprezenta remediul necesar, facilitând obținerea unor rezultate „*mai puțin influențate de presiunea socială existentă*”. Raliindu-se unui asemenea unghi de abordare, cei doi cercetători le-au cerut subiecților investigați (334 de studenți în științele sociale de la universitățile din Laussane (Elveția) și Aix-en-Provence (Franța)) să producă câte trei răspunsuri asociative pentru trei cuvinte inductoare – *violență*, *delincvență* și *atentat*. La început, subiecții au răspuns în nume personal (= *consemn normal*), apoi – în numele celorlalți studenți (= *consemn de substituție cu distanță redusă față de grupul de referință*) și al persoanelor din regiunea în care trăiesc (= *consemn de substituție cu distanță mare față de grupul de referință*). După ce au oferit răspunsurile solicitate, subiecții au trebuit să stabilească, pe o scară de la 1 (= *reacție slabă*) la 7 (= *reacție puternică*), în ce măsură cuvintele inductoare provoacă una din următoarele cinci stări: *furie*, *dezgust*, *frică*, *surpriză* și *tristețe*. În același mod, subiecții au mai trebuit să se pronunțe, ceva mai târziu, în legătură cu fiecare dintre cuvintele asociate termenilor inductori și să precizeze în ce măsură termenii inductori sau termenii

** *Efectul de ordine*, vom reaminti, redă o reacție datorată poziției sau locului ocupat de un răspuns (= chestionar, interviu, anchetă, lucrare de control etc.) într-un set de răspunsuri (= chestionare, interviuri, anchete, lucrări de control etc.) supuse evaluării. Cercetările aparținând unor distinși specialiști din domeniul științelor socio-umane – cum ar fi, bunăoară, G.Noizet și J.-P. Caverni [8] – au arătat că, în procesul de evaluare a unui set de lucrări scrise, pe scala *exigență-indulgență* se impune o *variație sui-generis*: la începutul examinării lucrărilor, evaluatorul este cât de cât indulgent, însă pe măsură ce examinează mai multe lucrări devine din ce în ce mai exigent. În felul acesta, lucrările examinate la începutul seriei vor fi supraevaluate, iar lucrările examinate către sfârșitul seriei – subevaluate. Excepție de la această regulă, atenționează specialiștii, este prima lucrare, deoarece, în cazul ei, evaluatorul nu va dispune de alt indicator de comparație decât norma sau baremul.

asociați le provoacă – fiecare în parte – una dintre următoarele cinci stări: *anxietate, neputință, nervozitate, panică, paralizie*. Ajungând la penultima fază a studiului, cercetătorii au solicitat subiecților să spună cum vor reacționa ei înșiși, ceilalți studenți și persoanele din regiune la termenii inductori, pe o scară de la 1 (= *reacție slabă*) la 7 (= *reacție puternică*), pentru fiecare dintre următoarele cinci tipuri de comportament: *încearcă să ajute, lansează o agresiune fizică, rămâne indiferent, încearcă să se protejeze și agresează verbal*. Spre sfârșitul studiului, subiecții au fost rugați să indice, în procente, la probabilitatea de a deveni victime ale unui atentat sau ale unui act de violență în următoarele 12 luni, în următorii 10 ani sau de-a lungul întregii vieți. Analiza finală a rezultatelor dobândite a permis să se constate trei lucruri importante : (i) *în condiții de substituție, răspunsurile s-au dovedit a fi diferite de cele obținute în condiții de normalitate, procedura de înlocuire a contextelor permițându-le subiecților investigați să afișeze o serie de atitudini aflate, anterior, sub imperiul autocenzurării; (ii) în situația în care subiecții supuși experimentului se identificau cu „ceilalți studenți”, răspunsurile lor erau asemănătoare celor din condiția de normalitate și (iii) cu cât „distanța față de grupul de referință” este mai mare, cu atât mai scăzută este presiunea normativă exercitată asupra respectivei categorii de indivizi și, respectiv, cu atât mai multe șanse vor exista pentru a decela elementele „zonei mute” a reprezentării sociale.*

Plecând de la constatările pe care le fac C. Guimelli și J.-C. Deschamps, mai mulți specialiști – printre care, în mod special, J.-C. Abric [10] și F. Botoșineanu [11] – se văd obligați să releve că *metoda de substituție* și-a probat din plin eficacitatea, prezența ei fiind extrem de importantă în contextul analizei structurale a reprezentărilor cu referire la varii obiecte sociale „sensibile” (în cazul cărora instrumentele investigaționale tradiționale se dovedesc a fi inutile). Deși este limitată sub anumite aspecte (după cum e și firesc să se întâmple, de altfel, în cazul în care este vorba despre studiul aprofundat al câmpului social)*, această metodă scoate la suprafață o relație extrem de semnificativă: *„anumite elemente ale sistemului central sunt mai mult sau mai puțin sensibile, în funcție de contextul de culegere a datelor reprezentării, fără ca acest fapt să pună în discuție independența sistemului central față de contextul imediat”*.

Metoda decontextualizării normative

Potrivit unei definiții de largă răspândire în literatura de specialitate, *metoda decontextualizării normative* are drept *punctum saliens* „manipularea identității destinatarului” (prin „destinatar” avându-se în vedere persoana celui care „primește răspunsurile subiecților

* Una dintre limitele *metodei de substituție* se rezumă la aceea că, antrenându-i pe subiecți în completarea chestionarului, identifică, de fapt, reprezentările vehiculate în cadrul grupului din care aceștia fac parte, și nu *zonele mute* ale unor reprezentări individuale. Drept urmare, spun specialiștii, ea poate fi recomandată, *în special*, pentru proiectarea ipotezelor de lucru, validarea cărora va trebui însă să cadă „pe umerii” altor metode și tehnici.

într-o anchetă”). Disponând de un asemenea potențial, metoda vizată, precum se vede și cu „ochiul liber”, *poate reduce substanțial din presiunea normativă exercitată asupra subiecților cu statut de țință a demersului empiric*. Or, într-un context psihosocial relaxat și decrispat, acestora le va fi cu mult mai ușor să-și exprime tot felul de idei „cu abatere de la normal” în prezența unor persoane cu care nu se regăsesc pe aceeași platformă atitudinală.

Luând în considerare avantajele pe care le oferă *metoda decontextualizării normative*, J.-C. Abric inițiază, la 2003, în condițiile Facultății de Litere a Universității din Aix-en-Provence, un studiu empiric consacrat reprezentării sociale a *magrebianului*[12]. Pentru început, s-a mers pe ideea de *context investigațional normativ*, cercetătorul prezentându-se ca aparținând grupului din care făceau parte și *toți ceilalți subiecți* [= comunitatea studenților de la Litere]. Ulterior, la cea de-a doua fază a studiului său experimental, J.-C. Abric schimbă coordonatele de poziționare a cercetătorului, cerându-i acestuia să se prezinte ca aparținând comunității studenților de la Drept [= un grup *apropiat* comunității studenților de la Litere]. Pe fundalul unor indiscutabile deosebiri de „profil”, în interiorul celor două tipuri de comunități se regăseau, după cum și era de așteptat, puncte de vedere neasemănătoare, uneori chiar diametral opuse (divergența se răsfângea, mai ales, asupra modului în care erau percepute *minoritățile etnice*). Confruntând, în cele din urmă, rezultatele obținute în *condiții normale* [= atât cercetătorul, cât și subiecții incluși în eșantion făceau parte din același grup (= comunitatea studenților de la Litere)] cu cele puse în evidență în rezultatul *decontextualizării normative* [cercetătorul făcea parte dintr-un grup *apropiat* grupului din care făceau parte studenții incluși în eșantion (= comunitatea studenților de la Drept)], J.-C. Abric observă că, în cea de-a doua situație, *când există mai puțină toleranță și mai puțină deschidere pentru acceptarea celui alt dintr-un grup etnic diferit*, apare un element reprezentational nou – *delincvența*. Fiind nu doar un „element ascuns de văzul lumii”, ci și, potrivit calculelor efectuate pe dimensiunile *frecvență* și *semnificație*, „principalul constituent al unui nucleu central deconspirat”, el pune în lumină „fațete cerebrale necunoscute anterior”, răsturnând tabloul reprezentational obținut prin căi canonice („*nu se dorește integrarea lor*” este înlocuit cu „*nu doresc să se integreze*”). În termeni și mai concreți, semnalează J.-C. Abric, elementul în cauză nu face altceva decât să scoată în relief *zona mută* a reprezentărilor sociale cu referire la omul originar din *Magreb*.

O altă cercetare semnificativă pentru *decontextualizarea normativă* ca metodă de identificare a *zonelor mute* este cea realizată de C. Guimelli și J.-C. Deschamps asupra unui subiect extrem de sensibil în majoritatea țărilor europene, dar mai ales în Franța – *Islamul* [13]. Atenția celor doi renumiți psihosociologi cade pe două variabile – *consemnul* și *anchetatorul*. Pe dimensiunea variabilei *consemn*, jumătate dintre subiecții supuși cercetării au primit o indicație „normală” [= li

s-a cerut *opiniapersonală* cu privire la obiectul reprezentării], iar cealaltă jumătate – o indicație cu caracter „*substituțional*” [= punctele de vedere emise în legătură cu obiectul reprezentării trebuiau să se raporteze la *francezi în general*]. În ceea ce se referă la variabila *anchetator*, includerea acestuia în ecuația cercetării a condus la apariția a două operatoare cu numele de *Yamina* [= persoane cu o evidentă origine islamică (magrebiană)] și a două operatoare cu numele de *Céline* [= persoane cu o evidentă origine creștină (galică)]. Ipoteza de lucru, elaborată și anunțată la începutul studiului, a avut în vedere că apariția elementelor din *zona mută* a reprezentărilor sociale privitoare la *Islam* se va produce în cazul consemnelor „*desubstituție*” sau în cel al *operatoarelor de origine galică*, și nu în cazul consemnelor „*normale*” sau în cel al *operatoarelor de origine magrebiană*. Către sfârșitul experimentului, în rezultatul unei prelucrări migăloase a datelor obținute, presupuziția în cauză s-a adeverit: expresiile negative legate de *Islam* [cum ar fi, de pildă, „*În cadrul populațiilor islamice nu există egalitate între sexe*” sau „*Islamul poate fi asociat cu terorismul*”] au fost mascate atât în răspunsurile oferite operatoarelor cu numele de *Yamina*, cât și în răspunsurile obținute prin mijlocirea consemnelor „*normale*”; și invers, aceleași expresii n-au întârziat să-și facă apariția atât în răspunsurile oferite operatoarelor cu numele de *Céline*, cât și în răspunsurile obținute prin mijlocirea consemnelor „*de substituție*”.

Manevrând cu datele identificăionale ale celui care „primește răspunsurile subiecților într-o anchetă”, metoda *decontextualizării normative*, după cum se poate vedea din cele prezentate mai sus, oferă o nouă perspectivă asupra modului „de luare la evidență” a câmpurilor reprezentăionale. Fiind antrenată în procesul de sondare a universului uman, ea creează premisele necesare reliefării unor construcții cerebrale despre care se poate spune că, în condițiile comportamentului verbal manifest, „*nu dau semne de viață*”, „*stau ascunse*”, „*nu sunt*”.

Sinthesis

Fiindcă existența „*zonelor mute*” ale reprezentării sociale se explică prin presiunea externă pe care o generează cadrul normativ existent (în limitele căruia nevoia de a fi *politically correct* capătă o importanță de prim rang) și deoarece, într-un context dominat de complezență și nesinceritate, reliefaarea acestor porțiuni ale ansamblului cerebral nu poate fi asigurată prin metodele tradiționale de investigare a „formelor de cunoaștere elaborate colectiv” (fie că ne referim la *asocierea liberă* sau la *rețeaua asociativă*, la *punerea în discuție a nucleului central* sau la *inducția prin scenariu ambiguu*), este de la sine înțeles că, într-o asemenea împletire de circumstanțe, se impune necesitatea identificării unor instrumente de cercetare mai puțin obișnuite, prin care „elementele reprezentăionale aleatorii s-ar anula reciproc”.

În intenția de a scoate în evidență specificitatea instrumentelor care ar oferi posibilitatea evidențierii „zonelor mute” ale reprezentărilor sociale, specialiștii indică în mod neapărat la capacitatea acestora de a *reduce semnificativ din povara responsabilităților pe care le impun regulamentele scrise sau nescrise ale grupului*. Eficacitatea utilizării unor asemenea instrumente este organic legată de posibilitatea devitalizării, pe toată durata demersului

experimental, a ceea ce poartă numele de „regulă obligatorie fixată prin lege sau prin uz”. Or, spun ei, o altă cale de a ajunge la „elementele contra-normative care alcătuiesc substanța celei mai ascunse dintre porțiunile reprezentării sociale” nu a existat și nu va exista vreo dată.

Pe fundalul raționamentelor care scot în lumină efectul benefic al suprimării presiunilor cu caracter normativ, se, din ce în ce mai frecvent, că obiectivul celei de-a patra etape de analiză structurală a reprezentării sociale (= decelarea „zonelor mute”) poate fi realizat cu succes fie prin metoda de substituție, fie prin cea a decontextualizării normative.

Metoda substituției, potrivit surselor de specialitate, redă un instrument investigațional de extracție empirică care face posibilă identificarea „zonelor mute” ale reprezentărilor sociale prin îndemnarea subiectului să răspundă la întrebările unei anchete așa cum ar face-o o altă persoană, și nu el (persoana de referință trebuind, în principiu, să aparțină grupului din care face parte și subiectul în cauză, cu precizarea că dimensiunile grupului sunt foarte relative, variind, în funcție de gradul de extindere a cercetării, de la, să zicem, grupul studenților de la medicină la cel reprezentat de români în general). Deși este limitată sub anumite aspecte (după cum e și firesc să se întâmple, de altfel, în cazul în care este vorba despre studiul aprofundat al câmpului social), această metodă scoate la suprafață o relație extrem de semnificativă: „anumite elemente ale sistemului central sunt mai mult sau mai puțin sensibile, în funcție de contextul de culegere a datelor reprezentării, fără ca acest fapt să pună în discuție independența sistemului central față de contextul imediat”.

Metoda decontextualizării normative, la rândul său, are drept punctum saliens „manipularea identității destinatarului” (prin „destinatar” avându-se în vedere persoana celui care „primește răspunsurile subiecților într-o anchetă”). Și în cazul ei, observăm cum, într-un context relațional relaxat și decrispat, subiecților le vine cu mult mai ușor să-și exprime tot felul de idei „cu abatere de la normal” în prezența unor persoane cu care nu se regăsesc pe aceeași platformă atitudinală.

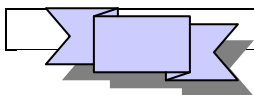
În literatura de specialitate, ambele metode sunt văzute, de cele mai multe ori, în calitate de un instrument eficient de relevare a „elementelor mascate” conținute în structura reprezentărilor focalizate pe obiecte sociale „sensibile”. Fiind utilizate, de-a lungul timpului, în cadrul mai multor cercetări experimentale, atât primul, cât și cel de-al doilea instrument investigațional și-au probat din plin eficacitatea.

Referințe bibliografice

1. Cates K., Messick D. Frequentistic adverbs as measures of egocentric biases // *European Journal of Social Psychology*. – 1996. – No. 26. – P. 155-161.
2. Beauvois J.-L., Gilibert D., Pansu P., Abdelaoui S. Internality, attribution and intergroup relations // *European Journal of Social Psychology*. – 1998. – No. 2 (28). – P. 123-141.
3. Flament C. La représentation sociale comme système normatif // *Psychologie et société*. – 1999. – No. 1. – P. 29-54.
4. Allport G.W. The historical background of modern psychology // G. Lindzey, E. Aronson (eds.). *The handbook of social psychology*. – Vol. 1. – Addison-Wesley, Reading, 1968. – P. 57-58.
5. Guimelli C., Deschamps J.C. Effets de contexte sur la production d’associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans // *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 2000. – No. 47-48. – P. 44-54.
6. Botoșineanu F. Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz. – Iași: Editura Alfa, 2011. – P. 48.

7. Guimelli C., Deschamps J.C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans // *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 2000. – No. 47-48. – P. 44-54.
8. Noizet G., Caverni J.-P. Psychologie de l'évaluation scolaire. – Paris: P.U.F., 1978.- P.27 – 28.
9. Deschamps J.C., Guimelli C. La composante émotionnelle des représentations sociales: émotions rapportées et tendances à l'action dans une étude comparative des représentations sociales de l'insécurité en France et en Suisse // *New Review of Social Psychology / Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*. – 2002. – Vol. 1. – P. 78-84.
10. Abric J.C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales // J.C. Abric (ed.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. – Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 2003. – P. 59-80.
11. Botoșineanu F. Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz. – Iași: Editura Alfa, 2011. – P.52 - 53.
12. Abric J.C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales // J.C. Abric (ed.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. – Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 2003. – P. 59-80.
13. Guimelli C., Deschamps J.C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans // *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – 2000. – No. 47-48. – P. 44-54.

Primit 29.09.2014



Аспекты профессионального самосознания и его развитие в деятельности педагога.

Ковалева Е.А., д-р., конф., кафедра психологии КГПУ им. И. Крянгэ

Summary:

Professional self-awareness is directly connected to the pedagogical effectiveness of the teachers' activity. The self-awareness is complex of attitudes towards your-self and your activity. Self-awareness has the role of self-control in professional activity. The development of the professional self-awareness is connected to the development of an individual style of work and compensatory professional adaptation to the professional environment. The destructive interaction with the pupils is a consequence of the insufficient professional development of the teacher and the low competence.

Key-words Self-awareness, I-concept, self-oriented, self-control, self-evaluation, professional effectiveness, activity style, pedagogical competence, destructive interaction, attitude, compensatory adaptation.

Rezumat

Conștiința de sine a unui profesionist este direct proporțională cu efectivitatea profesională a unui profesor. Conștiința de sine este o combinație de atitudini asupra personalității și activității acestuia. Conștiința de sine este un element cheie în procesul de control în activitatea profesională. Dezvoltarea conștiinței de sine profesionale depinde de dezvoltarea unui stil individual de lucru și a unei adaptări profesionale compensatorii la mediul profesional. Interacțiunea distructivă cu elevii este consecința lipsei de profesionalism și lipsa de competențe a profesorului.

Сувинте чеие: conștiința de sine, eu-concept, evaluare de sine, efectivitate profesională, stil de activitate, competența pedagogică, interacțiune distructivă, atitudine, adaptare compensatorie.

Уровень осуществления профессиональной деятельности в значительной степени зависит от самосознания педагога. Рубинштейн С.Л. подчеркивает единство сознания и деятельности: «Деятельность обуславливает формирование его сознания, его психических связей, процессов и свойств, а эти последние, осуществляя организацию человеческой деятельности, являются условием их адекватного выполнения». Исследователи личности человека считали, что проблема психологического изучения личности завершается раскрытием ее самосознания. Самосознание – это опосредованное познание себя, связанное с формированием «Образа – Я». Лишь пройдя через многие объекты отношений, сознание становится объектом самосознания. Это означает, что профессиональное самосознание

педагогов формируется в педагогическом опыте и в результате осознания себя субъектом поведения и деятельности. В структуре самосознания выделяются компоненты:

- переживаемое отношение к себе;
- отношение к другому человеку;
- воспринимаемое им ожидаемое отношение от другого.

Профессиональное самосознание педагогов подразумевает центрацию на потребностях ребенка в целях его личностного развития, понимание себя и других через эти ценности. Оно тесно связано с системой ориентации на основе профессиональных позиций. Отношение к ребенку можно считать важнейшей приоритетной направленностью в самосознании педагога. Направленность можно рассматривать с точки зрения смысловой диспозиции, которая отражает профессиональную компетенцию, динамику квалификации педагога.

У разных авторов направленность на нормы и ценности профессии определяется:

- как «конструкт смысловой диспозиции» (Леонтьев А.А.);
- как ценностные диспозиции (Ядов В.А.);
- как карьерные ориентации (Шнайдер Л.Б.).

Профессиональная направленность связана с:

- целями жизни;
- ценностными ориентациями;
- установками (аттитюдами).

Направленность личности определяет систему базовых отношений к миру, самому себе и другим. Таким образом, по мнению Орлова А.Б., профессиональное самосознание может выражаться в терминах центрации. Центрация понимается как результат личностного и профессионального развития, реализуемого в профессиональном взаимодействии. Автор выделяет педагогические центрации:

- эгоистическая – на интересах «Я»;
- бюрократическая - на интересах администрации;
- конфликтная – на интересах коллег;
- познавательная – на требованиях задач воспитания и обучения;
- гуманистическая – на интересах личности педагога и других людей.

Если самосознание понимать как личностную установку, то в ней можно выделить:

- когнитивный компонент;
- эмоционально – оценочный компонент;
- поведенческий компонент.

Когнитивная структура профессионального самосознания включает осознание себя в системе деятельности и детерминированные этой деятельностью межличностные отношения.

Взаимодействие педагога с детьми должно отвечать требованиям педагогической профессиональности:

- наличие потребности и умения общаться;
- эмпатия и понимание людей;
- гибко и правильно ориентироваться в ситуациях общения, индивидуальных свойствах воспитанников;
- умение управлять своим психическим состоянием;
- умение прогнозировать последствия своих воздействий;
- умение применять разнообразные средства воздействия (убеждения, внушение, заражение и другие приемы воздействия).

Когнитивный компонент самосознания создает смысловое единство поведения и деятельности педагога, создает устойчивость его личности, позволяет добиваться целей, противостоять нежелательным влияниям, является основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчета для нравственной оценки целей и средств профессиональной активности педагога.

И.И. Чеснокова выделяет три стороны самосознания:

- самопознание;
- эмоционально-ценностное отношение к себе;
- саморегулирование поведения.

Каждая сторона выполняет определенные функции. **Функция самопознания** обеспечивает понимание своих профессиональных способностей, социальной значимости деятельности, нормы и ценности, на которые ориентируется педагог, пути продвижения в профессиональном мастерстве. **Функция эмоционально-ценностного отношения к себе** позволяет проявлять самокритичность, чувствовать самоуважение, испытывать удовлетворение – неудовлетворение педагогическим воздействием. **Функция саморегулирования** поведения позволяет направлять волевые усилия, занимать определенный социальный статус.

В аффективно – оценочных отношениях реализуются ценности личности. Например, в удовлетворенности или неудовлетворенности проявляется отношение к труду, к выполняемой деятельности, условиям ее протекания. Это определенное психическое состояние, вызванное ценностями и целями, представленное соотношением притязаний

личности и возможностью их осуществить в процессе деятельности. В этой оценке различают сегодняшние возможности (актуальная самооценка), прошлые возможности (ретроспективная самооценка) и будущие, предполагаемые возможности (идеальная самооценка).

Самоотношение следует за отношением к ситуации деятельности, предмету, другому человеку и к обществу в целом. Ломов Б.Ф. отмечает, что анализ отношений «индивид – общество» позволяет раскрыть основные свойства человека как личности. Свойства личности можно понимать, как приобретенные в процессе интериоризации, социализации, опирающиеся на интересы и ценности общества, приобретшие для индивида личностный смысл. В дальнейшем эти ценности начинают выполнять функцию смыслообразования и регуляции профессиональной деятельности. С точки зрения этих ценностей выносятся оценки. Таким образом, выделяемые компоненты самосознания (когнитивный, эмоционально – ценностный, операциональный) тесно связаны друг с другом.

Профессиональная активность и специфика коммуникативных каналов может пониматься и оцениваться посредством критерия ролевых отношений. Педагог, осознавая свою роль в общественных связях, оценивает себя и свою деятельности с точки зрения ожидаемого социумом способа поведения и общения. Педагог – это не только член профессионального сообщества, это еще и носитель профессиональной культуры, востребованной в обществе. Чтобы оценивать уровень «самоэффективности», педагог изначально ориентируется на критерии социального одобрения (нравственная направленность усилий, оптимальный уровень эмоциональной возбудимости, динамика развития квалификации и др.). Расширение профессионального самосознания выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании. Механизмами развития самосознания является самонаблюдение, самовосприятие, самоанализ и рефлексия. Опыт деятельности автоматически не может приводить к развитию профессионального самосознания. Тем не менее, профессиональный опыт обогащает педагога ситуациями общения и взаимодействия, в которых дается определенная оценка деятельности, условиям, другим людям и себе. Но если у педагога нет мотивации на повышение профессионализма личностного развития, самоанализ имеет характер поверхностный, а рефлексивные умения остаются на низком уровне. Самоэффективность, по мнению А. Бандуры, связана с успешностью профессиональной деятельности, заданной стандартами и требованиями профессии, убежденностью в направленности и величине усилий, подтверждающих качество выполнения профессиональных задач. С.В. Славов выделяет некоторые признаки успешности и качества профессиональной деятельности:

- мобилизация межличностных контактов;
- контроль эмоций;
- адекватное самооценивание;
- стремление к самосовершенствованию.

Функция саморегуляции в профессиональном самопознании осуществляется на всех этапах деятельности: планировании, выборе задач деятельности, организации ее этапов, выборе средств, контроле, интерпретации результатов деятельности. Высокий уровень саморегулирования выражается в тонкости, дифференцированности, адекватности всех осознаваемых поведенческих реакций, поступков, вербальных проявлений.

В развитом профессиональном самосознании самооценка эмансипируется от оценок других. На начальных этапах развития самосознания адекватность самооценки регулируется через ориентацию на оценки значимых других и является результатом интериоризации этих оценок. Впоследствии ориентация в профессиональной деятельности основывается на самооценке, которая является внутренним регулятором активности.

Исследователи самосознания связывают его становление с развитием «Я – концепции». Сложно выделить соотношение понятий «Образ – Я» и самосознания. Они могут рассматриваться в синонимическом ряду. А.В.Прудило представляет структуру профессионального самосознания через «Образ – Я»:

- «Образ – Я» как определение себя в собственных ценностях и смыслах.
- «Образ – Профессии» как осознание профессиональной деятельности.
- «Образ – Я в Профессии» как направленные профессиональные усилия.

«Я – концепция» может также рассматриваться как результат самосознания. При умении личности ассимилировать как положительные, так и отрицательные результаты деятельности, реагировать позитивно на профессиональные ситуации взаимодействия, можно говорить о позитивной «Я – концепции», свидетельствующей об удовлетворенности самооценивания. Личности с неадекватно завышенной самооценкой хуже реагируют на профессиональную ситуацию, а их реактивность ниже, чем у людей с заниженной самооценкой. У тех, у кого неадекватная заниженная самооценка излишне чувствительны к обратной связи, что мешает совершенствованию профессиональной деятельности и им сложнее контролировать свое эмоциональное состояние, появляется нервно–психическая неустойчивость и неадекватные реакции. Субъекты с положительной «Я – концепцией» склонны терпимее относиться к окружающим, им легче смириться с неудачами, которые у них случаются реже, так как они работают эффективнее, чем люди с низкой самооценкой. Большинство людей с низкой

самооценкой предпочитают работать над простыми задачами, так как они тогда уверены в успехе. Н.А. Гулянов считает, что «значительный неуспех снижает устойчивость Я – образа». Особенно важно иметь адекватную самооценку педагогу и позитивно воспринимать себя. А.К. Маркова указывает, что, повышая уверенность в себе, учитель повышает эффективность работы в целом, более удовлетворен педагогическими воздействиями. Р.В. Овчарова считает неприемлемой низкую самооценку в профессионально – важных личностных чертах психолога. Такие люди более подвержены стрессу и тревожно воспринимает окружающий мир. При этом могут возникнуть защитные реакции. Верная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение и поддерживает личностное достоинство.

Одним из важных элементов в структуре профессиональной «Я – концепции» выступают карьерные ориентации. Одна из самых известных и популярных концепций карьерных ориентаций - «Якоря карьеры» Э. Штейна. Центральным для концепции является фактор совместимости «Я - концепции» и профессии. Особенно следует отметить в профессиональной «Я – концепции» конструкт профессиональной востребованности личности. Самовосприятие основывается в этом случае не только на ролевых взаимоотношениях, но и на восприятиях, связанных с членством в социальных группах и с противопоставлением своей и чужой групп. Особенно этот тип самовосприятия свойственен мужчинам – профессионалам. Для женщин важнее процессы, связанные с индивидуальным уровнем, когда самовосприятие выводится из воспринимаемых отличий себя и других людей и отчасти самовосприятия на базе диадических связей и ролевых взаимоотношений. При коллективном уровне «Я – концепции» более значимы субъективные нормы, выработанные социумом. В индивидуальном уровне «Я – концепции» более ярко выражены уникальные установки относительно себя. Воздействие социального окружения всегда связано с корректировкой различных аспектов профессиональной «Я – концепции».

Очень важна степень согласованности социальной ситуации и профессиональной «Я – концепции». Так педагог может найти адекватные возможности для реализации своих интересов, способностей, личностных качеств в условиях уважения, внимания и востребованности со стороны социума.

Самосознание является интегральной характеристикой личности. Такой же интегральный характер имеет профессиональный стиль. «Стиль – индивидуальная стратегия решения познавательных задач, особенности взаимоотношения личности с социальным окружением, присущий ей способ регуляции собственной аффективной жизни, свойства Я – концепции», отмечается в Психологическом словаре. Как свойство «Я – концепции», стиль деятельности

в широком смысле отражает особенности профессионального самосознания. В стиле личность презентует себя, свои ценности и отношения. Например, ритуальный стиль взаимодействия выражает формальное отношение педагога к деятельности и взаимодействию. В манипуляторном стиле выражается неравенство в отношениях, когда достигается цель за счет ущемления интересов и потребностей одного из партнеров по взаимодействию. Авторитарный стиль подразумевает наличие доминирования, жесткое регламентирование и контроль. Гуманистический стиль предполагает межличностную кооперацию и самоактуализацию взаимодействующих людей. С точки зрения регулирующих компонентов деятельности можно выделить степень саморегуляции. На этом основании И.В. Азаров выделяет стили: импульсивный и рефлексивно – волевой. В педагогической практике, в зависимости от профессиональных ситуаций и личных особенностей педагога используются основные стили: эмоционально – импровизационный и рассуждающе – методический, в которых различный уровень регуляции эмоций и деятельности. В стиле может компенсироваться расхождение наличных индивидуальных личностных особенностей и требований профессии. Н.А. Вигдорчик отмечает, что существует «порог компенсации», который определяется максимальной степенью расхождения индивидуальных качеств и требований профессии. Если в самосознании этот порог не отражается, то его, например, превышение будет приводить к нарушению равновесия между организмом, личностью и профессией. Это приводит к снижению самоэффективности в деятельности. Если превышен предел приспособленности, наступает дезорганизация, конфликты, переутомление.

Чтобы верно оценить себя, уровень своего приспособления, выверить свой профессиональный стиль в соответствии с собственными ценностями и регулировать свою деятельность, необходимо владеть рефлексивными умениями. Чем более развито самосознание педагога, тем в большей степени развита его рефлексия.

Л. С. Выготский считает, что новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексия, отражение собственных процессов в сознании. Поясняя механизм рефлексии, А.В. Карпов отмечает: «рефлексия – это одновременно и свойство...и состояние сознания, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания». Рефлексия выполняет определенные функции:

- позволяет сознательно планировать свое мышление;
- позволяет оценивать свое восприятие, эмоции;
- исследовать свои поступки, образы собственного «Я».

По мнению Ю.М. Орлова, рефлексия также несет функцию самоопределения личности, личностного роста. Следует отметить роль рефлексии в процессе межличностных отношений. В рефлексии выделяются уровни в зависимости от сложности рефлекслируемого содержания. Самый элементарный уровень – оценка поведения в ситуации другого человека. Самый высокий уровень рефлексии включает в себе представления о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей другого о поведении субъекта в той или иной ситуации.

Для выявления особенностей профессионального самосознания педагогов было проведено исследование, которое ставило цель выяснить один из компонентов самосознания педагогов – отношение к другим и его соотнесенность с профессиональными требованиями. Использовалась методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, которая предназначена для исследования представлений субъекта о себе и изучения взаимоотношений личности. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношения к людям в самооценке. Данная методика позволяет определить отношение к другому человеку, что является компонентом самосознания. В профессиональном самосознании этот компонент имеет особое значение. Выборка составила 40 педагогов (Лицей им. Кирилла и Мефодия г. Кишинев), 50 студентов педагогического университета им.И. Крянгэ. В таблице и графике показано сопоставление средних значений октантов, выражающих типы отношений.

Таблица 1. Типы межличностных отношений.

	Студенты	Педагоги
I	7,1	8,6
II	6,3	5,9
III	6,22	7,05
IV	6,28	5,5
V	5,3	6,5
VI	5,7	6,1
VII	6,9	8
VIII	9,7	8,3

I – Авторитарный тип, II – эгоистический тип, III – агрессивный тип, IV – подозрительный тип, V – подчиняемый тип, VI – зависимый тип, VII – дружелюбный тип, VIII – альтруистический тип.

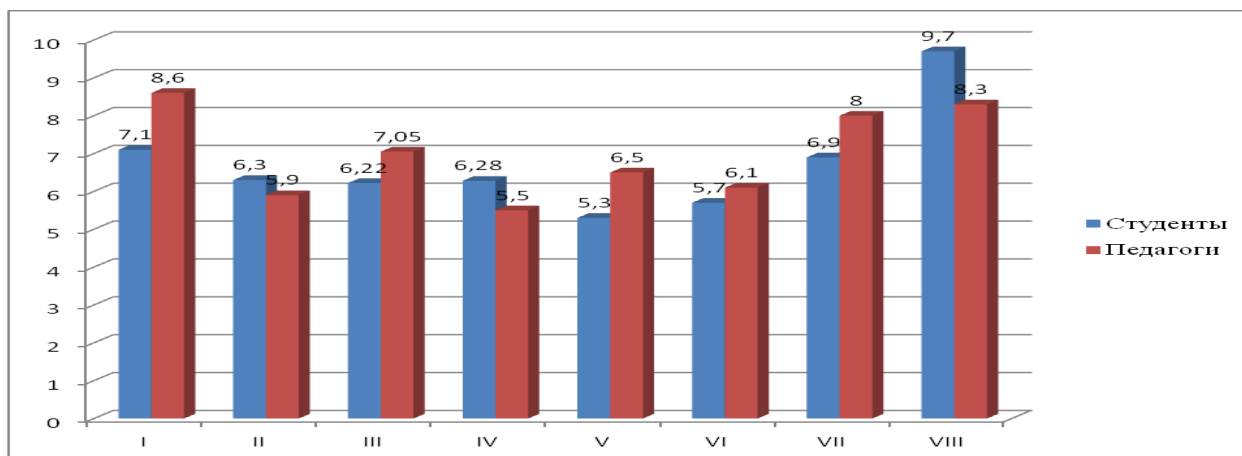


Рис. 1. Сравнительный анализ показателей межличностных отношений (педагоги и студенты).

Основные ориентации доминирования - дружелюбия представлены на диаграмме:

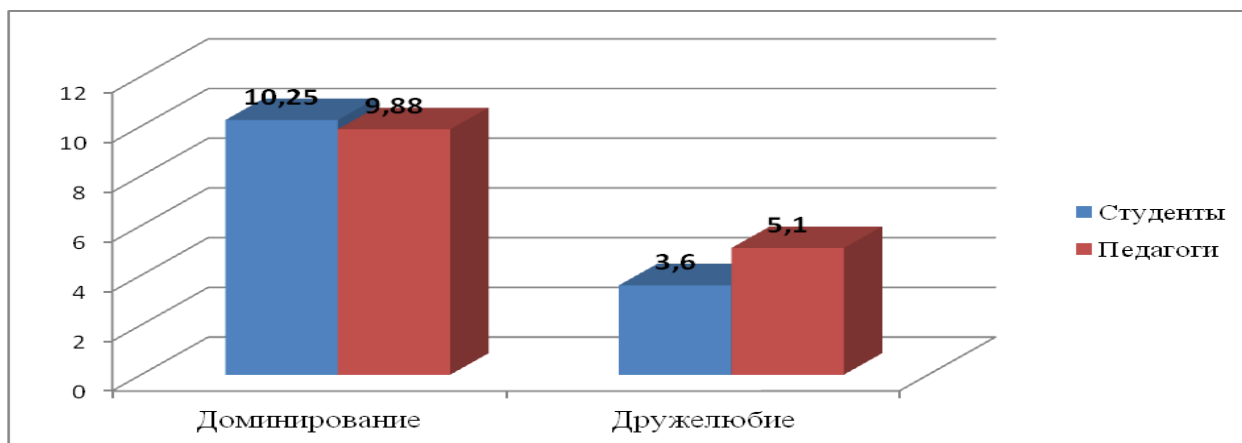


Рис. 2. Представленность показателей основных ориентаций педагогов и студентов.

Как видно из диаграмм уровень дружелюбия отличен у педагогов и студентов. Уровень доминирования также отличается, но не значительно. Статистический анализ данных по Ману-Уитни не выявил статистически значимых различий ($U_{\text{эмп.}}=9$, при $p \leq 0,1$, что находится вне зоны значимости: $U_{\text{крит.}}=13$). Можно сделать вывод, что педагоги недостаточно работают над развитием социально-психологических компетенций. Следует отметить, что по октанту «эгоистичность» показатели педагогов свидетельствуют о проявлении эгоистических черт, ориентированности на себя, склонности к соперничеству, а не сотрудничеству. Так как в отношениях выражается эмоционально – оценочный компонент профессионального самосознания необходимо выяснить уровень эмпатийности, который является механизмом понимания другого человека и может рассматриваться, как свойство личности педагога, который говорит о его профессионализме. Методика «Эмпатия» (И.М.Юсупов) направлена на выявление способностей к сопереживанию и произвольной

эмоциональной отзывчивости. Данные методики, проведенные на выборке студентов и педагогов, представлены в таблице.

Таблица 2. Показатели уровня эмпатии (%).

Выборка/ Показатели	Очень высокий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
Студенты	-	8%	56%	34%	2%
Педагоги	-	10%	68%	22%	-

Исследование показало, что у студентов эмпатия меньше развита, чем у педагогов, однако у педагогов отсутствует очень высокий уровень эмпатии. Для развитого уровня самосознания характерно гармоничное единство личной и профессиональной направленности. Направленность на себя, эгоцентризм является препятствием для самоэффективности педагога. Дисгармоничность такого соотношения влияет на психическую напряженность, неустойчивость эмоций, приводит к нервным срывам, непродуктивности педагогической деятельности. Методика «Направленность личности» (Б.Басса) выявляет направленность на себя, общение и дело. Исследование было проведено на выборке педагогов и показало значительную направленность на дело. На диаграмме показаны результаты методики.

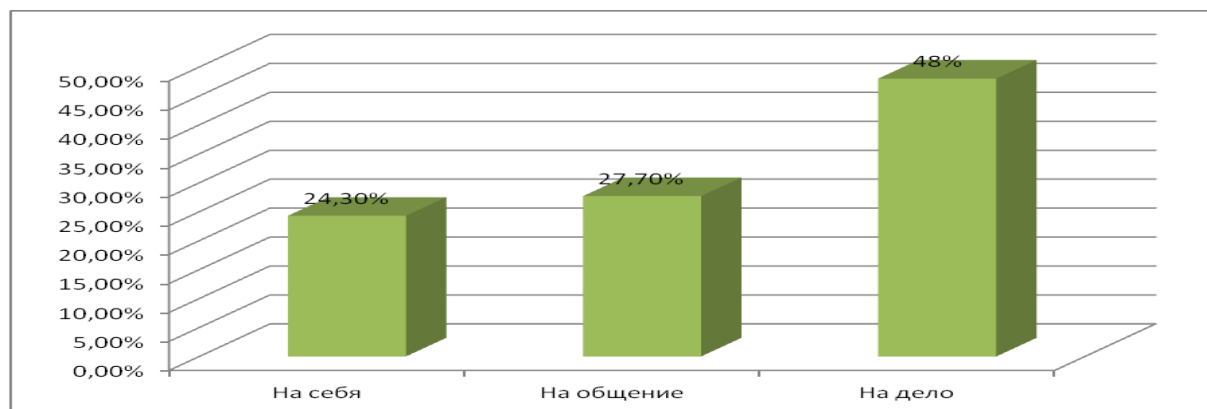


Рис. 3. Показатели личностной направленности педагогов.

Эгоцентрическая направленность препятствует максимальному взаимодействию в педагогическом процессе. Было проведено изучение нервно-психической устойчивости педагогов, использована была методика НПУ «Прогноз», позволяющая дать прогноз нервно – психическому состоянию педагога и выявить признаки нервно – психической неустойчивости.

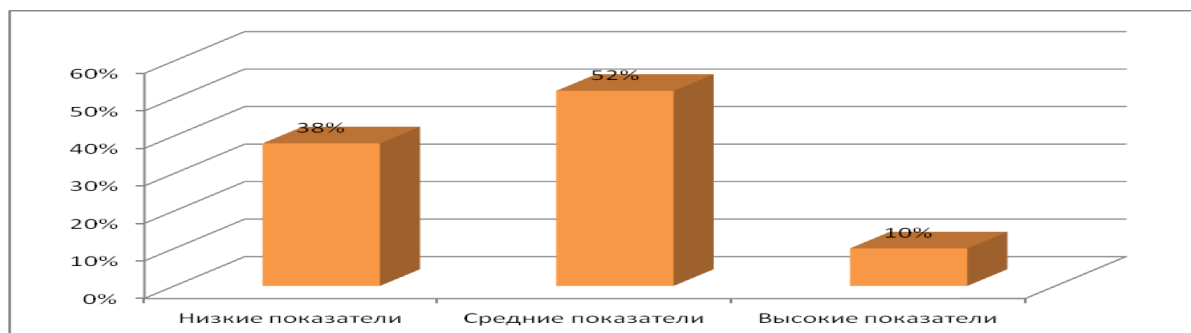


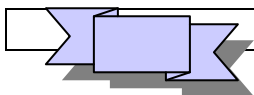
Рис. 4. Показатели уровня НПУ у педагогов.

Был проведен статистический сопоставительный анализ по Спирмену показателей нервно – психической устойчивости и направленности личности педагога. Выявлено значимая обратная статистическая связь между личной направленностью на себя и нервно – психической устойчивостью: $r = -0,45$, при $p \leq 0,05$. Это означает, что чем больше педагог направлен на себя, тем больше он подвержен психическим срывам и стрессу, т.к. такая личная направленность не соответствует профессиональной направленности.

Изучение некоторых аспектов профессионального самосознания педагогов позволяет сделать вывод о необходимости его развития. Необходимо целенаправленно развивать аспекты профессионального самосознания с целью достижения качества и результативности педагогической деятельности.

Библиография.

- Абульханова - Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980 – 228с.
- Бандура А. Теория социального научения. Спб.: Евразия, 2000, - 314 с.
- Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М.: РАГС, 2000 – 388с.
- Джанерян С.Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции// Вестник Оренбургского государственного университета. 2005, №4. с 162-169
- Ермолова Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: ИПРАН, 2008 -336с.
- Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ. Издательство Бурятского государственного университета, 1999 – 286с.
- Primit 29.09.2014



Mihai Șleahțișchi

Bibliopolis:

Alte 80 de studii relevante cu referire la comportamentul deviant²

(de la *Deviant Behaviour* al lui E.Goode la *Девуантное поведение детей и подростков* al lui Л.Б Шнейдер)

- Goode E. *Deviant Behaviour*. – New York: *Prentice Hall*, 1994.
- Hauck P. *Fii calm! Cum să facem față frustrărilor și stărilor de furie*. – București: Editura Polimark, 1997.
- Henslin J.M. *Social Problems*. – New Jersey: *Prentice Hall*, 1990.
- Higgins P., Butler R. *Understanding Deviance*. – New York: *McGraw-Hill Book*, 1982.
- Hudițean A. *Devianța comportamentală la elevi*. – București: Editura Psihomedica, 2001.
- Ionescu Șt. *Copilul maltratat. Evaluare, prevenire, intervenție*. – București: Editura *Fundației Internaționale pentru Copil și Familie*, 2001.
- Isac O. *Sociologia devianței*. – București: Editura *Union Fenosa*, 2004.
- Kaplan H.B. *Deviant behaviour in defense of self*. – New York: *Academic Press*, 1980.
- Kelly D.H. *Deviant Behaviour*. – New York: *St. Martin's Press*, 1984.
- Konopka G. *The adolescent girl in conflict*. – New Jersey: *Prentice-Hall*, 1966.
- Lauderdale P. *Deviance and moral boundaries //American Sociological Review*. – 1976. – No. 41. – P. 660-671.
- Lăzărescu O. *Recompense și pedepse*. – București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1964.
- Lemert E.M. *Social Pathology*. – New York: *Mc Graw-Hill*, 1951.
- Lemert E.M. *Human Deviance, Social Problems and Social Control*. – Englewood Cliffs: *Prentice-Hall*, 1967.
- Levine R., Campbel D. *Etnocentrism*. – New York: *Willey*, 1972.
- Lévy-Leboyer C. (ed.). *Vandalism. Behavior and Motivation*. – Amsterdam-Oxford-New York: *North Holland*, 1984.

²În numărul precedent al revistei, respectând ordinea alfabetică, am prezentat un prim **Bibliopolis** intitulat **70 din cele mai relevante studii cu referire la comportamentul deviant (de la *Psihologia copilului greu educabil* al lui E.Adler la *Психология деуантного поведения* al lui В.Д. Менделевич)**.

- Lorenz K. On aggresion. – New York: *Harcourt, Brace & World*, 1966.
- Matza D. Becoming Deviant. – New York: *Mc Graw-Hill*, 1969.
- Merton R. Social Structures and Anomie. – New York: *M.E. Wolfgang*, 1970.
- Mitrofan I. Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. – Iași: Editura *Polirom*, 2003.
- Montanino F., Sagarin E. Deviants: voluntarism and responsibility//E.Sagarin, F.Montanino (eds.). Deviants, voluntary actors in a hostile world. – Morris – town: *General Learning Press*, 1977.
- Mugnu G. Devianța// W. Doise, J.-C.Deschamp, G. Mugnu. Psihologie socială experimentală / Traducere - I. Mărășescu; prefață - A. Neculau. – Iași: Editura *Polirom*, 1996. – P. 61 – 79.
- Nanette J. Davis. Sociological constructions of Deviance. Perspectives and Issues it the Fild. – Michigan: *W.C. Brown Company Publishers Dubuque*, 1980.
- Neamțu C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. – Iași: Editura *Polirom*, 2003.
- Neron G. L'enfant vagabond. – Paris: *P.U.F.*, 1952.
- Ogien A. Sociologie de la déviance. – Paris: *Armand Colin*, 1995.
- Olweus D. (ed.). Development of antisocial and prosocial behavior: research and theories. – Orlando: *Acamedic Press*, 1986.
- Orry M. Anomie: History and meanings. – Boston, 1978.
- Pahlaven F. Comportamentul agresiv. – Iași: Editura *Institutul European*, 2011.
- Pain J. Ecoles: violence ou pédagogie? – Vignieux: *Matrice*, 1992.
- Păunescu C. Agresivitatea și condiția umană. – București: Editura *Tehnică*, 1994.
- Pârvulescu I., Pârvulescu R. Sociologia devianței și controlului social. – Petroșani: Editura *Universității din Petroșani*, 2005.
- Porot A., Porot M. Toxicomaniile. – București: Editura *Științifică*, 1999.
- Racu J., Vîrlan M. Activitatea de psihocorecție cu preadolescenții cu comportament deviant. – Chișinău: Editura *USM*, 2002.
- Ranschburg J. Frică, supărare, agresivitate. – București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1979.
- Rădulescu S. Adolescența – între normalitate și devianță. – București: Editura *Medicală*, 1990.
- Rădulescu S. Anomie, devianță și patologie socială. – București: Editura *Hyperion XXI*, 1991.
- Rădulescu S. Devianță, criminalitate și patologie socială. – București: Editura *Lumina Lex*, 1999.
- Rădulescu S. Homo Sociologicus. Raționalitate și iraționalitate în acțiunea umană. – București: Casa de Editură și Presă „Șansa”, 1994.
- Rădulescu S. Sociologia devianței. – București: Editura *Victor*, 1998.

- *Rădulescu S.* Sociologia și istoria comportamentului sexual deviant. – București: Editura *Nemira*, 1996.
- *Rădulescu S.* Teorii sociologice în domeniul devianței și al problemelor sociale. – București: Editura *Tims*, 1994.
- *Rădulescu S., Piticariu M.* Devianță comportamentală și boala psihică. – București: Editura *Academiei Române*, 1989.
- *Rășcanu R.* Neuropsihofiziologia devianței la adolescenți și tineri. – București: Editura *Acatmi*, 1999.
- *Rășcanu R.* Psihologia comportamentului deviant. – București: Editura *Universul*, 1994.
- *Rice M.E., Harris G.T., Varney Q.* Violence in Institution. – London: *Hognfe & Huber Publishers*, 1995.
- *Roșan A.* Comportament violent – strategii de screening și intervenție. – Cluj-Napoca: Editura *Alma-Mater*, 2009.
- *Rudică T.* Familia în fața conduitelor greșite ale copilului. – București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1981.
- *Sanders M.* Preventing Gang Violence in YourSchool. – Minneapolis: *Jonson Institute*, 1995.
- *Schachter S.* Deviation, rejection and communication // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1951. – No. 46. – P. 190-207.
- *Scripcaru C.* Suicid și agresivitate. – Iași: Editura *Psihomnia*, 1996.
- *Selaru M.* Drogurile. – Iași: Editura *Semne*, 2002.
- *Sellin T., Dragomirescu V.T.* Psihologia comportamentului deviant. – București: Editura *Științifică și Enciclopedică*, 1976.
- *Sels Scott P.* Adolescenți scăpați de sub control/Traducere din engleză de M.Gafița. – București: Editura *Humanitas*, 2007.
- *Simmons J.L.* Deviants. – Berkeley: *Glendessary*, 1969.
- *Stan E.* Despre pedepse și recompense în educație. – Iași: Editura *Institutul European*, 2004.
- *Străchinaru I.* Devierile de conduită la copil. – București: Editura *Didactică și Pedagogică*, 1969.
- *Szabo D.* Déviance et criminalité. – Paris: *Armand Colin*, 1970.
- *Șoitu L., Havârneanu C.* (coord.). Agresivitatea în școală. – Iași: Editura *Institutul European*, 2001.
- *Tasica L.C.* Prevenirea devianței juvenile. – București: Editura *Premier*, 2003.
- *Terré F.* Le suicide. – Paris: *P.U.F.*, 1994.

- Thio A. Deviant Behavior. – New York: *Harper & Row*, 1988.
- Turliuc M.-N. Psihosociologia comportamentului deviant. – Iași: Editura *Institutul European*, 2007.
- Țurlea S. Bomba drogurilor. – București: Editura *Humanitas*, 1991.
- Vîrlan M. Problema comportamentului deviant la preadolescenții contemporani/Redactor științific: I. Racu; recenzenți: A.Neculau, J. Racu. – Chișinău: *Centrul Editorial al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*, 2005.
- Vlad T., Vlad C. Psihologia și psihopatologia comportamentului. – București: Editura *Militară*, 1978.
- Wilkins L. Social Deviance. – London: *Tavistock*, 1964.
- Zillman D. Hostility and Agression. – New Jersey: *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*, 1979.

*

*

*

- Осипова О.С. Девиантное поведение: благо или зло? // *Социс.* – 1998. – № 9. – С. 23-28.
- Пеньков Е.М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение. – Москва: Издательство «*Высшая школа*», 1990.
- Первова Н.Л. Асоциальное поведение детей и подростков. – Спб.: Издательство *Санкт-Петербургского Университета*, 1999.
- Рахматуллин Э.С. Девиантное поведение как социальная проблема. – Казань: Издательство *Казанского Государственного Университета*, 2004.
- Селецкий А.И. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением. – Киев: Издательство *Вища школа*, 1981.
- Сысоева В.А. Социальный контроль и девиантное поведение. - Москва: Издательство *Знание*, 2002.
- Татенко В.А. (ред.). Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся. - Киев: Издательство *Радянська школа*, 1989.
- Хагуров Т.А. Введение в девиантологию. – Ростов – на – Дону: Издательство *РГПУ*, 2003.
- Хомич А.В. Психология девиантного поведения. - Ростов – на – Дону: Издательство *Южно – Российского Гуманитарного Института*, 2006.
- Шапинский В.А., Мареев В.И. Девиантное поведение и социальный контроль. - Ростов – на – Дону: Издательство *РГПУ*, 1997.

- *Шипунова Т.В.* Введение в синтетическую теорию преступности и девиантности. - Спб.: Издательство *Речь*, 2003.
 - *Шнейдер Л.Б.* Девиантное поведение детей и подростков. – Москва: *Академический Проект „Трикста”*, 2005.
- Primit 29.09.2014

Autorii noștri:

Șova Tatiana, doctorandă, UPS „Ion Creangă”, lector, Universitatea de Stat „A.Russo”, Bălți

Țocu Rodica, doctor în psihologie, asist. univ., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România

Racu Igor, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Stamatin Otilia, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Ciobanu Ludmila, psiholog, master în Științe Sociale

Racu Iulia, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Lopatiuc Ecaterina, masterandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Симоненко Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедры педагогической и возрастной психологии Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д.Ушинского

Цзань Даньян – аспирант кафедры педагогической и возрастной психологии Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д.Ушинского (Китай, Шеньян)

Buza Raisa, masterandă, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

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

Ковалева Елена, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, UPS ”Ion Creangă”

Recomandări pentru autori

Revista „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat din Chișinău „Ion Creangă” reprezintă un mijloc de informare și formare în domeniile psihologiei, pedagogiei speciale, asistenței sociale.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a ușura munca redacțională și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte cerințele față de materialele prezentate.

Textul lucrărilor vor fi prezentate în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe dischetă sau JetFlash în format A4, cu fonturi 12, Times New Roman, spațiu 1,5 și varianta scrisă pe hârtie A4.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- » numele și prenumele autorului, datele despre autor;
- » titlul lucrării (centrat; Bold; 12);
- » date despre recenzenti;
- » textul lucrării propriu-zise;
- » rezumate (în 2 limbi)
- » cuvinte-cheie
- » bibliografia (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA)
- » 2 recenzii se prezintă în formă scrisă, A4.

Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială este deschisă pentru toți psihologii, psihopedagogii speciali, asistenții sociali, practicieni și cercetători din domeniu, universitarilor și celor din domenii învecinate. Revista se adresează nu numai comunității științifice, dar și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai bune, așteptăm contribuțiile dvs. în formă de studii experimentale, cercetări aplicate, cronici științifice, traduceri, recenzii, etc.

Cu respect,

Colegiul de redacție.