

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

IMAGINEA DE SINE A COPIILOR CU PĂRINȚI AFLAȚI LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE

SELF-IMAGE OF CHILDREN WITH PARENTS WORKING ABROAD

CZU: 159.922.7:331.556.4

DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p3-12

Andreea SOLTAN

Psiholog, consilier școlar la Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională
Galați

<https://orcid.org/0000-0002-2426-273X>

Luminița Mihaela IACOB

profesor onorific, Universitatea “Alexandru Ioan Cuza”, Iași,

<https://orcid.org/0000-0003-3105-3685>

Rezumat

Ca și alte țări, România exportă, definitiv sau sezonier, forță de muncă. În cea de a doua ipostază, se poate pune întrebarea prețului psihologic plătit de copiii rămași acasă. O seamă de răspunsuri s-au acumulat deja, dar acest experiment natural al migrației ocupaționale oferă încă mult spațiu de investigare. Dinamica ontogenetică a imaginii de sine în copilărie poate acționa ca factor protectiv? Constelația absenței parentale contează? Cum interferează cele două variabile asupra imaginii de sine globale/pe subcomponente? Iată mizele studiului de față, derulat asupra unui lot de 175 de preșcolari și școlari mici din orașele Galați și Iași. S-a optat pentru una dintre paradigmele multidimensionale ale identității de sine [11] și un design de cercetare de tip 2x3. Două sunt noutățile, relativ contraintuitive, în raport cu alte cercetări asemănătoare ca tematică: - în cazul imaginii de sine, pe ansamblul lotului vizat, nu există diferențe între copiii cu un părinte absent și cei cu ambii părinți prezenți;- identificarea faptului că participanții cu ambii părinți alături au o imagine de sine centrată pe comportament agresiv mai accentuată decât copiii care au părinții absenți.

Cuvinte cheie: migrație, absență parentală, imagine de sine, preșcolari, școlari mici.

Abstract

Like other countries, Romania exports labour permanently or seasonally. In the second scenario, the question of the psychological price paid by children left at home arises. A number of answers have already been accumulated, but this natural experiment of occupational migration still offers much room for investigation. Can the ontogenetic dynamics of childhood self-image act as a protective factor? Does the constellation of parental absence matter? How do the two variables interfere on global self-image/on sub-components? These are the stakes of the present study, carried out on a group of 175 preschoolers and young schoolchildren from the cities of Galați and

Iași. We opted for one of the multidimensional paradigms of self-identity [11] and a 2x3 research design. There are two novelties, relatively counterintuitive, compared to other similar researches in terms of topic: - in the case of self-image, there are no differences between children with one absent parent and those with both parents present; - identification of the fact that participants with both parents present have a self-image centred on aggressive behaviour more accentuated than children with absent parents.

Keywords: migration, parental absence, self-image, preschoolers, young schoolchildren.

Introducere Nu este o noutate că, nu de puține ori, viața de familie decontează presiunile felului nostru de a fi implicați pe piața muncii. Schimbările acestea sunt, practic, tot atâtea "laboratoare" deschise experimentelor naturale. Viața le "organizează", cercetarea le explorează. Este și cazul prezentei investigații, care vizează identificarea măsurii și naturii unui preț psihologic mai puțin vizat de către cei care, în spațiul românesc, au analizat efectele emigrației: imaginea de sine a copiilor preșcolari și școlari mici cu părinți absenți din cauza muncii în străinătate.

Imaginea de sine. Paradigme. Etape. Imaginea de sine este o structură cognitivă conceptuală, dinamică, cu importante funcții adaptative și reglatorii ale sinelui. Această perspectivă implică faptul că imaginea de sine a persoanei este văzută ca o structură de cunoaștere organizată, care conține trăsături, valori, memoria episodică și semantică despre sine. Ea controlează procesarea informațiilor relevante despre sine [Campbell, 1996, apud 5]. Ceea ce desemnează acest concept este percepția despre sine a cuiva, formată prin intermediul experiențelor, interpretărilor și influențelor mediului, mai ales social, al persoanei respective.

Cercetătorii descriu imaginea de sine ca fiind un sistem extins, dinamic și bogat, care conține informații nu doar despre caracteristicile curente ale sinelui, dar și despre cele trecute sau posibile în viitor

[Beike, Neidenthal, 1998, apud 12].

În anii 1960, modelele despre imaginea de sine care s-au impus au fost în mod tipic unidimensionale [3; 8; 10]. Din anii 1980, cercetări mult mai sofisticate, care au studiat imaginea de sine de-a lungul copilăriei și tinereții, au abandonat acest model. El a fost înlocuit cu o paradigmă multidimensională, propusă inițial de Shavelson, Hubner și Stanton (1976) și, care, ulterior, a suportat adăugiri succesive prin munca echipelor de cercetare Harter, Pike (1984) și Marsh, Shavelson (1985). În acest model, imaginea de sine nu mai este un construct unidimensional, ci este văzută ca fiind intersecția unor aspecte/dimensiuni multiple și variate cum ar fi: subimaginea de sine privind înfățișarea fizică, acceptanța parentală, competența în diferite arii academice etc. Autorii paradigmei multidimensionale propun ca evaluarea imaginii de sine să folosească instrumente care să măsoare fiecare aspect în parte [11].

Din punct de vedere al dinamicii sale ontogenetice, imaginea de sine evoluează de la descriptori concreți ai comportamentului (în prima copilărie), la descriptori psihologici (în copilăria mijlocie), spre constructe din ce în ce mai abstracte în adolescență. Fiecare etapă de vârstă, la rândul său, cunoaște faze distincte. Spre pildă, în copilărie sunt mai multe etape în dezvoltarea eului, respectiv imaginii de sine. Între 3 și 4 ani, copilul se încadrează în *etapa reprezentărilor singulare*, între 5

și 6 ani în *etapa hărților reprezentationale* și, între 7 și 9 ani, în *etapa sistemelor reprezentationale* [6].

Factorii care contribuie la dezvoltarea imaginii de sine la copii, exceptând maturizarea cognitivă, sunt: interacțiunea cu familia, cu grupul de egali, dar și evenimentele care apar neașteptat și perturbă desfășurarea normală a cursului vieții. Absența părinților poate fi unul dintre elementele care să influențeze dezvoltarea imaginii de sine la copii. Absența părinților, cauzată de emigrarea acestora în altă țară pentru a lucra, este un fenomen care a luat amploare în România după integrarea sa în UE. Iată-ne, astfel, în fața unui experiment natural ce durează la noi de ani buni, ceea ce, evident, a stimulat și cercetarea de specialitate.

Scopul și obiectivele cercetării Scopul acestei cercetări este a de a urmări dacă vârsta participanților și tipul de absență parentală influențează imaginea de sine a copiilor. Ne-a interesat imaginea de sine globală, dar și expresia ei la nivelul diverselor sale componente, conform paradigmei multidirecționale.

Un prim obiectiv constă în identificarea diferențelor care apar în imaginea de sine la copiii de 5-6 ani, respectiv 8-9 ani. Deoarece rezultatele raportate de diverse cercetări sunt contradictorii, unele în favoarea imaginii de sine favorabile la vârste mai mici [6; 7; 9; 11], celelalte exact invers [Piers, 1984, apud 13], ne-a interesat cum se prezintă lucrurile în cazul lotului nostru de subiecți. Dacă diferențele de vârstă se confirmă, acestea ar putea reprezenta, alături de calitatea substitutului parental – tutore, grup de co-vâstnici, calitatea mediului școlar etc. – un filtru de moderare a efectelor absenței parentale.

Al doilea obiectiv constă în identificarea diferențelor, globale și pe subcom-

ponente, care apar în imaginea de sine a copiilor care au ambii părinți alături, la cei cu un singur părinte prezent și la copiii cu ambii părinți absenți. Precizăm că, în cazul cercetării noastre, absența parentală este cauzată strict de emigrarea părinților într-o țară străină pentru a lucra.

Ipotezele cercetării

Ipoteza 1. Există diferențe globale la nivelul imaginii de sine în funcție de variabila vârstă, în sensul că participanții de 8-9 ani vor avea o imagine de sine mai puțin favorabilă, comparativ cu cei de 5-6 ani.

Ipoteza 2. Există diferențe globale la nivelul imaginii de sine în funcție de variabila absență parentală, în sensul că participanții cu ambii părinți absenți vor avea o imagine de sine mai afectată decât copiii cu un singur părinte absent, respectiv ambii părinți prezenți; iar copiii cu un singur părinte prezent vor avea o imagine de sine mai afectată, comparativ cu copiii care au ambii părinți prezenți.

Ipoteza 3. Apare un efect de interacțiune între vârsta participanților și tipul de absență parentală asupra imaginii globale de sine.

Ipoteza 4. Analizând imaginea de sine pe componente, copiii cu absență parentală vor prezenta mai multe dintre acestea cu valori afectate, comparativ cu copiii care au ambii părinți alături.

Variabile și design de cercetare Variabilele independente sunt:

a) *Vârsta participanților, cu două niveluri*-copii între 5 și 6 ani (interval de vârstă specific primei copilării/preșcolariilor);-copii între 8 și 9 ani (interval de vârstă specific copilăriei mijlocii/școlariilor).

b) *Absența parentală, cu 3 niveluri*: - non-absență: ambii părinți ai copilului sunt prezenți; - absență singulară: unul

dintre părinți este plecat la muncă în străinătate; - absență duală: ambii părinți sunt plecați la muncă în altă țară. *Variabila dependentă* este imaginea de sine, operaționalizată prin itemii celor două probe utilizate. *Planul de cercetare* este de tipul 2x3.

Instrumente

1. *Chestionar adresat părinților sau tutorei participanților*, de construcție proprie, care identifică genul părintelui/ților absent/ți, perioada absenței, frecvența comunicării părinte absent-copil.

2. *The Self Description Questionnaire for Preschoolers (SDQP)*, [11] ce măsoară imaginea de sine a copiilor. Conține cinci dimensiuni care definesc domenii/aspecte importante pentru/din viața lor: *abilitate fizică, înfățișare, relația cu egalii, relația cu mama, relația cu tatăl*.

Scorarea se realizează în patru puncte. La fiecare întrebare, copilul răspunde "DA" sau "NU". Apoi, în funcție de răspunsul ales, va alege ulterior "întotdeauna" sau "uneori pentru "DA" și "uneori" sau "niciodată" pentru "NU". Spre exemplu, la întrebarea "Poți să alergi repede?" copilul va răspunde inițial DA sau NU. Dacă răspunde DA, el este întrebat dacă alergă repede "întotdeauna" sau "uneori", iar dacă răspunsul este NU, este întrebat "uneori" sau "niciodată" nu poți alerga repede? Astfel, scorarea este: 1. DA-întotdeauna, 2. DA-uneori, 3. NU-uneori, 4. NU-niciodată, în care 1 înseamnă percepție pozitivă a imaginii de sine și 4 percepție negativă a imaginii de sine. Se remarcă particularitatea acestei măsurări în care se circumstanțializează, pe înțelesul copiilor, exprimarea unor dimensiuni psihologice. Criteriul existenței-absenței aspectului urmărit este corelat cu frecvența sa temporală. Chestionarul este special gândit și validat pentru a fi administrat copiilor.

3. *Scale of Self-Perception for School*

Children [4]. Din acest instrument s-au aplicat două dimensiuni: "Comportament negativ" și "Anxietate". Aceste dimensiuni sunt completate de către cadrul didactic al copilului pentru a evita oferirea de răspunsuri dezirabile din partea copiilor.

Procedura: Pentru copiii de 8-9 ani, chestionarele au fost administrate în mod colectiv. Elevii au primit consemnul verbal și explicații privind modalitatea de a răspunde la întrebări, prin oferirea unui exemplu întregii clase. Pentru copiii de 5-6, ani s-a folosit interviu individuală. Pentru copiii timizi, s-a utilizat o mascotă din desenele animate. Copilul avea "misiunea" de a răspunde păpușii care "i lua" acest interviu.

Lotul de participanți La această cercetare au participat 175 de copii cu vârsta de 5-6 ani, respectiv 8-9 ani, care au unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate, respectiv copii cu ambii părinți în țară. Nu au fost incluși în studiu copii cu alte caracteristici precum: părinți divorțați, cei aflați în plasament, instituționalizați, adoptați etc. Structura de gen, pe cele două grupe de vârstă, a fost: 46 de băieți și 30 de fete de 5-6 ani, respectiv, 48 băieți și 51 de fete de 8-9 ani. Copiii locuiesc în Galați și Iași și frecventează Școala Gimnazială nr. 38 "Grigore Moisil", Școala nr. 41 "Grigore Teologul", Grădinița nr. 9, Grădinița "Tom și Jerry" din Galați, respectiv, Grădinița nr. 4 și Grădinița nr. 16 din Iași. Adulții care ne-au oferit date despre copiii implicați au fost în număr de 175, din care 15 cadre didactice ale acestor copii.

Rezultate și discuții Pentru analiza ipotezelor s-au folosit următoarele teste statistice: analiza de varianță simplă factorială, teste t pentru eșantioane independente și analiza de varianță unifactorială.

Ipoteza 1. Rezultatele statistice indică

diferențe semnificative în ceea ce privește imaginea de sine a copiilor de 5-6 ani, respectiv de 8-9 ani (tabelul 1 și 2) reamintim că valorile scăzute la imaginea de sine sunt, prin sistemul de scorare al probei, semnul unei imagini pozitive. Copiii de 8-9 ani au o imagine de sine mai puțin favorabilă decât copiii de 5-6 ani. Explicația constă în faptul că imaginea de sine este un construct dinamic, care se dezvoltă de la naștere până la sfârșitul vieții. Între 3 și 4 ani copiii se integrează în etapa reprezentărilor singulare. Gândirea lor este de tipul totul sau nimic. Ei nu își pot imagina că pot fi buni și răi în același domeniu, că pot avea două emoții diferite în același timp, deoarece nu se pot gândi la coexistența a două lucruri diferite. Mai mult, nu pot deosebi eul propriu real de cel ideal și se descriu strict în termeni pozitivi.

Între 5 și 6 ani, copiii intră în etapa *hărților reprezentationale*. La această vârstă, încep să facă legături logice între trăsăturile lor, dar imaginea de sine va rămâne sub influența gândirii de tip "totul sau nimic" și se vor descrie preponderent pozitiv.

În copilăria mijlocie (7-11 ani), imaginea de sine va fi sub semnul etapei *sistemelor reprezentationale*. Ea va fi mai echilibrată, realistă și multidimensională. Copilul se descrie folosind mai multe as-

pecte ale propriei persoane. Gândirea de tipul "totul sau nimic" dispăre și copilul conștientizează că este bun într-un domeniu și mai slab în altul. La această vârstă, copiii își pot compara eul real cu cel ideal, se pot compara cu cei din jur și își creează standarde.

Copilul parcurge aceste etape ale dezvoltării imaginii de sine în același sens și direcție cu dezvoltarea cognitivă. Copiii de 7-8 ani se percep mai puțin favorabil întrucât gândirea lor a atins un anumit prag de maturizare cognitivă, egocentrismul se diminuează, capacitatea de comparare cu cei din jur ia proporții, experiențele încep să se diversifice și copilul învață cu ceva mai mult realism din ele.

Ipoteza 2. Rezultatele statistice indică diferențe semnificative între imaginea de sine a copiilor cu ambii părinți acasă (medii mai mici) și cea a copiilor cu ambii părinți absenți (vezi tabelul 1 și 2).

Diferențe semnificative apar și între copiii cu un părinte absent și cei cu ambii părinți absenți. Copiii cu ambii părinți absenți obțin o medie semnificativ mai mare la imaginea de sine (ceea ce o încadrează în registrul negativ), comparativ cu cei care au doar un singur părinte absent. Nu există, însă, diferențe semnificative între participanții cu un singur părinte absent și cei cu ambii părinți prezenți.

Tabelul 1.

Sumar al analizei varianțelor

Sursa variației	Suma pătrate- lor	Gradul de libertate	Media pătrati- că	Rapor- tul F	Pragul de semnifica- ție
Vârsta	1132,11	1	1132,11	9,99	0,002
Tipul de absență pa- rentală	3419,02	2	1709,51	15,09	0,0001
Vârsta * tipul de ab- sență parentală	897,09	2	448,54	3,96	0,021
Totalul corectat	24439,79	174			

Conform semnificațiilor diferențelor identificate, copiii cu ambii părinți absenți au o imagine de sine mai nefavorabilă, comparativ cu copiii care au ambii părinți alături, dar și față de copiii cu un singur părinte absent. Copiii cu un părinte absent nu au o imagine de sine mai afectată de-

cât copiii cu ambii părinți alături. Contrar gândirii comune, datele lotului nostru arată că absența unui părinte nu face copilul să-și formeze o imagine de sine negativă. Explicația poate fi dată de faptul că părințele rămas în țară încearcă să compenseze pe toate planurile lipsa părintelui absent.

Tabelul 2.

Medii, diferența mediilor și pragul de semnificație

Medii	Diferența mediilor	Pragul de semnificație
M. 5-6 ani = 66,12	5,22	0,002
M. 8-9 ani = 71,43		
M. ambii părinți prezenți = 66,85 (a)	M a-M c = -8,92	0,0001
M. un singur părinte absent = 64,07 (b)	M b-M c = -11,20	0,0001
M. ambii părinți absenți = 75,28 (c)	M b-M a = 2,28	0,716

Ne întrebăm, de ce copiii care resimt absența ambilor părinți au o imagine de sine nefavorabilă. Psihologic, sunt multe categorii de explicații. Ne oprim la trei. Copiii care rămân acasă și sunt privați de prezența ambilor părinți, resimt un nivel ridicat de stres, pentru că această distanțare nu poate fi controlată de ei și uneori ea este neașteptată. Un nivel ridicat de stres nu este o sursă de dezvoltare ptimă pentru un copil. În plus, copilul cu ambii părinți absenți preia o serie de sarcini pe care nu le-a mai realizat până atunci, ele fiind, de fapt, în responsabilitatea părinților. De cele mai multe ori întâmpină greutăți în realizarea acestor sarcini. Va realiza precoce că nu le poate face pe toate și imaginea lui de sine va deveni mult prea realistă, chiar negativă, pentru un copil. În plus, copiii care au ambii părinți absenți resimt sentimentul de abandon. De multe ori, aceștia nu înțeleg de ce rămân singuri în țară, fără părinții lor. Ei au impresia că aceștia nu îi mai iubesc și că nu îi vor mai căuta. Există co-

pii care se culpabilizează pentru plecarea părinților. Ei cred că au făcut ceva greșit și părinții vor să îi pedepsească în această manieră. În cazul acestor copii, imaginea lor de sine se va clădi pe premise false. O altă explicație a acestui fenomen este dată de absența feed-back-ului impusă de comunicarea limitată părinți-copii. Migrarea părinților are multe neajunsuri, printre care depărtarea fizică și afectivă de proprii copii. Într-o familie normală, un copil își formează bazele imaginii de sine prin interacțiunea constantă cu membrii familiei, încă de timpuriu. Acesta primește numeroase și variate feed-back-uri de la părinți pentru felul cum se manifestă. Feed-back-ul are rolul de a ajusta imaginea de sine, de a o îndrepta spre o direcție potrivită. Feed-back-ul oferit de părinți are un rol important și în înțelegerea de către copil a eului său real și ideal.

Ipoteza 3. Rezultatele statistice indică apariția unui efect de interacțiune (tabel 1-vezi Anexa). Apar diferențe semnificative între copiii de 5-6 ani cu ambii părinți pre-

zenți și cei cu un părinte absent și între cei cu un părinte absent și cei cu ambii părinți absenți. Nu apar diferențe semnificative între copiii cu ambii părinți prezenți și cei cu ambii părinți absenți (vezi tabelele 3, 4, 5).

Explicația poate fi dată de faptul că participanții de 5-6 ani nu conștientizează suficient de bine absența părintelui plecat. Părintele rămas alături de el compensează lipsa celuilalt adult și, poate, chiar să-l răsfețe exagerat.

Tabelul 3.

Mediile pentru imaginea de sine conform design-ului de cercetare

Vârsta	Ambii părinți prezenți	Un părinte absent	Ambii părinți absenți
5-6 ani	76,32 G1	59,78 G2	71,27 G3
8-9 ani	66,38 G4	68,35 G5	79,29 G6

Recompensele oferite încearcă să compenseze carența afectivă, iar nivelul de egocentrism crește, ceea ce va conduce la o imagine de sine nerealistă, accentuat pozitivă. Copiii cu ambii părinți plecați au o imagine de sine mai accentuat negativă decât cei cu un singur părinte plecat. Carența afectivă cauzată de lipsa ambilor părinți nu poate fi compensată.

Există diferențe semnificative între copiii cu ambii părinți absenți și cei cu părinții acasă, respectiv între copiii cu ambii părinți absenți și cei cu un singur părinte plecat (vezi tabelul 4). Copiilor cu ambii părinți absenți le lipsește modelul de identificare parental, influența tutorelui este covârșitoare pentru aceștia.

Tabelul 4.

Valorile Testului Post Hoc Bonferroni - Comparații multiple

		Diferența mediilor	Pragul de semnificație
Vârsta 5-6 ani	Nici un părinte plecat - Un părinte plecat	7,53	0,027
	Nici un părinte plecat - Ambii părinți plecați	-3,95	0,50
	Un părinte plecat - Ambii părinți plecați	-11,49	0,001
Vârsta 8-9 ani	Nici un părinte plecat - Un părinte plecat	-1,97	1
	Nici un părinte plecat - Ambii părinți plecați	-12,90	0,0001
	Un părinte plecat - Ambii părinți plecați	-10,93	0,001

Imaginea de sine a copiilor de 8-9 ani cu părinți plecați la muncă în străinătate este mai afectată decât a celor de 5-6 ani (vezi tabelul 5). Impactul absenței, dar și

al vârstei, care permite înțelegerea dificultăților și a realității, contribuie la formarea unei imagini de sine negative.

Tabelul 5.

Valorile Testelor T pentru eșantioane independente și pragul de semnificație

	T (df)	Prag semnificație
Copiii de 5-6 ani cu ambii părinți prezenți Copiii de 8-9 ani cu ambii părinți prezenți	T(73)=0,43	0,66
Copiii de 5-6 ani cu un părinte prezent -Copiii de 8-9 ani cu un părinte prezent	T(49)=-3,41	0,001
Copiii de 5-6 cu ambii părinți plecați - Copiii de 8-9 cu ambii părinți plecați	T(47)=-2,02	0,04

Ipoteza 4. În cazul abordării analitice a imaginii de sine, prin intermediul celor șapte componente utilizate, analiza statistică indică faptul că nu apar efecte principale pentru următoarele dimensiuni ale

imaginii de sine: *abilitatea fizică*, *înfățișare*, *relația cu egalii*, dar apar efecte principale la dimensiunile: *relația cu mama*, *relația cu tatăl*, *comportamentul negativ* și *anxietate* (vezi tabelul 6).

Tabelul 6.

Tabel One Way Anova

Dimensiunea imaginii de sine	F	Prag semnificație
Abilitate fizică	0,51	0,59
Înfățișare	1,06	0,34
Relația cu egalii	3,35	0,37
Relația cu mama	11,93	0,001
Relația cu tatăl	24,98	0,001
Comportament negativ	7,56	0,001
Anxietate	6,18	0,003

Deci, această *ipoteză se confirmă parțial*. Copiii cu ambii părinți absenți au o imagine de sine mai puțin favorabilă la scalele: *relația cu mama*, *relația cu tatăl* și *anxietate*, comparativ cu copiii care au părinții alături de ei. Pentru dimensiunea *comportament negativ* situația este inversă. Copiii cu ambii părinți acasă au o imagine de sine care înglobează un comportament negativ mai ridicat decât la copiii care au părinții plecați în altă țară.

Relația cu mama și relația cu tatăl.

Potrivit rezultatelor, copiii cu părinții absenți obțin la cele două scale ale imaginii de sine rezultate mai scăzute. Alți autori au identificat că acei copii care au părintele de gen masculin plecat, sunt predispuși să se retragă din punct de vedere emoțional de tatăl lor, iar cei cu mama absentă se vor simți mai puțin intimi și afectivi față de ea, resimțind sentimentul de abandon [14].

Acest fapt poate fi explicat prin diminuarea acceptanței parentale, ca efect al depărțării fizice și emoționale față de

copil. Lipsa unuia sau a ambilor părinți produce o ruptură în relația cu copilul. Comunicarea cu părintele absent nu se realizează pe aceleași coordonate ca atunci când părintele este prezent fizic. Chiar dacă evoluția tehnologică din zilele noastre permite interacțiunea mediată dintre două persoane, prin intermediul telefonului și al internetului, aceste modalități nu presupun atingerea și vederea nemijlocită a părintelui de care are nevoie copilul.

Anxietatea. Numeroase studii au demonstrat că absența parentală poate să crească nivelul de anxietate resimțit de copil. Fragilitatea psihologică și anxietatea resimțită în urma plecării părinților sunt probleme comune, cu care se luptă mulți copii [16]. În România au fost realizate mai multe campanii care să vină în ajutoarea copiilor cu părinții plecați în străinătate. Programul ”Singur acasă” a arătat că mulți copii cu părinți absenți resimt anxietate și stări depresive, ca urmare a dorului de părinți [1; 2].

Starea de anxietate este mai pronunțată la acești copii, întrucât le lipsește comunicarea, oferirea de feed-back, modelul de identificare și celelalte interacțiuni din care au de învățat și care se realizează cu ajutorul părinților. În absența părinților, copiii nu au un model parental după care se pot orienta în rezolvarea de probleme și luarea deciziilor. Astfel, imaginea de sine a acestor copii are de suferit.

Comportamentul negativ. Studiile centrate pe condițiile psihologice ale copiilor rămași în țara de origine, aduc rezultate pesimiste. Printre problemele psiho-sociale ale acestora enumerăm: auto-înjosire, depresie, resentimente și tendința spre violență [16]. Rezultatele obținute de prezenta cercetare reflectă contrariul, ceea ce sugerează că acest fapt nu este valabil în toate cazurile. O explicație pentru acest

fenomen este că lotul de față este cumva selectat, fiind vorba de copii din școli și grădinițe, integrați educației formale, sănătoși și competenți în sarcinile școlare. În plus, copiii care au ambii părinți alături sunt convingeți de faptul că orice manifestare vor avea, aceasta nu îi vor îndepărta de părinții lor. De aceea ei pot manifesta mai multă agresivitate, percepută ca atare de educatorii lor.

Situația este diferită pentru copiii care au părinții plecați în altă țară. Depărtarea fizică, dar și emoțională, îi provoacă copilului stări confuze, conflictuale. Întrucât comunicarea dintre copil-părinte devine limitată, copilul nu mai poate să evalueze, în mod direct, dacă părinții îi acordă aceeași afecțiune. Chiar dacă afecțiunea părinților rămâne aceeași, copilul trebuie să se asigure de prezența ei. Este posibil ca, din teama de a nu le pierde afecțiunea, acest tip de copil să încerce, într-o mai mare măsură, să manifeste comportamentele prosociale, prescrise de părinți.

Concluzii

Similar studiilor anterioare, rezultatele acestei cercetări indică o imagine de sine mai defavorabilă la copiii școlari și mai avantajoasă la copiii preșcolari. Faptul se datorează dinamicii ontogenetice a imaginii de sine ce poate acționa, cum s-a și văzut, ca factor diferențiator în cazul absenței parentale.

Copiii cu absență parentală au o percepție globală a imaginii de sine mai scăzută, cauzată, în special de scalele *relației cu ambii părinți și anxietate*.

Fără a se presta generalizării, dată fiind absența unui eșantion al vârstelor cu care s-a lucrat, subliniem rezultatele altfel, în raport cu cele asemănătoare ca tematică. Noutățile acestui studiu, relativ contraintuitive, sunt două:

- identificarea faptului că participanții

cu ambii părinți alături au o imagine de sine centrată pe *comportament agresiv* mai accentuată decât copiii care au părinții absenți,

- pe ansamblul lotului vizat, în cazul imaginii de sine, nu există diferențe între copiii cu un părinte absent și cei cu ambii părinți prezenți.

Bibliografie:

1. LUCA, C., GULEI, A. S. *Metodologie. Asistența socială, psihologică și juridică a copiilor rămași singuri acasă ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate*, Iași Editura Terra Nostra, 2007.
2. LUCA, C., PASCARU, G., FOCA L. *Manual pentru profesioniștii care lucrează cu copiii rămași singuri acasă ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate*, Iași, Editura Terra Nostra, 2009.
3. BYRNE, B. M. *Measuring self-concept across the life-span: Issues and instrumentation*. Washington DC, American Psychological Association, 1996.
4. CUGMAS, Z. *Preliminary results of the scale of self-perception for school children*, Early Child Development and Care, 172,1, 2002, 35-53.
5. DIEHL, M., HASTING, C. T., STANTON, M. J. *Self-concept differentiation across the adult life-span*, Psychology and Aging, 16, 4, 2001, 643-654.
6. HARTER, S. *The development of self-representations*, în DAMON, W., EISENBERG, N., *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, volumul 3, ediția a cincea, New York, Wiley, 1998.
7. HARTER, S., PIKE, R. *The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children*, Child development, 55, 1984, 1969-1982.
8. MARSH, H.W. *Academic self-concept: Theory measurement and research*. În J. SULLS (Ed), *Psychological perspectives on the self*, 4, 1993, 59-98.
9. MARSH, H.W., SHAVELSON, R. *Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure*, Educational psychologist, 20, 1985, 107-125.
10. MARSH, H. W., HATTIE, J. *Theoretical perspectives on the structures of the self-concept*. În BRACKTON B.A., *Handbook of self-concept*, New York, Willey, 1996, 38-90.
11. MARSH, H.W., ELLIS, A. E., CRAVEN, R. G. *How do preschool children feel about themselves? Unraveling Measurement and multidimensional self-concept structure*, Developmental Psychology, 38, 3, 2002, 376-393.
12. Mc ELWEE, R., DUNNING, D. *A broader view of self in egocentric social judgment: current and possible selves*, Self and Identity, 4, 2, 2005, 113-130.
13. MOSHER, R. B., MOORE, J. B. *The relationship of self-concept and self-care in children with cancer*, Nursing Science Quarterly, 11, 1998, 116-122.
14. PARRENAS, R. S. *Children of global migration: transnational families and gender woes*, Stanford C.A., Stanford University Press, 2005.
15. SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J., STANTON, G. C. *Self-concept: Validation of construct interpretations*, Review of Educational Research, 46, 1976, 407-441.
16. WANG, Q. X. *Weakened family education and socialization of left-behind children*, Culture and History Vision, 7, 2006, 69-70.

Primit la redacție: 03.05.2022



COGNITIVE-EMOTIONAL COPING STRATEGIES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

STRATEGIILE DE COPING COGNITIV-EMOȚIONAL LA ELEVII DE LICEU

CZU: 159.94.07

DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p13-24

Adela CÎNDEA

conf. univ. dr. Universitatea de Vest din Timișoara

<https://orcid.org/0000-0002-6525-1447>

Ileana BALACI

profesor consilier, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Timiș

<https://orcid.org/0000-0003-4316-0453>

Abstract

The study aims to identify the strategies of cognitive-emotional coping that are most frequently used by students in adolescence, a period marked by profound and multiple changes. For this purpose, the CERQ questionnaire was applied to a sample of 130 students. They are between 16 and 18 years old and attend the high school education courses of the technological branch, in Timiș County. The aim of the survey was to obtain a relatively balanced distribution of the sexes: 51% girls; 49% boys. The results of the study illustrate that the cognitive-emotional coping strategies of the maladaptive type are the ones that record the highest weights among adolescents. They are found, however, at a higher level among girls.

Keywords: adolescence, cognitive-emotional coping, gender differences in coping.

Rezumat

Studiul își propune să identifice care sunt strategiile de coping cognitiv-emoțional la care apelează mai frecvent elevii aflați la vârsta adolescenței, perioadă marcată de profunde și multiple schimbări. În acest scop a fost aplicat chestionarul CERQ la un eșantion format din 130 elevi. Aceștia au vârsta cuprinsă între 16 – 18 ani și frecventează la zi cursurile învățământului liceal, filieră tehnologică, în județul Timiș. În cadrul eșantionului s-a urmărit obținerea unei repartiții relativ echilibrate a sexelor: 51% fete; 49% băieți. Rezultatele studiului ilustrează faptul că strategiile de coping cognitiv-emoțional de tip dezadaptativ sunt cele care înregistrează cele mai mari ponderi în rândul adolescenților. Ele se regăsesc, însă la un nivel mai ridicat în rândul fetelor.

Cuvinte cheie: adolescența, coping cognitiv-emoțional, diferențe de gen în coping.

Introduction Adolescence is considered a period of transit, a period that connects puberty and adulthood, characterized by reaching the physical maturity, intellectual maturity and moral maturity but not emotional maturity, adolescents remaining tributary to the need of affection from those around them [2]. Also called a “stormy revolution”, a “second birth” [12], “tempest and stress” or a “time of anxiety”, adolescence is considered a very difficult period of life, a period during which adolescents are severely stressed and emotionally unstable, given the fact that they have to face multiple changes in their lives.

Thus, biologically the adolescent faces accelerated physical development, continuous body and shape changes, development that comes with hormonal imbalances and an impressive remodeling of the brain – all this influencing the self-esteem and self-confidence of an individual.

If for a long time the tumultuous nature of adolescence was mainly blamed on the intense hormonal activity during this period, now the essential characteristics of adolescence are also attributed to the changes that take place in the brain development of the adolescent. In his book, “Brainstorm, the power and purpose of the teenage brain” Daniel J. Siegel shows how due to brain changes that occur during this period of time, the adolescent’s mind functions differently in terms of memory, thinking, judgment, focus, decision-making, emotional adjustment and relationships with others. Among the changes that take place during this period, an important place is occupied by the process of sorting the cerebral connections and myelination, a process that takes place especially in the cortical areas of the brain.

“In the absence of the calming influence of the cortical region, sudden eruptions of limbic and reactivity outbursts-atavistic reactions of fighting, running, shock or fainting-may occur suddenly, sometimes without any warning [13]. The intense and explosive way of living of the adolescent, the speed at which emotions are born and the intensity they are lived at during the time of adolescence are thus closely related to the functioning of the brain during this period.

There is also a significant change in the psychosocial level. Relationships with parents are now marked by a distancing between them and the adolescent, a distancing that can go as far as contesting or challenging their authority and at the same time an intensifying of the relationships with people of the same age, all due to their need of authority and autonomy. By testing new types of behaviors in the friends group, even if it is sometimes risky, the adolescent is testing new skills, exercising new decision-making autonomy, he is developing the capacity of self-evaluation- and in this way, he is rediscovering and redefining himself, by becoming aware of his new identity. A very important place in psycho-social terms is occupied by love relationships- and for the adolescent this implies lack of security, jealousy, separations.

Being at the end of school, some adolescents have to deal with educational or professional decisions/ choices, while others are preparing to start their own families.

All of these make the period of adolescence a challenging period not only for themselves but for the surrounding adults.

Cognitive-emotional coping strategies Coping is defined as the overall cog-

nitive and behavioral effort of a person to manage (in the sense of controlling, reducing, or tolerating) external and / or internal requirements, which are assessed by the person as threatening or beyond their own resources [10].

We are differentiating between problem-centered coping, which aims to manage or modify the problem that is causing distress and emotion-centered coping, which aims to regulate the emotional response to the problem. If problem-centered coping is more likely to be used when conditions are assessed as likely to be changed, emotion-focused coping occurs, to a greater extent, when evaluation shows that nothing can be done regarding the change of the conditions which are perceived as being harmful threatening or provocative.

Thus, cognitive-emotional coping strategies highlight the cognitions or cognitive processes that help people to regulate their emotions or feelings generated by negative or traumatic experiences, so that they are not overwhelmed by the intensity of these emotions. It should be noted that while these coping strategies help us feel better, not solve our source of stress, emotional coping should increase the feeling of pleasure, positivity and contentment in our lives so that it is possible for us to increase our capacity of concentrating on what we can change in dealing with negative situations that are confronting.

Regarding the differentiation of coping strategies by age stages, they can differ, in nature and frequency, throughout life, from one age stage to another, being dependent on the level of human development (on cognitive, emotional, neurological and social level). From an early age, these experience differentiations as the child grows, develops and begins to un-

derstand the world, acquiring over time new and more complex ways of coping with life's challenges. If at the beginning of life as children we need the support of our parents (or any other external support) to regulate our emotions, later in life we become capable of self-regulation. During adolescence, emotion regulating becomes internal and cognitive, as more advanced cognitive skills are developed such as self-reflection and abstract reasoning [5]. During adulthood, coping strategies are already more nuanced because adults are way better at emotion-regulation than young people, especially in interpersonal situations. From another perspective, quoting Gutmann (1974), Lazarus suggests that as people age they go from active coping to more passive strategies like "As The Lord intends" [10].

Coping at different stages of life beyond the level of human development is, related to the type of psychological tasks, conflicts, specific events we are facing in different stages of life. Regarding adolescents, Spirito [14] identified in his research four stressful areas of life for them: school, siblings, parents and friends – increasing academic pressure, conflicts that occur in relations with brothers and parents, pressure in relationships with people who are on the same level, difficulties encountered in romantic relationships. Gelhaar and Seiffge Krenke [7] shows that adolescents use active coping to deal with stress factors related to people, while using more dysfunctional coping strategies, when it comes to school or parents related stress factors. In terms of efficiency regarding a certain coping strategy, it might be difficult to establish – what is effective in one life context maybe less effective in others. However, some cogniti-

ve-emotional coping strategies are considered adaptive and more functional (such as positive reassessment, putting into perspective, for example) while others reconsidered maladaptive, less functional (such as self-blaming and ruminating).

What makes them functional or dysfunctional isn't the strategy itself but the frequency of its use, respectively the excessive or deficient use of the strategy reported to the norm of the group of which the subjects are a part of and the association of the strategy with the presence of some psychopathological symptoms. [3]

Gender differences and coping strategies Most of our attributes are modelled throughout our life, being socially constructed rather than biologically determined. Our understanding of the gender concept is influenced since the earliest times of our life, the concept of masculine and feminine development depending on how adults relate to us and teach us how a girl should "properly" act, what is appropriate or inappropriate for a boy, and implicitly, about the sociocultural context in which we live. Until the age of adolescence, we are already socializing differently, with an emphasis on skill development, autonomy, independence, ambition in boys' cases and social connection, seeking-offering, support in girls' cases. [11]

Coping strategies adopted by boys and girls, respectively, are closely related to the way in which they understand and evaluate the stressful event. Some studies show that female adolescents differentiate from male adolescents, regarding the assessment of the same event as a stress factor-thus, in the case of girls the stress is four times higher than in the case of boys for school related issues, family conflict or misunderstandings in interpersonal re-

lationships. [4] These differences regarding the appreciation of the stress factor can also explain the differences regarding the preference for certain coping strategies among girls compared to the coping strategies preferred by boys. Thereby, there are studies that show that boys prefer emotional ventilation through sport and recreation and even resort to drugs and alcohol, while girls tend more to seek social support. [7] From another perspective, boys are more likely to resort to problem-centered coping strategies while girls are more likely to resort to emotions-centered coping strategies. [11]

Research design

Research questions The present research aims to emphasize the specifics of the emotional cognitive coping strategies used by adolescents, by answering the following questions:

a) Which are the emotional-cognitive coping strategies that adolescents predominantly use?

b) Do emotional-cognitive coping strategies with a maladaptive character have a higher weight in adolescents compared to emotional-cognitive coping strategies that have an adaptive character?

c) Does the share of adolescents use of adaptive and respectively maladaptive emotional-cognitive coping strategies, differ according to their gender?

Research sample The research included a sample of 130 students, aged between 16 and 18, students who attend the high school courses of the technological branches, in Timis County. The aim of the survey was to obtain a relatively balanced distribution of the sexes: 51% girls; 49% boys.

Tools used To identify the cognitive-emotional coping strategies used by the subjects, the CERQ - The Cognitive

Emotion Regulation Questionnaire, developed by dr. Nadia Garnefski, dr. Vivian Kraaij and prof. dr. Philip Spinhoven, was applied.

CERQ is a multidimensional questionnaire consisting of 36 items which refer exclusively to what a person is thinking about when going through life-threatening situations or a stressful event. The items are divided proportionally on 9 evaluation scales: self-blame, acceptance, rumination, positive refocusing, planning, positive reappraisal, putting into perspective, catastrophizing and blaming others.

Research subjects completed the questionnaire during school hours, in classrooms and under the supervision of a counselor. The standard instruction recommended in the questionnaire application and the user manual was used to complete the CERQ.

Regarding the rating, the participants when answering the questions, appreciated for themselves the extent to which they use each cognitive-emotional coping strategies, on a five-point scale, from

1- (almost) never to 5 - (almost) always. Individual subscale scores were obtained by summing the scores belonging to the subscale items (ranging from 4- strategy is never used to 20- strategy is often used).

Analysis and interpretations of the results The analysis of the data obtained following the application of the CERQ questionnaire was separately performed on the group of girls and the group of boys (from the same sample), according to results interpretation standards (standards for girls and standards for boys) provided by The user manual for the use of the cognitive-emotions regulation questionnaire. Adaption and standardization of CERQ on the Romanian population, 2010.

Regarding the cognitive-emotional coping strategies used by the adolescences participating in the research, the tables below highlight the share of these strategies in the tested sample (table number 1 - girls, respectively; table number 2 - boys). The share is expressed as a percentage, highlighting the level of use at which the highest share is recorded.

Table 1.
Girls' share of use of the cognitive-emotional coping strategies (%)

		Level of use						
		Very low	Low	Below average	Average	Above average	High	Very high
Cognitive-emotional coping strategies	self-blame	2	0	17	13	20	26	22
	acceptance	12	9	15	16	33	9	8
	rumination	3	0	9	22	23	13	29
	positive refocusing	0	2	12	26	34	18	8
	planning	9	12	30	22	13	5	9
	positive reappraisal	6	9	29	27	18	8	3
	putting into perspective	4	9	36	19	13	8	9
	catastrophizing	0	3	4	9	29	20	35
	other-blame	0	3	11	18	27	21	20

Considering the highest share on a level of use of a strategy as it can be seen in table no.1, among the girls are highlighted:

- At a very high level, in a large share: Catastrophizing (35%) and Rumination (29%)
- At a high level, in a large share: Self-blaming (26%)
- At an above average level, in a large share: Acceptance (33%), Positive refocusing (34%) and Other-blame (27%)

At an average level of use, there are no strategies with higher weights than on the other levels. At a below average level of use in higher weights are highlighted: Planning (30%), Positive reappraisal (29%) and Putting into perspective (36%).

If among girls we find a large share of strategies used at a very high level, among boys at a very high level there are no strategies used in a higher share than on the other levels of use, inside the same strategies. For the other levels of share in table no. 2 are highlighted the following:

- At a high level of use in a high share: Self-blaming (25%) and blaming others (31%).
- At an above average of use, in high share: Acceptance (32%), Positive refocusing (34%), Putting into perspective (28%) and Catastrophizing (31%)
- At an average level of use, in a high share: Rumination (26%), Refocusing on planning (35%) and Positive reappraisal (37%)

Table 2.

Boys' share of use of the cognitive-emotional coping strategies (%)

		Level of use						
		Very low	Low	Below average	Average	Above average	High	Very high
Cognitive-emotional coping strategies	self-blame	7	0	19	13	20	25	16
	acceptance	12	9	15	16	32	7	9
	rumination	6	12	14	26	22	10	10
	positive refocusing	0	2	12	26	34	19	7
	planning	0	13	20	35	21	7	4
	positive reappraisal	0	6	25	37	19	9	4
	putting into perspective	0	8	20	22	28	18	3
	catastrophizing	5	0	7	22	31	23	13
	other-blame	3	3	12	20	20	31	14

There are no significant shares among boys regarding the low and very low level of use of certain cognitive-emotional coping strategies.

The very high, high and above average level show a higher frequency in using one strategy, while the below average, low and very low level, show that a certain strategy is less likely to be used.

Regarding the distribution of cognitive-emotional coping strategies considered adaptive, respectively maladaptive in the tested sample, the figure 1 below illustrate the distribution and the level of their use both among girls and among boys participating in the research.

Thus, among the girls, in the chart below it can be seen that all maladaptive

strategies are used with a higher frequency than adaptive strategies:

- rumination and Catastrophizing at a very high level of use

- self-blaming at a high level of use
- blaming others on an above average level of use

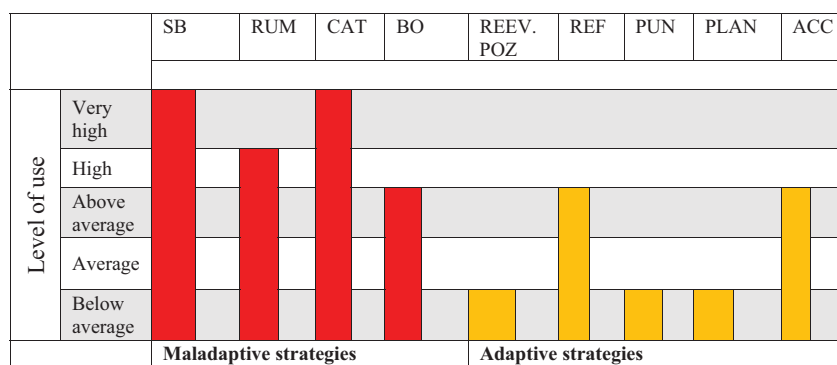


Figure 1. Graphical representation of the level of use of adaptive and maladaptive strategies-GIRLS

Legend: SB- Self-blame, ACC - Acceptance, RUM - Rumination, REF – Positive refocusing PLAN – Planning, REEV. POZ. - Positive reappraisal, PUN – Putting into perspective, CAT- Catastrophizing, BO– Blaming others.

Correlating to the data from table no. 1, it is observed that in the case of Self-blaming, Catastrophizing and Blaming others, there is not just one percentage of

girls who adhere to these high levels of use, but most of the percentages are distributed to high levels of use.

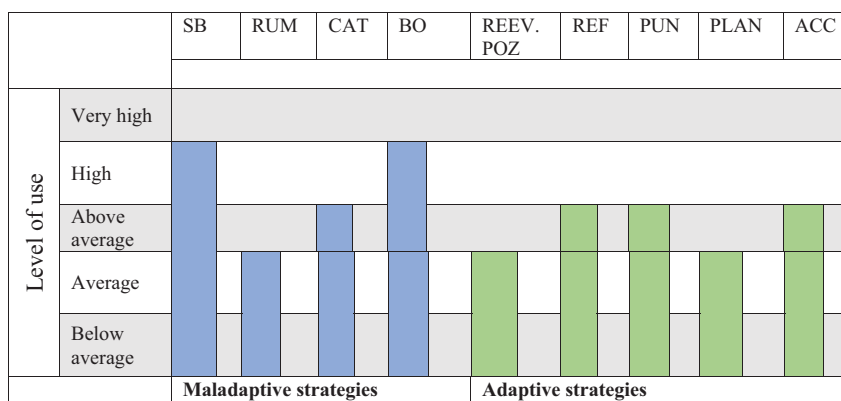


Figure 2. Graphical representation of the level of use of adaptive and maladaptive strategies-BOYS

Legend: SB- Self-blame, ACC - Acceptance, RUM - Rumination, REF – Positive refocusing PLAN – Planning, REEV. POZ. - Positive reappraisal, PUN – Putting into perspective, CAT- Catastrophizing, BO– Blaming others.

As following:

- Self-blaming also records high shares at: above average level (20%), high level (26%), very high level (22%)
- Catastrophizing also records high shares at: above average level (29%), high level (20%), very high level (35%)
- Blaming others also records high shares at: above average level (27%), high level (21%), very high level (20%)
- Rumination also records high shares at: above average level (23%) and very high level (29%)

To sum up, a very large number of girls resort to these strategies, predominantly when they deal with negative events.

If in the case of maladaptive strategies, the majority of percentages are maintained at high levels of use, in the case of adaptive strategies, they are maintained at lower levels of use:

- Positive reappraisal: below average level (29%), average level (27%), above average level (18%)
- Putting into perspective: below average level (36%), average level (19%), above average level (13%)
- Planning: below average (30%), average level (22%), above average level (13%)

Even if they slightly get at an above average level, the number of girls to use them is still low.

Unlike girls, in the case of boys, the distribution in the use of maladaptive and respectively adaptive strategies represented in figure no. 2, is more balanced. Thus, although here too, maladaptive strategies are used more frequently, to the detriment of the adaptive ones, the highest level of use of maladaptive strategies is only high, while the lowest level of use of adaptive

strategies doesn't go below the average-as high shares.

It is highlighted, as shown in figure no. 2:

- at high level, with a high share: Self-blaming and Blaming others
- at above average level, with a high share: Catastrophizing
- at average level, with a high share: Rumination

Going down to the data from Table no. 2, it can be seen that:

- Rumination is relatively evenly distributed in terms of frequency of use on below average level (14%), average level (26%) and above average level (22%)
- Catastrophizing occupies with the highest shares in the use, the average level (22%), above average level (31%) and high level (23%)
- Blaming others occupies along with the highest shares in the use, the average level (20%), above average level (20%) and high level (31%)
- Self-blaming occupies with the highest shares in the use, the above average level (20%), high level (25%) and very high level (16%)

As far as **adaptive strategies** are concerned, even if they do not exceed maladaptive strategies in terms of frequency of use, among boys they register higher proportions at higher levels of use (compared to the data recorded among girls in the sample):

- At an above average level of use: Positive refocusing, Putting into perspective and Acceptance
- At an average level of use: Positive reassessment and Planning.

Excluding Positive refocusing which climbs with higher shares within the gro-

up, to the high level of use-average level (26%), above average (34%), high level (19%), the others go down with higher shares to the below average level of use:

- Positive reassessment on the below average level (25%), average level (37%), above average level (19%)
- Acceptance on the below average level (15%), average level (16%), above average level (32%)
- Putting into perspective on the below average level (20%), average level (22%), above average level (28%)
- Planning on the below average level (20%), average level (35%), above average level (21%)

As it can be seen from figure 1 and 2 above, maladaptive strategies are more frequently used than adaptive strategies, registering a higher level of use in both girls and boys.

In girls, however, maladaptive strategies record higher levels of use compared to the levels of use recorded by maladaptive strategies in boys.

Also, in girls, between maladaptive and adaptive strategies, there is a greater discrepancy in the level of use, to the disadvantage of adaptive strategies.

In boys, maladaptive strategies do not register very high levels of use and although the balance is inclined in favor of maladaptive strategies, the discrepancy between their level of use and that of the adaptive strategies is smaller.

Conclusions and limitations

Quantitative interpretation of the results obtained from the application of the CERQ questionnaire shows that, in both girls and boys, maladaptive strategies - Self-blame, Rumination, Catastrophizing

and Blaming others - are used in significant proportions at a high level.

Thus, when confronted with negative events and with stressful situations, the data show that most of the girls surveyed respond predominantly with a tendency to **catastrophize**. This indicates a tendency to view and experience the event as something terrible, the worst thing that could ever happen to them and much worse than what happens to others.

When the event does not call for it, such an attitude towards events, far from helping to cope with the situation, only increases the level of stress and negative emotion (anger, panic, fear, desolation).

Used frequently and very frequently, it means a continuous state of stress to which the teenager is subjected. Besides the health problems it raises, this high level of stress does not allow for a functional approach to life situations.

At the same very high level of use, **self-blaming** is also highlighted - which means that a very high percentage of girls have thoughts that the entire responsibility for the event, for the negative situation experienced, belongs to their own person.

Awareness and taking responsibility for a situation or part of the contribution to the creation of a negative situation may be necessary and even sometimes recommended when reality demands it.

However, when concerns about one's own guilt, about one's own mistakes are very frequent, recurrent, they appear associated with criticism, blaming, discontent, anger directed towards one's own person. Over a long period of time, they affect self-confidence, self-esteem and do not allow the development of adaptive behaviors or functional relationships with others.

At the opposite pole, compared to self-blaming, in the same proportion, but not on a lower level of use, the **blaming of others** stands out. Therefore, a high percentage of the women surveyed do not take responsibility for the event, instead they frequently blame others for what happened to them. Thoughts about the mistakes others have made regarding the event are common and are associated not only with stress about the event, but also with dissatisfaction at having to bear the consequences of other people's actions. Most of the time, dissatisfaction turns into anger directed towards others, sometimes resulting in violence.

Also, among the group of girls, from the surveyed group, there is a mental focus on the event for a longer period of time, with preoccupation with the feelings and thoughts associated with the negative event appearing to be continuous for a high proportion of the girls - this trend is illustrated by the use of **rumination** as a coping strategy at a very high level for 29% of the girls surveyed.

The presence of rumination at such a high level of use reinforces the idea of keeping event-related thoughts and emotions at the forefront of adolescents' minds - according to our statistics, these are generally thoughts of catastrophizing, self-blaming or blaming others with the full range of negative emotions associated with such thoughts. If girls, when confronted with negative (or perceived as being negative) events, respond in a very high proportion and at a very high level with blaming themselves, boys respond with **blaming others**, most frequently declining their responsibility for the event. When frequently manifested as a coping

strategy, blaming others may be associated with a sense of injustice and hence possibly anger directed towards others, or it may simply be a defense strategy by which the adolescent masks guilt for the event (the best defense method is attack). In any situation, this strategy is associated with stress, with strong negative emotions, and there are only a few situations when it allows the development of adaptive behaviors to the situation.

Self-blame (as in the case of girls) also occurs in large proportions in the group of boys.

In the literature there are studies that have confirmed the existence of a strong relationship between self-blaming, catastrophizing and rumination - as cognitive-emotional coping strategies and emotional problems. [5] In the CERQ User Manual these strategies are associated with the presence of psychopathological symptoms, and strong correlations between them, depression and anxiety are highlighted. [6]

In the present study, we do not have sufficient data to be able to predict the presence of symptoms of depression and anxiety among the subjects tested or to consider these strategies predictive for pathology. However, it should be recalled that the subjects tested are at the age of adolescence - a critical period of transition with many changes and challenges: physical, cognitive, emotional changes, concern for gaining autonomy, identity development, changes in family and peer relationships, changes in school context, etc. Managing the large number of changes in adolescence can be difficult for some young people. So it is not surprising that the prevalence of psychological problems, including

internalizing problems, increases dramatically during this time, with anxiety and depression being quite common.

Self-blaming, catastrophizing, ruminating, blaming others shows a focus on one's own or others' faults, deepening one's own feelings of guilt, continuous/permanent return to the negative („terrifying”) and anxiety-provoking aspects of stressful events, drawing further attention to the negative emotions associated with the stressful event. This only deepens these emotions, thereby interfering with direct action to address and resolve the problem situation. The high scores on these strategies, obtained by the subjects tested, highlight their maladaptive, less functional character.

Special attention is paid to the scores obtained in positive refocusing - a strategy considered adaptive. Thus, with a high share for above average level of use among both girls and boys, positive refocusing shows the tendency of adolescents to distract their attention from the negative event by thinking of something else, more pleasant. By retreating into more pleasant thoughts, adolescents thus try to avoid the thoughts and emotions generated by the negative event or, at least, to temper their intensity, obtaining a state of well-being. Trying to ignore or deny the existence of the stressor-event by distracting themselves with more pleasant things may alleviate the stress/negative emotion associated with the event, but this has only a short-term effect - the strategy has a rather ‚protective’ effect in this sense. Taking refuge in pleasant thoughts, ignoring the problem, is not constructive - the problem persists. Thus, in the long-term, very high scores on this strategy show that it can do „more harm than good” [6] even

leading to the development of behavioral problems.

Along the same line is **acceptance** - a strategy identified as being used at an above average level by a high proportion of both girls and boys. Although it is a beneficial process for most events, when used excessively, this strategy can actually hide a resignation in the face of events, a feeling of inability to influence the events, thus losing its functional, adaptive character.

Emotion regulation strategies have affective, cognitive and social consequences. In adolescence, the high proportion of maladaptive coping strategies may also be determined by the tumultuous nature of the period, the multiple changes (on all levels) that the adolescent has to face. The absence of specific interventions to equip the adolescent with skills to increase the proportion of adaptive strategies will, however, deepen the tumultuous nature of the period and deepen the adolescent's emotional and behavioral problems.

In interpreting the results, it should be taken into account that the present research has certain limitations, such as: the small sample involved in the research, the selection of subjects only from high schools in the technological stream, not covering all socio-economic backgrounds of the subjects - aspects that do not allow generalizing the results to the entire population of adolescents.

It should also be taken into account that the accuracy of responses could be influenced by the following aspects: completion of the questionnaire requires self-reporting, lower level of education of students, „ageism” which may lead to exaggeration of some answers (especially among boys), tendency to answer socially

desirable (especially among girls).

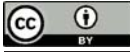
Despite these limitations, the research results highlight the need to emphasize the development of adaptive cognitive-e-

motional coping strategies in counselling activities for students, so that they will be able to relate functionally, adaptively to the situations they face.

Bibliografie

1. ADAMS, G.R., BERZONSKY, M.D., Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell, Ed. Polirom, Iași, 2009;
2. BLÂNDUL, V.C., BRADEA, A., Câteva aspecte privind dezvoltarea psihosocială a adolescenților, Studia Universitatis Moldaviae, 2017;
3. GARNEFSKI N., KRAAIJ V., SPINHOVEN P., PERTE A., Manual de utilizare a CERQ, Ed. ASCR, Cluj Napoca, 2010;
4. ENDLER, N.S., ZEIDNER, M., Handbook of coping. Theory, research, application, Ney York, 1996;
5. GARNEFSKI, N., LEGERSTEE, J.S., KRAAIJ, V., van den Kommer, T. and Teerds, J. - Cognitive Coping Strategies and Symptoms of Depression and Anxiety: A Comparison between Adolescents and Adults. Journal of Adolescence, 2002;
6. GARNEFSKI N., KRAAIJ V. *Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples.* Personality and Individual Differences, University of Leiden, 2006;
7. GELHAAR, T., KRENKE-SEIF-FGE,I., BORGE, A.I.H., CICOGNANI, E., *Adolescent coping with everyday stressors: A seven-nation study of youth from Central, Eastern, Southern, and Northern Europ*, European Journal of Developmental Psychology, 2007;
8. HEUVEL, M., STIKKELBROEK, Y.A.J., *Cognitive emotion regulation profiles and depressive symptoms in adolescents*, Development and psychopathology, Cambridge University Press, 2020;
9. LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S., *The concept of coping. Stress and Coping.* New York, 1991;
10. LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S., *Stress, appraisal and coping*, Ney York, 1984;
11. LENGUA, L., STORMSHAK E., *Gender, gender roles, and personality: Gender differences in the prediction of coping and psychological symptoms*, Sex Roles, Vol. 43, 2000;
12. ROUSSEAU, J.J., *Emil sau despre educație*, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1973;
13. SIEGEL, D.J., - *Vâltoarea minții. Puterea și rolul transformărilor cerebrale în adolescență*, Ed. Herald, București, 2017;
14. SPIRITO, A., STARK, L.J., GRACE, N., & STAMOULIS, D., *Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence.* Journal of Youth and Adolescence, 1991.

Primit la redacție 30.03.2022



DIFERENȚELE DE GEN ȘI DE VÂRSTĂ ÎN MANIFESTAREA TIMIDITĂȚII LA
PREADOLESCENȚI

GENDER AND AGE DIFFERENCE IN SHYNESS MANIFESTATION
IN PREADOLESCENCE

CZU: 159.722.7.072:305

DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p25-30

Iulia RACU

conf. univ., dr. habilitat în psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-9096-7121>

Igor RACU

prof. univ., doctor habilitat în psihologie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-8143-4908>

Rezumat

Articolul descrie rezultatele demersului experimental al diferențelor de gen și de vârstă, referitoare la timiditate, la preadolescenți. Eșantionul cercetării a inclus 174 de preadolescenți (87 de fete și 87 de băieți). Adolescenților li s-a aplicat Scala de timiditate Cheeck-Buss. Ca rezultat, am stabilit că 24,14% din preadolescenți demonstrează nivelurile redus și ridicat de timiditate. Majoritatea preadolescenților prezintă un nivel moderat de anxietate (51,72%). Fetele (31,04%) sunt aceea categorie din preadolescenți care prezintă, preponderent, o timiditate mai accentuată. Nivelul mai ridicat de timiditate la preadolescente poate fi explicat prin anumite caracteristici biologice precum și prin referire la contextul familial ce predispuce ca acestea să fie mai sensibile și mai vulnerabile la diferite situații și circumstanțe. În ceea ce privește vârsta, nu atestăm diferențe semnificative în manifestarea timidității la preadolescenții de 13 ani – 15 ani. Multitudinea de schimbări, de natură biologică, cognitivă și psihosocială, pe care le traversează preadolescenții explică timiditatea lor accentuată, indiferent de vârsta pe care o au.

Cuvinte-cheie: timiditate, preadolescență, diferențe de gen, diferențe de vârstă

Abstract

Article describes the result of an experimental research of shyness in preadolescence. The research sample included 174 preadolescents (87 boys and 87 girls). Cheeck-Buss Shyness Scale was administrated on all preadolescents. As results we established that 24,14% of preadolescents present a low and a high level of shyness. The most of preadolescents (51,72%) manifest a medium level of shyness. Girls (31,04%) are characterized by a more accentuated level of shyness comparative boys. The higher level of shyness among girls can be explained through some biological characteristic and family contexts which predispose them to be more sensitive and vulnerable to different situations and circumstances. In terms of age we didn't attained differences

between preadolescents of 13 years-15 years. The multiple biological, cognitive and psychosocial changes which preadolescents go through explain the preadolescents' shyness indifferent of their ages.

Keywords: shyness, preadolescence, gender difference, age difference

Introducere: Preadolescența este o etapă importantă în dezvoltarea umană. Această etapă începe la 10/11 ani și durează până la 14/15 ani. Vârstei preadolescente îi sunt caracteristice o multitudine de schimbări inopinate, profunde și intense, ce se produc în toate planurile dezvoltării: fizic, cognitiv și psihosocial. Deseori, transformările vârstei preadolescente pot fi asociate cu niveluri ridicate de incertitudine, neliniște, anxietate, timiditate, stări depresive, precum și cu stări de irascibilitate, nervozitate și agresivitate [1, 2, 4, 6].

Timiditatea nu este o manifestare patologică în sine: ea are valențe adaptative, însă, atunci când atinge un nivel accentuat, poate afecta dezvoltarea și comportamentul preadolescenților, determinând instaurarea anxietății sociale sau a fobiei sociale. Este important să înțelegem caracteristicile timidității și modul de manifestare la preadolescenți, pentru a interveni la diminuarea ei în vederea asigurării dezvoltării unei personalități armonioase și echilibrate [3].

Metodologia cercetării. Pornind de la argumentele expuse, am realizat un demers investigational al timidității la preadolescenții contemporani. Eșantionul cercetării a cuprins 174 de preadolescenți (87 de băieți și 87 de fete) cu vârsta între 13 – 15 ani, elevi în clasele a VII-a, a VIII-a, a IX-a din trei licee din municipiul Chișinău.

În scopul evaluării timidității la preadolescenți, am aplicat *Scala de timiditate*, elaborată de J. Cheeck și A. Buss în 1981. Acest instrument examinează nivelul de disconfort sau de inhibiție pe care le resimte preadolescentul și adolescentul în prezența altei persoane. Testul conține 13 itemi care măsoară aspectele afective și comportamentale ale timidității, fără a face referire la dorința de a avea sau de a evita interacțiunile sociale. Pentru fiecare item al testului sunt posibile 5 variante de răspuns, de la 1 la 5 puncte: 1 – dezacord total până la 5 – acord total [5].

Rezultate și discuții. Nivelurile timidității la preadolescenții din lotul experimental sunt prezentate în figura 1.

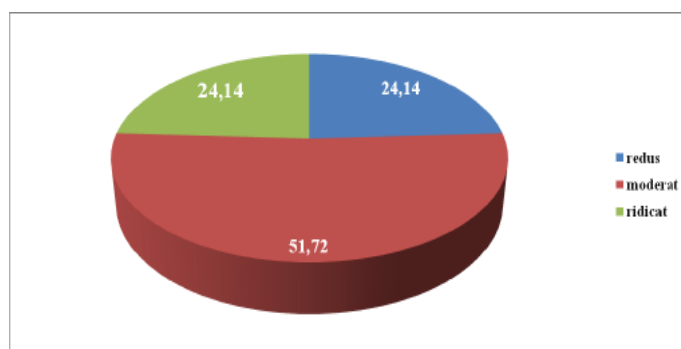


Fig. 1. Nivelurile timidității la preadolescenți (%)

În conformitate cu frecvențele expuse în figura 1, la preadolescenții din lotul experimental evidențiem nivelul redus, nivelul moderat și nivelul ridicat de timiditate. 24,14% dintre preadolescenți prezintă un nivel redus de timiditate. 51,72% dintre preadolescenți dau dovadă de un nivel moderat de timiditate. Nivelul redus și moderat de timiditate au efecte adaptative pozitive. Aceste niveluri de intensitate a timidității permit preadolescenților să facă față oamenilor și situațiilor neprevăzute și să-și inhibe comportamentele sociale inacceptabile, favorizând astfel acceptarea și cooperarea. Expresia timidității semnalizează, în mod nestructurat, că individul recunoaște nevoia de ierarhie și de pacificare a relațiilor sociale. Preadolescenții cu nivel redus și cu nivel moderat de timiditate demonstrează modestie, stil rezervat, respect, luare în considerare a

intereselor altora, sinceritate, sensibilitate, discreție, tact sau politețe.

Totodată, vom menționa că 24,14% dintre preadolescenți resimt un nivel ridicat de timiditate. Timiditatea acestora se manifestă ca o creștere a vigilenței și a anxietății în momentele când sunt ținta unor evaluări în situații sociale reale sau imaginare. Preadolescenții cu nivel ridicat de timiditate manifestă inhibiție, reticență și retragere socială. Ei refuză să vorbească, ceea ce reflectă frica lor că ceea ce ar putea spune nu merită să fie auzit de alții, nu are valoare sau că ar putea confirma părerea altora că ei sunt persoane inferioare [6].

În rezultatul investigației nivelurilor de timiditate la fete și băieți, am stabilit frecvențele pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de timiditate la preadolescenți, în funcție de gen, care sunt reflectate în figura 2.

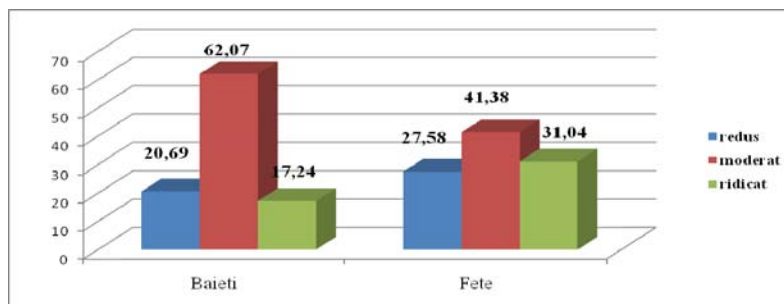


Fig. 2. Nivelurile timidității la preadolescenți și preadolescente (%)

Preadolescenții demonstrează următoarele frecvențe pentru cele trei niveluri ale timidității: 20,69% dintre băieți manifestă un nivel redus de timiditate, mai mult de jumătate dintre cei examinați (62,07%) au un nivel moderat de timiditate și 17,24% dintre preadolescenți experimentează un nivel ridicat de timiditate. Pentru preadolescente, avem următoarele rezultate: la 27,58% dintre fete înregist-

trăm nivel redus de timiditate, 41,38% dintre fete manifestă un nivel moderat de anxietate și la 31,04% dintre acestea evidențiem un nivel ridicat de timiditate.

Comparând rezultatele preadolescenților cu cele ale preadolescentelor, vom menționa că nivelul redus de timiditate are o frecvență mai înaltă în rândul preadolescentelor (27,59%) comparativ cu preadolescenții (20,69%). Nivelul moderat

de timiditate prevalează la preadolescenți (62,07%) spre deosebire de preadolescente (41,38%). Nivelul ridicat de timiditate este mai evident în rândul preadolescentilor (31,04%), în comparație cu cel al preadolescentelor (17,24%).

După testul U Mann-Whitney, stabilim diferențe semnificative pentru nivelul ridicat de timiditate între rezultatele preadolescentilor și rezultatele preadolescentelor ($U=95,5$, $p \leq 0,01$), cu rezultate mai mari pentru preadolescente: acestea sunt mai timide decât preadolescenții. Considerăm că preadolescentele care trăiesc într-un mediu familial foarte protejat sau, invers, într-un mediu familial privat de afecțiune și înțelegere pot dezvolta o timiditate puternică. Vom menționa și faptul că preadolescentele sunt mai sensibile la aprecierile adulților și ale semenilor referitoare la activitățile lor sau la unele acțiuni separate. Preadolescentele au și o atitudine distinctă față de propriile acțiuni și față de insucces, ceea ce, de asemenea, ar putea condiționa timiditatea preadolescentelor [6].

Demersul de stabilire a timidității la preadolescenți a presupus evidențierea frecvențelor pentru nivelurile redus, moderat și ridicat, în funcție de vârsta acestora. Rezultatele pentru timiditate la preadolescenții de 13 ani, la cei de 14 ani și la cei de 15 ani sunt expuse în figura 3.

La preadolescenții de 13 ani, frecvențele pentru nivelurile timidității s-au distribuit după cum urmează: 28,26% dintre preadolescenți prezintă un nivel redus de timiditate, 52,18% au un nivel moderat de timiditate și la 19,56% dintre preadolescenți consemnăm un nivel ridicat de timiditate. Pentru preadolescenții de 14 ani, evidențiem: 22,85% dintre preadolescenți manifestă un nivel redus de timiditate, 48,58% au un nivel moderat de timiditate, iar 28,57% dintre preadolescenți experimentează un nivel ridicat de timiditate.

La preadolescenții de 15 ani, vom specifica indici egali pentru nivelul redus și pentru nivelul ridicat de timiditate – 22,41%. Majoritatea preadolescentilor de această vârstă (55,18%) demonstrează un nivel moderat de timiditate.

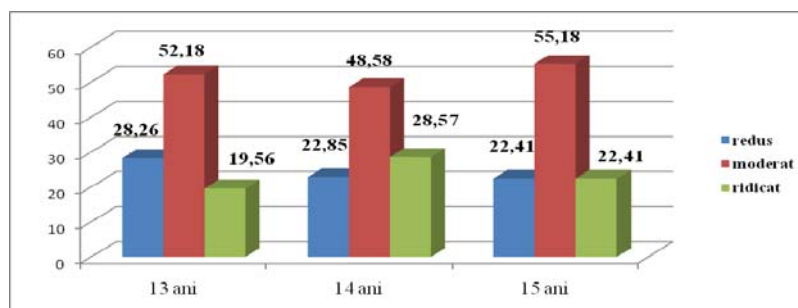


Fig. 3. Nivelurile timidității la preadolescenții de 13, 14 și 15 ani (%)

Așa cum se poate observa, se înregistrează o descreștere a nivelului redus de timiditate, de la preadolescenții de 13 ani spre cei de 15 ani (preadolescenții de 13 ani – 28,26%, preadolescenții de 14 ani – 22,85% și preadolescenții de 15 ani –

22,41%). Frecvența cea mai mare pentru nivelul moderat de timiditate se înregistrează la preadolescenții de 15 ani (55,18%), în descreștere la preadolescenții de 13 ani (52,18%) și la preadolescenții de 14 ani (48,58%). Cele mai mari frecvențe pentru

nivelul ridicat de timiditate se atestă la preadolescenții de 14 ani (28,57%) și la cei de 15 ani (22,41%), în timp ce 19,56% dintre preadolescenții de 13 ani trăiesc un nivel ridicat de timiditate.

În procesul investigării celor trei nive-

luri de timiditate la preadolescenți, în funcție de vârstă și gen, am înregistrat următoarele rezultate pentru nivelurile redus, moderat și ridicat al timidității la preadolescenții și preadolescentele de 13 ani, 14 ani și 15 ani, care pot fi vizualizate în figura 4.

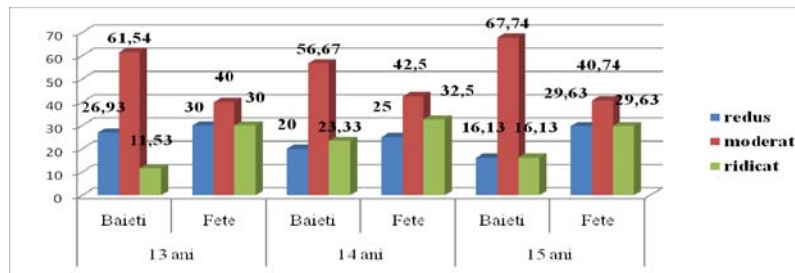


Fig. 4. Nivelurile timidității la preadolescenții și preadolescentele de 13, 14 și 15 ani (%)

Pentru vârsta de 13 ani, s-a stabilit că nivelul redus de timiditate prevalează la preadolescente (30%), comparativ cu preadolescenții (26,93%), nivelul moderat de timiditate este mai evident la preadolescenți (61,54%) decât la preadolescente (40%) și pentru nivelul ridicat de timiditate, constatăm că acesta predomină la preadolescente (30%), spre deosebire de preadolescenți (11,53%). Pentru preadolescenții de 14 ani, atestăm aceleași tendințe pentru nivelele timidității: nivelul redus și nivelul ridicat de timiditate se manifestă mai pregnant la preadolescente (25% și 32,50%), comparativ cu preadolescenții (20% și 23,33%). Nivelul moderat de timiditate îl identificăm cu o frecvență mai mare la preadolescenți (56,67%), față de preadolescente (42,50%). Tendințe similare înregistrăm și la vârsta de 15 ani: preadolescentele înregistrează frecvențe mai mari pentru nivelul redus de timiditate (29,63%) și pentru nivelul ridicat de timiditate (29,63%), comparativ cu preadolescenții (16,13% și 16,13%). Nivelul moderat de timiditate este mai evident la preadolescenți (67,74%), comparativ cu

preadolescentele (40,74%).

Comparând rezultatele înregistrate la preadolescenții de 13 ani, ale celor de 14 ani și ale celor de 15 ani, observăm că nivelul redus de timiditate scade de la 13 ani spre 15 ani (26,93%, 20% și 16,13%). Nivelul moderat de timiditate este exprimat și trăit mai intens de preadolescenții de 15 ani (67,74%), aceștia fiind urmați de preadolescenții de 13 ani (61,54%) și apoi de cei de 14 ani (56,67%). Cea mai mare frecvență pentru nivelul ridicat de timiditate se atestă la preadolescenții de 14 ani (23,33%), fiind în descreștere la preadolescenții de 15 ani (16,13%) și la cei de 13 ani (11,53%).

Conform testului U Mann-Whitney, identificăm diferențe semnificative între rezultatele preadolescenților de 14 ani și rezultatele preadolescentelor de 14 ani ($U=19,5$, $p \leq 0,05$), pentru nivelul ridicat de timiditate, cu rezultate mai mari pentru preadolescente. Preadolescentele de 14 ani sunt mai timide comparativ cu semenii lor.

Pentru preadolescente, studiul compa-

rativ ne permite să consemnăm că frecvențele pentru nivelul redus de timiditate se repartizează după cum urmează: 20% dintre preadolescențele de 13 ani, 29,63% dintre preadolescențele de 15 ani și 25% dintre preadolescențele de 14 ani manifestă un nivel redus de timiditate. Nivelul moderat de timiditate este mai pregnant la preadolescențele de 14 ani (42,50%), în timp ce preadolescențele de 13 și cele de 15 ani au frecvențe apropiate pentru acest nivel de timiditate (40% și 40,74%). Nivelul ridicat de timiditate îl evidențiem ca fiind caracteristic preadolescentelor de 14 ani (42,50%), comparativ cu preadolescentele de 13 ani (30%) și cu cele de 15 ani (29,63%).

Concluzii. Rezultatele studiului cu privire la intensitatea manifestării timidității la preadolescenți ne oferă posibilitatea să formulăm următoarele constatări, ce pun în lumină caracteristicile și modalitățile de manifestare ale timidității la vârsta preadolescentă.

Bibliografie

1. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Editura Universitară. 2010, 315 p. ISBN 973-749-865-6.

2. PAPALIA, D., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FIELDMAN, R. *Dezvoltarea umană*. Trad. de A. Mîndrilă-Sonetto. București: TREI. 2010, 644 p. ISBN 978-973-707-414-0.

3. PÂNIȘOARA, G. *Parenting de la A la Z. 83 de teme provocatoare pentru părinții de azi*. Iași: Polirom. 2022, 627 p. ISBN 978-973-468-782-4.

Preadolescenții investigați manifestă o timiditate sporită, care se manifestă prin hipersensibilitate, vulnerabilitate, disconfort emoțional, neîncredere în sine, teamă de orice manifestare în public și selectivitate în stabilirea relațiilor umane.

Totodată, am constatat că, la etapa preadolescentă, fetele sunt mai timide decât băieții. Din nou, vom integra dimensiunile biologică, psihologică și socială în prezența timidității la preadolescente. Astfel vom înțelege timiditatea preadolescentelor printr-o predispoziție biologică care poate fi favorizată prin stiluri educative, evenimente de viață și modele de mediu.

Cu toate acestea, indiferent de vârstă, toți preadolescenții, manifestă timiditate, care, după părerea noastră, este determinată de schimbările biologice, cu multe modificări în planul morfofuncțional, de mediul din familie, din școală, de relațiile cu cei din jur, de cerințele tot mai mari ce le sunt adresate, de dorințele și aspirațiile proprii care nu pot fi îndeplinite întotdeauna.

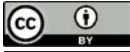
4. PÂNIȘOARA, G., SĂLĂVASTRU, D., MITROFAN, L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom. 2016, 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.

5. RACU, Iu., LOSÎI, E. *Activitatea psihologului cu copiii și adulții*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018. 183 p. ISBN 978-9975-46-381-2.

6. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, 331 p. ISBN 978-9975-46-433-8.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, *Cifrul*: 20.80009.1606.10.

Primit la redacție 10.05.2022



ATTITUDE TOWARD SCHOOL AMONG YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN
(a comparative study)

ATITUDINEA FAȚĂ DE ȘCOALĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ
(studiu comparativ)

CZU: 373.04

DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p31-42

Viorel ROBU

PhD, university lecturer, "Vasile Alecsandri" University of Bacău, România
<https://orcid.org/0000-0002-2882-6475>

Zamfira-Maria PETRESCU

Master's degree candidate, preschool teacher, "Agricola" Kindergarten Bacău
<https://orcid.org/0000-0002-6299-5950>

Narcisa Gianina CARANFIL

PhD candidate, Free International University of Moldova
Universitatea "Petrea Andrei", Iași, România
<https://orcid.org/0000-0001-9252-0115>

Abstract

This study addresses the attitude toward school among young school-age children. This variable is very important for the analysis of the factors responsible for the differences between young school-age children in terms of the quality of their adaptation to school tasks and the acquisition they make through the teaching process carried out in classroom. This study is based on a quantitative design. Participants (N = 157 students in grades 3 and 4) completed a standardized questionnaire that captured various indicators of attitude toward school. Descriptive data showed positive student attitude when the following areas were analyzed: relationship with teachers, classroom instruction, thorough preparation for school, homework, academic performance, and satisfaction with school. The hierarchy of daily activities by frequency placed preparing for class for school, reading, and solving homework in the top positions. The comparative data partially confirmed three of the working hypotheses. The results of the study are analyzed in terms of their relevance to psycho-educational approaches aimed at increasing motivation for school among young school-age children.

Keywords: young school-age children; attitude toward school; sociodemographic characteristics; comparative study.

Rezumat

Acest studiu abordează problematica atitudinii față de școală în rândul copiilor de vârstă școlară mică. Această variabilă este foarte importantă pentru analiza factorilor care explică diferențele dintre copiii de vârstă școlară mică în ceea ce privește calitatea adaptării la sarcinile școlarității și achizițiile pe care le dobândesc prin procesul instructiv desfășurat în clasă. Prezentul studiu s-a bazat pe un design cantita-

tiv. Participanții (N = 157 elevi în clasele a 3-a și a 4-a) au completat un chestionar standardizat prin care au fost urmăriți mai mulți indicatori ai atitudinii față de școală. Datele descriptive au evidențiat o atitudine pozitivă a elevilor, atunci când domeniile analizate au fost: relația cu învățătorii, lecțiile pe care aceștia le susțineau în clasă, pregătirea temeinică pentru școală, rezolvarea temelor, performanța școlară și satisfacția față de școală. Ierarhizarea activităților zilnice în funcție de frecvența realizării acestora a plasat pregătirea lecțiilor pentru școală, lectura și rezolvarea temelor pentru acasă pe primele locuri. Datele comparative au confirmat parțial trei dintre ipotezele de lucru. Constatările studiului sunt analizate prin raportarea la relevanța pe care o au pentru demersurile psiho-educative orientate spre creșterea motivației pentru școală în rândul copiilor de vârstă școlară mică.

Cuvinte-cheie: copii de vârstă școlară mică; atitudine față de școală; caracteristici socio-demografice; studiu comparativ.

Introduction

Schooling is an essential factor through which individuals learn and acquire much theoretical and practical knowledge, both general and specific, which serves them in the process of career development in a particular occupational field and in social integration. School occupies a central place in the life of a child/adolescent and is one of the most important developmental tasks at the age we are considering. Through the didactic-pedagogical activities that teachers carry out in their classes, as well as through the nature of the teaching-learning-assessment process, the school context provides adolescents with a wide range of cognitive, emotional and social experiences that contribute to the maturation of self-identity and personality in all its structures and dimensions [2]. The primary purpose of schooling is cognitive-intellectual development, but the benefits of the education a child/adolescent receives in school are broader in scope through the opportunities it provides for the maintenance of physical and mental health, emotional and social development, the shaping of civic engagement, and the formation of the system of values, beliefs, and ideologies that

underpin young people's personality. M. J. Adler [6] integrated the ideas of J. Dewey and G. S. Counts and argued that schooling and education of children have three main goals in relation to the development of the human individual to adulthood: preparation for occupational status, personal growth (self-improvement), the formation of citizenship and the strengthening of a sense of belonging to the society of origin.

Attitude toward school: meanings, facets and psycho-pedagogical implications

The definition of the general concept of attitude and its use in different contexts varies considerably from one field of application to another. S. Rusnac [3] uses the term "attitude" to refer to an internal state of a person that manifests itself in relations with the environment and includes aspects of cognitive, affective, and volitional processes that organise over time into ideas, beliefs, motives, and affective experiences and explain the person's behavior. Attitudes, along with other situational and dispositional variables, must be integrated into individual and relational personality dynamics to better understand the mechanisms by which they influence and control a person's conduct.

In a general sense, attitudes toward school and schooling can be viewed as a complex psychological whole that encompasses students' evaluations, emotions, and action tendencies in relation to their own school work, as well as in relation to school as a social institution that has a specific mission and is subject to certain internal rules [4]. In a global assessment on a bipolar continuum, attitudes toward school and schooling may lie between the favourable (positive) and unfavourable (negative) poles. Other researchers have defined attitude toward school by focusing on the emotional component, assuming that this domain includes interest in school work and the positive emotions a student feels toward school [15]. The Programme of International Student Achievement (PISA), an international assessment programme developed by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), emphasises the cognitive component of school attitudes. It emphasises the perceptions and beliefs students have about what they learn in school, how school prepares them for adult life, the importance of school to their own development, the confidence school gives them in their own ability to make decisions, the role education plays in acquiring knowledge useful for professional career, etc. [17]. In short, attitude toward school refers to the perceptions and cognitions students have about the benefits of education and their own schooling.

S.-T. Cheng and A. C. Chan [8] conceptualise attitude toward school and define it operationally through items that target three components, namely: cognitive (e.g., "I believe school can help me become a mature person"), affective (e.g., "School life is boring and uninteresting"), and behavioural (e.g., "I try hard to learn a lot"). In the analysis of the dimension we

are considering, positive cognitions refer to the beliefs students have about the value of education and school attendance and the relevance of this field for individual development and career planning in a particular occupational field. At the affective level, positive attitude toward school includes the student's enjoyment of school activities, a sense of connection to the school in which he/she learns, and a belief that education is a worthwhile acquisition. Positive behaviors include a constant effort to learn and participate in instructional activities in the classroom/school and outside [8].

Both the conceptual framework on which PISA is based and other authors [13, 14] consider the cognitive component of attitude toward school to be more relevant and predictive of the behaviours that students of different ages engage in at school and the achievement they attain. J. Lee [12] states that attitudes toward school can be inferred from the outcomes students achieve on their way to school, the quality of social interactions they have with their teachers and classmates, and the quality of learning experiences in a particular subject area or in extracurricular activities.

D. B. McCoach and D. Siegle [15] included general attitude toward school, attitude toward teachers, academic goals valuation, learning motivation and self-regulation, and academic self-perception among the factors associated with underachievement in school among cognitively and intellectually gifted adolescents. In the well-known longitudinal study conducted among American children and adolescents in the city of Denver (USA) between 1988 and 1992, D. Huizinga [9] operationalized attitude (attachment) toward school using seven items to which respondents answered on a five-point scale ranging from 1 – *strongly disagree* to 5 – *strongly agree*.

The items were related to: a) “Doing homework is a waste of time”, “I try hard to meet the demands of school”, “Education is so important that it is worth getting over the things in school that I do not like”, “In general, I like school”, “I do not care what my teachers think of me”, “Grades are very important to me”, “I have always done my homework”.

One concept that closely resembles a favorable attitude toward school is positive school orientation. The authors used it in a study to examine protective factors in relation to problematic behaviors such as early sexual activity, substance abuse, or juvenile delinquency [8]. Positive school orientation includes respect for achievement in school work, loyalty to the goals of the learning process, and enjoyment of school. Students who are positively oriented in school life believe that their learning efforts and personal achievements matter for the success they will achieve as adults.

Numerous studies since the 1990s have shown a positive relationship between the favorable attitudes that students of different ages have toward school (in general) or different areas of school life and their academic achievement/adjustment [7, 8, 14-16]. Positive attitudes toward school play a protective role in relation to students’ involvement in violent behavior [18], while negative attitudes are a risk factor for the manifestation of risk behaviors such as tobacco and alcohol use, theft, physical altercations, or bullying [11, 17]. The findings of a study based on 2009 data from PISA also show that students under 15 years of age who had repeated at least one grade had more negative attitudes toward school than students who had not repeated the grade [10].

Purpose of this study and working hypotheses

Given the above empirical evidence, we consider the study of attitude toward school to be an important approach to re-configure the actions that can be taken to improve the disinterest that some children/adolescents show toward classroom learning activities, extracurricular activities, individual learning sessions, and preparation for specific educational pathway assessments. The quantitative study we conducted aimed to identify factors related to young school-age children’s attitude toward school.

The working hypotheses were:

A. Gender of young school-age children has a statistically significant effect on the facets of attitude toward school.

B. Residence has a statistically significant effect on the facets of attitude toward school among young school-age children.

C. Family status of young school-age children has a statistically significant effect on the facets of their attitude toward school.

D. The school level of the students has a statistically significant effect on their attitude toward school.

Methodology

Participants and procedure. The questionnaire was administered to a sample of 157 primary school children. Fifty-seven third grade and 100 fourth grade students participated in the study. At the time of data collection, the students were between 9 and 11 years old ($M = 9.87$; $SD = 0.56$). Twenty-two of the participants lived in rural areas and the rest in urban areas. The distribution of students by family status was as follows: 134 students lived in intact families (with both parents and, in most cases, additional siblings); 11 students came from families that were temporarily disintegrated because the parents went abroad to work; 12 students came from families that

were disorganized by the death of one parent or the divorce of the parents (and, in some cases, by the departure of the other parent abroad).

Students who participated in the study were recruited using a non-random convenience sampling (all students who were present at school on the days of enrollment and who verbally agreed to answer the questions were interviewed). The recruitment pool was the population of students enrolled in three secondary schools in Bacău and Suceava counties, both in rural and urban areas. The educational institutions were: “Sfântul Voievod Ștefan cel Mare” Middle School in Onești municipality (N = 38 students), respectively School No. 1 Middle School in Gura Văii, Bacău county (N = 22 students), and No. 2 Middle School in Vicovu de Sus, Suceava county (N = 97 students). Data collection started in the second decade of January 2020, but was interrupted due to the outbreak of the pandemic crisis. This factor limited the possibility of administering the questionnaire in physical form through direct contact with the students. Originally, a much larger recruitment pool of students was envisioned. The final database was limited to the number of protocols received, as online administration of the questionnaire was avoided because it was thought that it would be more difficult to control the context in which the questionnaire was to be completed.

Participants completed the questionnaire during regular school hours. Questionnaire responses were anonymous to promote children honesty. After analysing omissions in the responses or atypical profiles (e.g., the same answer option for all 16 items operationalizing attitudes toward school), only 157 protocols with valid responses were retained in the final database.

The questionnaire administered for data collection. The method used to collect data from the school population was the questionnaire-based survey. A comparative design was used for the study. Attitude toward school was defined as a complex psychological pattern that includes the evaluations, emotions, actions and behaviours of students of different ages related to their own school work, the institution in which they learn, and school in general (as a social institution with a specific mission and certain internal rules). In addition, there is the interest in school work and the positive emotions a student feels toward school [15], as well as the ideas students have about the usefulness of their own education [17]. In the present study, attitude toward school was operationalized using:

✓ a first item that asked students to indicate the importance they attach to regular school attendance and thorough education in relation to their own future development; to answer, students were provided with a scale with four verbally anchored levels: *not at all important, slightly important, important, very important*; for this indicator, the absolute and percentage frequencies of the choices made by students were calculated;

✓ another item that asked students to rank five activity areas according to how often they engaged in those activities; activities included meeting with friends and/or classmates and entertainment, physical education and sports activities, computer (Internet) or cell phone activities, homework preparation, reading and homework, and watching TV programs; students were instructed to place number 1 next to the activity in which they participated most often, number 2 next to the activity that followed in descending order of frequency of participation, and so on up to number 5, the

activity in which they participated least often; if homework preparation, reading and homework assignments occupy the first or second position, it is assumed that students tend to express a positive attitude toward school;

✓ a questionnaire with 16 closed-ended items (the answer options were gradually distributed on a scale with four verbal anchors: 1 – *strongly disagree*, 2 – *slightly disagree*, 3 – *agree*, 4 – *strongly agree*); the items were formulated to cover four dimensions, namely: a) attitude toward teacher, classes and lessons (e.g., “What my teacher thinks about me is very important to me”, “Classes at school are interesting” or “I am attentive and disciplined at school”); b) attitude toward learning, homework and academic achievement (e.g., “I am diligent at school”, “I spend a lot of time solving homework” or “It is important for me to succeed at school”); c) satisfaction with school (e.g., “I am happy to go to the school where I learn” or “I am proud of the school where I learn”); the inclusion of satisfaction with school was made on the premise that the analysis of this indicator is all the more important because we are talking about the school disengagement, which is characterized by the dissatisfaction of some students and the emotional detachment from important aspects of school activity; such attitudes strongly affect the achievements that an adolescent makes in his/her educational path [1]; satisfaction with school is also important because the student and his/her family are the primary beneficiaries of the educational services provided by an educational institution; for each of the facets of attitude toward school, the total score was obtained by averaging the scores for the corresponding items (possible range: 1-4); in addition, for each student who participated in the study, a to-

tal score was calculated by averaging the scores for all items ($k = 16$) that measured attitude toward school (possible range: 1-4); high scores (≥ 4) for the facets were considered indicators of a student’s positive attitude toward school.

The answers to four items from the first section of the questionnaire were used to narrow down the family status of the students. Thus: a) children who reported living with both parents at home (regardless of whether they had siblings and/or lived with others) were included in the group of students with intact families; b) children who lived with only one parent (because the other went abroad to work), as well as children who lived with others – siblings and/or sisters or grandparents (because both parents were abroad), were included in the group of students with temporarily disintegrated families; c) children who lived with only one parent (because the other parent was deceased or had moved out through divorce) and children who lived with others (because one parent was abroad and the other parent was deceased or had moved out through divorce) were included in the group of students from disorganized families.

The independent variables were: students’ gender, residence, family status, and school level. The dependent variables were the scores for the facets of attitude toward school: a) attitude toward teacher, classes and lessons; b) attitude toward learning, homework and academic achievement; c) satisfaction with school. A fourth dependent variable was the total score for all items operationalizing the facets of attitude toward school.

Results and discussion

Most students ($N = 139$) considered school to be very important in terms of later development. Another 13 students

perceived school attendance and preparation to be fairly important to them. These results depict a positive attitude toward school expressed by most of the students surveyed. Our findings can be explained by the characteristics of the school population housed in the educational institutions from which the surveyed students were recruited. Thus, the “Sfântul Voievod Ștefan cel Mare” Middle School in Onești is considered a high-performing educational institution that develops attractive educational programs focused on the real learning needs of the students as well as on individual differences in general development. In addition, the No. 2 Middle School from Vicovu de Sus is characterized by consistent logistical resources, as well as well-qualified teachers and well-designed formative programs that reflect the level of economic and social development of the community it serves. Another factor that could explain the polarization of responses regarding positive attitude toward school is related to the socioeconomic characteristics of the families of the students whose responses were analyzed. In particular, we refer to the students who attended the two urban schools, i.e. “Sfântul Voievod Ștefan cel Mare” Middle School (Onești) and the No. 2 Middle School from Vicovu de Sus.

For each of the five activities listed, we calculated the mean value of the ranks that the students assigned according to their importance. The responses confirmed the importance of schooling to the students surveyed. The hierarchy of activities according to the ascending order of the mean rank values showed the following picture:

✓ on the first place (mean rank = 1.92) was the activity related to preparing lessons for school, reading and solving ho-

mework;

✓ on the next two places were the physical education and sports (mean rank = 2.55) and meeting with friends and/or classmates and entertainment (mean rank = 2.71), respectively;

✓ on the last two places were computer activities (mainly using the resources of the Internet) or using cell phones (mean rank = 3.61) or watching TV (mean rank = 4.15).

Students in the third and fourth grade are at an age when the learning activity for school can still occupy a predominant place, especially if they benefit from the constant support of parents and teachers, or any other conditions necessary for maintaining interest in the field of school activity over time, of course, through the harmonious combination with other types of activities that are beneficial for the harmonious development at all levels (e.g., socialization). Although it could be the intervention of the socially desirable responses, we must also consider certain peculiarities of the young school children who were part of the sample of this study. For example, most of them came from two well-rated schools in the network of educational institutions, as well as from families with a socioeconomic status that allowed them to invest in their children’s education. All these factors could justify the importance that the school had in the ranking of activities according to the frequency of their execution by the children.

Regarding the possible ranges of variation for the ratings of the facets of attitude toward school, the following two trends were highlighted in the sample of young school-age children who were surveyed in the present study (Table 1):

Table 1

Descriptive statistics for the facets of attitude toward school

Variables	M	SD	Minimum	Maximum
Attitude toward teacher, classes and lessons	3.78	0.39	1.00	4.00
Attitude toward learning, homework and academic achievement	3.58	0.51	1.00	4.00
Satisfaction with school	3.79	0.45	1.25	4.00
Attitude toward school (total score)	3.69	0.41	1.19	4.00

✓ high mean scores for three facets of attitude toward school, i.e. attitude toward teacher, classes and lessons, attitude toward learning, homework and academic achievement and satisfaction with school; the mean total score was also high, indicating a favorable attitude toward school;

✓ a higher mean score for attitude toward teacher, classes and lessons, compared to the mean score for attitude toward learning, homework, and academic achievement; this result can be correlated with the fact that 26.1% of students indicated that spending a lot of time on homework fitted them little or not at all; thus, for young students, school may be more important in terms of the relationship with their teacher,

the attractiveness of the lessons and hours taught in class, the sense of belonging to the school, the opportunity to make constructive social relationships, etc., and less in terms of persistence with homework.

The comparative data provided partial support for the first working hypothesis. Thus, two statistically significant differences were found, respectively for the facet related to the attitude toward teacher, classes and lessons, and the total score for the attitude toward school (Table 2). For attitude toward learning, homework, and academic achievement, the difference between girls and boys was statistically marginal. For all indicators of attitude toward school, girls scored higher than boys.

Table 2

Gender comparisons for the facets of attitude toward school

Dependent variables	Compared samples	M	SD	t	p
Attitude toward teacher, classes and lessons	Boys	3.70	0.49	- 2.39	0.018
	Girls	3.85	0.24		
Attitude toward learning, homework and academic achievement	Boys	3.50	0.58	- 1.95	0.053
	Girls	3.66	0.42		
Satisfaction with school	Boys	3.72	0.55	- 1.75	0.082
	Girls	3.85	0.31		
Attitude toward school (total score)	Boys	3.62	0.50	- 2.26	0.025
	Girls	3.77	0.29		

The differences found can be explained by some characteristics that distinguish girls and boys in school activities. For example, it is agreed that girls are more responsible, persistent, and organized in solving school tasks compared to boys, although they may be more sensitive when the academic performance they achieve is not appropriately appreciated. The findings of this study should not be used to conclude that boys are less competitive, but rather that they behave differently than girls with respect to school competition and the importance of their own academic performance.

The comparative data also partially

confirmed working hypothesis B (Table 3). Only one statistically marginal difference was found between rural and urban students in terms of satisfaction with school. Students attending urban schools had a significantly higher mean score in satisfaction with school. This result can be explained by the different conditions that urban schools offer to students. Although, in Romania, much has been invested in recent years in rural school infrastructure and in the resources that these educational institutions need to develop the pedagogical process well, not all schools benefit from attractive conditions for students.

Table 3

Comparisons by students' residence

Dependent variables	Compared samples	M	SD	t	p
Attitude toward teacher, classes and lessons	Rural	3.72	0.21	- 0.68	0.497
	Urban	3.78	0.41		
Attitude toward learning, homework and academic achievement	Rural	3.40	0.58	- 1.73	0.084
	Urban	3.61	0.50		
Satisfaction with school	Rural	3.61	0.51	- 1.99	0.048
	Urban	3.82	0.43		
Attitude toward school (total score)	Rural	3.55	0.30	0.72	0.094
	Urban	3.72	0.43		

The testing of working hypothesis C was not possible because of the very large disparity between the students who came from intact families and those who came from temporarily disintegrated or disorganized families.

The working hypotheses D was also partially confirmed. Thus, only one statistically significant difference was found depending on the school level of the students surveyed, namely in relation to satisfaction with school (Table 4). Compared to the fourth graders, the third gra-

ders were characterized by a higher level of satisfaction with school. This result can be interpreted by the demands that fourth graders have to cope with. It could have to do with the complexity of the curriculum content they have to acquire, as well as the higher demands from teachers and pressure from parents. Moreover, it must be taken into account the fact that at the end of fourth grade students have to face a very important national assessment for the future of their own educational path.

Table 4

Comparisons by school level

Dependent variables	Compared samples	M	SD	t	p
Attitude toward teacher, classes and lessons	Third grade students	3.83	0.23	1.52	0.128
	Fourth grade students	3.75	0.46		
Attitude toward learning, homework and academic achievement	Third grade students	3.54	0.38	-0.85	0.394
	Fourth grade students	3.61	0.58		
Satisfaction with school	Third grade students	3.89	0.29	2.61	0.010
	Fourth grade students	3.73	0.51		
Attitude toward school (total score)	Third grade students	3.72	0.23	0.68	0.494
	Fourth grade students	3.68	0.49		

Practical implications and conclusions

The role of adjustment to the specific tasks of the school must be analyzed by referring to the achievements that young people must have at the end of compulsory education in order to meet the requirements of Romanian society, which knows great changes in all areas. The constantly evolving and changing labor market requires a workforce equipped with flexible skills and knowledge that can be adapted to a variety of learning and development contexts. Education policy emphasizes the need for the education and training that younger generations receive through programs implemented in the education system to focus on a wide range of skills. In the area of students' personal development, promoting motivation to learn and a positive attitude toward school must be among the priorities on the work agenda of teachers, school counselors, and managers of educational institutions.

Attitude toward school has been operationalized by researchers through: the emotional component – e.g., the interest and positive emotions a student feels toward school activity, the cognitive component – e.g., sharing beliefs about the

value of education and the role school plays in development, and the behavioral component – e.g., motivation and self-regulation or compliance with school rules. We believe that attitude toward school is a key variable for the analysis of the factors that account for the differences between young school children in terms of the quality of adjustment to school tasks and the acquisition they make through the teaching and educational process in school. Studies have shown a consistent relationship between students' positive attitude toward school at different ages and indicators of their adjustment to developmental challenges in general and school tasks in particular (e.g., consistent engagement throughout the school career or success on national assessments such as the Ability exam or the Bacalaureate).

The descriptive data summarized in this article illustrate the tendency of young school children to report a positive attitude toward school when it comes to the following areas: relationships with their own teachers, attitude toward classes and lessons, attitude toward thorough preparation for school, solving homework and academic achievement, and satisfaction with school. The ranking of students' dai-

ly activities by frequency of performance placed preparing lessons for school, reading, and homework in the top positions. The comparative data provided partial support for three of the hypotheses from which the study started.

Generations of children and adolescents who receive a sound education are the future performers for a nation's social, economic, and cultural development. Therefore, the analysis of the developmental characteristics and vulnerabilities of the school population is a reference objective for researchers in the field of educational sciences, government agencies and non-governmental organizations involved in the development and implementation of public policies in education, and all categories of teachers. This article focuses on an important dimension of the psycho-pedagogical profile that a successful student must have. Our interest was focused on the motivation to prepare thoroughly for school and the constant engagement in the

educational activities carried out both in and out of schools.

Considering the literature that addressed academic motivation, attitude toward school/attachment to school, and engagement with school, we believe that examining the attitudinal, motivational, and behavioral dimensions associated with students' continuous and consistent participation in educational activities is one of the necessary bases for rethinking educational policies and strategies so that they meet the real needs of the Romanian educational system. Thus, it is imperative to reconfigure the framework strategies and interventional measures in the school population. This can be done through the development, implementation and monitoring of psycho-pedagogical assistance programs that are appropriate to the developmental characteristics of today's generations of children and adolescents and lead to the promotion of achievement motivation.

References:

1. BĂLȚĂTESCU S., Determinanți ai satisfacției cu școala. Studiu în rândul elevilor de liceu din Oradea [Determinants of satisfaction with school: A study among high school students in Oradea]. In: Hatos A., Săveanu S. (Coord.), Educația și excluziunea socială a adolescenților din România. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2009, p. 215-226 (original in Romanian).
2. CARANFIL N. G., Unele aspecte ale inadaptării adolescenților contemporani la sarcinile școlarității [Some aspects of the maladjustment of contemporary adolescents to schooling tasks]. In: Psihologie. Revistă Științifico-Practică, 2017, nr. 3-4, p. 34-43 (original in Romanian).
3. RUSNAC S., Preocupări contemporane ale psihologiei sociale [Contemporary Issues of Social Psychology]. Chișinău: RVR Consulting Grup, 2007, 264 p (original in Romanian).
4. SANDOVICI A., ROBU V., Angajamentul în activitatea și viața școlară în rândul adolescenților români [Engagement in school activity and life among Romanian adolescents]. In: Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași (Fascicula: Asistență Socială, Sociologie, Psihologie), 2014, tom 13, p. 69-79 (original in Romanian).
5. ADLER M. J., The Paideia Proposal: An Educational Manifesto. New York, NY: Macmillan, 1982, 84 p.

6. CHANG J., Le T. N., The influence of parents, peer delinquency, and school attitudes on academic achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth. In: *Crime & Delinquency*, 2005, vol. 51, nr. 2, p. 238-264.
7. CHENG S.-T., CHAN A. C., The development of a brief measure of school attitude. In: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 6, p. 1060-1070.
8. HUIZINGA D., Denver Youth Survey Waves 1-5 (1988-1992) [Denver, Colorado]. Ann Arbor, MI: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1992, 245 p. www.icpsr.umich.edu (vizitat 07.02.2022).
9. IKEDA M., GARCIA E., Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. In: *OECD Journal: Economic Studies*, 2014, vol. 2013, nr. 1, p. 269-315.
10. JESSOR R. și al. Protective factors in adolescent problem behaviors: Moderator effects and developmental change. In: *Developmental Psychology*, 1995, vol. 31, nr. 6, p. 923-933.
11. LEE J., Attitude toward school does not predict academic achievement. In: *Learning and Individual Differences*, 2016, vol. 52, p. 1-9.
12. LEE J., STANKOV L., Non-cognitive influences on academic achievement: Evidence from PISA and TIMSS. In: Khine M. S., Areepattamannil S. (Eds.), *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016, p. 153-169.
13. MARJORIBANKS K., The predictive validity of an attitude toward school scale in relation to children's academic achievement. In: *Educational and Psychological Measurement*, 1992, vol. 54, nr. 2, p. 945-949.
14. MCCOACH D. B., SIEGLE D., The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. In: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 3, p. 414-429.
15. MOÈ A. și al. Attitude towards school, motivation, emotions, and academic achievement. In: Larson J. E. (Ed.), *Educational Psychology. Cognition and Learning, Individual Differences, and Motivation*. New York, NY: Nova Science Publisher, Inc., 2009, p. 259-274.
16. Organization for Economic Cooperation and Development. *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004, 476 p. www.oecd.org (vizitat 26.01.2022).
17. SIMONS-MORTON B. G., și al. Student-school bonding and adolescent problem behavior. In: *Health Education Research*, 1999, vol. 14, nr. 1, p. 99-107.
18. WEGNER E. L. și al. Educational performance and attitudes toward school as risk-protective factors for violence: A study of the Asian/Pacific Islander Youth Violence Prevention Center. In: *Psychology in the Schools*, 2010, vol. 47, nr. 8, p. 789-802.

Primit la redacție 14.02.2022



PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ

DIDACTOGENIA CA FACTOR DE PATOLOGIZARE A CAPACITAȚII DE ÎNVĂȚARE

(elemente pentru o meta-analiză a fenomenului de eșec școlar)

DIDACTOGENY AS A FACTOR PATHOLOGIZING LEARNING ABILITY

(elements for a meta-analysis of the phenomenon of school failure)

CZU: 37.091:37.04

DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p43-56

Mihai ȘLEAHTIȚCHI

doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie

Academia de Administrare Publică, Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-2089-9207>

Rezumat

Didactogenia constituie un indicator expresiv al dezadaptării școlare. De îndată ce-și face apariția, ca urmare a greșelilor de comunicare comise - voluntar sau involuntar - de către cadrele didactice, ea pune presiuni nedorite pe discipolii acestora, dezorganizându-le toată activitatea și toate tipurile de relații. Întrucât, prin energiile pernicioase pe care le posedă, fenomenul avut în vedere dezorganizează procesul de instruire, punând sub semnul îndoielii buna desfășurare a acestuia, este de la sine înțeles că îngrijorările care se impun într-un asemenea caz trebuie să vizeze - mai întâi de toate și în mod special - capacitatea de învățare a școlarii sau, mai exact, modul și măsura în care tipul vizat de capacitate este supus erodării. Datele de care dispunem - ne referim atât la constatările pe care am reușit să le extragem din literatura de specialitate, cât și la propriile observații legate de ținuta comportamentală inadecvată a cadrelor didactice - arată că, ad extremum, influența nefastă pe care didactogenia, în calitatea ei de factor patologizant, o exercită asupra capacității de a învăța își găsește expresie în cel puțin trei ipostaze de factură fenomenologică: (I) apariția retardului școlar; (II) diminuarea capacității de procesare a informațiilor și (III) dereglarea motivației pentru învățare.

Cuvinte-cheie: didactogenie, retard școlar, retrapaj, insucces școlar, oboseală, surmenaj, demotivare

Abstract

Didactogeny is an expressive indicator of school maladaptation. As soon as it appears, as a result of communication mistakes committed - voluntarily or involuntarily - by teachers, it puts undesirable pressure on their disciples, disorganizing all their activity and all kinds of relationships. Since, the phenomenon in question disrupts the training process by the pernicious energies which it possesses, calling into question its proper conduct, it is evident that the worries which appear in such a case must concern

- first of all and in particular - the learning capacity of the pupils or, more precisely, the manner and extent to which the targeted type of capacity is subjected to erosion. The data we have - we refer both to the findings that we have managed to extract from the specialized literature and to our own observations related to the inappropriate behavior of teachers - show that, ad extremum, the detrimental influence that didactogeny, as a pathological factor, has over the ability to learn is expressed in at least three phenomenological situations: (I) the occurrence of school delays, (II) decreased ability to process information, and (III) disrupted motivation to learn.

Keywords: didactogeny, school delay, retake, school failure, fatigue, overwork, demotivation.

Didactogenia, după cum s-a demonstrat în repetate rânduri¹, constituie un indicator expresiv al dezadaptării școlare. De îndată ce-și face apariția, ca urmare a greșelilor de comunicare comise - voluntar sau involuntar – de către cadrele didactice, ea pune presiuni nedorite pe discipolii acestora, dezorganizându-le toată activitatea și toate tipurile de relații.

În fond, spun specialiștii, tactul pedagogic defectuos al cadrelor didactice, limbajul vulgar și iresponsabil al acestora, pot face ca întreaga activitate de preda-

re-învățare să cadă sub imperiul unei irefutabile stări patologice.

Scopul studiului realizat constă în abordarea teoretică a fenomenului și a demonstra că didactogenia reprezintă un indubitabil factor de patologizare a capacității de învățare.

D. Popovici, bunăoară, menționează, în una din lucrările sale că didactogeniile se regăsesc cu plenitudine în ceea ce poartă numele de *stare patologică*. [1], Or, copiii vin la școală cu dorința să învețe, fiind impulsionați de diverși factori interni

¹ Vezi, în acest sens, Străchinaru, I. Didactogenia. În: S. Bârsănescu (coord.). Dicționar de pedagogie contemporană. București: Editura Enciclopedică, 1969, pp. 48-49; Платонов, К.К., Дидактогения. În: К.К. Платонов. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва: Издательство Высшая школа, 1981, с. 35-40; Cuckier, J. Patologia de la didactogenia. În: Revista de Psicoanálisis, 1991, no. 47 (1), pp. 140-145; Poenaru, R., Sava, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura Danubius, 1998, pp. 25-30; Popovici, D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, pp. 98-100; Sava, F. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). Psihosociologie școlară. Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 210-211; Șleahțiți, M. Despre amenințarea didactogenă, în termeni concreți. În: L. Pogolșa, N. Bucun (coord.). Școala modernă: provocări și oportunități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități” (Chișinău, 05-07 noiembrie 2015). Chișinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipografia Cavaoli), 2015, pp. 35-39; Șleahțiți, M. Didactogenia, fenomenul care desfigurează învățământul. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2015, nr. 3 (40), pp. 1-6 sau/și Șleahțiți, M. Burnout versus didactogeny: the reality of a pathologized connection. În: Bulletin of Integrative Psychiatry, New Series, Year XXVIII, no.1(92), March 2022, pp. 105-114 [ISSN 2393-2694; ISSN-L 1453 - 7257] [Journal B+ and Indexed IDB by CNCISIS, Index Copernicus International, DOAJ, Erih Plus, Gale Cengage, CEEOL, Crossref]. Disponibil: <http://dev.buletindepsihiatrie.ro/bpi-nr-1-2022/>

și externi. Se presupune, de la bun început, că tuturor elevilor le este proprie o anumită stare de normalitate, în sensul că interpretorii lor sunt apți pentru învățare. În principiu, aceștia pot soluționa prin efort normal sarcinile cu care se confruntă în școală fără să le fie afectată negativ capacitatea de a prelucra și asimila informații [2].

Situarea elevilor în mediul școlar presupune mai multe ipostaze, desigur corelate. Ei sunt, deopotrivă, receptori activi de informație, participanți la proces (situație în care trebuie să satisfacă anumite norme ale școlii) și posesorii atitudinii pozitive față de procesul la care participă. Toate acestea sunt satisfăcător îndeplinite atunci când elevilor le este proprie *starea de normalitate*. Odată cu apariția didactogeniilor, această stare dispăre. În locul ei, se impune o *stare patologică*, care determină schimbarea felului de a fi al elevilor.

Propriu-zis, starea patologică avută în vedere nu este altceva decât semnul revelator al unui factor agravant care, potrivit aceluiași D. Popovici [3, 17, p. 106], ilustrează existența blocărilor pe dimensiunea proceselor nemijlocit implicare în rezolvarea sarcinilor școlare; prin felul în care se manifestă, ea determină neîmpliniri, deziluzii și numeroase exteriorizări de factură morbidă care, luate împreună sau în mod separat, nu se regăsesc, evident, în ceea ce se cheamă stare de normalitate (când elevii, după cum am menționat deja, sunt, deopotrivă, receptori activi de informație, participanți responsabili la proces și posesorii unor atitudini pozitive față de acest proces).

Întrucât didactogenia, prin energiile periculoase pe care le posedă, patologizează procesul de instruire, punând sub sem-

nul îndoielii buna desfășurare a acestuia, este de la sine înțeles că îngrijorările care se impun într-un asemenea caz trebuie să vizeze – mai întâi de toate și în mod special – capacitatea de învățare a școlărilor sau, mai exact, modul și măsura în care tipul vizat de capacitate este supus erodării [4]. Or, fiind puși în imposibilitatea de a reacționa de o manieră adecvată la tot felul de noțiuni, definiții, reguli, teorii sau studii de caz, cei cărora le revine obligațiunea de „a se pune pe carte” vor „bate pasul pe loc”, nefiind în stare să ajungă la descoperirile și constatările de rigoare. Interpretorii acestora – verbali, armonici, figurativi sau de altă natură – vor înregistra cote reduse de funcționalitate cognitivă, faptul în cauză însemnând că lucrurile au început să meargă prost, înscriindu-se progresiv în parametrii definatorii ai anormalității [5].

Pe un asemenea fundal, lucrurile evoluează contrar regulilor existente. Intervine o realitate care poate fi asemuită în foarte puțină măsură cu un *proces de învățare* centrat pe „angajarea unor dimensiuni cognitive susceptibile să susțină modificări intenționale la nivel de comportament” [6] sau cu un *produs al învățării* realizat în „spiritul și litera” programelor școlare (deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informații logice și atitudini cognitive) [7]. Ceea ce se întâmplă cu adevărat la acest moment poartă în semnele unei acute crize de ordin educațional, a unei tulburări de proporții prin care eforturile orientate spre dobândirea „cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor și atitudinilor cognitive” [8] devin – de la o zi la alta - ne semnificative sau chiar zerovalente, încetând să fie expresia fidelă a unor activități de învățare care se produc

fie prin *contiguitate* [9], *generalizare* [8], *discriminare*, *insight* [10] sau *semnificație* [11], fie prin *rezolvarea problemelor* [12] sau *stimularea comportamentelor creatoare* [13].

Datele de care dispunem – ne referim atât la constatările pe care am reușit să le extragem din literatura de specialitate [16, 14], cât și la propriile observații legate de ținuta comportamentală inadecvată a cadrelor didactice - arată că, *ad extremum*, influența nefastă pe care didactogenia, în calitatea ei de factor patologizant, o exercită asupra *capacității de a învăța* își găsește expresie în cel puțin trei ipostaze de factură fenomenologică.

Mai întâi, comportamentul inadecvat al animatorilor procesului de învățământ, nerespectarea de către ei a normelor de comunicare didactică reprezintă factorul care poate conduce la apariția *retardului școlar*, a unei stări care, precum este bine știut, semnifică rămânerea în urmă la învățatură sau – în alți termeni – pierderea contactului cu ritmul firesc de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Compromițând orice tentativă de „obținere a unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului”, acest tip de retard condiționează, potrivit specialiștilor [17, p.106], neîndeplinirea cerințelor obligatorii ale programului școlar și instaurarea

unei nepotriviri flagrante între „exigențe, posibilități și rezultate”. La faza incipientă, el se caracterizează prin apariția primelor probleme legate de realizarea sarcinilor școlare, prin ieșirea la suprafață a primelor goluri în sistemul de cunoștințe ale elevilor, prin încetinirea vitezei de asimilare a materialului predat în raport cu ceilalți elevi, prin profilarea primelor simptome ale dezinteresului față de învățatură sau/și prin conturarea sentimentului de inutilitate². Dacă nu este sesizat la timp și, respectiv, nu este cumva recuperat în cadrul fazei incipiente, tipul de retard la care ne referim își dezvoltă energiile, intrând, peste o vreme, într-o nouă fază, cea a *retrapajului* propriu-zis. Acum, el se va caracteriza prin acumularea de goluri considerabile în sistemul de cunoștințe ale elevului sau evitarea oricărei încercări de îndeplinire independentă a sarcinilor, prin apariția aversiunii față de învățatură sau negarea activității de învățare³. Dacă și de această fenomenul avut în vedere nu va fi supus unei administrări riguroase, atunci el va intra în ultima sa fază, cea a *eșecului școlar formal*. Elevii vor începe să facă dovadă incapacității „de a face față cerințelor școlii, de a-și însuși competențele prevăzute de programele de studii, de a se adapta vieții școlare, de a răspunde probelor de evaluare” [18]. În plus, asta ar mai putea însemna *corigență* sau *repetenție*, adică două sancțiuni dis-

² La această fază, spun specialiștii, retardul școlar este, în fond, de scurtă durată, ceea ce înseamnă că poate fi ușor recuperat dacă e sesizat la timp. Fiind surprins în stadiul său incipient, când se produc primele neajunsuri în asimilarea materialului de studiu, tipul de retard avut în vedere poate fi administrat în termene relativ restrânse. Este de la sine înțeles că într-un asemenea context se poate vorbi despre prevenirea fenomenului.

³ La această fază, precum s-a constatat de nenumărate ori, tipul de retard la care facem trimitere nu mai poate fi prevenit, ci numai combătut. Evident, acțiunile de înlăturare a efectelor nefaste apărute vor antrena un instrumentar psihopedagogic net superior (ca varietate și complexitate) celui utilizat la etapa anterioară.

ciplinare severe susceptibile să pună sub semnul ineficienței nu doar dezvoltarea personalității celui ce studiază, ci și integrarea socială a acestuia.

În al doilea rând, neputința cadrului didactic de-a menține o relație afabilă cu discipolii săi pune la grea încercare *capacitatea de procesare* a acestora. De foarte multe ori, impactul este atât de mare, încât capacitatea pe care o avem în vedere fie că este „forțată peste posibilitățile normale”, fie că este adusă – ceea ce e și mai rău – în „situația de a nu putea funcționa” [19]. În definitiv, mulți dintre acei cărora le revine obligațiunea de a însuși, în mod sistematic, cunoștințe și aptitudini temeinice se văd nevoiți să constate, la un anumit moment, că *au oboșit* și că nu mai au puteri pentru a fi pe potriva exigențelor școlare existente. Odată cu aceasta, în sângele și urina lor, dacă e să analizăm lucrurile în termenii lui J. Scherrer [18], apare o doză suplimentară de adrenalină care servește drept cauză pentru creșterea tensiunii psihosenzoriale și a celei intelectuale. Tensiunile avute în vedere, vom reaminti, se află în relație directă cu activitatea sistemelor neuronale care se află în mezencefal (trunchiul cerebral) și care influențează în mod hotărâtor starea de activitate a organismului. Pe un asemenea fundal, intervine, mai devreme sau mai târziu, *dezechilibrul homeostatic*. Coordonarea dintre diferitele funcții și operații ale creierului este în foarte mare măsură - sau chiar definitiv - perturbată. Acumularea de oboșeli zilnice duce, cu timpul, la instalarea stării de *oboseală cronică* sau, după cum obișnuiesc să spună unii autori [19], a stării de *surmenaj*. Când aceasta din urmă intervine, atunci, expresia lui P. Popes-

cu-Neveanu [20], senzația de slăbiciune se intensifică, ea resimțindu-se nu doar în timpul lucrului, ci și înainte ca el să fi început din nou. Dacă profesorii, din lipsă de îndemânare comunicățională, își aduc discipolii la starea de surmenaj, atunci lucrurile se pot agrava la maximum, luând întorsături dintre cele mai neplăcute. Or, precum s-a spus și s-a scris nu o singură dată, trecând prin starea de surmenaj, indivizii – inclusiv școlarii de toate vârstele – devin pesimiști, nu se mai pot bucura de nimic și sunt copleșiți de emoții negative, chiar dacă nu ar avea un motiv real. Concomitent, se observă cum scade simțitor atenția și capacitatea de concentrare a acestora. Accesele de astenie și anxietate devin tot mai frecvente. În plus – și acest fapt este deosebit de îngrijorător - crește semnificativ numărul celor care recurg la fumat, la consumul de alcool, de droguri sau de băuturi energizante. Tot acum, apare riscul automedicației, mulți apelând la tot felul de medicamente ca să poată face față ritmului de activitate [21].

În al treilea rând, atunci când reprezentanții corpului didactic se comportă de o manieră profesională inadecvată, punându-i pe discipolii săi în incapacitatea de a realiza satisfăcător sarcinile proprii procesului de predare – învățare, în mediul acestora din urmă se atestă o scădere semnificativă – dacă nu chiar dramatică – a *motivației pentru învățare*. Tipul vizat de motivație, vom reaminti, reprezintă acele procese interne care determină activarea, orientarea și menținerea comportamentelor axate pe dobândirea de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi. Fie că sunt de expresie intrinsecă (când cei ce învață resimt interes și plăcere

pentru activitatea în sine⁴) sau de expresie extrinsecă (când activitățile de învățare sunt efectuate de dragul unui scop care nu corespunde naturii acestora⁵), procesele la care facem trimitere își pot demonstra vivacitatea lor doar dacă sunt acompaniate în permanență de anumite recompense. La modul concret, este vorba despre recompensele *informaționale/verbale* (laude, încurajări, *feedback*-uri pozitive cu privire la aptitudinile demonstrate, gesturi de afecțiune etc.) sau *neașteptate* (fapte sau și evenimente cu caracter de surpriză, lucruri care provoacă o bucurie neașteptată), în cazul motivației intrinseci, și, respectiv, despre recompense *tangibile/materiale* (premiu, cadouri, bani, diplome, distincții, mențiuni speciale, jetoane, buline etc.) sau *contingente/anticipate* (promisiuni indicând la posibile laude, surprize, premii, cadouri, bonusuri etc.), în cazul motivației extrinseci⁶. Fiind în deplin acord cu nevoile psihologice fundamentale – care se prezintă, precum este știut, în trei variante distincte: *nevoia de autonomie* (conform

căreia, pentru a exista o autodeterminare autentică, individul trebuie să-și aprecieze comportamentele ca fiind inițiate venite din interior, ca o manifestare a voinței personale), *nevoia de competență* (care presupune că autodeterminarea se va înfăptui în măsura în care individul simte că poate realiza un anumit comportament, că este în stare să facă un anumit lucru) și *nevoia de relaționare* (care se referă la necesitatea resimțirii unui sprijin afectiv, a participării și înțelegerii sincere din partea persoanelor semnificative), recompensele avute în vedere sunt acele surse de energie psihomorală fără de care antrenarea plenară a capacității de învățare este de neînchipuit sau, în cel mai bun caz, puțin probabilă.

Rezultatele mai multor investigații cu caracter experimental – cum ar fi, bunăoară, cele obținute de E.L. Deci [24; 25], M.R. Lepper, D. Green și R.E. Nisbett [26] - aduc confirmările necesare. Or, dacă e să le luăm în seamă, putem insista pe ideea potrivit căreia atunci când un

⁴ În acest caz, motivația se regăsește în interiorul activității de învățare și, totodată, în interiorul celui care realizează un asemenea tip de activitate. Drept exemple relevante, ne pot servi jocul sau/și învățarea activă. Or, după cum se întreabă mai mulți specialiști – R.M. Ryan și E.L. Deci, bunăoară [23] -, ce putem constata urmărind după cum se joacă niște copii? Urmărind comportamentul copiilor, afirmă ei, e greu să nu constatăm că ei par a fi „născuți pentru a învăța” și „a se dezvolta prin ceea ce fac”. În fond, tocmai în asemenea activități intrinsece exemplare „se poate urmări nemijlocit manifestarea plenară a tendinței înnăscute spre autodeterminare”, o manifestare care denotă că oamenii, indiferent de vârstă sau sex, rasă sau origine socială, „preferă să realizeze cu precădere lucrurile pentru care resimt o motivație intrinsecă”.

⁵ Parafrazându-l pe cercetătorul roman D. Nastas [24], putem spune că deși sunt elevi sau studenți care merg la școală considerând că sunt motivați intrinsec, o bună parte din ei o fac, totuși, pentru alte rațiuni, extrinsece activităților de învățare: din sentimentul de datorie, din dorința de a excela social, pentru a avea o carieră de succes, pentru a fi „cel mai bun”, pentru prestigiu sau chiar din obișnuință.

⁶ Pentru mai multe detalii cu referire la cele patru tipuri de recompense, vezi, spre exemplu, Deci, E.L. *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum, 1975; Deci, E.L., Ryan, R.M. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985; Ryan, R.M., Deci, E.L. *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning and Well-being*. In: K.R. Wentzel, A. Wigfield (eds.). *Handbook on motivation at School*. New York: Routledge, 2009 sau/și Nastas, D. *Resorturi motivaționale ale învățării*. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară* (prefață de C. Cucos). Iași: Editura Polirom, 2013, p. 115-131.

comportament al școlarului este motivat intrinsec, e de preferat să evităm recompensele *tangibile* și *contingente*, acordând prioritate recompenselor *informaționale* și celor *neașteptate*. Prin contrast, atunci când suntem siguri că un școlar anume este lipsit în totalitate de motivație intrinsecă, e de preferat să folosim, în paralel cu recompensele *informaționale* și cele *neașteptate*, și recompense cu caracter *tangibil* sau *contingent*. Acestea din urmă, după cum menționează specialiștii [26], vor fi puse în practică pentru „a-i atrage atenția și interesul, în speranța că, treptat, prin creșterea competenței și descoperirea noutății, va dezvolta o motivație instrinsecă”.

Cum motivația pentru învățare și recompensele care o acompaniază constituie un factor determinant al reușitei școlare, este evident că în cazul cadrelor didactice lipsite de scrupule și tact pedagogic o asemenea reușită fie nu va avea sorti de izbândă, fie va înregistra cote extrem de modeste. Modul în care aceste cadrele didactice organizează interacțiunea și comunicarea în condițiile sălilor de instruire – unul centrat pe nerespectarea normelor specifice activităților pe care le ghidează – exercită un neîndoielnic impact negativ asupra dorinței de-a „face carte”, de-a ști cât mai multe lucruri despre lume și mecanismele care o pun în mișcare, de-a putea construi și realiza proiecte temerare de explorare și auto-afirmare. Minimizând – sau chiar reducând la zero – rolul recompensator motivaționale (de la cele *informaționale/verbale* la cele *neașteptate* și de la cele *tangibile/materiale* la cele *contingente/anticipate*), ele nu fac altceva decât să aducă o mare dezordine în procesul de predare-învățare, îndepărtându-l

substanțial de condiția unei „activități de însemnătate fundamentală pentru adaptarea la mediu și la legile dezvoltării psihocomportamentale”.

În viziunea lui J. Reeve [27, pp. 15; 17], care consună perfect cu cele menționate mai sus, există cel puțin trei indicii după care ne putem da seama cum pedagogii didactogeni periclitează ideea de motivație pentru învățare.

Conform primului indice, ei manifestă, de la o zi la alta, un fel de „blocare” în propria viziune, interpretând faptele sau/și fenomenele doar din perspectiva sa, fără a lua în considerare perspectiva celor pe care îi instruiesc.

Cel de-al doilea indice scoate la lumină obișnuința de a întrerupe discipolii în timp ce își prezintă punctele de vedere, își exteriorizează emoțiile sau acționează într-un anume fel.

În baza celui de-al treilea indice, se arată că pedagogul care nu-și respectă discipolii nu doar îi întrerupe intenționat pe aceștia, ci și le prescrie mereu cum ar trebui să gândească, ce ar trebui să simtă și ce fel de linie comportamentală ar trebui să adopte.

Concluzionând, J. Reeve constată că mijloacele dominante prin care pedagogii didactogeni își exercită influența sunt *intruziunea* și *presiunea*; or ei sunt cei care „intervin frecvent în gândurile, trăirile și comportamentele discipolilor și persistă, presându-i să adopte un anumit fel de gândire, să simtă lucrurile într-un anume fel și să aibă o anumită conduită precisă”.

În cele din urmă, J. Reeve propune o listă a greșelilor didactice care, în viziunea lui, blochează capacitățile cognitive ale școlarilor, compromițând, la modul cel mai serios, ideea de motivație pentru

învățare. Într-o variantă comprimată, această listă se prezintă în felul următor [27, pp. 27-28]:

- rigiditate mecanicistă pronunțată manifestată pe tot sau aproape pe tot parcursul procesului de instruire;

- nu se oferă explicații cu privire la cerințele educaționale formulate (discipolilor nu li se explică de ce ar trebui să facă un anumit lucru și care este sensul și rațiunea lui);

- utilizarea unui limbaj presant (prevalarea expresiilor de genul „trebuie să” sau „nu trebuie să”);

- nerăbdare manifestată în momentul în care discipolul răspunde la o materie (se intervine – în mod brutal, adeseori - pentru a grăbi formularea răspunsului, identificarea soluției sau enunțarea concluziei);

- refuzul de a tolera protestele apărute în mediul discipolilor („gata cu comentariile, apucați-vă de lucru!” este genul de abordare pe care îl poți auzi frec-

vent în asemenea cazuri);

- monopolizarea materialelor de studiu (pentru a nu admite ca discipolii să descopere singuri anumite aspecte relevante legate de lumea înconjurătoare sau de propria lor lume; aceste materiale nu sunt distribuite, fiind ținute „la index”).

Impunându-se prin incapacitatea de a fi suficient de atenți, răbdători sau/și respectuoși pe dimensiunea activităților de instruire, toți acei cărora li se potrivește calificativul de pedagog didactogen demonstrează, așadar, că sunt promotorii consecvenței ai unui stil de conduită profesională prin care, de o manieră intenționată sau mai puțin intenționată, importanța motivației pentru învățare este pusă la îndoială sau chiar anihilată⁷.

În **concluzie**, putem aprecia că, în puterea energiilor pernicioase pe care le poartă, greșelile de comunicare comise - voluntar sau involuntar – de către cadrele didactice pun presiuni psihocognitive ne-

⁷ Dacă se ajunge la stadiul de anihilare, putem vorbi despre apariția demotivației. Demotivația, precum s-a demonstrat nu o singură dată, redă unul dintre factorii cei mai nocivi pentru orice organizație (inclusiv, pentru orice organizație din sfera învățământului și, respectiv, pentru orice persoană care își face studiile într-o asemenea organizație). În cazul în care fenomenul avut în vedere devine realitate, se atestă o completă lipsă de energie. Or, după cum afirmă specialiștii, anume acesta este semnul că „ne îndepărtăm de drumul nostru, că investim în ceva ce nu ne va ajuta să creștem și să ne dezvoltăm”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Gorham, J., Christophel, D. Students' Perception of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. In: *Communication Quarterly*, 1992, no. 40, pp. 239-252; Gorham, J., Millete, D.M. A Comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. In: *Communication Education*, 1997, no. 46(4), pp. 245-261; Mayer, M.C. Demotivation – its cause and cure. In: *Personnel Journal*, 1978, no. 57, pp. 260-266; Rahman, F.U.N., Jumani, B., Basit, A. Motivating and demotivating factors among learners. In: *International Journal of Academic Research*, 2010, no. 2(1), pp. 206-212; Smith, M., Hepworth, M. An investigation of factors that may demotivate secondary school students undertaking project work: implications for learning information literacy. In: *Journal of Librarianship and Information Science*, 2007, no. 39(3), pp. 3-15; Андреева, Т., Юртайкин, Е. Почему опадают яблоки, или внутренняя демотивация. În: *Журнал „Тор-Manager”*, 2002, №22, с. 14-21; Дуб, Г.В. Причины демотивации студентов на уроках иностранного языка в высшей школе. În: *Теория и практика общественного развития*, 2012, №12, с. 170-172; Гатауллин, Р.Г. Мотивация – демотивация – ремотивация. În: *Вестник Башкирского Университета*, 2012, Т. 17, №1, с. 121-129 sau/și Прокина Е.О. Основные причины демотивации персонала и её последствия. În: *Молодой учёный*, 2015, №10, с. 768-771.

dorite pe discipolii lor, erodându-le semnificativ capacitatea de învățare și făcându-i astfel să demonstreze, de la o zi la alta, că au pierdut contactul cu ritmul firesc

de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, că sunt obosiți sau chiar surmenați și că înregistrează o scădere expresivă a motivației pentru studii.

Referințe bibliografice și note

1. Popovici, D. Didactogenii posibile. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, pp. 104-105.

2. Ideea potrivit căreia a spune „capacitate de învățare” înseamnă a avea în vedere că școlarii „sunt în tare să atingă obiectivele proprii procesului de învățare” poate fi întâlnită la mai mulți cercetători din domeniul pedagogiei. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu Popovici, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 105 sau/și Poenaru, R., Sava, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura Danubius, 1998, p. 37.

3. Capacitatea de a învăța, potrivit specialiștilor, presupune o bună funcționare a interpretorilor (verbali, armonici sau/și figurativi) cu care este dotat școlarul. În mod evident, atunci când învățarea se desfășoară conform principiilor și standardelor existente în domeniu, se atestă dezvoltarea, sporirea funcționalității acestor interpretori. Când, însă, intervine alterarea normalității, interpretorii involuează, încetând să se mai dezvolte, faptul în cauză însemnând că școlarii „nu sunt în stare” să facă față sarcinilor de învățare. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Popovici, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, pp. 104-105.

4. În literatura de specialitate, prin mijlocirea acestei expresii este elucidată, adeseori, specificitatea *procesului de învățare*, felul de a fi al acestuia. Pentru

confirmare, vezi, spre exemplu, Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.). Curs de pedagogie. București: Editura Universității din București, 1988, p. 111 sau/și Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 201.

5. Preluăm, din nou, o expresie prin care, în literatura de specialitate, este redată chintesența *produsului învățării*. Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 201 sau/și Manolescu, M. Procesul de învățământ ca relație predare-învățare-evaluare. Disponibil pe <http://www.cis01.central.ucv.ro/DPPD>.

6. Și de această dată, operăm cu o expresie preluată din studiile lui S. Cristea. Ea vizează, după cum se poate observa, *scopul procesului de învățare*. Pentru confirmare, vezi Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 201.

7. *Legea învățării prin contiguitate*, vom reaminti, spune că „o combinație de stimuli care însoțește o mișcare, la apariția sa, tinde să fie urmată de acea mișcare”. Această lege, prin modul în care este formulată, anunță depășirea teoriei pavlovienne a reflexelor condiționate; or, ea desemnează, sintetic, faptul că un anumit model de stimuli (grupare de stimuli; *stimulus pattern*) își obține întreaga putere asociativă (*associative strenght*) în momentul primei asocieri cu un răspuns (*its first pairing with a response*). Cu alte cuvinte,

„primul contact” al elevului cu o anumită situație poate declanșa instantaneu o reacție susceptibilă să influențeze orice alte reacții ulterioare. Învățarea, așadar, poate fi completă *într-o singură* experiență, pe dimensiunea *unui singur contact* cu *stimulus pattern*. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Guthrie, E.R. *The Psychology of Learning*. New York: Harper, 1952, pp. 25-30; Guthrie, E.R. Association by contiguity. In: S. Koch (ed.). *Psychology: A study of a science*. Vol.2. New York: McGraw-Hill, 1959, pp. 158-195; Prentice-Guthrie, P. Edwin Ray Guthrie: Pioneer Learning Theorist. In: G.A. Kimble, C.A. Boneau, M. Wertheimer (eds.). *Portraits of pioneers in psychology*. Volume II. Washington DC: American Psychological Association, 1996, pp. 137-150 sau/și Negreț-Dobridor, I., Pănișoară, I.-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Editura Polirom, 2005, pp. 31-43.

8. În cazul *învățării prin generalizare*, vom reaminti, accentul se pune pe stabilirea unor similitudini evidente între două sau mai multe complexe de stimuli în baza unor însușiri comune ale acestora. După cum obișnuia să spună T.S. Kendler, genul vizat de învățare contribuie, în mod evident, la instaurarea unor situații de învățare în care „stimulii similari produc același răspuns ca stimulul original”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Gluck, M.A., Bower, G.H. Evaluating an adaptive network model of human learning. In: *Journal of Memory and Language*, 1988, volume 27, pp. 166-195; Miller, J., Slomczynski, K.M., Kohn, M.L. Continuity of Learning-Generalization: The Effect of Job on Men’s Intellectual Process in the United States and Poland. In: *American Journal of Sociology*, 1985, no 3, pp. 593-615; Kendler, T.S., Basden, B.H., Bruckner, J.B. Dimensional dom-

inance and continuity theory. In: *Journal of Experimental Psychology*, 1970, vol. 83 (2, pt. 1), pp. 309-318; Kendler, H.H., Kendler, T.S. Vertical and horizontal processes in problem solving. In: *Psychological Review*, 1962, no. 69, pp. 1-16; Kendler, T.S. Concept Formation. In: *Annual Review of Psychology*, 1961, vol. 12, pp. 447-472 sau/și Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 202.

9. *Învățarea prin discriminare*, după cum s-a menționat nu o singură dată, este cea acare oferă posibilitatea de a face distincții fine sau chiar extrem de fine între diverse elemente ale lumii din jur (ființe, obiecte, stări etc.). T.S. Kendler, autorul pe care l-am pomenit deja, ține să menționeze, încă pe la mijlocul anilor ’60 – începutul anilor ’70, că o asemenea organizare a procesului de învățare presupune, în mod prioritar, „reactualizarea unor noțiuni de bază care asigură diferențierea stimulilor apropiați de cei originali, respectiv, a stimulilor care nu produc același răspuns cu stimulul original”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Amitay, S., Irwin, A., Moore, D.R. Discrimination learning induced by training with identical stimuli. In: *Nature Neuroscience*, 2006, no 9, pp. 1446-1448; Feeney, M. An Examination of Discrimination Learning Patterns in Rats as seen through the Extensions of a Transpositional Paradigm. In: *The Huron University College Journal of Learning and Motivation (London - Ontario)*, 2003, no 40, pp. 75-100; Hanggi, E.B. Discrimination learning based on relative size concepts in horses. In: *Applied Animal Behaviour Science*, 2003, no. 83 (3), pp. 201-213; Goldstone, R.L. Perceptual learning. In: *Annual Review of Psychology*, 1998, no 49, pp. 585-612; Kendler, T.S.

The Development of discrimination learning: A levels-of-functioning explanation. In: H.W. Reese, L.P. Lipsitt (eds.). *Advances in child development and behavior*. New York: Academic Press, 1979, pp. 51-67; Kendler, T.S. Cross-sectional research, longitudinal theory and a discriminative transfer ontogeny. In: *Human Development*, 1979, no. 22, pp. 235-254; Kendler, T.S., Kendler, H.H. An ontogeny of optional shift behaviour. In: *Child Development*, 1970, no. 41, pp. 1-27 sau/ și Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Grupul Editorial Litera Internațional, 2000, p. 202.

10. Este cazul să amintim că *învățarea prin insight* exclude orice explicație bazată pe *noroc*, unde „soluția ar rezulta din repetarea elementelor care, la un moment dat, sunt puse laolaltă din întâmplare”. Potrivit specialiștilor – ne referim, cu precădere, la E.R. Hilgard, G.H. Bower, J.R. Anderson și L. Dubé –, *insight*-ul, ca modalitate de înțelegere a ideilor, fenomenelor și faptelor, se caracterizează prin existența unui moment cognitiv specific: *sesizarea bruscă a posibilității de a modifica favorabil câmpul existențial perceput*. Or, prin acest tip de modificare, „configurația perceptivă poate căpăta o semnificație nouă, o nouă funcție, un nou sens”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi, spre exemplu, Cocoradă, E. *Introducere în teoriile învățării* / Prefață de L.-M. Iacob. Iași: Editura Polirom, 2010, pp. 59-63; Anderson, J.R. *Cognitive Psychology and its implications*. New York: Worth Publishers, 2000, pp. 240-245; Dubé, L. *Psychologie d'apprentissage*. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 1990, pp. 187-192 sau/și Hilgard, E.R., Bower, G.H. *Teoriile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974, pp. 218-221.

11. Din momentul în care își face apariția în sursele de specialitate – este vorba despre anul 1969 –, *învățarea prin semnificație* este văzută în calitate de un model pedagogic performant construit „pe baza relațiilor dintre structura cognitivă, intențiile de învățare, conținuturile de achiziționat și modalitățile de transmitere a cunoștințelor”. Esențialmente, tipul vizat de învățare este condiționat de (i) semnificația logică a noilor cunoștințe rezultată din asociativitatea lor, (ii) existența unor idei anterioare relevante la care să se raporteze materialul de învățat și (iii) prezența în conștiința celui ce învață a intenției de a asocia logic ideile, de a raporta noile cunoștințe la cele vechi. Or, „prin raportarea materialului nou, potențial semnificativ, la ideile relevante din structura cognitivă a celui ce învață apare *sensul*”. Când acest lucru nu se întâmplă, învățarea devine irelevantă, superficială, mecanică. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Ausubel, D.P., Robinson, F.G. *School learning: An introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969; Ausubel, D.P. In defence of advance organizers: A reply to the critics. In: *Review of Educational Research*, 1978, no. 48, pp. 251-257; Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978; Ausubel, D.P., Robinson, F.G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981 sau/și Cocoradă, E. *Introducere în teoriile învățării* / Prefață de L.-M. Iacob. Iași: Editura Polirom, 2010, pp. 153-160.

12. *Învățarea prin rezolvarea problemelor*, vom reaminti, exprimă tipul de activitate cognitivă care, după cum afirmă D.P. Ausubel, „angajează practic cunoștințele dobândite pentru «umplerea unui

gol», facilitând aprofundarea informațiilor și perfecționarea deprinderilor, dar și «înzestrarea elevilor cu noi informații, priceperi, deprinderi». Orice problemă, indiferent de forma, locul și momentul în care își face apariția, redă o chestiune teoretică sau practică ce urmează a fi rezolvată. Ea apare atunci când „subiectul intenționează să-și realizeze un scop sau să reacționeze la o situație – stimul pentru care nu are un răspuns adecvat în memorie”. În fond, rezolvarea de probleme constituie rezultanta unor operațiuni de ordin cognitiv care „transformă o stare de cunoaștere în alta”. Pentru mai multe informații cu referire la acest subiect, vezi Hung, W. Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. In: Educational Technology Research and Development, 2011, no. 59 (4), pp. 529-552; Barrett, T. The problem-based learning process as finding and being in flow. In: Innovations in Education and Teaching International, 2010, no. 47 (2), pp. 165-174; Negreț-Dobridor, I., Pănișoară, I.-O. Știința învățării: de la teorie la practică. Iași: Editura Polirom, 2005, pp. 191-219; Dochy, F., Segers, M., Bossche, P.V., Gijbels, D. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. In: Learning and Instruction, 2003, no. 13, pp. 533-568; Norman, G., Schmidt, H. The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. In: Academic Medicine, 1992, no. 67, pp. 557-565; Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. In: Cognitive Science, 1988, no. 12 (2), pp. 257-285; Okon, W. Învățământul problematizat în școala contemporană. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978 sau/și Ausubel, D.P. Educational Psychology. A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

13. *Învățarea comportamentelor cre-*

ative, vom reaminti, redă o formă complexă de învățare care „realizează în final comportamente individuale și colective orientate preponderent spre căutarea, aflarea noului, originalului și valorosului ca elemente definitive ale creativității”. Centrându-se pe rezolvarea unui tip special de probleme (= *situații-problemă*), tipul vizat de învățare se caracterizează prin aceea că „solicită flexibilitatea gândirii”, insistând pe „aplicarea cunoștințelor dobândite într-o manieră nouă, originală”, „îndeplinirea unor sarcini recunoscutibile” și „implicarea unor intuiții neașteptate”. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Guilford, J.P. Personality. New York: McGraw-Hill, 1959; Guilford, J.P. Factors that aid and hinder creativity. In: Teachers College Record, 1962, no. 63, pp. 380-392; Guilford, J.P. Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego, CA: Robert R. Knapp, 1968; Ausubel, D.P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968; Mckinnon, D.W. Creativity and transliminal experience. In: Journal of Creative Behavior, 1971, no. 5, pp. 227-241; Mckinnon, D.W. IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity. In: I.A. Taylor, J.W. Getzels (eds.). Perspectives in creativity. Chicago, IL: Aldine, 1975, pp. 60-89; Hilgard, E.R., Bower, G.H. Theories of Learning. New Jersey: Prentice - Hall, 1975 sau/și Moraru, I., *Știința și filozofia creației*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

14. Din lipsă de spațiu, vom prezenta doar o parte din lucrările avute în vedere. În ordinea apariției, acestea se prezintă în felul următor: Străchinaru, I. Didactogenia. În: Șt. Bârsănescu (coord.). Dicționar de pedagogie contemporană. București: Editura Enciclopedică Română, 1969, pp.

- 39-42; Poenaru, R. Didactogenia în școală. Pentru prevenirea și combaterea didactogeniilor în învățământ. În: Revista de pedagogie, 1980, nr. 9, pp. 51-53; Potolea, D. Stilurile pedagogice; dimensiuni structurale și incidente în procesele de învățare la elevi. În: Revista de pedagogie, 1987, nr. 12, pp. 43-51; Cukier, J. Patologia de la didactogenia. În: Revista de Psicoanalisis, 1990, no. 47 (1), pp. 140-152; Sillamy, N. Didactogenia. În: N. Sillamy. Dictionnaire de la psychologie. Paris: Larousse, 1995, p. 100 (în versiune românească: Sillamy, N. Didactogenie. În: N. Sillamy. Dicționar de psihologie. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, p. 101); Modrea, M. Didactogenia și condiția cadrului didactic. În: Tribuna învățământului, 1996, nr. 358, pp. 17-22; Poenaru, R., Sava, F. Didactogenia în școală. Aspecte deontologice, psihologice și pedagogice. București: Editura Danubius, 1998; Iancu, S. Psihologia școlarului. De ce merg unii elevi „în crunțați” la școală? Iași: Editura Polirom, 2000; Popovici, D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, pp. 98-111; Тарасов, С.В. Школьник в современной образовательной среде. СПб: Издательство „Образование-Культура”, 2001; Weber, K., Martin, M.M., Patterson, B.R. Teacher behavior, student interest and affective learning: putting theory to practice. În: Journal of Applied Communication Research, 2001, no. 29 (1), pp. 71-90; Truța, E., Mardar, S. Relația profesor-elev: blocaje și deblocaje. București: Editura Aramis, 2007, pp. 125-135; Sava, F. Didactogenia – concept și evoluție. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). Psihosociologie școlară (prefață de C. Cucoș). Iași: Editura Polirom, 2013, pp. 208-221 sau/și Piscunov, N., Piscunov, A. Factorii declanșatori ai didactogeniei și impactul lor asupra elevilor. În: Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul european al Cercetării și Educației: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul european al Cercetării și Educației” (Cahul, Republica Moldova, 07 iunie 2018). Cahul: Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, 2018 (Tipografia „Centrografic”), pp. 120-126.
15. Mitrofan, N. Rolul școlii și al familiei în cunoașterea și prevenirea unor fenomene de dezadaptare școlară. În: Revista de pedagogie, 1987, nr. 7, pp. 16-19 sau/și Popescu, V.V. Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze. În: Revista de pedagogie, 1991, nr. 12, pp. 17-25.
16. Ștefan., M. Pentru confirmare și alte detalii cu referire la chintesența fenomenului de eșec școlar, vezi Ștefan, M. Lexicon pedagogic. București: Editura Aramis, 2006, pp. 122-125.
17. Popovici, D. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Editura Aramis, 2000, p. 106.
18. Scherrer, J. Problèmes physiologiques posés par la fatigue. În: Le Travail Humain, 1962, vol.25, no.3/4, pp. 305-308 sau/și Scherrer, J. La Fatigue. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, pp. 27-28 (în varianta românească: Scherrer, J. Oboseala (traducere – M. Boari). București: Editura Humanitas, 1993, pp. 32-33.
19. Turcu, F., Turcu, A. Oboseală. În: F. Turcu, A. Turcu. Dicționar explicativ de psihologie școlară. București: Editura Eficient, 2000, p. 352.
20. Popescu-Neveanu, P. Oboseală. În: P. Popescu-Neveanu. Dicționar de psihologie / Referenți științifici: prof. dr. doc. S. Teodorescu și dr. doc. V. Săhleanu.

București: Editura Albatros, 1978, p. 491.

21. Andronic, C. Prevenirea surmenajului intelectual. București: Editura Militară, 2007; Michie, S., Cockcroft, A. Overwork can kill. In: *British Journal of Medicine*, 1996, no. 312, pp. 921-922; Popescu-Neveanu, P. Surmenaj. În: P. Popescu-Neveanu. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978, p. 698 ; Schaffner, A.K. Exhaustion: A History. New York: Columbia University Press, 2016; Sillamy, N. Surmenaj. În: N. Sillamy. *Dicționar de psihologie*. Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. L. Gavrilu. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, pp. 306-307; Rhoads, J.M. Overwork. In: *Journal of the American Medical Association*, 1977, no. 237, pp. 2615-2618; Teodorescu, S. Surmenaj. În: U. Șchiopu (coord.). *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura Babel, 1997, p. 674; Кобяков, В.Д. Переутомление учащихся и пути его предупреждения. În: *Проблемы аномальных детей и подростков, психокоррекция проблемных детей*. Казань, 1997, с. 12-29; Кобяков, В.Д. Учение без переутомления. În: *Директор школы*, 1997, № 5, с. 14-18; Магамедэминова, М.М., Коротких, В.М., Полякова, С. Р., Осокина, М.М. Признаки утомления и переутомления, их причины и профилактика. În: *Молодой учёный*, 2020, № 8 (298), с. 74-75 [URL:<https://moluch.ru/>

archive/298/67584/] sau/și Зотова, Ф.Р. Переутомление учащихся и его предупреждение в условиях современной школы. Казань: Издательство Казанского Государственного Университета, 2004.

22. Ryan, R.M., Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. In: *American Psychologist*, 2000, no. 55, pp. 68-78.

23. Nastaș, D. Resorturi motivaționale ale învățării. În: Șt. Boncu, C. Ceobanu (coord.). *Psihosociologie școlară (prefață de C. Cucuș)*. Iași: Editura Polirom, 2013, p. 119, p. 125.

24. Deci, E.L. The effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, no. 18, pp. 105-115.

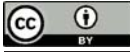
25. Deci, E.L. *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum, 1975.

26. Lepper, M.R., Greene, D., Nisbett, R.E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the „overjustification” hypothesis. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, no. 28, pp. 129-137.

27. Reeve, J. How do I motivate others? The concept of motivating style. In: J.M.D. Gomez, E.G. Armas (eds.). *Motivation y emotion: Investigaciones actuales*. Laguna: Universidad de la Laguna, 2010, pp. 15-28; p. 30.

Notă: Studiul de față a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional de cercetare-dezvoltare nr.20.80009.0807.31 „Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii” [Prioritatea strategică IV: Provocări societale] (Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă”, Chișinău, R. Moldova).

Primit la redacție: 12.05.2022



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВО С ЦЕЛЬЮ ОПТИМИЗАЦИИ
ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ CA PROCES DE OPTIMIZARE A ADAPTĂRII
ȘCOLARE LA TREAPTA PRIMARĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT
PSYCHOLOGICAL INTERVENTION AS OPTIMIZATION OF SCHOOL
ADAPTATION AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING

CZU: 159.9937.015.3:373.3

DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p57-62

Жанна РАКУ

доктор хабилитат психологии, профессор
Государственный Молдавский Университет
<https://orcid.org/0000-0002-1775-6344>

Резюме

Статья посвящена обзору экспериментальных исследований, посвященных стратегиям психологического вмешательства с целью оптимизации социально-психологической адаптации к школе. Представлены подходы, структура, содержание работы психолога в указанном направлении. Основой адаптации на начальном этапе обучения является хорошая психологическая готовность ребенка к школе. В статье так же выделены базовые факторы, которые влияют на школьную адаптацию: мотивация, коммуникация, построение продуктивных социальных связей с педагогами и одноклассниками. В данном исследовании подчеркивается, что уровень адаптации ребенка в школе влияет на его вовлечение в образовательное пространство, его успешность обучения и школьную успеваемость.

Ключевые слова: психологическое вмешательство, адаптация, школа, образовательное пространство, психологическая готовность к школьному обучению, коррекция.

Rezumat

Articolul prezintă revizuirea teoretică a studiilor experimentale dedicate strategiilor de intervenție psihologică, orientate spre optimizarea adaptării psihosociale a copilului în școală. Sunt prezentate abordările, structura și conținutul activității psihologului în această direcție. Sunt evidențiați factorii de bază care influențează adaptarea școlară: motivația, comunicarea, construirea de legături sociale productive cu profesorii și colegii de clasă. Fundamentul adaptării la treapta primară o reprezintă pregătirea psihologică a copilului pentru școală. Studiul prezentat în lucrare, evidențiază faptul că nivelul de adaptare a copilului în școală influențează direct implicarea acestuia în procesul educațional, succesul său școlar și reușita academică.

Cuvinte - cheie: intervenție psihologică, adaptare, școală, spațiu educațional, pregătire psihologică către școlară, corecție.

Abstract

The present article is devoted to a review of experimental researches on psychological intervention strategies to optimize a child's socio-psychosocial adaptation to school. The basic factors that influence school adaptation are noted: motivation, communication, building social relations with teachers and classmates. The approaches, structure and content of the psychologist's work are presented. The basis of adaptation at the initial stage of education represents the good psychological readiness of the child for school. The present study highlights the fact that the level of child's adaptation at school influences his involvement in the educational space, his educational success and school performance.

Keywords: psychological intervention, adaptation, school, educational space, psychological readiness for school, correction.

Современное образовательное пространство и обучение в школе сопровождаются рядом особенностей. Они обусловлены тем, что данный процесс является, с одной стороны, строго регламентированным, а с другой, сочетает в себе много черт «живого», активного и всестороннего взаимодействия всех включенных в него сторон: школьников, педагогов, психологов и родителей. В данном контексте одной из традиционно актуальных проблематик является социально-психологическая адаптация ребенка к обучению в школе на разных его этапах [3, 9, 10, 15]. Подчеркнем, что она не ограничивается только содержательной стороной в успешности приобретения учеником знаний, умений и навыков, но и является очень широким и комплексным феноменом. Например, важным фактором для ребенка является построение продуктивных социальных связей с педагогами и одноклассниками, а также социальный статус ребенка в школьном коллективе очень значителен для его личностного взросления. Указанные факторы непосредственно влияют на самочувствие школьника, и связанные с этим переживания.

Вместе с тем, особо выделим и значение индивидуально-психологиче-

ских характеристик личности ребенка для успешной адаптации к школе [11]. Наряду с познавательным развитием, ученику необходимо нормативно возрастное развитие эмоционально-волевых процессов. Среди многообразия факторов, наиважнейшим считается сформированная учебная мотивация, которая обеспечивает успешную школьную социально-психологическую адаптацию [8].

Особую актуальность для педагогической психологии приобретает проблематика коррекции неблагоприятной адаптации ребенка к школе. Это связано, прежде всего, с тем, что дезадаптация влечет за собой низкую успеваемость ученика и отставание его в усвоении знаний, умений и навыков, а также проблемы в овладении им учебной деятельности. Данная тематика широко изучается специалистами для проработки возникающих проблем и разработки подходов для их решения. Указанной теме посвящены работы Балашовой Е.Ю., Григорьевой М.В., Литвиненко Н.А., Пихенько И.Н. Ульяновой и др. [2, 4, 5, 6, 12].

Оптимальная школьная адаптация при поступлении ребенка в школу играет огромную роль в дальнейшем учебном процессе. А от того, как это будет

происходить, будет непосредственно зависеть и успешность его обучения в начальной школе. Практический аспект направления работы психолога с неподготовленными первоклассниками позволяет осуществлять психологическое вмешательство, которое способствует своевременной коррекции с использованием сензитивного периода и дальнейшей оптимальной школьной адаптации ученика.

Прежде чем перейти к обзору исследований и определению теоретических основ (стратегии, структуры и содержания) эффективного психологического вмешательства с указанной категорией детей, считаем целесообразным проанализировать уровневый характер рассматриваемой проблематики, в котором можно выделить следующие подходы и тематику:

1. Общие теоретические и прикладные проблемы психологического вмешательства с целью успешной адаптации ребенка в начальной школе.

2. Подходы к развитию и диагностике психологической готовности ребенка на этапе его поступления в школу, как базовый фактор для оптимальной социально-психологической адаптации.

3. Конкретные программы формирования и вмешательства психолога с целью коррекции основных компонентов адаптации первоклассника (например, мотивационное и коммуникативное развитие ребенка и т.д.).

В продолжении отметим, что наряду с психодиагностической и профилактической направлениями работы, не мало важным является психологическое вмешательство с целью оптимизации адаптации школьника. Указанные выше формы работы в повседневной практике психолога существуют в неразрывном единстве. Однако отметим,

что они имеют свое специфическое содержание и методическую обеспеченность. Психодиагностика выявляет особенности психического развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития знаний, умений и навыков, личностных и межличностных образований возрастным стандартам и ориентирам. Так, Эльконин Д.Б. отмечал, что необходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на наблюдение за ходом их развития с целью дальнейшей коррекции обнаруженных отставаний [14]. Психодиагностика для школьного психолога не является самоцелью, т.к. она подчинена всегда более важной задаче – разработке и осуществлению психологического вмешательства в направлении оптимизации отставаний или пробелов школьника. В целом, диагностико-коррекционная деятельность психолога в начальной школе является сложной, объемной, взаимно дополняемой работой и, не по всем вопросам, достаточно разработанной с учетом современных перемен в образовании. Вместе с тем, она базируется на принципиальном положении, предложенном Дубровиной И.В. Автор отмечала, что по самой сути диагностика и психологическое вмешательство являются единым направлением деятельности специалиста в образовании [1, 7, 13]. Для перспективного уровня решения проблем важна психологическая профилактика. Указанные формы работы предполагают активное воздействие психолога на процесс формирования личности и индивидуальности ребенка, а также помощь учащимся по преодолению трудностей в образовательном пространстве: в учении и поведении.

Исследователи, которые занимаются разработкой проблематики пси-

хологического вмешательства и оптимизации адаптации, выделяют основные принципы развивающей работы в данном направлении [1, 7, 9]. Обобщив их, можно выделить следующие: индивидуальный подход к школьнику; создание доброжелательной атмосферы на занятиях; развитие и поощрение интереса ребенка к содержанию заданий, поддержание его стремления к успеху; привлекательность для школьника с точки зрения формы проведения занятий; обязательность этапа самостоятельного оценивания школьником своего результата и другие и др.

Содержание и структура психологического вмешательства, а также выбор форм проведения занятий определяется психологом на основании данной диагностики и в соответствии с исходными целями по преодолению

отставаний ребенка. Важно, в данном контексте, учитывать возрастные и индивидуальные особенности каждого участника занятий.

Наши исследовательские задачи были ограничены рамками выявления приемов и методов оказания эффективной и конкретной помощи первоклассникам с низким уровнем адаптации. В научно-прикладной литературе существуют разные подходы по указанной тематике. Это многообразие обусловлено, прежде всего, несхожими теоретическими подходами авторов в обозначении и понимании школьной адаптации как феномена и механизмов ее становления.

Анализ структуры и содержания вариантов стратегии по формированию компонентов адаптации представим в виде модели в таблице.

Таблица 1.
Стратегии, структура и содержание психологического вмешательства для оптимизации школьной адаптации

№ п/п	Критерии	Форма, структура и содержание
Время проведения занятий		
1.	В рамках подготовки ребенка к школе	Работа в направлении развития компонентов психологической готовности как важного фактора для успешной адаптации к школе
2.	На начальном этапе обучения	Аналогичный формат, как и для предыдущего критерия, но с добавлением заданий для адаптации
По типу организации занятий		
1.	Индивидуальные	Психолог или педагог + ребенок
2.	Групповые: варианты	Психолог или педагог + ребенок и сверстник
		Психолог или педагог + ребенок и группа одноклассников (6-8 сверстников)
		Психолог или педагог + класс (15-20 детей)
По формам проведения занятий		
1.	С использованием игр	А) По правилам с мотивом выигрыша
		Б) Сюжетно-ролевые игры
		В) Подвижные игры и т.д.



2.	Формирующие и развивающие занятия	Комплексный подход в совокупности всех основных компонентов
	Занятия с использованием элементов тренинга общения и развития коммуникативных навыков	Специализированные занятия, которые могут опосредовать любую формирующую и развивающую работу психолога с учащимися
	Тематические занятия: музыкальные, литературные, конструирование, рисование, лепка и т.д.	Дополнительные форматы развивающей опосредованной работы для влияния на те сферы, в направлении которых необходимо целенаправленное воздействие
По направленности занятий		
1.	Формирование компонентов школьной адаптации	Три основных компонента как познавательное, мотивационное эмоциональное развитие. Вместе с тем важными являются и коммуникативное, личностное, волевое развитие и т.д.
2.	Формирование компонентов психологической готовности как базового фактора школьной адаптации	Развитие способностей и свойств, которые позволяют обеспечить включенность ребенка в образовательное пространство и выполнения им учебной деятельности. Принятие социальной позиции школьника.
3.	Развитие учебной деятельности	Развитие знаний, умений и навыков и психических процессов их обеспечивающих. Формирование элементов учебной деятельности (способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкции, умение оценивать выполнение заданий и т.д.)
4.	Развитие других видов деятельности	Игровая деятельность, рисование, конструирование, моделирование и т.д.
По содержанию занятий		
1.	Развитие познавательной сферы	Задания на развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, воображения и т.д.
2.	Развитие мотивационно - потребностной сферы.	Формирование познавательных потребностей, учебной мотивации.
3.	Развитие межличностных взаимоотношений, общения и речи	Формирование коммуникативных навыков, словарного запаса, грамотной речи
4.	Развитие личностных качеств	Формирование уверенности, адекватная самооценка, трудолюбие, общительность и т.д.
5.	Развитие моторики	Формирование двигательной координации, пластичности, ритмичности и т.д.

В заключение обзора заявленной тематики отметим, что своевременная психологическая помощь по оптимальной адаптации к школе ребенка, является залогом его дальнейших успехов. Этим объясняется интенсивная проработка проблематики психологического вмешательства, его структуры, содержа-

ния специфики в зависимости от многих факторов. Данная деятельность носит комплексный характер и конкретный формат. Программы психологического вмешательства определяются целью и задачами в каждом отдельном случае. Особо подчеркнем, что на этом этапе, как и в последствии, важна поддержка

педагога и родителей в данном направлении. Это позволит обеспечить гармо-

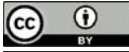
ничное и полноценное включение ученика в образовательное пространство.

Библиография

1. *Активные методы в работе школьного психолога: сборник научных трудов.* Под ред. Дубровиной И.В. М. 1990. 180 с.
2. БАЛАШОВА, Е.Ю. *Успешность обучения школьников в современных условиях.* Педагогика и психология. 2008. № 10. с. 36-38.
3. БОЖОВИЧ Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте.* М., Просвещение, 2008. 398 с.
4. ГРИГРЬЕВА, М.В. *Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации.* Автореферат на соиск. кандидат. диссертации, Саратов. 2010.
5. ЛИТВИНЕНКО, Н.А., *Адаптация школьников в критические периоды развития в образовательной среде,* Автореферат на соиск. кандидат. диссертации, Самара 2009
6. ПИХЕНЬКО, И.Н., *Педагогическая адаптация первоклассников к обучению в школе* Автореферат на соиск. кандидат. диссертации, Брянск, 2003.
7. *Практическая психология образования.* Под ред. И.В. ДУБРОВИНОЙ: Учебник для студ. высш. и средн. спец. учеб. заведений. М: ТЦ «Сфера», 2000. 528 с.
8. РАКУ, И. *Методические рекомендации: школьному психологу для работы с младшими школьниками.* Кишинев. 1996. 54 с.
9. СЛОБОДЯНИК, Н.П. *Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении.* Практическое пособие. М.: Айрис, 2003. 420 с.
10. СОМЬКО, А.Н., КАФРИЕВА, Ю.Г. *Введение в школьную жизнь. Программа адаптационных занятий для пятиклассников.* Школьный психолог, 2001. № 2. с. 13-15.
11. ТРУБНИКОВ, В. В. *Личностные аспекты школьной адаптации учащихся начальных классов.* Диссертация на соискание канд. психол. наук. 1998.
12. УЪЯНОВА, Т.Л. *Школьная дезадаптация и связанные с ней трудности в общении.* *Средняя школа*, 2006. № 7. с. 21-24.
13. ГОЛОВЕЙ, Л.А., РЫБАЛКО, Е.Ф. *Практикум по возрастной психологии,* СПб: Речь, 2001. 396 с.
14. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Некоторые вопросы диагностики психического развития детей.* В: *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.* М., 1981. с. 3-13.
15. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Психическое развитие в детских возрастах: Психология обучения младшего школьника.* М.: Институт практической психологии, НПО МОДЭК, 1997 г.:

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, Cifrul: 20.80009.1606.10

Primit la redacție 12.05.2022



АНАЛИЗ НЕГАТИВНО ВЛИЯЮЩИХ И ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ
ФАКТОРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

ANALIZA FACTORILOR DE INFLUENȚĂ NOCIVĂ ȘI PSIHOTRAUMELE
ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL

ANALYSIS OF NEGATIVELY INFLUENCING AND PSYCHOTRAUMING
FACTORS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

УДК: 159.97:37.015.3

DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p63-71

Валерий ГАНУЗИН

кандидат медицинских наук, доцент,
Ярославского Государственного Медицинского Университета, Россия.
<https://orcid.org/0000-0002-7436-6182>

Елена КОВАЛЁВА

доктор педагогических наук, КГУ, г. Комрат, Republica Moldova
<https://orcid.org/0000-0002-2657-1296>

Резюме

Современные ученые отмечают в текущих исследованиях, что психическое здоровье учащихся ухудшается в следствии насилия в сфере образования. Появляются новые виды насилия среди учащихся, различные формы педагогического и психосоциального насилия, наносящие вред здоровью. Профессиональные деформации и переутомление отрицательно сказываются на профессиональной деятельности учителей. Эмоциональное истощение педагога порождает неадекватное поведение, снижает креативность.

В статье анализируется влияние школьной среды и педагогического процесса на психическое и физическое здоровье участников образовательного процесса. Дан обзор современных исследований, проводимых в нашей стране и за рубежом, об опасности неблагоприятного школьного климата, педагогического насилия, дидактогении, послеучебного стресса, виктимизация учащихся, суицидальных ситуаций и факторов, способствующих их возникновению.

Ключевые слова: школьный климат, буллинг, виктимизация, педагогическое насилие, дидактогения, постдидактический стресс, педагогическая деформация, профессиональное выгорание.

Rezumat

Oamenii de știință indică în cercetările actuale deteriorarea sănătății mentale a elevilor ca urmare a violenței în mediul educațional. Se evidențiază noi forme de violență în rândul elevilor; diverse forme de violență pedagogică, psiho-socială care dăunează sănătății elevilor. Deformările profesionale și surmenajul pedagogilor, au un impact negativ asupra activităților profesionale al celor din urmă. Epuizarea emoțio-

nală generează comportamentul inadecvat al cadrelor didactice, scade creativitatea. Articolul analizează influența mediului școlar și a procesului pedagogic asupra sănătății mentale și fizice a participanților la procesul educațional. Se face o trecere în revistă a studiilor moderne din țară și de peste hotare despre pericolul climatului școlar nefavorabil, violența pedagogică, didactogenia, stresul post-didactic, victimizarea, situațiile suicidare și factorii care contribuie la apariția acestora.

Cuvinte-cheie: climat școlar, bullying, victimizare, violență pedagogică, didactogenia stres postdidactic, deformare pedagogică, ardere profesională.

Abstract

Contemporary scholars note in current researches that students' mental health is deteriorating as a result of educational violence. There are new forms of violence among students, various forms of pedagogical and psychosocial violence that are harmful for students' health. Professional deformations, overwork have a negative impact on teachers' professional activity. Teacher's emotional exhaustion generates inappropriate behavior, reduces creativity.

The article analyzes the influence of the school environment and the pedagogical process on the mental and physical health of the participants in the educational process. A review of modern research from our country and from abroad on the dangers of an unfavorable school climate, pedagogical violence, didactogeny, post-school stress, victimization of students, suicidal situations and factors contributing to their occurrence is given.

Key words: school climate, bullying, victimization, pedagogical violence, didactogeny, post didactic stress.

Психотравмирующие факторы, такие как неадекватный школьный климат, педагогическое насилие, дидактогения, постдидактогенический синдром, буллинг и викимизация вносят свой вклад в формирование психического и физического здоровья участников образовательного процесса [1, с.236; 3, с.363; 4, с.5; 5, с.532; 10, с.56; с.146; 12, с.5].

Ухудшает психическое здоровье учащихся педагогическое насилие в образовательной среде. По данным Е. Matusov, Р. Sullivan, существуют различные формы психо-социального педагогического насилия, приносящие вред здоровью, физических, социальных, эмоциональных и психологических болей или угрозы таких болей, которые является либо средством, либо

неслучайным побочным продуктом образования, используемым на систематической основе. Это может проявиться как насильственная реакция у учащихся и учителей, в определенных учебных заведениях, направленная против других учащихся или учителя [17, с.261].

Достижение образовательных результатов педагогами часто связано с пренебрежением к потребностям личности школьника, его унижением, принуждением, оскорблением. Педагогическое насилие как властное отношение учителя к ребенку сопровождается психологическим, эмоциональным насилием, агрессией со стороны педагога.

Синдром педагогического насилия способствует возникновению отклонений в здоровье детей. Возникновение

синдрома педагогического насилия связано с личностными особенностями педагога. Недостаточный уровень самосознания и неразвитая рефлексия учителя, приводят к достижению им педагогических результатов через использование насилия в педагогическом процессе. Я-концепция педагога определяет его личностную социальную установку (attitude), которая связана с проявлениями эмоций в деятельности и их регуляцией. Низкий уровень эмпатии влияет на коммуникации учителя в процессе деятельности. Педагогическое общение деформируется нервно-психической неустойчивостью педагога, его конфликтностью в отношениях с учащимися. Личностная тревожность вызывает конфликтные отношения в педагогической деятельности и приводит к защитным реакциям, сопровождающимся использованием насилия [12, с.146]. Эти негативные факторы в деятельности педагогов часто связаны с профессиональной деформацией. Профессиональная деформация понимается как когнитивное искажение, психологическая дезориентация личности, формирующаяся из-за постоянного присутствия давления внешних и внутренних педагогической деятельности и приводящая к формированию специфически-профессионального типа личности. В материале Фокиной М.В. и Чумаковой С.А. описан психологический профиль педагога, склонного к систематическому педагогическому насилию. Авторами показано, что педагогическое насилие выступает вариантом психологического насилия, при котором автор насильственных действий переносит ответственность за насильственные действия на мнимые или реальные недостатки жертв насилия и оправдывает насильственные действия внешними причинами [13,

с.47]. Проявляется деформация личности в акцентуации качеств личности с одновременной деградацией профессионально-важных качеств, вовлеченных в деятельность. Происходит изменение в представлениях педагогов о профессионально-важных качествах. Сосредоточенность на предметных задачах приводит к гипертрофированной оценке важности и значимости обучения знаниям и игнорировании личностно-развивающих задач в деятельности. Аксеологический сдвиг влечет за собой произвольно-субъективную интерпретацию нормативного поведения. Деформация профессиональных функций и норм фиксируется в феноменах редукции (упрощения) профессиональных обязанностей, инверсии субъективного смысла профессии, в ослаблении контроля за реализацией профессионального поведения, в управленческой эрозии, поведенческой ригидности. Гипертрофированность оценочной функции в деятельности педагога проявляется в том, что педагог как субъект деятельности присваивает себе право на любые оценки в деятельности, что приводит к профессиональному цинизму. Педагог смотрит и оценивает ученика сквозь координатную сетку своих профессиональных представлений, основанных на приоритете предметных знаний. Такой подход во взаимодействии порождает трудно преодолеваемые барьеры, виктимизирует эти отношения с учащимися.

У педагога проявляется поглощенность деятельностью, постоянная потребность в ее выполнении, как единственно возможного способа самореализации, проявляющаяся в феноменах «трудоголизма»; профессионального «огрубления» личности; авторитаризме; упоения властью. Изменения самосознания личности,

фиксируемые в деформированных «Я-образе» и «Я-концепции» субъекта деятельности. Степень рассогласованности между Я – реальным и Я – идеальным влияют на эмоциональное состояние личности, поведенческие тенденции педагога. Такое рассогласование характеризует самооценку, через которую осуществляется регуляция отношений с учащимися в процессе педагогической деятельности. Неэффективность принимаемых решений в педагогических ситуациях приводит к неэффективности профессионального взаимодействия. Именно непродуктивность взаимодействия с учащимися ведет к конфликтам и враждебности в отношениях и способствует возникновению феномена образовательного насилия. Признаками неблагополучия в образовательном климате можно считать монологичность и необсуждаемое доминирование педагога, проявляющиеся в чувстве своей абсолютной правоты, демонстрации авторитарности и агрессии. При этом ученик воспринимается как объект для манипуляций, как способ достижения целей педагога, несвязанных с личностью учащегося. Жесткая структурированность и формализованность взаимоотношений в системе «субъект-объект» обнаруживается в отношении к ученику как к объекту профессиональной деятельности. Педагог часто руководствуется стереотипами, сложившимися у него в процессе деятельности. Отсутствие эмпатийных отношений приводит к невозможности в отношениях ученик-учитель проявлять сочувствие, сопереживание. В профессиональном взаимодействии проявляется безразличие, равнодушие к субъективному опыту учащихся, что препятствует сотрудничеству с учащимися, реализации личностно-ориентированного подхода в

образовании.

Развитие у педагога профессиональных состояний физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющиеся в синдроме «психического выгорания»; синдроме хронической усталости (СХУ); симптоме «переживания психотравмирующих обстоятельств»; эмоциональной ригидности; «застревании» в своем профессиональном развитии и в психологическом пресыщении профессиональной деятельностью.. Формирование неадекватной регулятивной системы стабилизации личности, включающей феномены психологической защиты; самобмана; поведенческих деформаций; умения взглянуть на ситуацию с другой позиции. Проблемы педагога особенно проявляются в эмоциональной сфере. Это отражается в эмоциональной отстраненности от учащихся, в опоре на профессиональные стереотипы; упрощенном восприятии педагогической ситуации, снижении толерантности к фрустрации.

Профессиональные деформации негативно влияют на профессиональную деятельность педагога. Профессиональную деформацию описывали в своих работах такие психологи как Е.И. Рогов, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, С.П. Безносков, Р.М., Грановская, С.А. Дружилов. Исследователи выделяют:

- профессиональную деформацию личности,
- профессиональную деформацию деятельности,
- профессиональную деформацию трудового поведения.

Для обозначения негативных изменений в профессиональной деятельности используют также термин «профессиональные деструкции» (Э.Ф. Зеер, С.А. Дружилов). Проявляется деформация деятельности в следующем:

в деятельности педагога усиливается приверженность инструкциям, реализуемая с помощью таких форм поведения как: формализм, педантичность, жесткая регламентация деятельности, излишняя уверенность в непогрешимости используемых методов. Педагог не стремится к использованию новых способов и форм работы, в его работе проявляется низкая профессиональная мобильность.

Особенности изменения и деформации личности педагога блокирует становление индивидуального стиля деятельности педагога, мотивацию к его профессиональному развитию.

В таких отношениях с педагогом у детей возникает не только негативное психическое состояние, но и невротические проявления в форме дидактогении.

Дидактогению, по нашему мнению, необходимо рассматривать как психосамотический феномен, т.к. кроме нервной, в патологический процесс вовлекаются и другие системы организма ученика. Проведенные ранее нами исследования позволили доказать роль дидактогенных факторов в возникновении синдрома педагогического насилия, обосновать данный термин и предложить его классификацию.

Синдром педагогического насилия — возникновение комплекса *отклонений в состоянии здоровья* школьников под влиянием неадекватных педагогических методов, действий и учебных программ.

Синдром педагогического насилия мы разделили на:

1. Синдром легитимного (узаконенного) педагогического насилия.
2. Синдром административного педагогического насилия.
3. Синдром авторитарного педагогического насилия.

Для диагностики синдром авторитарного педагогического насилия мы использовали разработанную нами анкету, включающую ряд вопросов, отражающих взаимоотношение учителей и учащихся при проведении образовательного процесса [6, с.106; 7 с.3].

Среди работ по влиянию педагогического процесса на состояние здоровья школьников, особое место занимают исследования различных форм дидактогении. Влияние неадекватного педагогического процесса и «жесткого» поведения учителя, в различных критических ситуациях, нередко приводит к возникновению дидактогении [7, с.19; 8, с.115; 14, с.151]. В основе любых форм дидактогений всегда лежит конфликт, в результате которого ученик получает психическую травму по вине педагога, которая может трансформироваться в невроз и требует срочной консультации у клинического психолога или лечения у психотерапевта [2, с.4].

По данным профессора Мирошниченко А.А., дидактогения как термин редко употребляется в лексиконе педагогического сообщества и профессиональной деятельности учителей. Но она реально присутствует и различные проявления педагогического насилия существуют на всех уровнях образования. Их объем и динамику в современных условиях невозможно оценить, т.к. в системе образования их мало кто пытается измерить [11, с.162].

Бердышев И.С. по тяжести и течению дидактогении подразделял на легкие, среднетяжелые и тяжелые формы. По длительности течения на: острую – с коротким эпизодом, подострую – с повторением эпизода дидактогении и хроническую – систематическую дидактогению [2, с.4, 9].

По нашему мнению, следует ввести

понятие «*постдидактическое стрессовое расстройство*» (ПДСР), под которым следует понимать психическое состояние, возникающее в результате единичного или неоднократно повторяющихся событий, оказывающих негативное воздействие на психику индивида в результате дидактической («педагогической») деятельности родителя, учителя, коллектива, в котором человек вынужден находиться или в результате активного уклонения от неё («педагогическая халатность»).

Буллинг является проблемой во многих школах по всему миру. Это рассматривается как нежелательное явление в образовании, и во многих случаях снижение уровня издевательств является целью национальной и местной политики в области образования. Главная стратегия в предотвращении буллинга в современной российской школе должна включать усиление взаимопомощи среди детей, доверие в классе, продвижение общественной компетентности, повышение функционирования навыков толерантности у агрессоров и защита от опасностей [1, с.236;11]. Буллинг и виктимизация среди детей и подростков, на наш взгляд, не только проблема детского возраста. Эти жестко негативные взаимоотношения между детьми провоцируются атмосферой в образовательном учреждении, на которую влияют педагоги своим отношением к учащимся, спецификой взаимодействия, основанном на подавлении и образовательном насилии.

Профилактика буллинга и виктимизации среди детей и подростков может служить профилактикой тяжелых последствий травли для их психического, физического и социального благополучия в будущем [10, с.146; 11, с.162].

Edward C. Fletcher Jr et al. показали взаимосвязь между типом школы

и виктимизацией учащихся, а также буллинге в этих школах. Авторы сравнили издевательства над школьниками в трех городских школах различного профиля: специализированной, «школой в школе» и в большой городской общеобразовательной средней школе. Они выявили, что, по сравнению с их сверстниками из общеобразовательной средней школы, учащиеся двух профессиональных школ значительно реже становятся жертвами и наблюдают за издевательствами [15, с.114].

В исследовании, проведенном Eric Peist, Susan D. McMahon, Jacqueline O. Davis, and Christopher B. Keys, участвовали 403 учителя из национального опроса, посвященного насилию, направленного против учителей. Они выявили, что на текучесть кадров в школах влияет множество факторов, в т.ч. и влияние насилия, направленного против учителей [18, с.553].

Издевательства по-прежнему вызывают беспокойство в школах, включая вопрос о том, почему некоторые дети запугивают других. Одна из версий дифференциации ролей запугивания (например, хулиган, жертва, хулиган-жертва) заключается в том, что некоторые дети морально не вовлечены или могут разъединить свое моральное понимание и поведение. **Rachel Stein and Shane Jimmerson** в настоящем исследовании изучали типы запугивания и принципы морального отказа от него. Результаты показали, что запугивание и преследование различаются в зависимости от степени вовлеченности. Они выявили, что моральное отчуждение было связано со степенью участия учащихся в издевательствах. Учащиеся из класса «хулиган-жертва» имели самый высокий уровень моральной непривязанности, за ними следовали ученики из класса жертвы, класса социальной жертвы и

класса аутсайдеров [22, с.485].

Издевательства - широко распространенная глобальная проблема с серьезными последствиями для пострадавших. Sarah Halliday, Tess Gregory, Amanda Taylor et al. исследовали последствия издевательств в раннем школьном возрасте на психологическое состояние и академическую успеваемость в подростковом периоде. Было обнаружено, что жертвы испытывали отрицательные психосоциальные результаты, включая усиление депрессии и тревожности, усиление неприятия сверстников, более низкую успеваемость в школе. У девушек чаще возникали симптомы депрессии, тревоги и суицидальные мысли, по сравнению с юношами [16, с.351].

Как традиционные школьные издевательства, так и кибер-издевательства среди подростков стали международной проблемой во многих странах мира. Ruhui Zhao & Xuening Yao провели анкетирование 1814 старшеклассников на выявление буллинга и виктимизации. Результаты анализа показали, что депрессивные симптомы играли посредническую роль между определенными формами виктимизации, связанной с издевательствами и суицидальными идеями. Кроме того, виктимизация и симптомы депрессии, вызывающие суицидальные мысли были сильнее у девочек, чем у мальчиков [23].

Paul R. Smokowski et al. провели исследование по оценке эффективности школьных судов для подростков в 24 случайно выбранных средних и старших школ. Авторы показали, что школьные суды в значительной степени положительно влияют на сокращение числа друзей-правонарушителей среди старшеклассников. Число жертв издевательств сократилось на 47%, по

сравнению с 22% в школах с отсутствием школьных судов [21, с.566].

В исследованиях Natasha Pushch была выявлена взаимосвязь между жестоким обращением в детстве и будущей виктимизацией, влияние положительных факторов, способных защитить от нее. Было обнаружено, что элементы неблагоприятного детского опыта, не связанные с насилием, в значительной степени прогнозируют жестокую виктимизацию в школе, как для мальчиков, так и для девочек [19, с.597].

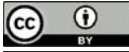
В научной литературе имеются данные, что виктимизация учителей в школе широко распространена и оказывает пагубное негативное воздействие на пострадавших учителей. Vyungguk Moon & John McCluskey провели исследование с использованием репрезентативной выборки из 1628 учителей, которое показало высокую распространенность насилия и агрессии, направленной против учителей [17, с.1].

Darcy A. Santor, Chris Bruckert & Kyle McBride провели исследования, изучающие уровень, частоту и влияние домогательств и насилия, с которыми педагоги начальной школы сталкиваются со стороны учеников, родителей, коллег и администраторов. Результаты показали, что педагоги часто подвергались насилию и домогательствам, которые влияли на состояние их физического и психического здоровья [20, с.261].

Учитывая сложившееся положение в образовательных учреждениях, необходимо объединять усилия экспертов: психологов, социологов, педагогов, врачей, специалистов по отслеживанию информации и принятию профилактических мер по данной проблеме, основанные на результатах научных исследований, экспертных анализов случаев, изучении положительного зарубежного опыта.

Библиография:

1. БАРБИНА, В.Д., СЛЕПУХИНА, Г.В. *Проблемы буллинга в образовательной среде* // Современная наука. 2019. Том 12. №2. С. 236-330.
2. БЕРДЫШЕВ, И.С. *Дидактогенические ситуации в практике детского психиатра. Социальная работа: теория, методы, практика*. Материалы интернет-конференций и семинаров. Выпуск 1. Проблемы здорового развития ребенка и детская психотравма. Санкт-Петербург. 2012. С. 4-9. http://homekid.ru/family/v12012_psyhotravma (дата обращения: 22.11. 2021).
3. БОСТАНОВА, Л. Ш., БОСТАНОВА, С.Н. *Теоретический анализ проблемы посттравматического расстройства личности* // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. Том 164. № 10. С. 363– 369.
4. БОРОХОВ, Б.Д. *Вы и ваш супруг. Цветок, садовник, горшок (психотипы)*. Книга 1-я. Психология. Иерусалим. 2021.
5. БОРОХОВ, Б.Д. *Вы и ваш ребенок. Цветок, садовник, горшок (психотипы)*. Книга 2-я. Психология. Иерусалим 2021.
6. ГАНУЗИН, В.М. *Буллинг, дидактогения и синдром педагогического насилия в отечественных и зарубежных исследованиях* // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2020. Том 20. №4. С. 106-114.
7. ИВЛЕВ, Е.В., КОЖЕМЯКИНА, О.А., МИКЛЯЕВА, А.В., РУДЫХИНА, О.В. *Психологические ресурсы здоровья учащейся молодежи в отечественных и зарубежных эмпирических исследованиях* // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург. 2017. № 186. С. 19-31.
8. КАЛЯГИН, В.А., ОВЧИННИКОВА, Т.С. *Внутренняя картина дефекта и дидактогении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья* // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 198. С. 115-122.
9. КЕКЕЛИДЗЕ, З.И., ПОРТНОВА, А.А. *Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков* // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2002. Том 102. № 12. С. 56-62.
10. КОВАЛЕВА, Е.А. *Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления* // Психология человека в образовании. 2019. Том 1. №2. С. 146-157. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-146-157.
11. МИРОШНИЧЕНКО, А.А. *Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогении* // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Том 17. №2 С. 162–163. (приложение). <http://www.acpp.ru/sbornik.pdf> (дата обращения: 22. 11. 2021).
12. ПОРТНОВА, А.А. *Психические нарушения у детей и подростков при чрезвычайных ситуациях*. Автореф. дисс. доктора медицинских наук. Москва. 2004. 40с.
13. ФОКИНА, М.В., ЧУМАКОВ, С.А. *Феноменология педагогического насилия* [Электронный ресурс] // Международный журнал экспериментального образования. 2020. № 3. С. 47-52. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11964> (дата обращения: 22.11.2021).
14. ХУДИК, В.А., ФЕСЕНКО, Ю.А. *Дидактогения как ошибки воспитания и обучения детей и подростков*



- // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 7. С. 147–151.
15. FLETCHER, Edward C. et al. *A Comparative Analysis of School and Student Characteristics on Bullying in Urban Career Academies and a Large Comprehensive High School* // Journal of School Violence. 2021. Vol. 20. № 2. P. 114-126. DOI: 10.5328/jctv43.1.77
16. HALLIDAY, Sarah, TESS Gregory, TAYLOR Amanda et al. *Impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes in adolescence: a systematic review* // Journal of School Violence. 2021. Vol. 20. № 3 P. 351-373.
17. MOON, Byungguk & McCLUSKEY, John. *An exploratory study of violence and aggression against teachers in middle and high school: prevalence, predictors and negative consequences* // Journal of School Violence. 2018. Vol. 19. № 2. P. 1-16. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1540010>
18. PEIST, Eric, MCMAHON Susan D., DAVIS Jacqueline O., and KEYS Christopher B. *Teacher Change in the Context of Teacher Violence: The Empowerment Lens*. Journal of School Violence. 2020. Vol. 19. № 4. P. 553-565. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1779081>
19. PUSCH, Natasha. *Protective Factors Against Violent Victimization in Schools: A Gender Analysis* // Journal of School Violence. 2020. Vol. 19. № 4. P. 597-612. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1640706>
20. SANTOR, Darcy A., BRUCKERT, Chris &, MCBRIDE, Kyle. *Prevalence and Impact of Harassment and Violence Against Teachers in Canada* // Journal of School Violence. 2021. Vol. 20. № 3. P. 261-273. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1879097>
21. SMOKOWSKI, Paul R., MCBRIDE, Caroline, RODERICK, Rose and BACALLAO, Martica. *A group randomized trial of school trials for teenagers to address school-to-prison pipeline problems, reduce aggression and violence, and improve school safety among middle and high school students* // Journal of School. 2020. Vol. 19. № 4. P. 566-578. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1780133>
22. STEIN, Rachel and JIMMERSON, Shane. *Exploring the Role of Intimidation and Disengagement Using Covert Analysis* // Journal of School Violence. 2020. Vol. 19. № 4 P. 485-498. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1738943>
23. ZHAO, Ruhui & YAO, Xuening. *The relationship between bullying victimization and suicidal ideation among Chinese adolescents: the role of depressive symptoms and gender differences* // Journal of School Violence. 2021. Vol. 20. № 10. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1985327>

Primit la redacție 18.02.2022

PSIHOLOGIE SPECIALĂ

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ
У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХSTUDIU COMPARATIV AL MANIFESTĂRII AGRESIUNII
LA COPII CU DEFICIENȚĂ DE VEDERE ÎN GRUPURI INCLUZIVECOMPARATIVE STUDY OF AGGRESSION MANIFESTATIONS
IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE GROUPS

УДК 159.942-736

DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p72-83

Зинаида Петровна МАЛЕВА

доцент, кандидат педагогических наук

Академия Социального Управления, г. Москва

<https://orcid.org/>

0000-0002-6651-2012

Резюме

В статье представлены результаты исследования агрессивного поведения у детей с нарушениями зрения в дошкольном возрасте, а также определены особенности проявления агрессии и ярко выраженные негативные эмоциональные состояния. Целью исследования было изучение и проведение сравнительного анализа особенностей проявления агрессии у детей с нарушениями зрения и детей не имеющих проблем со зрением.

В экспериментальном исследовании приняли участие 30 мальчиков в возрасте 5 лет с нарушениями зрения (средний возраст по группе составляет 5 лет и 5 месяцев). Для сравнительного анализа полученных данных были исследованы 30 мальчиков того же возраста, не имеющих ограниченных возможностей здоровья (средний возраст по группе составляет 5 лет и 4 месяца). В методический комплекс вошли изучения реакций на ситуации фрустрации у мальчиков с нарушениями зрения 5 лет, изучения ценностных ориентаций дошкольников, изучения агрессивного поведения мальчиков старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В исследовании ценностных ориентаций и самооценки была выделена тенденция более выраженной силы у слабовидящих детей.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, агрессия, межличностные отношения, ценностные ориентации и самооценка, социализация.

Rezumat

Articolul prezintă rezultatele studiului asupra comportamentului agresiv la copiii cu deficiențe de vedere la vârsta preșcolară, precum și determină trăsăturile manifestării agresivității și al stărilor emoționale negative pronunțate. Scopul studiului a fost cercetarea și compararea caracteristicilor manifestării agresivității la copiii cu deficiențe de vedere cu cele ale copiilor fără probleme de vedere.

Studiul pilot a implicat 30 de băieți în vârstă de 5 ani cu deficiențe de vedere (vârsta medie pe grup fiind de 5 ani și 5 luni). Pentru o analiză comparativă a datelor obținute, au fost examinați 30 de băieți de aceeași vârstă care nu prezintă deficiențe de vedere (vârsta medie pe grup fiind de 5 ani și 4 luni). În complexul metodologic de studiere a reacțiilor la situațiile de frustrare au intrat studierea orientărilor valorice ale preșcolarilor și studierea comportamentului agresiv al băieților cu deficiențe de vedere cu vârsta de 5 ani. În studiul orientărilor valorice și al stimei de sine s-a evidențiat o tendință a manifestării forței mai pronunțată la copiii cu deficiențe de vedere.

Cuvinte - cheie: copii cu deficiențe de vedere, agresivitate, relații interpersonale, orientări valorice și stima de sine, socializare.

Abstract

The article presents the results of a study of aggressive behavior in children with visual impairments at preschool age. It determines the features of the manifestation of aggression and pronounced negative emotional states. The aim of the study was to investigate and compare the characteristics of aggression in visually impaired children and children with no visual impairment.

The pilot study involved 30 boys aged 5 years (the average age of 5 years and 5 months) with visual impairments. For a comparative analysis of the data obtained, we examined 30 boys of the same age (the average age of 5 years and 4 months) who have not had visual impairments. In the methodological complex of studying the reactions to frustration situations, studying the value orientations of preschoolers and studying the aggressive behavior of visually impaired boys aged 5. .

In the study of value orientations and self-esteem, a tendency for more pronounced strength in visually impaired children was identified.

Keywords: visually impaired children, aggression, interpersonal relationships, value orientations and self-esteem, socialization.

Актуальность темы. Проблема социализации детей с нарушениями зрения в настоящее время стоит остро. Результаты отечественных и зарубежных исследований позволяют в качестве компонентов успешности социализации ребенка рассматривать критерии ценностных ориентаций и самооценки, снижение агрессивности, которые дают детям возможность оценивать результаты их собственных действий и адаптироваться в обществе [1, 2, 6]. Исследования межличностных отношений слепых и слабовидящих представлены в работах А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой и др. По исследованиям А.Г. Литвака

[2], неадекватность поведения зрячего и слепого по отношению к одним и тем же окружающими их объектам детерминировано не состоянием зрения, а особенностями протекания процессов отражения окружающего во время познавательной деятельности. По мнению Л.И. Солнцевой [6], активность отражения внешней среды инвалидом по зрению зависит не только от отражаемого объекта, но и от самого субъекта, отражающего эту действительность. З.П. Малева [3, 4] делала вывод, что активность может снижаться и из-за отрицательных эмоций (фрустрация) вследствие

неадекватной самооценки слепого, трудностей, возникающих в процессе адаптации к окружающему миру.

Первичный дефект зрения ведет к нарушению эмоционально-волевой сферы, проявляющемуся в агрессивности, неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, замкнутости, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижении различных желаний [4, 5]. Особенности эмоциональной и личностных сфер требуют их учета в образовательном процессе и организации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения. Знание особенностей психофизического развития детей с нарушениями зрения, умение подобрать соответствующие им методические приемы и средства обучения, а также содержание коррекционной работы на занятии позволят не только достигнуть усвоения ими соответствующих знаний и умений, но и повысить уровень общения со сверстниками и взрослыми.

В рамках проведенного нами исследования показано проявление ярко выраженных негативных эмоциональных состояний у детей с нарушениями зрения. При исследовании ценностных ориентаций и самооценки была выявлена тенденция к проявлению силы. Неуспешность в коммуникативной сфере, в свою очередь, влияет на уровень социальной адаптации дошкольника с нарушениями зрения, такие дети склонны к проявлению агрессии в среде сверстников. Причиной этому может служить ценность силы и позиционирование себя, как сильного человека, а также не успешность в коммуникативной деятельности.

Целью исследования было изучение и сравнительный анализ *особенностей* проявления агрессии у детей с нарушениями зрения.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что существуют различия в проявлении агрессии у детей с нарушениями зрения и детьми, не имеющих ограниченных возможностей здоровья.

Выборка и методология исследования. В экспериментальном исследовании приняли участие 30 мальчиков в возрасте 5 лет ($m = 5$ лет 5 месяцев) с нарушениями зрения. Для сравнительного анализа полученных данных мы исследовали 30 мальчиков того же возраста ($m = 5$ лет 4 месяца), не имеющих нарушения зрения. В методический комплекс изучения реакций на ситуации фрустрации, изучения ценностных ориентаций дошкольников, изучения агрессивного поведения мальчиков старшего дошкольного возраста вошли: 1. Фрустрационный тест С. Розенцвейга (детский вариант). 2. Методика «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций» И.П. Шахова. 3. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфилова. 4. Методы математической статистики. (t-критерий Стьюдента, корреляционный математико-статистический анализ Ч. Спирмена).

1. Результаты исследования. Фрустрационный тест С. Розенцвейга (детский вариант). Оценка теста позволяет свести каждый ответ к некоторому числу символов, которые соответствуют теоретической концепции. Каждый ответ оценивается с двух точек зрения.

Первое: на выраженную им направленность реакции:

- *экстрапунитивный (E),*

- *интрапунитивный (I)*,
- *импунитивный (M)*.

Второе: тип реакции:

- *препятственно-доминантный (O-D)* (в ответе подчеркивается препятствие, вызвавшее фрустрацию субъекта в форме комментария о его жестокости, в форме, представляющей его как благоприятное или же незначительное);

- *эго-защитный (E-D)* («Я» субъекта играет наибольшую роль в ответе, и субъект или порицает кого-нибудь, или же согласен отвечать, или отрицает ответственность вообще);

- *необходимо-упорствующий (N-P)* (ответ направлен на разрешение фрустрирующей ситуации, и реакция принимает форму требования помощи каких-либо других лиц для разрешения ситуации, форму принятия на себя обязанности сделать необходимые исправления или же в расчете на время, что нормальный ход вещей принесет с собой исправления).

Представим сравнительный анализ результатов распределения характерности уровней **экстрапунитивной направленности реакции** у контрольной и экспериментальной групп фрустрационного теста С. Розенцвейга. Наиболее характерным уровнем экстрапунитивной направленности реакции у экспериментальной (53%) и контрольной (40%) групп является низкий уровень, менее характерным для обеих групп является очень низкий (20% у экспериментальной группы и 27% у контрольной группы) и нормальный (17% у экспериментальной группы и 23% у контрольной группы) уровни экстрапунитивной направленности реакции. Подчеркнем, что меньше всего для представителей контрольной группы характерны очень высокий (3% у экспериментальной и 7% у контрольной групп) и высокий (7% у контрольной группы и 3% экспериментальной групп) уровни экстрапунитивной направленности реакции. Проиллюстрируем полученные данные на рисунке 1.

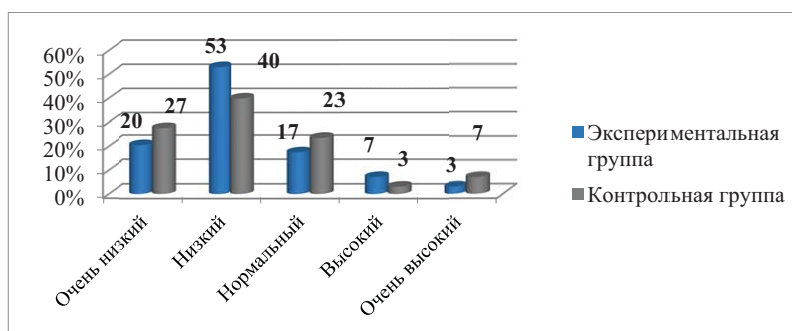


Рис. 1. Распределение уровней экстрапунитивной направленности реакции (%)

Данные, приведенные на рисунке 2 показывают распределение уровней интрапунитивной направленности реакции. Так, наиболее характерными для испытуемых контрольной и экспериментальной групп являются очень

высокий (47% у экспериментальной и 37% у контрольной), высокий у экспериментальной (27%) и нормальный у контрольной (37%) уровни, менее характерны для экспериментальной группы нормальный уровень (23%)

контрольной группы высокий (13%) и низкий для экспериментальной группы (3%) очень низкий для контрольной группы (10%) и менее всего характерен

для испытуемых контрольной группы низкий уровень интрапунитивной выраженности реакции.

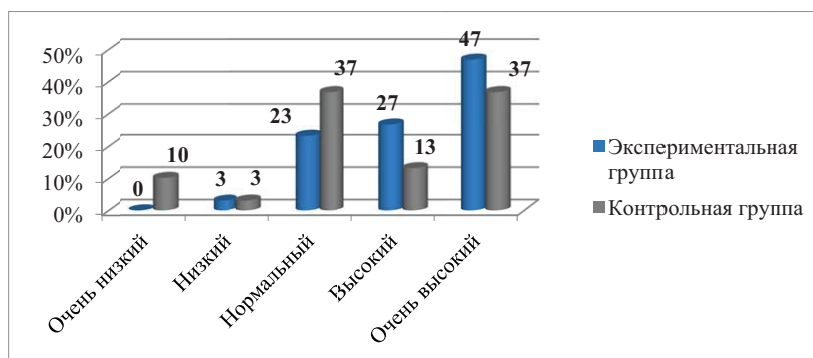


Рис. 2. Распределение уровней интрапунитивной направленности реакции (%)

Данные, приведенные на рисунке 3 наглядно показывают, что высокий уровень (40%) импунитивной направленности реакции является наиболее характерным для испытуемых контрольной группы, чуть менее характерным являются очень высокий (30%)

и низкий (23%) уровни направленности реакции, менее всего характерным для контрольной группы является нормальный (7%) уровень импунитивной направленности реакции. Иллюстрация сравнительных данных представлена на рисунке 3.

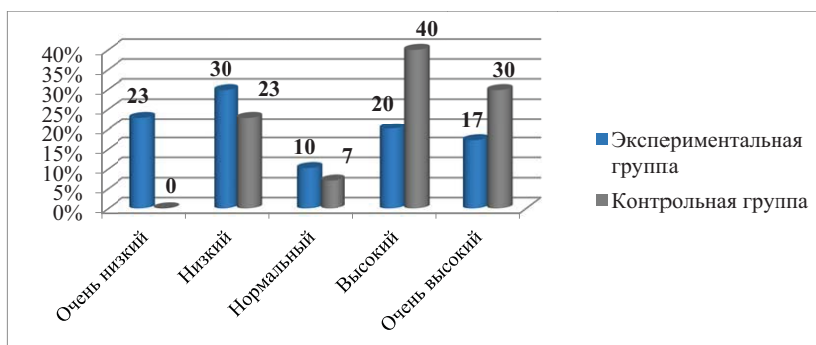


Рис. 3. Распределение уровней импунитивной направленности реакции (%)

На рисунке 4 представлены данные распределения уровней по степени ригидности в стрессовых ситуациях экспериментальной и контрольной групп. Таким образом, мы видим что более всего экспериментальной (50%) и контрольной группам (33%) присущ очень высо-

кий уровень, чуть менее присущи экспериментальной группе высокий (23%) и низкий уровни (17%), а контрольной группе присущи нормальный (30%) и низкий уровни (20%) степени ригидности в стрессовых ситуациях, меньше всего присущи экспериментальной нор-

мальный (7%) и очень низкий уровни (3%) степени ригидности в стрессовых ситуациях, а для контрольной группы менее всего присущ высокий уровень (17%) степени ригидности в стрессовых ситуациях. Анализ практических и экспериментальных данных исследований

свидетельствуют о том, что у детей с нарушениями зрения отмечаются выраженные негативные эмоциональные состояния. Фактически наши результаты подтверждают эти положения, при этом уточняют специфику проявления агрессии.

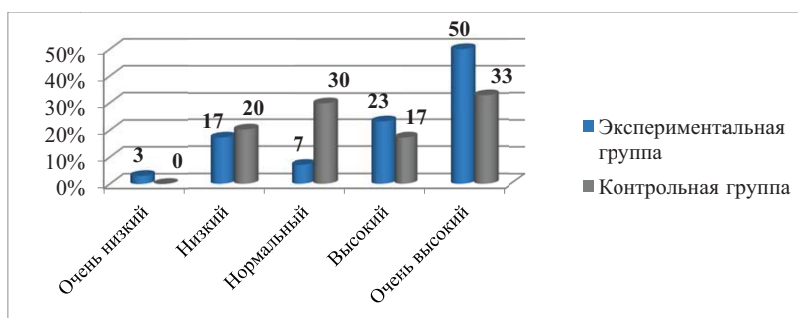


Рис.4. Распределение степени ригидности в стрессовых ситуациях (%)

На рисунке 5 представлены результаты соотношения уровней общей стрессоустойчивости детей. Для экспериментальной группы больше всего присущи нормальный (37%) и чуть менее присущ низкий уровни (33%) общей стрессоустойчивости, а для контрольной наиболее присущи нормальный (30%) и высокой уровни (30%) общей стрессоустойчивости. Так, менее при-

сущи экспериментальной группе очень высокий (17%) и высокий уровни (13%) общей стрессоустойчивости. Немного менее присущ для контрольной группы низкий уровень (23%) общей стрессоустойчивости. Меньше всего присущи контрольной группе очень высокий (10%) и очень низкий (7%) уровни общей стрессоустойчивости.

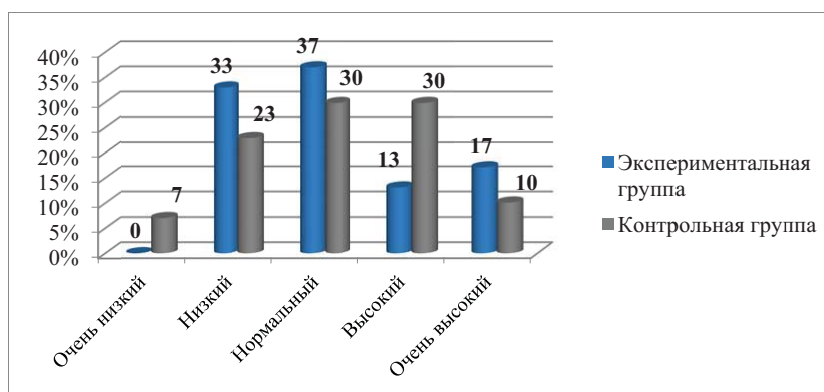


Рис.5. Распределение уровней общей стрессоустойчивости индивида (%)

Данные, представленные на рисунке 6, отражают соотношение уровней ориентации субъекта на рациональное разрешение возникших проблем. Для экспериментальной группы больше всего присущ очень низкий (70%) уровень рационального поведения в проблемных ситуациях, а для контрольной группы наиболее характерны низкий (37%) уровень рационального поведения в проблемных ситуациях. Для экспериментальной группы менее присущи низкий (13%) и нормальный

(10%) уровни рационального поведения в проблемных ситуациях, а для контрольной менее характерен нормальный (33%) уровень. Картина полученных данных по этим параметрам сохраняет свои параметры. Меньше всего для экспериментальной группы характерен высокий (7%) уровень, а для контрольной очень низкий (30%) уровень рационального поведения в проблемных ситуациях. Проиллюстрируем полученные данные на рисунке 6.

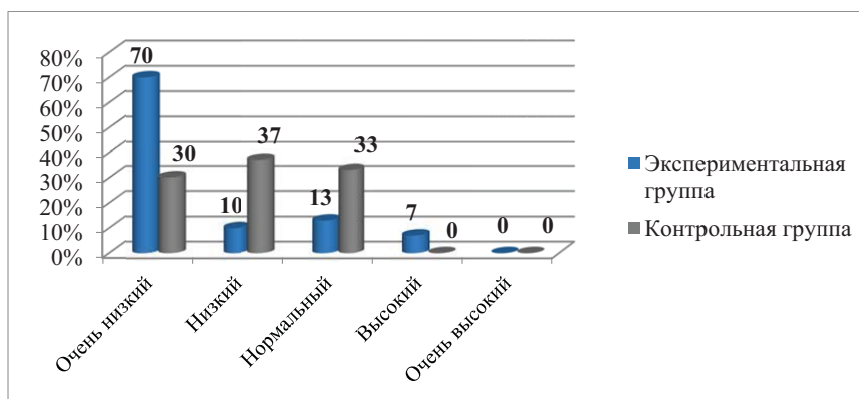


Рис.6. Распределение уровней ориентации субъекта на рациональное разрешение возникших проблем (%)

В продолжении проанализируем распределение уровней способности к социальной адаптации. На рисунке 7 представлены данные соотношения способности к социальной адаптации. По нашим данным, для экспериментальной группы наиболее характерен низкий уровень способности к социальной адаптации (63%), а для контрольной группы наиболее характерен очень низкий (63%) уровень способности к

социальной адаптации. Так, менее характерен для экспериментальной группы очень низкий уровень способности к социальной адаптации (37%), а для контрольной группы наименее характерен низкий уровень способности к социальной адаптации (37%). Однако отметим, что остальные уровни не выражены у обеих групп. Иллюстрация полученных данных представлена на рисунке 7.

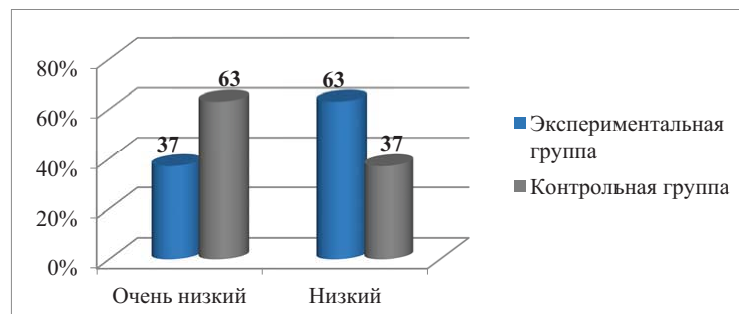


Рис.7. Распределение уровней способности к социальной адаптации (%)

Для проверки значимости различий полученных результатов была предпринята их статистическая обработка по t-критерию Стьюдента. Анализ результатов установил значимость различий в проявлении агрессивного поведения у детей с нарушениями зрения в дошкольном возрасте (значимость уровня агрессии ($p = 0,000$) и импунитивной направленности реакций (значимость уровня агрессии ($p = 0,000$) и импунитивной направленности реакций ($p = 0,004$) меньше, чем $p = 0,005$, таким образом, показатели по выборкам отличаются).

2. Методика «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций» И.П. Шахова. В процессе исследования посредством вычисления коэффициентов мы выяснили, каким образом экспериментальная и контрольная группы проранжировали критерии ценностных ориентаций и критерии самооценки.

Экспериментальная группа среди критериев ценностных ориентаций на первое место поставила критерий «Сильный». На второе место «Умный». И на третье место «Хорошо учится». Контрольная группа, в свою очередь, расставила критерии ценностных ориентаций таким образом: первое место – «Сильный», второе место – «Умный»,

третье место – «Хорошо учится».

По результату нашего исследования для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения наибольшей ценностью является категория силы. А ценность общения занимает предпоследнее место, опережая только категорию «веселый».

Распределение ценностей в контрольной группе следующее: так же, как и у дошкольников с нарушениями зрения, первое место занимает категория силы, из чего мы можем сделать вывод, что это является нормативом данного возраста, как критерий протекания поло-ролевой идентификации. Но ценность общения у дошкольников, не имеющих ОВЗ, занимает более высокое место в иерархии ценностных ориентаций.

Критерии самооценки экспериментальной группой были проранжированы таким образом: первое место – «Общительный», второе место – «Сильный» и третье место – «Здоровый». У контрольной группы лидирует – «Общительный», на втором месте – «Сильный», на третьем месте – «Умный».

Дошкольники с нарушениями зрения оценивают себя, как общительных. В связи с этим мы можем предположить, что нарушение зрения не влияет на частоту взаимодействий со сверст-

никами и окружением. Но оно влияет на качество осуществляемой коммуникации, следовательно, дошкольники вынуждены использовать другие средства взаимодействия, доступные им.

Распределение критериев самооценки дошкольников, не имеющих нарушения зрения, следующее: для данной группы, также как и при нарушениях зрения, характерна оценка себя, как общительных. Из чего мы можем сделать вывод, что это является возрастным нормативом, проявляющимся в стремлении к социализации.

Приводим данные, которые отображают распределение уровней агрессии у представителей экспериментальной и контрольной групп. Меньше всего представителям экспериментальной группы присущ низкий (3%) и средний (3%) уровень агрессии, а для контрольной группы меньше всего присущ очень высокий уровень агрессии (3%) и низкий уровень агрессии (3%). Для 10% представителей экспериментальной группы присущ средний уровень агрессии, а для 20% представителей этой же группы высокий, в то время как для 13% испытуемых контрольной группы характерен очень низкий уровень агрессии, наиболее характерным уровнем для экспериментальной группы является очень высокий уровень агрессии (63%), а для контрольной группы наиболее характерны средний (37%) и высокий (43%) уровни агрессии.

Посредством сравнения средних данных мы выяснили, что разница между показателями экспериментальной и контрольной групп существует в показателях уровня агрессии, а также импунитивной направленности реакций (М). Разность данных показателей статистически значима, что подтверждает t-критерий Стьюдента, так как

значимость уровня агрессии ($p = 0,000$) и импунитивной направленности реакций ($p = 0,004$) меньше, чем $p = 0,005$, таким образом, показатели по выборкам отличаются.

Затем мы провели корреляционный математико-статистический анализ **Ч. Спирмена**, позволяющий выявить статистическую значимость (**p-уровень**).

В ходе корреляционного анализа Спирмена нами были получены следующие результаты:

По **экспериментальной группе** установлена значимая корреляционная связь:

- Между ценностной ориентацией по пункту «Сильный» и ценностной ориентацией по пункту «Общительный» (Спирмен: $r = -0,538$ при $p = 0,002$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше ориентация субъекта на силу, тем слабее выражена ориентация на общение, и наоборот соответственно.

- Между ценностной ориентацией по пункту «Умный» и самооценкой по пункту «Веселый» (Спирмен: $r = 0,470$ при $p = 0,009$) наблюдается прямая взаимосвязь: чем больше субъект оценивает себя, как веселого, тем больше нацелен быть умным, и наоборот соответственно.

- Между ценностной ориентацией по критерию «Хорошо учится» и самооценкой по критерию «Здоровый» (Спирмен: $r = 0,502$ при $p = 0,004$) наблюдается прямая взаимосвязь: дошкольники, оценивающие себя, как здоровые, ценностью считают параметр «хорошо учится».

- Между самооценкой по пункту «Сильный» и самооценкой по пункту «Красивый» (Спирмен: $r = -0,563$ при $p = 0,001$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше субъект оценивает себя, как красивого, тем ниже уровень

самооценки по категории «сильный», и наоборот соответственно.

- Между экстрапунитивной направленностью реакции (E) и интрапунитивной направленностью реакции (I) (Спирмен: $r = -0,502$ при $p = 0,005$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше чувство вины, которое дошкольник испытывает, и ответственность, которую он на себя возлагает при столкновении с неприятными ситуациями, тем ниже степень экспрессивности и внешней активности при неожиданном столкновении с неприятной для него ситуацией.

- Между уровнем агрессии и ориентацией субъекта на рациональное разрешение возникших трудностей (NP) (Спирмен: $r = -0,646$ при $p = 0,000$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше ориентация субъекта на рациональное разрешение возникших трудностей, тем ниже уровень агрессии, и наоборот соответственно.

- Между самооценкой по пункту «Веселый» и степенью социальной адаптации (GCR) (Спирмен: $r = -0,561$ при $p = 0,001$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше степень социальной адаптации, тем менее субъект оценивает себя, как веселого.

- Между импунитивной направленностью реакции (M) и общей стрессоустойчивостью индивида (ED) (Спирмен: $r = 0,488$ при $p = 0,006$) наблюдается: чем больше общая стрессоустойчивость индивида, тем больше степень адекватности, с которой субъект оценивает возникшие неприятности.

- Между степенью ригидности субъекта в стрессовых ситуациях (OD) и общей стрессоустойчивостью индивида (E-D) (Спирмен: $r = -0,550$ при $p = 0,002$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше общая стрессоустойчивость, тем меньше проявляется

ригидность субъекта в стрессовых ситуациях.

- Между общей стрессоустойчивостью индивида (E-D) и степенью социальной адаптации (GCR) (Спирмен: $r = -0,487$ при $p = 0,006$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше степень социальной адаптации индивида, тем меньше общая стрессоустойчивость индивида.

По **контрольной группе** установлены следующие значимые корреляционные связи:

- Между уровнем агрессии и ценностной ориентацией «Общительный» (Спирмен: $r = -0,611$ при $p = 0,000$) наблюдается: чем больше субъект настроен на общение, тем ниже уровень агрессии.

- Между ценностной ориентацией по пункту «Сильный» и самооценкой по пункту «Веселый» (Спирмен: $r = -0,521$ при $p = 0,003$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше самооценка по критерию «Веселый», тем ниже субъект ориентирован на силу.

- Между ценностной ориентацией по пункту «Хорошо учиться» и ценностной ориентацией по пункту «Красивый» (Спирмен: $r = -0,526$ при $p = 0,003$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем больше субъект ориентирован на ценность «Красивый», тем меньше проявляется ориентация на ценность «хорошо учиться».

- Между ценностной ориентацией «Хорошо учиться» и интрапунитивной направленностью реакции (Спирмен: $r = -0,536$ при $p = 0,002$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше чувство вины, которое дошкольник испытывает, и ответственность, которую он на себя возлагает при столкновении с неприятными ситуациями, тем меньше он ориентирован на ценность «хорошо учиться».

- Между самооценкой по пункту «Общительный» и самооценкой по пункту «Здоровый» (Спирмен: $r = -0,588$ при $p = 0,001$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем больше субъект оценивает себя как здорового, тем меньше оценивает себя, как общительного.

- Между экстрапунитивной направленностью реакции (Е) и интрапунитивной направленностью реакции (I) (Спирмен: $r = -0,764$ при $p = 0,000$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше чувство вины, которое субъект испытывает, и ответственность, которую он на себя возлагает при столкновении с неприятными ситуациями, тем меньше степень экспрессивности и внешней активности человека при неожиданном столкновении с неприятной для него ситуацией.

- Между экстрапунитивной направленностью реакции (Е) и импунитивной направленностью реакции (М) (Спирмен: $r = -0,543$ при $p = 0,002$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше степень адекватности, с которой субъект оценивает возникшие неприятности, тем ниже степень экспрессивности и внешней активности человека при неожиданном столкновении с неприятной для него ситуацией.

- Между экстрапунитивной направленностью реакции (Е) и степенью ригидности в стрессовых ситуациях (OD) (Спирмен: $r = -0,494$ при $p = 0,006$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше степень ригидности в стрессовых ситуациях, тем ниже степень экспрессивности и внешней активности человека при неожиданном столкновении с неприятной для него ситуацией.

- Между экстрапунитивной направленностью реакции (Е) и общей стрессоустойчивостью индивида (E-D) (Спирмен: $r = -0,633$ при $p = 0,000$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем

выше уровень общей стрессоустойчивостью индивида, тем ниже степень экспрессивности и внешней активности субъекта при неожиданном столкновении с неприятной для него ситуацией.

- Между импунитивной направленностью реакции и общей стрессоустойчивостью индивида (E-D) (Спирмен: $r = 0,729$ при $p = 0,000$) наблюдается прямая взаимосвязь: чем выше общая стрессоустойчивость индивида, тем выше степень адекватности, с которой дошкольник оценивает возникшие неприятности.

- Между степенью ригидности человека в стрессовых ситуациях и общей стрессоустойчивостью индивида (E-D) (Спирмен: $r = -0,630$ при $p = 0,000$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше общая стрессоустойчивость индивида, тем ниже степень ригидности в стрессовых ситуациях.

- Между общей стрессоустойчивостью индивида (E-D) и ориентацией человека на рациональное разрешение возникших проблем (Спирмен: $r = -0,485$ при $p = 0,007$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше ориентация субъекта на рациональное разрешение возникших проблем, тем меньше уровень общей стрессоустойчивостью индивида.

- Между ориентацией человека на рациональное разрешение возникших проблем и степенью социальной адаптации индивида (Спирмен: $r = -0,471$ при $p = 0,009$) наблюдается обратная взаимосвязь: чем выше степень социальной адаптации индивида, тем менее дошкольник ориентирован на рациональное разрешение возникших проблем.

Выводы. Подводя итоги исследования важно подчеркнуть, что анализ результатов агрессивного поведения у детей с нарушениями зрения в до-

школьном возрасте показал следующие особенности. Экспериментально установлено, что детям с нарушениями зрения присущ очень высокий уровень ригидности в стрессовых ситуациях, нормальный уровень общей стрессоустойчивости, очень низкий уровень рационального поведения в проблемных ситуациях, низкий уровень способности к социальной адаптации. Таким детям присущ низкий уровень агрессии.

Экспериментально установлено, что дети с нарушениями зрения среди критериев ценностных ориентаций на первое место поставила критерий «Сильный», на второе место «Умный», на третье место «Хорошо учится». Сила является нормативом данного возраста как критерий протекания поло-ролевой идентификации. Указанные данные свидетельствуют о том, что такие дети оценивают себя как общительных. В

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. – М., 1991.
2. ЛИТВАК, А.Г. *Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. - СПб. 2006. — 336 с.
3. МАЛЕВА, З.П. *Коррекция недостатков представлений о мире профессий у детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в сочетании с задержкой психического развития* // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2021. № 3. С. 250-256.
4. МАЛЕВА, З.П. *Витагенный характер средовой адаптации слепых и слабовидящих обучающихся* // Психология управления персоналом и экоси-

связи с этим мы можем предположить, что нарушение зрения не влияет на частоту взаимодействий со сверстниками и окружением. Но оно влияет на качество осуществляемой коммуникации, следовательно, дошкольники вынуждены использовать другие средства взаимодействия, доступные им.

Заключение. Проведённое экспериментальное исследование наиболее выраженных эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения показало проявление ярко выраженных негативных эмоциональных состояний. При исследовании ценностных ориентаций и самооценки была выявлена тенденция к проявлению силы у дошкольника с нарушениями зрения.

Неуспешность в коммуникативной сфере, в свою очередь, влияет на уровень социальной адаптации дошкольника с нарушениями зрения.

стема наставничества в условиях изменения технологического уклада. Вторая международная научно-практическая конференция (11–12 ноября 2021 г., Нижний Новгород): сборник статей / под ред. проф. Л.Н. Захаровой, доц. И.С. Леоновой. – Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2021. – 740 с. С.618-622.

5. САЗОНОВА, В.В. *Взаимодействие ДОУ и семьи в процессе формирования здорового образа жизни детей с нарушениями зрения* / В.В. Сазонова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7 – С. 76-83.

6. СОЛНЦЕВА, Л.И. *Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология)*. - М.: Классике Стиль, 2006. - 256 с.

Primit la redacție 14.02.2022

PSIHOLOGIE SOCIALĂ**CONFLICTUL INTRAPERSONAL ȘI FRECVENȚA ATITUDINILOR ADOPTATE
DE STUDENȚII PEDAGOGI****INTRAPERSONAL CONFLICT AND FREQUENCY OF ATTITUDES ADOPTED
BY PEDAGOGICAL STUDENTS****CZU: 159.923:378.04:316.48****DOI: 10.46728/pspj.2022.v40.i1.p84-96****Ecaterina ȚĂRNĂ**doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0001-5408-9504>**Rezumat**

În articolul respectiv vom analiza conflictul intrapersonal care presupune o neînțelegere cu sine, dar și o anumită atitudine de reflecție asupra sinelui. Domeniul nostru de cercetare se încadrează în problematica rezolvării conflictului intrapersonal în raport cu frecvența atitudinilor adoptate de studenții pedagogi. Anticipând expunerea analitică, în care, în special, venim cu un îndemn pentru dezvoltarea atitudinii nonconflictuale, trebuie să precizăm că, în acest articol, vom remarca doar unele dintre multiplele posibilități de rezolvare constructivă a conflictelor intrapersonale, expuse de comunitatea academică, fără a tăgădui însă și valoarea celorlalte. Totodată, pledăm pentru introducerea în Planul de studii, la domeniul de formare profesională inițială „Științe ale educației”, a unui curs cu titlul „Conflictologie”.

Cuvinte-cheie: conflict intrapersonal, atitudine, atitudine conflictuală, atitudine nonconflictuală, formare profesională, integrare profesională.

Abstract

In this article we will analyze the intrapersonal conflict that involves a misunderstanding with oneself, but also a certain attitude of self-reflection. Our field of research is part of the issue regarding resolving intrapersonal conflict in relation to the frequency of attitudes adopted by pedagogical students. Anticipating the analytical presentation, which is especially a call for the development of the non-conflict attitude, we must point out that in this article, we will note only some of the many possibilities exposed by the academic community, considered important in the constructive resolution of intrapersonal conflicts, but without denying also the value of the others, advocating for the introduction in the Curriculum, the field of initial vocational training Education Sciences of a course entitled „Conflictology”.

Keywords: intrapersonal conflict, attitude, conflicting attitude, non - conflicting attitude, professional training, professional integration.

Introducere

Actualitatea temei puse în discuție impune o abordare calitativ nouă și o analiză

în baza unor cercetări, care recomandă introducerea corecțiilor la nivel de dezvoltare pozitivistă și, prin urmare, exprimă

și o viziune de perspectivă, și anume de prevenire a deficiențelor de integrare socio-profesională. Demersul nostru analitic se încadrează atât în problematica rezolvării conflictului intrapersonal în raport cu frecvența atitudinilor adoptate de studenții pedagogi, cât și la sistemul de formare profesională a personalului educațional, care, potrivit autorului Lazăr Vlăsceanu, „trebuie radical revăzut”, deoarece „confuzia valorilor coexistă cu cacofonia politică a haosului organizat” [19].

În accepția autoarei Ana Stoica-Constantin [15, p. 77], personalitatea tulburată de un conflict intern generează, invariabil, unul sau mai multe conflicte externe, fie prin exteriorizarea emoțională a trăirilor sale, fie prin atitudini care trădează alterarea funcției adaptative. De exemplu, studentul distorsionează semnificația unor situații obiective – act pe care cei din jur îl percep, în mod firesc, drept neadecvat relației pe care o au sau o percep cu persoana aflată în conflict intrapersonal. Așadar, *conflictul intrapersonal este conflictul individului cu sine, generat de atitudini, motivații, sentimente sau exigențe contradictorii*. Firește, sursele conflictului mai pot include idei, gânduri, emoții, valori, predispoziții sau obiective personale care intră în conflict unele cu altele. În plus, fiecare ființă umană se cunoaște și se judecă pe sine (negativ sau pozitiv), își pune întrebări și își răspunde, astfel acest dialog cu propriul for interior (comunicarea intrapersonală) devine o sursă de echilibru psihic sau de dezechilibru. Prin urmare, modul în care analizăm conflictul intrapersonal ține de atitudinea noastră față de noi înșine în contextul respectiv. Este evident că orice confruntare nouă cu experiența profesională tinde să reconfirme și să schimbe modul în care vom percepe data viitoare situația conflictuală [16, 17].

Potrivit autoarei Tatiana Callo [2, p. 5], în educație și în cunoaștere, și, în general,

în carieră, sport, artă sau în orice alt domeniu al vieții, *atitudinea justă* este cheia ce deschide calea către dezvoltare și împlinire personală, către succes și fericire. În accepțiunea autoarei T. Callo, cuvântul *atitudine* exprimă un veritabil *modus vivendi*, este modul în care alegem să ne raportăm la evenimentele din viața noastră, acel *filtru mental* prin care ne reprezentăm viața, cu tot ce implică ea. Atitudinea mai înseamnă suma tuturor acțiunilor și reacțiilor noastre interne, a soluțiilor creative pe care le identificăm și le punem în practică. Atitudinea este „combustibilul” interior ce ne propulsează către obiectivele și scopurile noastre. Atitudinea mai înseamnă și concentrarea pe calități, talente și posibilități, mai puțin pe lipsurile și defectele noastre. Prin urmare, dacă ne întrebăm ce înseamnă *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, răspunsul ar fi următorul: în accepțiunea noastră, înseamnă să fii pregătit să accepți orice manifestare a celuiilalt fără să-l judeci, fără să-l pedepsești, fără să-l urăști sau să-l agrezezi. Această atitudine este dificil de atins, pentru că presupune o bună cunoaștere a sinelui, dar și a celuiilalt, o acceptare necondiționată, cu toate manifestările pozitive sau negative. Așadar, faptul că suntem diferiți nu trebuie să reprezinte un pericol, de care să ne ferim. În special, atunci când atitudinea noastră despre sine este contradictorie și intră în conflict cu specificul mediului, avem la dispoziție trei opțiuni: să schimbăm mediul, să ne schimbăm imaginea de sine sau să părăsim acel mediu. În viziunea noastră, *rezolvarea conflictului intrapersonal trebuie să se axeze pe dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*.

Teorii și discuții

Conflictul intrapersonal este analizat de unii autori ca o caracteristică normală a psihismului, condiție a dezvoltării și autodepășirii (Carl Rogers [13], Gordon Allport [1], Erik Erikson [21]), iar de alți

autori – ca o consecință negativă a perturbărilor personalității (Karen Horney [6], Abraham Maslow [8], Kurt Lewin [23], Leon Festinger [22]). Cel mai des, *conflictul intrapersonal* este studiat în psihanaliză, care interpretează nevrozele ca un conflict între trebuințele de satisfacție și trebuința de securitate sau între pulsunile sinelui și apărările eului.

Autorul Paul Popescu-Neveanu definește conflictul intrapersonal drept o ci-

ocnire și o luptă între atitudini, motive, tendințe, interese opuse și de forță relativ egale și greu de conciliat sau ireconciliabile, ce se produce într-un anumit moment sau este persistent. Astfel, se naște o stare de tensiune și frământări care pot căpăta o formă dramatică [12, p. 133].

Autorul V. Pavelcu [11] aprecia conflictul intrapersonal ca pe o formă interioară de frustrație, întrucât satisfacerea unei tendințe se face în detrimentul alteia.

Tabelul 1. Tipologia conflictului intrapersonal (adaptat după V. Pavelcu [11])

Conflictul psihic	Apare în interiorul personalității și nu este observat de alții, dacă nu este exteriorizat. Este definit ca o stare a organismului supus la acțiunea unor motivații incompatibile (de exemplu, se produce o luptă la nivel de bine – rău, plăcut – neplăcut, se simte un disconfort emoțional).
Conflictul cognitiv	Se manifestă sub formă de îndoială (de exemplu, studentul nu spune nici da, nici nu, ezită să răspundă și trage de timp).
Conflictul perceptiv	Constă în dificultatea de a face o alegere de ordin moral (de exemplu, studentul se gândește să mintă sau să nu mintă).
Conflictul analitic	Este un dezechilibru la nivel emoțional (de exemplu, studentul oscilează între tendințele educației formative prin impunerea regulamentelor și tendințele de libertate).
Conflictele sintetice	Sunt conflictele dintre conștient și inconștient (de exemplu, studentul cade pradă diverselor ispite, îi lipsește stăpânirea de sine și autocontrolul).

În accepția mai multor specialiști (G. Allport [1], E. Erikson [21], L. Festinger [22], K. Horney [6], A. Maslow [8], N. Mărgineanu [9], Patrașcu [10]), există numeroase *tipuri de conflicte intrapersonale*: 1) conflicte motivaționale; 2) conflicte cognitive; 3) conflicte afective; 4) conflicte morale; 5) conflicte cauzate de complexe de inferioritate și de superioritate; 6) conflicte de adaptare; 7) conflicte ale autoaprecierii neadecvate; 8) conflicte nevrotice etc. Generalizând explicațiile prezentate cu referință la tipologia conflictelor intrapersonale, în continuare vom analiza unele surse, în parte, păstrând însă atât atenționarea că, amenințând, înjosind, ofensând, nu facem altceva decât „contribuim la sporirea greutății patologiei psihi-

ce din lumea care ne înconjoară”, cât și îndemnul de a reflecta asupra consecințelor unui conflict nerezolvat din cauza atitudinilor generatoare de conflicte. În special, ne vom referi la *conflictele motivaționale/dintre scopuri* – la baza declanșării cărora stă contradicția dintre motive, atunci când acestea sunt incompatibile sau actualizate concomitent. De exemplu, *conflictele dintre dorințe* – analizate de psihologii L. Festinger [22], K. Horney [6], K. Lewin [23]). În această ordine de idei, potrivit autorului K. Lewin, *conflictul intrapersonal* este o stare în care două forțe de aceeași intensitate acționează concomitent asupra individului. Din această perspectivă, există trei tipuri de conflicte [apud 16, p. 53].

**Tabelul 2. Tipuri de conflicte motivaționale/între scopuri
(adaptare după K. Lewin)**

<i>Conflictul echivalent</i> (apropiere-apropiere)	Apare atunci când trebuie făcută alegerea între două sau mai multe obiecte la fel de atractive, dar care se exclud reciproc. De exemplu, două dorințe concomitente (vreau și una, și alta). Condițiile apariției acestui conflict: motive incompatibile, actualizate concomitent și de forțe egale.	Rezolvarea constă în apropierea de un obiect care devine dominant și amânarea celui alt.
<i>Conflictul vital</i> (evitare-evitare)	Apare atunci când trebuie de ales între două obiecte la fel de atractive sau neatractive.	Rezolvarea este după vechi zicală „alegerea între două rele” sau „un rău mai puțin rău”.
<i>Conflictul ambivalent</i> (apropiere-evitare)	Apare la alegerea obiectului care este în egală măsură atrăgător și respingător. Conflictul apare doar dacă valența pozitivă și valența negativă se află în aceeași direcție. De exemplu, copilul vrea să atingă un câțel de care se teme. În acest sens, există următoarele principii ale conflictelor de apropiere-evitare: <ul style="list-style-type: none"> • gradientul de apropiere – tendința de atingere a scopului este cu atât mai mare, cu cât persoana este mai aproape de acesta; • gradientul de evitare – tendința de evitare a obiectului nedorit este cu atât mai mare, cu cât persoana este mai aproape de acesta; • gradientul de evitare este mai puternic decât gradientul de apropiere – la apropierea obiectului, tendința de evitare crește mai puternic decât tendința de apropiere. 	Rezolvarea este în funcție de intensitatea motivului, care determină intensitatea gradientelor (atât de evitare, cât și de apropiere).

După cum deducem, este mai ușor de ales între două motive atractive, decât între două motive neatractive. Astfel, suntem dispuși să alegem un obiect atractiv, dar îl regretăm pe celălalt. În această ordine de idei, autorul L. Festinger (1957) analizează *disonanța cognitivă* enunțând ideea că omul tinde spre armonizarea structurilor psihice atitudinale, cognitive, afective etc. *Disonanța cognitivă* se rezolvă prin modificarea atât a cognițiilor (reprezentărilor) despre fenomene, obiecte, comportamentul propriu, cât și prin schimbarea atitudinilor. De exemplu, cognițiile sunt procese mentale cu dublă semnificație: în realizarea cunoașterii (procesul de cunoaștere) și ca efect al procesului: cunoștințele, informațiile. De asemenea, *disonanța cognitivă* poate apărea după adoptarea unei de-

cizii, dacă persoana nu este sigură de corectitudinea acesteia: „am luat o decizie”, în contradicție cu „nu sunt sigur că este o decizie corectă”. L. Festinger propune următoarele căi de reducere a disonanței *cognitive* [22]:

- schimbarea atitudinii față de o cogniție (reprezentarea trecutului);
- schimbarea unei cogniții;
- mărirea componentelor consonante din cadrul cognițiilor/unei cogniții; modificarea conceptului de eu, adică revizuirea sistemului de valori pentru includerea ambelor cogniții într-un sistem mai larg.

Potrivit autorilor R. Gass și J. Seiter [4, p. 76], *disonanța cognitivă* poate fi, în mare măsură, de natură internă, ca atunci când o persoană se confruntă cu o dilemă

morală: de exemplu, atunci când imaginea de sine nu concordă cu atitudinile sau comportamentele persoanei. În general, cognițiile pot stabili trei tipuri de relații: de consonanță, de disonanță și de neutralitate, în funcție de care trebuie să rezolvăm atât conflictele intrapersonale, cât și conflictele interpersonale. Prin urmare, modul nostru de a ne manifesta în timpul relaționării oferă date despre starea noastră psihică de moment, despre personalitatea noastră, despre atitudinea față de noi înșine și față de cei de lângă noi. Conștient sau inconștient, intenționat sau involuntar, transmitem mesaje despre atitudinile noastre, iar pe baza acestora emitem judecăți, luăm decizii pentru noi și pentru alții.

După autorul Vasile Pavelcu [11], conflictul intrapersonal este, prin excelență, un factor al tensiunii afective. În acest context, conflictul intrapersonal apare când în interiorul subiectului se produc exigențe interne contrare. În acest sens, conflictul intrapersonal poate fi *manifest*, adică evident (de exemplu, între o dorință și o exigență morală sau între două atitudini contrare) sau poate fi *latent*, acesta din urmă se exprimă într-o manieră deformată în conflictul manifest și poate fi exteriorizat, mai ales, prin formarea de simptome și prin conduită deviantă [3, 12, 18].

Bineînțeles, conflictele intrapersonale sunt generate și de stările emoționale trăite într-o relație sau alta. De exemplu, suspiciunea, ostilitatea, tensiunea și explozia emoțională sunt forme de manifestare a conflictelor intrapersonale [3, 5, 17, 18, 19].

Cu certitudine, o modalitate de a înțelege ușor un conflict intrapersonal este să ne imaginăm că suntem implicați direct într-o situație conflictuală, ceea ce ar presupune să ne analizăm atitudinea noastră în raport cu ceea ce simțim. Astfel, primul element pe care ar trebui să-l cunoaștem foarte bine este *atitudinea noastră* (conflictuală/nonconflictuală) față de un obiect sau față de un stimul contradictoriu. În acest sens, primul pas trebuie să fie *introspecția* care reprezintă identificarea stării

noastre interioare și a alternativei acesteia. În opinia noastră, niște alternative logice posibile sunt: 1) *atitudinea nonconflictuală*, adică echilibrul interior și 2) *atitudinea conflictuală*, adică dezechilibrul interior. În acest context, autorul A. Adler afirmă că „starea noastră interioară de echilibru sau de dezechilibru derivă din modul în care componentele personalității noastre (valori, convingeri, temperament, nivel de inteligență, mod de gândire, nivel de educație, caracter) interacționează cu elementele mediului în care ne aflăm, deoarece o atitudine este o tendință de acceptare sau de negare a unui element din mediu [apud 20].

Dincolo de afirmațiile făcute, este important să cunoaștem următoarele trăsături caracteristice ale conflictelor intrapersonale:

➤ *Nu există părți adverse implicate în conflict* – părțile conflictului sunt diferite trăsături ale personalității;

➤ *Se manifestă prin emoții negative* – de exemplu, frică, depresie, stres care, deseori, se transformă în nevroză sau chiar psihoză.

➤ *Uneori conflicte sunt greu de depistat* – au formă latentă sau compensatorie: de exemplu, persoana însăși nu-și conștientizează starea de conflict intern sau o exteriorizează în mod involuntar printr-un comportament derutant (euforie sau hiperactivitate).

După cum observăm, majoritatea cercetătorilor menționați definesc *conflictul intrapersonal* ca o contradicție, o ciocnire a diferitelor componente ale personalității (atitudini, tendințe, roluri, motive, scopuri, interese etc.), percepută și trăită emoțional ca o problemă internă importantă ce necesită rezolvare constructivă, ca o barieră ce trebuie depășită. Așadar, *conflictul intrapersonal* reflectă o legătură contradictorie cu mediul social (rezonanță emoțională, rumiinații). Pornind de la considerentele expuse anterior, vom reține indicatorii conflictului intrapersonal (vezi fig. 1).

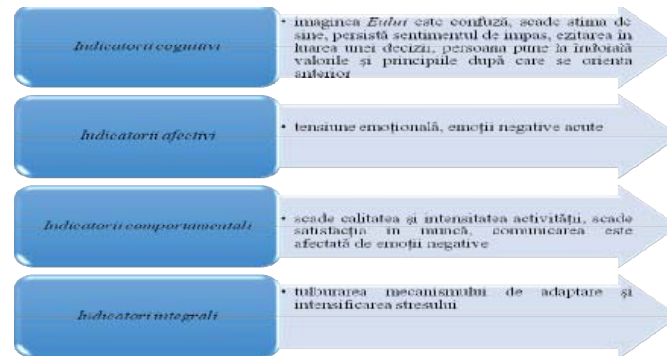


Figura 1. Indicatorii conflictului intrapersonal

În opinia autorilor H. Gass și J. Seiter [4, p. 74], atunci când există armonie între atitudinile, opiniile, valorile și comportamentul nostru, viața este foarte ușoară. Totuși, atunci când apar anumite inconsecvențe în modul în care gândim, vorbim sau acționăm, tindem să resimțim un disconfort la nivel psihic. În special, disconfortul psihic rezultă în urma unor atitudini incompatibile nu se resimte la fel în toate situațiile și depinde de *centralitatea atitudinilor implicate*. În accepția autorilor citați, dacă problema este una minoră (de exemplu, cineva preferă pungile de plastic, dar știe că pungile de hârtie sunt mai bune pentru mediu), atunci disconfortul psihic va fi mai redus. Dacă problema este importantă, la fel ca atitudinile care implică valori sau credințe fundamentale, consecințele psihice pot fi

enorme (de exemplu, mama unei studente este o adeptă a stilului sănătos de viață, nu fumează, însă află că fiica ei tocmai a început să fumeze). După cum putem deduce, exemplele descrise vor contribui la înțelegerea conflictului intrapersonal constructiv/distruktiv, fiind analizate în raport cu propriile atitudini. De asemenea, un semn distinctiv indispensabil al conflictului intrapersonal este reacția emoțional-negativă și manifestarea atitudinii conflictuale pe care o exteriorizează un membru al grupului față de alt membru din grupul respectiv, ceea ce deosebește un conflict de o situație conflictuală (dificultate, dezacord, competiție, concurență etc.). În plus, faptul că un conflict poate fi atât distructiv, cât și constructiv impune de la sine problema înțelegerii consecințelor conflictului intrapersonal.

Tabelul 4. Consecințele conflictului intrapersonal

Consecințele constructive	Consecințele distructive
Structurile implicate în conflict se dezvoltă constructiv și apare o tendință de ameliorare, o armonizare a vieții personale.	Dezintegrarea personalității, transformarea conflictului într-o criză existențială permanentă, dezvoltarea unor reacții nevrotice.
Îmbogățirea vieții psihice – se dezvoltă atitudinea nonconflictuală, personalitatea cunoaște noi trăiri emoționale pozitive, se dezvoltă conștiința de sine.	Stagnarea dezvoltării personalității și scăderea eficienței activității – se dezvoltă atitudinea conflictuală, personalitatea cunoaște noi trăiri emoționale negative, se dezvoltă neîncrederea în sine.

Trecerea la un nou nivel de funcționare și integrare prin dezvoltarea sentimentelor morale.	Personalitatea nu se adaptează, nu progresează și nu are încredere în forțele proprii.
Conflictul intrapersonal constructiv contribuie la formarea unei autoaprecieri pozitive.	Conflictul intrapersonal distructiv intensifică stabilizarea unui complex de inferioritate.
Individul se percepe pe sine ca personalitate hotărâtă în stabilirea relațiilor interpersonale, axat pe comportament și gândire pozitivă.	Se produce deteriorarea relațiilor interpersonale din cauza creșterii agresivității, irascibilității, anxietății, nevrozelor.

În cazul celor menționate, merită să cugetăm, făcând referință la autorul George Kohlrieser [7, p. 34], care ne atenționează: „Un cadru mental de tip ostatic îi face pe oameni să aibă o atitudine conflictuală, să se simtă prizonierii propriului conflict”. Desigur, fiecare individ simte nevoia să intre în „dialog cu sine” pentru a-și explica anumite lucruri, situații, relații, înainte de a le clarifica cu ajutorul celorlalți. Din punctul de vedere al formării și dezvoltării personalității, acest dialog cu sine constituie o practică terapeutică de tip intelectual și emoțional: a pune o problemă mai întâi în raport cu propria conștiință înseamnă a trece o purificare cognitivă, dar și o analiză a atitudinii. În accepțiunea autoarei Tatiana Callo, atitudinea este poziția internă pe care o adoptăm față de o situație socială sau față de o persoană și această

poziție este cea care determină modul în care vom răspunde sau vom acționa [2, p. 21]. În contextul ultimei tendințe, credem că toți cei care sunt implicați în relațiile cu oamenii trebuie să învețe să rezolve constructiv conflictele. Așadar, conflictele intrapersonale pot apărea din numeroase surse interne, iar cauzele obișnuite generează atitudini diferite la indivizi diferiți.

Cercetări și rezultate

Cercetările efectuate în anul de studii 2019-2020, pe un lot experimental de 162 de studenți din anul III, UPS „Ion Creangă”, ne-au permis să *constatăm frecvența atitudinilor adoptate de studenții pedagogi*. În acest scop, studenților li s-a propus chestionarul „Ce atitudini adoptați cel mai frecvent?”, elaborat de Fabrice Lacombe [apud 21].

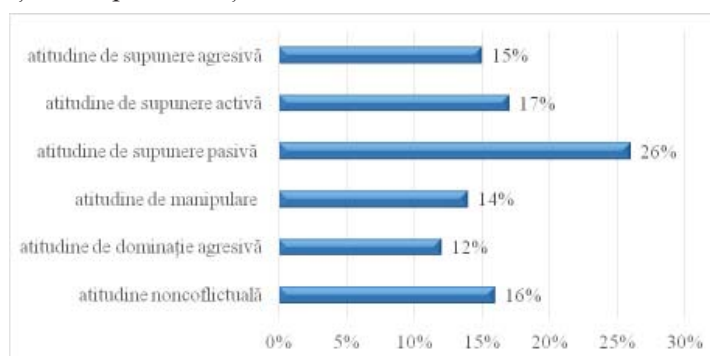


Figura 2. Distribuția valorilor privind frecvența atitudinilor adoptate de studenții pedagogi

Rezultatele obținute pe lotul testat sunt următoarele: 15% – *atitudine de dominație agresivă* (atac, malițiozitate, duritate, lipsă de politețe etc.); 17% – *atitudine de supunere activă* (evitarea confruntării, retragere în sine); 26% – *atitudine de supunere pasivă* (repliere, retragere în sine, acceptarea fără discernământ, evitarea conflictului); 14% – *atitudine de manipulare* (distragerea atenției, confuzie, urmărirea unui obiectiv ascuns etc.); 12% – *atitudine de supunere agresivă* (retragere, opozi-

ție activă, cinism, luare în răs etc.); 16% – *atitudine nonconflictuală* (gândire pozitivă, afirmare a propriei persoane, influență deschisă, empatie, acceptarea celuilalt, încredere în sine, claritate funcțională). De asemenea, astfel de argumente pot fi suplimentate cu următoarea reprezentare grafică a rezultatelor comparative privind raportul procentual dintre atitudinile conflictuale (84%) și atitudinile nonconflictuale (16%) (fig. 3).

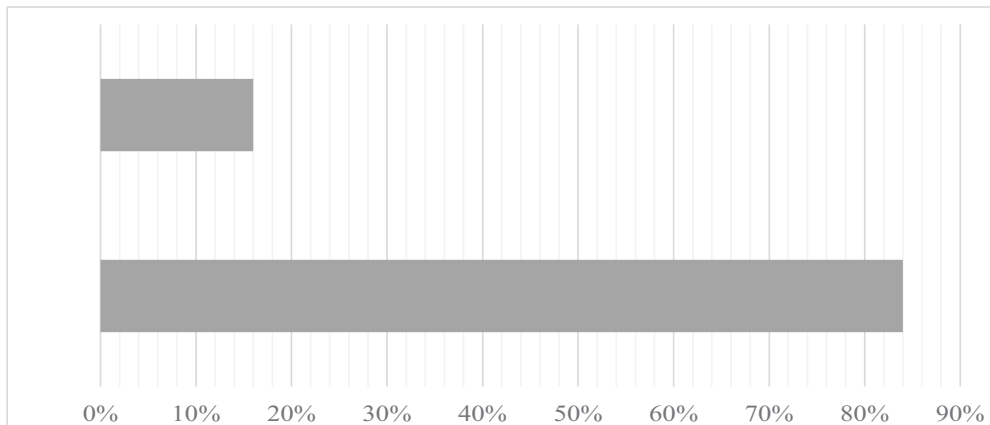


Figura 3. Reprezentarea grafică a rezultatelor comparative (atitudini conflictuale / atitudini nonconflictuale)

Cele prezentate în Figura 3 ne direcționează spre *importanța dezvoltării atitudinii nonconflictuale*, insistând asupra eficienței activităților formative orientate spre cunoașterea principiilor de rezolvare constructivă a conflictelor intrapersonale. Desigur, mediul universitar etalează diverse posibilități de formare inițială, însă procesul de integrare profesională poate fi extrem de solicitant și chiar stresant pentru debutanți, mai ales, dacă se confruntă pentru prima dată cu o astfel de experiență. Prin urmare, *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale* la studenții pedagogi constituie o precondiție și pentru integrarea profesională, favorizând procesul prin care acesta

devine capabil să se înțeleagă și să activeze într-un nou mediu sociocultural. Potrivit lui Mihai Golu [5, p. 137], *formula optimă de integrare* este, desigur, cea care permite un echilibru și un control reciproc între părți, prevenindu-se hipostazierea și dominanța absolută a uneia asupra celeilalte. În viziunea noastră, *prin dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, studenții acceptă critica de natură constructivă, renunță să gândească rigid și absolutist, câștigând aprobarea și recunoștința celorlalți.

Modalități de rezolvare a conflictului intrapersonal și dezvoltarea atitudinii nonconflictuale

Cu certitudine, atunci când vorbim

de rezolvarea conflictelor intrapersonale, trebuie să ne amintim, nu în ultimul rând, de *atitudinea nonconflictuală*, care se manifestă prin *echilibrul interior*. Conflictul intrapersonal reprezintă efectul existenței a două atitudini fundamentale contradictorii față de sine (conflictuală/nonconflictuală). În acord cu cele menționate, susținem și ideea autoarei A. Stoica-Constantin că pot fi puse în discuție diferite atitudini față de conflict: *ofensivă, defensivă, de acceptare, de confruntare, de compromis* [18].

În accepția noastră, atitudinea non-conflictuală este dificil de atins, pentru că presupune o bună cunoaștere de sine, acceptarea propriei persoane, cu toate emoțiile și valorile sale. Așadar, este cert că, la *rezolvarea constructivă a conflictului intrapersonal pentru dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, sunt importante două elemente (realizarea unei alegeri corecte și diminuarea atractivității față de obiectul care a provocat conflictul), pe care trebuie să le analizăm cât mai atent (Figura 4).

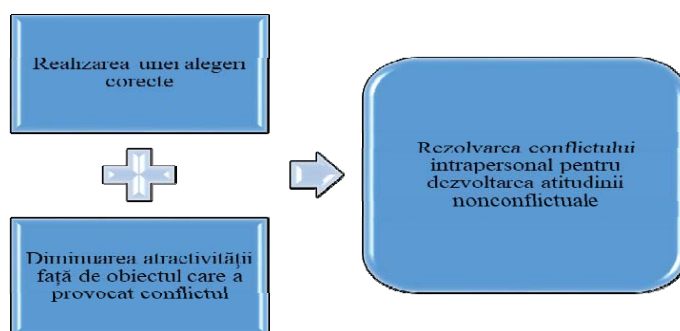


Figura 4. Elemente-cheie în rezolvarea conflictului intrapersonal pentru dezvoltarea atitudinii nonconflictuale

În literatura de specialitate, sunt propuse și alte modalități de rezolvare a conflictului intrapersonal, noi le vom analiza pe cele menționate de autorii citați în acest articol. De exemplu, potrivit autorului Norbert Sillamy [14, p. 77], ființa umană dispune de numeroase modalități de a rezolva conflictele intrapersonale, cum sunt *refularea, deplasarea spre un scop substitutiv, sublimarea* etc. De asemenea, vom remarca importanța celor menționate, citându-l pe F. Glasl [apud 16, p. 55], care stabilește diferența dintre *conflictele mijloacelor și cele ale scopurilor*: 1) *conflictul mijloacelor* creează probleme de natură intelectuală și caută posibilitatea de rezolvare a lor, dovedește gradul și nivelul de capacitate intelectuală; 2) *conflictul scopurilor* conduce spre optarea pentru un scop, antrenând structurile personalității, precum

voința, caracterul și afectivitatea persoanei. În acest context, V. Pavelcu [14, p. 181] ne atenționează că, chiar dacă aceste două forme nu se pot manifesta izolat, iar mijloacele, într-un anumit context, devin scopuri sau, invers, scopurile devin mijloace, deosebirea merită să fie reținută pentru *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*. Împărtășim convingerea, de altfel, acceptată în circuitul științific, conform căreia *nu putem identifica o singură formă unică de rezolvare a tuturor conflictelor*, menționând, totodată, importanța rezolvării conștiente a conflictului intrapersonal pentru dezvoltarea atitudinii nonconflictuale.

Este cert că un conflict interior este transferat la nivel interpersonal, dar mai ales atunci când înlocuim obiectul conflictului și alegem ca „țap ispășitor” pe cineva drag din anturajul nostru. Urmărind aceas-

tă direcție, este important să reținem că autorul Mielu Zlate distinge conflictul dintre așteptările și obișnuințele emoționale, pe de o parte, și caracterul inedit al situațiilor cu care ne confruntăm, pe de altă parte, care produce șocul emoțional [20, p. 180]. În consens cu cele relatate, susținem ideea că orice schimbare profundă ar trebui să aibă ca punct de plecare *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*. După cum deducem din cele expuse, este necesar să acceptăm conflictul intrapersonal ca pe un fenomen normal (constructiv), și nu patologic (distructiv). Bineînțeles, *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale ne poate încuraja spre rezolvarea constructivă a tuturor conflictelor*, spre continuarea activității sau a relației, fiind considerată și un stimul al autodezvoltării. În această ordine de idei, G. Kohlireser afirmă că, atunci când abordăm un conflict și acționăm corect în rezolvarea lui, se produce un efect pozitiv, îmbunătățindu-se atât rezultatul final, cât și relația pe termen lung. În continuare, după cum precizează George Kohlireser [7, p. 171], printre efectele negative ale evitării unui conflict se numără manifestarea *atitudinii refractare* (conflictuale) față de schimbul de informații, apariția performanțelor scăzute, a stresului, scăderea nivelului stimei de sine și crearea unor relații distructive. Așadar, astfel de argumente pot fi suplimentate cu un îndemn spre înțelegerea profundă a tuturor conflictelor (intrapersonale/interpersonale, intragrupale/intergrupale), inclusiv a strategiilor de transformare a conflictelor distructive în conflicte constructive. Diverse ca manifestare și conținut, toate aceste tipuri de conflict au în comun prezența tensiunii lăuntrice și trăirea ei ca disconfort psihic, de care personalitatea caută să se elibereze. În acest sens, majoritatea autorilor citați afirmă că rezolvarea conflictului intrapersonal se poate realiza într-o manieră normal-adaptativă sau într-una dezadaptativ-patologică (stări nevrotice). Astfel, conflictul intrapersonal se rezolvă, dacă subiectul reușește să-și schimbe atitudinea

față de situația obiectivă și să găsească noi forme de acțiune.

Atunci când vorbim de rezolvarea *conflictelor intrapersonale și dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, trebuie să ne amintim, nu în ultimul rând, și de *conflictul cognitiv*, care se manifestă printr-o *disonanță cognitivă* (concept introdus de Leon Festinger, în 1957, [22, p. 32]. După cum știm, *disonanța cognitivă* apare atunci când ideile și convingerile unui individ sunt contrazise de o nouă informație primită de către acesta, fapt ce îi provoacă o stare de disconfort psihic, ce generează imediat tendința de reducere a acestei discrepanțe cognitive, dar și cu implicații afective și de restabilire a echilibrului interior. În literatura de specialitate, sunt propuse diverse modalități de ieșire din acest impas; noi le vom analiza pe cele menționate de majoritatea autorilor. Pentru exemplificare, luăm scenariul clasic al părintelui care află de la colegul copilului său despre absențele și notele negative primite în ultimul timp și analizăm atitudinile acestuia:

- *acceptare totală* (adaptarea propriilor convingeri la noua informație primită) – de exemplu, reacție de genul: „Să-mi facă el mie una ca asta!”;
- *minimalizare* (acceptare/respingere parțială a posibilității ca informația primită să fie corectă) – de exemplu, o reacție de genul: „Poate a înțeles greșit, ei se ceartă des în ultima vreme, deși sunt vecini”;
- *respingerea totală a informației noi* – de exemplu, o reacție de genul: „Nu este adevărat, copilul meu nu mă poate minți!”;
- *respingerea sursei noii informații* – de exemplu, ca reacție, părintele interzice legătura cu prietenul în cauză.

În continuare, trebuie să menționăm că, în *rezolvarea conflictelor intrapersonale și în dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, e imperativ să analizăm și *stresul*, care este rezultat al neconcordanței caracteristicilor personale (psihice, dar nu numai) ale unui individ cu cele ale mediului

lui (caz profesional) în care acesta își desfășoară o parte dintre activități. În acest caz, majoritatea autorilor citați menționează că cele două situații posibile de reducere a gradului de stres sunt: 1) adaptarea cerințelor la posibilitățile individului; 2) adaptarea individului la cerințele mediului. Într-o situație concretă, balanța înclină în favoarea uneia sau alteia, existând și situații în care se poate încerca o combinație a lor. Până la un anumit nivel de intensitate, stresul poate motiva, mobiliza resurse și stimula creșterea performanței, dincolo de acesta apărând însă doar efecte negative, al căror spectru de diversitate începe cu planul psihologic și se încheie cu cel fiziologic. Pe lângă cercetările analizate până acum, în cele ce urmează vom încerca să pătrundem în ideea de ce este necesar să atragem o deosebită atenție și tipului de personalitate în rezolvarea conflictelor intrapersonale. În sensul celor relevate în acest articol, este cert să înțele-

gem că personalitatea este în sine contradictorie și supusă în permanență conflictelor intrapersonale (constructive/distructive), amplificându-se în funcție de valorizarea, interpretarea sau problematizarea atitudinii (conflictuale/nonconflictuale). În acest context, trebuie reamintit faptul că nu întâlnim o singură perspectivă care să ne indice rezolvarea constructivă a conflictelor intrapersonale, de aceea, în continuare, vom expune opțiunea propusă de Karen Horney [6, p.182], și anume: conflictele pot fi rezolvate numai schimbând în personalitate acele condiții care le-au dat ființă. În viziunea noastră, trebuie să se insiste și asupra eficienței activităților educaționale orientate în direcția dezvoltării atitudinii nonconflictuale. Sintetizând abordarea autoarei Karen Horney [6], e firesc să reținem faptul că fiecare tip de personalitate este deosebit, fiind determinat de diverse caracteristici și atitudini, pe care le prezentăm în Tabelul 5.

Tabelul 5. Tipuri de personalitate, caracteristici și atitudini (adaptat după Karen Horney)

Tipuri de personalitate	Caracteristici	Atitudini
Tipul complet dependent (dependent)	Acceptă propria neputință, în poziția înstrăinării și temerilor, caută să câștige afecțiunea celorlalți și să se bazeze pe ei. Numai în felul acesta se poate simți în siguranță.	Manifestă atitudine de neputință. Se atașează de personalitatea cea mai puternică, conformându-i-se, dobândește sentimentul apartenenței și sprijinului, care îl fac să se simtă mai puțin slab și izolat.
Tipul agresiv	Acceptă și ia drept reală ostilitatea din jurul său, se decide, conștient sau inconștient, să lupte. În mod implicit, se îndoiește de sentimentele și intențiile semenilor față de el. Este un rebel prin definiție.	Demonstrează atitudinea de ostilitate. Este împotriva relației, predominând ostilitatea și agresivitatea. Este orientat să domine, având nevoie de succes, de recunoaștere socială. Este perfecționist și deține un spirit competitiv cu tendințe agresive.
Tipul detașat	Acceptă să se îndepărteze de oameni, nu dorește nici să aparțină grupului, nici să lupte, ci să se țină deoparte. Simte că nu are multe în comun cu ei, că ei nu-l înțeleg. Își construiește o lume a sa, cu natura, cărțile și cu visurile sale.	Manifestă atitudine de rigiditate și izolare. Exprimă detașarea emoțională de relație, nevoia de autorealizare și de independență a voinței. Nu se axează pe relație și opune rezistență la schimbare.

Generalizând cele expuse, trebuie să menționăm că autorul Ioan Crăciun, în lucrarea „Prevenirea conflictelor și managementul crizelor” (2006), se întreabă: „Ce este totuși de făcut pentru a rezolva în mod constructiv un conflict?”, tot el enunțând că: „pentru a rezolva în mod constructiv un conflict, acesta trebuie mai întâi înțeles” [3, p. 11]. După cum observăm, conștientizarea unui proces atât de variat ne îndeamnă să remarcăm afirmația autorului M. Zlate [20, p. 131]: „Conflictele și contradicțiile, de la caz la caz, semnifică fragilizarea, inconstanța și incongruența psihocomportamentală sau marea suplețe cognitivă, angajarea personalității în procesul devenirii sale dialectice, iar lipsa lor arată stagnarea, plafonarea personalității.” Așadar, rezolvarea constructivă a conflictelor intrapersonale include componente specifice formative prin care personalitatea desfășoară anumite activități componente, cum ar fi: autocunoașterea și dezvoltarea atitudinii nonconflictuale. De asemenea, noțiunea de atitudine nonconflictuală implică mai degrabă un proces educațional decât un eveniment izolat [17, 18].

Concluzii

După cum am menționat, numeroși cercetători au contribuit la înțelegerea conflictului intrapersonal, însă vom sublinia remarca autoarei Karen Horney [6, p. 24], conform căreia, atunci când conflictele sunt axate pe problemele interne ale personalității, este foarte dificil să le faci față și să le rezolvi, doar cu condiția de a fi destul de sănătoși; în principiu, nu există motive care să ne împiedice s-o facem. Trebuie să recunoaștem că mediul universitar este deosebit de alte medii or-

ganizaționale, aici trebuie să se încurajeze autodezvoltarea, cooperarea, dreptul la libera exprimare. De asemenea, apreciind importanța teoretică și aplicativă a investigațiilor realizate în domeniul de cercetare, menționăm că *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale la studenții pedagogi constituie o precondiție și pentru integrarea lor profesională*, favorizând abilitatea lor de a folosi strategii eficiente de rezolvare a conflictelor intrapersonale. În general, educația pozitivă poate face mult pentru a ne ajuta să trăim mai conștienți de noi înșine, afirmație la care aderăm, cu toată convingerea în necesitatea dezvoltării atitudinii nonconflictuale. Evident, dezvoltarea atitudinii nonconflictuale și, respectiv, a modului în care studenții pedagogi ajung să rezolve conflictele intrapersonale prin a discerne între nevoile lor egoiste (egocentriste) și obligațiile de a acționa în favoarea nevoilor celorlalți reprezintă un subiect special pentru cercetătorii interesați de conflictologie, dar și pentru cei preocupați de educația profesională, de știința comportamentului, de etică, de formarea și dezvoltarea personalității etc. În final, prin acest demers pledăm pentru introducerea în Planul de studii, la domeniul de formare profesională inițială *Științe ale educației* a unui curs cu titlul „Conflictologie”. În special, studenții pedagogi trebuie să-și dezvolte abilitățile de rezolvare a conflictelor și să conștientizeze că toate conflictele pot fi rezolvate. Prin urmare, unul dintre obiectivele principale ale cursului „Conflictologie” ar fi de a învăța să rezolvăm constructiv toate conflictele, pentru dezvoltarea atitudinii nonconflictuale.

Bibliografie

1. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: EDP, 1991.
2. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014.
3. CRĂCIUN, I. *Prevenirea conflictelor și managementul crizelor*. București: Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I”, 2006. Ed.a II. Iași: Polirom, 2018.

4. GASS, R., J. SEITER, J. *Manual de persuasiune*. Iași: Polirom, 2009.
5. GOLU, M. *Fundamente psihologice*. București: România de Mâine, 2000.
6. HORNEY, K. *Conflictele noastre interioare*. București: IRI, 1998.
7. KOHLRIESER, G. *Soluționarea conflictelor și creșterea performanței: metode bazate pe negocierea de ostatici*. Iași: Polirom, 2007.
8. MASLOW, A. *Motivație și personalitate*. București: Trei, 2007.
9. MĂRGINENU, N. *Condiția umană*. București: Editura Științifică, 1973.
10. PATRAȘCU, D. *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Chișinău: Reclama, 2017.
11. PAVELCU, V. *Elogiul prostiei: psihologie aplicată la viața cotidiană*. Iași: Polirom, 1999.
12. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978.
13. ROGERS, C. *A deveni o persoană: perspectiva unui psihoterapeut*. București: Trei, 2014.
14. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic, 1998.
15. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2018.
16. ȚĂRNĂ, E. *Conflictologia*. Note de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2019.
17. ȚĂRNĂ, E. *Dezvoltarea atitudinii nonconflictuale – oportunitate pentru optimizarea procesului de integrare a studenților în mediul universitar*. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, ediția a XI-a, „Creativitatea și dezvoltarea personală. Modalități de integrare socială și educativă”. Academia Română, Filiala Iași – Institutul de Cercetări Economice și Sociale, „Gh. Zane”. Iași: Performantica, 2020.
18. ȚĂRNĂ, E. *Importanța prevenirii mobbingului în procesul de integrare socioprofesională*. În: *Buletinul științific al Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul: Științe umaniste*. №. 2 (10), 2020.
19. VLĂSCEANU, L. *Educație și putere. Sau despre educația pe care încă nu o avem*. Iași: Polirom, 2019.
20. ZLATE, M. (coordonator). *Psihologia vieții cotidiene*. Iași: Polirom, 1997.
21. ERIKSON, E. *Childhood and society*. 2nd ed. New York: Norton, 1963.
22. FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston Ill: Row, Peterson, 1957.
23. LEWIN, K. *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. În: *Journal of Social Psychology*, 1939.
24. ȚĂRNĂ, E. *Conflictology, lecture notes*. În: *The American scholarly journal Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES)*. Volume 5, Issue I, March 2020.

Primit la redacție: 13.01.2022