

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
”ION CREANGĂ” DIN CIȘINĂU**

Laboratorul de psihologie

**Ion Negură
(coordonator)**

**Tatiana Baci, Elena Loșii, Iulia Racu,
Elena Bîceva, Daniela Sîmboteanu, Maria Sîrbu**



**FORMAREA COMPETENȚELOR DE REZOLVARE
A PROBLEMELOR PSIHOLOGICE ÎN PROCESUL
INSTRUIRII INIȚIALE ȘI CONTINUE
A PSIHOLOGILOR**

Chișinău – 2014

Recenzenți:

Petru Jelescu, prof. univ., dr. hab. psihol., catedra de psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Natalia Cojocaru, conf. univ., dr. psihol., catedra de psihologie aplicată, Universitatea de Stat din Moldova

Lucrarea a fost recomandată pentru publicare de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Cercetările expuse în acest volum au fost efectuate în cadrul Proiectului instituțional **11.817.08.60A – Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor**, finanțat de Academia de Științe a Moldovei și Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

Negură, Ion.

Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor / Ion Negură (coord.), Tatiana Baciuc, Elena Loșii [et al.]; Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Lab. de psihologie. – Chișinău : S. n., 2014 (Tipogr. UPS „I. Creangă”). – 234 p.

100 ex.

ISBN 978-9975-46-211-2.

37.015.3:159.9

N 43

CUPRINS

Prefață	4
Ion Negură. Optimizarea stării de bine ca problemă psihologică	14
Tatiana Baci. Caracterizarea valorilor adolescenților din societatea moldovenească în proces de transformare	57
Elena Losîi. Comportamentul agresiv al preadolescenților: conceptualizare, modalități de manifestare și diminuare ...	76
Iulia Racu. Strategii de diminuare a anxietății la copii și adolescenți	112
Елена Бычева. Как формировать психологическое мышление у студентов: принципы, стратегии, техники ...	145
Daniela Sîmboteanu. Reziliența ca mecanism de adaptare pozitivă versus experiențele traumatice la copii	174
Maria Sîrbu. Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar	201
În loc de concluzii	227
Anexă. Lista publicațiilor din cadrul proiectului	234

PREFAȚĂ
Un elogiu inteligenței psihologice care ne ajută să
dezlegăm probleme psihologice

Ori de câte ori sunt pus în situația să explic în ce constă virtutea de bază a unui psiholog, maestru al meseriei lui de „inginer al sufletelor omenești” (o metaforă care a fost lansată de un om care a pricinuit multă suferință, multe lacrimi și a vărsat mult sânge nevinovat și care de fapt se referea la scriitori, nu la psihologi, cu toate acestea metafora îmi place), în acelea situații eu povestesc o istorie despre Vîgotski pe care am auzit-o de la Elconin. Am povestit această istorie de atâtea ori încât încep să gândesc că ea e mai mult legendă decât istorie adevărată și că i-ar sta mai bine într-o carte de folclor psihologic decât în una științifică. Oricum nu doresc să opun rezistență ispitei care mă cearcă s-o mai povestesc o dată pentru că ea ar introduce cel mai bine pe cititor în problematica acestui volum.

Era prin 1976, se împlineau 80 ani de la nașterea lui L. S. Vîgotski și cu această ocazie marii lui discipoli: A. R. Luria, A. N. Leontiev, D. B. Elconin, P. Ia. Galperin au ținut o serie de conferințe despre personalitatea și opera genialului lor Învățător. În cadrul acestor manifestări D. B. Elconin a evocat un caz care s-a întâmplat în anii când el lucra ca asistent al lui Vîgotski într-un laborator de consultanță psihologică.

Părinții unui copil care manifesta capacități excepționale la matematică (avea 8 anișori, era în clasa a doua, dar rezolva

probleme pentru clasa V), au venit în laborator pentru a-l supune examenului psihologic. Ei, părinții, erau destul de informați în materie de psihologie și știau că de fapt există două categorii de copii minune: prima categorie o formează copiii minune adevărați, care odată cu vârsta cresc și devin personalități valoroase, iar a doua o alcătuiesc acei care, la început, minunează lumea cu performanțe strălucite, ca mai apoi treptat să cedeze și să cadă în mediocritate. Sunt ca și meteoriții: apar, strălucesc cu putere o clipă, apoi se cufundă în beznă. Părinții aceluși copil doreau să afle din care categorie face parte copilul lor, din cea a copiilor cu viitor sau a celor ce vor eșua implacabil în destin gri.

Ce a făcut Vîgotski? El i-a spus copilului să iasă în curte și să aștepte, adică l-a făcut pe copil liber (A fost un test sui-generis la libertate, un test la *Ce face omul cu libertatea care i s-a dat și Cum profită de ea*). Între timp Vîgotski a discutat cu părinții pe diverse teme, inclusiv câte ceva și despre copilul lor. La sfârșit de ședință, se ridică și le declară părinților că fiul lor este cu adevărat un copil minune, că excepționalitatea lui e una autentică și că va avea un viitor minunat. După ce ei au plecat, Elconin și-a exprimat nedumerirea: Cum ați determinat că acest copil este copil minune cu adevărat? Doar nu l-ați examinat, nu i-ați administrat teste și nu l-ați supus investigațiilor?! La care Vîgotski i-a răspuns că nu are dreptate; el a cercetat copilul observându-i discret comportamentul privindu-l prin fereastră. A observat cum copilul a ieșit din clădire, cum el s-a așezat pe bancă, cum a cules de jos o pietricică și îndelung s-a jucat cu ea. A luat apoi o nuia și mânuind-o ca pe o sabie a pornit în atac asupra unui copac etc. Dacă acest copil nu ar fi fost un copil cu

adevărat, el s-ar fi așezat pe scaun, și-ar fi pus picior peste picior și s-ar fi dat meditațiilor filozofice asupra rosturilor lumii. Copilul în cauză însă, lăsat în voia lui, a căutat prilej de joacă și s-a jucat, actualizându-și prin aceasta natura lui de copil. Cu mintea, cu intelectul el s-a dus înaintea vârstei pe care o avea, dar cu ființa el a rămas în copilărie. Prin urmare, excepționalitatea lui își are rădăcinile în însăși ființa lui și se alimentează cu seva extrasă chiar din ea.

Acest exemplu constituie un etalon al inteligenței psihologice autentice. Psihologul este chemat să-și dezvolte și să-și cultive anume acest tip de inteligență. Psihologul care și-a elaborat și și-a dezvoltat inteligența psihologică se descurcă ușor și repede în orice situație de problemă apărute în câmpul activității sale profesionale. El lucrează asupra sarcinilor care-i stau în față și le găsește dezlegare cu toată ființa lui pentru că instrumentele de lucru și le-a interiorizat, și le-a făcut parte chiar din sinele său. Soljenițîn în romanul *Blocul canceroșilor* povestește istoria unui medic bătrân care în lunga sa carieră de vindecare a oamenilor a reușit să se identifice în totalitate cu profesia de doctor, să devină un fel de "laboratoire vivant", cum s-a exprimat un mare psiholog și psihiatru francez. Dintr-o singură privire și câteva întrebări el a pus diagnosticul bolii ce se cuibărise în trupul unei colege și i-a și dat foaia de parcurs medical, investigațiile de laborator administrate ulterior fiind necesare doar pentru a valida formal soluțiile. Iată aceasta și înseamnă a fi maestru într-un domeniu de activitate: a lucra prin însăși ființa ta, făcând simbioză cu instrumentele și obiectul lucrării. Dar să revenim la inteligența psihologică.

S. L. Rubinstein, tratând problema aptitudinii, a spus un lucru extraordinar de important pentru înțelegerea corectă a naturii aptitudinii umane: aptitudinea ca formațiune psihologică are în structura sa ca element central și integrator tipul de inteligență corespunzător activității în care este implicată aptitudinea (Рубинштейн С. Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 1973). Dacă activitatea e una matematică, atunci aptitudinea ce o realizează are drept element central inteligența matematică, dacă aptitudinea e muzicală, atunci nucleul ei îl formează inteligența muzicală și a.m.d. Ea, inteligența specială, organizează într-un tot întreg celelalte elemente din care este constituită aptitudinea, le leagă, le integrează și le coordonează. Pe scurt, ea face ca toate componentele psihice și comportamentale ale aptitudinii: cunoștințele, deprinderile, operațiile, modalități de acțiune să formeze sistem și să funcționeze ca un sistem.

Anume acest gând al lui Rubinstein m-a ajutat să elaborez definiția conceptului de inteligență psihologică, care să exprime esența acestui “organ psihologic”, cum îi plăcea să spună lui Leontiev (Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Изд-во МГУ, 1975). În vederea descoperirii și descrierii naturii psihologice a fenomenului psihic discutat a fost întreprins un demers științific special. Acest demers a fost impulsivat și alimentat de convingerea că psihologilor în cadrul formării lor inițiale și continue trebuie să le cultivăm și să le dezvoltăm inteligența lor profesională, inteligența lor de lucru, dacă vrem să-i vedem liberi și nu sclavi ai testelor care nu rareori îi substituie,

lucrează pentru psihologi și în locul lor: măsoară, evaluează, etichetează...

La elaborarea conceptului de inteligență psihologică și exprimarea lui într-o definiție clară și logică m-am mai inspirat din ideile lui Piaget despre inteligența umană și constituirea ei (Piaget, J. *Psihologia inteligenței*. Chișinău: Cartier, 2008) și din teoria lui Guilford privind modul în care se construiește și funcționează inteligența (Guilford, J. P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967). În consecință, am definit inteligența psihologică ca ***structură psihică cognitivă care formează nucleul aptitudinii psihologice și joacă rolul de integrator al elementelor din care ea este constituită ca formațiune psihologică responsabilă de succes în rezolvarea problemelor de natură psihologică.***

Deci, inteligența psihologică e un fenomen psihic ce ține de aptitudinea psihologică și face parte din structura ei în calitate de element de bază.

Ea, inteligența psihologică, realizează două funcții:

1) asigură înțelegerea oamenilor și a faptelor pe care ei le săvârșesc și

2) descoperă problemele psihologice „care plutesc în aer” în câmpul psihologic al oamenilor (probleme de modificare a unui comportament, a unei dispoziții, a unei percepții sau atitudini etc.) și elaborează soluții adecvate problemelor.

Strategia pe care punem mare preț și o considerăm de maximă eficiență privind obținerea de fapte relevante problemei identificării esenței și naturii inteligenței psihologice constă în studierea persoanelor ce posedă inteligență psihologică autentică

și sunt maștri în arta de a o mâni. Un astfel de personaj este Porfirii Petrovici din romanul lui Dostoevski “Crimă și pedeapsă”, anchetator penal al cazului Raskolnicov. Porfirii Petrovici era un psiholog practician ideal și posedă un dar deosebit de a dezlega enigme psihologice. Ceea ce interesează aici este modul în care Porfirii Petrovici dezleagă tainele legate de crima lui Raskolnicov. Constantin Noica vorbește despre destăinuire când e vorba de om și despre descifrare când e vorba de lucruri (Noica, 1981 Noica, C. *Devenirea întru ființă*. București: Editura științifică și enciclopedică, 1981). Or, omul este o taină, spunea Dostoevski. Prin urmare, omul se destăinuie, nu se descifrează și este extrem de incitant și captivant chiar să fie destăinuită personalitatea lui Raskolnicov și crima pe care a săvârșit-o prin și cu inteligența lui Porfirii Petrovici, să fie descoperite instrumentele psihologice și tehnicile cu care opera inteligența psihologică a lui Porfirii Petrovici sau, mai exact, cu care opera Porfirii Petrovici realizând destăinuirea personalității lui Raskolnicov. Astfel devine posibilă obținerea radiografiei procesului de înțelegere a omului de către om și a procesului de rezolvare a problemei psihologice ce s-a ivit.

Apare fireasca întrebare: Cum ar putea un tânăr psiholog sau chiar și un psiholog cu ceva ani la carnetul de muncă să-și dezvolte inteligența psihologică și prin ea măiestria în psihologie ca artă?

Voi indica 3 surse ale inteligenței psihologice. La unele din ele am făcut deja aluzie în text.

Prima sursă e un maestru recunoscut și consacrat în psihologie, persoană reală ce deține perfect inteligența

psihologică, e purtătorul ei și mînuitorul ei virtuos. Lucrul care trebuie făcut e să obții condiția de discipol pe lângă el și prin învățare *by doing* să-ți edifice o personalitate profesională de succes. Așa a procedat Elconin când s-a dus la Vîgotski și l-a rugat să-l accepte să-i fie asistent, așa a procedat și Freud cât este el de Freud care a făcut ucenicie la Charcot.

A doua sursă o constituie maeștrii în psihologie imaginari, virtuali, ca plăzmuiri ale geniului artistic ale unui scriitor sau regizor de film. Porfiriu Petrovici din romanul *Crimă și pedeapsă* al lui Dostoievski, evocat mai sus, a servit, pentru mulți psihologi, ca model de rezolvitor de probleme psihologice din cele mai încurcate. Același Freud nu s-a sfiit să recunoască că a învățat de la Dostoievski să pătrundă în tainele psihicului abisal cum nu a putut să învețe de la toți psihologii timpului său luați la un loc. Vizionarea unor filme cu potențial de dezvoltare profesională pentru psihologi și analiza, secvență cu secvență, a activităților desfășurate de maeștri în psihologie ca artă întru a înțelege cât mai bine natura umană și a putea să ajuți eficient oamenii ajunși la ananghie este o activitate de (auto)formare profesională cu un uriaș efect. Recomand cu tărie, în baza propriei experiențe vizionarea pentru învățare și formare astfel de filme cu mesaje psihologice foarte clare, cum ar fi: ”Ceea ce nu se spune” (”The Unsaid”) de Tom McLoughlin, ”Al șaselea simț” (”The sixth sense”) de M. Night Shyamalan sau recentul câștigător al premiului Oscar ”Discursul regelui” (”The King's Speech”), produs de Tom Hooper.

În sfârșit, a treia sursă este chiar acest volum pe care acum îl țineți în mână. Volumul este consacrat anume problemei formării

la psihologii în formare și la cei în exercițiu a cunoștințelor și abilităților de a descoperi problemele psihologice cu care se confruntă oamenii și de a elabora strategii, programe și metodologii de rezolvare a acestor probleme.

Volumul începe cu studiul lui Ion Negură *Optimizarea stării de bine ca problemă psihologică*, care abordează problema îmbunătățirii calității vieții în aspectul ei psihologic. E o temă vedetă a psihologiei pozitive, o psihologie nouă sau, mai exact, un curent nou în psihologie, al cărui protagoniști M. Seligman, M. Cziksentmihaly, E. Diener și a. propun o nouă viziune asupra naturii umane, stăruind asupra ceea ce este pozitiv, edificator, valorizant în personalitatea umană. Ca temei pentru desfășurarea studiului teoretic al stării de bine autorul a luat modelul PERMA al lui M. Seligman, care descrie conținutul psihologic al acestui fenomen psihologic, modul în care se structurează acest conținut și cum el se manifestă. În partea experimentală a acestui studiu s-au scos în evidență factorii de personalitate care influențează starea de bine și sunt prezentate modalități de optimizare a stării de bine prin activarea acestor factori, „punerea lor la lucru”. Metodologia rezolvării problemei – cum să ridicăm nivelul stării de bine - le va fi de un real folos viitorilor și actualilor psihologi în intenția și efortul lor de a ajuta oamenii să-și îmbunătățească ființa și viața.

Tatiana Baciu s-a preocupat de studiul valorilor adolescenților din societatea moldoveană mereu în schimbare și transformare de două decenii, a identificat valorile, a stabilit felul în care ele se structurează în ierarhii și efectele lor asupra comportamentului.

Elena Losîi a luat în vizorul investițional comportamentul agresiv al preadolescenților, a radiografiat structura acestui comportament, factorii ce-l provoacă și-l alimentează și a propus un program de rezolvare a problemei reducerii agresivității și diminuării efectelor sale.

Iulia Racu a cercetat fenomenul anxietății la copii și adolescenți, a scos în evidență efectele negative pe care aceasta le produce asupra calității vieții, demonstrând că anxietatea este un factor extrem de nociv ce prejudiciază grav viața și-i conferă un sens negativ. Punctul tare al studiului îl constituie programul de ameliorare a stării de spirit a copiilor și adolescenților prin diminuarea anxietății și stimularea stărilor de spirit pozitive: optimism, încredere în sine și în alții etc.

Elena Bîceva a elaborat o concepție originală și productivă despre cum să formăm gândirea psihologică la studenți, gândire care le va ajuta să sesizeze problemele psihologice din societate și să le găsească soluții potrivite. Programul de training al gândirii psihologice pe care dânsa îl descrie în lucrare constituie un bun ghid de dezvoltare profesională atât a studenților în proces de formare, cât și a acelor care se află în exercițiul funcțiunii.

Daniela Sîmboteanu în urma analizei unui bogat material prilejuit de studiul copiilor abuzați și neglijați a relevat modul în care se instalează, funcționează și se dezvoltă reziliența ca mecanism de adaptare pozitivă a persoanelor care au fost „lovite de soartă,, și care prin reziliența lor au putut să-și refacă viața și pe sine.

În sfârșit, Maria Sîrbu vine cu o cercetare efectuată la confluența psihologiei educaționale cu cea a psihologiei sociale și

pe care a intitulat-o: *Reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din învățământul primar*. Este foarte important acest studiu prin faptul că el propune o soluție la problema extrem de dificilă în plan pragmatic - problema schimbării reprezentărilor sociale ca grile de lectură a realităților vieții, care în consecință contribuie la schimbări ale proiectelor de viață și chiar ale vieții însăși.

Lectură plăcută și utilă!

Ion Negură

OPTIMIZAREA STĂRII SUBIECTIVE DE BINE CA PROBLEMĂ PSIHOLOGICĂ

Ion Negură, conf. univ., dr., cerc. șt. sup.

Summary

The aim purpose of this study is to identify those personality factors which are responsible for the emergence and consolidation of well-being. Experimental approach focused on the study of six variables, one of which well-being, was considered the dependent variable, while the other five independent variables: extraversion, neuroticism, optimism, self-esteem and self-confidence. The experiment was conducted on 282 participants. Analysis of experimental data evolves the idea that appearance and installation of well-being driven mainly by those five factors of personality: extraversion neuroticism, optimism, self-esteem and self-confidence, which favors or, on the contrary, discourages it development and proper functioning.

Fiecare dintre noi „măcar o dată, măcar o dată în viața lui”, vorba unui cântec mai vechi, a trăit momente de beatitudine și extaz, de încântare profundă față de clipa trăită, a cărei amintire este durabilă și rămâne un fel de reper a ceea ce ar trebui să fie viața. Oamenii din toate timpurile au fost mereu în căutarea acestor rare momente. Nici contemporanul nostru nu a scăpat de această ispită și caută cu înfrigurare și îndârjire răspuns la întrebarea: cum să obții starea binecuvântată? M. Argyle (2001, 2003) numește starea de înaltă efervescență existențială *fericire*,

M. Csikszentmihaly (2007a, 2007b) *experiență optimală* sau *experiență-flux*, iar M. Seligman (2004) și-a declarat preferința pentru termenul *starea de bine* ca fiind mai potrivit pentru un context academic. Ne vom solidariza în studiul de față cu Seligman, aceasta presupunând utilizarea ca principal concept de lucru conceptul și respectiv termenul *stare de bine*. În același timp vom recunoaște că fiecare din acești 3 termeni sunt în relație de sinonimie relativă și că, în consecință, pot fi folosiți alternativ evident ținând cont de faptul că fiecare din ei are conotațiile sale și oportunități specifice de întrebuințare.

Definirea conceptului de stare subiectivă de bine

Dincolo de prosperitatea materială, percepția calității propriei vieți este rezultatul unei „filtrări” a experiențelor trăite prin intermediul unor scheme sau judecăți de valoare referitoare la ceea ce înseamnă satisfacție de viață și fericire. Este de remarcat că o lungă perioadă de timp psihologii s-au concentrat mai ales asupra aspectelor deficitare, vulnerabilității psihice, patologiei, în detrimentul studierii factorilor care contribuie la menținerea stării psihice de bine. Simpla echivalare a stării psihice de bine cu absența patologiei mentale a fost substituită de luarea în considerare a cadrului multidimensional al funcționalității psihice elaborat de către C.D. Ryff & C.L. Keyes (1995). Explorând semnificațiile stării subiective de bine, acesta a descris următoarele șase dimensiuni:

1) *autoacceptarea*, evaluarea pozitivă a propriei persoane și a experiențelor anterioare;

2) *stăpânirea mediului*, capacitatea de a gestiona și controla împrejurările și condițiile în care persoana își trăiește viața;

3) *autonomie*, capacitatea de autodeterminare și rezistență a persoanei în fața presiunilor sociale de a gândi și acționa altfel de cum ar fi ea dispusă;

4) *relațiile pozitive*, relații interpersonale, care reflectă echilibrul dintre disponibilitatea persoanei de a ține cont de nevoile celorlalți și respectul celorlalți pentru persoana dată și interesele ei;

5) *creșterea personală*, deschiderea față de experiențe noi venită din nevoia de autoactualizare și alimentată de ea;

6) *scopul în viață / sensul vieții*, conștientizarea scopului și a sensului propriei vieți.

În studiile teoretice privind starea subiectivă de bine ea este definită ca având două dimensiuni – afectivă și cognitivă – care reflectă maniera în care fiecare individ își evaluează propria viață sau măsura în care acesta consideră că existența sa este una împlinită. Dimensiunea afectivă se raportează la balanța emoții pozitive / emoții negative, iar cea cognitivă reprezintă satisfacția de viață. K. Daniels (apud Argyle, 2001, Аргайл, 2003) analizează dimensiunea afectivă a stării de bine prin intermediul unor binoame antitetice de experiențe, stări, dispoziții afective cum ar fi: anxietate – confort, depresie – plăcere, plictiseală – entuziasm, oboseală – vigoare, mânie – calm.

Stare subiectivă de bine reflectă percepția și evaluarea individuală asupra propriei vieți, în termenii propriei stări afective, ai funcționării psihologice și sociale. Cercetătorii care se ocupă de studiul bunăstării utilizează adesea noțiune de sănătate mentală ca fiind sinonim cu stare de bine subiectivă (Diener, Lukas, Oishi, 2002). Michael Argyle în cartea sa *Psihologia*

fericirii (2001, 2003) folosește, cum am menționat deja mai sus, termenul de fericire ca sinonim cu stare de bine subiectivă și consideră că fericirea are pentru toată lumea un înțeles definit de două componente, anume emoțiile pozitive și satisfacția față de propria existență. Lipsa depresiei sau a altor stări afective negative, precizează Argyle, este parte din starea de bine psihologică, evocând studii în care satisfacția față de viață și emoțiile pozitive corelează negativ cu depresia și anxietate.

Starea de bine poate avea rol protector împotriva agenților stresori și, astfel, poate preveni stările de depresie. S-a demonstrat că scoruri mai mari la starea subiectivă de bine corelează cu o mai bună adaptare la șomaj decât scorurile mici sau că stilul atribuțional pozitiv se asociază cu o mai mare viteză de vindecare în rândul depresivilor. Argyle (2001) citează un studiu a lui Trope, Ferguson și Raghumantan, în care aceștia au demonstrat că dispoziția pozitivă poate spori capacitatea de a face față informațiilor negative despre sine și de a reacționa constructiv la criticism.

Taylor și Brown (apud Argyle, 2001) descriu într-un articol faptul că iluziile pozitive despre sine sunt indicate ca factori favorizanți ai sănătății mentale și sunt argumentate cu date empirice revelatorii.

Rolul credințelor optimiste despre sine în sporirea fericirii, a plăcerii, a capacității de a avea grijă de ceilalți și de a desfășura o muncă productivă și creativă - toate acestea sunt calificate de diverși autori ca elemente ale stării de bine.

Starea subiectivă de bine este un concept extensiv, care include: experimentarea emoțiilor pozitive, nivel scăzut al

dispoziției negative și satisfacție de viață ridicată (Diener, Lukas & Oishi, 2002). Cercetările având ca temă dimensiunea afectivă a stării subiective de bine au evidențiat că emoțiile pozitive și negative sunt relativ independente, având corelate psihologice diferite. S-a subliniat de asemenea că încercarea de a diminua trăirile negative (stări angiogene și depresive) nu are ca efect automat creșterea celor pozitive. S-a nuanțat și faptul că absența celor negative nu înseamnă neapărat un nivel ridicat al stării subiective de bine. În acest context s-a conturat o nouă problematică și anume posibilitatea ca judecățile de valoare prin intermediul cărora se evaluează satisfacția de viață și raportul dintre emoțiile pozitive și negative diferă de la individ la individ în funcție nu doar de experiențele propriu-zise, ci și de aspecte psihologice cum ar fi: tendința de a se concentra mai mult asupra evenimentelor pozitive (optimism) sau, dimpotrivă, asupra celor negative (pesimism), influențe contextuale asupra stării subiective de bine, precum și dispoziția afectivă de moment. Diferențele interindividuale în percepția stării subiective de bine se datorează și modului în care oamenii procesează informațiile – accesibilitatea informațiilor cu valență pozitivă în raport cu cele negative sau viceversa. Dincolo de aceasta, interpretarea informațiilor depinde nu numai de sapiența stimulilor, ci și de acuratețea cu care sunt interpretate experiențele trăite (acuratețea fiind strâns legată de depășirea unor erori interpretative, determinate de false credințe, prejudecăți și stereotipuri).

În încercarea de a defini în termeni psihologici conceptul *starea de bine* acesta a fost asociat cu o cerință transcendențială pentru existența umană, ceea ce Geertz (apud Diener, Lukas,

2000) numea “o omniprezență orientativă necesară”. Ființele umane au trăit întotdeauna cu necesitatea de a înțelege care este cel mai bun, mai dezirabil mod de a ființa în această lume. Oricum, majoritatea cercetătorilor fenomenului starea de bine s-au pus de acord asupra structurii ei, afirmând că starea subiectivă de bine este constituită din două componente principale: 1) judecățile în legătură cu satisfacția în viață și 2) echilibrul afectiv sau măsura în care nivelul de afectivitate pozitivă depășește pe cel de afectivitate negativă în viața individului (Diener & Lukas, 2000, Muntele-Hendreș, 2009, Seligman, 2004).

Satisfacția de viață se bazează pe un set individual de aprecieri subiective cognitive. Această abordare se bazează pe standardele de care se folosește subiectul să determine ceea ce este bun în viață (Diener & Lukas, 2000). Diener și Lukas au susținut că esența stării de bine rezidă în evaluarea globală a unei persoane față de calitatea vieții în funcție de propriile sale alegeri în ceea ce privește criteriile folosite. Cercetările privind echilibrul afectiv folosesc o noțiune de stare de bine care corespunde termenului popular de fericire. Fericirea este o orientare afectivă spre “starea de bine”, care implică o preponderență a emoțiilor pozitive în raport cu emoțiile negative. Din această perspectivă, se crede că indivizii sunt fericiți atunci când experimentează mai multe sentimente pozitive decât negative pe parcursul vieții.

Precum vedem, unele abordări conceptuale ale stării de bine s-au referit la achiziții de însușiri socialmente dezirabile, altele dimpotrivă, la evaluarea satisfacției față de viața proprie numai după standardele pe care și le-a elaborat subiectul în acest scop, pentru uz personal, iar altele consideră stare de bine ca fiind ceea

ce este considerată a fi fericirea la nivelul simțului comun, anume preponderența emoțiilor pozitive în raport cu cele negative.

Vom finaliza această parte a studiului nostru privind esența psihologică a stării subiective de bine și manifestările ei cu prezentarea modelului teoretic al acestei structuri psihologice creat de M. Seligman (2011). Modelul explică ce ar trebui să înțeleagă psihologii atunci când ei rostesc sau scriu sintagma *starea subiectivă de bine*.

Seligman consideră că esența stării subiective de bine ca stare de funcționare umană optimă poate fi exprimată prin acronimul PERMA: **P** – *Positive emotion*, emoții pozitive; **E** – *Engagement*, angajare; **R** – *Relationship*, relații; **M** – *Meaning*, sens; **A** – *Accomplishment*, realizare.

Să le explicăm succint.

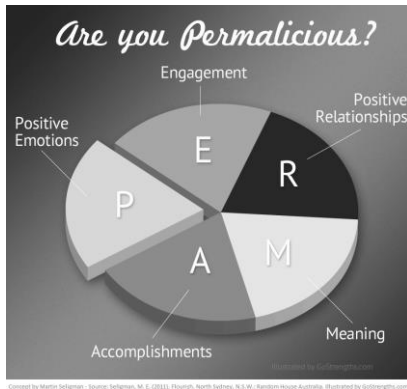


Fig. 1. Modelul stării de bine

Positive emotion: emoții pozitive. Emoțiile pozitive constituie ingredientul principal al stării de bine și se produc în formă de plăcere sau bucurie. Plăcerea vine din satisfacerea trebuințelor biologice (mâncare, băutură, mișcare, somn, sex etc), iar bucuria o prepară motivele de ordin socio-cultural: interesul, curiozitatea,

motivele estetice, afilierea, dragostea, prietenia etc. Plăcerea și bucuria îți fac viața agreabilă. Antonim: emoții negative, tristețe, depresie.

Engagement: angajare, implicare activă în acțiuni și evenimente, faptul de a te simți absorbit de o activitate care te face să pierzi senzația timpului, a curgerii lui, participare la acțiune sau eveniment cu toată ființa, fără nici o rezervă, care te face să uiți de timp și de sine. Fiecare a trăit experiențe de așa gen când jocul sau cititul unei cărți pune în așa măsură stăpânire pe tine încât uiți de totul pe lume, chiar și de satisfacerea nevoilor fiziologice care-s de obicei foarte imperative. „În aceste momente, scrie Csikszentmihalyi (2007b, p. 43-44), conștiința este copleșită de experiențe, iar aceste experiențe se află în armonie unele cu celelalte. Spre deosebire de ceea ce se întâmplă adeseori în viața de zi cu zi, ceea ce simțim, ceea ce ne dorim și ceea ce gândim – totul este în armonie în astfel de clipe”. Și conchide: ”Aceste momente excepționale sunt ceea ce eu numesc *experiențe-flux*” (idem). Această stare de angajare, stare de flux este una absolut firească în cazul când persoana este antrenată într-o activitate pe care ea o place, cum ar fi dansul, jocurile sportive, activitățile creative, comunicarea, activitățile de grup. Antonim: indiferență, detașare, plictiseală.

R – Relationship, relații armonioase și calde cu persoanele din grupurile de apartenență, cu lumea în general și care-ți fac viața comodă și în siguranță și au în plus un puternic efect suportiv. Prin ele te simți conectat la modul autentic cu ceilalți. Potrivit mai multor studii importanța relațiilor prietenoase cu cei din jur constă în faptul că prin rețeaua de relații astfel construită

are loc amplificarea și răspândirea sentimentelor de bucurie și bine, o reverberație sui generis a acestor stări de spirit. Antonim: relații ostile.

M – *Meaning*, sens, rost al celor ce faci și gândești. Anume sensul vieții îi conferă ei valoare și o justifică. Avea multă dreptate Nietzsche când afirma: dacă ai *pentru ce* trăi poți rezista la orice *cum* trăiești. Suntem întru totul de acord și cu V. Frankl (2009) când afirmă că adevărata fericire își are izvorul în căutarea și crearea unui sens autentic vieții care te face să simți și să gândești că viața chiar merită s-o trăiești. A trăi o viață cu sens înseamnă în esență a-ți lega viața de ceva care e mai mult decât tine, care ar însemna binele aproapelui tău, al comunității, patriei, omenirii în general. Antonim: lipsă de sens, gol, vid existențial sau „frustrare existențială” (Frankl, 2009).

A - *Accomplishment*, realizare, succes, împlinire. Presupune avansare de scopuri clare și fezabile ale căror realizare prin efort și dedicație induce sentimentul propriei împliniri și a conștiinței că ești o persoană realizată, o persoană de succes. Succesul constituie un factor puternic al construcției sinelui și determină măsura stimei de sine, a încrederii în sine și a rezilienței față de surprizele negative ale vieții . Antonim: sentimentul neîmplinirii, neajutorarea învățată, complăcerea în eșec, conștiința de persoană ratată.

Anume aceste 5 elemente le jinduim și le căutăm să fie prezente în eforturile noastre de a ne face viața fericită, căci ce înseamnă, se întreabă Seligman, viață bună, și tot el răspunde: viață bună înseamnă plăcere și bucurie, implicare până la identificare cu munca sau altă activitate care te pasionează, relații

calde și prietenoase cu cei din jur, viață cu sens și însoțită mereu de realizări și succese.

Determinantele psihologice ale stării de bine

În ultimii ani cercetătorii și-au îndreptat atenția asupra condițiilor interne, condițiilor de natură psihologică care ar influența starea de bine într-un sens sau altul.

Conform mai multor cercetări un moderator important al efectelor elementelor situaționale asupra stării de bine este dimensiunea de personalitate *extraversiunea / introversiunea*.

Astfel s-a dovedit că extraversiunea corelează pozitiv cu fericirea și, mai ales, cu afectivitatea pozitivă. Relația este destul de puternică din moment ce Costa și McCrae (1980) au putut declara într-un studiu longitudinal că extraversiunea poate prezice fericirea. 10 ani mai târziu M. Argyle și L. Lu (1990) au determinat că scorurile de la scala extraversiune a lui Eysenck corelează strâns ($r= 0,5$) cu scorurile de la Oxford Happiness Inventory, instrument ce măsoară fericirea.

Relația dintre extraversiune și afectele pozitive a fost găsită ca fiind strânsă într-un eșantion internațional de studenți, proveniți din 40 de state, fapt care arată că relația nu se datorează factorilor culturali specifici doar unei națiuni (Diener și Lukas, 2000). Extraverții sunt mult mai receptivi la inducția dispoziției pozitive decât introverții. Ipoteza influenței temperamentului asupra stării subiective de bine a fost testată în multiple cadre teoretice. Gray (apud Diener & Lukas, 2000) a sugerat că substratul biologic care mărește receptivitatea extraverților la stimuli pozitivi este *Sistemul de activare comportamentală*, BAS

(Behavioral Activation System). Acest sistem este sensibil la semnale de recompensă, spre deosebire de sistemul de inhibiție comportamentală, care este receptiv la semnale de pedeapsă. BAS poate fi responsabil de producerea afectelor pozitive, și atunci diferențele individuale la nivelul forței acestui sistem pot conduce la nivele diferite de fericire. Expuși la aceiași stimuli pozitivi, indivizii cu un BAS mai puternic vor răspunde altfel decât cei cu un BAS mai slab. Chiar dacă extraversiunea este legată de fericire cu un coeficient de corelație ridicat, există o minoritate care nu intră în paternul majorității, adică există introvertiți fericiți. Un detaliu însă se cuvine a-l enunța: ei, acești introvertiți fericiți, au scoruri înalte la alte caracteristici de personalitate care compensează deficitul de extraversiune, considerată pe drept cuvânt o componentă centrală a afectivității pozitive.

Nevrotismul (neuroticism) are, de asemenea, o relație puternică cu starea de bine, de această dată, una negativă. În special afectele negative sunt cel mai puternic corelate cu nevroismul. Watson și Clark (apud Argyle, 2001) au descoperit că între nevroism și afectivitatea negativă este o corelație pozitivă atât de înaltă, încât cele două variabile se pot considera egale.

Stima de sine, evaluată în cele mai multe studii cu scala lui Rosenberg, a corelat cu starea subiectivă de bine în toate studiile empirice, întrunind valori la coeficienții de corelație de cel puțin 0,5. Au fost stabilite relații semnificative între stima de sine și atitudinea pozitivă față de viață în general. Unii consideră stima de sine ca parte a stării subiective de bine și nu doar o variabilă

cognitivă a personalității. Au fost găsiți coeficienți înalți de corelație între stima de sine și satisfacția față de viață, stima de sine și nevrotism, dar coeficienți mult mai mici între stima de sine și extraversiune. Relații interesante ale stimei de sine cu alte variabile sunt evidențiate de Rosenberg și colaboratorii (apud Argyle, 2001).

În 2003, Cheng și Furnham descoperă, cu ajutorul unui studiu corelațional realizat în rândul a 234 participanți adolescenți, că stima de sine și relația cu părinții au o putere predictivă directă asupra fericirii, în timp ce extraversiunea și stabilitatea emoțională prezic fericirea, având ca mediator stima de sine. Stima de sine ridicată explică probabil scorurile mari la acea minoritate de introverți fericiți despre care am vorbit ceva mai sus. De asemenea stima de sine corelează pozitiv cu tendința de a savura sau dimpotrivă a reprima afectele pozitive, iar aceasta este o altă explicație a corelației dintre stima de sine și fericire, pe care o oferă un studiu al lui Wood și colaboratorii (apud Argyle, 2001).

Locul controlului, concept elaborat de Rotter, este la fel o componentă cognitivă a personalității și se definește ca așteptări generalizate legate de faptul că evenimentele sunt sub propriul control sau sunt datorate altor persoane, soartei, norocului și altor factori externi, întâmplători sau necesari, inevitabili. Multe studii au indicat corelații înalte între starea subiectivă de bine și controlul intern. Argyle (2001) arată că persoanele fericite consideră că ele au avut un rol important în determinarea evenimentelor pozitive și că acest fenomen va continua să se producă în diferite domenii ale vieții. El citează o serie de studii

corelaționale, care confirmă relația semnificativă între controlul intern și atitudinea pozitivă față de viață, stima de sine, sănătatea. Controlul intern-extern este influențat de venit, de clasa socială, iar autonomia și competența percepută în realizarea sarcinilor corelează pozitiv cu satisfacția în muncă.

Abordările contemporane consideră, de regulă, *optimismul* ca pe un aspect cognitiv, mai precis o expectanță, un scop sau o atribuire cauzală cu privire la evenimente viitoare despre care individul are sentimente puternice. Peterson (2000) arată că optimismul este și motivat, și motivant în același timp prin componenta emoțională pe care o deține. Pentru a fi adaptative, credințele legate de sine și de lume nu trebuie să fie perfect corecte, așadar nu acuratețea lor le face adaptative.

Spre deosebire de depresivi, persoanele fericite sunt optimiste cu privire la viitor, își amintesc cu ușurință evenimente plăcute din trecut, au o atitudine pozitivă față de ceilalți, evaluează mai mulți stimuli ca fiind plăcuți. Scheier și Carver elaborează, în 1985, un instrument numit Life Orientation Test (LOT), care măsoară optimismul ca așteptare generalizată că viitorul va fi pozitiv. Acest instrument a probat corelații înalte cu fericirea și cu menținerea stării de bine în condiții dificile de viață. Câteva studii sunt evocate de Argyle (2001) pentru a argumenta această relație:

- Sweetman și colaboratorii arată, pe un lot de subiecți avocați, că starea subiectivă de bine este mai mult prezisă de optimism decât de robustețe și de stilul atribuțional;

- Lai și Wong identifică în rândul șomerilor din Hong Kong scoruri mai mici la simptomele somatice raportate de către persoanele optimiste;

- Taylor și Brown (1988), în cunoscuta lucrare despre iluziile pozitive și rolul lor favorabil în sănătatea mentală, trec în revistă o serie de rezultate care indică faptul că oamenii au în general, tendința să se aștepte la un viitor mai bun decât prezentul, să creadă că evenimentele pozitive sunt mai probabile pentru ei decât pentru alții, iar cele negative mai puțin probabile în cazul lor decât al celorlalți.

Fără a neglija sau a desconsidera influența pe care dispoziția afectivă pozitivă o poate exercita asupra iluziilor pozitive și invers, având în vedere rezultatele și studiile cu participanți normali și cu depresivi, care arată că cei cu iluzii pozitive despre sine își îmbunătățesc starea emoțională, conchidem, în acord cu Taylor și Brown, că iluziile pozitive generează și mențin starea subiectivă de bine.

Faptul de a avea, a urmări și îndeplini scopuri în viață.

Instrumentele de evaluare a aspectelor legate de formularea și urmărirea îndeplinirii scopurilor în viață sunt corelate semnificativ cu starea subiectivă de bine. Chiar și numai faptul de a avea planuri pe termen lung induce oamenilor un sentiment că viața lor are sens. Victor Frankl (2009), devenit celebru pentru studiul său despre experiențele sale din lagărul de concentrare Auschwitz în timpul celui de al doilea război mondial, descrie felul în care deținuții au fost ajutați să supraviețuiască și să-și conserve integritatea psihică prin a-și administra și a-și asuma scopuri bune de realizat, scopuri care merită să fie îndeplinite.

Aceste scopuri puteau fi: să îngrijească o altă persoană, să scrie o carte sau să ducă la îndeplinire diferite alte sarcini cu rezonanță mai largă decât cea presupusă doar de universul și spațiul vital al unei anume persoane. Mai târziu, Frankl a dezvoltat aceste experiențe într-o formă de psihoterapie numită logoterapia care constă în a ajuta oamenii să caute și să identifice scopuri pe care să le adopte spre realizare și care, în consecință, vor conferi sens existenței lor (Frankl, 2009).

În urma unei anchete desfășurate în anii '70, Freedman (apud Argyle, 2001) relevă că oamenii s-au arătat mai fericiți dacă ei considerau că viața lor are un sens, o direcție, și dacă aveau încredere în valorile după care se ghidau. Battista și Almond (1973) au construit un instrument de măsurare a scopurilor în viață, Life Regard Inventory (LRI), menit să evalueze măsura în care există scopuri în viața persoanei și în care ele au fost îndeplinite.

Comparația socială. Starea subiectivă de bine este, cel puțin parțial, determinată și de comparația pe care individul o face cu standardele instituite în mediul său social și pe care le cunoaște. Standardele se formează prin observații asupra oamenilor din jur sau prin raportarea la ceea ce indivizii înșiși erau în trecut. Diener și Lukas (2000) arată că oamenii sunt fericiți și satisfăcuți dacă depășesc standardele ce funcționează în societate, și, din contra, trăiesc niveluri scăzute ale stării de bine dacă se află sub nivelul acestor standarde. Procesul comparației sociale înseamnă pur și simplu reflectarea asupra informațiilor despre una sau mai multe persoane în raport cu propria persoană (Wood, 1996, apud Diener & Lukas, 2000). Ținta comparațiilor poate fi o persoană din

apropiere sau cunoscută de la televizor sau personaje construite imaginar. Atunci când oamenii se compară, ei pot acorda mai multă atenție asemănărilor sau dimpotrivă, deosebirilor dintre ei și persoanele țintă. Nu toți oamenii pun accent pe contrastele dintre ei și ceilalți, adică nu toți se simt nefericiți când sunt inferiori într-un domeniu și nici fericiți când sunt superiori altora în anumite privințe. Unele persoane pot considera comparațiile cu indivizii cu mai mult succes decât ei drept motivante sau prilejuri de a le aminti despre insuccesele lor. Opinia lui Diener este că utilizarea comparației sociale este mai curând o strategie cognitivă de coping influențată de personalitate și de starea subiectivă de bine. El consideră că alegerea țintei cu care se compară cineva și gândurile pe care le are ca rezultat al acestei comparații sunt rezultatul și nu cauza stării subiective de bine.

Starea de bine și reprezentarea socială. Relația dintre reprezentările sociale și starea subiectivă de bine este una circulară, între ele există o relație de interinfluențare. Stefan Klein în cartea sa *Formula fericirii* (2006) scrie că simțul civic, echilibrul social și controlul asupra propriei vieți formează în societate triunghiul magic al stării de bine. Și dacă aceste trei criterii sunt îndeplinite adecvat, oamenii se arată mai mulțumiți de viața lor, ele fiind într-o strânsă interdependență. Dânsul susține că un singur om are prea puține mijloace de a influența direct echilibrul social, iar societatea tinde spre această țintă când gradul de educație al majorității oamenilor crește și cultura lor începe să se transforme. Angajarea în activitate a actorului social oferă fericire atât prin rezultatele efortului depus cât și prin plăcerea inerentă realizării activității. Activitatea este, după Klein, cheia

trăirii sentimentelor plăcute atât în cazul fericirii individuale cât și pentru fericirea în societate.

Starea subiectivă de bine în activitatea profesională capătă valențe noi atât pentru personalitatea angajată în câmpul muncii cât și pentru societate în general. Prezența ei denotă productivitate înaltă și o mai bună adaptare a actorului la mediul său profesional care se obține prin atitudine pozitivă, sentimente plăcute față de activitatea desfășurată. Zenina (2012), realizând un studiu privind particularitățile stării subiective de bine a cadrelor didactice în sfera profesională, a identificat următoarele componente: valorile profesionale și satisfacția de muncă. În urma acestui studiu s-a constatat că majoritatea pedagogilor au un nivel scăzut al stării subiective de bine care se manifestă prin dispoziție negativă, nivel scăzut al satisfacției în activitatea zilnică, nivel scăzut al semnificației mediului social.

Cercetările internaționale (Argyle, 2001, 2003) relevă diferențe semnificative în trăirea subiectivă a stării de bine atât în plan individual cât și la nivelul societății. Agențiile internaționale au fost preocupate mai ales cu calitatea vieții în diverse țări, interesându-se de măsurile economice, de sănătate, apoi de educație și alte indicii. În studierea stării subiective de bine la diferite popoare trebuie de ținut cont de elementele culturale. În țările vestice, spre exemplu SUA, emoțiile pozitive sunt legate de numeroase condiții: o sănătate bună, puține divorțuri, mai puține schimbări ale locurilor de muncă etc. În alte culturi bunăstarea subiectivă poate avea alte corelate, alte caracteristici ale contextelor favorizante. Diener consideră că pentru a dezvolta psihologia pozitivă într-o țară trebuie cercetate și cunoscute

specificitățile stării subiective de bine în acea cultură, astfel încât intervențiile ulterioare să se facă ținând cont de rezultatele cercetării autohtone. Argyle descrie dispoziția pozitivă ca un bun predictor al fericirii, cantitatea de timp petrecută în bună dispoziție se corelează cu fericirea. Autorul prezintă efecte benefice ale fericirii asupra sociabilității, comportamentelor de ajutorare și altruiste, performanței în muncă, vitezei de gândire și creativității, asupra sănătății fizice și psihice. Fredrickson (2009) abordează efectele emoțiilor pozitive asupra subiectului și atrage atenția asupra necesității schimbării paradigmatelor clasice de studiu ale emoțiilor. Funcția emoțiilor pozitive este de a facilita comportamentele de apropiere sau de continuare a acțiunilor. Experiențele emoționale pozitive împing actorii sociali spre a se implica și a se angaja în diverse activități. Această funcție de a motiva în direcția continuării liniei de gândire sau acțiune pe care au inițiat-o ori de a începe o activitate plăcută este prezentă și la senzațiile plăcute și la buna dispoziție. Abordările tradiționale ale fenomenului emoțiilor au ignorat emoțiile pozitive sau le-au confundat cu stări afective înrudite cum sunt dispoziția sau senzația plăcută. Fredrickson a propus un model al creșterii și dezvoltării emoțiilor pozitive, numindu-l Broaden-and-Build Theory of Positiv Emotions și a argumentat faptul că emoțiile pozitive lărgesc repertoriul momentan de gândire, de acțiune și construiesc resursele personale ale individului.

Studii asupra efectelor pe termen lung ale diverselor psihoterapii au indicat beneficiile și schimbările în stilul de viață personal. În societățile colectiviste bunăstarea subiectivă a comunității contează foarte mult.

Moscovici (2011) susține că principalul factor de reușită în influența unui grup este stilul de comportament. Influența socială implică negocieri, confruntarea punctelor de vedere și eventuala căutare a unei soluții acceptabile pentru toți, pentru această influență crucial este stilul de comportament al fiecărui partener social. Stilul de comportament trimite la organizarea comportamentelor și opiniilor, la derularea și intensitatea exprimării lor. Ele au un aspect simbolic și unul instrumental care se raportează la actor prin forma lor și la obiectul acțiunii prin conținut, transmit semnificații și determină reacții în funcție de aceste semnificații. Există cinci stiluri de comportament (Moscovici, 2011), pe care autorul le descrie detaliat în lucrarea sus-menționată: investiția, autonomia, consistența, rigiditatea, echitatea. Persoana sau grupul care adoptă unul dintre aceste stiluri trebuie, dacă vor ca stilul să fie recunoscut și identificat social, să îndeplinească următoarele trei condiții: să aibă conștiința relației care există între starea interioară și semnele exterioare pe care le folosesc; să folosească semnale în mod sistematic și consistent, pentru a evita o neînțelegere din partea receptorului; să păstreze aceleași relații între comportamente și semnificații pe tot parcursul unei interacțiuni, adică să se asigure că de-a lungul interacțiunii cuvintele nu-și schimbă semnificația.

În interacțiunea socială, aceste moduri convenționale de organizare a comportamentului au ca scop să dea celui alt grup sau persoane informații despre poziția și motivația grupului/persoanei aflate la originea interacțiunii. Ele indică un anumit grad de deschidere, de certitudine sau de angajare, pot semnala o dorință de a influența. Astfel stilurile de comportament

sunt aranjamente intenționale de semnale verbale/non-verbale, care exprimă semnificația stării prezente și viitoarea evoluție a celor care le afișează. Se presupune că ele suscită atitudini pozitive sau atitudini negative și determină câmpuri psihologice punând accentul pe evenimente și obiecte particulare din mediu.

Prin intermediul comunicării se promovează relații sociale interindividuale și intraindividuale armonioase, de bunăstare. Comunicarea este o sursă de influență. Asch a elaborat o cercetare în care manipularea experimentală se referea la judecățile subiecților cu privire la omul politic. Autorul le-a oferit informații despre rezultatele obținute într-o anchetă realizată pe 500 de studenți. S-a constatat că judecățile emise de subiecții experimentului sunt puternic influențate de informația care le-a fost furnizată, cu privire la opinia majoritară în grupul lor de apartenență. Când această opinie a fost foarte pozitivă, subiecții emiteau ei înșiși judecăți pozitive și, dimpotrivă, aveau o atitudine foarte negativă atunci când li se spunea că colegii săi au interpretat negativ. Au fost realizate multe experimente, începând cu Binet care în 1900 remarcase că atunci când un subiect A aude răspunsul unui subiect B, el are tendința de a da același răspuns ca și B. În 1921, Moore a realizat o cercetare experimentală despre influența pe care o are o informație provenită de la majoritatea subiecților asupra modului de a gândi a subiecților.

Putem spune că „ceialți” constituie un element esențial în elaborarea judecăților, opiniilor, adoptarea conduitelor / comportamentelor indivizilor și a grupurilor. Informația, atitudinea, comunicarea și procesele de influență pe care „ceialți” le generează contribuie la structurarea câmpului social în

următoarele dimensiuni: normativă, cognitivă, socială și afectivă. Influența creează, întărește sau impune valori, atitudini, canalizează decodarea realității și prelucrarea informațiilor. Ea permite emergența unor puncte de referință comune pe care se întemeiază coeziunea de grup, asigurând permanența și determinând consistența comportamentelor membrilor grupului.

Până în prezent au fost realizate multe cercetări care au demonstrat foarte clar rolul esențial al reprezentărilor sociale în cadrul fenomenelor de grup. Rezultatele obținute sunt importante, întrucât ele generează un model predictiv al proceselor de grup. Cunoscând rețeaua de comunicare, structura cognitivă și organizarea socială a grupului putem anticipa performanța lui, structurarea internă, bunăstarea, modelul de comunicare în cadrul lui. Sistemul de reprezentare al subiectului/grupului presupune ansamblul imaginilor prezente în grup care se referă la diferitele elemente cu care se confruntă acesta. Confruntându-se cu condițiile obiective ale situației, subiecții dezvoltă o activitate de percepție și de restructurare internă, activitate strict cognitivă care le permite să-și apropieze aceste elemente, să le înțeleagă și să le dea un sens. Reprezentarea este produsul acestei activități cognitive proprii fiecărui individ. Realizarea analizei reprezentărilor sociale este importantă, ea ne permite să discernem realitatea subiectivă atât a individului cât și a grupului. Individul și grupul își definesc poziția în funcție de această realitate subiectivă și grație ei pot fi înțelese anumite cauze ale comportamentului lor. Putem considera că sistemul de reprezentare al unui individ sau al unui grup, adică ansamblul imaginilor și relațiilor care unesc aceste imagini între ele, este un

element determinant al comportamentului, al eficacității, al naturii și al structurii schimburilor interindividuale.

Bunăstarea psihologică a persoanei se regăsește în suportul social. Resursele sociale și personale s-au dovedit a fi mai strâns legate de starea de bine decât cele materiale. Adrian Neculau în cartea sa *A fi elev* vorbește despre viața psihosocială a colectivității ca fiind o scenă deschisă pe care se desfășoară acțiunile și interacțiunile personalității umane care „se ajustează și reajustează în funcție de comportamentele beneficiarilor, de expectațiile celor din jur” (Neculau, 1983). Reacțiile actorilor sociali, în plan atitudinal și comportamental, acționează ca o forță de „control social” capabil să-l determine pe individ să-și regândească și să-și remodeleze comportamentul, să-și perfecționeze competența psihosocială, capacitatea de a interacționa satisfăcător cu cei din jur, spiritul de cooperare, tactul interpersonal.

Dimensiunea rețelei sociale a individului și inserția lui socială sunt doar predictorii ai stării de bine, dar această relație este mediată de importanța atribuită de actor relațiilor sociale și de cultura mediului social care prescrie suportul social ca mecanism de coping.

În rândurile de mai sus am urmărit expunerea ideilor și evocarea dovezilor empirice cele mai cunoscute în prezent în legătură cu factorii care sunt asociați cu stare de bine psihologică, astfel încât să putem avea o hartă a ceea ce poate și ce nu poate fi schimbat în ecuația stării de bine.

Proiectul nostru științific se înscrie în aria tematică a cercetărilor ce se înscriu în aria preocupărilor psihologiei pozitive

și vine cu o completare la cunoașterea științifică a ceea ce înseamnă a deveni fericit și a fi fericit, fiind cu ochii pe resorturile interioare ale omului care îl fac să fie fericit sau nefericit. Kuzma Prutkov, într-un celebru aforism, rezolvă problema fericirii extrem de simplu, tranșant și categoric: „Vrei să fii fericit? Fii!”. Acest îndemn vine din supoziția că ar exista niște structuri interne ale ființei umane care fac posibilă starea de bine ca experiență optimală și o gestionează. Care sunt aceste structuri sau, mai exact, care sunt acei factori de personalitate care răspund de starea de bine și constituie obiectul primului nostru studiu empiric.

Metodologia cercetării

În urma analizei efectuate asupra stării actuale a problemei determinantelor psihologice ale stării de bine și a observațiilor făcute asupra faptelor din viața reală am avansat *ipoteza de cercetare* care se referă la 5 predicții privind modul în care s-ar raporta starea de bine la anumiți factori de personalitate:

1) Starea subiectivă de bine este determinată de factorul *extraversiune / introversiune*, în sensul că extraversiunea favorizează starea de bine, în timp ce introversiunea o inhibă.

2) Starea subiectivă de bine este determinată de *stabilitatea /instabilitatea emoțională*, în sensul că stabilitatea emoțională favorizează starea de bine, în timp ce instabilitatea emoțională, nevrotismul, o blochează.

3) Starea subiectivă de bine este determinată de *stima de sine*, în sensul că nivelul ridicat al stimei de sine induce sporuri în

dezvoltarea stării de bine și invers, nivelul scăzut provoacă reduceri ale intensității trăirii stării de bine.

4) Starea subiectivă de bine este determinată de *optimism*: persoanele cu nivelul sporit al optimismului vor experiența mai frecvent și în mai mare măsură stări de bine decât cele pesimiste.

5) Suspectăm încrederea în sine ca fiind și ea un factor psihologic care influențează starea de bine și corelează pozitiv cu ea.

Pentru a obține date științifice necesare pentru a discuta relevanța ipotezelor avansate și a le testa valabilitatea științifică a fost organizat un experiment psihologic, realizat pe teren sub conducerea noastră de Victoria Pancenco (2013) și Tatiana Trebiș (2013).

Experimentul a fost realizat pe un eșantion de 282 subiecți: 100 studenți universitari și 182 funcționari publici.

Experimentul a fost focusat pe realizarea următoarelor **obiective**:

1) a stabili nivelul stării de bine la subiecții implicați în experiment;

2) a determina caracterul și conținutul relației dintre starea de bine și extraversiunea / introversiunea subiecților implicați în cercetare;

3) a determina caracterul și conținutul relației dintre starea de bine și stabilitatea / instabilitatea emoțională;

4) a determina caracterul și conținutul relației dintre starea de bine și stima de sine;

5) a determina caracterul și conținutul relației dintre starea de bine și optimism;

6) a determina caracterul și conținutul relației dintre starea de bine și încrederea în sine.

Variabilele de cercetare. În experiment au fost supuse monitorizării și analizei 6 variabile: 5 variabile independente și 1 variabilă dependentă.

În calitate de variabile independente au evoluat: 1) *extraversiunea*, 2) *nevrotismul*, 3) *stima de sine*, 4) *optimismul* și 5) *încrederea în sine*.

Variabila dependentă a fost declarată *starea de bine*.

Tehnicile de cercetare aplicate. Pentru a obține date despre variabilele de cercetare am utilizat:

Chestionarul de fericire Oxford (*Oxford Happiness Inventory, OHI*). Chestionarul a fost elaborat de Peter Hills și Michael Argyle, Universitatea Oxford, SUA în 1998. Funcția acestui instrument psihologic constă în a măsura nivelul fericirii la general. Chestionarul a fost realizat după modelul cunoscutului chestionar de determinare a stărilor depresive Beck. Chestionarul conține 29 de itemi, fiecărui subiectul acordându-i un punctaj de la 1 la 6 în dependență de cit de mult este de acord cu enunțul dat și cit de mult acesta se referă la propria sa persoană.

Scala satisfacției în viață (*Satisfaction With Life Scale, SWLS*) – a fost construită de cercetători de la Universitatea Illinois Ed. Diener, Robert A. Emmons, Randy J. Larsen și Sharon Griffin, în anul 1985. Instrument care măsoară în mod global satisfacția de viață și oferă un indicator pentru evaluarea stării generale de bine a persoanei și a calității vieții.

Instrumentul conține 5 itemi la care se răspunde pe o scală de tip Likert de la 1 la 6. Valoarea 5 va exprima minimum de satisfacție iar valoarea 35, maximum.

Interpretarea: 31 - 35 este extrem de satisfăcut(ă); 26 - 30 satisfăcut(ă); 21 - 25 puțin satisfăcut(ă); 20 neutru (nici satisfăcut, nici nesatisfăcut); 15 - 19 puțin nesatisfăcut(ă); 10 - 14 nesatisfăcut(ă); 5 - 9 extrem de nesatisfăcut(ă).

Chestionarul de personalitate Eysenk (*Eysenck Personality Questionnaire, EPQ, 1964*) cuprinde 57 itemi la care subiectul trebuie să răspundă prin „Da” sau „Nu”, există două forme paralele (A și B) pentru testarea paralelă. Chestionarul măsoară două dimensiuni, independente între ele, ale personalității *extraversiunea - introversiunea (E)* și *nevrotismul – stabilitatea emoțională (N)*, chestionarul cuprinde și o *scală de sinceritate (S)* pentru a depista gradul de sinceritate și eventualele tentative de falsificare.

După Eysenck *extravertitul tipic*, cel care a obținut un scor mare la scala extraversiune (E) este o persoană sociabilă, expansivă, participă la activități colective și leagă ușor prietenii, caută emoții puternice, își asumă riscuri, îi plac schimbările, este impulsiv, agresiv, nu are un puternic control asupra sentimentelor și nu se poate conta întotdeauna pe el.

Introvertitul este o persoană liniștită, introspectivă, care cu excepția prietenilor apropiați, este distant cu ceilalți, el ocolește impulsurile de moment, ia în serios evenimentele cotidiene și nu agreează schimbările. Introvertitul exercită un control puternic asupra sentimentelor sale, este foarte rar agresiv și nu se înfurie ușor.

Nevrotism desemnează însușirea / starea ce caracterizează omul din punctul de vedere al stabilității emoționale, anxietății etc. Acest factor este bipolar și formează o scală la unul din poliile căreia se află persoanele foarte stabile, adaptive, iar la celălalt pol - persoane extrem de nestabile, nevrotice și nonadaptive. Persoanele cu scor înalt la neuroticism se plâng frecvent de dereglări somatice difuze (dureri de cap, tulburări digestive, insomnii, amețeli). Aceste persoane, în caz de suprasolicitare, sunt predispuse tulburărilor nevrotice.

Scala stimei de sine Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965*), scală de 10 itemi care măsoară sentimentul general al valorii personale, o stimă de sine globală. Este una din cele mai cunoscute și bine validate scale întâlnite în literatura de specialitate din S.U.A. în cercetările asupra stimei de sine. Testul este format din 10 afirmații pe care subiecții trebuie să le coteze în funcție de părerea lor despre ei înșiși pe o scală de tip Likert de 4 trepte, de la 1 = *dezacord puternic, până la 4 = acord puternic*.

La interpretarea rezultatelor se vor lua ca etalon valorile cuprinse între: 10-16 puncte - stima de sine scăzută; 17-33 puncte - stima de sine medie; 34-40 puncte - stima de sine înalt.

Testul optimismului dispozițional (*Life Orientation Test, Scheier și Carver, 1985*), scală pentru măsurarea variabilei de personalitate identificată ca optimism dispozițional: expectanța globală că în viitor lucrurile / întâmplările bune vor fi din belșug, în timp ce lucrurile / întâmplările rele vor fi din ce în ce mai puține. Cei doi autori consideră optimismul și pesimismul ca fiind extremele unui continuum. Cuprinde 10 itemi la care se răspunde

pe o scală de tip Likert de la A la E (de la „total de acord” la „total dezacord”).

Scorurile cuprinse între: 19-24 – indică optimism ridicat; 14-18- indică optimism moderat; 0-13- indică optimism scăzut.

Chestionarul încrederii în sine Romek V.G. (Ромек, 1998) conține 30 de afirmații despre diferite situații din viața persoanei, scopul este determinarea nivelului încrederii în forțele proprii, abilitatea de a avea curaj în plan social și capacitatea de a întreține relații interpersonale. Testul este folosit pentru persoanele mai mari de 14 ani, fiecare dintre cele 30 de enunțuri are câte trei variante de răspuns, din care trebuie de ales doar una, care reflectă în cea mai mare măsură propria părere. Testul studiază trei scale separate: încrederea în sine, curajul social, inițierea contactelor sociale.

Rezultate și discuții

Date despre starea de bine a subiecților investigați. În scopul verificării ipotezei conform căreia starea de bine ar depinde de anumiți factori de personalitate am aplicat Testul de fericire Oxford și Scala satisfacției față de viață SWLS. Ambele teste furnizează informații despre starea de bine.

Rezultatele obținute la testul de fericire Oxford sunt prezentate în fig.2.

Fig. 2. ne arată că 32% din subiecții testați au obținut un scor reprezentând nivelul

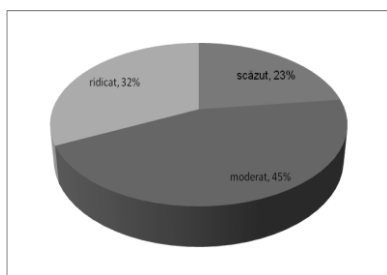


Fig. 2. Starea de bine, OHI

superior al stării de bine, 45 % sunt la nivelul mediu, iar 23% manifestă un nivel scăzut al stării de bine.

Pentru ca să fim siguri de validitatea acestor date am aplicat și testul SWLS de determinare a nivelului satisfacției față de viață. Datele obținute de la acest test concordă cu datele de la testul Oxford în măsura în care ne permite să apreciem că ambele eșantioane de date au aproximativ același grad de validitate și, drept consecință, pentru calculele ulterioare putem opera doar cu unul din ele. Noi am optat pentru eșantionul de date provenit din aplicarea testului de fericire Oxford ca date de referință.

Date despre factorii de personalitate și relația lor cu starea de bine.

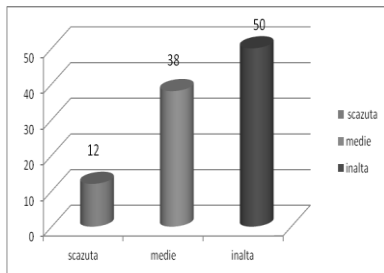


Fig. 3. Stima de sine

Stima de sine reprezintă o nevoie umană profundă și puternică, esențială pentru o adaptare sănătoasă a individului, pentru o funcționare optimă și împlinirea de sine. Rezultatele obținute de subiecți sunt reflectate în Fig. 3.

Observăm din Fig. 3 că jumătate din subiecți antrenați în experiment (50%) manifestă nivel înalt al stimei de sine, aceștia

Stima de sine. Scala stimei de sine Rosenberg a permis să identificăm sentimentul general al valorii personale, considerat un aspect “cheie” al personalității care vizează gradul în care persoana are tendința de autoevaluare pozitivă. Stima de

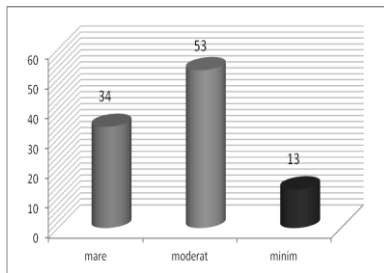
nu-și pun valoarea personală la îndoială, ci din contra au tendința de a se autoevalua pozitiv și de a respinge atributele negative.

38 % din subiecți se caracterizează prin nivel mediu al stimei de sine, ce presupune faptul că ei sunt sensibili și reactivi la evenimente exterioare, fie ele pozitive sau negative. Ca urmare a satisfacțiilor și succeselor stima de sine poate urca pe scara valorilor indicilor ei, iar în perioade de eșecuri și dificultăți ea scade.

Datele de la aplicarea chestionarului pun în evidență faptul că 12 % din participanți au un nivel scăzut al stimei de sine, aceștia se plasează într-o relație adversă cu ei înșiși, cu propria stare de bine și își neglijează multe din nevoile esențiale.

Optimismul. Testul optimismului dispozițional (LOT) măsoară expectanța globală că în viitor lucrurile și întâmplările bune vor fi din belșug, în timp ce lucrurile și întâmplările rele vor fi din ce în ce mai puține. Fig. 4 reprezintă distribuția subiecților experimentali după cele 3 nivele de optimism: înalt, mediu și scăzut.

Precum vedem, 34 % din persoane se caracterizează prin nivel înalt de optimism, aceștia privesc viața cu optimism,



evaluează mediul social și fizic în mod pozitiv, investesc mai mult efort pentru a preveni problemele sau pentru a le transforma, ei savurează viața și se ajustează mai eficient la stres și boală. 53% subiecți manifestă un nivel de optimism

Fig. 4. *Optimismul dispozițional*

moderat, ei le atribuie evenimentelor pozitive cauze tranzitorii, precum o dispoziție sau un efort depus, ei cred că evenimentele pozitive au cauze specifice și că sunt datorate situațiilor în care s-au produs. Alte 13 % sunt pesimiști și sceptici în legătură cu viitorul, ei consideră că evenimentele neplăcute au cauze permanente și vorbesc despre acestea utilizând termeni ca „mereu” și „totdeauna”, dau explicații generale pentru insuccesele lor, se auto-culpabilizează atunci când se întâmplă lucruri neplăcute.

Valoarea coeficientului de corelație dintre optimism și starea de bine este de $r = 0,590$, $p \leq 0,01$, ceea ce înseamnă că subiecții care manifestă grad superior de optimism se bucură de rate înalte la dimensiunea starea de bine, ei sunt mai mulțumiți de viață, au tendința generală, de a avea o concepție pozitivă asupra viitorului și experiențelor de viață, apreciază mediul vital în mod pozitiv, iar domeniile majore ale vieții merg bine.

Extraversiunea și nevrotismul. Chestionarul de personalitate Eysenck măsoară caracteristicile individual-psihologice ale

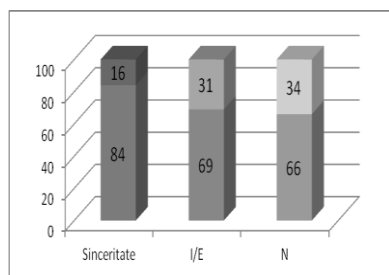


Fig. 5. Extraversiune, nevrotism

omului din punct de vedere al stabilității emoționale și al orientării personalității fie spre lumea exterioară ei (extraversiune) sau spre lumea ei subiectivă, lăuntrică (introversiune). Fig. 5 arată modul în care au fost distribuiți subiecții

experimentali după scalele extraversiune / introversiune, stabilitate emoțională / nevrotism și sinceritate.

Scala *extraversiune / introversiune* arată că 69 % din subiecți sunt introvertiți, aceștia sunt retrași, introspectivi, au o viață interioară bogată, sunt tipul de persoane meditative, în relațiile sociale sunt rezervați, distanți și non-impulsivi. 31 % dintre subiecți sunt extravertiți, aceștia sunt persoane sociabile, expansive, participă la activități colective și leagă ușor prietenii, caută emoții puternice, își asumă riscuri, le plac schimbările.

Am examinat relația dimensiunii extraversiunea / introversiunea cu starea de bine și am constatat următoarele.

Din totalul de 31% din subiecți extravertiți toți au un nivel ridicat al stării de bine, în timp ce toți subiecții introvertiți manifestă doar nivel scăzut și mediu al stării lor de bine. Acest fapt ne permite să concluzionăm că extraversiunea se află în strânsă legătură cu starea de bine. Calculul corelațional consolidează afirmația: $r = 0,402$, $p \leq 0,01$.

Scala *stabilitate emoțională / nevrotism* a scos în evidență faptul că 66% din participanți au un nivel înalt al stabilității emoționale, ei sunt persoane cu reacții emoționale slabe ca intensitate, sunt stabili, adaptativi, intră mai lent în atmosfera emoțională ce domină curent și au tendința de a reveni la starea calmă "plat" foarte repede după activarea emoțională. 34 % subiecți manifestă un nivel înalt la scala de nevrotism, ei sunt mai instabili din punct de vedere emoțional, au stări frecvente de anxietate, depresie, timiditate, nivel de autoapreciere și de adaptare scăzut la evenimente de viață.

Din cei 34% de subiecți cu nivel înalt de instabilitate emoțională (nevrotism) toți au un nivel scăzut al stării de bine, în timp ce subiecții care se caracterizează prin stabilitate emoțională (66%) manifestă nivel înalt și mediu al stării de bine.

În urma analizei datelor prezentate constatăm că există o relație strânsă între trăirea experienței optimale și stabilitatea emoțională / nevrotism. Un grad înalt al nevrotismului are un impact negativ asupra oamenilor, făcându-i mai sugestibili și mai vulnerabili, ei își controlează cu greu emoțiile, resimt o neliniște continuă ceea ce îi depărtează de starea de flux. Și invers, stabilitatea emoțională presupune încrederea în sine, autoreglarea emoțională și cu siguranță trăirea experiențelor optimale.

Încrederea în sine. Datele privind nivelul încrederii în sine la subiecții experimentali au fost obținute cu ajutorul Testului încrederii în sine Romek și sunt reflectate în Fig. 6.

Analiza datelor din figura 6 ne permite să constatăm că 14 % din totalul de studenți au un nivel ridicat al încrederii în sine, 42% dintre ei un nivel mediu al încrederii în sine, și 44% au un nivel scăzut al încrederii în sine.

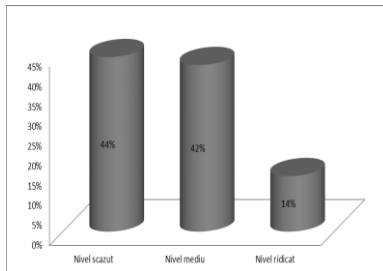


Fig. 6. *Încredere în sine, Romek*

În ei trăiesc la cote mici experiențele optimale. Calculul

În urma analizei distribuției datelor pe nivele de stare de bine și de încredere în sine am stabilit că subiecții cu nivel ridicat al încrederii în sine trăiesc stări de bine de nivel înalt, în timp ce subiecții ce suferă de deficit de încredere

corelațional al valorilor celor două variabile discutate aici – încrederea în sine și starea de bine – a dat un rezultat foarte convingător și sprijinitor pentru ipoteza noastră ($r = 0,830, \leq 0,03$) care admitea că încrederea în sine este un factor al personalității care favorizează trăirea experiențelor optimale. O persoană cu încredere în sine ridicată are un nivel ridicat al experienței optimale și invers.

Analiza datelor prezentate mai sus permite să formulăm 5 concluzii pertinente problemei discutate: care sunt factorii psihologici ce influențează starea de bine a persoanei.

Prima. Extraversiunea se manifestă ca un factor de personalitate care avantajează starea de bine. Cu cât nivelul de extraversiune este mai înalt cu atât incidența trăirii stărilor de bine este și ea mai mare. Noi am consolidat prin date experimentale proprii o idee expusă în mai multe studii despre fericire și determinantele ei potrivit căreia factorul extraversiune influențează pozitiv starea de bine. Dar nu e unicul și nici cel hotărâtor.

A doua. Nevrotismul are un impact asupra stării de bine exact invers extraversiunii: el demolează buna funcționalitate a sistemelor vitale ale ființei, favorizează instalarea stării de rău care se asociază cu emoții negative, angoase, anxietate, depresie, stări de decepție și crize existențiale, relații defectuoase cu cei din jur, condiție de om falit. Opusul nevrotismului – stabilitatea emoțională – generează situații opuse caracteristice stării de bine: emoții pozitive, poftă de viață și activitate, relații prietenoase cu persoanele ce-i formează mediul social imediat, conștiința

necesității sale pentru lume și ai săi, bucuria succesului și a împlinirii.

A treia. Stima de sine este cel de al treilea factor care s-a manifestat ca mediator al stării de bine. Nivelele ridicate ale stimei de sine favorizează starea de bine și o consolidează în timp ce stima de sine deficitară scade percepția calității vieții, o compromite. Nerespectul de sine are efect devalorizator nu numai asupra personalității, ci și a vieții pe care ea o trăiește.

A patra. Optimismul este foarte strâns legat de starea de bine. Faptul că optimistul are expectanțe pozitive față de lucrurile ce i se pot întâmpla induce sentimentul de securitate și încredere în ziua de mâine. Orice se va întâmpla va fi spre binele lui. Așa crede și gândește optimistul. Pesimistul din contra simte mereu că viitorul îi pregătește surprize negative, că îl amenință cu întorsături nefaste ale vieții lui și de aceea el se simte incomod și veșnic stresat, îngrijorat, neliniștit.

În sfârșit, a cincia concluzie se referă la încrederea în sine și relația ei cu starea de bine. Experimentul nostru a demonstrat că nivelul ridicat al încrederii în sine corelează strâns cu starea de bine ceea ce înseamnă că între încrederea în sine și starea de bine există o relație directă de tip cauză – efect. Încrederea în virtuțile sale, în puterile și adevărurile sale generează programări pozitive și în consecință succese și izbânzi în ceea ce se intenționează și se pornește a înlăptui.

Optimizarea stării de bine prin acțiuni psihologice

Experimentul ne-a învățat că starea de bine este determinată de evoluția și funcționarea a cinci structuri de personalitate:

extraversiunea, stabilitatea emoțională, stima de sine, optimismul și încrederea în sine. Calitatea și nivelul stării de bine le putem explica prin prezența în relația cu ea a acestor factori și măsura în care ei se manifestă și se implică în relație, sensul și forța ce o degajă fiecare din ei. Dacă starea de bine este o stare de spirit a persoanei care s-a instalat în urma acțiunii factorilor numiți mai sus atunci am putea avansa ipoteza că starea de bine poate fi modificată în sensul în care noi îl dorim prin manipularea acestor factori. Este foarte important să cunoaștem pârgھیile psihologice ale procesului de schimbare a stării de bine care, la necesitate sau voia noastră, le punem în mișcare, le punem în lucru.

V. Pancenco (2013) și T. Trebiș (2013) au realizat o cercetare în cadrul căreia s-a verificat ipoteza conform căreia starea de bine poate fi optimizată dacă subiecților ei li s-ar administra programe speciale de dezvoltare a stimei de sine, optimismului și încrederii în sine.

Programul s-a desfășurat în formă de training pe un grup de 12 persoane. Scopul principal al training-ului a fost ridicarea nivelului stimei de sine, optimismului și încrederii în sine prin proceduri și exerciții potrivite în acest scop.

La baza activităților de training au stat următoarele 5 principii:

Principiul tonusului afectiv pozitiv. Ședința de training demara și se desfășura într-o atmosferă psihologică dominată de emoții pozitive.

Principiul angajării și implicării la maximum în activitățile preconizate. Activitățile erau concepute și realizate în așa fel încât

ele să-i captiveze pe participanți, să-i facă ca ei să se dedea lor cu toată ființa.

Principiul relațiilor prietenoase. Formatorii aveau grijă ca între participanții la training să se stabilească chiar de la începutul activităților relații de colegialitate și prietenie, de susținere și ajutor reciproc și aplicau pe parcurs măsuri de dezvoltare a lor.

Principiul căutării și descoperirii sensului a training-ului în general și a fiecărei activități sau exercițiu în parte. Participanților li se propunea să îndeplinească teme legate de stabilirea sensului a ceea ce ei fac sau vor face, A.N. Leontiev le numea *задачи на смысл*. În cadrul acestor exerciții subiecții relevau rostul acțiunilor psihologice pe care le îndeplineau iscodind resorturile motivaționale dătătoare de rost.

Principiul feedbackului pozitiv. Participanții erau puși mereu la curent cu situația în care ei se aflau în raport cu obiectivele de formare, își monitorizau progresul, conștientizau faptul că „merg înainte”, că se schimbă și că schimbarea e cea dezirabilă. Aceasta le consolida și mai mult motivația de creștere și dezvoltare personală.

Rezultatele obținute au îndreptățit așteptările. Creșterile cu un nivel al fiecărei structuri de personalitate – stimei de sine, optimismului și încrederii în sine – au produs sporuri simetrice în trăirea stării subiective de bine. Ideea care se degajă de aici este una foarte optimistă și încurajătoare: starea de bine poate fi gestionată și modificată în sensul în care ne dorim schimbarea. Și atunci poate că avea dreptate Kuzma Prutkov: Хочешь быть счастливым? Будь им! Dorești să fii fericit? Fii! Și Paulo Coelho are dreptate: Câteodată fericirea este o binecuvântare, dar, cel mai

adesea, este o cucerire. Mai are dreptate și M. Csikszentmihalyi, care la capătul a mai multor studii întreprinse la tema fericirii sau experienței optimale, cum o numește el, a spus cu înțelepciune următoarele: „Calitatea vieții nu depinde numai de fericire, ci și de ceea ce facem pentru a fi fericiți. Dacă o persoană nu-și stabilește scopuri care să dea un sens existenței sale și nu își folosește mintea la capacitate maximă, atunci va utiliza doar o parte a potențialului de care dispune pentru a avea sentimente pozitive. O persoană care obține satisfacție pentru că extrage din realitatea exterioară elemente pentru a-și „cultiva propria grădină”, ca în *Candide* a lui Voltaire, nu poate spune că are o viață fericită. Fără vise și riscuri se poate accede numai la o copie palidă a ceea ce numim „viață” (Csikszentmihalyi, 2007b, p.35).

Concluzii

Sinteza materialelor teoretice și empirice expuse în acest studiu ne permite să formulăm în temei două concluzii cu caracter general.

Prima. Starea de bine este supusă influențelor venite din partea unor structuri de personalitate cum ar fi: extraversiunea / introversiunea, stabilitatea emoțională / nevrotismul, stima de sine, optimismul și încrederea în sine. Calitatea și nivelul de activare al acestor structuri condiționează calitatea și nivelul trăirii stării subiective de bine.

A doua. Dat fiind faptul că starea de bine este tributară extraversiunii, stabilității emoționale, stimei de sine, optimismului și încrederii în sine cu sporuri de dezvoltare și putere de funcționare noi putem controla și gestiona starea de bine prin

intermediul acestor structuri. Astfel programele de dezvoltare a optimismului („Optimismul se învață”, declară Seligman), a stimei de sine, a încrederii în sine, a autoreglării emoționale, desfășurarea acestor programe pe persoane interesate de dezvoltare personală au cu certitudine și un efect de optimizare a stării de bine

Bibliografie

Argyle, M. & Lu, L. (1990) The happiness of extraverts. In: *Personality and Individual Differences*, 32, p. 1011–1017.

Argyle, M. (2001) *The psychology of happiness*. London: Rutledge, Taylor and Francis Group.

Blum, R. (2011) *Psihologia pozitivă*. Brașov: Lider.

Campbell, A. (1976) Subjective measures of well-being. In: *American Psychologist*, 31, p.117-121.

Carver, C., Schreyer, M.F. & Weinraub J.K. (1989) Assessing coping strategies: A theoretically based approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, p.267-283.

Chang, E.C. (ed.) (2001), Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research and Practice. In: *American Psychologist Association*.

Cheng, H. & Furnhame, A. (2003) Personality, self-esteem, and demographic predictors of happiness and depression. In: *Personality and Individual Differences*, 34, 921.

Christophe, A. (2003) *Cum să-ți construiești fericirea*. București: Trei.

Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1980) Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, p.668-678.

Csikszentmihalyi, M. (2007a) *Flux - Psihologia fericirii*. București: Humanitas.

Csikszentmihalyi, M. (2007b) *Starea de flux. Psihologia experienței supreme*. București: Curtea veche.

Dafinoiu, I. (2005) Tehnici de restructurare cognitivă. În: Ion Dafinoiu & J.L.Varga. *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici*. Iași: Polirom.

Diener, E. & Lukas, R.E. (2000) Subjective emotional well-being. In: M. Lewis & J.M. Haviland-Jones, (Eds). *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, pp. 325-337.

Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, p. 851-864.

Diener, E., Lucas, R.E. & Oishi, S. (2002) Subjective well-being. The science of happiness and life satisfaction. In: C.R. Snyder & S.J.Lopez. *Handbook of Positive Psychology*, Oxford, University Press, p. 63–73.

Etienne, J. (2008) *Terapie pentru fericire*. București: Teora.

Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., & Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. In: *Personality and Individual Differences*, nr. 12, 21–29.

Frankl, V. (2009) *Omul în căutarea sensului vieții*. București: Meteor Press.

Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. Crown Archetype.

Gilbert, D. T. (2006). *Stumbling on happiness*. New York, Knopf.

Giroux, M. (2010) *Psihologia omului fericit*. București: House of Guides.

Goleman, D. (2008) *Emoții vindecătoare*. București: Curtea Veche.

Hensley, E.D. (2011) *Puterea atitudinii pozitive*. București: Curtea Veche.

Hills, P., Argyle, M.(2002), The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being, The Oxford Happiness Project. In: *Journal of Personality and Individual Differences*, nr. 33, p.1073–1082

Holdevici, I. (1999) *Gândirea pozitivă*. București: Știință și Tehnică.

Klein, St. (2006) *Formula fericirii*. București: Humanitas.

Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: Penguin Press.

Lyubomirsky, S., Lepper, H. (1999) A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. In *Social Indicators Research*, 46, 2, p. 137–156.

Lyubomirsky S. (2008) *Cum să fii fericit*. Brașov: Kamala.

Marian, M. (2007). Validarea scalei de satisfacție in viață - Caracteristici psihometrice. *Analele Universității din Oradea. Fascicula psihologie, Volumul XI*.

Moscovici, S. (2011) *Influență socială și schimbare socială*. Iași: Polirom.

Muntele-Hendreș, D. (2009) *Starea subiectivă de bine: consolidarea ei prin acțiuni psihologice*. Iași: Editura Universității „Al.I.Cuza”.

Pancenco, V. (2013) *Condiții psihologice ale experienței optimale la studenții contemporani*. Teză de master în psihologie. Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

Peale, N.V. (1999) *Forța gândirii pozitive*. București: Curtea Veche.

Peterson, C. (2000) The future of optimism. In: *American Psychologist*, 55, 44-45.

Ryff, C.D., Keyes, C.L. (1995) The structure of psychological well-being revisited. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, nr 6, 1069 – 1081.

Scheier, M.F., Carver, C.S. (1985) On the Power of Positive Thinking. The Benefits of Being Optimistic. In: *Psychology Annual Editions*. The Dushkin Publishing Group Inc.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. In: *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.

Seligman, M.E.P. (2004) *Optimismul se învață – știința comportamentului personal*. București: Humanitas.

Seligman, M.E.P. *Fericirea autentică*. București: Humanitas, 2004.

Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive Psychology: An Introduction. In: *American Psychologist*, vol. 55, issue 1, pp. 5 - 14.

Stănculescu, E. (2010), Studiul privind starea de bine subiectivă a profesorilor. În: *Revista de Psihologie*, t. 56, nr. 1–2, p. 63–74.

Trebiș, T. (2013) *Determinantele psihologice ale stării de bine a angajaților la locul lor de muncă*. Teză de master în psihologie. Chișinău, UPS „Ion Creangă”.

Zlate, M. (2001) *Psihologia la răspîntia mileniilor*. Iași: Polirom.

* * *

Аргайл М. (2003) *Психология счастья*. Санкт-Петербург: Питер.

Зенина С. Р. Особенности субъективного благополучия педагогических работников в профессиональной сфере, <http://www.teoria-practica.ru/-5-2012/psychology/zenina.pdf>

Ромек В. Г. *Практическая психодиагностика и психологическое консультирование*. Ростов-на-Дону, 1998.

CARACTERISTICA VALORILOR ADOLESCENȚILOR
DIN SOCIETATEA MOLDOVENEASCĂ
ÎN PROCES DE TRANSFORMARE

Tatiana Baci, conf. univ., dr. psihol., cerc. șt. sup.

Abstract

In this article the results of the research of priority values of adolescents aged between 10 and 19 years are presented and the accessibility of those values is assessed. The author assumes that by analyzing the values the important issues of life, adolescent's behavior possible become transparent. The social adaptation of adolescents is directly determined by the ratio of the importance and accessibility of values. Research results contain adolescents presenting hierarchy of values, and the accessibility of values assessed by adolescents.

Argumentarea cercetării. Valoarea este însușirea unor lucruri, idei, fenomene de a corespunde necesităților sociale și idealurilor generate de acestea; suma calităților care dau preț unui obiect, unei ființe, unui fenomen. Valorile exprimă gradul de importanță pentru om al diferitor domenii de viață. Valorile personale sunt principii pe care omul își bazează deciziile și de care se ghidează în acțiunile sale. Ele oferă direcție vieții lui.

Cercetarea sistemului de valori este deosebit de actuală în societatea noastră. În ultimul deceniu observăm modificări ale structurilor, instituțiilor, actorilor sociali - organizații, asociații,

întreprinderi, partide politice, cercuri, rețele, oameni, familii, biserici, secte, etc.

Transformarea socială este procesul modificărilor structurale ale societății, a însuși sistemului social, nu doar a unor componente ale sale. Transformarea presupune existența unor schimbări fundamentale calitative, care se răsfrâng asupra tuturor domeniilor vieții sociale, și modifică calitatea ei esențială. Transformarea socială, fiind un proces continuu, presupune și modificarea câmpului socio-cultural. Noi observăm în permanență: 1. Articularea, legitimarea, sau reformularea ideilor, apariția sau dispariția ideologiei, convingerilor, doctrinelor și teoriilor; 2. Instituționalizarea, revizuirea normelor, **valorilor**, regulilor sau refuzul la ele; apariția și dispariția codurilor etice, sistemelor de drept; 3. Elaborarea, diferențierea și reformularea canalelor de relaționare, a legăturilor organizaționale sau a grupurilor; apariția sau dispariția grupurilor, cercurilor de comunicare și rețelelor 4. Cristalizarea, afirmarea și regruparea posibilităților, intereselor, perspectivelor de viață, creșterea și căderea statuturilor, structurarea și ordonarea ierarhiei sociale. (П. Штомпка, apud Шаповалов В.Ю. 2005, p.2).

G. Andreeva, specialist în domeniul psihologiei sociale, afirmă că transformarea sistemului de valori în condițiile instabilității societății poate fi comparat cu situația când omul ordinar se găsește în fața altei culturi, adică cu ”șocul cultural”. În situația transformării unei și aceeași societăți poate fi observată confruntarea omului cu un ”alt” consens, care a devenit firesc pentru o parte a societății, dar provoacă reacție de șoc pentru altă

parte. O astfel de stare poate fi comparată cu "șocul" conștiinței în masă." (Андреева, 2000, p. 264).

Valorile sunt unul din cele mai conservative elemente ale psihologiei anumitei culturi, dar sistemul de valori ale anumitei culturi este în continuă schimbare. Fiind un fenomen social-psihologic complex sistemul de valori reflectă modificările esențiale ale inter-dependenței personalității cu lumea, precum și modificările situațiilor de viață actuale.

Valorile constituie latura de conținut a orientării personalității și exprimă temelia/baza atitudinilor personalității față de realitatea socială, determină motivația comportamentului persoanei și exercită o influență considerabilă asupra tuturor laturilor activității lui.

Particularitatea situației actuale de dezvoltare constă în aceea că *formarea sistemului de valori la adolescenții contemporani* are loc pe fundalul incertitudinii adulților semnificativi în realizarea perspectivelor lor de viață; în situația în care de fapt transformarea socială este orientată spre asigurarea invariației în anumite domenii sociale; descreșterii încrederii populației în instituțiile sociale (în cele ce asigură legalitatea, în special) și a orientării spre cercul îngust de referință (cumătrism inclusiv); în situația migrației în masă și a orientării spre constituirea unui viitor în afara țării/neîncredere de construire a unui viitor în Moldova, în societatea orientată spre supraviețuire (după sociologul american R. Enghart); în societatea decepționată de conducerea ei și idealurile propagate/profanate de aceștia. Putem presupune că are loc formarea noilor modele valorice, în cadrul cărora sunt "refulate" modelele tradiționale valorice.

Sunt și alți factori importanți ce au determinat interesul nostru pentru studiul valorilor anume la adolescenți: Adolescenții sunt la etapa autodeterminării și formulării perspectivelor lor de viață. Latura de conținut al perspectivelor de viață o constituie sistemul de valori al persoanei. Prin analiza valorilor devin evidente aspectele importante ale vieții, gradul de satisfacere al necesităților lui, tendințele adolescentului. Analizând valorile de fapt analizăm eventualul comportament al adolescentului. De asemenea adaptarea socială a adolescenților este direct determinată de sistemul lor de valori, de raportul dintre aspectele de viață care sunt valoroase pentru ei și accesibilitatea acestora. Când există un dezechilibru dintre cele dorite și posibilitatea realizării dorințelor problemele vârstei, și cele personale devin vizibile.

Adolescentul își construiește perspectivele de viață anume prin reprezentările sale despre accesibilitatea și atractivitatea anumitor valori în viitorul sau apropiat. Dacă între aceste două variabile există diferențe semnificative acest fapt poate fi indicele dezadaptării adolescenților sau indicele unei dizarmonii interioare. În acest articol valorile sunt analizate ca determinări ale adaptării sociale.

Obiectivele cercetării

Studiul a fost desfășurat în primăvara 2012 în instituțiile de învățământ preuniversitar, profesional și mediu de specialitate. Selecția instituțiilor în colectarea datelor de către echipele de studiu a fost aleatorie, la cercetare au participat 2400 subiecți.

În cadrul acestui studiu ne-am propus să cercetăm:

1) valorile prioritare ale adolescenților cu vârste cuprinse între 10 și 19 ani;

2) aprecierea accesibilității valorilor – raportul între “valori dorite” versus “valori accesibile”; raportul dat indică zonele de frustrare, de conflict pentru adolescenți;

3) studiul comparat al ierarhiei valorilor, și al aprecierii accesibilității acestora de către adolescenții participanți la cercetare în 2003 și 2012.

Pentru realizarea scopurilor propuse am folosit metoda lui E.B. Fantalova „Nivelul raportului dintre valori și accesibilitatea lor” (E.B.Fantalova, 1992).

Rezultatele cercetării.

1. Valorile prioritare apreciate de adolescenți.

În corespundere cu primul obiectiv al cercetării adolescenții urmau să aprecieze importanța diferitor aspecte de viață cum ar fi: viața activă, sănătate, activitate interesantă, frumusețea naturii și artei, dragostea, viața asigurată material, existența prietenilor buni și fideli, încrederea în sine, cunoașterea, libertatea, viața de familie fericită, creația. Consecutivitatea alegerilor făcute permite stabilirea ierarhiei valorilor, reflectând importanța domeniului respectiv de viață pentru adolescenți. În dependență de ordinea alegerii făcute importanța valorii poate fi considerată a fi înaltă, medie, joasă.

Rezultatele sunt prezentate în Fig. 1.

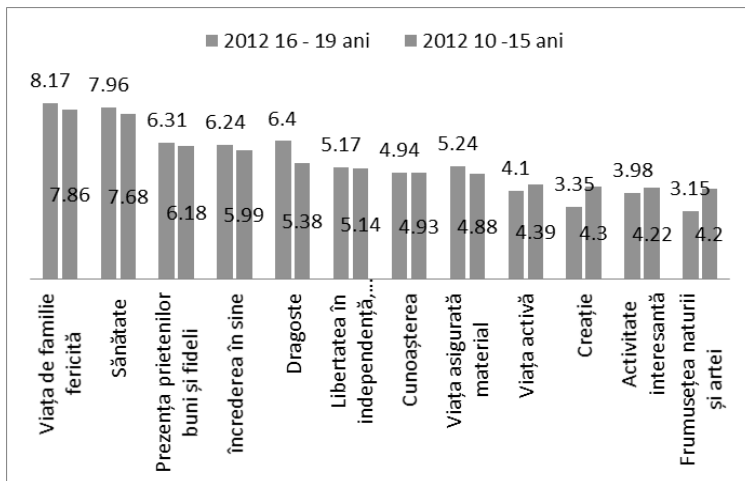


Fig. 1. Ierarhia valorilor adolescenților.

Datele obținute ne artă că toți adolescenții indiferent de vârstă aleg ca fiind prioritare valorile *viața de familie fericită*, *sănătate*. Considerăm că semnificația înaltă a valorii **familia** este determinată de faptul că familia rămâne a fi singura instituție de sprijin pentru adolescenți. Familia este cadrul de referință pentru adolescenți, sursa lor de siguranță. Dar și sursa asigurării satisfacerii altor necesități de bază ale adolescenților.

Semnificația medie a valorilor *prietenii buni și fideli*, *încredere în sine*, *dragoste* sunt în concordanță cu particularitățile vârstei. Adolescenții, în procesul lor de socializare, sunt preocupați de constituirea relațiilor apropiate cu semenii, relații care le asigură oportunitatea pentru dezvoltarea socială și personală, maturizarea și învățarea relațiilor interpersonale.

Prezintă interes însă faptul că valoarea *sănătății* de asemenea este prioritară pentru adolescenți și se situează pe locul doi.

Conform cercetărilor psihologilor I.V. Dubrovina, L.S. Vâgotskii, U. Șchiopu, I. Con, E. Erikson, prioritare pentru adolescenți sunt valorile prietenilor, libertății, încrederii, activității interesante, valoarea sănătății fiind mai mică la această vârstă. Sănătatea este prețuită de persoanele care înțeleg ce înseamnă absența ei, de regulă de persoanele care au o anumită vârstă. Putem presupune că alegerea făcută de adolescenți se datorează faptului că importantă pentru adolescent devine sănătatea părintelui ca persoană ce este sursa de siguranță de asigurare materială a adolescentul. Precum și de faptul că ei reproduc valorile adulților, fără raportare la propria existență.

Valorile spirituale sunt la periferia alegerilor, au cea mai mică importanță pentru adolescenți. Semnificația lor joasă este în concordanță cu societatea orientată spre supraviețuire; autorealizarea, creația devin necesități actuale când sunt satisfăcute necesitățile de bază ale omului.

Cercetările efectuate de psihologii autohtoni I. Caunenco și N. Caunova (2008) asupra sistemului de valori ai tinerilor și adulților din Moldova în perioada transformărilor sociale ne permit să concluzionăm faptul concordanței rezultatelor obținute în cadrul cercetării realizate de dumnealor cu a celei realizate de noi. Deși autorii au folosit pentru cercetare metodică lui Șvarț de studiere a valorilor, unele valori corespund după aspectul semantic cu cele evocate în metodică lui E. B. Fantalova. Comparând datele obținute observăm existența a acelorași priorități valorice la adolescenții cuprinși între 16 – 19 ani, participanți la cercetarea din 2012 și cei de 18 – 25 ani, participanți la cercetarea din 2008. Astfel pentru tinerii de 18-25

de ani prioritare sunt valorile familiei și sănătății, iar valorile viața spirituală, frumusețea naturii sunt cele mai puțin atractive. Observăm că e vorba de un construct stabil, care nu se modifică odată cu vârsta.

Valorile prioritare ale adolescenților de 16 – 19 ani incluși în cercetarea noastră nu corespund și cu valorile prioritare ale tinerilor din țările Europei de Vest (vezi I.Caunenco, N. Caunova, 2010, p 137). Tinerii din Europa de Vest în primul rând aleg valorile egalitatea, autonomia intelectuală și armonia.

Prezintă interes și faptul că importanța joasă pentru adolescenți o au valorile *viața activă, creația, activitatea interesantă, frumusețea naturii și artei*, valori, care ar trebui să aibă o semnificație mai înaltă în special pentru adolescenții mai mari.

Rezultatele obținute ne indică și faptul că sistemul de valori la adolescenții investigați de noi este în curs de formare și are un caracter difuz. Valorile adolescenților nu sunt actualizate, creată de adolescenți este puțin stratificată, *este destul de omogenă* după nivelele de importanță a valorilor și anume: deși sunt ierarhizate, marea majoritate a valorilor au pentru adolescenți importanță medie.

2. Aprecierea accesibilității valorilor de către adolescenți.

Prin analiza diferențelor dintre prețul valorii și accesibilitatea acesteia putem face unele concluzii despre **nivelul** de adaptare al adolescenților și de a face unele constatări referitor la manifestarea unor tendințe nefavorabile ale adaptării lor sociale.

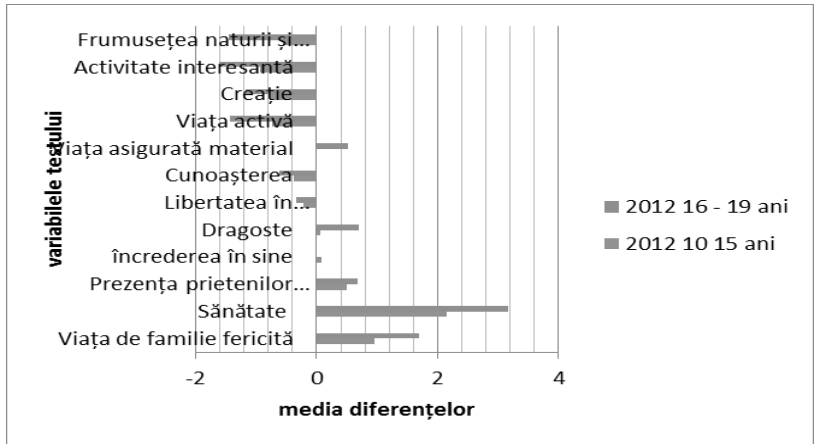


Fig. 2. Atractivitatea valorilor și accesibilitatea lor.

Valorile negative, obținute în urma stabilirii diferențelor dintre accesibilitatea și atractivitatea valorii, indică existența unui gol interior, a unei stări apatice, a unei dizarmonii interioare. Valorile pozitive, obținute în urma stabilirii diferențelor dintre accesibilitatea și atractivitatea valorii, indică prezența unui conflict intern, unei tensiuni interioare, și e indicele dezadaptării.

Datele obținute ne arată că există în fond, o concordanță dintre prețul valorilor și accesibilitatea lor: adolescenții se caracterizează printr-un confort emoțional relativ, adaptare socială raportată la majoritatea domeniilor de viață.

Dar, totuși, după cum se vede în figura de mai sus, adolescenții consideră că un șir de valori cum ar fi *încrederea în sine și activitatea interesantă, libertate ca independență în fapte și acțiuni, cunoaștere, viața activă, creația, frumusețea naturii și artei* sunt mai accesibile, decât importanța lor, - ele prezintă un interes redus pentru adolescenți. Adolescenții nu se vor orienta

spre aceste aspecte ale vieții pentru autorealizarea lor, pentru trasarea sarcinilor legate de viitorul lor. Aceste valori vor avea un rol minim în planificarea viitorului adolescenților.

Important este să menționăm că indicele diferenței dintre accesibilitatea și atractivitatea valorilor *activitate interesantă* (-1,62); *viața activă* (-1,44) la adolescenții de 15-19 ani indică prezența tendințelor de stare apatică, a unui gol interior. Aceste valori se referă anume la aspectele semnificative vârstei date iar prin realizarea acestor valori se asigură progresul social. Sistemul social al Moldovei nu oferă cadrul pentru dezvoltare. Acestea nu sunt valorile promovate de sistem. Iar adolescenții nu-și văd accesul spre modernizarea societății.

În același timp, adolescenții consideră că valorile *viața de familie fericită* (1,69), *sănătatea* (3,17), sunt importante, iar accesul la acestea este limitat. Există riscul pentru dezvoltarea conflictelor interne în legătură cu percepția realizării valorii viața familială, iar tema sănătății presupune existența conflictului. Acestea sunt domenii încărcate de insatisfacții. În percepția adolescenților de 16 -19 ani realizarea necesităților principale legate de sănătate și viața de familie fericită este dificilă. Aceste situații indică existența unei dezadaptări sociale și vor atrage după sine realizarea diferitor acțiuni orientate spre înlăturarea conflictului, nu întotdeauna acestea vor fi constructive.

Urmează să realizăm studiul comparat al valorilor adolescenților realizat în anii 2003 și cel actual, realizat în 2012. Menționăm că în 2003 au fost realizată o cercetare similară celei prezentate în articol (Caunenco, Gașper, 2003). La cercetarea din 2003 au participat 3504 de respondenți, din diferite raioane ale R.

Moldova, vârsta respondenților era cuprinsă între 10 – 19 ani. Studiul a fost realizat în cadrul proiectului ”Studierea capacităților, aptitudinilor și practicilor tinerilor din R. Moldova”, UNICEF, director de proiect Galina Leșco. De asemenea a fost aplicată metoda de studiere a valorilor de E.B, Fantalova (1992).

3. Valorile prioritare apreciate de adolescenți - studiul comparat.

Deși pe parcursul anilor 2003 – 2012 în republică au avut loc anumite transformări sociale, valorile prioritare ale adolescenților în fond nu se modifică, ierarhia valorilor rămâne aceeași. Observăm că anumite schimbări sociale din R. Moldova sunt orientate de fapt spre păstrarea invariației sociale, se mențin și ce accentuează fenomenele de destrămarea a familiei, a sărăciei, neîncrederii în instituțiile statului, orientarea spre grupul mic de referință, spre susținerea din partea familiei și tendința de a avea

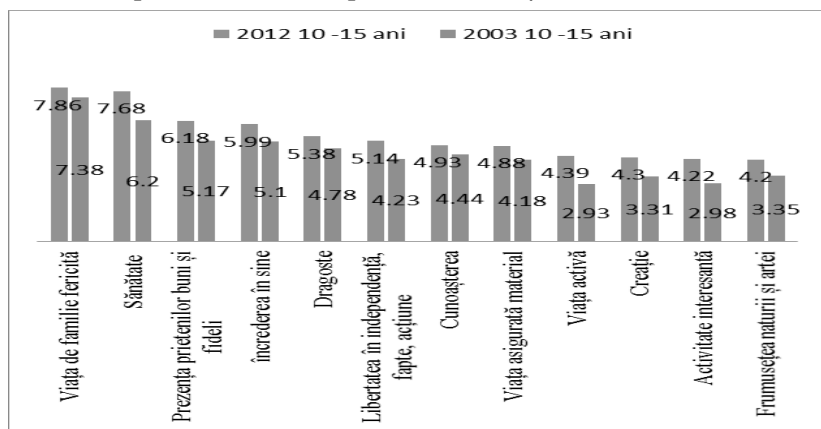


Fig. 3. Date comparate ale ierarhiei valorilor după vârstă și ani de studiu.

încredere doar în propria persoană.

Compararea datelor obținute în anii 2003 și 2012 oferă posibilitatea observării anumitor tendințe de modificare a valorilor și respectiv percepției perspectiveilor de viață și a atitudinilor ale adolescenților.

În Fig. 3 sunt prezentate datele comparate ale studiilor din anii 2003 și 2012.

După cum se vede din graficul de mai sus, valorile prioritare sunt comune pentru adolescenții cercetați în cadrul ambilor studii. Printre cele mai prioritare valori se enumeră *viața de familie fericită, sănătatea*. Urmează valorile cu o importanță medie pentru adolescenții de 10 – 15 ani. Acestea se referă la prezența *prietenilor buni și fideli, încrederea în sine, dragostea, libertatea în fapte, cunoașterea viața asigurată material*. Cel mai puțin prețuite sunt valorile *viața activă, creația, activitatea interesantă, frumusețea naturii și artei*. Dar observăm că sunt unele deosebiri în rangul valorilor *viața activă, creația și activitatea interesantă, frumusețea naturii și artei*, ele au o importanță medie pentru adolescenții participanți la studiul din 2012, iar pentru adolescenții participanți la studiul în 2003 ele au importanță joasă. Importanța puțin mai mare acestor valori pentru adolescenții contemporani indică la aceștia prezența unui spirit mai activ, o atitudine mai favorabilă pentru implicare în activitatea creatoare, o atitudine mai activă față de viața lor, de viitorul lor. Mediul social actual e mai favorabil implicării active a adolescenților în crearea propriei vieți.

După cum este menționat în cercetarea realizată de I.Caunenco și L.Gasper (2005), potențialul creativ se dezvoltă

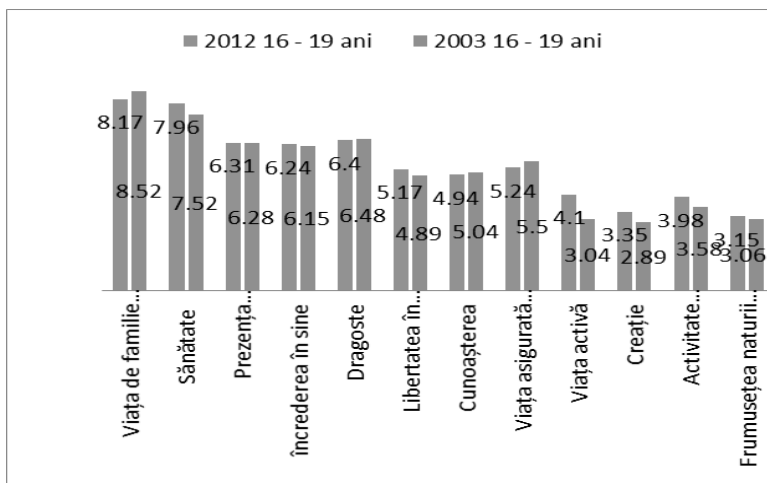


Fig. 4. Date comparate a ierarhiei valorilor, criteriu vârsta și ani de studiu.

anume la vârsta adolescenței. Creativitatea reprezintă pentru omul contemporan un mijloc foarte important de adaptare la cele mai diverse situații sociale și un factor important antrenat în procesul autorealizării. Cu regret semnificația joasă al valorii creativitate reflectă tendința adolescenților de a proceda și gândi după anumite scheme, șabloane.

În continuare vom prezenta rezultatele studiilor comparate pentru adolescenții de 15 – 19 ani (Fig. 4).

Ca și în cazul adolescenților mai mici înregistrăm asemănări ale ierarhiei valorilor alcătuite de subiecții participanți la studiile din anii 2003 și 2012. Și în acest caz valorile sunt mai stratificate la adolescenții din 2003. Prioritare, adică cu o importanță înaltă o au valorile *viața de familie fericită, sănătatea*, importanță medie o au valorile *prezența prietenilor buni și fideli, încrederea în sine, dragostea, libertatea în fapte, cunoașterea viața asigurată*

material, iar semnificație joasă din nou o au valorile *viața activă, creația, activitatea interesantă, frumusețea naturii și artei*, iar această semnificație joasă se înregistrează la ambele grupuri de adolescenți. Observăm că pentru adolescenții mai mari percepția oportunităților sociale pentru manifestarea spiritului activ și al creativității este mai redusă, comparativ cu adolescenții de 10 -15 ani, deoarece sistemul social nu oferă posibilități pentru dezvoltare, acestea nu sunt valorile sistemului social.

Observăm că valorile care ar trebuie să aibă o semnificație mai mare pentru adolescenții de 16 – 19 ani sunt *libertatea în fapte și acțiuni, cunoașterea*. Dar aceste valori se apropie prin semnificație mai curând spre pragul de jos. Această modificare a rangurilor unor valori este caracteristică societății aflate în transformare. Înseși procesul de acumulare a cunoștințelor nu este o valoare în sine, e subminarea procesului de acumulare a cunoștințelor cu rezultatul acesteia – înmânarea diplomei. Cunoștințele nu mai sunt importante, contează capacitatea de a obține un post prin intermediul legăturilor de rudenie sau percepția perspectivelor de a munci peste hotare iar ambițiile fiind joase – adolescenții sunt orientați spre munca legată de deservire, ce nu necesită calificare.

Valoarea *libertatea* are tangențe cu sentimentul separării de sub tutela părintească, apariția tendințelor de separare emoțională, materială și fizică de părinți, familia de origine, cu orientarea adolescenților spre dobândirea unei independențe emoționale și materiale. În cazul nostru când semnificația aceste valori este medie pentru ambele grupuri de subiecți, ne confruntăm cu un proces de infantilism emoțional, infantilism al personalității

adolescenților, deoarece vine în contradicție cu particularitățile vârstei. Adolescenții din R. Moldova rămân dependenți de părinții lor o perioadă mai mare de timp, tendința lor spre emancipare, maturizare este estompată. Ei parcă evită, amână confruntarea cu viața adultă și cu toate provocările ei. Mai securizatoare este amânarea dezvoltării.

Posibil că acest fenomen al micșorării valorii libertății, independenței poate fi explicat ținând cont de factorul cultural. În culturile occidentale dezvoltate economic se consideră a fi firesc ca adolescenții să se separe de părinți la 19 ani în special e vorba și de separarea fizică, prin începerea de către tineri a unui mod de viață independent. În culturile din spațiul Uniunii Sovietice (Moldova face parte din spațiul post sovietic) conviețuirea adulților cu familia lor de origine era destul de răspândită. (A. Cernicov, 2005). Părinții – bunei continuu exercitau tutelarea asupra copiilor săi – adulți.

Dar și argumentul potrivit căruia sistemul social din republică nu favorizează maturizarea emoțională a adolescenților pare să fie considerabil. Atitudinea de persoană întreținută, când copii sunt la dotarea părinților plecați peste hotare, și absența supravegherii și controlului se asociază cu ideea libertății iluzorii.

La finalul acestui studiu vom analiza *diferențele dintre percepția atractivității și accesibilității valorilor* de către grupurile de adolescenți participanți la studiile din anii 2003 și 2012.

În Fig. 5 sunt prezentate rezultatele cercetării accesibilității și atractivității valorilor la toți subiecții incluși în cercetare

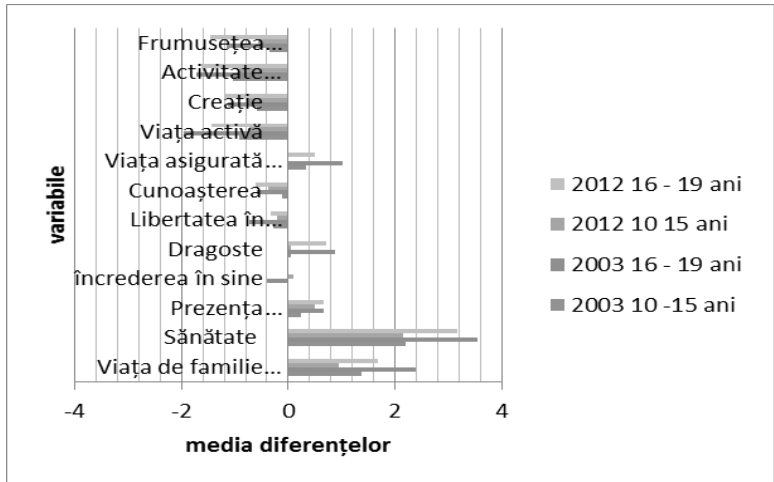


Fig. 5. Date comparate ale ierarhiei valorilor adolescenților, criteriu ani de studiu.

Observăm că există două zone de conflict pentru adolescenții de 16 – 19 ani în domeniul viața de familie fericită și sănătatea; iar pentru adolescenții de 10 – 15 ani conflictul e în zona sănătatea. Aceste zone conflictuale rămân neschimbate pentru adolescenții de ambele vârste și acesta este un construct stabil. O tendință stabilă care duce la acumularea de tensiune interioară, sentimente de frustrare, care tind să fie descărcate în interior prin afecțiuni somatice sau în exterior prin comportamente inclusiv deviate.

Zonele care exprimă starea de apatie sunt viața activă, activitatea interesantă. Discrepanța este mai pronunțată pentru adolescenții de 16 – 19 ani ce au participat la cercetarea din 2003. Pentru adolescenții mai mici – 10 – 15 ani acest conflict nu e pronunțat.

Apatia și infantilismul asociat cu marginalizarea fac ca adolescenții să fie ușor atrași spre diferite grupuri și activități ce le oferă pseudo libertate și activism: secte, calculatorul, comportamente agresive cu cruzime inclusiv, cu funcții compensatorii ale apatiei, plictiselii, libertății.

Pe baza dezvoltării capacităților cognitive la nivel ridicat, a unui mare volum de cunoștințe din diverse domenii, a unei oarecare experiențe proprii de viață sau a observării evenimentelor din jurul său, adolescentul își formează un mod propriu de a înțelege viața, își cristalizează o concepție care începe să-l călăuzească în alegerile pe care le face și în care își investește forțele. Sursele valorilor sunt influențele socio-culturale. Dar la nivelul individului sunt selectate, ierarhizate într-un mod personal și au semnificații, intensitate și funcție orientativă diferite. O anumită răsturnare a sistemului de valori în societatea noastră aflată în proces de transformare perturbă procesul formării sistemului personal de valori cu toate consecințele acestui fapt pentru alegerea căilor de auto-realizare. În societatea orientată spre supraviețuire prioritare devin valorile legate de siguranță, familie, sănătate, asigurare materială. Adolescenții întâmpină dificultăți în procesul de căutare a locului lor în viață, au posibilități reduse de autoafirmare și autorealizare.

Bibliografie

Arts, Will, Loek Halman, eds. (2004) *European Values at the turn of the Millenium*, Leiden: Brill.

Caunenco I., Gașper L. (2005) *Toleranța etnică și particularitățile socializării adolescenților la etapa*

contemporană// Familia: probleme sociale, demografice și psihologice. Red. G. Paladi. Chișinău.

Ester, Peter, Michael Braun, Peter Mohler (eds) (2006) *Globalization, Value Change, and Generations. A Cross-National and Intergenerational Perspective*, Leiden, Boston: Brill.

Grayling, A.C. (2000) *Viitorul valorilor morale*. București: Ed. Științifică.

Kurtines, W., Gewitz, J.I. (1992) *The role of values in psychology and human development*, N-Y., John Wiley and Sons Inc.

Moutsopoulos, E. (2005) *Valorile. Obiectivarea intenționalității conștiinței. Spre o fenomenologie a valorilor*. București: Ed. OMONIA.

Quine, W.V. (2001) *Despre natura valorilor morale*. În: *Axiologie și moralitate*. București: Ed. Punct.

Roco, M. (2001) Cercetări privind gândirea morală și ierarhia valorilor, În: *Revista de psihologie*, Nr. 3-4.

Sandu, D. (1996). *Sociologia tranziției. Valori și tipuri sociale în România*, București: Editura Staff.

Voicu, B, Voicu M., (2002). *Proiectul de cercetare internațională privind studiul valorilor europene*. CALITATEA VIEȚII, XIII, nr. 1-4.

Voicu, B, Voicu M., ed., 2007. *Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică*, Iași: Institutul European.

* * *

Андреева Г.М. (2000). *Психология социального познания: Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений*. М.: Аспект Пресс.

Кауненко И, Каунова Н. (2010) *Социально психологические особенности ценностной сферы молодежи и взрослых Молдовы.* // Этносоциологические и этнопсихологические практики: методологические подходы и комментарии: учеб.-метод. пособие для высш."Primex-Com" SRL;.

Мамедова Ж.С. (2006) *Ценностные ориентации личности в контексте временной перспективы* // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика». — № 6.

Собкин В. С., Буреломова А. С. (2010) *Ценностные ориентации современного подростка.* // Образовательная политика. М.

Фанталова Е.Б. (1992) *Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов* // Психологический журнал №1.

Черников А.В. (2005) *Системная семейная терапия: Классика и современность.* М., Класс,.

Шаповалов В. Ю. (2005). *Роль социальных трансформаций в процессе развития общества.* În: <http://www.iccv.ro/valori/texte/cv2002.1-4.a12.pdf>

COMPORTAMENTUL AGRESIV AL PREADOLESCENȚILOR. CONCEPTUALIZARE. MODALITĂȚI DE MANIFESTARE ȘI DIMINUARE

Elena Losii, conf.univ., dr. psihol., cerc. șt. sup.

Summary

The present work is dedicated to the study of diagnostics, correction and preventive measures of the aggression of contemporary teenagers from Republic of Moldova. The work demonstrates experimentally that the structure of the aggressive behavior depends on the age and sex peculiarities. The reasons of aggression appearance and manifestation are multiple, with different levels of simplification, aggravation occurring in the period of age crisis (13-14 years of age). The peculiarity of aggression at contemporary teenagers consists more in the social nature of the aggressive reaction, and less in the disposal of the teenagers personality toward the aggression as a characteristic feature of the person. A three-dimensional sample has been developed and used with the purpose of decrease of teenagers aggression (seminars with parents and teachers, training with teenagers). This sample can be used by teachers and psychologists on practice. The training with teenagers has been oriented toward the optimization of prevalent activity and, more important, to the development of an indulgent attitude in the relation with persons of the same age and.

Există convingerea că era noastră este una violentă și că suntem martorii unei izbucniri a comportamentului agresiv în

întreaga lume. Omul modern se află acum plasat într-un spațiu al informațiilor în mișcare, de o mare diversitate, cu un bogat conținut care uneori este lipsit de coerență. Acest flux de evenimente, sub formă de știri, de mesaje cu încărcătură afectivă, ne transformă neîncetat percepțiile, sentimentele, opiniile și atitudinile. Universul cotidian a devenit o avalanșă de fapte și evenimente marcate de o prezență comună: agresiunea. Violență, sub toate formele sale, provoacă senzații puternice, este acceptată și adesea dorită, devenind o permanentă reflectare a realității din imediata apropiere și din lumea întreagă. Întâlnim agresivitatea sub multiplele ei expresii, oferite de cărți, ziare, reviste cu pagini întregi și imagini care prezintă crime și violuri, de radio și televiziune unde se difuzează neîncetat informații despre ucigașii cu cele mai excentrice comportamente ori despre atacuri de orice fel.

Universul cotidian a devenit o avalanșă de fapte și evenimente marcate de o prezență comună: agresiunea. Întâlnim agresivitatea sub multiplele ei expresii, oferite de cărți, ziare, reviste cu pagini întregi și imagini care prezintă crime și violuri; de radio și televiziune, unde se difuzează neîncetat informații despre ucigașii cu cele mai excentrice comportamente ori despre atacuri de orice fel. Or, „agresivitatea din preajma noastră este un ecou al agresivității lumii, marea agresivitate induce, favorizează, incită în permanență, unica agresiune din fiecare individ” (Păunescu, 1994, p.160).

Literatura de specialitate operează la ora actuală cu o terminologie specifică pentru a nuanța conceptul general de „agresivitate”. În literatura anglo-saxonă se folosesc termenii:

- *Aggression* (comiterea unui atac fără o provocare, atac consumat în plan fizic sau verbal);

- *Agressivity* (componenta normală a personalității, agresivitatea latentă, potențialul de a comite atacuri);

- *Agressiveness* (o stare relativ propice comiterii unei agresii, susținută de anumite trăsături ale persoanei, care se pot exprima ca forme adaptate social ale agresivității: competitivitatea, combativitatea, inițiativa, curajul, ambiția etc.);

- *Mobbing* (atacuri în grup, produse de copii asupra unui alt copil). (Șoitu, Hăvârneanu, 2001).

În literatura francofonă de specialitate circulă următorii termeni:

- *Violence* - situația de interacțiune în care unul sau mai mulți actori acționează, direct sau indirect, prejudiciindu-i pe alții la nivele variabile: fie în integritatea lor fizică, fie în integritatea lor morală, fie în posesiunile lor, fie în participarea lor simbolică și culturală).

- *Violence ressentie* - violența resimțită, subiectivă, care nu poate fi reperată din exterior, deoarece este resimțită ca atare numai de victimă.

- *Brimades* - violența psihologică: insulta, farsa, minciuna (Debarbieux, 1991, p.36).

Cercetarea contemporană a comportamentului agresiv adoptă în principal o abordare interacționistă. În consecință, agresivitatea este cel mai adesea văzută ca fiind un produs al mai multor factori care interacționează între ei, nici o caracteristică cauzală neexplicând mai mult decât o mică parte din diferențele individuale în ceea ce privește agresivitatea (Anderson &

Bushman, 2002). În plus, nici un singur factor de risc nu prezice uniform agresivitatea (Rappaport & Thomas, 2004). Cercetarea asupra agresivității, prin urmare, a prins forme în diverse domenii ale studiului psihologic, lucru care a rezultat în identificarea unei multitudini de factori care contribuie la agresivitate. Tot mai mult, în ultima vreme, atenția se îndreaptă spre luarea în considerare a modului în care aceste elemente interacționează și a modului în care sfârșesc în a deveni acte specifice de agresiune. Având în vedere caracterul extrem de complex al acestui rezultat comportamental, acest lucru nu s-a dovedit a fi o sarcină ușoară. Deși există un grad semnificativ de stabilitate în comportamentul agresiv, cu tendințe persistente agresive observabile timpuriu în viață (Loeber & Hay, 1997), chiar și indivizii în mod obișnuit sunt agresivi adesea acționează incoerent de-a lungul timpului (Berkowitz, 2008). Eșecul de a identifica traseul violent specific unui individ înseamnă că este dificil de a discerne și a remedia nevoile individualizate de tratare a infractorilor (Hodgins, 2007).

Deși comportamentul agresiv este potențial corelat cu o serie de tulburări psihiatrice și probleme clinice semnificative, o definiție comună și relevantă clinic urmează încă să fie elaborată. Dificultățile de a defini agresivitatea sunt rezultatul unui număr mare de forțe biologice, culturale, de mediu și sociale care influențează exprimarea acestui comportament problemă (Stanford et al., 2003). O a doua problemă în definirea agresivității a fost dată de conceptul de intenționalitate sau de intenția de a face rău. Unii cercetători au susținut că intenționalitatea este dificil sau imposibil de a fi măsurată și, astfel, nu au inclus intenția de a face rău în definiția dată de ei

agresivității (Eron, Walder, & Lefkowitz, 1971). Alții consideră acest aspect esențial în definirea comportamentului agresiv (Berkowitz, 1993). Un al treilea aspect a fost dat de marea varietate de comportamente care pot să fie și au fost considerate agresive. Agresiunea deschisă poate varia de la agresiunea verbală la omor, cu un număr mare de comportamente intermediare posibile.

Când se încearcă să se descifreze factorii care dau naștere agresiunii și violenței este necesar de a avea o înțelegere clară și precisă a acestor termeni. Teoreticienii ai agresivității sugerează că aceasta este cel mai bine descrisă ca fiind orice formă de comportament având obiectivul de a face rău sau de a răni o altă ființă vie, cea din urmă fiind motivată să evite o astfel de acțiune (Baron & Richardson, 1994).

Agresivitatea, așa cum menționam mai sus, poate fi definită ca o încercare intenționată de a face rău altuia care dorește să evite acest prejudiciu (Baron & Richardson, 1994) sau, dintr-un punct de vedere mai puțin moral, ca fiind intenția de a îmbunătăți propria poziție într-o ierarhie dominantă, în detrimentul altuia (Ferguson & Beaver, 2009). De asemenea, agresivitatea este un comportament central al speciei umane, prezent în diverse culturi și epoci istorice (McCall & Shields, 2008). Cuvântul agresivitate își are rădăcinile în limba latină: *ad* (semnifică „spre”) și *gradus* (înseamnă „pas”) (Ferguson & Dyck, 2012).

O altă definiție a agresivității este dată de Păunescu (1994) care descrie acest construct ca „o stare a sistemului psihofiziologic prin care persoana răspunde printr-un ansamblu de conduite ostile în plan conștient, inconștient și fantasmatic, cu

scopul distrugerii, degradării, constrângerii, negării, umilirii unei ființe sau lucruri investite cu semnificație, pe care agresorul le simte ca atare și prezintă pentru el o provocare”.

Agresivitatea este, de obicei, formulată în termeni negativi, ca un aspect nedorit al comportamentului uman), astfel că a fost creat un cuvânt cu totul nou, *asertivitate* – modul în care se aprobă tacit. Berkowitz (1993) înțelege agresivitatea și violența ca fiind distinse în funcție de nivelul de prejudiciu fizic provocat, unde violența reprezintă o formă extremă de prejudiciu, în care intenția de a răni un altul implică o încercare deliberată de a vătăma corporal grav. Ferguson și Beaver (2009) consideră că agresivitatea ar trebui înțeleasă ca un continuum de la violența infrațională la asertivitate. Actele de comportament agresiv și violent sunt înțelese ca un continuum, de-a lungul căruia acestea pot fi examinate și comparate în funcție de diferite niveluri de severitate (Ferguson & Beaver, 2009). După Gilber și Daffern (2010) importante în înțelegerea agresivității sunt următoarele puncte cheie:

- 1) agresivitatea reprezintă un comportament, nu o atitudine, motivație sau emoție;
- 2) există intenția de a cauza un prejudiciu victimei;
- 3) victima este o ființă vie;
- 4) victima este motivată să evite acel prejudiciu.

Noțiunea de bază conform căreia indivizii care observă agresivitatea în viața reală sau în media ficțională ar putea să imite comportamentele la care au fost martori și astfel să devină ei înșiși mai predispuși la agresivitatea nu este o idee nouă, aceasta regăsindu-se chiar și la vechii greci. Această premisă

stârnită de mass-media s-a aflat la baza panicii morale legată de materialele existente precum romanele, filmele, benzile desenate și jocurile video. De asemenea, acest model al imitației de bază a fost aplicat și la transmiterea intergenerațională a violenței familiale.

În ciuda istoriei îndelungate de aplicare a premisei imitației agresivității, originile imitației ca paradigmă dominantă pentru agresivitate în secolul XX-lea pot fi, probabil, urmărite până la experimentele lui Bandura în care se foloseau păpușile Bo-Bo (Bandura, 1965). În aceste experimente copiii recreau comportamentele agresive, văzute într-o înregistrare video, față de o păpușă Bo-Bo. Astfel, susținea Bandura, comportamentul agresiv se învață prin mai multe moduri:

- Învățare directă, adică prin recompensarea sau pedepsirea unor comportamente.

- Observare și imitarea modelelor de conduită ale altora, îndeosebi ale adulților.

Referitor la modelele de conduită agresivă, cercetătorul afirmă că acestea pot fi regăsite în special în:

- Familie – copiii violenți, abuzați și maltratați devin ei înșiși, la rândul lor, perpetuatori ai pedepsei fizice pentru disciplinarea conduitei.

- Mediul social – noile generații acceptă ușor agresivitatea dacă provin din comunități sau medii în care aceasta este acceptată și chiar admirată.

- Mass-media – se afirmă deseori că televiziunea, pentru a numi „perpetuatorul” principal, îndeamnă la comportamente

agresive prin modelele pe care le emite zilnic în cadrul programelor sale.

Totuși, este important să menționăm și faptul că acest tip de experimente a suferit critici considerabile, acestea referindu-se inclusiv la faptul că, de fapt, ar putea să nu fie studii ale agresivității sau că copiii participanți au înțeles înregistrările prezentate ca pe niște instrucțiuni referitoare la ce au de făcut după vizionare și, astfel, să îi mulțumească pe experimentatori.

Perspectiva de bază a modelării teoriei învățării sociale a fost elaborată prin teoriile social-cognitive ale agresivității (Anderson & Huesmann, 2003). Astfel de modele încorporează adesea elemente primare, în care un stimul activează rețele cognitive ale conceptelor care relaționează între ele, excitație și stimulare, și imitații de comportamente specifice (Huesmann & Taylor, 2006). Elementul imitație este de obicei descris rigid, pasiv, indiferent de intenția privitorului, și mecanic. De exemplu, Huesmann și Taylor (2006) spun despre modelarea agresivității că oamenii și primatele de vârstă tânără au o tendință înnăscută de a imita pe oricine observă și pe măsură ce copiii observă comportamentul violent, aceștia sunt predispuși să îl imite.

În cadrul paradigmei teoretice social-cognitive, efectele pe termen lung ale agresivității sunt influențate de dezvoltarea și activarea schemelor cognitive. Script-uri sociale sunt dobândite prin asistarea la violență, fiind ulterior folosite pentru a interpreta și a răspunde la evenimente viitoare. Paradigma social-cognitivă susține că agresivitatea este în mare măsură un proces al cogniției, în care schemele cognitive și script-urile sunt învățate prin observare și aplicate cu automatism la noi situații ale mediului.

Modelele social-cognitive sugerează, de asemenea, că expunerea repetată la violență scade aversiunea afectivă față de violență printr-un proces de desensibilizare (Huesmann & Taylor, 2006).

Modelele social-cognitive ale agresivității descriu procesele cognitive și afective ale agresivității ca fiind în mare parte automate, mecanice și inconștiente. „Unele dintre cele mai perfide fapte despre socializarea prin mass-media este că o mare parte din procesul de socializare se întâmplă fără ca copiii să fie conștienți de ceea ce se petrece” (Huesmann & Taylor, 2006). Deși modelele social-cognitive ale agresivității pot permite în mod tacit anumite influențe biologice sau personologice, cele din urmă sunt rareori detaliate, astfel că primele rămân în mare parte o perspectivă doar a învățării, cel puțin în demersul elaborării lor (Sherry, 2004). Acest lucru ar putea explica de ce American Psychological Association (2011), care a adoptat în mare măsură modelul social-cognitiv al agresivității, continuă să afirme că violența este un comportament învățat, în opoziție cu dovezile influențelor genetice, biologice și evolutive cu privire la violență (Ferguson & Beaver, 2009).

Modelul general al agresivității este, în mare măsură, o prelungire a teoriilor social-cognitive despre agresivitate, incluzând componentele de bază cognitive și afective ale teoriei script-ului și desensibilizării. Intenția Modelului General al Agresivității a fost de a integra elemente pozitive ale altor modele teoretice, cum ar fi învățarea socială de bază și abordările scripturilor social-cognitive, dar și transferul excitației, teoria interacțiunii sociale precum și alte abordări (Tedeschi & Felson, 1994). Cu toate că Modelul General al Agresivității este destinat

să fie un model cuprinzător al agresivității, el își îndeplinește acest obiectiv în principal din perspectiva învățării sociale sau a paradigmei social-cognitive.

Colapsul psihanalizei ca teorie acceptată în psihologia academică s-a datorat în mare măsură faptului că teoria psihanalitică depindea de un set de ipoteze care nu au putut fi testate empiric sau care au fost testate empiric și demonstrate a fi false. Aceeași stare de lucruri a fost atinsă pentru Modelul General al Agresivității, în care un număr de ipoteze necesare pentru coeziunea modelului pot fi demonstrate ca fiind false sau dificil de demonstrat empiric.

Modelul general al agresivității nu distinge în mod clar expunerea la violența care are loc în lumea reală (abuz asupra copiilor, asistarea la violența în familie) de violența care apare în mass-media, fictivă (filme de acțiune, desene animate, jocuri video etc.). Acest lucru nu este surprinzător având în vedere atât ipoteza anterioară, cum că agresivitatea este întotdeauna rea, precum și utilizarea principală a modelului în cercetarea violenței din mass-media (Ferguson & Dyck, 2012).

Chiar și în cazul în care sunt luate în considerare influențele învățării, efectele violenței în familie par să fie mai puternice decât cele ale violenței prezente în mass-media (Ferguson, San Miguel, & Hartley, 2009). Acest lucru s-ar putea datora faptului că expunerea la violență în familie are un impact mai mare ca urmare a stresului cu asociat cu acest fenomen. Prin contrast, utilizarea violenței în mass-media pare a diminua stresul (Barnett, Coulson, & Foreman, 2008), ceea ce ar putea explica de ce

efectele violenței din mass-media sunt neglijabile din punct de vedere istoric (Freedman, 2002).

Deși Modelul general al agresivității încorporează elemente de excitare afectivă și desensibilizare, elementele de bază ale modelului rămân fidele ideii conform căreia script-urile cognitive joacă un rol cheie în dezvoltarea și generarea comportamentului agresiv. Această perspectivă asupra agresivității este restrânsă de Modelul General al Agresivității în mod artificial, în același timp fiind atât cognitivă, cât și mecanicistă. Cei mai mulți cercetători consideră agresivitatea ca existentă în forme diferite, în special de-a lungul demarcației dintre cea reactivă și cea instrumentală (King et al., 2009), lucru combătut de apărătorii modelului (Bushman & Anderson, 2001), aceștia nefăcând o astfel de distincție. În ciuda acestui fapt, dovezile pentru o distincție între agresivitatea ostilă și o agresivitate mult mai calculată și premeditată, instrumentală, continuă să apară (Baker, Raine, Liu, & Jacobson, 2008).

Modelul general al agresivității postulează agresivitatea ca un proces de învățare automat și mecanic asupra căruia individul are un control redus. Astfel, modelarea comportamentului este pasivă – ceva ce indivizii trebuie să facă, mai degrabă decât să poată alege ce să facă.

Multe forme de agresivitate, de la crima cu premeditare la comportamentele de tip „bullying” implică o anticipare considerabilă și instrumentalizate (Fontaine, 2007). Astfel, Ferguson et al. (2007) indică ineficiența generală a programelor îndreptată împotriva fenomenului de bullying, pusă pe seama

eșecului de luare în considerare a motivelor instrumentale ale acestui tip de comportament.

Deși multe forme de agresivitate pot implica, într-adevăr, automatism afectiv, mai degrabă decât cognitiv, precum izbucnirile de furie ostilă, primele pot fi mai bine înțelese prin înțelegerea structurilor genetice și biologice pe care se bazează și interacțiunea acestora cu mediul, decât prin concentrarea asupra percepțiilor automate (Ferguson & Dyck, 2012).

Criticile adresate studiilor din perspectiva Modelului general al agresivității sunt în principal două: validitatea slabă a instrumentelor utilizate în măsurarea agresivității și eșecul studiilor de a lua în considerare sisteme mai largi de variabile care sunt implicate în agresivitate (Ferguson, 2010a; Gauntlett, 2005). În cel mai bun caz, se pare că Modelul general al agresivității descrie doar o parte a unui întreg care are aplicabilitate doar asupra unui subset de comportamente agresive, dar chiar și aici, în general, dovezile lipsesc. Multe dintre studiile care susțin Modelul general al agresivității evită includerea altor variabile care ar putea explica mai bine agresivitatea (Kutner & Olson, 2008). Atunci când aceste alte variabile sunt luate în considerare, semnificația de predicție a conceptelor Modelului general al agresivității dispare (Ferguson et al., 2009).

Tot mai mult, Modelul general al agresivității nu se mai potrivește cu datele din propria sa zonă primară de aplicabilitate (violența mass-media) și nu este capabil să prezică funcțional comportamentul în lumea reală. Într-adevăr, corelația dintre intrările precise (de exemplu, violența din mass-media) și ieșirile așteptate (de exemplu, violența în rândul tinerilor) este opusă cu

asumpția Modelului general al agresivității și invers corelate la $r = -0,95$ (Ferguson, 2010a).

Am ales să descriem mai pe larg conceptele și ideile care stau în spatele Modelului general al agresivității deoarece acestea sunt tot mai des folosite împotriva mass-mediei, contrazicând în mare măsură rezultatele studiilor pe care le-am prezentat anterior, dar și ale acelor cercetări empirice care atestă rolul major al părinților și al educației oferite de către aceștia copilului aflat în dezvoltare, dar și a mediului familial în declanșarea și manifestarea comportamentelor agresive și delictive. Îndrăznim chiar să afirmăm că această putere de seducție și popularitate de vârf se bucură Modelul general al agresivității în statele occidentale și mai ales în Statele Unite ale Americii este conferită prin însăși posibilitatea de a oferi părinților ocazia de blamare a societății, de externalizare a culpei sau eșecului parental, chiar dacă influențele sociale sunt prezente și nu pot fi negate. Această externalizare răspunde într-un mod mai confortabil la întrebarea „Ce am făcut noi ca părinți, astfel încât copilul să facă așa ceva?”, care, de fapt, ar trebui să reprezinte începutul schimbării în familie.

Dacă agresivitatea a fost fixată ca trăsătură stabilă a comportamentului individului, natura comportamentului antisocial se schimbă în timp. Patterson (2002) prin cercetările efectuate a determinat faptul că trăsătura comportamentului antisocial, identificată în copilărie, are o stabilitate pe un interval de cinci ani.

Morizot și LeBlanc (2003), într-o cercetare longitudinală de 25 de ani, au urmărit două eșantioane de bărbați (unul extras din

populația generală, iar celălalt selectat din indivizii condamnați de Tribunalul Juvenil din Montreal pe perioada adolescenței) de la vârsta adolescenței până la mijlocul vieții și au studiat stabilitatea unor trăsături de personalitate. Cei doi cercetători au identificat următoarele trăsături de personalitate asociate cu comportamentul antisocial: opoziționismul față de autoritate, anxietatea, afectele negative, neîncrederea, dezinhibiția, reactivitatea emoțională, egoismul, impulsivitatea, schizotipia, căutarea senzațiilor, autocritica, valorile antisociale, alienarea, ostilitatea, pasivitatea. Astfel, studiul a evidențiat o diferență clară în dezvoltarea personalității între cele două eșantioane. Se observă o continuitate, respectiv o stabilitate mai pronunțată a trăsăturilor asociate cu comportamentul antisocial la indivizii din al doilea eșantion. Cu toate acestea, există o tendință generală de temperare a trăsăturilor dezadaptative odată cu maturizarea psihologică, ceea ce ar putea indica faptul că această maturizare este un factor proeminent în explicarea încetării sau diminuării comportamentului antisocial.

Însă, în cazul persoanelor de gen feminin nu există același consens în ceea ce privește continuitatea trăsăturilor de tip antisocial. Stattin și Magnusson (Stattin & Magnusson, 1984) au descoperit o corelație puternică între agresivitatea măsurată în timpul adolescenței și comportamentul delicvent din perioada adultă pentru indivizii de gen masculin, dar nu și pentru femei. Broidy, Cauffman et al. (2003) nu au putut identifica la persoanele de gen feminin o asociere clară între agresiunea fizică manifestă în timpul copilăriei și infraționalitatea din perioada adolescenței. Landsheer și Van Dijkum (2005) au sugerat că

delicvența din perioada adolescenței de mijloc, nu cea din preadolescență sau din adolescența timpurie, este un predictor pentru persistența comportamentului delicvent la fete.

Există mai multe direcții din prisma cărora se caută o explicație pentru stabilitatea acestei trăsături a agresivității. Autori precum Walters (2000), Botha și Mels (1990) se focalizează asupra factorilor biologici și genetici pentru a explica stabilitatea agresivității ca trăsătură de caracter. Alții, precum Gottfredson și Hirschi (1990) și Robins și Ratcliff (1980), pun acest tipar delicvent în legătură cu un autocontrol slab dezvoltat din cauza unei socializări deficitare din perioada copilăriei timpurii. Moffitt (2003) și Nagin și Farrington (1992) au căutat identificarea unor factori de personalitate care să contribuie la dezvoltarea comportamentelor persistente de conduită. Farrington (1994) a indicat că trăsături precum impertinența sau nivelul scăzut de inteligență sunt caracteristice pentru delicvenții din eșantionul studiului său. Un alt argument pentru stabilitatea trăsăturii este consistența mediului care provoacă comportamentele antisociale (Patterson, Reid, & Dishion 1992). Relațiile cu alți delicvenți, domiciliul într-o zonă cu un nivel ridicat al infracționalității, existența în familie a unor membri cu antecedente penale tind să promoveze activitatea criminală, indiferent de propensiunea individuală. Wright et al. (2001) propune o interacțiune bazată pe interdependență în timpul vieții. Autorii tind spre o influență mai puternică a legăturilor antisociale (asocierea cu alți delicvenți) în cazul criminalității persistente, asociată cu legături prosociale mai puțin stabile (nivel scăzut al educației). Alți autori insistă asupra relației reciproce dintre comportamentul trecut, consecințele sale

și comportamentul viitor. Laub și Sampson (2003) evidențiază faptul că antecedentele de comportament antisocial setează contextul pentru viitoare comportamente asemănătoare, provocând secționarea legăturilor sociale, pierderea locului de muncă, distrugerea relațiilor de familie, a celor intime sau intervenția sistemului juridic. Comportamentele antisociale pot întrerupe educația sau viața profesională.

Desigur, mulți autori au concluzionat că stabilitatea comportamentului antisocial se datorează unor cauze mixte. Wiesner și Capaldi (2003) detaliază trei procese care sunt legate de pattern-uri persistente ale infraționalității:

1. Tipare de comportament coercitive.
2. Eșecuri în dezvoltare, adesea cauzate de pattern-urile de comportament.
3. Expunerea continuă la contexte ce conduc la infraționalitate.

În ciuda dovezilor semnificative pentru stabilitate, există numeroase cazuri de indivizi care, deși au comis acte de delicvență în perioada adolescenței, nu recidivează la vârsta adultă. Werner și Smith (1992) au observat că 70% din indivizii de gen masculin, arestați pentru infracțiuni criminale ca adulți, aveau deja cazier penal din perioada adolescenței, însă doar 28% dintre delicvenții adolescenți, însă doar 28% dintre adolescenți au fost condamnați pentru infracțiuni la vârsta adultă. Rezultate similare au fost obținute și de Robins (1978) care a observat că, deși majoritatea copiilor antisociale se recuperează, un comportament antisocial sever la vârsta adultă se asociază cu un istoric de comportament antisocial în copilărie.

Studiul teoretic al problemei comportamentului agresiv scoate în evidență diversitatea abordărilor psihologice privind fenomenul studiat, care, prin elucidarea unilaterală a cauzelor și modalităților de manifestare ale agresivității, provoacă o gamă variată de tipuri și forme de agresivitate. Sinteza și analiza detaliată a acestora ne-a permis să aderăm la imaginea structurală a agresivității, drept comportament sistemic, în componența căruia acceptăm forma directă și indirectă, de tip verbal și acțional, tratată prin prisma condiționării social-psihologice.

Accepția noastră pentru agresivitate, accepție folosită de altfel și ca premisă de lucru, are următoarea formulare: ***„agresivitatea este o formă a comportamentului ofensiv al individului, care se consumă în plan verbal sau acțional, constituind o reacție directă sau indirectă la o opoziție exterioară.”***

Formele de manifestare a comportamentului agresiv se deosebesc de la o vârstă la alta. Datorită dezvoltării forței fizice la vârsta preadolescentă comportamentul agresiv poate deveni foarte sever. Preadolescenții agresivi, necătând la toate diferențele personale și specificul comportamentului, au câteva trăsături comune. La aceste trăsături se referă orientările valorice sărace, primitivitatea lor, lipsa pasiunilor, necesităților spirituale, limitarea și instabilitatea intereselor, inclusiv și celor de cunoaștere. La acești copii, de regulă, nivelul dezvoltării intelectuale este jos, este mărită sugestibilitatea, imitarea, nedeveloparea reprezentărilor morale. Lor le este specifică duritatea emoțională, furie atât împotriva semenilor, cât și împotriva adulților. La astfel de preadolescenți, se observă o

autoapreciere extremă (sau maximal pozitivă, sau minimal negativă), neliniște mărită, frică în fața contactelor sociale largi, egocentrism, neputință de a găsi ieșire în situații dificile, predominarea mecanismelor de apărare asupra celorlalte mecanisme, ce reglează comportamentul. Cu toate acestea, printre preadolescenții agresivi se întâlnesc și copii bine dezvoltați intelectual și social. La ei agresivitatea se manifestă ca metodă de ridicare a prestigiului, demonstrarea independenței sale, maturității.

În mod special, ne-a interesat manifestarea agresivității la vârsta preadolescentă, deoarece studiile comportamentelor agresive, ce vizează vârsta respectivă, sunt fragmentare, în timp ce necesitatea și actualitatea acestora este de o amploare deosebită. Specificul manifestării comportamentului agresiv la vârsta preadolescentă cu accentuări ale diferențelor gender și de vârstă în manifestarea agresivității, de care ne-am ocupat, ne-a permis să structurăm proiectul de cercetare privind depistarea cauzelor, specificului și diferențelor stabilite în manifestarea agresivității la preadolescenții contemporani.

Studiul experimental a fost realizată pe un eșantion de 430 de preadolescenți, selectați în mod aliator prin stratificare, care au fost împărțiți după criteriul de vârstă (1 lot – preadolescenți de 11-12ani; al 2 lot – preadolescenți de 12-13 ani; al 3 lot – preadolescenți de 13-14 ani; al 4 lot – 14 –15ani); și în dependență de sex (fete, băieți). Bateria noastră a cuprins teste verbale și proiective, cu timp liber și limitat, preluate și elaborate de noi, cu disponibilitatea de a acoperi cele mai elocvente dimensiuni ale comportamentului agresiv al preadolescenților:

chestionarul Bass – Dark, chestionarul de personalitate FPI, metoda de diagnosticare a relațiilor interpersonale (T. Leary), „Animalul inexistent”, „Desenul familiei”, ancheta pentru profesori și părinți. În urma studiului empiric s-au făcut evidente următoarele concluzii:

1. Dintre preadolescenții care au participat la experimentul de constatare, 62,2% manifestă o agresivitate moderată, dar constatăm în același timp că, tocmai 19,9% din ei sunt cu grad ridicat al agresivității, cu nivelul cel mai înalt de manifestare la vârsta de 13-14 ani, în corespundere cu *perioada critică* în dezvoltarea personalității acestora. Deci, perioadele de accentuare a agresivității preadolescentului, care dereglează relațiile armonioase cu cei din jur, coincid cu momentele de criză în evaluarea personală și afectivă.

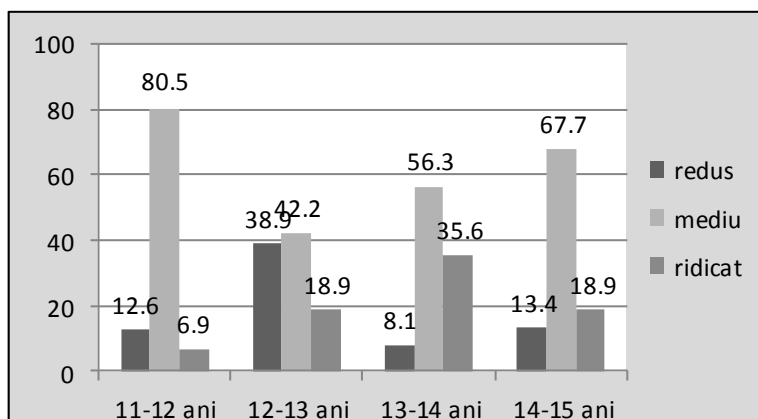


Fig.1 Distribuția rezultatelor preadolescenților experimentați privind indicele reacțiilor agresive (testul Bass - Dark), în %.

Distribuția de rezultate a datelor privind indicele reacțiilor agresive pe vârste s-a prezentat în felul următor (Fig. 1).

2. Diferențele existente privind tipurile și formele de agresivitate la diferite vârste ale preadolescenților de azi ne

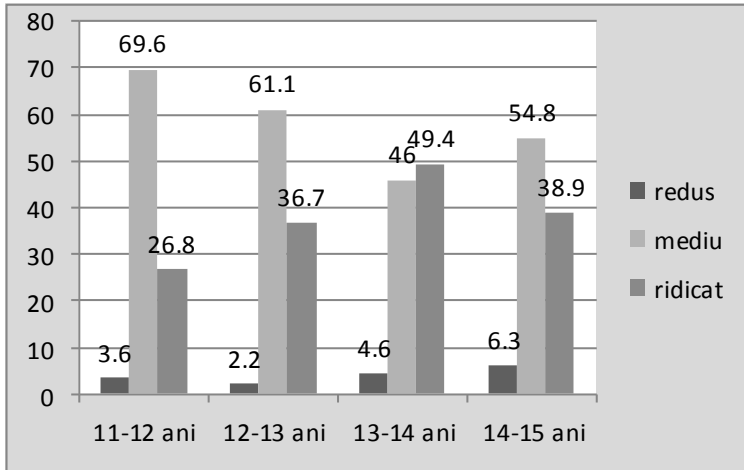


Fig. 2. Distribuția de rezultate privind agresivitatea fizică la preadolescenții experimentați (după Bass - Dark), în %.

permit să facem evidente următoarele constatări: agresivitatea de tip *verbal și fizic* predomină la preadolescenții de 13-14 ani (55,2% dintre ei dețin nivel ridicat de agresivitate verbală și 49,4% – nivel ridicat de agresivitate fizică). Ambele tipuri de manifestare a agresivității cunosc în zilele de azi o evoluție ascendentă, atât în sens cantitativ, cât și ca gravitate (consecințe), astfel încât interesul psihologilor și pedagogilor față de acest tip de conduite este pe deplin justificat.

Este relevantă deplasarea distribuției de rezultate spre dreapta și axarea valorilor centrale maxime ale agresivității fizice

la vârsta de 13-14 ani, trecând printr-o creștere uniformă, latentă de la 26,8% până la 49,4%, urmată de o descreștere ponderată – 38,9% ca rezultat al depășirii crizei de vârstă (Fig. 2). Același efect este descris și de distribuția de rezultate privind agresivitatea verbală:

Dacă la vârsta de 11-12 ani, preadolescenții doar în raport de 37,5 la sută demonstrează nivel ridicat de agresivitate verbală, deja la 13-14 ani, mai mult de jumătate dintre ei (55,2%) dețin manifestări de agresivitate în procesul de comunicare, evidente fie sub formă de reținere a răspunsului, fie printr-o excesivă folosire a formulelor de negație, chiar dacă opinia ce se exprimă nu e de opoziție.

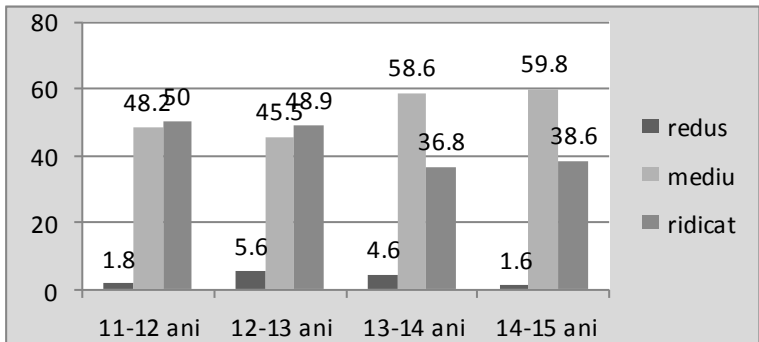


Fig. 3 Distribuția de date privind agresivitatea indirectă la preadolescenții experimentați (testul Bass - Dark), în %.

Este evident, că aceste manifestări externe ale agresivității caracterizează un *comportament critic* al preadolescenților și ne permit să confirmăm, că agresivitatea directă cu formele ei (fizică și verbală) este specifică vârstei de 13-14 ani. Aceleași date empirice denotă că agresivitatea subiecților de 11-12 ani și 12-13

ani este de natură indirectă, de aceea și se manifestă în comportamentul preadolescenților la un nivel mai scăzut ca indice general de agresivitate.

Valorile medii ale *agresivității indirecte* sunt maxime la vârsta de 11-12 ani (50% dintre ei dețin nivel ridicat de agresivitate indirectă), pe când la vârsta de 13-14 ani acest tip de agresivitate se manifestă cel mai slab, doar 36,8% – manifestă nivel ridicat (Fig. 3).

3. E de menționat faptul că, indicele reacțiilor agresive corelează în cea mai mare măsură cu agresivitatea directă (cea fizică: $r = 0,737$ și verbală: $r = 0,760$), pe când agresivitatea indirectă și negativismul nu sunt sesizați atât de exact prin acest indice general de agresivitate (agresivitatea indirectă: $r = 0,44$; negativism: $r = 0,44$). Oricum, rezultatele obținute ne permit să concluzionăm că indicele reacțiilor agresive este în relație directă, semnificativă cu toate tipurile de agresivitate, deci agresivitatea preadolescenților prezintă un *sistem* integral, având specificații sub aspect de tipuri și forme doar în dependență de particularitățile de gen și vârstă.

4. Evidențiind însușirile comportamentale agresive și ostile ale preadolescenților contemporani, tipurile, formele și reacțiile agresive ale acestora, inevitabil apare întrebarea: care factori, de personalitate sau situaționali determină comportamentul agresiv al preadolescenților? Chiar dacă logica vieții presupune existența unei legături esențiale între diferite însușiri de personalitate și agresivitatea preadolescenților, în realitate această dependență este foarte greu de depistat. Corelația, obținută între indicele reacțiilor agresive și agresivitatea ca trăsătură de personalitate a

subiecților experimentali, este de o semnificație relativă ($r = 0,234$), mult mai joasă decât cea așteptată. Așa dar, suntem tentați de ideea că, într-adevăr, în multe cazuri *factorii sociali* influențează și, de cele mai multe ori, declanșează reacțiile agresive ale persoanelor. Cu alte cuvinte, persoanele diferă ca predispunere spre agresivitate, dar aceste diferențe sunt dirijate de schimbările situaționale concrete.

5. Cauzele și *specificul social* al comportamentului agresiv al preadolescenților contemporani au fost invocate și de părinți și de profesori: agresivitatea oamenilor care-i înconjoară, mass-media, deosebiri sociale și statutul social al părinților, insecuritatea socială, școala ca zonă a experienței negative, influența educației din familie.

6. Prelucrarea statistică a rezultatelor ne-a permis să constatăm diferențe semnificative pe *vârste și gen* la următoarele variabile: indicele reacțiilor agresive, indicele ostilității, agresivitatea verbală, sentimentul culpabilității, supărare, agresivitate FPI, agresivitate Leary. Am utilizat analiza de varianță ANOVA, care ne-a permis calcularea raportului dintre variația provocată de diferențele inter-grupuri și variația cauzată de diferențele intra-grup și stabilirea faptului dacă acest raport este suficient de mare pentru a putea distinge între cele opt loturi experimentale.

Stabilim că perioadele de vârf în manifestarea diferitelor tipuri și forme de manifestare a agresivității la fete și băieți nu coincid. Această diferențiere este legată, în mare măsură, de timpul intrării în perioada maturizării sexuale.

Tabelul 1. Forme și tipuri de manifestare a agresivității la preadolescenți, băieți și fete (%).

Vârsta Formele agresivității	11-12 ani fete/băieți	12-13 ani fete/băieți	13-14 ani fete/băieți	14-15 ani fete/băieți
Agresivitate generală	1,7/8,7	22,5/16	44/24,3	13/24,5
Agresivitate fizică	30,4/24,2	32,5/40	52/45,9	29,6/40,8
Agresivitate verbală	43,5/33,3	40/40	62/45,6	44,4/46,9
Agresivitate indirectă	47,8/51,5	55/44	34/40,5	37/38,8
Negativism	56,5/66,7	56,4/71,4	63,3/62,2	64,8/79,6
Ostilitate	59,5/76,1	95/88	84/36,5	33,9/67,3
Sentimentul culpabilității	26,1/24,2	62,5/30	60/48,6	42,6/26,5
Iritabilitate	30,4/45,5	40/34	50/40,5	27,8/36,7
Supărare	34,8/48,5	70/48	62/56,8	59,3/32,7

Fetele, sub acest aspect, depășesc băieții cu un an, și perioada agresivității mărite sosește cu un an mai devreme, de aceea și nivelul de manifestare a agresivității este mai accentuat la fete: de la 1,7 % la vârsta de 11-12 ani, până la cele 44% ale vârstei de 13-14 ani. Pe când băieții denotă o creștere latentă: cele 8,7% - nivel sporit al agresivității băieților la vârsta de 11-12 ani, obțin un scor de 24,5% la vârsta de 14-15 ani. Agresivitatea directă, cu formele ei fizică și verbală, este mai nuanțată la fete la 11-12 ani și 13-14 ani, iar agresivitatea indirectă caracterizează

băieții de această vârstă. În general, fetele sunt mai des supuse sentimentului culpabilității în raport cu băieții. În perioada critică de dezvoltare agresivitatea, ostilitatea și negativismul fetelor sunt mai nuanțate decât comportamentul agresiv al băieților, fiind provocate de depresia ($t=3,38$ $p<0,001$), nervozitatea ($t=3,7$ $p<0,001$) și labilitatea emoțională sporită a acestora ($t=3,2$ $p<0,001$).

Rezultatele obținute ne-au condus la idea că pentru soluționarea cu succes a acestei probleme complexe este necesar implicarea psihologului școlar, a familiei și a profesorilor. În acest sens am propus *modelul tridirecțional al influenței psihocorecționale*: lucrul cu copiii (training), lucrul cu profesorii (seminar) și lucrul cu părinții (seminare și convorbiri individuale). Astfel, se poate obține o susținere și încurajare a comportamentelor social-acceptate, tolerante din partea maturilor ce-i înconjoară. Logica trainingului, elaborat și implementat, a presupus scăderea gradului de nervozitate, datorită formării încrederii în sine și în forțele proprii, datorită susținerii din partea părinților și profesorilor în schimbarea comportamentului, ba chiar reducerea numărului de situații tensionale și conflictuale la școală și acasă. Scopul training-ului este căutarea metodelor alternative (social acceptate) de satisfacere a necesităților preadolescenților și colaborarea cu oamenii înconjurători.

Pe parcursul training-ului se realizează următoarele obiective:

- conștientizarea necesităților personale,
- reglarea emoțiilor negative și învățarea căilor de reglare a stărilor emoționale,

- formarea autoaprecierii adecvate,
- învățarea tehnicilor de reținere a impulsurilor negative și formarea autocontrolului,
- formarea poziției moral pozitive , a perspectivelor de viață și planificarea viitorului,
- dezvoltarea capacității de a face față conflictelor și soluționării constructive a lor
- formarea priceperilor și deprinderilor de comunicare adecvată, ridicarea competenței în comunicare. Ca proces psihosocial de influență, comunicarea presupune acceptare, receptare și producerea de modificări la nivel comportamental și atitudinal.

Sarcinile pe care le-am urmărit la această etapă reprezintă un aspect important al educației pentru toleranță – problemă vitală a epocii contemporane. Imperativul acesta se înscrie între dimensiunile „noilor educații” dictate de problematica lumii contemporane. Nevoia de toleranță se face resimțită prin prezența intoleranței, manifestată în planul relațiilor sociale la nivelul comportamentelor cotidiene și, nu în ultimul rând, în raporturile preadolescent – preadolescent, preadolescent – părinte, preadolescent – profesor. Un suport real al educației pentru toleranță este natura dialogată a ființei umane – omul este creat pentru a se desăvârși prin dialog, prin comunicare cu celălalt. Toleranța este mai mult decât un compromis, pentru că presupune: prețuirea, respectul, iubirea, speranța, încrederea în esența ființei umane. De asemenea, educația pentru toleranță trebuie asumată atât de școală, cât și de familie.

Tehnicile utilizate în training sunt îndreptate asupra însușirii de către preadolescenți a modalităților de comportare adecvate în locul reacționării agresive obișnuite, învățarea aprecierii situațiilor sociale, reducerea stereotipurilor agresive de comportament, formarea patern-urilor de comportare mai adaptative, intensificarea și mărirea reacțiilor productive de comportament, reducerea anxietății.

În programul trainingu-lui s-au conturat următoarele etape al schimbării comportamentului agresiv:

1. „Conștientizarea”: obținerea informației despre propria personalitate și problema comportamentului agresiv;
2. „Reevaluarea personalității proprii”: aprecierea faptului ce simte copilul și ce gândește despre sine și comportamentul său;
3. „Reevaluarea lumii înconjurătoare”: aprecierea faptului cum comportamentul agresiv al copilului influențează asupra lumii înconjurătoare (semeni, părinți, profesori, etc.);
4. „Susținerea intra-grupală”: deschiderea, încrederea și compătimirea grupei la discutarea problemei comportamentului agresiv;
5. „Catharsis”: sesizarea și exprimarea atitudinii personale față de problema comportamentului agresiv;
6. „Întărirea Eu-lui”: căutarea, alegerea și luarea deciziilor de acțiune, formarea încrederii în capacitățile și posibilitățile schimbării comportamentului;
7. „Căutarea alternativii”: discutarea schimbărilor posibile a comportamentului agresiv;
8. „Controlul stimulilor”: evitarea sau opunerea rezistenței stimulilor ce provoacă comportamentul agresiv;

9. „Consolidare”: autostimularea sau stimularea din partea colegilor, adulților pentru schimbarea comportamentului;

10. „Comunicarea”: formarea priceperilor și deprinderilor de comunicare adecvată, prioritatea colaborării, majorarea sensibilității preadolescenților în ce privește percepția altor persoane, ridicarea competenței în comunicare la nivel de cunoștințe dar și priceperi, îndemnări;

11. „Conflict resolution”: dezvoltarea competenței folositoare pentru a face față conflictelor, formarea capacității de a comunica astfel încât conflictele să fie dezamorsate;

12. „Socializarea”: lărgirea posibilităților în viața socială în legătură cu refuzul de la comportament agresiv.

Dar aceste activități câștigă foarte mult în eficiență și în durată dacă sunt implicați profesorii și părinții. Veriga ce precede afirmarea personalității în muncă și societate este formarea acesteia mai întâi în familie, primul grup de apartenență a copilului și care, în această calitate, construiește baza pentru achizițiile viitoare; se adaogă apoi școala ca microsistem social, având rol de integrator al personalității elevului în structura cerințelor obiective ale dezvoltării. Familia ca mediu primar al socializării și formării este locul în care fiecare învață ce înseamnă a trăi împreună, a suporta greșelile și reacțiile, bucuriile expansive sau tristețile apăsătoare, generozitatea sau injustețea altora. Realizată în familie, educația pentru toleranță asigură înțelegerea și convingerea că acceptarea și respectarea aproapelui nu înseamnă o sărăcie a ființei, ci, din contra, o îmbogățire, o consolidare și o confirmare a sinelui.

Literatura de specialitate prezintă foarte vag problematica activității de iluminare științifică a părinților, precum și principiile pe care educatorii le urmează în procesul de formare al elevilor.

Dimensiunea afectivă în educație are o importanță majoră, ea înscriindu-se între marile probleme care frământă omenirea în demersul de perfecționare a ființei umane. În Declarația Drepturilor Omului, principiul 6 menționează: „pentru înflorirea armonioasă a personalității sale, copilul are nevoie de dragoste și înțelegere. Pe cât posibil, el trebuie să crească sub ocrotirea și sub responsabilitatea părinților săi și, în orice caz, într-o atmosferă de afecțiune și securitate morală și materială.”

Direcțiile de bază a lucrului cu părinții copilului agresiv sunt: convorbiri individuale cu copilul, seminare și dispute pentru învățarea procedurilor efective de lucru cu copilul.

În arsenalul adulților există următoarele modalități de control a comportamentului copilului:

- modalități negative: pedepsele, comenzile;
- modalități neutre: modificarea comportamentului;
- modalități pozitive: rugăminți, manipulări.

În același timp, unitatea de acțiuni dintre școală și părinți, cerințele unice constituie unul din factorii cei mai importanți în arta educațională. De aceea ținem foarte mult ca să fie implicați și părinții.

Garanția cea mai bună a unui comportament echilibrat și adecvat al copilului este capacitatea părinților de a-și regla emoțiile sale, și în special, mânia. De aceea, în cadrul orei de iluminare pentru părinți, li s-au prezentat modalități adecvate de

inhibare a mâniei, aspecte importante de comportare cu copii agresivi.

Poate că prea puțin s-a scris despre implicațiile relației dintre educat și educator îndeosebi, despre comportamentul agresiv manifestat de preadolescenți în relații cu pedagogii și părinții. Noi am încercat să prezentăm pedagogilor și părinților valoarea problemei puse în discuție, modul în care se manifestă aceste comportamente agresive, în ce măsură sunt afectați toți participanții la procesul instructiv – educativ, măsurile posibile de lucru cu astfel de copii, regulile de comportare mai efective a profesorilor și părinților cu preadolescenții agresivi. Pentru profesori am organizat un seminar pe tema: „Agresivitatea umană. Pe parcursul discuției s-a specificat faptul că relația profesor – elev este una de tip special, bazată în primul rând pe comunicare – fie ea verbală, paraverbală și / sau nonverbală. Actul comunicării poate veni atât în sprijinul dar și în detrimentul relației, în funcție de transparența sau opacitatea acesteia; comunicarea reprezintă o modalitate de interacțiune psihosocială, un schimb continuu de mesaje între interlocutori, menit să realizeze o relație interumană durabilă, pentru a influența, în sens calitativ, menținerea sau modificarea comportamentului individual sau de grup. Ca proces psihosocial de influență, comunicarea presupune acceptare, receptare și producerea de modificări la nivel comportamental și atitudinal. Orice perturbare care apare în actul comunicării afectează în sens negativ relația educator – educat. Desigur, gradul de afectare depinde de modul în care este percepută perturbarea comunicării de ambii, de durata acestei crize, de statusul și personalitatea fiecăruia, de structura

afectiv – emotivă etc. De cele mai multe ori menținerea stării de confuzie și dezechilibru comunicațional degenerază într-o formă de agresivitate, mai întâi latentă, după care ea devine manifestă prin limbaj și comportament. Trebuie să precizăm că s-a făcut o distincție între agresivitate și violență, diferența fiind determinată atât de origine, factori favorizanți cât și de intensitatea cu care se prezintă fiecare.

Ca un fir roșu pe parcursul discuției s-a conturat întrebarea: pot fi atenuate sau înlăturate manifestările agresive ale preadolescentului? S-a răspuns că există voci care susțin că civilizația și ordinea morală trebuie să se bazeze pe forță, nu pe înțelegere. Alte voci, în special cele venite din rândul psihanalizatorilor, susțin că dragostea, opusul agresivității, este un antidot al celei din urmă. Freud susține că „agresivitatea nu poate fi eliminată, dar poate fi neutralizată prin activarea tuturor forțelor ce creează legături emoționale între oameni” (E. Eibl-Eibesfeldt, 1995, pag.56). Atmosfera este determinantă pentru neutralizarea comportamentului afectiv.

Dacă relațiile afective ale copilului cu mediul înconjurător sânt echilibrate, vor fi asigurate atunci toate premisele pentru construirea unei personalități integre. Când există înțelegere deplină între copil și adult se creează un climat de bunăvoință.

Suntem dispuși să credem că, anume cele menționate mai sus au produs efectul pozitiv al antrenamentului psihologic special, elaborat și realizat de noi, asupra comportamentului agresiv al preadolescenților contemporani. Diferențele experimentale obținute dintre datele preadolescenților, care au format grupul experimental, în raport cu datele preadolescenților din grupul de

control confirmă acest lucru, deoarece sunt semnificative la nivel statistic.

Datorită aplicării programului corectiv elaborat și propus de noi, am obținut schimbări semnificative la indicele reacțiilor agresive atât la preadolescenții din primul grup formativ, care a fost format din preadolescenții de 11-12 ani ($t = 3,59$ pentru pragul de semnificație $p < 0,004$), cât și la subiecții experimentali din al doilea grup formativ, format din preadolescenți de 14-15 ani ($t = 2,53$ pentru pragul de semnificație $p < 0,03$).

În urma prelucrării statistice cu ajutorul procedurii „t-student” am obținut la indicele reacțiilor agresive $t=3,59$ semnificativ pentru pragul de semnificație 0,004.

La fel s-a obținut o diminuare a indicelui reacțiilor agresive la subiecții din al doilea lot experimental în comparație cu cei din lotul de control.

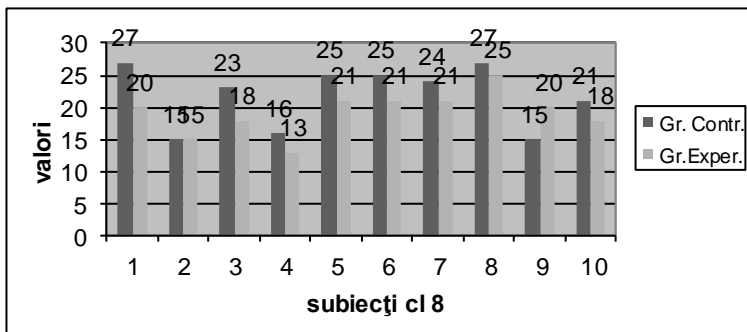


Fig. 4 Datele experimentale privind retestarea indicelui reacțiilor agresive (testul Bass – Dark).

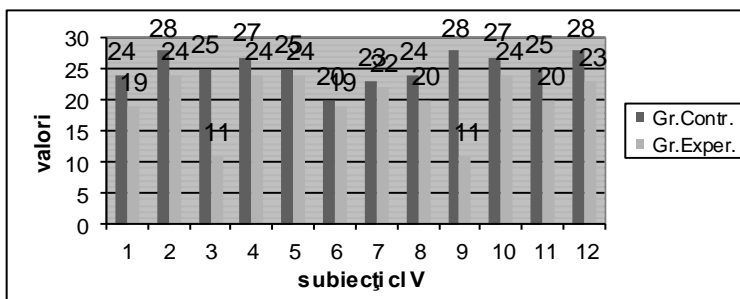


Fig. 5 Datele experimentale privind retestarea indicelui reacțiilor agresive (testul Bass - Dark).

Din figurile prezentate se pot vedea clar schimbările intervenite în diminuarea agresivității preadolescenților, datorate realizării experimentului formativ propriu-zis.

Diferențele semnificative obținute de ambele loturi experimentale în comparație cu grupul de control la indicele general al reacțiilor agresive denotă faptul că analiza complexă a structurilor comportamentelor agresive efectuată pe parcursul ședințelor de training permit de a înțelege și a dezamorsa valențele explozive. În același timp, operațiile de sondare în mecanismele secrete de producere a agresivității altora a oferit prilejul preadolescenților de a face o introspecție în propria ființă, descoperind sursele propriei agresivități. Odată pusă sub controlul conștiinței și al voinței, șansele de declanșare, atât a propriilor pulsioni, cât și ale altora, se reduc sau dispar. Rolul valoros în menținerea comportamentelor social-acceptate îi revine și susținerii din partea profesorilor, părinților, modurilor lor de

comportare și reacționare la diverse situații frustrante. Adevărata soluție a acestei probleme o găsim în coerența influențelor educative, în integrarea într-un parteneriat viabil a școlii și familiei în perspective idealului educațional. Avem convingerea că această analiză constituie un sistem coerent și eficace de profilaxie și autopsihoterapie a acestui flagel periculos al lumii contemporane.

În *concluzii*, putem afirma că:

1. Cauzele apariției și manifestării agresivității la preadolescenții contemporani sunt multiple, fiind provocate, în cea mai mare măsură, de gradul sporit al agresivității mediului social în care se dezvoltă copiii. Specificul agresivității preadolescenților constă în natura socială a reacțiilor agresive, mai puțin ca predispunere a personalității acestora spre agresivitate.

2. Nivelul cel mai înalt de manifestare a agresivității preadolescenților contemporani corespunde perioadei critice în dezvoltarea personalității acestora (13-14 ani).

3. Tipurile și formele de manifestare a agresivității preadolescenților variază în dependență de vârstă și gen, fiind mai semnificative la 11-12 ani pentru agresivitatea indirectă și la 13-14 ani pentru cea directă (fizică și verbală), fetele fiind mai agresive în perioada crizei de vârstă decât băieții, datorită nervozității și lăbilității emoționale sporite a acestora.

4. Însușirea comportamentelor social-acceptate de către preadolescenți prevede implementarea modelului tridirecțional de diminuare a manifestărilor agresive.

5. Diminuarea agresivității preadolescenților poate fi obținută pe baza unui antrenament psihologic special, ce presupune: conștientizarea necesităților personale, reglarea emoțiilor negative, formarea autoaprecierii adecvate, învățarea tehnicilor de reținere a impulsurilor negative și dezvoltarea autocontrolului, dezvoltarea capacității de a face față conflictelor și soluționării constructive a lor, formarea priceperilor și deprinderilor de comunicare adecvată, ridicarea competenței în comunicare.

Bibliografie

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002) Human aggression. In: *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.

Anderson, C. A., & Carnagey, N. L. (2004) Violent evil and the general aggression model. In: A. G. Miller (Ed.). *The social psychology of good and evil* (pp. 168-192). New York: Guilford Publications.

Anderson, C. A., & Huesmann, L. R. (2003) Human aggression: A social-cognitive view. In: M. Hogg & J. Cooper (Eds.) *Handbook of Social Psychology* (pp. 296-323). London: Sage.

Baker, L. A., Raine, A., Liu, J., & Jacobson, K. C. (2008) Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children. In: *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 36 (8), 1265-1278.

Bandura, A. (1965) Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.

Barnett, J., Coulson, M., & Foreman, N. (2008) The Wow! factor: Reduced levels of anger after violent on-line play. In: *British Psychological Society, Annual Meeting*, Dublin, Ireland.

Debarbieux, E. (1991) *La violence dans la classe*. 2-é Edition. Paris: ESF.

Eibl – Eibesfeldt, I. (1995) *Agresivitatea umană. Studiu etiologic*. București.

Losîi, E. (2004) *Specificul manifestării și modalități de diminuare ale comportamentului agresiv la preadolescenții contemporani*. Chișinău: UPSC. -148p.

Peterman, F., Peterman, U. (2006) *Program terapeutic pentru copiii agresivi*. Cluj – Napoca: Editura RTS.

Ranschburg, I. (1995) *Frică, supărare, agresivitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Șoitu, L., Hăvărneanu, C. (2001) *Agresivitatea în școală*. Iași: Editura Universitară.

Лоренц, К. (1994) *Агрессия*. Москва: Процесс.

Реан, А. (1996) *Агрессия и агрессивность личности*. СПб: Питер.

Семенюк, Л. (1996) *Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции*. Москва: УРАО. - 96 стр.

STRATEGII DE DIMINUARE A ANXIETĂȚII LA COPII ȘI ADOLESCENȚI

Iulia Racu, conf.univ., dr. psihol., cerc. șt. super.

Summary

Anxiety is a complex and dynamic phenomenon that involves concern, tension, fear and uncertainty which is experienced as psychological discomfort. Although the anxiety is an important problem nowadays and it is characteristic for all the ages however children, preadolescents and adolescents are the most sensitive part of society and therefore anxiety and fear are frequently encountered at this ages. The present research is an experimental approach of anxiety and anxiety types at children of different age. The specific and dynamics of anxiety and anxiety types, gender difference of anxiety and anxiety types are described through determining anxiety manifestation and comparing study of anxiety types. Finally the most important strategies on control and reducing of anxiety are presented. The anxiety can be minimized through creative expressive techniques, cognitive and imaginative restructured activities and body awareness activities.

Sinteza literaturii științifice de ultimă oră reflectă că anxietatea reprezintă un fenomen complex și dinamic de neliniște, agitație, tensiune, frică, nesiguranță, îngrijorare nejustificată, care este trăită ca disconfort psihologic. Anxietatea face parte din viața fiecăruia din noi, la nivel scăzut este bună, chiar necesară,

acționând ca un motivator pentru acțiunile noastre. Dincolo de acest nivel, când anxietatea depășește un anumit grad de intensitate și durată ducând la limitarea comportamentului adaptativ, individul devine incapabil de a realiza sarcinile propuse.

Pe parcursul evoluției psihologiei ca știință, de cele mai multe ori anxietatea este descrisă ca 1) stare afectivă vagă, difuză, de neliniște și apăsare, nemotivată, fără un obiect precis fiind într-un raport disproporțional cu factorii obiectivi care o determină în mod categoric și fiind datatoare de disconfort și 2) trăsătură sau tendință stabilă a personalității de a percepe lumea din jur ca o amenințare și pericol iminent (Астапов, 2008, Eckersleyd, 2005, Прихожан, 2000, 2007, Spilberger, 1985).

Analiza amplă a concepțiilor cu privire la transformările care se produc în organismul celui care resimte anxietatea evidențiază următoarele modalități de manifestare a anxietății: stările subiective care includ: sentimentul de neajutorare, nesiguranța propriei persoane, lipsa energiei în fața factorilor externi care apar ca exagerați și amenințatori, teama difuză față de un pericol real sau imaginar, așteptarea unui insucces etc. și manifestările comportamentale ce cuprind: activitate dezorganizată, performanțe diminuate față de cele obișnuite și tendințe de a depăși disconfortul prin „mecanisme de apărare” (Астапов, 2008, Бреслав, 2004, Изард, 2000, Eckersleyd, 2005, Popescu-Neveanu, 1978, Sartre, 1997, Прихожан, 2000, 2007, Spilberger, 1985).

Cele mai importante clasificări privind tipurile de anxietate reliefează: anxietatea – stare / anxietatea – trăsătură

(Астапов, 2008, Spilberger, 1985); și anxietatea școlară / anxietatea de autoapreciere / anxietatea interpersonală / anxietatea magică (Астапов, 2008, Прихожан, 2000, 2007).

Deși anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, totuși copiii și adolescenții reprezintă partea cea mai sensibilă a societății și de aceea anxietatea și frica sunt fenomene destul de răspândite la aceste vârste (Прихожан, 2000, 2007).

Dintre toate trăirile negative ale copiilor și adolescenților anxietatea ocupă un loc aparte, deseori ducând la inhibarea comportamentului, la subminarea resurselor proprii, la scăderea capacității de muncă, a productivității activității și la dificultăți în comunicare.

Prin urmare, necesitatea studierii complexe și aprofundate a anxietății și a tipurilor anxietății la copii și adolescenți este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității copiilor și adolescenților. Anume anxietatea stă la baza multor dificultăți psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a școlarelor.

În contextul celor expuse am realizat un demers experimental al anxietății la copii și adolescenți. În cercetare a fost antrenat un eșantion de 613 copii din liceele teoretice „Vasile Vasilache”, „Gheorghe Asachi” și „Mircea cel Bătrân” și școala medie de cultură generală nr. 52 din municipiul Chișinău, cu vârsta cuprindă între 8 și 18 ani, împărțit în 3 subgrupe de vârstă: prima subgrupă – 135 de școlari mici, a doua subgrupă – 378 de preadolescenți și, a treia subgrupă – 100 de adolescenți.

Pentru examinarea cât mai autentică a variabilelor supuse cercetării: anxietatea și tipurile de anxietate am ales și am administrat următoarele metode: Scala de manifestare a anxietății la copii, Scala de manifestare a anxietății Taylor, Inventarul de expresie a anxietății ca stare și trăsătură pentru copii și Inventarul de expresie a anxietății ca stare și trăsătură.

Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a anxietății la școlarii din lotul experimental, prin proba Scala de manifestare a anxietății la copii și Scala de manifestare a anxietății Taylor sunt prezentate în figura 1.

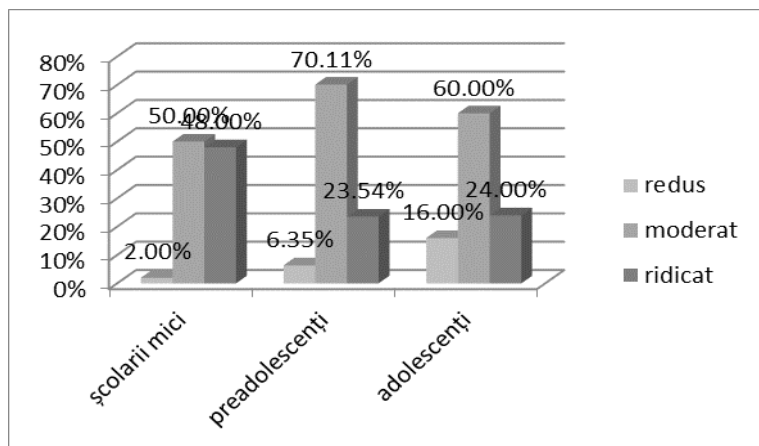


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul anxietății la școlarii supuși experimentului

Datele prezentate în figura 1 ne arată că 2,00% din școlarii mici, 6,35% din preadolescenți și 16,00% din adolescenții testați au obținut un scor considerat redus privind anxietatea. Acestor elevi le sunt caracteristice unele stări de anxietate de mică însemnătate, intensitate și durată, rapid estompate de șuvoiul

cotidian al faptelor de viață. Definitiv pentru ei este stabilitatea emoțională și psihică.

Drept caracteristici de bază pentru ei servesc următoarele: sunt persoane calme, liniștite, cu un comportament relaxat, firesc și au reacții normale la situațiile neașteptate ale vieții. Ei privesc viitorul cu încredere și seninătate și dispun de resurse psihice care le permit să facă față cerințelor școlare sau personale. Nu se simt jenați să ceară sprijin atunci când consideră că este cazul. Manifestă grijă în asigurarea condițiilor necesare bunei desfășurări a activității, apreciază corect perspectivele și cântăresc cu luciditate șansele viitorului.

Prezența anxietății într-o formă ușoară este considerată un fenomen normal și permite anticiparea realistă a unei situații adverse pe care preadolescenții o au de înfruntat, acționând în acest caz ca un sistem de alarmă cu efecte benefice.

50,00% din numărul total de școlari mici, 70,11% din preadolescenți și 60,00% din adolescenți au un nivel moderat de anxietate. Ei prezintă unele manifestări de anxietate, în special în situații care implică afirmarea propriilor resurse, capacități și disponibilități, cum ar fi comunicarea cu semenii și adulții, sau în situații de performanță școlară ca examenul, concursul sau întrecerea în general. Când se pregătesc pentru o anumită activitate, își reprezintă sau anticipează desfășurarea acesteia ca având multe piedici, obstacole și unele neplăceri mai mari sau mai mici. Deseori starea psihică neplăcută de îngrijorare și incertitudine pe care o resimt este asociată cu unele manifestări fiziologice. Acești copii au tendința să ascundă această stare. În general, școlarii încearcă astfel de trăiri în perioadele imediat

premergătoare evenimentului care îi interesează: fie acesta o întrevvedere cu o persoană extrem de atrăgătoare și incitantă, fie un examen, fie participarea la un concurs. În cazul unui examen sau concurs, odată cu începerea sau derularea acestuia se „eliberează” de neliniște și, prin aceasta, își concentrează atenția, se mobilizează pentru lucru intensiv și sunt orientați spre obținerea rezultatului dorit.

Categoria a treia, 48,00% din școlarii mici, 23,54% din preadolescenți și 24,00% din adolescenți sunt cei care manifestă un nivel ridicat de anxietate. Pentru acești elevi sunt specifice stări de anxietate care sunt puternic asociate cu manifestări fiziologice și psihosomatice. Pe acești copii îi caracterizăm ca persoane anxioase, neliniștite, crispate fizic și încordate psihic. Înaintea unei confruntări simt o epuizare interioară și o dorință de a termina ceva care, de fapt, nici nu a început. Este posibil ca starea neplăcută pe care o resimt să fie însoțită uneori de stări fiziologice deranjante ca cefalee, vomă, micțiune. Copii anxioși trăiesc acut o stare de neputință cu atât mai accentuată, cu cât solicitările sunt mai complexe și mai intense (Iu. Racu, 2011, 2013, Taran, 2013).

Astfel, rezultatele cercetării efectuate ne-au permis să evidențiem un număr mare de copii anxioși (48,00% școlari mici, 23,54% preadolescenți și 24,00% adolescenți), fapt atestat și în studiile internaționale ale acestei probleme. Conform cercetărilor analizate din practica mondială, cele mai frecvente probleme de sănătate mentală cu care se confruntă țările europene sunt anxietatea și depresia. La nivel european, 13% dintre copiii de vârstă școlară prezintă un nivel ridicat de anxietate cu consecințe

negative asupra performanței școlare, a sănătății emoționale și a calității relațiilor cu cei din jur (B. Астапов, 2008). Potrivit psihologilor americani, în ultimii ani frecvența problemelor psihologice la preadolescenți și adolescenți a crescut considerabil. În particular specialiștii vorbesc despre creșterea numărului de preadolescenți și adolescenți cu un nivel ridicat de anxietate de la 5% în 1938 la 31% în 2008 (Астапов, 2008, Прихожан, 2000, 2007).

Următorul pas în cercetare a fost orientat spre investigarea anxietății în dependență de genul copiilor și adolescenților.

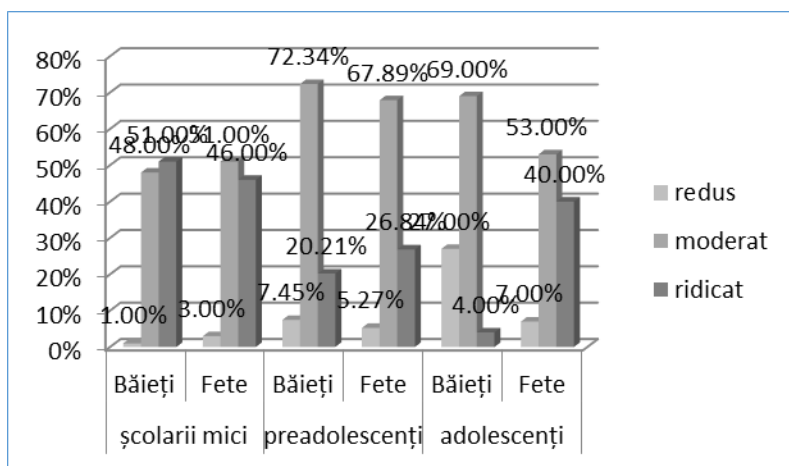


Fig. 2. Datele școlărilor supuși experimentului privind nivelul anxietății în dependență de gen.

Analiza cantitativă a rezultatelor școlărilor mici prezentate în Fig. 2 ne permite să remarcăm că doar 1,00% din băieți și 3,00% din fete ce au format lotul experimental manifestă un nivel redus de anxietate. Diferențele procentuale dintre cele două subgrupe rămân a fi mici și pentru nivelul moderat de anxietate, astfel

nivelul moderat de anxietate este mai frecvent atestat la fete decât la băieți (51,00% din fete și 48,00% din băieți). Pentru nivelul moderat de anxietate au fost constatate diferențe statistic semnificative în dependență de gen ($U=229,5$, $p=0,05$) cu rezultate mai mari pentru fete. Pentru nivelul ridicat de anxietate raportul procentual se modifică, băieții depășind ușor indicatorul fetelor, astfel 51,00% din școlarii mici manifestă un nivel ridicat de anxietate, comparativ cu 46,00% din fete. Diferențe statistice la acest nivel nu au fost consemnate.

Datele pentru subgrupul de preadolescenți ne permit să constatăm că pentru nivelul redus de anxietate cotele cele mai mari sunt obținute de băieți, în raport de 7,45%, spre deosebire de fete, cu 5,27%. Pentru nivelul moderat de anxietate situația este următoarea: 72,34% din băieți manifestă un nivel moderat de anxietate, în comparație cu 67,89% din fete. Analiza statistică a permis identificarea diferențelor semnificative pentru nivelul moderat de anxietate între rezultatele băieților și ale fetelor ($U=178,5$, $p=0,001$) cu rezultate mai mari pentru băieți. Procentajul maximal pentru nivelul ridicat de anxietate este specific fetelor – 26,84%, spre deosebire de băieți – 20,21%. Analiza statistică a permis identificarea diferențelor semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele băieților și ale fetelor ($U=215$, $p=0,01$), cu rezultate mai mari pentru preadolescente.

În subgrupa adolescenților rezultatele s-au repartizat în felul următor: pentru nivelul redus de anxietate frecvența cea mai mare este specifică băieților (27,00%), în comparație cu fetele (7,00%). Pentru nivelul moderat de anxietate se înregistrează aceeași

tendință 69,00% din adolescenți prezintă un nivel moderat de anxietate în timp ce 53,00% din adolescente manifestă nivel moderat de anxietate. Un tablou invers atestăm pentru nivelul ridicat de anxietate, astfel procentajul cel mai înalt este specific fetelor 40,00%, spre deosebire de băieți cu 4,00%. Analiza statistică a permis identificarea diferențelor semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele băieților și rezultatele fetelor ($U = 587$, $p = 0,001$) cu valori mai mari pentru adolescente.

Astfel observăm că la școlarii mici diferențele de gen la nivelul manifestării anxietății sunt minime. Totuși, începând cu preadolescența și pe parcursul adolescenței anxietatea 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, chiar dacă o anumită influență a sistemului nervos nu poate fi total negată. Elevele sunt mai sensibile, mai emotive, mai loiale, mai protective, mai atente la nevoile celorlalți, manifestă un nivel mai redus al maturizării socioafective, își minimalizează și își suprimă emoțiile în comparație cu preadolescenții care sunt mai labili, impulsivi, dominanți, ostili, agresivi, cu un control ridicat al exprimării emoționale. Însă, privitor la băieți, există unele dubii în ceea ce privește posibilele manifestări ale anxietății, pentru că ei nu își exteriorizează anxietatea, cum o fac fetele. Emoțiile exagerate, cum ar fi furia sau nerăbdarea, pot masca anxietatea la băieți (Eckersleyd, 2005, Прихожан, 2000, 2007).

Pentru o cercetare mai amplă și mai profundă a anxietății la copii și adolescenți ne-am propus să investigăm tipurile de

anxietate și evoluția acestora în dependență de vârsta și genul școlărilor.

Examinarea anxietății pe cele două dimensiuni, anxietatea – stare și anxietatea – trăsătură a fost realizată prin administrarea testelor: Inventarul de expresie a anxietății ca stare și trăsătură pentru copii și Inventarul de expresie a anxietății ca stare și trăsătură

Rezultatele obținute de școlărilor din lotul experimental sunt ilustrate grafic în Fig. 3.

Din rezultatele ilustrate grafic în figura 3 atestăm în subgrupa școlărilor mici următoarea distribuție pentru AS: 67,00% din copii prezintă un nivel redus de AS, 32,00% din copii manifestă un nivel moderat de AS, în timp ce doar 1,00% din copiii testați au un nivel ridicat de AS.

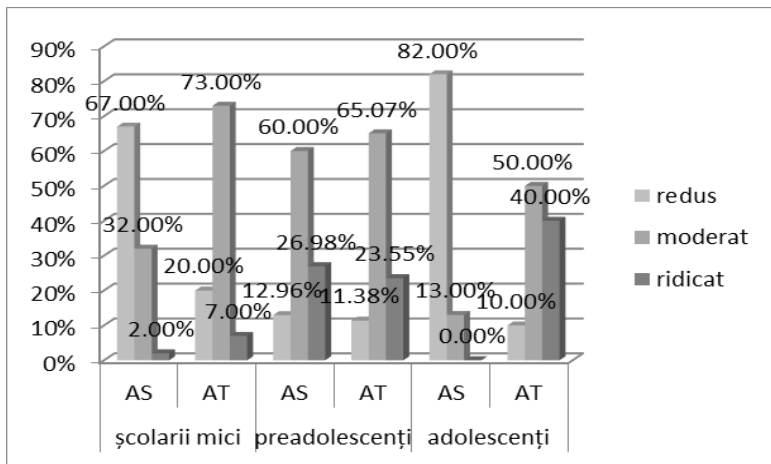


Fig. 3. Distribuția de rezultate privind AS și AT pentru școlarii supuși experimentului

Analiza rezultatelor privind AT ne permite să menționăm că 20,00% din școlarii mici manifestă un nivel redus de AT, cei mai mulți școlari mici sunt centrați pe nivelul moderat de manifestare de AT, circa 73,00%, și 7,00% din școlarii mici au un nivel ridicat de AT.

Pentru subgrupa de preadolescenți obținem următoarele rezultate: pentru AS 12,96% din preadolescenții incluși în cercetare obțin un nivel redus de AS, 60,00% din preadolescenți prezintă un nivel moderat de AS și 26,98% din preadolescenți manifestă nivel ridicat de AS. La AT rezultate s-au repartizat în felul următor: 11,38% din preadolescenți manifestă un nivel redus al AT, 65,07% din preadolescenți prezintă un nivel moderat al AT și 23,55% din preadolescenți demonstrează un nivel ridicat de AT.

În grupul de adolescenți rezultatele demersului experimental se prezintă în felul următor: privind AS: 79,00% din adolescenții din lotul experimental au un nivel redus de AS, 14,00% din adolescenți obțin un nivel moderat de AS, și 7,00% din adolescenți prezintă un nivel ridicat de AS. Pentru AT rezultatele sunt următoarele: 10,00% din adolescenți prezintă un nivel redus de AT, 50,00% din adolescenți manifestă un nivel moderat de AT, în același timp 40,00% din adolescenții testați demonstrează un nivel ridicat de AT.

Expunerea grafică a rezultatelor și analiza acestora demonstrează că există o tendință certă în modificarea nivelului de AS și AT în dependență de vârstă. Indicii nivelului ridicat de AS crește de la școlaritatea mică (2,00%) spre preadolescență (26,98%). Cu totul o altă tendință se evidențiază pentru nivelul

ridicat de AT. Aici constatăm creșterea numărului de cazuri de la 7,00% din școlarii mici la 40,00% din adolescenți.

Cel mai accentuat nivel de AS este caracteristic pentru preadolescenți, iar de AT pentru adolescenți. Conform rezultatelor expuse pe parcursul vârstelor studiate se păstrează cu mici fluctuații AT. Fiind deja trăsătură de personalitate formată la școlarii mici, ea cu modificări semnificative (în creștere ca număr de subiecți) este stabil prezentă până la sfârșitul adolescenței. Tendințele stabilite își trag originea din caracteristicile specifice pentru fiecare din vârstele studiate.

Între AS și AT se atestă o corelație pozitivă între toate subgrupele de vârstă (școlarii mici $r = 0,425, p = 0,001$, preadolescenți $r = 0,520, p = 0,01$ și adolescenți $r = 0,525, p = 0,001$). Faptul dat ne permite să constatăm că la copiii ce manifestă AS este prezentă și AT. Odată cu creșterea AS crește și AT.

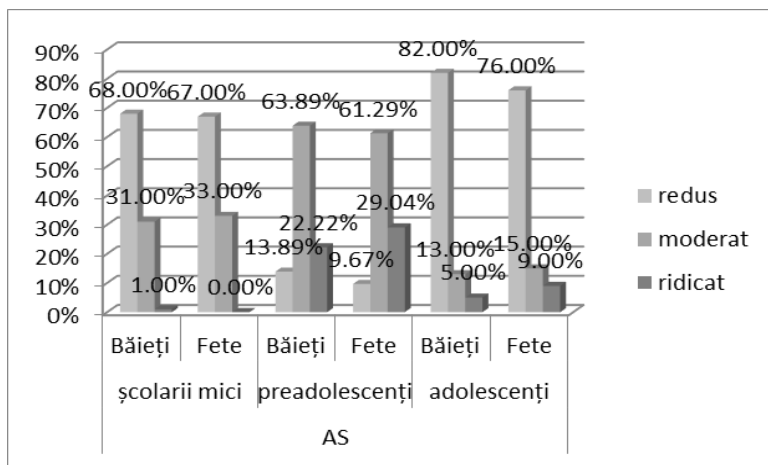


Fig. 4. Distribuția de rezultate privind AS în funcție de vârsta și genul școlarii supuși experimentului.

În continuare prezentăm datele obținute de școlarii din lotul experimental pentru AS și AT în dependență de vârsta și genul acestora.

Băieții și fetele ce manifestă AS ridicată se aseamănă în ceea ce privește frecvența acesteia pe parcursul copilăriei, preadolescenței și adolescenței. Rezultatele obținute de băieți indică o creștere a AS odată cu vârsta, de la școlaritatea mică spre preadolescență (1,00%, 22,22%) și o descreștere în continuare spre adolescență (5,00%). Diferențe statistic semnificative se atestă între rezultatele preadolescenților și adolescenților ($U = 320$, $p = 0,001$) cu rezultate mai mari pentru preadolescenți. La fete a fost constatată o situație similară și anume o creștere a frecvenței AS odată cu vârsta de la școlaritatea mică la preadolescență de la 0% la 29,04% și o descreștere spre adolescență - 9,00%. Diferențe statistic semnificative se înregistrează între rezultatele preadolescentelor și rezultatele adolescentelor ($U = 467$, $p = 0,01$) cu rezultate mai mari pentru preadolescente.

Analiza comparativă a rezultatelor băieților și fetelor în interiorul fiecărei subgrupe de vârstă ne permite să conchidem că cele mai înalte scoruri la școlarii mici au fost înregistrate pentru nivelul redus de AS (68,00% din băieții și 67,00% din fete). Rezultatele privind nivelul moderat de AS sunt similare, astfel 31,00% din băieți și 33,00% din fete manifestă un nivel moderat de AS. Iar nivelul ridicat de AS este caracteristic doar pentru 1,00% din băieți.

Pentru preadolescenți atestăm următorul tablou: 13,89% din preadolescenți și 9,67% din preadolescente prezintă un nivel redus de AS. Cei mai mulți preadolescenți se caracterizează

printr-un nivel moderat de AS, astfel la 63,89% din băieți și 61,29% din fete atestăm un nivel moderat de AS. Frecvența cea mai mare pentru nivelul ridicat de AS se înregistrează la preadolescențe – 29,04%, în comparație cu 22,22% preadolescenți. Diferențe statistice semnificative se înregistrează între rezultatele preadolescenților cu nivel ridicat de AS și rezultatele preadolescentelor cu nivel ridicat de AS ($U= 589$, $p = 0,01$) cu rezultate mai mari pentru preadolescențe.

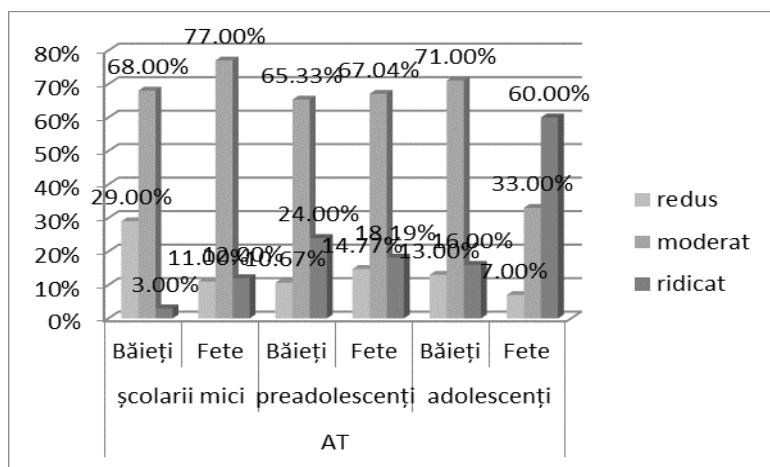


Fig. 5. Distribuția de rezultate privind AT în funcție de vârsta și genul școlărilor supuși

Observăm că în subgrupul de adolescenți rezultatele obținute sunt similare pentru băieți și fete. 82,00% din adolescenți și 76,00% din adolescente obțin un scor ce corespunde nivelului redus de AS. 13,00% din băieți și 15,00% din fete se caracterizează printr-un nivel moderat de AS. Și la 5,00% din adolescenți și 9,00% din adolescente se înregistrează un nivel ridicat de AS. Nu au fost

consemnate diferențe statistice pentru nivelul ridicat de AS între rezultatele adolescenților și rezultatele adolescentelor.

În cazul AT, băieții demonstrează o creștere esențială a frecvenței nivelului ridicat al acesteia de la școlaritatea mică (3,00%) spre preadolescență (24,00%) și o descreștere ne semnificativă către adolescență (16,00%). Constatăm în acest caz diferențe statistice semnificative între rezultatele școlarii mici și rezultatele preadolescenților ($U=11$, $p=0,01$), și între rezultatele școlarii mici și rezultatele adolescenților ($U=197,5$, $p=0,05$), în ambele cazuri cu rezultate mai mari pentru preadolescenți și adolescenți. Pentru fete la AT se înregistrează o tendință inversă și anume, ponderea nivelului ridicat de AT crește odată cu vârsta: de la școlaritatea mică (12,00%), la preadolescență (18,19%) și către adolescență (60,00%). Diferențe statistice semnificative au fost obținute între rezultatele fetelor de vârsta școlară mică și rezultatelor preadolescentelor ($U=238$, $p=0,001$), între rezultatele fetelor de vârsta școlară mică și rezultatele adolescentelor ($U=589$, $p=0,001$), și între rezultatele preadolescentelor și rezultatele adolescentelor ($U=567$, $p=0,001$) cu rezultate mai mari pentru preadolescente și adolescente.

Examinarea mai detaliată a rezultatelor pentru școlarii mici ne indică că 29,00% din băieți și 11,00% din fete manifestă un nivel redus de AT. Cei mai mulți dintre școlarii mici manifestă un nivel moderat de AT (68,00% din băieți și 77,00% din fete). În ceea ce privește nivelul ridicat de AT frecvența cea mai mare este caracteristică fetelor în raport de 12,00% spre deosebire de 3,00% din băieți. Diferențe statistice semnificative pentru nivelul ridicat

de AT se înregistrează între rezultatele băieților și rezultatele fetelor ($U=8, p=0,01$) cu rezultate mai mari pentru fete.

În subgrupa de preadolescenți atestăm rezultate similare: astfel 10,67% din preadolescenți și 14,72% din preadolescente prezintă un nivel redus de AT, 65,33 din preadolescenți și 67,04% din preadolescente obțin un scor ce corespunde nivelului moderat de AT și 24% din preadolescenți și 18,19% din preadolescente manifestă un nivel ridicat de AT. Pentru nivelul ridicat de AT nu se înregistrează diferențe statistic semnificative.

Pentru adolescenți rezultatele cercetării s-au repartizat în felul următor: 13,00 din adolescenți și 7,00% din adolescente au un nivel redus de AT, 71,00% din adolescenți și 33,00% din adolescente manifestă un nivel moderat de AT. În cazul nivelului ridicat de AT frecvența cea mai mare este specifică fetelor - 60,00%, spre deosebire de adolescenți - 16,00%. Pentru nivelul ridicat de AT se înregistrează și diferențe statistic semnificative între rezultatele adolescenților și rezultatele adolescentelor ($U=89, p=0,01$) cu rezultate mai mari pentru adolescente.

Tendențele descrise privind AS și AT coincid și cu legițile stabilite la indicele de anxietate la școlarii din lotul experimental evaluat prin intermediul testelor Scala de manifestare a anxietății la copii și Scala de manifestare a anxietății Taylor.

În contextul celor expuse este absolut necesar ca anxietatea să fie eliminată cât mai curând posibil, pentru a evita favorizarea apariției fobiei școlare și sociale sau în scopul preîntâmpinării instaurării anxietății ca o formațiune stabilă de personalitate.

În scopul diminuării și înfruntării anxietății și anxietății școlare la preadolescenți este necesar de a realiza un program de intervenție psihologică.

Intervenția psihologică reprezintă un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici psihologice, care urmărește diminuarea anxietății și a consecințelor acesteia, prin intermediul optimizării autocunoașterii, prin dezvoltarea emoțională și desigur, prin dezvoltarea personalității copilului și adolescentului (Iu. Racu, 2013).

Diminuarea anxietății la copii și adolescenți trebuie să fie orientată la următoarele obiective: 1) stimularea, dezvoltarea, optimizarea și corecția autoaprecierii și a încrederii în sine, prin crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune, în care se realizează autocunoașterea propriilor dorințe, nevoi și obligații; înlăturarea, identificarea și valorificarea resurselor personale, depășirea blocajelor; recunoașterea și înlăturarea cauzelor care generează frica, frustrările, prejudecățile și temerile personale; 2) antrenarea abilităților pentru managementul anxietății, ce include: învățarea și exersarea unor tehnici de relaxare, meditație și respirație, în vederea înlăturării încordării și tensiunii psihomusculare și emoționale; tehnici de restructurare și modificare a gândurilor și atitudinilor nerealiste și negative, care stau la baza anxietății; tehnici de rezolvare de probleme și de luare a deciziei; modalități de transformare a comportamentului de evitare într-un comportament activ de soluționare a problemelor.

Principiile fundamentale ce stau la baza elaborării unui program de intervenție psihologică pot fi:

1. Principiul unității corecției și diagnosticării. Eficiența intervențiilor psihologice depinde de complexitatea și profunzimea diagnosticului. Însă rezultatele celei mai temeinice diagnosticări își pierd esența, dacă nu sunt urmate de un sistem de acțiuni de influență psihologică.

2. Principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică. Conform acestui principiu, este necesar de utilizat o varietate mare de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihologiei practice. Aceste metode aplicate în practică au demonstrat că se pot completa reciproc și reprezintă un instrumentariu adecvat de acordare a unui ajutor psihologic eficient copiilor.

3. Principiul experienței „aici și acum”. În prim-plan sunt puse trăirea emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea, de către elev, a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri. Dobândind conștiința propriului „Eu”, copilul va fi capabil să fie în acord cu semnificațiile lumii sale interioare și exterioare și să se perfecționeze prin autorestructurare.

4. Principiul competenței active. Competența școlarului trebuie să fie concretă și să aibă un destinatar cunoscut. El trebuie nu numai să știe la ce pot fi folosite anumite deprinderi, dar și să facă, efectiv, uz de ele – acasă, în școală, în mediul semenilor și în societate. Cunoștințele, deprinderile și realizările sale trebuie să fie nu doar constructive, ci și orientate spre o aplicare directă și activă în interesul personalității, al familiei, al școlii.

5. Principiul valorificării potențialului personalității presupune învățarea copiilor și adolescenților cum să-și dezvolte

capacitățile și potențialul și cum să le utilizeze în viață și în activitate. Acest principiu presupune instrumente de transformare a aptitudinilor și facultăților latente, ascunse ale personalității din regimul de așteptare pasivă în regim de activism. Un activator universal, în acest sens, poate fi considerat sprijinul în realizarea propriilor interese, iar ca instrumentariu universal servește activitatea independentă, autenticitatea, spontaneitatea și creativitatea.

6. Principiul orientării spre necesitățile și solicitările copiilor și adolescenților. Acest principiu reiese din necesitatea punerii în practică a cunoștințelor și deprinderilor achiziționate în activitățile de zi cu zi, activitățile ce devin tot mai eficiente pe măsură ce reflectă solicitările și necesitățile curente ale școlărilor, pe măsură ce rezultatele se văd și se face uz de ele imediat, „aici și acum”.

7. Principiul implicării active a școlarului. Dezvoltarea personală este un proces de autoformare, în care elevul trebuie să se implice conștient. Astfel prezența copilului este una vie, participativă, onestă, directă, autoafirmativă și responsabilă.

8. Principiul facilitării și stimulării creșterii continue. Conform acestui principiu, se realizează explorarea căilor care sporesc posibilitățile elevului de a-și continua dezvoltarea pe cont propriu și în afara activităților de intervenție psihologică. Școlarul rămâne astfel și în continuare cu o sarcină care va continua și în afara activităților în grup. Acest tip de sarcini, în programul psihologic pentru reducerea anxietății, iau forma „temei pentru acasă”. Prin urmare, procesul de diminuare a anxietății,

determinat de îmbinarea ședințelor cu lucrul individual se înfăptuiește mai frecvent și mai intensiv.

Tabelul nr. 1. Caracteristicile activităților

Activitățile au un caracter practic	Intervențiile psihologice sunt concepute astfel, încât să-i ajute pe școlari să înțeleagă natura anxietății prin intermediul activităților practice. Programul conține foarte puțină informație teoretică privind anxietatea: descrierea fenomenului, originea anxietății, legătura dintre anxietate și modificările corporale care se produc în cursul acesteia. Accentul nu se pune pe memorarea de către copii a definițiilor sau explicațiilor, ci pe necesitatea de a-i face să asimileze și să însușească competențe specifice, utile și facilitatoare, pentru a fi capabili să facă față anxietății.
Activitățile stimulează discuțiile	Prin încurajarea discuțiilor, îi facem pe elevii să-și împărtășească diferite experiențe, opinii, atitudini, puncte de vedere și soluții; acest proces al schimbului de idei și de experiență reprezintă, sursă esențială pentru diminuarea anxietății, pentru sporirea încrederii în sine și ridicarea autoaprecierii. Discuțiile și împărtășirea experienței nu doar îi apropie pe școlari unii de ceilalți, ci îi face să afle mai multe chiar despre ei înșiși. Copii sunt încurajați să-și exprime deschis părerile. Ei au posibilitatea de a constata că și alți elevi se

	confruntă cu aceleași probleme, temeri, neliniști ca și ei.
Activitățile sunt distractive și au un mare potențial educative	Multe activități vor fi prezentate sub formă de joc. Deși activitățile sunt amuzante fiecare din ele au obiective specifice. Folosirea jocului, ca mijloc suplimentar, îi face pe copii să se simtă bine și confortabil. Prin prezentarea multor cunoștințe sub forma de joc, elevii sunt stimulați și chiar sunt bucuroși să învețe. Jocurile le trezesc curiozitatea și creează în grup o atmosferă, în care realizarea obiectivelor devine productivă și plăcută.
Activitățile pot fi adaptate	Fiecare școlar este unic – fiecare învață și se comportă în mod diferit, are valori, credințe și necesități deosebite. Astfel, activitățile propuse pot fi modificate pentru a asigura îndeplinirea lor eficientă de către toți copiii.

Intervențiile psihologice pot avea 4 caracteristici esențiale, în baza cărora școlarii sunt ajutați să-și stăpânească și să-și controleze frica, neliniștile și anxietățile, prin descărcarea tensiunilor și reenergizarea organismului, prin reducerea sensibilității emoționale, prin stimularea expresivității și creativității, prin trăirea stărilor afective pozitive și formarea unor reacții și răspunsuri comportamentale, potrivite și sănătoase, față de stimulii anxiogeni, prin activarea și optimizarea capacităților de autocunoaștere, relaționare și comunicare interpersonală, prin dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine ca o persoană unică și valoroasă și prin exersarea modelelor de comportament plin de

siguranță. Principalele 4 caracteristici sunt prezentate în tabelul următor.

În activitățile de intervenție psihologică se pot practica o diversitate de stiluri de comunicare, de tehnici, de procedee și modalități de lucru elaborate în conformitate cu orientările psihologice de bază. În continuare ne vom referi la caracterizarea instrumentarului ce poate fi administrat:

1. Tehnicile expresiv-creative: sunt în acord cu universul și preocupările elevului, permit cunoașterea universului interior al copilului și sunt benefice în diminuarea anxietății, într-o manieră plăcută și elegantă. Printre mijloacele expresive ce pot fi utilizate vom enumera:

Desenul este una dintre cele mai folosite modalități de proiecție a personalității. În diminuarea anxietății, desenul servește în scopul semnării unor probleme ale copiilor, pentru exprimarea sentimentelor lor și stimularea comunicării nonverbale. Modalitățile de lucru expresiv-metaforice, folosite pentru exprimarea și exteriorizarea anxietății în anumite situații (examen, test, discuții cu părinții, întâlnirea cu un prieten), pot fi „eu la școală”, „portretul omului curajos”.

Fantezia presupune folosirea întregului potențial imagistic și poate fi îmbinată cu desenul și cu mișcarea fizică. Exercițiile de fantezie ce pot fi practicate sunt „lumea magică a emoțiilor”, și „fantomă” (Moreau, 2007).

Colajul reprezintă o tehnică de antrenare a școlărilor în activitatea de căutare de informații, în sinteza acestora și prezentarea lor într-o formă plăcută și atractivă. În colaj sunt utilizate: hârtia de toate tipurile și de texturi variate, lucruri moi și

aspre, nasturi, fire de lână, poze decupate din reviste sau cărți, fotografii. După realizarea colajului, elevul poate povesti despre colajul în sine, despre procesul de realizare a lui, îi poate da un titlu. Colajul ajută la eliberarea imaginației și poate fi utilizat ca mijloc de exprimare emoțională: „autocolajul”, și „supereroul”.

Realizarea de povești și povestiri – crearea de povești este o practică de primă importanță în lucrul cu copiii. Utilizarea acestei tehnici implică: realizarea poveștilor de către psiholog și/sau elevi și povestirea lor precum și utilizarea unor lucruri care să le stimuleze, cum ar fi picturile, testele proiective, marionetele, deschiderea către fanteziile interioare sau utilizarea mijloacelor audio, a microfonului–jucărie. Din poveștile pe care le creează elevul, psihologul este capabil să faciliteze insight-uri asupra conflictelor, frustrărilor sau mecanismelor de apărare a acestuia.

O mare însemnătate o au operele de artă (basmul, legenda, balada, snoava, schița, nuvela, povestirea, amintirile, romanul, comedia și parabola), care oferă un material foarte bun în lucrul cu preadolescenții. Operele se referă la emoțiile universale de bază: dragoste, ură, frică, furie, singurătate, sentimente de izolare și subapreciere. Unui copil anxios i se relatează o povestire, în care eroul este învingător, se caracterizează prin curaj și nu are nevoie de ajutoare exterioare în atingerea scopului. Școlarul se identifică cu personajul principal și încearcă să-l imite. În contextul eliminării temerilor, anxietăților și neliniștilor copiilor, se pot realiza exercițiile de compunere „scrierea unei povestiri groaznice”, „istorioare groaznice despre școală”.

Caruselul emoțiilor. Esența caruselului constă în trecerea de la o stare emoțională negativă la alta pozitivă (totalmente opusă).

Caracteristică pentru caruselul emoțiilor este trecerea de la starea de pericol la cea de securitate. În cadrul acestei tehnici, copilul resimte siguranța de a fi stăpân pe sine și pe capacitățile sale operând cu „teatrul măștilor” și cu „măștile groaznice” (Микляева, 2004, Румянцева, 2004).

Elemente de terapie prin joc (ludoterapia sau playtherapy), tehnică propusă de S. Freud și utilizată pe larg de V. Axline, A. Freud, M. Klain și C. Rogers, reprezintă un proces de optimizare, de suport sau de recuperare a potențialului atât de divers al copilului. Realizată cu pasiune și conștiinciozitate, de libertate și fantezie, tehnica dă rezultate uimitoare (Robert, 2010, Holland, 2010, Holland, 2010).

Jocul creează un mediu favorabil pentru manifestarea liberă a copilului cu anxietate, cu neliniște și frică, îi creează un climat socio-afectiv plăcut stimulat și asigură flexibilitatea activităților educaționale și de învățare prin joc.

O atenție deosebită o vom acorda selectării jocurilor. Ca urmare putem include *jocuri de prezentare*: „facem cunoștință”, „cartea de vizită”; de cunoaștere: „ce îmi place să fac”, „ce simt eu”; *de afirmare*: „farul”, „ce pot face”; *de încredere*: „complimente”, „cercul măiestriei”; *de comunicare*: „magazinul magic al temerilor”, „telefonul stricat”, *de cooperare*: „însoțitorul”, „corabia succesului”; *de rezolvare a conflictelor*: „farmacia psihologică” și „greviștii” (Iu. Racu, 2013).

Exercițiul dramaterapeutic reprezintă una dintre cele mai complexe metode de exploatare a funcțiilor compensatorii ale rolului și ale jocului de rol, utilizat în grupurile cu probleme (P. Popescu-Neveanu, 1978). Prin jocul de rol se poate pune în scenă

situația reală sau paradoxală pe care o trăiește școlarul. Jocul de rol ridică posibilitatea participanților de a prelua alte perspective și de a dezvolta abilități de soluționare a problemelor sau de rezolvare a conflictelor. Se utilizează următoarele repere în organizarea și desfășurarea jocului de roluri:

- anunțarea subiectului – se descrie clar contextul și personajele, dar se oferă totuși libertatea interpretării individuale a acestora. Contextul și personajele se raportează la viața curentă a grupului din care sunt selectate temele și la modul de participare a membrilor;

- distribuirea rolurilor – se referă la punerea în mișcare a grupului; se face alegerea protagonistului, se descrie situația și se prezintă personajele;

- pregătirea – se acordă timp de gândire dar se evită pregătirile îndelungate;

- desfășurarea jocului pe roluri – se notează orice acțiune care provoacă schimbări în desfășurarea acestuia și se stabilește dacă soluția a fost sau nu găsită;

- încheierea – acțiunea se oprește în cazul când soluția a fost găsită, când acțiunea pare să se prelungească fără sens sau când preadolescenții au dificultăți în interpretarea rolului;

- discuții – copiii își exprimă sentimentele și sunt încurajați să evalueze situația: ce sentimente au apărut în timpul jocului, ce efect au avut diferite acțiuni, dacă sunt mulțumiți sau nu de finalul la care s-a ajuns etc.

Una dintre cele mai cunoscute modalități de realizare a jocului de rol este „tehnica scaunului gol”. Pentru diminuarea

anxietății se pot folosi jocurile: „înscenarea povestirilor groaznice” și „plimbarea prin pădurea de poveste”.

Exprimarea prin mișcare este o metodă psihoterapeutică care încearcă să recreeze primul mediu stimulativ prin implicarea copilului în activități de mișcare. Scopul terapiei prin mișcare este de a ajuta școlarii să-și cunoască și să-și accepte corpul și să-și controleze mișcările. Metodele de lucru se bazează pe mișcări obișnuite și pe dorința copiilor de a interacționa cu semenii și cu adulții. Aceste terapii se focalizează la început pe corp, utilizând mișcări care stimulează conștientizarea acestuia. Atenția se axează pe părțile corpului în ansamblu, pe poziționarea lui în spațiu și pe obținerea calității mișcării. Copiii neliniștiți și anxioși au blocaje la nivel corporal și o respirație superficială. Din aceste considerente, exercițiile de mișcare corporală sunt foarte importante în cazul lor. Activitățile care pot fi folosite sunt: „trenuțul” și „baba-oarbă”.

Exprimarea prin dans reprezintă utilizarea, în scop terapeutic, a dansului, pentru a îmbunătăți starea fizică și mentală a persoanelor. Rezultatele studiilor științifice despre efectele acestei terapii asupra sănătății indică eficiența acesteia în reducerea anxietăților, neliniștilor și în creșterea respectului de sine. Cu ajutorul terapiei prin dans, corpul devine instrumentul prin care preadolescentul învață să se simtă bine în propria piele și să regăsească energia din copilărie. Terapia are drept scop acceptarea de sine și eliberarea de tensiunile și de blocajele înscrise în memoria corpului. Din punct de vedere fizic, ea ameliorează circulația, coordonarea și tonusul muscular. Din punct de vedere mental și emotiv, terapia crește încrederea în

sine, stimulează capacitățile intelectuale și creativitatea elevilor și permite exprimarea unor emoții greu de redat prin cuvinte (furie, frustrare, izolare, etc.). În programul de diminuare a anxietății putem include așa activități ca: „dansul orb” și „povestea și dansul fricii”.

Improvizația muzicală (meloterapia) este o formă de terapie în care muzica este folosită ca mijloc de exprimare (în loc de vorbire) și care este indicată în tratarea agresivității ascunse, a dificultăților afective și a anumitor blocaje. Meloterapia se poate aplica în două forme: una activă care presupune folosirea unui instrument muzical și alta pasivă care constă din ascultarea muzicii. În corespundere cu studiile psihologice efectuate până acum, se pot folosi următoarele lucrări muzicale: pentru calmarea sistemului nervos – „concertul nr. 5 pentru pian și orchestra” de L. Beethoven; pentru destindere psihică și relaxare – „sonata pentru flaut, alto și harpa” și „clar de luna” de C. Debussy; pentru calmarea stărilor de agitație: „oda bucuriei” de L. Beethoven și „corul pelerinilor” de R. Wagner.

2. *Exerciții de conștientizare, cu suport imaginativ și exerciții de restructurare cognitivă.* O mare diversitate de tehnici și jocuri experiențiale au fost create pentru a produce restructurări benefice în planul înțelegerii și evaluării de sine, al modificării imaginii proprii și al modului de evaluare a raporturilor cu alții, în scopul înțelegerii cu sine și cu mediul (Ellis, 2009, Holdevici, 2002, Moreau, 2007). Prezentăm în continuare câteva dintre posibilele tehnici de integrare și restructurare:

Tehnica fanteziei ghidate este aplicată în situațiile în care elevii își creează și sunt stăpâniți de anxietăți și neputințe. Această tehnica

poate reconstitui, focalizând pe detalii semnificative, cursul evenimentelor trăite de școlar, reîntregindu-le prin descoperirea înțelesului adevărat, care le explică sau poate crea o imagine acceptată a sinelui sau a altcuiva, ca suport pentru integrarea unei părți respinse a „Eu-lui”. De exemplu, un elev care suferă de anxietate școlară poate vizualiza imaginea profesoarei, care îl acceptă necondiționat și poate întreține un dialog imaginar cu această imagine (ca suport afectiv pozitiv) pentru a exersa, imaginar, un alt tip de comportament. Gândirea pozitivă, însoțită de vizualizări imaginative sugestive, „hrănitoare din punct de vedere emoțional”, conduc la restructurări și dezvoltare personală. Subiecte propuse: „super elevul”, „școala”.

Tehnici de diminuare și integrare. Adesea școlarii sunt constrânși de modul obișnuit de a gândi, așa încât, în câmpul conștiinței lor nu încap vreo alternativă. Pentru a diminua sau a neutraliza acest efect, copilul este pus să-și imagineze contrarul a ceea ce afirmă sau consideră a fi adevărat și să perceapă un anumit eveniment sau relație dintr-o nouă perspectivă. Efortul imaginativ îi poate releva aspecte și semnificații noi, în raport cu care el se deschide și reexperimentează situația. Un astfel de exercițiu este să i se propună elevului să reconsidere un obiect, o situație, o relație sau propria imagine negativă, respinsă de el, din perspectiva a cinci calități, avantaje și beneficii. O astfel de tehnică îi solicită copilului să exprime sentimente pozitive și negative în legătură cu același obiect / situație / persoană sau să exprime verbal stări negative inexprimabile, cum ar fi tensiunea internă, neliniștea, frica și anxietatea. Subiecte propuse: „sunt pasăre în școală”, „interpretarea situațiilor”.

3. **Exerciții de conștientizare corporală** care asigură: conștientizarea tensiunii musculare și a relaxării psihomusculare, conștientizarea ritmului respirator și a modificării lui în concordanță cu emoțiile trăite sau cu anumite situații re trăite ori cu imaginarea altora; conștientizarea senzațiilor care comunică stări de anxietate, neliniște și disconfort; conștientizarea poziției corpului, mimicii și a gesturilor în corelație cu stările emoționale sau cu gândurile preadolescentului. Astfel de exerciții se utilizează ca tehnici care orientează senzorii de conștientizare a preadolescentului asupra modului în care funcționează corpul sau asupra modului cum se poate folosi de corp pentru a controla simptomele anxietății. Cele mai eficiente exerciții de conștientizare corporală sunt tehnicile de relaxare: trainingul sau antrenamentul autogen și relaxarea progresivă Jacobson.

Tehnicile de relaxare constituie metode eficiente de intervenție nu doar pentru semnalarea simptomelor de situație anxiogenă și/sau stresantă, ci și pentru prevenirea acestora și pentru îmbunătățirea performanțelor în situații în care starea de relaxare este un factor eficient și stimulator. Cele mai cunoscute și utilizate tehnici de relaxare aplicate în controlul și diminuarea anxietății sunt următoarele:

Trainingul sau antrenamentul autogen este o tehnica utilizată în scopul creșterii capacității vitale, al maximizării disponibilității psihofizice și în scopul reducerii dificultăților psihologice (Brunel, 2003, Ellis, 2009). Mecanismul antrenamentului autogen: poziția aleasă, închiderea ochilor, condițiile de mediu induc, în mod natural, prin mecanisme fiziologice specifice, o stare de relaxare. De exemplu, lipsa

stimulării proprioreceptive intense (prin poziția aleasă) și a stimulărilor din mediu (prin închiderea ochilor și organizarea mediului) reduce activitatea formațiunii reticulare și gradul de stimulare pe care aceasta îl exercită asupra scoarței cerebrale. În consecință tonusul muscular se reduce și mușchii se relaxează. Pe acest fond se vor rosti sintagme specifice: „energia înaltă”; „concentrarea asupra respirației” .

Relaxarea progresivă Jacobson este o metodă psihoterapeutică de relaxare ca o serie de exerciții de gimnastică, cu efect tonifiant, ce constă în alternarea relaxării și tensionării principalelor grupe de mușchi până la eliminarea contracțiilor musculare și atingerea relaxării (Brunel, 2003, Moreau, 2007). Mecanismul relaxării progresive este similar celui folosit în antrenamentul autogen descris anterior. Prin tehnica relaxării progresive, școlarul învață să operaționalizeze conceptele de relaxare și tensiune. Ulterior, ca urmare a exercițiilor repetate, se întărește conexiunea între forma verbală (lingvistică) de relaxare și starea afectivă pe care aceasta o definește. Subiectul reușește astfel să-și controleze verbal și voluntar relaxarea musculară. Tehnici propuse: „planta”, „muntele de pe umăr” .

Demersul teoretico-experimental realizat ne permite să formulăm următoarele **concluzii**:

Anxietatea este o problemă acută a timpului în care trăim și reprezintă o entitate psihologică, ce poate fi descrisă ca o trăire afectivă vagă, difuză, de neliniște, de apăsare, de tensiune, de îngrijorare, de teamă nemotivată, neavând un obiect precis sau factori obiectivi care să o determine, care provoacă disconfort psihic, dar care, la nivel scăzut, este necesară pentru că acționează

ca motivator pentru acțiuni. Dincolo de acest nivel, când anxietatea atinge un grad de intensitate și durată, aceasta poate marca o persoană afectând viața de zi cu zi, fie prin faptul că impune anumite restricții, fie că o umbrește cu totul.

Anxietatea la copii și adolescenți are o frecvență foarte ridicată și duce la un comportament dezadaptativ, fiind periclitată funcționarea normală a copilului și adolescentului în plan școlar, familial și social. Anxietatea înregistrează o dinamică proprie și particulară pe parcursul vârstelor studiate. Astfel în școlaritatea mică sunt cele mai proeminente manifestări ale anxietății, iar spre preadolescență și adolescență manifestările anxietății sunt scad semnificativ. Anxietatea fluctuează și în funcție de genul copiilor și este mai des întâlnită la fete decât la băieți. Tabloul de manifestare a anxietății la băieți și fete este distinct: la băieți se monitorizează o scădere a anxietății pe parcursul vârstelor, iar la fete se consemnează o creștere a acesteia de la școlaritatea mică spre adolescență.

Anxietatea poate fi diminuată și ameliorată prin implementarea unui program complex de intervenție psihologică ce influențează pozitiv dezvoltarea, optimizarea și susținerea afectivității copilului și a adolescentului prin însușirea abilităților de autoreglare emoțională și personală, prin eliminarea inhibițiilor și prin dezvoltarea constituentelor esențiale ale conștiinței de sine.

Bibliografie

BRUNEL, H. (2003) *Cum să te relaxezi repede și plăcut. Douăzeci și două de rețete*. București: TREI. - 168 p.

ECKERSLEYD, J. (2005) *Copilul anxios. Adolescentul anxios*. Prahova: Antet XX Press. - 111 p.

ELLIS, A. (2009) *Cum să vă controlați anxietatea: Terapia comportamentului emotiv-rațional*. București: Meteor Press. - 320 p.

HOLDEVICI, I. (2002) *Psihoterapia anxietății*. București: Dual Tech. - 400 p.

MOREAU, A. (2007) *Psihoterapie. Metode și tehnici*. București: TREI. - 164 p.

POPESCU-NEVEANU, P. (1978) *Dicționar de psihologie*. București: Albatros. - 784 p.

RACU, IU. (2011) *Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare*. Teză de doctor. Chișinău. - 328 p.

RACU, IU. (2013) *Anxietatea la preadolescenți. abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare*. Chișinău: TOTEX-LUX SRL. - 154 p.

RACU, IU., TARAN, I. (2013) *Anxietatea la adolescenți. În: Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: Inovații, provocări și tendințe în educația modernă: Materialele conf. intern. șt.-pr. a psihologilor*. Chișinău: Reclama. p. 170 – 175.

RACU, IU., TARAN, I. (2013). *Aspecte ale anxietății la adolescenții școlari. În: Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău: Print-Caro. p. 270 – 274.

ROBERT, L., HOLLAND, L., HOLLAND, S. (2010). *Planuri de tratament și intervenții pentru depresie și anxietate*. tr. de E. Kállay. Cluj-Napoca: ASCR. - 350 p.

SARTRE, J. (1997) *Psihologia emoției*. tr. de L. Gavrilu. București: IRI. - 120 p.

SPIELBERGER, C. (1985) *Assessment of State and Trait Anxiety: Conceptual and Methodological Issues*. In: *The Southern Psychologist*. № 2. p. 6 – 16.

АСТАПОВ, В. (2008) *Тревога и тревожность*. Москва: ПЕР СЭ. - 240 с.

АСТАПОВ, В. (2008) *Тревожность у детей*. Москва: ПЕР СЭ. - 160 с.

БРЕСЛАВ, Г. (2004) *Психология эмоций*. Москва: Смысл. - 544 с.

ИЗАРД, К. (2000) *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер. - 464 с.

МИКЛЯЕВА, А. РУМЯНЦЕВА, П. (2004) *Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие*. Санкт-Петербург: Речь. - 328 с.

ПРИХОЖАН, А. (2000) *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Москва: МОДЭК МПСИ. 304 с.

ПРИХОЖАН, А. (2007) *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер. - 192 с.

КАК ФОРМИРОВАТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ У СТУДЕНТОВ: ПРИНЦИПЫ, СТРАТЕГИИ, ТЕХНИКИ.

Елена Бычева, ст.преп., научный сотрудник

Summary

The article provides a definition of psychological thinking, their characteristics, specificity and structural components. Describes the strategy for the formation of professional psychological thinking in terms of training specialty. The same techniques are presented that can be used for the development and formation of professional psychological thinking.

Специфика профессионального психологического мышления.

Люди, так или иначе, вступают в коммуникацию: встречаются, общаются, понимают друг друга или не понимают. В обыденном плане, на бытовом уровне все проще – я могу понять тебя, и тогда общение складывается хорошо, или не понимаю – тогда хуже, могут возникнуть конфликты – дистанцирование. Понимаю – приближаюсь, не понимаю – дистанцируюсь. Однако, в теоретическом плане эта проблема сложная и недостаточно разработанная в психологии. В профессиональной деятельности психолога дело обстоит сложнее – для психолога нужно точно и фокусировано понять: в чем суть боли, дискомфорта клиента. А так как человек как объект и субъект познания

сверхсложный, абсолютно уникальный, плохо изученный в науке и никогда до конца непознаваем, то мы можем с какой-то степенью точности приблизиться к пониманию внутреннего душевного мира другого человека, однако не можем полностью воспроизвести его в себе.

Будучи субъектом и личностью, человек всегда сам себя предъявляет через свои поступки, действия, речь, мимику, жесты и др. Все эти внешние проявления внутренней психологической сущности представляют собой продукт его собственной активности. Но понять их психологическое содержание чрезвычайно сложно, поскольку они очень многозначны. Правильная интерпретация внешних проявлений человека возможна лишь в контексте определенных жизненных ситуаций, которые актуализируют соответствующие им по содержанию психические свойства и процессы. Психолог должен хорошо понимать психологическую сущность, что и представляет реальную основу для правильного понимания другого человека.

Когда речь идет о понимании внутренней картины мира в ситуации профессионального психологического общения, мы употребляем термин профессиональное психологическое мышление.

Мы определяем психологическое мышление как комплексную умственную деятельность, включающую в себя интеллектуальный, операциональный и личностный компоненты, эта деятельность направлена на решение профессиональных психологических задач.

Важными особенностями психологического мышления, по К.М. Романову (2001), являются: быстрота актуализации необходимой системы знаний. Решение психологических задач довольно часто протекает в очень жестких временных рамках, так что субъекту не остается времени на обдумывание и принятие решения. Вероятностный подход при решении многих задач и выбор оптимальных решений. Высокая неопределенность, сложность, неполнота и противоречивость ситуации принятия решения.

Практическая ориентированность, непосредственная включенность в ситуацию. Своими результатами психологическое мышление определяет процесс межличностного взаимодействия и вместе с тем постоянно корректируется им. Практическая направленность психологического мышления предполагает умение применять общие теоретические положения и понятия к конкретным единичным условиям. Видеть в единичном проявлении общего и допускать в последнем многообразие возможных вариантов существования конкретного – один из важнейших показателей зрелости психологического мышления.

Высокая ответственность принимаемых решений. Последствия психологической некомпетентности могут быть очень серьезными как для самого субъекта, так и для других людей.

Психологическое мышление отличается повышенной зависимостью от потребностно-мотивационной и эмоциональной сферы личности. Поэтому довольно часто решение психологических задач детерминируется не столько

логикой личностной реальности (индивидуальными особенностями партнера), сколько настроением субъекта или его отношением к познаваемому лицу.

Психологическое мышление глубоко связано с личностью. Оно опосредствует отношения субъекта не только с другими людьми, но и с самим собой, то есть является составной частью самосознания (Романов, 2001, с. 143).

Мы можем выделить структурные компоненты профессионального психологического мышления:

Интеллектуальный компонент включает в себя: особенности организации психических процессов (восприятие, внимание, память, мышления, воображение), социальные представления, направляющие вектор развития профессионального сознания, академическая успеваемость, как показатель усвоения академических знаний.

Операциональный компонент включает в себя: последовательность операций, обеспечивающих решение психологических задач (формулировку гипотез, вследствие анализа ситуации; установление взаимосвязей; выполнение всех этапов проблемно-поисковой деятельности; принятие решений; разработку рекомендации).

Личностный компонент включает в себя: целеобразование, планообразование, мотивы, способности, рефлексия деятельности, направленность на профессиональную деятельность, психологическую культуру.

Таким образом, профессиональное психологическое мышление разворачивается в процессе профессиональной коммуникации, направлено на решение актуальных проблем клиента. Оно характеризуется системностью, практической направленностью, высокой степенью неопределенности в принятии решений, интегрируя всю профессиональную компетентность в единую структуру.

Роль профессионального психологического мышления в овладении психологическими знаниями.

Осведомленность в психологических понятиях, теориях, проблемах, информированность об эффективных способах применения психологических знаний складывается на основе психологической грамотности. Завершается на уровне психологической компетентности. Это умелость в выполнении конкретного, отвечающего данным психологическим условиям действия, она не сводится к комплексу умений хорошего ремесленника, включает в себя развитую интуицию. Необходимо достигнуть уровня соответствия психологической компетентности, когда профессия превращается в способ творческого самовыражения, открывает путь для личностного совершенствования (Чернышова, 2002, с. 223).

Критерием достижения уровня *психологической грамотности* является наличие *знаний*: психологического понимания личности, внешне и внутренней регуляции деятельности; знания о познавательной сфере человека и ее основных характеристиках; Знания современных концепций

развития; знания возрастно-психологического подхода как основы работы с ребенком; знания теорий учения, ведущих тенденций современного образовательного процесса; знание основных методов психолого-педагогического тестирования, требований к процедуре диагностического обследования.

Психологическая грамотность предполагает следующие умения: выделять узловые проблемы учебных курсов; самостоятельно работать с литературой; различать теоретическую и практическую психологию, научные исследования, нетрадиционные учения и житейские представления (Чернышова, 2002, с. 224). Психологическая грамотность становится основой для формирования психологической компетенции.

А.В. Гуськова (2002) для описания механизма психологического мышления вводит понятие “модель психического”. Этот термин относится к индивидуальным формам организации знаний о психических феноменах. В структуре модели психического выделяют следующие компоненты: понимание эмоций, намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний и мнений, понимание ментальной причинности, обмана. К основным функциям «модели психического» относятся: 1) приписывание другим людям психических состояний для объяснения их поведения и предсказания их дальнейших действий; 2) понимание коммуникаций; 3) понимание информационных потребностей слушателя.

А.В. Гуськова (2002) различает научное, профессиональное психологическое мышление и

повседневное психологическое мышление любого человека. Критериями различия являются способы осмысления психологической реальности, методы получения знаний и степень обобщенности.

Источником психологического мышления, как житейского, так и научного являются теоретические знания – предметные знания по психологии, и знания, приобретенные в повседневном опыте (неявные знания) – культурные стереотипы, личный опыт. Неявные знания закреплены в культуре и приобретаются в процессе взаимодействия с людьми. Эти знания передаются только через опыт.

Житейские психологические понятия являются более конкретными, ситуативными, носят интуитивный характер, могут совпадать с научными по внешней форме – выразиться теми же словами [там же].

Более высокий уровень организации «модели психического» включает способность понимать и прогнозировать поведение других людей с учетом контекста ситуации и представлений об их индивидуально-личностных особенностях, понимание высказываний психологического содержания, способность выявлять скрытые эмоциональные состояния, противоречия в поведении других людей.

Научно-психологические понятия осознанны, вербализованы, произвольны, они характеризуются способностью гибко и рефлексивно обращаться к различным подструктурам психологических знаний - предметные знания по психологии, личный опыт. Сформированность данной способности может, по мнению А.В Гуськовой, являться

диагностическим критерием при оценке эффективности обучения (Гуськова, 2002, с. 29).

Г.С. Абрамова (1995) выделяет следующие уровни психологического знания:

Конкретный житейский психологический опыт (знания, проверенные на достоверность личными переживаниями) и основанная на нем активность индивида. Человек проверил эти знания на истинность и достоверность событиями своей жизни, применяет их во взаимодействии с другими людьми, делает их доступными для окружающих.

Обобщенный психологический опыт, полученный в определенных социальных группах (семье, школе, работе и др.), который входит в систему ценностей как регулятор межличностных отношений. Этот опыт представлен в социальных и личностных стереотипах. Частично отражается в пословицах, поговорках, обрядах, традициях, ритуалах. Это обыденный уровень знаний, формирующий обыденную психологию, позволяющую прогнозировать результаты деятельности (своей и членов группы) в аналогичных (замкнутых в социальной группе) условиях.

Научное, академическое знание о людях это обобщенное, закономерное, достоверное, сформированное в научных парадигмах и категориях знание. Для получения обобщенного, закономерного знания существенным является вопрос о формах выделения, фиксации и передачи знаний, об основных научных категориях, в которых это знание может быть получено, проверено и передано (Абрамова, 1995, с. 24).

Г.С. Абрамова (1995) считает, для того чтобы применять научное знание о человеке, нужно отрефлексировать его происхождение (контекст) и соотнести с реальной ситуацией, с реальным поведением конкретного человека (текстом). При этом важно помнить цель, ради чего это знание применяется. По мнению автора, «чтобы получить знание об индивидуальности человека, практический психолог должен обладать обобщенным знанием, которое он будет использовать, исследуя конкретную жизненную ситуацию конкретного человека. Это научное, достоверное знание обеспечит ему рефлексии на содержание своего житейского опыта и позволит пользоваться категориями научной, а не житейской психологии, при анализе индивидуальности человека и конкретных обстоятельств его жизни».

Мышление как процесс, по словам С.Л. Рубинштейна (1989, с. 369), начинается с проблемы или вопроса, ситуации, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией, уточняет он, определяется вовлеченность личности в мыслительный процесс, он всегда направлен на разрешение какой-либо задачи.

И так, основа деятельности психолога заключается в решении профессиональных психологических задач, что бы эти задачи эффективно решать, необходимо овладеть академическими психологическими знаниями, знать теорию практики. Овладение знаниями начинается на уровне психологической грамотности, продолжается формироваться на уровне профессиональной компетенции. Как мы уже отмечали, ядром компетенции является профессиональное

психологическое мышление, которое направлено на овладение этими знаниями.

Итак, формирование профессионального психологического мышления происходит в процессе овладения специальностью. Базовые, профильные дисциплины формируют теоретические и практические компетентности. Ядром компетенций психолога становится профессиональное психологическое мышление, так как оно формирует все виды компетенций, способствует овладению академическими психологическими знаниями, а также практическими навыками и компетенциями.

Организация профессионального формирования психологического мышления студентов психологов

В организационном плане, личностно-профессиональное развитие психолога в вузе является результатом его целенаправленного включения в систему образования и подготовки к решению профессиональных задач. Оно происходит в процессе обучения, воспитания, деятельности, общения, познания и самопознания психологом функциональных задач профессии при многоплановом осознании своего места в ней как специалиста (Negură, 2010, Negură, 2012, Романов, 2001, Романов, 2004 и др.).

Мы проанализировали учебные программы факультетов психологии в Республике Молдова: Кишиневского Государственного Педагогического Университета им. Иона Крянгэ, УЛИМа (ULIM), Бельцкого Государственного Университета им. Алеку Руссо, выяснили, что в целом

обучение по специальности психология составляет одинаковое количество часов и кредитов. Мы проанализировали программу первого цикла обучения по специальности психология на примере факультета Психологии и Специальной Психопедагогике Кишиневского Государственного Педагогического Университета им. И. Крянгэ.

Первый цикл обучения включает 2777 аудиторных часов, 38 профильных дисциплин из них 17 базовых 21 специальных (на выбор), со второго курса студенты проходят практику и пишут курсовую работу.

К базовым дисциплинам относят дисциплины общей и практической психологии. Они формируют следующие компетенции: знания и понимание теорий и закономерностей, механизмов психических явлений, умение идентифицировать данные явления, умение оперировать общими и частными психологическими понятиями, объяснять сущность этих механизмов, понимание и значение различных психологических теорий. Таким образом, базовые дисциплины формируют, в основном, интеллектуальный компонент профессионального психологического мышления.

Прикладные дисциплины формируют следующие компетенции: способности идентифицировать психологические проблемы, работу с клиентами с различными психологическими трудностями, работу с группой, работу различными психотерапевтическими техниками, аргументация выбора тех или иных техник, способности к наблюдению и анализ поведения клиентов и

др. Таким образом, прикладные дисциплины формируют, в основном, операциональный и личностный компоненты профессионального психологического мышления.

Соотношение базовых и специальных учебных дисциплин изменяется от курса обучения, специальные курсы вводятся к третьему семестру обучения, причем шестой семестр состоит в основном из специальных дисциплин.

Следовательно, мы можем наблюдать, что базовые дисциплины формируют интеллектуальный компонент психологического мышления, а специальные дисциплины формируют навыки компетенции для практической работы – операциональный компонент психологического мышления. Некоторые курсы ставят задачу сформировать отношение студентов к знаниям этого курса и использование этих знаний для личного развития – личностный компонент психологического мышления. К сожалению таких дисциплин не много. Получается, что личностному компоненту психологического мышления не уделяется специального внимания на первом цикле обучения, оно происходит в контексте овладения специальностью.

Таким образом, на первом курсе основной акцент обучения ставится на формировании интеллектуального, на втором и третьем – операционального и личностного компонентов профессионального психологического мышления. Мы предполагаем, что личностный компонент психологического мышления формируется так же в

результате системы коммуникации преподаватель-студент на протяжении всех лет обучения.

Так же мы обратились к учебным планам по подготовки психологов зарубежных стран: России (МГУ), Украины (КНУ), Америки (Колумбийский университет, Университет штата Делавэр), Европы (U & O). Система обучения в России и странах СНГ похожа на систему обучения в Республике Молдова, однако есть и различия – в частности в продолжительности первого цикла – у нас 3 года, в России – 4 года, хотя наши страны придерживаются болонской системы образования. Это может вносить своеобразие в содержание программ.

Особенность американской системы заключается в том, что студенты сами составляют учебный план: для начала они знакомятся с информационным пакетом о программах, заполняют основной список требований, далее консультируются с административным советником, который помогает им выбрать курс на их усмотрение. Вероятно, что это система более остальных учитывает индивидуальные предпочтения студентов, одновременно сохраняя квалификационные стандарты к обучению.

Особенность Европейской Системы подготовки специалистов (U & O) заключается в том, что в Европе существуют единые минимальные стандарты для базовой подготовки психологов (до 1994 г., этого стандарта не было), этот документ рассчитан только на базовую подготовку студентов, что составляет общее ядро квалификации психологов. Структура программы называется «эталонная

модель учебной программы». Изучение психологии рассчитано на 3 цикла, как и в нашей стране. Первых двух циклов достаточно для того, что бы стать психологом.

Учебная неделя составляет 40 часов, из них 10 – 15 часов лекционных и семинарских, остальные часы для отработки навыков. Что интересно, предполагается этап ученичества – наблюдение и работа под руководством практикующего психолога, с целью формирования практических навыков работы с клиентами. Эти часы проводятся по определенному плану по окончании этого этапа делается отчет.

Для практической работы базовой теоретической подготовки не достаточно, будущий психолог должен пройти аккредитацию, требования к аккредитации следующие: год контролируемой практики в области U&O-психологии; не менее 21 кредита дополнительных курсов, направленных на углубление специализации и компетенции; участие в специализированных семинарах и конференциях; кейсы – описание и отчеты по работе с клиентами (European Curriculum in U&O).

Как видим, в Европе достаточно высокие стандарты к профессиональной подготовке психологов. Эти стандарты направлены на овладение теоретическими знаниями и гибкое использование этих знаний, навыками в области организации собственной работы, коммуникативными навыками, навыками профессиональной диагностики и интервенции, так же большое внимание уделяется формированию профессиональной направленности и постепенному

вхождению в предстоящую практическую деятельность, а это невозможно без формирования психологического мышления.

Мы видим, что система подготовки специалистов в нашей стране несколько отличается от подобной системы в странах бывшего союза, Америки и Европы. Мы можем заметить, что все эти системы направлены на формирование компетентных специалистов, причем, мы не видим прямого формирования психологического мышления. Однако, все профессиональные навыки строятся на процессе усвоения профессиональной деятельности, а это невозможно без участия собственного психологического мышления студентов.

И так, подготовка психолога в ВУЗе направленная на формирование профессионального психологического мышления должна решать следующие задачи:

1. Понимать психологическое содержание действий, поступков и других внешних проявлений личности.
2. Прогнозировать возможные способы поведения других людей в контексте тех или иных ситуаций.
3. Проектировать целесообразные и разумные способы обращения с другими людьми в контексте соответствующих жизненных и профессиональных ситуаций (Романов, 2001, с. 142).

Для формирования полноценного психологического мышления необходимо, чтобы порождающие его учебные содействия адекватно и в полной мере отражали структурные компоненты личности (мотивы, познавательные процессы, характер и т.д.), а также предметное содержание и специ-

фические особенности той или иной профессиональной деятельности. При этом, уже на исходном этапе они должны воссоздавать необходимые умственные действия и операции.

Систематическое, научно обоснованное формирование мышления будущих психологов опирается на следующие принципы:

1. Принцип непрерывного преобразования содержания знаний и овладения ими на все более высоком уровне. Психологическое образование студента начинается на уровне психологической грамотности, а завершается на уровне психологической компетентности.

2. Принцип психологической организации условий для личностного и профессионального самоопределения студентов, когда их обучение предусматривает планомерную деятельность психолога, помогающего студентам в самостоятельной подготовке, в саморазвитии и личностном становлении.

3. Построение вузовского курса преподавания психологии с учетом возрастных задач развития, свойственных старшему юношескому возрасту (Шадриков, 1982, с. 160). Формирование психологического мышления происходит в контексте обучения по специальности, так базовые дисциплины формируют компетенции в области теоретических знаний и содержания понятий – интеллектуальный компонент психологического мышления, а специальные дисциплины формируют навыковые компетенции для практической работы – операциональный компонент психологического мышления.

Психологическое мышление формируется постепенно в процессе овладения профессиональными научными знаниями, на каждом из этапов обучения происходит формирование всех компоненты, однако на каждом этапе можно выделить ведущие компоненты, в контексте которых формируются и остальные компоненты психологического мышления. Так, ведущим компонентом на начальном этапе выступает интеллектуальный: особенности когнитивных процессов, способы организации знаний, формирование научных понятий, и как показатель сформированности может выступать академическая успеваемость.

Ведущим компонентом на основном этапе является операциональный. Здесь на первый план выходит овладение различными способами решения задач, выдвижение гипотез, постановка вопросов, различных стратегий работы, овладение диагностическими методиками.

Ведущим компонентом на заключительном этапе обучения выступает личностный: эмоциональная саморегуляция, рефлексия деятельности, осознание мотивов профессионального развития, выстраивание карьеры в соответствии с жизненными целями, творческая организация профессиональной деятельности, конструктивное ведение дел и пр.

На каждом из этапов происходит развитие профессионального психологического мышления, так на I курсе акцент ставиться на развитии теоретического, критического мышления – умение выделять и анализировать разные точки зрения, делать выводы, определять свою

теоретическую позицию. На наш взгляд необходимо уделить внимание развитию критичности, конкретности, индуктивность мышления, и таким качествам личности как усидчивости, сомоконтролю, коллегиальности и др..

На и II курсе происходит перенос знаний в конкретные условия и тем самым расширение этих знаний, таким образом, как мы полагаем, важно развивать широту, глубину, мышления, пытливость ума, дедукцию и образность мышления, а так же личностные качества ответственности, толерантность, интерес к новому.

На III курсе происходит углубление теоретических знаний и формирование теории практики, тут, необходимо развивать в первую очередь, личную мотивацию к работе, гибкость, беглость креативность, рационализм и самостоятельность мышления.

Этап обучения в магистратуре – приобретение специализации, теоретические знания начинают приобретать прикладной характер, происходит интеграция элементов практической деятельности и формирование компетенции сочетание этих компонентов в новых жизненных ситуациях. Качества мышления, которые необходимо развивать на этом этапе это – рефлексивность, самостоятельность, аналитичность ума, интуитивность.

Методология развития профессионального психологического мышления включает в себя как совокупность теоретических принципов, определяющих специфику формирования мышления специалистов, так и

систему приемов и методов, развивающих психологическое мышление студентов психологов.

Анализ современных исследований в области профессиональной подготовки психологов практиков показывает, что существуют два направления изучения этой научной проблемы: этическая и "психотехническая".

С одной стороны, ученые прослеживают формирование личностных профессиональных качеств, через которое можно проследить эволюцию профессионального становления студентов и практикующих психологов. В тоже время изучается динамика формирования конкретных психологических знаний, умений, навыков, необходимых в профессиональной деятельности психолога, развития определенных профессиональных компетенций.

С другой стороны, ведется изучение индивидуального способа ценностно-смысловой основы действий в решении не просто учебных, но и жизненных задач (Романов, 2001, Кораблина, 2005, и др.).

Ряд авторов (Талызина, 2002; Габай, 2012; и др.) развивают по сегодняшний день теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина в обучении. Данная концепция предусматривает обучение студента составлению ориентировочной основы действия, означающая, что у него будет *развитое профессиональное психологическое мышление*, благодаря которому он сможет использовать самостоятельно созданную ориентировку в трудных и неординарных учебных и профессиональных ситуациях, что неизбежно приведет к

внутриличностным изменениям, к мировоззренческим открытиям, к глубине убеждений.

По мнению Н. В. Килинской (2012), для того, чтобы теоретическая информация приобрела внутренний смысл, чтобы она стала не только психологическим знанием, но и действием, необходимо, чтобы присутствовало три основных компонента:

- знание как основы принятия решений – в этом случае можно говорить об осознанности, адекватности и обоснованности использования тех или иных знаний;
- позитивного личного отношения к этому знанию – переживание значимости знаний и опыт положительных личных изменений от соприкосновения с этим знанием;
- потребности поступать в соответствии с имеющимися знаниями, которые становятся частью внутренней реальности и профессиональной ценностью.

Чтобы обрести второй и третий компоненты, необходимо пережить знание, пропустить его через себя, наполнить личностным смыслом. При этом, умение составлять ориентировку не только не препятствует свободному выбору обучающихся, но, напротив, без лишних деклараций помогает им дорасти до осознанного разрешения учебных задач.

В русле конструктивного подхода к классификации учебных задач В. Я. Ляудис, модифицировала задачи, предложенные Т.А. Толенгеровой, применительно к задачам по психологии (Ляудис,

Учебные задачи делятся на 6 групп, согласно когнитивным характеристикам.

1. Задачи, требующие воспроизведения знаний (задачи на узнавание; воспроизведение отдельных фактов, понятий, причин; воспроизведение отдельных норм, правил, воспроизведение текста).

2. Задачи, требующие простых мыслительных действий (описание, систематизация фатов; анализ и синтез фактов; сравнение фактов; перечисление и описание процессов, приемов деятельности; определение отношений – причинно следственные связи; на абстрагирование, конкретизацию).

3. Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции (на трансформацию – перевод знаков в слова; интерпретацию – объяснение смысла, значения; Индукцию, дедукцию; аргументацию; оценку).

4. Задачи, предполагающие обобщение знаний и порождение определенных речевых высказываний (на составление обзора – конспекты, резюме; составление доклада, отчета; самостоятельные письменные работы, проекты).

5. Задачи, предполагающие продуктивное мышление (применение на практике; решение проблемных ситуаций; целеполагание и постановку вопросов; на эмпирический поиск на базе наблюдения конкретных эмпирических данных, эмпирический поиск на базе логического мышления; речевое оформление в письменной форме текста решения проблемных задач; анализ и обобщение эмпирических

данных, феноменов; групповые решения с открытой структурой).

6. Рефлексивные задачи (позволяющие усвоить рефлексивные процедуры по отношению к действиям; рефлексивные действия, связанные с построением письменного научного текста; задачи на построение стратегий совместного и индивидуального решения проблем; на выбор межличного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач; выработку чувства ситуации, поиск интуитивных решений в сложной конфликтной ситуации).

В теоретическом, методологическом плане мы считаем, что усвоение знаний и формирование адекватной им системы умственных действий протекает как единый процесс. Усвоение теоретических знаний, системы понятий, формирует систему умственных действий по решению психологических задач. В процессе обучения происходит переструктурирование всей мыслительной деятельности студента. Это означает, что учебные задания всегда должны быть одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную постоянную актуализацию. Все это формирует у студентов психологов профессиональное психологическое мышление.

Обзор современных технологий в области обучения психологов практиков (Бондаренко, 1993; Кораблина, 2005; Килинская, 2012) показывает, что существуют также

многочисленные методы, направленные на развитие практических профессиональных навыков, на которых остановимся ниже.

Тренировочные упражнения для формирования умений в организации и поддержания контакта с клиентом, формирования терапевтического взаимодействия, эмпатийного принятия, слушания, интериоризации, сбора и анализа данных и т. д.. То есть, существует комплекс умений, который может тренироваться в виде: а) устных упражнений; б) письменного анализа предоставленного материала; в) выполнения практических заданий и т. д.

Для отработки навыков практической психологической деятельности, используются, в первую очередь, упражнения. Для организации тренировочных упражнений по применению знаний на практике, существенное значение имеют приемы, которые используются в процессе формирования умений и навыков. К ним относятся:

- объяснение цели и задачи предстоящей тренировочной деятельности с опорой на усвоенные теоретические знания;
- непосредственная демонстрация упражнения;
- первоначальное воспроизведение действий обучаемыми по применению знаний на практике;
- последующая тренировочная деятельность студентов, направленная на совершенствование приобретаемых практик.

Другим методом является **супервизия**. Это – профессиональная помощь студенту психологу или уже практикующему психологу со стороны более опытного коллеги с целью улучшения качества его работы. Главная ее

задача — помочь специалисту стать успешнее в практической работе с клиентами, развить его профессиональную компетентность. Она, вдобавок, помогает понять, какие из собственных проблем консультанта мешают проводить психотерапию и являются существенной преградой на пути преодоления клиентских проблем. Она позволяет начинающему психологу поделиться чувствами, выявить трудности, появившиеся при совместной работе с клиентом, получить профессиональную оценку проведенной сессии, проработать причины возникших трудностей, расширить теоретическую и методическую базу консультанта, обсудить варианты дальнейшей работы с этим клиентом.

В процессе супервизии используются такие методы и методические приемы, как наблюдение, анализ, обсуждение, обратная связь, рекомендации (психотерапевтическая энциклопедия). Здесь могут быть использованы следующие дидактические приемы:

- подсказка (информирование), которая затрагивает те области работы, в которых студент еще не имеет достаточной теоретической осведомленности;
- подсказка может принимать форму цитаты или рекомендации «почитать то-то»;
- обучение навыкам работы;
- обучение навыкам анализа ситуации и построения гипотез, которое включает развитие способности к воспроизведению отрезка работы, интерпретации событий,

выделению темы, а также способность к оперированию этой информацией в терапевтических целях;

- инструкции и задания могут касаться формы совершенствования какого-либо навыка практической работы, осознания своих чувств и реакций в консультационной ситуации, осознания стереотипов восприятия и действий, супервизор может давать их как во время работы (по договоренности), так и после нее, для реализации на следующей сессии;

- комментарии к работе супервизируемого;

- контроль и оценку действий студента.

В практике подготовки психологов можно активно применять также *метод изучения конкретных ситуаций*. Он эффективен для формирования таких ключевых профессиональных компетенций в процессе обучения, как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принятие решений в условиях стресса и недостаточной информации. В этом качестве он выступает как принципиально необходимое дополнение к классической лекционно-семинарской методике проведения занятий в высшей школе.

Метод конкретных ситуаций предполагает:

а) подготовленный в письменном виде пример ситуации из практических задач психологической помощи человеку;
б) самостоятельное изучение и обсуждение ситуации обучающимися;
в) совместное обсуждение психологических ситуаций в аудитории под руководством преподавателя;

г) обсуждения методологии принятия решения обучающимися.

Он применим также при подготовке преподавателей и студентов, участвующих в непосредственной дискуссии по характерным проблемам человека. Примеры случаев обычно готовятся в письменном виде, как отражение актуальных психологических проблем человека. Они изучаются студентами, затем обсуждаются ими самостоятельно, что и дает основу для совместных дискуссий и обсуждений в аудитории под руководством преподавателя. Метод конкретных ситуаций, таким образом, включает специально подготовленные обучающие материалы и специальную технологию использования этих материалов в учебном процессе. В данном случае, выделяются его главные составляющие, такие как «обсуждение», «дискуссии», что, естественно, не случайно. Традиция использования конкретных ситуаций в обучении исходит из принципа «движение к истине важней, чем сама истина».

Анализ проблемы формирования профессионального психологического мышления позволяют сделать вывод, что эта область профессионального сознания является сложным, многоплановым, многоуровневым социально-психологическим образованием, требующим целенаправленной систематической работы, направленной как на формирование психологический знаний, грамотности, компетентности, так и развития личности студента в целом (мотивационной сферы, профессионально значимых качеств личности и др.). Для формирования полноценного

психологического мышления необходимо, чтобы студенты овладевали формами конкретно-инструментального, практического анализа, которые будут преобразованы во внутренние умственные действия, позволяющие житейским психологическим представлениям «дотянуться» до уровня научных, академических знаний, умений, навыков-компетенций.

Становление специалиста обязательно предполагает развитие:

- аксиологической направленности и профессионального сознания; социального интеллекта;
- психологического мышления;
- эмоционально-волевой сферы; самостоятельности, автономности и уверенности в себе;
- профессионально важных качеств личности и компетентности.

И так, формирование профессионального психологического мышления сложный, многоплановый процесс, он происходит в контексте обучения и овладением профессиональными знаниями. Профессиональное психологическое мышление становится ядром профессиональной компетентности, формирует профессиональное сознание. Существуют различные подходы и технологии формирования психологического мышления, все они включают в себя практическое использование профессиональных знаний. Необходимо учитывать возрастные особенности формирования профессионального психологического мышления. А также

включать разнообразные учебные задания при изучении теоретических и практических дисциплины по психологии.

Библиография

NEGURĂ, I. (2012) Inteligența psihologică ca inteligența de lucru a psihologului. În: *Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană: materialele conf. șt.-pract. internaț. a psihologilor*, Chișinău, 26.04.2012. Chișinău: Sirius, p. 11 - 14.

NEGURĂ, I. (2010) Schiță de portret al unui profesor de psihologie eficient. In: *Asistența psihologică, psihopedagogică și social ca factor al dezvoltării societății*. Tezele conf. șt. intern. jubiliară a UPS „Ion Creangă”, vol. I. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, p. 115-119.

European Curriculum in U&O Psychology Reference Model and Minimal Standard. În: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/Psyap/enop/rmodel.html> (просмотрено 25.07.2013).

АБРАМОВА Г. С. (1995) *Введение в практическую психологию*. Екатеринбург: Деловая книга; Москва: АКАДЕМИА. -224 с.

ГАБАЙ Т. В. (2008) *Педагогическая психология*. Москва: АКАДЕМИЯ. - 240 с.

ГУСЬКОВА А.В. (2002) Роль «Модели психического» при решении мыслительных задач. В: *Вопросы психологии*. Nr. 4, с. 26-35.

КИЛИНСКАЯ Н. В. (2012) Представления студентов о профессионально важных качествах психолога в процессе

обучения в вузе. В: *Психологические науки: теория и практика*. Материалы междунар. заоч. науч. конф. Москва: Буки-Веди, с. 36-39.
<http://www.moluch.ru/conf/psy/archive/33/1922/> (просмотрено 01.03.13).

ЛЯУДИС В. Я. (1989) *Методика преподавания психологии*. Москва: УРАО. – 128 с.

РОМАНОВ К. М. (2001) Особенности мышления, функционирующего в структуре межличностного познания. В: *Мир психологии*. № 1, с. 141 – 144.

РУБИНШТЕЙН С.Л. (1989) *Основы общей психологии*. В 2-х томах. Т 1. Москва: Педагогика. - 328 с.

ТАЛЫЗИНА Н.Ф. (1999) *Педагогическая психология*. Москва: Когито-Центр. - 144 с.

ЧЕРНЫШЕВА Н. С. (2002) Проблема психологической подготовки студентов педагогического ВУЗа. В: *Мир психологии*. № 4, с. 222 – 234.

ШАДРИКОВ В. Д. (1982) *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности*. Москва: Наука. - 185 с.

REZILIENȚA CA MECANISM DE ADAPTARE POZITIVĂ VERSUS EXPERIENȚELE TRAUMATICE LA COPII

Daniela Sîmboteanu, lector universitar, cercetător științific.

Abstract

Violence against children represents one of the most traumatic experiences in a person's life, causing immediate psychological consequences, as well as psychological effects on short, medium and long term. A concern of contemporary science over the last decade is studying human capacity for survival and productive rehabilitation after mental injuries, one of the central concepts in this respect being the resilience. In this work it is analysed the researches which represents the resilience as the ability to survive and even to grow after destructive events the child were exposed to following sexual abuse. This approach changes the old vision focused on deficiency, weakness, illness. This article presents case studies from the experience of the National Center for Child Abuse Prevention, which comes to complete the conclusions of theoretical study. As well, it presents recommendations for parents and professionals on how to facilitate the development of resilience in children.

Numeroase cercetări în ultimele decenii sunt consacrate studierii reacțiilor psihologice specifice ale individului la evenimentele traumatice, inclusiv la violență. În manualul de psihotraumatologie, Gottfried Fischer și Peter Riedesser au definit

experiența traumatică drept „ o experiență vitală de discrepanță între factorii situaționali amenințatori și capacitățile individuale de stăpânire, care este însoțită de sentimente de neajutorare și abandonare lipsită de apărare și care duce astfel la o prăbușire de durată a înțelegerii de sine și de lume (Gottfried Fischer și Peter Riedesser, 2001). Din punct de vedere psihanalitic, trauma a fost considerată ca fiind un „eveniment din viața subiectului ce se definește prin intensitatea sa, incapacitatea în care se găsește subiectul de a-i răspunde în mod adecvat, tulburarea și efectele patogene durabile pe care le provoacă în organizarea psihică” (Laplanche, Pontalis, 1994).

Datorită impactului distructiv asupra ființei umane, o categorie aparte în cadrul experiențelor traumatizante o constituie traumele produse de violența trăită în copilărie. Încă în studiile sale timpurii (1875), Sigmund Freud în preocuparea sa pentru trauma psihică, și-a exprimat convingerea că la baza oricărei tulburări isterice se află o experiență reală traumatizantă, mai ales seducerea sexuală a copiilor. Importante enunțuri despre efectul traumei la copii au fost emise de Anna Freud și colaboratorii ei, în timpul celui de-al doilea război mondial. Lucrările deschizătoare de drum în dezvoltarea infantilă, realizate predominant de psihanalisti (S.Freud, A.Freud, R.Spitz, E.Erikson, J.Bowlby, J. Robertson) au făcut posibilă formularea și înțelegerea conexiunii între traumă și dezvoltare.

Consecințele experiențierii traumei de către copii sunt mult mai intruzive decât în cazul adulților, afectând experiențierii traumei de către copii multiple arii de funcționare: cognitivă, socială, emoțională, fizică. Aceste consecințe multidimensionale

sunt cu atât mai pronunțate cu cât copilul nu este victimă a unor incidente traumatice izolate, ci este supus unor experiențe abuzive repetate, complexe, prelungite, în interiorul mediului familial, fiind violat astfel însuși sentimentul de securitate necesar dezvoltării sale normale (Hansen & Saxe, 2009). Pentru a surprinde caracteristicile unor astfel de copii - victime ale abuzului de durată, au fost propuse noi categorii nosologice precum *tulburarea complexă de stres posttraumatic* (Herman, 1992) sau *tulburarea traumatică de dezvoltare* (van der Kolk, 2005).

În ciuda pluralității modalităților de expresie în fiecare individ, traumele din copilărie pot fi diagnosticate în baza indicatorilor care se reunesc în *Sindromul bazal de suprasarcină traumatică în copilărie* (SSPT), care include 4 indici (Fischer, Riedesser, 2001):

1) *Amintiri recurente, compulsive*: retrăirea vizuală a evenimentului traumatic, amintiri tactile, olfactive și acustice ale acestuia.

2) *Modalități comportamentale*: repetarea trăirii traumatice prin joc, reînscenarea aspectelor parțiale ale experienței traumatice în patternele de comportament automatizate.

3) *Angoase traumaspecifice*: trăirea angoaselor în raport cu situația traumatică originară, diferite de angoasele infantile nevrotice.

4) *Atitudine alterată față de oameni, de viață și de viitor*: pierderea încrederii în oameni, așteptări negative față de viața viitoare.

De menționat, că copiii fac parte din categoria persoanelor cu o vulnerabilitate victimală crescută din cauza particularităților psihocomportamentale și de vârstă specifice (Балашова, Т. Н; Волкова, Е. Н., 2004):

- lipsa posibilităților fizice și psihice de apărare;
- capacitate redusă de anticipare a comportamentelor proprii și ale altor persoane;
- capacitate redusă de înțelegere a efectelor și consecințelor unor acțiuni proprii sau ale altor persoane;
- capacitate empatică redusă;
- imposibilitate de a discerne între intențiile bune și cele meschine ale altor persoane;
- nivel înalt al sugestibilității și al credulității;
- sinceritatea și puritatea sentimentelor, gândurilor, intențiilor;
- lipsa experienței sociale, etc.

Numeroși cercetători subliniază faptul că, anume aceste caracteristici îi fac pe copii mai vulnerabili față de factorii de risc sau adversități. Cercetătorii definesc conceptul de *factori de risc* făcând referință la factorii care permit previziuni specifice în legătură cu funcționarea ulterioară expunerii, neadaptată pe plan afectiv sau comportamental (Trudel et al., 2002). Violența față de copii – una din cele mai traumatizante experiențe - nu poate fi explicată de un singur factor de risc/declanșator, deși unii autori pun accentul pe patologia agresorului, alții analizează fenomenul din perspectiva provocărilor socio-economice sau a crizelor familiale. Pentru a înțelege fenomenul violenței față de copii în toate formele de manifestare e nevoie de o analiză complexă a

interacțiunii multiplilor factori ce acționează la diferite niveluri. În acest sens poate fi utilizat *Modelul ecologic al factorilor de risc pentru abuzul copilului*, propus de Organizația Mondială a Sănătății (2006). Conform acestui model factorii de risc frecvent invocați de diverși cercetători pot fi grupați după cum urmează:

- *individuali* - includ o multitudine de variabile biologice, psiho-comportamentale, sociale, se atribuie atât caracteristicile părintelui/persoanei în grija căreia se află copilul (deregări afective, retard mental, consum de alcool și droguri, nașterea copilului la vârsta adolescenței, etc), cât și caracteristicile copilului (boli psihice, dezabilitate, temperament *iritant*, hiperactivitate, etc.)

- *interpersonali* - derivă din multitudinea de relații interpersonale (cu membrii familiei, cu vecinii, prietenii, colegii), care pot influența factorii individuali, astfel, crescând riscul pentru declanșarea situației de violență asupra copilului. La această categorie de factori se atribuie atașamentul dezorganizat între părinte și copil; violența între membrii familiei; lipsa suportului din partea rețelei sociale (familia extinsă, vecinii, prietenii, biserica, serviciile comunitare, colegii de servici/școală, etc) ; discriminarea familiei pe motive etnice, religioase etc.; divorțul sau separarea părinților; decesul unei persoane apropiate; comportamentul antisocial al membrilor familiei, etc.

- *comunitari* - caracteristici ale comunității care creează condiții favorabile pentru amplificarea fenomenului violenței față de copii: toleranța pedepselor corporale și a violenței în general; inegalitatea genurilor; lipsa serviciilor de protecție a copilului și

familiei; nivelul sporit al șomajului; sărăcia; consumul sporit de alcool în comunitate, etc.

- *sociali* - se exprimă prin normele, valorile promovate și aplicate în societate, care pot contribui la creșterea incidenței cazurilor de violență: toleranța violenței în familie și societate; tradiții ce subestimează importanța relațiilor bazate pe încredere între părinți și copii, etc.

Analiza cazurilor de abuz sexual asupra copiilor, asistate în cadrul Centrului Național de Prevenire a Abuzului față de Copii din Chișinău (CNPAC), ilustrează vulnerabilizarea copiilor prin expunerea acestora la mulți factorii de risc cum ar fi: *nivel scăzut de inteligență a copilului asociat cu incapacitatea de a prevedea riscurile posibile în diverse situații; dezabilitate; divorțul, alcoolismul părinților; violență domestică; lipsa sprijinului din partea rețelei sociale, etc.*

Astfel tatăl ***unei fetițe de 7 ani, M.***, abuzată sexual de acesta timp de 4 ani, a fost caracterizat ca fiind consumator înrăit de alcool și extrem de violent cu toți membrii familiei. Totodată, M. nu a beneficiat de suport social, ceea ce a contribuit la izolare, inhibiție psiho-motorie, anestezie emoțională, pierderea speranței în careva schimbări pozitive în soarta sa.

Este similară situația și a ***beneficiarei S., care la vârsta de 12 ani***, trecând prin divorțul părinților, scenele violente între mamă și concubinul acesteia, plecarea ulterioară a mamei la muncă peste hotare – a ajuns să fie victima abuzului sexual din partea concubinului mamei. ***G., un băiat de 13 ani***, a nimerit repetat în situația de abuz sexual din mai multe cauze (factori de risc): relații de vecinătate și prietenie cu familia agresorului versus

incapacitatea mamei de a comunica cu copilul și încrederea necondiționată în agresor, particularități de personalitate ale copilului, cum ar fi credibilitatea, dependența emoțională, imaginația scăzută, dificultăți de apreciere adecvată a situațiilor de viață, tendința de idealizare a persoanelor, de justificare a comportamentelor negative.

Reieșind din faptul că orice experiență traumatică are un caracter procesual, trecând prin câteva faze temporale diferite (F.Ruppert, 2012), de la reacții psihice nemijlocite la trăirea situației traumatice („reacții peritraumatice”) pînă la efecte psihice ulterioare pe termen scurt, mediu și lung ale experienței traumatizante („reacții posttraumatice”), de menționat că trăirea abuzului în copilărie duce la multiple consecințe pe termen scurt, dar și de durată.

Depresia, anxietatea severă, atacurile de panică și tulburările de stres post-traumatic (PTSD) sunt cele mai frecvente consecințe de sănătate mintală ca urmare a abuzului în copilărie. Cercetările în domeniu sugerează că între 30 și 50 la sută din copiii abuzați *sexual* întrunesc criteriile complete pentru un diagnostic SSPT (Widom 1999; Darves-Bornoz et al 1998), iar pînă la 80 la sută experimentează cel puțin unele simptome "post-traumatice" (McLeer et al, 1992; Cuffe et al, 1998), printre care hiper-vigilență, gânduri intruzive, flashback-uri disociative, suprasolicitația psihică intensă la confruntarea cu stimulii externi sau interni, etc. *Abuzul fizic* al copiilor este asociat cu o gamă largă de probleme emoționale și comportamentale, care pot persista și la maturitate, periclitînd relațiile interpersonale, inclusiv cele de părinte-copil. (Finkelhor, 2008). *Neglijarea*

severă poate duce la probleme grave de sănătate și dezvoltare, iar pe termen lung – la inadaptare socială, deficiențe în educație și relații interpersoane; în cazuri extreme, neglijarea poate duce, de asemenea, la moarte (Sidebotham, 2007). Numeroase studii au demonstrat că experiențele abuzive din copilărie pot fi sursa problemelor de sănătate mintală: stimă de sine scăzută și depresie (Briere, 1996; Heim și Nemeroff, 2001); anxietate severă (Kendler et al, 1998); vicii, droguri și abuzul de alcool (Bremner și colaboratorii, 2000); tulburări ale stresului post-traumatic (McCauley et al, 1997); automutilare și suicid (Oates, 2003); agresivitate (Duncan, 1999).

Cu toate acestea, în unele cazuri, copiii pot să nu manifeste sechele semnificative ca urmare a maltratării. Consecințele variază în funcție de severitatea abuzului, durata și frecvența de maltratare, vârsta copilului, suportul social, reziliența copilului și a comunității (Hecht și Hansen, 2001), cu alte cuvinte grație factorilor de protecție. După trecerea în revistă a studiilor empirice, Egle și al. (1996) oferă următoarea imagine de ansamblu asupra factorilor protectori:

- o relație bună durabilă cu cel puțin o persoană de relație primară;
- creșterea într-o familie mare cu relații compensatorii cu bunici și o despovădare corespunzătoare a mamei;
- un bun mediu social substitutiv după pierderea timpurie a mamei;
- inteligența pătrunzătoare;
- temperament robust, activ și iubitor de contacte;
- comportament sigur de formare a legăturilor;

- favorizare socială, de exemplu, prin grup de prieteni, școală sau biserică;
- persoane de relație de bază, susținătoare la vârsta adultă, mai ales partener(ă), soț(ie);
- pătrunderea târzie în viață a „legăturilor greu de rupt”;
- o suprasarcină cu risc redus.

Factorii protectivi pot fi interni, construiți de competențele moștenite și achiziționate de individ, sau externi, în rețeaua socială sau în general, în mediul extern individului (A.Muntean, 2011). Trudel și colaboratorii săi (2002) definesc factorii protectivi ca „factori care contribuie la reducerea riscului de manifestare a unor comportamente inadaptate în situațiile în care individul se confruntă cu prezența factorilor de risc în mediul dat”.

Ca răspuns la exaladarea multiplelor probleme sociale, factori de risc care produc în consecință traume și suferine umane, o preocupare a științei contemporane din ultimul deceniu este studierea capacităților umane de supraviețuire și reabilitare productivă și chiar performanță a oamenilor ce au suferit diverse traume. Regăsim această idee în modele explicative mai complexe care descriu impactul violenței asupra copilului (Belsky, 1981; Cicchetti & Toth, 1998; Garbarini, 1977, Windom, 2000).

Pe de o parte, acestea subliniază *importanța contextului social* și a mediului mai larg în care copilul se dezvoltă (Belsky , 1981; Grbarino, 1977). Această abordare presupune că un comportament nu apare într-un vacuum și că caracteristicile familiei sau a comunității (suportul social) ar putea influența

consecințele abuzului pentru copil. Sprijinul din partea celor din jur contribuie la îmbunătățirea capacității unei persoane de a face față stresorilor de-a lungul vieții, de a-i spori sănătatea mintală și fizică, bunăstarea (Cohen & Wills, 1985; Cohen, Gottlieb, & Underwood, 2000). Pierderea suportului social la fel influențează impactul evenimentelor stresante de viață asupra individului (Kaniastry & Norris, Vaux, 1988).

Pe de altă parte, identifică factorii de protecție care țin de *caracteristici individuale*, cum ar fi temperamentul facil, sănătatea sistemului nervos central, stima de sine și reacții pozitive în relațiile sociale cu ceilalți (Garmezy, 1971). În acest context, este actuală studierea fenomenului de *reziliență*, care pentru prima dată a fost folosit încă în lucrările lui Francis Bacon în 1626, iar utilizarea termenului în științele socio-umane s-a făcut mai ales plecând de la studiile centrate pe copil. Unul dintre primele studii realizate în psihologie a avut loc în SUA în anul 1954, de către psihologul Emmy Werner, care a studiat copiii de pe o insulă extrem de dezavantajată, pe parcursul a 30 de ani. Werner a remarcat faptul că dintre copiii care au crescut în condiții foarte proaste și expuși la comportamente distructive, două treimi din ei la fel, au perpetuat aceste comportamente: șomajul cronic, abuz de substanțe, copii născuți în afara căsătoriei (în cazul adolescentelor). Cu toate acestea, o treime din acești tineri nu au manifestat comportamente distructive. Werner a numit grupul acesta din urmă "rezilient". Ulterior, conceptul a fost definit de către N. Garmezy în Statele Unite în 1984, ca manifestare a unei competențe dezvoltate de către copil, în ciuda expunerii la evenimente stresante. Autorul menționa: „Când vom

studia forțele care permit unor astfel de copii să supraviețuiască și să se adapteze, beneficiile pentru societatea noastră vor fi cu siguranță mult mai însemnate în comparație cu toate eforturile noastre de a crea modele de prevenire primară având ca scop reducerea incidenței vulnerabilității”.

O revizuire critica a literaturii internaționale privind reziliența, ne arată că definiția unanim acceptată, care transcende cu ușurință ariile de răspândire ale termenului, asociază reziliența cu abilitatea unui sistem de a absorbi schimbarea și de a se reorganiza (aflându-se în plină schimbare), astfel încât să păstreze aceeași abilitate de funcționare, aceeași structură, identitate și raportare la mediul extern sistemului (Walker et al, 2004). În același timp, literatura de specialitate demonstrează variații substanțiale în operaționalizarea și măsurarea conceptelor cheie privind reziliența (Luthar, Cicchetti et al., 2000). Unii autori au definit reziliența ca o *trăsătură de personalitate* (Connor și Davidson, 2003), alții ca premise sau ca *rezultatul unui proces*, în timp ce o importantă categorie de cercetători s-au axat de definirea rezilienței ca un *proces în sine* (Rutter, 2008; Smit & Wandel, 2006).

Expresia "reziliența Ego" se referă la o caracteristică de personalitate și nu neapărat implică expunerea persoanei la evenimente traumatice. Connor și Davidson (2003) definesc reziliența ca o calitate personală, care permite persoanei să reușească în fața adversităților. John Bowlby, părintele teoriei atașamentului, definea reziliența ca : „resort moral, calitate a unei persoane care nu se lasă descurajată, nu se dă bătută” (1992). Așadar, în viziunea teoriei atașamentului, reziliența este o

construcție permanentă, care ține de dezvoltarea umană (A.Muntean, 2011).

Pe de altă parte parte, reziliența este văzută ca o „*aptitudine a indivizilor și sistemelor*”, care evoluează în timp (Mangham et.al., 1995, Seguin, 2007). Acești autori atrag atenția asupra faptului că manifestarea rezilienței este evidentă în perioada copilăriei și că evoluează de-a lungul întregii vieți, persoana fiind capabilă de a deprinde noi competențe și de a se schimba.

În altă ordine de idei reziliența se referă la un *proces dinamic de dezvoltare și întreținere* a mecanismelor de coping pozitiv în fața condițiilor adverse. Astfel, putem asocia reziliența, mai degrabă, cu capacitatea sistemului de a se adapta pozitiv (Smit & Wandel, 2006), o adaptare care să-i permită, în continuare, dezvoltarea. Potrivit psihanalistului Simone Korff-Sausse, termenul "reziliență", se referă la fenomenele care au fost deja studiate în psihanaliză de S. Freud, S. Ferenczi și W.R. Bion, utilizând altă terminologie: mecanisme de apărare, "prelucrarea psihică" a traumei (Korff-Sausse, 2002). Pentru psihanaliza, prin urmare, capacitatea de adaptare este un "proces dinamic, intrapsihic care include capacitatea de a menține legături între interior și lumea exterioară " (Houssier 2002). Cercetătorii au identificat o serie de caracteristici ale persoanelor reziliente, cum ar fi : încrederea în propriile abilități, o imagine de sine pozitivă, o viață socială activă, flexibilitate în fața schimbării, tendința de a vedea partea « plină a paharului », un sens al vieții, rețea de prieteni activă, capacitatea de rezolvare a problemelor, stabilirea de obiective, atenție către interior, spre propriile nevoi și dorințe.

Dintre factorii asociați cu reziliența la copii, cei mai consistenți sunt (după Cloitre, Morin & Linares, 2005, Rice & Groves, 2005):

- abilități superioare cognitive, verbale, de rezolvare de probleme
- capacitatea de autoreglare a comportamentului
- capacitatea de a cere ajutor adultului
- optimism legat de propria persoană și de viitor
- talente, hobby-uri, abilități speciale
- părinte sau persoană de îngrijire stabilă, plină de afecțiune, familie extinsă suportivă, experiențe școlare pozitive
- modelarea reacțiilor pozitive de către părinți
- mediu familial consistent - tradiții, ritualuri, rutine
- conexiuni culturale puternice, identitate culturală

Deși evenimentele traumatizante din viața copiilor nu au cum să nu lase sechele, totuși datorită rezilienței copilului, compusă din factori ce țin de copil (resurse personale) și factori care țin de mediu (resurse sociale) este posibilă o diminuare a consecințelor negative și supraviețuirea traumei. Studiile de caz, analizate din experiența CNPAC vin să ilustreze rolul protector al rezilienței. Prin urmare, vom expune două cazuri, în care fetele la aceeași vârstă, de 7 ani au fost expuse abuzului sexual. Totuși, fiecare a avut consecințe determinate de resursele personale și sociale puse la dispoziție.

O., fetiță de 10 ani, abuzată fizic și sexual de către tatăl biologic. Fiind expusă de mică riscului de a fi pedepsită, O. a dezvoltat diverse mecanisme de apărare față de stilul autoritar și abuziv al tatălui (aplicarea diverselor moduri de pedeapă pentru

orice motiv real sau imaginar). Crescând în astfel de condiții, O. a devenit obedientă (un grad înalt al supunerii și acceptării oricăror forme de umilință) și neîncrezută în sine. Ea manifestă toate semnele neajutorării învățate, adică, nu întreprinde, practic, nimic pentru a se proteja de factorul nociv, cum este comportamentul abuziv al tatălui, deoarece a învățat că nu poate controla, minimaliza sau stopa cumva acțiunile distructive ale acestuia. În rezultatul trăirii experiențelor traumatice, ca reacție la ostilitatea tatălui O. a dezvoltat: stare de frică permanentă, neliniște cronică, dispoziție tristă, amintiri obsesive cu efecte vegetative, cum ar fi: dureri de cap, aritmii (palpitații), tulburări gastrointestinale, tulburări ale imaginii de sine, subapreciere, neîncredere în sine, obediență, pesimism în raport cu propriul viitor și cu relațiile interpersonale / sexuale de durată. *Starea psihică a O. este marcată de sindromul stresului post-traumatic*, cu afectarea sferei emoțional - volitive, relaționale și celei sexuale, ce sunt condiționate de evenimentele traumatice trăite de O. în familie: abuz sexual (aproximativ 3 ani), abuz fizic și psihologic cronic.

D., fetiță de 7 ani, abuzată sexual de către vecin provine dintr-o familie completă, are un frate mai mic. Tata muncește sezonier în Rusia, dar menține relații emoționale cu familia. La vârsta de 7 ani a fost abuzată sexual în formă perversă de către un cetățean din comunitate.

D. este o fată bine dezvoltată fizic, îndrăzneată social, activă, caută să-și realizeze interesele; comportamentul este spontan, liber, sigur. Are atitudine pozitivă față de sine; are interese specifice vârstei – joc, îmbrăcăminte frumoasă, dulciuri, etc. D. are capacitate de a stabili relații interpersonale, are atitudine

pozitivă față de sine. E activă, tinde spre contact, în același timp fiind prudentă, atentă. Manifestă tendința spre independență, autonomie. Ca consecință a abuzului, D. are sentimente puternice de frică, jenă, rușine, confuzie, dezgust, dispoziție deprimată. La evocarea evenimentului traumatic, este prezent sentimentul vinovăției, a lipsei de apărare și al neîncrederii în sine, neputinței. Înțelege că se află într-o situație de viață neplăcută pentru ea și are tendința de a o refuza, de a nega existența ei. Susținerea din partea mamei și a psihologului care o asistă slăbește tensiunea interioară a copilului. Deși mai multe semne indică asupra victimizării copilului, totuși *starea fetei nu este marcată de SSPT.*

Astfel, putem prezenta următoarele caracteristici ale unui copil rezilient la traumă:

Factorii temeperamentali – temperament pozitiv (flexibil, activ), mecanisme bune de autoreglare a emoțiilor, impulsurilor - caracteristicile date având rădăcini ereditare. ***Abilități de soluționare a problemelor*** – IQ înalt, gândire abstractă, reflexie, flexibilitate și capacitatea de a genera alternative în soluționarea de probleme.

Competențe sociale bune – empatie/abilitatea de a stabili contacte sociale, abilitati de comunicare, simț al umorului, conduită responsabilă în relația cu ceilalți, capacitatea de a monitoriza propriile emoții, precum și emoțiile altora.

Autonomie – o bună conștiință de sine, sentiment de identitate dezvoltat, capacitatea de a acționa independent, capacitatea de a stăpâni lucrurile, locus control intern, sentiment de proprie eficiență.

Atitudine încrezătoare, optimistă față de viață – expectații sănătoase, planificarea viitorului, aspirații educaționale și profesionale, convingeri religioase și spirituale.

Optimism - aplicarea strategiilor coping bazate pe soluționarea de probleme, refuzul de a accepta caracterul insurmontabil al crizelor și problemelor de viață.

Succese academice și sociale –reușita școlară, abilitatea de a mobiliza suportul social la nevoie.

Luînd în considerație faptul că factorii componenți ai rezilienței copilului sunt de două categorii: resurse persoanele și resurse sociale (Wustmann, 2005), vom trece în revistă și câteva caracteristici ale mediului social rezilient, cu accent pe familie, ca grup social primar pentru copil:

- Cel puțin o figură de atașament securizantă care să promoveze încrederea și autonomia copilului
- Practici de creștere a copilului bazate pe emoții pozitive, sprijin și structurare (stabilirea regulilor clare și a limitelor)
- Coeziune, stabilitate și comunicare constructivă în familie
- Atașament strâns între frați
- Bună rețea de sprijin social a familiei (rude, prieteni, vecini)
- Anturaj familial organizat (ritualuri familiale, prînzuri/cine în familie, responsabilități stabilite mutual)
- Avantaje socio-economice

În contextul celor expuse mai sus, e de menționat abordarea dată de Wustmann (2005) conceptului de reziliență, văzută de acesta ca un fenomen multidimensional, dependent de context și orientat spre proces, care se bazează pe o multitudine de factori

aflați în interacțiune, fapt care ne determină să o înțelegem ca un model de dezvoltare multicausal. Totodată, reziliența nu ar trebui considerată ca o variabilă dihotomică (prezența sau absența rezilienței în situații specifice), ci mai degrabă ca un proces care definește interacțiunea omului cu mediul. Această interacțiune este considerată un succes datorită unui bun management al resurselor individuale (abilități individuale) și a celor sociale (diferite sisteme de suport – familial, organizațional, din partea comunității) (Nickolite & Doll, 2008).

Potrivit D.Vasile (2012), reziliența este evidentă atunci când anumite domenii ale sinelui nu sunt afectate de traumă și pot fi folosite pentru a face față dificultăților induse de traumă în alte domenii. De exemplu, o persoană poate folosi valorile spirituale rămase intacte pentru a face față dificultăților pe care le are cu oferirea de încredere în alte persoane, prin prisma victimizării.

Conform A.Muntean (2011) concepul de reziliență joacă rolul unui punct de sprijin cu potențialul de a răsturna vechea viziune, axată pe deficiență, neputință, boală. Abordarea din perspectiva rezilienței pune accentul pe capacitățile persoanei de a supraviețui și chiar de a se dezvolta în urma evenimentelor distructive la care a fost expusă. Respectiv, putem aborda trauma ca ceva relativ sau după cum menționează Franz Ruppert (2012) „o relație între caracteristici situaționale („amenințătoare”) și caracteristici personale (posibilități de surmontare individuale). Autorul subliniază că o situație devine traumatică abia atunci când depășește capacitățile unui om de surmontare a acestei situații. Reziliența, însă, este acel construct, care permite individului „de a se dezvolta bine din punct de vedere psihologic, în ciuda

evenimentelor cu caracter destabilizator apărute, a condițiilor de viață dificile, a traumatismelor severe” (Ionescu, 2008). Totodată, unii autori accentuează că „... reziliența nu este o rețetă a fericirii. Este o strategie de luptă împotriva nefericirii, care ne ajută să-i smulgem vieții clipe de plăcere, în ciuda murmurului de fantome (traumatisme) din străfundurile memoriei” (B.Cyrulnik, 2005)

În contextul în care nu orice experiențiere a unui eveniment traumatic duce la dezvoltarea simptomatologiei tipice stresului posttraumatic, se discută din ce în ce mai mult despre importanța rezilienței la traumă, și chiar despre *fenomenul creșterii/dezvoltării posttraumatice*, atât la adulți cât și la copii. Persoanele caracterizate prin creștere sau dezvoltare posttraumazică ajung la o apreciere mai mare a vieții, accentuarea sentimentului de forță sau putere personală, conștientizarea unor posibilități, îmbunătățirea relațiilor interpersonale (Ungerleider, 2003, Tedeschi & Calhoun, 2004). Distincția dintre cei doi termeni ar fi aceea că, dacă *reziliența* se referă la capacitatea de a reveni la „nivelul de plutire”, de funcționare anterioară, *creșterea posttraumatică* reflectă îmbunătățirea funcționării psihologice într-unul sau mai multe aspecte în urma traumei (Malchiodi, Steele & Kuban, 2008).

În scopul de a compensa deficiențele care apar ca urmare a experiențelor traumatiche și pentru a dezvolta reziliența, sunt necesare eforturi speciale pentru a consolida sistemele de autoreglare ale copiilor abuzați și neglijați pentru a le oferi "instrumente cognitive și emoționale", care pot ajuta la dezvoltarea lor. În acest demers, trebuie totodată să fim conștienți și de limitele impuse.

- Studiile în domeniu demonstrează că copiii pot fi rezilienți într-un anumit domeniu și mai puțin în altele. De exemplu, copiii care sunt rezilienți în sfera socială pot avea dificultăți în activitatea de învățare. Zimmerman și Arunkumar (1994) observa: „reziliența nu este un construct universal care se aplică la toate domeniile vieții. Copiii pot fi rezilienți la factori de risc specifici, dar destul de vulnerabili la alții. Reziliența este un fenomen multidimensional, dependent de context și care presupune schimbări în dezvoltarea copilului”.

- Copiii abuzați pot urma mai multe traiectorii distincte de dezvoltare (Noll et al, 2003; 2006). De exemplu, victimele care au trăit o formă de abuz aparent ușoară, la faza dezvoltării poate să nu dea dovadă de nici un semn alarmant, însă la etapele următoare de dezvoltare poate manifesta o varietate de consecințe specifice copiilor abuzați (Trickett și Putman, 1998).

În virtutea studiilor existente în domeniul psihotraumatologiei și a rezilienței, se impune aplicarea diverselor programe, destinate copiilor, părinților și profesioniștilor care intră în contact cu copii în vederea facilitării dezvoltării rezilienței la copii. Copilul rezilient depășește și învinge trauma, în timp ce copilul non-rezilient este învins de traumă (adversitate). Desigur, un rol deosebit revine adultului (părinți sau cei ce-i au în grijă). Acesta, prin conduita lui, poate promova reziliența sau, dimpotrivă, o poate inhiba și chiar distruge. B.Cyrulnik (2005) subliniază importanța persoanelor din jurul celui traumatizat, care stimulează procesul rezilienței. Aceste persoane sunt numite de autor *tutori de reziliență* și se regăsesc în: a) *interiorul familiei*, dacă agresiunea vine din exteriorul familiei și b) *exteriorul*

familiei, dacă agresiunea vine din interior. Tutorii de reziliență, potrivit autorului, sunt cei care sprijină persoana traumatizată, îi conferă o legătură emoțională bună, permit un atașament bun, securizant, îi oferă sens experienței traumatizante, adică oferă înțelegere și semnificație.

În acest context este incontestabilă necesitatea de formare a părinților, dar și a altor adulți potențial semnificativi pentru copii, pentru a îndeplini aceste sarcini terapeutice. Unii autori menționează necesitatea introducerii atât în familie, cât și în sistemul educațional a pedagogiei rezilienței (A.Muntean, 2011). Siegel (2003) formulează câteva principii ale unei pedagogii orientate spre dezvoltarea rezilienței la copii:

1. **Comunicarea emoțională cu copilul.** Realizarea eficientă a unei astfel de comunicări presupune să simți ceea ce simte copilul și să accepți trăirile lui care sunt adesea total deosebite de ale adultului. Rolul adultului este să-l accepte necondiționat pe copil, să-i valideze sentimentele.

2. **Dialogul reflectiv cu copilul.** Presupune încurajarea copilului de a-și exprima propria opinie, de a reflecta asupra posibilelor soluții în diverse situații, educarea autocontrolului.

3. **Repararea rupturilor.** Rezidă în sprijinirea copilului de a păstra relații sociale, de a le valoriza, de a construi „capital social – relații pozitive din familii și vecinătate care servesc ca factori-tampon față de influențele negative prezente în mediul imediat de viață al individului” (Stevenson, 1998).

4. **Colaborarea.** Este o strategie prin care copilul, începând cu primele luni de viață, învață să ia decizii și să-și asume responsabilități. Astfel, copilul își dezvoltă încrederea în sine,

bazându-se pe încrederea ce i-o arată adultul. Un alt rezultat al colaborării este dezvoltarea sentimentului solidarității.

5. *Narațiunea coerentă.* Presupune povestirea de către adult a istoriei personale, prezentând evenimentele succesiv, orientate în timp și spațiu, cu exemplificări și demonstrații de poze din albumul familiei. Aceasta ajută copilul să-și construiască identitatea, bazată pe istoria părinților, a familiei.

Reieșind din considerentul că factorii de risc există și interacționează la nivel individual, familial și comunitar, metodele de prevenire nu pot fi eficiente, fiind aplicate izolat. În acest sens, pentru a realiza dezvoltarea rezilienței la copii, trebuie să ne asigurăm că familiile, printr-o alianță cu profesioniștii și serviciile de sprijin sunt la rândul său reziliente. Prin urmare vom prezenta câteva recomandări pentru dezvoltarea capacităților parentale în vederea asigurării unui mediu rezilient pentru copiii săi.

Dezvoltarea caracteristicilor personale ale părinților

Unele calități ale părinților sunt de o extremă importanță și chiar decisive pentru dezvoltarea copilului la general, și a rezilienței în particular. În cazurile când părinții au trecut prin abuz/violență în familie în propria copilărie, dezvoltarea personalității acestora devine o condiție primară. În aceste situații acțiunile trebuie orientate spre dezvoltarea maturității personalității, conform specificului vârstei și sexului. Studiile au arătat că imaturitatea ar putea fi factorul care afectează funcționarea parentală cel mai puternic (Evans, 1980, Cook, 1983). În acest sens, e necesar de dezvoltat așa calități ca:

inteligența emoțională, empatia, asertivitatea, echilibrul emoțional.

1. **Dezvoltarea funcțiilor parentale.** Funcția de părinte presupune a veni în întâmpinarea nevoilor copilului pentru o dezvoltare normală, precum și a-l dirija și susține în dezvoltarea lui. În acest sens, este necesar de întreprins acțiuni de dezvoltare pe trei dimensiuni de bază:

- **Cognitivă** – conștientizarea de către părinte a caracterului relației sale cu propriii copii, interiorizarea reprezentării rolului de părinte, conștientizarea funcțiilor parentale;

- **Afectivă** – perceperea subiectivă a rolului său de părinte, a emoțiilor asociate cu acest rol, a atitudinii față de propriul copil;

- **Comportamentală** – posedarea abilităților și deprinderilor parentale pentru creșterea și educarea copilului, împărtășirea unui stil constructiv de educare a copilului

Dacă să ne referim la dezvoltarea de abilități, atunci e necesar de investit în consolidarea următoarelor competențe parentale (K.Killen, 1998):

- **Abilitatea de a da prioritate satisfacerii nevoilor de bază ale copilului** - această abilitate presupune, în primul rând, cunoașterea nevoilor de bază ale copilului, și apoi disponibilitatea părinților de a-și sacrifica propriul confort în favoarea satisfacerii nevoilor acestuia;

- **Abilitatea de a oferi copilului experiențe noi, de a-l stimula cognitiv și afectiv.** Celebrul psiholog, Jean Piaget, aseamăna copilul cu un cercetător în fața universului, având marea

șansă de a descoperi lumea în care există. Atâta timp cât aceste activități nu sunt periculoase pentru copil, părintele trebuie să permită realizarea lor;

- **Abilitatea de a avea o relație empatică cu copilul** - este o abilitate pe care părintele trebuie să o utilizeze pentru a identifica nevoile nerostite ale copiilor. Empatia are la bază trei elemente: abilitatea de a diferenția, identifica și numi gândurile și sentimentele celeilalte persoane, abilitatea de a prelua rolul altuia din punct de vedere mental și abilitatea de a răspunde în funcție de sentimentele celeilalte persoane. O bună capacitate empatică îl va face pe părinte să se angajeze în jocul, bucuria, tristețea, descoperirile copilului;

- **Abilitatea de a avea așteptări realiste față de comportamentul copilului** -acestea sunt determinate de imaginea pe care părintele o are despre copil. Așteptările părinților pot stimula copilul, provocându-l la dezvoltarea acelor trăsături pe care părintele le așteaptă. Exigențele prea mici conduc la nedezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor și la iresponsabilitate;

- **Abilitatea de a se angaja pozitiv în interacțiunea cu copilul.** Este hotărâtor pentru copil ca părintele să fie capabil să se angajeze pozitiv în relația cu el în dezvoltarea, învățarea, jocul, tristețea și bucuriile lui. Este foarte important ca în acest angajament adultul să-l accepte pe copil așa cum este, să răspundă la inițiativa copilului, să ia inițiativă pentru stimularea copilului, dar și să pună anumite limite, fără a respinge sentimentele acestuia;

- **Abilitatea de a răsplăti/valoriza copilul.** Una din cele mai importante funcții parentale, aceea de a răspunde pozitiv, valorizând copilul pentru lucrurile bune pe care le face. Copiii care sunt stimulați adecvat, fac progrese uimitoare într-o perioadă scurtă de timp;

- **Abilitatea de a-și înfrâna propriile dureri și porniri agresive fără a le proiecta în relația cu copilul.** Un anumit grad de toleranță la frustrare și conflict este strict necesar pentru rolul de părinte. Este absolut vital ca părintele să-și mențină calmul în relația cu copilul mai ales în momentele în care copilul îl testează, pentru a vedea cum reacționează.

Dezvoltarea relațiilor interpersonale

Rețeaua de relații sociale poate proteja indivizii față de efectele adversităților. Siguranța că există oameni care vor ajuta și proteja, crează securitate și atașament și contribuie la dezvoltarea identității, atât la copii cât și la părinți. Rețeaua de relații sociale este importantă pentru rezolvarea adecvată a problemelor în situații de criză. Astfel, construirea relațiilor bune cu membrii apropiați ai familiei, prietenii sunt foarte importante. Acceptarea ajutorului și sprijinului din partea rețelei sociale și a serviciilor din domeniu rezultă în consolidarea rezilienței familiei. Ajutând părinții să construiască relații, prietenii constructive contribuie la reducerea izolării lor, care este un factor de risc pentru abuzul și neglijarea copiilor.

În concluzie, putem menționa că reziliența este o dimensiune psihică care presupune coexistența adversităților cu adaptarea pozitivă în ciuda circumstanțelor traumatizante, mai mult ca atât –

reprezintă o resursă care poate ajuta copilul să depășească trauma și chiar să o transforme într-o creștere postraumatică. Un rol determinant în dezvoltarea rezilienței copilului îl are familia și nemijlocit îngrijitorii primari ai acestuia. În condiția în care în R.Moldova fenomenul violenței asupra copiilor ia amploare în ultimii ani, este imperios ca familia, comunitatea, societatea să-și îndrepte eforturile pentru protecția copilului și sprijinirea dezvoltării rezilienței acestuia prin consolidarea instituției familiale, fapt care va contribui la prevenirea violenței față de copii.

Bibliografie

CIOFU, C., (1998). Interacțiunea părinți-copii. București: Ed-ra medicală Amaltea. 218 p.

FERREOL, G., NECULAU, A., (2003). Violența. Aspecte psihosociale. București. Polirom. 325 p.

FISCHER, G., RIEDESSER, P., (2001). Tratat de psihotraumatologie. București. Editura Trei. 389 p.

Ghid de bune practici pentru prevenirea abuzului asupra copilului (2005). Salvați Copiii. Timișoara. Brumar. 190 p.

Ghid pentru terapeuți, (2009). Pași în reabilitarea copilului care a suferit o traumă. Salvați Copiii. Iași. Spiru Haret. 113 p.

HADDADI, P., BESHARAT, A.M., (2010). Resilience, vulnerability and mental health. În: Procedia Social and Behavioral Sciences, pag. 639–642

IONESCU, Ș., (2001). Copilul maltratat: evaluare, prevenire, intervenție. București. 331 p.

KILLEN, K., (1998). Copilul maltratat. București. EUROBIT. 456 p.

LUCA, D. (2012). Trauma familială și resursele compensatorii. București. SPER. 230 p.

MEICHENBAUM, D., (2005). Understanding resilience in children and adults: implications for prevention and interventions, <http://www.melissainstitute.org>.

MUNTEAN, A., MUNTEANU, A. (2011). Violență, traumă, reziliență. București. Polirom. 340 p.

Preventing Child Maltreatment: a guide to taking action and generating evidence, (2006), WHO

RĂDULESCU, S., PĂTRIOARĂ, M., (2003). Abuzul sexual asupra copiilor. București. LuminaLex. 255 p.

ROTH-SZAMOSKOZI, M., (2005). Copii și femei victime ale violenței. Cluj-Napoca. Presa universitară Clujeană. 378 p.

RUPPERT., F., (2012). Traumă, atașament, constelații familiale. București. Editura Trei. 380 p.

SUNIYA, S. Luthar, (2003). Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. USA. Cambridge. 551 p.

WILCOX, Daniel, RICHARDS, F., O'KEEFFE, Z. (2004). Resilience and Risk Factors Associated with Experiencing Childhood Sexual Abuse. In Child Abuse Review, Vol.13, p.338-352

ВОЛКОВА, Е.Н., (2008). Проблемы насилия над детьми. Питер. 240 стр. МАЛКИНА-ПЫХ., И.Г., (2006). Психология

поведения жертвы. Справочник практического психолога. Москва. Эксмо. 1007 стр.

ОВЧАРОВА., Р.В, (2005). Психология родительства, Москва. Академия. 362 стр.

ЦЫМБАЛ, Е.И., (2007). Жестокое обращение с детьми. Москва. 271 стр.

REPREZENTAREA SOCIALĂ A MUNCII LA CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Sîrbu Maria, lector universitar, cercetător științific

Summary

The theory of social representation has been positioned firm in social sciences, because it influences social norms and values, aimed establish order and ensure communication between members of the social group. The development of social representation theory continues up to the present, through researches which took place in different places of the world.

This research is aimed at perception and understanding of primary classes teachers. From the very beginning we designed to study the social representation's content and structure assuming, in the same time, and we tackle the problem of teachers' attitudes which determine the work quality, its productivity and the satisfaction in work.

Caracteristici generale ale reprezentarilor sociale

Serge Moscovici este considerat părintele teoriei reprezentărilor sociale deoarece, pe de o parte, el fiind influențat de Emil Durkheim și de reprezentarea colectivă a redescoperit conceptul „pierdut”, iar, pe de altă parte, și-a dedicat întreaga viață cercetării și evoluției acestei teorii. În țara noastră teoria dată a fost infiltrată, cu intenția de a fi cultivată în viitor, de renumitul psiholog român Adrian Neculau. Fiind insistent în

ideile sale, a izbutit, în cele din urmă, să se întâlnească personal cu Serge Moscovici pentru a da claritate lucrurilor și pentru a destăinui originile teoriei reprezentărilor sociale.

Până în prezent s-au efectuat multe cercetări în domeniul respectiv în diferite părți ale lumii începând, desigur, cu laboratorul de psihologie socială de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de la Paris, condus de Serge Moscovici. Au fost date o mulțime de definiții ale reprezentărilor sociale, s-au elaborat strategii de abordare teoretică și cercetare practică (grupul de psihosociologi de la Geneva: W. Doise, V. Mugny, A. Clemence; grupul de la Aix-en Provence: I. Arbic, C. Flament, P. Moliner) s-au publicat volume colective, lucrări de sinteză, ghiduri metodologice etc. Un grup de cercetători și studenți de la Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași, sub conducerea lui A. Neculau, au efectuat aceste tipuri de cercetări și în România, abordând diverse teme.

După cum afirmă Denis Jodelet (Jodelet, 2001, p.467) conceptul de „reprezentări sociale” este utilizat de antropologi, istorici, filosofi, sociologi etc., dar Moscovici spunea că reprezentările sociale au apărut în cadrul societății, de aceea psihologia socială trebuie să fie preocupată de structura și dinamica reprezentărilor. Mult timp Moscovici evita definirea conceptului motivând că obiectul există în mod incontestabil, fiind un fenomen direct observabil definiția sa nu este atât de evidentă și ele sunt foarte flexibile.

Reprezentările sociale sunt în același timp și produs dar și proces de transformare a realității. Ele sunt produse ale experiențelor și interacțiunilor noastre organizate social însă ele

au și o funcție de asimilare care permite menținerea coeziunii grupurilor sociale, asigurând similara viziunii lor asupra anumitor obiecte care formează lumea.

După Moscovici reprezentările sociale sunt instanțe intermediare între concept și percepție situându-se pe dimensiunea de atitudini, de informații și de imagini ce contribuie la formarea conduitei și la orientarea comunicărilor sociale, ajung la procese de obiectivare, de clasificare și acordare, se caracterizează printr-o focalizare asupra unor relații sociale și se elaborează în diverse modalități de comunicare. Deci, reprezentările sociale contribuie la procesele de formare a conduitei și de orientare a comunicărilor sociale. Nici nu bănuim că toate comportamentele, conduitele, modul de a comunica chiar și modul de a gândi sunt preluate din contextul social în care trăim, deci, sunt doar niște interpretări subiective ale realității obiective.

Toate interacțiunile umane, fie că sunt între doi indivizi sau două grupuri, presupun asemenea reprezentări. Tocmai acest fapt le face specifice întotdeauna și pretutindeni, când ne întâlnim, când intrăm în contact cu alte persoane, cu lucruri, vehiculăm anumite așteptări, un anumit conținut mental corespunzând unor judecăți și unei cunoașteri a grupurilor, a persoanelor și a lucrurilor în cauză. Dacă neglijăm aceasta realitate, nu vom studia decât schimburile, acțiunile și reacțiunile elementare, puțin bogate în conținut. Reprezentările sociale constituie centrul de interes a psihologiei sociale, fiind o știință a interacțiunilor.

Dacă lărgim perspectiva și privim societatea în ansamblul ei sau, cel puțin, pe grupuri foarte mari, nu putem evita să punem problema ideologiei în actele cele mai simple și în cele mai solemne ale vieții de zi cu zi, convingerile politice, morale și religioase au o importanță considerabilă și constantă, atât de evidentă încât ar putea pare „naturală”. Când un profesor examinează un student sau când un student judecă un profesor, cautând să sesizeze sensul profund al vorbelor acestuia, când un cetățean se adresează unui om politic sau încearcă să-i descifreze intențiile, când aflăm că în viața urbană, așa cum este ea organizată, copiii și bătrânii singuri nu prea au loc, nu realizăm doar un act tehnic izolat, ci ne raportăm în toate aceste cazuri la o viziune asupra lumii.

Toate acestea sunt cunoscute, dar dacă nu se ține cont de ele, nu vom obține decât un rezultat parțial și artificial. Reprezentările sociale se raportează la ceea ce are ea mai concret și mai ușor sesizabil, atât din punct de vedere cognitiv, cât și din punctul de vedere al influenței sale asupra comportamentului. O ideologie trăiește prin forța sistemului conceptual, quasi-logic, care o susține; reprezentarea socială nu are această structură sistematică, este oarecum constituită din blocuri conceptuale diverse, legate între ele în diferite moduri. O ideologie presupune un aparat care să o apere și să-i păstreze ortodoxia, în timp ce reprezentarea socială nu are așa ceva. De aceea, lumea ideologiei este o lume mai stabilă, reificată, în timp ce universul reprezentărilor este mai difuz, mobil, mereu schimbător.

Reprezentările sociale au o incontestabilă existență reală, de același ordin ca limbajul, banii, stările psihice de bună

dispoziție sau de suferință. Ele prezintă o consistență proprie, ca produse ale acțiunii și comunicării umane. Comune și comunicabile, reprezentările sociale constituie o parte imposibil de neglijat a universului individual al fiecăruia dintre noi, așa cum a remarcat Mauss (1950) în descrierea rolului important pe care îl joacă reprezentările sociale în conștiința individuală, existând sub formă de idei, concepte, categorii sau motive, pentru a realiza o practică tradițională, sau sub forma unor sentimente colective și a unor expresii ale emoțiilor fixate social. Putem spune că reprezentările sociale sunt cumva autonome față de conștiința individuală. E adevărat că tocmai indivizii sunt cei care le gândesc și le produc, dar aceasta se întâmplă în cadrul schimburilor, al actelor de cooperare, și nu în mod izolat. Este vorba despre realități împărtășite în viața grupurilor, reprezentările sociale se deplasează, se combină, intră în relație și se resping, unele dispar, altele sunt elaborate în loc. Fiecare dintre ele poate fi înțeleasă și explicată numai plecând de la o alta reprezentare (sau de la o teorie, sau de la o ideologie) care i-a dat naștere; o reprezentare nu poate fi înțeleasă în totalitate plecând numai de la studiul comportamentelor, fie și sociale.

„Tipul de fenomene” numite reprezentări colective a fost studiat inițial de către sociologul Durkheim și a jucat un rol foarte important în opera lui (Lukes, 1973). Moscovici (1976), ca psiholog social, a tratat același tip de fenomene în lucrarea sa asupra reprezentărilor sociale ale psihanalizei, dar într-un mod diferit de acela al fondatorului sociologiei moderne. Durkheim a privit reprezentările colective în mod analog cu categoriile pur logice și invariante ale spiritului în care, în opinia lui, sunt incluse

toate modurile de cunoaștere în legătură cu aceasta. Moscovici (1984) atrage atenția asupra faptului că dacă reprezentările sociale sunt privite într-un mod atât de general, în loc să devină instrumente euristice, ele devin obstacole în fața cunoașterii articulate a realului. El le privește mai degrabă ca pe un mod specific, particular, de a cunoaște și de a comunica ceea ce se cunoaște; ele ocupă, în această perspectivă, o poziție specială de intreconcept, având drept scop extragerea unui sens din real și imagine, reproducând realul în mod concret.

Reprezentările sociale se prezintă întotdeauna cu două fațete: aceea a imaginii și aceea a semnificației, care corespund reciproc; ele fac să corespundă oricărei imagini un sens și oricărui sens o imagine. Ele constituie o formă particulară a gândirii simbolice, fiind în același timp imagini concrete vizualizate direct și trimiteri la un sistem de raporturi sistematice care dau o semnificație mai amplă acestor imagini concrete. În acest sens, reprezentările sociale diferă, pe de o parte, de sistemele teoretice elaborate ca ideologiile și teoriile științifice, și, pe de altă parte, de imagini ca produse imediate.

Mai mult, Durkheim privește reprezentările colective în mod static. Moscovici vede în acest aspect un risc grav de blocare a oricărei posibilități cognitive, cu atât mai mult cu cât reprezentările sociale la care se raportează Durkheim nu sunt cele ale societăților primitive sau cele conservate în memoria colectivă a popoarelor, ci acelea ale societății de azi, raportate la domeniul politic, științific, uman în care trăim actualmente, insuficient de îndepărtate în timp pentru a le considera drept tradiții. Din această perspectivă, ne gândim mai ales la formele dinamice cu caracter

mobil și circulant, care se transformă cu o relativă facilitate. Se poate spune că ele leagă existența abstractă a cunoașterii și a credințelor noastre de existența noastră curentă, de indivizii sociali. Moscovici propune în legătură cu acest subiect o analiză detaliată a raporturilor absolut particulare între sistemele de comunicare și reprezentările sociale.

Specificul reprezentărilor sociale este acela că nu operează o ruptură între universul exterior și universul interior al individului sau grupului. Teoria reprezentărilor sociale consideră că obiectul este descris într-un context activ, în mișcare, și este conceput de către o persoană sau colectivitate care comunică mereu cu contextul ajustându-și comportamentul. Reprezentarea este socială pentru că individul însuflețește „realitatea obiectivă”, și-o apropie, o reconstituie, o integrează organizării sale cognitive, sistemului său de valori, experienței sale. Ea capătă semnificație numai atinsă de individ. Dar reprezentările au un caracter social și datorită strânsei legături cu grupul. Un prim motiv este faptul că reprezentarea socială este o dimensiune a grupurilor sociale. Grupul este purtătorul informației, depozitarul și propagatorul acesteia, un alt motiv - este generată colectiv. Dar nu este suficient să definim agentul care o produce, ci trebuie să arătăm și scopul pentru care este produsă. De aceea apare un al treilea motiv, funcțiile îndeplinite de reprezentările sociale. Funcțiile esențiale care sunt relevate de sociologul francez Jean – Caude Abrie în lucrarea sa „Reprezentările sociale: aspecte teoretice”. (*L'artisan ez l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une representation sociale*, 1984):

➤ Funcția de orientare - reprezentările sociale ghidează comportamentele și practicile;

➤ Funcția indentitară - ele definesc identitatea și permit stabilirea specificității grupurilor;

➤ Funcția de cunoaștere - permit să se înțeleagă și să se interpreteze realitatea;

➤ Funcția justificativă - ele permit să se justifice luările de poziție și comportamentale.

În ultimii 30 de ani au fost efectuate numeroase cercetări ale reprezentărilor sociale în diferite țări ale lumii. Au fost elaborate diverse instrumente de cercetare a diferitelor aspecte ale ideilor, opiniilor, atitudinilor oamenilor față de diferite probleme ale societății. Pentru a studia un obiect sau fenomen social este nevoie de parcurs următoarele etape în cercetarea unei reprezentări sociale:

- Identificarea obiectului - este primul pas pe care îl întreprindem în cercetarea unei reprezentări sociale, căci nu tot ceea ce există în câmpul social poate fi obiect al reprezentării.

- Poliformismul obiectului reprezentărilor sociale - trebuie să apară sub diferite forme în societate. Indiferent de formele împrumutate el trebuie să existe și să stea permanent la baza reprezentării.

- Existența grupului social – obiectul reprezentărilor sociale are întotdeauna de partea sa un grup social, o populație care o ceează și o împărtășește.

- Motivarea elaborării – grupurile elaborează reprezentări în confruntarea lor cu problemele lumii, în tentativa de a-și asigura menținerea identității și coeziunii interne.

- Raportarea la „altul social” – ele se elaborează în raport cu alte instanțe sociale, ele sunt reprezentări a ceva, produsă de către cineva, iar această producere se face în raport cu altcineva. Dacă nu există un „altul social” la care grupul să se raporteze, reprezentarea nu ar avea sens, nici nu ar exista.

- Lipsa instanțelor de reglare și control – nu sunt supuse instanțelor elaborate social cu scopul declarat de a exercita atribuții de reglare și control. În cazul reprezentărilor sociale procesele de structurare sunt naturale.

J.-C. Abric a propus o teorie structurală privitoare la organizarea internă a reprezentării sociale. Abordarea structurală a reprezentării sociale a deschis multe posibilități cercetării, împăcând o serie de contrarii, de rezultate empirice. Principalele avantaje ale acestui model ar fi următoarele: permite explicarea unor procese contradictorii, cum ar fi: stabilitate/transformare, consensualitate/diferențiere, omogenitate/eterogenitate, - oferă o bază explicativă în înțelegerea raporturilor individual/colectiv, subiectiv/obiectiv, permite elaborarea unor metodologii bine articulate, capabile să ilustreze empiric modelul structural, asigură înțelegerea proceselor de transformare a reprezentării sociale și de rezistență la schimbare, permite o abordare mai profundă a proceselor legate de definirea, conservarea identității grupurilor și elaborarea relațiilor intergrupale. Reprezentarea socială la nivel global, apare structurată în jurul a patru elemente care formează nucleul central. În ceea ce privește organizarea internă a reprezentărilor sociale, Abric a dezvoltat ipoteza „nucleului central”. Astfel, orice reprezentare este organizată în jurul unui nucleu central. Acesta este elementul fundamental al

reprezentării, care îi determină sensul și valența diferitelor elemente ale reprezentării; tot el determină natura legăturilor care unesc între ele elementele reprezentării. Nucleul central este elementul cel mai stabil, cel ce rezistă cel mai mult la schimbare, asigurând continuitatea și permanența reprezentării. În jurul nucleului central al reprezentării, elementele periferice, organizate de acesta, permit funcționarea aproape instantanee a reprezentării, făcând posibilă descrierea unei situații fără a face apel la principiul organizator al nucleului central. Periferia reprezentării este gândită ca o zonă între o realitate care o pune în discuție și un nucleu central care nu se schimbă cu ușurință.

Reprezentările sociale sunt caracterizate prin procesele de obiectivare și de ancorare. Obiectivarea transformă abstractul în concret printr-o operație de imaginare și de structurare. Acest proces conduce subiectul la formarea unei imagini coerente și stilizate a obiectului reprezentat și aceasta are loc în două etape:

- a) construcția unei imagini schematizate a obiectului;
- b) apoi percepția de obiecte ce corespund acestei scheme figurative.

Procesul de ancorare permite încorporarea a ceva nou, nefamiliar, straniu, în universul de sensuri și cunoștințe preexistente. Prin acest proces, obiectul de cunoscut este destructurat și restructurat cognitiv pentru a putea fi integrat în schemele cognitive deja existente. Ceea ce este important, în formarea unei reprezentări sociale, este ca obiectul să fie perceput și conceput într-o manieră încât să nu ne bulverseze atitudinile și opiniile și să ne permită să funcționăm în mijlocul grupurilor cărora le aparținem, și această cunoaștere să ne perturbe

respectiva aparență. Ancorele, elemente privilegiate, nucleu central al reprezentării, joacă rolul de filtre, de sisteme de interpretare și de clasificare și contribuie la domesticirea a ceea ce este necunoscut, staniu sau nefamiliar. Aceste procese - de obiectivare și de ancorare - sunt activate mai ales în confruntarea cu ceva neașteptat sau inexplicabil. Ancorarea permite să se încorporeze în rețeaua categoriilor pe care le stăpânim; ceva ce nu este familiar și care ne crează probleme, permițându-ne să confruntăm necunoscutul cu ceea ce considerăm a fi componenta sau un membru tipic al unei categorii familiare. Ancorarea, după Moscovici, este echivalentă cu „a clasifica și a numi ceva ca atare”, deci reprezentarea este, în mod fundamental, „un sistem de clasificare, de alocare de categorii și nume”. A clasifica ceva înseamnă a încredința acel obiect unui set de comportamente și de reguli care stipulează ce este și ce nu este permis în legătură cu toți subiecții incluși în clasa respectivă. A categoriza pe cineva sau ceva înseamnă a alege o paradigmă dintre cele stocate în memoria noastră și a stabili cu ea o relație negativă sau pozitivă. Clasificarea se realizează prin generalizare sau particularizare. Prin generalizare reducem distanțele, selectăm o trăsătură la întâmplare și o folosim drept categorie. Trăsătura devine coexistența tuturor membrilor acestei categorii. Prin particularizare, menținem distanța și considerăm obiectul aflat sub investigație ca divergența de prototip. Încercăm să detectăm ce trăsătură, motivație, sau atitudine îl face să fie distinct.

Numirea este o operație legată de atitudinea socială. Există trei consecințe:

- anumită persoană sau lucru pot fi descrise și primesc anumite caracteristici, tendințe;
- persoana sau lucrul devin distincte de alte persoane și lucruri, prin aceste caracteristici și tendințe;
- persoana sau lucrul devin obiectul unei convenții între cei care o adoptă și o împart.

Cuvântul “ancorare” are o origine gestaltistă: într-un asemenea sens, el ar putea fi echivalent cu “a pune un obiect nou într-un cadru de referință bine cunoscut pentru a-l putea interpreta”.

Reprezentările sociale mai bine decât orice altă construcție de extracție cerebrală ghidează acțiunile și comportamentele oamenilor, orientează relațiile și organizează faptele lor. Ne aflăm într-o eră dominată de informație și ca consecință un procent foarte mic din ceea ce știm este rezultatul cunoașterii noastre directe. În trecut omul era organizator și transmițător al experienței, în prezent el este “organizator și transmițător al reprezentărilor sociale” (Curelaru, 2006, p.15). Dacă dorim să înțelegem acțiunile, comportamentele indivizilor, astfel să pătrundem în esența scenariilor elaborate și prescrise de către grupuri, trebuie să ținem cont de reprezentările sociale existente. Reprezentările exprimă grupul care le-a construit, în condițiile în care acestea sunt mai ales producții de grup: “Reprezentarea este o formă de cunoaștere elaborată social și împărtășită, având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social” (Jodelet, 2001, p. 468).

Reprezentarea socială se supune întotdeauna efectelor de context, atât în ceea ce privește problemele sociale, istoria grupului care le-a determinat, cât și în ceea ce privește contextul specific în care ele sunt activate. Expresia unei reprezentări reflectă statul, de care depinde condițiile specifice în care se află obiectul social studiat. De aceea, reprezentarea socială a muncii învățătorului în alt context social poate fi diferită de cea existentă în spațiul nostru. Până în prezent au fost studiate reprezentările sociale ale mai multor profesii: Isobel Stewart – *La representation sociale de la profession d'infirmier(iere)*, 2000; Robert Martin – *Representations et professions*, 1984; Eloide Cartaud et Sabrina Labbe – *L'étude des representations sociales du travail: pour une communication professionnelle et professionnalisante*, 2010; Ariane Lopes de Silva – *Social representations of undergraduates about teacher identity and work. A gender perspective*, 2012. Însă, până la momentul dat, reprezentarea socială a muncii la cadrele didactice din clasele primare nu a fost încă studiată.

Studiul experimental

Numeroasele studii empirice, dar și teoretice, realizate în ultimele decenii în domeniul reprezentărilor sociale au avut ca obiectiv îmbogățirea și aprofundarea fundamentelor teoretice, clarificarea conceptelor și perfecționarea metodologiei de studiu a reprezentărilor sociale

Sprijinindu-ne pe teoria reprezentărilor sociale, care susține că, acționând la nivelul conținuturilor și structurilor reprezentărilor sociale putem influența conduitele, comportamentele și atitudinile subiecților (J.C.Abric, W.Doise),

În 2003 am studiat structura și conținutul reprezentărilor despre munca prestată la cadrele didactice din clasele primare, considerând că astfel va fi posibilă modificarea atitudinilor față de muncă în sensul dorit; optimizarea relației dintre om și munca lui; ameliorarea procesului muncii și, în consecință, producerea sporirii calității muncii. Am abordat problema atitudinii învățătorilor față de munca prestată pe motiv că reprezentarea muncii determină în mare parte atât gradul de satisfacție a subiectului față de muncă, cât și eficiența și calitatea prestației. Un psiholog al muncii spunea că dacă se dorește să se schimbe calitatea muncii la o anumită categorie de oameni, trebuie să se procedeze la schimbarea reprezentării pe care ei și-au construit-o despre muncă. Investiția persoanei în muncă e determinată de modul în care el tratează munca: e chin, e prilej de autoexprimare, e sursă doar de existență sau e suferință.

Pentru a releva atitudinea cadrelor didactice față de muncă, am realizat un studiu empiric pe un eșantion de 50 de subiecți, învățători din mun. Chișinău, compus din 2 loturi experimentale: primul lot cuprindea 25 de cadre didactice din școlile de stat, iar al doilea același număr de subiecți din școli private. Pentru a stabili elementele de logică naturală care coagulează ideile individuale despre funcționarea fenomenului muncii într-o reprezentare coerentă și împărtășită de comunitate a fost aplicat chestionarul. Scopul urmărit consta în depistarea structurii reprezentării muncii obținută printr-o probă asociativă. Metoda asociativă utilizată a constatat în producerea de către subiecți a cel mult 7 cuvinte și cel puțin 3 asociate cuvântului inductor muncă. Următorul consemn a fost clasificarea acestor

cuvinte conform importanței acordate lor de către subiect. Astfel dacă un cuvânt era considerat de subiect cel mai important pentru a defini relația sa cu cuvântul stimul el era rugat să pună în dreptul său cifra 1, care însemna că acest cuvânt este pe primul loc după importanță. Astfel au fost tratate toate cuvintele. Am considerat oportună introducerea acestui consemn deoarece ordinea asociațiilor nu indică neapărat și importanța acordată conștient de subiect fenomenului pe care îl desemnează cuvântul asociat. De multe ori importanța și ordinea de apariție a cuvintelor asociate sunt diferite. Pentru aflarea conotației afective atât a reprezentării în ansamblu, cât și a fiecărui element luat separat s-a recurs într-o fază ulterioară la acordarea unui semn (-, + sau =), care să indice atitudinea subiectului față de cuvântul asociat. Acest procedeu ne-a dat posibilitatea să calculăm așa numiții indici de polaritate și de neutralitate a reprezentării muncii.

Structura reprezentării sociale a muncii a fost posibil de calculat prin coroborarea a trei tipuri de date: 1) frecvența cuvintelor din cadrul fiecărei categorii, 2) ordinea ocurenței acestor cuvinte și 3) importanța atribuită lor.

În urma analizei datelor brute am determinat indicii de polaritate și neutralitate a muncii, unde am obținut următorul tablou: 20% respondenți din școlile de stat au asociații negative despre muncă, pe când în școlile private doar 8% din respondenți.

Datele privind asociațiile cele mai frecvente a respondenților cu cuvântul stimul „*muncă*” sunt prezentate în tabelul 1.

Tabel 1. Datele despre frecvența asociațiilor cu cuvântul muncă la subiecții din școlile de stat și cele private.

	Școlile de stat		Școlile private	
	Nr. Subiecților	%	Nr. Subiecților	%
Remunerare	4	8	4	8
Sursă de existență	3	6	4	8
Bani	2	4	1	1

În tabelul dat învățătorii din școlile de stat mai des asociază munca cu *remunerarea* – 8% din respondenți, *sursă de existență* – 6%, *bani* – 4%. Aproximativ aceleași rezultate le-au prezentat și învățătorii din școlile private: 8% din respondenți - *remunerarea*, *sursă de existență* – 8%, *bani* – 1%. Pe primul plan și la unii și la alții este evidențiat sistemul de remunerare.

În ceea ce privește perceperea importanței beneficiilor muncii am obținut următorul rezultat, reflectat în tabelul 2.

Tabel 2. Percepția valorică a muncii prestate la subiecții din școlile de stat și cele private.

	Școlile de stat		Școlile private	
	Nr. Subiecților	%	Nr. Subiecților	%
Respect	8	16	11	22
Plăcere	4	8	3	6
Bani	4	8	2	4

Examinarea acestui tabel ne permite să constatăm că beneficiul cel mai important pe care îl aduce munca este *respectul*: 22% învățători din școli private și 16 % din școlile de

stat. Urmează apoi *plăcerea* cu 8% opțiuni ale învățătorilor de la școlile private și 6% de la școlile de stat. *Banii* sunt puși pe primul plan de către 8% respondenți de la școlile de stat și 4% de la cele private. După cum observăm, diferențe în perceperea importanței beneficiilor muncii de către subiecții de la școlile de stat și de la cele private sunt, dar ele nu sunt mari. Se evidențiază doar la respect și bani deosebiri mai evidente. Respondenții de la școlile de stat pun mai mult preț pe bani, în timp ce cei de la școlile private dau mai multă importanță sentimentului de respect ce-l prilejuiește munca.

În baza rezultatelor putem afirma că cauzele neliniștii la serviciu în școlile private este pe primul plan *frica de control*, 20% din respondenți au evidențiat controlul din lista cauzelor disconfortului la serviciu și 20% respondenți consideră *rutina* al II-lea generator de neliniște, 30% din respondenți au plasat *oboseala* pe locul III, 26% din respondenți consideră *șomajul* fiind a IV-a cauza. În școlile de stat, însă, pe primul plan a cauzelor neliniștii este plasat *salariul mic*, deoarece 18% din respondenți au situat această cauză pe rangul I, pe planul II au indicat *relațiile cu șefii* -14 % din respondenți, pe locul III -6% din respondenți au plasat *oboseala* și pe locul IV s-a situat *controlul*.

În urma analizei datelor empirice putem spune că, atât la cadrele didactice din școlile de stat, cât și la cadrele didactice din școlile private:

✓ Cele mai frecvente cuvinte asociate cu munca, clasificate după importanța lor, sunt: *Satisfacție, plăcere, succes* (22 % respondenți); *Efort, oboseală, chin* (16 % respondenți).

✓ Respondenții consideră că importanța beneficiilor ce le aduce munca reprezintă, în primul rând, *respectul* pe care munca lor de pedagog îl generează, în al doilea rând, *plăcerea* și în al treilea rând, *banii*.

✓ Din 50 de cadre didactice 64 % au marcat pozitiv cuvintele asociate muncii și doar 36 % le-au conferit semnificații negative.

✓ Zonele sensibile de disconfort psihologic și anxietate sunt semnalate de termenii salariul, *relațiile cu șefii*, *oboseala* și *controlul*.

În continuare vom prezenta un alt studiu experimental recent asupra reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din ciclul primar în Republica Moldova, efectuat pe un eșantion mult mai mare comparativ cu cel anterior.

Demersul empiric are la bază perspectiva structurală dezvoltată în cadrul școlii de la Aix-en-Provence de către J.C. Abric și colegii săi. Ei susțin că reprezentările sociale sunt structurate într-un sistem de interrelații, credințe, opinii și atitudini transmise în două elemente: nodul central și sistemul periferic. Reprezentările sociale sunt diferite prin intermediul a două dimensiuni – conținutul, adică informațiile legate de obiectul studiat și structura internă. În studiul dat noi vom afla care este conținutul reprezentării sociale a muncii la cadrele didactice din învățământul primar și cum acest conținut este structurat. Pentru a stabili elementele de logică naturală care coagulează ideile individuale despre funcționarea fenomenului muncii într-o reprezentare coerentă și împărtășită de comunitate am aplicat ca principală tehnică de cercetare chestionarul. Acest

chestionar a fost elaborat în vederea depistării structurii reprezentării muncii obținută printr-o probă asociativă. În baza datelor obținute din acest chestionar s-au avansat concluzii ce vor fi prezentate la sfârșitul acestui articol. Colectarea datelor s-a realizat la sfârșitul anului 2013 cu ajutorul tehnicii asocierii libere prin similaritate. Asociația liberă este una dintre cele mai frecvent utilizate metode de culegere a datelor deoarece este ușor de aplicat și îi permite subiectului să se exprime cu ușurință. De fapt, sunt trei forme de asociere realizate de subiect – asociere prin similaritate, prin contrast și prin contiguitate. Însă, în funcție de scopul urmărit în cercetarea dată, expus mai sus, noi am aplicat metoda asociativă prin similaritate. Pornind de la un cuvânt-inductor subiecților li s-a cerut evocarea a cel mult 5 cuvinte/expresii și cel puțin 3 asociate sintagmei “munca învățătorului”. Următorul consemn a fost selectarea a două cuvinte/expresii din cele produse anterior, care sunt mai importante după părerea respondentului. Astfel, dacă un cuvânt era considerat de subiect cel mai important pentru a defini relația sa cu cuvântul stimul el era rugat să-l scrie mai jos, ceea ce a însemnat că acest cuvânt este pe primul și/sau al doilea loc după importanță. Am considerat oportună introducerea acestui consemn deoarece ordinea asociațiilor nu indică neapărat și importanța acordată conștient de subiect fenomenului pe care îl desemnează cuvântul asociat. De multe ori importanța și ordinea de apariție a cuvintelor asociate sunt diferite.

Structura reprezentării sociale a muncii a fost posibil de calculat prin coroborarea suprapunerea a trei tipuri de date: frecvența cuvintelor din cadrul fiecărei categorii, numărul de

ordine a cuvintelor produse (ordinea de apariție a cuvintelor) și numărul de importanță.

Studiul de față a inclus 582 de subiecți cu vârste între 18 și 60 de ani de genul feminin, dintre care au fost:

- 109 studenți de anul I, specialitatea Învățământul Primar: 63 studenți de la UPS „Ion Creangă”, 46 studenți de la Universitatea din Tiraspol.

- 92 studenți de anul III/IV: 54 studenți de la UPS „Ion Creangă”, 38 studenți de la Universitatea din Tiraspol.

- 81 studenți de la ciclul II, Masterat: 44 studenți de la UPS „Ion Creangă”, 37 studenți de la Universitatea din Tiraspol.

- 100 învățători de clasele primare din Instituții de Învățământ de Stat, localitate urbană (Gimnaziul № 7, școala № 152, LT “Natalia Dadiani”, LT “Al.Ioan Cuza”, LT “M. Sadoveanu”, LT “Ștefan cel Mare”, LT “Dante Aligheri”, LT “Minerva”, LT “Gh. Asachi”).

- 100 învățători de clasele primare din Instituții de Învățământ de Stat, localitate rurală (Instituții de Învățământ din următoarele localități: Sângera, Lozova, Balatina, Baraboi, Sipoteni, Peresecina, Seliște, Grătiești, Borogani, Suruceni, Ialoveni, Pârlița, Sadova, Cotiujeni).

- 100 învățători de clasele primare din Instituții de Învățământ Private, localitate urbană (LT “Prometeu”, LT “Orizont” LT “Columna”, LT “Elimul Nou”, LT “Elitex”).

În cadrul studiului de față participanții au fost rugați să scrie primele cinci cuvinte care le vin în minte atunci când se gândesc la sintagma “munca învățătorului”, după care să evalueze cuvintele în funcție de importanța acordată acestora în raport cu

expresia-stimul. Această abordare ne-a oferit posibilitatea să identificăm elementele definiției pentru conceptul de munca învățătorului.

Colectarea datelor a presupus 433 de cuvinte și/sau expresii de cuvinte asociate sintagmei “munca învățătorului” care au fost ulterior supuse procesului de omogenizare. Ca rezultat am obținut un număr de 142 cuvinte. Tabelul de mai jos prezintă cele mai frecvente asocieri realizate de către subiecți.

Tabelul 1. - Frecvența asocierilor cu sintagma “munca învățătorului”.

Cuvinte asociate	F
<i>Aptitudini</i>	201
<i>Responsabilitate</i>	161
<i>Perseverență</i>	131
<i>Grea</i>	124
<i>Afecțiune</i>	113
<i>Dăruire</i>	112
<i>Sacrificii</i>	109

Iată câteva aprecieri generale cu privire la aceste date:

1. Majoritatea subiecților asociază sintagma “munca învățătorului” cu *aptitudini* (201f) ce presupune un complex de însușiri psihice și fizice strict individuale, relativ stabile ale persoanei, care condiționează realizarea cu randament a activității didactice, în sensul că marea majoritatea a subiecților asociază munca didactică cu însușirile potențiale ce pot valorificate în condiții favorabile.

2. Subiecții de asemenea percep „*munca învățătorului*„, *responsabilitate* (161f), *perseverență* (131f), adică statornicie în muncă, atitudine responsabilă față de activitatea prestată, față de propriile obligații.

Analizele ulterioare au permis identificarea elementelor din structura reprezentării la nivelul nucleului central și a sistemului periferic și relațiile dintre aceste elemente.

Tabelul 2 conține cele patru cadrane care indică elementele nucleului central (cadrantul din stânga sus, frecvență crescută, rang ridicat), prima periferie (cadranele din dreapta sus și stânga jos) și a doua periferie (cadrantul din dreapta jos).

Rezultatele sarcinii de asociere de cuvinte pun în evidență un nucleu central compus din termeni precum: *aptitudini*, *competență*, *cunostințe*, *dăruire*, *educație*, *generația-viitoare*, *inteligentă*, *nobilă*, *pregătire-pentru-ore*, *proiecte-didactice*, *realizări*, *responsabilitate*, *sârguința*, *vocație*. Un coeficient al reprezentării sociale a fost calculat luându-se în considerare frecvența și rangul elementelor nucleului central pentru a putea observa modul de organizare a acestora. Tabelul de mai sus ne arată că atunci când vorbesc despre muncă, subiecții se referă în general la pregătirea profesională a cadrului didactic, la însușiri psihice individuale, relativ stabile ale persoanei, care condiționează realizarea cu randament a activității didactice și la viitorul societății, considerând că de „*educația tinerilor de azi* depinde, în mare măsură, *ziua de mâine*”.

Tabelul 2. – Structura reprezentării globale a muncii învățătorului conform metodei prototipicalității (N = 582).

		RANG	
		< 2,8	≥ 2,8
FRECVENȚĂ	≥ 5	Aptitudini, 201, 2,453 Competenta, 58, 2,397 Cunostinte, 58, 2,603 Daruire, 112, 2,652 Educatie, 90, 2,633 Generatia-viitoare, 50, 2,500 Inteligenta, 67, 2,597 Nobila, 17, 2,294 Pregatire-pentru-ore 18 2,556 Proiecte-didactice, 69, 2,348 Realizari, 43, 2,698 Responsabilitate, 161, 2,242 Sarguinta, 35, 2,743 Vocatione, 15, 2,133	Activitati, 90 3,044 Afectiune, 113, 2,903 Comunicare, 60, 3,400 Creativitate, 17, 3,471 Dezvoltare, 27, 3,000 Dirijare, 17, 3,000 Disciplina, 26, 3,308 Documente-scolare, 45, 3,111 Elevi, 85, 2,800 Energie, 13, 4,077 Epuizare, 13, 3,538 Evaluari, 53, 3,396 Exigenta, 13, 3,000 Grea, 124, 3,194 Griji, 20, 3,450
	< 5	Coruptie, 5, 2,400 Lectura, 8, 2,500 Parinti, 8, 2,750 Pasiune, 8, 2,625	Demnitate, 8, 4,125 Flexibilitate, 6 4,000 Harnicie, 6, 3,500 Loc-de-desfasurare, 7 4,000 Mijloace-didactice, 9, 3,556 Sinceritate, 7, 3,571 Suport, 8, 3,750 Verificari, 6, 3,667 Virtuti, 9, 3,000 Vointa, 6, 3,833 Zambete, 7, 3,143

Astfel, cele mai frecvente asocieri se referă la conținutul și sarcinile activității didactice. Se poate observa că elementele centrale sunt în general descriptive în sensul că descriu practici legate de munca zilnică, obligațiuni ce trebuie respectate (*pregătire pentru ore, realizări, proiecte didactice*). Putem, de asemenea, observa neutralitatea elementelor centrale, majoritatea lor se referă dimensiunea pregătirii psiho-pedagogice și obligațiunile învățătorilor. Doar câteva se apropie de cele pozitive, asociate cu *nobilă, educație și generația viitoare*. În zonele periferice întâlnim asocieri negative, cum ar fi: *corupție, epuizare, grea, griji, verificări*. Dar totodată, aici observăm că apar asociații pozitive cu munca învățătorului, spre exemplu: *pasiune, afecțiune, suport, harnicie, zâmbete*.

Conform teoriei elaborate de către J.C.Abric, nucleul central este cel care determină semnificația, consistența și stabilitatea reprezentării, fiind rezistent la schimbări, deoarece orice schimbare la nivelul nucleului central ar conduce în mod obligatoriu la modificarea reprezentării, nucleul central reprezintă chintesența unui mod de gândire socială, cumulând un sistem de credințe create de grup, care nu pot fi puse în discuție deoarece ele reprezintă un mod de viață ce garantează identitatea și existența grupului în spațiu și timp. Negociabil este doar sistemul periferic, atunci când dorim să transformăm o reprezentare socială, elementele periferice sunt cele care pot fi modificate, ele sunt mult mai suple, acceptă contradicția.

Bibliografie

- ABRIC, J.-C. (1994) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 238 pag.
- ANIȚEI, M. (2000) *Introducere în psihologia experimentală*. București: Casa de Editură și Presă "Viața Românească", 350 pag.
- BAJOIT, G. (2003) *Le changement social*. Paris: Armand COLIN, 188 pag.
- BOZA, M. (2010) *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași: Polirom, 213 pag.
- BOTOȘINEANU, F. (2011) *Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. Premise teoretice la un studiu de caz*. Iași: ALFA, 180 p.
- BUSCHINI, F.(coord.) JODELET, D. (2001) *Penser la vie, le social, la nature*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, p. 467-482.
- CURELARU, M. (2006) *Reprezentări sociale*. Iași: Polirom, 235 pag.
- DOISE, W. (2001) *Droits de l'homme et force des idées*. Paris: Presses Universitaires de France, 183 pag.
- DROZDA-SENKOWSKA, E. (2000), *Psihologie socială experimentală*. Iași: Polirom, 230 pag.
- MOSCOVICI, S. (2011) *Influență socială și schimbare socială*. Iași: Polirom, 256 pag.
- NECULAU, A. (1996) *Psihologie socială - aspecte contemporane*. Iași: Polirom, 300 pag.
- NECULAU, A. (1997) *Reprezentările sociale*. Iași: Polirom, 150 pag.

NECULAU, A. (2003) *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom, 302 pag.

NECULAU, A.(coord.) FERREOL, G. (1998) *Psihosociologia schimbării*. Iași: Polirom, 1998, 300 pag.

STEWART, I. (2001) *La representation sociale de la profession d'infermiere(iere): effets de contexte lies a un changement de genre*. În: *Psychologie et societe* 7. Bourgogne: Presses Universitaires de Bourgogne, p.171-200.

ȘLEAHTIȚCHI, M. (2013) *Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape*. În: *Revista de Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. ISSN 1857-0224, Nr 1(30), Chișinău, pp.14-25.

ȘLEAHTIȚCHI, M. (2010) *Reprezentarea socială: între permanență și transformare*. În: *Revista de Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. ISSN 1857-0224, Nr 1(18), Chișinău, pp.72-78.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Câteva remarci despre problemele psihologice ale omului contemporan

La capătul acestor studii despre competența de a rezolva probleme psihologice se cuvine a aminti că cercetările științifice au fost efectuate în cadrul proiectului instituțional *11.817.08.60A – Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor*, finanțat de Academia de Științe a Moldovei și Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

Considerăm firesc ca acest volum să finiseze cu o listă selectivă de lucrări științifice publicate în cadrul proiectului care va fi dată în anexă.

Dar până atunci vom face câteva remarci pe marginea problematicii discutate și ne vom concentra pe trei întrebări:

1. Care sunt problemele de ordin psihologic cu care se confruntă populația Republicii Moldova la etapa contemporană?
2. Ce probleme psihologice le-a identificat și le-a luat în vizor întru a le da dezlegare?
3. Și, în sfârșit, ce mai are de făcut psihologia ca reacția ei la nevoile oamenilor să fie promptă și eficientă?

Pentru a da răspunsuri pertinente la întrebările enunțate am realizat interviuri cu psihologii de la UPS „Ion Creangă” și din alte centre de formare și cercetare în domeniul psihologiei (USM, ULIM, Universitatea Slavonă), cu psihologii practicieni din ONG-uri cu misiuni de asistență psihologică, am analizat istorii

de viață ale persoanelor care s-au confruntat cu grave probleme cu caracter psihologic. Am mai studiat întrebările pe care le pun oamenii psihologilor la rubrica *Întrebări și răspunsuri* din revistele de specialitate, în forum-urile psihologice, în cadrul consultațiilor psihologice on-line și a.

În rezultat am obținut o listă de peste 50 de probleme psihologice identificate de specialiști sau mărturisite de oameni. Procesând datele în baza criteriilor de semnificație și generalizare și unind în clustere problemele înrudite sau derivate am format o selecție de 15 probleme.

Iată aceste probleme:

1. Comportamente autodestructive, adictive (alcool, droguri, jocuri de calculator, ”internetomania” ...).
2. Demolarea, perturbarea sistemului de valori; valori false și ierarhii strâmbe.
- 3 Comportamente dezadaptative (agresivitate, conflictogenitatea, intoleranța etc).
4. Dezvoltarea spirituală a personalității în condițiile actuale.
5. Dificultăți relaționale sau de comunicare (în organizații, în cuplu, în familie...), neîncrederea în putere, în parteneri.
6. Difuzia responsabilității sociale, indiferența socială.
7. Identități confuze, difuze, false; crize identitare.
8. Insuficiență de cultură psihologică.
9. Manipularea, problema dezvoltării rezistenței la manipulare.
10. Migrația de muncă (exodul), efectele ei psihologice asupra adulților, asupra copiilor, asupra familiei în general.

11. Rezistența la schimbare, mod de gândire învechit, nedorința de a re-gândi și răz-gândi noile realități.

12. Sănătate: depresia, anxietatea, stresul, crizele existențiale.

13. Sărăcia, efectele ei psihologice: disperare, frustrare, neajutorarea învățată, neajutorarea simulată, degradare psihomorală.

14. Traficul de ființe umane, efectele ei psihologice.

15. Violenta, în special, cea domestică, efectele ei psihologice.

Marea majoritatea a acestor probleme sunt cauzate de timpul în care trăim, de tranziția în care am cantonat și căreia nu i se mai vede capătul, sunt probleme specifice anume pentru acest timp pentru că el le-a născut.

Cum a reacționat psihologia la problemele oamenilor și ce probleme ea le-a identificat și le-a luat în vizor întru a le da dezlegare?

O știință adevărată la nevoie se cunoaște, ca să parafrazez cunoscutul proverb. Psihologia, în anumite momente, a reacționat destul de prompt. Cel mai elocvent exemplu este modul în care au fost detectate și puse pe șantier problemele legate de plecarea în masă a moldovenilor la muncă în străinătate. Statistica, deși cunoscută și mereu în schimbare și ea, oricum este înfiorătoare: un milion de moldoveni și-au părăsit țara, casele și copiii. 50 000 de copii ca urmare a exodului „parcă au părinți, da parcă nu”. O situație pe cât de confuză, pe atât de stupidă. Psihologii au intuit că ceva ar putea să se întâmple cu acești copii în plan psihologic și au procedat la studierea fenomenului. Au început timid, cu

cercetări pentru teze de licență și master, despre efectele psihologice ale abandonului parental ca apoi să dezvolte studii științifice consistente, finalizate cu teze de doctorat și monografii. Ideea pe care o degajau acelea studii era că personalitatea copiilor abandonati se fragilizează. Deci, fragilizarea personalității, împușinarea ei este plata achitată pentru cei 500, 800 sau 1000 de euro câștigați lunar. Plata e prea mare și psihologii au început să bată clopotele, să le spună oamenilor că voi plecați evocând motivul că faceți aceasta de dragul copiilor, dar uite ce se întâmplă în realitate, jertfa adusă pe altarul vițelului de aur e prea mare, e disproporționat de mare. Oricum, gornistul sună de plecare, vorba unui cântec ostășesc, moldovenii continuă să plece, iar copii să rămână și atunci a apărut necesitatea de a dezvolta problema, de a o reformula în alți termeni și în alte condiții și anume: ce se poate face ca efectul nociv al abandonului parental să fie neutralizat sau diminuat, pentru că moldovenii pleacă și vor pleca. În consecință, au apărut programe de training-uri de redresare psihologică și dezvoltare personală a copiilor abandonati, probate, instrumentate, numai bune de transpus în scenariu de activități. Și această lucrare a psihologiei a fost bună.

O altă emanație a timpului nostru este fenomenul abuzului copiilor de către părinți și de către alte persoane de la care ”nu te aștepti”. Este destul să amintesc aici cazul fetiței de 2 ani din Dușmani Glodeni, violată de un de un bărbat al casei. Este un caz strigător la cer. O minte sănătoasă, o minte normală refuză să înțeleagă acest lucru. O minte normală, dar nu mintea unui psiholog, care s-a apucat să iscodească această năstrușnică realitate și să inventeze strategii de prevenire a acestui odios

fenomen și de reabilitare a victimelor, de a le reîntoarce măsura de omenesc pierdută în condiții atât de brutale. Și acest lucru psihologii noștri îl fac și-l fac bine.

Încă un exemplu că psihologia e o știință angajată, responsabilă de ceea ce se întâmplă în societate. Este general cunoscut cât rău aduce relațiilor interumane intoleranța, cât de mult ostilizează și încarcă negativ atmosfera în care prietenii se desfac, iar legăturile de rudenie se compromit. Pentru că nu am învățat o lecție extrem de simplă a adevăratei democrații: fiecare are dreptul la propria opinie și că acest drept este inalienabil, și că atunci când acest drept ți se încalcă suferi și de aceea ”ce ție nu-ți place altuia nu-i face”. Cultura psihologică dispune azi, prin efortul psihologilor noștri, de instrumente și programe de cultivare a toleranței ca mod de viață cu adevărat democratică.

Mai sunt de spus și altele, dar să vedem *Ce nu i-a reușit psihologiei să facă* și *Ce i-a mai rămas să facă*.

Voi începe referindu-mă la un reportaj de la o televiziune de știri despre urgia alunecărilor de teren care a dat peste oamenii unui sat și care le-a înghițit căsuțele și tot ce mai agonisise ei. Debusolați, disperați, înrăiți. Și pe fundalul disperării profunde care domnea în jur s-au auzit cuvintele: ”Da unde sunt psihologii?” A fost un reproș evident și direct adresat științei noastre că nu a vrut sau nu s-a priceput, mai degrabă nu s-a priceput, să se implice în acea situație extremală și să-i facă pe oameni să-și recapete calmul, cugetul, să-i facă să înțeleagă exact ceea ce s-a întâmplat cu ei și să-i mobilizeze la acțiuni reparatorii. Iată această întâmplare ar trebui să servească drept imbold de a scrie în carnetul de sarcini privind dezvoltarea profesională a

psihologilor activității de formare la ei a competențelor de a acorda ajutor eficient persoanelor sinistrate în caz de cataclisme, catastrofe și alte nenorociri care se mai abat asupra oamenilor.

O altă problemă rămasă fără acoperire, dar care ”urlă”, vorba unui psiholog francez, este *Cum să rezisti la manipulare*. Manipularea a devenit în condițiile actuale o practică de influență socială extrem de răspândită și extrem de sofisticată și cu puteri uriașe. Alegerile recente au demonstrat cu prisosință acest lucru. Fiecare dintre noi este obiect de manipulare și fiecare dintre noi știe acest lucru. E de ajuns să deschizi radioul, sau televizorul, sau să te uiți peste un ziar și îndată devii potențial obiect de manipulare. Ceea ce nu prea știe fiecare este *Cum să descoperi momentul când ești manipulat (și nu doar informat)* și *Cum să te protejezi de manipulator* și să te pui la adăpost ca să nu devii o unealtă de satisfacere a unui interes străin ție și, posibil chiar, în detrimentul propriei persoane, căci aceasta ar însemna cuvântul „a manipula”. Țăranii au cuvântul lor pentru această noțiune și cuvântul este ”a prosti”. Pentru ca omul să fie liber el trebuie să știe a developea pe manipulator și a da replica cuvenită. Cum să facă așa ceva trebuie învățat, trebuie de elaborat programe de dezvoltare personală în sensul creșterii imunității la manipulare. Iată încă un obiectiv pentru carnetul de sarcini privind dezvoltarea psihologiei și a angajării ei în viața socială.

Termin prin a evoca o scenă dintr-un film genial al lui Tenghiz Abuladze Pocăire (Покаяние), film din epoca perestroicăi și care a făcut perestroica. Scena e următoare.

O femeie îmbrăcată deosebit, se vede că e o străină, întreabă un localnic dacă strada pe care ea a pășit duce la mănăstire.

- Nu, această stradă nu duce la nici o mănăstire, răspunde localnicul.

- Dacă această strada nu duce la nici o mănăstire atunci la ce bun să existe ea, puse capăt vorbei femeia.

Dacă o lucrare a psihologiei nu vizează spiritul și spiritualitate din om atunci această lucrare a ei este compromisă ca fiind una fără sens. Căci spiritualitatea e coloana vertebrală a personalității, e structura psihologică unde își dau întâlnire inteligența și credința și unde ele dimpreună lucrează ca omul să rămână om chiar și în condiții când aceasta e imposibil Victor Frankl ne-a dovedit-o prin propria sa experiență tragică trăită în lagărul de exterminare de la Dahau și pe care el o descrie în cunoscuta sa carte *Omul în căutarea sensului*. Spiritualitatea e calitatea definitorie a omului, e ceea ce Tolstoi numea ”Dumnezeul din mine”. Iai omului această calitate și el se transformă într-o ființă bizară și confuză. Bărbatul care a violat fetița de doi anișori, cei doi feciori dintr-un sat din codru care și-au aruncat mama pe scările guvernului ca el să se ocupe de ea, acea moldoveancă cu diplome universitare dintr-o istorie de viață care îngrijea de un bătrân italian și de scumpul lui fund, ospătându-se din cratița în care scuipau nepoții acelu bătrân spre a se amuza - iată mostre de indivizi umani cu spiritul amputat.

Închei, exprimându-mi speranța, ca psihologia să reziste unui examen la funcționalitate, utilitate și valoare pe criteriile de centrare a ei pe spiritualitate ca structură cu cea mai mare responsabilitate pentru măsura de omenesc în om și de racordare a lucrărilor ei la această structură.

Ion Negură

LISTA SELECTIVĂ

a lucrărilor științifice publicate în anul 2014

NEGURĂ, I. (coord.), BACIU, T., LOSÎI, E., RACU, IU., BÎCEVA, E., SÎMBOTEANU, D., SÎRBU, M. *Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor*. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014. ISBN 978-9975-71-507-2 – 234 p.

LOSÎI, E. *Psihologia educației*. Chișinău: CEP USM, 2014, - 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2.

SÎMBOTEANU, D. *Cum să protejăm adolescenții de abuzul emoțional? Ghid pentru părinți*. Chișinău: Bons Offices, 2014. - 22 p. ISBN 978-9975-80-802-6

NEGURĂ, I. Corelatele psihologice ale experienței optimale. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2014, nr. 4 (37), p. 96 – 102. ISSN 1857-0224.

NEGURĂ, I., GUȚU, A. Motivational strategies for learning a foreign language in the classroom. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2014, nr. 2 (35), p. 57 – 67. ISSN 1857-0224

RACU, IU., TARAN, I. Un model de diminuare a anxietății la adolescenți. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2014, nr. 1 (33), p. 68 – 78. ISSN 1857-0224

RACU, J., RACU, IU. Personalitatea preadolescentului anxios. În: *Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației*. 2014, nr. 5 (75), p. 111- 120. Chișinău: CEP USM. ISSN 1857-2103

SÎRBU, M. Problema schimbării reprezentărilor sociale. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2014, nr 1 (34), p. 8 - 17. ISSN 1857-0224.

NEGURĂ, I. O realizare de vârf a psihologiei muzicale. În: A. Dănilă, M. Tetelea, E. Pașca (coordonatori). *Ion Gagim și universul muzicii*. Iași: Editura Artes, 2014, p. 106 – 107. ISBN-978-606-547-192-4.