Psihologie revistă ştiinţifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31)
ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276. Categoria B

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

ORIENTĂRI TEORETICE PRIVIND STUDIUL SINGURĂTĂŢII LA TINERI

THEORETICAL GUIDELINES ON THE OF LONELINESS OF YOUNG ADULTS

Victoria PLĂMĂDEALĂ

Cuvinte-cheie: singurătate, tineri, psihologia dezvoltării, factorii trăirii singurătăţii, efectele singurătăţii.

Rezumat

Articolul de faţă reprezintă o sinteză a cercetărilor efectuate în domeniul psihologiei singurătăţii cu scopul de a releva sentimentul de singurătate şi manifestarea acestuia la tineri. Principalul pericol în această etapă de vârstă este preocuparea excesivă de sine sau evitarea relaţiilor interpersonale. Incapacitatea de a stabili relaţii personale de încredere duce la singurătate. Constatările de cauze şi factori ce pot declanşa singurătatea, dar şi efectele acesteia la tineri reflectă multiaspectualitatea acestui fenomen complex şi ambiguu. Deficitul unui tablou clar al abordărilor singurătăţii la tineri denotă faptul că acest fenomen poate avea diferite nuanţe. Acestea pot fi exprimate atât prin diverse contexte ale izolării sociale (benevolă sau forţată), ca premisă a dezvoltării personale, cât şi prin multitudinea de cauze, manifestări şi consecinţe pentru viaţa tânărului. Cele menţionate reprezintă un argument în plus privind necesitatea elaborării unui concept al singurătăţii la tineri, bazat pe abordarea integrată şi orientat spre structurarea fundamentată în date empirice şi controlul singurătăţii.

Keywords: loneliness, young adults, developmental psychology, the factors of loneliness, the effects of loneliness.

Abstract

This article is a synthesis of conducted researches in field of loneliness psychology, in order to reveal the feeling of loneliness and its manifestation at young adults. At this age, the main hazard represent the excessive self-concern or avoidance of interpersonal relationships. The inability to establish personal relationships of trust leads to loneliness. The causes and factors findings that could trigger loneliness, as well as their effects on young adults reflect a multi-featured phenomenon of this complex and ambiguous condition. The clear depiction deficiency of loneliness approach among young adults shows that this phenomenon may have different distinctions. As a prerequisite for personal development, as well as a multitude of causes, these can be expressed through various contexts of social isolation disclosure (voluntary or forced) and life consequences of young individual. All of the above represent an additional need of developing the loneliness concept of young, based on an integrated approach and oriented towards structuring the control of loneliness and empirical data-bases.

Introducere. Singurătatea este proprie fiinţei umane, fiecare dintre noi trăieşte sentimentul de singurătate în anumite circumstanţe cu anumită intensitate şi durată pe parcursul vieţii. Dacă singurătatea poate fi uşor explicată la bătrâneţe, când se reduce catastrofal numărul persoanelor cu care relaţionează individul, atunci trăirea acestui sentiment la adolescenţă şi tinereţe ridică mai multe semne de întrebare. De ce singurătatea copleşeşte persoana care se află la etapa cea mai frumoasă a vieţii sale – tinereţea, atunci când aceasta este implicată în diverse activităţi şi multiple relaţii sociale, care sunt manifestările şi efectele acesteia pentru tineri? Pentru a înţelege fenomenul singurătăţii, în general, şi trăirea acestui sentiment la etapa tinereţii, în special, oamenii de ştiinţă din domeniul psihologiei, al sociologiei, medicinei au cercetat singurătatea din mai multe aspecte, totuşi până în prezent aceasta rămâne a fi unul dintre cele mai puţin explicite fenomene.

În Republica Moldova, singurătatea nu a fost subiect de investigaţie teoretică separată, totuşi, acest fenomen caracteristic societăţii moderne a fost reflectat tangenţial în studiile efectuate de Furdui F. (1990), [26]. În cercetarea efectuată de noi anterior, conform testului UCLA, (Plămădeală V., 2016) pe un lot de 304 tineri, am ajuns la concluzia că tinerilor contemporani nu doar le este cunoscut sentimentul de singurătate, dar majoritatea din ei trăiesc intens acest sentiment sub diferite forme ale sale, iar 31,9% dintre ei trăiesc un nivel înalt al singurătăţii [8]. Aceste rezultate corespund cu rezultatele obţinute de către alţi cercetători: Rubenştein C. şi Shaver P. (1982), Rokach A., Bauer N. (2004), Şaghivaleeva G. R. (2007), ş.a. [18, 17, 26, 27]. Acest fapt ne-a motivat să iniţiem studiul teoretic al manifestărilor singurătăţii la tineri.

Scopul cercetării noastre constă în analiza teoretică a manifestării sentimentului de singurătate la tineri. Pentru a obţine atingerea scopului în cercetare s-a aplicat **setul de metode** care reflectă *sensul de mişcare al gândirii ştiinţifice:*

✓*Metoda studiului bibliografic* (*literature review/overview*) reflectă descrierea şi analiza literaturii de specialitate şi reprezintă o sinteză şi o privire explicitară asupra cercetărilor din domeniul psihologiei singurătăţii şi psihologiei dezvoltării;

✓ *Metoda raţionamentului* ţine de explicaţia ştiinţifică deductivă şi inductivă a sentimentului de singurătate la tineri;

✓*Metoda fenomenologică* – se atribuie la studierea modului în care tinerii percep realitatea singurătăţii şi atribuie un sens experienţelor de viaţă, pentru a înţelege de aici care este esenţa acestor experienţe.

Rezultate şi discuţii. Cercetarea noastră s-a axat pe descrierea singurătăţii la vârsta tinereţii. Majoritatea autorilor menţionează că tinereţea cuprinde perioada de la 20-24/25 de ani [20, 1, 23]. Levinson D. J. lansează conceptul de lifecourse, descriind prin acest termen toate aspectele semnificative ale vieţii [15].

Şchiopu U., Verza E. (1995) remarcă perioadele tinereţii ca perioade care au fost studiate relativ nonconvergent ca entităţi psihologice. Autorii menţionează că perioada de la 20 la 24 ani a adolescenţei prelungite este perioada în care se manifestă caracteristici ale adolescenţei şi caracteristici noi ce sunt ale tinereţii, ale stării de adult tânăr.

După părerea lui Albu E. perioada cuprinsă între 20 şi 24/25 de ani este preg-

nant de trecere spre statutul social virtual de adult, pe când perioada adolescenţei rămâne o perioadă de trecere spre statutul biologic potenţial de adult. [1, p.81].

Zlate M. (2004) a schiţat o împărţire a vârstelor adulte, după cum urmează: tinereţea, maturitatea şi involuţia. Autorul consideră că tinereţea începe la 20 de ani şi se caracterizează printr-o mai mare armonizare, stabilizare şi maturizare, prin adâncirea socializării, specializarea profesională, angajarea în viaţa socială [10, p. 224].

Potrivit teoriei psihosociale a lui Erkson E., la vârstele adulte, individul parcurge mai multe stadii evolutive: intimitate vs izolare (perioada tinereţii, 20-25 ani), generativitate vs stagnare (perioada maturităţii, 26-64 ani), integritate a eului vs disperare (perioada bătrâneţii, după 65) [apud 10, p. 219].

Între 20-25 ani, stadiul intimităţii/izolării, care are drept scop principal stabilirea relaţiilor intime satisfăcătoare de lungă durată; dacă persoana este pregătită să fuzioneze cu partenerul, să se implice plenar în situaţiile încărcate emoţional induse de relaţiile intime, va avea toate şansele să se descurce bine atât în viaţa personală cât şi în cea profesională; dacă, dimpotrivă, contopirea cu altă persoană este considerată o pierdere a propriei identităţi, atunci tânărul se simte izolat, are relaţii intime de slabă calitate, carieră profesională oscilantă;

E. Erikson a caracterizat vârsta tinereţii (20-25 ani) ca vârstă mijlocie în ciclurile vieţii şi fiind dominată de amplificarea identităţii sociale şi de angajare, implicarea pe acest plan exprimându-se prin sarcini sociale. În acelaşi timp, viaţa se caracterizează, după acest autor, prin trăirea intensă a experienţei dragostei şi începutului vieţii de familie, ceea ce duce la dezvoltarea intimităţii. Această perioadă se dezvoltă fiind influenţată de pendularea dintre intimitate, izolare şi starea în care eul simte necesitatea de a se lega de noi persoane, grupuri, organizaţii etc. Astfel se dezvoltă calitatea şi capacitatea de partener şi, legat de acest statut, se dezvoltă diferite forţe morale interne intime care justifică şi alimentează sacrificii şi compromisuri. Dragostea şi munca capătă un loc central în structura de conţinut a personalităţii.

Principalul pericol în această etapă de vârstă este preocuparea excesivă de sine sau evitarea relaţiilor interpersonale. Incapacitatea de a stabili relaţii personale de încredere duce la singurătate, izolare socială şi vid. Calitatea pozitivă, care este asociată cu ieşirea din criza „intimitate / izolare" este iubirea [apud 28, p. 80].

Analiza preliminară a informaţiei teoretice ne permite să afirmăm că fenomenul singurătăţii la tineri este complex şi ambiguu în ceea ce priveşte conceptualizarea ştiinţifică. Considerarea unor dimensiuni ale acestui fenomen în contextul experienţelor individuale şi în funcţie de schimbările sociale reprezintă un obiectiv metodologic al cercetărilor ulterioare. De asemenea, precizările definirii singurătăţii la tineri în multitudinea de cercetări psihologice ne-a condus la reflectarea atât a genezei, motivelor, cauzelor, factorilor şi reacţiilor, cât şi a efectelor trăirii sentimentului de singurătate.

Atunci când ne referim la cauze, nu putem ignora factorii care cauzează trăirea sentimentului de singurătate. Literatura de specialitate evidenţiază factorii care duc la formarea sentimentului de singurătate [3, 5, 16, 23, 25, ş.a.]. Cercetarea lui Cristea D. (2000) identifică factorii predispozanţi ai trăirii singurătăţii, repartizându-i în factori psihoin-

dividuali, psihosociali şi socioculturali [3, p. 177]. Interacţiunea dintre factorii menţionaţi face ca „starea de singurătate să fie resimţită în mod diferit de la persoană la persoană”. Totodată, „efectele în plan subiectiv ale stării de singurătate sunt foarte diferite...” [ibid. p.176].

Factorii psihoindividuali ai singurătăţii ţin de vârstă, sex, starea de sănătate precum şi de factorii legaţi de personalitate (respectul de sine, imaginea de sine, timiditatea, rezistenţa la stres social etc.). Factorii psihosociali preponderent reflectă statutul social al persoanei (tipul de profesie, nivel de calificare, activ sau pensionar, statutul marital), precum şi ambianţa socială a acesteia (zona rezidenţială, tipul de locuinţă, grupurile sociale de vecinătate etc.). Aceşti factori în totalitate pot genera sentimentul de singurătate şi privaţiune socială. Factorii de context sociocultural formează imaginea despre tipul de comunitate, civilizaţie, caracteristicile ei (tehnologizarea, informatizarea ș.a.).

Împreună aceşti factori duc la formarea stilului personal de trăire şi raportare la împrejurările vieţii (stil de viaţă), care fiind dictate de factorii de progres tehnic, precum afirmă Enăchescu C. „duc la izolarea individului şi la însingurarea acestuia... cu efecte negative asupra relaţiilor psihologice şi sociale interumane” [5, p. 86]. Autorul identifică un alt factor de risc care poate conduce la singurătate: progresul și proliferarea vertiginoasă a formelor moderne de comunicare. Progresul continuu al mijloacelor de comunicare produce instrumentalizarea excesivă a relaţiilor umane, sau „tehnologizarea comunicării”. Acest fapt are ca efect criza comunicării, caracterizată prin deplasarea comunicării interpersonale de la individ la sisteme tehnice de comunicare impersonală, ceea ce conduce la pierderea legăturilor afective dintre indivizi, la izolare şi însingurare a omului în societatea modernă. Schimbările impuse de progresul formelor şi tehnicilor de comunicare epuizează capacităţile de adaptare ale omului, producându-i o stare de dependenţă [5, pag. 87]. Caracteristicile societăţii informatizate, sintetizate de Toffler A. citat Cristea D. (2000) sub conceptul de tranzienţă, diminuează posibilitatea formării şi menţinerii unor legături interpersonale stabile şi profunde [apud 3, p.178].

Astfel, putem considera că toţi factorii menţionaţi se configurează mult mai accentuat în societatea modernă și creează premise obiective, dar și subiective ale apariţiei singurătăţii, indiferent de vârsta omului.

Cercetătorii Cristea M., Nastasă N., Pădurariu A. (2008) au scos de altfel în evidenţă importanţa experienţei de socializare, dezvoltarea competenţelor sociale şi abilităţilor de relaţionare la tinerii pentru a se simţi mai puţin singuri [4]. În cazul dat posibilitatea dezvoltării competenţelor sociale cade sub incidenţa factorilor de risc în cadrul unei comunităţi impersonale, ce creează premise pentru instalarea singurătăţii.

Cu referire la factorii de context socio-cultural, Покровский Н. (1989) menţionează că fluxul de informaţii cu care individul interacţionează, dictat de factorii de progres tehnic, dar şi comunicarea uneori forţată în locurile cu o masivitate publică sporită într-un mediu urban, în familie, la locul de muncă, lipsite de limitele rezonabile ale umanismului, nu numai că nu diminuează sentimentul de singurătate, dar îl şi agravează [22, p. 9].

Sub aspect socio-cultural sunt identificate reduceri ale contactelor cu

rudele, în timp ce obligaţiunile emoţionale în cadrul familiei nucleare au devenit mai apropiate. Fapt care din nou condiţionează instalarea singurătăţii.

Peplau L., Perlman D. (1982) afirmă că atât factorii socio-culturali, cât şi cei situaţionali, cu siguranţă măresc şansele persoanei de a trăi singurătatea [16].

Singurătatea în context cultural se referă la diferenţe între stilul de viaţă individualist şi cel colectivist. Cel individualist promovează o stare de singurătate care nu este prezentă în majoritatea ţărilor colectiviste. Argumentul pentru aceasta constă în faptul că stilul de viaţă individualist se concentrează mai mult asupra individului şi atributelor individuale. Savantul american Slater Ph. (1976) afirmă că instituţiile precum şcolile publice şi corporaţiile private încurajează individualismul şi apariţia singurătăţii [19].

Studiile interculturale au scos în evidenţă că există diferenţe de valori şi norme în funcţie de care unii sau alţii se percep ca fiind mai singuri în cazul în care aşteptările referitoare la relaţionare nu sunt satisfăcute. Ruperea tradiţiilor poate fi cauzată de dezvoltarea individualismului. Vieţile oamenilor nu mai sunt ghidate de apartenenţa la o clasă socială anumită.

Un număr de descoperiri efectuate de Höllinger F. şi Haller M. (1990) arată complexitatea în care singurătatea şi structurile/poziţiile culturale pot interacţiona [14]. A susţine că societăţile colectiviste experimentează mai puţină singurătate, deoarece sunt mai strâns legate de familii şi grupuri, ar însemna să reducem toate diferenţele culturale doar la gradul de legătură cu diferite grupuri. Totuşi, este important să recunoaştem că diferenţele culturale sunt răspunzătoare pentru diferitele moduri în care oamenii experimentează singurătatea, deşi atunci când aceleaşi instrumente sunt folosite pentru diferite naţionalităţi, întotdeauna va exista o porţie de incertitudine referitor la faptul dacă termenii şi întrebările sunt înţelese la fel.

În concluzie la cele expuse în context socio-cultural, putem deduce că diferite structuri culturale care pot fi legate de individualism influenţează trăirea singurătăţii şi nu individualismul ca atare.

Neculau A. (2004) evidenţiază premisele pentru care copilul poate să devină o persoană în general singuratică pe parcursul întregii vieţi: lipsa de preocupare faţă de copil, contradicţiile, incertitudinile sau agresivităţile din partea adulţilor. Persoana devine singuratică din cauza lanţului vicios: copilul apoi tânărul, fiind excesiv de prudent, timid sau agresiv, face aşa încât alţii să-l respingă, la rândul ei, respingerea produce neîncredere în persoanele întâlnite, care ar putea eventual deveni prieteni [7, p 150].

Cercetările efectuate de Hojat M. şi colab. săi (1989) asupra studenţilor au evidenţiat la fel corelaţia între ataşamentul insuficient copil-părinte şi niveluri mai ridicate de anxietate, singurătate, depresie, stimă de sine şi sociabilitate scăzută [13]. Alte studii, mai recente, de asemenea susţin corelaţia dintre ataşamentul insuficient copil-părinte şi nivelul ridicat de singurătate şi depresie [22].

Referitor la factorii de personalitate, putem menţiona că tinerii cu o stimă de sine şi autoapreciere scăzută, cu grad de timiditate înalt, abilităţile sociale inadecvate, introvertiţi prezintă anxietate socială şi se simt deseori singuri, izolaţi social. Aceste idei le regăsim la Hojat M., et all (1989), Bucur şi Boza (2008), Neculau A.(2004), Zimbardo Ph. (1991) [13, 2, 7, 22].

Singurătatea este adesea asociată cu depresia, anxietatea, nefericirea şi timiditatea. Simptomele psihologice şi somatice ale experienţei singurătăţii depind, mai degrabă, pe durata acesteia decât de intensitate.

Peplau L., Perlman D. (1982) afirmă că singurătatea prezintă o cauzalitate complexă. Autorii împart în două grupe distincte cauzele singurătăţii. Prima grupă este cea referitoare la evenimente sau schimbări care grăbesc apariţia singurătăţii (trecerea într-o altă etapă de şcolarizare, intrarea la facultate etc.). A doua grupă de cauze este legată de factorii care predispun indivizii să devină singuri sau să continue să rămână singuri o perioadă mare de timp (abilităţi sociale scăzute, reţeaua de relaţii sociale slab dezvoltată, insuficienţa comunicării sociale etc.). Autorii citaţi arată astfel că există o tendinţă de a supraestima importanţa factorilor personali în apariţia singurătăţii şi de a acuza victimele singurătăţii pentru situaţia lor socială [16].

De altfel, cele relatate mai sus vin să confirme concepţia lui Weiss R. (1973) despre singurătatea emoţională şi cea socială. În funcţie de natura evenimentelor care grăbesc apariţia singurătăţii, Cristea D., dezvoltă concepţia lui Weiss R. punând accent pe nevoia de afecţiune şi comunicare, iar în cazul în care aceasta nu este satisfăcută se instalează singurătatea emoţională şi lipsa de relaţii ce conduce la devalorizarea socială a persoanei [3, p. 175].

În cercetările lui Leites N. S. (Лейтес Н. С., 1997), au fost identificaţi factorii de personalitate şi dominantele de vârstă ale dezvoltării psihosociale care pot conduce la trăirea negativă a singurătăţii în perioada tinereţii [23].

Se consideră că vârsta adultă este vârsta deplinei armonii psihice, biologice şi sociale a individului. În această etapă a vieţii persoana se realizează la maxim în plan social, profesional, familial, dar în situaţia când individul îşi întrerupe şi se retrage temporar din activitatea profesională împotriva voinţei sale, intervin „schimbări” cu restrângeri ale reţelei relaţionale, ceea ce pe fondul sentimentului de inutilitate conduce la apariţia sindromului singurătăţii şi, al ratării [5, p. 178]. La fel consideră şi Golu F. (2015), afirmând că tinerii sunt singuri dacă le lipseşte o relaţie strânsă sau interacţiunea în grup [6, p. 222]. Nevoia de a fi personal, dorinţa de a fi unic, de a ieşi din comun, de a fi original – nevoia care, dacă este exacerbată, poate să ducă la singularizare având ca efect un comportament deviant [ibid. p. 223].

Sentimentul de singurătate poate deveni o consecinţă a divorţului sau a văduviei, susţin Bucur A. şi Boza M. (2008). Savanţii au ajuns la concluzia că statutul marital influenţează nivelul singurătăţii sociale şi emoţionale, iar persoanele văduve prezintă un nivel de singurătate socială şi emoţională mai mare decât persoanele divorţate, persoanele în vârstă se simt mai singuri atât social cât şi emoţional decât femeile, indiferent de statutul marital [2, p 34].

Problema singurătăţii la tineri este uneori privită cu neîncredere, deoarece anume tinerii sunt încadraţi în multiple relaţii interpersonale şi sociale. Ca factori explicativi pot servi mutaţiile psihosociale care survin în această vârstă: plecarea la studii în alt oraş, încorporarea în armată, găsirea unui loc de muncă în altă localitate, o mai mare labilitate în prietenii şi iubiri.

Golu F (2015) îi citează pe Singh şi Misra (2009) care afirmă că în cuplurile

de vârstnici căsătoriţi, şansele apariţiei sentimentului de singurătate sunt mici [apud 6, p. 300]. Cercetările printre tineri demonstrează că singurătatea este prezentă mai mult în rândul tinerilor, decât al populaţiei vârstnice. Într-o anchetă extinsă efectuată în SUA, 79% din respondenţi cu o vârstă mai mică de 18 ani au declarat că se simt uneori sau adesea singuri [apud 7, p. 150].

Tihonov G. M. (Тихонов Г. М., 2006) constată că singurătatea în adolescenţă este un fenomen larg răspândit şi intens. Tinerii, în general, sunt mai vulnerabili la singurătate decât oameni maturi sau în vârstă înaintată. „Aflându-se într-o situaţie de criză existenţială, tinerii îşi pierd reperele tradiţionale şi identitatea proprie. Ca urmare are loc amplificarea vulnerabilităţii psihologice, iar presiunea mediului social devine mult mai vizibilă „[24, p. 35]. Autorul raportează că variabilitatea şi diversitatea mare a singurătăţii trăite de tineri rezultă din multitudinea de factori care contribuie la apariţia acestui fenomen şi care reflectă trei dimensiuni:

- factorii determinanţi ai singurătăţii sunt separarea de părinţi, dorinţa de independenţă, reorganizarea propriului „Eu” etc.;
- structurile sociale şi procesele culturale (rolurile inegale şi marginale, aşteptările excesive şi standardele nerealiste, modificarea structurii familiei, posibilităţi limitate de a ocupa locuri de muncă dorite);
- factori de personalitate (stima de sine scăzută, sentimente de neputinţă, apatie şi lipsa unui scop clar, timiditate, egocentrism, aptitudini sociale reduse) [25].

Relaţiile intime reprezintă o necesitate profundă în perioada tinereţii, iar imposibilitatea de a avea relaţii intime conduce automat spre sentimentul de singurătate la tineri. Vom preciza că este vorba de *sentiment* şi nu de stare, trăire etc. deoarece, în contextual dat, apare lipsa relaţionării pozitive cu aspect temporal de lungă durată. Adică în cazul în care vorbim de singurătatea în relaţii intime, ne vom referi la aceasta ca sentiment.

Într-un studiu de Rokach A., Bauer N. (2004) adresate la trei grupuri de vârstă diferite: tineri adulţi 18-30 ani, adulţi 31-59 şi seniori 60-85 ani, adulţii tineri au prezentat scorurile cele mai mari la: suferinţa emoţională, alienare socială şi incoerenţă, izolarea interpersonală şi sinealienare [17, p. 20-21]. Aceasta înseamnă că pentru tinerii adulţi singurătatea este însoţită de sentimentul de inutilitate, iar persoanele însingurate se asociază cu o persoană neinteresantă şi plictisitoare în relaţiile cu alţii, trăind un sentiment de neîncredere în cei apropiaţi. În opinia lui Rokach şi Bauer (2004), cauza de ce tinerii adulţi trăiesc un grad mai înalt de singurătate constă în faptul că tocmai această perioadă este marcată de incertitudini şi cerinţe specifice ale societăţii [17].

E adevărat că tinerii sunt predispuşi singurătăţii, dar cauzele indică o stare mai degrabă trecătoare decât permanentă [25, 27].

Efectele negative şi chiar nocive ale singurătăţii la tineri sunt menţionate de toţi savanţii care au cercetat singurătatea. În subcapitolele anterioare am menţionat că singurătatea este trăită dureros, ea dezorganizează armonia internă, este distructivă şi epuizantă emoţional, alterează sănătatea mintală, provoacă devianţă manifestată prin conduite de refugiu inclusiv şi suicid. În confirmarea celor expuse, am dori să evidenţiem cercetarea lui Rubenstein C. şi Shaver P. (1982) bazată pe chestionare deschi-

se unde savanţii au constatat reacţiile la singurătate pe care le-au grupat în patru categorii: pasivitate tristă, solitudine activă, cheltuind bani, căutarea contactelor sociale [18, p. 215]. Menţionăm că, în categoria pasivitate tristă au intrat aşa răspunsuri ca „plâng", „dorm", „nu fac nimic", „fac abuz de mâncare", „iau trancvilizatoare", „mă fac criţă" etc., care reprezintă conduite de refugiu, unele dintre ele fiind chiar periculoase.

Cercetări asemănătoare au fost efectuate şi de Şaghivaleeva G. R. (Шагивалеева Г. Р., 2007), care a evidenţiat agresivitatea la tineri ca reacţie la frustrările singurătăţii, mai mult ca atât agresivitatea orientată atât exterior cât şi interior [26, p. 125].

Efectele singurătăţii afectează nu numai starea de spirit, capacitatea de a fi fericit adică starea sănătăţii mintale, dar şi sănătatea fizică Cacioppo J. şi Patrick W. (2008). În lucrarea „Loneliness: Human Nature and the Need for Social Connection" autorii sugerează ideea că există o legătură biologică directă între singurătate şi degradarea sănătăţii. Savanţii au adus argumente grele în cifre despre persoanele care trăiesc singure, solitare, dar şi cele cu relaţii sociale slabe, motiv pentru care ele se confruntă cu mai multe probleme de sănătate, au speranţa de viaţă mai redusă, iar probabilitatea unor boli ale psihicului este mult mai mare. Drept efect persoanele ce suferă de singurătate sunt mai agresivi şi au alimentaţie nesănătoasă, au probleme de imunitate, disfuncţii ale somnului etc. [11].

Concluzii şi recomandări

Constatările de cauze şi factori, ce pot declanşa singurătatea, dar şi efectele acesteia la tineri reflectă multiaspectualitatea acestui fenomen complex şi ambiguu. Deficitul unui tablou clar al abordărilor singurătăţii la tineri denotă că acest fenomen poate avea diferite nuanţe. Acestea pot fi exprimate atât prin diverse contexte ale izolării sociale (benevolă sau forţată), cât şi dorinţa benevolă a individului de solitudine, ca premisă a dezvoltării personale. De asemenea, poate fi şi sentimentul de singurătate cu multitudinea de cauze, manifestări şi consecinţe pentru viaţa individului tânăr. Toate aceste reprezintă un argument în plus în necesitatea elaborării unui concept al singurătăţii la tineri, bazat pe abordarea integrată şi orientat spre structurarea fundamentată în date empirice şi controlul singurătăţii. Acest concept va constitui premisă în explorarea ulterioară a fenomenului singurătăţii la tineri şi construirea unor strategii de intervenţie psihosocială pentru specialiştii din domeniu şi persoanele interesate.

Bibliografie:

1. Albu E. *Psihologia vârstelor*. Târgu Mureş: Universitatea „Petru Maior", 2007. 103 p.

2. Bucur, A., Boza, M. *Sentimentul de singurătate* şi *strategiile de coping la persoanele văduve* şi *divorţate*. Psihologia Socială, Nr.21 (1) / 2008. p. 23-37.

3. Cristea D. *Tratat de psihologie socială*. Pro Transilvania. Bucureşti, 2000. 470 p.

4. Cristea M., Nastasă N., Pădurariu A. *Assertiveness*. Social Suport and Loneliness. In: Psihologia Socială, Nr.22 (II)/2008. P.43-52.

5. Enăchescu C. *Tratat de igienă mintală*. Iaşi:Polirom, 2004. 408 p.

6. Golu F. *Manual de psihologia dezvoltării: o abordare psihodinamică*. Iaşi:Polirom, 2015. 339p.

7. Neculau A. *Manual de psihologie socială* Ed.II Iaşi: Polirom, 2004.352 p.

8. Plămădeală V. -*Intensitatea trăirii singurătăţii la tineri* - în *„Psihologie, Pedagogie Specială, Asistenţă Socială*" nr. 2 (43), 2016, p.58-63, ISSN 1857-0224.

9. Şchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor*. Ciclurile vieţii. Bucureşti: Editura didactică şi pedagogică, R.A., 1995. 479 p.

10. Zlate M. *Tratat de psihologie organizaţional – managerială*. Iaşi: Polirom, 2004.568 p.

11. Cacioppo John T., Patrick, William. Loneliness. *Human Nature and the Need* for Social Connection. New York: W.W. Norton and Company., 2008. 332p.

12. Erikson's Psychosocial Stages http://www.intropsych.com/ch11_personality/eriksons_psychosocial_stages.html (accesat 15.09.2016).

13. Hojat, M. A *Psychodynamic*. View of Loneliness and Mother-Child Relationship: A Review of Theoretical Perspectives and Empirical Findings. In Hojat M., Crandall, R (Eds.), Loneliness: Theory, research, and Applications (pp. 89-104). Newbury Park,: Sage Publications, 1989. P. 89-104.

14. Höllinger F., Haller, M. *Kinship and Social Networks in Modern Societies*: A Cross-Cultural Comparison among Seven Nations. In: European Sociological Review, 6(2), 1990. P.103-124.http://www.cmhc.com/perspectives/articles/art 09963.htm (accesat 27.08.2014)

15. Levinson D. J. A *Conception of Adult Development January* 1986 American Psychologist P.3-13 http://www.unc.edu/~eajordan/Levinson1986.pdf (accesat 15.08.2016).

16. Peplau L. A., Perlman D., *Perspectives on loneliness*. In: Peplau L. A. & Perlman D. (Eds.), Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy.New York: Wiley, 1982. P.1-18. http://www.peplaulab.ucla.edu/Peplau_Lab/Publications_files/Peplau_perlman_82.pdf(accesat 10.09.2016).

17. Rokach A., Bauer. N. *Age, Culture, and Lonelinessamong* Chechsand Canadians. Current Psychology. In: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse PsychologicalIssues, 23(1), 2004. P.3-23.

18. Rubenştein C., Shaver P. *The experience of loneliness*. In: L. A. Peplau, D. Perlman (Eds.), Loneliness: A sourcebook of currenttheory, researchandtherapy. New York: Wiley, 1982. P. 206–223.

19. Slater Ph. *The pursuit of loneliness:* American culture at the breaking point.Boston, 1976. 316 p.

20. Wiseman H., Mayseless O., Sharabany. R. *Why are the ylonely? Perceived quality of early relation ships withparents, attachment, personality predispositions and loneliness in first-year university students*. In: Personality and Individual Differences, 40 (2), 2006. P.237-248.

21. Зимбардо Ф. Застенчивость. Москва: Педагогика, 1991. 208 с.

22. Лабиринты одиночества. пер. с англ. Сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. Москва:Прогресс, 1989. 624 с.

23. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальное развитие личности. Москва, 1997. 448 с.

24. Тихонов Г. М. Феномен одиночества: теоретические и эмпирические аспекты. Автореф. дис.д-ра. философ. наук. Нижний Новгород. 2006. 47 с.

25. Фурдуй Ф. И. Стресс и одиночество. Стресси здоровье. Кишинев, 1990. 239с.

26. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами*:* Монография. Елабуга: Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. 157 с.

27. Шаповаленко И В Возрастная Психология (Психология Развития и Возрастная Психология), Москва: ГАРДАРИКИ, 2005. 349 с.

PLĂMĂDEALĂ Victoria, drd. lector superior. UPS „Ion Creangă", R. Moldova.

Primit la redacţie 10.09.2017

PARTICULARITĂŢILE MANIFESTĂRII TIMIDITĂŢII LA ADOLESCENŢI

THE CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS TIMIDITY PHENOMENON

Diana ŞTEFANEŢ

Cuvinte-cheie: timiditate, manifestările şi cauzele timidităţii, metode de diagnosticare a timidităţii, recomandări de diminuare.

Rezumat

Articolul abordează problema timidităţii în vârsta adolescentă. Sunt prezentate detaliat cauzele principale şi situaţiile declanşatoare. Pentru stabilirea particularităţilor timidităţii la adolescenţi a fost organizată cercetarea experimental-psihologică pe un eşantion constituit din 55 elevi din CEEF.

Sunt prezentate rezultatele celor 4 tehnici, care elucidează factorii declanşatori, precum şi frecvenţa timidităţii la adolescenţi.

În final sunt propuse un şir de recomandări în vederea diminuării timidităţii: cunoaşterea şi acceptarea propriei personalităţi, formarea unei autoaprecieri adecvate, dezvoltarea încrederii în sine, dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi sociale, dezvoltarea gândirii pozitive şi, desigur, în cazuri grave ajutor specializat.

Keywords: shyness, manifestations and shyness causes, shyness diagnosing methods, recommendations for diminishing.

Abstract

The article addresses the timidity issue in age of adolescence. The main causes and triggering situations are detailed. In order to establish the particularities of timidity at adolescents' was organized an experimental-psychological research on a sample of 55 students from CEEF.

The results are represented by 4 applied psycho-diagnostic techniques, which elucidates the trigger factors, as well as the frequency of timidity at adolescents.

Lastly, are proposed a series of recommendations which reduce shyness: knowing and accepting one's own personality, forming a proper self-assessment, developing self-confidence, developing communication and social skills, developing positive thinking and certainly, the specialized help in serious cases.

Introducere. Într-o eră a tehnologiilor informaţionale, timiditatea constituie un handicap care paralizează orice iniţiativă – fie că e vorba de domeniul profesional, familial sau sentimental – şi face persoana să se izoleze şi să piardă contactul cu lumea exterioară. Acest fenomen complex şi contradictoriu devine o realitate dureroasă pentru timizi şi foarte neatrăgătoare pentru ceilalţi.

Adolescenţa este o perioadă importantă a dezvoltării umane. În plan psihologic, transformările sunt extrem de rapide. Diversitatea dezvoltării psihice

generează noi conduite şi noi modalităţi de relaţionare cu cei din jur. Viaţa afectivă se complică şi se diversifică, are loc maturizarea afectivă, apar sentimente puternice. Emoţional, adolescenţii sunt foarte sensibili, de aceea pot fi uşor lezaţi. Totuşi, pentru unii este „vârsta crizelor, anxietăţii, nesiguranţei, insatisfacţiei", „vârsta dramelor". Adolescentul se simte foarte dependent de grupul de prieteni, de părerea lor. Pe de o parte, trebuinţa de apartenenţă şi dorinţa de a fi acceptat de colegii săi influenţează comportamentul adolescentului, pe de altă parte, în cazul formării identităţii proprii, pentru adolescent continuă să conteze părerea celuilalt, grupului, autorităţii. Ca urmare se poate dezvolta timiditatea însoţită de neîncrederea în sine, de autoapreciere scăzută, de complexul de inferioritate ş.a. [6, 8, 9, 13]

Ce este timiditatea

Timiditatea este un amestec de teamă, frică şi reţinere în faţa necunoscutului. Timiditatea este alcătuită, în principal, din ezitarea de a intra în situaţii noi, din lipsa de încredere în sine, din reţinerea de a prezenta altora imaginea sinelui şi din teama de sancţiuni (fie ele şi simbolice) din partea celorlalţi. Adolescentul timid este, vorbind la modul general, un retras, un închis în sine, o persoană care evită contactele cu ceilalţi, de vârsta lui sau de vârste mai mari şi care nu îşi doreşte cu nici un chip să iasă în evidenţă prin ceva anume. Ceea ce corespunde conduitei de închidere în sine menţionată de Jean Rousselet, caracterizată printr-un examen de conştiinţă foarte sever, analizarea în detaliu a faptelor, gesturilor, sentimentelor, o lungă introspecţie.

După părerea lui Paul Popescu-Neveanu, **timiditatea** reprezintă un „comportament defensiv şi anxios, ezitant şi astenic, exprimând dificultăţi de adaptare socială (sau o adaptare negativă) ce sunt normale şi explicabile în mica copilărie şi la pubertate, dar ridică probleme în celelalte etape". [5, p.731].

Ursula Şchiopu consideră **timiditatea** „o stare psihică sau însuşire personală manifestată prin sfială, jenă, tăcere nejustificată, dificultate în exprimare... [2, p.695] Autoarea susţine că timiditatea este frecventă la copii, dar mai ales la preadolescenţi, din cauza lipsei de siguranţă în ceea ce priveşte impresia pe care o produce purtarea lor asupra altor oameni, de obicei asupra celor necunoscuţi sau puţin cunoscuţi.

Iar în opinia lui Philip Zimbardo nu există o definiţie unică, deoarece timiditatea pentru diferiţi oameni nu înseamnă acelaşi lucru. „Este o stare complexă, care se manifestă în diverse forme – de la un uşor disconfort, sau frică neexplicabilă, până la nevroză profundă", susţine autorul în cartea sa „Timiditatea" [12, p.17].

Cauzele timidităţii

Timiditatea apare cel mai frecvent în cadrul situaţiilor nefamiliare, deşi în cazuri mai severe ea poate apărea şi în situaţii familiare şi în cadrul relaţiilor.

Persoanele timide evită situaţiile în care se simt inconfortabil, situaţiile în care sunt evaluaţi sau apreciaţi negativ, atunci când trebuie să-şi apere drepturile, să comunice părerea proprie în faţa unui grup sau să ceară ajutor şi astfel situaţia în cauză rămâne nefamiliară şi timiditatea se autoperpetuează. Pe de altă parte, timiditatea poate dispare în timp. Experienţa umană a timidităţii este diferită la persoane diferite. De exemplu, timiditatea se poate manifesta în compania anumitor persoane şi poate dispărea complet în compania altora.

În Tabelul 1 prezentăm cauzele externe şi factorii tipici ai timidităţii.

Tabelul 1.

Cauzele şi factorii care declanşează timiditatea la adolescenţi

Cauze externe ale timidităţii	*Factori tipici care declanşează timiditatea*
- relaţiile neadecvate din familie; - tutelarea exagerată (manifestată fie prin severitate exagerată, fie prin răsfăţ); - climatul socio-afectiv neadecvat în familie (conflicte, agresivitate verbală, abuz fizic şi verbal, divorţ); - lipsa de tact a unor cadre didactice, duritatea şi directivitatea lor; - atitudini autocrate; - nu se ţine cont de temperamentul şi individualitatea adolescentului; - sarcasmul, ironia, derâderea, persecuţia colegilor; - izolarea şi respingerea socială.	- figurile autoritare; - interacţiunile cu persoanele de sex opus; - intimitatea; - străinii; - grupurile mari de oameni; - necesitatea de a interacţiona într-un grup; - discursul în faţa unui public larg; - iniţierea acţiunilor sociale în situaţii nestructurate, spontane; - statutul şi poziţia socială superioară; - frica de a fi criticat sau apreciat negativ; - izolarea şi preferinţa de a fi singur.

Pentru a putea recunoaşte un adolescent timid e nevoie de a cunoaşte manifestările timidităţii la *nivel de comportament, fiziologic, cognitiv, afectiv*.

În continuare prezentăm reacţiile de timiditate la aceste patru nivele (fig.1).

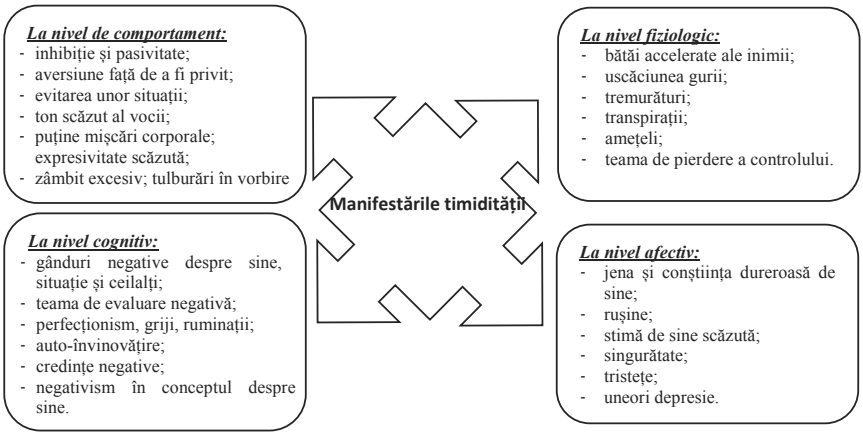

Fig. 1. Manifestările timidităţii la nivel comportamental, cognitiv, afectiv şi fiziologic.

Organizarea şi desfăşurarea cercetării timidităţii la elevii adolescenţi în mediul şcolar

Pentru a identifica prezenţa timidităţii la adolescenţi, cauzele dezvoltării şi situaţiile declanşatoare a timidităţii, în primăvara anului 2017 a fost efectuată o cercetare pe teren, la care au participat adolescenţi din Centrul de Excelenţă în Economie şi Finanţe. Cercetarea expe-

rimental-psihologică s-a desfăşurat pe un eşantion constituit din 55 elevi ai grupelor anului II cu vârsta cuprinsă între 17-18 ani. Selectarea subiecţilor experimentali s-a efectuat aleator.

Scopul investigaţiei a fost stabilirea particularităţilor timidităţii la adolescenţii din CEEF.

Ipoteze de lucru:

- timiditatea este prezentă în rândul adolescenţilor în diferite niveluri;
- adolescenţii care au un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor comunicative şi organizatorice manifestă timiditate în relaţie cu anturajul;
- timiditatea se dezvoltă în situaţiile de a vorbi în public, de a vorbi cu o persoană de sex opus, grupuri mari de oameni, în situaţia când este evaluat sau comparat cu alte persoane;
- elevii timizi se caracterizează prin neîncredere în sine, prin insuficientă iniţiativă socială.

Metodologia cercetării: întru realizarea scopului şi pentru verificarea ipotezelor, au fost utilizate următoarele **tehnici:**

1. *Scala timidităţii din* Chestionarul de personalitate FPI;
2. *Chestionarul COS-1*;
3. *Ancheta „Cât de timid eşti?";*
4. *Chestionarul încrederii în sine V. G. Romek.*

Rezultatele cercetării:

După prelucrarea rezultatelor de la **Scala Timidităţii selectată din chestionarul FPI,** am identificat următoarele (tab.2): 40% elevi nu se consideră timizi (nivel scăzut), 38,2% elevi sunt moderat timizi, devenind timizi în unele situaţii, iar 21,8% elevi au un nivel înalt al timidităţii, manifestând timiditate, sfială, jenă, pasivitate, lipsă de iniţiativă etc.

Tabelul 2.

Frecvenţa manifestării timidităţii la adolescenţi (%)

Nivelul	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Nr. elevi (%)	12 elevi (21,8%)	21 elevi (38,2%)	22 elevi (40%)

Ipoteza nr.1 s-a confirmat: timiditatea este prezentă în rândul adolescenţilor, timiditatea se manifestă cu nivel diferit de dezvoltare (21,8% înalt, 38,2% mediu, 40% scăzut).

În urma analizei rezultatelor **chestionarului COS-1** (Tab.3) am constatat următorul nivel de dezvoltare al aptitudinilor comunicative: 32,5% dintre elevi manifestă un nivel foarte înalt al abilităţilor comunicative; 15% - nivel înalt; 10% - nivel mediu; 22,5% - nivel submediu; 20% - nivel scăzut. Cu referire la aptitudinile organizatorice, am constatat: 30% dintre adolescenţi manifestă nivel foarte înalt, 25% - nivel înalt, 10% - nivel mediu, 20% - nivel scăzut şi 15% - nivel foarte scăzut.

Tabelul 3.

Aprecierea aptitudinilor comunicative şi organizatorice la adolescenţii an. II.

Nivelul dezvoltării	Aptitudini comunicative, %	Aptitudini organizatorice, %
Foarte înalt	32,5	30
Înalt	15	25
Mediu	10	10
Submediu	22,5	20
Scăzut	20	15

Aceste date ne permit să susţinem că există o parte de elevi cu nivel foarte înalt, înalt şi mediu de dezvoltare a aptitudinilor de comunicare (57,5%) care stabilesc uşor contacte şi nu întâmpină dificultăţi de comunicare cu colegii, profesorii, adulţii şi cu nivel foarte înalt, înalt şi mediu de dezvoltare al aptitudinilor organizatorice (65%) care îşi asumă responsabilităţi, pot lua decizii independente, le plac activităţile sociale. Am putea deduce că lipsa aptitudinilor organizatorice este o cauză reală în stabilirea unui contact mulţumitor cu profesorul, care solicită maturitate şi responsabilitate în îndeplinirea temelor pentru acasă, a proiectelor, a lucrărilor independente etc.

Restul elevilor cu nivel scăzut şi submediu de dezvoltare a aptitudinilor comunicative (43,5%) şi organizatorice (35%) vor întâmpina şi întâmpină dificultăţi reale în comunicarea cu semenii, profesorii, adulţi, precum şi la planificarea şi organizarea activităţilor. În acest sens, benefice sunt utilizarea la ore de către profesori a metodelor interactive, a lucrului în grup, asistenţa psihologică cu participarea la traininguri dezvoltative, precum şi autodezvoltarea cu motivaţia internă a persoanei de a deveni mai deschisă în comunicare, de a-şi dezvolta abilităţi de comunicare asertivă, abilităţi de a vorbi în public, de a lua decizii independent, de a manifesta încredere în forţele proprii etc.

Astfel şi ipoteza nr. 2 s-a confirmat: timiditatea corelează cu insuficienta dezvoltare a abilităţilor de comunicare şi organizatorice.

În scopul studierii mai complexe a fenomenului timidităţii, stabilirii gradului de timiditate la adolescenţi, a frecvenţei manifestării timidităţii, identificării cauzelor şi situaţiilor declanşatoare a fost aplicată **Ancheta „Cât de timid eşti?”**.Drept model a servit ancheta elaborată de Philip Zimbardola, Clinica de Timiditate Stanford (1977). Au fost selectate 10 întrebări esenţiale pentru cercetarea noastră. Prezentăm rezultatele anchetei.

La prima întrebare, „Te consideri timid?”: 34 elevi susţin că „Nu”, iar 21 elevi „Da”.

La a doua întrebare „Întotdeauna ai fost timid?”: din cei 21 de elevi – 7 elevi afirmă că „Da”.

La a treia întrebare, dacă a fost o perioadă când te-ai simţit timid, din cei 55 elevi – 15 elevi consideră că „Da” (Tabelul 4).

Tabelul 4.

Distribuţia rezultatelor cu privire la faptul dacă se consideră timid, dacă a fost o perioadă când s-a simţit timid adolescentul (%)

Te consideri timid?		Întotdeauna ai fost timid?	
Da	38,18% (21 elevi)	Întotdeauna	12,7% (7 elevi)
		O perioadă	27,27% (15 elevi)
Nu	61,82% (34 elevi)	*Nu*	60% (33 elevi)

Conform rezultatelor, am stabilit că circa 2/5 dintre studenţi suferă de timiditate, sunt timizi sau s-au simţit timizi o perioadă de timp, în unele situaţii.

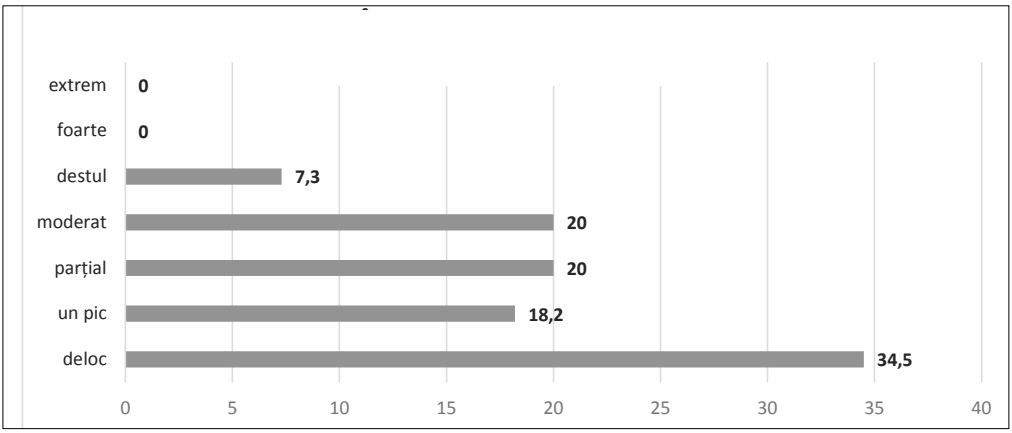

Figura 2. Distribuţia rezultatelor la întrebarea „Cât de timid eşti?" (%)

La întrebarea a patra, „Cât de timid eşti?" constatăm următoarele: extrem: 0% persoane; foarte: 0% persoane; destul: 7,3% (4 persoane); moderat: 20% (11 persoane); parţial: 20% (11 persoane); un pic: 18.2% (10 persoane); deloc: 34,5% (19 persoane) (fig.2).

Astfel, putem afirma că 1/3 din elevi consideră că nu-s timizi, jumătate consideră că sunt timizi parţial, moderat şi destul de tare. Comparativ cu studiul lui Zimbardo, care a constatat că 7% niciodată nu au fost timizi, la noi circa 34% deloc nu sunt timizi. [11, p.19]

La întrebarea a cincea„Cât de des te simţi (te-ai simţit) timid?" elevii afirmă (fig.3):

- zilnic: 8,3% (3 persoane);
- aproape în fiecare zi: 2,7% (1 elev);
- de multe ori, aproape peste o zi: 14% (5 elevi);
- 1-2 ori pe săptămână: 27,8% (10 elevi);
- mai rar, decât o dată pe săptămână: 30,5% (11 elevi);
- rar, o dată pe lună sau mai puţin: 16,7% (6 elevi).

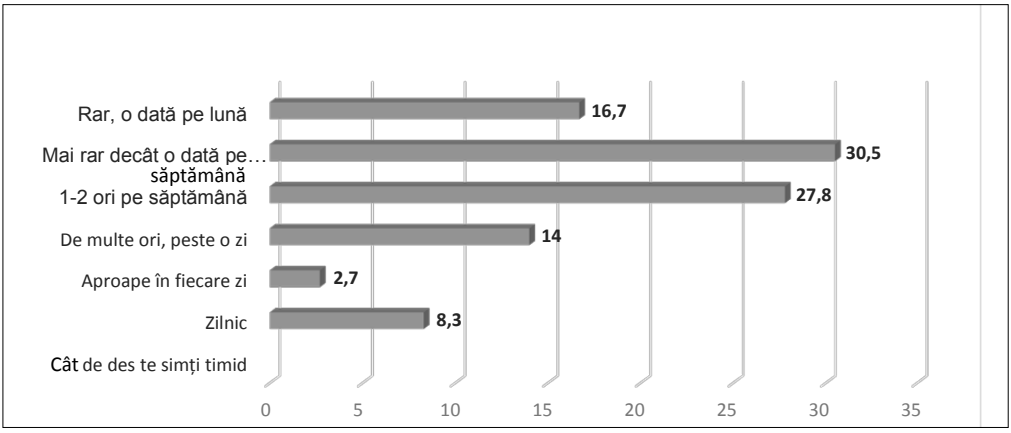

Figura 3. Distribuţia rezultatelor la întrebarea „Cât de des te simţi timid?"

Analiza datelor permite să susţinem că peste jumătate din respondenţi simt timiditate zilnic, aproape în fiecare zi sau de 1-2 ori pe săptămână, iar ceilalţi simt timiditate mai rar decât o dată pe săptămână sau o dată pe lună.

Cu privire *la întrebarea nr.6 „Cu cât mai timid eşti decât prietenul (de aceeaşi vârstă, sex)?”,* elevii-respondenţi au menţionat următoarele: Mult mai timid 5,5% (2 elevi), Mai timid 25% (9 elevi); Aproximativ la fel: 38,9% (14 elevi); Mai puţin timid: 16,7% (6 elevi); Mult mai puţin timid: 13,8% (5 elevi) (fig.4).

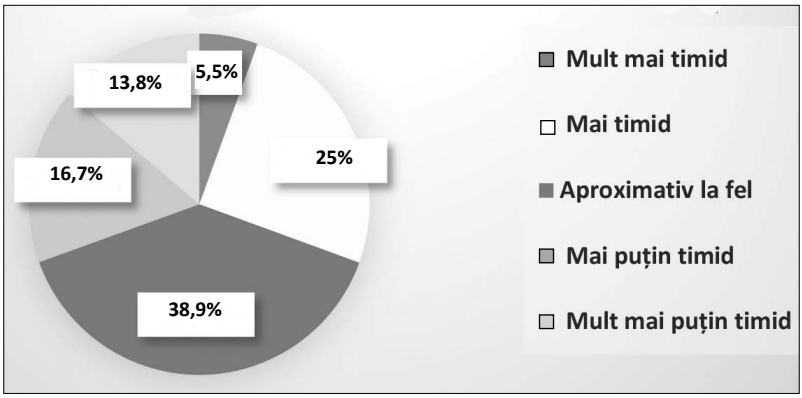

Figura 4. Distribuţia rezultatelor la întrebarea „Cu cât mai timid eşti decât prietenul?”

Observăm că 1/3 elevi se consideră mult mai timizi şi mai timizi decât prietenul de aceeaşi vârstă, circa 2/5 elevi se consideră aproximativ la fel de timizi ca prietenul, iar 1/3 elevi se consideră mai puţin timizi decât prietenul.

Prelucrând datele la *întrebarea nr.7, dacă au avut de pierdut din cauza timidităţii* (tab.5), am stabilit că „Da, de multe ori”, „Da, uneori” şi „Da, din când în când” susţin 72,2% elevi; Rareori afirmă 19,4%; Niciodată – 8,3%. Putem concluziona că o bună parte din elevi au avut de pierdut din cauza timidităţii în realizarea scopurilor şi relaţionarea cu cei din jur.

Tabelul 5.

Distribuţia rezultatelor la întrebarea: Aţi avut de pierdut din cauza timidităţii

Tipul răspunsului	*% (nr. elevi)*
Da, de multe ori	33,3% (12 elevi)
Da, uneori	16,7% (6 elevi)
Da, din când în când	22,2% (8 elevi)
Rareori	19,4% (7 elevi)
Niciodată	8,3 (3 elevi)

La întrebarea nr.8, dacă *pot să ascundă timiditatea*, 11,1% (4 elevi) susţin că „Da, întotdeauna”, 69,4% (25 elevi) afirmă că „Uneori”, iar 19,4% (7 elevi) – „De obicei nu”. Putem afirma că la majoritatea adolescenţilor le este greu să ascundă timiditatea de la ceilalţi.

Întrebarea nr.9 permite de a afla cauza timidităţii (fig.5).

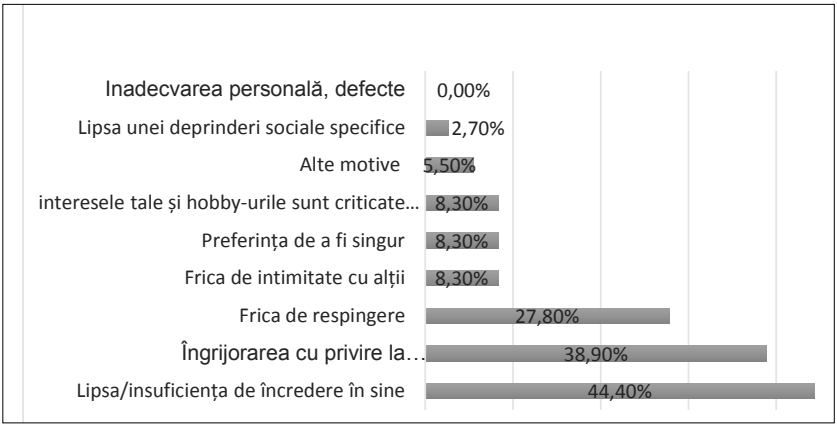

Figura 5. Distribuţia rezultatelor la întrebarea „Care ar putea fi cauza timidităţi tale?" (%)

Astfel menţionăm următoarele cauze (fig.5):

- lipsa/insuficienţa de încredere în sine: 44,4% elevi;
- îngrijorarea cu privire la evaluarea/ aprecierea negativă: 38,9% elevi;
- frica de respingere: 27,8% elevi;
- frica de intimitate cu alţii: 8,3% elevi;
- preferinţa de a fi singur: 8,3% elevi;
- interesele şi hobby-urile persoanei sunt criticate de societate: 8,3% elevi;
- alte motive (mai detaliat): 5,5% elevi;
- lipsa unei deprinderi sociale specifice (descrie în detaliu): 2,7% elevi;
- inadecvarea personală, defecte (mai detaliat): 0.

În urma analizei Figurii 5 deducem că printre cauzele timidităţii la adolescenţi pot fi menţionate: lipsa sau insuficienţa de încredere în sine, îngrijorarea cu privire la evaluarea sau aprecierea negativă, frica de respingere, frica de intimitate cu alţii sau interesele/ hobby-urile sunt criticate din exterior. Inadecvarea personală sau defectele a figurat printre răspunsurile elevilor.

Iar analiza întrebării nr.10 ne oferă răspunsul la motivul ce-l face timid pe adolescent (Fig.6).

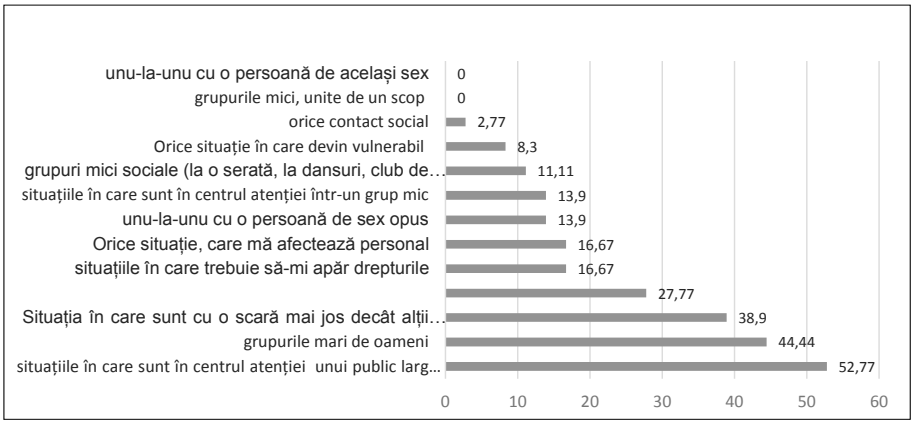

Figura 6. Reprezentarea rezultatelor privind situaţiile, acţiunile, sau tipurile de oameni fac persoana să se simtă timidă

Prelucrarea rezultatelor indică următoarele situaţii nefavorabile: situaţiile în care sunt în centrul atenţiei în faţa unui public larg (cum ar fi un discurs) - 52,77% elevi; grupurile mari de oameni – 44,44% elevi; situaţia în care sunt cu o scară mai jos decât alţii (de exemplu, discuţia cu şeful) – 38,9%; situaţiile în care sunt evaluat sau comparat cu alte persoane (de exemplu, interviul, critica) – 27,77% elevi; situaţiile în care trebuie să-mi apăr drepturile – 16,67% elevi; orice situaţie, care mă afectează personal – 16,67% elevi; unu-la-unu cu o persoană de sex opus – 13,9% elevi, situaţiile în care sunt în centrul atenţiei într-un grup mic (de exemplu, atunci când sunt prezentat sau se solicită părerea mea) – 13,9% elevi; grupuri mici sociale (la o serată, la dansuri, club de noapte) – 11,11%; orice situaţie în care devin vulnerabil (de exemplu, o cerere de ajutor) – 8,3% elevi; orice contact social – 2,77% elevi; grupurile mici, unite de un scop (de exemplu, şcoală de elevi, grupul de lucru) – 0 persoane; unu-la-unu cu o persoană de acelaşi sex – 0 persoane; altceva – bârfa, firea mea, plictiseala.

Analiza datelor permite să susţinem că sunt considerate frustrante următoarele situaţii sociale: discursul, grupurile mari de oameni, discuţia cu şeful, situaţiile când este evaluat, când i se solicită părerea sau când se află unu-la-unu cu o persoană de sex opus. Grupurile mici unite de un scop sau situaţiile unu-la-unu cu o persoană de acelaşi sex nu provoacă timiditate.

Astfel, ipoteza nr.3 s-a confirmat, precum că timiditatea se dezvoltă în situaţiile de a vorbi în public, de a vorbi cu o persoană de sex opus, când se află în centrul atenţiei unor grupuri mari de oameni, în situaţia când este evaluat sau comparat cu alte persoane.

Datele privind nivelul încrederii în sine la subiecţii experimentali au fost obţinute cu ajutorul Testului încrederii în sine Romek şi sunt reflectate în tabelul 6.

Tabelul 6.

Rezultatele testului de studiere a încrederii în sine (Romek V.G.)

Scala	ÎS ***(Încrederea în sine)***	***CS (Curajul social)***	***ICS (Iniţierea contactelor sociale)***
Nivel înalt	34,54%	12,72%	14,54%
Nivel mediu	52,72%	50,9%	50,9%
Nivel scăzut	12,72%	36,36%	34,54%

Analiza datelor din tabelul 6 ne permite să constatăm că 34,54% din totalul de studenţi au un nivel ridicat al **încrederii în sine** (ÎS), 52,72% dintre ei un nivel mediu al încrederii în sine şi 12,72% au un nivel scăzut al încrederii în sine.

Cu privire la **curajul social** (CS) observăm că 12,72% manifestă nivel înalt, 50,9% - nivel mediu, iar 36,36% - nivel scăzut. Dacă elevii cu nivel înalt al CS se caracterizează prin fermitate, perseverenţă în luarea deciziilor şi realizarea sarcinilor, apoi elevii cu nivel scăzut al CS se caracterizează prin confuzie, sfială, timiditate, intimidare, teamă, prin dificultăţi în luarea deciziilor sau realizarea unor sau altor acţiuni.

La scală **Iniţierea contactelor sociale** (ICS) constatăm că 14,54% ma-

nifestă nivel înalt, 50,9% - nivel mediu, iar 34,54% - nivel scăzut. Elevii cu nivel scăzut al ICS se caracterizează prin pasivitate, lipsa iniţiativei în contacte sociale, frica de a împovăra pe celălalt.

Astfel, cei mai mulţi dintre subiecţi sunt situaţi la nivelul mediu al încrederii în sine, al curajului social şi iniţierea contactelor sociale. Adolescenţii cu nivel scăzut al ÎS sunt frecvent pasivi, timizi, frustraţi, inhibaţi, fără încredere în sine şi lipsiţi de iniţiativă.

La analiza rezultatelor acestor două teste (Scala timidităţii şi Testul încrederii în sine) am constatat că există diferenţe semnificative între Curaj social şi Timiditate (r=-0,307, p=0,0001), ceea ce demonstrează că cu cât este mai înalt CS cu atât este mai scăzută timiditatea, şi invers, creşterea timidităţii corelează cu diminuarea CS. Elevii cu nivel înalt al ÎS înregistrează media timidităţii egală cu 1,78, iar la elevii cu nivel scăzut al ÎS, media timidităţii este egală cu 5,53.

Ipoteza nr. 4 conform căreia elevii timizi manifestă neîncredere în sine, lipsa curajului social, lipsa iniţiativei în relaţii s-a confirmat parţial.

Datele obţinute sunt îngrijorătoare deoarece a treia parte din respondenţi se ciocnesc de consecinţele timidităţii în viaţa de zi cu zi. Ca urmare, este important de a susţine adolescentul în această perioadă. Propunem următoarele soluţii în vederea diminuării timidităţii în vârsta adolescentă: a) formarea unei autoaprecieri adecvate, b) dezvoltarea încrederii în sine, c) dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi sociale, d) dezvoltarea gândirii pozitive, e) participarea la diverse activităţi de voluntariat, cercuri pe interese, ateliere de dezvoltare personală, f) susţinerea adolescentului de către profesori în cadrul orelor, de către părinţi în familie, g) solicitarea ajutorului specializat.

Iar pentru adolescenţi **recomandăm** următorii paşi de urmat [1, 3, 4, 10, 11]:

• Acceptaţi-vă propria persoană;

• Nu vorbiţi rău despre sine, evitaţi să vă acordaţi trăsături negative – „prost”, „urât”, „incapabil”, „ratat” ş.a.

• Folosiţi critica constructivă a acţiunilor dvs. pentru perfecţionarea proprie.

• Nu disperaţi în cazul unui eşec: eşecul – poate fi succes; el poate fi un indicator că aţi urmărit scopuri greşite, poate fi ocazia de a evita consecinţe mai grave.

• Nu vă împăcaţi cu oamenii, ocupaţiile, evenimentele care vă fac să vă simţiţi inferior.

• Nu vă lăsaţi pradă sentimentelor de vină şi de ruşine. Ele nu vă ajută să aveţi succes.

• Dezvoltaţi o însuşire care va fi apreciată pozitiv de anturaj (ex. a cânta la chitară, a dansa ş.a.). Deveniţi interesant. Învăţaţi pe de rost glume, toasturi, anecdote, ghicitori, istorii, pentru a străluci în cadrul companiilor. Antrenaţi-vă, povestindu-le în faţa oglinzii.

• Dezvoltaţi abilităţile de comunicare. De ex. salutaţi atât cunoscuţii, cât şi necunoscuţii pe care îi întâlniţi timp de 2 zile; începeţi o conversaţie anonimă într-un loc public; faceţi complimente apropiaţilor şi persoanelor mai puţin cunoscute etc.

• Utilizaţi tehnicile ascultării active. Regula numărul 1 în conversaţii: fii un bun ascultător, ascultă ce are celălalt de spus, atunci când acesta are ceva de împărtăşit, este cel mai frumos compliment pe care i-l poţi face. Manifestaţi interes faţă de cele auzite prin: confirmări, îndemn, reflectarea înţelesului, parafrazare, întrebări de precizare, aprecieri. etc.

• Dezvoltaţi încrederea în forţele proprii, mergeţi la ateliere de dezvoltare personală.

• Dezvoltaţi gândirea pozitivă. Fiţi pozitiv, optimist, nu permiteţi gândurilor negative şi pesimiste să vă umbrească fericirea şi viitorul.

• Nu vă izolaţi, legaţi prietenii, stabiliţi relaţii cu semenii.

• Fiţi util, faceţi acţiuni de caritate, ajutaţi pe cei aflaţi în dificultate.

Concluzii. Aşadar, concluzionăm că o bună parte dintre studenţi suferă şi au avut de pierdut din cauza timidităţii, fiind timizi parţial, moderat sau destul de tare. Mai mult de jumătate din respondenţi simt timiditate zilnic, aproape în fiecare zi sau de 1-2 ori pe săptămână. Timiditatea se dezvoltă în situaţiile de a vorbi în public, de a vorbi cu o persoană de sex opus, grupuri mari de oameni, în situaţia când este evaluat sau comparat cu alte persoane. Cauze declanşatoare ale timidităţii pot fi: lipsa sau insuficienţa de încredere în sine, îngrijorarea cu privire la evaluarea sau aprecierea negativă, frica de respingere, frica de intimitate cu alţii sau interesele/hobby-urile sunt criticate din exterior. Situaţiile sociale: discurs, grupuri mari de oameni, discuţia cu şeful, situaţiile când este evaluat, când se solicită părerea sau unu-la-unu cu persoană de sex opus sunt considerate frustrante. Elevii cu încredere în sine nu manifestă timiditate în comunicare şi relaţii. Adolescenţii timizi se caracterizează prin insuficienta dezvoltare a aptitudinilor comunicative şi de organizare, a Curajului social şi a Iniţierii contactelor sociale.

Totuşi timiditatea nu este o problemă. Dezvoltând abilităţile şi deprinderile necesare şi obţinând încrederea în sine, se va putea orienta experienţa adolescentului spre susţinerea altor persoane timide. „Comunicarea înseamnă putere. Cei care îi stăpânesc modul de utilizare pot schimba modul în care percep lumea şi modul în care sunt ei înşişi percepuţi de lume", susţine Anthony Robbins [7, p.16]. Nu uitaţi, viitorul aparţine celor curajoşi, celor cu iniţiativă şi îndrăzneţi!

Referinţe bibliografice:

1. Carnegie D. *Secretele succesului. Cum să vă faceţi prieteni şi să deveniţi influent*. Bucureşti: Editura Curtea Veche, 2013. 246 p.
2. *Dicţionar de psihologie*. (coord. U. Şchiopu) Bucureşti: Ed. Babel, 1997. 740 p.
3. Pâinişoară I.-O. *Comunicarea eficientă*. Iaşi: Ed.Polirom, 2008. 432 p.
4. Pease A., Pease B. *Abilităţi de comunicare*. Bucureşti: Curtea Veche, 2013. 103 p.
5. Popescu-Neveanu P. *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Ed. Albatros, 1978. 784 p.
6. Racu Ig. ş.a. *Psihologia dezvoltării şi psihologia pedagogică*. Chişinău: Univers pedagogic, 2007. 160 p.
7. Robbins A. *Putere nemărginită*. Bucureşti: Ed.Amaltea, 2001. 328 p.
8. Savca L. *Psihologia personalităţii în dezvoltare*. Chişinău: Ed.Sirius, 2003. 152 p.
9. Şchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor*. Ciclurile vieţii. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1997. 598 p.
10. Ştefaneţ D., Bîtca L., Raru O. ş.a. *Adolescentul merge după soare*. Chişinău: Tipog.Totex-Lux, 2016. 380 p.
11. Ильин Е. Психология общения. Спб.: Питер, 2009. 576 с.
12. Зимбардо Ф. *Застенчивость*. М.: Педагогика, 1991. 208 с.
13. *Немов Р. С. Психология*. Кн.2: Психология образования. М.: Изд. ВЛАДОС, 2007. 496 с.

ŞTEFANEŢ Diana, dr în psihologie, psiholog, gr. Did. superior, Centrul de Excelenţă în Economie şi Finanţe, R. Moldova.

Primit la redacţie 07.09.2017

Psihologie revistă ştiinţifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31)
ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276. Categoria B

PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ

NEVOIA DE DEZVOLTARE PERSONALĂ PRIN AUTOMOTIVARE ŞI AUTOEFICACITATE ÎN PROFESIA DIDACTICĂ

NECESSITY OF PERSONAL DEVELOPMENT BY SELF MOTIVATION AND SELF EFFECTIVENESS IN TEACHING WORK

Violeta VRABII

Cuvinte – cheie: automotivare, autoeficacitate, empowerment, nevoia de dezvoltare personală.

Rezumat

În lucrare sunt generalizate idei ale autorilor despre nevoia de dezvoltare personală, automotivare, autoeficacitate. Sunt identificate caracteristici pentru motivarea/ automotivarea în profesia didatică. Scopul cercetării constă în determinarea corelaţiei şi diferenţelor de manifestare a automotivării şi autoeficacităţii la cadrele didactice. Iar constructul empowerment va fi un construct ipotetic de evaluare/autoevaluar a propriei dezvoltări; o capacitatea de a dezvolta strategii şi a colabora cu alţii.

Keywords: self motivation, self-efficacy, empowerment, personal development, the need for development.

Abstract

In this article are generalized the authors' ideas about the necessity of personal development, self – motivation and self - efficacy. There are identified characteristics for motivation/ self-motivation in teaching profession. The purpose of research stand for determination of correlations and expression of self - motivation and self - efficacy differences at didactic personnel. However, the empowerment construct will be a hypothetical one in assessment and self-assessment; a capacity of strategies development and collaboration with others.

Dezvoltarea personală a cadrului didactic reprezintă un proces continuu ce duce la realizarea nevoilor personale, la o adaptare mai bună şi satisfacţie personală în profesia didactică.

Astăzi, ca niciodată, nevoia de dezvoltare va crea premise pentru motivare/automotivare, menţinerea cadrului didactic în profesia didactică, deoarece observăm o tendinţă de descreştere a prestigiului profesiei didactice, iar tinerii nu prea sunt entuziasmaţi în alegerea carierei didactice. În acest context, motivarea pentru profesia didactică a devenit o necesitate primordială, iar implementarea nevoii de dezvoltare – o tendinţă actuală ce ar oferi sens implicării cadrelor didactice în mod activ în schimbările din

procesul educaţional, interrelaţionar.

În acest sens, perceperea şi implementarea dezvoltării personale ca pe un beneficiu ce va oferi sens şi semnificaţie activităţii, va corela un echilibru afectiv, va ajuta cadrele didactice la *confruntările* ce intervin *în procesul schimbăriilor sociale, dar şi în relaţiile cu ceilalţi, cu sine*. Deci, dezvoltarea personală a cadrelor didactice va fi direcţionată de nevoia de dezvoltare, de motivaţia internă.

Mai jos, expunem generalizat unele concepte ce identifică structurat nevoile umane după mai mulţi autori (tab. 1).

Tabelul 1.

Nevoile umane în conformitate cu teoriile de conţinut

Teorii / Nevoi	*Maslow*	*Herzberg*		*Alderfer*	*Mc Clelland*	*Model integrat*
Nevoi personale	Autoactualizare	Factori motivatori	Munca în sine Realizarea Posibilităţi de dezvoltare Responsabilitate	Nevoia de creştere	Nevoia de realizare	Nevoia de realizare
	Stimă		Avansare			Nevoia de autonomie
			Recunoaştere		Nevoia de putere	Nevoia de putere
			Statut			
Nevoi sociale	Nevoi sociale	Factori de igienă	Relaţii interpersonale cu colaboratorii, cu conducerea, subordonaţii Politica şi administrarea organizaţiei Condiţii de lucru, salarii, viaţă personală	Nevoi de asociere	Nevoia de afiliere	Nevoia de afiliere
Nevoi economice	Securitate şi siguranţă			Nevoi de existenţă		Nevoi de existenţă
	Nevoi fiziologie					

Deci, analizând aceste teorii / *nevoi,* observăm că ele urmăresc să precizeze diversitatea nevoilor pe care le au oamenii şi condiţiile în care ei vor fi motivaţi să-şi satisfacă aceste nevoi într-un mod în care să contribuie la performanţă. În acelaşi context, precizăm că A. Maslow a dezvolat cel dintâi model teoretic al nevoilor şi propunea o teorie a ierarhiei trebuinţelor, oferind un răspuns la întrebarea: *Ce motivează, care sunt factorii motivaţiei*? Astfel, în accepţiunea lui A. Maslow, omul posedă un număr de trebuinţe înnăscute care activează şi direcţionează comportamentul, considerând că individul îşi ierarhizează nevoile urmând să le satisfacă într-o anumită ordine, în funcţie de priorităţi [apud 3, p.68].

Generalizând nevoile dezvoltării, reprezentate în tabelul 1, identificăm faptul că în toate tipologiile există tendinţe spre

nevoi de dezvoltare, creştere, autorealizare determinate de o motivare internă.

Astfel, în teoria lui Herzberg, intitulată „teoria celor doi factori", sunt incluşi ***în rândul factorilor igienici***: salariul, statutul deţinut, securitatea postului, condiţiile de lucru, nivelul şi calitatea controlului, politica şi procedurile companiei şi relaţiile interpersonale. Prin urmare, autorul consideră că aceşti *factori nu conduc la motivare în sine,* ci servesc *drept suport* pentru a evita apariţia insatisfacţiei. Iar, la rândul lor, *factorii de dezvoltare* care conduc la motivare şi satisfacţie sunt*: natura muncii în sine, realizările, recunoaşterea, responsabilitatea, dezvoltarea personală* şi avansarea [apud 4, p.31].

Deci, teoria lui Herzberg identifică factorii motivatori care contribuie la dezvoltare, iar realizarea lor va duce la mărirea numărului de cadre didactice responsabile, performante.

În acelaşi context, reprezentăm generalizat relaţia dintre teoriile motivaţionale ale lui A. Maslow şi Alderfer (tab. 2.). Observăm că autoîmplinirea şi dezvoltarea sunt pe poziţia nevoii de rang înalt al motivaţiei intrinseci.

Tabelul 2.

Relaţia dintre teoriile motivaţionale ale lui Maslow şi Alderfer

Nevoi de rang înalt	Ierarhia lui Maslow	Teoria ERG a lui Alderfer	Motivaţia intrinsecă
↕	**Autoîmplinire**	**Dezvoltare**	↕
	Stimă		
	Apartenenţă	**Relaţionare**	
	Siguranţă	**Existenţă**	
Nevoi de bază	**Nevoi fiziologice**		Motivaţia extrinsecă

Plecând de la teoria trebuinţelor umane a lui A. Maslow, Alderfer comprimă sistemul format din cinci categorii ale lui A. Maslow în unul cu trei categorii: nevoi legate de existenţă, relaţii şi dezvoltare (tab.2). În opinia lui Alderfer, motivaţia persoanei este provocată de o forţă internă, în dorinţa de a satisface nevoile clasificate în cele trei categorii: nevoi de existenţă (E), nevoi relaţionare (R), nevoia de dezvoltare personală, autoîmplinire (D). Prin urmare, teoria ERD a lui Alderfer nu propune o ierarhie rigidă a trebuinţelor şi permite mişcarea în sus şi în jos în cadrul ierarhiei. Contrar teoriei lui A. Maslow, în acest model nu ar exista ierarhie de prioritate între categoriile de nevoi, modelul dat fiind mai flexibil. Prin urmare, teoria ERD prezintă interes în mod special pentru implicaţiile sale în motivarea extrinsecă şi intrinsecă. *Motivatorii intrinseci* satisfac în *special nevoile de dezvoltare,* în timp ce motivatorii *extrinseci* satisfac în special necesităţile existenţiale şi relaţionale,

de aceea la început, această teorie a fost aplicată la contextele de muncă [apud 3, p.67].

Astfel, în accepţiunea lui Alderfer, toate cele trei categorii de nevoi pot fi operaţionale în acelaşi timp, iar premisele fundamentale ale modelului lui Alderfer sunt: cu cât mai mult sunt satisfăcute nevoile de ordin inferior, cu atât mai mult sunt dorite necesităţile de ordin superior; cu cât mai puţin sunt satisfăcute nevoile de ordin superior, cu atât mai mult este dorită satisfacerea trebuinţelor inferioare.

De aceea, rezultă că nevoia de dezvoltare personală este mai puţin dependentă de factorii existenţei, iar nevoia de dezvoltare este factorul capabil să menţină mereu în formă cadrele didactice pentru a face faţă schimbărilor din procesul educaţional, precum şi interrelaţionării eficace cu subiecţii educaţionali – elevii, colegii, familia. Iar automotivarea, adică capacitatea personală de a găsi motivaţii suficient de puternice pentru activitate chiar şi în situaţii sau contexte de rutină, mai puţin interesante sau atractive, dar importante pentru afirmare şi evoluţia personală şi implică un grad crescut de responsabilitate.

În acelaşi context, automotivarea este determinată de nivelul de iniţiativă în stabilirea unor obiective provocatoare, inclusiv încrederea că ai aptitudini şi competenţe pentru atingerea obiectivelor propuse; credinţa că atunci când depui suficient efort, vei reuşi cu succes.

Prin urmare, *automotivarea* presupune utilizarea propriilor gânduri şi acţiuni pentru a creşte nivelul motivaţiei faţă de îndeplinirea unei anumite sarcini, fără influenţă din exterior; automotivarea este de natură interioară şi în esenţa sa este *atitudine, dispoziţie, emoţie;* este un imbold, un stimulent. Automotivarea este sursa de inspiraţie ce susţine comportamentul şi acţiunile personale orientate spre învăţare; este un mecanism important care ne poate ajuta să realizăm scopurile independent de presiuni din partea altora. Astfel, automotivarea întăreşte încrederea în sine, îmbunătăţeşte stima de sine şi ne dă putere şi energie să ne autodirecţionăm eforturile şi să perseverăm în atingerea scopurilor stabilite [1, p. 208].

Un studiu elocvent despre *motivarea în profesia didactică* aparţine autorilor K. Goh şi L. Atputhasamy de la Nayang Technological University (Singapore), intitulat „Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?”. Ei consideră că există, în general, trei categorii de motive necesare pentru a urma o carieră didactică: *motivaţia extrinsecă* – cuprinzând elemente ce remunerează activităţi şi alte beneficii, cum ar fi securitatea oferită de un atare loc de muncă; *motivaţia intrinsecă* – bucuria, satisfacţia de a preda şi mediul şcolar în care se desfăşoară procesul instructiv – educativ; şi *aspectele altruiste* – comportamente prosociale formate din *empatie* şi *raţionamente morale*, faptul că profesiunea de cadru didactic oferă ocazia de a deveni un element hotărâtor în viaţa celor tineri, în deciziile majore pe care aceştia din urmă le vor lua [apud 4, p. 31].

Cu referire la cadrele didactice, menţionăm că *motivaţia în muncă* poate fi definită drept o *disponibilitate internă* care potenţează şi *actualizează o energie* ce conferă sens, direcţie şi continuitate comportamentului. Ea poate fi înţeleasă ca o *ancoră în procesul autoreglării persoanei*. Prin aceasta se explică de ce una şi aceeaşi

influenţă externă produce efecte diferite la persoane în momente diferite ale existenţei lor şi posibilitatea persoanei de a activa specific. Comportamentul uman se exprimă printr-o manifestare selectivă, activă, persistentă, prin reacţii preferenţiale, refuz faţă de anumiţi stimuli şi preferinţă faţă de alţii, ceea ce se datorează în mare măsură complexităţii fenomenului motivaţional [apud 3, p.68].

De aceea, pe perioada carierei, unul dintre cele mai importante aspecte este *menţinerea motivaţiei* cadrului didactic, deoarece astăzi observăm o decădere *motivaţională* şi o *reorientare* a elevilor, precum şi a cadrelor didactice spre alte specializări. Această tendinţă şi mai mult ne obligă să *redirecţionăm* aspectele motivaţionale ale cadrelor didactice spre satisfacţie, bucurie, altruism, nevoi de dezvoltare personală.

În încercarea de a avea o viziune integră asupra motivaţiei în sistemul psihic uman şi a relaţiei acestuia cu alte structuri vom prezenta unii factori ce integrează procesul motivaţional/automotivaţional pentru a explica judecăţile şi interferenţele sociale ale schimbărilor ce intervin în societate, precum şi acele transformări ce au loc în persoana cadrului didactic. Astfel, o abordare privind dezvoltarea cadrului didactic, ce ţine cont de motivele şi determinantele profesionale au propus-o Jesus şi Lens în 2005. Pornind de la construcţiile mai multor teorii motivaţionale, autorii creează un *model integrativ* al motivaţiei pentru profesia didactică.

Modelul integrativ (Jesus, Lens, 2005) are ca dimensiuni teoretice de sprijin modelul neajutorării învăţate, reformularea atitudinii şi modelul aşteptare–valoare sau modelul discrepanţei motivaţionale. În cazul profesorilor, neajutorarea învăţată, în opinia acestor autori, se referă la faptul că antecedentele situaţionale răspunzătoare de lipsa de satisfacţie a cadrelor didactice includ stări în care obiective puternic valorizate sunt cuplate cu o aşteptare scăzută pentru realizarea lor, iar baza reuşitei profesionale reprezintă valoarea percepută a obiectivelor [7, p. 121] În acest caz, *autoeficacitatea* rezultă din atribuirile pe care le face individul, iar convingerile, puterea autoeficacităţii formează baza pentru aşteptările legate de performaţe [7, p. 125].

În opinia acestor autori, *motivaţia intrinsecă* a profesorilor are rădăcini în autodeterminarea şi orientarea cadrelor didactice spre profesia aleasă. Cu cât este mai mare dorinţa personală a subiectului să continue cariera didactică cu atât va fi mai mare motivaţia intrinsecă. Deci, autoeficacitatea rezultă din atribuirile pe care le face persoana, iar convingerile eficacităţii formează o bază pentru *aşteptările* legate de performanţe [7, p.125].

Autorii propun în modelul integrativ al motivaţiei pentru profesia didactică încă două elemente: teoria autoeficacităţii a lui A. Bandura şi teoria automotivaţiei a lui Deci şi Rayn [6].

Se poate menţiona, conform modelului Jesus şi Lens, că atunci când aleg profesia didactică persoanele au o valorizare ridicată a obiectivelor pe care şi le propun în formarea elevilor şi dezvoltării, au aşteptări ridicate vizavi de performanţele pe care le vor realiza în activitatea şi evoluţia lor personală. *Angajamentul profesional* de succes

va fi coordonat de motivaţia intrinsecă, automotivaţia, bazată pe dorinţa personală şi convingerile eficienţei, care pentru aşteptările legate de performanţe. Prin urmare, menţionează autorii, între aceste dimensiuni: automotivare – autoeficacitate există o legătură directă, semnificativă.

În acelaşi context, A. Bandura descrie două tipuri de comportamente în situaţiile dificile: *centrate pe evaluarea sarcinii* şi *centrate pe evaluarea de sine*. Cei centraţi pe evaluarea sarcinii îşi activează resursele pentru găsirea soluţiei, iar cei centraţi pe evaluarea de sine îşi activează şi îşi consumă energia psihică reflectând asupra propriei inadecvări [6].

D. Goleman expune următoarele teze cu privire la eficacitatea personală: ”Convingerile oamenilor despre capacităţile lor au un efect profund asupra acestor capacităţi. Capacitatea nu este o prioritate fixă. Există enorm de multe variante în care această capacitate poate fi folosită. Cei care au această eficacitate personală nu sunt ameninţaţi de eşec, ei abordează lucrurile în aşa fel încât să le poată stăpâni fără să se îngrijoreze în privinţa diverselor dezastre posibile”[2, p.117].

În esenţă, autoeficacitatea percepută, conştientizată poate fi înţeleasă ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acţiunile întreprinse datorită cunoştinţelor şi abilităţilor posedate. Mai mult decât atât, autoeficacitatea depinde de modul în care oamenii simt, gândesc şi acţionează. La rândul său, autoeficacitatea este influenţată de patru surse majore: *experienţa anterioară,* ce se referă la experienţa personală acumulată de subiect ca urmare a confruntării cu diverse sarcini; *experienţa dobândită prin învăţarea vicariantă,* care porneşte de la observarea celorlalţi pe baza *modelelor şi* angajarea persoanelor în diverse acţiuni; *persuasiunea verbală,* care constă în exprimarea unor încurajări şi gânduri binevoitoare; *starea fiziologică şi psihologică* din momentul anticipării şi desfăşurării sarcinii, adică semne precum oboseala, durerea, anxietatea sporită sau calmul exagerat pot ghida gândurile şi judecăţile subiecţilor despre puterea, rezistenţa şi capacităţile lor în anumite situaţii. În esenţă, autoeficacitatea percepută, conştientizată poate fi înţeleasă ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acţiunile întreprinse datorită cunoştinţelor şi abilităţilor posedate [1, p.208].

Prin urmare, nevoia de dezvoltare depinde de automotivarea şi autoeficacitatea în profesia didactică, iar acestea se pot manifesta diferit.

Astfel, înaintăm ipoteza *cercetării*: Presupunem că între variabilele automotivare şi autoeficacitate există o corelaţie semnificativă, iar manifestarea fiecărei variabile este dependentă de diferenţe ale dimensiunii individuale, sociale a persoanei cadrului didactic.

Scopul cercetării: determinarea nivelului de manifestare al automotivării, al autoeficacităţii cadrelor didactice şi corelaţia dintre ele.

Pentru a determina corelaţiile dintre aceste două variabile, precum şi manifestarea acestora, noi am realizat în lunile ianuarie – martie, anul 2016 un experiment de cercetare în care au fost implicate 198 de cadre didactice, dintre care 48 cu funcţie de conducere, 53 – activează în gimnaziu, 47 cadre didactice activează în colegiu şi 50 cadre universitare.

Lotul experimental a fost astfel format din grupuri de cadre didactice diferite ca persoane în dimensiunea individuală (genul, vârsta) şi socială (funcţia şi instituţia unde activează persoana).

Pe lotul dat s-a implementat ***Testul de examinare a nivelului automotivării.*** Testul conţine 12 enunţuri, pentru fiecare enunţ se aleg variantele de răspuns ce caracterizează persoana în majoritatea cazurilor şi în cea mai mare măsură. Răspunsurile la enunţuri vor fi cu opţiunile: deloc, foarte rar, 50/50 din cazuri, adesea, foarte des. Analizând răspunsurile şi calculând punctajul obţinut, se face scorul final din care se identifică calificativele: neîncredere, suficient de bine, atitudine favorabilă. În fig. 1 sunt prezentate rezultateale variabilei automotivare.

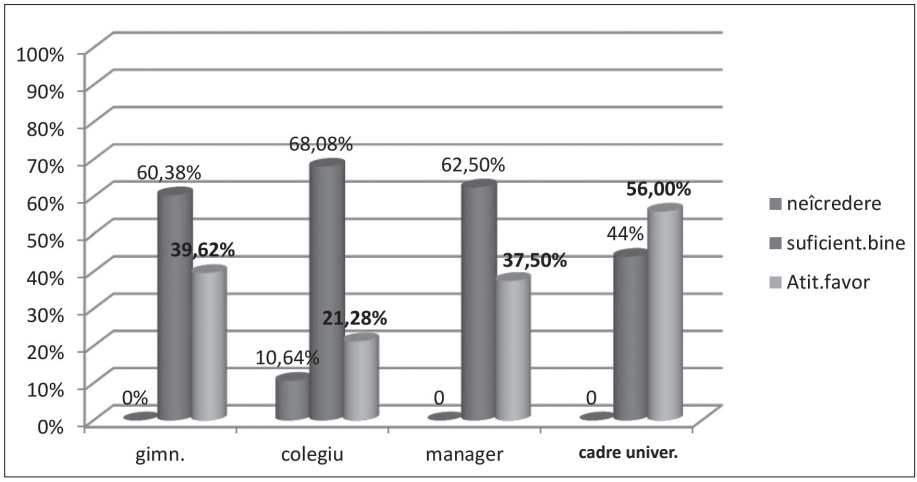

Fig. 1. Rezultatele pentru automotivare

În acest context, observăm că *atitudine favorabilă* este calificativul cu care se identifică cel mai frecvent cadrele didactice universitare – 56%, urmate de cadrele ce activează în gimnaziu – 39%, situate pe poziţia a treia sunt cadrele didactice cu funcţii manageriale – 37,5%, iar 21,28% reprezintă cadrele din colegiu.

La calificativul *atitudine suficient de bună am obţinut:* 68,08% răspunsuri aparţineau cadrelor didactice de la colegiu, urmate de cadrele didactice cu funcţie managerială – 62,5%, pe poziţia a trea se află cadrele didactice din gimnaziu – 37,50%, şi 44% au revenit cadrelor universitare.

Analizând generalizator datele statistice acumulate prin testarea grupurilor, observăm că predomină două coordonate: *suficient de bună* şi *atitudine favorabilă*, iar calificativul neîncredere este prezent doar la cadrele didactice din colegiu.

Pe acelaşi lot experimental s-a realizat şi ***Scala de măsurare a autoeficacităţii*** *(Ralph Schwarzer şi Matthiar Jerusalem, 1995).* Această scală conţine 10 itemi. Astfel, se propune respondenţilor să aleagă varianta ce-i caracterizează cel mai bine din opţiunile: foarte puţin – 1 p.; puţin – 2 p.; aşa şi aşa – 3 p.; mult – 4p.; foarte mult – 5p. După prelucrarea itemilor se obţin următoarele calificative: autoeficienţă foarte scăzută, scăzută, ridicată, foarte ridicată.

După implementarea Scalei de măsurare a autoeficacităţii am identificat următoarele rezultate (fig. 2):

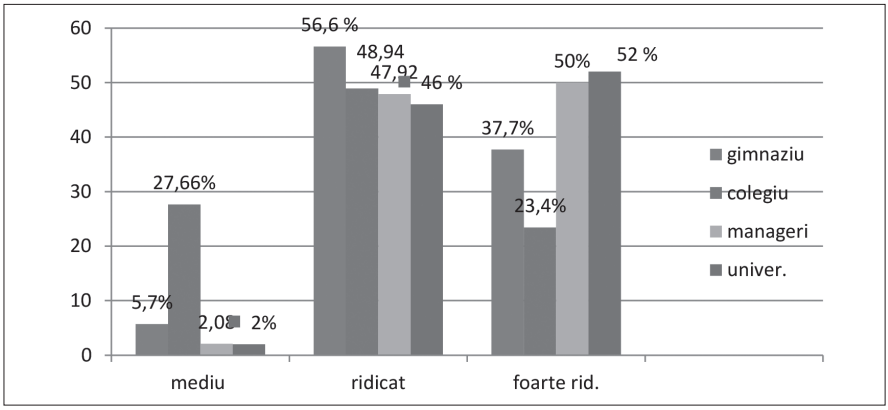

Fig.2. Rezultatele pentru autoeficacitatea

Analiza comparativă a autoeficacităţii respondenţilor din lotul experimental a evidenâiat cel mai mare procentaj la calificativul *autoeficacitate medie* la cadrele didactice de la colegiu – 27,66%, urmate de cadrele didactice de la gimnaziu cu 5,7%, cote de 2% pentru cadrele didactice cei cu funcţie de conducere şi cele universitare; la calificativul a*utoeficacitate ridicat*ă, observăm că scorul de 56,6% a fost acumulat de cadrele didactice ce activează în gimnaziu, 48,94% au revenit cadrelor didactice care activează în colegiu, 47,92 – celor cu funcţii manageriale, urmate de cadrele universitare – 46%; la calificativul *autoeficacitate foarte ridicată,* au acumulat cel mai mare punctaj la cadrele didactice universitare – 52%, urmate de cadrele didactice cu studii manageriale – 50%, apoi de cadrele didactice ce activează în gimnaziu şi punctajul cei mai scăzut – 23%, a revenit cadrelor didactice de la colegiu.

Prin urmare, am identificat diferenţe de maniferstare a autoeficacităţii cadrelor didactice în dependenţă de dimensiunea socială.

Structura generală a rezultatelor identificate la lotul experimental este reprezentată în tabelul 3.

Generalizând datele din tabelul 3 la criteriul vârsta respondenţilor lotului experimental, concluzionăm: cea mai mare rată procentuală o are vărsta *46-56 ani* cu **43%** (85 persoane), urmată de vărsta *36-45 ani* – **31,3%** (62 persoane), şi de cei cu vârsta peste 57 ani– **15,1%** (30 persoane). Totodată, cadrele didactice cu vârsta cuprinsă între *23 – 35* ani sunt cei mai puţin numeroşi – **10,6%** (21 persoane). Deci, după criteriul vărstă, predomină cadrele didactice cu vârsta 45-56 ani. În acest context, se impune obiectivul de a mări numărul de cadre didactice tinere motivate în profesia didactică.

Tabelul 3.

Analiza generalizatoare a rezultatelor variabilelor automotivare - autoeficacitate

Vârstă/ apreciere	***Cadre didactice din gimnaziu/53 p.***		***Cadre didactice din colegiu-47 p.***		***Cadre didactice cu funcţie de conducere/48 p.***		cadrele didactice univ. ***/50 p.***	
	Nr.	***%***	***Nr.***	***%***	***Nr.***	***%***	***Nr.***	***%***
23-35 ani	7	13%	10	21,27%	4	8,3%	-	0
36-45 ani	8	15%	10	21,27%	21	43,7%	23	46%

46-56 ani	30	57%	12	25,54%	19	39,7%	24	48%
57... ani	8	15%	15	31,92%	4	8,3%	3	6%
AUTOMOTIVARE								
Neîncre-dere	0	0	5	10,64%	-	-	-	-
Atit.sufici-ent de bună	32	60,38%	32	68,08%	30	62,5%	22	44%
Atitudine favorabilă	21	39,62%	10	21,28%	18	37,5%	28	56%
AUTOEFICACITATE								
Medie	3	5,7%	13	27,66%	1	2,08%	1	2,0%
Ridicată	30	56,6%	23	48,94%	23	47,92%	23	46%
Foarte ridi-cată	20	37,74%	11	23,40%	24	50,00%	26	52%

Rezultatele acumulate pe lotul experimental arată că automotivarea, la fel ca şi autoeficacitatea, sunt variabile dependente de diferenţe individuale şi sociale ale persoanei cadrului didactic.

În acelaşi context, pentru a determina corelaţia dintre variabilele autoeficacitate şi automotivare am utilizat metodele parametrice de prelucrare statistică a datelor cu ajutorul testului Pearson. Rezultatele obţinute sunt redate în tabelul 4.

Tabelul 4.

Relaţia dintre autoeficacitate - automotivare

		Autoeficacitate	Automotivare
Autoeficacitate	Pearson Correlation	1	.444**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	198	198
Automotivare	Pearson Correlation	.444**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	198	198

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Datele din tabelul 4 arată o corelaţie semnificativă la pragul *p<0,001(r=0,44),* ceea ce ne face să constatăm următoarea legitate: cu cât este mai întensă automotivarea cu atât este mai înaltă autoeficacitatea, ceea ce ar însemna, de fapt, că acele cadre didactice care îşi găsesc motivare personală sunt mai eficace personal, adică ştiu să comunice persuasiv, îşi pot controla starea fiziologică şi psihologică, au o experienţă anterioară temeinică şi se dezvoltă prin educaţie continuă. Prin urmare, acele persoane care sunt eficace personal găsesc resurse, dorinţe, nevoi de dezvoltare pentru motivarea personală.

Din cele analizate privind corelaţia automotivare – autoeficacitate, am stabilit o corelaţie semnificativă, întrucât autoeficacitatea este influenţată direct de automotivaţie: cu cât este mai intensă automotivarea cu atât este mai înaltă autoeficacitatea. La fel, menţionăm şi

diferenţe semnificative de manifestare a variabilelor în funcţie de dimensiunea individuală şi socială a persoanei cadrului didactic din lotul experimental.

De aceea, considerăm că este nevoie de strategii, politici ce ar permite implementarea nevoii de dezvoltare personală a cadrului didactic pentru a fi cât mai motivat/automotivat şi eficace personal în profesia didactică. La rândul lor programele de dezvoltare personală vor servi ca strategii eficace de implementare a nevoii de dezvoltare.

În calitate de instrument ce ar evalua/autoevalua implementarea nevoii de dezvoltare personală prin automotivarea şi autoeficacitatea în profesia didactică poate servi sursa convingerii, ***puterea psihologică*** – *empowerment,* propusă de Bruscaglioni.

O putere psihologică - *empowermentul* reprezintă un construct şi un instrument de evaluare şi de autoevaluare a sentimentului puterii psihologice în *dobândirea încrederii în sine*, de învăţare *a speranţei* ce derivă din controlul asupra evenimentelor *prin participare şi angajare* personală sau profesională. Deci, *empowermentul* reprezintă conceptul cu o orientare „pozitivă" spre evaluarea şi folosirea resurselor proprii şi a celor exterioare.

În acest context, Bruscaglioni (1994) menţionează că *empowerment* este: „procesul de amplificare, prin buna utilizare a propriilor resurse actuale şi potenţiale ce pot fi dobândite, a posibilităţilor pe care subiectul le poate pune în practică şi le poate face operative". Din această perspectivă, nivelul de *empowerment* al unui subiect, individual sau colectiv, îl constituie amploarea evenimentului de „posibilităţi" dintre care poate alege. Diverse dimensiuni pot fi reunite în doi factori principali: un „protagonism" intern pozitiv în sinea sa, deoarece persoana se simte protagonistă pentru că a dobândit un sentiment de stăpânire a propriei vieţi şi o „încredere" externă în ceilalţi [apud 5, p.68].

În fugura 3 reprezentăm elementele constitutive ale noţiunii putere psihologică= empowerment.

Prin urmare, elementele puterii psihologice sunt: percepţia autoeficacităţii; motivaţia pentru acţiune şi participare; atribuiri în interiorul sinelui a cauzalităţii; percepţia competenţei; speranţa în viaţă; ideologia influenţei posibile. Acest construct poate fi un indicator pentru evaluarea şi în egală măsură pentru autoevaluarea sentimentului puterii psihologice şi a succesului personal precum şi a celui profesional al cadrului didactic.

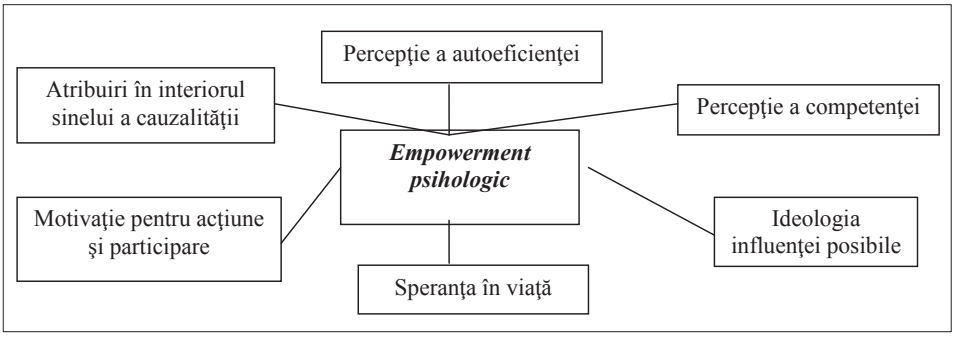

Fig.3. Elementele noţiunii de empowerment psihologic

Prin urmare, cadrul didactic urmează a fi conştient şi responsabil de ceea ce devine. Kieffer (1981) identifică următoarele însuşiri necesare pentru *realizarea empowermentului:*

• o atitudine personală, o conştiinţă de sine *(„sense of self")* care promovează implicarea socială activă;

• capacitatea de a face o *analiză critică* a sistemelor sociale şi politice care definesc propriul mediu;

• capacitatea de a dezvolta *strategii de acţiune* şi de a găsi resurse pentru atingerea propriilor scopuri;

• capacitatea de a acţiona în mod eficace în colaborare cu alţii pentru a defini şi atinge scopuri colective [apud 5, p.69].

C*oncluzii:* Perioada carierei, fiind unul dintre cele mai importante aspecte, necesită *menţinerea motivaţiei* cadrului didactic, deoarece astăzi observăm o decădere *motivaţională* şi *reorientare* a elevilor, precum şi a cadrelor didactice spre alte specializări. Această tendinţă şi mai mult ne obligă să *redirecţionăm* aspectele motivaţionale ale cadrelor didactice spre satisfacţie, bucurie, altruism nevoi de dezvoltare personală. Între automotivare şi autoeficacitate este o corelaţie semnificativă, iar diferenţele de manifestare a variabilelor sunt dependente de dimensiunea individuală şi socială a persoanei cadrului didactic.

De aceea, considerăm că este nevoie de strategii, politici ce ar asigura implementarea nevoii de dezvoltare personală a cadrului didactic, ceea ce va permite motivarea/automotivarea în profesia didactică, va spori prestigiul şi eficacitatea personală a cadrului didactic.

În acelaşi context, *recomandăm*: a se crea condiţii de motivaţie în munca didactică prin disponibilitatea internă de ancorare în procesul autoreglării personale; se impune creşterea eficacităţii şi motivării personale a cadrului didactic prin învăţare vicariantă, adică implicare activă în formare/dezvoltare continuă; Cadrele didactice urmează să-şi formeze capacitatea de a dezvolta strategii prin implicare în programe de dezvoltare personală; Cadrele didactice, precum şi ceilalţi subiecţi educaţionali trebuie să-şi dezvolte o atitudine personală şi o conştiinţă de sine ce promovează implicare activă, colaborare, interrelaţionare, o analiză critică constructivă faţă de sistemele sociale şi schimbările din procesul educaţional.

Bibliografie

1. Focşa-Semionov S. *Învăţarea autoreglată*. Chişinău: Editura Epigraf, 2010.

2. Goleman D. *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti: Editura Curtea Veche, 2008.

3. Micle M. *Motivaţie – modele clasice şi integrative*. În: Revista de Psihologie/Serie nouă. Tomul 54, nr.1-2, 2008, p. 67-78.

4. Pâinişoară G., Pâinişoară Î. *Motivaţia pentru cariera didactică*. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2010, 170.

5. Zani B., Palmonari A. (coord.) – *Manual de psihologia comunităţii*. Iaşi: Polirom 2003.

6. Бандура А. *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Издательство Евразия, 2000.

7. Jesus S. N., Lens W. – *An Integrated Model for the Studuy of Teacher Motivation, Applied Psychology*, an International Review, Volume 54, Issue 1, Janayry, 2005.

VRABII VIOLETA, drd, lector univ., IŞE., Chişinău.

Primit la redacţie 21.06.2017

Psihologie revistă ştiinţifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31)
ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276. Categoria B

UNELE ASPECTE ALE INADAPTĂRII ADOLESCENŢILOR CONTEMPORANI LA SARCINILE ŞCOLARITĂŢII

SOME ASPECTS OF MALADJUSTMENT AT SCHOOL IN GTASKS OF CONTEMPORARY ADOLESCENTS

Narcisa Gianina CARANFIL

Termeni-cheie: adolescenţi, şcolaritate, adaptare, subrealizare şcolară, eşec şcolar, abandon şcolar

Rezumat

Această lucrare îşi concentrează atenţia asupra provocărilor pe care adolescenţii contemporani le întâmpină în traiectoria şcolarităţii. În ultimele decenii, au fost observate în multe ţări o serie de fenomene indezirabile, precum scăderea motivaţiei în domeniul şcolar în rândul elevilor, subrealizarea, eşecul şcolar sau abandonul prematur al traseului educaţional. Aceste fenomene au la bază o varietate largă de factori. Cunoaşterea şi înţelegerea complexităţii subrealizării în domeniul şcolar, eşecului şi abandonului şcolar reprezintă una dintre cele mai importante sarcini strategice pentru profesioniştii care lucrează în educaţie.

Keywords: adolescents, schooling, adjustment, academic underachievement, school failure, school dropout

Abstract

This paper focuses on the challenges which face contemporary adolescents in their schooling trajectory. For the last decades, have been observed in many countries several undesirable phenomena, such as decrease in school of motivation among undergraduates, academic underachievement, school failure, and early school dropout. A wide range of factors accounts for these phenomena. Knowing and understanding the complexity of academic underachievement, school failure, and school dropout is one of the most important strategic tasks for professionals working in education.

Introducere. Adolescenţa este recunoscută de către cercetătorii şi practicienii din domeniul psihologiei şi din cel al educaţiei ca o perioadă critică de tranziţie de la copilărie la vârsta adultă. Vârsta adolescenţei este una dintre cele mai dinamice stadii ale dezvoltării individului uman, fiind însoţită de schimbări intense în planul funcţionării fizice, cognitive, sociale şi emoţionale. Schimbările caracteristice adolescenţei reprezintă atât oportunităţi, cât şi provocări pentru adolescenţi, familiile acestora, specialiştii din domeniul sănătăţii, educatori, precum şi pentru comunităţile în care adolescenţii cresc şi se dezvoltă. În societatea contemporană, caracteristicile adolescenţei se manifestă cu o intensitate accentuată de schimbările care marchează societatea umană şi cărora adolescenţii trebuie să le facă faţă. Astfel, adolescenţii contemporani sunt nevoiţi să se adapteze la presiunile generate atât de transformările rapide

specifice vârstei, cât şi de provocările produse de schimbările sociale care sunt din ce în ce mai numeroase şi impun o reconfigurare a dimensiunilor dezvoltării individului uman [4]. Deşi experienţele de viaţă timpurii contribuie la formarea bazelor personalităţii, experienţele prin care individul uman trece la vârsta adolescenţei contribuie semnificativ la structurarea caracteristicilor unice şi la maturizarea specifică vârstei adulte.

La vârsta copilăriei şi în adolescenţă, şcolaritatea reprezintă una dintre cele mai importante sarcini ale dezvoltării. Dezvoltarea pozitivă a adolescenţilor reprezintă un proces intergeneraţional prin care aceştia sunt responsabili pentru valorificarea noilor experienţe de învăţare, inclusiv în contextul formal al traseului educaţional. Adulţii au ca sarcină să identifice şi să le ofere tinerilor oportunităţi pentru a-şi valorifica propriile lor competenţe, a se dezvolta într-o manieră pozitivă şi pentru a se integra din punct de vedere social şi profesional [18]. Prin activităţile instructiv-educative pe care educatorii le desfăşoară în clasele de elevi, precum şi prin natura socială a procesului de predare-învăţare, contextul şcolar oferă adolescenţilor o paletă largă de experienţe cognitive, emoţionale şi sociale care contribuie la maturizarea identităţii de sine şi a personalităţii adolescenţilor, în ansamblul structurilor şi al dimensiunilor ei. Nivelul adaptării adolescenţilor la contextul activităţilor şcolare şi la climatul organizaţional şi social caracteristic unei instituţii şcolare are implicaţii majore pentru rezultatele lor, precum şi pentru alegerile pe care adolescenţii le fac în traseul educaţional şi în perspectiva viitoarei carierei profesionale. Înţelegerea impactului pe care şcolaritatea şi mediul scolar îl au asupra procesului dezvoltării adolescenţilor necesită luarea în calcul a unui cadru conceptual în care şcoala să fie analizată ca un context ce modulează procesul dezvoltării. De asemenea, cercetătorii şi educatorii trebuie să ţină cont de nevoile de dezvoltare în continuă schimbare pe care adolescenţii le au şi să articuleze aceste nevoi cu oferta educaţională a sistemului şcolar, precum şi cu modul în care procesul instructiv-educativ este structurat, organizat şi desfăşurat. În contextul modelului teoretic-explicativ pe care l-au propus pentru analizarea impactului şcolii asupra procesului dezvoltării la vârsta adolescenţei, J. S. Eccles şi colaboratorii au argumentat necesitatea ca mediul şcolar şi activităţiile pe care acesta le oferă să se schimbe în acord cu substadiile pe care adolescenţii le parcurg în procesul creşterii şi maturizării, căruia îi sunt caracteristice anumite nevoi de dezvoltare [10]. Argumentele cercetătorilor au la bază ideea că, prin climatul socio-cognitiv şi emoţional, instituţiile de educaţie contribuie la menţinerea motivaţiei elevilor pentru învăţare şi la creşterea angajamentului în domeniul şcolar, pe măsură ce elevii se maturizează.

În contextul schimbărilor globale ce au grevat mapamondul în ultimele două-trei decenii, forurile internaţionale, autorităţile guvernamentale din diferite ţări, specialiştii din domeniul psihologiei educaţiei, dar şi educatorii au semnalat faptul că adolescenţii contemporani se confruntă cu tot mai multe dificultăţi în domeniul şcolarităţii. Astfel, adolescenţii întâmpină o problemă reală în adaptarea la procesul intensiv al învăţării, acest aspect reflectându-se

în dificultatea integrării pe piaţa muncii care este foarte dinamică, precum şi în adaptarea la economia bazată pe servicii şi pe industrie competitivă şi înalt tehnicizată.

În cele ce urmează, ne vom referi la trei fenomene indezirabile cu care se confruntă numeroase ţări de pe întregul mapamond: subrealizarea în domeniul şcolar, eşecul şcolar şi abandonul traseului educaţional. Fiecare dintre aceste realităţi va fi delimitată sub aspectul semnificaţiilor conceptuale şi al particularităţilor care au fost evidenţiate în populaţia şcolară a adolescenţilor. O atenţie specială va fi acordată particularităţilor psihosociale care apar în rândul adolescenţilor subrealizaţi în domeniul activităţii şcolare, al celor care se confruntă cu eşecul şcolar şi al celor care abandonează prematur formarea şcolară de bază.

Subrealizarea în domeniul şcolar. Fenomenul subrealizării în domeniul şcolar a fost studiat mai ales în rândul elevilor superior dotaţi sau supradotaţi, ale căror rezultate şcolare sunt situate cu mult sub potenţialul cognitiv-intelectual de care dispun [17, 6]. Unii autori au propus extinderea sferei de cuprindere a conceptului referitor la subrealizarea şcolară, astfel încât să fie incluse mai multe categorii de elevi, nu doar cei superior dotaţi sau supradotaţi [5]. Într-o sinteză a literaturii internaţionale care a fost publicată până în anii 2000 pe problematica subrealizării în rândul elevilor supradotaţi, Reis şi McCoach [15] au inclus una dintre cele mai cunoscute definiţii operaţionale pentru fenomenul avut în vedere. Potrivit celor două autoare americane, elevii supradotaţi sunt subrealizaţi în domeniul şcolar atunci când prezintă o discrepanţă severă între nivelul aşteptat pentru achiziţiile şcolare (stabilit pe baza rezultatelor pe care elevii le obţin la testele standardizate de achiziţii sau la cele de abilităţi cognitiv-intelectuale) şi nivelul actual al achiziţiilor (operaţionalizat prin notele şi mediile pe care elevii le obţin la diferite discipline/sfârşitul unui semestru sau al unui an şcolar sau prin evaluările pe care profesorii le fac cu privire la nivelul achiziţiilor realizate de către elevi). Elevii subrealizaţi nu prezintă dizabilităţi de învăţare şi nici alte condiţii medicale care să împieteze procesul învăţării. O definiţie mai generală (a cărei sferă de cuprindere se referă şi la alte categorii de elevi, nu doar la cei superior dotaţi sau supradotaţi) a fost propusă de C. Creţu [1], potrivit căreia elevii subrealizaţi fie se află în situaţia de nepromovare la diferite discipline, fie nu îşi ating cotele personale ale performanţei de care sunt capabili la diferite discipline de studiu. Unii autori consideră că definirea subrealizării şcolare utilizându-se ca bază de raportare doar nivelul succesului şcolar, prin comparaţie cu potenţialul cognitiv-intelectual al unui elev, poate conduce la o limitare a posibilităţilor de interpretare a diferenţelor interindividuale şi de intervenţie psiho-pedagogică particularizată la situaţia fiecărui elev în parte [5]. De exemplu, un elev poate fi nemulţumit de media generală pe care a obţinut-o într-un semestru/an şcolar, dar poate excela la anumite discipline de studiu la care obţine performanţe foarte bune. Aşadar, percepţia pe care elevii şi profesorii o au despre rezultatele şcolare reprezintă un factor important ce trebuie luat în considerare în analiza problematicii subrealizării şcolare.

Subrealizarea în domeniul şcolar reprezintă unul dintre factorii importanţi ai neintegrării pe piaţa muncii a tinerilor şi, prin aceasta, a subrealizării în plan profesional şi social. Cel puţin 13 % din totalul elevilor din SUA se află, anual, în riscul subrealizării în domeniul şcolar (*cf.*www.medlink.co). Studiile efectuate în rândul elevilor subrealizaţi au evidenţiat tendinţa acestora de a manifesta o atitudine negativă faţă de şcoală în general [13] şi faţă de implicarea în procesul învăţării şi în activităţile instructiv-educative [15, 16]. De asemenea, elevii subrealizaţi tind să prezinte un nivel mai scăzut al motivaţiei pentru învăţătură şi al expectanţelor pentru succesul în domeniul şcolar [1, 15, 6]. Într-un studiu comparativ efectuat în rândul a 458 de elevi de liceu din România, dintre care 119 subrealizaţi în domeniul şcolar şi 339 cu rezultate în acord cu propriul potenţial cognitiv-intelectual sau peste acesta, M. Tufeanu [6] a evidenţiat, în rândul elevilor subrealizaţi, niveluri semnificativ mai scăzute ale angajamentului cognitiv şi comportamental în activităţile şcolare. De asemenea, comparativ cu elevii care erau realizaţi în acord cu potenţialul pe care îl aveau sau peste acesta, cei subrealizaţi au evidenţiat un nivel semnificativ mai scăzut al aspiraţiei cu privire la rezultatele şcolare. Atunci când un elev obţine rezultate slabe la învăţătură şi se percepe ca fiind subrealizat, acesta poate să se evalueze ca fiind slab şi în alte tipuri de experienţe de învăţare. Pe măsură ce experienţa subrealizării persistă în timp, elevul poate dezvolta o atitudine negativă faţă de şcoală în general şi faţă de învăţătură [16]. Elevii subrealizaţi în domeniul şcolar nu numai că obţin rezultate slabe, dar suportă şi presiunile din partea profesorilor şi a părinţilor, în timp ajungând să manifeste sentimentul de frustrare şi anxietate. Datorită acestor suferinţe psihologice, elevii subrealizaţi ajung să evite activităţile şcolare şi să resimtă disconfortul. Alte complicaţii ale subrealizării şcolare includ indisciplina în timpul programului şcolar, chiulul de la ore şi o serie de comportamente negative (de exemplu, noncomplianţa faţă de cerinţele profesorilor şi regulamentul instituţiei şcolare). De aceea, subrealizarea în domeniul şcolar în rândul adolescenţilor reprezintă o provocare, căreia agenţii educaţionali trebuie să-i răspundă imediat, pentru a se putea preveni alte complicaţii şi derapaje ce pot surveni în dezoltarea normală a tinerilor.

Eşecul şcolar. Atât subrealizarea în domeniul şcolar, cât şi abandonul traseului educaţional trebuie corelate cu o altă dimensiune negativă ce este des întâlnită în sistemele educaţionale din diferite ţări, şi anume eşecul şcolar. În activitatea instructiv-educativă şi de evaluare pe care o realizează, profesorii pot constata că unii elevi rămân în urmă la învăţătură (situaţie care se reflectă în nivelul mai scăzut al achiziţiilor şcolare pe care un elev trebuie să le aibă la o anumită vârstă a şcolarităţii), alţii obţin rezultate mediocre sau foarte slabe, unii sunt inadaptaţi atât în raport cu exigenţele procesului instructiv-educativ, cât şi în raport cu mediul şi normele de conduită specifice unei instituţii de învăţământ, alţii sunt subrealizaţi, unii elevi repetă unu sau mai mulţi ani de studiu, în timp ce alţii abandonează prematur traseul şcolar. Toate aceste situaţii reprezintă forme de manifestare a insuccesului şcolar şi pot fi evaluate pe un continuu, de la ră-

mânerea în urmă la învăţătură la abandonul şcolar. Înţelegerea semnificaţiilor pe care le are eşecul şcolar necesită delimitarea conceptelor referitoare la performanţa şi succesul în domeniul şcolar. Performanţa a fost conceptualizată prin nivelul la care un elev este integrat în sistemul şcolar (în particular, în instituţia de învăţământ din care face parte), nivelul achiziţiilor specifice fiecărei trepte a traseului şcolar, precum şi prin eficienţa pe care elevul o probează în procesul instructiv-educativ [12]. De asemenea, performanţa în domeniul şcolar poate fi definită printr-un continuum ce are la un capăt succesul, iar la celălalt eşecul. Succesul/eşecul şcolar se referă la măsura în care un elev a atins (parţial sau total) scopurile educative. În timp ce succesul poate fi indicat şi de absenţa problemelor în domeniul şcolar, respectiv de nivelul ridicat al achiziţiilor pe care un elev le deţine, eşecul presupune dificultăţi, uneori pe termen îndelungat, şi incapacitatea elevului de a atinge scopurile ce sunt stabilite în procesul instructiv-educativ şi în domeniul adaptării şcolare, în general. În timp ce unii autori includ eşecul şcolar printre formele de manifestare a insuccesului, alţii consideră faptul că decalajul dintre potenţialul individual şi rezultatele unui elev, incapacitatea de a atinge obiectivele educaţionale, eşecul la examenele care trebuie susţinute la trecerea dintre două etape ale şcolarităţii, inadaptarea şcolară (manifestată sub forma noncomplianţei la sarcinile şi exigenţele şcolare), abandonarea precoce a traseului educaţional fără o calificare profesională reprezintă indicatori în baza cărora profesorii, părinţii, psihologii şcolari şi managerii din sistemul educaţional pot aprecia existenţa unei situaţii de eşec şcolar. În strânsă legatură cu acest aspect, au fost diferenţiate două tipuri majore sub care poate apărea eşecul şcolar: eşecul de tip cognitiv (nerealizarea de către un elev a obiectivelor educative fixate prin politica educaţională) şi eşecul de tip noncognitiv care se referă, mai degrabă, la inadaptarea elevului la exigenţele mediului şcolar din care face parte. Totodată, pentru evaluarea cât mai completă a sferei de cuprindere a conceptului, trebuie să se ţină cont de doi parametri [3]: persistenţa (deosebindu-se între eşecul episodic şi cel cronic) şi amploarea (de exemplu, eşecul pe care un elev îl înregistrează la o anumită disciplină de studiu sau în realizarea unor sarcini şcolare *vs* eşecul generalizat care poate să meargă până la corigenţa la mai multe discipline, însoţită de probleme de comportament şi de integrare în mediul şcolar). În definirea eşecului şcolar, trebuie să se ţină cont şi de caracterul subiectiv al acestei experienţe defavorabile dezvoltării pozitive a tinerilor: acelaşi rezultat poate fi considerat de un elev ca reprezentând un succes, iar de un altul ca fiind un eşec. De asemenea, eşecul şcolar trebuie relaţionat cu nivelul aspiraţiilor pe care un elev le are în domeniul şcolar.

Problematica eşecului şcolar are o importanţă foarte mare atât pentru educatori, managerii din sistemul educaţional, specialiştii din domeniul politicilor educaţionale, cât şi pentru autorităţile guvernamentale. Aceasta, deoarece eşecul în domeniul şcolar poate deveni un obstacol în raport cu utilizarea deplină a oportunităţilor educaţionale pe care le oferă sistemul de învăţământ dintr-o ţară şi cu îmbunătăţirea statutului socio-economic [12]. Rata ridicată

a eşecului şcolar în rândul tinerilor face că, pe termen lung, resursele umane de care dispune o comunitate nu mai pot fi utilizate în mod adecvat, fapt care are un impact negativ asupra dezvoltării economice locale şi asupra bunului mers al economiei globale. Consecinţele eşecului şcolar pot fi analizate ţinându-se cont de următoarele patru domenii: psihosocial, educaţional, profesional (vocaţional) şi cultural. De exemplu, uneori, eşecul şcolar conduce la alienarea şi la excluderea socială a tinerilor, ceea ce creşte riscul pentru apariţia tensiunilor la nivelul comunităţii şi pentru scăderea coeziunii sociale. De asemenea, adolescenţii care întâmpină dificultăţi majore în traseul şcolar se vor confrunta cu dificultăţi în integrarea pe piaţa muncii, care este competitivă şi într-o continuă schimbare, ajungând să presteze muncă necalificată şi să lucreze, adesea, fără forme legale. O altă dimensiune se referă la problemele de integrare socială a tinerilor care înregistrează eşec şcolar şi abandonează prematur şcolaritatea. Nivelul slab al integrării sociale a tinerilor care abandonează prematur traseul educaţional se reflectă în comportamentele antisociale şi delincvenţa juvenilă/activitatea delictuală de la vârsta adultă.

Profilul psihosocial al adolescenţilor care experimentează diferite forme ale eşecului şcolar, dar mai ales eşecul cronic, include [3]: niveluri deficitare ale competenţelor în diferite sfere ale activităţii şcolare, rezultate slabe la evaluările semestriale sau la examenele ce marchează sfârşitul unei etape a şcolarităţii, un nivel foarte scăzut al aspiraţiilor şi expectanţelor în raport cu activitatea şcolară şi cu propria lor dezvoltare, deficitul voinţei de a depăşi obstacolele inerente ce apar pe parcursul activităţilor de învăţare, absenţa deprinderilor de muncă cognitiv-intelectuală sistematică şi eficientă, autoevaluarea incorectă sau subiectivă a propriilor rezultate şcolare, incapacitatea elevului de a se adapta la exigenţele de tip normativ pe care le presupune buna funcţionare a unei instituţii de învăţământ şi la viaţa socială a colectivităţii şcolare din care face parte, absenteismul, chiulul de la ore, aversiunea faţă de învăţătură, desconsiderarea autorităţii şcolare, angajarea în diverse acte indisciplinare mergând până la delincvenţă. La aceste caracteristici, se adaugă absenţa perspectivei elevului cu privire la viitorul personal.

Rezultatele studiilor longitudinale au evidenţiat o paletă largă de factori care cresc riscul eşecului şcolar. Aceştia includ [7, 9, 11]: rezultatele şcolare slabe, nivelul scăzut al achiziţiilor, scorurile slabe la testele standardizate de abilităţi cognitiv-intelectuale, statutul socio-economic precar al familiilor de origine, istoric al accesării serviciilor de educaţie specială, schimbarea frecventă a domiciliului familial, nivelul scăzut al abilităţilor de adaptare la solicitările specifice vârstei adolescenţei, consumul de alcool şi droguri, problemele emoţionale (de exemplu, sindromul de stres posttraumatic), nepotrivirea dintre oferta sistemului educaţional, a familiei şi a comunităţii, respectiv nevoile educaţionale ale adolescenţilor, nivelul scăzut al motivaţiei şi angajamentului în activitatea şcolară şi nivelul scăzut al expectanţelor în domeniul şcolar, relaţiile socio-emoţionale negative pe care adolescenţii le au în mediul şcolar (mai ales cu profesorii), comportamentele negative pe care elevii le manifestă în relaţie cu şcoala.

Abandonul şcolar. Abandonul şcolar reprezintă un factor de risc pentru traseul dezvoltării pozitive a tinerilor, prin consecinţele pe care le are pentru viitorul economic şi social al acestora. În România, în perioada 2007-2016, rata abandonului traseului educaţional în rândul tinerilor (cu vârste cuprinse între 18 şi 24 de ani), deci în populaţia absolvenţilor de şcoli profesionale sau licee, respectiv în populaţia de studenţi, a variat între 15.9 % şi 19.3 %, fiind situată peste valorile medii înregistrate în UE (acestea au fost cuprinse între 10.7 % şi 14.9 %). În anii 2014, 2015, respectiv 2016, ratele abandonului traseului educaţional în categoria de populaţie analizată au fost egale cu 18.1 %, 19.1 %, respectiv 18.5 % (cf. www.ec.europa.eu/eurostat). Rate alarmante ale abandonului traseului educaţional s-au înregistrat, de asemenea, în Spania, Italia, Malta şi Portugalia. În statele membre ale UE, proporţia tinerilor care au abandonat traseul educaţional în anul 2016 a fost cuprinsă între 2.8 % în Croaţia şi 19.6 % în Malta. În anul şcolar 2013-2014, în România, rata abandonului în rândul elevilor de liceu sau al celor care urmau o şcoală profesională a fost egală cu 2.9 %, conform datelor furnizate de Institutul Naţional de Statistică (a se vedea www.insse.ro). Conform datelor furnizate de Ministerul Educaţiei Naţionale şi Cercetării Ştiinţifice din România, în anul şcolar 2015-2016, 26 % dintre elevii de clasa VIII-a nu au optat pentru continuarea traseului educaţional cu o şcoală profesională sau cu un liceu. Mulţi dintre aceştia proveneau din mediul rural şi din familii cu un statut socio-economic modest sau aveau familii dezorganizate prin plecarea părinţilor la muncă în străinătate. Situaţia abandonului şcolar din Republica Moldova prezintă o imagine eterogenă, deşi rata acestui fenomen indezirabil este mai mică decât media ţărilor europene şi decât rata înregistrată în ultimii ani în România. Astfel, la finele anului şcolar 2014-2015, un număr total de 203 elevi de clasele I-VIII au abandonat şcoala, potrivit datelor raportate de Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova (cf. www.forum.md). Potrivit aceloraşi date statistice, din totalul absolvenţilor de gimnaziu din anul şcolar 2014-2015, 85% s-au înscris pentru continuarea studiilor într-un liceu teoretic sau într-o şcoală profesională/de meserii, în timp ce 3.85 % au plecat în străinătate alături de familii şi alţi 3.5 % şi-au căutat un loc de muncă.

Într-un studiu care a analizat importanţa pe care parteneriatul şcoală-familie o are în efortul de prevenire a abandonului şcolar, O. Frunze şi M. Diţă [2] au chestionat trei eşantioane de subiecţi: elevi de liceu, cadre didactice şi asistenţi sociali. Întrebările anchetei au urmărit, printre alte dimensiuni, cauzele şi efectele abandonului şcolar analizat în contextul problemelor sociale şi economice din Republica Moldova. Printre cauzele abandonului şcolar, cadrele didactice au indicat carenţele educaţionale familiale (36 %), lipsa motivaţiei pentru învăţătură şi comportamentele deviante în rândul elevilor (35 %) şi suprasolicitarea elevilor prin activităţile şcolare încărcate (29 %). În viziunea asistenţilor sociali, elevii din Republica Moldova aflaţi în riscul abandonului şcolar: a) provin din familii cu situaţii materiale precare (30 %); b) au părinţi cu un nivel educaţional slab (15 %); c) provin din familii dezorganizate temporar prin migraţia părinţilor în

străinătate (25 %); d) sunt socializaţi într-un climat familial dezechilibrat prin violenţă domestică, certuri sau alcoolism (10 %). În opinia elevilor chestionaţi, factorii care conduc la răspândirea fenomenului abandonului şcolar includ: atitudinile negative, stilul de predare deficitar şi personalitatea profesorilor (45 %), suprasolicitarea elevilor printr-un volum mare al temelor care trebuie pregătite individual, la fel şi prin orarul încărcat (44 %), precum şi alţi factori ce includ lipsa interesului pentru diferite discipline de studiu, problemele materiale din familie, frica de corigenţă sau de performanţe şcolare slabe, conflictele cu colegii de clasă (11%). Printre efectele abandonului şcolar, profesorii au inclus [2]: scăderea şanselor tinerilor de a participa la viaţa socială, economică şi culturală a societăţii (40 %), creşterea riscului pentru infracţionalitate (35 %), nivelul scăzut al culturii generale (20 %), precaritatea stilului de viaţă la vârsta adultă. La rândul lor, asistenţii sociali chestionaţi au inclus printre efectele abandonului şcolar: creşterea riscului pentru şomaj, sărăcie şi excluziune socială, dependenţa de programele de ajutor social (25 %), scăderea şanselor de integrare pe piaţa muncii (20 %), dezamăgirea, frustrarea şi stresul asociate sentimentului de eşec personal (15 %) sau scăderea capacităţii de integrare armonioasă în societate (5%). Printre măsurile care pot fi adoptate pentru prevenirea abandonului şcolar, cadrele didactice au indicat: asistenţa psiho-educaţională intensivă a părinţilor elevilor vulnerabili în raport cu abandonul şcolar (45 %), creşterea motivaţiei şi a interesului elevilor pentru şcoală prin activităţi formative desfăşurate de către psihologii şcolari (35 %), implicarea autorităţilor locale în monitorizarea socială permanentă a familiilor vulnerabile (20 %). În viziunea asistenţilor sociali, direcţiile care trebuie urmate în intervenţiile preventive realizate pentru controlul abandonului şcolar includ: asistarea din punct de vedere social şi educaţional a familiilor vulnerabile, pentru ca acestea să depăşească dificultăţile de creştere şi educare a copiilor (50 %), dezvoltarea abilităţilor de *parenting* (25 %), sesizarea timpurie a problemelor grave pe care le întâmpină familiile copiilor aflaţi în riscul abandonului şcolar (15 %), susţinerea permanentă a parteneriatului familie-şcoală-societate.

Rezultatele studiilor care s-au preocupat de factorii abandonului şcolar în rândul adolescenţilor au evidenţiat o mixtură de determinante ce includ variabile individuale, familiale, socio-economice, culturale şi instituţionale/referitoare la climatul şcolar [2, 9, 10]. Rezultatele studiilor longitudinale au evidenţiat faptul că adolescenţii care sunt ataşaţi de şcoală şi participă în mod constant la activităţile educativ-formative prezintă un risc mai scăzut de a abandona traseul educaţional [19]. Într-un studiu longitudinal, 13330 de elevi de liceu canadieni au completat anual chestionare care au vizat angajamentul în activitatea şcolară [8]. La sfârşitul celor trei ani de observaţie, au fost colectate date despre *status*-ul şcolar al fiecărui participant la studiu. Rezultatele studiului au evidenţiat faptul că o treime dintre participanţi prezentaseră de-a lungul şcolarităţii schimbări în ceea ce priveşte comportamentele pozitive specifice angajamentului în domeniul şcolar (de exemplu, au început să fie mai puţin complianţi la reguli, să

se intereseze mai puţin de activităţile şcolare şi să fie mai puţin disponibili pentru învăţătură). Elevii care prezentaseră un nivel scăzut al angajamentului în activităţile şcolare şi deprecierea importantă a implicării încă de la începutul liceului au evidenţiat un nivel mai ridicat al riscului pentru abandonul şcolar.

Concluzii. În prezenta lucrare, a fost analizată problematica subrealizării în domeniul şcolar care grevează o parte din populaţia şcolară şi care poate fi plasată pe un continuum al altor fenomene indezirabile, precum eşecul sau abandonul şcolar. România se confruntă cu aceste probleme la niveluri destul de alarmante, după cum indică o serie de rapoarte ale autorităţilor naţionale cu atribuţii în domeniul educaţiei, precum şi dările de seamă ale unor organizaţii economice sau non-guvernamentale.

Analiza fenomenelor referitoare la subrealizarea în domeniul şcolar, eşecul şcolar şi abandonul şcolar este importantă atât din raţiuni teoretice, cât şi din raţiuni practice. Din punct de vedere practic, nu doar în SUA, dar şi în ţările UE (inclusiv România), s-a constatat, în ultimele decenii, un declin global al motivaţiei pentru învăţătură şi al atitudinii pozitive faţă de şcoală, mai ales în rândul adolescenţilor. Acest declin trebuie relaţionat cu raţiunea economică, potrivit căreia societatea bazată pe cunoaştere şi globalizare economică va funcţiona eficient şi va progresa numai dacă tinerele generaţii care intră în câmpul muncii sunt echipate cu un bagaj solid de cunoştinţe şi competenţe practice care, pe tot parcursul vieţii, să poată fi transferate în diferite contexte de învăţare şi activitate profesională. Cunoaşterea şi înţelegerea specificului acestor provocări este importantă pentru specialiştii din domeniul educaţiei, în vederea elaborării şi implementării unor strategii şi programe de măsuri preventive eficiente, care să contribuie la ameliorarea fenomenelor indezirabile ce grevează sistemele educaţionale din numeroase ţări europene.

Referinţe bibliografice

1. Creţu C. *Psihopedagogia succesului*. Iaşi: Editura Polirom, 1997, 232 p.

2. Frunze O., Diţă M. *Parteneriatul şcoală-familie: factor primordial în prevenirea abandonului şcolar*. În: vol. Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: inovaţii, provocări şi tendinţe în educaţia modernă. Materialele Conferinţei a IX-a Internaţionale Ştiinţifico-Practică a Psihologilor. *Chişinău, 24-25 mai 2013*. Chişinău: DGETS, p. 18-23.

3. Rudică T. *Eşecul la învăţătură şi prevenirea lui*. În: Cosmovici A., Iacob L. (Coordonatori). Psihologie şcolară. Iaşi: Editura Polirom, 1999, p. 213-225.

4. Tufeanu M. *Provocări în dezvoltarea adolescenţilor în contextul schimbărilor sociale de la începutul mileniului al III-lea*. **În:** Psihologie. Revistă Ştiinţifico-Practică, 2012, nr. 3, p. 3-15.

5. Tufeanu M. *Academic underachievement of contemporary adolescents: Meanings and causes explanations*. **În:** Romanian Journal of School Psychology, 2012b, vol. 5, nr. 10, p. 55-75.

6. Tufeanu M. *Subrealizarea şcolară a adolescenţilor contemporani în contextul schimbării sociale*. Teză de doctorat. Universitatea Liberă Internaţională din Moldova, 2015, 247 p. www.cnaa.md. (vizitat 08.08.2017).

7. Alexander K. L., Entwisle D. R., Horsey C. S. *From first grade forward:*

Early foundations of high school dropout. În: *Sociology of Education*, 1997, vol. 70, nr. 2, p. 87-107.

8. Archambault I. și al. *Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout*. În: Journal of School Health, 2009, vol. 79, nr. 9, p. 408-415.

9. Bryant A. L., Zimmerman M. A. *Examining the effects of academic beliefs and behaviors on changes in substance use among urban adolescents*. În: Journal of Educational Psychology, 2002, vol. 94, nr. 3, p. 621-637.

10. Eccles J. S. și al. *Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families*. În: *American Psychologist*, 1993, vol. 48, p. 90-101.

11. Ensminger M. E., Slusarcick A. L. *Path to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort*. *În: Sociology of Education*, 1996, vol. 65, nr. 2, p. 95-113.

12. Giavrimis P., Papanis E. *Sociological dimensions of school failure: The views of educators and students of educational schools*. **În:** The Journal of International Social Research, 2008, vol. 1, nr. 5, p. 326-354.

13. Janosz M. și al. *Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples*: În: Journal of Educational Psychology, 2000, vol. 92, nr. 1, p. 171-190.

14. Lee V. E., Burkam D. T. *Dropping out of high school: The role of school organization and structure*. În: American Educational Research Journal, 2003, vol. 40, nr. 2, p. 353-393.

15. McCoach D. B., Siegle D. *Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students*. În: Gifted Child Quarterly, 2003, vol. 47, nr. 2, p. 144-154.

16. Rathus S. A. *Childhood in the New Millennium* (8th ed.). Orlando: Harcourt College Publishers, 2006.

17. Reis S., McCoach D. *The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go*? În: Gifted Child Quarterly, 2000, vol. 44, nr. 3, p. 152-170.

18. Roeser R. W., Eccles J. S., Sameroff A. J. *School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development:* A summary of research findings. În: *The* Elementary School Journal, 2000, vol. 100, nr. 5, p. 443-471.

19. South S. J., Haynie D. L., Bose S. *Student mobility and school dropout*. În: Social Science Research, 2007, vol. 36, nr. 1, p. 68-94.

CARANFIL Narcisa Gianina,
dnd, ULIM, R. Moldova.

Primit la redacție 15.09.2017

Psihologie revistă ştiinţifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31)
ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276. Categoria B

STIMULAREA DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI LA COPIII CU TULBURAREA DE SPECTRU AUTIST

THE STIMULATION OF LANGUAGE DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH AUTIST SPECTRUM DISORDER

Victoria MAXIMCIUC, Ina CENUŞA

Termeni – cheie: limbaj, tulburare de spectru autist, dezvoltare, intervenţie, individualizat.

Rezumat

Problema dezvoltării limbajului la copiii de spectru autist (TSA) devine tot mai actuală. În practică, cele mai dese plângeri din partea părinţilor – sunt lipsa limbajului sau prezenţa tulburărilor de limbaj. În literatura de specialitate există un şir de cercetări consacrate specificului dezvoltării laturilor limbajului, există metode de intervenţie, însă TSA este o dizabilitate multiplă cu o diversitatea majoră a tulburărilor de limbaj chiar în limitele unei stări patologice incluse în acest spectru. Articolul atrage atenţia asupra importanţei cercetărilor asupra studiilor de caz pentru o mai bună înţelegere a particularităţilor dezvoltării limbajului şi sugerează necesitatea elaborării programelor individualizate.

Keywords: language, autism spectrumdisorder, development, intervention, individualized.

Abstract

The issue of language development of children with autism spectrum (TSA) is becoming more and more prevalent. We find that in practice parents' complaint mostly about the language lack or about the presence of language disorders. In the literature there is a range of research devoted to the specificity of language development, there are methods of intervention, but TSA is a multiple disability with a large diversity of language disorders even within the limits of a pathological state included in this spectrum. The article draws attention to the importance of research case studies to better understand the language development particularities and individualized programs elaboration.

Tulburarea de spectru autist (TSA) prezintă un grup neomogen de tulburări în dezvoltare pentru care sunt specifice dificultăţi în diferite aspecte: relaţionarea socială, comunicarea verbală şi nonverbală, empatia, dezvoltarea emoţională, lipsa înţelegerii contextului social.

Reţinerea în dezvoltarea limbajului este una din cele mai dese plângeri din partea părinţilor în cazul suspiciunii de TSA [3]. Această reţinere este evidentă, deseori primele cuvinte copiii cu TSA le spun la 38 de luni de viaţă, comparativ cu copiii obişnuiţi – la 8 - 12 luni [4]. Conform unor cercetări, de

la 25% până la 50% dintre copii nu au deprinderi verbale [5].

Particularităţile dezvoltării limbajului la copiii cu TSA dintotdeauna au fost în centrul atenţiei a mai multor cercetători: pragmatic, prozodia, sintaxă, morfologia, semantica, perceperea limbajului, lexicul, ecolalia [1, 2, 6]. Însă dezvoltarea limbajului la aceşti copii este foarte variată. De aceea am considerat necesar să analizăm această diversitate.

Scopul cercetării: elaborarea unui program bazat pe cercetarea trăsăturilor individual–tipologice ale limbajului la copiii cu TSA de vârstă preşcolară mare.

Descrierea eşantionului: au fost selectaţi trei copii cu TSA cu grad de severitate moderat al simptomelor autiste în vârstă de 6 ani.

Ipoteza cercetării: dezvoltarea limbajului la copiii preşcolarii, mari cu TSA va fi eficientă dacă va fi elaborat o intervenţie individualizată bazată pe particularităţile individual-tipologice ale limbajului la aceşti copii.

Tehnica de cercetare aplicată este Testul Portage.

Studiu de caz 1

C. G.

Data naşterii: 18.04.2010

Data evaluării: 12.10.2016

Este implicat în terapie comportamentală de la vârsta de 2 ani şi 6 luni. La momentul evaluării face câte 10 ore de terapie comportamentală pe săptămână. În fiecare zi frecventează grădiniţa câte jumătate de zi. Rezultatele evaluării sunt prezentate în figura 1.

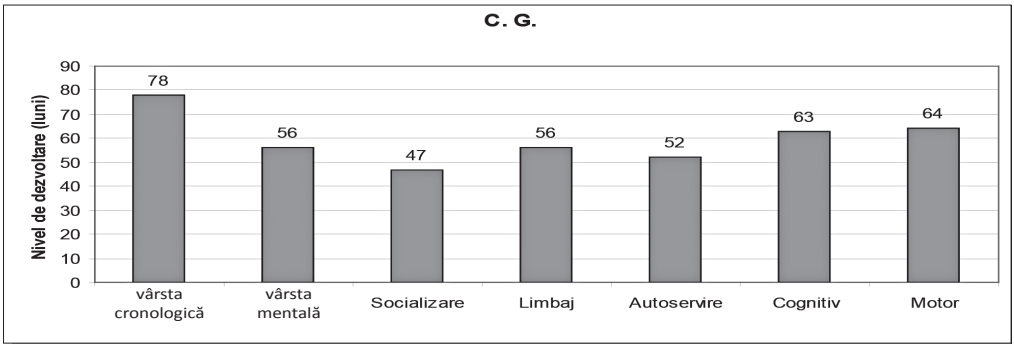

Fig. 1. Profilul general de dezvoltare al copilului C. G. în cadrul experimentului de constatare

Socializare: C. G. este un copil vesel, care îşi exprimă bucuria foarte emotiv prin gesturi şi expresivitate facială. Are un contact vizual bun atât cu adulţii, cât şi cu copiii, interacţionează cu ei şi doreşte să le vorbească şi să se joace cu ei. Imită foarte bine acţiuni, mişcări, gesturi, obiceiuri, deseori repetă acţiuni care produc râs şi atenţie.

Iniţiază comunicarea şi diverse jocuri. Se joacă cu câţiva copii la terenul de joacă. Se poate juca singur liniştit timp de 15 minute. Este interesat de obiecte, de jucării, precum şi de mediul înconjurător pe care îl examinează cu interes.

Cooperează cu părinţii în 50% din cazuri când i se dau sarcini casnice. Îşi aşteaptă rândul în jocurile care presupun acest fapt. Are simţul pericolului

atunci când este lângă obiecte interzise sau periculoase. Cere ajutor verbal în 50% din cazuri când întâmpină greutăţi.

Limbajul: Are o imitare verbală bună. Foloseşte limbajul expresiv şi gesturile pentru a cere ceea ce doreşte, inclusiv nevoia de a merge la baie. Cere alimente şi jucăriile preferate prin formule de genul: „Te rog, vreau ...". Denumeşte precis ceea ce doreşte (ciocolată, covrigei, măr etc.), dar uneori nu îşi poate aminti denumirea şi cere obiectul după culoare. Foloseşte răspunsuri afirmative şi negative când i se adresează întrebări referitoare la ceea ce doreşte. Poate să ceară „mai vreau" în cazul când doreşte continuarea unei acţiuni care îi face plăcere.

Răspunde la întrebări de tipul „Ce este asta?" prin denumirea obiectului respectiv, „Ce face?" – prin denumirea acţiunii pe care o îndeplineste cineva din jurul lui sau din imaginile prezentate. Îşi spune la cerere numele întreg şi poate să răspundă la câteva întrebări mai simple legate de propria sa persoană.

Repetă sunetele emise de alte persoane, jocul vocal, ecolalia. Imită intonaţia vocii altei persoane. Alătură substantive, adjective, verbe pentru a forma propoziţii, dar are dificultăţi în a construi propoziţia corect gramatical. Uneori foloseşte ca răspuns şi un comportament verbal ecolalic.

Povesteşte uneori lucruri care i s-au întâmplat, dar poate să comaseze câteva evenimente împreună şi ceea ce zice nu are niciun sens logic. Pune întrebări de genul: „Ce este asta?", „De ce?", „Cum?", „Pentru ce?".

Întâmpină mari dificultăţi în controlarea volumului vocii, la formarea pluralului (cub-cuburi) şi în a da răspuns doar prin gesturi la întrebări simple. Are dificultăţi şi în stabilirea unor acorduri gramaticale (gen, număr, caz, pronume posesiv).

Autoservirea: Este autonom în foarte multe lucruri. Începe şi-şi termină îmbrăcatul, cu excepţia cheotorilor (în 75% din cazuri). Poate să închidă un fermoar. Este ajutat când îşi îmbracă un pulover. Îşi încalţă ghetele fără ajutor. Îşi descheie hainele singur. Îşi îmbracă mănuşi cu un deget, deschide nasturii mari la jachetă şi o pune pe umeraş.

Merge la WC de sine stătător. Se spală singur când face baie, cu excepţia gâtului şi a spatelui. Se spală pe dinţi când i se dau indicaţii verbale.

Foloseşte tacâmurile pentru a mânca. Dacă în timpul mesei a vărsat ceva, singur îşi sterge locul, se spală pe mâini şi pe faţă.

Evită unele pericole comune, cum ar fi aragazul încins, sticlă spartă.

Performanţe cognitive: Cunoştinţele cognitive sunt foarte bine dezvoltate şi la un nivel înalt, printre acestea putem enumera următoarele: numeşte două evenimente sau două personaje din poveşti; spune care obiecte sau categorii de obiecte se potrivesc; spune ce lipseşte când se ia un obiect dintr-un grup de trei obiecte.

De asemenea, poate cânta cinci versuri dintr-un cântec memorat anterior; poate numi poziţiile obiectelor: primul, al doilea, al treilea; numeşte sau arăta o parte lipsă a imaginii unui obiect; completează un labirint simplu; face adunări şi scăderi cu numere până la 3.

Numeşte partea stângă şi partea dreaptă raportate la propriul corp.

Motricitatea: Dezvoltarea motorie este suficient de bună şi nu prezintă întârzieri semnificative.

Motricitatea grosieră este bine dezvoltată, la fel şi cea fină, fiind capabil să alerge, să urce şi să coboare scările, să sară pe ambele picioare, să meargă cu spatele. Poate să arunce şi să prindă mingea, cu uşurinţă o loveşte cu piciorul.

Îşi coordonează bine mişcările mâinilor şi ale degetelor. Ţine instrumentul de scris în poziţie corectă, poate face linii orizontale, verticale, cercuri, pătrate, cruci, colorează în contur cu depăşirea acestuia şi cu puţine spaţii albe.

Face diferite forme din plastilină şi le pune împreună câte 2-3. Poate să înşurubeze un obiect fixat pe un filet. Decupează şi lipeşte imagini simple. Desface degetele şi îşi atinge fiecare deget cu degetul mare. Rupe din ziare figuri simple.

Studiu de caz 2

G. M.

Data naşterii: 10.10.2010

Data evaluării: 14.10.2016

Este implicat în terapie comportamentală de la vârsta de 3 ani. La momentul evaluării face câte 12-15 ore de terapie comportamentală pe săptămână. De două ori în săptămână frecventează grădiniţa întreaga zi. Rezultatele evaluării sunt prezentate în figura 2.

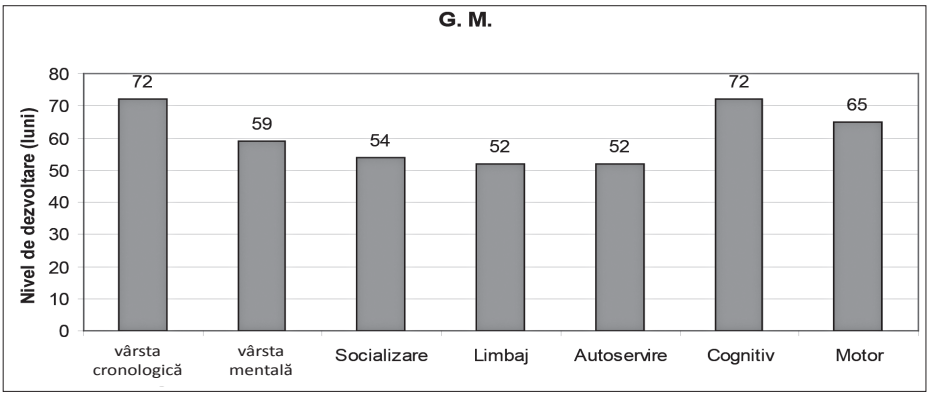

Fig. 2. Profilul general de dezvoltare al copilului G. M. în cadrul experimentului de constatare

Socializare: Interacţionează foarte uşor cu adulţii şi copiii, le vorbeşte cu uşurinţă. Adresează formule de politeţe, precum „te rog" şi „mulţumesc" în 50% din cazuri, chiar şi la persoane mai puţin cunoscute.

Iniţiază comunicarea şi diverse jocuri. Imită roluri de adult. Se joacă şi vorbeste cu câţiva copii timp de 30 minute. Repetă acţiuni care produc râs şi atenţie. Îşi cere voie să folosească o jucărie cu care se joacă alt copil. Îi place să asculte muzică şi poveşti.

Imită foarte bine acţiuni, mişcări şi gesturi, având un contact vizual bun. Este interesat de obiecte, de jucării, precum şi de mediul înconjurător pe care îl examinează cu interes. Cooperează cu părinţii în 50% din cazuri. Cere ajutor când întâmpină greutăţi. Acceptă absenţa părinţilor, continuându-şi jocul.

Limbajul: Limbajul este spontan, complex şi cu rol de comunicare. Foloseşte cuvinte cu sens pentru a denumi obiectele din mediul înconjurător şi persoanele familiare. Combină ges-

turi și cuvinte pentru a-și face cunoscute dorințele, inclusiv pentru nevoia de a merge la WC. Pronunțarea este bună, dar întâmpină dificultăți în formarea propozițiilor, face multe greșeli de topică. Deseori răspunde cu propoziții memorate anterior și cu propoziții sau fraze din altă limbă. Ecolalia este accentuată.

Pune întrebări de felul: „Ce este asta?”, „De ce”, „Cum?”, „Pentru ce?”. Folosește adverbe, precum acolo, aici și prepoziții care indică locul unde se află unele obiecte: pe, sub, lângă. Răspunde la întrebări de tipul: „Unde?”, „Cine?”. Răspunde la întrebarea „Ce este asta?”, denumind obiectul, și la întrebarea „Cine?”, numind persoana care a făcut o acțiune. Povestește uneori lucruri care i s-au întâmplat, dar asemenea unora dintre copiii de vârsta lui. Limbajul receptiv este mai dezvoltat decât cel expresiv. Pune întrebări folosind o intonație urcătoare la sfârșitul cuvântului sau a propoziției. Spune adresa și numărul de telefon.

Întâmpină mari dificultăți la formarea pluralului, răspunde doar prin gesturi la întrebări simple, are dificultăți la stabilirea acordului gramatical (gen, număr, caz și pronume posesiv).

Autoservirea: Mănâncă independent la masă folosind în mod adecvat lingura și furculița. Curăță locul la masă.

Poate să se dezbrace singur. Închide și deschide fermoarul. Își îmbracă puloverul fiind ajutat. Singur se îmbrăcă, cu excepția cheotorilor în 75% din cazuri. Își încalță ghetele fără ajutor. Poate să-și pună hainele pe umeraș.

Controlul sfincterian este bine format și indică nevoia de a merge la WC sau merge singur. Singur se spală pe mâini și pe față, însă la baie are nevoie de ajutor.

Poate merge în vecinătatea casei fără să fie supravegheat.

Evită pericolele comune, cum ar fi sticla spartă sau soluțiile de curățat.

Performanțe cognitive:

Performanțele cognitive sunt în concordanță cu vârsta cronologică a copilului. Aici putem enumera câteva dintre abilități: numește două evenimente sau două personaje familiare din povesti; numește sau arată o parte lipsă a imaginii unui obiect; numește partea stânga și partea dreapta raportată la propriul corp; numește pozițiile obiectelor: primul, al doilea, al treilea; numește literele mici ale alfabetului și le asociază cu literele mari ale alfabetului.

Spune care obiecte sau categorii de obiecte se potrivesc. Adaugă partea lipsă a unui desen incomplet. Își amintește patru obiecte dintr-o imagine. Poate citi cuvinte scrise cu orice fel de litere (mari, mici sau litere de mână). Deosebește în ce limbă este scris textul: română, engleză sau rusă. Poate face adunări și scăderi cu numere mici.

Motricitatea: Dezvoltarea motorie este apropiată de nivelul normal corespunzător vârstei cronologice și nu prezintă întârzieri semnificative. Dezvoltarea motorie fină este foarte bună, își coordonează foarte bine mișcările mâinilor și ale degetelor, ține instrumentul de scris în poziție corectă, dar în același timp întâmpină dificultăți în a desface pachetele cu chifle sau biscuiți. Poate cânta la pian.

Poate face linii orizontale, verticale, cercuri, pătrate, colorează în contur bine, face forme de plastilină, întoarce paginile unei cărți una câte una, taie cu

foarfeca, decupează figuri după contururi drepte sau curbe, rupe din hârtie figuri simple.

Motricitatea grosieră este bine dezvoltată fiind capabil să alerge, să sară pe ambele picioare. Poate să arunce şi să prindă mingea, să lovească cu piciorul mingea.

Întâmpină dificultăţi la urcatul şi coborâtul scărilor, fiind nesigur în acţiunea sa.

Studiu de caz 3

P. M.

Data naşterii: 25.10.2011

Data evaluării: 20.10.2016

Este implicat în terapie comportamentală de la vârsta de 2 ani şi 8 luni. La momentul evaluării face câte 20 de ore de terapie comportamentală pe săptămână. În fiecare zi frecventează grădiniţa câte jumătate de zi. Rezultatele evaluării sunt prezentate în figura 3.

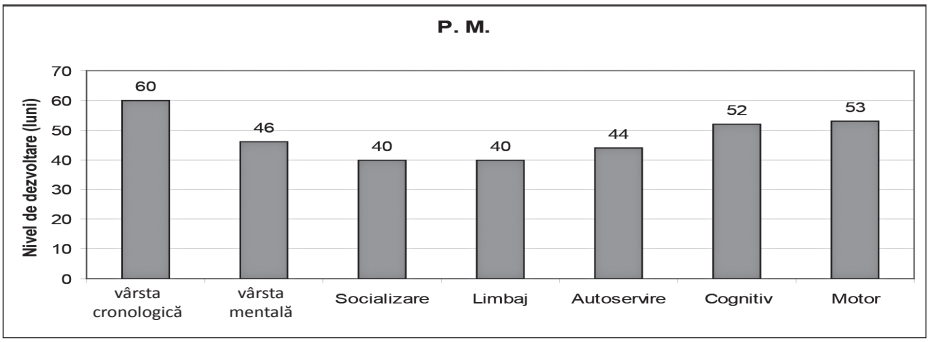

Fig. 3. Profilul general de dezvoltare al copilului P. M. în cadrul experimentului de constatare

Socializarea: Este un copil care pare abătut la prima vedere, însă are un spirit de observaţie foarte bine dezvoltat. Contactul vizual este bun, dar de scurtă durată. Ia parte la jocuri, se joacă cu 2-3 copii. Se joacă liniştit timp de 10 minute, îi place să se joace singur. Acceptă absenţa părinţilor, continuându-şi jocul. În joc manipulează obiectele în mod adecvat.

Interacţionează cu adulţii şi copiii, are intenţia să le vorbească şi să se joace cu ei. Imită foarte bine acţiuni, mişcări, gesturi, obiceiuri. Trage de o persoană pentru a-i arăta o acţiune sau un obiect. Cere ajutor când întâmpină greutăţi.

Cooperează cu părinţii când i se dau sarcini, încearcă să ajute părinţii cu sarcini uşoare. Ascultă poveşti pâna la 5 minute, dar cu mici abateri.

Limbajul: Foloseşte cuvinte cu sens pentru a denumi obiecte din mediul înconjurător, din imagini şi pentru a numi persoane familiare. Combină puţine gesturi şi cuvinte pentru a-şi face cunoscute dorinţele. Recunoaşte şi denumeşte toate părţile corpului (propriul corp, al altei persoane, pe imagini cu oameni sau cu animale), recunoaşte şi denumeşte culorile şi simbolurile cifrelor de la 1 la 100.

Are o capacitate de imitare bună. Repetă sunetele emise de alte persoane, jocul vocal, ecolalia. Imită intonaţia vocii altuia. Ecolalia este foarte accentuată şi foloseşte des ca răspuns şi un comportament verbal ecolalic.

Foloseşte răspunsurile afirmative şi negative atunci când situaţia o cere. Pune întrebări, precum „Unde?”

Poate da răspuns la întrebări de tipul: „Unde?”, „Cine?”.

Formează în vorbire propoziţii simple până la 5-6 cuvinte, dar cu multe greşeli, atât gramaticale, cât şi de topică. Foloseşte prepoziţii care indică locul unor obiecte: pe, sub, lângă, dar poate să le combine câte două împreună.

Deşi poate controla mişcările aparatului fonoarticulator, pronunţia cuvintelor este încă defectuoasă în pofida faptului că poate pronunţa toate sunetele limbii române. Limbajul receptiv este mai dezvoltat decât cel expresiv.

Autoservirea: Mănâncă singur, ştie să folosească linguriţa şi lingura în mod adecvat. Nu foloseşte furculiţa. Dacă se murdăreşte la gură sau la nas, se şterge singur cu serveţelul, dacă este atenţionat.

Poate să se dezbrace de îmbrăcăminte, închide şi deschide fermoarul. Necesită ajutor la îmbrăcatul şosetelor. Se încalţă fiind ajutorat.

Se spală pe dinţi prin indicaţii verbale şi imitaţie. Nu se șterge cu prosopul foarte bine nici pe mâini, nici pe faţă.

Controlul sfincterian este bine format şi indică nevoia de a merge la WC, ceea ce noaptea nu întotdeauna se întâmplă.

Performanţe cognitive: Posedă o memorare spaţială foarte bună, memorează cu uşurinţă locurile pe unde merge, are creat un ritual de a merge pe acelaşi drum.

Aptitudinile cognitive sunt foarte bine dezvoltate în corespondenre cu vârsta, se observă şi abilităţi achiziţionate din palierul de vârstă de 5-6 ani. Dintre abilităţi putem enumera următoarele: numără până la 20 de obiecte şi spune câte sunt; construieşte o piramidă din 10 cuburi; poate cânta cinci versuri dintr-un cântec; pune numerele de la 1 la 10 în secvenţa adecvată.

Poate desena un om cu un cap, un trunchi şi 4 membre, îşi scrie numele cu litere de tipar, cunoaşte literele mari ale alfabetului, poate copia un romb şi îşi poate spune ziua şi data naşterii.

Motricitatea: Dezvoltarea motorie este apropiată de nivelul normal corespunzător vârstei cronologice şi nu prezintă întârzieri semnificative.

Motricitatea grosieră este bine dezvoltată: poate să alerge, să urce şi să coboare scările. Poate să arunce şi să prindă mingea.

Îşi coordonează bine mişcările mâinilor şi ale degetelor. Trasează după şabloane. Poate scrie litere de tipar mari separate pe hârtie. Apucă corect creionul atunci când colorează. Poate face linii orizontale sau verticale, cercuri, pătrate, romburi, colorează bine în contur. Întoarce paginile unei cărti una câte una. Taie cu foarfeca. Modelează forme de plastilină şi le pune împreună câte 2-3. Poate să înşurubeze un obiect fixat pe un filet.

Analizând rezultatele cercetării, am ajuns la următoarele concluzii:

➢ dezvoltarea limbajului la copiii cu tulburare din spectrul autist are un caracter specific şi este, la ora actuală, unanim acceptat ca una dintre cele mai importante trăsături ale autismului. Este caracterizat printr-o diversitate extrem de mare şi constantă a tulburărilor de limbaj (primul caz – particularităţile pragmaticii, lexicului, gramaticii, prozodiei şi prezenţa ecolaliei; al doilea caz – particularităţi ce ţin de prozodie, gramatică şi ecolalie; al treilea caz – ecolalie evidentă, încetinirea în dezvoltarea limbajului expresiv), dificultăţi în interacţionare socială şi o dezvoltare neuniformă conform vârstei cronologice. În urma evaluării efectuate se observă că cele mai mici valori sunt obţinute în ariile de dezvoltare ce relevă

abilităţi de limbaj şi socializare, în timp ce ariile de autoservire, cognitivă şi motricitatea se dezvoltă cu puţină întârziere sau chiar conform vârstei cronologice;

➢ în urma aplicării testului de evaluare, indispensabil pentru precizarea diagnosticului şi pentru prefigurarea indicaţiilor terapeutice, am evidentiat şi alte dificultăţi de comportament, dificultăţi de integrare senzorială, tulburări în alimentaţie şi de somn;

➢ subdezvoltarea limbajului are un impact negativ asupra dezvoltării generale, instruirii, integrării şi socializării.

În elaborarea programului nostru, ne-am bazat pe: concepte teoretice principale pentru dezvoltarea limbajului la copiii cu TSA; includerea în programul de intervenţie a terapiei comportamentale; rezultatele individual-tipologice privind dezvoltarea limbajului copiilor au stat în baza proiectelor logopedice individualizate.

Conceptele teoretice principale pentru elaborarea programului formativ pentru dezvoltarea limbajului la copiii cu TSA:

➢ Terapia ABA: modelarea (Shaping); învăţarea incidentală (NET); întăriri pozitive şi amânate; extincţia; prompting-ul; strategiile time-delay; tehnica Fading.

➢Terapia TEACCH: structurarea spaţiului; structurarea timpului; structurarea procesului de învăţare.

➢Conceptele comportamentului verbal după B. F. Skinner: operanzii verbali.

➢Altele: imitaţia; videomodeling; joc de rol; cărţi de poveşti cu caracter social.

Un program de intervenţie se bazează pe terapia comportamentală şi se referă la: imitaţie, percepţie, motricitate generală şi fină, coordonare ochi-mână, performanţe cognitive, competenţă verbală, autonomie, sociabilitate şi conduită. Se iau în considerare aspectele comportamentale specifice stadiului senzorio-motor de dezvoltare a inteligenţei.

În programul elaborat, noi am luat în considerare: organizarea mediului fizic, structurarea sarcinilor, structurile vizuale, programele individualizate.

După efectuarea evaluărilor finale ale subiecţilor şi interpretarea ultimelor teste de evaluare Portage, pe toate ariile de dezvoltare, am evidenţiat următoarele progrese (fig. 4).

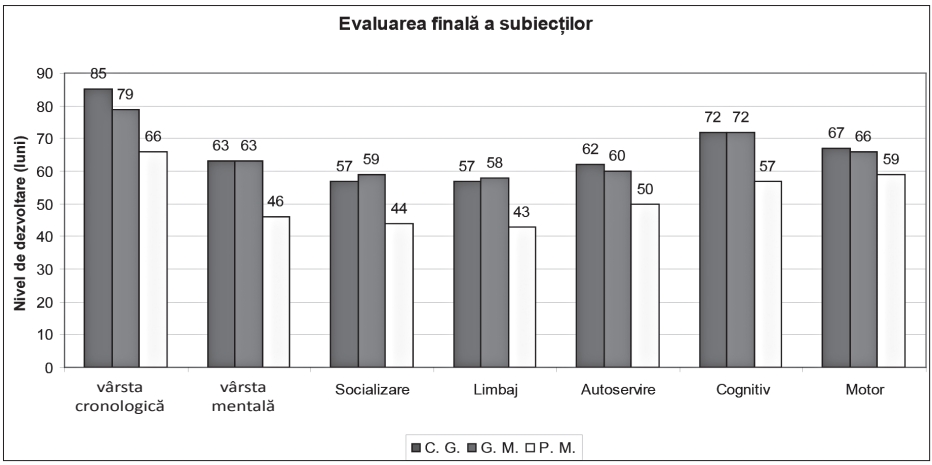

Fig. 4. Rezultatele evaluării finale a subiecţilor

Ţinând cont de faptul că pe tot parcursul studiului toţi subiecţii au fost implicaţi în terapie comportamentală, începută de la o vârstă timpurie, sunt incluşi într-o instituţie de educaţie timpurie şi avem imlicaţi ambii părinţi în educaţia copilului, s-au obţinut rezultate remarcabile în evoluţia abilităţilor pe toate ariile de dezvoltare a scalei de evaluare Portage.

În urma aplicării intervenţiilor logopedice individualizate, am obţinut următoarele rezultate pentru fiecare copil în parte:

C. G. (18.04.2010)

În urma intervenţiei logopedice s-a observat o conştientizare mai pronunţată de utilizare a limbajului verbal, a început să depună un efort conştient în formarea vorbirii şi comunicării spontane. Ecolalia se menţine, dar sunt situaţii în care utilizează fraze ecolalice la momentul potrivit, cu sens de comunicare a informaţiei.

Deşi înâmpină dificultăţi la conversaţie, povestire liberă şi după imagine, se observă o intenţie sporită în a se antrena în vorbirea independentă. De asemenea, sunt progrese foarte evidente la exprimarea verbală emoţională, trăind sentimentul destul de emoţional.

Se menţin fluctuaţiile din timpul vorbirii, instabilităţile în ritmul vorbirii şi poticnirile de la început de propoziţie.

Foloseşte cuvintele familiare, învăţate, dar se menţin confuziile semantice ale cuvintelor, mai ales pentru cuvintele noi introduse în vocabular. Poate da un răspuns rapid doar de senzaţia că trebuie să răspundă, nu neapărat oferă un răspuns corect. Are capacitatea de a suprageneraliza informaţiile. Se axează pe elemente neînsemnate dintr-o conversaţie sau o imagine. Are loc îmbunătăţirea interacţiunii sociale.

Înţelege construcţii gramaticale dezvoltate. A început a înţelege câteva cuvinte cu dublu sens (mare, nouă). Formulează propoziţii simple. Este evidentă elaborarea incorectă a limbajului – o simplă înşirare a cuvintelor, uneori cu sensuri opuse. Dificultăţi la prepoziţii. Dificultăţi majore în acordarea de gen, număr şi caz, la fel şi la folosirea articolului. Dificultăţi la inversia pronumelui personal.

În ansamblu, înţelege vorbirea adresată, dar este prezentă instabilitatea atenţiei verbale. Dificultăţi de diferenţiere fonetică prin recunoaşterea şi reproducerea sunetelor perechi opuse. Sunt prezente unele omisiuni, substituiri, distorsiuni şi schimbări ale terminaţiilor cuvintelor.

Se observă o îmbunătăţire a fluenţei citirii şi o uniformitate în literele scrise în cuvânt.

G. M. (10.10.2010)

În urma intervenţiei logopedice s-a observat o conştientizare pronunţată de utilizare a limbajului verbal şi a comunicării spontane. Ecolalia se menţine, dar sunt situaţii în care utilizează fraze ecolalice la momentul potrivit, cu sens de comunicare a informaţiei. Are loc îmbunătăţirea interacţiunii sociale.

Se observă o intenţie sporită în a se antrena în vorbirea independentă, deşi întâmpină dificultăţi la conversaţie, povestire liberă şi după imagine.

Ritmul şi fluenţa vorbirii sunt regulate, dar atunci când nu se poate exprima, lungeşte cuvintele sau emite sunetul “Î” prelungit.

Foloseşte cuvintele familiare, învăţate, dar se menţin confuziile semantice

ale cuvintelor. Întâmpină dificultăţi în generalizarea informaţiilor.

Înţelege unele construcţii gramaticale dezvoltate. Formulează propoziţii simple. Este evidentă elaborarea incorectă a limbajului – o simplă înşirare a cuvintelor, uneori cu sensuri opuse. Dificultăţi la prepoziţii. Dificultăţi majore în acordarea de gen, număr şi caz, la fel şi la folosirea articolului. Dificultăţi la inversia pronumelui personal.

În ansamblu, înţelege vorbirea adresată, dar este prezentă instabilitatea atenţiei verbale. Dificultăţi de diferenţiere fonetică prin recunoaşterea şi reproducerea sunetelor perechi opuse. Sunt prezente unele omisiuni, substituiri, distorsiuni şi schimbări ale terminaţiilor cuvintelor.

Se observă o îmbunătăţire a fluenţei citirii şi o dezvoltare a vocabularului în general.

P. M. (25.10.2011)

P. M. nu a fost inclus în programul formativ, deoarece a fost selectat ca subiect de control pentru verificarea eficienţei programului formativ.

În urma experimentului de control nu s-au observat schimbări majore în evoluţia limbajului, în articularea corectă a cuvintelor şi în evoluţia auzului fonematic.

Evoluţia ariei de "Limbaj" din scara de evaluare Portage s-a produs pe baza terapiei comportamentale şi a altor intervenţii aplicate.

Examinând rezultatele subiecţilor după evaluarea finală, putem evidenţia următoarele:

– Toţi subiecţii incluşi în studiu au achiziţionat noi abilităţi;

– Avem o dovadă despre eficienţa terapiei comportamentale aplicată de timpuriu şi constant la copiii cu tulburare din spectrul autist;

– De asemenea şi importanţa includerii acestor copii într-o instituţie de educaţie timpurie şi, factorul primordial, implicarea părinţilor şi rudelor în educaţia copilului cu tulburare din spectrul autist;

– Toate abilităţile noi achiziţionate de către subiecţii incluşi în studiu sunt individuale şi în dependenţă de specificul dezvoltării şi manifestării individuale a fiecărui copil cu tulburare din spectrul autist;

– Dezvoltarea abilităţilor şi a aptitudinilor nu sunt în concordanţă cu vârsta cronologică.

În concluziile finale remarcăm urmatoarele:

1. autismul, fiind o tulburare de spectru, se poate prezenta sub forme foarte diverse cu un potenţial evolutiv variabil;

2. autismul a fost şi rămâne în ziua de astăzi, mai mult ca oricând, o sursă de conflicte ideatice, în care intervin, în mod dramatic şi paradigmatic, marile întrebări ale psihiatriei şi psihologiei, deschizând noi perspective de dezbatere;

3. problema dezvoltării limbajului este foarte actuală fiind o componentă a activităţii de orice tip. Subdezvoltarea limbajului se observă la toate persoanele cu tulburare din spectrul autist şi are un impact negativ asupra dezvoltării, instruirii, integrării şi socializării;

4. analizând literatura de specialitate, nu găsim date suficiente privind evaluarea dezvoltării limbajului la copiii cu tulburare din spectrul autist, de asemenea lipsesc metode şi strategii de lucru individualizate;

5. în experimentul de constata-

re, s-a depistat o diversitate extrem de mare şi constantă a tulburărilor de limbaj, dificultăţi în interacţionare socială şi o dezvoltare neuniformă conform vârstei cronologice. În urma evaluării efectuate de noi se observă că cele mai mici valori sunt obţinute în ariile de dezvoltare ce relevă abilităţi de limbaj şi socializare, în timp ce ariile de autoservire, cognitivă şi motorie se dezvoltă cu puţină întârziere sau conform vârstei cronologice. Subdezvoltarea limbajului are un impact negativ asupra dezvoltării generale, instruirii, integrării şi socializării.

6. au fost elaborate şi implementate programe de intervenţie complexe individualizate, care conţin Terapia ABA, TEACCH, operanţi verbali după Skinner, asociate cu terapia logopedică individualizată.

Recomandări:

Pentru viitor, se recomandă cercetarea particularităţilor dezvoltării limbajului din punctul de vedere al mecanismelor neuropsihologice şi elaborarea programelor de intervenţie neuropsihologică; cercetări în domeniul interactivităţii dezvoltării limbajului şi funcţionării sferei perceptive; cerectarea în paralel a dezvoltării limbajului şi comunicării şi elaborarea programelor individualizate privind dezvoltarea limbajului prin metodele comunicării alternative augumentative.

Referinţele bibliografice

1. Mureşan C., *Autismul infantil*. Structuri psihopatologice şi terapie complexă. Cluj-Napoca: Ed. Presa Universitară Clujeană, 2007. 300 p.

2. Caplan R. et al. *Communciation deficits in pediatric complex partial seizure disorders and schizophrenia*. În: Development and Psychopathology, 1994, nr. 6, p. 499—517.

3. De Giacomo A., Fombonne E. *Parental recognition of developmental abnormalities in autism*. În: European Child Adolescent Psychiatry, 1998, nr. 7, p. 131—136.

4. Howlin P. *Outcome in highfunctioning adults with autism with and without early language delays*: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. În: Journal of Autism and Developmental Disorders, 2003, nr. 33, p. 3—13.

5. Prizant B. M. Brief report: *Communication, language, social, and emotional development*. În: Journal of Autism and Developmental Disorders, 1996, nr. 26, p. 173—178.

6. Shriberg L. D. *Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with highfunctioning autism and Asperger syndrome*. În: Journal of Speech, Language and Hearing Research, 2001, nr. 44, p. 1097—1115.

MAXIMCIUC Victoria, dr., conf. univ., UPS "Ion Creangă", R. Moldova.
CENUSA Ina, logoped, lic. Chişinău, R. Moldova.

Primit la redacţie 10.09.2017

Psihologie revistă ştiinţifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31)
ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276. Categoria B

STUDIU COMPETENȚEI DE SELF-MANAGEMENT AL ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI

STUDY ON THE SELF-MANAGEMENT COMPETENCE OF STUDENT LEARNING ACTIVITY

Lilia LAŞCU

Termeni-cheie: competenţă, cunoştinţe, capacităţi/abilităţi, atitudini, competenţa de self-management, activitate de învăţare, studenţi, criterii, indicatori.

Rezumat

Articolul dat vizează constatarea nivelului deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare de către studenţii moderni. În acest context, sunt determinate criteriile de constatare a nivelului competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi, prezentaţi indicatorii de performanţă privind aprecierea nivelului formării competenţei nominalizate şi elaborate instrumentele de constatare a nivelului deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi. Articolul oferă datele studiului enunţat, prelucrate statistic şi analizate textual.

Keywords: competence, knowledge, skills/abilities, attitudes, self - management competence, learning activity, students, criteria, indicators.

Abstract

This article aims to determine at modern students, the learning activity level of self-management competence. In this context are acquainted the students' learning activity criteria for determining the self-management level of competence, the performance indicators regarding the assessment of nominated level and it was elaborated the training instrumental tools in determining the level of students' learning activity self-management competence. This article provides the study reported data, being processed statistically and analyzed textually.

1. Introducere Problema învăţământului orientat spre formarea şi dezvoltarea competenţelor este generată de tendinţele mondiale de integrare, globalizare, modernizare a sistemului european de învăţământ şi prioritară în promovarea politicilor educaţionale (C*urriculumul centrat pe competenţe, Standarde de competenţe, Evaluarea competenţelor etc.*).

Conform Codului Educaţiei al Republicii Moldova, finalitatea educaţiei vizează „formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de *autodezvoltare* (s.n.), care posedă *un sistem de competenţe* (s.n) ce include cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori ce permit personalităţii să facă faţă necesităţilor actuale şi viitoare ale societăţii" [2, p. 20].

În contextul acestei poziţionări, prioritare, precum derivă din Codul Educaţiei al Republicii Moldova, nu sunt cunoştinţele pe care le pot achiziţiona subiecţii implicaţi în procesul educaţional, ci *competenţele* (s.n).

Competenţa reprezintă o integralitate imanentă a achiziţiilor subiectului (cunoştinţe, capacităţi, atitudini) care, implicit, se află într-o relaţie de interdependenţă şi, din moment ce personalitatea îşi propune să atingă un anumit scop, se manifestă prin influenţe reciproce [1, p.100].

În acest context, se conturează ideea că competenţa solicită autonomie din partea subiectului implicat în învăţare pentru a reactualiza achiziţiile personale de care are nevoie în vederea soluţionării problemelor de învăţare şi profesionale.

În baza prevederilor documentelor de politici educaţionale actuale se conturează necesitatea formării la studenţii moderni a unei competenţe speciale definită în studiul nostru – *competenţa de self-management al activităţii de învăţare*.

În viziunea noastră, competenţa de self-management al activităţii de învăţare reprezintă o integralitate imanentă de achiziţii ale subiectului (cunoştinţe, capacităţi/abilităţi şi atitudini) reactualizate şi valorificate inedit într-un proces continuu de planificare, organizare, evaluare şi consiliere axat pe identificarea/acceptarea unui scop de învăţare, proiectarea şi executarea acţiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate [4, p.7].

Scopul cercetării: constă în evidenţierea nivelului deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţii din mediul academic.

***Ipoteza cercetării*:** nu toţi studenţii deţin competenţe de self-management al activităţii de învăţare de nivel înalt.

Obiectivele cercetării:

1. Determinarea criteriilor privind nivelul deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi;
2. Elaborarea instrumentelor de constatare a nivelului deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţii din mediul academic;
3. Evidenţierea nivelelor competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi;
4. Analiza şi interpretarea rezultatelor experimentale.

Eşantionul cercetării a inclus **104 studenţi**, ciclul I (studii superioare de licenţă) de la facultăţile Pedagogie, Filologie, Geografie, Biologie şi Chimie, Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău).

Unul dintre obiectivele studiului a vizat determinarea criteriilor de constatare a nivelului deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi.

La elaborarea criteriilor am avut drept punct de referinţă conceptul *competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi (CSMAIS)*, ce înglobează sinergic componentele competenţei, dimensiunile managementului precum şi elementele activităţii de învăţare, elementele principale fiind ilustrate în Figura 1[4, p.8].

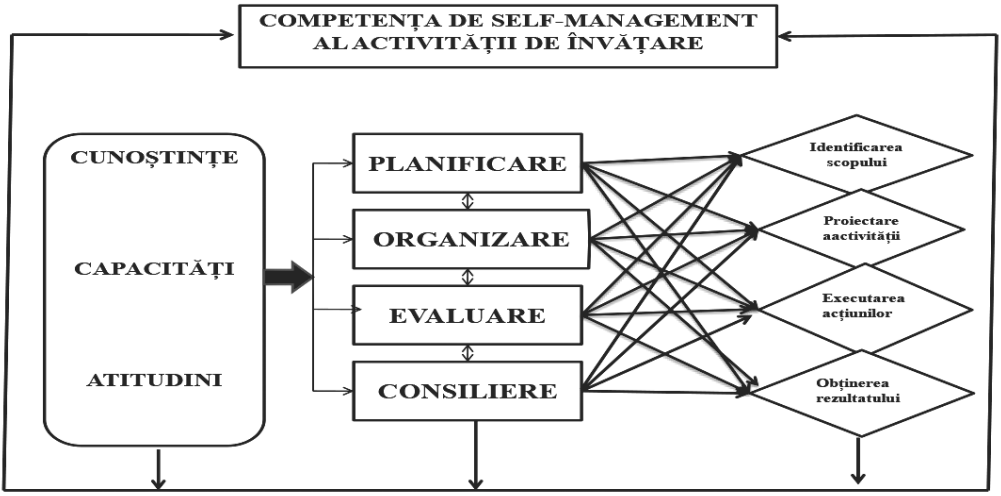

Fig.1. Competenţa de self-management al activităţii de învăţare la studenţi (CSMAIS) [4, p.8]

Pentru constatarea nivelului deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi am determinat următoarele criterii:

➢ posedarea cunoştinţelor de planificare, organizare, evaluare şi consiliere a activităţii de învăţare ce vizează identificarea scopului de învăţare, proiectarea activităţii, executarea acţiunilor şi obţinerea rezultatului;

➢demonstrarea capacităţilor de planificare, organizare, evaluare şi consiliere a activităţii de învăţare axate pe identificarea/ acceptarea unui scop de învăţare, proiectarea activităţii şi executarea acţiunilor în obţinerea rezultatului personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate;

➢manifestarea atitudinilor reactualizate şi valorificate inedit într-un proces continuu de planificare, organizare, evaluare şi consiliere orientate spre identificarea / acceptarea unui scop de învăţare, proiectarea şi executarea acţiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate [3, p.334-335].

În conformitate cu criteriile elaborate, s-au determinat comportamente pentru 5 nivele. Astfel, subiecţii vor fi plasaţi pe cinci nivele echivalente cu comportamentele mai sus nominalizate, după cum urmează: nivel înalt – foarte mult; nivel mai sus de mediu – mult, nivel mediu – puţin, nivel mai jos de mediu – foarte puţin şi nivel jos – deloc.

Pentru fiecare nivel nominalizat am elaborat indicatorii de performanţă pentru aprecierea competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi (tab. 1) [3, p.336-337].

Un alt obiectiv al recentului studiu a vizat elaborarea instrumentelor de constatare a nivelului deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi.

Chestionarul, elaborat de noi, oferă o imagine de ansamblu asupra aspectelor individuale antrenate în activitatea de învăţare independentă a subiectului ce cuprinde 20 de întrebări,

Tabelul 1.

Indicatorii de performanță pentru aprecierea nivelului deținerii competenței de self-management al activității de învățare la studenți

Funcțiile managementului	NIVELUL CUNOȘTINȚELOR, CAPACITĂȚILOR ȘI ATITUDINILOR VIS-A-VIS DE ELEMENTELE ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE				
	Foarte mult/ **Înalt**	Mult/ Mai sus de mediu	Puțin/ Mediu	Foarte puțin/ Mai jos de mediu	Deloc/ Jos
PLANIFICARE	-conștientizează foarte mult scopul activității de învățare independentă într-o manieră originală -planifică independent scopul activității de învățare -elaborează planul propriei activități de învățare respectând dimensiunea structurală a activității de învățare -manifestă curiozitate sporită în cadrul propriei activității de învățare	-conștientizează mult scopul activității de învățare independentă -planifică independent scopul activității de învățare -elaborează planul propriei activități de învățare -manifestă multă curiozitate în activitatea de învățare independentă	-conștientizează scopul activității de învățare independentă, cu unele confuzii. -planifică independent scopul activității de învățare după un model -elaborează planul propriei activități de învățare în baza unui suport schematic -manifestă curiozitate scăzută în activitatea de învățare independentă	-conștientizează foarte puțin scopul activității de învățare independente -planifică cu dificultate scopul propriei activități de învățare în baza unui model. -elaborează planul propriei activități de învățare, după un model dat/concret -manifestă curiozitate și dorința de explorare doar la îndemnul altui subiect	-nu conștientizează scopul activității de învățare independentă -planifică eronat scopul propriei activități de învățare chiar și în cazul ofertei de sprijin -elaborează incorect planul propriei activități de învățare - nu manifestă curiozitate în activitatea de învățare independentă
ORGANIZARE	-utilizează și îmbină optim diverse strategii de învățare independentă. -realizează conexiuni originale inter-, intra- și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare -manifestă trăiri afective pozitive intensive în cadrul activității de învățare independente	-utilizează strategii de învățare independentă. -realizează conexiuni inter-, intradisciplinare în cadrul propriei activități de învățare -manifestă trăiri afective pozitive în cadrul activității de învățare independentă	-utilizează cu sprijin strategiile de învățare independentă. -realizează conexiuni inter-, intra- și transdisciplinare în cadrul propriei activități de învățare cu unele dificultăți -manifestă trăiri emoționale: neîncredere, afectivitate instabilă.	-utilizează cu dificultăți strategiile de învățare independentă -realizează numeroase erori evidente în stabilirea conexiunilor inter-, intra- și trandisciplinare în cadrul propriei activități de învățare -manifestă trăiri afective negative în cadrul activității de învățare independentă	-utilizează inadecvat strategiile de învățare independentă -nu realizează conexiuni inter-, intra- și trandisciplinare în cadrul propriei activități de învățare -manifestă indiferență în cadrul activității de învățare independentă

EVALUARE	-corect conştientizează rezultatul propriei activităţi de învăţare -evaluează autonom şi corect corectitudinea determinării scopului activităţii de învăţare -determină metodologia de evaluare a propriei activităţi de învăţare -interpretează fundamentat şi corect rezultatele propriei activităţi de învăţare -autoevaluează obiectiv rezultatele propriei activităţi de învăţare	-conştientizează rezultatul propriei activităţi de învăţare -evaluează independent nivelul real al scopului activităţii de învăţare -interpretează adecvat rezultatele propriei activităţi de învăţare -autoevaluează independent rezultatele propriei activităţi de învăţare	-concepe confuz rezultatul propriei activităţi de învăţare cu unele neclarităţi/confuzii -evaluează cu dificultăţi realizarea scopului activităţii de învăţare independentă -interpretează vag rezultatele propriei activităţi de învăţare -autoevaluează rezultatele propriei activităţi de învăţare cu unele ezitări	-conştientizează foarte puţin rezultatul propriei activităţi de învăţare -evaluează real scopul activităţii de învăţare independentă în baza unui suport schematic -interpretează cu erori evidente rezultatele propriei activităţi de învăţare. -autoevaluează foarte puţin şi rar rezultatele propriei activităţi de învăţare	-nu conştientizează rezultatul propriei activităţi de învăţare -evaluează incorect scopul activităţii de învăţare independentă -interpretează confuz rezultatele propriei activităţi de învăţare -nu autoevaluează rezultatele propriei activităţi de învăţare
CONSILIERE	-ştie să manifeste automotivaţie pentru activitatea de învăţare independentă -organizează, selectează şi adaptează creativ spaţiul, gestionează timpul şi se autoorganizează pentru activitatea de învăţare independentă -manifestă inteligenţă emoţională ridicată în activitatea de învăţare independentă	-cunoaşte mecanismele de automotivaţie pentru activitatea de învăţare independentă - organizează spaţiul şi gestionează eficient timpul activităţii de învăţare independentă - manifestă inteligenţă emoţională în activitatea de învăţare independentă	- cunoaşte vag mecanismele de automotivaţie pentru activitatea de învăţare independentă - organizează spaţiul şi gestionează neeficient timpul activităţii de învăţare independentă - manifestă inteligenţă emoţională scăzută în activitatea de învăţare independentă	-diferenţiază cu dificultăţi mecanismele de automotivaţie specifice activităţii de învăţare independentă -organizează incorect spaţiul şi gestionează neeficient timpul activităţii de învăţare independentă -manifestă inteligenţă emoţională precară în activitatea de învăţare independentă	-nu manifestă automotivaţie în activitatea de învăţare independentă -nu se implică în organizarea spaţiului şi gestionarea timpului activităţii de învăţare independentă -nu manifestă inteligenţă emoţională în activitatea de învăţare independentă

având ca fundamentare teoretică conţinutul structural al competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi (CSMAIS). Subiecţii implicaţi în studiu selectează prin bifare (√) varianta de răspuns ce-l caracterizează cel mai bine pe o scală cu cinci niveluri: *Foarte mult,Mult, Puţin, Foarte puţin şi Deloc* [3, p.337-338].

Observaţia, ce are ca scop urmărirea intenţionată şi înregistrarea exactă în baza descriptorilor de per-

formanţă a nivelului competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţii din mediul universitar şi cuprinde 20 de indicatori/descriptori de performanţă elaboraţi în conformitate cu conţinutul structural al competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi ce înglobează sinergic componentele competenţei,- dimensiunile managementului precum şi elementele activităţii de învăţare. Direcţiile orientative ale fişei de observare vizează înregistrarea cunoştinţelor de planificare, organizare, evaluare şi consilierea propriei activităţi de învăţare axate pe identificarea scopului învăţării, proiectarea activităţii, executarea acţiunilor şi obţinerea rezultatului, cât şi capacităţile/abilităţile de planificare, organizare, evaluare şi consiliere a activităţii de învăţare axate pe identificarea/ acceptarea unui scop de învăţare, proiectarea activităţii şi executarea acţiunilor în obţinerea rezultatului personal exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate şi identificarea gradului de manifestare al atitudinilor reactualizate şi valorificate inedit într-un proces continuu de planificare, organizare, evaluare şi consiliere orientate spre identificarea/ acceptarea unui scop de învăţare, proiectarea şi executarea acţiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal exprimat într-o modificare progresivă a comportamentului subiectului. Răspunsurile sunt analizate pe o scală de apreciere cu 5 trepte, de la 5 la 1, unde „5” va fi „*foarte mult”,* „4”–*mult*, „3”–*puţin*, „2”–*foarte puţin* şi „1”–*deloc* [3, p.338-339].

3. Prelucrarea rezultatelor obţinute Interpretarea rezultatelor a permis plasarea subiecţilor pe nivelele respective: nivel foarte mult; nivel mult; nivel puţin; nivel foarte puţin; deloc (vezi tab. 2).

Tabelul.2

Rezultatele competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi

Eşantionul de cercetare	*Nivel înalt*		*Nivel mai sus de mediu*		*Nivel mediu*		*Nivel mai jos de mediu*		*Nivel jos*	
	Nr.st	%	Nr.st	%	Nr.st	%	Nr.st	%	Nr.st	%
104	17	16,35	44	42,31	32	30,77	10	9,62	1	0,96

Pentru o vizualizare mai bună datele experimentale obţinute privind nivelul deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţii examinaţi în baza aplicării chestionarului sunt prezentate în figura 2.

Analiza rezultatelor obţinute în baza aplicării chestionarului la subiecţii implicaţi în prezentul studiu permite constatarea următoarelor: la nivel înalt s-au plasat 16,35% din studenţi, la nivel mai sus de mediu – 42,31%, la nivel mediu– 30,77%, la nivel mai jos de mediu – 9,62% şi la nivel jos – 0,96% din studenţii incluşi în experimentul de constatare.

Interpretarea rezultatelor experimentale obţinute în urma implementării chestionarului ne-a permis să evaluăm nivelul deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi. Datele denotă că un număr semnificativ de studenţi – **41,35%** – au un

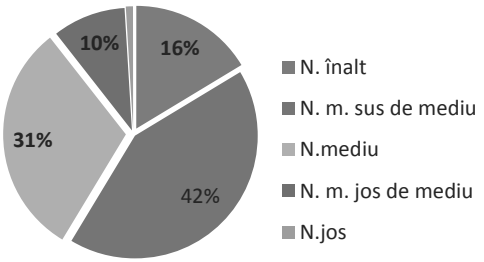

Fig. 2 Nivelul competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi

nivel mediu şi nivel mai jos de mediu şi la nivel jos. Acest rezultat trebuie să sensibilizeze cadrele didactice din instituţiile de învăţământ superior cu profil pedagogic şi să le motiveze în abordarea specială a studenţilor anului I de studii, în vederea exersării competenţei de self-management al activităţii de învăţare. În caz contrar, există riscul nereuşitei academice.

Astfel, analizând rezultatele studiului în urma implementării observaţiei şi chestionarului, am stabilit nivelul iniţial al competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţii moderni. În bază interpretării statistice a rezultatelor obţinute în cercetarea aplicativă am formulat următoarele **concluzii**:

• Numărul relativ mare al subiecţilor cu nivel mediu, mai jos de mediu şi nivel jos privind deţinerea competenţei de self-management al activităţii de învăţare conturează necesitatea elaborării unor strategii eficiente în vederea ridicării nivelului deţinerii acestei competenţe.

• Rezultatele obţinute în urma implementării metodelor de identificare/stabilire a nivelului deţinerii competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţii contemporani din experimentul de constatare realizat, sugerează necesitatea motivării studenţilor în dezvoltarea competenţei de self-management al activităţii de învăţare.

• Analiza rezultatelor arată că dacă o componentă/dimensiune a competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţii contemporani atestă un nivel jos, celelalte elemente ale acesteia sunt în aria aceluiaşi nivel. Acest fapt sugerează necesitatea exersării sinergice a tuturor elementelor competenţei de self-management al activităţii de învăţare la studenţi.

Referinţe bibliografice

1. Botnari V. *Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenţei profesionale*. În: Studia Universitatis, 2009, nr. 6 (26), p. 97-100.

2. *Codul educaţiei al Republicii Moldova*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr.319-324, art.Nr.634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.

3. Laşcu L. *Metodici de diagnosticare a nivelului de competenţă de self-management al activităţii de învăţare la studenţi*. În: Materialele Conferinţei ştiinţifico-practice naţionale cu participare internaţională ,,Monitorizarea cunoaşterii axată pe obţinerea performanţelor". Secţia 4. Mediul academic - context favorizant de exersare a self-managementului în cunoaştere. Chişinău: UST, DGETS, L.T.,,Orizont", 2016, p.333-339. ISBN 978-9975-76-168-0

4. Laşcu L., Botnari V.*Competenţa de self-management al activităţii de învăţare la studenţi – prioritate actuală a învăţământului academic*. În:Revista ştiinţifică Acta et Commentationes, Ştiinţe ale Educaţiei, nr.27), Chişinău:UST, 2015, p. 4-13 ISSN 1857-0623

LAŞCU Lilia, lector univ., US din Tiraspol (cu sediul la Chişinău).

Primit la redacţie 07.09.2017

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

PROBLEMA OBIECTULUI REPREZENTĂRII SOCIALE: PREOCUPĂRI ŞI SOLUŢII

THE PROBLEM OF SOCIAL REPRESENTATION OBJECT: CONCERNS AND SOLUTIONS

Mihai ŞLEAHTIŢCHI

Cuvinte-cheie: reprezentare socială, obiect al reprezentării sociale, specificitatea obiectului reprezentării sociale

Rezumat

Procesul de reprezentare socială desemnează o formă de cunoaştere specifică, care, „acţionând simultan asupra stimulului şi asupra răspunsului", leagă un subiect de un obiect. În cazul lui, avem de-a face esenţialmente cu „un mod de a comunica cu exteriorul", cu o „orientare în lumea fenomenelor şi a faptelor", o „articulare a personalităţii la contextul social", un „mecanism prin care se construiesc teorii despre mediul social", „un stil de conduită orientat spre exterior" sau, în sfârşit, cu o „refacere, o reconstrucţie a ambientului prin prisma filosofiei noastre de viaţă". Spunând „reprezentare socială", noi, de fapt, ne referim la o „modelizare a unui obiect în şi prin raporturi lingvistice, comportamentale şi materiale". Cu acest obiect, tipul vizat de reprezentare se află „într-un raport de simbolizare (îi ţine locul) şi de „interpretare" (îi acordă semnificaţii), constituindu-se într-o formă de expresie a subiectului".

Ce premise trebuie să existe pentru ca un anume element al mediului social (o persoană, o situaţie, un eveniment, un fapt, un fenomen sau o idee) să suscite emergenţa unei reprezentări sociale, a unei ştiinţe colective sui-generis susceptibilă să construiască „o viziune comună asupra lumii", un „sistem de înţelegere şi interpretare a realităţii", o „strategie de integrare comunitară a indivizilor sau grupurilor"?

Key words: social representation, object of social representation, the specificity of the object of social representation.

Abstract

The process of social representation designates a form of specific knowledge which, "acting simultaneously on the stimulus and the response", links a subject to an object. In its circumstance, we are in fact dealing with a "way of communicating with the outside", with an "adjustment to the world of phenomena and deeds", with an "articulation of the personality to the social context", with a "mechanism with which theories about the social environment are built", with a "style of conduct towards the outside", or eventually, with a "restoration, a reconstruction of the environment through the perspective of our life philosophy". By saying "social representation," we actually mean a "modeling of an object into and through behavioral and material linguistic relations". With this object, the representation type continue to be "in a relati-

on of symbolization (maintaining it place) and "interpretation" (giving it meanings), being in a frame of expression or in a form of construction of the real".

What prerequisites must there exist for a certain element of the social environment (a person, a situation, an event, a deed, a phenomenon or an idea) to trigger the emergence of a social representation, of a sui generis collective science capable of building «a common vision of the world», a «system of understanding and interpretation of reality», a «strategy of community agreement between individuals or groups»?

Reprezentările sociale, precum este bine ştiut, redau o formă de cunoaştere *sui generis*. Nefiind reprezentări cognitive sau reprezentări colective, opinii, atitudini sau cogniţii sociale, imagini simbolice tradiţionale sau ideologii[1], ele fac dovada faptului că exprimă *„metasisteme suprapuse sistemelelor de cunoştinţe omeneşti menite să ofere grile de lectură a realităţii"*. În cazul lor, valorează *gândirea practică cotidiană*, centrată pe rezolvarea problemelor perceptibile ale vieţii de zi cu zi, pe identificarea modaliăţilor de redimensionare a existenţialului, şi nu *gândirea ştiinţifică*, axată pe descoperirea şi explicarea legităţilor obiective ale lumii materiale sau imateriale. Spunând că o anume reprezentare este socială, trebuie să avem în vedere că ea înfăţişează:

- *„ categorii de cunoştinţe care impregnează majoritatea absolută a raporturilor de origine socială, fără a opera rupturi între universul exterior şi cel intertior al individului ori grupului "*;
- *„teorii ale simţului comun, elaborate şi împărtăşite colectiv, având scopuri instrumentale şi concurând la construirea unei realităţi comune pentru un grup social"*;
- *„o dimensiune esenţială a grupurilor sociale prin care membrii acestora îşi pot forma o perspectivă adecvată asupra lumii "*;
- *„ structuri cognitive sui generis care „circulă" şi se „încrucişează" necontenit, alimentându-se din specificitatea pe care le-o imprimă societate şi cultura creată de ea"*;
- *„sisteme interpretative care organizeazează şi orientează comunicările şi conduitele din cadrul universului social"*;
- *„construcţii mentale care, asigurând înţelegerea şi stăpânirea mediului social existent, motivează, evaluează şi legitimează tot felul de conduite "*;
- *„ un sistem de precodare a realităţii, determinând într-una ansambluri de anticipări şi aşteptări"*.

[1] Cu demonstraţiile de rigoare, am intervenit, în ultimii ani, nu o singură dată. Vezi, spre exemplu, Şleahtiţchi M. Tratat de analiză structurală a reprezentărilor sociale. – Chişinău: Editura Ştiinţa, 2016, p.72 – 110; Şleahtiţchi M. Statutul reprezentărilor sociale // *S. Briceag* (coord.). Familia în spaţiul reprezentărilor sociale: definiţii, concepţii, reflecţii. Bălţi: Editura *USARB*, 2017, p. 70 – 95; Şleahtiţchi M. On the real significance of the *social representations-collective representations* relation // *Bulletin of Integrative Psychiatry*, new series, september 2015; year XXI, no.3 (66), p.59-69; Şleahtiţchi M. O dilemă psihosociologică presantă: Rs = Rc sau Rs ≠ Rc ?//*Psihologie. Pedagogie specială. Asistenţă socială*: Revista Facultăţii de Psihologie şi Psihopedagogie specială a Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă", 2015, nr. 2 (39), p. 1 – 11; Şleahtiţchi M. Eseu asupra reprezentării puterii. Cazul liderilor. - Chişinău: Editura Ştiinţa, 1999. p. 110 – 128; Şleahtiţchi M. Universul reprezentărilor sociale. Studiu teoretic.- Chişinău: Editura Ştiinţa, 1995, p. 27 – 43 sau / şi Şleahtiţchi M. Optici definitorii ale unui fenomen inexplorat // *M.* Şleahtiţchi (coord.). Psihopedagogie socială. - Chişinău: Editura Ştiinţa, 1995, p. 133-148.

În fond, orice reprezentare socială desemnează „*un aparat evaluator*”, „*o grilă de lectură a realității*”, „*o instanță intermediară între percepție,informație, atitudine și imagine*”, „*o reconstrucție a mediului prin prisma filosofiei de viață a individului sau grupului*”, „*un mod de a comunica cu exteriorul*”, „*o orientare în lumea obiectelor și a faptelor și o operație de clasificare a acesteia*”. Purtând însemnele unei modalități eficiente de racordare a persoanelor și colectivităților la contextul social, tot ea, ca să mai operăm cu câteva construcții sintactice concise preluate din opera unor distinși exponenți ai științei psihosociologice, se impune în calitate de „*un mecanism prin care se construiesc teorii despre oameni și evenimente*”, „*un efort îndreptat spre decodificarea și administrarea relațiilor cu lumea din jur*”, „*un ecran între presiunea socialului și sistemul personalității*”, „*o îmbogățire a realuli, o re-citire a sa*”. Nu încape îndoială în faptul că teoria reprezentărilor sociale exprimă o teorie unificatoare, capabilă, după cum spun unii specialiști, „să adune la un loc numeroase concepte „*atomiste*” (ca opiniile, atitudinile sau stimul comun)”. „Extinderea epistemologică” la care asistăm nu face abstracție, evident, de cadrele ideologice și culturale pe seama cărora, precum se știe, cade modelarea comportamentelor individuale și colective.

Intervenind, la 1961, în *La psychanalyse, son image et son publique*, cu prima definiție a reprezentărilor sociale, S. Moscovici arată că acestea constituie expresia unui „sistem de valori, de noțiuni și de practici relative la obiectele mediului social” [9, p. 43]. Construcția determinativă „relativ la obiectele mediului social”, purtând însemnele unui autentic *punctum saliens*, nu apare, bineînțeles, de dragul formei sau în intenția de a produce „o idee în plus”. Sensul includerii ei este de o cu totul altă natură: de a pune în evidență faptul că orice reprezentare socială înfățișează esențialmente un proces prin care indivizii *interiorizează realitatea*, descifrând-o, reconstruind-o, încărcând-o cu semnificații și integrând-o plenar în sistemul axiologic existent. Acest punct de vedere este pentru S. Moscovici atât de important, încât, după ce îl lansează în *La psychanalyse, son image et son publique*, el se vede obligat să se raporteze la el și cu alte ocazii:

- ***anul 1969*** (*Préface* la studiul *Santé et Maladie* realizat de C. Herzlich): „reprezentările sociale nu fac o ruptură între universul interior și universul exterior al individului” [2];
- ***anul 1984*** (*The Phenomenon of Social Representations*): „un lucru este sigur: formele principale ale ambientului nostru psihic și social sunt fixate în reprezentările sociale, iar noi înșine suntem modelați în funcție de acestea” [11];
- ***anul 1986*** (*L'ère des représentations sociales*): „reprezentările sociale sunt sociale prin natura raportului întreținut de indivizi cu obiectul reprezentat” [12].

Cu timpul, ceea ce afirmă S. Moscovici devine un lucru de netăgăduit și pentru mulți alți cercetători din domeniul psihologiei sociale. Vom enumera, succint, doar câteva cazuri:

- ***N. Fischer***: „reprezentarea socială este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității care transformă obiectele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelege-

rea aspectelor vieţii obişnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacţiunilor sociale" [6];

- ***J.-C. Abric***: „ specificul unei reprezentări sociale rezidă în a constitui un sistem coerent în limitele căruia dimensiunile sociale produc o stare cognitivă specifică, adaptată la obiectele care se regăsesc în aceste dimensiuni" [5];
- ***D. Jodelet***: „reprezentarea socială este o formă practică de cunoaştere care leagă un subiect de un obiect, un proces de elaborare a realului care «acţionează simultan asupra stimulului şi asupra răspunsului»" [8];
- ***A. Neculau***: „reprezentările sociale desemnează un stil de conduită, un mod de a comunica cu exteriorul, o orientare în lumea obiectelor şi o operaţie de clasificare a acesteia" [3];
- ***N. Roussiau & C. Bonardi***: „reprezentările sociale redau organizări complexe de opinii socialmente construite referitoare la un obiect social, rezultând dintr-un ansamblu de comunicări care permit stăpânirea mediului în funcţie de elementele simbolice proprii sau ale grupului de apartenenţă" [13];
- ***P. Moliner, P. Rateau & V. Cohen-Scali***: „reprezentările sociale trebuie privite ca nişte ansambluri organizate de elemente cognitive (opinii, informaţii, credinţe) referitoare la un obiect social" [14];
- ***I. Marková***: „orice obiect sau fenomen, fie el fizic (de exemplu, o bucătărie), fie interpersonal (de exemplu, o prietenie), imaginar (de exemplu, monstrul de la Loch Ness) sau sociopolitic (de exemplu, o democraţie), poate deveni obiectul unei reprezentări sociale" [2];
- ***J.-M. Seca***: „putem considera reprezentările sociale în generalitatea lor, făcând din ele *asamblări*, *asocieri*, *aranjamente*, *articulaţii* sau ,,combinaţii de ansambluri de semne" mai mult sau mai puţin ierarhizate, calificate drept ,,siplexuri" (...) extrase din ,,universurile" obiectelor ce compun lumea " [4].

Procesul de reprezentare socială, aşadar, desemnează o formă de cunoaştere specifică care, „acţionând simultan asupra stimulului şi asupra răspunsului", *leagă un subiect de un obiect*. În cazul lui, avem de-a face, în fond, cu „un mod de a comunica cu exteriorul", cu o „orientare în lumea fenomenelor şi a faptelor", o „articulare a personalităţii la contextul social", un „mecanism prin care se construiesc teorii despre mediul social", un ,,stil de conduită orientat spre exterior" sau, în sfârşit, cu o „refacere, o reconstrucţie a ambientului prin prisma filosofiei noastre de viaţă"[3 p. 9]. Operând cu noţiunea de „reprezentare socială", noi, de fapt, ne referim la o „*modelizare* a unui obiect în şi *prin* raporturi lingvistice, comportamentale şi materiale". Cu acest obiect, după cum susţin unii autori – M. Curelaru, de pildă [1], – tipul vizat de reprezentare ,, se află într-un raport de simbolizare" (îi ţine locul) şi de „interpretare" (îi acordă semnificaţii), constituindu-se într-o *formă de expresie a subiectului*".

Pornind de la constatarea că „o caracteristică principală a reprezentării sociale este aceea că ea *reprezintă* întotdeauna un obiect, că se raportează la un loc, o situaţie, un fapt, o persoană, un eveniment sau o idee"[3, p. 62], să vedem în continuare cum se prezintă specificitatea obiectului avut în vedere sau – mai exact – ce premise trebuie să existe pentru ca un anume element al mediului social (o persoană, o situaţie, un eveniment, un fapt, un fenomen sau o idee)

să suscite emergenţa unei reprezentări sociale, a unei ,,reţele de idei, metafore şi imagini" susceptibile să dezvolte „o viziune comună asupra lumii", un „sistem de înţelegere şi interpretare a realităţii", o „strategie de integrare comunitară a indivizilor sau grupurilor".

Primul care oferă claritate în acest sens este chiar S. Moscovici. În aceeaşi inegalabilă *La psychanalyse, son image et son publique* [9, p. 246-252], el observă că se poate vorbi despre cel puţin *trei criterii* de identificare a ceea ce poate fi luat drept obiect reprezentaţional. Mai întâi de toate, este important să existe condiţii optime pentru *dispersia* informaţiei cu referire la obiectul reprezentaţional, o „libertate de circulaţie a acesteia şi accesul tuturor la ea" (într-un asemenea context, ,,obiectul va determina opinii pestriţe şi poziţionări dintre cele mai felurite ale grupurilor sau indivizilor"). Apoi, contează dacă obiectul avut în vedere este în stare să producă efectul de *focalizare*, generând un proces prin care „unele trăsături ale lui se accentuează, iar altele se ocultează" (celor din urmă revenindu-le statutul de ,, elemente neadaptate sistemului de valori al actorilor sociali"). Ultimul criteriu, care vine în completarea primelor două abordări,- vizează *presiunea la inferenţă*, o stare care se traduce prin *necesitatea de a ajunge la o explicaţie consensualizată şi la un cod comun* în raport cu „elementele mediului social" (fenomenul se concretizează prin ,,conversaţii, descrieri şi evaluări ale obiectului în scopul de a obţine un acord asupra conţinutului respectivei reprezentări sociale").

Exigenţele formulate de către S. Moscovici contribuie, pe parcurs, la apariţia unor noi interpretări cu referire la maniera în care trebuie să decurgă validarea obiectului reprezentaţional. Afirmând acest lucru, ne referim , cu precădere, la ceea ce reuşesc să întreprindă, de la 1993 încoace, P. Moliner, C. Flament şi M. L. Rouquette (cel dintâi remarcându-se, în mod special, prin *Cinq questions à propos des représentations sociales* [15] sau *Images et representations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales* [16], iar ultimii – prin *L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales* [7]).

Contribuţia lui P. Moliner rezidă în emiterea şi demonstrarea punctului de vedere potrivit căruia ar trebui întrunite cel puţin *cinci condiţii* pentru ca un anume element al mediului social să poată intra în posesia calificativului de obiect reprezentaţional. *In brevi,* condiţiile la care face trimitere cunoscutul profesor de psihologie socială de la Universitatea Paris 13 Nord (*Sorbonne Paris Cité*) arată astfel:

- ***polimorfismul*** [= obiectul reprezentării trebuie să dispună de mai multe faţete, de o anumită diversitate în câmpul social; or, reprezentarea obiectului urmează să capete conotaţii particulare/coloraturi specifice determinate de respectivele particularităţi ale populaţiei sau/şi ale mediului];
- ***raportarea la grupul social*** [= cercetătorul trebuie să surprindă legătura existentă între un grup social şi obiectul reprezentării; or, „reprezentările sunt construite, dezvoltate şi purtate de grupurile sociale"];
- ***identitate şi coeziune*** [= cercetătorul trebuie să se încredinţeze că obiectul reprezentării se află în raport cu anumite mize sociale, în mod special cu cele care vizează identitatea şi coeziunea grupului; or, membrii unui

grup tind să ia în considerare obiectul care îi face să-şi vadă specificitatea şi să se simtă solidari];

• ***raportarea la „altul social”*** [= cercetătorul trebuie să constate existenţa unei relaţii strânse între obiect şi alte instanţe sociale aflate în interacţiune reală sau imaginară cu grupul care produce respectiva reprezentare; or, „dacă nu ar exista un ,,altul social” la care grupul să se raporteze, reprezentarea nu ar avea sens şi nici nu ar exista”];

• ***inexistenţa ortodoxiei*** [= obiectul reprezentării nu trebuie să se raporteze la grupuri care se supun unor instanţe reglatoare sau de control; or, în cazul reprezentărilor sociale, „procesele de organizare şi structurare decurg natural, fără presiuni sau imixtiuni externe”].

Cât priveşte contribuţia adusă de C. Flament şi M. L. Rouquette, se poate spune că acestora le revine meritul de a acredita ideea potrivit căreia procedura de profilare a obiectului reprezentării sociale poate fi una „minimalistă”, ea incluzând doar două criterii – *salienţa sociocognitivă* şi *practicile sociale*. De ce *salienţa sociocognitivă?* Pentru că, logic gândind, un anume obiect poate suscita emergenţa curenţilor reprezentaţionali doar atunci când este „înzestrat” cu *funcţia de concept* (se are în vedere proprietatea obiectului ,,de a se constitui într-o abstracţie, de a trimite la o clasă de obiecte, a se înscrie într-o etichetare generică”) şi când tot lui îi este caracteristică o *prezenţă masivă în comunicarea socială* (frecvenţa cu care el apare în circulaţia curentă a informaţiei – pe dimensiunea comunicării interpersonale, a celei intergrupale sau a celei localizate în mass-media – trebuie să fie ridicată). Şi în cazul *practicilor sociale* argumentele sunt la fel de concludente: un anume obiect poate provoca apariţia curenţilor reprezentaţionali doar dacă între el şi activităţile de zi cu zi ale indivizilor sau/şi grupurilor există o legătură de necontestat (în intenţia de a stabili această legătură, cercetătorul poate pune în evidenţă mai multe aspecte: „absenţa sau prezenţa practicii, recurenţa practicii, modul particular de realizare a unei practici, precum şi acţiunile subsumate planificării şi materializării scopului”).

Constatând că de la începutul anilor ‘60 ai secolului trecut şi până în prezent s-a lucrat cu mult interes asupra aspectelor legate de problema obiectului reprezentării sociale, tuturor celor interesaţi oferindu-li-se mai multe căi de soluţionare a acesteia, ne vedem în drept să afirmăm că *nu tot ce există în câmpul social poate dezlănţui apariţia unor „teorii ale simţului comun orientate spre înţelegerea şi stăpânirea realităţii*”. Este important, deci, să avem în vedere că înainte de a începe un studiu în domeniul reprezentărilor sociale trebuie să fie stabilit, în mod obligatoriu, dacă obiectele supuse investigaţiei nu fac „o ruptură între universul exterior şi universul interior al individului”, corespunzând criteriilor avansate de S. Moscovici sau P. Moliner, C. Flament sau M. L. Rouquette.

Referinţe bibliografice:

1. Curelaru M. *Reprezentări sociale* / Prefaţă de A. Neculau. – Ediţia a II-a, revăzută. – Iaşi: Editura Polirom, 2006. – P. 33-34.
2. Marková I. *Vechi şi nou în reprezentările sociale* // I. Marková. Dialogistica şi reprezentările sociale / Argument de A. Neculau; traducere de M. Talpalaru. – Iaşi: Editura Polirom, 2004. – P. 206.
3. Neculau A. Prefaţă // A. Neculau

(coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. – Iaşi: Editura Polirom, 1997. – P. 9.

4. Seca J.-M. *Reprezentările sociale* / Traducere de E. Dîrţu. – Iaşi: Institutul European, 2008. – P. 66.

5. Abric J.-C. *Coopération, compétition et représentations sociales*. – Cousset: Del Val, 1987. – P. 77.

6. Fischer N. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. – Paris: Dunod, 1987. – P. 118.

7. Flament C., Rouquette M.L. *L'anatomie des idées ordinaires*. Comment étudier les représentations sociales. - Paris: Armand Colin, 2003.

8. Jodelet D. *Les représentations sociales*. – Paris: P.U.F., 1989. – P. 38.

9. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son publique*. – Paris: P.U.F., 1961/1976. – P. 43. P. 246-252.

10. Moscovici S. Préface // C. Herzlich. *Santé et Maladie*. Analyse d'une représentation sociale. – Paris: Mouton, 1969. – P. 7-12.

11. Moscovici S. *The Phenomenon of Social Representations*. // R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). Social Representations. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 15.

12. Moscovici S. *L'ère des représentations sociales*. //W. Doise, A. Palmonari (eds.). L'étude des représentations sociales. – Paris-Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. – P. 34-80.

13. Roussiau N., Bonardi C. *Les représentations sociales*. État des lieux et perspectives. – Sprimont: Mardaga, 2001. – P. 57.

14. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales*. Pratique des études de terrain. – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 35.

15. Moliner P. *Cinq questions à propos des représentations sociales*. // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1993. – No.20. – P. 5-14.

16. Moliner P. *Images et représentations sociales*. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales. – Grenoble: P.U.G., 1996.

ȘLEAHTIȚCHI Mihai, dr în psihologie, dr. în pedagogie, conf. univ., AAP, Moldova.

Primit la redacţie : 23.10.2017

Psihologie revistă ştiinţifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31)
ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276. Categoria B

VIOLENȚA DOMESTICĂ ASUPRA COPIILOR

THE DOMESTIC VIOLENCE ON CHILDREN

Lucia SAVCA

Cuvinte–cheie: copil, familie, violenţă, suferinţă, psihotraumă, terapie sistemică, terapie multimodală, terapie în timp.

Rezumat

Orice formă de violenţă în familie îşi lasă amprenta negativă asupra formării personalităţii minorului şi generează disfuncţii în sferele comportamentală, cognitivă şi emoţională. Studiul a evidenţiat că în familia modernă până la 30% din copii suferă de violenţă fizică, iar de violenţa psihologică până la 45%. Violenţa sexuală, spre deosebire de celelalte forme de violenţă, este depistată mai dificil. Ea are consecinţe mai dramatice şi necesită o perioadă mai îndelungată pentru recuperare psihologică. În acest studiu, sunt detaliat descrise şi câteva cazuri de violenţă sexuală în familie.

Keyword: child, family, violence, suffering, psychotrauma, familial stem therapy, multimodal therapy, time therapy.

Abstract

Any form of domestic violence leaves its mark on minority's personality formation and generates dysfunctions in the behavioral, cognitive and emotional sphere. The study found that in the modern family up to 30% of children suffer from physical violence and up to 45% by psychological violence. Sexual violence, unlike other forms of violence, is more difficult to discover. It has more dramatic consequences and requires a longer time for psychological recovery. In this study, are described a few cases of sexual violence in the family literally.

Introducere. Copilul se naşte în familie, având menirea imperioasă de continuitate a arborelui geneologic. Familia este prima celulă socială, în care copilul asimilează normele de conduită în societate, însuşeşte valorile moral - spirituale, acceptate de familie. O generaţie sănătoasă fizic şi psihic se naşte în contextul unui climat familial propice. Iubirea, maturitatea emoţională, comunicarea empatică, responsabilitatea, spiritualitatea înaltă ş.a. constituie premise ale dezvoltării armonioase a copilului. Stilul educaţional din familie îşi lasă amprenta asupra dezvoltării psihice şi formării personalităţii o perioadă îndelungată de timp sau şi pe toată viaţa [1].

Conform unui program biologic înnăscut, copiii caută proximitatea părinţilor, care le pot oferi protecţie. Pentru copil, părintele reprezintă o figură de ataşament. Devenind adulţi, copiii continuă să filtreze şi să interpreteze realitatea pe baza experienţelor timpurii. Examinând corelaţia dintre climatul educaţional familial şi felul de conduită al copilului, Bowbly evidenţiază următoarele idei, pe baza cărora elaborează **teoria ataşamentului** [apud. 2 p. 46]:

- relaţia mamă-copil nu este doar de natură nutritivă, ci şi afectivă (ataşament primar);

- reacţia afectivă se exprimă prin căutarea mamei, necesitatea de a o şti lângă el, lipsa ei marcându-l pentru toată viaţa;

- copilul îşi orientează afectivitatea către cei apropiaţi, capabili să-i dea sentiment de securitate.

Copilul de mic are deprinderile necesare pentru a observa comportamentul altora şi imită acest comportament. Minorul abuzat manifestă un comportament similar faţă de celălalt. Acest comportament timpuriu de învăţare are loc acasă, acolo unde învaţăm cum să devenim părinţi.

Violenţa este considerată orice forţă brutală pe care o fiinţă o impune altora, putând merge până la constrângere prin intimidare sau teroare. Ea este reprezentată prin toate formele de conduită agresivă la care un subiect mai puternic fizic sau moral îl supune pe unul mai slab [3].

Într-o familie dizarmonizată, în care domină violenţa, în lipsa ataşamentului este situaţia când minorul nu are un model comportamental decent. Idealul despre relaţii amicale, respect reciproc, stimă de sine, respectarea valorilor moral-spirituale pentru copil pot fi foarte vagi şi confuze, ducând la imitarea unor comportamente ale altor persoane care-l înconjoară şi care i se par lui că ar corespunde mai bine la un anumit moment idealului respectiv. Educaţia incorectă în familie adesea poate duce la consecinţe fatale [5, p. 66-67].

Potrivit studiilor realizare de ONU, anual până la 2 milioane de copii sub vârsta de 14 ani suferă de arbitraritatea părinţilor lor [4]. Fiecare al zecelea dintre ei moare şi peste 2 mii îşi pun capăt zilelor. După datele UNICEF, în Republica Moldova 19% din copii sunt ameninţaţi de către părinţi cu pedepse severe, 2% mărturisesc că au fost ameninţaţi cu moartea, 23% sunt bătuţi pentru neascultare. Peste 40% dintre elevii chestionaţi cred că cel puţin câţiva copii sunt implicaţi de către adulţi în vizionarea de filme pornografice:

• 34 % dintre copii declară că ştiu cel puţin un exemplu concret;

• 11 % dintre copii recunosc că au trăit, într-o formă sau alta, o astfel de experienţă [6].

Factorii de risc ai violenţei în familie asupra copilului sunt diverşi. Cele mai frecvente cause ale violenţei sunt: particularităţile individuale ale persoanelor violente din familie, incompetenţa părinţilor în educaţia copilului, aplicarea stilului educaţional autoritar, autocrat, suprasolicitarea părinţilor în activitatea socială, surmenajul părinţilor, unele trăsături caracteriale ale copilului ce vin în contradicţie cu expectanţele părinţilor, familie incompletă şi concubinajul părinţilor, prezenţa în familie a tatălui şi bunelului vitreg, familii numeroase, prezenţa bolnavilor psihici în familie etc.

Scopul acestui studiu constă în analiza teoretică a tipurilor de violenţă asupra copiilor din familie şi în plan aplicativ de a reliefa prezenţa violenţei în familia contemporană şi consecinţele psihologice ale victimelor violenţei sexuale.

În conformitate cu acest scop, am înaintat **utmătoarele sarcini**:

1. Analiza literaturii şi descrierea celei mai frecvente clasificări ale violenţei în familie.

2. Estimarea că violul este un eveniment psihotraumatic sever în viaţa copilulu, care în majoritatea cazurilor provoacă probleme psihologice intense şi peste o perioadă de timp.

6. Descrierea tipurilor de relaţii ale victimei cu alte persoane.

Copiii sunt cele mai firave şi neprotejate fiinţe, naive şi lipsite de experienţa de viaţă socială. De aceea anume ei pot fi supuşi violenţei din partea adulţilor. Comportamentul violent din familie al persoanelor de care este ataşat minorul dezvoltă neîncrederea în sine, irascibilitate, complexul de inferioritate.

Caracterizarea tipurilor de violenţă. În literatura de specialitate sunt diferite clasificări ale violenţei, însă una din cele mai răspândite poate fi următoarea:

a) fizică; b) psihică; c) sexuală; d) emoţională.

Violenţa fizică – este orice fel de lovituri (faţă, corp), îmbrânciri, lovituri cu cureaua, cu funia, cu diverse obiecte ascuţite, arme reci, încercări de înecare etc. Violenţa fizică include ademenirea copilului în utilizarea de droguri, alcool, substanţe toxice şi alte preparate care trezesc starea de euforie, ameţeală etc.

Violenţa psihologică include ofensele, etichetările, înjosirea demnităţii copilului, neglijarea copilului, demonstrarea urii faţă de el, învinuirea neîntemeiată a copilului, ameninţările din partea părinţilor sau a altor adulţi (părinţi adoptivi, concubinul mamei, bunel, sora/fratele mai mare). În violenţa psihologică e inclusă manipularea, intimidarea, înaintarea faţă de copil a sarcinilor care nu corespund capacităţilor lui fizice sau psihice în scopul de a-l înjosi, înşelarea sistematică a copilului sau ascunderea de copil a adevărului, care poate genera la el disperarea, pierderea încrederii în persoana adultă de care este ataşat.

Violenţa sexuală – folosirea copilului (fetiţă sau băiat) de către alt copil sau adult pentru satisfacerea trebuinţelor sexuale. Violenţa sexuală a copilului include actul sexual impus, masturbarea reciprocă, alte contacte: atingerea organelor sexuale, mângâierea, sărutările organelor genitale. Perversiunea sexuală include atragerea copilului în prostituţie, business porno, demonstrarea organelor genitale în faţa copilului, urmărirea copilului gol după vârsta fragedă când nu e cazul (în baie). În mod obişnuit, victimele violenţei sexuale mai frecvent sunt copiii sub vârsta de 12 ani, dar cel mai adesea, la vârsta de 3-7 ani. Un copil mic nu înţelege încă ce se întâmplă, este mai uşor să fie intimidat, să-l manipuleze şi să-l convingă să nu spună nimănui despre ”secretul” care s-a întâmplat (adică să încheie un „tratat al tăcerii”). De asemenea, adultul violator speră că la această vârstă copilul nu poate încă să descrie ce s-a întâmplat în cuvinte. Fanteziile unui copil mic sunt adesea amestecate cu realitatea, atunci probabil povestea lui nu va fi crezută, chiar dacă el spune ceva despre faptul întâmplat. De regulă, violatorul este din familie sau o rudă (un prieten bun al familiei) care comunică des cu copilul.

Violenţa emoţională se manifestă în toate formele de violenţă: fizică, psihică şi sexuală, privarea, ignorarea, respingerea, care se dovedeşte a fi „în special insidioasă” şi „provoacă daune considerabile dezvoltării personalităţii şi formării mecanismelor de coping” [7].

După datele UNICEF, Republica Moldova ocupă unul dintre primele locuri în care este răspândită violenţa fizică şi sexuală împotriva femeilor şi copilului, printre alte state ca: Statul Plurinaţional al Boliviei, Republica Dominicană, Guatemala, Kenya, Republica Unită a Tanzaniei şi Uganda Conform statisticii fetele (20–30%) sunt mai frecvent supuse vio-

lenţei segulăxuale decât băieţii (până la 10%) [6].

Actualmente, e greu de afirmat că fetiţele până la 10-12 ani sunt mai fecvent supuse violenţei sexuale decât băieţii. Aceasta e condiţionat de dificultatea de depistare a acestor cazuri, dar şi de faptul că părinţii care află despre ”eveniment” nu se adresează după ajutor sau nu doresc să ”scoată gunoiul din casă”, îndeosebi, dacă violatorul este fratele mai mare, unchiul, concubinul etc.

Spre deosebire de violenţa fizică, care lasă amprente corporale mai grave, violenţa sexuală domestică, în special, în cazul copiilor care sunt înşelaţi, manipulaţi, este greu de depistat. Copiii nu povestesc şi refulează amintirile neplăcute, nu doresc să-şi amintească de aceste suferinţe sau au frică de pedeapsă, atât din partea părinţilor, cât şi din partea violatorului. Aceşti copii se adresează la psiholog mai frecvent cu probleme de tulburări emoţionale, comportamentale sau reuşită scăzută, atenţie dispersată, insomnie, coşmaruri etc.

Orice fel de violenţă lasă sechele ale psihotraumei asupra personalităţii, care se pot manifesta la maturitate prin diferit comportament şi pot genera diverse disfuncţii în sfera emoţională, inclusiv închistare, izolare, depresie, suicid sau comportament agresiv, violent faţă de altul. Pentru copiii care suferă de incest, intervine inevitabil înrăutăţirea concomitentă a relaţiilor de colaborare cu toţi membrii familiei, pierderea încrederii în membrii familiei, înstrăinarea de ei.

De regulă, copilul-victimă suferă „multiple forme de violenţă simultan”. Un copil victimă a violului, de exemplu, suferă de violenţă fizică, psihologică şi emoţională un timp îndelungat. Din aceste motive terapia persoanelor abuzate este de lungă durată. Pentru recuperarea deplină a *victimei icestului* e necesară *terapia multimodală şi terapia familială stemic*ă *[8, 5, p. 66-67].*

Metodologia cercetării: în scopul evidenţierii violenţei fizice şi psihologice în familie am aplicat chestionarul alcătuit de noi din 10 itimi, care reflectă relaţiile părinţi-copil.

Lotul de cecetare a fost alcătuit din **195 elevi:** 104 din clasa a V-a şi 91 din clasa a VI-a, din liceele din oraşul Chişinău.

Rezultatele cercetării. Studiu empiric, relizat de noi (2014-2015), a evidenţiat că peste 30% dintre minori, sunt periodic pedepsiţi fizic de către părinţi. Din analiza rezultatelor de la chestionarul aplicat, am evidenţiat că elevii au sentimentul de vină pentru piedeapsa fizică, dar şi ruşinea. De ex. la întrebarea: *”Eşti piedepsit fizic în familie?”* - **82%** din minori au răspuns **”nu”**. La întrebarea ”Cum te pedepsesc părinţii fizic?” – **32,3%** din numărul total de copii au indicat: cu palma peste faţă/cap, cu varga, cureaua. Unii dintre elevi (6,35%) au indicat că au fost crud bătuţi cu prelungitorul, firul electric. Studiul nostru a evidenţiat că pedeapsa fizică mai frecvent este aplicată la băieţi decât la fete (7:1).

Spre deosebire de violenţa fizică, cea psihologică este mai frecvent aplicată în familie (45,13%), după cum indică rezultatele sondajului.

Studiu de caz nr. 1. Minora A. L., 14 ani 8 luni, elevă în cl. a 8-a, s-a adresat la psiholog după trei tentative de suicid (şi-a tăiat venele, de două ori s-a intoxicat cu pastile).

Examenul psihologic multiaspectual a evidenţiat: minora locuieşte de la 7 ani numai cu tatăl care este de

profesie jurist; mama, fostă profesoară, este plecată la muncă peste hotare de 8 ani. În această perioadă de 8 ani, mama numai de trei ori a fost acasă în vacanţă pentru 2-3 săptămâni. Familia este pe cale de destrămare, în stadiu de divorţ, deoarece mama intenţiona să-şi constituie o nouă familie în ţara în care munceşte. Perioadele de vacanţă din timpul anului minora A. L. le petrecea la bunica (după tată), tată-său neavând posibilitate să îngrijească de ea. Reuşita minorei în clasele I-a a III-a era foarte bună. După clasa a IV-a reuşita a început să scadă.

Din interviul realizat cu tatăl am constatat că minora după clasa a V-a la majoritatea obiectelor de bază merge la ore suplimentare, motivând că în clasă nu înţelege materia şi nu poate învăţa. Cheltuia mulţi bani pentu cosmetică şi haine pe care apoi nu le folosea. Se farda extravagant la şcoală din care cauză avea conflicte cu profesorii.

Matricele Progresive J. C. Raven au evidenţiat un nivel intelectual mai sus de mediu. După testul de depresie Beck – depresie accentuată. Testul ”Desenul familiei”, a evidenţiat nivel scăzut de integrare a familiei, lipsa ataşamentului minorei atât de mamă, cât şi de tată.

Concluzia după interviul cu tatăl şi rezultatele examenului psihologic a fost: predominarea sentimentului de singurătate, minora este afectată de situaţia din familie, lipsa mamei şi plecarea acesteia din familie. Conform concluziei terapia iniţial fost orientată la aplanarea relaţiilor din familie - *terapia familială stemică*.

La cererea noastră mama a venit de peste hotare pe un termen limitat. Aceasta a manifestat ignoranţă faţă de tentativele de suicid ale fiicei: ”Decizia îi aparţine. Dacă va dori, va trăi, dacă nu va muri. Eu nu o pot ajuta cu nimic. Nu pot pierde locul de muncă pe care îl am *acolo*”. Propunerea noastră de a sta cu fiica un timp mai îndelungat mama a respins-o categoric. Şedinţele de psihoterapie de diminuare/neutralizare a depresiei şi a gândurilor suicidale minora le frecventa fără mare entuziasm, de fiecare dată era însoţită de tatăl ei, cu care, de fapt, se comporta brutal, manifesta faţă de el agresiune verbală în public, cu toate că tata nu provoca acest comportament.

La a III-a şedinţă de psihoterapie individuală, prin utilizarea asociaţiilor libere, minora a mărturisit că de la vârsta de 6 ani a fost violată de verişorii ei mai mari cu trei şi patru ani, care de asemenea îşi petreceau vacanţa la bunica. La început a fost un joc (nu prea ţinea minte cum s-a început – avea mai multe variante), mai târziu, dacă nu dorea să aibă relaţii cu ei, băieţii au început s-o şantajeze, să-i dea bani ca să nu povestescă nimănui de ceea ce se întâmplă sau chiar s-o bată.

La rugămintea ei ca tatăl să nu o mai ducă la bunica, tata reacţiona ca la un capriciu şi nu-i îndeplinea dorinţa. După clasa a VI-a nu s-a mai întâlnit cu verii, pretextând diverse motive plauzibile, evitând întâlnirea.

În clasa a VII-a a avut prima tentativă de suicid, în clasa a VIII - două tentative cu diferenţa de 2-3 luni. Nici după o tentativă de suicid nu a fost consultată de psiholog sau psihiatru. Dureroasele experienţe timpurii au devenit principalele lentile prin care percepea mediul. Toţi din jur erau duşmanii ei. Complexul de vinovăţie a fost condiţionat şi de faptul că a acceptat banii, graţie cărui fapt se considera prostituată – motivul de bază a tentativelor de suicid: ”mai bine să mor, decât să mă gândesc la aceasta”.

După această mărturisire a minorei terapia a fost modificată. Minora a urmat trei cure de tratament de terapie *multimodală, dezvoltarea personală şi a inteligenţei spirituale* de două ori pe săptămână, cu o pauză între cure de trei luni. Pe parcursul pauzelor minora cu tatăl erau consultaţi de noi o dată în 1-2 săptămâni. Se evidenţiau succesele obţinute atât în relaţii cu alţii cât şi ameliorarea reuşitei şcolare. S-a atenuat comportamentul demonstrativ în clasă, ostilitatea faţă de tată, s-a compensat stima şi respectul faţă de sine, testul de depresie Beck a indicat depresie uşoară.

Studiu de caz nr. 2. Minora G. B, elevă în clasa a VI-a, 13 ani 2 luni, a fost adusă la consultaţie de către mama prietenei sale.

Examenul psihologic multiaspectual realizat a evidenţiat: minora locuieşte cu bunica şi concubinul acesteia, mama minorei locuieşte la concubinul său. Mama este muncitoare, are al treilea măritiş în concubinaj, acordă puţină atenţie educaţiei fiicei şi rar sunt împreună. Despre tatăl biologic minora nu ştie nimic.

Din interviul realizat cu mama am relevat indiferenţă şi ignorare faţă de situaţia dată. În prezenţa noastră a lovit minora peste faţă din motivul că s-a adresat la noi, argumentând că şi ea a fost violată, dar ”trăieşte”.

În clasele I-III - a G. B învăţa bine, avea relaţii bune în colectivul de copii. Spre finele clasei a III-a a scăzut reuşita, a devenit nervoasă, brutală, se bătea cu colegii, refuza să participe la activităţile extraşcolare.

În clasa a VI-a s-a împrietenit cu colega de bancă, care şi locuieşte în vecinătate. Într-o zi a mărturisit prietenei sale că încă din clasa a III-a, dimineaţa, după ce bunica pleacă la muncă, bunelul periodic o impune la relaţii sexuale. Dacă minora plângea şi nu se supunea, bunelul o şantaja că se va duce la şcoală şi va spune cât este ea de rea şi cu ce s-a ocupat cu el mai mulţi ani.

După Matricele Progresive J. C. Raven s-a depistat un nivel mediu de dezvoltare intelectuală. Testul de ostilitate a evidenţiat un scor ridicat de iritabilitate, ostilitate verbală şi de atentat. Testul de depresie Beck a indicat depresie accentuată. Desenul familiei – a evidenţiat un nivel scăzut de colaborare dintre membrii familiei (a desenat-o numai pe bunica şi pe mama). Chestionarul pentru părinţi (E. G. Eydemiller) a evidenţiat un nivel scăzut de integrare în familie, ignorarea nevoilor copilului.

Bunica are o altă atitudine faţă de violenţa sexuală la care a fost supusă nepoţica: a alungat bunelul din apartament, l-a dat pe mâna poliţiei, a dat acordul ca minora să frecventeze şedinţele terapeutice. Sistematec s-a prezentat la consilierea psihologului.

Minora a urmat trei cure de tratament de terapie *multimodală,* realizată de trei ori pe săptămână, fiind orientată la diminuarea stresului posttraumatic, care a durat o perioadă de peste 2 ani, ridicarea stimei de sine, compensarea proceselor cognitive.

Psihologul din liceu a fost informat despre necesitatea de a interveni în liceu la integrarea minorei în activităţile clasei şi în participarea la activităţile extraşcolare, formarea motivaţiei învăţării, orientării profesionale. Rezultatele de la retest în urma terapiei au indicat: la Testul de ostilitate un scor scăzut de iritabilitate, ostilitate verbală şi de atentat. Testul de depresie Beck a indicat fără depresie.

Sudiu de caz nr. 3. P. B. 6 ani, 8 luni, elev în clasa I. s-a adresat la psiholog cu problema de violenţă sexuală perversă în colectivul de copii.

Examenul psihologic multiaspectual a evidenţiat: familia este completă, locuieşte cu părinţii într-un apartament cu două odăi. Mama este o persoană iubitoare, blândă, mai are un copil de un an. În familie mai locuieşte fratele mamei, care doarme cu P. B. într-o odaie şi într-un aşternut. Mama considera că minorul şi moşul aveau relaţii bune.

Desenul "Animal inexistent" şi "Familia mea" denotă agresivitate, sentimentul inferioritătţii, sechele ale psihotraumei, interese sexuale, un grad scăzut de integrare în familie, izolarea de familie etc..

În recuperarea simptomaticii evidenţiate a psihotraumei s-a aplicat *terapia familială stemică* şi terapia multimodală individual şi în grup. După două şedinţe de terapie individuală, s-a depistat că primele relaţii sexuale perverse le-a întreţinut cu fratele mamei, încă de pe când mergea la grădiniţă (copilul greu se orienta în timp). Unchiul l-a convins că fără această "procedură" copilul poate să moară şi mai bine s-o facă cât mai des, dar să nu spună la părinţi.

Venind în colecrivul de copii, în clasa I şi-a împărtăşit "experienţa acumulată" cu un coleg de liceu cunoscut din clasele medii. Acesta, din curiozitate, a transmis informaţia altor colegi. Astfel, majoritatea dintre minorii curioşi, în timpul pauzelor sau după ore se distrau cu micuţul P. B.

La propunerea noastră minorul a fost transferat în altă şcoală, în care şi-a continuat studiile sub controlul părinţilor (pe perioada tratamentului). Terapia multimodală a durat o perioadă de doi ani, cu pauze de 2-3 luni, de 3 ori pe săptămână. La finele tratamentului la copil s-a ameliorat reuşita, relaţiile cu colegii, a dispărut simptomatologia de stres posttraumatic. Părinţii au fost sfătuiţi să urmărească latent comportamentul minorului, relaţiile lui cu semenii, în special, în perioada pubertară.

Sudiu de caz nr. 4. La consultaţie s-a adresat o femeie de 46 ani, care a participat la un training al nostru cu tema violenţei. Problema cu care s-a adresat a fost sănătatea precară: cefalee, insomnie, episoade de asfixie, se tratează de nevroză la psihiatru de 16 ani, a mai făcut şedinţe de terapie la psihoterapeuţi buni din ţară. Este căsătorită, are un copil. Greu face menajul. În unele lucruri casnice o ajută mama, îndeosebi, la spălatul veselei.

Programul psihoterapeutic a fost orientat la înlăturarea plângerilor înaintate. La a II-a şedinţă de psihoterapie, prin aplicarea tehnicii "asociaţii libere" a mărturisit că în clasa a VI-a a fost violată de unchiul său. Actul sexual a fost doar iniţiat şi nu a fost realizat. Bărbatul "şi-a dat seama de ceea ce se întâmplă", a început să plângă, să-şi ceară iertare şi a rugat-o să nu spună nimănui despre incidental dat.

După această confesiune victima a plans îndelung şi a mărturisit că s-a uşurat şi poate să respire mai uşor. La sugestia noastră ea a renunţat la medicamentele recomandate de medicul psihiatru. Au fost realizate două cure de tratament a câte 10 şedinţe, de două ori pe săptămână, prin îmbinarea diferitor terapii. La finele primei cure de terapie au dispărut multe simptome a diferitor boli, s-au ameliorat relaţiile cu soţul, pe care nu - l prea suporta la capitolul relaţii sexuale, pe care ea se străduia să le evite, mereu căuta pretext că este bolnavă, are migreni

Din studiile de caz analizate şi practica noastră de mai mulţi ani con-

chidem că violenţa sexuală este un stres intens care provoacă atât consecinţe psihologice acute, cât şi pe termen îndelungat pentru majoritatea victimelor. Ea lasă amprentă negativă asupra conduitei şi sferei emoţionale ale minorului. Perioada de recuperare este îndelungată, 2-3 cure de tratament.

Concluzii

1. Orice formă de violenţă în familie îşi lasă amprenta negativă asupra formării personalităţii minorului şi generează disfuncţii în sferele comportamentală, cognitivă şi emoţională.

2. Copilul în contact direct cu psihologul refuză să discute problema violenţei sexuale. Dacă actul s-a produs în timp el nu doreşte să-şi amintească, pentru că sunt prea dureroase amintirile, când conştientizează ce s-a întâmplat. Acesta este mecanismul de disociere a experienţelor traumatice.

3. În unele cazuri copilul, fiind şantajat, manipulat şi speriat cu pedeapsa, se simte defect, îşi asumă sentimentul de vină şi consideră că el este responsabil pentru ceea ce s-a întâmplat, ducând la ruşine, vinovăţie şi stima de sine scăzută.

4. Violenţa sexuală este unul din cei mai puternici factori de stres, din formele violenţei în cazul copilului, provocând consecinţe emoţionale grave pentru majoritatea victimelor, chiar peste o perioadă lungă de timp. Victimele violului au cel mai mare procent de reacţie de stres posttraumatic: diverse temeri, furie, depresie, probleme cu stima de sine, o varietate de simptome psihosomatic**e.**

5. În comportamentul copilului mic se poate manifesta imitarea actului sexual în joc cu alţii şi în colectivul de copii. Adesea adulţii nu atrag atenţia la acest comportament, chiar şi unii medici îi consideră hipersexuali fără să pătrundă în esenţa problemei.

6. Ca reacţie la incident, există probleme de singurătate şi devastare, sentimente de lipsă a sensului vieţii şi perspectivei de viaţă, pierderea controlului, ignorarea propriilor dorinţe şi pierderea interesului pentru viaţă, neîncredere în sine, apar probleme în relaţii cu ceilalţi.

7. Riscul violenţei sexuale între persoanele de acelaşi sex de la o vârstă fragedă o perioadă de timp poate forma convingerea la minor despre sine că are o altă orientare.

8. Violenţa sexuală se percepe de victimă ca ceva ruşinos, de aceea ei nu doresc să vorbească cu nimeni despre acest act şi complexul de vinovăţie şi-l asumă violatul.

Bibliografie

1. Bonchiş Elena. *Familia şi rolul ei în-edicarea copilului*. Polirom. 2011. 418 p.

2. Konia Zoltan, Konia Agnes, *Terapia familială sistemică*. Polirom. 2012. pp. 111-115.

3. Marele dicţionar al Psihologiei. LAROUSSE. Ed trei. 2006

4. ONU, *Centrul pentru Dezvoltare Socială şi Afaceri Umanitare,* 2004). http://www.mfa.gov.md/img/docs/Sedinta_colegiului_26062007.doc

5. Savca, Lucia. *Terapia multisistemica a tulburarilor de conduita la preadolescenti*. În Psihologie revistă ştiinţifico-practică. nr. 4, 2011, pp. 65-67. ISSN 1857-2502.

6. UNICEF *Violenţa faţă de copii în Republica Moldova*. https://www.unicef.org/moldova/Violence_against_children_ro.pdf

7. Palmer, S. *Personal Stress. Management Programme Manual*. London. 1988

8. Romek V. G., Kontorovici V. A., ş. a. *Psihologhicescaia pomoşci v crizisnâh situaţiah*. Sankt-Peterburg. Ed. Reci. 2005, 256 s.

SAVCA Lucia, dr., conf. univ., Institutul de Ştiinţe Penale şi Criminologie Aplicată, R. Moldova.

Psihologie revistă ştiinţifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31)
ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276. Categoria B

MĂSURAREA NIVELULUI DE ACCEPTARE ALE PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI ȘI FAMILIILOR ACESTORA

MEASURING LEVEL OF ACCEPTANCE OF PEOPLE WITH DISABILITIESAND THEIR FAMILIES

Svetlana HARAZ

Cuvinte-cheie: dizabilitate, familii care îngrijesc copii cu dizabilitate, atitudini, acceptare, distanță socială.

Rezumat

Grupul persoanelor cu dizabilităţi este un grup în situaţie de risc iminent faţă de excluziunea socială. Varii cercetări ne oferă analize a fenomenului excluziunii diferitor grupuri de populaţie, mai puţin regăsim în aceste studii măsurarea distanţei sociale faţă de grupurile în situaţii de resc de excluziune. Ne-am propus să măsurăm Indicele distanţei sociale (IDS) faţă de următoarele grupuri: familia care îngrijeşte copilulcu dizabilităţi; persoana adultă cu dizabilităţi şi copilul cu dizabilităţi.

Măsurarea a fost realizată prin utilizarea instrumentului Scala lui Bogardus, conform căruia cu cât distanţa socială este mai mare, cu atât grupul social este mai putin acceptat.

IDS minim calculat pentru grupurile noastre cercetate: familia care are în grija sa copil/copii cu dizabilităţi; persoane adulte cu dizabilităţi şi copii/adolescenţi cu dizabilităţi, confirmă faptul că distanţa socială experimată de populaţie faţă de aceste grupuri este minimă, respectiv grupurile sunt acceptate.

Keywords: disability, families caring for children with disabilities, attitude, tolerance, acceptance, social distance.

Abstract

The group of persons with disabilities represents a group at immediate risk of social exclusion. Different researchers offer us analyses of the phenomenon of exclusion of different groups of population, but we can find very few studies regarding the measurement of social distance towards the groups at risk of exclusion. We set the goal to measure the Indices of Social Distance (ISD) towards the following groups: family that cares the child with disabilities; adult person with disabilities and the child with disabilities.

The measurement was performed using the instrument – Bogardus Scale. According to this technique, we have: if the distance is bigger, than the social group is lesser accepted.

The minimum ISD counted for our researched groups: the family caring child/children with disabilities; adult persons with disabilities and children/adolescents with disabilities, confirms the fact that the social distance expressed by people towards these groups is minimal respectively the groups are accepted.

Noţiunea de atitudine şi distanţă socială

Gordon W. Allport (1935) a încercat să definească atitudinea ca o stare mentală şi neuropsihică de pregătire, ca replică la un stimul, organizată ca urmare a experienţei subiectului şi care exercită o influenţă directă sau în dinamică a raspunsurilor individului faţă de totul la care se raportează [7, p.881].

Atitudinea este o construcţie psihică sintetică, ce reuneşte elemente cognitive, afective şi volitive. Atitudinea apare,astfel, ca o structură psihică multidimensională cu următoarele componente:

1. *componenta cognitivă (informaţională)* include toată gama de reprezentări, cunoştinţe, concepte, convingeri, stereotipuri pe care opersoană le are în raport cu obiectul atitudinii;

2. *componenta afectiv-motivaţională* indică gradul de acceptare sau neacceptare al obiectului atitudinii

3. *componenta volitivă (conativă)* se referă la tendinţele decomportament ale persoanei faţă de obiectul dat, la orientarea atitudinilorindividului, desemnând sensul spre care întreprinde individul acţiunea [4, p.151-152].

SilIer J. (1976) în lucrarea „Attitudes toward disability" afirmă: „Relaţia dintre atitudini şi comportament este foarte complexă şi atitudinile sunt doar determinanţi parţiali ai comportamentului, împreună cu normele, obiceiurile, contextele şi aşteptările"[10, p. 48].

Aiden H. şi McCarthy A. (2014) susţin că, atitudinile reprezintă o colecţie complexă de credinţe, sentimente, valori şi dispoziţii care caracterizează modul în care gândim sau simţim despre anumite persoane sau situaţii. Atitudinile oamenilor sunt un produs al experienţelor de viaţă, inclusiv relaţiile pe care le construim cu oamenii din jurul nostru.Atitudinile sunt tranzitorii şi se schimbă de la o persoană la alta, de la un grup la altul şi chiar şi în cadrul unor grupuri de-a lungul timpului. Cu toate acestea, tindem să vedem modele în atitudinea oamenilor. Persoanele cu caracteristici comune sau experienţe sociale comune pot dezvolta atitudini similare faţă de persoanele cu dizabilităţi [6, p.6].

Studii timpurii cu privire la atitudini au fost întreprinse în anii 1920. Bogardus (1925) a elaborat o scală a distanţei sociale care măsoară apropierea sau distanţa socială a unei persoane faţă de diferite grupuri etnice [8].

În lucrarea sa *„The Rules of Sociological Method and Selected Texts on Sociology and its Method",* Durkheim E. (1891)vorbeşte despre faptul că este necesară studierea„substratului" vieţiisociale, dar „morfologia socială" nu studiază doar substratul social aşa cum a fost deja format, ci îl observă pe măsură ce evoluează, pentru a arăta procesul formării „Dacă nu mă conformez convenţiilor ordinare,dacă modul meu de îmbrăcăminte nu respectă obişnuinţile ţării mele, clasei mele sociale, râsul pe care-l provoc, *distanţa socială* la care sunt ţinut, produce, deşi într-o formă mai puţin atenuată, aceleaşi rezultate ca orice pedeapsă reală."[9, p.55].

Constatăm că este introdus termenul de *„distanţă socială"* provocată de un comportament care nu corespunde unor reguli, exigenţe sau obişnuinţe pentru grupul majoritar de populaţie.

Dicţionarul de Sociologie, Zamfir şi Vlăsceanu, (1998) ne oferă următoarea definiţie a distanţei sociale: *Distanţa socială* este o diferenţă percepută şi evaluată între persoane sau grupuri prin raportare

la un criteriu (o caracteristică a personalităţii sau a grupului, poziţia în ierarhie, un mod de comportare etc) [5, p.175].

Dificultatea în evaluarea distanţei sociale provine, în principal, din aceea că este o problemă legată de atitudine. Când acţionăm, gândim, simţim relativ stabil în raport cu o persoană, spunem că avem o atitudine faţă de aceasta. Aşadar, atitudinea are trei dimensiuni: comportamentală, cognitivă şi evaluativă. Uneori, chiar dacă nu am fost în contact cu un grup, simţim nevoia de o distanţă faţa de acel grup, doar în baza unor stereotipuri [2, p.67].

Emory Bogardus (1925), a propus Scala Distanţei Sociale (SDS), un instrument de măsurare validat şi aplicat la nivel internaţional care evidenţiază atitudinea de acceptare sau izolare a unor grupuri etnice [8, p.302].

SDS conţine şapte itemi referitori la diferite grade de acceptare socială, cum ar fi: acceptarea rudeniei, acceptarea vecinătăţii, acceptarea de a munci împreună, admiterea ca cetăţean. Subiecţii stabilesc la ce distanţă ar accepta diferite naţionalităţi [1, p.130].

Actualitatea cercetării: Fenomenul neacceptării (intoleranţei, marginalizării, excluziunii sociale) a persoanelor cu dizabilităţi a fost studiat în varii cercetări, studii ale percepţiilor şi atitudinilor faţă de mai multe grupuri marginalizate. Mai puţin regăsim în aceste studii,măsurarea distanţei sociale faţă de grupurile cercetate: familia care îngrijeşte copilulcu dizabilităţi; persoana adultă cu dizabilităţi şi copilul cu dizabilităţi.

Scopul cercetării a fost de a determina indicele distanţei sociale faţă de grupurile cercetate prin utilizarea instrumentului Scala lui Bogardus.

Ipoteza: distanţa socială poate reprezenta nivelul de acceptare a unor grupuri de populaţie aflate în situaţie de risc, exprimat printr-un indice al distanţei sociale.

Metodologia cercetării: a fost aplicat instrumentul Scala Distanţei Sociale (Bogardus) [8]. În Republica Moldova instrumentul a fost utilizat în cercetarea „Minorităţile sexuale: atitudini sociale şi informarea populaţiei" (2008) [3].

Eşantionul cercetării: 588 de persoane, cu vârsta de la 16 ani la 75 ani.

Aria geografică a cercetării: mun. Chişinău, rl. Orhei, rl. Călăraşi.

Rezultatele măsurării indicelui distanţei sociale (IDS).

Scala distanţei sociale este constituită din 7 indici care reprezintă gradul distanţei sociale. Respectiv, 0 puncte - *distanţa cea mai mică*, 7 puncte - *distanţa cea mai mare*). IDS egal cu 0 prezintă acceptare, iar IDS egal cu 7 reprezintă distanţa socială exprimată de populaţiei faţă de grupurile cercetate.

În cadrul cercetării noastre, respondenţii au fost rugaţi să selecteze doar câte un item în raport cu fiecare grup de populaţie cercetat (familia care are în grija sa copil/copii cu dizabilităţi; persoane adulte cu dizabilităţi şi copii/adolescenţi cu dizabilităţi)întru măsurarea indicelui distanţei sociale (IDS).

Măsurarea IDS, care este direct raportat la gradul de acceptare sau neacceptare (apropiere/distanţă socială) pentru fiecare dintre grupurile cercetate ne oferă posibilitatea confirmării ipotezei.

Prezentăm rezultatele medii pentru IDS, pentru fiecare grup cercetat, care se încadrează în 0-4, ceea ce poate fi interpretat *ca distanţă socială minima (tab. 1)*.

Rezultatele obţinute ne permite să

Tabelul 1.

Scala distanţei sociale (Bogardus), adaptată

Nr. ord.	Afirmaţii	Cu familiile care au în grija lor un copil/copii cu dizabilităţi	Cu persoane adulte cu dizabilităţi	Cu copiii / adolescenţii cu dizabilităţi
1	Relaţii de căsătorie			
2	Relaţii de prietenie			
3	Să fiu vecin cu ei			
4	Să fiu coleg			
5	Să fiu locuitor al aceluiaşi oraş, sat			
6	Să fiu cetăţean al aceleiaşi ţări			
7	Să fiu cetăţean al diferitor ţări			

Măsurarea gradului de acceptare sau neacceptare (apropiere/distanţă socială) este prezentată prin punctajul cumulat (un scor mediu calculat) pentru fiecare dintre cele 7 nivele propuse. Respectiv, 0 puncte - *distanţa cea mai mică*, 7 puncte - *distanţa cea mai mare*). Indicele distanţei sociale (IDS) egal cu 0 prezintă acceptare la toatenivele, şi IDS egal cu 7 reprezintă inacceptarea pentru nivelele propuse.

Tabelul 2.

Valoarea medie calculată a apropierii/distanţei socile

Grup de populaţie propus	Valoarea medie calculată
Cu familiile care au în grija lor un copil/copii cu dizabilităţi	**2,6**
Cu persoane adulte cu dizabilităţi	**3,3**
Cu copii/adolescenţi cu dizabilităţi	**3,2**

concluzionăm că populaţia acceptă cele trei grupuri cercetate, IDS obţinut pentru fiacare grup fiind unul minim:

✓ IDS ***2,6*** pentru grupul de populaţie *„familiile care are în grija sa copil/copii cu dizabilităţi”;*

✓ IDS***3,3*** pentru grupul de populaţie *„persoane adulte cu dizabilităţi”;*

✓ IDS ***3,2*** pentru grupul de populaţie *„copii/adolescenţi cu dizabilităţi”.*

Constatările aplicării intrumentului: este destul de complicat să evaluezi ceea ce simte respondentul, ceea ce gândeşte cu adevărat, ce poate face real pentru celălalt grup. Permitem şi faptul că respondenţii au oferit răspunsuri social deziderabile, în dorinţa de a fi „bun”, trăind la rândnul său nevoia de a fi tolerant.

*Calcularea indicelor Scalei distanţei sociale (scala Bogardus adaptată de L.G.Pochebut):*Acceptare socială (reală şi posibilă): ASr şi ASp- acceptarea socială reflectă dorinţa de interacţiune şi integrare şi chiar asimilare cu alte grupuri de populaţie.

Acceptarea socială posibilă (ASp) şi acceptarea socială reală (ASr) au fost calculate prin formulele:

ASp = n / (n -1), unde **n** – numărul respondenţilor.

ASr= (Σ (+) + Σ (-)) /(n*(n-1))

Tabelul 3.

Valoarea indicilor obţinuţi pentru ASp şi ASr

Grup de populaţie propus	Valoarea indicilor obţinuţi pentru ASp	Valoarea indicilor obţinuţi pentru ASr
Cu familiile care are în grija lor un copil/ copii cu dizabilităţi	1,001	0,002
Cu persoane adulte cu dizabilităţi	1,001	0,001
Cu copii/adolescenţi cu dizabilităţi	1,001	0,001

Dacă **ASr** este cu valoare pozitivă, dar < 50% din **ASp** atunci putem vorbi despre autonomia grupului de populaţie, lipsa tendinţei de integrare cu alte grupuri.

Observăm că indicele ASr este acelaşi pentru toate grupurile de populaţie, cu o diferenţă nesemnificativă pentru grupul *„familiile care are în grija sa copil/copii cu dizabilităţi”,* fapt ce en permite să concluzionăm că populaţia acceptă interacţiunaea cu grupurile cercetate şi nu au tendinţa de a-i izola.

Concluzii: Măsurarea indicelui distanţei sociale faţă de grupurile cercetate prin utilizarea instrumentului Scala lui Bogardus ne-a ofeirit un IDS minim, încadrat în 0-4, care seminifică acceptare şi o distanţă socială minimă la nivel de vecin, coleg sau locuitor al aceluiaşi oraş, sat.

Respectiv, ipoteza cercetării: *distanţa socială poate reprezenta nivelul de acceptare exprimat printr-un indice al distanţei sociale,* este confirmatăde IDS calculat.

Conform Scalei distanţei sociale cu cât distanţa socială este mai mare, cu atât grupul social este mai putin acceptat.

IDS minim calculat pentru grupurile noastre cercetate: familia care are în grija sa copil/copii cu dizabilităţi; persoane adulte cu dizabilităţi şicopii/adolescenţi cu dizabilităţi, confirmă faptul că distanţa socială experimată de populaţie faţă de aceste grupuri este minimă, respectiv grupurile sunt acceptate.

Atunci când analizăm fenomenul neacceptării unor grupuri de persoane, în cazul dat cu dizabilităţi, analizăm atitudini şi valori, comportamente şi stereotipuri întru identificarea modalităţilor de a modifica mentalităţi, comportamente la nivel de grupuri, individ. Perpetuarea în timp a comportamentelor de neacceptare, intoleranţă faţă de dizabilitate este echivalentă cu o

„stagnare” în devoltarea unei civilizaţii, cu etichetarea şi segregarea populaţiei conform unor caracteristici psihofizice. Schimbarea mentalităţii grupurilor, a comportamentelor la nivel de individ este o sarcină a profesioniştilor (psihologi, sociologi, asistenţi sociali) printro abordare ştiinţifico-aplicativă, cu promovarea unor atitudini şi comportamente tolerante.

Distanţa socială este doar un indicator al comportamentelor şi atitudinilor populaţiei faţă de persoanele cu dizabilităţi. Întru cercetarea mai profundă a atitudinilor, a nivelului olrenaţei şi acceptării diversităţii în societatea din Republica Molodva vom realiza şi alte studii prin utilizarea altor instrumente şi metode.

Bibliografie:

1. Chelcea S. *Psihologie socială. Note de curs: autori, lucrări şi evenimente*. Bucureşti: INI, 2001. 169 p.

2. Rada C. *Structurile latente ale distanţei sociale.*// În: *Calitatea vieţii, XXII*, nr. 1, 2011, p. 60–82 p.

3. Rusnac S., Clivadă S. Minorităţile sexuale: atitudini sociale şi informarea populaţiei. Chişinău: Combinatul poligrafic, 2008. 65 p.

4. Ţuţu M-C. *Psihologia personalităţii*. Ed. a 4-a. Bucureşti: Fundaţia România de Mâine, 2007. 180 p.

5. Zamfir C. (coord.), Vlasceanu L. (coord.). *Dicţionar de Sociologie*. Bucureşti: Babel, 1998. 753 p.

6. Aiden H., McCarthy A. *Current attitudes towards disabled people*. London: Scope, 2014. 20 p.

7. Allport G. W. *Attitudes, handbook of social psychology*. //În: C. *Murchison (Ed.), Handbook of Social Psychology*, Clark University Press, Worcester, Mass., 1935 Ed. C.A. Murchinson p. 798-844.

8. Bogardus E. Measuring social distance.//În: *Journal of Applied Sociology, 9,* 1925. pp. *299-308*.

9. Durkheim E. *The Rules of Sociological Method*. New York: The Free Press, 1982. 269 p.

10. SilIer J. *Attitudes toward disability*. // În: *Rusalen, H. and Malikin. „Contemporary Vocational Rehabilitation*”, New York: University Press. 1976. 68 p.

HARAZ Svetlana, Catedră Asistenţă Socială şi Sociologie „Nicolae Sali”, ULIM, R. Moldova.

Primit la redacţie 28.09.2017

Psihologie revistă ştiinţifico-practică, 2017, nr. 3-4 (31)
ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276. Categoria B

SOCIO-PROFESSIONAL ASPECTS OF WORK BALANCE SYSTEM APPROACH

ASPECTE SOCIO-PROFESIONALE ÎN ABORDAREA SISTEMICĂ A ECHILIBRULUI ÎN MUNCĂ

Mariana ZUBENSCHI

Keywords: work balance system approach, system theory framework (STF), resources, professional demands, outcomes, psychosocial factors, wellbeing, health

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationsbetween professional demands and psychosocial factors related to the professional activity, environment and professional culture, as well as conditions and factors of human wellbeing and health, among doctors, teachers and social workers, in a sample of 288 Moldovan professionals. The short version of Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) were used for data collection [6,p.2].This questionnaire was used to establish the professional psychosocial factors that evaluate working conditions, health and well-being in the workplaces of these three professional sphere. As hypothesized, the Pearson correlations revealed that emotional demands, demands for responsibility at work, influence at work, degree of freedom at work, meaning of work, commitment to the workplace, wellbeing and health were positive predictors of psychological factors related to the professional activity in Moldova.

Cuvinte-cheie: abordare sistemică a echilibrului în muncă, teoria cadrului sistemic, resurse, exigenţe profesionale, consecinţe, factorul psihosocial, bunăstare, sănătate

Rezumat

Scopul acestui studiu a fost investigarea relaţiilor dintre cerinţele profesionale şi factorii psihosociali legaţi de activitatea profesională, mediul de trai şi cultura profesională, printre care condiţiile şi factorii de bunăstare şi sănătate ai omului. Studiul s-a desfăşurat în rândul medicilor, asistenţilor sociali şi a cadrelor didactice din şcoală şi universităţii, pe un eşantion format din 288 de profesionişti din R. Moldova. Pentru colectarea datelor a fost utilizată varianta prescurtată a chestionarului psihosocial Copenhaga (COPSOQ) [6, p.2]. Acest chestionar este utilizat pentru stabilirea factorilor psihosociali profesionişti care evaluează condiţiile de muncă, sănătatea şi bunăstarea la locul de muncă al acestor trei sfere profesionale. Conform ipotezei lansate, corelaţiile Pearson au evidenţiat aspecte semnificative ale exigenţelor emoţionale, exigenţelor provenite din responsabilităţi în activitate, influenţelor în activitate, graduale de libertate privind perioadele de repaus şi de odihnă, importanţa activităţii, implicarea afectivă în activitate, bunăstarea şi sănătatea ce au constituit predictori pozitivi ai factorilor psihologici legaţi de activitatea profesională în Republica Moldova.

Theoretical insertion: Work balance meanings

There are some theoretical issues concerning the definition of work balance, as in the last century a remarkable amount of research has been dedicated to the relation and influence of work and life interface as an integrative construct, or as an interface, investigating work–life conflict and enrichment from many different angles and in different populations. In literature there are a group that deserves particular attention and has received increasing interest in work–life research in the last few years is what we call professionals [5, p.3].

Feldman in 2007, in the faculty mentoring program at University California from Saint Francisco, considers that balance represent the successful balancing act of professional responsibilities with personal priorities, including spouse or significant other, family, personal and spiritual growth, and physical health [14, p. 3].

Brett and Stroh, tested explanations drawn from theories including the work-leisure tradeoff, work as an emotional respite, social contagion, and work as its own reward. They found that one of the best reward in anworkaholic and demographic homogeneous sample are the financial and psychological rewards from doing activity [1, p.67].

In advance, the theoretical component work-life balance, as a compound cause-effect relation, could be simplified to micro (individual), meso and macro levels. From this perspective the influence of one component on another one will determine level projections, simplifying in this manner the research components. The projection will vector the components, and analogous cases will hold the research power of being more experienced and managed in a controlled organizational environment in comparison with other life aspects.

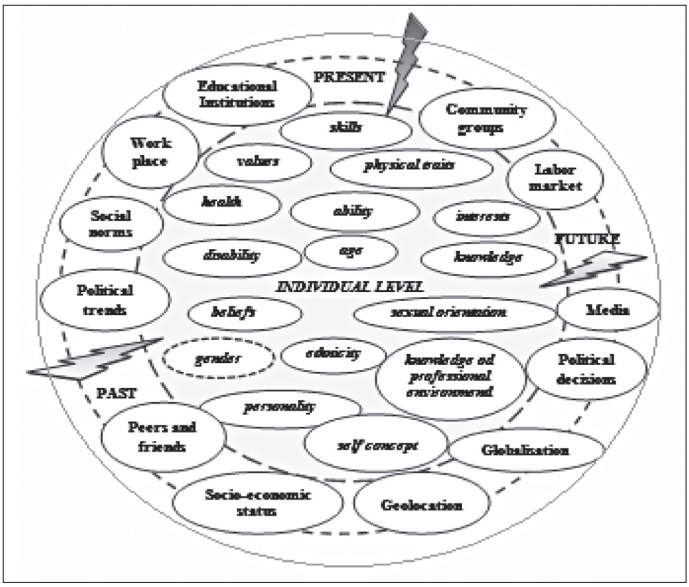

Figure 1. The system theory framework (STF) of career development [10, p.255].

The system theory framework (STF) aggregate three systems and three processes of influence. The individual system include: gender, values, sexual orientation, ability, interests, skills, age, world of work knowledge, physical attributes, aptitudes, ethnicity, self-concept, personality, beliefs, disability, health. The contextual system blend the social aspects: peers, family, media, community groups, workplace, education, institutions. The environmental-societal system organize the political decisions, historical trends, globalization, socioeconomic status, employment market and geographical location. The processes of influence, are compound by recursive nature of the interaction between the individuals and their contextual system, change over time and chance [10, p.152].

Analysis, pursuing and transferring the psychosocial gained data to the other life aspects, will represent the most influencing answersin solving the work-life balance puzzle. But till then, the analysis of psychosocial work component perceive a higher social demand, in a century of identity crisis.

In "Creating balance?" Springer textbook, the professionals are defined as usually hard working individuals in highly demanding work environments characteristically facing long working hours, high workload and pressure to succeed, and the need to travel frequently [5, p.3].

The competitive working environment is a condition, where efficiency and productivity are outcomes, and where individuals represent the organizational working resource. The impact of unbalanced work and working demands rise the psychological risks of stress, emotional burnout, vitality and health.

On the other hand the professionals usually have above-average incomes and high standards of living together with jobs they enjoy. Professionals thus work and live in a situation which can be both impeding and enhancing work–life integration, i.e., *a sense of having achieved a satisfactory resolution of the multiple demands of work and non-work domains* [2, p.1223].

Alan Weiss, in his book is mentioning that in the workplace, our balance and equilibrium are largely a function of identifying ourselves with contributions (finishing points) and not tasks (starting points), paraphrasing that no one ever gave a medal to a runner because of excellent form at the starting line. The input/output rule holds that outputs trump inputs. That is, the result is far more important than the activity [12, p.5].

Litrico and Lee, in 2008, analyzed the qualitative relation between professionals and key individuals (spouse, boss, co-worker, and HR manager) as networking component around several professionals, in a reduced working load in the professional and management services industry. In their research it was identified three emergent patterns of cross-level distribution of exploration and exploitation across contexts (labeled Solo Performance, Organic Fluid Adjustment, and Orchestrated Cooperation), which illuminated a specific form of interaction between the dynamics of exploration and exploitation across contexts (organization, workgroup, individual, and family) [7, p.1001].

The system theory framework (STF) are highly important in highligh-

ting the complex process of work balance achievement. STF integrate personal, intrapersonal and environmental aspects over time and societal open systems which are permeable to affect the relationships. W.Patton and M.Mc.Machon rationalize the influences of permeable systems by describing non-linear, acausal, mutual and multidirectional working patterns, which tend to be expressed in a convergent manner of interrelated elements [10, p.243].

The group of professional workers faces specific challenges regarding work–life integration but also are opportunities and resources to which other workers do not have access.

The holistic approach mention that the each of us balance strikes between our own enrichment and depletion, beingcritically echoed to our physical, emotional, and spiritual health [13].

The atomic approach of work balance importance has the followed characteristics and reasons:

- work balance is a subject of well-being, performance, work satisfaction, cohesion and engagement, progress, competitiveness, organizational culture etc. [3, p.124];
- lack of work balance leads to stress and professional burnout associated with impaired job performance and poor health (a syndrome consisting of: emotional exhaustion, depersonalization (of relationships, patients and the work), reduced sense of accomplishment (negative self-evaluation) [8, p.103];
- in human resource management serves as a rationale for work comfort environment establishment [9, p. 205];
- an organizational turnover or brain drain barriers [11, p.192];
- a cost less professional development enhancement [4, p.5].

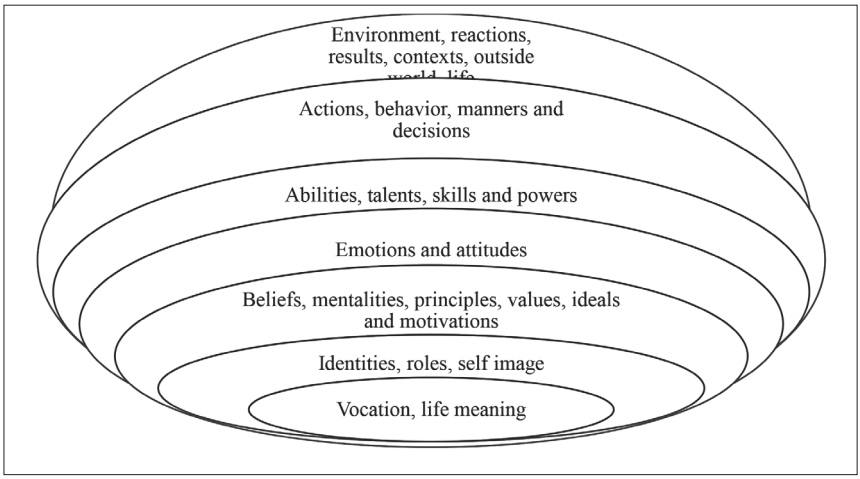

Figure 2. The psycho-individual resources which contributes to the personal efficiency establishment

The balance act trigger the needs updating processes and resources mobilization. In practice balance act represent an adjustment of individual, contextual and environmental contexts to the personal needs and motivation. The resources are interpreted as the efficiency or effectiveness of the subject, or

"I/Self" case, where, besides the logistic aspect (definition of objectives, setting priorities, fixing deadlines, time management, and synergy) everything will strictly depend on individual goals, aspirations, qualities and issues, and our entire biopsychological dowry. Under these circumstances, deep aspirations, essential motivations, beliefs and faith, personal capabilities will be settled in the forefront (see figure 2).

Research and findings

Our traditional practices in vocational guiding in social area are not adapted to the actual socio-economic contexts (taking into consideration the period in transition, the labor offer, the capacity of professional and individual developing), which is affirmed in the data, **based on a sample of 288** professionals from Moldova (between 25-50 years) old, assessed with professional questionnaire designed by Psychosocial Department, The National Institute of Occupational Health, Copenhagen, Denmark. Taking into consideration this perspectives it was mandated to analyze, to process and to assess the obtained data.Participants respond to the items using a five point Likert rating scale ranging from 1= "strongly disagree" to 5= "strongly agree". Internal consistency of subscales was scales were .88, .91, .83, and.93 respectively.

Table 1.

Descriptive Statistics and correlations

№	Assessed psycho-social factors	Mean	Std. Deviation	Abbreviation
1.	Age	35.18	7.921	A
2.	Year of graduation	2003.08	8.999	YG
3.	Professional activity length	10.98	8.222	PAH
4.	Higherdegree level (Master or PhD)	2006.73	7.083	HDL
5.	Second professional activity length	5.84	5.274	SPSL
6.1.	Quantitative demands	62.748843	18.7350612	E1
6.2.	Emotional demands	59.733796	21.4975200	E3
6.3.	Demands for hiding emotions	61.354167	22.6910683	E4
6.4.	Demands for responsibility at work	47.384259	20.4996177	E6
6.	Professional demands	57.897859	16.2092130	E
7.1	Influence at work	72.905093	14.1759674	A1
7.2	Possibilities for development	83.385417	14.5578527	A2
7.3	Degree of freedom at work	53.732639	23.1125419	A3
7.4	Meaning of work	82.407407	14.6104108	A4
7.5.	Commitment to the workplace	73.125000	17.9223548	A5
7.	Psychosocial factors related to the professional activity	73.111111	9.2598317	A
8.1.	Predictability	73.958333	15.4702705	I1

8.2.	Quality of leadership	76.128472	16.3539089	I4
8.3.	Social support	69.756944	17.9849905	I5
8.4	Feedback at work	69.895833	16.1112071	I6
8.5.	Sense of community	81.747685	13.8486787	I8
8.	Professional environmental and cultural factors	74.297454	11.8556563	I
9.	Insecurity at work	55.549769	25.5109731	S
10.	Job satisfaction/Wellbeing	74.062500	11.6042277	B
11.1.	General health	61.847222	13.5792009	V1
11.2.	Mental health	45.958333	11.0443357	V2
11.3.	Vitality	48.350694	11.7600250	V3
11.	Health	52.052083	9.4430249	V
12.	COPSOQ average percentage per sample	64.525511	7.2813409	

Our sample established positive and negative Pearson correlation between test parameters and their components. The most significant 2-tailed correlation at the 0,01 and 0,05 levels was selected in the second table, using the abbreviations from the first table. In correspondence, it was displayed parameters (vectors) in rows and in columns, where p-value is < 5% significant between parameters means.

In Moldova, the professions oriented to provide human services as medicine, education and social work, manifest positive relation where age as primary vector build in time correlations between professional activity length, graduation year, commitment to the workplace, possibilities for development, sense of community, insecurity at work and job satisfaction/wellbeing. In contrary age deplete such resources as demands for hiding emotions quantitative, demands for responsibility at work and professional one, as well as from the degree of freedom at work and mental health.

Table 2.

Sample Pearson correlations

Factors	A	YG	PAH	HDL	SPSL	E	A	I	S	B	V	%
A		-.879**	.861**	-.618**	.558**	-.137*			.203**	.145*	-.138*	
YG	-.879**		-.921**	.569**	-.547**	.139*			-.172**	-.160**	.211**	
PAH	.861**	-.921**		-.459**	.290*	-.160**		.125*	.144*	.220**	-.174**	
HDL	-.618**	.569**	-.459**		-.708**				-.226*			
SPSL	.558**	-.547**	**.290***	-.708**								
E1	**-.126***		**-.129***			.703**		-.195**	.159**	-.134*	.170**	.309**
E3						.808**	.174**	-.235**	.346**		.250**	.506**
E4	-.125*		-.145*			.797**		-.255**	.245**		.226**	.407**
E6	-.116*	.152**	**-.138***			.656**	.213**		.135*		.323**	.400**
A1							.395**	.281**	-.218**	.125*		

A2							.557**	.253**		.171**		.242**
A3	-.224**	.248**	-.235**			.255**	.458**	-.132*	.284**		.306**	.378**
A4							.620**	.327**		.209**	.152**	.320**
A5	.163**	-.196**	.215**				.626**	.169**	.403**	.404**	.179**	.586**
I1							.129*	.705**	-.195**	.308**		.175**
I4							.281**	.714**	-.121*	.349**	.182**	.278**
I5						-.273**	.183**	.817**	-.364**	.382**		
I6						-.249**	.137*	.711**	-.364**	.289**		
I8	.127*	**-.122***	**.156***			-.168**	.291**	.606**		.447**		.251**
S	.179**	**-.151***	**.132***			.302**	.299**	-.293**	.963**		.125*	.683**
B							.223**	.325**		.638**	.123*	.261**
V1							.172**	.146*		.155**	.712**	.267**
V2	-.169**	.198**	-.160**			.237**	.207**		.119*		.590**	.348**
V3		.178**	-.135*			.263**	.258**				.674**	.394**
%						.395**	.553**	.334**	.209**	.289**	.424**	.643**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Abbreviations could be seen in table 1.

The negative correlation between graduation year and professional activity length, possibilities for development, commitment to the workplace, sense of community and insecurity at work submit the implementation need of an accurate psycho-social intervention model; where responsibility and degree of freedom at work, mental health and vitality, shouldn't be underestimated, moreover could present the factors which will empower the individual level of career development.

Professional activity length arbitrate negatively with work demands (E1, E4 and E6), degree of freedom at work and mental health, which demonstrate that this aspect must be balanced in time with work rewards, in our case pointing more attention on professional environmental and cultural factors, commitment to the workplace, sense of community, security at work, job satisfaction and wellbeing (see table 2).

An advanced level of study, effect positively on work insecurity, thereby increasing the grade of quantitative demands. Contrarily HDL component is moderated negatively by bio-psychological resources (age and activity length). Thus, we can launch the following relationship affinity: as the professional increase the professional activity length, the more difficult it will be to make a decision to advance in the career, as an effect of adaptation to the work environment and strengthening the edges of the work comfort zone.

The factorial components of the test demonstrated significant consistency, barring:

- professional demands with psychosocial factors related to the professional activity;
- psychosocial factors related to the professional activity with insecurity at

work, job satisfaction or wellbeing;

• environmental and cultural professional factors with professional demands;

• insecurity at work with job satisfaction or wellbeing;

• job satisfaction or wellbeing with professional demands;

• health with environmental, cultural professional factors and psychosocial factors related to the professional activity.

The meager psychosocial work outcomes unbalance the meaning of professional work system, effects and relation which should be more revealed and explanatory described. The existence of this shortcomings cause us to approach it in an atomically manner, taking into account also other trigger factors, as self-concept, updating need, achievement motivation etc.

In the context of human activity increase the society demands concerning professional meaning. Professions itself changes depending on the characteristics of the current labor market and personal standards. These fluctuations will change continuously on background of rules, ethics, principles which underlying concepts and vocational training. Of course we can remodel and modulate these changes by developing vocational or professional programs, by expanding the organizational and managerial approaches, orienting their focuses on self-organization practice, but they will not really cause the BENE MERENTI-individual development or work balance establishment.

In conclusion, an error would be to assume that the companies will operate in ideal conditions of work, or in a homogeneous environment, and the choice of human resources will be focused only on the assessment of statistics of work performance, the job conditions and other socio-demographic characteristics (age, health, social status, financial situation, labor productivity, experience and training).

Our results prove the valence of psycho-individual resources developed and obtained via experience in the professional environment. Also these outcomes should be taken into consideration when are developed, implemented and assessed professional standards, where the human resource present the core component of provided health, educational and social services.

*Researching the multimodal relations in terms of work balance will bring new data in this broad picture of professionalism in Moldova, with a great impact on:*multiculturalism, career choice, activity role, strength, burn-out and professional deformation, professional role, facilitation and training inhibition, professional conduct, professional learning, professional categorization,professional cognition, work compliance, vocational obedience etc.

Bibliography:

1. Brett J., Stroh L. *Working 61 plus hours a week: why do managers do it?* In: Journal of Applied Psychology, 2003, 88(1), p.67-78

2. Higgins E.T. *Making a good decision: value from fit*. In: American Psychology. 2000, 55, p.1217 – 1230

3. Hughes M., Thompson H.L., Bradford Terrell J. *Handbook For Developing Emotional and Social Intelligence. Best Practices, Case Studies, and Strategies*. San Francisco: Pfeiffer, 2009, 450 p.

4. *Initiatives to enhance the professional development of research students*. Australian Government: Department of Education, 2014, 67 p.

5. Kaiser Stephan, Ringlstetter Max Josef, Eikhof Doris Ruth, Pina Miguel Cunha *Creating Balance? International Perspectives on the Work-Life Integration of Professionals*. New York: Springer, 2001, 348 p.

6. KristensenTageS.,HannerzHarald, Høgh Annie, Borg Vilhelm*Copenhagen Psychosocial Questionnaire. The medium size version*. Psychosocial Department, Copenhagen, Denmark: The National Institute of Occupational Health, EDITION 2003, 21.p. http://www.arbejdsmiljoforskning.dk/en/projekter/amis-spoergeskema-om-psykisk-arbejdsmiljoe/baggrund (ChestionarulCopenhaga de Evaluare a FactorilorPsihosociali (versiuneromânească), tradus de către PhD înPsihologieRaluca IORDACHE, Laboratorul de Ergonomie al INCDPM „Al. Darabont" Bucureşti. 2012, http://old.inpm.ro/psiho/).

7. Litrico J.B., Lee M.D. *Balancing exploration and exploitation inalternative work arrangements: a multiplecase study in the professional andmanagement services industry*. In: Journal of Organizational Behavior, 2008, 29, p.995-1020

8. Maslach Christina, Leiter Michael P. *Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry*. In: World Psychiatry. 2016, 15(2), p. 103–111

9. Mathis Robert L., Jackson John H. *Human Resource Management*. Thomson South-Western, 2005, 606 p.

10. Patton W., McMahon M. *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. Sense Publishers, 2014, 476 p.

11. Seguin F., Hafsi T., Demers Ch. *Le management strategique: de L'analyseal'action*. Montreal: Les Editions Transcontinental, p.340.

12. Weiss A. *Life Balance: how to convert professional success into personal happiness*. San Francisco: Joseey-Bass Pfeifer, 2003, 270 p.

13. https://accelerate.ucsf.edu/files/MDP_WorkLifeBalance.pdf

14. https://docslide.com.br/documents/personal-professional-balance-mitchell-d-feldman-md-mphil-ucsf-director.html

ZUBENSCHI Mariana, lector univ., Catedra Asistenţă Socială şi Sociologie „Nicolae Sali", ULIM, R. Moldova.

Primit la redacţie 20.09.2017

REALIZĂRI ÎN PSIHOLOGIE

DESPRE ”TRATATUL DE ANALIZĂ STRUCTURALĂ A REPREZENTĂRILOR SOCIALE”
(recenzie)

Victoria GONŢA

Lucrarea cu titlul ”*Tratat de analiză structurală* a reprezentărilor sociale”, scrisă de distinsul domn ***Mihai Şleahtiţchi,*** doctor în psihologie şi în pedagogie, conferenţiar universitar, reprezintă o sinteză ştiinţifică a concepţiilor, teoriilor şi interpretărilor fenomenului de reprezentări sociale, ce vine să clarifice conceptul, structura şi conţinutul acestuia.

Lucrarea se prezintă ca o abordare unificatoare cu interpretări concordante a uneia dintre cele mai vaste, ramificate şi controversate teme din psihologia socială – reprezentările sociale. Până în present, conceptul de reprezentare socială nu are încă o definiţie pe deplin acceptată, iar studiul reprezentărilor sociale, după spusele autorului, *este atât de mult intrat în zona unor teorii centrate pe supoziţii neasemănătoare şi chiar contradictorii, încât cu greu ne putem orienta în conţinutul de sine stătător al acestora*.

Prin această lucrare profesorul universitar ***Mihai Şleahtiţchi*** oferă cititorului posibilitatea de a face ca lucrurile să apară într-o lumină mult mai clară, să fie uşor perceptibile şi aplicabile. În intenţia *de a da curs unor strategii investigaţionale adecvate*, autorul foloseşte metoda propusă de A. Neculau, unul din cei mai apreciaţi psihologi români, pentru studiul problematicii

câmpului social. Prin intermediul acestei metode, se prezintă, *ab ovo,* spectrul celor mai răspândite definiţii cu referire la fenomenul reprezentărilor sociale, *apoi* – în baza unor comparaţii, inducţii şi deducţii – se identifică stările genetice sau stilurile de autodeterminare care decurg din aceste definiţii si, în fine, se profilează un numitor comun, o abordare unificatoare a teoriei reprezentărilor sociale. Pornind de la definiţiile prezentate de diverşi autori notorii ai psihologiei sociale, autorul tratatului stabileşte acele relaţii interne, stări genetice sau modalităţi de autodeterminare care evidenţiază specificitatea reprezentărilor sociale şi care, totodată, constituie garanţia neadmiterii erorilor în elucidarea potenţialului lor semantic.

Astfel, autorul porneşte de la identificarea entităţii fenomenului de reprezentare socială. La început, cititorului i se demonstrează că fenomenul în cauză *nu dispune de o definiţie unanim încuviinţată,* iar din motivul implicării unui şir întreg de factori, se prezintă ca *un instrument de lucru dificil de mânuit*. *Mihai Şleahtiţchi* operează cu definiţiile şi concepţiile unor personalităţi notorii din domeniul ştiinţei psihosociologice pentru a ne demonstra că reprezentarea socială nu trebuie confundată cu reprezentarea cognitivă sau reprezentarea colectivă, cu opinia sau atitudinea, cu ideologia sau cogniţia socială. Pe fundalul unor evidente discrepanţe de factură conceptuală, el constată că reprezentarea socială exprimă, de fapt, *o formă sui generis de cunoaştere, o „ştiinţă" a simţului comun, ale cărei conţinuturi vizează stări şi procese socialmente determinate*. Luând ca punct de plecare aserţiunile emise de către S. Moscovici, W. Doise, P. Moliner, A. Neculau, E. Scarbrough, M. Augoustinos şi I. Walker, autorul ajunge la cel puţin trei deducţii: În primul rând, că nu se acreditează ideea potrivit căreia reprezentările sociale şi ideologia se pot suprapune. În timp ce ideologia este *„o instanţă de reglare şi control*", reprezentările sociale se constituie în cadrul schimburilor de opinii, a dezbaterilor şi discuţiilor şi redau o caracteristică fundamentală a *„societăţii gânditoare*". Mai mult, în spatele ideologiei se află totdeauna *„un interes şi un cineva care orchestrează ideile în folosul propriu*", iar în cel al reprezentărilor sociale – *„un obiect pe care oamenii caută să şi-l apropie pentru a-l stăpâni*". În al doilea rând, că reprezentările sociale *„lucrează în interiorul ideologiei*", înscriindu-le într-o arie de proporţii mai mici decât a acesteia din urmă şi îndeplinind, drept urmare, rolul de *ingredient psihomental subsumat*. Şi, în al *treilea rând*, că ideologia stă la baza formării reprezentărilor sociale.

Aducând la un numitor comun raţionamentele expuse până la momentul de faţă, autorul conchide că, în fond, orice reprezentare socială desemnează *„un aparat evaluator*", *„o grilă de lectură a realităţii*", *„o instanţă intermediară între percepţie,informaţie, atitudine şi imagine"*, *„o reconstrucţie a mediului prin prisma filosofiei de viaţă a individului sau grupului*", *„un mod de a comunica cu exteriorul*", *„o orientare în lumea obiectelor şi a faptelor şi o operaţie de clasificare a acesteia*". Purtând însemnele unei modalităţi eficiente de racordare a persoanelor şi colectivităţilor la contextul social, tot ea se impune în calitate de *„un mecanism prin care se construiesc teorii despre oameni şi evenimente*", *„un efort în-*

dreptat spre decodificarea şi administrarea relaţiilor cu lumea din jur", „*un ecran între presiunea socialului şi sistemul personalităţii*", „*o îmbogăţire a realului, o re-citire a sa*".

În următoarele compartimente ale tratatului, autorul informează cititorul asupra *structurii reprezentărilor sociale*. Expunerea demarează cu o notă introductivă din care reiese că organizarea internă a oricărei „grile de lectură a realităţii" poate fi abordată din trei perspective - a *nucleului central*, a *sistemului periferic* şi a „*zonelor mute*". Cu luarea în considerare a acestui fapt, se trece, în continuare, la prezentarea specificităţii fiecărui element constituent, iar ulterior, autorul explică manifestările comportamentale ale indivizilor *şi* grupurilor cu luarea în considerare a reprezentărilor sociale, pornind de la aserţiunea potrivit căreia "*reprezentările sociale sunt acelea care, mai bine decât orice alte construcţii de extracţie cerebrală, pot ghida acţiuni, orienta relaţii şi organiza fapte*".

Miezul lucrării îl constituie prezentarea etapelor, obiectivelor şi metodelor de analiză structurală a reprezentărilor sociale. *În strânsă legătură cu ideile care susţin că analiza structurală a oricărei reprezentări sociale are drept scop căutarea componentelor esenţiale ale acesteia şi că teoria reprezentărilor sociale este diferită de tradiţia psihologiei sociale deoarece nu p*rivilegiază niciun tip de metode, inclusiv pe cele de factură experimentală, este acreditat unghiul de vedere conform căruia orice studiu consacrat „*sistemelor de interpretare a realităţii*" trebuie, în mod necesar, să parcurgă *patru etape consecutive*, fiecăreia revenindu-i o anumită logică şi o anumită garnitură de ustensile investigaţionale. În mare, formula propusă se prezintă astfel:

• ***prima etapă*** = *delimitarea conţinutului* [***metode***: *evocarea liberă, harta asociativă, reţeaua de asociaţii, chestionarul de caracterizare*];

• ***etapa a doua*** = *identificarea nucleului central şi a organizării reprezentării* [***metode***: *evocarea liberă, chestionarul de caracterizare, schemele cognitive de bază, analiza similitudinii*];

• ***etapa a treia*** = *controlul centralităţii* [***metode***: *punerea în discuţie, scenariul ambiguu, recunoaşterea obiectului, schemele cognitive de bază*];

• ***etapa a patra*** = *decelarea „zonelor mute*" [***metode***: *substituţia, decontextualizarea normativă*].

Autorul accentuează *că cele patru etape, dispunând de un* eşafodaj teoretic bine articulat, sunt esenţiale şi de neocolit în plan practic. Respectarea cu stricteţe a principiilor care stau la baza lor şi a consecutivităţii în care ele trebuie să-şi facă apariţia garantează în deplinătate valoarea analizelor care s-au întreprins sau care urmează a fi întreprinse.

În *finalul* lucrării, *Mihai Şleahtiţchi* şi-a propus să arate cum pot fi identificate „zonele mute" ale reprezentărilor sociale. Pornind de la faptul că existenţa „*zonelor mute*" ale reprezentărilor sociale se explică prin presiunea externă pe care o generează cadrul normativ existent şi având în vedere că, într-un context dominat de complezenţă şi ne-sinceritate, punerea în evidenţă a acestor porţiuni ale ansamblului cerebral nu poate fi asigurată prin metodele tradiţionale de investigare a „formelor de cunoaştere elaborate colectiv" (fie că ne referim la *asocierea liberă* sau la *reţeaua asociativă*, la *punerea în dis-*

cuţie a nucleului central sau la *inducţia prin scenariu ambiguu*), autorul insistă asupra ideii potrivit căreia, într-o asemenea împletire de circumstanţe, se impune necesitatea identificării unor instrumente de cercetare mai puţin obişnuite, a unor instrumente prin care „elementele reprezentaţionale aleatorii s-ar anula reciproc". Mai apoi, se arată că în tentativa de a scoate în evidenţă caracteristicile definitorii ale instrumentelor prin care pot fi identificate *„zonele mute*" ale reprezentărilor sociale, specialiştii ţin să menţioneze neapărat capacitatea acestora de a *reduce semnificativ din povara responsabilităţilor pe care le impun regulamentele scrise sau nescrise ale grupului*. În continuarea raţionamentelor care scot în lumină aspectele pozitive ale suprimării presiunilor cu caracter normativ, autorul demonstrează că obiectivul celei de-a patra etape de analiză structurală a reprezentării sociale (= decelarea *„zonelor mute*") poate fi realizat cu succes fie prin *metoda de substituţie*, fie prin cea a *decontextualizării normative*. Se specifică, în context, că, în literatura de specialitate, ambele metode sunt văzute, de cele mai multe ori, în calitate de un „instrument eficient de relevare a ,,elementelor mascate" conţinute în structura reprezentărilor focalizate pe obiecte sociale „sensibile". Suplimentar, se atrage atenţia asupra faptului că, fiind utilizate de-a lungul timpului, în cadrul mai multor cercetări experimentale, atât primul, cât şi cel de-al doilea instrument investigaţional şi-au probat din plin eficacitatea.

Lucrarea se finalizează prin elucidarea celor mai controversate subiecte ale fenomenului reprezentărilor sociale, explicând şi generalizând fiecare dintre aceste momente, astfel încât cititorul să poată clarifica pentru sine conceptul, structura, conţinutul, factorii care influenţează reprezentarea socială, etapele şi metodele de investigare a fenomenului, elementele vizibile şi cele mascate ale RS, modalităţile de înţelegere şi interpretare.

Putem concluziona, astfel, asupra caracterului ştiinţific al lucrării şi manierei interpretative a fenomenului abordat. Lucrarea prezintă actualitate, importanţă şi practicism al problemei abordate, este scrisă într-un limbaj elevat şi accesibil. Toate compartimentele lucrării sunt succesiv şi logic organizate, fiecare dintre ele încheindu-se cu concluzii pertinente şi deschizând noi subiecte şi căi de analiză.

În ansamblu, lucrarea dnlui ***Mihai Şleahtiţchi*** *"Tratat de analiză structurală* a reprezentărilor sociale" poate fi considerată ca un compendiu al teoriilor despre reprezentările sociale, ce prezintă un valoros suport în înţelegerea şi cercetarea fenomenului "reprezentări sociale" şi care, prin profunzimea şi acurateţea conţinuturilor sale, poartă însemnul unei opere ştiinţifice atât în aspect structural şi formal cât şi în aspectul calităţii demersului ştiinţific, metodologic şi interpretativ.

Acestea fiind spuse, ne exprimăm înalta apreciere a demersului ştiinţific realizat de Dnul Şleahtiţchi. În opinia noastră, acest „Tratat" constituie o sursă de inspiraţie pentru mulţi cercetători din domeniul psihologiei sociale, un model de prezentare şi interpretare a fenomenului investigat şi o monografie importantă în tezaurul de carte ştiinţifică autohtonă.

GONŢA Victoria, dr., conf. univ., Universitatea Americană din Moldova.