

IDEALUL SOCIAL AL REPUBLICII MOLDOVA

ȘI DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

Petru JELESCU, dr. hab. în psihol., prof. univ., UPS „Ion Creangă”; **Dumitru JELESCU**, masterand la drept, USM; **Raisa JELESCU**, lector de psihologie.

Summary

SOCIAL IDEAL OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

AND PERSONALITY DEVELOPMENT

In the article is approached the issue of the social and educational ideal of Republic of Moldova, proceeding from which it has become overdosed, and the students overload, stressed etc. It is proposed a correct adjustment of education legislation of the Republic of Moldova to the European and International one and solving the existing problems.

Rezumat

În articol este abordată problema idealului social al RM, al celui educațional și al obiectivelor învățământului, reieșind din care acesta a devenit supradozat, iar elevii supraîncărcați, stresați etc. Se propune o ajustare corectă a legislației învățământului din RM la cea europeană și internațională și soluționarea problemelor existente.

Cuvinte – cheie: ideal, ideal social, ideal educativ, obiective educaționale, dezvoltare psihică, personalitate, supradozare intelectuală, emoțională, ajustarea legislației.

După esența sa, idealul este de natură psihologică. El reprezintă „modelul de perfecțiune umană, morală, estetică, socială sau de alt ordin la care subiectul sau o colectivitate aderă și către care tinde spre a-l realiza ca pe o valoare supremă”[1].

În *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova* (Monitorul Oficial al Republica Moldova nr. 17-18 (38-39) din 24 martie 1995)[2], pe de o parte, se arată la „lipsa unei politici concrete de perspectivă în domeniul educației”, la „criza sistemului educațional” etc., iar pe de altă parte, în acest document de primă necesitate, spre regret, lipsește cu desăvârșire conceptul primar fundamental: *idealul educativ și locul lui în sistemul de învățământ contemporan*. Or, idealul educativ, în viziunea noastră, este steaua călăuzitoare după care trebuie să ne orientăm spre noi orizonturi pe parcursul întregului proces instructiv-educativ, începând cu nașterea copilului (sau chiar cu zămislirea lui) și finisând cu trecerea omului la cele veșnice.

Idealul educativ rezultă din cel social și trebuie corelat cu acesta. Și invers. Totodată, nu trebuie să uităm că idealul, deși este de natură psihologică (subiectivă), are un caracter obiectiv (este în concordanță cu dezvoltarea social-economică, cu exigențele și tendințele dezvoltării

contemporane a omenirii, într-o direcție profund democratică – Ioan Bontaș [3]), este dinamic (se modifică concomitent cu schimbarea societății) și asigură o anumita continuitate în dezvoltarea socială, economică, culturală etc.. Fără de un ideal concret societatea este ca fără de o torță, fiind sortită să orbecăiască prin întuneric și să se afle mereu în stare de mișcare browniană.

Care este la momentul actual idealul social în Republica Moldova? Cu părere de rău, după cum susține într-un interviu ambasadorul UE în RM Dirk Schuebel, „politicienilor de aici le lipsește o viziune despre viitorul acestei țări sau, altfel spus, ei nu atrag suficientă atenție viitorului acestei țări... Progresul va fi dificil de realizat în acest domeniu, dar și în altele, atât timp cât va domina această abordare...” [4].

Orice s-ar spune în replicile la acest interviu, care au urmat apoi, noi considerăm că dintr-o parte se vede mai bine ce este și ce trebuie să fie în Republica Moldova. Să dăm ascultare, deci, nu numai vocii noastre personale, dar și celei exterioare.

Într-adevăr, în proiectul *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova – 2020”* idealul social al RM lipsește [5].

Acest ideal nu se regăsește nici în proiectul „*Educația – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012-2020*”, lansat de Ministerul Educației și considerat principalul document de politici în domeniul educației [6]. Mai mult decât atât, în acest proiect lipsește și idealul educativ. Acest fapt, însă, poate fi îndreptățit: dacă nu este stipulat idealul social în *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova – 2020”*, atunci cum poate fi elaborat și prezentat idealul educativ în „*Educația – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012-2020*”?

Noi considerăm că pentru Republica Moldova idealul, ca finalitate socială, trebuie să fie „idealul comun către care trebuie să tindă toate popoarele și toate națiunile” și care este proclamat în *Declarația universală a drepturilor omului*, adoptată la 10 decembrie 1948: *libertate, egalitate, fraternitate* [7]. Chiar de la bun început, în art. 1 al acestei Declarații este arătat scurt, clar și cuprinzător: „Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele sunt înzestrate cu rațiune și conștiință și trebuie să se compore unele față de celelalte în spiritul fraternității”.

În *Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene* (2007/C303/01), de asemenea, sunt consfințite prin lege *demnitatea umană, libertățile omului, egalitatea persoanelor, solidaritatea colectivă, drepturile și libertățile cetățenilor, justiția* [8].

Constituția Republicii Moldova (art.1 alin.3) la fel prevede că „Republika Moldova este un stat de drept, democratic, în care demnitatea omului, drepturile și libertățile lui, libera dezvoltare a personalității umane, dreptatea și pluralismul politic reprezintă valori supreme și sunt garantate” [9]. În art.16 alin.2 al Legii supreme a societății și a statului este scris negru pe alb: „Toți

cetățenii Republicii Moldova sunt egali în fața legii și a autorităților publice, fără deosebire de rasă, naționalitate, origine etnică, limbă, religie, sex, opinie, apartenență politică, avere sau de origine socială”.

Înținând cont de prevederile stipulate în legislația națională și cea internațională, ne întrebăm: 1) Suntem noi liberi în țara noastră? 2) Suntem egali în fața legii? 3) Ne bucurăm de demnitate? 4) Trăim ca frații? 5) Avem drepturile și libertățile necesare? 6) Putem manifesta solidaritate colectivă? 7) Avem justiție echitabilă?

Din răspunsul la aceste întrebări, după noi, am putea deduce idealurile sociale și, deci, cele educative, economice, politice etc. la care trebuie să aspirăm în statul nostru Republica Moldova. Căci, după cum a menționat și Vlad Filat, prim-ministrul RM, în discursul său la întâlnirea cu Angela Merkel, cancelarul Germaniei, în data de 22 august 2012, citându-l pe Conrad Adenauer, „Noi toți trăim sub același cer, dar nu avem aceleași orizonturi” [10].

Într-adevăr, la moment țara noastră poate fi comparată cu nașterea, creșterea și educarea unui nou copil, care a fost purtat ca „sarcină” timp de mai multe decenii în „burta” URSS, iar acum, după ce s-a produs această naștere și i s-a tăiat „cordonul ombilical”, nu se poate detașa brusc de „patria-mamă”, fiind „alăptat” încă de ea, nedispunând încă de nivelul necesar de dezvoltare fizică și psihică, aflându-se în perioada celor șapte ani de acasă. De aceea, considerăm că această perioadă este extrem de importantă, deoarece acum se pun bazele viitoarei personalități, care va trebui să construiască o nouă societate, bazată pe un alt mod de producție, pe un alt tip de relații (economice, sociale etc.), pe un alt tip de justiție, comportament ș.a.m.d.

Angela Merkel în discursul său către poporul moldav la aceeași ședință din 22 august 2012 și-a exprimat, totuși, speranța că „ar dori... să trăim sub același cer și să avem aceleași orizonturi” [11].

La rându-ne, și noi zicem: aşa să fie! Dar trebuie să ştim că viitorul nostru este în mâinile noastre. Să-l proiectăm, deci, și să-l realizăm. Pentru aceasta, oamenii trebuie să știe clar, care este idealul nostru și cum poate fi el înfăptuit. După cum este indicat în *Declarația universală a drepturilor omului*, „toate persoanele și toate organele societății să se străduiască, având această Declarație permanentă în minte, ca prin învățătură și educație să dezvolte respectul pentru aceste drepturi și libertăți și să asigure prin măsuri progresive, de ordin național și internațional, recunoașterea și aplicarea lor universală și efectivă, atât în sănul popoarelor statelor membre, cât și al celor din teritoriile aflate sub jurisdicția lor”.

Din idealurile sociale și cele educative, despre care am vorbit, derivă și obiectivele educaționale ca una din etapele de realizare a finalităților procesului instructiv-educativ în grădinițe, școli, licee etc.

În *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova* se menționează că acesta, învățământul „preia și realizează obiectivele educaționale acceptate de comunitatea mondială”. Lucru bun, credem, și demn de urmat. Dar nu, probabil, și cu referință la obiectivul „dezvoltarea personalității copilului, a capacitațiilor și aptitudinilor lui spirituale și fizice la nivelul potențialului său *maxim*” (sublinierea ne aparține) și care este chiar capul listei respective. Acest obiectiv este prevăzut și în art. 5, alin. 2, lit. a) al *Legii învățământului* [12]. Ținând cont de prevederile acestui articol, educatorii, învățătorii, profesorii etc. – toți lucrătorii din învățământ, ca cetățeni și funcționari conștienți și responsabili ce sunt, s-au străduit și se străduie în continuare să respecte întocmai buchia și spiritul legii și să dezvolte, aşa după cum este stipulat, la *maximum*, personalitatea copilului, capacitațiile și aptitudinile lui spirituale și fizice. De aceea, ei aplică așa-zisa “metodă herculeană” (de la grec. Hercules - termenul ne aparține), dându-le elevilor cât mai mult și cât mai greu uneori de lucru în clasă și pentru acasă, considerând, probabil, că astfel aceștia se vor dezvolta mai mult și mai bine - la maximum! Lor li se mai dau teme și pentru zilele de odihnă, și pentru vacanțe, și pentru sărbători – nonstop. Concurența dintre școli, în special dintre cele publice și private, a intensificat și mai mult acest proces.

Unde mai pui că și materialul prevăzut de curriculum, conținutul lui nu întotdeauna este accesibil. Bunăoară, dacă în străinătate tăblița de înmulțire se învață în clasele a V-a, a VI-a, apoi la noi ea se învață în clasa a II-a. Sau, dacă peste hotare ciclul de științe exacte și reale este extins pentru a fi studiat la anii I și II în universități, apoi la noi el finisează în liceu. Avem noi oare datorită acestui fapt mai mulți laureați ai Premiului Nobel?

Elevii menționează și faptul că lor li se prezintă pentru rezolvare prea multe probe (teste) de evaluare inițială, curentă și sumativă, ele fiind, nu rareori, voluminoase și dificile atât din punctul de vedere al formulării condițiilor sarcinilor didactice selectate (deseori neclare, prea sofisticate), cât și din punctul de vedere al dificultății conținutului acestora, pe care adesea nici adulții nu le înțeleg și nu le pot soluționa.

Contrairement obiectivelor și competențelor curriculare, nu sunt binevenite, am spune, nici examenele de absolvire exclusiv în scris, pe mușite, după clasa a IV-a (și nu numai, de parcă am pregăti nu oameni vii, ci rațe mute), dat fiind faptul că elevii sunt în pragul perioadei de tranziție de la copilarie la preadolescență, când are loc și trecerea treptată la activitatea primordială de comunicare intimă cu semenii, însotită de un sir de schimbări brusătoare anatomo-fiziologice și neuro-psihice, fiind foarte dinamici, impulsivi, sensibili, emotivi și puternic afectați de stresul provocat de forfata organizării prealabile a testării de Sus(!), de agitația din școli, de tensiunea din familie, de discuțiile îngrijorătoare dintre ei, de reflectarea în mass-media a acestor evenimente etc.

În acest fel, școala din RM, pare-se, pe neobservate a devenit supradoxată, forțată, în care nu rareori se încalcă normele sanitato-igienice ale muncii intelectuale, particularitățile individuale și de vîrstă, drepturile elevilor. Chiar și cei mai capabili dintre ei sunt nevoiți să-și facă temele de acasă fără odihnă până după miezul nopții.

În aşa mod, în decurs de șaptesprezece ani de la adoptarea Legii Învățământului (1995) am tot dezvoltat la maximum 17 generații de copii și adolescenți. Drept urmare, astăzi, după cum atestă investigațiile medicale, ne-am ales cu 17 generații marcate de diferite boli fizice și neuro-psihice, cu un procent ridicat de suicid printre elevi, cu abandon școlar, cu tendința de a copia pentru a-și asigura succesul la examenele de bacalaureat și multe altele. În consecință, în ultimul timp se observă tot mai evident tendința de a părăsi școala, de a lua drumul pribegiei, de a-și face studiile peste hotare etc.

Iată ce înseamnă o teză teoretică transpusă în practică - dezvoltarea personalității copilului, a capacităților și aptitudinilor lui spirituale și fizice la nivelul potențialului său *maxim*.

Dar, ca să vedeați (ironia sortii!), fiind preluată din *Convenția internațională cu privire la drepturile copilului* (20 noiembrie 1989) [13], această teză în limba engleză a fost formulată „The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential”, iar în limba franceză „Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et des ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités”. În limba rusă această teză a fost tradusă ca „развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме”, iar în România ca „dezvoltare plenară a personalității, a vocațiilor și a aptitudinilor mentale și fizice ale copilului”.

Așadar, nici în una din limbile/țările menționate nu este prevăzută dezvoltarea personalității copilului, a capacităților și aptitudinilor lui spirituale și fizice la nivelul potențialului său *maxim*. Doar la noi, în RM, există aşa ceva. (Ca la noi – la nimeni!).

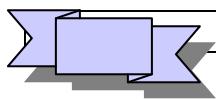
Din cele relatate reiese că e timpul ca și la noi, în RM, să se facă traducerea corectă (în limba română) a acestei teze și să fie respectat în practică conținutul ei. Dacă dorim, desigur, să ne aliniem la UE.

Bibliografie

1. Paul Popescu-Nevezanu. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978.
2. Hotărâre cu privire la Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova și la formarea Consiliului coordonator pentru desfășurarea reformei învățământului nr. 337-XIII din 15.12.94, Monitorul Oficial al R.Moldova nr.17-18/172 din 24.03.1995.
3. Ioan Bontaș. Pedagogie. Ediția a III-a. București: Editura ALL, 1996.

- 4.** Dirk Schuebel: Dacă politicienii nu dau un exemplu bun, cum poți să te aștepți de la oamenii obișnuiți să facă altceva!? (vizitat 30.08.2012) http://eco.md/index.php?option=com_content&view=article&id=6359:dirk-schuebel-dac-politicienii-nu-dau-un-exemplu-bun-cum-poi-s-te-atepi-de-la-oamenii-obinuii-s-fac-altceva-&catid=98:economie&Itemid=469
- 5.** Moldova 2020. Strategia Națională de Dezvoltare a Republicii Moldova 2012-2020 (vizitat 30.08.2012) http://particip.gov.md/public/files/strategia/Moldova_2020_proiect.pdf
- 6.** Educația – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012-2020. (vizitat 30.08.2012) http://www.google.md/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=OCB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cnp.md%2Fen%2Fworking-groups%2Fsocial-educational-youth-and-environment-policies%2Fstiri%2Fitem%2Fdownload%2F931&ei=v2A_UluoN6fh4QSlu4DgAw&usg=AFQjCNEJYSDMs-3E9HZqm7Fs_g-Wctj0Gg&sig2=HhSY8kDQYvBTRbSZcoPtrg
- 7.** Declarația Universală a Drepturilor Omului: demnitate și dreptate pentru toți. Ediție jubiliară, 1948-2008. Organizația Națiunilor Unite. Chișinău: S. m., 2008.
- 8.** Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene (2007/C303/01). (vizitat 30.08.2012) <http://eur-lex.europa.eu/ro/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303RO.01000101.htm>
- 9.** Constituția Republicii Moldova adoptată la 29 iulie 1994, în vigoare din 27 august 1994, Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 1994, nr.1.
- 10.** Alocuțunea Domnului Vlad FILAT, Prim-ministru al Republicii Moldova, cu prilejul vizitei la Chișinău a Doamnei Angela MERKEL, Cancelar Federal al RFG. (vizitat 30.08.2012) <http://www.gov.md/libview.php?l=ro&id=5391&idc=436>
- 11.** Merkel, către RM: Să trăim sub același cer și să avem același orizont. (vizitat 30.08.2012) <http://jurnal.md/ro/news/merkel-catre-rm-sa-traim-sub-acela-i-cer-i-sa-avem-acela-i-orizont-225734/>
- 12.** Legea învățământului nr. 547 din 21.07.1995. Monitorul Oficial Nr. 62-6, art Nr : 692. Data intrării in vigoare : 09.11.1995.
- 13.** Convenția internațională cu privire la drepturile copilului. Adoptată la 20 noiembrie 1989 la New York (Republica Moldova a aderat prin Hotărîrea Parlamentului RM nr.408-XII din 12.12.90). (vizitat 30.08.2012) http://www.google.md/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=OCCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.csj.md%2Fadmin%2Fpublic%2Fuploads%2FConven%25C5%25A3ia%2520interna%25C5%25A3ional%25C4%2583%2520cu%2520privire%2520la%2520drepturile%2520copilului.doc&ei=pmg_UKi3EevP4QTqyoDICQ&usg=AFQjCNEZkrIbeinG1AtNgI5DGjScuIUnPw&sig2=uCs6HqVUnBSpY6A5vqLaew

Primit 10.09.2012.



EXPERIENCING THE PROCESS OF EXCLUSION: A STUDY OF FAMILIES OF DEAF CHILDREN

Trăind experiența excluziunii: studiu despre familiile copiilor cu deficiență de auz

Ruta Butkeviciene, Department of Social Work Education,
Lithuanian University of Health Sciences Kaunas, Lithuania

W. David Harrison, School of Social Work,
East Carolina University, Greenville, NC 27858, USA

Summary

This article presents research findings on the perceptions of parents of deaf children as the parents moved from the status of being included in the mainstream of society to the status of being members of marginalized or excluded groups. The study was conducted in Lithuania, but perhaps represents the reality of many societies as they move down the arduous road from Soviet-era practices and norms to more contemporary, inclusive ones. For parents, the change came after the diagnosis of deafness in a child, as that reality interacted with the remnants of Soviet-era structures and practices for dealing with persons with disabilities and their families. Parents perceived relationships with professionals to have been particularly problematic. Based on the parents' experiences, new and inclusive policies, professional practices, and social norms have not yet become the norm. The potential for social work to exemplify and advocate for inclusive practices during the current period of social change is described.

Rezumat

Acest articol prezintă datele unei cercetări privind percepția părinților care au copii cu deficiențe de auz și au trăit experiența de a-și transforma statutul din membri incluși în comunitate în cel de membri ai unor grupuri marginalizate sau excluse. Studiul a fost realizat în Lituania, cu toate acestea el prezintă o realitate caracteristică mai multor societăți care trec prin tranziția dificilă de la perioada sovietică cu normele și practicile de atunci la niște norme și practici mai moderne și mai incluzive. Pentru părinți, schimbarea a survenit după ce copilul a fost diagnosticat cu deficiență de auz, în urma interacționării cu „vestigiile” sovietice ale structurilor și practicilor de lucru cu persoanele cu dizabilități și familiile lor. Părinții au percepuit relația cu specialiștii ca fiind una deosebit de problematică. În baza experienței părinților, noile politici incluzive, practici profesionale și norme sociale nu au devenit încă o normă. În acest articol este descris potențialul asistenței sociale de a face *advocacy* pentru promovarea practicilor incluzive în perioada actuală traversată de schimbări sociale.

KEYWORDS: exclusion, disability, practice, post-Soviet society, Lithuania

Termini cheie: exclusiune, dizabilitate, practică, societate post-sovietică, Lituania

Social workers and social policy analysts have used the term “social exclusion” increasingly over the last thirty years to indicate a complex social problem involving inequality in the ability to participate in the benefits of full membership in a social group or society. While people and social groups are often described in terms of social exclusion, marginality, and inclusion, rarely has the process of being excluded been the subject of study. This paper presents research findings about the process of exclusion of deaf children and their families in the context of rapid social change, or “transitional society.” The case is Lithuania, and the process is perhaps similar to that of other newly autonomous countries and societies.

Conceptual framework of the study

The literature of social exclusion frequently cites France’s Minister of Social Action, René Lenoir, as coining the phrase in 1974 in the book “Les Exclus, un Français sur dix.” While a full treatment of exclusion is beyond the scope of this study, it is important to note that the term has been used in different ways, ranging from a synonym for “poverty” and the “underclass” to a complex, multidimensional social phenomenon involving “economic, social, political, cultural, and other aspects of disadvantage and deprivation” (Kahn and Kamerman, 2002, p. 13).

The most fundamental differences in usage of the term have to do with whether it is considered a description of a group of people in a social status – often devalued, or a metaphorical term for a social process in which exclusion cannot be considered without the consideration of inclusion and the processes that create and maintain the difference. A particularly solid description of inclusion as the goal of a process asserts that there are three primary elements of inclusion (Demos, 2003). These are access to social goods (the citizen’s basic social entitlements), empowerment (capability for autonomous, rather than dependent, action), and institutional trust (in which there is confidence that policies and persons in authority “give central place to the real experiences and concerns of communities” (p. 6)). The present study is based on the importance of articulating the real experiences and concerns of parents of deaf children in today’s transitional social context as they moved across the margin between inclusion and exclusion. Access, empowerment, and institutional trust did not constitute the orienting framework for the study at first, but they did prove valuable in understanding the findings.

In Lithuania, as in Moldova and other developing countries, it is important to understand exclusion in social terms as well as in terms of poverty alone and the relationship of a family’s

means to a basic material standard of living. Instead, it is important to consider exclusion primarily in relation to “not only material deprivation, but to the inability of the poor to fully exercise their social, cultural and political rights as citizens” (Powell, 1995, pp. 22-23). Adding to Powell’s concern for “the poor,” we join many other authors, echoing Lenoir over the years, in considering “the vulnerable” as de Haan described them.

Social exclusion does not usually mean complete alienation from the “main” or dominant social system, but more typically lessened or stigmatized participation, in which people are deprived of some of the benefits of membership. Social exclusion and social inclusion ideas are highly compatible with the social systems and “person-in-environment” ideas that have become so popular in social work over the same thirty years. Metaphors of boundaries to systems, inclusion and exclusion in a system, and marginality are valuable in integrating these ideas. Very often social workers operate with people on the margin, with people who have moved across the boundary from included to excluded status, or who are working toward their goals of inclusion. It is especially important to understand that these statuses are abstractions that are not fixed. People interact in social patterns and evolve new roles, identities, and social groupings in interaction with one another. The people who experience what we have chosen to call exclusion and marginalization are “actors” in the process of the change, as well as being the objects of it (Kondrat, 2002). Social workers base their practice on the belief that people’s agency to construct their worlds to some degree is worth finding and enhancing in partnership. This is the reason it is so important for practitioners to learn from the inside-out what the interactive processes and struggles are like.

Thus, this study examined this process of moving from either inclusion or marginality into the status of extreme marginality or exclusion based on the finding that a child in the family is deaf or severely impaired in the ability to hear. The study addressed parents’ understanding of what had occurred in their interactions with health and other social welfare organizations, how their communities responded to them in new and exclusionary ways, and what they believed they needed to function well – that is, to move toward inclusion. The study was based on clear, practice-based knowledge: in Lithuania deaf children and their families are extremely likely to be marginalized or excluded from a substantial part of the fruits of social membership.

The contemporary social context

Throughout the Soviet occupation, and to some extent before it, the pseudo-utopian Soviet social policy dictated that there were no people with disabilities of any consequence. It was rare to see obviously disabled people in public. They were, literally, excluded. Institutions were very widely used to contain and control people, generally for long periods or lifetimes of

confinement. Many others lived virtually shut in with their families. Few people in the general public were accustomed to ordinary interactions with people with disabilities. In recent years, both slowly increasing public presence of people with disabilities and attempts to develop civil society have been evident. With the advent of more rights and entitlements and attempts to be included in society, it has become apparent that there is a great need for people with disabilities and others to learn ways to communicate and to interact, as well as to make accommodations to disabilities in the social and physical spheres of daily life. Medical personnel and other professionals are still only slightly ahead of the public in acquiring and applying attitudes and methods of ensuring more inclusive practices.

There are important exceptions, but the continuing stigma of disabilities has caused many family members and people with disabilities themselves to be slow to acquire the confidence and advocacy outlook necessary to initiate more productive interactions. Especially in physically and socially isolated areas, particularly the impoverished rural areas, there is little awareness of alternative ways to live with disability. Often the oppressive forces of ignorance, fear, and control interlock to make for a difficult challenge for those with the knowledge and imagination to work toward more inclusion.

In transitional countries today, society may be stratifying rapidly, with a large proportion of the population on the hypothetical margin demarcating inclusion and exclusion. The change to a market orientation has led to more vulnerability of those without the resources and knowledge and motivation to participate in the new economy. Rural people in particular have seen their material status deteriorate as the collective economic basis of agriculture has withered without a new basis in the market economy. Thus, many ordinary families experiencing stressful or potentially disadvantageous circumstances may be moved across the line from included or marginal to excluded status. The event precipitating this change that is addressed in this study was the official diagnosing of a child as disabled by deafness or serious hearing impairment.

Evolving study design and preliminary findings

The current report describes findings of one component of the larger research project. The study originally concerned the problems of families with deaf or hard-of-hearing children a decade after the fall of the Soviet Union in 1991. It had both quantitative and qualitative components. It was based on familiar concepts of adaptation to stressful disabilities. Specifically, it addressed the hearing parents' perception of their situation: how it affected their family relationships and their personal lives, and what, in the opinion of the parents, should be done to make their life easier and better. The study examined how the child's disability of the child affected parents' communication in the family and relationships with the child as well as with

other people outside the family. Additionally, it focused on the parents' perceptions of what they needed to improve the family's functioning and adaptation. Special attention was given to such factors as the effect of the child's hearing loss on the family, on parents' needs and on family social networks. While the detailed conceptual and statistical models and findings are beyond the scope of this report, it is important to note that the open-ended, qualitative, narrative dimension quickly became extremely revealing and important in undergirding the families. The study emphasis shifted from testing *a priori* hypotheses to understanding accounts of the phenomenon that came to be called "experiencing exclusion."

A total of 154 families participated in the project, taking into account 237 parents. This was almost the entire population of known families of pre-adolescent children in the setting of the study, Lithuania, a country of about 3.5 million individuals. Doubtless many more families and children were unknown to the governmental agencies and non-governmental agencies that cooperated with the invitations to participate, but the sample is certainly a major fraction of the overall population. Only nine individuals or families declined the offer to participate.

The quantitative findings on family demographic characteristics showed that the families were very normal in almost every way: only the child's deafness and effects of the condition made them distinguishable from others. Sixty-one percent (N=145) of participating parents were mothers and 39% (N=91) were fathers. Eighty-eight percent (N=135) of families were two-parent households. The mean age of mothers was 34.2 years, and fathers averaged 36.9 years of age. Monthly family income for 13% of the families was under 500 litas (about 145 €, US \$187). The total number of children who were deaf was 166. There were two hearing-impaired children in 12 families. Only one family of 154 pointed out sign language as the language they use in communication with the child. Fifty-one percent of families used oral language and 48% of families used "total communication," involving aural and visual efforts.

The study involved self-report scales to measure the variables from the original conceptualization and lengthy qualitative interviews with parents in which they told their stories of addressing and confronting the new situation presented by the deafness of their children. The Lithuanian interviewer and first author held a Master of Social Work degree, and the second author had extensive experience in both quantitative and qualitative research methods in both Lithuania and the United States. The primary author was experienced in working with parents of children who are deaf, but at the start of the study she was unfamiliar with contemporary conceptualizations of social exclusion. This unfamiliarity was an inadvertent but important balance in the process of understanding the interview data thematically and through the ongoing development of hypotheses, rather than the confirmation of *a priori* ones. The data from these

interviews were systematically coded as the interviews progressed. Through an interactive process of coding and conceptualizing narrative data, the two authors evolved the main themes of the study directly from that information. The effect of this process on the study was crucial in that the two researchers brought different strengths to the research process, and through both dialectical and convergent processes of understanding meanings, the study progressed.

The original conceptualization of the study proved to be only partially adequate. The use of the particular self-report scales used to measure the constructs constituting the hypotheses in the original study was essential in beginning the study. Only two unpublished Lithuanian examples could be found of parents of disabled children being asked for their own perceptions of their needs and wants. The use of the instruments proved to be a completely new experience for almost all the parents. Engagement led most of them to express feelings and relating narratives of their experiences. They elaborated a great deal that was relevant, but not accounted for in the scales. The situation constituted a striking example of the measurement of a phenomenon changing the phenomenon .

The fact that the use of the scales affected the parents appeared to be more important than what the measures revealed numerically. The process of asking people about a number of matters of importance to them gave them a beginning voice in the process of articulating their situations and their identities. The process served to sensitize many parents to their situations and the idea that there were alternative outcomes or forms of expression of what were largely tacit ideas and emotions. While the term exclusion was not used, the feeling of exclusion, of deprivation and disadvantage and difficulty in doing anything about the social processes that created the feeling, was consistently evident in interview after interview. The qualitative component of the study further changed perceptions held by both parents and researchers.

As sometimes happens in qualitative studies, the nature and perception of the phenomena being studied changed in the course of study. No longer did the measures and existing theoretical framework seem adequate to the task of understanding what happened to the families and their perception of it. The conception evolved from the starting point of a conventional deductive schema emphasizing adaptation, to a dynamic schema of interaction and the passage from one status to another. What became apparent was that parents were documenting change from the status of “included” or “marginal” to “excluded,” in the great majority of cases. In other cases in which the families were already socially excluded, the diagnosis led to confirmation of exclusion.

Findings

The research interviewer asked parents to describe how they learned about their children’s hearing loss and how learning of and living with their child’s hearing limitations

affected their family. The nature of the interviews led most participating parents to tell their stories in chronological order. They recounted stories of beginning to grasp the unexpected qualities and behavior of their children that led them to question the child's abilities and eventually to the "diagnosis" of deafness. A medical doctor almost always provided the diagnosis. The narratives include the steps and encounters with professionals, family members, other people the parents knew, and professionals, including priests and the rare "social worker."

Two compelling features unified these accounts. One feature was the sensation of a powerful social process sucking the families into the identity of excluded people, people for whom society no longer held the same rewards and opportunities and dignity as it had before. The other feature was the experience of grasping at alternative ways to remain included not only in society, but also in the parents' own images and dreams for an integrated existence as a family and as participants in their communities. These themes were tightly woven together, the first often propelling the second. The interaction of social processes of exclusion and individual agency in trying to resist the processes was clear.

Parents spontaneously shared narratives about many events during the open-ended interviews that reflected the role of the conventional social welfare systems in confirming exclusion. Overwhelmingly, parents experienced medical doctors' conveying negative attitudes toward their deaf child and the family at the moment of diagnosis. The parents reported their views that the doctors underestimated the child's abilities before doing any significant assessment, and frequently they offered institutional care as the only or best possibility for the child's development and education. They did not provide parents with full information on the child's educational possibilities or the benefits of continuing developmental assessment. In over half the cases professionals were not perceived as taking seriously the anxiety experienced by parents about their child's hearing problems and its social consequences.

Similarly, the ill-disposed reaction of school administrators and teachers towards the deaf child and school personnel's reluctance to include the child in the new practice of mainstreaming was another negative experience for many parents. Several families of school age children reported distancing – or marginalization – in their encounters with schools. Furthermore, all parents of children at the school-entering ages of five and six who considered mainstreaming reported anxiety about the position of administrators and teachers toward the idea. They felt neither welcome, included, nor entitled, and often stated that this was the major reason for not participating in mainstreaming. Again and again, facets of exclusion were systematically impressed into the families' consciousness. An interactive cycle of exclusionary expectations and practices by professionals and parents led to exclusionary behaviors by both groups. If

parents did not already feel that they were outside the boundary of those fully participating in society, the distorted mirror-images reflected by these important officials taught them that they were diminished or excluded and defective, unworthy of participation. Parents reported becoming increasingly uncertain in their interactions and expectations of officials. They sought social inclusion at least as much as academic opportunity. As one parent put it,

“I was not sure if they [administration of the school] would want to speak to me at all. Will any teacher agree to work with my child? Will classmates accept my child? How will they treat him?”

Another couple reported telling the administration that, “We want you to accept our child to be with other children … we want him to hear and try to speak orally. As for studies, we will work with the child ourselves.”

These examples demonstrate the combined effect of isolation from others (authorities) and self-isolation in the process of moving from the position of included to marginalized to excluded.

Since exclusion and inclusion are interactive processes and states, professionals have to know how to listen, understand, and respond to the realities that others experience, but that they are both part of. The rather sophisticated ability to understand the professional “self” in such a situation has only recently been emphasized in social work or any other professional program of study in the regions that constituted the Soviet Union. At the time of the study few professionals seemed to know how to do this, and few were aware of the idea of understanding phenomena in this way. Thus, some professionals sensed that they were on the margins of their own profession, but they were frustrated in that, while they knew something was very wrong in interactions, they did not know what to do.

There were many other accounts of problems in dealing with social expectations of social health and welfare practices that were maladaptive. One of the major problems reported often involved the position where the families found themselves in relation to social benefits and cash payments from the government. Some payments were based on the child’s official status as disabled. Some of the families, mirroring others in Lithuania, were already on the margins of material well-being and social inclusion or exclusion before the diagnosis of their child. Their social worlds included many other people dependent on the extremely modest pensions and other provisions for the aged and poor. Prospects for social mobility were seen as extremely limited. Thus, the identity and status of a stigmatized, marginalized, different (and, as some said, “defective”) person, became the basis for material sustenance, a powerful motive toward self-exclusion.

Parents' denial of the medical diagnosis and search for the help of other professionals in Lithuania and abroad were widespread. During the interviews, there were many revivals of panic and grief about the event and time surrounding diagnosis. Eighty parents reported appealing to extra-sensory healers or psychics for help. It was a popular practice to consult these people throughout much of the region at the time of the study, and the parents emphasized that some of these healers promised to help, even to "cure," their child. These attempts usually came after the characteristically stark, apparently uncaring diagnostic reports from the mainstream medical system. In every case, these "alternative healers" proved incapable of changing anything, often resulting in parents' humiliation or confirmation that they had slipped outside the realm of normality.

When my son was eight, one very famous Russian psychic came to Lithuania. He and his successes were widely advertised on TV and newspapers. He invited those who wanted to solve health or psychological problems to come to meet him in one big room. He even told that those who can't come but want help can watch on TV. . . . So, I took my son and we went there. But nothing happened. You know, the biggest mistake was not that I took him there, but that I showed [my child] my big belief in this man and his capabilities. I was so upset then, but not because nothing happened, but that my child was so disappointed.

In many cases these practitioners already operated outside of the boundary of inclusion, preying on the vulnerable. They served to confirm the status of exclusion that the mainstream medical system had begun to carry out for the larger society. The spectacle of mass meetings and television with children on display were humiliating. Many parents reported that they felt very foolish at these times, and they felt they would not have gotten into this position had they not felt clearly "cut off" (excluded) from the systems of "care" that might have supported them, if not changed the conditions of their children.

It is important to recall that for at least the 50 years of Soviet ersatz "utopia," deafness had been treated as invisible and largely kept that way by minimizing, hiding, or denying it. In contrast, many parents in the study, living in an opening society, were beginning to spend more time in ordinary community settings with their children. Partly this was due to the fact that the congregate institutions were at least modestly in decline, even though there were few compensatory community supports. Several parents emphasized that there was great difficulty in dealing with questions raised by others in everyday social interactions about why they were getting any benefits at all, or about why some families were seen as beneficiaries of the favoritism of governmental officials. There are many poor people in Lithuania. In an environment of scarcity, sometimes some of groups receiving specific benefits based on

disability or other need become further excluded from day-to-day society as a result of their cash benefits. The perception of favoritism means those perceived to be favored become further excluded in this situation. One mother said that: „nobody at my job knows about my son. They would be angry because of money. They would know I get some small money for a child. People are unsure about the job possibilities, and I would be the first one fired since I have some income resources”.

Not including discussion of one's child at the job site is consistent with exclusion as an untoward adaptive strategy molded of the interaction between social pressure and individual attempts to cope.

This paradoxical problem caused by cash income differentials is less tended to be framed rather differently in rural areas, which are often poorest. There subsistence was at issue. Often disability support, about 140 litas (about 41 €, US\$ 52) per month was the only income for entire families living in the countryside with a deaf child. Their neighbors might not have even that. They lived largely from food available from small gardens and farms. Also extremely important to this group was lack of access to residential kindergartens or schools, the conventional socially accepted resources for children who are deaf. These schools and the more extreme institutions are highly problematic in many cases. They are both physical institutions isolating the excluded, as well as social institutions confirming exclusion. In addition to this untoward position-conferring function, residential institutions do a certain amount of training and socializing to the diminished roles that people who are deaf were expected assume in society. They do fit cultural expectations of many parents. Many families cannot afford the Monday to Friday residential schools and kindergartens. For many who did have access, both institutions and day schools were very problematic ideas. The quality was not perceived as being up to parents' standards. Parents were very unhappy about separations for five days at a time or complete separation in these facilities. With the voice of marginalization ringing clear, one mother simply said, “A child must live with his family.” Thus the price of special services was often exclusion from the family as well as from society. For families from rural areas, hopelessness about participation confirmed this literally excluded status.

Closely related to the absence of access to even the limited educational and socialization facilities is the matter of language as a means of marginalization and exclusion. These parents' experience of their role and positional change was often centered on issues concerning communication and language. Even when “mainstreaming” was attempted, parents expressed great difficulties balancing socialization and educational aspects of their children's development, based on linguistic difficulties. Some parents discussed processes of exclusion within their own

families, largely along communication and language lines, with a child or a parent-deaf-child dyad being marginalized in the family system.

The elements of the debate over oral, total, and sign language communication are beyond the scope of this paper, but the role and recognition of the benefits of sign language have ascended enormously throughout the West and much of the rest of the world. The situation is far from resolved in Lithuania and other similar countries. With only rare exceptions, there is little or no future as a fully participating citizen for children who do not use oral language. Study in high school, entrance to desirable occupations, support through individualized help, opportunities for professional education at all levels, and mainstreaming in public schools and other facilities currently depend on oral language. Oral language is extremely difficult for many children who are deaf, and there are many limitations to its use. But parents know that it is important, and thus it was expressed by most parents in the study that the acquisition of oral language was very important to their children to grasp onto the last hopes for inclusion in society. Being forced to use the oral language that many could never master was another means of exclusion that parents acknowledged, regardless of their view of sign language.

Perhaps where sign language is more common, deaf people develop a well-defined culture within the larger culture. Sign language has been shown to unify people into a cultural group in many different societies, buffering exclusion and offering a route to the assumption of civil and political rights. Scott (1990) beautifully conceptualizes what parents demonstrated in this study, namely how the dialogues of the more and less privileged and powerful exist in tandem and serve various functions. Each group tends to have an in-group dialogue, and a second type of dialogue in dealing with the other group, reflecting the dominance relations, but offering some basis for the less powerful group's adaptation and survival. Given this realization, the opportunity for development of both groups becomes more likely, as the less powerful, or more marginalized group, has a crucial cultural tool for interaction in changing relationships. In contrast, without a common language, domination is likely to continue with little possibility of alteration or good coping, again confirming marginalization and exclusion. Parents expressed great difficulty with the problems of oral language, especially when the schools taught it and parents were minimally involved, diminishing their own status and ability to fulfill the roles of parenting that might offer a more inclusive experience and more prosperous futures. The problems of language acquisition and usage were especially problematic for children and parents because there are no specialists in the schools to work directly with the children: parents become the main teachers, yet they often reported frustration in not knowing what or how to teach. Lack

of access to either the teaching services or to supports for parents in assuming the role were perceived as important dimensions of exclusion from full participation in society.

Coupled with language problems, isolation was a major theme expressed by parents. Isolation can be thought of as a dimension of exclusion. As noted already, there are longstanding social pressures for parents of deaf children to withdraw from social interaction, increasing their vulnerability to exclusion. This tendency can be amplified by difficulties in communication, limited progress in social relations and educational and vocational preparation of the young. In this situation, it appears that vulnerability is likely to result in marginal status. Parents discussed this dynamic of social and psychological factors working together seemingly inexorably toward undesirable end states.

One of the main Lithuanian social forces keeping people isolated and confirming exclusionary tendencies was the often-cited problem of lack of experience in interacting across diverse boundaries determined by how “able” individuals are. The old, institutional approach put walls, literal boundaries, between people. Now members of the public have few if any models of productive, authentic interaction between those with disabilities and those without apparent disabilities in the new Lithuanian society. Parents described the effects. Curiosity and pity were often crudely and insensitively expressed toward parents and children alike by people who had not developed awareness and sophistication about the interactional nature of identity and the social processes that determine whether those with disabilities are marginalized and excluded or not. Often parents discussed their place in the middle of these public interactions between their children and other citizens. They discussed the pain and the burdens of frequently grasping their own emotions and trying to interpret to others what they might be witnessing, or of choosing to ignore them. Very often the isolation and difficulties in social relations with other people led to a perception of lower quality of family life and less personal autonomy, as so much energy and attention was focused on the perceived needs of the child. One participant described the arrogance and insensitivity that strangers exhibited, leading her to withdraw, or exclude herself, from interaction.

An especially difficult time is the trip by bus to the center [a child development center for children who are deaf]. The child gets into the bus and wants to sit down. If there is no free place, he gets nervous and starts asking me. But, as you know, his voice is unpleasant and the sounds are impossible for strangers around to understand. People in the bus, usually old ladies, start to try to “educate” me: They ask and give their opinion on why the child is so “impolite,” why he is nervous, why he shouts so loud. At the beginning I used to cry, but now I try not to pay attention.

Sometimes I pretend I don't hear; sometimes I tell about the child. To tell the truth I even feel good when I see how much my "teachers" get confused.

Obviously, this good feeling involves some kind of fighting back or emotional payback based on the experience of confirmed exclusion.

Implications

The study documented some of the dynamics and consequences of the marginalization of children and parents affected by their child's deafness. The findings can be turned into a list of problems that social workers can address in making a difference on behalf of individuals, families, and particularly communities. Work concerning disabilities can benefit especially from an understanding of exclusion that is dynamic and interactional. Social workers need to understand social processes that develop and maintain exclusion and its unwanted correlates, as well as the individual factors related to being excluded that are so apparent in individual cases. Responsibility for changing the situation has to be shared between individuals and social processes. It is instructive to review the International Federation of Social Workers' definition of social work at this point:

The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work. (<http://www.ifsw.org/Publications/4.6e.pub.html>).

Marginalization and exclusion based on the acquisition of a stigmatized condition are not inevitable. They are not like chemical reactions that will occur under some conditions regardless of what we would hope for. Instead, these are social creations and are thus amenable to social forces to change them. As social workers work in clinical practice in medical, rehabilitation, family support, and related settings, they have the responsibility to understand and mediate the crisis of initial vulnerability. From this starting point, something good, or at least just and tolerable, is possible. Exclusion that is undesirable and unnecessary is not an inevitable result of the crisis. Openness, willingness for parents to participate and understand what is occurring, provision of information and choices, and supplements to material well-being are beginning points for any social worker in this field, as in others. The ability to interpret the multiple dialogues of parents and professionals and other citizens along with those of parents and children affected by deafness and other disabilities are particularly logical implications of the findings of this study.

In addition to the more individualized social work that surely could support many families and in some cases keep them within the bounds of inclusive society, social workers are faced with a responsibility to advocate for and with these families. Adverse social forces require social change. Particularly obvious is the value of implementation and consciousness-raising concerning the Convention on the Rights of the Child and its clear guidelines for inclusiveness. Doubtless, helping parents to organize and find their own voices, and then developing alliances for power and influence to increase inclusiveness will be important contributions for social workers. Parents can influence their children to understand these ideas, and generations of deaf people can progressively find their own means of advocacy.

Social work researchers must be aware that their orientations and methods can support exclusion or inclusion. They must be very critical in their self-examination and the examination of the work of one-another. The study of the experience of becoming marginalized reported here depended on flexibility to reconceptualize the research as it was occurring. Similarly, it is important to take inclusion and exclusion into account with flexibility in social work practice models and the research flowing from these models. There are some good efforts now in this direction (see, for example, Smale, Tuson, and Statham (2000) which emphasizes practice processes for inclusion).

Some social workers engage in research in societies emerging from harshly oppressive regimes that are still dealing with remnants of culturally imprinted oppressive social practices. Others deal directly with people who have been excluded from the fruits of more open societies. In both cases the value of participatory research in partnership with those made vulnerable or excluded by social forces should be recognized much more fully. Research can be one of the most valuable tools of all for social reform and social work practice.

Conclusion

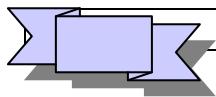
This study presented some of the main themes reported by parents about the experience of exclusionary forces and their attempts to counteract them. Not only in the ex-Soviet societies and other developing areas of the world, but also in societies with longer and more contemporary social work traditions, it is possible to do things differently, to minimize the forces pushing people away from the benefits of the society, and to supporting their efforts to be part of the civic web. Practice toward this end can be based on the exclusionary principles of access to social goods, empowerment, and institutional trust – the central belief in the importance giving a “central place to the real experiences and concerns of communities” that were presented above. There are models of integrated programs including empowerment oriented case services, community building, and social action (e.g. Goldsworthy, 2002). These models can be put into

action in non-governmental and government organizations. The mission of the social work profession leaves no doubt as to the profession's responsibility to do so.

References

- de Haan, A. [<http://www.sussex.ac.uk/Units/SPT/journal/archive/pdf/ issue2-2.pdf>] 14 May 2003.
- Demos, (2003). Inside out: Rethinking Inclusive Communities. London: Demos.
[http://www.demos.co.uk/uploadstore/docs/inco_ft.pdf]
- Goldsworthy, J. (2002). Resurrecting a model of integrating individual work with community development and social action. *Community Development Journal*, 37, 327-337.
- International Federation of Social Workers. (2000). International Federation of Social Workers Definition of Social Work. ([HYPERLINK "http://www.ifsw.org/Publications/4.6e.pub.html"](http://www.ifsw.org/Publications/4.6e.pub.html)
<http://www.ifsw.org/Publications/4.6e.pub.html>) May 2003.
- Kahn, A. J., & Kamerman, S. B. (2002). Beyond child poverty: The social exclusion of children. New York: The Institute for Child and Family Policy at Columbia University.
- Kondrat, M. E. (2002). Actor-centered social work: Re-visioning "person-in-environment" through a critical theory lens. *Social Work*, 47, 435-449.
- Lenoir, R. (1974). *Les Exclus, un Francais sur dix*. Paris, Seuil.
- Powell, F. (1995). Citizenship and social exclusion. *Administration*, 43, 22- 35.
- Scott, J. C. (1990). Domination and the arts of resistance: The hidden transcripts of subordinate groups. New Haven: Yale University Press.
- Smale, G., Tuson, G., & Statham, D. (2000). Social work and social problems: Working towards social inclusion and social change. London: Macmillan.

Primit 03.08.2012



Вундеркинды – вопросы, проблемы, решения.

Дмитрий УШАКОВ, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии РАН, Москва

Summary

This paper addressed a current issue and interesting in psychology - geniuses problem. Described many cases of famous personalities phenomenal development, premises considered development, life and career, the role of parents and social environment in the development of genius.

Rezumat

În acest articol este abordată o problemă actuală și interesantă din cadrul psihologiei – problema geniilor. Sunt descrise multiple cazuri de dezvoltare fenomenală a personalităților celebre, analizate premisele dezvoltării, viața și cariera, rolul părinților și a mediului social în dezvoltarea geniului.

Ключевые слова: вундеркинд, развитие, наследственность, социальная среда.

Вундеркинд отличается от одаренного или высокоодаренного ребенка отнюдь не степенью одаренности. Если одаренность — это потенциал, способность в дальнейшем стать талантливым взрослым, вносящим более или менее значительный вклад в культуру или историю, то вундеркинд не только обладает потенциалом, но и демонстрирует в раннем возрасте выдающиеся достижения. Правда, эти достижения почти никогда не бывают культурно значимыми (за редкими исключениями типа Артура Рембо, стихи которого, написанные до 18 лет, поставили его в число наиболее крупных поэтов Франции).

В этом смысле талант, которым обладают вундеркинды в детстве, может быть назван инфантильным. Трагическое разочарование ждало многих вундеркинов, которые не смогли развить в себе вторичный, взрослый талант.

Феноменальный образец

В европейской культуре Нового времени интерес к детям с выдающимися способностями ярко выражен. Особенно хорошо известна жизнь Моцарта. В этой статье, однако, будут рассматриваться вундеркинды, которые проявили себя в сфере науки и техники, а не искусства.

Яркий пример — **Блез Паскаль (1623–1662)**, который был не просто вундеркинлом, но, возможно, самым феноменальным образом ранней одаренности из когда-либо известных. Будучи болезненным ребенком, он был изолирован отцом от языков и математики, которым обучали дочерей. Тем не менее, к четырем годам он не только читал и писал, но

и с необыкновенной легкостью производил в уме сложные вычисления. В 9 лет он заинтересовался за обедом звуком, издаваемым посудой при ударе, и занялся экспериментированием, стуча по разным предметам. Итогом стал «Трактат о звуках», вывод которого состоял в следующем: звук возникает от сотрясения частиц ударяемого предмета, эти сотрясения достигают нашего уха через воздух, сила звука пропорциональна размаху колебаний, тон — частоте колебаний вещества... Стоило отцу рассказать сыну о существовании геометрии и о принципах построения фигур, как мальчик сам начал выводить новые для себя знания, установив, например, что сумма углов треугольника равна двум прямым. Когда же в руки двенадцатилетнего Блеза попали учебники, через считанные месяцы он уже превзошел своего учителя — отца. С тринадцати лет Паскаль на равных участвовал в заседаниях кружка Мерсенна, который объединял лучших французских математиков своего времени. Позднее он заложил основы гидростатики, попутно изобретя гидравлический пресс, придумал счетную машину, альтиметр, определил массу воздуха, разрабатывал методы обучения языку, достиг невиданных высот в физике и математике.

С 17 лет Паскаль не помнил ни одного дня, когда бы он был совершенно здоров. Тридцати девяти лет от роду он умер... от старости.

По-видимому, удивительные ранние достижения Паскаля могут быть объяснены пересечением трех факторов. Во-первых, действительно выдающимися интеллектуальными способностями. Во-вторых, высококультурной атмосферой дома и восторженной поддержкой семьи. В-третьих, ранним биологическим развитием, которое, к сожалению, сопровождалось столь же необычно ранним старением.

Паскаль может быть отнесен к вундеркиндам с удачно сложившейся творческой судьбой в том смысле, что ему удалось стать одним из наиболее крупных европейских мыслителей. Судьба же многих других выдающихся детей сложилась совсем по-другому.

Мы рассмотрим две плеяды вундеркиндов, сформировавшихся с промежутком почти в век и выражающих особые культурные и социальные условия своего времени, но при этом оказывающихсѧ в чем-то удивительно сходными.

Где находится звезда?

Джордж Биддер, Зера Колбурн, Джон Стюарт Милль и Карл Витте родились в течение 6 лет - с 1800 по 1806 год. Однако их одаренность была разной, по-разному сложилась и судьба.

Джордж Биддер (1806–1878) родился в небольшом английском городке в семье каменщика. С раннего возраста у него были замечены способности к счету в уме: все началось с того, что он в возрасте 6 лет смог точнее матери и двух старших братьев посчитать цену поросенка определенного веса. Это стимулировало в нем интерес к счету, подкреплявшийся небольшими денежными поощрениями зрителей.

В 9 лет он уже гастролировал по Англии, побывав у королевы, герцогов Кентского и Сассекского, лорд-мэра Лондона и др.

К тому моменту, когда он уже мог осуществлять головокружительные вычисления, Биддер не умел еще читать и писать. Вообще в детстве он получил лишь элементарное образование. Он сам развел методы счета в уме. Например, по его собственным словам, для вычисления 279×373 он сначала умножал $200 \times 300 (= 60000)$, добавлял туда 200×70 ($60000 + 14000 = 74000$), затем 70×300 ($+ 21000$), 70×70 ($+ 4900$), 70×3 ($+ 210$), 9×300 ($+ 2700$), 9×70 ($+ 630$) и 9×3 ($+ 27$), что дает в результате 104067.

Выдающиеся успехи юного Биддера привлекли спонсоров. Когда ему было 9 лет, группа выдающихся профессоров Кембриджа проэкзаминовала его и направила на свои деньги в хорошую школу неподалеку от Лондона.

В этой школе, однако, ему не удалось долго продержаться — начались новые гастроли. Все же в 13 лет богатый шотландский адвокат Генри Джердин оплатил ему подготовительные занятия в Эдинбургский университет, куда Биддер и поступил в возрасте 14 лет, что, впрочем, в то время не было исключением. Биддер стал одним из крупнейших инженеров своего времени. Им построены многочисленные железные дороги, доки, корабли, мосты, акведуки, виадуки, системы очистки воды, телеграфные коммуникации. Он стал основателем телеграфной компании Electric Telegraph Company, а также президентом Института гражданских инженеров.

Уроки биографии

Из внимательного анализа биографии Биддера психология одаренности может извлечь много полезного для себя.

Во-первых, инфантильный талант Биддера, скоростной счет, представлявший не культурную ценность, а составлявший основу для представления, шоу, имел возможность развиться, поскольку подкреплялся средой. Биддер описывает, что на раннем этапе, еще до начала гастролей, он частенько демонстрировал свои способности соседу священнику,

который давал ему за это небольшие монетки. Гастроли создавали еще более мощное подкрепление для совершенствования его мастерства.

Анализ жизни вундеркиндов показывает, что наличие раннего подкрепления необычных способностей — типичная черта их жизни. Подкрепление это возможно в «детоцентричном», по выражению В.Н. Дружинина, обществе. Необходимо, чтобы необычные способности детей вызывали восторг или хотя бы удивление у взрослых.

Во-вторых, на примере Биддера хорошо виден принцип, который столь же характерен для становления инфантильного таланта, сколь и таланта взрослого. Этот принцип заключается в выработке метода, благодаря которому выдающиеся достижения становятся возможными. Биддер не просто тренировался в счете, а разработал целую серию методов разложения чисел, с помощью которых только и можно было добиться такой скорости счета. Эта выработка метода, своего рода машины, которая, раз возникнув, позволяет достигать интеллектуальных результатов в каждом новом случае, как будет аргументироваться ниже, составляет самую суть таланта. Одаренность не просто «превращается» в талант, она позволяет создать мыслительную машину, основу компетентности человека. Решение интеллектуальных задач основано всегда на серии приемов, которыми необходимо овладеть, чтобы стать эффективным мыслителем.

В-третьих, взрослый, вторичный талант Биддера возник на совершенно иной базе, чем его инфантильный талант. Инженеру способность быстрого счета в уме, конечно же, не вредна, однако она не составляет важной части успеха. То, что роднит инфантильный и взрослый таланты Биддера, это одаренность, лежащая в их основе. Его ранний талант, хотя и не связанный с поздним, был проявлением одаренности, которая в дальнейшем помогла ему стать выдающимся инженером. Нет оснований считать, что стимуляция этого раннего таланта способствовала самому по себе успеху взрослого Биддера. Ранний талант сыграл другую роль — он помог выйти на дорогу в жизни, привлечь спонсоров.

В-четвертых, примечательна внешняя помощь, которую удалось получить Биддеру. Нашлось сразу несколько частных лиц, которые были готовы оказать поддержку мальчику. В этом плане инфантильный талант сыграл положительную роль в жизни Биддера. Маловероятно, что Биддер при всех своих способностях смог бы выйти на столь хорошую дорогу в жизни, не поддержав ближайшее окружение его интереса к счету.

В чем причина неудачи

Не всегда, однако, инфантильный талант и его поддержка позволяют вступить на твердый жизненный путь. *Зера Колбурн* (1804–1839) родился в американском городе Вермонте на два года раньше Биддера. Как и Биддер, Колбурн рано продемонстрировал необычайные вычислительные способности. В возрасте 6 лет, проведя несколько недель в начальной школе, он смог немедленно умножить 13 на 97, дав правильный ответ 1261. В 7 лет на правильное определение числа часов в 38 годах 2 месяцах и 7 днях ему потребовалось всего 6 секунд. Хотя не известны описания Колбурном того, как ему удавались столь головокружительные вычисления, все же не приходится сомневаться, что и здесь дело не обошлось без специальных приемов..

Колбурн также стал выступать с демонстрацией своих способностей, у него также нашлись спонсоры, готовые оплачивать обучение. Колбурн и Биддер один раз встретились, когда первому, вероятно, было 14 лет, а второму — 12. При этом обнаружилось, что каждый имеет свой предпочтаемый класс задач. Так, Колбурн обладал необычайным мастерством в разложении чисел на простые множители. В этом он не только далеко превосходил Биддера, но и очень рано внес определенный вклад в математику. В 9 лет он был одним из первых математиков, установившим, какие из некоторых больших чисел являются простыми.

Получив образование, Колбурн, однако, не смог добиться творческих успехов. На разных этапах своего жизненного пути он занимался астрономическими вычислениями; преподавал литературу, а также новые и классические языки; был актером и священником. Его жизнь, закончившаяся в тридцатипятилетнем возрасте, прошла несчастливо и в бедности, без сколько-нибудь заметного вклада в мировую культуру.

Что же предопределило успех Биддера и неудачу Колбурна? Наиболее правдоподобными выглядят три гипотезы. Первая состоит в том, что причина неудачи Колбурна — склад его ума. Современная когнитивная психология не предоставляет в наше распоряжение таких понятий для описания способностей, которые бы позволили объяснить, почему человек может достичь больших результатов в детском счете и не достичь их в инженерном деле. Наиболее разработанное понятие — интеллект — фактически является одномерным. Развитые счетные способности, по-видимому, предполагают хорошее развитие интеллекта. Однако он же, по распространенному в современной психологии мнению, является и условием успеха в инженерном деле.

Другая правдоподобная гипотеза: Колбурна подвели особенности его личности. Хотя такая возможность не исключена, у нас нет и свидетельств в ее пользу. Нет никакой информации о том, чтобы характер Колбурна был в чем-то патологичным или хотя бы неуравновешенным.

Третья гипотеза может отнести разницу в успешности на счет среды. Хотя оба вундеркинда благодаря поддержке сумели получить высшее образование, не исключено, что для дальнейшей творческой деятельности этого было недостаточно. Действительно, про Биддера известно, что большую роль в его судьбе сыграла дружба с сыном известного английского инженера Стивенсона. У Колбурна таких благоприятных обстоятельств не было.

О роли родителей

Если в двух предыдущих случаях речь шла о детях, не имевших специальной интеллектуальной стимуляции от их семей, то два следующих примера, напротив, интересны тем, что ясно показывают возможную роль родителей в раннем интеллектуальном развитии их детей.

Джон Стюарт Милль (1806–1873) — известный английский философ, логик, политэконом, этик и психолог — был сыном Джеймса Милля (1773–1836), разностороннего мыслителя, известного своими книгами «История Индии» и «Анализ феноменов человеческого ума» (1829). Джон Стюарт превзошел Джеймса как по известности, так и по масштабу своих идей, однако ранний период становления сына прошел под необычайно сильным воздействием отца, о чём мы узнаем из «Автобиографии» Джона Стюарта Милля.

Отец начал обучать Джона Стюарта греческому языку в 3 года, латыни — в 8. Отец заставлял его спрашивать о каждом неизвестном иностранном слове, несмотря на то, что это приводило к непрестанным остановкам работы Джеймса Милля над его «Историей Индии».

Отец постоянно поощрял чтение книг, в число которых входили не только детские, сколько исторические. Специально поощрялись книги, изображающие энергичных людей, справляющихся с необычными обстоятельствами и преодолевающих трудности. С особым восторгом юный Милль читал «Робинзона Крузо». Утром, перед завтраком, отец с сыном выходили на прогулку, во время которой Джон Стюарт должен был пересказывать содержание прочитанного, пользуясь сделанными заметками.

Отец был очень требователен и порой очень суров. Джону Стюарту приходилось, например, практиковаться в написании стихов, что у него плохо получалось и что вызывало неудовольствие. Однажды под влиянием Гомера он попытался (без особого успеха, по его сообщению) сочинить что-нибудь в этом роде. Когда порыв мальчика иссяк, отец заставил его продолжать это занятие уже в обязательном порядке. Нелегко давалось Джону Стюарту и обучение арифметике. Все же отец, в противоположность учебной практике того времени, не столько загружал память Милля, сколько стремился развить его способность к пониманию и мышлению. «Все, что могло быть обнаружено при помощи мышления, сообщалось мне только после того, как я истощал попытки достичь его сам, — сообщает Джон Стюарт и продолжает: — Ученник, с которого не спрашивают ничего, что он не может сделать, никогда не делает все, что может».

Книга «Логика», появившаяся в 1843 году, принесла тридцатисемилетнему Джону Стюарту всеевропейскую славу. Под воздействием идей Милля сформировался ряд психологических концепций, например теория «бессознательных умозаключений» Г. Гельмгольца. Испытал большое влияние идей Милля и В. Вундт, бывший, как и Г. Гельмгольц, учеником И. Мюллера.

Детство Джона Стюарта Милля разительно отличается от того, что досталось на долю его современников Биддера и Колбурна. Будучи рожден в интеллигентной семье, Милль с детства занимался науками, получал серьезное образование, а не выступал с интеллектуальными фокусами. Общим между ними, однако, является то, что окружение стимулировало их интеллектуальную активность, хотя и в весьма разных формах. Если стимуляция развития Милля заключалась в раннем приобщении к наукам, то следующий пример показывает другой педагогический подход: раннее обогащение жизненного опыта. В 1800 году в семье пастора Карла Витте родился мальчик, которого тоже называли Карлом. Отец поставил перед собой цель дать своему сыну наилучшее воспитание.

Витте начал применять свои воспитательные методы, когда сын был еще младенцем. Мать и отец носили маленького Карла по всем 10 комнатам дома, лестнице, саду, конюшне, сараю, указывая на все предметы от большого до маленького, ясно и полно называя их и подталкивая мальчика к повторению слов. Если тому удавалось назвать правильно, его ласкали и хвалили. Если же нет, ему говорили холодным тоном: «Карл еще не умеет произносить такое-то слово!» Методы пастора начала XIX века удивительно напоминают приемы, используемые сегодня психологами — последователями Вильяма Фаулера.

Витте стремился к максимальному обогащению опыта своего сына: он водил его на концерты, в драматические и оперные театры, зоопарки. Особое значение придавалось игре с самого раннего возраста. Витте считал, что любой объект может стать игрушкой, главное — научить ребенка играть с ним.

Когда Витте решил, что сын готов к усвоению навыков чтения (тому было 3 года), он купил 10 комплектов немецких букв и изобрел специальную семейную игру. Отец, мать и сын садились на ковер, где были перемешаны все буквы. Затем одна буква вынималась и передавалась из рук в руки, причем каждый должен был называть ее. За несколько пятнадцатиминутных сеансов мальчик без труда выучил все буквы. Тогда отец стал учить маленького Карла читать слоги и слова. В один момент, сочтя, что сын потерял интерес из-за чрезмерного продвижения, старший Витте на время прекратил занятия до того момента, когда сын сам высказал интерес.

Старания пастора не прошли даром. К шестнадцатилетнему возрасту Карл Витте-младший уже имел две докторские степени. В дальнейшем он сделал карьеру известного профессора филологии.

Показательное сравнение

Судьбы четырех вундеркиндов, почти ровесников, сложились очень по-разному. Но во всех случаях сам феномен необычно ранних достижений возник благодаря сочетанию двух факторов — способностей и стимулирующего влияния среды, в первую очередь семьи. У двоих детей, Биддера и Колбурна, их ранний, инфантильный талант (скоростной счет) не имел отношения к их взрослой деятельности. Милль и Витте уже с детства занимались тем, что в дальнейшем стало их профессией. На долю Витте в детстве выпало больше мягкой поддержки, на долю Милля — родительских требований. Если мы сопоставим жизнь этих детей с теми вундеркиндами, которые родились примерно век спустя, картина становится еще более многомерной.

В 1909 году в знаменитый американский Гарвардский университет поступило 5 подростков, которые с полным правом могли быть названы вундеркиндами. Судьбы их всех известны и сложились очень по-разному. Жизнь одного, Седрика Хаутона, оказалась очень короткой — он умер до окончания университета. Трое сделали видную карьеру в совершенно разных областях: Норберт Винер стал крупным математиком, основателем кибернетики; Адольф Берли, который в детстве был наиболее социализированным из всей плеяды, сделал карьеру успешного адвоката, в частности был помощником госсекретаря США в администрации Франклина Рузвельта; Роджер Сешонс стал известным

композитором. Пятый, Вильям Сидис, не добился каких-либо заметных успехов и умер в 46 лет, прожив довольно несчастную жизнь.

Особенно показательным оказывается сравнение Норберта Винера и Вильяма Сидиса, которые удивительно сходны по семейной истории и ранней биографии, но разительно противоположны по творческим итогам своей жизни. Их отцы Лео Винер и Борис Сидис — выходцы из России, иммигрировавшие в США в 1880-х годах, сделавшие там неплохую карьеру и имевшие весьма честолюбивые планы в отношении своих детей.

Когда Норберт достиг семилетнего возраста, его отец оказался не удовлетворен всеми возможными вариантами школ и решил заняться его обучением сам. В своей книге «Бывший вундеркинд» Норберт Винер так описывает воспитательные методы отца: «Он начинал разговор в тоне легкой беседы. Это длилось ровно до того момента, как я совершил первую математическую ошибку. Тогда любезный и любящий отец превращался в кровного мстителя. Первое предупреждение о моем непреднамеренном преступлении заключалось в чрезвычайно ясно и с призыванием сказанном «Что!», и если я тут же не подчинялся, он приказывал: «Делай это заново!»

Борис Сидис написал собственную книгу, которая называлась «Обыватель и гений». Книга эта, выпущенная, когда тринадцатилетний сын автора уже третий год был студентом Гарварда, встретила неоднозначную реакцию, обусловленную, по-видимому, в значительной мере ее критическим настроем в отношении существующей образовательной системы.

Воспитательные методы Сидиса кажутся более гуманистическими, чем методы Винера. Возможно, это иллюзия, обусловленная источниками нашего знания. О воспитании Л. Винера рассказал его сын в автобиографической книге, о воспитании Бориса Сидиса мы судим по его собственным словам.

Так или иначе, в своей книге Сидис призывал не забывать об интеллектуальных потребностях ребенка в возрасте 2–3 лет. Как и любой другой орган, писал Сидис, мозг нуждается в функционировании, он не должен испытывать интеллектуальное голодаие. Для этого нужно развивать интерес к интеллектуальной активности и любовь к знаниям. Однако ни в коем случае нельзя принуждать ребенка. Тот будет идти вперед сам, получая удовольствие от интеллектуальной деятельности, как он получает его от игр и физических упражнений. Если произвести сопоставление с вундеркиндами вековой давности, то методы Сидиса кажутся более похожими на подход Витте, в то время как Винер действовал скорее в стиле старшего Милля.

В 11 лет Норберт Винер поступил в Тафтс Колледж, в 14 — окончил его и поступил в Гарвардский университет, где в 18 получил ученую степень доктора по математике. Вильям Сидис, который был на 3 года моложе Винера, продемонстрировал еще более ранние достижения, поступив в тот же Гарвард в одно время с Винером, то есть в возрасте 11 лет.

Влияние среды

Интересно сопоставить семейную ситуацию вундеркиндов с анализом средового влияния на способности. Вундеркинды, которые получили особую стимуляцию от семей (Джон Стюарт Милль, Карл Витте, Норберт Винер, Вильям Сидис), были обычно старшими детьми в семье, а часто — единственными сыновьями. Это вполне совпадает как с выводами эмпирических исследований, показавших более высокий в среднем интеллект старшего ребенка, так и с данными о семьях, воспитавших крупных ученых.

Другая черта, тем не менее, кажется характерной именно для семей вундеркиндов. Наиболее активным в воспитательном отношении родителем во всех рассмотренных нами случаях был отец, а не мать. Напрашивается сопоставление с двумя известными фактами. Исследования обычно фиксируют «материнский эффект», то есть большее влияние матери на интеллект ребенка, что было отнесено В.Н.Дружининым на счет большей эмоциональной близости матери к ребенку.

Большая активность отца в воспитательном отношении может приводить к подавлению ребенка, снижению его мотивации достижения. Возможно, что это обстоятельство — один из ключей к пониманию проблемы вундеркиндов. С раннего возраста они оказались в необычной обстановке с очень высоким уровнем интеллектуальных требований. Эти требования, с одной стороны, стимулируют их активные занятия и рост компетентности. С другой стороны, они формируют специфический, акцентуированный тип личности с необычайно высокими притязаниями, крушение которых приводит к самоуничтожению.

Типичные этапы жизненного пути

Систематизируя рассмотренные выше биографии, можно выделить типичные этапы жизненного пути вундеркиндов.

1. Латентный этап, на котором талант еще не проявлен, хотя уже начали свое действие как внутренние (способности), так и внешние (например, семья) факторы, обусловливающие формирование таланта. Возрастные границы этого этапа могут быть различными, но в случае интеллектуальных вундеркиндов он может быть сопоставлен с тем, что у нас обычно называется дошкольным детством (от 0 до 7 лет).

2. *Демонстративный этап* начинается с того момента, когда обнаруживается удивительный талант ребенка. Это и есть собственно то время, когда вундеркинд является вундеркинлом. Типичный возраст для начала этого этапа составляет 7 лет, хотя может быть и значительно меньше. Например, Моцарт был известен уже в 3 года. Заканчивается этот этап с наступлением раннего взрослого возраста во время расставания с детством. Где-нибудь лет в 15 достижения уже перестают рассматриваться как детские. Инфантильный талант уже перестает рассматриваться как талант. Человек должен либо развивать в себе новый, взрослый талант, либо постепенно переходить в разряд посредственостей, что собственно и составляет сущность следующего этапа.

3. *Этап выравнивания* не бросается в глаза исследователю, поскольку не является столь ярким, как предыдущий. Однако он является принципиально важным для понимания судьбы вундеркиндов. В этот период инфантильный талант перестает играть свою роль в жизни. Вундеркинд оказывается на том же уровне достижений, что и другие его способные сверстники, которые, однако, не были столь блестящими в детстве. Происходит выравнивание по отношению к молодым людям своего возраста. В то же время притязания и личностные особенности, связанные с необычной биографией, остаются. Человек должен, основываясь на своих способностях, выйти на новую стезю творчества. Типичный возраст прохождения этого периода для интеллектуальных вундеркиндов — с 15 до 25 лет. После этого происходит стабилизация либо в продуктивной творческой жизни, либо в депрессии от разбитых надежд.

4. *Этап творчества или депрессии* является еще одним ярким периодом жизни бывших вундеркиндов. Он характеризуется чрезвычайно выраженной поляризацией. Бывшие вундеркинды редко идут по пути среднего успеха. Отсутствие яких творческих достижений почти всегда означает для них личностную трагедию. Вундеркинды, не реализовавшие себя во взрослой жизни, редко живут долго. Впрочем, и для творческих людей эмоционального плана возраст от 37 до 45 лет часто оказывается роковым.

Хотя статистические оценки жизненного успеха вундеркиндов затруднены, все же биографический анализ дает основание при обнаружении характерного семейного паттерна у ребенка с выдающимися способностями предсказывать ему непростой период жизни в раннем взрослом возрасте.

Постановка диагноза

Итак, с поправкой на большую вариативность феномена общий диагноз может быть поставлен следующим образом: вундеркинд = способности х сверхстимулирующая среда.

Способности являются довольно стабильным свойством человека. Так, корреляция психометрического интеллекта в 5–7 и 17–18 лет составляет $r = 0,86$, а для возрастов 11–13 и 17–18 лет — $r = 0,96$. В этом плане бывшие вундеркинды имеют шансы на успех в зрелом творчестве. Однако сверхстимулирующая среда в детстве, как мы видели, может обернуться серьезными проблемами. В этом плане больше шансов оказывается у людей, которые обладают хорошими способностями, однако имели более обычное детство и особо стимулирующую и благоприятную среду в раннем взрослом возрасте — в период профессионального становления.

Биографический анализ жизни выдающихся людей подтверждает такое предположение. У большинства великих ученых в детстве отмечались хорошие способности. Однако в основном они были, так сказать, «мягкими» вундеркиндами, то есть их способности не проявлялись в исключительно драматических формах.

Анализ биографий вундеркиндов приводит к выделению двух этапов стимуляции, двух толчков в интеллектуальном развитии человека. Первый толчок происходит в детстве и исходит главным образом от семьи. Если способности ребенка велики, а толчок очень сильный, ребенок имеет шанс развить инфантильный талант и превратиться в вундеркинда. Второй толчок относится к периоду профессионального становления. Семья оказывает здесь лишь опосредованное влияние — через те личностные особенности, которые были заложены в детстве. Именно этот период оказывается решающим.

ЛИТЕРАТУРА

Vinier H. Я — математик. — М.: Наука, 1967.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — М.: Лантерна вита, 1995.

Feldman D.H. Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential. — New York: Basic Books, 1986.

Mill J.S. Autobiography. — London: Oxford University Press, 1971.

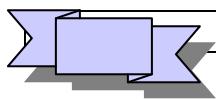
Moffitt T.E., Caspi A., Harkness A.R., Silva P.A. The natural history of changes in intellectual performance: Who changes? How much? Is it meaningful? // *Journal of Abnormal Psychology*, 1993, 90, 152–156.

Wallace A. The Prodigy: A Biography of Wiliam James Sidis, the World Greatest Child Prodigy. — London: Macmillan, 1986.

Wiener N. Ex-prodigy: My Childhood and Youth. — New-York: Simon&Schuster, 1953.

Witte K.H.G. The Education of Karl Witte. — New-York: Arno Press, 1975.

Primit 16. 05.2012



Summary

The article presents the partial results of theoretical and experimental study of violence. Theoretical approach presents different views, concepts, types and the determinant factors of violence. Empirical research describes the results of violence at preadolescents: were established the gender, age and the place of resident differences in violence manifestation.

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico-experimental al problemei violenței. În partea teoretică sunt analizate diferite opinii, concepte privind noțiunea de violență, tipurile și cauzele apariției ei. În partea experimentală prezentăm rezultatele studiului violenței la vârsta preadolescentă în dependență de variabila gen.

Cuvinte-cheie: violență, tipuri de violență, cauzele violenței, manifestarea violenței, variabila gen.

În prezent societatea contemporană tot mai frecvent se confruntă cu problema violenței. La noi crește numărul de cazuri de manifestare a violenței în diferite domenii ale vieții sociale de la forme din cele mai agresive până la unele mai puțin şocante.

Definirea violenței în știința contemporană s-a dovedit a fi o încercare destul de dificilă. Acest fapt se explică atât prin complexitatea fenomenului studiat, cât și prin marea diversitate a formelor de manifestare. Dificultatea definirii este cauzată și de asocierea frecventă a fenomenului violenței cu agresivitatea. Rădăcina latină a termenului *violenta* este „vis”, care înseamnă „forță” și ne indică la putere, dominație, superioritate fizică împotriva altelui persoane.

Y.A.Michaud propune o definiție a violenței, plecând de la trei categorii de factori. Există violență când, într-o situație de interacțiune, unul sau mai mulți subiecți acționează de o manieră directă sau indirectă, masată sau distribuită, aducând prejudicii altora în grade variabile, fie în integralitatea lor fizică, fie în integralitatea lor morală, fie în posesiunile lor, fie în participările lor simbolice și culturale. Pot fi evidențiate trei elemente care surprind înțelesul acestui concept:

- violența este o situație de interacțiune (implicând unul sau mai mulți subiecți);
- este o acțiune prin care se aduc prejudicii altora (corporale, morale, etc.);
- aceste prejudicii se manifestă prin diferite modalități (directe sau indirecte) [3,4,6].

Un aspect important al definirii violenței este cadrul cultural. Reprezentarea socială cu privire la violență, specifică unei anumite culturi influențează recunoașterea violenței, atitudinea

față de ea, tolerarea sau chiar promovarea ei. În anumite perioade istorice, actele de mare violență nu doar că nu erau sancționate, dar erau considerate virtuți ale autorilor. În acest context putem menționa bogatul folclor înfățișând haiducii și faptele lor mărețe.

În ciuda introducerii semnificației cadrului cultural în frecvența și varietatea manifestărilor violente, precum și în recunoașterea violenței și în abordarea ei preventivă sau terapeutică, consecințele violenței asupra ființei umane sunt similare, indiferent de cultura din care face parte individul. Probabil că atingerea demnității umane ca o consecință a violenței ar putea fi luată în considerare în definirea violenței [6,7,9].

Un alt lucru care trebuie remarcat este faptul că violența poate avea o manifestare de reacție în lanț, de contagiune. Comportamentele violente pot genera sau stimula alte comportamente violente la cei din jur, la victime sau martori aparent neimplicați direct în acest proces. În aceste condiții victimă poate deveni la rândul său agresor în lanțul infernal al provocării-reprimării. În momentul manifestării comportamentului violent, ținta violenței poate fi deplasată dinspre victimă direct vizată, spre alți factori neutri, din anturaj sau spre agresor însuși. Acest tip de deplasare poate avea loc datorită unor interdicții sociale care funcționează la agresor sau la victimă.

Violența în relațiile umane modifică personalitățile, viața și destinele participanților. Acest lucru se manifestă nu doar aici și acum, în momentul violent sau în timpul vieții victimei și a agresorului, ci și în viitor, prin copiii lor, prin cei care au luat parte direct, ca victime, sau indirect ca agresori, la atmosferă violentă. Dacă nu este luat în considerare, fenomenul violenței poate funcționa ca un perpetuum mobile, nu doar în viața unui individ, ci și în cea a unei familii, prin trecerea transgenerațională, și a unei instituții, prin crearea unei atmosfere care tolerează sau chiar stimulează violența .

În literatura științifică este lipsă definiția globală a fenomenului violenței în timp ce tot mai frecvent suntem expuși la o globalizare a violenței. Într-o abordare ecosistemică, aşa cum este concepută de Bronfenbrenner, violența ar necesita definiții specifice nivelului de manifestare:

- *în microsistem* (violența în cuplu, în familie, abuzul și neglijarea copilului, abuzul persoanelor de vârstă a treia, membri ai familiei);
- *în mezosistem* (violența la locul de muncă, în școală, violența ritualurilor de inițiere în anumite grupuri);
- *în exosistem* (violența în comunitate, în spații publice, în instituții, stradă, etc.);
- *în macrosistem* (la nivel de valori, religii, stereotipuri, reprezentări sociale, s.a.)[6].

Violența este o acțiune care deranjează dureros și periculos din punct de vedere fizic, psihic și social bunul trai al persoanelor sau grupurilor. Efectele ei pot varia de la banal la catastrofe, ea poate apărea natural sau poate fi creată de oameni, poate acționa împotriva proprietății, poate fi justificată sau nu, poate fi reală sau simbolică, spontană sau graduală.

În continuare ne vom referi la un anumit tip de violență: violența școlară care tot mai des este în atenția mass-mediei.

Atunci când vorbim despre violența școlară nu ar fi corect să ne limităm numai la actele de violență care cad sub incidența legii. Violența școlară este un fenomen mult mai larg. În acest context, Jacques Pain vorbește despre două tipuri de violență în mediul școlar: *violente obiective* care sunt de ordin penal (crime și delicte) și asupra cărora se poate interveni formal. Poliția și Justiția colaborează direct cu instituțiile școlare; *violente subiective* care sunt violențe mai subtile, de atitudine și care afectează climatul școlar (atitudini ostile, disprețul, umilirea, jignirea, sfidarea, lipsa de politețe, absențe de la ore, refuzul de a rămâne la ore și de a participa la activități, atitudini antișcolare).

În învățământul preuniversitar o formă de violență extrem de răspândită rămâne să fie violența verbală. Englezii folosesc termenul de „bullying” pentru a desemna atât atacurile verbale cât și intimidările (presiunea psihică) exercitate prin amenințări, injurii, umilințe. În limba română acest termen este tradus ca *hărțuire* care este o formă de abuz asupra victimei exercitată de către un alt subiect sau grup de persoane. Între victimă și agresor (persoană sau grup) există un dezechilibru de putere emoțională, fizică, socială care vulnerabilizează victima și sporește riscul de atac asupra ei. Spre deosebire însă de abuz și neglijare, hărțuirea poate lua forme noi, moderne, ca exemplu, forma de hărțuire prin internet (mesaje, bloguri, filme, filmulețe și.a. postează pe internet), telefonia fixă și mobilă.

Există diferite opinii privind vîrstă apariției hărțuirii la școală. Unii autori vorbesc despre o vîrstă de aproximativ de 9 ani în timp ce alții consideră că hărțuirea poate fi întâlnită încă în preșcolaritate, când un copil este marginalizat, i se iau jucăriile, este bătut, înlăturat, agresat verbal de semenii din grup. Deci, hărțuirea constă în acte repetate de agresivitate psihologică, verbală, sexuală, socială, și.a. cu orientare împotriva unei persoane sau grup. Agresorul urmărește să obțină și să-și mențină dominantă asupra unei alte persoane și/sau bunăvoieță, atenția admirativă a celorlalți, concomitent cu marginalizarea victimei.

A califica un fapt ca fiind de caracter violent înseamnă, în esență, a emite o judecată de valoare asupra acestui fapt. Judecata corespunde unor norme sociale determinate de cultura unei societăți, dar ea se face și în funcție de valorile grupului de apartenență. Ceea ce este resimțit ca

violență de un elev dintr-o anumită instituție școlară poate trece neobservat în ochii elevilor de la altă școală. De asemenea, violența verbală nu este percepță în aceeași manieră de elevi și profesori. Elevii o minimalizează, în timp ce profesorii o supraevaluatează.

Savantul Vettenburg consideră că există trei forme de violență în școli:

- devianța tolerată sau violența juvenilă normală;
- violența socială, în care școala însăși este victimă violenței manifestate în societate, la nivel general;
- violența anti-școală (distrugerea echipamentelor, vandalism, insultă și agresivitate față de profesori și.a.).

Violența școlară este un tip de violență când este folosită forță între copii, aplicarea forței de către profesori față de elevi și mult mai rar în direcția opusă. Violența școlară poate fi fizică care este interpretată ca o acțiune asupra elevului sau profesorului, care este orientată la înrăutățirea stării psihologice favorabile a jertfei. Altă formă este violența emoțională care provoacă declanșarea încordării emoționale, ofensând jertfa.

În conformitate cu diferite studii, violența în școli poate lua următoarele forme: pedeapsă fizică; restricție fizică; constrângere solitară și orice formă de izolare; obligația de a purta vestimentație distinctivă; restricții alimentare; restricții sau refuzul de a avea contacte cu membrii familiei sau cu prietenii; abuzul verbal și sarcasmul.

Violența în școli este o problemă în mod special delicată. Altă dată școala, definită ca instituție de educație publică, era considerată ca un spațiu sacru al învățării, relativ autonom față de societatea adulților, cu problematica ei complexă legată de viață. Astăzi, lumea școlii a căpătat o permeabilitate crescută, asimilând tensiunile și disfuncționalitățile societății. Școala a devenit un spațiu în care se confruntă valorile și practicile tradiționale, care structurează procesul învățării academice, cu sisteme de valori mai ample, mai dificil supuse unei structurări riguroase și controlului social, generate de învățarea socială, în care mass-media intervine ca agent formator cu un potențial de fascinație și atraktivitate net superior.

Violența în școală nu este o invenție a contemporanității. Ea a existat încă din cele mai vechi timpuri în toate sistemele de educație, dar formele și intensitatea cu care acestea s-a manifestat au suferit modificări de-a lungul istoriei, variind desigur de la un tip de cultură și societate la alta, dar și în funcție de teoria și practica pedagogică împărtășită la un moment dat. Astfel, unii autori clasifică violența în funcție de gravitatea formelor de manifestare, referindu-se la manifestări paroxistice (crima, viol și.a.) și forme „obișnuite” (provocări, „grosolăni”, conflicte, insulte). Alții autori cataloghează violența școlară în funcție de trei criterii: delictele

(racket, furturi, lovituri, racism, insulte); climatul școlar (relațiile dintre elevi, dintre adulții din școală, precum și cele dintre elevi și adulții); insecuritatea (violențe resimțite și de unii și de ceilalți). Pornind de la acești indicatori, se face distincție între mai multe forme ale violenței: violențele din afara școlii, care provin din mediul înconjurător; violențele din școală, care se referă la conduitele elevilor care nu s-au integrat în normele școlare (abateri în timpul orelor de curs - discuții în timpul orelor, neatenție etc.); violențele antișcolare determinate chiar de situația școlară (eșec școlar, orientări inadecvate, răspunsuri la violențele instituționale).

Violența între elevi este recunoscută ca fenomen general prezent în toate unitățile de învățământ însă intensitatea și metodele în care aceasta se manifestă diferă de la o școală la alta fiind determinate de mai mulți factori: climatul școlar și cultura școlii, tipul de management școlar, coeziunea claselor, calitatea activității educaționale, nivelul de proveniență al elevilor și.a. La violența verbală se referă certurile, conflictele, injuriile, tipetele care, în general, sunt considerate ca o situație tolerabilă și obișnuită în orice școală în contextul social actual. Violența fizică între elevi care conduce la existența unui climat de insecuritate în școli solicită măsuri specifice în plan administrativ și educațional. Cele mai frecvente situații de violență se întâlnesc între elevii din aceeași clasă. Ponderea ridicată a unor astfel de situații se explică prin faptul că interacțiunea dintre elevii aceleiași clase este mai frecventă decât relațiile elevilor din clase diferite (în timpul orelor și al altor activități școlare, în pauze, în cecurile de prieteni), fapt care creează premisele apariției mai multor situații de violență între acestea. De asemenea, des sunt întâlnite și situațiile de violență între elevi din clase diferite, de același nivel școlar. În acest caz, una dintre premisele apariției violenței între elevi o constituie caracteristicile comune de vârstă, care determină forme și situații comune de manifestare (uneori violente) ale personalității copiilor.

Formele de *violență ale elevilor față de profesor* sunt variate, de la comportamente care nu sunt în deplină concordanță cu regulamentul școlar și cu statutul de elev la forme mai grave, care țin de violență fizică, ce intră sub incidența legii.

De asemenea există și o varietate de comportamente neadecvate al cadrelor didactice în relații cu elevii, adică *violență ale profesorilor față de elevi*, acest fenomen deși este mai puțin recunoscut în spațiul școlii deoarece contravine flagrant cu statutul și responsabilitățile unui cadru didactic, ele pot evolua de la situații care nu sunt caracteristice unei relații corecte profesor-elev, la forme mai grave.

Una dintre clasificările propuse de specialiștii clasifică cauzele violenței în: *cauze biologice* (factori genetici, probleme neurobiologice, leziuni cerebrale, factori de nutriție, efecte

ale consumului de alcool și droguri etc.); *sociologice* (condițiile socio-economice, factori privind comunitatea și structura acesteia etc.) și *psihologice* (afecțiuni psihice asociate și cu un nivel mai redus de dezvoltare psiointelectuală, în special efectele, în plan psihologic, ale condițiilor de mediu familial în care se dezvoltă copilul).

Alte abordări consideră cauze ale violenței sunt cele generate de:

- violența în familie: copii care aparțin unor familiilor în care se manifestă relații de violență preiau aceste „modele de relaționare”;
- condițiile economice: sărăcia extremă în care trăiesc unele familiilor, inclusiv copiii, îi împinge pe unii dintre ei la comiterea unor acte de violență;
- mediul instabil: anumite evenimente intervenite în familie, de genul divorțului sau decesului unui părinte, precum și climatul afectiv instabil și insecurizant în care se dezvoltă copiii;
- lipsa stimei de sine: indivizi cu o imagine de sine defavorabilă se implică în acte de violență pentru a compensa sentimentele negative cu privire la propria persoană și pentru că astfel obțin acceptarea grupului cu care comit actele de violență;
- imaginea violenței în mass-media: expunerea îndelungată la violența propagată de către media îi desensibilizează pe copii, ajungând astfel să o accepte și să o practice;
- sistemul legal: cadrul legislativ permisiv în unele țări privind violența tinerilor, situație care nu descurajează recidivarea;
- alienarea: lipsa comunicării și a unor puncte de conexiune cu comunitatea, a sentimentului de apartenență la o anume comunitate și de încredere în viitor;
- racismul, sexismul, homofobia, stratificarea socială, etnocentrismul: discriminarea centrată pe diferențele între indivizi sau grupuri este o sursă de tensiune care poate genera violență, instituțiile pot legitima violența prin politici și practici instituționale, dând dreptul indivizilor să practice discriminarea la nivel individual, cu consecințe minime.

În cercetarea experimentală realizată am încercat să studiem fenomenul violenței în dependență de variabila gen. În studiu au participat 200 de preadolescenți: 100 fete și 100 băieți de aceeași vîrstă.

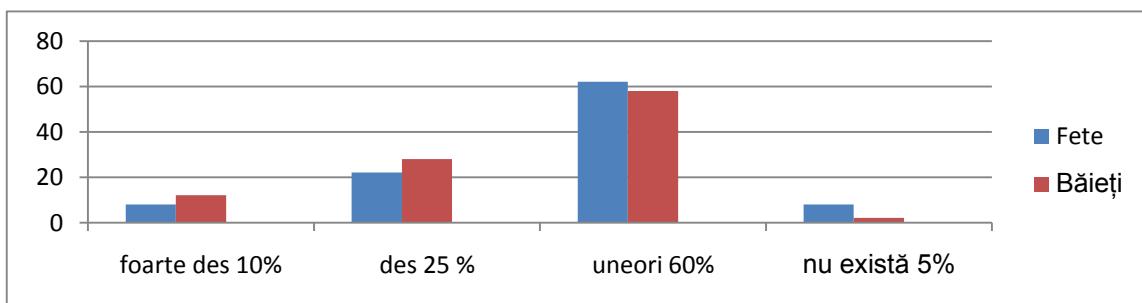


Fig.nr.1. Manifestarea violenței în dependență de variabila gen

Analiza datelor cantitative prezentate în fig.nr.1 ne permit să vorbim despre prezența foarte frecventă a violenței în școală despre care vorbesc 10% (8 fete și 12 băieți) din numărul total de preadolescenți; 25% de preadolescenți (22 fete și 28 băieți) au menționat prezența frecventă a fenomenului violenței în școală; 60 % (62 fete și 58 băieți) consideră că violența este prezentă uneori și numai 5 % din preadolescenți(8 fete și 2 băieți) vorbesc că nu există violență în școală.

Diferențe statistic semnificative au fost stabilite numai la ultima categorie de răspuns la $p=0,05$, ceea ce ne permite să constatăm că în aprecierea prezenței violenței în școală nu au fost stabilite diferențe statistic semnificative în dependență de variabila gen. Fetele și băieții de vârstă preadolescentă în indicatorii cantitativi foarte apropiati vorbesc despre manifestarea violenței în școală.

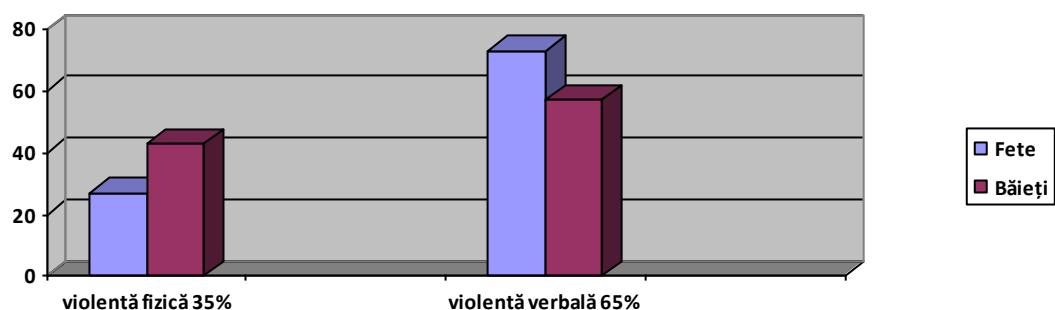


Fig.nr.2. Formele de manifestare a violenței în dependență de variabila gen

Rezultatele cantitative prezentate în fig. nr.2 ne permit să vorbim despre prezența mult mai frecventă a violenței verbale în comparație cu violența fizică în școală: 35 % de preadolescenți (27 fete și 43 băieți) au indicat acest tip de violență și 65 % (73 fete și 57 băieți) au indicat la violența verbală. La violența fizică mai des indică băieții, iar la cea verbală fetele, ceea ce ne permite să constatăm că băieții sunt mai des implicați în situații școlare și extrașcolare în care

sunt prezente manifestări de violență fizică, iar fetele acolo unde mai frecvent este practicată violența verbală.

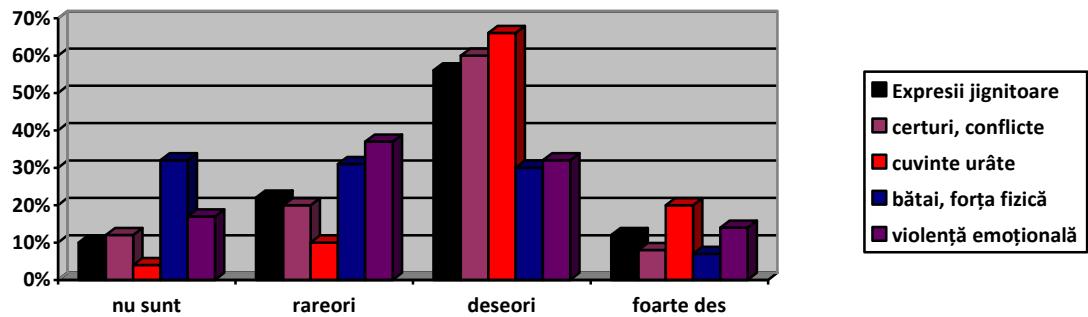


Fig. 3. Manifestări violență între preadolescenți băieți

Din rezultatele prezentate în fig. 3 concluzionăm că cel mai frecvent violență între băieți se manifestă ca folosirea cuvintelor urâte, injurii, (răspunsul ”foarte des” – 20% și ”deseori” – 66%). În continuare se plasează certurile și conflictele (răspunsul ”foarte des” – 8% și ”deseori” – 60%); aplicarea forței fizice, bătaii se manifestă ”foarte des” în 7% și des în 30% cazuri; expresii jignitoare – ”foarte des” 12% și ”des” 56% cazuri.

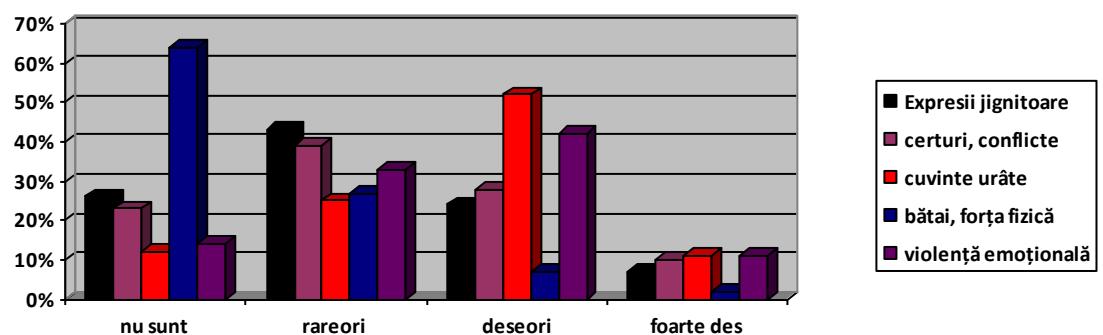


Fig. 4. Manifestări violență între preadolescenți fete

Din rezultatele prezentate în fig. 4 concluzionăm că cel mai frecvent violență între fete se manifestă ca folosirea cuvintelor urâte, injurii, (răspunsul ”foarte des” – 11% și ”deseori” – 52%). În continuare se plasează violență emoțională (răspunsul ”foarte des” – 11% și ”deseori” – 42%); certuri, conflicte (răspunsul ”foarte des” 10% și des 28% cazuri). În plan comparativ trebuie să menționăm diferențe statistic semnificative la $p=0,05$ la manifestarea violenței între fete și băieți la: aplicarea forței fizice, bătaii; cuvinte urâte; certuri și conflicte cu rezultate mai

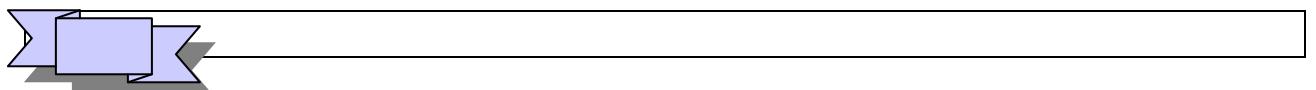
mari pentru băieți. Formele menționate de violență sunt prezente în spațiul școlar dar preponderent în relații între băieți.

Rezultatele obținute ne permit să vorbim despre importanța prevenirii și combaterii violenței în procesul educativ și asigurarea dezvoltării personalității în perioada preadolescentă.

Bibliografie:

1. Albu E. 2002. Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. București: Aramis Print SRL. 128 p.
2. Banciu D., Rădulescu S., Voicu M. 1985. Introducere în sociologia devianței, București: Științifică și Enciclopedică.
3. Blaya C., Debarbieux E. 2000. „La construction sociale de la violence en milieu scolaire”, în Baudry, P.; Blaya, C. .Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser, que faire?; Paris: E.S.F.
4. Debarbieux E. 1996. La violence en milieu scolaire , vol I, ESF, Paris: Debesse M.
5. Preda V. 1981. Delincvența juvenilă. O abordare multidisciplinară, Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca.
6. Negovan V. Adaptarea socială și școlară. În Protecția socială a copilului. nr. 19. București, 2005.
7. Radulescu S. Banciu D., 1990. Introducere în sociologia delincvenței juvenile. Adolescența între normalitate și devianță, București: Medicală.
8. Racu, Ig., Racu, Iu. 2007. Psihologia dezvoltării, Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 257 p.
9. Sălăvăstru D. 2003. Violența în mediul școlar, în Ferreol,G., Neculau, A.(coord), Violența în mediul școlar. Iași: Polirom.
10. Выготский Л. 1984. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4 Детская психология // Под. ред. Д. Эльконина, Москва: «Педагогика». 32 с.;

Primit 05.09.2012.



ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.

B.A. Кисличенко, доцент кафедры коррекционного образования, Национальный университет им. В.А. Сухомлинского, г. Николаев, Украина

Summary

The article gives the theoretical analysis of the research devoted to the leading role of parents in the process of active communicative skills and speech formation while working with children at an early age.

Keywords: speech disorders, communicative, early age, parents.

Rezumat

Cercetarea vizează dezvoltarea limbajului în ontogeneză și anume, comunicarea emoțională drept fondament al comunicării verbale eficiente. Dezvoltarea copilului este în mare măsură determinată de prezența și comportamentul maturilor, dezvoltării lui motivaționale și formarea achizițiilor verbale operațional-tehnice.

Развитие языка и речи является неотъемлемой частью психического онтогенеза. Первые годы жизни ребенка имеют решающее значение для дальнейшего развития его речи. Если любой из возрастных этапов прожит ребенком недостаточно полноценно, тоискажается и весь дальнейший ход психического развития [1, с. 8].

Большинство причин, обуславливающих задержку развития и дефекты речи детей более старшего возраста, содержатся в условиях их жизни в раннем возрасте.

Становление и развитие речи детей исследовалось физиологами (Кольцова М., Павлов И., Красногорский М., Иванов-Смоленский А., Сеченов И. и др.), психологами (Баев Б., Выготский Л., Лuria A., Маркова А., Николенко Д., Ельконин Д., Рубинштейн С. и др.), лингвистами (Гвоздев А., Потебня А.), лингводидактами (Богуш А., Тихеева Е., Федоренко Л. и др.), педагогами (Аркин Ю., Аксарина Н., Иваненко А., Науменко Т., Петрова В., Радина Е. и др.).

Своевременное физическое и нервно-психическое, в частности речевое, развитие каждого ребенка возможно только при обеспечение необходимого действия со стороны взрослых и окружающей среды [5, с. 5].

На первом году жизни ребенка исключительная роль в воспитании принадлежит матери. Она беспокоится о младенце, создает условия для развития первых социальных

навыков, удовлетворяет его биологические и эмоциональные потребности. Врожденные поведенческие реакции ребенка подкрепляются встречными, тоже врожденными и, следовательно, биологически обусловленными поведенческими реакциями со стороны матери. Эти реакции одновременно и универсальные, и национально специфические.

Так, исследованиями Винарской Е. [2, с.17] было доказано, что речь матерей, которые имеют детей раннего младшего возраста, выявляет биологически обусловленные, не зависимые ни от национальности, ни от культурной принадлежности женщины изменения, которые приближают физические характеристики ее речи к характеристикам детской речи. К чертам этой универсальной биологически обусловленной перестройки относятся: замедление темпа речи, повышение средней частоты основного тона голоса и расширение диапазона голоса за счет высоких частот, а также усиление акцентуации речи при произнесении отдельных частей высказывания шепотом.

Приближение физических характеристик материнской речи к характеристикам природных звуковых реакций младенца, имеет первостепенное значение для возможности установления психофизиологического взаимодействия матери с ее ребенком, для легкости их взаимного эмоционального "заражения". Исследования Кольцовой М. свидетельствуют, что чем больше физические характеристики эмоциональных выражений матери уподобляются голосовым возможностям младенца, тем легче ему наследовать и, таким образом, устанавливать с ней характерный для раннего возраста эмоциональный социальный контакт. Чем более полный устанавливается контакт, тем скорее общие звуковые реакции ребенка начинают приобретать национально специфические черты. Под воздействием образцов материнского языка одни элементы спонтанных речевых реакций младенца подкрепляются и дифференцируются, другие затормаживаются [3, с. 42].

Эмоциональное общение ребенка со взрослым в раннем возрасте остается важным и основным условием его полноценного психического развития. Как отмечает Лисина М.: "Только вслед за удовлетворением потребности в общении со взрослым для ребенка открывается возможность удовлетворения познавательной потребности".

Человеческий мозг, подобно другим органам тела, наделен потребностью и возможностью внутренних активных состояний, образующихся в нем. Речевая экспрессия осуществляется через разные двигательные органы. Аппарат артикуляции - лишь один из возможных каналов реагирования. В раннем онтогенезе, например, психическое возбуждение ребенка распространяется не только на звукообразующие, но и другие органы: мышцы рук, ног, лица. У людей "говорят" мимика, пантомимика, общее двигательное поведение. В субъективном плане активность, направленная на оречевление

некоторого содержания, которое находится в сознании есть намерение высказаться, то есть интенция. Интенционная активность имеет врожденный характер, формы ее проявления одинаковы у новорожденных во всем мире, независимо от типа усваиваемого языка [2]. До 2 -3 месяцев жизни коммуникативно и познавательно опосредствованные комфортные состояния внутренней среды становятся потребностью ребенка, поэтому он снова и снова воссоздает тот комплекс поведенческих реакций, который, как свидетельствует его опыт, стимулирует мать к эмоциональному общению с ним. В процессе общения с матерью он получает необходимый ему умеренный по интенсивности поток экстероцептивных ощущений, в частности слуховых. Это необходимо для коммуникативно-познавательного развития, потому что спектральная чувствительность уха, по данным акустиков, максимальна именно при умеренном уровне громкости звуков и она наиболее чувствительна к частотам среднего диапазона.

Этот комплекс поведенческих реакций ребенка, получивший название комплекса оживления, состоит из умеренно выраженных движений конечностями, поворотов головы, зрительных движений, улыбок и вокализов, адресованных матери. Все компоненты комплекса оживления неотделимы один от другого, синкретичны: по мнению Визель Т., ребенок первых месяцев жизни не может издавать звуки вне общей двигательной активности, и двигать руками и ногами, оставаясь молчаливым.

В развитии младенца достижением является постепенное снижение, в ситуации эмоционально позитивного общения, интенсивности своих двигательных реакций и криков в результате наследования действиям матери. Следовательно, мать абсолютно бессознательно для себя достигает в процессе ухода за своим малышом того, что элементы его оборонного поведения становятся составными частями поведения коммуникативно-познавательного.

Следующий прыжок в развитии мотивационной сферы ребенка снова стимулирует мать спецификой своего эмоционального поведения. Осуществляя эмоциональное взаимодействие с ребенком, она систематически обращает его внимание на разные объекты окружающей действительности и тем "метит" их, по выражению Леонтьева А., своей эмоцией. Ребенок усваивает эти эмоциональные метки предметов вместе с соответствующими им звуковыми образами. Наследуя матери и используя уже доступные ему цепочки лепетных сегментов, он воссоздает лепетные псевдослова, которые формой все более приближаются к звуковой форме слов родного языка. Дифференциацию сенсорной стороны эмоционального поведения ребенка сопровождает и дифференциация его двигательной стороны. Вместо генерализованного двигательного оживления ребенок

второго полугодия жизни в ответ на эмоциональное обращение к нему, поворачивает голову и взгляд в сторону взрослого, который приближается, или начинает хлопать в ладони, когда мать напевает: "Ладушки, ладушки" и т.п. Прогрессивной аналитической дифференциации поддаются и сами "общезвуковые" интонационные компоненты синкretических наглядных комплексов. Под воздействием образцов материнского языка одни элементы спонтанных языковых реакций младенца подкрепляются и дифференцируются, другие затормаживаются (Кольцова М.).

Значение наличия близких взрослых и эмоционального общения с ними доказывают работы Мещеряковой Ю., Соломатиной Т. [2;с. 23] Результаты исследования "комплекса оживления" у детей первого полугодия жизни показали, что лицо взрослого была тем первым объектом, в связи с которым дети научились фиксировать и рассматривать детали, прослеживать взглядом движение, соотносить с ним звучание голоса человека и т. д. Поскольку все потребности младенца удовлетворяются взрослым, то этот взрослый сам становится объектом внимательного изучения для ребенка. В процессе эмоционального взаимодействия ребенка с близким для него взрослым формируется и его интерес к объектам соответствующей наглядной ситуации и к предметам, которыми взрослый манипулирует. К 6-8 мес. ребенок начинает дифференцировать близких ему взрослых от "чужих". В одном из экспериментов Мещеряковой Ю. с детьми первого полугодия жизни им предлагалась игрушка. При появлении в этой ситуации близкого взрослого количество инициативных действий ребенка, направленных на игрушку, выросло на 480% (этот прирост составил всего 10% в присутствии просто знакомого человека). Взаимодействуя со взрослым, дети делали попытки совместного восприятия человека и предмета - они поворачивались то к нему, то к игрушке, указывали взрослому на игрушку взглядом и издавали звуки удовольствия, стремились увидеть на лице взрослого признаки его впечатления от игрушки.

Ушакова Т. формулирует некоторые принципы развития ранней детской речи:

- Речевой механизм новорожденного в первом периоде его жизни руководствуется унаследованной программой, которая обеспечивает функцию вокальной экспрессии психологических переживаний (составляет раннюю форму интенционной речевой активности), которая образует по мере взросления важнейшую сторону речевой деятельности человека.
- Развитие восприятия и продуцирование речевых звуков впервые месяцы жизни младенца происходит в соответствии с генетической программой и под воздействием языковых сигналов, которые поступают извне.

Как в дошкольном и школьном, так и в раннем возрасте прослеживается зависимость процессов развития от учебы, но характер учебных действий зависит от возможностей ребенка. Чем младше ребенок, тем большее значение приобретают стихийно и бессознательно осуществляемые учебные действия матери и взрослых вообще, которые приводят к социальной регламентации и национально-специальному нормированию прирожденных эмоционально-выразительных поведенческих комплексов ребенка, в том числе и его прирожденных звуковых реакций.

Таким образом, уже на самых ранних несознательных этапах развития коммуникативно-познавательной активности процесс учебы социально обусловлен, он стимулируется действиями из внешней среды. Эти учебные действия добавляют универсальным биологически обусловленным поведенческим реакциям ребенка относительные знаковые черты, что можно квалифицировать в качестве одного из первичных результатов его познавательного опыта. Отмечено, что ожидаемые и любимые дети эмоциональных матерей развиваются в коммуникативно-познавательном отношении быстрее, чем дети, не менее желаемые и любимые, но эмоционально сдержаных матерей [2, с. 34].

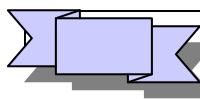
Однако никакая учеба невозможна, если у ребенка отсутствует потребность в эмоциональной коммуникации и эмоциональном познании окружающего - она воспитывается в раннем детском возрасте. Генетические программы поведения достаточны лишь для того, чтобы ребенок, как и всякий другой организм, реагируя на комплексы внешних раздражений, мог варьировать свои реакции в зависимости от интенсивности этих раздражений, то есть в зависимости от биологической значимости [4, с. 14].

Выводы. Вышесказанное доказывает ключевое значение постоянного присутствия и эмоционального поведения взрослого в установлении периодов коммуникативно-познавательного развития ребенка раннего возраста и в формировании у него мотивационно-нужных и операционно-технических (двигательных, в частности речевых) новообразований. Сама жизнь в семье, наличие близкого взрослого и общение с ним, является тем детерминирующим фактором, который, создавая оптимальные условия или тормозя естественные реакции, может повлиять на все дальнейшее речевое развитие ребенка, ухудшить или улучшить его. Решение проблемы логопедической грамотности родителей мы видим во внедрении разработанной нами программы логопедического сопровождения, которая позволяет превентивно воздействовать на

семью, своевременно обеспечивая родителей необходимыми знаниями об особенностях речевого развития ребенка.

Список литературы

1. Венгер А.Л. Онтогенетический подход к коррекции психического развития ребенка/ А.Л. Венгер, Ю.С. Шевченко // Дефектология. - 2004. - №1. - С. 8.
 2. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии/ Е. Н. Винарская - М.: Просвещение, 1987.- 160с.
 3. Козлова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей 1-2 года жизни с нарушениями двигательного развития: дис. .канд.пед.наук: 13.00.03 / Козлова Евгения Владимировна . - М., 2003. - 203с.
 4. Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи/Т.Н.Ушакова// Дефектология.- 2004. - №5. - С. 4.
 5. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи/ Цейтлин С.Н. - М.: Владос, 2000. - 240с.
- Primit 19.09.2012.



ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5 - 6 ЛЕТ С ОНР

А.С. Динмухамедова, С.Ж. Кабиева. Доценты кафедры анатомии, физиологии и дефектологии, Павлодарский государственный педагогический институт, г.Павлодар.,

А. Е. Ахметбекова, логопед ясли-сада №93 г.Павлодар. Казахстан

Summary

The study examines the features of lexical order of speech in children 5-6 years with ONR. A pilot study aimed at studying vocabulary. In conclusion, for the full development of speech preschoolers should be a dictionary to enrich, refine, translation of lexical dictionary from a passive to an active Speech Dictionary.

Rezumat

Cercetarea este orientată spre determinarea particularităților aspectului semantic al limbajului la copiii de 5-6 ani cu TGL. Experimental a fost determinat nivelul dezvoltării vocabularului activ. În concluzie se relevă necesitatea activităților de dezvoltare a structurii morfo-lexicale a limbajului și transferul vocabularului pasiv în limbaj activ.

Ключевые слова: активный словарь, общее недоразвитие речи, нарушения речи

С точки зрения речевой патологии одним из наиболее распространённых нарушений является общее недоразвитие речи (ОНР). Всякая задержка, любое нарушение в ходе развития речи ребёнка отражаются на его деятельности и поведении. Плохоговорящие дети, начиная осознавать свой недостаток, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными, затрудняется их общение с людьми.

Вопросом изучения развития лексического строя речи детей занимались ученые многих областей научных знаний: лингвистики, психологии, психолингвистики и др. [1, 3, 4, 6], которые подчеркивают сложность процесса овладения лексикой детьми дошкольного возраста. Анализ развития лексического строя речи детей дошкольного возраста с ОНР свидетельствует о существенных отклонениях от возрастных нормативов, ограниченности словарного запаса, своеобразии его использования, неточности употребления слов [5]. В 2003 году Центром «САТР» была создана «специальная типовая программа для дошкольников с ОНР», а в марте 2012 года в г. Астане в ясли-саду № 22 «Элем» была открыта экспериментальная площадка по апробации Программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследования лексики являются актуальными и в настоящее время, что обусловлено значимостью лексики для речевого развития в целом, для процесса коммуникации и для развития познавательной деятельности детей с ОНР.

Цель работы – изучить особенности лексического строя речи у детей 5-6 лет с ОНР. Экспериментальное исследование, проводилось в период с сентября по апрель 2012

года в ясли саду № 93 г. Павлодара. В эксперименте участвовало 10 детей (5-6-летнего возраста). По данным ПМПК, состояние их речевой функции было приблизительно однородным и относилось к III уровню недоразвития речи по Р.Е. Левиной.

Мы изучили состояние активного словаря детей 5- 6 лет, используя методики Филичевой Т.Б. [5], Серебряковой Н.В., Соломоховой Л.С. [7]. Весь полученный материал обработан общепринятыми методами математической статистики. Различия показателей между группами оценивали по t- критерию Стьюдента и считались достоверными при $p < 0,05$ [2].

Анализ полученных данных позволяет отметить, что при обследовании высокий уровень развития активного словаря никто из детей не показал (рис. 1). Средний уровень активного словаря 26,7 баллов имели шесть обследованных детей. Данные дети называли не все предложенные картинки, долго думали над ответом, однако реже пользовались помощью. Низкий уровень активного словаря 18,6 баллов наблюдался у четырех обследованных детей. Дети путали названия картинок, неоднократно обращались за помощью, но при этом чаще всего сами не отвечали. Эти показатели говорят о том, что дети нуждаются в специализированной работе по развитию словаря.

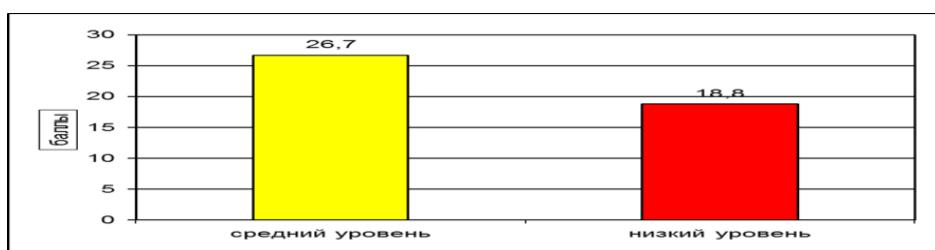


Рисунок 1. Показатели развития активного словаря детей 5 – 6 лет на начальном периоде (по методике Филичевой Т. Б. с соавт., 1989).

При показе картинок на лексические темы: «Домашние и дикие животные», «Одежда», «Мебель», «Посуда», «Транспорт», «Обувь», дети испытывали определенные трудности. Наблюдались частые паузы, размышления, просьбы о помощи, подсказке. Трудности при ответах детей заключались в том, что они путали названия животных. Например, на картинке был изображен «тигр», а дети называли его «львом». Возможно, это связано с тем, что дети никогда не видели этих диких животных, поэтому путали их названия. Когда детям предлагались картинки с изображением домашних животных, то они быстро называли их. Так же необходимо отметить то, что по теме «Мебель» не все дети смогли перечислить предложенные картинки. Например, картинка, на которой был изображен «диван», дети называли «стулом», при показе картинки «стола», ребята заменяли его на «маленький стул», «шкаф» был назван «тумбочкой». Хотя в пассивном

словаре названия этих предметов им известны, а в активном словаре дети правильно не могут употреблять эти понятия. По теме «Одежда» дети путали «юбку» с «платьем». Эта особенность наблюдалась только лишь у мальчиков, а девочки называли эти картинки правильно. Возможно, ребята путались в названиях потому, что в повседневной жизни мальчики не носят юбки, поэтому для них «платье» и «юбка» - это одинаковые понятия. По теме «Обувь» дети не могли назвать картинку с изображением «кроссовок», называя их «тапочками». Были даже такие дети, которые называли картинку с изображением «тапочек», как «пяточки». Многие из ребят не смогли назвать картинку, на которой были «сапоги».

При обследовании лексического запаса важно проверить самостоятельное употребление в речи детей существительных, прилагательных и глаголов. Для этого мы ребенку предлагали закончить предложение, добавить недостающее по смыслу слово. Дети затруднялись в ответе над многими вопросами. Например, многие из детей не знают чем покрыто туловоице зайца, утки. Ребята не знают, где живет медведь, некоторые из ребят отвечали, что он живет «на улице». Также большинство детей не знают детенышей, например, курицы, или не верно называют их «курочки», детенышей собаки называют «собачонок» или «маленькие собачки», а детенышей коровы многие дети вообще не называют. Также дети затрудняются ответить, чем питаются корова, медведь. Дети не могут правильно подобрать прилагательные. Например, для многих детей лиса «красная».

Выявление количественного запаса существительных, прилагательных, глаголов, является немаловажным критерием при обследовании лексического строя речи детей. Здесь мы отмечаем то, что дети не могут самостоятельно в своей речи употреблять антонимы. Например, к прилагательному длинный, дети давали различные варианты ответов, а именно: «узкий», «чуть поменьше», «маленький». Из всех обследуемых детей, двое ребят не понимают смысл вопроса, например, отвечают, что ночью светит «темно», хотя здесь правильный ответ должен быть «луна».

Анализ полученных данных позволяет отметить, что в обследуемой группе детей с высоким уровнем развития словаря не было. Из всех обследуемых детей пять человек показали средний уровень и остальные, пятеро детей низкий уровень развития активного словаря. Следует отметить, что в процессе проведения данной работы, а именно когда ребятам давались картинки на такие лексические темы, как «домашние животные», «овощи», «фрукты», дети называли все картинки, но при этом не могли обобщить их по группам. Поэтому общий результат по данному заданию в среднем составил 30% (рис. 2). Обследуемые дети затруднялись и не могли ответить, когда им предлагалось назвать

существительные, обозначающие части тела, части предметов, хотя в пассивном словаре эта информация у детей имеется. Так, например детям было сложно называть части одежды (рубашки, футболки и т.д.) и стула. Из всех обследуемых детей четверо ребят называли части автомобиля и стула не правильно. Например, вместо «фар», дети говорили «фонарики», а вместо «сиденье», говорили «сидушка». Остальные 6 человек не знают части одежды и стула, но зато называют части тела и автомобиля. Средний показатель по данному заданию составил 34%. Также детям предлагалось задание, где им нужно было назвать профессии, изображенные на картинках. Средний показатель по данному заданию составил 32%. Из всех обследуемых детей двое ребят путали «учителя» с «воспитателем». Поэтому, после того как ребенок давал не правильный ответ, мы исправляли его и объясняли в чем разница этих профессий. В ходе обследования отмечалась бедность в выражениях качественных признаков, однообразие синтаксических конструкций, бедность и неточность высказываний. Иногда при активном побуждении педагога наблюдалось полное отсутствие смыслового высказывания. Дети были заинтересованы в заданиях, в некоторых случаях аргументировали свои суждения, исправляли ошибки с помощью педагога. У некоторых детей наблюдались незначительные ошибки, так например, при исследовании глагольного словаря, некоторые дети говорили, что «медведь заходит на дерево». Многие из ребят не знают, как передвигается медведь, змея и что они делают в течении дня. Результат по данному заданию составил 37,5%. Из всех заданий, которые были предложены детям, состояние глагольного словаря детей было самым высоким. При обследовании словаря прилагательных, мы отмечаем, что большинство детей пытались замещать слова, невербальными средствами – жестами. Например, когда дети называли формы предмета (круг) сначала показывали его с помощью жестов в воздухе, а потом пытались назвать. Также не все ребята правильно называли цвета предметов, путали их. Например, вместо «красный», «розовый», «коричневый», называли «оранжевый» цвет. Средний показатель по данному заданию составил 28%. При обследовании антонимов, мы отмечаем, что дети пытались подбирать слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи. Например, друг – дружный. Также дети подбирали, слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи. Например, широкий – низкий, высокий – маленький, высокий – большой, широкий – длинный, широкий – маленький. Средний показатель по данному заданию составил - 29%.

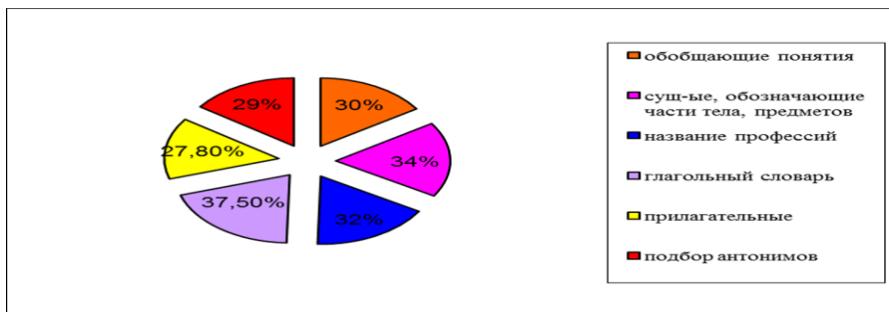


Рисунок 2. Показатели развития активного словаря детей на начальный период

По методике Н.В. Серебряковой, Л.С Соломахиной мы проанализировали, состояние активного словаря детей по лексическим темам (рис. 3): «Посуда», «Одежда», «Обувь», «Животные», «Мебель», «Овощи», «Птицы», «Транспорт», «Фрукты». Согласно полученным данным дети имели следующие особенности, а именно ребята четко называли картинки по теме «Посуда», поэтому процентное соотношение в этом разделе составило 100%, а наиболее низкий показатель, т.е 20% составила группа картинок по теме «Птицы», где дети путали названия птиц, например, вместо «попугая», говорили «воробей» или «сорока». Некоторые из обследуемых детей практически не владеют знаниями о названиях птиц, поэтому затруднялись ответить на заданные вопросы. В среднем неплохой результат дети показали при назывании картинок из серии: «Транспорт» (80%), «Мебель» (70%), «Фрукты» (70%), «Овощи» (65%), «Обувь» (60%). Некоторые дети, отвечая на вопросы по данным темам, показали следующие особенности, а именно «сапоги», называли «носками», «апельсины» - «лимонами». По теме «Одежда» средний показатель ответов детей составил 35%, а по теме «Животные» 30%. Ребята затруднялись, когда видели картинку с изображением «плаща» и называли его «кофта», «платье», «куртка», «футболка». Возможно это связано с тем, что в повседневной жизни дети не видели плащ, а если и видели, то не запоминают его название.

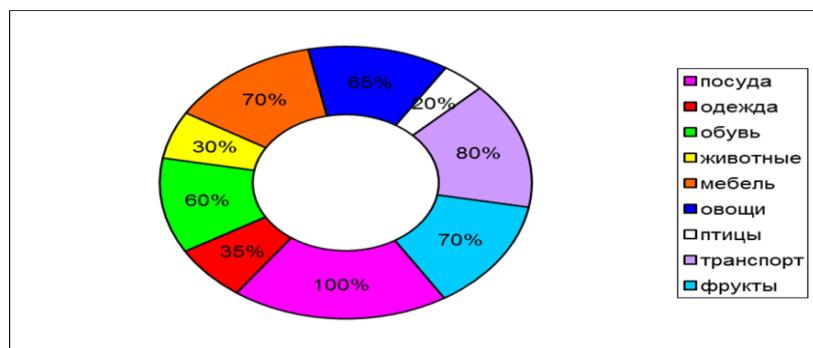


Рисунок 3. Состояние активного словаря детей по лексическим темам

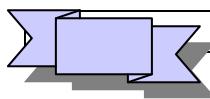
В ходе эксперимента мы выявили основные особенности детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые заключаются в том, что все обследуемые дети владеют бедным словарем, это можно было увидеть, когда детям предлагались картинки на различные лексические темы. В этих заданиях, дети либо не называли картинку, либо вообще заменяли одни слова другими. Большинство детей не знают детенышей собаки, курицы. Многие затрудняются в подборе существительных, прилагательных и глаголов. Ребята не могут обобщать понятия, хотя и перечисляют, кто изображен на картинках. У детей имеются трудности при назывании существительных части тела, части предметов, но в пассивном словаре знания о частях у детей есть, поэтому они с легкостью показывают, части автомобиля, стула и т.д. Также дети затрудняются употреблять глаголы при ответах на вопросы. Большинство ребят путают, либо не знают цвета, формы предметов, т.е затрудняются в подборе прилагательных. Также для обследуемых детей было тяжело подбирать антонимы к предложенными словам. Все это является важнейшими и отличительными особенностями детей с ОНР III уровня.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы заключаем, что для полноценного развития и преодоления трудностей в формировании речи дошкольников необходимо проводить словарную работу по обогащению, уточнению, переводу лексического запаса из пассивного словаря в активную речь, дети нуждаются в организации специализированной помощи по развитию и активизации словаря.

Список литературы:

1. Аркин Е.А. Дошкольный возраст. - М., 1948г. – С. - 16-25.
2. Лакин Г.Ф. - М.: Высшая школа, 1980. – 293с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.; - 1961. – С. 26-30.
4. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.А. Основы логопедии. – М.: Просвещение, 1989. – С. - 131-138.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с ОНР в условиях специального детского сада. - М., 1993. – С. 12-15.
6. Жукова Н.С., Мастьюкова Е.М., Филичева Т.Б. / Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1999. - 320с.
7. Схема логопедического обследования ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Сост. Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломахина // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения.- СПб.: Детство – пресс.2001. – 576с.

Primit 19.09.2012.



Influența trăsăturilor de personalitate asupra alegerii strategiilor de coping de către studenți.

Otilia Stamatin, doctor, conferențiar universitar, UPS "Ion Creangă"

Ludmila Ciobanu, masterandă.

Summary

In this work we reveal the issue of influence exercised by students` personality features over their choice of coping strategies in stressful situations. In the result of the research, we established that people, choosing constructive strategies, possess such personality features as: sociability, calm character, emotional stability. People showing neurosis, emotional labiality, inhibition, depression, aggression, as well as anxiety and high level frustration, more frequently apply to destructive strategies. We indicate personality features that might facilitate the choice of constructive coping strategies. We also mention that all temperament types are able to choose constructive strategies in stressful situations, however, using different inner resources and ways of coping with stressful situations. The obtained outcomes can be used to develop training courses on resistance to stress.

Rezumat

În rezultatul studiului interrelațiilor dintre strategiile de coping, utilizate de studenți în situații de stres, și trăsăturile lor de personalitate s-a stabilit că: a) 41,68 % din cazuri subiecții studiați utilizează strategii constructive de coping, în 24,28 % - relativ constructive, iar în 34,05 % - strategii distructice; b) persoanele ce aleg strategii constructive posedă sociabilitate, caracter calm, stabilitate emoțională; c) la strategiile distructice mai frecvent recurg persoanele care manifestă nervozitate, labilitate emoțională, inhibiție, depresie, agresivitate, precum și anxietate și frustrare la nivel înalt; d) toate tipurile de temperament sunt apte de a alege în situația de stres strategii constructive de coping, însă utilizând diferite resurse interioare și modalități de a face față situațiilor stresante.

Cuvinte-cheie: stres, strategii de coping în situații de stres, strategii constructive de coping, strategii distructice de coping, anxietate, frustrare, extravensiune, introversiune, nervozitate, stabilitate emoțională, agresivitate, depresie, sociabilitate, dominare, sinceritate, inhibiție, masculinitate, feminitate.

Situatiile de stres fac parte din viața cotidiană, fiind prezente în toate timpurile, societățile și domeniile activității umane. Cu ele se confruntă toate categoriile de vârstă și toate categoriile sociale. În aşa situații foarte multă lume se simte dezorientată.

Odată cu obținerea independenței, trecerea la economia de piață și diminuarea relațiilor economice de decenii cu statele din fostă Uniune, în viața socială a Republicii Moldova au avut loc schimbări radicale, ce au zdruncinat starea de siguranță și stabilitate, pe care o resimțeau oamenii în perioada, când pentru ei luau decizii instanțele superioare. În același timp, există și persoane, care fac față situațiilor de stres. Ele se mobilizează și încep să acționeze, ceea ce ne vorbește despre faptul, că reacția comportamentală în unele și aceleași situații de stres depinde nu numai de factori obiectivi (intensitatea, gravitatea și complexitatea situației dificile), dar și de cei subiectivi. Anume aceștia din urmă determină, în mare măsură strategiile de coping (constructive sau distructive) care sunt utilizate în situațiile de criză.

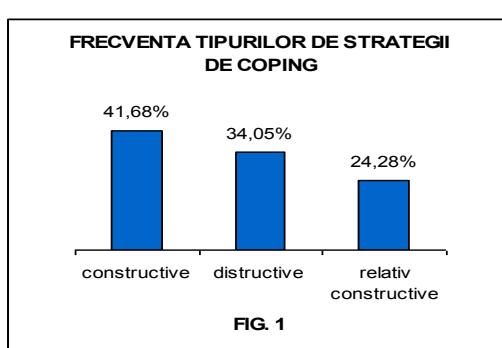
Situată nou-creată necesită aptitudini de orientare în criza atotcuprinzătoare (politică, economică, financiară, criza valorilor, idealurilor etc.), precum și capacitatea de luare a deciziilor în mod independent. Însă, o bună parte din oameni, mai ales tineretul, nu este apt de a găsi și implementa strategii constructive de coping pentru a schimba starea lucrurilor.

Studenților, luată ca o categorie aparte, li se adaugă și alte situații de stres, cum ar fi evaluările, examenele, trecerea, urmarea semnării Pactului de la Bologna, de la stilul de învățătură sovietic la cel european, nesiguranța profesională, problemele personale, problemele familiale etc.

Problema stresului rămâne până în prezent în centrul atenției multor savanți [1,2,4,6], însă rezultatele cercetărilor nu oferă soluții pentru depășirea dificultăților specifice populației Republicii Moldova, acestea fiind determinate de particularitățile mentalității și atitudinii față de situațiile de stres.

Toate acestea ne-au determinat să studiem strategiile de comportament ale studenților în situațiile de stres și modul în care ele sunt influențate de trăsăturile de personalitate ale acestora.

În procesul cercetării s-au utilizat teste de personalitate FPI și Eysenck (formularul A), chestionarul de studiere a anxietății, elaborat de Spealberger în modificarea lui Hanin, chestionarul de diagnosticare a nivelului frustrării sociale, elaborat de Vasserman în modificarea lui Boico. Pentru evidențierea strategiilor de coping alese în situațiile de stres a fost utilizată metodica "Coping-test" (Lazarus și Folkman). Datele obținute au fost prelucrate statistic prin intermediul metodelor Pearson, Spearman și ANOVA.



Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 52 subiecți, preponderent de sex feminin, studenți din ciclul I și II de studiu, Facultatea de Psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă".

Rezultatele obținute în urma utilizării metodicii "Coping-test" (fig. 1) demonstrează, că în 41,68% din cazuri subiecții eșantionului studiat au ales strategii constructive de coping și în 24,28% din cazuri – cele relativ constructive. Astfel, strategii mai mult sau mai puțin constructive se folosesc în peste jumătate de cazuri (65,96%). În același timp, vedem, că chiar și studenții psihologi, care cunosc tehnicele de autoreglare și conștientizează utilitatea strategiilor constructive de coping în situațiile de stres recurg în mai mult de 1/3 cazuri (34,05%) la strategii distractive.

Datele obținute ne vorbesc, pe de o parte, despre faptul că și în situațiile stresante de o intensitate mare este posibil comportamentul constructiv; pe de altă parte, procentajul mare la alegerea strategiilor de coping distractive ne indică gravitatea problemei (34,05%). Analiza mai detaliată a mecanismelor constructive (fig. 2) utilizate de studenți a scos la iveală faptul, că aceștia au însușit mai bine strategia constructivă *autocontrolul* (34,72% din cazuri). Subiecții respectivi își pot controla sentimentele, emoțiile și acțiunile proprii, pot găsi soluții adecvate situației de stres. În 34,62% din cazuri studenții au manifestat priceperi de *planificare*. Ei pot modifica conștient situațiile dificile în aşa mod, încât să fie posibilă soluționarea lor. Într-un număr semnificativ de cazuri (30,66%) subiecții apelează la persoanele cu care contactează în căutarea susținerii emoționale, practice sau informaționale.

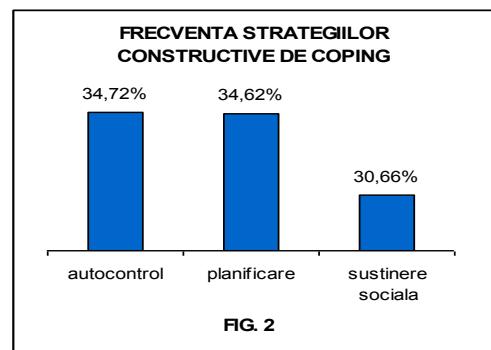


FIG. 2

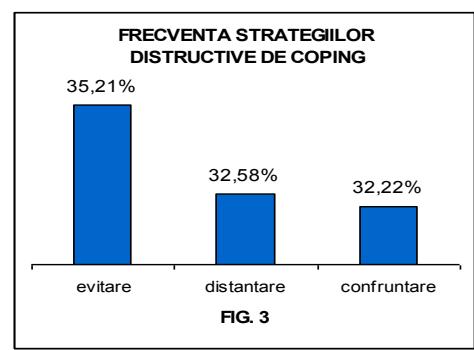
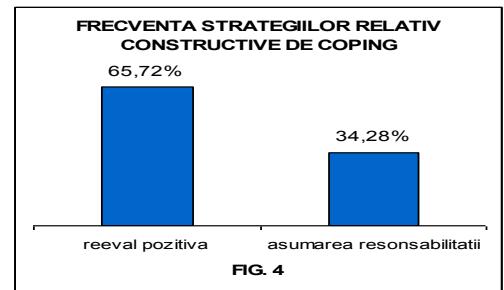


FIG. 3

În ceea ce privește strategiile neconstructive, (vezi fig. 3) se observă că în mai mult de 1/3 cazuri (35,21%) subiecții recurg la strategia *evitare*. Aceștia fug de probleme, modificându-și dispoziția prin mâncare excesivă, shopoholism, workaholism (refugiu în studii), dependență de calculator, alcool, droguri. În 32,58% din cazuri în situații de stres subiecții utilizează *distanțarea* prin separare de situația de stres în plan cognitiv pentru diminuarea valorii ei, ignorând astfel existența acesteia. În 32,22% din cazuri este preferată strategia *confruntare*. Subiecții fac eforturi agresive pentru modificarea situației cu orientare spre afirmarea dorințelor proprii și tendință obsesivă de a căpăta cele dorite chiar dacă situația de stres rămâne nesoluționată.



Printre strategiile relativ constructive (fig. 4) predomină *reevaluarea pozitivă* (65,72% din cazuri). Această strategie poate fi considerată constructivă în cazul, în care persoana alege o nouă credință sau își dezvoltă personalitatea și își formează trăsături necesare pentru a face față situației. În același timp, această strategie poate fi considerată distructivă, în cazul în care subiectul vede situația dificilă ca situație nu prea gravă. El o acceptă aşa cum este fără a tinde să o schimbe.

O altă strategie relativ constructivă, la care apelează studenții, este *asumarea responsabilității* (34,28% din cazuri). E salutabil faptul, că persoanele conștientizează că sunt parte activă a situației de conflict și încearcă astfel să caute activ o soluție. Partea negativă a acestei strategii constă în aceea că, în cazul unei persoane anxioase *asumarea responsabilității* în situație de stres ar putea duce la sporirea anxietății persoanei respective.

În urma examinării nivelurilor de anxietate reactivă și ca trăsătură de personalitate (fig. 5) am stabilit, că eșantionul de subiecți testați manifestă anxietate de ambele tipuri la nivel mediu: anxietate reactivă (60%) și anxietate ca trăsătură de personalitate (52%). Subiecții din prima categorie simt o hipertonie vegetativă, grijă, starea de anxietate fiind inițiată de stressori interni sau externi, iar cei din categoria a doua au o înclinație individuală de a trăi stări anxioase la perceperea majorității stimulentelor interne sau externe.

Studiul nivelurilor frustrării la general (fig. 6) ne-a demonstrat, că subiecții supuși cercetării manifestă un nivel jos de frustrare (94,2%) și numai 5,8% - frustrare la nivel mediu. Prin urmare, majoritatea eșantionului este satisfăcută de situația în care se găsește și nu manifestă puțină frustrare în situațiile de stres.

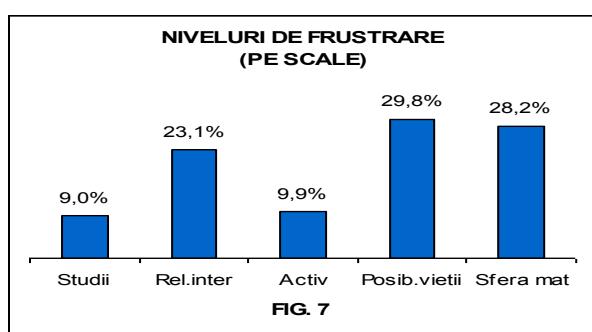


FIG. 7

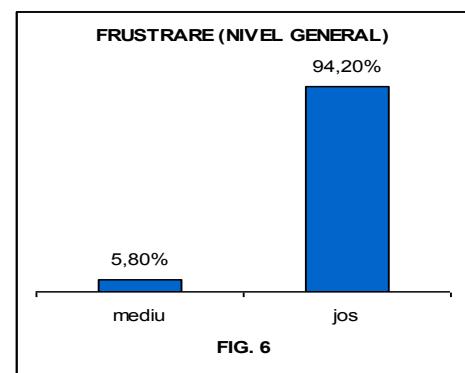
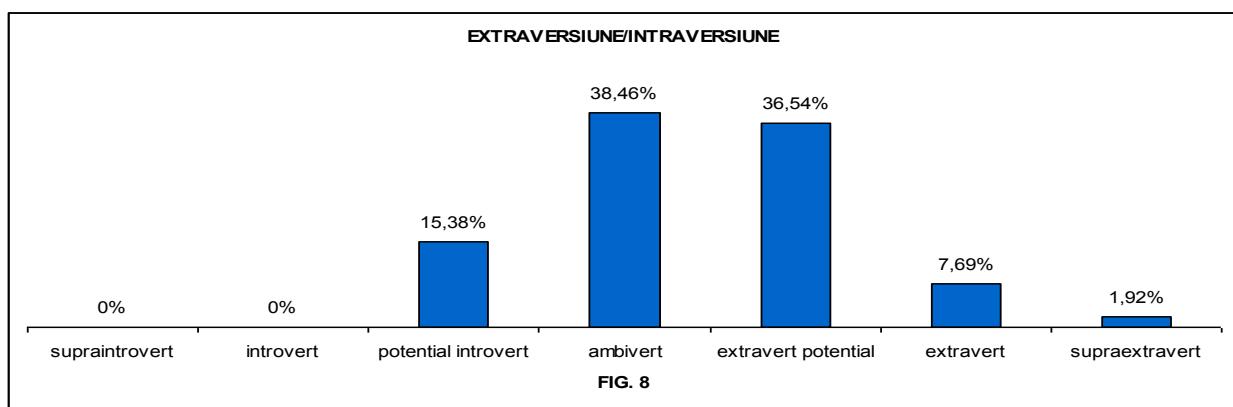


FIG. 6

În ceea ce privește domeniile în care se manifestă preponderent starea de frustrare am constatat (fig. 7), că subiecții testați sunt cel mai mult frustrați de posibilitățile vieții (29,8%). Aceștia simt frustrare în legătură cu

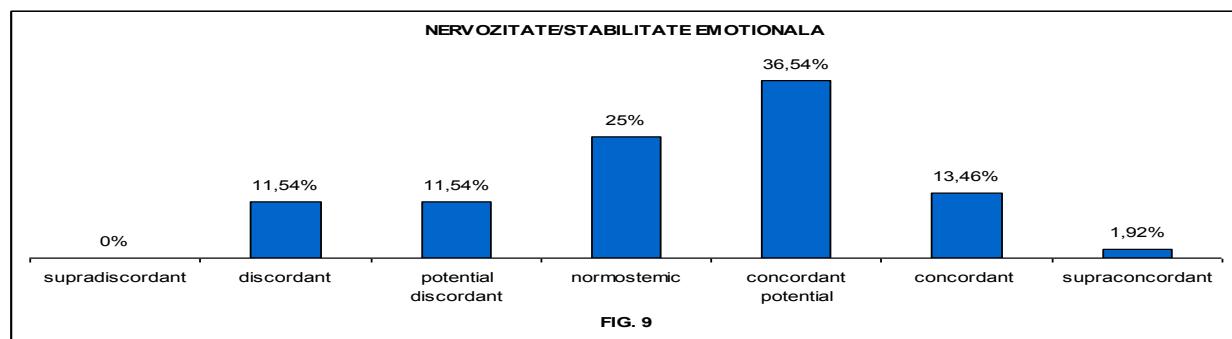
calitatea serviciilor medicale, posibilitățile de a petrece timpul liber, vacanța, sau de a-și alege locul de muncă, precum și de modul de viață pe care îl au. La aproape 1/3 (28,2%) frustrarea e provocată de starea materială, condițiile locative, sfera de deservire, precum și starea socială pe țară. La fiecare al cincilea (23,1%) frustrarea este provocată de *relației interpersonale*: relațiile cu colegii de facultate, cu administrația și profesorii, cu partenerul/soțul, prietenii, rudele, precum și poziția pe care subiectul o ocupă în societate.

Un nivel mai jos de frustrare a fost stabilit la scala activitate (9,9%), persoanele fiind satisfăcute de ocupațiile pe care le au. Cel mai jos nivel de frustrare a fost fixat la scala studii (9,0%), ceea ce ne vorbește despre faptul, că subiecții sunt satisfăcuți în general de modul de predare, de nivelul de cunoștințe posedat etc.



Utilizarea testului Eysenk a scos la iveală faptul (fig. 8) că mareea parte a eșantionului testat îl constituie ambiverții (38,46%), după care urmează extraverții potențiali (36,54%), extraverții (7,69%) și supraextraverții (1,92%). Aceste persoane se acomodează ușor la mediu nou, sunt comunicabile, au mulți prieteni, au încredere în forțele proprii, tendință de a deveni lideri. În același timp ele sunt impulsive, manifestă autocontrol insuficient, nu rezistă la monotonie, au toleranță scăzută la deprivare senzorială, etc.

În același eșantion 15,38% subiecți sunt potențiali introverți, orientați în mare măsură spre interiorul său, au dificultăți în stabilirea noilor relații, având un cerc mic de prieteni, adaptându-se greu la mediu. În marea majoritate aceste persoane sunt calme, liniștite, acțiunile lor sunt chibzuite și raționale.



În ceea ce se referă la scala nervozitate/stabilitate emoțională (fig. 9), eșantionul testat constituie 36,54% concordanți potențiali, 25% normostemic, 13,46% concordanți și 1,92% – supraconcordanți.

Astfel, marea majoritate (76,92%) a eșantionului face parte din categoria celor stabili emoțional, fiindu-le caracteristică starea de calm, echilibru emoțional, încredere în sine, siguranță în acțiunile proprii.

23,08% din eșantioanele constituie persoanele discordante (11,54%) și potențial discordante (11,54%). Aceste persoane mai sunt denumite și neurotice, ele prezentând instabilitate emoțională, cu sistem neuro-vegetativ labil. Ele se irită foarte ușor, au dispoziție schimbătoare, activism scăzut, imaginație bolnăvicioasă, nesiguranță, stări de anxietate etc.

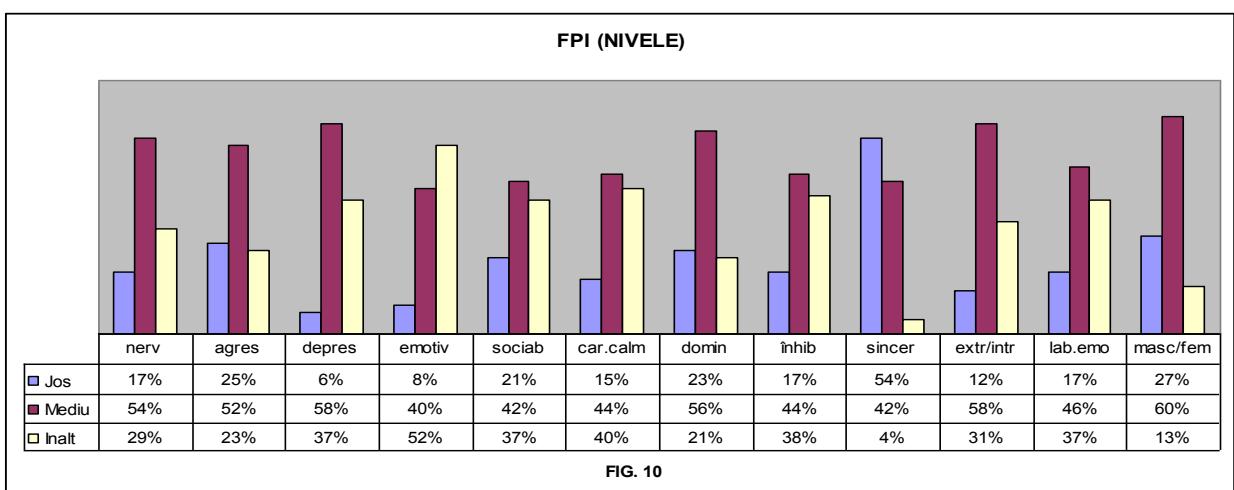


FIG. 10

Datele obținute în rezultatul utilizării testului de personalitate FPI sunt reflectate în figura 10.

Astfel, eșantionul testat este preponderent normostemic (83%), adică persoanele nu suferă de disconfort psiho-somatic, stări de iritație afectivă însoțite de tulburări vegetative și musculară intense.

În ce privește *agresivitatea spontană*, observăm, că 77% din subiecți manifestă agresivitate la limite normale (52%) și la nivel minim (25%), având stăpânire de sine și comportament stabil. Restul, (23%), avea un comportament agresiv impulsiv și sadic, pot face glume grosolane, lipsite de sens sau se bucură de răul altuia.

58% dintre subiecți prezintă *depresie* la nivel mediu, starea lor de spirit fiind aproape de normă. Un nivel înalt manifestă 37% din subiecți, aceștia având fluctuantă mare în dispoziții, cu prevalare de stări de depresie, tensiune, pesimism. Dispoziție echilibrată, raport emoțional bun cu persoanele din jur, relaxare și optimism etc. sunt prezente la doar 6% din subiecții testați (nivel jos al scalei *depresie*).

Mai mult de jumătate din eșantionul testat (52%) prezintă nivel înalt la scara *emotivitate*, (stări de instabilitate emoțională, iritabilitate, tensiune, disconfort chiar la dificultăți banale). La

nivel mediu de emotivitate se află 40% din subiecți, iar la nivel jos - doar 8%, ceea ce indică stări de impulsivitate redusă, subiecții fiind calmi, flegmatici, stăpâniți emoțional, răbdători.

42% din subiecți prezintă un nivel mediu de *sociabilitate*, 37% - un nivel înalt, adică subiecții sunt sociabili, activi, vorbăreți, leagă repede prietenii și au un cerc mare de cunoștințe (extraverși sau potențial extraverși). Restul (21%) indică subiecți cu dorință de contact redusă, care se mulțumesc cu propria persoană și cu un cerc redus de cunoștințe (introverși sau potențiali introverși).

Marea majoritate din subiecții testați prezintă *caracter calm*, acesta fiind manifestat la nivel mediu (44%) și la nivel înalt (40%) prin încredere în sine, răbdare, optimism, energie. Doar 15% au arătat un nivel jos la această scală, subiecții fiind, de obicei, decepționați, supărăcioși, suspicioși, descurajați, pesimisti.

Tendința spre *dominare* a eșantionului este la nivel mediu (56%), nivelul jos fiind depistat la 23%, ceea ce indică la aceștia din urmă tact, toleranță și atitudine ponderată. Dominarea la nivel înalt la restul 21% poate indica prezența de acte de agresiune, reactiv fizice, verbale sau imaginare, tendințe spre gîndire autoritar-conformiste și alte agresivități care sunt în limita formelor lor de conviețuire în societate.

La scala *inhibiție* au prezentat nivel înalt 38% (persoane timide, înhibate, uneori incapabile de a intra în contact etc.). 44% dintre studenții testați prezintă inhibiție la nivel mediu și 17% - nivel jos, adică, persoanele sunt dezinvolte, au încredere în propriile lor puteri, sunt deschise și dispuse de a acționa.

54% din subiecții eșantionului studiat au prezentat nivel jos de *sinceritate*, disimularea micilor slăbiciuni și defecte, dorința de a produce o impresie mai bună decât este în realitate în fața altor persoane. Doar 4% din subiecți prezintă sinceritate la nivel înalt, adică spirit autocritic, atitudine dezvoltată, capacitatea de a recunoaște micile sale slăbiciuni și 42% din subiecți prezintă sinceritate la nivel mediu.

Cu referire la scala *extraversiune/introversiune*, 58% din persoane sunt ambiverte, 12% din subiecți se află la nivel jos, fiind, deci, nesociabili, calmi; ei prezintă rezerve în comunicare, constantă, stăpînire de sine, pasivitate (ceea ce denotă latura introvertă a persoanelor în cauză) și 31% din subiecți sunt persoane care manifestă calități de extravert, adică sociabilitate, nevoie de contact, degajare, impulsivitate, nestăpînire.

Aproape o jumătate din subiecții testați prezintă *labilitate emoțională* la nivel mediu (46%). Nivel înalt al labilității emoționale a fost depistat la 37% din subiecți, ei manifestând indispoziție sau dispoziție labilă, tristețe, iritabilitate, violență, agitație, meditații inutile, sentiment de vinovăție, apatie și dificultăți de contact. O dispoziție stabilă și echilibrată, degajare, calm,

stăpînire de sine, siguranță, capacitate de concentrare, nivelul jos al scalei este prezent la 17% din subiecți.

În ce privește scala *masculinitate/feminitate*, 60% din subiecți prezintă trăsătura respectivă la nivel mediu, nivelul jos al scalei respective (27%) reprezentând o atitudine de rezervă ușoară din partea subiecților, neîncredere, stare abătută, o ușoară descurajare, neîncredere în sine, neplăceri fizice și tulburări psiho-somatice generale, iar nivelul înalt (13%) este reprezentat prin activism în anumite situații, optimism, caracter întreprinzător, dispoziție echilibrată, puține neplăceri fizice, fără tulburări psiho-somatice generale.

În urma prelucrării statistice a datelor (Pearson) am stabilit existența legăturilor semnificative dintre anumite trăsături de personalitate, frustrare, anxietate și mecanismele de coping alese în situațiile de stres.

Astfel, persoanele anchioase din eșantion preferă evitarea problemei în locul soluționării acesteia ($r= 0,467$, $p<0,001$) și nu utilizează planificarea ($r= -0,4$, $p= 0,00328$). Adică, cu cât persoanele sunt mai anchioase, cu atât vor prefera să fugă de problema sau chiar să ignore existența acesteia în loc să încerce să modifice conștient situația, analizând-o și căutând soluții. Cu cât este mai mare simțul responsabilității subiecților, cu atât este mai evident nivelul de anxietate ca trăsătură de caracter ($r= 0,359$, $p= 0,0088$).

Frustrarea în *relațiile interpersonale* duce de asemenea la evitarea problemei în locul soluționării ei ($r= 0,351$, $p= 0,0107$) și nu la planificarea ($r= -0,317$, $p= 0,022$) sau reevaluarea pozitivă a situației ($r= -0,484$, $p<0,001$). Deci, cu cât frustrarea la scara respectivă este mai mare, cu atât mai des persoanele preferă să nege problema în detrimentul posibilității găsirii unei laturi pozitive a acesteia sau încercării de a planifica o soluționare adecvată a problemei. Persoanele cu grad înalt de neurotizare manifestă și un grad înalt de anxietate reactivă ($r= 0,452$, $p <0.001$), precum și anxietate ca trăsătură de caracter ($r= 0,631$, $p<0.001$), utilizând mai des evitarea ($r= 0,458$, $p <0.001$) și confruntarea cu problema ($r= 0,412$, $p= 0,0024$). Adică persoanele neurotice sunt anchioase, insistă asupra propriei păreri, fără a schimba situația sau chiar neagă problema, nesoluționând-o. De asemenea, odată cu neurotizarea crește dorința de autocontrol ($r= 0,307$, $p= 0,027$) și asumarea responsabilității ($r= 0,324$, $p= 0,0189$).

Persoanele cu grad înalt de depresie manifestă anxietate, atât reactivă ($r= 0,429$, $p= 0,001$), cât și ca trăsătură de caracter ($r= 0,413$, $p= 0,0023$). Ele simt frustrare la scara *posibilitățile vieții* ($r= 0,326$, $p= 0,0184$), încearcă să evite problema ($r= 0,313$, $p= 0,0238$) sau să uite de existența acesteia. Simțul responsabilității la aceste persoane este însotit de creșterea automată a gradului de depresie ($r= 0,3$, $p= 0,0305$). Este de notat faptul, că nu de fiecare dată persoana este responsabilă de situația de stres în care se află, astfel, creșterea simțului responsabilității poate

spori nivelul de depresie și, deci, înrăutăți starea persoanei în locul mobilizării acesteia pentru a găsi o soluție adecvată pentru situația dificilă.

Persoanele cu emotivitatea crescută manifestă în situații de stres, de asemenea, și anxietate ca trăsătură de personalitate ($r= 0,373$, $p= 0,0065$). Datorită emotivității crescute, ele aleg confruntarea ca strategie comportamentală ($r= 0,342$, $p= 0,013$), acționând haotic fără a soluționa însă problema sau evitarea acesteia ($r= 0,407$, $p= 0,0027$), recurgând la susținere socială ($r= 0,365$, $p= 0,00787$). Asumarea responsabilității pentru situația creată ($r= 0,319$, $p= 0,0213$) duce iarăși la creșterea nivelului de emotivitate a acestora.

În schimb, persoanele cu grad înalt de sociabilitate recurg, în cazuri de stres, la planificare ($r= 0,38$, $p= 0,005$) și refuză evitarea situației de stres ($r= -0,34$, $p= 0,0137$). Cu cât persoanele sunt mai sociabile, cu atât mai puțin ele manifestă neurotism ($r= -0,385$, $p= 0,0048$).

Nivelul înalt de sociabilitate al subiecților provoacă creșterea nivelului de extravensiune ($r= 0,451$, $p <0,001$). Prin urmare, cu cât persoana este mai sociabilă, cu atât mai ușor soluționează starea dificilă, conștientizând problema și discutând-o cu alții, manifestând un grad mai mare de extravensiune, deci, flexibilitate și adaptare.

Este de menționat faptul, că persoanele cu caracter calm nu aleg evitarea drept strategie comportamentală de coping în situații de stres ($r= -0,288$, $p= 0,0385$), nu simt frustrare la scara *relații interpersonale* ($r= -0,37$, $p= 0,006$), nu manifestă anxietate ca trăsătură ($r= -0,369$, $0,007$).

Cu cât crește dominarea ca trăsătură de personalitate cu atât mai frustrate se simt persoanele la scara *studii* ($r= 0,377$, $p= 0,006$), crește nivelul de neurotism ($0,381$, $p= 0,0053$).

Subiecții cu nivel înalt de inhibiție recurg la evitarea problemei (fuga de aceasta) ($r= 0,326$, $p= 0,0184$), manifestă anxietate ca trăsătură de personalitate ($r= 0,361$, $p= 0,0086$) și nu recurg la reevaluare pozitivă ($r= -0,407$, $p= 0,0027$). Prin urmare, persoanele înhibite, timide, sunt mai anxioase în comparație cu alte persoane, nu văd latura pozitivă a situației dificile, preferând, mai curând, să fugă de aceasta.

La aceeași evitare recurg persoanele cu labilitate emoțională ($r= 0,291$, $p= 0,036$), iar cu cât o astfel de persoană este mai extravertă, cu atât mai des aceasta va recurge la susținere socială ($r= 0,299$, $p= 0,031$) sub toate aspectele: emoțional, fizic sau informațional. Cu cât mai mare este nivelul de labilitate emoțională, cu atât mai mult crește nivelul scalei *de fire deschisă* (sinceritate) ($r= 0,578$, $p <0,001$).

Persoanele emotive manifestă dominare ($r= 0,512$, $p <0,001$), inhibiție ($r= 0,557$, $p <0,001$), crescând corespunzător și nivelul labilității emoționale ($r= 0,682$, $p <0,001$). Cu cât crește nivelul de dominare al subiecților testați, cu atât crește nivelul lor de sinceritate (fire deschisă) ($r= 583$, p

$<0,001$). Cu cât este mai mare nivelul de inhibiție, cu atât mai mult crește labilitatea emoțională ($r= 0,466$, $p <0,001$).

Subiecții care prezintă un mai mare grad de masculinitate (activism, energie în ceea ce face persoana), au o mai mică manifestare a anxietății ca trăsătură de personalitate ($r= -0,421$, $p= 0,0019$) și neurotism ($r= -0,316$, $p= 0,023$).

Subiecții cu nivel de nervozitate mărit au un nivel mai mare de depresivitate ($r= 0,454$, $p <0,001$), emotivitate ($r= 0,525$, $p <0,001$), precum și labilitate emoțională ($r= 0,48$, $p <0,001$).

Subiecții mai agresivi manifestă nivel mai mare de depresie ($r= 0,46$, $p <0,001$), emotivitate ($r= 0,589$, $p <0,001$), dominare ($r= 0,587$, $p <0,001$), sinceritate ($r= 0,588$, $p <0,001$) și labilitate emoțională ($r= 0,503$, $p <0,001$).

Persoanele depresive sunt mai emotive ($r= 0,683$, $p <0,001$), încearcă să fie mai dominatoare (prin acte imaginare sau verbale) ($0,561$, $p <0,001$), se simt în anumite situații mai inhibate ($r= 0,478$, $p <0,001$), crescîndu-le labilitatea emoțională ($r= 0,733$, $p <0,001$).

Pentru o analiză mai detaliată a legăturii dintre alegerea strategiilor de coping și trăsăturile de personalitate, am separat eșantionul studiat în extraverti, introverți și ambiverți. Înțînd cont de faptul că distribuția datelor este una asimetrică și numărul subiecților în subgrupuri este unul destul de mic, am utilizat metoda neparametrică Spearman pentru depistarea corelațiilor semnificative, după cum urmează:

Extraverții cu un grad de anxietate reactivă mai mare apelează mai des la distanțare ($r= 0,705$, $p= 0,01$) și mai rar la reevaluarea pozitivă a situației ($r= -0,473$, $p= 0,01$) sau planificare ($r= -0,617$, $p= 0,01$). Cei care manifestă mai rar anxietate reactivă folosesc mai des strategiile de planificare ($r= -0,567$, $p= 0,01$) și reevaluare pozitivă ($r= -0,413$, $p= 0,05$). Astfel, cu cât mai anxioasă este persoana extravertă, cu atât mai des ea va încerca să se "separe" conștient de situația dificilă în care se află, în loc de a găsi latura pozitivă a situației sau de a planifica o activitate adekvată pentru soluționarea acesteia și invers, cu cât e manifestată mai puțină anxietate, cu atât mai des se recurge la aceste două strategii (planificare și reevaluare pozitivă). În cazul apelării la susținere socială, persoanele respective folosesc mai des evitarea (ca negare a problemei datorită sprijinului simțit din exterior) ($r= 0,492$, $p= 0,05$) și reevaluarea pozitivă ($r= 0,506$, $p= 0,05$).

Introverții cu simțul responsabilității mai mare apelează mai rar la confruntare ($r= -0,845$, $p= 0,01$) ca mecanism de coping. Cu cât este mai mare gradul de manifestare a anxietății reactive la introverți, cu atât mai mică este probabilitatea de utilizare a susținerii sociale ($r= -0,750$, $p= 0,05$) și cu atât mai mare este apelarea la asumarea responsabilității în caz de situație de stres ($r= 0,790$, $p= 0,05$). Prin urmare, cu cât persoana introvertă este mai anxioasă, cu atât mai rar va apela la

sprijinul din exterior (emoțional, fizic sau informațional) în vederea soluționării situației dificile și cu atât mai mult își va asuma responsabilitatea pentru crearea situației respective. Cu cât este mai mare gradul de manifestare a anxietății ca trăsătură, cu atât este mai mare gradul de anxietate reactivă la introverți ($r= 0,747$, $p= 0,05$).

Ambiverții, care apelează des la susținere socială au o mai mare probabilitate de a se supune autocontrolului ($r= 0,461$, $p= 0,05$). Cu cât este mai mare gradul de utilizare a responsabilității ca strategie de coping, cu atât mai des sunt alese confruntarea ($r= 0,472$, $p= 0,05$), distanțarea ($r= 0,472$, $p= 0,05$) și autocontrolul ($r= 0,553$, $p= 0,05$).

Subiecții care folosesc reevaluarea pozitivă a situației dificile, se distanțează în aceeași măsură de aceasta ($r= 0,479$, $p= 0,05$), adică problema văzută dintr-o parte într-o lumină pozitivă îi face să diminueze valoarea problemei fără a apărea necesitatea de a o soluționa într-un fel sau altul. Cu cât persoanele ambiverte manifestă un grad mai mare de anxietate reactivă, cu atât mai des ele apelează la susținere socială ($r= 0,632$, $p= 0,01$) și mai rar la planificare ca strategie de coping ($r= -0,446$, $p= 0,05$). Deci, cu cât mai anxioasă este persoana ambivertă, cu atât mai des aceasta va la ajutor și susținere din exterior, dar nu va soluționa de sine stătător problema apărută.

Manifestarea anxietății ca trăsătură de personalitate va crește, de asemenea, gradul de manifestare a anxietății reactive ($r= 0,726$, $p= 0,01$), astfel că persoana va apela mai des la susținere socială ($r= 0,515$, $p= 0,05$) și va alege mai rar planificarea ($r= -0,486$, $p= 0,05$).

ANOVA diferențe anxietate la introv extrov si ambiv					
		Sum of Squares	df	Mean Square	F p
anxreac	Between Groups	149,53	2	74,77	0,78 0,46
	Within Groups	4690,16	49	95,72	
	Total	4839,69	51		
anxtras	Between Groups	84,29	2	42,14	0,34 0,71
	Within Groups	5992,38	49	122,29	
	Total	6076,67	51		

Utilizând metoda ANOVA pentru stabilirea diferențelor dintre nivelul de manifestare a anxietății extravertilor, ambiverților și intraverților, am stabilit că diferențe semnificative în această privință nu există, ceea ce arată că persoanele sunt anxioase în situații de stres, independent de tipul lor de temperament.

În urma comparării extravertilor cu intraverții, în ceea ce privește alegerea strategiilor de coping în situații de stres, am stabilit, că, deși aceștia au un comportament diferit în societate și relaționează diferit cu persoanele din jur, alegând strategii constructive de coping, ei dau prioritate celor, care sunt mai compatibile cu tipul lor de personalitate. Se observă o diferență semnificativă între grupuri la alegerea următoarelor strategii: reevaluarea pozitivă ($p= 0,04$) și asumarea responsabilității ($p= 0,05$).

Generalizând cele spuse, menționăm, că persoanele ce aleg strategii constructive posedă așa trăsături de personalitate ca sociabilitate, caracter calm, stabilitate emoțională. La strategiile

distructive mai frecvent recurg persoanele care manifestă neurozitate, labilitate emoțională, inhibiție, depresie, agresivitate, precum și anxietate și frustrare la nivel înalt.

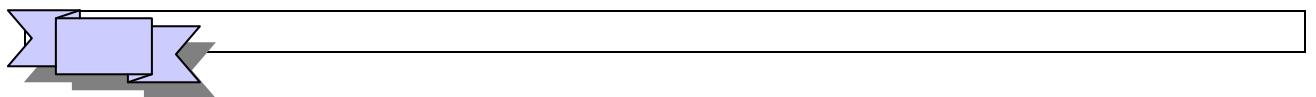
Menționăm, de asemenea, că toate tipurile de temperament sunt apte de a alege în situația de stres strategii constructive de coping, însă utilizând diferite resurse interioare și modalități de a face față situațiilor stresante.

Datele obținute pot servi la elaborarea unui training de formare a rezistenței la stres.

BIBLIOGRAFIE:

1. Băban A. Stres și personalitate. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998. 211 p.
2. Lazarus R.S., Folkman. S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company. 1984, 445 p.
3. Miclea M. Stres și apărare psihică. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1997. 215 p.
4. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 336 с.
5. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. Санкт-Петербург: «Речь».2001, 512 с.
6. Татура Ю. В. Стресс: Тонкости, хитрости и секреты. Москва: Бук-пресс, 2006. 384 с.
7. Черепанова Е. М. Психологический стресс: помоги себе и ребенку. Москва: Издательский Центр «Академия», 1997. 96 с.

Primit 28.09.2012



ASPECTE ALE INTEGRĂRII EDUCAȚIONALE ȘI SOCIALE LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ

Angela TIMUŞ, România.

Summary

There is worked out a complex program for organizing and accelerating the process of integration of this category of children. There are proposed various models of increasing the efficiency of the integration process. The most perspective there turned out to be such conditions as the retraining and specialization of the teachers in the field of school and social integration, the development of educational system in centers of family type.

Rezumat

Studiul de față vizează realități educaționale și schimbări așteptate în viața școlii care face trecerea de la modelul unic al școlii speciale la modelul bazat pe alternativa integrării și incluziunii. De asemenea își propune să promoveze mediul școlar care integrează elevii hipoacuzici, elevi ce au prevăzut suportul educațional specific în proiectele de intervenție educațională personalizate.

Cuvinte-cheie: integrare, incluziune, cerințe educaționale speciale, elev cu deficiență de auz, deficiență auditivă, deficiență mintală, dizabilitate, integrare școlară educațională, integrare socială, psihopedagogia integrării, învățământ integrat, școală specială, școală incluzivă, parteneriat, program de intervenție personalizată.

Problematica integrării educaționale și sociale la elevii cu orice tip de deficiență este considerată, din perspectiva drepturilor omului, esențială pentru **promovarea în întregul sistem educațional, în școală, în lecție, a principiului democratic al egalității de sanse**.

Analiza studiilor realizate de: H.S. Zamski (1980); A. I. Ivanițchi (1975); I. Stănică (1983); Em. Verza (1997); N. Малофеев (1995); A. Гозова (1966); Л. М. Шипицына (1989, 2006, 2010), N. Bucun (2002, 2012), denotă faptul că schimbările de ordin politic, social și cultural din societatea contemporană au un impact direct asupra proceselor complexe de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în școală și societate, transformându-le în domenii de stringență actualitate, dar și în obiecte de studii și cercetări atât conceptuale cât și aplicative.

La temelia succesului în procesele de integrare multilaterală a persoanelor cu diverse dizabilități în sistemele educațional, profesional, social etc. se află schimbarea la nivel uman – de

mentalitate, de abordare, de atitudine, de pregătire profesională (D. V. Popovici, M. Popa, A. Racu).

Cercetările efectuate de către Gr. Radu, Н. М. Назарова, Н. Д. Шматко, Keis van Reisveik, C. Bodorin, V. Rusnac, S. Gonciaruc apreciază procesul de integrare educațională și școlară a copiilor cu dizabilități care este doar la început, argumentând că unele școli au început să-și identifice rolul și să primească această categorie de copii: prin urmare educația pentru persoanele cu dizabilități indiferent de vârstă lor, trebuie să fie o soluție de bază pentru integrare socială și pentru valorizarea individuală.

În lucrările autorilor autohtoni C. Păunescu, U. Șchiopu, I. Stănică, D. Ciumăgeanu, Ș. Ionescu, Em. Verza, Gh. Radu, D.V. Popovici, se menționează a înțelege că educația nu vizează doar integrarea copiilor cu dizabilități, ci toată educația privită prin prisma unei abordări complexe și curriculare. Aceasta este în primul rând o reformă în educație și nu o chestiune care vizează plasarea elevului și tipul instituției în care este școlarizat acesta. Dintre cercetările efectuate în R. Moldova cu accent privind integrarea socioprofesională a copiilor și tinerilor cu dizabilități menționăm: A. Ivanițchi, N. Bucun, A. Danii, V. Lichii, A. Racu și alții.

Numeroase investigații din diferite țări au vizat diverse aspecte ale problemei privind integrarea socială și școlară a persoanelor cu dizabilități: cercetările savanților ruși: А. И. Диачиков (1957), Л. Занков (1940), Ф. А. Pay (1956/1973), А. Гозова (1966), Ж. И. Шиф (1968), Г. М. Дулнев (1970), Л. Шипицына (1994, 2005), Х. С. Замски (1980), Л. С. Выготски (1923, 1924) – a fost unul dintre primii savanți psihopedagogi ruși care a fondat ideea învățământului integrat argumentând caracterul distructiv al segregării indicând asupra necesității îmbunătățirii învățământului special cu cel pentru copii sănătoși. El consideră că obiectivul educației copilului cu deficiențe îl constituie, integrarea acestuia în viață și crearea condițiilor de recuperare/compensare a afecțiunii nu numai din punct de vedere a factorilor biologici dar și sociali. Aceste idei ale lui L. Vâgotski au fost implementate în Europa de Est și SUA.

Cercetarea noastră privind integrarea educațională și socială a elevilor cu deficiență de auz a fost efectuată în baza unei experiențe din România, prin care au fost verificate mai multe ipoteze actuale pentru știința psihopedagogică. Prima dintre acestea constă în faptul că *performanțele școlare și comportamentele de adaptare socială la elevii hipoacuzici integrați vor fi superioare celor ale elevilor hipoacuzici din școală specială, situația datorându-se particularităților și caracteristicilor mediului diferit de dezvoltare educațională și socială*. Pentru evaluarea performanțelor și comportamentelor adaptative, în etapele inițială și finală a experimentului a

fost aplicată scala Webster, iar pentru investigarea personalității elevilor am apelat la testul familiei, aplicat doar în etapa inițială a experimentului.

La *testarea inițială*, distribuția rezultatelor pe coordonatele scalei Webster, în absența utilizării unor limbaje specializate (dactilare, limbaj gestual), la elevii hipoacuzici integrați se observă rezultate superioare pe toate ariile (comunicare, abilități cognitive, comportamente adaptative).

La *testarea finală* cu scala Webster rezultatele se distribuie la fel, cu diferențele care corespund progresului. Prin aplicarea testului statistic Wilcoxon s-au delimitat diferențe semnificative între testarea inițială și cea finală, la fiecare lot, ceea ce reprezintă progrese semnificative pe toate ariile luate în considerare.

Prin aplicarea testului statistic Mann-Whitney, între lotul experimental și cel de control, atât la testarea inițială, cât și la cea finală, au rezultat diferențe semnificative între aceste loturi.

În condițiile superiorității rezultatelor elevilor hipoacuzici integrați, rezultă că *afirmațiile din prima ipoteză a cercetării se confirmă*, performanțele școlare și comportamentele de adaptare socială sunt superioare la elevii hipoacuzici integrați față de cele ale elevilor hipoacuzici din școală specială. Astfel, a fost demonstrată posibilitatea integrării cu succes a elevilor hipoacuzici, prin programe de dezvoltare a comportamentelor autonome, adecvate fiecărui copil.

Analiza corelațională a relevat corelații ridicate și înalte între coordonatele din interiorul fiecărei arii delimitate la scala Webster (comunicare, strategii de învățare, dezvoltare socială și emoțională), la ambele eșantioane investigate. La eșantionul experimental predomină corelațiile ridicate și moderate dintre achizițiile superioare între: abilități de comunicare - abilități cognitive (de ex., citire-scriere și concepte matematice); abilități de comunicare - comportamente adaptative (de ex., limbaj expresiv - cunoaștere mediu); abilități cognitive - comportamente adaptative (de ex., concepte matematice - maturitate socială). La eșantionul de control predomină corelațiile ridicate și moderate dintre achizițiile aflate la un nivel inferior celor delimitate la elevii integrați: abilități de comunicare - abilități cognitive (de ex., limbaj gestual – nucleu al cunoașterii); abilități de comunicare-comportamente adaptative (de ex., claritate limbaj - îndemâncări multiple); abilități cognitive - comportamente adaptative (de ex., apariție număr - autonomie personală).

În învățământul integrat nu se promovează dezvoltarea limbajelor specializate la hipoacuzic. În lipsa acestor modalități de comunicare apar doar modalitățile de comunicare similare elevului fără deficiențe. Astfel, corelațiile preponderent ridicate de la nivelul instrumentelor de comunicare ale elevului hipoacuzic integrat, care sunt predominant verbale, orale sau scrise (limbaj expresiv, citire-scriere, ortografie etc.), explică performanțele mai bune pe aceste

domenii. De asemenea, corelațiile ridicate de la nivelul achizițiilor cognitive, privind unele concepte matematice, din cadrul nucleului cunoașterii sau de la nivelul îndemânărilor multiple, al cunoașterii economice, explică performanțele mai bune pe aceste domenii care, împreună cu cele din sfera comunicării, determină comportamentele autonome mai elaborate.

Se cere menționat faptul că, prin neutilizarea unor limbaje specializate (dactilare, limbaj gestual), la elevii integrați se pot obține unele performanțe școlare superioare în domeniul comunicării și limbajului, dar și în domeniul cognitiv, ceea ce constituie o bază solidă pentru stimularea dezvoltării unor comportamente adaptative, pentru elaborarea de instrumente adaptative eficiente.

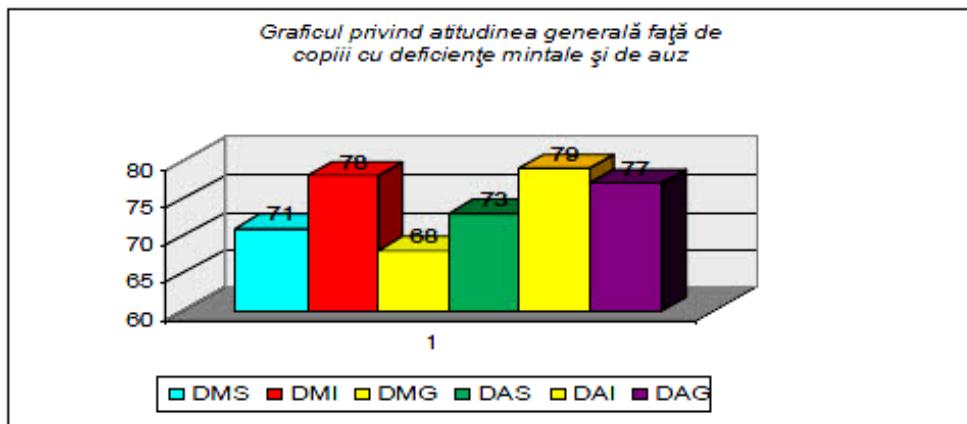
În urma aplicării testului familiei s-a observat faptul că la elevii hipoacuzici integrați, comparativ cu elevii hipoacuzici neintegrați, s-au evidențiat posibilități mai mari de exprimare prin desen, mijloace expresive mai diversificate, o mai bună dezvoltare a reprezentării de sine, ceea ce denotă o funcționalitate mai mare a limbajului interior, un bagaj mai variat de reprezentări, în general un nivel mai mare de achiziții care permit o mai bună adaptare la mediul social.

Cea de-a doua ipoteză supusă verificării în cadrul cercetării noastre a presupus că *între atitudinea față de elevii hipoacuzici sau cu deficiență mintală, manifestată de cadrele didactice care lucrează în școlile integratoare, și cea a profesorilor din învățământul special există diferențe specifice, determinate de nivelul diferit de pregătire și formare profesională*. Chestionarele de atitudini aplicate, din dubla perspectivă a aprecierii atitudinilor față de elevii cu deficiență auditivă și mintală, au cuprins patru scale: *integrare - segregare, distanță socială, drepturi private, convingeri nefavorabile*. Investigația a relevat o perspectivă diferită, în general, a atitudinilor față de persoanele cu deficiență auditivă, comparativ cu cele care prezintă deficiență mintală. La eșantioanele de cadre didactice din învățământul special s-a constatat un grad mai înalt de acceptare a integrării copiilor cu deficiență auditivă, spre deosebire de cei cu deficiență mintală. Datele investigației au relevat o perspectivă favorabilă în privința atitudinilor, aproape nediferențiată pe tipuri de deficiență la profesorii itineranți; a ieșit în evidență și o perspectivă mult defavorabilă a integrării elevilor cu deficiență mintală, comparativ cu cea a elevilor cu deficiență auditivă, din punctul de vedere al atitudinilor cadrelor didactice din învățământul general.

În mediul obișnuit există o respingere mai mare a integrării copiilor cu deficiențe, mai puternică decât cea a profesorilor din învățământul special pentru elevi cu deficiență mintală, precum și o acceptare mai mare, apropiată de poziția cadrelor didactice itinerante, în cazul integrării elevilor cu deficiență de auz.

Prin aplicarea testului statistic Man-Whitney au fost reliefate o serie de diferențe semnificative, privind atitudinile manifestate, între eșantioanele investigate, cu excepția

categoriei profesorilor itineranți (loturile DAI și DMI) la care aceste diferențe nu sunt semnificative.



În învățământul general, cadrele didactice au un nivel de studii preponderent superior, dar dețin puține cunoștințe privind deficiența auditivă și mintală (până în 20% dintre acestea), chiar dacă au sporadic contact cu persoanele ce prezintă astfel de deficiențe. Din această situație rezultă un nivel diferit de pregătire și formare profesională în rândul profesorilor din învățământul general față de profesorii din învățământul special, diferențele respective influențând atitudinile privind integrarea educațională a elevilor cu deficiențe auditive și mintale.

După cum am constatat în urma investigației, din cauza nivelului diferit de pregătire și formare profesională, diferențele între atitudini sunt semnificative între cadrele didactice din școlile integratoare și cele din școlile speciale, astfel *confirmându-se și a doua ipoteză a cercetării*.

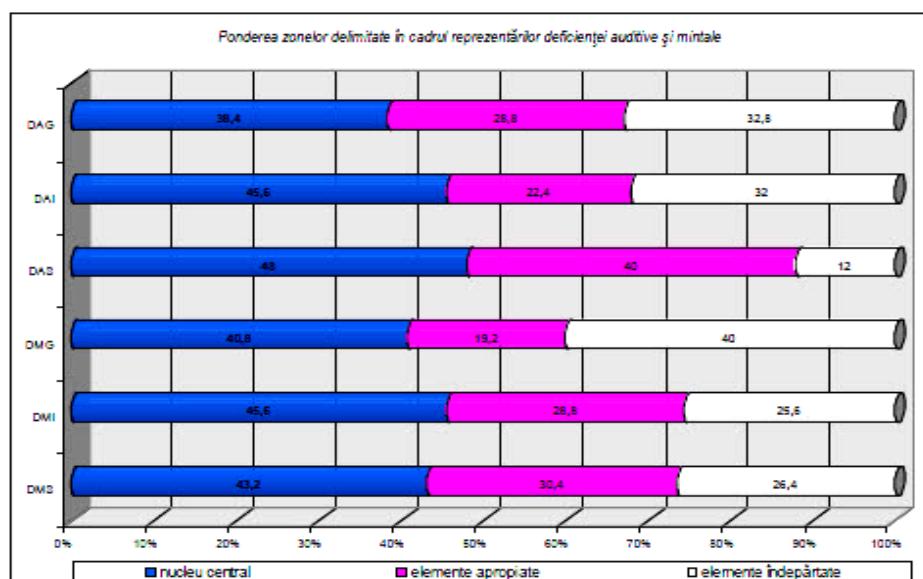
Percepția socială a deficienței direcționează, în sens favorizant sau frenator, procesul de integrare din perspectiva profesorilor din școlile integratoare, dar și din cea a cadrelor didactice din învățământul segregat.

O constatare interesantă vizează lipsa diferenței semnificative în cadrul categoriei profesorilor itineranți care și-au manifestat aproape nediferențiat atitudinile. Profesorii itineranți, în general, sunt formați și orientați în vederea educării adecvate și integrării copiilor cu deficiențe, chiar dacă aceste deficiențe sunt diferite. La aceste cadre percepția socială a copilului cu deficiență mintală și a celui cu deficiență de auz nu diferă foarte mult, subiecții educației fiind abordați din perspectiva cerințelor lor educative speciale. Etichetarea rezultată din împărțirea deficiențelor pe categorii contează mai puțin sau deloc.

Din perspectiva studiului efectuat asupra reprezentărilor sociale au fost decelate diferențe între reprezentările sociale formate asupra deficienței auditive și deficienței mintale la cadrele didactice din învățământul special și din cel general, percepția socială a deficienței auditive fiind mai favorabilă integrării decât cea a deficienței mintale. Aceste diferențe între reprezentările sociale delimitate sunt în strânsă legătură cu mediul profesional și cu atitudinea societății față de integrare și dizabilitate.

Ultima ipoteză supusă verificării în cercetarea la care ne referim a presupus că *între reprezentările sociale formate asupra deficienței auditive sau deficienței mintale la cadrele didactice din școlile speciale și din cele integratoare există diferențe generate de mediul profesional și atitudinea societății față de integrare și dizabilitate.*

Reprezentările sociale ale cadrelor didactice față de cele două tipuri de deficiență (auditivă și mintală) a fost studiate prin intermediul probei prototipic-categorială. Baza teoretică a studiului cantitativ și calitativ asupra reprezentărilor sociale a constituit-o teoria lui J.C. Abric privind organizarea reprezentărilor sociale pe baza unui sistem central (nucleu central) și a unui sistem periferic, cu elemente din ce în ce mai îndepărtate de nucleul central, sistem ce dă specificitate reprezentărilor, având elementele cele mai stabile.



În cadrul studiului cantitativ, la proba prototipic-categorială, după numărul de elemente cuprinse în nucleu, cele mai multe au fost delimitate la cadrele didactice din școala specială pentru elevi cu deficiență auditivă (14 termeni), ca și la profesorii itineranți (13 - 14 termeni). Numărul cel mai mic de cuvinte aparținând nucleului central au fost găsite la profesorii din școala de masă, respectiv 8 elemente la lotul DAG și 11 elemente la lotul DMG, iar la cadrele

didactice din învățământul special pentru copii cu deficiență mintală nucleul delimitat a fost format din 12 elemente.

Prin vizualizarea zonelor componente ale reprezentărilor sociale ale deficienței auditive și mintale, la fiecare eșantion, rezultate prin calculul totalului frecvențelor pe zone, respectiv nucleu, elemente învecinate și elemente îndepărtate de nucleu, s-au observat următoarele:

- ponderea cea mai mică a nucleului central o întâlnim la cadrele didactice din învățământul normal, atât în cadrul reprezentării deficienței auditive, cât și la reprezentarea deficienței mintale;
- situația este egală în cazul profesorilor itineranți, din cadrul celor două eșantioane;
- nucleul reprezentării deficienței auditive la cadrele didactice din școala specială este cel mai voluminos dintre toate, iar cel al reprezentării deficienței mintale, la aceeași categorie de profesori, se apropie de cel al cadrelor itinerante, fiind puțin mai redus decât la acestea.

Elementele periferice ancoreate de nucleul central, aflate în vecinătatea acestuia, au proporția cea mai mică la reprezentarea deficienței mintale a profesorilor din școala generală, iar celelalte elemente periferice, îndepărtate de nucleu, au cea mai mare pondere dintre toate eșantioanele. Situația este inversată în cazul reprezentării deficienței auditive la profesorii din școala specială.

Pornind de la ideea că nucleul are elementele cele mai stabile, care sunt și cele mai rezistente la schimbare, iar elementele periferice au o flexibilitate și o instabilitate mai mare pe măsură ce se îndepărtează de nucleu, constatăm că cea mai stabilă organizare o are reprezentarea deficienței auditive la profesorii din școala specială (cu nucleul cel mai proeminent și elementele periferice apropiate cele mai extinse), iar cea mai puțin stabilă o are reprezentarea deficienței mintale la profesorii din școala obișnuită (cea mai restrânsă zonă a elementelor periferice învecinate și aproape cel mai puțin proeminent nucleu).

În cazul profesorilor din școala specială, organizarea reprezentării deficienței auditive este cea mai stabilă, respectiv mai stabilă decât cea a reprezentării deficienței mintale, fiind, în acest caz, o diferență de aproape 10% între zona elementelor periferice învecinate cu nucleul, iar între cele două nuclee diferența este de aproape 5% în minus, din perspectiva reprezentării deficienței mintale.

La cadrele itinerante, nucleele au aceeași proeminență, cu aceeași stabilitate (aceleași dimensiuni), doar zona elementelor periferice învecinate fiind mai extinsă în cazul reprezentării deficienței mintale (cu aproximativ 6%), ceea ce conferă o stabilitate puțin mai mare structurii acesteia.

La studiul calitativ, în cadrul probei prototipic-categoriale, analiza s-a efectuat după o serie de categorii tematice, în care au fost incluși termenii asociați, de către fiecare cadru didactic chestionat, tipului de deficiență, și anume: termeni generali, caracteristici ale deficienței (auditive sau mintale), etiologie, impact social aferent, impact emoțional asociat/asupra sinelui, nevoia de sprijin, intervenția specifică, alte deficiențe asociate, termeni sinonimi, termeni cu conotații sociale, termeni cu privire la alte tipuri de etichetări.

În urma investigației referirile la diferite categorii tematice de cuvinte s-au distribuit astfel: procentajele cele mai mari au fost observate la categoriile tematice care cuprind termeni ce se referă la *noțiuni generale*, *caracteristici* ale deficienței auditive sau mintale, precum și termenii referitori la *impactul social*, cu unele excepții, la profesorii din învățământul obișnuit; doar la categoria profesorilor din învățământul de masă, în cadrul reprezentării deficienței mintale, constatarea *nevoii de sprijin* a elevilor cu acest tip de deficiență s-a impus cu mult în fața gradului de informare privind *caracteristicile* deficienței mintale; la acest eșantion *impactul social* este mare, dar preocuparea pentru *intervenția specifică* este redusă.

Din perspectiva reprezentării deficienței auditive s-a constatat o mare importanță acordată gradului de informare privind *caracteristicile* deficienței auditive, dar și *intervenției specifice*. Tot la acest eșantion, *impactul social* al deficienței de auz a fost mai scăzut decât *impactul emoțional* și decât conștientizarea *nevoii de sprijin* a elevilor cu deficiență auditivă.

Pentru eșantioanele de specialiști din învățământul special se mențin proporțiile mari de cuvinte asociate categoriilor de *noțiuni generale*, *caracteristici* ale deficienței mintale sau auditive, *impactul emoțional*, *nevoia de sprijin* și importanța *intervenției specifice*, situația fiind valabilă și pentru profesorii itineranți din ambele eșantioane.

Se remarcă, la aceste categorii de specialiști, *impactul social* mai mare în cazul deficienței mintale, indiferent de mediul integrat sau segregat în care se află elevii cu astfel de deficiențe, dar și mai multe opțiuni pentru *intervenția specifică*, în cazul elevilor cu deficiență auditivă, probabil pentru că, tot prin protezare, se pot rezolva multe probleme ale elevilor aflați într-o astfel de situație.

Din perspectiva deficienței auditive, nucleele reprezentărilor sociale, la profesorii din școală obișnuită și la cadrele didactice din școală specială, diferă atât din punct de vedere cantitativ (cel al profesorilor din școală de masă este redus aproape la jumătate), cât și calitativ. Din elementele centrale se poate distinge și atitudinea diferită a profesorilor din școală specială față de integrarea elevilor cu deficiență auditivă, mai reținută decât a celor din mediul integrat, evidențiată de termenii *izolare*, *marginalizare*.

Din perspectiva deficienței mintale, la aceleași loturi investigate, se evidențiază diferențe semnificative între cele două nuclee centrale ale reprezentării sociale, mai ales din punct de vedere calitativ, prin elementele esențiale care le diferențiază (profesorii din învățământul obișnuit nu acordă importanță cuvenită caracteristicilor deficienței mintale), dar și prin proporția și calitatea diferită a elementelor comune. și atitudinile față de persoanele cu deficiență mintală sunt diferite, profesorii din școala specială reclamând *drepturi egale* cu ale semenilor, în timp ce în mediul integrat elevii sunt numiți *handicapați*.

Din perspectiva deficienței auditive și a celei mintale, la profesorii itineranți diferențele între nucleele reprezentărilor sociale sunt rezultate, în principal, din natura diferită a celor două tipuri de deficiență. Aspectele comune vizează semnalarea dificultăților de învățare și a nevoii de sprijin, aspectul de dizabilitate (mai pregnant în cazul deficienței mintale) și impactul social (care este mai mare, tot în cazul deficienței mintale). La elevii cu deficiență mintală integrați dezavantajul social apare ca fiind mai mare, spre deosebire de elevii hipoacuzici integrați. În concluzie, între cele două nuclee există diferențe, dar nu cu o semnificație foarte mare.

Din perspectiva mediului integrat, prin compararea nucleelor reprezentărilor sociale ale deficienței auditive și mintale la profesorii itineranți și profesorii din învățământul general, se observă aspecte asemănătoare, dar și unele diferențe. Astfel, deficiența auditivă este apreciată din perspectiva caracteristicilor sale, a oportunităților de protezare, dar și a aspectului de persoană cu handicap, care are nevoie de integrare (în acest ultim caz, la profesorii itineranți); deficiența mintală este percepță predominant sub aspectul handicapului, al dificultăților de învățare, dar la profesorii din școala obișnuită nevoia de sprijin este mai pregnantă, în timp ce interesul pentru cunoașterea caracteristicilor deficienței mintale nu este reprezentat.

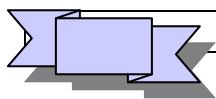
Din perspectiva specialiștilor în educația specială vom observa diferențe, dar și asemănări. Astfel, deficiența mintală este percepță în caracteristicile sale puternic aflate sub aspectul handicapului (deficiența mintală este mai gravă în școala specială și, în unele cazuri, cu deficiențe asociate), impactul social este definit de marginalizare, dar cu valențe diferite (cu toleranță și nevoie de integrare, la profesorii itineranți, și cu nevoie de a reglementa legal condiția persoanelor cu handicap, la profesorii din școala specială); în cazul deficienței auditive întâlnită în mediul segregat, surditatea atinge forme mai grave (fiind asociat frecvent aspectul mutității), impactul social este de izolare (de aici nevoia de socializare), iar aspectul general nu este sub aspectul deficienței, ci al agitației, al competențelor care se pot dezvolta; în mediul integrat, deficiența auditivă este ușoară, se poate proteza, deși aspectul de handicap este prezent din cauza modului specific de comunicare al deficienților de auz (limbajul mimico-gestual pregnant).

În aceste condiții și *ultima ipoteză supusă verificării se confirmă*. Astfel, dacă vom considera profesorii investigați drept reprezentanți ai societății în care se integrează persoanele (elevii) cu handicap, atunci rezultă că, între cadrele didactice din școala specială și cele din școlile integratoare, există diferențe semnificative determinate de mediul profesional și de atitudinea societății (a acestor cadre didactice) față de persoana (elevul) cu handicap și față de procesul de integrare al acesteia (acestuia), atât în condițiile deficienței auditive, cât și în ale celei mintale.

Bibliografie

1. Popovici, D.-V., (2007). *Orientări teoretice și practice în educația integrată*, ed. Aurel Vlaicu, Arad.
2. Racu A., Popovici D.-V., Danii A., Racu S., (2009), *Psihopedagogia Integrării*, Ed. Univers Pedagogic, Chișinău.
3. Vâgotski, L.S. (1983). *Opere psihologice alese*, vol. V, *Bazele defectologiei*, . Ed. ASP, Moscova.
4. Verza, E., Verza, F. E., (coord), (2011). *Tratat de psihopedagogie specială*, Editura Universității din București, București.
5. Racu A., Fl. Verza, Racu S., (2012). *Pedagogia specială*. Ed. „Tipografia Centrală”, Chișinău.
6. Timuș A., (coautor), (2012). *Asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități și a familiilor în condițiile educației incluzive*. Ed. UPS „Ion Creangă”, Chișinău.
7. *Drepturile Omului și Problema Dizabilităților*. GHID, (2011). Ed. Cartier.

Primit 29.09.2012.



Проявление агрессивности в процессе школьной дезадаптации при переходе учащихся в средние классы.

Ковалева Е.А., конф. унив., доктор педагогики, КГПУ им. И.Крянгэ

Summary

A difficult moment in the development of pupils' personality is their step into the middle school. Disadaptability is going on together with the aggressive reactions. The aggressive reaction is becoming a part of personality and one of its traits. Psycho-pedagogical support gives possibility to correct the aggressive reactions in the behavior of a schoolchild, to adapt to the new social situation and therefore correspond to pedagogical requirements.

Rezumat

Adaptarea elevilor în clasele gimnaziale reprezintă o etapă dificilă și implică schimbări în dezvoltarea personalității elevului. Dificultățile de adaptare pot genera reacții agresive, care ulterior devin trăsături de personalitate. Susținerea psihologo-pedagogică ar putea contribui la prevenirea sau reducerea comportamentului agresiv al elevilor și respectiv la adaptarea elevilor la o nouă situație socială.

Ключевые слова: дезадаптация, социализированная агрессия, агрессивность, ситуация развития, детерминанты агрессии, враждебные реакции.

Особым периодом в личностном развитии детей школьного возраста является период перехода в средние классы. У школьников возникают различные затруднения в школьном обучении, межличностным отношениям в соответствии требованиям изменившейся ситуации обучения. Такие затруднения испытывают по данным разных авторов от 15% до 40% учащихся, переходящих в средние классы.

Для дезадаптации школьников характерны не только затруднения в учебе, на которые в первую очередь обращают внимание учителя, но и нарушения школьных форм поведения, немотивированная агрессия. Изменение средовой ситуации, появление новых учителей с различным стилем взаимодействия, повышение социальных требований, изменение психофизического статуса ребенка, снижение мотивации учения - это вероятные факторы, приводящие к дезадаптации учащихся в средних классах.

Под влиянием неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношения со сверстниками у ребенка может сформироваться ощущение малоценностии, возникают попытки компенсации личной несостоятельности. При этом выбор средств компенсации в этом возрасте ограничен социальным опытом, недостаточно усвоены навыки социального взаимодействия, скучен запас коммуникативных средств. Эмоциональное перевозбуждение, связанное со стрессом переходного периода от начальных классов к средним находит разрядку в актах

верbalной и физической агрессии. В отношении учителей агрессия проявляется в оппозиционной манере поведения.

Особое внимание необходимо обратить на самооценку детей в этой ситуации личностного развития, т.к. представляет собой доминанту агрессивности школьников. Уровень самооценки регулирует внутренние обязательные нормативные стандарты, которые, могут, как препятствовать, так и способствовать совершению агрессивных поступков. Особенности самооценивания влияют на оценку учебной деятельности или межличностного общения. Необходимо рассматривать самооценку не только саму по себе, но и в соотношении самооценки и внешней самооценки, которая дается референтными лицами. Если персональная самооценка ниже и не находит опоры во внешнем социальном пространстве, то ситуация может рассматриваться как фрустрирующая, т.к. блокируется одна из базовых потребностей личности в самоуважении и признании. Реакции обиды, подозрительности, враждебных намерений также можно считать агрессивным поведение. Агрессивные действия могут не только следствием столкновения с объективными трудностями, но и как следствие научения и подражания. От учителя в этом периоде требуется особенно проявлять педагогический тик, толерантность и эмпатию. Не всегда учителя в достаточной степени рефлексируют характер своих взаимоотношения с учащимися и демонстрируют не только персональную конфликтность, но и агрессивные реакции в отношении отстающих и недисциплинированных учащихся (оскорблений, публичное понижение статуса и репутации школьников в группе).

Особенностями личности, провоцирующими дезадаптивное поведение и негативные эмоции у учащихся является наличие отрицательных черт характера таких как эгоцентризм, истероидные и возбудимые черты. Это приводит к внутриличностному конфликту между притязаниями и неуверенностью в себе. Неумение наладить положительные взаимоотношения с другими школьниками становится основным психотравмирующим фактором и вызывает агрессию. Термин агрессия часто ассоциируется с негативными эмоциями, такими как злость, с мотивами, – такими как стремление обидеть. Несмотря на то, что все эти факторы несомненно играют важную роль в поведении, результатом которого является «причинение вреда кому либо, нежелающему подобного обращения», их наличие не является необходимым условием проявления агрессии. Злость не всегда сопровождает нападение на других. Агрессия может разворачиваться как в спокойном состоянии, так и в состоянии возбуждения. Наступление пубертатного периода, как правило, сопровождается возбуждением, сдвигом

в эмоциональной сфере. Психоаналитический подход рассматривает акты агрессии как генетически запрограммированные, исходящие из инстинктов. Таким образом, агрессивные реакции в раннем подростковом возрасте можно рассматривать как результат блокирования или разрушения либидозных импульсов. С этой точки зрения агрессивное поведение возможно корректировать через сублимацию, например, творческую деятельность, физические нагрузки, нивелирующие психическую напряженность. Вовлеченность детей этого возраста в кружки, творческие студии, спортивные секции не только расширят сферу самореализации ребенка, помогут осознать свой потенциал и способности, но и будут способствовать коррекции агрессивного поведения, вызванного половым созреванием . В личностном плане начинает появляться чувство взрослости, , которое требует изменения социального статуса. Ребенок борется за признание и проявление агрессии им можно трактовать с точки зрения этологического подхода, в котором агрессия понимается как врожденный инстинкт борьбы .В этом контексте особое внимание педагогам и родителям следует обратить на способы взаимодействия с ребенком, расширять коммуникативные навыки, развивать умения сотрудничать с другими. Тем более такие психолого-педагогические воздействия эффективны в связи с изменением ведущей деятельности в этом возрасте.

Чтобы понять специфику агрессивного поведения в период перехода от начальных классов к среднему звену школы необходимо обратиться к фruстрационной теории Д.Долларда, в которой агрессия понимается не как эволюционный процесс, а как ситуативный. По мнению автора, фрустрация всегда приводит к агрессии в какой- либо форме. При этом в отношении к побуждению к агрессии решающими факторами являются: степень ожидаемого удовлетворения от будущего достижения цели ,сила препятствия на пути достижения цели, количество последующих фрустраций .Как подчеркивалось выше, переходный период предъявляет ребенку повышенные трудности в учебной деятельности и межличностных отношениях, что становится фрустрирующими факторами и провоцирует проявление агрессии. От педагога с этой точки зрения требуется высокий уровень педагогической и психологической компетентности, чтобы профилактировать и снижать разрушительные последствия фрустрирующей ситуации. Педагогам и администрации школы необходимо обратить внимание на преемственность в подходах, стилях преподавания, способах оценивания и организации учебного процесса, но с учетом изменившейся социальной ситуации развития личности детей. В организацию мероприятий по преемственности должны быть вовлечены психолог, учителя начальных

классов, учителя предметники, классные руководители формирующихся средних классов и родители детей, проявляющих дезадаптивное поведение.

А.Бандура обращает внимание на другой источник агрессии – усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление. Как известно, институтами социализации являются семья, школа, средства массовой информации. В школе, как правило, присутствует высокий уровень коммуникативной культуры, педагогический тант во взаимодействии с ребенком, однако не в каждой семье образовательный уровень позволяет демонстрировать оптимальные образца поведения и правильно выстраивать коммуникации с ребенком. Даже в школе такие коммуникации небезупречны. Средства массовой коммуникации отражают социальную ситуацию, безцензурно демонстрируют агрессию, сцены насилия и при этом являются широко доступными для детей любого возраста .Проведенный опрос директоров как сельских , так и городских школ (выборка 17 человек) различных регионов Молдовы показал, что причиной проявления агрессии у школьников по их мнению являются:семья -64%, учителя – 12%, социальная среда, телевидение – 88% .
Почти 90% директоров считают, что агрессивность детей в современное время увеличилась. Эти данные определяют необходимость повышать педагогическую грамотность родителей, формировать у детей морально-нравственные фильтры отношения к восприятию образцов насилиственного и агрессивного поведения .

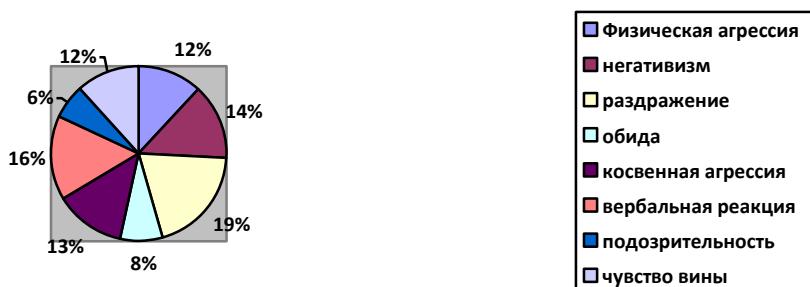
Если агрессия - это поведение, направленное на причинение физического и психического вреда и часто бывает импульсивным, то агрессивность является относительно устойчивой чертой личности ребенка и выражается в готовности к агрессии. При этом проявляется склонность воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В этом смысле период перехода в среднее звено может провоцировать устойчивость вхождения в структуру личности агрессивности как определенной установки, тенденции поведения, способа реагирования. Исследователи данной проблемы, на наш взгляд, недооценивают последствий, закрепляющихся в структуре личности агрессивных тенденций. И.А.Фурманов выделяет такой вид агрессии как социализированная агрессия. Эта агрессия используется для привлечения внимания, для получения эмоционального отклика. Она носит непроизвольный, непосредственный характер. Враждебные действия могут сменяться готовностью сотрудничать со сверстниками. Закрепление такого вида реакций связано с низким волевым уровнем и слабым самоконтролем.

Педагогам особо следует обратить внимание на развитие волевой саморегуляции учащихся и своевременно корректировать закрепление агрессивных реакций. Враждебные стереотипы реагирования могут становиться свойствами личности. Необходимы психолого-педагогические мероприятия для развития умений и навыков контроля отрицательных эмоций, восстановления эмоционального равновесия, развития оптимальных способов сотрудничества и самоактуализации.

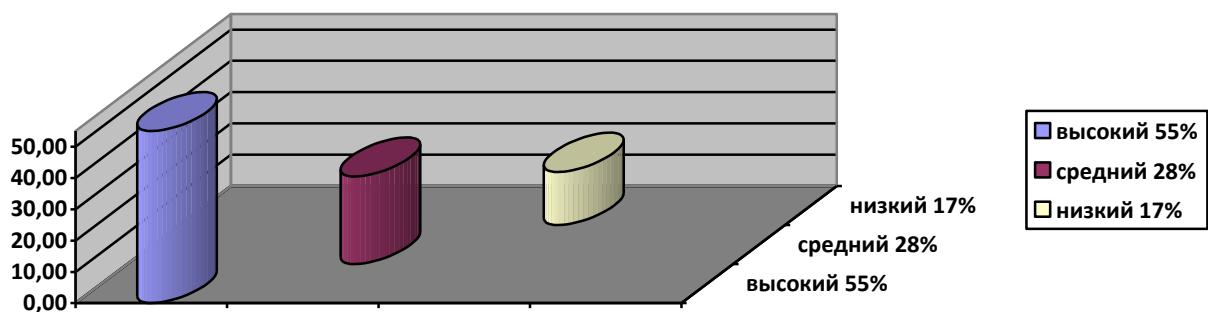
Ковалев П. отмечает, что агрессивное поведение имеет пики : в 12 лет и 14-15 лет. а у девочек – в 11 лет и 13 лет. У мальчиков, по наблюдению исследователей, выражена склонность к прямой физической и вербальной агрессии, а у девочек – к прямой вербальной и косвенной вербальной агрессии. Можно отметить, что в младшем подростковом возрасте между разными формами агрессии существует достаточно слабая дифференциация. Структура проявления различных форм агрессии обусловлена одновременно как возрастными, так и половыми особенностями. Примечательно, что часто лидерами, особенно при переходе в средние классы становятся дети с повышенным уровнем агрессивности.

Для подтверждения теоретических положений было проведено психологическое исследование в средних классах (5 класс) с целью выявления взаимосвязи уровня школьной дезадаптации и проявления агрессивных реакций у школьников. Исследование проводилось в лицее М.Коцюбинского г.Кишинева на выборке 34 человека. В диагностике школьников использовались методика выявления агрессивных реакций Басса -Дарки и тест школьной дезадаптации ОРШД.

Анализ видов агрессии в поведении школьников показал, что преобладает из видов враждебных реакций раздражение и вербальная агрессия. В целом по группе выявлен средний-низкий уровень агрессии. Проявление агрессивных реакций в средних величинах: физическая агрессия – 2,8; негативизм -3,2; раздражение – 4,6; обида-1,8; косвенная агрессия – 3; вербальная реакция -3,6; подозрительность-1,5; чувство вины – 2.



Результаты по методике ОРШД сопоставлялись статистически с показателями изучения агрессивности. В исследуемой группе присутствует низкий уровень дезадаптивности. Высокий уровень - 17%, средний уровень – 28%, низкий уровень – 55%. Ранговая корреляция по Спирману выявила наличие связи между уровнем школьной дезадаптации и реакцией раздражения $-r = 0,7$ при $p= 0,01$. Так же существует средняя связь между вербальной агрессией и дезадаптивным поведением школьников $r = 0,4$ при $p = 0,01$. В остальных видах агрессивных реакций связь с дезадаптивным поведением статистически незначима.

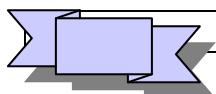


Полученные данные подтверждают определенную связь агрессивного поведения и школьной дезадаптации. Общий негативный эмоциональный фон сопровождает дезадаптивные процессы. Однако агрессивное поведение не всегда является следствием или причиной дезадаптации в период перехода из начальных классов в средние. Психологическое сопровождение в этот период поможет школьникам совладать с возникающими трудностями и обеспечит успешность адаптивного процесса.

Литература.

- 1.Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М: Издательский центр «Академия» 2002, 512с.
- 2.Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. СПб: Издательство «Лань», Санкт-Петербургский Университет МВД, 1999., 122с.
- 3.Фурманов И.А. Детская агрессивность. М.: «Издательство ГНОМиД», 2001., 160 с.

Primit 28.09.2012



Studiul satisfacției în căsătorie

Angela Verdes, conf. univ. interim., dr. în psihologie, UPS „I.Creangă”

Summary

This article studies the problem of satisfaction in marriage to men and women aged between 22 and 45 years and marital 1-3 years old and 10 to 15 years. In experimental research are presented results of a study on 50 adults that found that satisfaction in marriage, this phenomenon areas depending on gender and marital age.

Rezumat

În acest articol este studiată problema satisfacției în căsătorie a bărbaților și femeilor cu vîrste cuprinse între 22 și 45 ani și cu o vechime maritală de 1-3 ani și 10-15 ani. În cercetarea experimentală sunt prezentate rezultatele unui studiu efectuat pe 50 de persoane adulte în care am constatat că satisfacția în căsătorie, sferele acestui fenomen este în dependență de gen și vechimea maritală.

Cuvinte cheie: satisfacția în căsătorie, satisfacerea trebuințelor psihologice, satisfacția nevoilor materiale, satisfacerea nevoilor sexuale.

Psihologia familiei este un domeniu ce se ocupă cu studiul teoretic și aplicativ al mecanismelor psihologice ale constituirii, menținerii și disoluției familiei, precum și al proceselor și fenomenelor ce au loc în cadrul unei familii. Satisfacția în căsătorie este un aspect important în viața unei familii. Termenul de satisfacție în căsătorie include în sine satisfacerea nevoilor materiale, satisfacerea nevoilor sexuale, satisfacerea nevoilor psihologice.

Dacă să ne referim la satisfacția nevoilor materiale putem menționa că, în mod ideal, căsătoria oferă securitate și confort la un nivel mai înalt decât în cazul celor care locuiesc singuri.

Satisfacerea nevoilor sexuale, care este o altă componentă a satisfacției în căsătorie, poate fi baza unei căsătorii fericite. Soția este dornică de relații sexuale dacă nivelul ei de satisfacție maritală este ridicat. Acest lucru duce la satisfacția sexuală a soțului ei de unde va crește și satisfacția maritală a acestuia. Lipsa satisfacției sexuale în căsătorie nu este recunoscută întotdeauna; partenerii putând avea păreri diferite despre natura satisfacției sexuale sau despre cum poate fi definită o problemă în acest domeniu.

Pentru satisfacerea trebuințelor psihologice este nevoie de dragoste, afecțiune și umor. Lipsa satisfacției în acest domeniu poate avea efecte grave chiar în prezența confortului material și a compatibilității sexuale. Numai în cazul unui interes deosebit pentru menținerea căsătoriei, acest lucru are loc atunci când nu sunt satisfăcute toate aceste trei tipuri de nevoi. Pentru ca o căsătorie să fie cel puțin satisfăcătoare este nevoie ca să existe măcar o satisfacție minimă în toate aceste trei domenii.

Cercetarea experimentală a satisfacției în căsătorie a fost efectuată în R. Moldova în perioada octombrie-decembrie 2011. Au fost supuse cercetării 50 de cupluri - femei și bărbați cu vîrste cuprinse între 22 și 45 ani. Am format două loturi experimentale: lotul I – bărbați și femei cu o vechime maritală de 1-3 ani; lotul II – bărbați și femei cu vechimea maritală de 10-15 ani.

Pentru a cerceta gradul de satisfacție în căsătorie noi am aplicat chestionarul „Satisfacție în căsătorie” de Shirley Glass. Acest chestionar scoate în evidență următoarele variabile: 1.) posibilitatea de a crește copii, 2.) satisfacția relației sexuale, 3.) înțelegerea problemelor și sentimentelor de către soț/soție, 4.) standardul de viață, 5.) prezența pasiunii în relațiile sexuale, 6.) exprimarea dragostei și pasiunii, 7.) treburi casnice făcute împreună, 8.) frecvența relațiilor sexuale, 9.) totul se face în doi, 10.) relațiile sexuale sunt încununate de dragoste și afecțiune, 11.) distracția în cuplu, 12.) petrecerea momentelor romantice, 13.) respectul reciproc, 14.) preocupările intelectuale comune, 15.) a fi îndrăgostit/ă de soț/soție, 16.) încurajarea partenerului. La fiecare din aceste variabile a fost determinat gradul de Satisfacție pentru subiectul experimentat.

Analiza rezultatelor studiului o vom începe cu compararea datelor la Satisfacție obținute de bărbații și femeile ce și-au format mariajul de 1-3 ani. Femeile din lotul I au obținut scoruri mai mari la variabilele: *posibilitatea de a crește copii, standardul de viață, respectul reciproc*. Pe cînd bărbații dețin note mai mari la variabilele *înțelegerea problemelor și sentimentelor de către soție, treburi casnice făcute împreună, pasiunea în relații sexuale, încurajarea partenerului, respectul reciproc, distracția în cuplu, petrecerea momentelor romantice, totul se face în doi*.

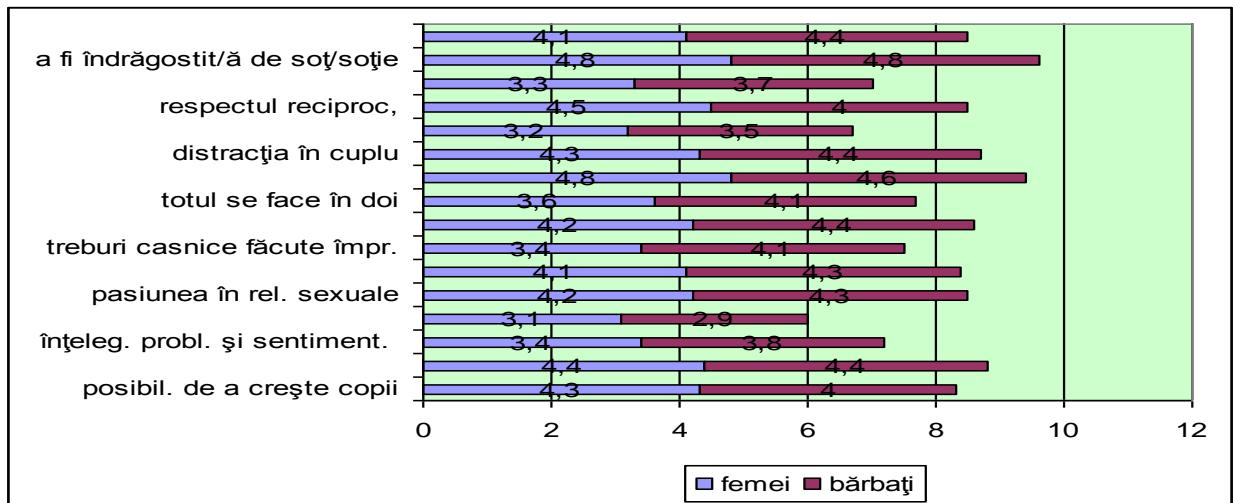


Fig. 1. Distribuția de date privind satisfacția la femeile și bărbații din lotul I

La următoarele variabile valorile mediilor deținute de bărbați se apropie sau sunt egale cu scorurile ce le aparțin femeilor: *satisfacția relației sexuale, prezența pasiunii în relațiile sexuale, exprimarea dragostei și pasiunii, frecvența relațiilor sexuale, relațiile sexuale sunt încununate de dragoste și afecțiune*. Femeile sunt satisfăcute de *distracția în cuplu, de petrecerea momentelor romantice, de preocupările intelectuale comune, de faptul că sunt îndrăgostite de soț și de*

încurajarea partenerului. La prelucrarea statistică a datelor nu am semnalat diferențe statistic semnificative.

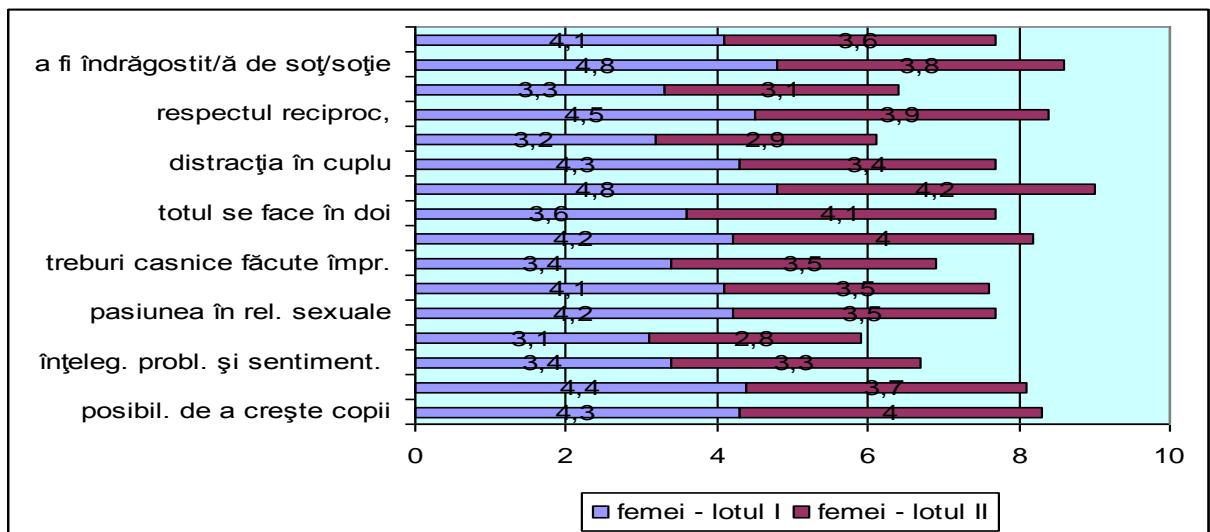


Fig. 2. Distribuția de date privind satisfacția la femeile din lotul I și II

Femeile din lotul I și II înțeleg aproape la fel *problemele și sentimentele partenerului*, care *treburi casnice trebuie făcute împreună*, fiind *satisfăcute de intensitatea relațiilor sexuale, de standardele de viață și de existența preocupărilor intelectuale comune*.

La prelucrarea statistică a datelor am înregistrat diferențe la variabilile *satisfacția relației sexuale* la pragul de semnificație $p=0,015$, *prezența pasiunii în relațiile sexuale* la pragul $p=0,06$, *relațiile sexuale sunt încununate de dragoste și afecțiune* la pragul $p=0,009$, *distracția în cuplu* la pragul $p=0,023$ și *a fi îndrăgostit/ă de soț/soție* la pragul $p=0,005$ cu valori mai mari pentru femeile din lotul I experimental.

Ne-am propus să corelăm rezultatele la scara Satisfacție în cadrul lotului I. Observăm că subiecții din lotul I pentru a fi satisfăcuți de relațiile sexuale necesită să fie înțelese problemele și sentimentele de către partenerul de viață ($r=0,400$) și să fie prezente preocupări intelectuale comune ($r=0,479$). Prezența pasiunii în relațiile sexuale depinde de petrecerea momentelor romantice ($r=0,436$), de respectul reciproc ($r=0,488$), de distracția în cuplu ($r=0,518$) și de frecvența relațiilor sexuale ($r=0,403$).

Iar pentru ca relațiile sexuale să fie încununate de dragoste și afecțiune este important respectul reciproc ($r=0,385$) și distracția în cuplu ($r=0,440$). La rândul său respectul reciproc este direct proporțional cu petrecerea momentelor romantice ($r=0,479$), încurajarea partenerului ($r=0,441$) și distracția în cuplu ($r=0,596$). Dragostea și pasiunea pot fi exprimate atunci când totul se face totul în doi ($r=0,556$), când este resimțită încurajarea din partea partenerului ($r=0,484$) și ei se distrează împreună ($r=0,520$). Persoanele ce sunt căsătorite de 1-3 ani sunt satisfăcute de treburile casnice numai în cazul când totul se face în doi ($r=0,455$).

Am comparat rezultatele obținute la Satisfacție de către femeile din lotul I și lotul II. Femeile ce sunt căsătorite de 1-3 ani sunt mai *satisfăcute de relația lor sexuală*, de *pasiunea acestor relații de exprimarea dragostei și pasiunii*, de faptul că *relațiile sexuale sunt încununate de dragoste și afecțiune*, de *distracțiile în cuplu*, de *petrecerea momentelor romantice*, de *respectul reciproc*, de *a fi îndrăgostită de soț și de încurajarea de către partener* lotul I, de *posibilitatea de a crește copii*. Femeile ce au mariaj cu durată de 10-15 ani sunt satisfăcute că *totul se face în doi*.

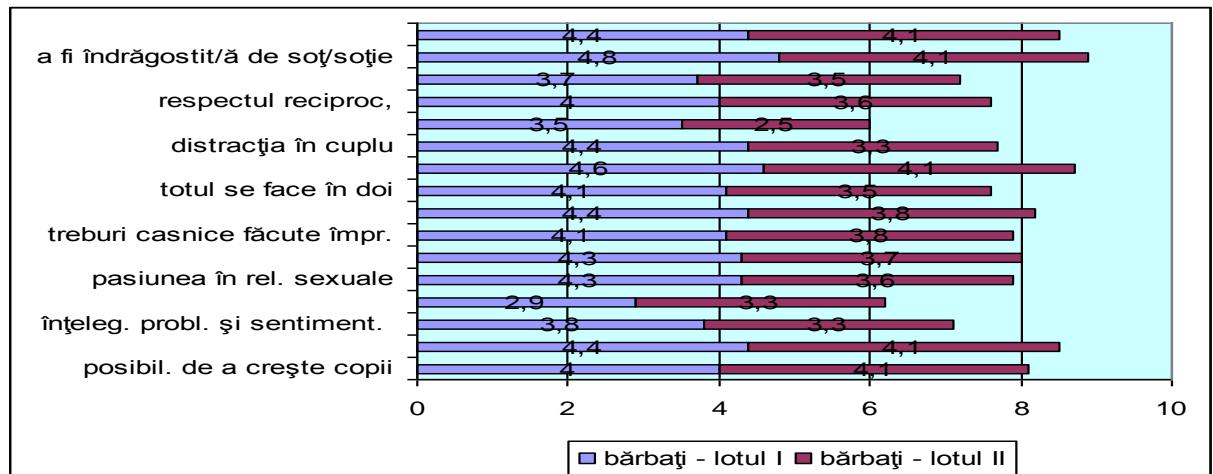


Fig. 3. Distribuția de date privind satisfacția la bărbații din lotul I și II

Ne-am propus să comparăm Satisfacția bărbaților din lotul I și II. Analiza mediilor obținute de acești subiecți experimentați ne indică prezența valorilor maxime pentru bărbații ce au mariaj cu o durată de 1-3 ani la 13 variabilile din 16: *înțelegerea problemelor și sentimentelor de către soț/soție*, *pasiune în relațiile sexuale*, *exprimarea dragostei și pasiunii*, *treburi casnice făcute împreună*, *frecvența relațiilor sexuale*, *totul se face în doi*, *relațiile sexuale sunt încununate de dragoste și afecțiune*, *distracția în cuplu*, *respectul reciproc*, *a fi îndrăgostit/ă de soț/soție* și *încurajarea partenerului*. Pentru bărbații din lotul II este specifică satisfacția în sfera *standarde de viață*.

Bărbații cu vechime maritală de 10-15 ani au obținut valori ce sunt aproape de notele deținute de bărbații ce sunt căsătoriți de 1-3 ani la următoarele variabile: *posibilitatea de a crește copii*, *satisfacția relației sexuale*, *preocupări intelectuale comune*.

Datele redate mai sus au fost confirmate de prelucrarea statistică a rezultatelor, care ne-a permis identificarea diferențelor semnificative la variabilile *pasiune în relații sexuale* la pragul $p=0,035$, *frecvența relațiilor sexuale* la pragul $p=0,091$, *distracția în cuplu* la pragul $p=0,008$, *petrecerea momentelor romantice* la pragul $p=0,03$, *a fi îndrăgostit/ă de soț/soție* la pragul $p=0,022$ cu valori mai mari pentru bărbații din lotul I.

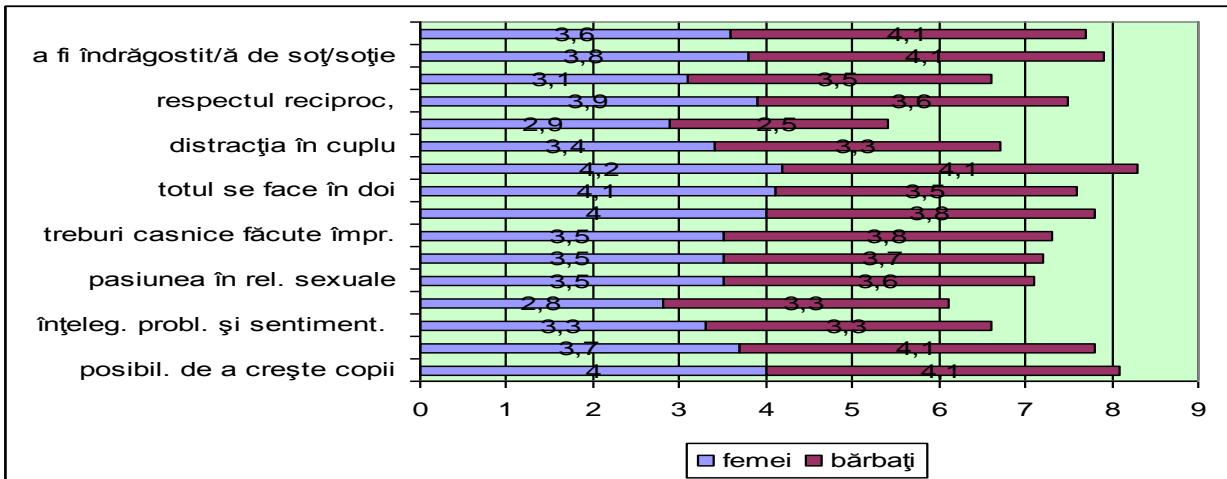


Fig. 4. Distribuția de date privind satisfacția la femeile și bărbații din lotul II

Observăm că, valorile medii centrale le-au obținut bărbații din lotul II la variabilile *satisfacția relației sexuale, standardul de viață, treburi casnice făcute împreună, preocupări intelectuale comune, a fi îndrăgostit de soție și încurajat de către ea*. Pentru femeile din lotul II este caracteristică satisfacția în domeniile *frecvența relațiilor sexuale, totul se face în doi, petrecerea momentelor romantice și respectul reciproc. Posibilitatea de a crește copii, distracția în cuplu, înțelegerea problemelor și sentimentelor de către soț/soție, prezența pasiunii în relațiile sexuale, exprimarea dragostei și pasiunii, relațiile sexuale sunt încununate de dragoste și afecțiune* sunt sfere ale relației în cuplurile cu stagiul marital de 10 -15 ani care ambii soți sunt satisfăcuți de ele.

Prelucrarea statistică a datelor ne-a permis să constatăm diferențe semnificative la variabilile *standardul de viață* la pragul de semnificație $p=0,05$ și *încurajarea partenerului* la pragul $p=0,05$ cu valori mai mari pentru bărbați și la variabila *totul se face în doi* la pragul $p=0,015$ cu note maxime pentru femei.

Am corelat rezultatele obținute la scara Satisfacție în cadrul lotului II experimental. Pentru subiecții ce sunt căsătoriți de 10-15 ani posibilitatea de a crește copii este direct proporțională cu respectul reciproc ($r=0,792$) și cu faptul ca relațiile sexuale să fie încununate de dragoste și afecțiune ($r=0,373$). Respectul reciproc, la rîndul său, depinde de încurajarea partenerului ($r=0,425$), de a fi îndrăgostit de el ($r=0,524$), de relațiile sexuale ce sunt încununate de dragoste și afecțiune ($r=0,482$) și de faptul că totul se face în doi ($r=0,432$).

La persoanele din lotul II înțelegerea problemelor și sentimentelor de către soț sau soție este în strînsă legătură cu standardul de viață ($r=0,411$), cu preocupări intelectuale comune ($r=0,489$), cu petrecerea momentelor romantice ($r=0,376$), cu exprimarea dragostei și pasiunii ($r=0,512$), cu prezența pasiunii în relațiile sexuale ($r=0,651$) și cu faptul că totul se face în doi ($r=0,406$).

Satisfacția relației sexuale, la bărbații și femeile din lotul II experimental, depinde de un șir de momente: înțelegerea problemelor și sentimentelor de către soț/soție ($r=0,411$), prezența pasiunii în relațiile

sexuale ($r=0,461$), exprimarea dragostei și pasiunii ($r=0,473$), treburi casnice făcute împreună ($r=0,557$), frecvența relațiilor sexuale ($r=0,454$), preocupări intelectuale comune ($r=0,472$), a fi îndrăgostit/ă de soț/soție ($r=0,377$) și încurajarea partenerului ($r=0,005$).

Pasiunea în relațiile sexuale este prezentă în cazul îndrăgostirii ($r=0,450$) și încurajării partenerului ($r=0,473$), iar exprimarea dragostei și pasiunii atunci cînd sunt momente romantice ($r=0,391$) și partenerul este încurajat ($r=0,448$).

Distracția în cuplu este direct proporțională cu treburile casnice făcute împreună ($r=0,434$), cu respectul reciproc ($r=0,467$), cu preocupările intelectuale comune ($r=0,376$) și cu încurajarea partenerului ($r=0,489$).

CONCLUZII:

1. Femeile din lotul I sunt satisfăcute de posibilitatea de a crește copii, de standardul de viață și respectul reciproc, pe când bărbații de înțelegerea problemelor și sentimentelor de către soție, de faptul că treburile casnice sunt făcute împreună și că totul se face în doi.
2. Atât femeile din lotul I, cât și cele din lotul II sunt satisfăcute în acelaș mod de problemele și sentimentele partenerului, de treburile casnice ce trebuie făcute împreună, fiind mulțumite de intensitatea relațiilor sexuale, de standardele de viață și de existența precocupărilor intelectuale comune.
3. Sferele de satisfacere a bărbaților ce au mariaj cu o durată de 1-3 ani se extinde în mai multe domenii în comparație cu bărbații ce sunt căsătoriți de 10-15 ani. Cei din lotul I sunt mulțumiți, de faptul că sunt îndrăgostiți de soție, care le înțelege problemele și sentimentele și față de care își pot exprima dragostea și pasiunea, ce se răsfrîng și asupra relațiilor sexuale, de treburile casnice făcute împreună și de faptul că totul se face în doi, precum și de respectul și încurajarea partenerului, dar și de distracția în cuplu. Pentru bărbații din lotul II este specifică satisfacția doar în sfera standarde de viață.
4. La compararea nivelului de satisfacție la femeile și bărbații din lotul II am stabilit că bărbații ce sunt căsătoriți de 10-15 ani simt satisfacție de treburi casnice ce se fac împreună, de preocupările intelectuale comune, de faptul că sunt îndrăgostiți de soție și încurajați de ea, de standardul de viață și de relațiile sexuale. Pe când femeile din lotul II sunt satisfăcute de petrecerea momentelor romantice, de respectul reciproc, de faptul că lucrurile se face în doi și de frecvența relațiilor sexuale.

Bibliografie

1. Mitrofan, I., N. Familia de la A la Z, București: Editura Științifică 1991, p. 110.
2. Mirofan, I., Elemente de psihologie ale cuplului, București, 1996, p. 253.
3. Mitrofan, I., Ciupercă, C., Psihologia relațiilor dintre sexe, București: Editura Alternative 1997, p. 368.
4. Ivanov, M. A., Căsătoria, familia, copii, Chișinău: Editura Lumina 1987, p. 115.
5. Mitrofan, N., Dragostea și căsătoria, București: Editura Științ. și Enciclopedică, 1984, p. 204.
6. Paladi, G., Familia, probleme sociale și demografice, Chișinău, 2005, p. 218.
7. Peroman, P., Sfânta noastră familie: elemente de psihologie a familiei, Editura Timișoara 1997, p. 184.
8. Sillamy, N., Dicționar de psihologie, București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 350.
9. Stănciulescu, E., Sociologia educației familiale, Iași: Polirom, 1997, p. 203.