

Psihologie
Revistă științifico - practică
CUPRINS

The Psychology
The scientifical - practical magazine
CONTENTS

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

КОВАЛЕВА Елена

Причины деструктивного поведения в юношеском возрасте.

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

ROBU Viorel, STOICA Cătălina

Surse ale stresului percepute în rândul profesorilor: Cazul Republicii Moldova.

BALAN Tatiana, ANDRITCHI

Viorica Repere psihologice ale activității de mentorat în contextul dezvoltării profesionale.

PSIHOLOGIA FAMILIEI

ОСТРОБРОД Александр

Социально - психологический тренинг по коррекции нарушений коммуникации в семьях, находящихся в длительном стрессе от ракетных обстрелов.

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

КАУНЕНКО Ирина И.

Психологические универсалии «коллективизм-индивидуализм» этнических групп Республики Молдова на современном этапе.

ZUBENSCHI Mariana

Expectanțele sociale în realizarea vocațională.

AGE SPECIFIC PSYCHOLOGY

KOVALYOVA Elena

The causes of destructive behavior in adolescence.

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

ROBU Viorel, STOICA Cătălina

Perceived sources of stress among teachers: The case of republic of moldova.

BALAN Tatiana, ANDRITCHI

Viorica Psychologic components of mentoring activities in the context of professional development.

FAMILY PSYCHOLOGY

OSTROBROD Alexandr

Social - psychological training for correction of communication disorders, among families which suffer from long-term stress caused by the rocket attacks.

SOCIAL PSYCHOLOGY

KAUNENKO Irina I.

Nowaday psychological universalities „collectivism-individualism” of ethnic groups from the Republic of Moldova.

ZUBENSKY Mariana

Social expectancy in vocational realization.

PSIHOLOGIE CLINICĂ

CLINICAL PSYCHOLOGY

GONTĂ Victoria

Modelul psihoterapeutic integrativ de lucru cu victimele violenței în familie.

CERCETĂRI, SONDAJE,
RECOMANDĂRI

КОБЫЛЯНСКАЯ Larisa

Особенности выбора стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях в юношеском возрасте.

OPINII, DISCUȚII

BOLBOCEANU Aglaida

Repere psihologice și sociale pentru dezvoltarea asistenței psihologice în sistemul educațional.

GONTĂ Victoria

The integrative model of psychotherapy in working with victims of domestic violence.

STUDIES, RESEARCHES,
RECOMMENDATION

KOBYLEANSKAYA Larisa

The peculiarities of choice in strategies of coping behaviour in difficult situations in adolescence

OPINIONS, DISCUTIONS

BOLBOCEANU Aglaida

The psychologic and social frames in the development of psychological assistance in education.

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

ПРИЧИНЫ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

THE CAUSES OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

Елена КОВАЛЕВА

Ключевые слова: деструктивное поведение, неуместные реакции, социальные стимулы, социальные нормы, жизненный опыт, антисоциальное поведение, социальная идентичность, самоконтроль, самопознание.

Резюме

Негативное отношение к социальным нормам, является ключевым элементом, который развивает антисоциальное поведение. Психологические и социальные подходы к этому отношению имеют различные объяснения этого типа поведения.

Использование некоторых психологических методов воздействия помогает изменить отношение к личности и обществу. Развитие «Я» в молодом возрасте обеспечивает баланс его / ее в отношении к обществу.

Cuvinte-cheie: comportament distructiv, reacții neadecvate, stimul social, norme sociale, experiență de viață, identitate socială, autocontrol, cunoaștere de sine.

Rezumat

Atitudinea negativă față de normele sociale este un element-cheie care evocă comportamentul antisocial. Abordările psihologice și sociale în această atitudine au explicații diferite pentru acest tip de comportament.

Comportamentul distructiv este un indiciu despre o dezvoltare psihologică dăunătoare. Folosirea diferitor metode psihologice de influențare și asimilare a comportamentului pozitiv ajută la schimbarea atitudinii față de personalitate și societate. Dezvoltarea cunoașterii de sine, în adolescență, aduce echilibru în atitudinea lui / ei față de societate.

Keywords: destructive behavior, inappropriate reactions, social stimuli, social norms, life experience, social identity, self-control, self-awareness.

Abstract

The negative attitude towards social norms is a key element that evokes the antisocial behavior. Psychological and social approaches to this attitude has different explanations for this type of behavior.

Some of psychological methods influence to change the attitude towards individual and society. The development of “self” in the young period of life, brings balance in the attitude towards the society.

Асоциальное, деструктивное поведение – это результат искаженного личностного развития. Поведение – это процесс взаимодействия личности со средой, опосредованный ее индивидуальными способностями и внутренней активностью. В «Психологическом словаре» подчеркивается, что «поведение представляет собой целенаправленную систему действий, последовательно выполняемых опосредующих отношений живых существ к свойствам среды».

В поведении проявляется дуальность: потребности индивидуальности и ее особенности с одной стороны, и действия, обусловленные требованиями и условиями среды с другой стороны. Поэтому исследования поведения ведутся с точки зрения биологизаторской теории и социально-психологических позиций. Общие закономерности поведения – это закономерности аномально-синтетической рефлекторной деятельности, опирающейся на физиологические законы, работу мозга, но не сводящиеся, конечно, к ним.

Поведение человека всегда общественно обусловлено и обретает характер сознательной, коллективной, целеполагающей, произвольной в той или иной степени деятельности, это относится как к просоциальному, так и асоциальному поведению. Просоциальное поведение регулируется и подчиняется в максимальной мере общественным, правовым, нравственным нормам. В поведении выражается позиция личности, ее моральные убеждения. Асоциальное поведение можно понимать как нарушение существующих в обществе стандартов, правил.

Если рассматривать акт поведения с точки зрения бихевиоризма – это реакция, субъективное переживание в ответ на определенное воздействие среды. Единицей анализа поведения, его отнесенности к асоциальному типу может стать связь стимула и реакции. При нарушении социальной нормы в поведении присутствует неадекватная реакция на социальные стимулы. Уотсон разделяет реакции на наследственные (например, элементарные эмоции) и приобретенные (привычки, чувства). Бихевиористы считают, что развитие поведения заключается в том, что репертуар наследственных реакций в опыте индивида связывается с другими условными реакциями и в последствие эти условные стимулы вызывают соответствующие новые реакции.

Деструктивным поведение в этом смысле может пониматься как либо неразвитые поведенческие реакции, либо как искаженное восприятие социальных воздействий, противоречащих социальным нормам. Ц. Ламброзо считал, что склонность к асоциальному типу поведения соотносится с биологическим складом личности. Например, умственные способности влияют на особенности поведения. З.Фрейд указывал на влияние стремления к разрушению, внутренней агрессии на нарушения социальных норм. В теории Э. Дюркгейма подчеркивалось значение опыта в поведении. Социальные нормы, по мнению этого автора, управляют поведением, а жизненный опыт в большей или в меньшей степени соответствует ожиданиям, обусловленных социальными нормами. Во времена кризисов, радикальных социальных перемен

жизненный опыт перестает соответствовать идеалам, воплощенным в социальной норме. Этот социально-психологический феномен называют аномией и характеризуется дезорганизацией поведения, приводит к внешнему насилию или направленному насилию на себя (самоубийство).

Так как любое поведение подчинено сохранению личной и социальной идентичности, важны способы достижения этой цели. В асоциальном поведении личность выбирает для самоутверждения деструктивные, разрушающие себя или других способы достижения жизненных целей. При этом происходит нанесение реального ущерба другим людям или самой личности, наступает социальная дезадаптация. Современные психологии с различных точек анализируют факторы дезадаптивного, деструктивного поведения. Среди факторов деструктивного поведения называют:

- нарушения в становлении и формировании развития личности (А. В. Петровской, В. С. Леухина, Т. П. Шилова);
- социально-культурные влияния (Л. Б. Филонов);
- характерологические личностные изменения (А. Е. Личко, А. И. Захаров);
- социальные воздействия (А. Бандура).

Следует подчеркнуть влияние на поведение особенностей протекания кризисов (Э. Эриксон), а так же членство в социальных группах (Д. И. Фельдштейн). Особое влияние имеют средства массовой информации, утверждающие социальные ценности. Снижение социального контроля приводит к дезориентации

в социальных нормах и их нарушении. Культурные нормы и социальные связи поддерживают устойчивость общественных и межличностных отношений. Противоречивость оценок, слабый социальный контроль, разнонаправленность социальных воздействий способствуют увеличению асоциальных поступков и изменению поведения, его дезадаптивности. При этом основными признаками такого поведения являются изменения в его характеристиках, используемых средствах:

- уровень активности;
- эмоциональное состояние;
- динамичность реакций;
- гибкость;
- произвольность и саморегуляция;
- диспозиция.

Закрепляясь в поведении средства и способы реагирования на жизненную ситуацию, становятся личностной чертой. Асоциальное поведение связано с проявлением агрессии, воровства, насилия, бродяжничества, алкоголизации и наркотизации. Эти средства помогают снять внутреннее напряжение, самоутвердиться, могут быть способами защиты от социального давления, средством психической разрядки. Потребность человека в самореализации и самоутверждении является результатом обучения и личностного развития. Предлагаемые обществом требования не интериоризируются и поэтому не становятся личностным новообразованием. Если стремление к развитию блокируется неблагоприятными социальными факторами (дисгармоничные внутрисемейные отношения, социальные воздействия, нахождение в асоци-

альной группе), проявляются разрушительные тенденции в личностном становлении. Агрессивные действия могут использоваться как способ достижения цели (инструментальная агрессия) или способ психической разрядки. О. И. Шляхтина исследовала взаимосвязь социального статуса юношеской и проявление агрессивности в поведении. Агрессия свойственна как лидерам, так и отверженным. Это связано с подтверждением положения в социуме или защитой своей личности в социуме. Статусные позиции близки к личностным диспозициям. Они связаны с определенными условиями, эталонами, моделями поведения. Диспозиции не относятся к причинам асоциального поведения, но являются предрасполагающим фактором.

Импульсивность поведения связана с неразвитыми механизмами саморегуляции, слабой волей. Проблемы, возникающие в поведении юношеской, отчасти связаны с прохождением кризисных возрастных периодов, низким уровнем социализации в подростковом возрасте. Привязанность к сверстникам может приводить к конформизму в юношеском возрасте, подчинению и зависимости от норм субкультур, противостоящих общим социальным нормам. Влияние референтных лиц в личностном развитии закрепляет в поведении привычные способы взаимодействия. Общение, характеризующееся устрашением, унижением, использованием силы во взаимодействиях провоцирует протест, демонстративный характер поступков юношеской. Если у юноши отсутствует сочувственный идентифицирование

в общении, на котором основана эмпатия, то его отношение к другому может сопровождаться насилием. Человек рассматривается как физический объект, что предполагает представление о нем как о существе «неодаренном качествами, подобным собственным», (М.Бубер). Главное новообразование юношеского возраста – саморефлексия. Именно этот механизм личностного развития помогает сформировать «Я-концепцию» – «выкристаллизованное чувство личной определенности».

Т. Шибутани пишет о связи поведения и ценностей личности, его отношения к себе, что и представляет «Образ - Я». Поведение базируется на том, как себя человек персонифицирует. Причиной ассоциативного поведения может быть определенное восприятие себя и своей эталонной группы. При изменении, усложнении «Я-концепции» меняются «шаблоны поведения». Неустойчивость поведения, изменчивость критериев модальных норм связаны с неустойчивостью Я-концепцией. Кристаллизация и определенность самовосприятия позволяет утвердить свое единство и целостность, сделать поведение предсказуемым.

Причинами деструктивного поведения может быть: неадекватная самооценка как компонент самосознания личности. Самооценка является базовым образованием личности. Именно она во многом определяет социальную адаптацию. Самооценка не является изначально присущим человеку образованием. Становление самооценки совершается в процессе деятельности и межличностного общения и имеет социокультурную ос-

нову. В самооценке личность определяет себя, свои возможности, качества, свое место в обществе. По мнению Э. Фромма, оценки других являются функцией отношения к себе. «Мое отношение к себе первоначально формируется на основе моего отношения к другому, сопоставляя себя с другими, я выражаю отношение к себе», — считает Л. Рубинштейн.

Самооценка регулирует все поведение, общение и деятельность личности. Она зависит от усвоения личностью внешних оценок, социального сравнения, от выводов о себе в наблюдениях себя в разных ситуациях. Это требует от личности высокой мыслительной активности: сравнений, понимания Я, выводов и других интеллектуальных операций. Неадекватная самооценка характеризуется сниженной активностью, малосодержательным общением. Недостаток жизненного опыта, неспособность к его осмысливанию приводят к неудачам в деятельности и межличностных отношениях. Чем выше претензии личности, тем труднее их удовлетворить. Неудовлетворенность, неуспешность включают защитные личностные механизмы, искажающие восприятие окружающей действительности.

Агрессивное и деструктивное поведение – это реакция на личностное неблагополучие. При этом возникает повышенная тревожность, проявляется крайний эгоцентризм. Причиной такого поведения и состояния является неумение находить выход из субъективно трудных ситуаций. Именно несбалансированная самооценка приводит к неудачам в социальных контактах.

Оценке чаще всего подвергаются способности, внешность, физические особенности, социальное приятие. Личность может искажать представление о себе, мире, идеализировать свой образ. Игнорирование реалистичных фактов связанных с неудачами сопровождается проекцией своих проблем. Неуспех представляется как результат неправильных действий других, человек начинает подозревать злой умысел в отношении себя. Это приводит к всплеску агрессии, совершению деструктивных поступков, направленных на «виновных». При этом личность чувствует себя пострадавшей, жертвой. Деструктивное поведение призвано по ее мнению восстановить справедливость. При этом появляется возможность в глазах этой личности оставаться на должной высоте. Уровень тревожности и тип нервной системы определяют уровень искажения представления о себе и картине мира, проявление деструкций в поведении, желание любой ценой избегать неудач, приводит к тому, что часть информации игнорируется и приписывается в случае неуспеха внешним факторам. Нарушение самоконтроля, который у деструктивной личности приоритетно внешний, не позволяет гибко действовать в разнообразных ситуациях.

В адекватной самооценке происходит синтез имеющего ее потенциала и перспективных возможностей личности. По мнению Коломинского Я.Л., оптимальная самооценка содержит адекватно определяемый потенциал, оптимальную критичность к себе, осмысленное понимание того, как отнесутся к собственным дей-

твиям другие люди. Лисина М. И. считает, что помимо адекватности самооценка характеризуется устойчивостью, логичностью, последовательностью.

В целом можно говорить о том, что самооценка может служить показателем благополучия–неблагополучия личности. Самооценка – это стержень самосознания, ядро функционального единства организации деятельности ценностей личности. Самооценка входит в структуру Я-концепции личности. Принято различать две формы Я-концепции: реальную и идеальную. Расхождения между ними могут приводить к негативным последствиям, например, фruстрации, что вызывает деструктивные последствия. В трудной ситуации человек пытается с ней совладать, но при неадекватной самооценке используются неконструктивные стратегии совладающего поведения. Деструктивное поведение, как правило, проявляется при инфантильном отношении к миру, себе. При инфантильных, гедонистических притязаниях мир должен предоставить личности только удовлетворение. При отсутствии этого удовольствия и неумения его создавать в качестве смысла жизнедеятельности, появляются отрицательные негативные эмоции, которые побуждают к насильственным деструктивным действиям. Если такая модель реагирования длительное время повторяется, она истощает нервную систему, повышает тревожность. Последствием такого отношения является выработка устойчивого стереотипа реагирования на действительность. Стратегия деструктивного поведения базируется на негативных эмоцио-

нально-ориентированных формах преодоления сложной для личности ситуации, вызывающей стресс. Личность входит в конфликтные отношения с окружающими, которые сопровождаются неприятным разрушающим поведением. Личность занимает жесткую позицию в отношении других людей. Противоборство с окружающими осуществляется через принуждение, давление, насилие, вплоть до нанесения ущерба в случае сопротивления действия личности. Ярко проявляется стремление к пре-восходству, доминированию, пренебрежение к ценностям других людей.

Деструктивное поведение связано с неадекватной оценкой средства достижения такого поведения, как положительного. При этом обязательным условием проявления такого поведения является эмоциональная напряженность в результате стресса или фрустрации. Другой человек воспринимается как объект, способный снять это напряжение, и на него направляются агрессивные действия, так как идентифицируется как «чужой». К. Лоренц считал, что агрессивное поведение связано с инстинктом борьбы за выживание.

Противоречие между персональными потребностями, влечениями и отношениями к другим людям обуславливает противоречивость внутренней структуры личности. Социальное давление и детерминация сознания личности порождаются напряжением и противоборством внутренних сил и мотивов личности. Сверх-Я, включая моральные нормы и запреты, снижает уровень представлений о себе. Личность входит в адаптационный конфликт (А. Я. Ан-

цупова, А. И. Шипилов). Конфликт неадекватной самооценки возникает из-за расхождения между претензиями личности и оценкой своих возможностей. Данный конфликт влияет на стремление личности занять определенное положение в группе. Самооценка находится в конфликте с внешней оценкой социума. Когда потребность личности в уважении не встречает понимания, может возникать состояние фрустрации. Отсутствие анализа поведения с опорой на реалистическое восприятие собственной личности не позволяет адекватно отнестись к проблемам социального воздействия. Ригидность, негибкость познавательных процессов усугубляет неадекватные реакции, повышает уровень стресса и личностной напряженности. Неспособность справиться с трудной ситуацией приводит к негативным, деструктивным последствиям:

- Психической дезориентации личности;
- Состоянию тревожности;
- Появлению агрессии;
- Комплексу неполноценности.

Отрицательные последствия внутриличностного конфликта касаются не только самой личности, но и ее взаимодействия с другими. Проявляются некоторые феномены как:

- Деструкция межличностных отношений;
- Повышенная чувствительность к критике;
- Критиканство и демонстрация своего превосходства;
- Неадекватные реакции;
- Обвинение, поиск виноватых, негативизм;
- Девиантное поведение.

В социальных взаимодействиях закрепляется негативный опыт общения, для которого характерно: стремление к превосходству, доминирование в отношениях, пренебрежение ценностями других.

Ригидность личности, необъективность самоотношения могут привести к развитию межличностного конфликта до такой степени, что возможность конструктивного разрешения конфликта и эволюцию отношений снижается до минимума, достигает деструктивных реакций.

Юность – завершающая стадия персонализации (В. И. Слободчиков). Самоутверждение, самовыражение, стремление к самопознанию и самосовершенствованию связаны с проявлением волевых качеств. Социальный контроль может замениться самоконтролем при осознании и принятии социальных норм. Если уровень самоконтроля и саморегуляции недостаточны, могут возникнуть протестные отношения или проявляться импульсивность поступков. В юности особенно остро встает проблема смысла жизни. Ценности и направленность становятся механизмами регулирования поведения. Посредством развития самосознания в юношеском возрасте регулируются эмоциональные состояния, активность личности. Расширение коммуникативного опыта снижает психическое напряжение в социальных взаимодействиях, помогает понять других людей, расширить ролевой репертуар взаимодействия. Коррекция неадекватных и непродуктивных способов взаимодействия должна вестись одновременно с обучением новым эффективным средствам самовыражения и достижения цели.

Часть асоциально-деструктивных поступков совершается без осознания и предвидения последствий такого поведения. Эмоциональная саморегуляция позволяет переключиться на мыслительную деятельность, адекватно оценить результаты поступков, сопоставить прогноз поведения. Посредством метода убеждения, апелляции к аргументам и фактам необходимо помогать юноше изменить отношение к социальным ценностям, повысить осознание личной ответственности за осуществление общественно-значимых норм.

Нами проведено исследование поведения в подростковом и юношеском возрасте на **выборке 38 человек**, которое показало, что юноши асоциального поведения предпочитают в разрешении конфликтов выбирать стратегию соперничества. Выявлено, что 39,8% детей в группах с асоциальным поведением проявляют физическое насилие и жестокость; 23,9% сознательно разрушают чужую собственность; 16,5% демонстрируют частые уходы из дома, побеги. Практически все юноши в контактах используют ложь – 96,6%.

Группа асоциального поведения сравнилась с группой детей подросткового и юношеского возраста просо-

циального поведения. Статистический анализ (критерий Фишера) показал, что существует значимое статистическое различие между этими группами ($\chi^2=2,97$ при $p \leq 0,05$). В группе деструктивного поведения выявлялись предпочтаемые ценности. Юноши указывали на такие ценности как «смелость, отстаивание своего мнения». Такой выбор, видимо, оправдан потребностью в самовыражении. В ряду пренебрегаемых ценностей выделены «исполнительность», «терпимость», «ответственность». Именно эти качества помогают воспринимать и осуществлять общественные нормы. Низкий уровень толерантности и ответственности требует коррекции. Статистический анализ по Мани-Уитни выявил статистически значимые различия по выбору определенных ценностей в группе с асоциальным поведением и просоциальным (Уэмп.=76, при $p \leq 0,05$).

Так же была изучена взаимосвязь деструктивных реакций и личностных особенностей самоотношения юношей. Были проведены методики «Определения деструктивных установок в межличностных отношениях» В. В. Бойко, «Индивидуально-типологический опросник» Л. Н. Собчик, Методика изучения уровня самооценки С. А. Будаси.

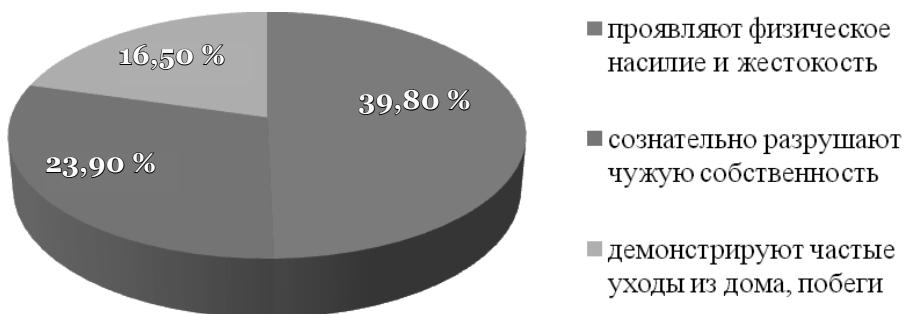


Рис.1 Графическое представление проявлений деструктивного поведения

Была использована Методика «Определение деструктивных установок в межличностных отношениях» В. В. Бойко, содержащая шкалы:

- открытое жесткое отношение с людьми;
- негативизм в суждениях о людях;
- агрессивность;
- завуалированная жестокость;
- негативный личный опыт общения.

Получены следующие результаты:

- преобладает в отношениях негативный опыт общения – 42%
- обоснованный негативизм – 38%
- завуалированная жестокость – 32%
- менее выраженная открытая жестокость – 30%

Другая методика «Индивидуально - типологический опросник» Л. Н. Собчик, содержащая шкалы:

- экстраверсия – интроверсия;
- спонтанность – сензитивность;
- агрессивность – тревожность;
- лабильность – ригидность, показала следующие результаты: в выборке преобладает высокий уровень ригидности – 56%, тревожности – 35%, спонтанности – 36%, агрессивности – 29%. Методика изучения уровня самооценки С. А. Будаси показала, что в выборке 42% респондентов с высокой самооценкой.

Сопоставительный анализ результатов этих методик показал, что обоснованный негативизм коррелирует с ригидностью, статистический анализ (коэффициент Спирмена) показал что между ними существует статистическая связь: $r_s = 0,31$ при $p \leq 0,05$, а так же есть статистическая связь между агрессивностью и ригид-

ностью: $r_s = 0,6$ при $p \leq 0,05$; существует статистическая связь между открытой жестокостью со спонтанностью поведения: $r_s = 0,38$ при $p \leq 0,01$; присутствует статистическая связь между агрессивностью и высокой самооценкой: $r_s = 0,36$ при $p \leq 0,01$, а так же статистически значимая связь между агрессивностью и сензитивностью: $r_s = 0,42$ при $p \leq 0,05$.

Проведение специальной работы психологическими средствами, на наш взгляд, позволит достичь более высокого уровня социализации, будет способствовать успешному личностному и социальному самоопределению юношей.

Библиография:

1. Бороздина Л. В. *Что такое самооценка* // Бороздина Л. В. – Психологический журнал – 1992 - №4 С.99-101
2. Виничук Н. В. *Психология аномального поведения*: Учебное пособие – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ. 2008 – 198с.
3. Менделевич В. Д. *Психология девиантного поведения*: учебное пособие. М.: Медпресс, 2008 – 378 с.
4. Олпорт Г. *Становление личности*. Избранные труды // Под ред. Л.А.Леонтьева, - М.: Смысл, 2002 – 462 с.
5. *Психологический словарь* // Под ред. Зинченко В. П., Мещерякова Б. Т. М.:Педагогика-Пресс. 1977 – 440с.
6. Райс Ф. *Психология подросткового и юношеского возраста*. СПб.: Питер. 2010- 550с.
7. Реан А.А. *Агрессия и агрессивность личности* // Психологический журнал. – 1996. № 5. – С. 3-18
8. Фернхем А., Хейвен П. *Личность и социальное поведение*. СПб.: Питер. 2009-368с.
9. Шибутанин Т. *Социальная психология*. Ростов н/Д.: Феникс. 1998 – 544 с.

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

SURSE ALE STRESULUI PERCEPUTE ÎN RÂNDUL PROFESORILOR: CAZUL REPUBLICII MOLDOVA

PERCEIVED SOURCES OF STRESS AMONG TEACHERS: THE CASE OF REPUBLIC OF MOLDOVA

Viorel ROBU, Cătălina STOICA

Cuvinte-cheie: profesori, dăruire profesională, stres ocupațional, surse ale stresului.

Rezumat

În mod tradițional, activitatea profesorilor a fost privită ca o muncă ce implică dăruire profesională. Din nefericire, în Republica Moldova, realitățile sociale și economice au transformat activitatea didactică într-o ocupație stresantă. Acest studiu își propune explorarea percepției pe care profesorii moldoveni care lucrează cu elevi de liceu o au despre sursele stresului din activitatea lor. Participanții au fost 70 de profesori cu vârste cuprinse între 25 și 73 de ani, majoritatea fiind femei. Ei au completat un protocol standardizat care a inclus trei chestionare. Aproape jumătate dintre profesorii chestionați au raportat un nivel moderat sau ridicat al stresului. Necesitatea de a lucra acasă pentru pregătirea activităților școlare, nivelul scăzut al salarizării, problemele în managementul clasei de elevi, volumul mare al programelor școlare și dispozițiile emise de autoritățile centrale din domeniul educației au fost surse prevalente ale stresului. Sunt discutate unele schimbări în materie de politică, care ar putea contribui la reducerea stresului în rândul profesorilor.

Keywords: teachers, professional dedication, occupational stress, sources, Republic of Moldova

Abstract

Teaching has traditionally been viewed as a labor of professional dedication. Unfortunately, in Republic of Moldova, the social and economic realities have made teaching a stressful occupation. This study aims to explore the perceived sources of stress among Moldavian teachers working with high school students. The participants were 70 teachers aged 25 to 73 years old, most of them being females. They completed a standardized protocol with three questionnaires. It was found that nearly half of surveyed teachers report a moderate or high level of stress. Working at home to prepare for school activities, the low level of salary, classroom management problems, large volume of curriculum, and the dispositions issued by central education authorities were prevalent sources of stress. Some policy changes that can potentially reduce level of stress among teachers are discussed.

Introducere. Institutul Național pentru Sănătatea și Siguranța Muncii din SUA [12] conceptualizează stresul ocupațional printr-un ansamblu de răspunsuri în planul funcționării fizice și emoționale, care apar atunci când solicitările de la locul de muncă al unui angajat nu corespund capacităților, resurselor și trebuințelor acestuia și care pot conduce la deteriorarea semnificativă a stării de sănătate. De menționat că răspunsurile emoționale sunt strâns legate de activarea unor comportamente contraproductive, precum agresivitatea în relațiile interpersonale, absenteismul de la programul de lucru, abuzul de alcool sau medicamente. Deteriorarea stării de sănătate vizează atât planul funcționării fizice, cât și pe cel al funcționării mentale, conducând la scăderea capacității de a face față solicitărilor profesionale specifice și, prin aceasta, la diminuarea productivității în munca desfășurată.

În domeniul educațional, studiile privitoare la stres și la epuizarea profesională în rândul educatorilor, învățătorilor și al profesorilor au trezit un interes deosebit, justificând necesitatea diagnosticării simptomelor supărătoare de epuizare emoțională, oboselă cronica, depresie, anxietate etc., precum și elaborarea și implementarea unor programe de intervenție specializate în vederea controlului manifestărilor stresului și a recuperării personalului didactic afectat. În populația de cadre didactice, cercetările au raportat procente destul de ridicate (cuprinse între 30 % și 70 %) ale ratei simptomelor specifice stresului ocupațional [4]. De exemplu, s-a arătat că profesorii din liceele australiene, mai ales cei cu performanțe foarte bune, prezintau niveluri mai ridicate ale stre-

sului ocupațional, comparativ cu profesioniști din alte domenii [5, 10]. Prin volumul de muncă, prin multitudinea solicitărilor emoționale și sociale, ca și prin implicațiile pe care le are pentru dezvoltarea socială, profesia didactică reprezintă o ocupație stresantă. În diferent dacă lucrează în sistemul de învățământ public sau în cel privat, în învățământul de masă sau în cel special, educatorii, învățătorii și profesorii au misiunea de a preîntâmpina problemele societății, de a pregăti tinerele generații pentru viață și pentru provocările societății contemporane.

Stresorii specifici mediului școlar vizează ansamblul evenimentelor sau al situațiilor generate de activitatea didactică care, prin intensitatea sau frecvența lor, pot avea consecințe negative în planul activității fizice și psihologice a cadrelor didactice, solicitând un efort de adaptare din partea acestora și interferând negativ cu realizarea sarcinilor specifice [7]. Aceste situații sau evenimente sunt evaluate diferit de către actorii care le trăiesc, datorită rolului mediator al unor variabile, precum: trăsăturile de personalitate, conflictul dintre așteptările personale și realitate, caracteristicile obiective ale situațiilor etc. Dacă ținem cont de caracteristicile activității didactice, ca activitate profesională desfășurată în mod coherent într-un cadru organizațional structurat, am putea identifica două categorii majore de agenți ai stresului ocupațional în rândul cadrelor didactice [7]: a) conținutul muncii didactice (de exemplu: complexitatea și volumul activităților didactice și de evaluare, modificările imprevizibile în conținutul programelor și planurilor de învățământ, modificările în ceea ce privește metodele de

predare sau de evaluare, ambiguitatea sarcinilor și a responsabilităților, conflictele de rol, rutina etc.) și b) dimensiunea socială (de exemplu: conflictele care apar în relațiile dintre cadrele didactice sau dintre acestea și conducerea instituțiilor de învățământ, suportul tehnic și social pe care și-l acordă sau îl primesc de la conducere etc.).

Într-un studiu transversal, prin care au vizat diferențele în funcție de sex și vîrstă cu privire la sursele stresului ocupațional și nivelul simptomelor specifice epuizării profesionale în rândul cadrelor didactice din învățământul elementar și liceal din Grecia, A. S. Antoniou, F. Polychroni și A. N. Vlachakis [1] au administrat două chestionare unui număr de 493 de cadre didactice. Printre cele mai importante surse ale stresului, s-au numărat: problemele în relațiile cu elevii, nivelul scăzut al interesului pentru învățătură, rezultatele școlare slabe, gestionarea cazurilor de elevi cu probleme de comportament. Comparativ cu bărbații, femeile au indicat un nivel semnificativ mai ridicat al stresului (mai ales în ceea ce privește interacțiunile cu elevii și colegii de muncă, nivelul solicitării în muncă, respectiv progresele școlare înregistrate de către elevi) și al epuizării emoționale. Pe de altă parte, profesorii mai tineri au indicat un nivel semnificativ mai ridicat al epuizării emoționale și al lipsei angajamentului în activitatea profesională, în timp ce profesorii mai în vîrstă au exprimat un nivel mai ridicat al stresului privit în termenii suportului social din partea conducerii școlilor în care activau.

Analizând specificul ocupației de învățător, N. D. Pașalău și V. Robu [8] au realizat o anchetă, prin care și-au propus investigarea perceptiilor pe care

învățătorii din școlile ieșene le au cu privire la sursele de stres în propria lor activitate. Autorii au chestionat un număr de 42 de învățători din cinci școli ieșene, dintre care cei mai mulți aveau o experiență bogată în activitatea didactică. Factorul indicat cel mai frecvent ca fiind o sursă de stres a fost nivelul scăzut al salarizării/absența unor stimulente financiare atractive pentru activitatea profesională. Aceasta a fost urmat de incertitudinile cu privire la posibilele restructurări ale normelor didactice și insuficiența resurselor materiale necesare desfășurării actului didactic în bune condiții. De asemenea, destul de mulți dintre învățătorii chestionați au indicat ca reprezentând o sursă de stres sistemul de evaluare a activității profesionale pe bază de puncte, volumul mare al programelor școlare, dispozițiile legislative ambiguë, respectiv schimbările frecvente în conținuturile didactice. Autorii nu au identificat o relație între perceptiile pe care învățătorii chestionați le-au exprimat cu privire la sursele de stres și vechimea în munca de dascăl [cf. 8]. P. Barmby [3] a realizat un studiu prin care a urmărit identificarea unor măsuri pentru îmbunătățirea recrutării și pentru menținerea în sistemul de învățământ a profesorilor care predau diferite discipline și care aveau cel mult doi ani de experiență în sistemul de învățământ. Ancheta a fost realizată în rândul a 246 de profesori din Marea Britanie. Aceștia au răspuns la o serie de întrebări, prin care au fost urmărite trei aspecte: a) motivele alegerii profesiei de cadru didactic și ale motivației de a predă; b) motivele refuzului de a deveni cadru didactic și c) motivele părăsirii acestui domeniu ocupațional. Rezultatele au relevat faptul că, deși

profesorii au indicat mai multe motive altruiste și intrinseci pentru dorința de a intra în domeniul profesiei didactice, totuși aspectele referitoare la încărcătura postului de cadru didactic și la comportamentul elevilor au reieșit ca fiind cele mai importante motive care i-ar împiedica să aleagă ocupația de cadru didactic sau care i-ar determina să renunțe la această ocupație. Alături de suprasolitarea pe postul de cadru didactic și de comportamentul elevilor, preocupările referitoare la salariu au reprezentat cele mai des întâlnite motivații pentru refuzul ocupației de profesor.

Costurile individuale și organizaționale ale stresului ocupațional resimțit de către educatori, învățători sau profesori nu sunt greu de intuit. Astfel, la nivel individual, prelungirea perioadelor de stres se poate asocia cu tulburări psihosomatice care necesită îngrijiri medicale, întârzierea la programul școlar, absenteism, scăderea productivității individuale, aceasta din urmă având efecte negative în planul calității procesului de predare și evaluare a elevilor [8]. Ca urmare a percepțiilor pe care cadrele didactice le au cu privire la condițiile de muncă, mulți dintre profesioniștii din învățământ pot ajunge la sentimente negative față de propria lor persoană, față de elevi (scăderea simpatiei și a toleranței față de elevi), respectiv față de profesia de dascăl [5]. La nivelul organizațiilor reprezentate de instituțiile școlare, stresul resimțit de către cadrele didactice poate produce tensiuni în cadrul colectivului didactic sau conflicte între cadrele didactice și conducere, se poate solda cu creșterea ratei fluctuației cadrelor didactice, ultimul aspect constituind, la rândul lui, o sursă de stres pentru elevi [7]. Există dovezi empirice

care sugerează că nivelul stresului resimțit de cadrele didactice se asociază cu rate ridicate ale absenteismului și intenției de părăsire a postului [10]. De asemenea, nivelul stresului în rândul cadrelor didactice tinde să se asocieze cu scăderea implicării în și a satisfacției față de activitatea didactică. În rândul a 48 de profesori români care activau în mai multe școli generale și în sistemul de învățământ în medie de aproximativ 17 ani, V. Robu [9] a identificat o corelație negativă ($r = -0,37$; $p < 0,01$) între nivelul stresului la locul de muncă perceput într-un lot de profesori și satisfacția față de muncă.

Contextul și scopul prezentei anchete. În ultimii ani, sistemul de învățământ preuniversitar din Republica Moldova a cunoscut o serie de transformări radicale, aşa cum era și firesc. Avându-se în vedere obiectivul major al educației, care constă în dezvoltarea liberă și armonioasă a individului uman și în formarea personalității creative, capabilă să se adapteze la condițiile în schimbare ale vieții [cf. 11, art. 5, alin. 1], au fost redimensionate conținuturile incluse în planurile de învățământ și în programele școlare (în acord cu nevoile de dezvoltare a tinerelor generații, care au fost subliniate în documentele emise la nivel european). S-au intensificat schimburile de experiență cu alte țări (prin formări comune, participări la congrese sau mese rotunde ale cadrelor didactice și ale managerilor din sistemul educațional, burse acordate elevilor de guvernele unor țări străine cu care au fost încheiate parteneriate de colaborare etc.). A fost reorganizat sistemul național de evaluare a achizițiilor școlare și de trecere de la o treaptă de școlarizare la alta. Au apărut grădinițe,

școli și licee private etc. Din nefericire, aceste transformări au fost însoțite și de numeroase dificultăți.

Transformările politice, economice, sociale și culturale prin care Republica Moldova a trecut în ultimii ani s-au reflectat la toate nivelurile funcționării societății, inclusiv în sistemul educațional. Ministerul Educației a devenit o miză importantă care a antrenat lupte asidue pentru funcții de conducere. Fiecare ministru a inițiat schimbări legislative, unele, ce este drept, necesare. Însă, multe dintre acestea nu au fost precedate de un studiu atent al condițiilor și al nevoilor reale „din teren”, iar modul și momentul în care s-a preconizat implementarea lor a îngreunat activitatea managerilor de școli sau licee, precum și pe cea a cadrelor didactice. Aceștia s-au văzut nevoiți să se adapteze permanent la schimbări imprevizibile și „mai puțin gândite”, ceea ce a condus la apariția unei noi surse de stres. O altă dificultate este legată de resursele materiale alocate organizării și desfășurării procesului instructiv-educativ. Acest aspect se reflectă în dotările proaste din grădinițe, școli și licee, ceea ce a antrenat eforturi din partea directorilor și a dascălilor orientate către suplinirea lipsurilor materiale și asigurarea fluenței procesului de învățământ. Nu mai vorbim de problema salariilor și a politiciei de protecție socială a dascălilor, un aspect pe care îl considerăm fundamental pentru asigurarea bazei calității învățământului din Republica Moldova.

Problema nemulțumirilor pe care cadrele didactice le au cu privire la sistemul care le reglementează activitatea profesională, precum și cea a factorilor de stres nu este nouă. Deși, probabil, diverse instituții din Republica Moldova

au efectuat anchete în rândul profesorilor, iar rezultatele acestora au servit la proiectarea și implementarea unor măsuri în vederea îmbunătățirii stării de lucruri, schimbările așteptate nu sunt foarte vizibile. Experiența celui de-al doilea autor al acestui articol pe postul de psiholog în cadrul unui liceu teoretic din municipiul Chișinău care școlarizează aproximativ 900 de elevi a prilejuit contactul cu numeroase dificultăți pe care cadrele didactice le întâmpină în activitatea lor de zi cu zi și care reprezintă surse de stres. Pornind de la realitățile care au fost constatate, ne-am propus *investigarea percepției pe care o au profesorii care activează în sistemul de învățământ liceal cu privire la diferențele ale muncii pe care o realizează, prin evidențierea factorilor de stres ce afectează negativ calitatea prestației profesionale și satisfacția de la munca a lor.*

Eșantionul de cercetare. Proto-coalele cu chestionare standardizate au fost administrate unui număr de 70 de profesori (63 de femei și 9 bărbați) care activau în trei licee teoretice din municipiul Chișinău și care predau diferite discipline de studiu. Profesorii aveau vârste cuprinse între 25 și 73 de ani ($m = 43,68$ ani; $s = 11,59$ ani). Aproximativ jumătate dintre ei aveau vârste ≤ 43 ani. Patruzeci și nouă dintre profesorii care au participat la anchetă absolviseră facultăți corespunzătoare profilurilor în care se încadrau disciplinele școlare pe care le predau. Restul absolviseră, pe lângă facultate, un program masteral. În momentul realizării anchetei, profesorii aveau o vechime totală în munca didactică cuprinsă între 2 și 35 de ani ($m = 20,88$ ani; $s = 12,21$ ani). Pe posturile din statul de funcții

didactice al instituțiilor de învățământ liceal în care activau în momentul realizării anchetei, profesorii erau încadrați, în medie, de 16,45 ani ($s = 11,96$ ani). Aproximativ 17 % desfășurau activități didactice și la o altă instituție de învățământ în afara de cea în care erau încadrați cu norma didactică de bază. Numărul de clase de elevi la care profesorii susțineau activități instructiv-educative era cuprins între 2 și 23 ($m = 7,26$; $s = 4,04$).

Protocolul cu chestionare standardizate. Protocolul cu chestionare pe care profesorii l-au completat a inclus trei secțiuni. *Prima secțiune* le-a solicitat să indice: a) vîrstă și genul; b) ultimele studii pe care le absolviseră; c) vechimea totală în munca de profesor în învățământul preuniversitar, respectiv vechimea în munca de dascăl în ultima instituție de învățământ în care fuseseră încadrați; d) numărul de clase de elevi la care susțineau activități didactice și disciplinele pe care le predau; e) dacă mai dețineau completări ale normei didactice și la alte instituții de învățământ decât cea în care erau încadrați cu norma de bază; f) nivelul satisfacției față de munca (privită în totalitatea aspectelor ei) pe care o prestau în calitate de profesori în instituția de învățământ în care fuseseră încadrați ultima dată și g) nivelul stresului global pe care îl resimțeau în activitatea profesională (scala care le-a fost pusă la dispoziție pentru răspunsuri a inclus cinci variante, de la 0 – *niciun stres*, la 4 – *nu mai suport*).

Cea de-a doua secțiune a protocolului a inclus 17 itemi (cu răspunsuri închise, de tip DA/NU) care s-au referit la diverse aspecte specifice activității de profesor, ce puteau reprezenta surse de stres în activitate. De asemenea, chestionarul a inclus un item cu răspuns

deschis (liber), care le-a solicitat profesorilor să indice alte aspecte ale muncii pe care le considerau surse ale stresului. Itemii au fost formulați împreună cu profesorul care a coordonat prezența lucrare și au vizat următoarele aspecte ale activității de profesor: a) proasta colaborare, comunicarea defectuoasă și conflictele cu ceilalți colegi și cu directorii liceului; b) neînțelegerile și conflictele cu părinții elevilor; c) conținuturile școlare și metodele de evaluare a achizițiilor elevilor; d) resursele materiale, mijloacele și metodele de predare-învățare; e) viitorul (instabilitatea) carierei didactice; f) evaluarea și remunerarea activității profesionale prestate; g) suprăîncărcarea cu responsabilități; h) rutina în activitatea didactică; i) dispozițiile normative emise de Ministerul Educației j) dificultățile în managementul claselor de elevi.

Cea de-a treia secțiune a protocolului a inclus 16 itemi care au fost preluati dintr-un articol publicat de D. Muntele - Hendreș și colaboratoarele sale [6]. Articolul a prezentat rezultatele unui studiu psihometric ce a vizat validarea unui chestionar multidimensional destinat evaluării factorilor de stres din activitatea educatorilor, învățătorilor și a profesorilor. În versiunea originală, instrumentul (*Teachers' Occupational Stress Questionnaire/TOSQ*) include 20 de itemi, la care 1137 de educatori și învățători (1018 femei și 119 bărbați) au răspuns pe o scală de tip Likert cu șase ancore verbale, și anume de la 1 – *această activitate nu mă stresează deloc*, la 6 – *această activitate mă stresează foarte mult*. Pentru ancheta noastră, am reținut numai 16 dintre cei 20 de itemi, restul fiind reformulați și incluși în cea de-a doua secțiune a protocolului. La

fiecare dintre itemi (de exemplu: păstrarea liniștii în clasă, lucrul cu elevii agitați sau neastâmpărați, necesitatea de a preda într-un mediu zgomotos, pregătirea elevilor pentru competiții, necesitatea de a urmări în permanență progresele făcute de elevi și.a.), profesorii au răspuns alegând una dintre următoarele patru variante: 1 – *acest aspect nu mă stresează deloc*, 2 – *acest aspect nu prea mă stresează*, 3 – *acest aspect mă stresează destul de mult* și 4 – *acest aspect mă stresează foarte mult*. Analiza factorială exploratorie pe care autoarele instrumentului au întreprins-o a evidențiat trei factori în care scorurile la itemi au tins să se grupeze: a) stresul datorat activităților curriculare și extracurriculare (11 itemi; $\alpha = 0,88$); b) stresul datorat managementului clasei de elevi (6 itemi; $\alpha = 0,83$) și c) stresul datorat condițiilor fizice în care este realizată munca didactică (3 itemi; $\alpha = 0,62$). Cei trei factori au explicat împreună 53,62 % din varianța totală a scorurilor la itemi. În eșantionul de profesori care au participat la ancheta noastră, valorile consistenței interne pentru factorii referitori la stresul datorat activităților curriculare și extracurriculare ($k = 8$ itemi), respectiv managementul clasei de elevi ($k = 5$ itemi) au fost 0,85, respectiv 0,74. Condițiile fizice ale muncii au fost operaționalizate doar prin doi itemi. Întrucât numărul de itemi care au vizat cele trei dimensiuni ale stresului a fost inegal, pentru fiecare dintre acestea, scorul a fost calculat ca media scorurilor la itemii corespunzători (domeniul de variație posibil: 1-4). De asemenea, pentru fiecare profesor care a participat la ancheta noastră a fost calculat un scor total la TOSQ, prin adunarea scorurilor la itemi și împărțirea rezultatului la 16. Acest scor a fost considerat indicator al măsurii în care aspectele care țineau de activitățile curriculare și extracurriculare, managementul clasei de elevi și condițiile fizice ale muncii erau percepute ca fiind surse de stres. Rezultatele la chestionarul TOSQ au fost cumulate cu cele obținute la cea de-a doua secțiune a protocolului standardizat, respectiv cu evaluarea globală a stresului pe care profesorii au realizat-o.

Rezultate. Figura 1 reprezintă distribuția profesorilor care au participat la studiu în funcție de nivelul stresului global pe care îl resimțeau în activitatea pe care o desfășurau. Se poate constata faptul că aproximativ jumătate (47,2 %) dintre profesori au indicat un nivel destul de ridicat sau foarte ridicat al stresului. La rândul lor, 33 dintre cei 70 de profesori au indicat faptul că se simțeau ușor stresați în contextul activității profesionale pe care o realizau. Distribuția scorului total pe care profesorii l-au obținut la TOSQ a prezentat următoarele caracteristici descriptive: $m = 2,16$ (nivel moderat al stresului), mediana = 2,18, $s = 0,47$, scorul minim = 1,13, scorul maxim = 3,38, *skewness* (asimetrie) = 0,30, *kurtosis* (boltire) = 0,10. Se poate constata că distribuția a fost evasinormală sub aspectul simetriei și al boltirii. Acest rezultat semnifică faptul că profesorii au manifestat tendință de a obține scoruri distribuite pe tot domeniul de variație posibil.

Nivelul stresului global nu s-a asociat semnificativ din punct de vedere statistic cu: nivelul educației pe care profesorii îl aveau ($\chi^2 = 3,11$; $p = 0,374$), încadrarea, pe lângă instituția de învățământ în care dețineau catedra de bază, într-o altă instituție școlară ($\chi^2 =$

3,66; $p = 0,300$), nivelul satisfacției pe care profesorii o aveau față de munca pe care o presta ($\chi^2 = 5,52$; $p = 0,137$). De asemenea, scorul pe care profesorii l-au obținut la TOSQ nu s-a asociat semnificativ cu: vârsta profesorilor ($r = -0,06$; $p = 0,574$), vechimea totală în munca de dascăl ($r = -0,14$; $p = 0,241$), vechimea pe ultimul post de încadrare ($r = -0,12$; $p = 0,312$), respectiv numărul de clase de elevi la care profesorii susțineau activități didactice ($r = 0,12$; $p = 0,299$). Nivelul educației profesorilor nu a avut un efect semnificativ asupra scorului total pe care aceștia l-au obținut la TOSQ ($t = -0,23$; $p = 0,813$). Un rezultat asemănător s-a obținut pentru variabila referitoare la încadrarea normei didactice la două instituții de învățământ ($t = -0,43$; $p = 0,664$).

Tabelul 1 summarizează factorii stresului specific activității didactice, aşa cum au rezultat din ierarhizarea frec-

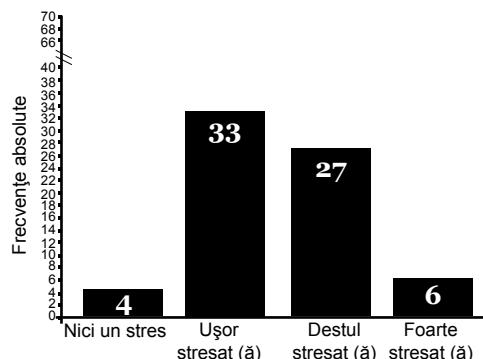


Fig.1. Distribuția participanților în funcție de nivelul global al stresului pe care îl resimțeau în activitatea de profesor

vențelor absolute și procentuale pentru răspunsurile de DA pe care profesorii le-au dat la cea de-a doua secțiune a protocolului cu chestionare care a fost administrat.

Tabelul 1.

Frecvența răspunsurilor de DA la cea de-a doua secțiune a protocolului standardizat, care a vizat factorii de stres în activitatea didactică

Factori de stres în activitatea profesorilor de liceu	Răspunsuri de DA	
	Frecvențe absolute	%
Necesitatea de a lucra acasă și în timpul dedicat familiei, pentru pregătirea activităților școlare	57	81,4
Nivelul salarizării și al altor stimulente materiale pentru activitatea prestată și pentru realizările din activitatea didactică	46	65,7
Dificultățile întâmpinate în managementul claselor de elevi	42	60,0
Volumul mare și greu de acoperit în cursul unui semestru sau an școlar al programelor școlare	42	60,0
Dispozițiile normative emise de Ministerul Educației, privitoare la desfășurarea procesului de învățământ și la activitatea profesorilor	41	58,6
Posibila restructurare a normelor didactice ce ar conduce la situația de a avea fie mai puține ore de predat (sau chiar de a nu mai primi ore), fie mai multe ore	39	55,7

Criteriile de evaluare a activității și a performanței cadrelor didactice conform prevederilor legale în vigoare	36	51,4
Necesitatea adaptării în permanență a conținuturilor și a metodelor de predare-învățare și de evaluare la posibilitățile reale ale elevilor sau la diferențele dintre aceștia în ceea ce privește capacitatele cognitiv-intelectuale și de învățare	35	50,0
Necesitatea de a lucra frecvent cu documente administrative	33	47,1
Modificările frecvente în conținutul programelor școlare	31	44,3
Rutina în activitatea didactică	28	40,0
Lipsa resurselor materiale necesare desfășurării în bune condiții a procesului instructiv-educativ	27	38,6
Cerințele și pretențiile din partea conducerii, care nu țin cont de necesitățile sau dificultățile pe care profesorii le întâmpină în îndeplinirea lor	27	38,6
Neînțelegерile și conflictele cu părinții elevilor	22	31,4
Schimbarea frecventă a modului de evaluare a achizițiilor pe care elevii le realizează	16	22,9
Proasta colaborare și comunicare dintre colegii din corpul profesoral	11	15,7
Neînțelegерile și conflictele cu directorii liceului	9	12,9

Pe primele cinci locuri ale ierarhiei s-au situat: a) necesitatea de a lucra acasă pentru pregătirea activităților școlare, aspect care consumă din timpul dedicat familiei (81,4 % dintre indicațiile profesorilor); b) nivelul salarizării și al altor stimulente materiale pe care profesorii le primesc pentru activitatea pe care o prestează și pentru realizările pe care le au (65,7 %); c) dificultățile pe care profesorii le întâmpină în managementul claselor de elevi la care susțin activități – de exemplu, menținerea disciplinei în clasă, lucrul cu elevii agitați sau indisiplinați, necesitatea de a acorda ajutor elevilor cu rezultate școlare slabe, pentru a progresă (60 %); d) volumul mare și greu de acoperit în cursul unui semestru sau an școlar al programelor la disciplinele pe care le predau (60 %); e) posibila restructurare a normelor didactice, ce

ar putea conduce la situația de a avea fie mai puține ore de predat (sau chiar de a nu mai primi ore), fie mai multe (55,7 %).

Figura 2 prezintă ierarhizarea mediilor scorurilor pe care profesorii le-au obținut la factorii de stres operaționalizați prin itemii instrumentului TOSQ. Se poate constata că variabila referitoare la condițiile fizice în care profesorii își desfășoară munca didactică a înregistrat cea mai ridicată valoare a medie, rezultat care a fost interpretat printr-o importanță mai mare pe care profesorii au acordat-o factorilor de mediu fizic. Celelalte două dimensiuni referitoare la dificultățile în managementul clasei de elevi, respectiv activitățile curriculare și extracurriculare au înregistrat valori mai scăzute ale mediilor, care le-au plasat în zona unui nivel moderat spre scăzut al caracterului stresogen.

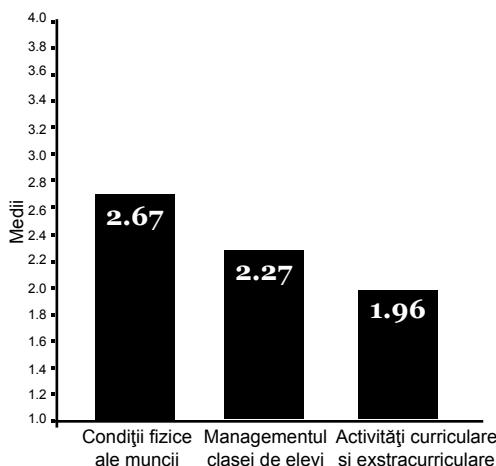


Fig. 2. Ierarhizarea factorilor stresului resimțit în activitatea didactică (medii la dimensiunile chestionarului TOSQ)

Tabelul 2 prezintă ierarhizarea factorilor de stres care au fost operaționalizați prin itemii instrumentului TOSQ. Aceasta a fost realizată în funcție de valorile descrescătoare ale mediilor scorurilor. Aspectele muncii referitoare la lucrul cu elevii agitați sau neastâmpărați, necesitatea de a preda într-un mediu zgomotos, precum și în condiții termice nepotrivite, respectiv lucrul cu elevii nemotivați pentru activitatea școlară au fost evaluate de către profesori ca asociindu-se cu un nivel moderat spre ridicat al stresului. Totodată, necesitatea de a acorda o atenție egală tuturor elevilor și de a le menține buna dispoziție, respectiv necesitatea de a le urmări progresele au fost aspecte care au înregistrat cele mai scăzute medii ale scorurilor (potențial stresogen mai scăzut).

Tabelul 2.

Ierarhizarea factorilor de stres surprinși cu instrumentul TOSQ

Aspecte ale activității de profesor	m	Loc
Lucrul cu elevii agitați sau neastâmpărați	2,84	I
Necesitatea de a preda într-un mediu zgomotos	2,68	II
Necesitatea de a preda în condiții termice nepotrivite	2,67	III
Lucrul cu elevii nemotivați pentru activitatea școlară	2,60	IV
Lucrul cu clase de elevi prea eterogene în ceea ce privește nivelul cognitiv-intelectual	2,35	V
Monitorizarea elevilor pe timpul pauzelor	2,31	V
Inspecțiile la clasă sau alte situații de evaluare a activității didactice și a calității și nivelului achizițiilor realizate de către elevi	2,28	VI
Menținerea disciplinei și a ordinii în clasă	2,15	VII
Păstrarea liniștii în clasă	2,08	VIII
Pregătirea elevilor pentru competiții (de exemplu: concursuri interșcolare, olimpiade)	2,01	IX
Pregătirea elevilor pentru evaluările școlare periodice	1,95	X
Participarea la diverse concursuri, alături de elevi	1,91	XI
Necesitatea de a ajuta elevii cu rezultate școlare slabe să facă progrese	1,88	XII
Necesitatea de a acorda o atenție egală tuturor elevilor din clasă	1,65	XIII
Necesitatea de a urmări în permanență progresele elevilor	1,65	XIII
Necesitatea de a menține buna dispoziție pentru toți elevii din clasă	1,62	XIV

Analiza răspunsurilor la itemul deschis din cea de-a doua secțiune a protocolului cu chestionare care au fost administrate profesorilor a evidențiat alți factori care contribuiau la stres, după cum urmează: volumul mare al activităților conexe celor didactice (de exemplu: comisii, concursuri, conferințe etc.), comunicarea defectuoasă între organele administrative ierarhic superioare, lipsa de interes din partea părinților pentru activitatea școlară și educația elevilor, absențele nemotivate ale elevilor, dificultățile create în clasă sau în timpul orelor de către elevii cu probleme neuropsihice, lipsa măsurilor obligatorii care să-i constrângă pe elevi să fie disciplinați, mentalitatea publică depreciativă cu privire la statutul profesorilor în societate, interferența problemelor din viața personală.

Figura 3 reprezintă distribuția profesorilor care au participat la ancheta în funcție de nivelul satisfacției pe care o aveau în legătură cu munca pe care o prestează. Aproximativ trei sferturi dintre profesori s-au declarat fie destul de mulțumiți ($N = 46$), fie foarte mulțumiți ($N = 4$) de munca pe care o prestează. Acest rezultat se explică prin media de vîrstă relativ înaintată a profesorilor investigați, care trebuie coroborată cu reducerea șanselor de a găsi alternative mai bune de integrare pe piața muncii. După o viață de predat, profesorii mai în vîrstă sunt conștienți de faptul că părăsirea sistemului de învățământ reprezintă un risc pentru stabilitatea veniturilor (și așa mici) pe care le au, motiv pentru care încearcă să găsească satisfacția în ceea ce fac, chiar dacă sunt conștienți de numeroasele neajunsuri și întâmpină dificultăți în pregătirea și susținerea activităților specifice.

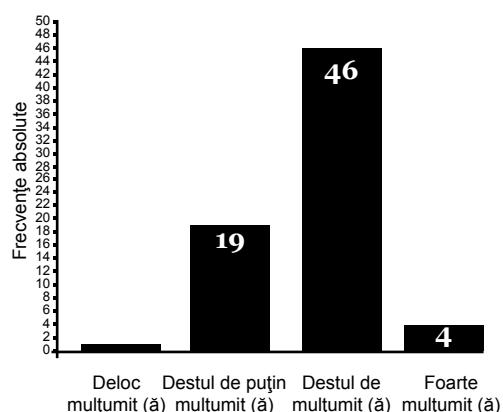


Fig. 3. Distribuția profesorilor în funcție de nivelul global al satisfacției față de munca de dascăl

Concluzii și implicații pentru gestionarea stresului în rândul profesorilor. Ierarhia factorilor de stres care se asociază activității profesorilor, după cum rezultă din analiza răspunsurilor oferite la ancheta pe care am realizat-o, participanții reflectă nemulțumirile generale ale cadrelor didactice care activează pe toate treptele învățământului preuniversitar din Republica Moldova. Experiența ultimilor ani arată că, de cele mai multe ori, dispozițiile emise de Ministerul Educației din Republica Moldova (și adesea modificate aproape de la o lună la alta) sunt neproductive, atunci când sunt aplicate în teren și creează un stres suplimentar cadrelor didactice, consumându-le din timpul de care au nevoie pentru a se pregăti pentru activitatea didactică și de evaluare a achizițiilor pe care elevii le realizează. Profesorii nu știu cât timp va dura aplicarea unei noi dispoziții normative, pentru a oprofunda și a integra într-un mod productiv în actual didactic și în cel de evaluare. Un alt fac-

tor cu efect stresogen în rândul dascăliilor este reprezentat de problemele materiale cronice (dotările și logistica sunt precare), pe care le întâmpină cele mai multe dintre școli și licee. Mulți dintre profesori caută soluții „miraculoase”, pentru a putea face față exigențelor activității instructiv-educative și pentru a aduce un plus de creativitate și valoare în formarea tinerilor.

Datele anchetei realizate de noi arată că aproape jumătate dintre profesorii care activează în învățământul preuniversitar liceal au indici destul de ridicați sau foarte ridicați ai stresului în munca pe care o desfășoară. Distresul pe care îl resimt multe dintre cadrele didactice se poate solda cu abandonarea din punct de vedere psihologic a muncii pe care o realizează, prin scăderea implicării și a calității, precum și prin atitudinile sau comportamentele negative pe care le manifestă față de elevi. Sunt profesori care, în ciuda dificultăților pe care le întâmpină, fac eforturi mari pentru a se adapta și a menține anumite standarde în ceea ce privește calitatea activității pe care o prestează. Toate aceste situații sunt îngrijorătoare, pentru că ne fac să ne gândim încotro se îndreaptă învățământul preuniversitar din Republica Moldova – o componentă pe care o vedem ca fiind esențială în raport cu progresul pe drumul integrării în Uniunea Europeană.

Toate instituțiile abilitate să contribuie la organizarea și la bunul mers al sistemului de învățământ preuniversitar ar trebui să fie mult mai atente la pericolul pe care îl reprezintă neglijarea celei mai importante resurse, și anume cea umană – *de dascăl*. În acest sens, specialiștii în managementul educațional trebuie să pună pe primele locuri

în agenda lor de lucru problema stresului care apare în activitatea cadrelor didactice. Astfel, nu numai directorii școlilor, dar și instituțiile administrative locale (de exemplu, Direcțiile Generale de Educație, Tineret și Sport / DGETS) și Ministerul Educației, care răspund de reglementarea din punct de vedere normativ a învățământului și de organizarea acestuia, trebuie să propună și să asigure implementarea unor măsuri eficiente pentru prevenirea acțiunii factorilor de stres în activitatea pe care dascălii o realizează la toate nivelurile sistemului de învățământ preuniversitar. După cum rezultă din datele anchetei noastre, necesitatea de a lucra acasă pentru pregătirea activităților școlare, nivelul scăzut al salarizării și al altor stimulente materiale, dificultățile întâmpinate în managementul claselor de elevi, volumul mare și greu de acoperit în cursul unui semestru sau an școlar al programelor școlare, dispozițiile normative numeroase și adesea contradictorii emise de Ministerul Educației, precum și amenințarea reprezentată de restructurarea normelor didactice sunt principaliii factori de stres cărora profesorii din învățământul liceal trebuie să le facă față. Tinând cont de aceste rezultate, organele abilitate să reglementeze activitatea cadrelor didactice trebuie să fie preocupate, în primul rând, de a aloca mai multe resurse materiale sistemului de învățământ și de a reglementa funcționarea acestuia în acord cu nevoile reale, precum și cu dificultățile pe care dascălii și ceilalți specialiști (de exemplu: psihologii școlari) le întâmpină. Pe lângă această măsură globală, pot fi adoptate și implementate o serie de măsuri „locale”, care intră în responsabilitatea managerilor din sistemul de

învățământ. Acestea trimit către managementul climatului social și emoțional din colectivele didactice, precum și către intervențiile personalizate în funcție de nevoile dascăllilor și de dificultățile cu care aceștia se confruntă. De exemplu, intensificarea eforturilor de integrare a cadrelor didactice care sunt la început de cale în corporile profesionale, ca și cele orientate către asigurarea unor criterii cât mai obiective de evaluare a calității prestației profesionale și de recunoaștere a meritelor constituie două dintre direcțiile în care se poate acționa.

Ținând cont de factorii de stres care intervin în activitatea profesorilor în RM, precum și bazându-ne pe recomandările vis-a-vis de prevenirea stresului în rândul angajaților din diverse sectoare ocupaționale elaborate de M. Armstrong [2], propunem următoarele măsuri care pot fi adoptate în vederea controlului acțiunii factorilor de stres în rândul profesorilor care predau în sistemul de învățământ preuniversitar:

✓ *asigurarea unui proces de selecție bazat pe competențe reale și consistente pentru activitatea instructiv-educativă*, prin reducerea favoritismelor („dedicațiilor”), care aduc în posturi profesori mai puțin experimentați sau mai puțin motivați să rămână în sistem și să facă performanță; acest efort nu va fi posibil fără depolitizarea sistemului de management al instituțiilor școlare și a structurilor administrative care le sunt subordonate;

✓ *definirea cât mai clară a exigențelor legate de activitatea didactică și de cea de evaluare*, prin stabilirea de sarcini precise, evitarea ambiguităților, precum și a conflictelor între roluri și

responsabilități; în acest sens, directorii de școli generale sau licee pot proceda la ajustarea directivelor emise de către organele de resort la specificul din instituțiile de învățământ pe care le conduc, fără ca aceasta să ducă la încalcarea normativelor;

✓ *fixarea de obiective și standarde de performanță în activitatea didactică și de evaluare a achizițiilor elevilor cât mai clare și realiste* – stabilirea unor obiective realiste sub aspectul timpului necesar pentru atingerea lor, de natură să-i mobilizeze pe profesori, fără a-i împovăra cu sarcini care nu sunt strict necesare și care nu corespund resurselor materiale și de timp de care dispun;

✓ *managementul corect al performanțelor în activitatea instructiv-educativă* – conducerea unei instituții școlare trebuie să faciliteze dialogul deschis cu membrii corpului profesoral privind munca pe care au desfășurat-o sau o au de realizat, problemele pe care le întâmpină în managementul claselor de elevi, nevoile și aspirațiile profesionale;

✓ *aplicarea unui sistem al recompenselor în acord cu realizările profesionale ale profesorilor; oferirea echitabilă de oportunități pentru dezvoltarea carierei didactice* (cursuri de perfecționare, schimburi de experiență, conferințe și simpozioane ale căror costuri să fie suportate parțial din bugetul de stat etc.);

✓ *instruirea managerilor de școli și licee cu privire la problemele pe care le poate întâmpina personalul didactic, în ceea ce privește sănătatea fizică sau mentală, managementul claselor de elevi sau activitatea didactică și cea de evaluare*.

Bibliografie

1. Antoniou A. S., Polychroni F., Vlachakis A. N., *Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece*. În: *Journal of Managerial Psychology*, 2006, vol. 21, nr. 7, p. 682-690.
2. Armstrong M., *Managementul resurselor umane*. Manual de practică (trad.). Bucureşti: CODECS, 2003, 872 p.
3. Barmby P., *Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour*. În: *Educational Research*, 2006, vol. 48, nr. 3, p. 247-265.
4. Cano-García F. J., Padilla-Muñoz E. M., Carrasco-Ortiz M. Á., *Personality and contextual variables in teacher burnout*. În: *Personality and Individual Differences*, 2005, vol. 38, nr. 4, p. 929-940.
5. Dorman J., *Testing a model for teacher burnout*. În: *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2003, vol. 3, p. 35-47.
6. Muntele-Hendreş D. și al., *Teachers' Occupational Stress Questionnaire: Psychometric properties*. În: *Revista de Psihologie*, 2014, vol. 60, nr. 2, p. 131-140.
7. Nuț S., *Anxietate și performanță la tineri*. Abordare psihoindividuală, experimentală și educațională. Timișoara: Editura Eurostampa, 2003, 282 p.
8. Pașalău N. D., Robu V., *Stresul învățătorilor – o realitate dureroasă în sistemul românesc*. În: *Influențe. Revistă pentru copii, părinți și dascăli*, 2006, nr. 2, p. 19-20.
9. Robu V., *Stresul și satisfacția față de muncă în rândul profesorilor care activează în sistemul de învățământ gimnazial*. În: Simpozionul Național KRE-ATIKON: Creativitate-Formare-Performanță. Iași: Editura PIM, 2012, p. 86-98.
10. Siu O. L., *Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation*. În: *Education Journal*, 1995, vol. 23, nr. 2, p. 105-124.
11. Legea Învățământului nr. 547/21.07.1995. Publicată în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 62-63/692 din 09.11.1995. <http://www.edu.asm.md> (vizitat 20.09.2015).
12. United States National Institute of Occupational Safety and Health, *Stress at...Work*. Cincinnati, USA. <http://www.cdc.gov/niosh> (vizitat 23.09.2015).

REPERE PSIHOLOGICE ALE ACTIVITĂȚII DE MENTORAT ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE

PSYCHOLOGIC COMPONENTS OF MENTORING ACTIVITIES
IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Tatiana BALAN, Viorica ANDRITCHI

Cuvinte-cheie: mentor, discipol, relații de mentorat, relație afectivă, motivație, comunicare, empatie, consiliere, interdependență, dezvoltare personală.

Rezumat

Conținutul acestui articol relevă aspectele psihologice într-o relație de mentorat, care constituie fundamentele unei mentorizări reușite. Se caracterizează comportamentele ale mentorului care influențează direct demersul activității de mentorat. De asemenea, este argumentat demersul reușit al relației de mentorat în baza cunoașterii vectorilor de dezvoltare psihosocială a adulților aflați în diferite etape ale vieții

Keywords: mentor, disciple, mentoring relations, affective relation, motivation, communication, empathy, counseling, interdependence, personal development.

Abstract

This article reveals the psychological aspects of mentoring relationship that constitutes the foundation of successful mentoring. The mentor behaviors characterizes and directly influence the approaches of mentoring activity. Commonly, it is argued that successful path of mentoring relationship are based on adult knowledge of psychosocial development vectors, at different stages of life.

Mentoratul constituie o relație umană care se stabilește și se dezvoltă între doi indivizi, instigă motivație și implicare bilaterală și are un caracter de dezvoltare personală, dar și profesională a unuia dintre ei. Beneficiile acestei interacțiuni denotă prezența unui aliaj decantat al aspectelor afective și intelectuale pozitive ale mentorului și discipolului care deopotrivă presupun anajarea reciprocă conștientă a acestora.

Analizând aspectele instructive ale operei *Odiseea* a lui Homer, de unde își are proveniența mentoratul, Boston B. [2] a remarcat descrierea caracteristicilor relației dintre Mentor și Telemachos în călătoria de căutare a tatălui acestuia – Odiseu specificând prezența lui Mentor ca „însoțitor” în perioada când Telemachos devine matur. Boston apreciază acest aspect ca cel mai important în derularea istoriei, argumentând interven-

ția lui Mentor ca persoană care conduce copilul / Tânărul până la maturitate, oferindu-i „încurajare, supraveghere, susținere în momentele intrării în viață adultă” [2, pp.5-6]. Prin urmare, caracterul psihologic al relației de mentorat predomina încă la originea apariției acestei forme de dezvoltare a personalității umane.

Constatăm traversarea evolutivă a *mentoratului* de-a lungul istoriei odată cu dezvoltarea umanității ca o condiție a ascensiunii și supraviețuirii acestia. Caracterul mitic din antichitate obține actualmente o configurație ce desemnează una din principalele strategii de învățare și dezvoltare pentru formarea unei identități personale, dar și profesionale. Mai mult, în ultimul timp cadrul teoretic al cercetării și aplicării *mentoratului* în educația adulților prezintă un interes expansiv în promovarea politicilor educaționale ale statelor dezvoltate și în curs de dezvoltare, lansând astfel apel la noi cercetări în acest domeniu.

Definițiile mentoratului prezente în literatura de specialitate atestă deopotrivă importante atât aspecte de specialitate ale mentorului, cât și cele psihologice, invocând ultimele ca incontestabile în implicarea într-o relație care pretinde dezvoltare și realizări.

Cercetătoarea canadiană Houde R. [5] a apreciat activitatea de mentorat ca pe o relație afectivă, care asigură interacțiunea reală dintre două persoane în cauză. Ea a adoptat concepția lui Levinson care plasa mentoratul în cadrul dezvoltării adultului ca o relație umană intensă dintre o persoană mai experimentată care susține, ghidează și învață o persoană mai Tânără, specificând prin „tânără” mai curând mai neexperimen-

tată [5, apud, p.19]. Din cele expuse se conturează scopul *mentoratului* – cel de a descoperi însăși persoana mentoră/discipolul și de a-l ajuta să-și realizeze visele, facilitând atât dezvoltarea globală a personalității cât și avantajarea dezvoltării profesionale. Totodată, Houde specifică statutul ierarhic al *mentorului* deloc cardinal în raport cu cel al *persoanei mentorate*, invocând *motivația altruistă* substanțială în aşa tip de relații în care se exclude autoritatea și controlul.

Mentoratul a fost redescoperit în perioada modernă drept un factor semnificativ în domeniul creativității umane. Încă în anul 1962, psihologul american Torrance E. a remarcat importanța prezenței persoanei protectoare în spatele creșterii individului cu abilități creative, specificând rolul acestuia de a asigura climatul psihoafectiv favorabil prin încurajare pentru deblocarea psihologică în cazurile reacțiilor critice parvenite din exterior [4, apud, p.12]. În alte cercetări, același autor a consemnat importanța *mentorului* în spatele individului creativ și viceversa în dezvoltarea carierei profesionale: „carierele fără mentori sunt semnalate de o problematică specifică caracterizată prin: lipsa entuziasmului și țelurilor concrete, echipa de conformism, probleme emoționale cauzate de teama de a nu reuși...”[4 apud, p.14]. În alt context, Torrance E. menționează *activitățile de mentorat* drept o școală de creativitate: „Gândirea creativă se dezvoltă într-un proces de sensibilizare a dificultăților și problemelor, frâmântărilor, ipotezelor, evaluărilor și testărilor acestora...”, iar pentru a înglesni productivitatea potențialului ar fi oportună tutela sigură a *mentorului*.

[10]. La mecanismul mentorizării subordonat creativității s-a referit Teresa Amabile, evidențiind susținerea *motivației intrinseci* de către mentor, ca cea mai sigură cale de stimulare a creativității [1, pp. 185-201].

Concepția dezvoltării profesionale prin *activități de mentorat* este diferită de concepția unei pedagogii normative. Întreg procesul presupune lipsa „prescripțiilor” rigide în favoarea dezvoltării capacitatei celui mentorat în împrejurările când acesta este pus în situații de a lua decizii argumentate supuse propriei responsabilități. Dezvoltarea carierei profesionale este influențată și de *nivelul de asertivitate* al persoanei, dorința ei de a accepta și răspunde provocărilor la noi responsabilități. Eludarea multiplelor bariere structurale ale învățării adultului poate fi stimulată de diversi factori prezenți în funcționalitatea mentoratului:

- caracterul voluntar și altruist substituie considerabil condițiile de plată ale discipolilor care pot provoca situații de stres și renunțare la dezvoltare;
- mentoratul instituționalizat și promovarea lui la locul de muncă înlătură deplasările îndepărtate și costisitoare și asigură confortul psihologic;
- programul flexibil de întâlniri stabilite între cei doi protagonisti facilitează căștigul de timp pentru formare;
- caracterul decantat al programului de mentorat stimulează motivația discipolului, ea fiind esențială în avansarea în carieră.

Caracteristicile determinante ale *mentorului* întruchipează nu numai experiența acestuia, ci și ansamblul de calități psihologice care să excludă ierarhia relațională și să accentueze o relație personală și confidențială, în lipsa

cărora o relație de mentorat ar rămâne superficială. Experiența *mentorului* conduce la dobândirea tehnică a competențelor profesionale de specialitate, iar stilul de încurajare al mentorului permite *discipolului* să exploreze noi realități într-o manieră sigură, conștientă, să se angajeze în noi responsabilități și să devină propriul decident în dezvoltarea sa personală și profesională. Prin urmare, cercetarea noastră ținutește nu atât spre abordarea competențelor de specialitate ale mentorului, cât spre reliefarea trăsăturilor distinctive ale competențelor psihopedagogice ale mentorului, necesare pentru angajarea într-o relație de succes.

Activitățile de mentorat cu caracter de *consiliere psihopedagogică* depind incontestabil de competența și profesionalismul mentorului-consilier. Considerăm că mentorii calificați nu pot fi apreciați după actele de certificare în acest sens, ori de alte circumstanțe de tipul „instituției” în care activează și-a. Prestația unui mentor poate fi determinată doar de respectul și încrederea obținute în procesul activităților de mentorat. Competența mentorului, în opinia lui Dumitru I., „este măsurată și apreciată prin numărul, calitatea și eficacitatea rezolvării problemelor clienților” [8, p. 286].

Capacitatea mentorului de a construi o relație semnificativă de ajutorare este subordonată *stăpânirii stresului* pe care este capabil să-l provoace discipolului prin propriile ambiții, afirmații, păreri și, bineînțeles, prin recunoașterea și acceptarea afirmațiilor, părerilor și ambițiilor discipolului. Considerăm că aceste constatări pretind la centrarea activității de mentorat pe discipol și împun următoarele condiții/principii:

- ✓ o formare psihopedagogică calitativă a mentorului trebuie să aibă loc înainte de debutul activității respective;
- ✓ procesul de mentorat să fie intenționat și bine structurat;
- ✓ asigurarea unui climat psihoafectiv favorabil între cei doi;
- ✓ o activitate de mentorat nu se bazează pe „camaraderie”;
- ✓ susținerea ideii că discipolul este o persoană capabilă, talentată, în căutarea permanentă de noi abilități și abilă să facă față provocărilor;
- ✓ crearea unui consensus la nivel de valori partajate între mentor și discipol în cadrul activității;
- ✓ realizările așteptate nu ar trebui să întârzie.

Confortul și calitatea relației de susținere care se stabilește între mentor și discipolul său este determinată de conceptele de *comunicare*, de dezvoltare, de învățare și reflecție. Potrivit descrierii într-o manieră mai globală a lui Gordon (1983), această relație interpersonală „implică schimb de binefacere uneori, intactă în favorizarea concomitentă a mentorului și discipolului” [6, apud, p. 1-6]. La baza construirii unei relații de mentorat stă *ascultarea activă*, o calitate a mentorului care constituie de fapt premisa principală a *înțelegerei* în orice tip de comunicare. Prezența accentuată a acestei competențe asigură un feedback eficient din partea discipolului, stimulează *motivația* de încadrare în asemenea relație și *încrederea* în persoana de care este ghidat. Taxonomia tipurilor de ascultare prevede *ascultarea empatică* ca primordială în toate etapele mentoratului, mai cu seamă în faza incipientă: atunci când mentorul și discipolul se cunosc insuficient și nivelul de încredere este redus. *Atitudinea empatică* a men-

torului poate ameliora momentele tensiонante, provocate de stări emoționante excesive, sau elucida anumite aspecte necunoscute și complexe, la fel și pentru a reda siguranță discipolului. Potrivit lui Cohen N. H. (1995), rolul mentorului de a *asculta activ* și *empathic* discipolul constă în manifestarea calităților care exprimă *înțelegerea* și *acceptarea* emoțiilor discipolului, precum și sprijinirea lui în asumarea alegerilor. Acest aspect profilează următoarele comportamente ale mentorului:

- practică *ascultarea activă* și manifestă interes și sinceritate prin reacții verbale și nonverbale corespunzătoare;
- adresează fățiș întrebări care încurajează explorarea diverselor situații reale;
- furnizează feedbackul constructiv, bazat mai mult pe observații, decât pe deducții personale;
- verifică frecvent percepțiile discipolului său pentru a se asigura de nivelul de comprehensiune al lui;
- face aprecieri obiective care încurajează discipolul în explorarea, clarificarea și explicarea propriilor emoții și comportamente [5, apud, p.18].

Un alt aspect vizează creșterea suportului informațional și prevede asumarea de către mentor a rolului de *counselor* în problemele și nevoile discipolului, adică rolul de respondent detaliat la toate întrebările, precum și oferirea de sugestii precise pentru atingerea obiectivelor profesionale, personale și academice pe care acesta și le propune. Comportamentele mentorului vor fi evidențiate prin:

- adresează întrebări ce vizează o mai bună *înțelegere* a situației persoanei mentorate;
- evidențiază experiența semnifica-

tivă a discipolului pentru promovarea dezvoltării unui profil personal adevarat;

- cercetează alături de discipol pentru a avantaja descoperirii de răspunsuri precise, complete și originale;

- oferă opinii și propune soluții pe care le consideră importante;

- intervine cu modificări care asigură o percepție mai justă a situației;

- se centrează pe fapte ca elemente esențiale ale unui proces de decizie.

Aspectul de ameliorare a activității de mentorat accentuează rolul de *facilitator* al mentorului care presupune ghidarea/orientarea discipolului aflat în situații problematice spre o analiză profundă a propriilor interese, competențe, valori și convingeri. Rolul mentorului în asemenea situații este de a asigura o comunicare eficientă și autentică – determinante în asigurarea bunei înțelegeri. Comportamentele mentorului în procesul vizat se manifestă prin:

- adresează întrebări ipotetice pentru a extinde percepțiile individuale ale discipolului;

- nu acceptă insinuările și informațiile nefondate care alimentează supozиtiile și prejudecățile;

- prezintă diverse puncte de vedere pentru a genera o analiză în profunzime a diferitor opțiuni;

- determină gradul de implicare serioasă al discipolului în realizarea obiectivelor propuse;

- compară preferințele personale și socialei cu cele profesionale.

Aspectul *confruntărilor* reprezintă împrejurările în care mentorul indică cu respect motivele care obligă discipolul de a renunța la anumite comportamente mai puțin productive manifestate în activitatea sa. Rolul și funcția mentorului este de a contribui la ajutorarea

discipolului în a-și analiza strategiile și comportamentele selectate mai puțin rentabile, precum și la conștientizarea nevoilor și capacitaților sale de a se schimba. Succesul situațiilor respective poate fi garantat reieșind din următoarele comportamente ale mentorului:

- caută și manifestă foarte precaut modele de asigurare a disponibilității psihologice a discipolului în situații de comparare a diverselor puncte de vedere;

- recunoaște gândurile și preocupările sale care duc la consecințe de afectare a relației de mentorat;

- utilizează un limbaj direct și categoric atunci când discipolul are un comportament contradictoriu cu scopul de a-și promova punctul de vedere;

- se centrează pe strategiile și comportamentele care duc la schimbări semnificative;

- manifestă minim feedback în favoarea impactului maxim;

- interpretează modelul individualizat pentru a consolida convingerile discipolului în potențialul său de dezvoltare.

Încă un aspect, stipulat de Cohen N. H., este focusat pe capacitatea de metacogniție a discipolului. În acest context, mentorul se expune în rolul de *stimulator al autocriticii* discipolului în vederea contribuției acestuia la crearea propriului viitor și dezvoltării potențialului său. Trăsăturile comportamentale ale mentorului în aceste circumstanțe vor enunța:

- interpretează reflexiv și discret rezultările prezente și din viitor ale discipolului;

- examinează și clarifică percepțiile discipolului asupra propriului potențial și capacitații de autogestionare;

- reactualizează alegerile discipolu-

lui în baza unei evaluări autentice a resurselor și posibilităților lui;

- exprimă încredere referitor la deciziile discipolului;
- demonstrează respect față de capacitatea discipolului de a-și defini și autodirija viitorul;
- încurajează discipolul de a-și urma visele.

Cohen N. H. mai susține că zilnic mentorul joacă în circuit, consecutiv rolul de confident, consilier, facilitator, „avocatul diavolului”, model și spectator. Funcțiile enunțate contribuie, deci, la centrarea pe *a ști*, *a ști să faci*, *a ști să devii* – componentele definitorii ale profilului de competență al mentorului [5, apud, p.21].

Într-o expunere diferită, însă cu același sens se referă Kram (1998) la diferența dintre funcțiile psihosociale care, în opinia lui, sporesc autoaprecierea, sentimentul de încredere în forțele proprii și cele legate de carieră, mai practice care sporesc interesul pentru dezvoltarea și avansarea profesională. Aceste două grupuri de funcții ale mentorului rămân într-o interdependență reciprocă, deși sunt separate. Modelarea, acceptarea, confirmarea, consilierea și prietenia sunt caracteristici comportamentale proprii primului grup de funcții legat de dezvoltarea personalității, celălalt grup fiind definit de dezvoltarea carierei – sponsorizarea, observația, coachingul, sprijinul, protecția [5, apud, p21].

Util în activitățile de mentorat este modelul bazat pe *interdependența* între indivizi, propus de J. B. Miller (1970). Acest model a apărut ca un contraargument la modelele tradiționale în acea perioadă – modele ce prevedeau dezvoltarea personalității în mod independent în condiții de autonomie. Potrivit teoriei lui J. B. Miller, reflectarea pe

deplin a experienței umane poate avea loc doar în relații cu alți oameni. Conservându-și independența, indivizii au nevoie de contact cu alte persoane pentru a crește ca personalitate. Pentru a dezvolta astfel de relații atât mentorul, cât și discipolul trebuie să urmeze unele condiții: să accepte prezența comunicării autentice și reconfortării reciproce care se referă la responsabilitatea de a stabili împoterniciri pentru fiecare membru al diadei pentru a dezvolta relația. Astfel, fiecare membru al relației trebuie să posede libertatea interioară de a recunoaște și de a prezenta puncte forte, dar și slăbiciunile sale. Această precizare ne confirmă necesitatea relațiilor de prietenie între cei doi și excluderii poziției autoritare a mentorului. *Empatia* este o condiție centrală pentru acest tip de relație, invocând sensibilitate reciprocă la experiențele personale [3, apud, p.9-11]. Ideea esențială a modelului lui Miller J. B. constă în faptul că fiecare membru al activității de mentorat are de învățat unul de la altul și, ca urmare, discipolul să asigure continuitate, preluând acest tip de dezvoltare personală cu alte persoane.

Fiind o relație care este fixată pe diferite vîrste și etape ale vieții adultului, este necesară tratarea demersului de *mentorat* conform vectorului de dezvoltare a vîrstelor. Acest demers presupune cunoașterea și respectarea de către mentor a caracteristicilor capacităților inteligețiale ale adultului de diferite vîrste, dar și aspectele psihologice de dezvoltare a personalității pentru a putea determina și preveni posibilele manifestări nedorite în cadrul *activității de mentorat* în care sunt angajați.

Tânărul adult este așa-zisul individ care este în tranziție lentă din perioada

adolescentă în vîrstă adultă. Această transformare include mai multe sarcini de dezvoltare și provoacă diverse dificultăți. Modelul lui Chickering și Reisser permite de a arunca o privire la această perioadă de viață, adoptând o perspectivă de dezvoltare, conform celor săptă vectori de dezvoltare. Notiunea de vector semnifică faptul că Tânărul este conștient de forțele interne care îl cresc să rezolve sarcini psihosociale, decizii care îi vor permite să-și actualizeze potențialul său. Primul vector este *achiziția de competențe*. El corespunde cu dezvoltarea a trei tipuri de competențe: intelectuale, fizice și interpersonale. Al doilea vector reprezintă *gestionarea emoțiilor* – Tânărul adult este obligat să învețe să-și „îmblânzească” emoțiile, mai bine zis a să le anticipateze și să acționeze în consecință. Vectorul următor prevede *dezvoltarea autonomiei* prin traversarea interdependenței. Tânărului adult îi este caracteristică dorința de a acționa în mod autonom pe de o parte, pe de altă parte, însă, ar întreține relații de calitate cu alții indivizi. Al patrulea vector corespunde cu *dezvoltarea relațiilor interpersonale mature*. Acest tip de relații implică din partea Tânărului adult acceptarea de diferențe și adoptarea intimității, confidențialității în cadrul acestor relații. Vectorul ce urmează este *stabilirea identității*. Această etapă stimulează individul de a se simți în largul său și comod, de a-și accepta aspectul fizic. În egală măsură el trebuie să-și cunoască și să accepte forțele sale reale și punctele slabe. În cele din urmă el trebuie să știe cine este și cine dorește să devină. Al șaselea vector corespunde cu *descoperirea golurilor personale*. Tânărul adult își pune întrebări despre sensul pe care dorește să-l dea vieții sale în plan

personal, și de asemenea în cel profesional. În final, ultimul vector marchează *dezvoltarea integrității*. Este o etapă care mobilizează Tânărul adult de a fi autentic în alegerea sa, mai bine-zis să-și cunoască identitatea sa, valorile sale și convingerile într-un ansamblu coerent. [3, p 6].

Deși adultul Tânăr (22-30 de ani) poate fi considerat o persoană independentă, cu un anumit grad de maturitate și autonomie, el trebuie să manifeste o capacitate adaptativă serioasă în procesul de obținere a statutului de adult. Tinerețea, ce-i caracterizează acest segment din viață, încununează deopotrivă aspectele profesionale, sociale și familiale. Trăsăturile individuale denotă nevoi și dorințe cruciale: evadarea de sub supravegherea părinților, dorința de a întemeia o familie, aspirația de a-și realiza visele și *pentru prima oară simte necesitatea serioasă de a avea un mentor* care să-l călăuzească [9, p. 142]. Considerăm o alternativă indisutabilă *activitățile de mentorat* la această vîrstă timpurie a adultului, în special la nivelul formării/ dezvoltării profesionale inițiale. Rolul *mentorului* în această perioadă este de remarcat prin puterea considerabilă de influență asupra *discipolului* – *Tânăr adult*.

Vîrsta *adultului de vîrstă medie* (35-65 de ani) se inserează în segmentul vieții care este cel mai frecvent afectat de crize, din care motiv studiile asupra acestui comportament sunt cele mai numeroase. Debutul crizelor pleacă de la „conflictul dintre generativitate și stagnare”, situație cu o explicație paradoxală: cele două sintagme constituind două teze care prin contradicție se exclud, dar care sunt considerate la fel de adevărate și pot fi în egală măsură demonstate [9, p. 147]. Chintesența primului termen

este bunăvoiința și generozitatea manifestate de adult în situații de ajutorare și *mentorizare* atât a propriilor copii, cât și a colegilor de breaslă. Pe de altă parte, individul este încercat de o serie de situații în care este nevoie să demonstreze calități mai puțin altruiste față de alte persoane și să se concentreze mai mult asupra propriei persoane, fiind justificat și în asemenea momente de autonegligență în etapele anterioare. Împrejurările de genul: schimbările survenite la locul de muncă, primele simptome ale îmbătrânirii, pierderea unor persoane dragi etc. generează un disconfort la nivelul *identității personale* în faza vârstei de 35-45 de ani [ibidem, apud, p. 147]. În aceeași perioadă individul este preocupat de spiritualizarea propriei ființe. În funcție de capacitatea lui de autoevaluare, poate genera o altă criză și apare o circumstanță de „evaluare profundă” a existenței de până la acel moment.

Levinson și Darrow apreciază acest examen de „calitate existențială” ca o pistă decizională, de pe care demarează acțiunile de ofensivă, caracterizate prin revizuirea propriei vieții și acceptarea unor noi riscuri și oportunități. Există și versiunea precum că cea mai bună părere despre noi însine ne-o formulăm anume la această vîrstă [9, apud, p. 148]. Atunci când gândirea adulților maturi este considerată apogeu, obține o nouă accepțiune și caracteristica fundamentală – *întelelecțiunea* – concept cu conotații diferite în accepțiunea teologiei, filosofiei, psihologiei, totodată având și parametri comuni în ceea ce privește atribuirea acestieia la vârsta maturității persoanei. Analizând teoriile propuse de diversi autori, observăm că trăsăturile fundamentale ale întelepciunii alcătuiesc un melanj ale elementelor cognitive, analitice și afective ale persoanei antrenate în emiterea judecăților și practicilor de valoare.

Tabelul 1.

Factorii de identificare a individualității discipolului (după Smith)

Factori	Impactul în relația de mentorat	Soluții
• rolurile și responsabilitățile de care dispune individ /discipolul în viața personală sau profesională;	• conduc la orientarea diferită a învățării; • conduc spre soluționarea dificultăților concrete;	• orientarea după caracteristicile individuale de dezvoltare;
• experiența cantitativă și calitativă acumulată;	• obligă o abordare individualizată de dezvoltare; • crearea unui mediu adecvat;	• reorientarea și adaptarea discipolului la propriile capacități și posibilități;
• transformările fizice, psihologice și sociale caractristice vîrstei;	• impun identificarea nevoilor și intereselor individuale specifice; • dictează stabilirea de obiective separate;	• autocunoașterea și acceptarea sinelui;
• anxietatea și ambivalența manifestate de adult.	• provoacă bariere în acceptarea dezvoltării personale și profesionale; • inhibă tentativele de a fi liber în acțiunile sale.	• încurajarea discipolului în angajarea propriei dezvoltări.

Munteanu A. a specificat motivația scăzută de învățare la adulții între 50 și 60 de ani, precizând cauza prezenței anxietății sporite în împrejurări de testare a capacitații lor intelectuale [9, p. 151]. Abordată în sintagma *educației adulților*, promovarea *mentoratului* poate fi blocată de mai mulți factori psihologici care descurajează inițiativa: lipsa de confidențialitate, subestimarea propriei personalități, descurajarea adultului în demersul său educativ de către sistemul biocratic al societății, ori neacceptarea conceptului de autodeterminare ca „elev”. Pe lângă aceste afirmații este imputabilă concepția apartenenței circumstanțelor de mediu social și cultural a indivizilor de orice vârstă adultă. Această opinie este stabilită de diversitatea caracteristicilor persoanelor adulte implicate în învățare, de mediul social al provenienței lor și de complexitatea

activităților lor. De asemenea, după Smith [7, apud p. 136] există și alți factori importanți care trebuie identificați la primele întrevederi cu formatorul / mentorul pentru ca, ulterior, acesta să poată stabili direcția de soluționare a lor, uneori acestea fiind de ordin psihologic (vezi tab. 1).

În concluzie ne exprimăm convingerea că aspectele psihologice poartă un caracter decisiv în realizarea cu succes a *activităților de mentorat*. Ele pot fi puse în evidență și aplicate doar de către un mentor efectiv, care poate fi selectat pentru abilitățile lui interpersonale în primul rând. Este vorba de abilitățile determinante în stabilirea unei relații de mentorat de calitate cu discipolii lor, iar cunoașterea de către mentorii a trăsăturilor de personalitate ale celor mentorati le va spori semnificația și rolul în modelarea unor noi personalități.

Bibliografie

1. Amabile, T. M. *Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace*. Human Resource Management Review, nr. 3, 1993, pp. 185-201
2. Boston B. O. *The Sorcerer's Apprentice: A Case Study in the Role of the role of Mentor*. RestonVA: Council for the exceptionals children, 1976. 38 p.
3. Châteauvert, G. B. *Les effets du mentorat formel sur les comportements de soutien des mentors*, Québec: Université Laval, 2011, 74 p.
4. Chișiu C. M. *Mentorat și dezvoltare vocațională*. Sibiu: Editura Universității „L. Blaga”, 2011. 106 p.
5. Currier C. *Repertoire de base*. Canada: Editions de la Fondation de l'entrepreneurship, 2003. 40 p.
6. Currier, C. *Le mentorat et le développement professionnel*, Fondation canadienne pour l'avancement de la carrière: 2004, disponibil: www.crccanada.org/symposium
7. Dumitru, I. *Procesul de învățare la vârsta adultă*. În: Paloș, R., Sava, S., Ungureanu D. *Educația adulților*, Iași: Edutura Polirom, 2007, 342 p.
8. Dumitru, I., Al., *Consiliere psihopedagogică*, Iași: Polirom: 2008, 332 p.
9. Munteanu, A. *Caracteristici bio-psihocomportamentale ale vîrstei adultele*, În: Paloș, R., Sava, S., Ungureanu D. *Educația adulților*, Iași: Edutura Polirom, 2007, 342 p.
10. Torrance E. P. *The nature of creativity as manifest in its testing*, în Stenberg R. J. *The nature of creativity*. Cambridge University Press, 1988, pp. 43-75

PSIHOLOGIA FAMILIEI

**СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ
ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ КОММУНИКАЦИИ
В СЕМЬЯХ, НАХОДЯЩИХСЯ В ДЛИТЕЛЬНОМ СТРЕССЕ
ОТ РАКЕТНЫХ ОБСТРЕЛОВ**

SOCIAL - PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR CORRECTION OF COMMUNICATION DISORDERS, AMONG FAMILIES WHICH SUFFER FROM LONG-TERM STRESS CAUSED BY THE ROCKET ATTACKS

Александр ОСТРОБРОД

Ключевые слова: чрезвычайные ситуации, посттравматический стресс, нарушения коммуникации, трехфакторная модель нарушения коммуникации, коррекция нарушений коммуникации, социально - психологический тренинг (СПТ).

Резюме

В данной статье изложен опыт коррекции коммуникации в семьях, проживающих в южных городах Израиля, которые периодически подвергаются ракетным обстрелам. С этой целью применялась разработанная нами трех faktorная модель нарушения коммуникации (Остроброд А., Болбочану А., 2014 г.), основанная на качестве принимаемой и передаваемой информации, эмоциональном климате общения и конструктивности коммуникации. Результаты исследования подтверждают эффективность данного подхода для психокоррекционной работы с семьями данной группы.

Cuvinte-cheie: situații extraordinaire, stres posttraumatic, dereglarea comunicăției, modelul trifactorial al dereglașilor comunicative, corecția dereglașilor comunicative, training social-psihologic (TSP).

Rezumat

Articolul conține o experiență de corecție a comunicării în familiile ce trăiesc în orașele de sud ale Israelului și sunt supuse periodic atacurilor cu rachete. În acest scop a fost aplicat modelul trifactorial al dereglașilor comunicative elaborat de Остроброд А., Bolboceanu A., 2014, bazat pe calitatea informației percepute și transmise de parteneri, pe fundalul emoțional al comunicării și caracterul construcțiv al comunicării.

Rezultatele cercetării confirmă eficacitatea acestui model de abordare a activităților psihocorecționale în cadrul familiilor din categoria vizată.

Keywords: emergency cases, post-traumatic stress, communication disorders, three-factor model of communication disorders, correction of communication, socio-psychological training (SPT)..

Abstract

This article discuss the aspects of correction the communication and working experience with families living in the southern Israeli cities, which are periodically exposed to rocket attacks. For this purpose, in 2014, it was developed and applied, by Alexandr Ostrobrod and Aglaida Bolboceanu, the three-factor model of communication disorders, based on the quality of transmission of the information, the dialogue emotional climate and constructive communication. The results confirm the effectiveness of this approach to psycho-correctional work with mentioned families.

Актуальность разработки методов эффективной психологической коррекции семейных отношений продиктована высокой вероятностью деструктивного воздействия длительного стресса, вызванного экстремальными кризисными ситуациями, как на семью в целом, так и на каждого её члена в отдельности [3, 4].

В данной статье описана методика тренинга по коррекции коммуникации для семей, проживающих на юге Израиля и находящихся длительное время в зоне ракетных обстрелов.

Теоретической основой предложенной методики являются коммуникативное направление в семейной психотерапии (Nickols M., 1984; Watzlawick P., 1967; Satir, V., Stachowiak, J., Taschman, H. 1994; WatzlawickP., WeaklandJ. &FischR. 1974; Jackson D., 1968; Bateson, G., Jackson, D., Haley, J., Weakland J., 1956) и когнитивно-поведенческий подход к семейной коммуникации (Liberman, R. 1970; Patterson, G. 1982).

С целью коррекции коммуникации в семьях мы использовали разработанную нами трех факторную модель нарушения коммуникации (Остроброд А., Болбочану А., 2014). К первому фактору – «**качество принимаемой и передаваемой информации**» относятся такие на-

выки как умение слушать партнера, умение открыто выражать свои мысли. Второй фактор – «**эмоциональный климат общения**» включает умение открыто выражать свои чувства, проявлять терпимость друг к другу и оказывать взаимную поддержку. И, наконец, умение членов семьи прийти к согласию относится к третьему фактору – «**конструктивность коммуникации**».

В раннее проведенных нами исследованиях, которые основывались на описанной выше модели, мы показали, что в семьях, находящихся длительное время в зоне обстрела ракетами, коммуникация нарушена в большей степени, чем в семьях, находящихся вне зоны досягаемости ракет. Причем, более высокий уровень нарушений коммуникации в исследуемых семьях был обнаружен как по общему индексу нарушений, так и по каждому из трех факторов в отдельности.

Цели нашей психокоррекционной работы состояли в следующем:

1. Разработать краткосрочную (8 занятий) методику коррекции коммуникации, которую можно применить к семьям, находящимся в длительном стрессе от ракетных обстрелов на основе когнитивно-поведенческого и семейно-коммуникативного подходов.

2. Поэтапно обучить членов семей продуктивным коммуникативным умениям и навыкам, на основе предложенной нами трехфакторной модели нарушения коммуникации.

3. Сформировать группу семей, которые длительное время находились под ракетными обстрелами.

4. Провести обучение членов этих семей эффективным умениям и навыкам семейного общения по методике, разработанной на основе когнитивно-поведенческого и семейно-коммуникативного подходов.

5. Проверить эффективность трехфакторной модели нарушения коммуникации путем ее использования для психологической коррекции общения в исследуемых семьях.

6. Оценить эффективность проведенного обучения методами наблюдения, беседы и субъективного мнения участников тренинга.

7. Оценить эффективность проведенного обучения путем использования *Трехфакторного опросника нарушений семейной коммуникации* (тестирование членов экспериментальной группы до коррекции и после, сопоставление результатов исследования с показателями контрольной группы, не участвующей в тренинге).

Для аprobации разработанной методики были отобраны случайнym образом 60 семей, проживающих в южных городах Израиля, которые на протяжении трех - четырех лет подвергались периодическому ракетному обстрелу. Эти шестьдесят семей были разделены на экспериментальную и контрольную группы по 30 семей каждая.

Перед началом психологической коррекции с каждой семьей из экс-

периментальной группы была проведена предварительная встреча. Ее назначение состояло в следующем:

1. Объяснить членам семьи цель предлагаемого обучения, его процедуру, продолжительность, ожидаемые результаты для семьи.

2. Проверить желание всех членов семьи участвовать в обучении.

3. Выявить наличие в семье лиц с психопатологическими чертами и расстройствами личности. Такие семьи исключались из эксперимента (психологическая работа с ними была проведена по обычной более простой программе).

После предварительной встречи шесть семей по разным причинам не вошли в экспериментальную группу, численность которой составила 24 семьи. Всего в психологическом тренинге участвовали 78 членов семей. Возраст участников: от 12 до 80 лет. Состав семей был разный, несколько семей были не полными (родители в разводе).

С семьями контрольной группы был проведен семинар (6 занятий) на тему «Как справиться с последствиями травматического стресса, вызванного ракетными обстрелами» [4].

В то же время с семьями экспериментальной группы, психолог встречался раз в неделю, в их месте проживания, с каждой семьей было проведено 8 встреч, длительность каждой встречи - 90 минут.

Перед проведением обучающего тренинга и на его последнем занятии каждый член семьи был протестируван по *Трехфакторному опроснику нарушений семейной коммуникации*. Такая же процедура была про-

ведена с членами семей контрольной группы (перед семинаром и после него).

После проведения обучения членов семей оценка его эффективности была произведена по следующим четырем основаниям:

- субъективные высказывания членов семей, участвовавших вучающем тренинге;
- сопоставление результатов наблюдения ведущего за семейным общением на первом и последних двух занятиях;
- сопоставление результатов тестирования по *Трехфакторному опроснику нарушений семейной коммуникации* до обучения и после.

- сопоставление результатов тестирования по *Трехфакторному опроснику нарушений семейной коммуникации* с аналогичными результатами, полученными в контрольной группе.

Обучение каждой семьи проводилось с соблюдением основных принципов и условий проведения социально-психологического тренинга. Выбор того или иного методического приема определялся содержанием тренинга, особенностями семьи (численность, возраст её членов, интеллектуальный уровень), особенностями ситуации и возможностями ведущего [11, 12].

Для активизации членов семьи, участвовавших в тренинге, для снятия эмоциональных барьеров, верbalного и двигательного раскрепощения нами применялись: психогимнастика, интерактивные игры, работа в парах и тройках (в зависимости от количественного состава семьи), использовались методы

групповой дискуссии, ролевые игры, психодрама.

Наконец, среди средств СПТ использовались методы эмоциональной поддержки: безусловное положительное отношение к каждому участнику, уважительное отношение к его мнению, активное слушание [7, 14].

Обучение членов семьи продуктивным способам общения осуществлялось в процессе следующих **пяти этапов**:

1. Создание рабочего альянса между семьей и психологом.
2. Ознакомление членов семьи с трехфакторной моделью эффективного семейного общения.
3. Осознание членами семьи собственных непродуктивных способов общения.
4. Обучение членов семьи успешной коммуникации отдельно по каждому из трех факторов.

5. Закрепление умений и навыков успешной коммуникации, приобретенных на прошлом этапе.

Задача **первого этапа** (его длительность – одно занятие) состояла в установлении контакта между психологом и семьей, в создании позитивного эмоционального и мотивационного настроя для успешной работы в группе. Необходимо было вызвать у членов семьи заинтересованность и доверие, активность и открытость.

Для этого ведущий, прежде всего, объяснял членам семьи цель занятия, «правила общения», которые члены семьи обязывались соблюдать на занятиях: конфиденциальность, не перебивать говорящего, не лгать. Затем, с помощью специальных

групповых игр производился эмоциональный разогрев членов семьи.

Основная часть первого этапа заключалась в вовлечении членов семьи в дискуссию по модели Watzlawick P., [26]. С этой целью ведущий предлагал семье в процессе обсуждения составить список разногласий, которые возникают у членов семьи относительно поведения в ситуациях, вызванных периодическими ракетными обстрелами. Такая дискуссия позволяла, во-первых, выявить типичные для данной семьи разногласия, во-вторых, выявить нарушения в семейной коммуникации. Для этого ведущий наблюдал за ходом дискуссии и фиксировал нарушения коммуникации, типичные для данной семьи. После окончания дискуссии, ведущий обсуждал с членами семьи неадекватные способы общения, к которым они прибегали, и это позволяло ему активизировать их мотивацию к групповой работе.

На **втором этапе** (его длительность – одно занятие) ведущий разъяснял членам семьи суть трехфакторной модели эффективного семейного общения и типичные отклонения от нее по каждому из факторов. При этом ведущий для иллюстраций использовал те неадекватные способы общения, которые проявляли члены семьи на первом этапе.

Цель **третьего этапа** обучающего эксперимента (его длительность – два занятия) состояла в создании условий для осознания членами семьи своих ошибочных способов общения по каждому из трех факторов. На этом этапе были использованы ролевые игры. Каждый член семьи участвовал в нескольких ролевых играх.

Для разыгрывания предлагались ситуации, в которых имел место конфликт их интересов. Ситуации выбирались либо из составленного ранее списка разногласий и конфликтов в семье, вызванных проживанием в зоне ракетных обстрелов, либо члены семьи предлагали житейские ситуации, не связанные с ракетными атаками (например, часто разыгрывался эмансипационный конфликт между подростком и родителями).

После каждого разыгрывания происходил анализ диалога, причем вначале ведущий акцентировал внимание присутствующих на нарушениях по первому фактору «качество передачи и приема информации». Для этого он после окончания каждого ролевого разыгрывания задавал следующие вопросы:

- Насколько было понятно, что партнер хотел сказать?
- Почему вы не задали уточняющий вопрос?
- Вы несколько раз перебивали партнера, это помогало диалогу? и т.д.

При этом фиксировались неумение членов семьи спокойно выслушивать партнера, понятно излагать свои мысли, задавать уточняющие вопросы, готовность слышать не то что говорит партнер, а то, что соответствует собственным представлениям, искажения по типу «чтение мыслей».

Для фиксации нарушений по второму фактору «эмоциональный климат общения» после окончания диалога ведущий задавал такие вопросы:

- Можно ли сказать, что в этот момент вы говорили раздраженно?

➤ Как это ваше высказывание повлияло на эмоциональное состояние партнера?

➤ Как вы думаете, не стоило ли в этот момент поддержать партнера за искренность? и т.д.

Это позволяло осознать членам семьи их эмоциональные реакции в процессе семейного общения: агрессию, обиду, унылость, тревожность, избегание, подозрительность.

Для выявления нарушений по третьему фактору – «конструктивность коммуникации», после окончания ролевого разыгрывания ведущий задавал вопросы, позволяющие привлечь внимание к степени конструктивности диалога: «В чем состоят ваши интересы и интересы партнера?», «Можно ли решить проблему, не учитывая интересы партнера?», «Как вы собирались совместить ваши интересы с интересами партнера?», «Помогло ли это предложение решить данную проблему?» Здесь акцент делался не на качество передачи и приема информации, не на эмоциональный компонент общения, а на поиск согласия, нового взаимоприемлемого способа действий.

Цель **четвертого этапа** (его длительность – два занятия) состояла в обучении членов семьи успешной коммуникации отдельно по каждому из трех факторов.

Работа с первым фактором «*Качество передачи и приема информации*» включала в себя развитие умений и навыков активного слушания и открытого высказывания своего мнения.

Для развития умений активного слушания мы использовали методику «*Активное слушание*», которая

представляет собой модификацию методики «*Супружеская конференция*» [25, 7-8]. В рамках ролевой игры инструкция предписывала одному партнеру произнести в течение 5 минут монолог на тему, касающуюся семейных взаимоотношений, в то время как другой – внимательно и молча, слушал. Существенно проявление «слушающим» заинтересованного внимания, поддерживания зрительного контакта. Затем второй партнер должен был пересказать суть выслушанного монолога. Такая процедура позволяла членам семьи формировать полезный навык внимательного слушания.

Для овладения членами семьи приемами рефлексивного слушания нами разработана игровая методика по примеру работы Atwater E «*Рефлексивное слушание*» [15]. Методика позволяла в игровой форме обучать таким приемам рефлексивного слушания как уточнение, перефразирование, отражение чувств и резюмирование.

Для развития умений создавать и поддерживать благоприятный позитивный эмоциональный климат общения (**второй фактор модели**) мы использовали групповую дискуссию.

Совместная попытка в ходе дискуссии найти решение конкретной семейной проблемы оказывало благоприятное воздействие на эмоциональный климат семьи. Именно в этой совместной работе возникало взаимопонимание, которое в свою очередь порождало доверие и взаимопомощь.

Дополнительно мы использовали методику К. Рудестама «*Неуверен-*

ные, увереные и агрессивные ответы» [8]. Она позволяет членам семьи осознать используемые ими в общении, с одной стороны, агрессивные стереотипы и, с другой, неуверенное поведение, проявляющееся в чрезмерной уступчивости и в избегании контактов. Уверенное поведение является хорошей альтернативой указанным неадаптивным крайностям. Существенно, что ведущий каждый раз подкреплял (словесное одобрение, улыбка) успешные образцы поведения. В ходе дискуссии, каждая семья предлагала свои примеры конфликтов, характерных именно для данной семьи и связанные с ситуацией, вызванной длительными ракетными обстрелами .

Для обучения членов семьи умениям понимать и учитывать эмоциональное состояние партнера использовалась игра предложена А. Пиз «Чтение поз и мимики» [6].

Для развития умений приходить к согласию при столкновении интересов (**третий фактор**) мы использовали элементы Р. Фишера и У. Юри стратегии разрешения конфликтов, известной как «Гарвардская методика ведения переговоров» [8]. Центральным элементом этой стратегии являются умения участников выявлять интересы сторон с последующими поисками решения, согласовывающие эти интересы.

На **пятом этапе** обучающего эксперимента (длительность – два занятия) мы ставили перед собой две взаимосвязанные задачи. Во-первых, создать условия, при которых члены семьи смогли бы одновременно проявлять ранее усвоенные отдельные умения и навыки семейного обще-

ния. Во-вторых, создать условия, при которых совместная работа по решению семейных проблем приводили бы к проявлению у членов семьи чувства взаимопомощи, доверия и сплоченности.

Для этого вновь применялись методики групповой дискуссии и ролевого разыгрывания. Члены семьи пытались в процессе дискуссии выявить существующие различия в поведении в предложенной конфликтной ситуации и найти взаимоприемлемый способ поведения, уменьшающий разногласия. После окончания семейной дискуссии в процессе обратной связи члены семьи анализировали качество общения по трем факторам, а также уровень доверия, сотрудничества, взаимопонимания, взаимной поддержки.

Заметим, что применяемые игровые методики в различных семьях могли отличаться друг от друга, но этапы, конечно, сохранялись.

Оценка эффективности социально-психологического тренинга.

Оценка эффективности проведенного обучения умениям и навыкам семейного общения проводилась по четырем критериям. Прежде всего, она включала в себя субъективные отчеты членов семей, которые производились на последнем занятии в устной форме. Субъективная оценка полезности занятий была положительной. Приведем некоторые высказывания участников о том, как повлияли приобретенные на тренинге навыки на их коммуникацию в семье.

«Во время занятий я узнала много нового о своем поведении и общении

в семье. Теперь я знаю, что делала неправильно и что мне надо изменить».

«Я заметил, что последнее время у нас в семье стало намного меньше конфликтов. Благодаря нашим занятиям мы с женой и детьми стали обращать внимания на то, как мы общаемся между собой, сейчас мы свободнее выражаем свои чувства, стараемся не перебивать друг друга, выслушать и понять, что чувствует твой партнер».

«Странно, что я раньше не обращал внимания на то, как я общаюсь в семье, кроме себя я никого не слышал. На ваших занятиях я впервые увидел себя со стороны и услышал других членов моей семьи».

«Участие в тренинге помогло мне понять важную вещь, конечно проблему безопасности мы здесь, на наших занятиях решить не сможем, мне кажется, нужно просто перестать искать виноватых и обвинять друг друга. Лучше вместе, сообща искать решения проблемы, а это можно гораздо легче сделать, когда мы будем принимать, выслушивать и терпимее относится друг к другу».

Дальнейшая оценка эффективности проведенного нами тренинга, основывалась на итогах наблюдения. Сравнение уровня семейной коммуникации на первом занятии с ее уровнем, который имел место в последние две встречи, обнаружило следующие различия по каждому из трех факторов.

Качество передачи и приема информации:

- реже стали перебивать друг друга;
- стали задавать уточняющие вопросы друг другу;

- члены семей стали свободнее и увереннее выражать свои мысли.

Эмоциональный климат общения:

- стали одобрять высказывания других;
- уменьшилось количество агрессивных и обидчивых реакций;
- иногда стали вербально выражать свои эмоции.

Конструктивность коммуникации:

- при разногласиях перестали обвинять друг друга;
- стали учитывать интересы друг друга;
- более продолжительное время стали искать решение проблемы;
- чаще стали приходить к согласию.

Существенно, что все эти позитивные изменения в своей совокупности воспринимались как проявления нового более высокого уровня семейного общения – наличие взаимопонимания, доверия, сплоченности, ответственности за семью.

Для эмпирической проверки полученных данных, был использован разработанный нами опросник: *Трехфакторный опросник нарушений семейной коммуникации* (Остроброд А., Болбочану А., 2014). Этот опросник представляет нарушения коммуникации в семье в виде трех описанных выше факторов.

Каждый член семьи экспериментальной и контрольной группы был протестируирован по этому опроснику. В экспериментальной группе было протестировано 24 семьи, перед проведением обучающего тренинга и после его завершения. В контрольной группе было протестировано аналогично 30 семей.

В процессе опроса, испытуемым из обеих групп предлагалось оценить качество общения с каждым членом своей семьи по 10 балльной шкале. Более высокий балл указывал на более тяжелую степень нарушения общения именно по тому фактору, к которому относится данный вопрос.

Экспериментальная группа. Из приведенных данных следует, что общий индекс нарушения коммуникации после проведения тренинга по семейному общению существенно уменьшился в сравнении с начальным индексом.

Таблица 1.

Нарушение коммуникации по каждому из трех факторов до обучающего тренинга и после него (экспериментальная группа)

Факторы нарушения коммуникации		Средний балл нарушения коммуникации		
		До прохождения тренинга	После прохождения тренинга	Разность баллов
1	Качество передачи и приема информации	3.79	2.99	0.8
2	Эмоциональный климат	4.19	2.77	1.42
3	Конструктивность коммуникации	4.41	3.14	1.27
Общий индекс нарушения коммуникации по трем факторам		4.13	2.97	1.16

Сравнительный анализ результатов нарушения коммуникации в семьях, полученных до и после психологического тренинга, выявил существенные различия на 1% уровне ($t=3.515$ при $p=0.01$).

Этот результат представлен на **рисунке 1**.

Кроме того, как следует из таблицы 1, оказалось, что уменьшились показатели нарушения коммуникации по каждому фактору в отдельности. Этот результат представлен на рис. 2.

Наконец, из таблицы 1 и рисунка 1 следует, что в большей степени улуч-

шилась коммуникация по второму фактору – эмоциональный климат, в наименьшей степени – по первому (качество передачи и приема информации).

Статистический анализ данных исследования подтвердил высокую устойчивость значений признака и выявил статистически значимые различия при сравнении нарушений коммуникации в семьях до и после тренинга.

По первому фактору (достоверные различия на 5% уровне): $t=2.424$ при $p=0.05$

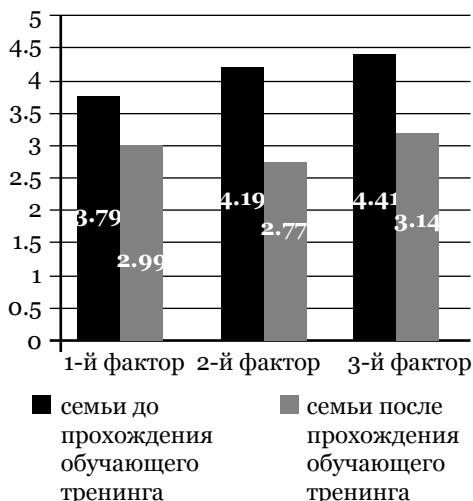


Рис. 1. Нарушение коммуникации по факторам до и после тренинга по семейному общению

По второму фактору (достоверные различия на 0,1% уровне): $t = 4.028$ при $p=0.001$

По третьему фактору (достоверные различия на 0,1% уровне): $t=3.944$ при $p=0.001$

Количественная оценка эффективности проведенного нами обуче-

ния была проведена путем сравнения показателей нарушения коммуникации в семьях экспериментальной группы после прохождения тренинга и в семьях контрольной группы после прохождения семинара. Результаты приведены в таблице 2 и рисунках 2, 3.

Сравнительный анализ экспериментальных данных показал, что общий индекс нарушения коммуникации после проведения тренинга значительно меньше, чем аналогичный индекс по контрольной группе семей, после прохождения семинара. Статистический анализ результатов нарушения коммуникации в семьях, полученных после психологического тренинга и семинара, выявил существенные различия на 1% уровне ($t=2.848$ при $p=0.01$). Дальнейший статистический анализ данных исследования выявил следующие значимые различия при сравнении нарушений коммуникации в семьях экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 2

Сравнительный анализ нарушения коммуникации в семьях после прохождения обучающего тренинга и семинара

Факторы нарушения коммуникации		Средний балл нарушения коммуникации		
		После тренинга	После семинара	Разность баллов
1	Качество передачи и приема информации	2.99	3.03	0.04
2	Эмоциональный климат	2.78	3.11	0.33
3	Конструктивность коммуникации	3.14	4.86	1.72
Общий индекс нарушения коммуникации по трем факторам		2.97	3.66	0.69

По первому фактору не было выявлено существенных различий: $t=1.718$ при $p=0.1$

По второму фактору (достоверные различия на 0,5% уровне): $t= 2.240$ при $p=0.05$

По третьему фактору (достоверные различия на 0,1% уровне): $t=5.516$ при $p=0.001$

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод об эффективности разработанного нами тренинга по улучшению коммуникации в семьях, проживающих длительное время в зоне ракетных обстрелов.

Результаты исследования.

1. Краткосрочный тренинг по семейному общению, разработанный на основе семейно-коммуникативного и когнитивно-поведенческого подходов и предназначенный для улучшения коммуникации в семьях, длительное время подвергающимся ракетным обстрелам, привел к ожидаемым позитивным изменениям.

2. Тренинг по семейному общению, проведенный поэтапно на основе предложенной нами трехфакторной модели нарушения коммуникации, оказался эффективным.

3. В результате проведения тренинга средний суммарный показатель нарушения коммуникации в семьях существенно уменьшился в сравнении с начальным показателем.

4. Сравнительный анализ экспериментальных данных показал, что общий индекс нарушения коммуникации после проведения тренинга значительно меньше, чем аналогичный индекс по контрольной группе семей после прохождения семинара.

5. При сравнительном анализе

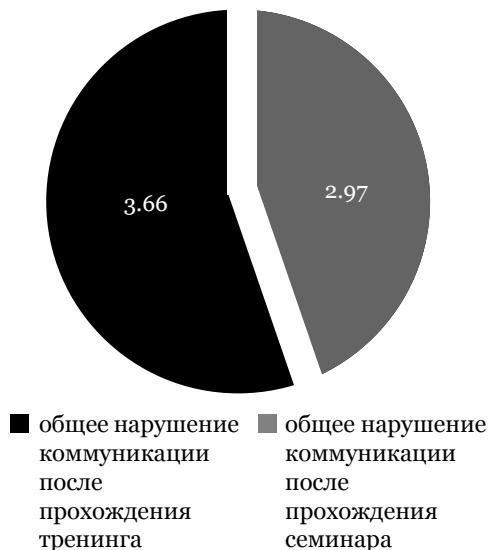


Рис. 2. Общее нарушение коммуникации в семьях после прохождения обучающего тренинга и семинара

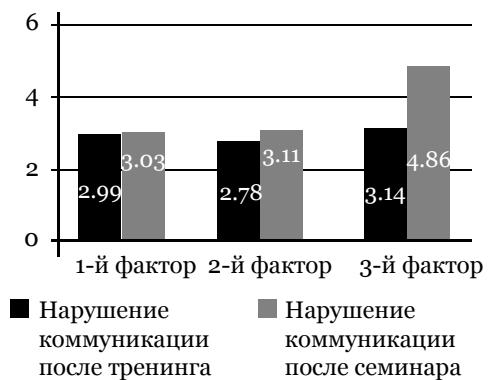


Рис. 3. Нарушение коммуникации в семьях после прохождения обучающего тренинга и семинара по трем факторам

между экспериментальной и контрольной группой, наиболее значимые изменения произошли по третьему фактору «конструктивность коммуникации».

6. После проведения тренинга уменьшились средние по всем семьям показатели нарушения коммуникации по каждому из трех факторов в отдельности.

7. После прохождения тренинга, в наибольшей степени улучшилась коммуникация по второму фактору – «эмоциональный климат в семье», в наименьшей степени – по первому («качество передачи и приема информации»).

Результаты нашего исследования подтверждают эффективность разработанного нами тренинга к улучшению коммуникации в семьям периодически подвергающихся ракетным обстрелам.

Программа разработанного нами структурированного тренинга, основанного на трехфакторной модели нарушения коммуникации может эффективно применяться для семей с нарушениями в общении.

Библиография

1. Бендлер Р., Гриндер Д., Сатир В. *Семейная терапия и НЛП*. Издательство: Институт общегуманитарных исследований, 2000 г., 160 стр.

2. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю., Сидоренко Е. В. *Психогимнастика в тренинге*. Каталог упражнений. СПб.: Речь, 2001.

3. Остроброд А., Болбочану А. *Нарушения коммуникации в семьях, вызванные длительным стрессом от ракетных обстрелов*. În: Fortificarea sănătății angajaților prin suprarearea stresului organizațional. Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională, 20 decembrie, 2013. Bălți: S. n., 2014, p. 7-14. ISBN 978-9975-4487-6-5.

4. Остроброд Александр. *Как помочь себе справиться с последствиями стресса, вызванного ракетными обстрелами*. Издательство «Илекниф». Израиль, 2009.

5. Остроброд Александр. *Психологическая помощь населению, находящемуся в зоне ракетных обстрелов*. „Univers Pedagogic”. 2014.-N. 2. - P. 23-29.

6. Пиз А. *Язык жестов / А. Пиз. - Воронеж: НПО «Модэкс», 1992. 218с.*

7. Роджерс К. *Консультирование и психотерапия*. Новейшие подходы в области практической работы: Моно-графия / Пер. с англ. М.: изд-во ЭКСМО-Пресс. - 2000. - 464.

8. Рудестам К. *Групповая психотерапия*. М.: Прогресс. 1990. 368 с.

9. Сатир В. *Вы и ваша семья*. Издательства: Апрель-Пресс, Институт общегуманитарных исследований, 2007 г., 288 стр.

10. Сатир В. *Психотерапия семьи*. Издательство: Речь, 2006 г., 288 стр.

11. Сидоренко Е. В. *Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии*. СПб: Речь, 2003. - 208 с.

12. Хрящева Н. (ред.) *Психогимнастика в тренинге*. СПб.: «Ювента», Институт Тренинга, 1999. - 256 с.

13. Фишер Р., Юри У. *Путь к согласию, или переговоры без поражения*. М.: Наука, 1992.— 158 с.

14. Ялом И. *Теория и практика групповой психотерапии*. СПб.: Питер, 2000. - 640 с.

15. Atwater E. *I hear you: how to use listening skills for profit* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall., MLA Citation, 1981.

16. Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., Weakland, i. *Towards a theory of schizophrenia*. Behavioral Science, 1956, 1, 251-264p.7.

17. Haley J. *Control in brief psychotherapy // Archives of General Psychiatry*, 1961. V. 4. P. 139–153.

18. Jackson D. (ed.). *Communication, family and marriage*. Human Communication, V. 1. Science and Behavior Books, Palo Alto. 1968.
19. Jackson D. *The question of family homeostasis* // *Psychiatric Quarterly Supplement*, 1957. V. 31. P. 79–90.
20. Jackson D. (ed.). *Therapy, communication and change*. Palo Alto, Calif., Science and Behavior Books, 1968.
21. Liberman, R. *Behavioral approaches to family and couple therapy*. American Journal of Orthopsychiatry, 40, 1970. 106–118.
22. Nichols M. *Family therapy. Concepts and methods*. New York, London, Gardner Press, 1984.
23. Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Co.
24. Satir, V., Stachowiak, J., Taschman, H. *Helping. Families to Change*. Northvale, N.J: Jason Aronson. // ISBN 1-56821-227-5. 1994 Watzlawick P., Weakland J. & Fisch R. *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution*. New York: W. W. Norton & Co., 1974.
25. Sherman, R., Fredman, N., (1986). *Handbook of Structured Techniques in Marriage & Family Therapy*. Levittown: Brunner / Mazel. 79-8.
26. Watzlawick P., Beavin J., Jackson D. *Pragmatics of human communication*. Norton W&Co., New York. 1967.

Recenzenti:

Jelescu Petru, dr. hab., prof. univ., UPS
“I. Creangă”

Victoria Gonța, dr., conf. univ., ISSE.

PSIOLOGIA SOCIALĂ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УНИВЕРСАЛИИ «КОЛЛЕКТИВИЗМ-ИНДИВИДУАЛИЗМ» ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

NOWADAY PSYCHOLOGICAL UNIVERSALITIES "COLLECTIVISM-INDIVIDUALISM" OF ETHNIC GROUPS FROM THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Ирина И. КАУНЕНКО

Ключевые слова: культурные ценности, коллективизм-индивидуализм, психологические универсалии, этнические группы.

Резюме

Статья заключается в анализе исследований эмпирических данных культурных ценностей, проведенного среди молодых людей разного этнического происхождения – молдаван, русских, украинцев, болгар, гагаузов. Сравнительный анализ культурных ориентаций осуществляется между образцов 2006 и 2013 гг. В результате, автор определил некоторые особенности ценностных конструктов этнических групп изучается в диапазоне "коллективизм - индивидуализм" в период социальных трансформаций. Все этнические группы имеют ценностные ориентации, характерные для коллективистских культурах. Тем не менее, каждая этническая группа имеет свои собственные качества в коллективизму континуума.

Cuvinte-cheie: valori culturale, colectivism-individualism, universale psihologice, grupuri etnice.

Rezumat

În articol se analizează datele empirice obținute în studierea valorilor culturale în rândul tinerilor de origine etnică diferită – moldoveni, ruși, ucraineni, bulgari, găgăuzi. Pentru analiza comparativă a orientărilor culturale se folosesc rezultatele din anii 2006 și 2013. Pe această bază, autorul a definit unele caracteristici specifice constructelor de valoare ale grupurilor etnice incluse în studiu, în intervalul de "colectivism-individualism" în perioada de transformări sociale în care ne aflăm. Toate grupurile etnice au orientări de valoare tipice pentru culturile colectiviste. Cu toate acestea, fiecare grup etnic are propriile calități în aspect de colectivism continuum.

Key-words: cultural values, collectivism-individualism, psychological universalities, ethnic groups.

Abstract

The purpose of this article was to analyze and research the empirical data of cultural values, carried out among young people of different ethnic origin – Moldovans,

Russians, Ukrainians, Bulgarians and Gagauz. A comparative analysis of cultural orientations was performed among specimen of 2006 and 2013 years. As a result, in the period of social transformations, the author defined some specific features of constructs considering the values of the ethnic groups in the range of “collectivism – individualism”. All ethnic groups shown a typical orientation for the collectivist culture value. However, each ethnic group has its own qualities in collectivism continuum.

Развитие кросс-культурных исследований последней трети XX в. обозначилось разработкой новых направлений в изучении группы и индивида. Американский антрополог Гарри Триандис ввёл понятие *культурный синдром*, обозначающий определённый набор ценностей, установок, верований, норм. Голландский антрополог Гирт Хофтеде создал собственную модель различия культур [2, 586]. Проект, руководителем которого являлся Г. Хофтеде, оказал влияние на развитие всей кросс-культурной психологии. В исследовании, состоявшем из двух замеров – в конце 1960-х и в начале 1970-х годов, было собрано 117 тысяч анкет, выявивших ценностные ориентации сотрудников корпорации IBM более чем в 50 странах мира, и проведён факторный анализ полученных данных.

Г. Хофтеде выделил единое измерение индивидуализма/коллективизма. Индивидуализм он рассматривает как эмоциональную независимость индивидов от групп и организаций, а коллективизм символизирует общество, в котором человек с самого рождения интегрирован в сплочённые группы, защищающие его в обмен на неукоснительную лояльность. Государства, в которых проводилось исследование, были проранжированы по степени приверженности их граждан индивидуа-

лизму. Наибольший индивидуализм проявили граждане США, Австралии, Великобритании, Нидерландов и Канады, а наибольший коллективизм – граждане Гватемалы, Колумбии, Венесуэлы, Панамы и Эквадора [5,188].

Американский социальный психолог Гарри К. Триандис полагает, что существуют четыре определяющих атрибута параметра «индивидуализм-коллективизм»: 1) определение собственной личности как индивидуалистической или коллективистской, независимой или зависимой от других; 2) приоритет личных целей перед целями группы (или наоборот); 3) сосредоточенность скорее на отношениях обмена, а не на общественных отношениях и 4) относительная важность личных установок в поведении личности по сравнению с социальными нормами.

К другим характеристикам «индивидуализма-коллективизма», которые предложил Триандис и коллеги, относятся уверенность в своих силах, соревновательность, эмоциональная дистанцированность от членов группы и гедонизм (для индивидуализма); взаимозависимость, нерушимость семьи и способность к социализации (для коллективизма) [1,188].

Анализируя особенности коллективистических и индивидуалистических культур, Т.Г. Стефаненко вы-

деляет следующие их различия, добавив особенности, выделенные Ш. Шварцем, который берёт за основу социальную структуру, а не ценностные характеристики и анализирует *коммунальные и договорные общества*.

Смысл *индивидуализма* состоит в том, что человек принимает решения и действует в соответствии со своими личными интересами и целями, предпочитая их целям общественным. Я определяется в индивидуалистических культурах как независимая, способная выжить вне группы единица, а индивиды – как базовые единицы социального восприятия. Обязанности и ожидания людей в группах основаны на переговорах в процессе достижения или изменения личностного статуса [5,190].

Основные ценности индивидуалистической культуры (свобода в поступках и самодостаточность, самостоятельность в суждениях, власть над окружающими) позволяют человеку комфортно себя чувствовать в любом окружении или одиночестве, отличаться от других и быть независимым.

Смысл *коллективизма* – приоритет интересов группы над личными интересами: коллективист заботится о влиянии своих решений и действий на значимое для него сообщество. «Я» определяется с точки зрения группового членства, социальная идентичность является более значимой, чем личностная, а базовыми единицами социального восприятия являются группы.

Коллективисты осознают себя членами меньшего количества групп, чем индивидуалисты, но свя-

заны с ними более тесно. Они вовлечены в жизнь других людей, у них преобладают потребности помочь в трудную минуту, проявить привязанность, в ситуации выбора посоветоваться, даже подчиниться.

В свою очередь сильное влияние на поведение людей оказывают группы, в которых они обладают постоянным статусом и связаны взаимными обязанностями и ожиданиями.

Основными ценностями коллектиivistской культуры являются следование традициям, послушание, чувство долга, которые способствуют сохранению единства группы, взаимозависимости её членов и гармоничным отношениям между ними. При распределении ресурсов превалируют нормы равенства и удовлетворения потребностей [5,190].

По мнению Т. Г. Стефаненко, к началу XXI в. проявилась опасность чрезмерно широкого и расплывчатого определения и измерения индивидуализма и коллективизма, желания исследователей рассматривать любое различие между культурами и народами как проявление их индивидуализма или коллективизма [5,194].

Выдающиеся мыслители XX столетия В.И. Вернадский и П.Тейяде Шарден считали, что развитие человечества при господстве индивидуалистической культуры ставит под угрозу выживание вида. А в XXI в. становится всё более очевидным, что модернизация обществ и гибридизация культур вовсе не обязательно означает индивидуалистическую вестернизацию [5,194-195].

Принимая этнокультурную точку зрения, Джон В. Берри (1994) пред-

положил, что и индивидуализм и коллективизм обособленно связаны с отдельными аспектами экосистемы: индивидуализм – с абсолютными размерами и сложностью социальной системы (общества больше по размеру и более сложные – более индивидуалистичны), а коллективизм – с социальной стеснённостью или давлением конформизма, которому подвергаются индивиды со стороны общества. Чем более стеснены и стратифицированы общества, тем более они являются коллективистскими [1,85].

Джон В. Берри обозначил четыре фундаментальные проблемы современного состояния исследования «коллективизма-индивидуализма». Во-первых, культурный уровень редко анализируют отдельно от индивидуальных ответов, которые получены от участников исследования. Он отмечает, что страну просто провозглашают более или менее индивидуалистической или коллективистской... Иными словами, данные индивидуального уровня объединяются, чтобы дать в результате характеристику популяционного уровня, что приводит к проблемам логически ограниченных построений [1, 85-86].

Во-вторых, нельзя придерживаться первоначального осмысления «коллективизма-индивидуализма» как единственного параметра с двумя полярно противоположными группами.

В-третьих, диапазон культур, включённых во многие современные исследования, ограничен. Хотя исследования Хофтеде, Шварца и Тромпенарса охватывают многие страны, их проводили, главным об-

разом, в урбанизированных регионах некоторых континентов, и поэтому они не содержат примеров сельских популяций или популяций низкого уровня, сосредоточенных на добыче пропитания и всё ещё представляющих большинство населения мира. Кроме того, целенаправленные исследования проводили только в нескольких странах и на выборке студентов. Как правило, сравнивали одно или два восточноазиатских общества с одним западным обществом (США). Необходимо же более широкое представительство выборок из разного культурного окружения, чтобы гарантировать широкое присутствие «индивидуализма–коллективизма» индивидуального уровня и находить самые широкие контексты этих ценностей на культурном уровне.

В-четвёртых, существует упоминаяемая ранее вероятность того, что «коллективизм-индивидуализм» прежде всего коррелируют с экономическим благосостоянием или ВНП не столько из-за различий между богатыми и бедными обществами по основным ценностным ориентациям, а потому что некоторые другие параметры коррелируют между собой, что, возможно, связано с уровнем образования опрашиваемых или со стилем их ответов. Теория «коллективизма-индивидуализма» и кросс-культурная психология в целом больше выигрывают от критического подхода к осмыслению параметра индивидуализм-коллективизм и его эмпирических последствий (Берри, Пуртинга, Сигал, Дасен, 2007, с.85-86).

Исследовавшая длительно межэтническую напряжённость и этни-

ческую идентичность, Г.У Солдатова отмечает, что «коллективистские культуры могут весьма отличаться друг от друга по ряду параметров. В связи с этим поведение их представителей в межгрупповом контексте объясняется по-разному» (Солдатова, 1998, 90) [3, 90]. Она приводит в качестве примера коллективистские культуры Северного Кавказа, когда культ гостя, традиции гостеприимства поднимают гостя, вне зависимости от его этнической принадлежности, даже выше самих хозяев. В то же время многообразие культур в этом регионе, небольшая численность народов, географическая изоляция издавна определяли здесь высокую дифференцированность восприятия других этнических групп. Каждый человек, живущий на Кавказе, всегда безошибочно знает, какой национальности его соседи, коллеги по работе, друзья его детей. В северокавказских культурах существуют дифференцированные и устойчивые системы этнических стереотипов. «Результаты наших исследований показывают, что здесь с ростом межэтнической напряжённости дифференцированность восприятия резко возрастает, как возрастает и дистанция между внутренними и внешними нормами поведения» (Солдатова, 1998, 91). [3, 91].

Для нашего исследования представляет большой интерес возможность прогноза межэтнических отношений на основе различий или сходства в структурах ценностных ориентаций. Ценностные ориентации являются важным компонентом этнического образа группы и понимания дальнейшего вектора

развития этноидентификационных процессов.

Исследуемые нами этнические группы – молдаване, русские, гагаузы, болгары, украинцы, в диапазоне «индивидуализм-коллективизм», ближе к полюсу коллективизма. В своём исследовании мы исходили из того, что культуры, отнесённые к коллективистскому типу, могут отличаться друг от друга по ряду параметров. В своём исследовании мы стремились ответить на ряд вопросов. *Насколько будут схожи или различны ценностные ориентации исследуемых этнических групп? Каково содержательное наполнение Мы-образа своей этнической группы у молодёжи?* Ответы на эти вопросы дают нам возможность понять динамику процессов этнического самоопределения представителей этнических групп в ценностном плане.

Психологические универсалии – это одна из форм кристаллизации культурно-психологической традиции общности в форме ценностных ориентаций [4, 324].

Социокультурные измерения рассматривались Г. У. Солдатовой как целостные психологические шкалы одновременно и для группы, и для культуры в целом. Исследовательница исходила из простых посылок: во-первых, любая культура может иметь место в пределах перечисленных шкал; во-вторых, в диапазоне шкал предполагается свой набор ценностей, который может быть специфичен для каждой этнической группы [4, 324-325]. В континууме психологической универсалии «индивидуализм-коллективизм» рассматривались четыре типа ориентаций в

диапазонах: «сильный социальный контроль – слабый социальный контроль», «отвержение взаимодействия – направленность на взаимодействие», «сопротивление переменам – открытость переменам», «ориентация на группу – ориентация на себя» [3, 92].

Выборка составила 200 респондентов. Возрастной, социальный статус – 18–25 лет; студенты. Этнические группы – молдаване, русские, украинцы, гагаузы, болгары. Регионы – Кишинёв, Комрат, Тараклия. Период исследования – 2013 г. Мы провели сравнительный анализ ценностных структур выборки молодёжи молдаван, русских, гагаузов, украинцев 2006 г. и 2013 г. Это даёт нам возможность увидеть динамику изменений ценностных ориентаций.

Обработка данных проводилась с помощью пакета SPSS.11.5. Различия между показателями выявлялись с помощью углового критерия Фишера.

Перейдём к анализу эмпирических данных по культурным ценностным ориентациям.

Молдаване.

В выборке молодёжи молдаван 2013 г. по шкале «ориентация на группу – ориентация на себя» высоко актуальны такие характеристики как: взаимовыручка, подчинение, верность традициям. В целом, у молодёжи молдаван доминирует ориентация на группу.

В сфере *ориентации на группу* у молодёжи молдаван, выборки 2006 г., преобладает верность традициям (90%), взаимовыручка (67,5%), отрицание «разрушения традиций» (2%). В целом, в образе Мы-группа преобладает ориентация на группу, так же

как и у выборки молодёжи 2013 г.

У молодёжи молдаван (2013 г.) в восприятии своей группы в структуре *властных отношений* доминирует ориентация на «слабый социальный контроль». Своеволие (48,7%), и дисциплинированность (41%) у них практически выражены одинаково, статистических различий нет. Они в меньшей степени рассчитывают на власть, так у них превалирует недоверие к власти (77,5%). В то же время, у них качество «законопослушность» является высоко стереотипным (65%). Стереотипными качествами явились – законопослушность, недоверие к власти. Иными словами, молодёжь, хотя и не доверяет власти, но готова подчиняться требованиям социальных институтов.

В сфере *ориентации на власть* у молодёжи молдаван (2006 г.) превалирует стремление к полюсу «сильного социального контроля». Наиболее стереотипными характеристиками в образе своей группы являются законопослушность (72,5%), недоверие к власти (67,5%).

В сфере *перемен*, у молодёжи (2013 г.), ориентация на изменения достаточно разновекторная. Молодёжь молдаван демонстрирует как устремлённость в будущее, так и замкнутость; осторожность и склонность к риску выражены одинаково. По отношению к сфере изменений молодёжь молдаван занимают *серединное положение*.

В сфере *перемен* молодёжь молдаван, выборки 2006 г., демонстрирует открытость, склонность к риску, устремление в будущее. По характеристикам образа своей группы, в данной сфере у молодёжи молдаван

превалируют показатели ориентации на изменения. Они усилены за счёт таких характеристик, как открытость, устремлённость в будущее, рискованность. По отношению к сфере перемен – явное продвижение к полюсу «ориентации на изменения».

В сфере *межличностных отношений* молодёжь *молдаване* (2013) демонстрирует «настроенность на взаимодействие». Стереотипными являются качества: сердечность (64,1%), соперничество (62,5%). Если охарактеризовать в целом сферу межличностных отношений молодёжи *молдаван*, то преобладает «настроенность на взаимодействие», за счёт таких качеств, как миролюбие, сердечность.

Если сравнить обе выборки молодёжи *молдаван* по групповым ценностным ориентациям в континууме психологической универсалии «индивидуализм–коллективизм», то можно сделать следующие выводы:

- Молодёжь *устойчиво ориентирована на свою этническую группу*. Остаются высоко стереотипными такие качества, как взаимовыручка, верность традициям. У молодёжи *молдаван* – устойчивая ориентация на свою группу, что характерно для коллективистических культур. Как пишет российский социальный психолог Т. Г. Стефаненко, «основными ценостями коллектиivistской культуры являются следование традициям, послушание, чувство долга, которые способствуют сохранению единства группы, взаимозависимости её членов и гармоничным отношениям между ними» [5, 190]

- В сфере *открытости переменам* у молодёжи произошли измене-

ния. Так, снизилась «ориентация на изменения», хотя она всё же доминирует, несколько усилилось сопротивление изменениям.

- Наиболее стереотипными характеристиками в восприятии образа своей группы являются склонность к риску, устремлённость в будущее и осторожность.

- В области *межличностных отношений* произошли изменения. Молодёжь *молдаване* воспринимает свою группу сердечной, возросло соперничество, снизилась уступчивость.

- В сфере *властных отношений* усилилась устремлённость к полюсу слабого социального контроля, в сравнении с серединным положением в данном континууме у молодёжи 2006 г. Следовательно, усилилась ценностная ориентация на независимость. В обеих выборках стабильно стереотипными качествами являются законопослушность, недоверие к власти. Этнокультурный потенциал молодёжи *молдаван* заключается в их стремлении к независимости, устойчивой установке на законопослушание, при условии доверия к власти.

Русские

По шкале «ориентация на группу – ориентация на себя», у молодёжи *русских* (2016, 2013 г.) в Мы-образе, стереотипными являются такие качества, как взаимовыручка, верность, самостоятельность. В восприятии своей этнической группы у молодёжи *русских* преобладает *ориентация на группу*.

У молодёжи *русских* выборки 2013 г., в восприятии своей группы в структуре *властных отношений* ориентация на «слабый социальный

контроль» и «сильный социальный контроль» выражены одинаково, в отличие от молодёжи русских выборки 2006 г., где доминирует ориентация на сильный социальный контроль. У молодёжи русских прослеживается тенденция к независимости, это проявляется через усиление своеволия (55%), снижения уважения к власти (52,5%). Однако на данный момент, ориентация на сильный социальный контроль и слабый, выражены практически одинаково.

В сфере перемен молодёжь русские открыты переменам, данная направленность носит устойчивый характер. Это проявляется через значимость таких качеств в образе своей группы, как открытость (2013 г. - 82,5%; 2006 г. - 75%), склонность к риску (2013 г. - 75%; 2006 г. - 65%), устремлённость в будущее (2013 г. - 62,5%, 2006 г. - 60%). По характеристике «устремлённость в прошлое», у русских самый низкий показатель по всем шкалам.

В сфере межличностных отношений молодёжь русские демонстрируют «настроенность на взаимодействие», однако можно отметить тенденцию снижения уровня данной направленности. Стереотипными являются такие качества, как сердечность (2013 г. - 85%; 2006 г. - 75%), соперничество (2013 г. - 62,5%; 2006 г. - 60%). Отрицаемыми качествами в образе своей группы являются уступчивость, холодность.

Итак, молодёжь русские открыты переменам, направлены на взаимодействие, ориентированы на свою этническую группу. Относительно континуума «сильный-слабый со-

циальный контроль», молодёжь русские занимают серединное положение. В целом ценностные ориентации молодёжи русских ближе к полюсу коллективизма, хотя открытость переменам, характеристика индивидуалистической культуры. У молодёжи русских вопрос уровень группы «колеблющихся». Можно предположить, что латентно проходят процессы трансформации культурных ценностей, которые будут определяться социально-политической, этнокультурной ситуацией в регионе. Так же, можно согласиться с положением, что типологизация культур – это сверхупрощение. Коллективизм и индивидуализм могут сосуществовать в зависимости от ситуации, целей взаимодействия и т.д. [5, с. 193].

Украинцы

У молодёжи украинцев в образе своей группы, по шкале «ориентация на группу – ориентация на себя», высоко стереотипными являются такие качества: как взаимовыручка (2006 г. - 90%; 2013 г. - 64,1%), верность традициям (2006 г. - 92%; 2013 г. - 82,5%). В целом у молодёжи доминирует ориентация на группу, особенно она выражена у молодёжи выборки 2006 г. (74%). Однако, подгруппа «колеблющихся» у молодёжи украинцев, по ценностным ориентациям на группу больше, чем у остальных этнических групп (2006 г. - 21%; 2013г. - 25%).

В структуре властных отношений произошли изменения ценностных ориентаций у молодёжи украинцев. Если в выборке молодёжи 2006 г. доминирует ценностная ориентация на сильный социальный контроль, то в выборке 2013 г.

ориентации на слабый и сильный социальный контроль выражены одинаково.

У молодёжи украинцев снизилась ценностная ориентация на дисциплинированность (2006 г. – 60%, 2013 г. – 42,5%); выросло недоверие к власти (2006 г. – 37,5%; 2013 г. – 48,7%). У молодёжи украинцев выборки 2013 г. характеристики дисциплинированности и своеолия выражены одинаково, тогда как у молодёжи выборки 2006 г. доминирует дисциплинированность ($p < 0,01$)

В сфере *перемен* молодёжь украинцы открыта переменам, данная направленность носит устойчивый характер. Это проявляется через значимость в образе своей группы таких качеств, как открытость (2006 г.– 70%; 2013 г. – 65%), устремлённость в будущее (65%, 61,5%). Осторожность и склонность к риску практически выражены одинаково в обеих выборках. Молодёжь украинцы устремлена в будущее, открыта переменам, готова «осторожно» рискнуть.

В сфере *межличностных отношений* молодёжь украинцы демонстрирует «настроенность на взаимодействие». Стереотипными являются качества сердечность (2006 г. – 90%; 2013 г.– 72,5%). Снизилась ориентация на соперничество (2006 г.– 55%, 2013 г.– 42,5%); увеличилась группа «колеблющихся (6%, 18%). Можно предположить, что у молодёжи украинцев динамично трансформируется образ своей этнической группы. Интерес представляет изучение подгруппы «колеблющихся». В целом, молодёжь украинцы открыты для взаимодействия.

Гагаузы

По шкале «ориентация на группу - ориентация на себя» молодёжь гагаузы, включают в образ своей этнической группы такие высоко стереотипные качества как взаимовыручка, верность традициям. У молодёжи гагаузов значимо выражена характеристика самостоятельность. В целом, молодёжь гагаузы демонстрируют устойчивую ориентацию на группу.

У молодёжи гагаузов обеих выборок, при восприятии своей группы в структуре *властных отношений* превалирует устойчивая ориентация на «сильный социальный контроль». Высоко стереотипным качеством у молодёжи гагаузов является законопослушность (2013 г.– 75%).

В сфере *перемен* молодёжь гагаузы открыта переменам в обществе. Это проявляется через значимость таких качеств в образе своей группы, как открытость (2013 г.– 70%; 2006 г. – 77,5%), устремлённость в будущее (2006 г. – 67,5%; 2013 г. – 62,5%).

В сфере *межличностных отношений* молодёжь гагаузы демонстрирует «направленность на взаимодействие». Стереотипным является такое качество, как сердечность (2006 г. – 75%; 2013 г. – 82,5%), которое усиливается за счёт отрицания качества холдности; усилилась ориентация на соперничество (2006 г. – 47,5%; 2013 г. – 62,5%).

Итак, молодёжь гагаузы ориентирована на свою этническую группу, открыта переменам, направлена на взаимодействие и ориентирована на сильный социальный контроль.

Болгары

В Мы-образах молодёжи болгар, по шкале «ориентация на группу –

ориентация на себя» высоко стереотипными являются такие качества, как: взаимовыручка (2006 г. – 85%; 2013 г. – 87,5%), верность традициям (2006 г. – 92,5%, 2013 г. – 80%), самостоятельность (2006 – 80%) (по шкале «ориентация на группу – ориентация на себя»). У молодёжи *болгар* стабильно остаётся ориентация на свою этническую группу

У молодёжи *болгар* в восприятии своей группы в структуре *властных отношений* превалирует ориентация на «сильный социальный контроль» хотя наблюдается значительное снижение (2006 г. – 66%; 2013 г. – 52%). Произошли изменения и по качествам дисциплинированность, своеvolие. Так, если в выборке 2006 г. у молодёжи *болгар* превалировала ориентация на дисциплинированность, то в выборке 2013 г. своеvolие и дисциплинированность выражены одинаково. Стереотипными остаются такие качества, как дисциплинированность, законопослушность. Итак, молодёжь *болгары* ориентирована на сильный социальный контроль, законопослушна, дисциплинированна.

В сфере *перемен* молодёжь *болгары* открыта переменам. Это проявляется через значимость таких качеств в образе своей группы, как открытость (2013 г. – 75%; 2006 г. – 65%), устремлённость в будущее (2006 г. – 75%; 2013 г. – 77,5%). В обеих выборках стабильным остаётся низкая значимость качеств: склонность к риску, замкнутость, устремлённость в прошлое. Молодёжь *болгары* устремлена в будущее, открыта переменам, осторожна.

В сфере *межличностных отношений* молодёжь *болгары* демон-

стрирует «настроенность на взаимодействие». Стереотипным у этой группы является качество сердечность (2006 г. – 72,5%; 2006 г. – 75%), которая усиливается за счёт отрицания качества холодности. Уступчивость и соперничество у обеих выборок молодёжи *болгар* остаются одинаково выраженнымми. Итак, молодёжь *болгары* ориентирована на свою группу, на сильный социальный контроль, открыта переменам и взаимодействию.

Выводы.

1). Культуры исследуемых этнических групп являются коллектилистическими, но у каждой группы ценностные конструкты имеют свои вариации и занимают своё место в континууме «индивидуализм–коллективизм». Молодёжь всех этнических групп *стабильно ориентирована на группу*, это подтверждено обеими выборками (2006 г., 2013 г.). Наиболее высокий уровень ориентации на группу выявлен у *болгар* и *гагаузов*.

2). Молодёжь всех этнических групп открыта *переменам*, уровень выраженности данной ценностной ориентации стабильно высок у группы *русских*, *гагаузов*, *украинцев*. Несколько неожиданным для нас было снижение уровня открытости изменениям у группы титульного этноса.

3). По ценностным ориентациям «направленность на власть» только у молодёжи *молдаван* по выборке 2013 г. превалирует стремление к слабому социальному контролю, что характерно для индивидуалистических культур. У молодёжи *русских*, *украинцев* ценностные ориентации по параметру «сильный социальный

контроль–слабый социальный контроль» распадаются в равном соотношении, а у молодёжи гагаузов и болгар доминирует направленность на «сильный социальный контроль». Практически у молодёжи всех этнических групп отрицается анархия, приоритетным является законопослушание. Стабильно значимым остаётся «недоверие к власти», и это может осложнить проведение и реализацию различных экономических, социальных реформ.

У всех этнических групп превалируют ценностные ориентации, характерные для коллективистических культур, однако у каждой группы есть своя культурная ниша в континуме коллективизма. Наиболее коллективистическими являются этнические группы болгар, гагаузов. Далее можно выделить группу русских, украинцев, они наиболее близки по ценностным структурам. И третья группа – молдаване, которые, с одной стороны, единственные (по выборке 2013 г.), кто ориентированы на слабый социальный контроль, а следовательно, наиболее готовы к самоорганизации, а с другой

– произошло снижение открытости переменам.

Учёт и понимание особенностей смыслового пространства культуры этнических групп нашей республики является основой для эффективного использования культурного капитала в инновационном развитии общества.

Литература

1. Джон В. Берри, Айп Х. Пуртинга, Маршалл Х. Сигали, Пьер Р. Дассен *Кросс-культурная психология. Исследования и применение/ Пер.с англ.* Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. -560с.
2. Почебут Л. Г., Мейжис И. А. *Социальная психология*. СПб.: Питер, 2010. 672.
3. Солдатова Г. У. *Психология межэтнических отношений*. М.,1998.
4. Солдатова Г. У. *Этническая идентичность и этнополитическая мобилизация //Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов*. М., 1996, с.296-366.
5. Стефаненко Т. Г. *Этнопсихология: Учебник для студентов вузов/ Т. Г. Стефаненко*. М.: ЗАО Изд-во «Аспект Пресс», 2014.

SOCIAL EXPECTANCY IN VOCATIONAL REALIZATION

EXPECTANȚELE SOCIALE ÎN REALIZAREA VOCAȚIONALĂ

Mariana ZUBENSCHI

Cuvinte-cheie: expectanță socială, motivație, speranță socială, motivare, valori, interes, vocație, carieră.

Rezumat

O legătură între expectanța socială și realizarea vocațională a fost de multe ori asumată. Scopul acestui articol este de a reflecta modul în care expectanța socială prezice realizarea vocațională, unde ultima este o variabilă cu expresie transmisibilă la nivel individual sau de grup. Expectanța socială și realizarea vocațională în sine sunt procese foarte complexe, precum un puzzle din piese multiple care ar trebui să fie analizate aparte pentru a obține o imagine deplină a lucrurilor. În termenii săi expectanța socială integrează variabile, cum ar fi politicile sociale, care sunt adoptate de către societate sau la nivel internațional, programe sociale planificate, situație politică și economică pe țară, tradiții, crize și dezvoltare în context istoric. Expectanța socială în sine poate fi divizată în mai multe nivele sociale, de la cel individual la cel macrosocial, la fel ca și societatea umană care reprezintă un grup de oameni legați între ei prin relații, tangibile, persistente sau de o altă natură. Aceste relații asumate se inserează în niște modele stratificate și dominante, unde expectanțele vocaționale capătă roluri de vectori de viitor, iar experiențele societății fundament. Este certă astfel legătura proiectată temporal și logaritmic dintre societate, expectanță, vocație și realizarea acestora.

Keywords: social expectancy, motivation, values, interests, vocation, career.

Abstract

A common link between social expectancy and vocational realization has often been assumed. The purpose of this article is to reflect how social expectancy predicts the vocational achievement, which itself is a genetic variable at the individual or group levels. The social expectancy and vocational realization are very complex, as a puzzle that pieces by pieces should be analyzed to get a picture of things. In its terms the social expectancy integrates such variables as social policies that are adopted by society or countries, future social programs, political and economic country situation, country traditions and country historical development. Social expectation it is a multilevel individual approach as well as human society represent a group of people related to each other through persistent relations. These assumed relations have evidently stratified and dominant patterns where the vocational expectation fulfills the future prognosis, based on society experience. It is a temporal chain designed between society, expectancy, vocation and their realization.

Concerning problems: The graduates' represent the social educational product, that are a huge investment in

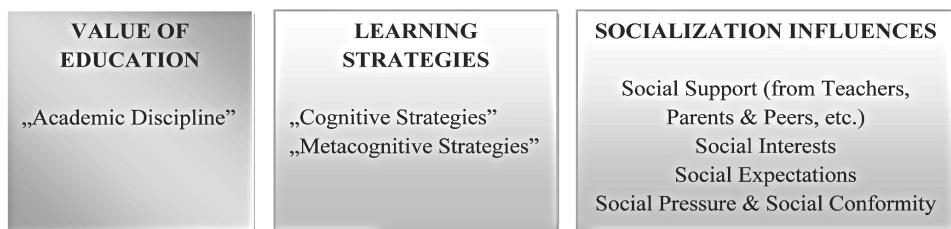
society future. According to last data, it is expected that the majority to be involved in work activities after graduation

tion. But the labor market offers other challenges and not simply raw professional requirements according to the standards of qualification. This difference between professional engagement and number of working graduates it is a common problem from personal and social perspectives. The presentation tendency is focused on the quality of educational processes from theoretical and practical perspectives. Those perspectives are social expectancies and field (vocational) realization.

The acuity problem for the Republic of

Moldova are deduced from demographic indexes such as birth ratio, mortality among newborns, mortality, enrolled students, graduates and working professionals all added at the migration and emigrational factors. Expectancy represents a form of self-concept and self-efficacy. In Greek Pandora myth, hope remains inside as last world choice, expectancy belonging till the critical moment. Hope and expectancy are two sources of vocational realization, this believes could open the possibility to achieve personal goals, in despite of all barriers.

EXTERNAL FACTORS (EXTERNAL LOCUS OF CONTROL) CULTURAL VALUES/BELIEVES



INTERNAL FACTORS (INTERNAL LOCUS OF CONTROL)

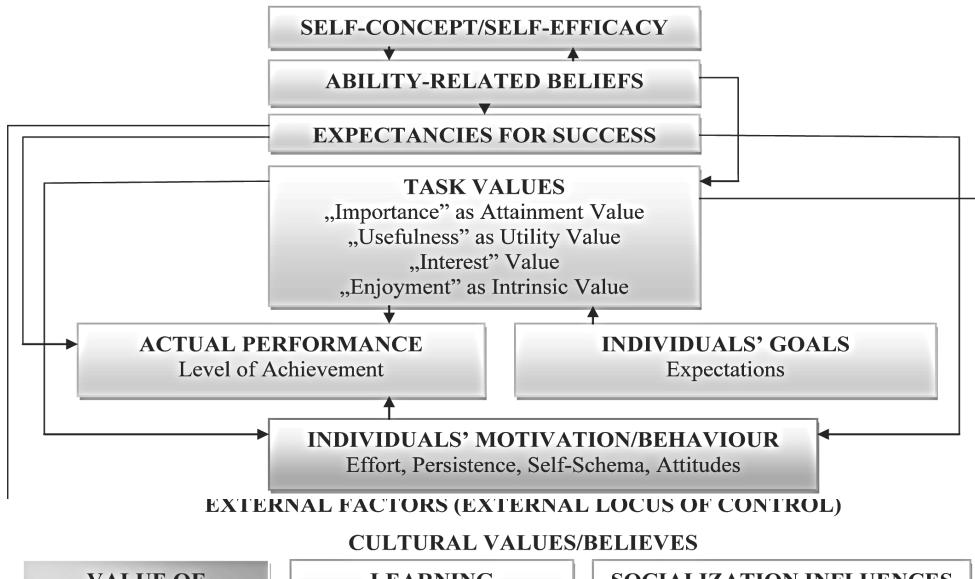


Fig. 1. Expectancy-value model of Achievement Motivation [5, p.34].

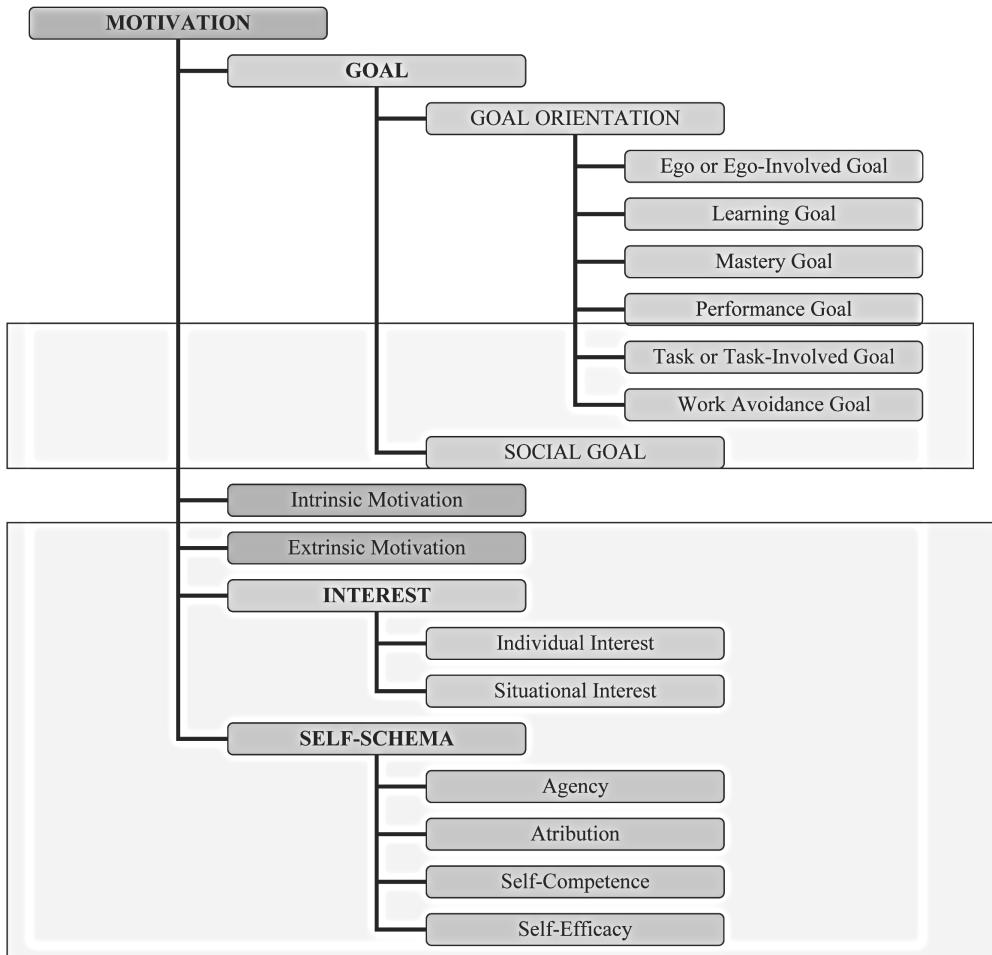


Fig. 2. Murphy's and Alexander's motivational terminology. Source [3, pp.3-53].

From socio-cognitive perspectives, the negative consequences that jack social expectancies are stereotype, prejudice, stigmatization and discrimination. This negative background of them fetters the social judgments, values, attitudes, motivation, vocation, self-concept and positive thinking. The social development future being affected at the social groups levels, leaders, communities. Expectancy is the subjective probability that given behavior will lead

to a particular outcome, or reinforce. Having low expectancies means the individual believes it is unlikely that his or her behavior will result in the reinforcement. If the outcomes are equally desirable, we will engage in the behavior that has the greatest likelihood of playing off (i. e., has the heist expectancy). Expectancies are formed based on past, the stronger the person's expectancy that the behavior will achieve that outcome now (see figure 1).

The expectancy value is based on illusory correlation effects. Social cognitive research has shown that individuals with low self-esteem exhibit contingency expectations involving interpersonal acceptance and rejection (e. g., If I fail, then I will be rejected). This expectancy interacts with motives for social belonging and acceptance to produce affective responses that are experienced as self-esteem feelings [1, p.24]. Research regarding the expectancy-value model of attitude is considered, as are the roles of accessible beliefs and affective versus cognitive processes in the formation of attitudes (see figure 2).

The individuals expectancies and values are assumed to have the most direct effects on their performance, persistence and choice of achievement task [6, p.104]. Ability believes are especially important factors, according to this model, because they ate the strongest factors to influence, not only expectations and values, but also subsequent grades in achievement domains. Ability-related believes interacting with task values predict those outcomes more strongly than previous grades [3, p.51]. That is, ability-related believes lead individuals to make their educational choices and intentions about their future.

Murphy and Alexander (2000) mentioned that goal, interest and self schema are basically for motivational concept. Motivation it is a congruent component in needs saturation and vocational anchor. The Murphy and Alexander diagram demonstrates that vocational success occurs only when all components are personally activated. The motivational force leads to performance and vocational realization

[4, p.23]. Vroom's Expectancy Theory (1964) is a motivational one, based on organizational behavior. The individual makes choices based on estimates of how well the **expected results** of a given behavior are going to match up with or eventually lead to the desired results. Motivation is a product of the individual's expectancy that a certain effort will lead to the intended performance, the instrumentality of this performance to achieving a certain result, and the desirability of this result for the individual, known as **valence**. Expectancy Theory is based on an employee's beliefs [2, p.34].

New researchers realize that part from theoretical assumption of new performances development brings new information about factors that influence the trajectory of vocational development. In 2002, Feldman inventory dispute under evolution of a career, such as [2, p.45]:

- the vocational identity,
- the influences of time in educational institution and extracurricular activities,
- the individual values, professional abilities,
- the influence of personal traits,
- the personal problem approach,
- the personal perception style of medium,
- the behavioral patterns,
- the congruence between abilities, interests and personal value,
- the organizational demands,
- the self-esteem and psychical comfort.

The social reality, the concepts of vocation, scholar and professional orientation, career were theoretically and analytically adapted to the major trans-

formation in economy, sociology and psychology. These models are general, because they are limited to the macro-social reality, that always changes. There will never be enough fully trained and skillful psychologists or counselors to provide one-on-one assistance to everyone who can benefit. Accessible, valid, and helpful vocational assistance for everyone, will depend on progress, development and evaluation of inexpensive, valid, and helpful interventions.

Social expectancy is a social ideology statement, that has as background society experience, values, tradition, present confronted problems, social policies influenced by demographic factors such as migration, birth rates, life

expectancy etc. Globalisation phenomena it is also a result of social expectancy in economic, political and technical informatisation areas of interests, values, efforts as common cause of humanity. Of course social expectancy it is a social interaction with it is status that move the social structures by integrating peoples' beliefs, as a result of social cohesion of social classes. The educational system will be first who will suffer changes if the social expectancy would be changed. For example the new paradigm of teaching where knowledge is actively constructed, discovered, transformed, and extended by students and not transferred to passive learners (see fig.3).

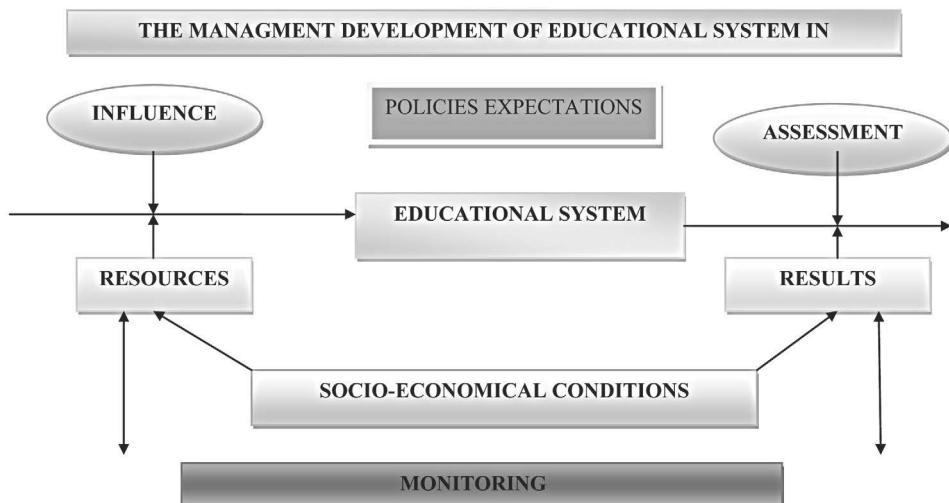


Fig.2. The management development of educational system in Moldova

National Vocational Qualifications (NVQs) are forming an element of an apprenticeship or available as a standalone qualification. NVQs are national awards based on competence, achieved through assessment and training in the workplace. They are

highly regarded by employers as they demonstrate learners have the knowledge, experience and skills required to perform in the workplace.

A person whose life purposes and expectancies go on personal path has more chances and resources to get success,

for example to make a great career. And in this case, the career is just a product of pathway. Not only gender, nationality, high-school, age, parent education, personal goals, capability believes, positive emotion and career adaptation represent a strong promoter to enrich the vocation and success career but expectancies too. In fact we miss the personal vocation that could motivate to go in a direction that you believe that is better for you. The life examples force us by aptitude and attitude to determine the altitude where we are. The expectancy basement is represented by social experiences of a society in a proper area.

The image of different professions, at different developmental points depends of paternal groups (society, family and education) and personal opportunities in the decisional process that are promoted by aspiration, as a feedback of personal success. This problematic are reached by social-cognitive career theory, which point on such variables as social and contextual area, which emphasize or decrease the potential expectancies, development of professional interests, personal aims, career achievement. Expectancies simplify the assessment vocational necessities. It develops the career during the professional cycle.

Sources:

1. Baldwin, M., W.; Baccus, J., R. *An expectancy-value approach to self-esteem*. In S. Spencer and S. Fein (Eds.) Motivated social perception: The Ninth Ontario Symposium. 2003, p.34;
2. Feldman, C. *Narratives of national identity as group narratives: patterns of interpretive cognition*. In J. Brockmeier and Donal Carbaugh (eds.), „Narrative and Identity. Amsterdam: John Benjamins Press. 2001, pp.106
3. Eccles, J., S.; Wigfield, A. *Adolescence: social patterns, achievement, and problems*. In A. E. Kazdin London: Oxford University Press. Encyclopedia of psychology Vol. 1, 2000, pp. 46-52;
4. Murphy, P., K.; Alexander, P. A. *A motivated exploration of motivation terminology*. Contemporary Educational Psychology, 25, 2000, pp.3-53;
5. Otsuka, I. *A meta-analysis in the diverse cultural contexts of the west and east*. University of Sydney, Australia. 2000, pp. 64;
6. Wigfield, A. *Why should i learn this? Adolescents' achievement values for different activities*. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (eds.) Advances in motivation and achievement (Vol. 8, pp. 99-138). Greenwich, CT: JAI Press. 1993.

Recenzenți:

Robu Viorel, dr, conf. univ., Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Departamentul de Științe Socio-Umane, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, psiholog specialist, Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „I. Holban” Iași.

Kaunenco Irina, dr., conf. univ., cercetător coordonator, Centrul de Etnologie al Institutului Patrimoniului Cultural al AŞM, RM.

PSIHOLOGIE CLINICĂ

MODELUL PSIHOTERAPEUTIC INTEGRATIV DE LUCRU CU VICTIMELE VIOLENȚEI ÎN FAMILIE

THE INTEGRATIVE MODEL OF PSYCHOTHERAPY IN WORKING WITH VICTIMS OF DOMESTIC VIOLENCE

Victoria GONȚA

Cuvinte-cheie: violență în familie, victimă, reziliență, model psihoterapeutic integrativ, adaptare socială, reintegrare familială.

Rezumat

În acest articol, dorim să vă prezentăm un nou model de intervenție psihoterapeutică elaborat și aprobat de noi, pe parcursul a multor ani de lucru cu victimele violenței, pe care îl considerăm potrivit pentru reabilitarea și reintegrarea socială a victimelor violenței în familie și pentru facilitarea rezilienței. Modelul nostru reprezintă o abordare integrativă a creșterii posttraumaticice și implică trei etape lucru emoțiile, schimbarea cognițiilor și modificarea de comportament.

Keywords: domestic violence, victim, resilience, integrative model of psychotherapy, social adjustment, family reintegration.

Abstract

In this article, we would like to present a new model of therapeutic intervention developed and approved over many years of experience in working with victims of domestic violence , which we consider appropriate for the rehabilitation, social reintegration and for facilitation of resilience. Our proposed psychotherapeutic model, is marked by an integrative approach of posttraumatic growth, which involves three steps: working with emotions, changing cognitions and behavioral improvement

Unul dintre pionierii etologiei franceze Boris Cyrulnik a avut ca principala preocupare în lucrările sale conceptul de reziliență – capacitatea de a putea depăși traumatismele psihice și suferințele emoționale puternice, survenite ca rezultat al suportării doliului, războiului, torturii etc.

Violența în familie se prezintă ca un stimул puternic producător de stări inadecvate care în cele mai multe dintre cazuri conduc la consecințe nu mai puțin grave decât însuși actul, iar în anu-

mite condiții chiar și mai puternice.

Cercetări recente demonstrează că agresiunile din partea mediului familial, generatoare de stres, pot afecta în mare măsură sănătatea fizică și, mai ales, psihică a membrilor familiei, în special a copiilor. O consecință majoră a proastei organizări familiale o reprezintă constituirea personalității dizarmonice la copii, care în perioadele preadolescenței și adolescenței se afirmă cu pregnanță. Efectele lor sunt cu atât mai profunde cu cât instalarea lor are loc mai devreme în ciclurile vieții.

Un șir de autori consideră că pentru victimele violenței în familie, ca și pentru victimele acțiunilor teroriste, războiului etc. este caracteristică trăirea stresului posttraumatic, definit de literatura de specialitate ca o reacție deosebită la agentul stresor.

După cum arată observațiile și datele experimentale, dezvoltarea tulburărilor posttraumatische de stres are loc în trei etape:

1. O perioadă de timp, până la o lună după terminarea influenței factorului stresant, persoana trăiește o stare acută de stres traumatic.

2. Dacă influența situațiilor traumatizante asupra persoanei continuă și după acest termen, ea trece în starea de stres posttraumatic, fapt ce face mai dificilă adaptarea ei la condițiile normale de viață și conduce la apariția unor diverse forme de comportament dezadaptativ.

3. În această fază are loc dezvoltarea propriu-zisă a sindromului tulburărilor de stres posttraumatic (PTSD).

Caracteristic pentru sindromul descris este manifestarea sa tardivă, după o prelungită latență, putându-se vorbi de un stres psihic întârziat, și faptul că sindromul poate fi intensificat prin alți factori stresanți, adesea greu identificabili, momente ce fac dificilă acordarea ajutorului medical și psihologic acestor persoane.

Ceea ce diferențiază oamenii care dezvoltă o tulburare de stres posttraumatic ca rezultat al abuzului familial de cei care sunt temporar stresați este că aceștia încep să-și organizeze viața în jurul traumei. Experiența traumatică trecută este retrăită în repeteate rănduri, împreună cu senzațiile și emoțiile ei neplăcute. Cu fiecare retrăire a trau-

mei, individul devine din ce în ce mai nefericit. Acest fapt începe să afecteze persoana într-un mod ce este greu de recuperat. Suferinții tind să devină agitați și le vine din ce în ce mai greu să se concentreze la treburile zilnice. Ei pot deveni exagerați, prezintând emoții negative intense ca teamă, anxietatea, panica și furia.

Un individ care are PTSD poate prezenta unele sau toate din următoarele:

- încercarea de a evita gânduri, sentimente sau conversații asociate cu evenimentul;

- încercarea de a evita activități, locuri sau oameni care le reamintesc de eveniment;

- prezintă dificultăți în a-și aminti aspecte importante legate de traumă;

- se simt deprimați;

- simt lipsă de interes față de participarea la activitățile uzuale;

- se simt detașați de ceilalți fiind incapabili de a simți anumite emoții, de exemplu dragostea;

- au probleme relaționale;

- simt că nu au viitor;

- nu pot adormi sau dormi;

- prezintă iritabilitate sau accese de furie;

- au dificultăți de memorie sau de concentrare;

- teamă și anxietate;

- sunt mai tot timpul îngrijorați de potențiale amenințări emoționale sau fizice.

În scopul de a se descurca cu amintirile neplăcute, acești indivizi își dezvoltă adesea mecanisme de apărare. Majoritatea vor evita amintiri sau emoții legate de traumă. Unii suferinți pot folosi alcoolul în încercarea de a-și amorti durerea. Din dorința lor de a evita amintirile traumatice, suferinții sunt șovăiel-

nici în căutarea vindecării. Însă, luând în considerare efectul grav pe care suferințele o au asupra calității vieții individului, tratamentul poate fi vital.

Terapia este adesea capabilă să ajute suferindul să avanseze de la a mai fi bântuit de trecut și să fie conștient de prezent, capabil să răspundă la cerințele curente la potențial maxim.

Toate sistemele psihoterapeutice au câteva elemente comune ce stau la baza lor:

- prezența unei descărcări de natură emoțională;
- manifestarea raționalizărilor în cadrul interacțiunii client-terapeut;
- vehicularea unor informații noi care sunt transmise clientului sub forma unor percepțe, reguli de conduită, exemple de viață sau pe care le descopează clientul însuși prin intermediul unei înțelegeri de natură intuitivă;
- întărirea expectațiilor clientului că va obține suport afectiv și ajutor din partea terapeutului;
- întărirea expectanțelor încununate de succes;
- facilitarea deblocărilor emoționale.

Principiile care stau la baza activității psihoterapeutice de reabilitare a victimelor violenței în familie sunt subordonate necesității de înlăturare a consecințelor afective, cognitive și comportamentale ale traumatizării, care se manifestă ca stres posttraumatic în fază acută, căpătând ulterior configurația tulburărilor de stres posttraumatic.

Primul principiu – *al normalizării* – constă în explicarea trăirilor cu care se confruntă clientul și a faptului că acestea sunt adecvate situației pe care a parcurs-o. Persoana normală, pomenindu-se într-o situație de anomalitate, se confruntă cu stări neobișnuite, manifestări afective

puternice negative. Din această cauză, psihoterapia începe de la discutarea stăriilor emoționale și explicarea lor. Aceasta ajută victimă să conștientizeze că se comportă firesc și că alte stări ar fi fost nefrești în situația ei.

Principiul al doilea – *al parteneriatului și sporirii demnității, stimei de sine ale victimei* – este orientat spre reducerea tendințelor de autoînvinuire sau agresivitate, de sporire a autoaprecierii. Sindromul de stres posttraumatic provoacă tendințe destructive orientate spre propria persoană. În cadrul colaborării psihoterapeutului cu clientul, în atmosfera de acceptare necondiționată se va reduce din tensiunea emoțională, consolidându-se eul clientului.

Cel de-al treilea principiu – *principiul individualității* – enunță ideea de a ține cont de particularitățile persoanei și ale experienței ei traumatizante.

Înțând cont de experiența apuseană în domeniul consilierii și psihoterapiei victimelor violenței în familie prezentăm câteva din cele mai utile recomandări specialiștilor-psihologi.[9, 14-19].

1. Victima violenței în familie trebuie să capete posibilitatea de a povesti cât mai pe larg și în detaliu despre evenimentul victimizării, de a-și expune opiniile și viziunile.

2. Ea urmează să fie ajutată în a-și exprima și înțelege stările afective, trăirile și sentimentele, căpătând din partea specialistului-psiholog susținere și aprobată necondiționată.

3. Terapeutul trebuie să țină cont de apartenența etnică, de tradiția în care a fost educată persoana, de capitalul ei intelectual și cultural.

4. În cadrul consilierii nu vor fi neglijate credințele, stereotipurile culturale, viziunile personale ale victimei.

5. Este important de a conta pe mediu de trai al victimei – urban sau rural, care determină gradul de susținere-izolare socială a persoanei.

6. Victima nu are nevoie de ajutor în formă de sfaturi și recomandări, ci de descoperirea propriilor resurse și de implicarea lor în soluționarea situației dificile, precum și de susținerea profesională în efortul dat.

7. De asemenea se ține cont și de situația de criză în care se află victimă, fapt pentru care ea va dispune de susținere și ajutor în reabilitarea emoțională și consolidarea capacitaților de găsire a propriilor soluții.

Psihoterapeutul în activitatea de reabilitare ține cont și de anumite particularități pe care le conferă profilul deosebit al clientului – victimă a violenței în familie, manifestând:

- atitudine intolerantă față de fenomenul violenței în familie;
- cunoștințe despre caracterul multidisciplinar al activității de reabilitare a victimelor violenței în familie și despre rolul fiecărui serviciu în această activitate;
- renunțare la rolul de expert în favoarea serviciului de susținere, consilier;
- răbdare și toleranță: posibil pentru victimă sunteți prima persoană căreia ea a hotărât să i se destăinuie
- acceptare necondiționată a clientului și a deciziilor lui.

Etapele psihoterapiei

Etapa I. Constituirea relației dintre psihoterapeut și client. Instaurarea alianței psihoterapeutică.

Relația psihoterapeutică este o relație dintre doi parteneri, dintre care unul solicită, iar celălalt acordă ajutor psihologic. Contribuția majoră a clien-

tului constă mai ales în motivația acestuia. Afirmația psihologiei umaniste că omul posedă în el însuși impulsul interior spre sănătate fizică și mentală face ca psihoterapia să devină posibilă. La fel cum un preparat “placebo” înlătură durerea la pacienții sugestibili care cred acest lucru, tot așa persoanele care se așteaptă să fie ajutate vor fi ajutate, uneori indiferent de metoda aplicată de psihoterapeut. Psihoterapeutul trebuie să interacționeze cu clientul într-o manieră apropiată și bazată pe o atitudine de acceptare pentru a-i câștiga încrederea și a-i spori motivația. Prezentăm în continuare câteva tipuri de relații psihoterapeuticice.

1. Relația centrată pe realitate și obiect implică o atitudine calmă, atență, interesată, empatică din partea psihoterapeutului care se străduiește să-i creeze clientului un mediu bazat pe căldură și înțelegere, mediu care îl va ajuta pe acesta din urmă să atingă obiectivele pe care și le propune psihoterapia.

Sarcina principală în cadrul acestui tip de relație este câștigarea încrederii clientului, ajutându-l pe acesta să vadă în terapeut o persoană cu comportament constant, previzibil, pe care te poți baza.

2. Contactul sau alianța psihoterapeutică consideră că succesul oricărei terapii implică o colaborare a două persoane. Acest tip de relație este de natură conștientă, rațională și nonagresivă, în care terapeutul face apel la ego-ul de adult al clientului, pe care îl tratează ca pe un partener egal.

3. Relația de tip transferențial este mult accentuată ca instrument psihoterapeutic de psicanaliză și implică fixația afectivă a clientului asupra persoanei terapeutului pe modelul părinte-copil.

Etapa II. Terapia "traumei". Programul psihoterapeutic în cazul reabilitării victimelor violenței în familie urmează câteva scopuri de bază:

- 1) corectarea Eului clientului;
- 2) realizarea unei evaluări de sine obiective;
- 3) reabilitarea Eului;
- 4) reabilitarea sistemului de valori, trebuințe;
- 5) realizarea echilibrului între așteptări, dorințe și posibilități;
- 6) restabilirea relațiilor sociale, a capacitațiilor de comunicare;
- 7) înlăturarea indispoziției, educarea pentru un mod nou de viață.

În psihologia contemporană s-a instaurat o atitudine deosebită față de traumele psihologice, una dintre cele mai recente ramuri fiind psihotraumatologia, domeniu care cercetează leziunile psihice, cauzele și efectele acestora, prevenția, reabilitarea și posibilitățile terapeutice. Printre primii autori în acest domeniu se remarcă prof. dr. Gottfried Fischer, director al Institutului de Psihologie Clinică și Psihoterapie al Universității din Köln, în temeitorul psihotraumatologiei în Germania, prof. dr. Peter Riedesser, director al Clinicii Universitare de Psihiatria Copilului și Adolescentului din Hamburg – Eppendorf[6]. Astfel, în conformitate cu concepția acestor autori, urmează a fi unite într-un domeniu aparte disciplinele care mai încă înainte studiau fenomenul traumatizării psihice din unghiuri de vedere diferite - cercetarea neurologică, psihologia clinică, psihologia socială, psihanaliza etc. Diferitele metode ale terapiei traumei – abordarea psihodinamică sau cea cognitiv-comportamentală, de exemplu – sunt prezentate clar și echilibrat.

Autorii analizează situațiile cu cel mai înalt potențial traumatic: violență, inclusiv violență în familie, exil, abuzarea copiilor, tortura, îmbolnăvirile grave, somajul, propunând modele ale implicării psihoterapeutice.

Indiferent de modelul psihoterapeutic aplicat în terapia traumei, psihoterapia tulburării de stres posttraumatic (PTSD) va începe în mod obișnuit cu o evaluare detaliată și o dezvoltare a planului de tratament ce satisfac nevoile unice ale clienților.

Planul de tratament poate fi constituit în conformitate cu modelul expus mai jos [5].

1. Tratamentul specific PTSD începe doar atunci, când victimă este îndepărtată de situația de criză. De exemplu, dacă victimă este expusă în mod curent la traumă, trăind stări de depresie severă sau manifestând conduite suicidale, simptome de panică extremă, gânduridezorganizate, exprimă nevoie de detoxifiere alcoolică sau narcotică, atunci aceste probleme de criză devin o parte a primei faze a tratamentului.

2. Educarea victimelor și a familiilor lor în legătură cu evoluția PTSD și alte probleme legate de simptomatologia PTSD. Faptul de a înțelege că PTSD reprezintă o tulburare recunoscută medical ce apare la indivizi normali în condiții de stres extrem este esențial pentru tratamentul eficient.

3. Expunerea la eveniment prin intermediul imaginii permite victimei să retrăiască evenimentul într-un mediu securizant, controlat, în timp ce sunt examineate cu grijă reacțiile și credințele în relație cu evenimentul respectiv.

4. Examinarea și detensionarea afectivă puternică (eliberarea de sentimentele puternice de furie, rușine și

vină) care este obișnuită pentru supra-viețuitoare unei traume.

5. Învățarea victimelor să gestioneze amintirile posttraumatice, reacțiile și sentimentele fără a deveni copleșiți de ele sau sărăciți emoțional. Amintirile traumatice nu sunt eliminate ca rezultat al terapiei, ci devin acceptabile în raport cu noile deprinderi de gestionare a situației traumaticice.

6. Tulburările psihice care se pot manifesta simultan cu PTSD includ: depresia, abuzul de alcool/droguri, atacuri de panică, anxietatea și alte tulburări. Deși trebuie intervenit cu prioritate asupra situațiilor de criză, rezultatele cele mai bune sunt obținute atunci, când PTSD este trataată împreună cu celelalte tulburări. Tulburarea de stres posttraumatică complexă (sau aşa-numita tulburare de stres extremă, sindromul de stres posttraumatic) se manifestă la persoanele care au fost expuse în mod prelungit la circumstanțe traumaticе, cum ar fi în cazul subiecților noștri – al victimelor violenței în familie. Cercetările relevă faptul că în cazul acestor persoane se manifestă deja schimbări hormonale și corticale ca rezultat al traumelor timpurii prelungite, ele condiționând dificultăți mentale (disociere, amnezie, gânduri extrem de difuze), emoționale (ură intensă, depresie sau panică) și comportamentale (impulsivitate, agresivitate, exprimare sexuală inadecvată, tulburări alimentare, abuz de substanțe, acte autodistructive). Ca adulți, acești indivizi sunt diagnosticăți cu tulburări depresive, de personalitate sau disociative. Adesea, tratamentul în asemenea cazuri durează mai mult, progresează destul de încet și necesită

un program terapeutic adecvat oferit de un specialist în traume.

În scopul reabilitării psihologice a victimelor violenței în familie sunt utilizate mai multe metode, pe care le vom diviza în patru categorii după modelul propus de V. Romek și colab. [10, p. 70-71].

Prima categorie de metode – *metode de instruire* – include discuția, lectura cărților și articolelor care vor contribui la înțelegerea stărilor pe care le suportă victima, la calificarea lor ca adecvate și manifestate în mod normal în urma unui eveniment traumatizant. În cazul copiilor se recomandă utilizarea în acest scop a metaforei, poveștilor, jocului.

În cea de a doua categorie vom include *metodele holiste* – de cultivare a unui mod nou de trai, bazat pe regim alimentar și fizic corect, renunțarea la alcool, droguri, alte dependențe dăunătoare, incluzând toate condițiile care permit restabilirea fizică după traumă.

Diverse *metode de suport social* sunt întruite în cea de a treia categorie. În grupul dat de metode se înscriu informarea și instruirea membrilor familiei și a altor persoane apropiate, care pot oferi susținere spirituală și materială victimelor violenței în familie, implicarea în activitatea de reabilitare a serviciilor de asistență socială publice și nonguvernamentale, a ONG-urilor, creația grupurilor de întâlnire etc.

Categoria a patra însumează *metodele psihoterapeutice* propriu-zise. În contextul descrierii acestor metode, recomandăm modelul implicării psihoterapeutice pe care îl considerăm oportun pentru reabilitarea și reintegrarea socială a victimelor violenței în familie, prezentat în figura 1.

Etapa I: modificarea afectivității	
Mișcarea ochilor de desensibilizare și reprocesare (EMDR)	Scopul psihoterapiei: diminuarea tensiunii afective posttraumatice
Etapa a II-a: modificarea cognițiilor	
Metode psihoterapeutice cognitiv-comportamentale	Scopul psihoterapiei: înlocuirea cognițiilor inadecvate, iraționale cu altele modificate și adecvate
Etapa a III-a: modificarea comportamentelor	
Psihoterapia de scurtă durată centrată pe soluție	Scopul psihoterapiei: învățarea unor noi strategii comportamentale eficiente

Fig. 1. Psihoterapia integrativă a victimelor violenței în familie

Modelul psihoterapeutic integrativ permite analiza persoanei la nivelurile funcționării afective, comportamentale, cognitive, spirituale și corporale și se prezintă în practica psihoterapeutică ca o abordare care afirmă valoarea fiecărui individ prin armonizarea profundă a minții și corpului, precum și schimbarea profundă a stilului de viață nepotrivit care a determinat evenimentul traumatizant responsabil de suferința clientului. Abordarea integrativă analizează modul în care factorii mentali, sociali și spirituali pot afecta direct starea de sănătate psihică. Ea se subordonează unui principiu pe care-l găsim expus succint și clar în opera psihoterapeuților contemporani: "Clientul trebuie văzut cu un ochi simpatetic, evaluându-se întregul, care stă de fapt față în față cu terapeutul" [8].

Conceptele de bază ale psihoterapiei integrative au la bază tehnici cognitive și comportamentale, tehnici de relaxare, hipnoza clinică, tehnici psihodramatice, tehnici analitice, moment pentru care renomul psihoterapeut ieșean Ion Dafinoiu a remarcat: "...este posibil ca o terapie să nu fie utilă decât într-un anumit moment al evoluției clientului și, în acest caz, ea pregătește clientul

respectiv pentru a putea profita cât mai mult de altă formă de terapie" [3]. Modelul integrativ propus de noi în scopul elaborării unei psihoterapii eficiente privind reabilitarea victimelor violenței în familie întrunește tehnici din psihoterapia de scurtă durată, cognitive și comportamentale, de relaxare și hipnoză, strategice și de desensibilizare.

Psihoterapia integrativă are în vedere faptul că absolut tot ceea ce trăim de-a lungul vieții noastre se înscrie în planul memoriei psihice și se transpune în cel al memoriei fizice. Astfel, „sentimentele reprimate nu dispar pur și simplu, ci ajung să se manifeste într-un mod necontrolat, care poate fi dăunător sănătății" [1].

Este bine să-i oferim clientului, chiar la începutul terapiei, informații despre stările emotionale, cognițiile și comportamentele de care dă dovadă, pentru ca acesta să-și explice propria situație și să o accepte, acceptându-se astfel și pe sine, acest lucru având un rol important în crearea contactului psihoterapeutic: "...explicațiile pot stimula, la client, sentimentul controlului, favorizează intrarea în terapie și cresc încrederea în terapeut. Se trece, în acest mod, de la a suferi la a acționa, ajungându-se la o

relație de parteneriat între client și terapeut” [2, p. 22].

Într-o primă etapă poate fi utilizată metoda psihoterapeutică mișcarea ochilor de desensibilizare și reprocesare (EMDR) sau metoda Sapiro, care este, în conformitate cu opiniile mai multor autori, indicată în stresul posttraumatic.

Un element important al stresului posttraumatic sunt gândurile iraționale în legătură cu senzațiile fizice și stările emoționale pe care clientul le are, gânduri care duc la agravarea stării de dezechilibru. În scopul modificării gândurilor se recurge la psihoterapia cognitiv-comportamentală, care „...are drept obiectiv reducerea anxietății prin intermediul învățării pacienților să identifice, să evalueze, să controleze și să modifice gândurile negative legate de pericole atât potențiale cât și comportamentele asociate cu acestea”. [7, p. 118] Învățând să recunoască și să modifice gândurile iraționale, persoana poate reduce intensitatea trăirilor afective, iar ca rezultat, și a manifestărilor fiziole, caracteristice sindromului de stres posttraumatic. Deoarece „...într-un sistem de crezuri, conflictele apar atunci când două sau mai multe crezuri conduc la comportamente conflictuale. Acest tip de situație creează, adesea, o „dublă legătură” (ești pierdut și dacă faci, și dacă nu faci un anumit lucru... La majoritatea acestor conflicte între crezuri vom observa că există opozиїi între logică și emoție, rațiune și intuiție, copil și adult, trecut și viitor, schimbare și stabilitate” [4, 175-176], de aceea, clientul este învățat cum să integreze noile gânduri pozitive, raționale.

Deși paradoxală, tehnica desensibilizării progresive este o tehnică de vinde-

care în care clientul este expus treptat la stimulul care produce sindromul de stres posttraumatic. În acele momente va descoperi că de fapt nu i se întâmplă nimic din ceea ce și-a imaginat. Expunerea „*in vivo*” înseamnă obișnuirea clientului cu senzațiile corporale pe care le are în urma suportării sindromului de stres posttraumatic pentru a-l învăța să nu le mai interpreze, în mod eronat, ca semne prevestitoare ale unei agravări a stărilor suportate.

Prin psihoterapia cognitiv-comportamentală, clientul învăță noi modalități de a face față stărilor caracteristice sindromului de stres posttraumatic, învăță să recunoască semnele acestui sindrom și să folosească tehnici de respirație și relaxare pentru a reduce simptomele. Controlul respirației îl ajută pe client să-și stopeze hiperventilația, răspunzătoare de apariția unor simptome ale sindromului de stres posttraumatic, precum amețeala, senzația de leșin, atacurile de panică, frica, anxietatea, manifestările fobice etc. Diversele tehnici, ca relaxarea musculară progresivă, îl ajută pe client să capete un oarecare sentiment de control asupra a ceea ce i se întâmplă, scăzându-i nivelul de anxietate. Combinată cu exercițiile de respirație și relaxare musculară, activitățile de relaxare psihică (antrenamente autogene, hipnoză sau chiar tehnici de meditație) ajută la relaxarea minții și aduc corpul într-o stare normală după acțiunea unui factor stresant.

O formă de sugestie indirectă care prezintă multiple avantaje este metafora terapeutică, prin faptul că ea acționează la nivelul inconștientului, favorizează regresia și diminuează rezistențele. Metafora terapeutică, poveștile terapeutice, basmul inventat de client,

stabilesc o relație între terapeut, client și problema acestuia. Metaforele îi deschid clientului perspectiva unor noi opțiuni, propunându-i un nou sistem de referință și îi permit modificări pe plan perceptiv, comportamental, emoțional și social: "...soluții exprimate metaforic reprezintă opțiuni ale inconștientului, stabilite în mod intuitiv, și din acest motiv ele reprezintă calea adevărată, pentru că inconștientul „știe” mai bine ce anume i se potrivește subiectului"[8, p.168]. Metafora vine ca un sprijin în descoperirea de sine și în rezolvarea conflictelor prin accesul la inconștient și la resursele aflate acolo.

Dilts Robert B. (2007) spunea: "atunci când facem o schimbare mare, când rezolvăm o problemă care a fost acolo o perioadă îndelungată, exprimăm o altă criză o altă tranziție"[4, p.172]. Psihoterapia de scurtă durată centrată pe soluție are rolul de a depăși starea de criză în care se poate pomeni clientul confruntat cu situația de a face schimbări considerabile în viața sa. Plecând astfel de la conceptul corp-minte-spirit, prin psihoterapia integrativă, clientul – victimă a violenței în familie, în unicitatea și complexitatea lui, este ajutat să-și găsească propriile căi realiste și integrate social, să interpreteze de sine stătător simptomele și să depisteze experiențele care l-ar face capabil să le depășească și să-și rezolve problema. Astfel se realizează trecerea la cea de a treia etapă a psihoterapiei.

Etapa III. Detașarea de traumă, înglobarea experiențelor pozitive noi. După cum am menționat deja, în cadrul celei de a doua etape are loc descoperirea și punerea în uz a experiențelor favorabile, astfel ameliorându-se starea

clientului. Consolidarea schimbărilor la nivel cognitiv, afectiv și comportamental în cadrul temelor pentru acasă conduce la înlăturarea modelelor inefficiente. Are loc reintegrarea clientului în ambianța socială, de această dată el venind cu noi cunoștințe, experiențe, trăiri și comportamente. Am putea pe drept cuvânt considera că această etapă constituie faza finală a psihoterapiei: care contribuie la finalizarea efortului psihoterapeutic și constatarea capacitaților clientului de a face față de sine stătător dilemelor vieții.

Astfel, modelul prezentat de noi învață victimă să se detașeze de traumă, să se orienteze la aspectele pozitive ale vieții, să-și iubească propria persoană, să dezvolte relații cu mediul și să relateze constructiv. Toate aceste elemente fac parte din structura personalității reziliente, conducându-ne spre ideea posibilității realizării acestui obiectiv terapeutic.

Experiența noastră ne-a arătat că asemenea rezultate nu sunt obținute de toate victimele încadrate în sistemul terapeutic prezentat. Foarte mult contează, în cadrul lucrului cu victimă, motivația ei de schimbare, potențialul ei intelectual și energetic, mediul de trai, accesul la servicii, relația actuală și potențială cu abuzatorul etc. Cu toate acestea, o bună parte dintre victimele care au beneficiat de terapie au realizat schimbări destul de bune, iar unele dintre ele chiar au devenit reziliente.

Cercetările arată că reziliența este mai mult decât adaptarea la condițiile adverse sau simpla supraviețuire, experiența stresului extrem poate ajuta persoana să descopere punctele sale forte de care nu era conștient, să realizeze

lucruri de care nu se credea capabil (de ex. descoperirea valorii vieții, capacitatea de autogestiune emoțională și raționalizării situației dificile de viață, capacitatea de a oferi sprijin persoanelor în dificultate, curaj etc.).

În concluzie, dezvoltarea rezilienței la victimele violenței este posibilă doar în condiții de siguranță asigurată, suport social și în cazul unei terapii de lungă durată.

Modelul terapeutic prezentat de noi, axat pe cele mai importante caracteristici ale rezilienței: respectul față de sine, gândire realistă și rațională, optimismă în sensul că este centrată pe găsirea unor soluții care să permită depășirea dificultăților apărute, chiar dacă lucrurile merg prost, se prezintă ca un model oportum dezvoltării rezilienței la victimele violenței în familie. Această terapie dezvoltă celor implicați empatia și respectul față de alții, onestitatea și cooperarea. Astfel de valori presupun manifestarea de grijă față de cei care au nevoie de sprijin, o atitudine deschisă și prietenosă față de ceilalți, abilitățile sociale exprimate mai concret, abilitatea de a-și face și păstra prieteni, de a rezolva un conflict, de a coopera și de a lucra în echipă.

Bibliografie

1. Cojocaru, L. M. *Atacul de panică din perspectiva integrativă a conceptului corp-minte-spirit*. In: <http://www.consiliere-psihoterapie.info/articole-psihoterapie/atacul-de-panic.php>
2. Dafinoiu, I.; Vargha, J.L. *Psihoterapii scurte*. Iași: Polirom, 2005, p. 22.
3. Dafinoiu, I. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Polirom, 2007, p. 26.
4. Dilts, R. B. *Schimbarea sistemului de crenzuri prin programare neurolinguistică*. București: Excalibur, 2007, p. 175-176.
5. Drancinschi, M. *Hipnoterapia în tulburarea de stres post-traumatic*. In: http://www.e-scoala.ro/psihologie/hipnoterapia_tulburare_stres.html
6. Fischer, G.; Riedesser, P. *Tratat de psihotraumatologie*. București: Ed. Trei, 2009. 472 p.
7. Holdevici, I. *Elemente de psihoterapie*. București: Mar, 2005, p. 118.
8. Holdevici, I.; Ion, A. *Psihoterapii moderne. Noua hipnoză ericksoniană*. București: Dual Tech, 2001, p. 123.
9. Меновщикова, В. Ю. *Введение в психологическое консультирование*. М.: Просвещение, 1998, с. 14-19.
10. Ромек, В.; Конторович, В.; Крукович, Е., *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. СПб.: Речь, 2004. p. 70-71.

CERCETĂRI, SONDAJE, RECOMANDĂRI

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

THE PERCULIARITIES OF CHOICE IN STRATEGIES OF COPING BEHAVIOUR IN DIFFICULT SITUATIONS IN ADOLESCENCE

Лариса КОБЫЛЯНСКАЯ

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг (Coping), копинг-стратегии, трудная жизненная ситуация, юношеский возраст, локус контроля, самостоятельность, жизнестойкость, социальный стиль, продуктивный стиль, непродуктивный стиль совладающего поведения.

Резюме

В статье представлены результаты исследований, направленных на изучение роли локуса контроля, уверенности в себе и устойчивости в преодолении трудных жизненных ситуаций молодыми людьми в возрасте 16-18 лет.

Cuvinte cheie: comportament coping, coping (confruntare), strategii de coping, situații dificile, adolescență, locus de control, independență, vitalitate, stil social, stil productiv, stil nonproductiv de adaptare.

Rezumat

Lucrarea prezintă rezultatele unui sondaj orientat la evidențierea importanței locus de control, încrederii în sine și a rezistenței în depășirea situațiilor dificile de viață cu care se confruntă tinerii în vîrstă de 16-18 ani.

Keywords: coping behavior, coping (Coping), coping strategies, difficult situations, adolescence, locus control, independence, vitality, social style, productive style, non-productive coping style.

Abstract

The paper presents the results of research engaged to study the role of locus control, self-confidence and resilience in overcoming difficult life situations, among young people with age between 16-18 years old.

Многомерная проблема психологических детерминант выбора стратегий совладающего поведения человека в трудных жизненных ситуациях в современном нестабильном

мире является не только научной, но и стратегической. При этом остро возникает проблема выживания. Следует также отметить, что юношеский возраст рассматривается

традиционно в психологии как один из наиболее уязвимых и стрессогенных периодов в онтогенетическом развитии.

Исследование взаимодействия в системе «человек – жизненная среда» в контексте проблемы личностного потенциала человека актуализирует изучение становления личностных ресурсов и механизмов их использования в трудных жизненных ситуациях. Множество исследований психологов (Folkman S., Schaefer C., Hobfoll S., Haan N. A., Maddi S., Moos R. N., Анцыферова Л. И., Бодров В. А., Водопьянова Н. Е., Джидарьян И. А., Дикая Л. Г., Дементий Л. И., Крюкова Т. Л., Кобылянская Л. И., Муздыбаев К., Хазова С. А. и др.) направлено на выявление тех личностных особенностей, которые актуально или потенциально могут выступать в качестве ресурса в трудных жизненных ситуациях. В настоящее время полной и общепринятой структуры личностных ресурсов, определяющих эффективное поведение личности в трудных жизненных ситуациях, не сформировано. В рамках исследуемой нами проблемы, интерес представляет личностный потенциал, который понимается как «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [5].

В ходе исследования нами проверялась **гипотеза**, согласно которой

выбор стратегий продуктивного и непродуктивного, социального стиля копинга в трудных жизненных ситуациях в юношеском возрасте зависит от отдельных граней личностного потенциала: локуса контроля, самостоятельности и жизнестойкости. В исследовании, которое проходило в 2015 г., приняли участие учащиеся лицеев г. Кишинева. Общая выборка включала **120 испытуемых**. Из них: по полу - **55 юношей и 65 девушки в возрасте 16-18 лет**.

В диагностических целях использовались следующие **методики**: опросник «Юношеская копинг-шкала или ЮКШ» (адаптация Т. Л. Крюковой); опросник «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд); «Тест жизнестойкости» С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой; методика «Моя самостоятельность»; методика «Выход из трудных жизненных ситуаций» (Р. С. Немов). Обработка данных производилась при помощи компьютерной программы SPSS 20.0.

Данные, полученные при исследовании стилей копинга, показали, что в трудных жизненных ситуациях молодые люди больше используют продуктивный стиль (36%) или рациональный копинг и чаще выбирают стратегии «решение проблемы», «работа и достижения», «позитивный фокус», которые сочетаются с социальным стилем (34%) копинга: «социальная поддержка», «друзья», «принадлежность». И реже прибегают к стратегиям «общественные действия» и «профессиональная помощь». Стратегии непродуктивного стиля копинга (30%) или эмоцио-

нальное реагирование: «несовладание», «разрядка», «игнорирование», «уход в себя» используются нашими респондентами реже всего. При этом, однако, увеличивается выбор копинг-стратегий «бесспокойство» и «надежда на чудо». А в случае несогласия с трудной жизненной ситуацией, возрастная группа респондентов прибегает к таким стратегиям как: «самообвинение», «отвлечение», «активный отдых».

Необходимо отметить, что социальный стиль копинга трактуют как относящийся к продуктивному стилю, но, тем не менее, выделяют его в отдельный стиль, в связи с неоднозначной природой поиска и использования социальной поддержки, лежащей в его основе. Постоянное обращение к другим как внешним ресурсам говорит о социальной зависимости субъекта согласия (Frydenberg E., 1997; цит. по: Крюкова, 2007, с. 28) [3].

Интересен тот факт, что наши респонденты редко ориентируются в трудной жизненной ситуации на стратегию «духовность» (продуктивный стиль копинга). По-видимому, это явление можно объяснить, с одной стороны, недостаточным пониманием в современном молдавском обществе значения «человеческого фактора», а с другой – большими социальными изменениями, сменой стереотипов жизни, активно проявляющимся жизненным прагматизмом у людей, падением социальной значимости труда у большого количества молодежи, нарастанием среди них индивидуалистических ориентаций, кризис идентичности. Возможно, человек перестал представ-

лять ценность для общества. Но тогда возникает вопрос: общество для человека представляет ценность? В современной психологии духовность определяется как сущностная черта человека, предопределяющая его бытие и утверждающая человека в его «онтологической истинности». Известно, что духовность, как высшая подструктура человека, выполняет системообразующую функцию в формировании целостности психического мира личности, играет роль регулятора поведения и деятельности человека, его взаимоотношений с другими людьми.

Качественный анализ ответов опросника «Выход из трудных жизненных ситуаций» выявил доминирующие и типичные для молдавской молодежи способы выхода из затруднительной ситуации. Во-первых, невозможность нормально переживать неприятности и реагирование на них обычно психологически неадекватно. Во-вторых, снижение способности всегда с достоинством выдерживать удары судьбы: частые срывы, проклинание судьбы, душевые расстройства. И, в-третьих, легкое примирение с неприятностями, правильное оценивание случившегося и сохранение душевного равновесия. Бессспорно, люди по-разному совладают с трудной жизненной ситуацией. Одни мирятся с проблемами, неприятностями, приспособливаются к ним, предпочитают «плыть по течению». Другие проклинают судьбу, эмоционально разряжаются и, в конечном счете, также успокаиваются, фактически не решив никаких проблем. Третья замыкаются в себе и предпочитают «не видеть»

проблем. Четвертые поступают как-то по-другому. Однако, результаты, проведенных нами исследований показали, что человек и в юношеском и в более зрелом возрасте через глубокие переживания трудной жизненной ситуации порождает для себя новые смыслы, которые и приводят его к поиску и выбору эффективных стратегий совладающего поведения [2].

При выявлении уровня общей интернальности у наших респондентов, результаты показали, что из них: 89% обладает интернальным локусом контроля. Экстернальный локус контроля (11% респондентов от всей выборки) выявлен у юношей и девушек в возрасте 16 лет, что свидетельствует о том, что ранний юношеский возраст, как и подростковый, продолжает оставаться периодом формирования самоидентичности, что соотносится с развитием способности человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности.

Изучая субъективный локус контроля у юношей и девушек, выявили значимую положительную корреляцию с такими переменными как возраст ($r = 0,725$, $p = 0,001$) и пол ($r = 0,368$, $p = 0,001$). Так, у юношей экстернальный локус контроля (17%) выше, чем у девушек (7%). А интернальный локус контроля у девушек (93%) выше, чем у юношей (83%), что свидетельствует об опережении в формировании интернального локуса контроля у девушек.

По показателям и выраженности зависимости выбора копинг-стратегий от локуса контроля выявлена положительная значимая корреляция уровня субъективного локуса

контроля и продуктивного стиля копинга: стратегии «решение проблем» ($r = 0,857$, $p = 0,0001$); «работа и достижения» ($r = 0,816$, $p = 0,0001$); «духовность» ($r = 0,303$, $p = 0,006$); «позитивный фокус» ($r = 0,67$, $p = 0,0001$). Человек с повышенiem необходимости, обязанности отвечать за свои действия, поступки, быть ответственным за них усиливает стремление эффективного преодоления трудной жизненной ситуации. Была также установлена положительная значимая корреляция копинг-стратегии «общественные действия» с уровнем субъективного локуса контроля ($r = 0,706$, $p = 0,0001$). Личность несет ответственность не только за свои действия и поступки, но и за привлечение других к общественным действиям, направленных на преодоление проблемной ситуации.

Выявлена и отрицательная значимая корреляция субъективного локуса контроля с стратегиями социального стиля копинга: «социальная поддержка» ($r = -0,498$, $p = 0,0001$), «принадлежность» ($r = -0,309$, $p = 0,005$). Неумение человека принимать на себя ответственность, низкая вера в свои силы приводят к частому использованию социальной поддержки. В этом случае он прибегает к общественному мнению, а при несовладании с трудной жизненной ситуацией стремится уйти от ответственности, перенеся ее на социум.

Результаты исследования экстернального локуса контроля и выбор стратегий непродуктивного стиля копинга: «чудо» ($r = -0,771$, $p = 0,0001$); «несовладание» ($r = -0,540$, $p = 0,0001$); «разрядка» ($r = -0,538$, $p = 0,0001$); «игнорирование» ($r =$

-0,57, $p = 0,0001$); «уход в себя» ($r = -0,616$, $p = 0,0001$); «отвлечение» ($r = -0,385$, $p = 0,0001$); «активный отдых» ($r = -0,291$, $p = 0,009$) показали, что чем сильнее развит у человека экстернальный локус контроля, тем использование данных стратегий будет наиболее частым, так как внешний локус контроля повышает беспомощность в трудной жизненной ситуации. Интернальный локус контроля, наоборот, позволяет контролировать отрицательные эмоции и импульсивные действия. Выявлено, что с появлением и ростом интернальности, выбор стратегий социального стиля копинга: «социальная поддержка», «принадлежность», снижается.

Данные, полученные при исследовании уровня самостоятельности как обобщенное свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение, показали три уровня самостоятельности у представителей исследуемой выборки. Первый уровень характеризуется слабо развитой степенью самостоятельности, нерешительностью и выявляется у юношей и девушек 16 лет (11%). Второй уровень занял ведущую позицию (89%): развитая степень самостоятельности, характеризующаяся уверенностью в себе и своем будущем, сильным характером, стрессоустойчивостью, дружелюбием, независимостью, и, несмотря на это, способностью прислушиваться к мнению окружающих и идти на компромисс, выявлено у юношей и девушек 17-18 лет. Сверхразвитая степень самостоятельности, характеризующаяся нежеланием

терпеть какое-либо вмешательство в свои дела, неумением прислушиваться к мнению других, уверенность только в своей правоте, выявлена не была. Таким образом, полученные при диагностировании уровня самостоятельности у юношей и девушек 16, 17-18 лет, подтвердили тот факт, что юность – возраст перехода к самостоятельности.

При изучении зависимости выбора стратегий и стилей копинга от уровня самостоятельности (самостоятельные, совершаемые собственной инициативой, собственными силами без посторонних влияний, без чужой помощи решительные действия и поступки) выявлена значимая положительная корреляция. На первых позициях в зависимости от уровня самостоятельности оказались стратегии продуктивного стиля копинга: «решение проблем» ($r = 0,792$, $p = 0,0001$); «работа и достижение» ($r = 0,732$, $p = 0,0001$); «позитивный фокус» ($r = 0,595$, $p = 0,0001$). Следовательно, чем выше уровень самостоятельности, тем чаще юноши и девушки стараются совладать с трудной жизненной ситуацией, а в случае, если ситуацию нельзя исправить, то увидеть в ней положительные стороны, извлечь из нее уроки. На второй позиции оказалась стратегия социального стиля копинга: «общественные действия» ($r = 0,495$, $p = 0,0001$). Если юношам и девушкам не удается совладать с трудными жизненными ситуациями, выявленными нами стратегиями продуктивного стиля копинга, то они прибегают к стратегии «общественные действия».

Двухстороннюю положительную значимость показала корреляция

уровня самостоятельности с такими переменными как: жизнестойкость ($r = 0,833$, $p = 0,0001$); субъективный локус контроля ($r = 0,782$, $p = 0,0001$); выход из ТЖС ($r = 0,601$, $p = 0,0001$). Так, растущая с возрастом самостоятельность, повышает уровень ответственности, формирует интернальный локус контроля, что способствует повышению уровня жизнестойкости и умению эффективно совладать с трудной жизненной ситуацией. За критерий эффективности нами принимается понижение чувства уязвимости к стрессам.

Следует отметить, что нами не выявлено статистически значимой зависимости между самостоятельностью и стратегиями непродуктивного стиля копинга: «беспокойство» и «самообвинение». Ведь использование данных стратегий свойственно юношескому возрасту, так как решение задач самоопределения в данный возрастной период связано с возникновением чувства беспокойства за свое будущее, а интернальный локус контроля приводит к переживанию вины за происходящие жизненные события. По-видимому, выявленный феномен, требует более глубокого исследования.

Отрицательная значимая корреляция самостоятельности выявлена при выборе стратегии социального стиля копинга: «социальная поддержка» ($r = -0,414$, $p = 0,0001$). А также и при выборе стратегий непродуктивного стиля копинга: «чудо» ($r = -0,793$, $p = 0,0001$); «разрядка» ($r = -0,665$, $p = 0,0001$); «игнорирование» ($r = -0,547$, $p = 0,0001$); «несовладание» ($r = -0,445$, $p = 0,0001$);

«уход в себя» ($r = -0,434$, $p = 0,0001$); «отвлечение» ($r = -0,315$, $p = 0,0001$); «активный отдых» ($r = -0,396$, $p = 0,0001$). Частое использование помощи извне в трудных жизненных ситуациях не только свидетельствует о низком уровне развития самостоятельности, но и препятствует его дальнейшему развитию. И с ростом уровня самостоятельности использование стратегий непродуктивного стиля копинга молодыми людьми снижается.

В современной психологии жизнестойкость рассматривают в контексте «новой психоdiagностики», «мишени» которой располагаются в экзистенциальной сфере личности [4]. Автор методики С. Мадди определяет жизнестойкость в качестве основного показателя стрессоустойчивости личности и представляет ее в тесте посредством шкал *вовлеченности* (стремление быть в курсе событий, оставаться в контакте с окружающими людьми, участвовать в происходящем), *контроля* (убеждение в возможности повлиять на происходящее) и *принятия риска* (понимание стрессов и изменений в качестве естественного аспекта жизни) [5].

Как выяснилось, в молодежной выборке уровень развития жизнестойкости (система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром) соответствует нормативным данным. Процентное соотношение компонентов жизнестойкости друг с другом показало, что большую долю (47%) общей жизнестойкости занимает вовлеченность; контроль (35%); принятие риска (18%).

Далее был проведен сравнительный анализ зависимости выбора

стратегий преобладающего стиля копинга от половозрастных особенностей (сравнивались возрастные группы 16-летних и 17-18-летних юношей и девушек), локуса контроля, жизнестойкости, самостоятельности. В результате получены следующие данные.

1. С возрастом наиболее часто используются стратегии продуктивного стиля совладания: «решение проблем» ($U = 222$, $p = 0,0001$); «работа и достижение» ($U = 132,5$, $p = 0,0001$); «позитивный фокус» ($U = 306,5$, $p = 0,001$). Эти данные свидетельствуют о повышении уровня самостоятельности ($U = 278,5$, $p = 0,001$), формировании интернального локуса контроля ($U = 147,5$, $p = 0,0001$), повышении жизнестойкости ($U = 123,5$, $p = 0,0001$), которые положительно коррелируют с вышеуказанными переменными. Значимых статистических различий между двумя исследуемыми возрастными группами в выборе копинг-стратегии «духовность» не выявлено (16-летние - средний ранг 39,03; 17-18-летние - 40,96).

2. С возрастом уменьшается использование стратегий социального стиля копинга: «социальная поддержка» ($U = 323,5$, $p = 0,003$), «профессиональная помощь» ($U = 374,5$, $p = 0,017$), что связано с повышением ответственности, самостоятельности и снижением социальной зависимости. Выявлены интересные данные: современная молдавская молодежь в трудных жизненных ситуациях часто прибегает к копинг-стратегии «общественные действия» ($U = 227,5$, $p = 0,0001$), которая проявляется в поиске поддержки через организацию групповых действий,

что требует социальной поддержки и общественного мнения. Но при их использовании появляется необходимость проявлять организаторские и лидерские качества, умение действовать сообща, объединяться вокруг одной проблемы, с целью поиска выхода из трудной жизненной ситуации. Значимых статистических различий между двумя возрастными группами в выборе социальных стратегий «друзья», «принадлежность» не выявлено.

3. Выявлено, что с возрастом уменьшается выбор непродуктивных копинг-стратегий: «чудо» ($U = 296$, $p = 0,001$), «разрядка» ($U = 204,5$, $p = 0,0001$), «игнорирование» ($U = 281$, $p = 0,0001$), «отвлечение» ($U = 395$, $p = 0,026$), «активный отдых» ($U = 307,5$, $p = 0,001$). Мы полагаем, что это связано с формированием умения реально смотреть на вещи, умением сдерживать негативные эмоции, стремлением к самоопределению. Однако стратегия непродуктивного стиля копинга «самообвинение» ($U = 249,5$, $p = 0,007$) показала значительный рост в зависимости от возраста. По-видимому, с развитием интернального локуса контроля, повышается ответственность, что может приводить к усилению самообвинения. Значимых статистических различий между двумя возрастными группами в выборе стратегий «беспокойство», «несовладание», «ход в себя» не выявлено.

Крайне значимыми являются результаты, показывающие, что с возрастом ($U=349$, $p=0,009$), увеличивается выбор стратегий продуктивного стиля копинга и уменьшается выбор стратегий непродуктивного и соци-

ального стилей копинга, связанных с необходимостью социальной поддержки и низким уровнем самостоятельности, ответственности и жизнестойкости.

Сопоставляя выбор копинг-стратегий в возрастных группах с точки зрения половых различий, установлено:

1. Девушки чаще юношей прибегают к таким стратегиям продуктивного стиля копинга: «решение проблемы» ($U = 568,5$, $p = 0,031$), «духовность» ($U = 528,5$, $p = 0,011$), что обусловлено более высоким уровнем интернального локуса контроля ($U = 459$, $p = 0,001$) при положительной значимой корреляции с данными переменными ($r = 0,857$, $p = 0,0001$; $r = 0,303$, $p = 0,006$). Также чаще девушки прибегают в трудных жизненных ситуациях к стратегии «позитивный фокус» ($U = 523$, $p = 0,007$). Возможно, у них более оптимистический взгляд на вещи и более высокая бодрость духа, чем у юношей. В выборе стратегии «работа и достижения» различий между юношами и девушками не наблюдаются. Выявленные различия говорят лишь о разных способах поведения и разных стратегиях совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях, к которым прибегают юноши и девушки, а не об их эффективности или целесообразности. Однако девушки выбирают один путь и стиль поведения, юноши другой, и у каждого из них есть свои и слабые, и сильные стороны.

2. Среди стратегий социального стиля копинга юноши чаще используют стратегию «принадлежность» ($U = 568$, $p = 0,019$), что, возможно, связано с важностью для них обще-

ственного мнения. А также с желанием получить одобрение от других своим суждениям, взглядам и поступкам. Девушки же чаще прибегают к стратегиям: «общественные действия» ($U = 363,5$, $p = 0,0001$) и «профессиональная помощь» ($U = 437$, $p = 0,0001$). Стратегии социального стиля копинга «друзья», «социальная поддержка» статистически одинаково используются представителями обоих полов.

3. Среди стратегий непродуктивного стиля копинга юноши чаще используют: «чудо» ($U = 574$, $p = 0,032$), что, возможно, связано меньшей, чем у девушек, жизненной активностью и большей надеждой на то, что все уладится само собой; «уход в себя» ($U = 337,5$, $p = 0,0001$), что объясняется нежеланием делиться своими проблемами с окружающими, с целью поддержания личной значимости в их глазах; «активный отдых», способствующий преодолению стресса. Девушки же чаще, чем юноши, прибегают к «самообвинению» ($U = 577,5$, $p = 0,035$), что связано с высоким уровнем интернального локуса контроля ($U = 459$, $p = 0,001$), что в результате приводит к чрезмерно строгому отношению к себе и ощущению огромной ответственности за свои действия и поступки.

В целом, девушки, ввиду своей большей, чем у юношей, активности, ответственности, чаще выбирают стратегии продуктивного и социального стиля копинга. Юноши чаще выбирают стратегии социального и непродуктивного стиля копинга. При этом уровень жизнестойкости, самостоятельности, общая способность эффективно выходить из труд-

ной жизненной ситуации статистически не различаются у представителей обоих полов.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования выявлено, что отдельные грани личностного потенциала: локус контроля, самостоятельность, жизнестойкость являются психологическими детерминантами выбора стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях в юношеском возрасте.

Литература

1. Бажин Е. Ф. *Опросник уровня субъективного контроля (УСК)* / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд. М.: 1993. Смысл.
2. Кобылянская Л. И. *Совладающее поведение человека в трудных жизненных ситуациях: Теоретико-экспериментальное исследование: монография*. Ch.: 2013. Славян. ун-т Респ. Молдова.
3. Крюкова Т. Л. *Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы*. 2007. Кострома: Аванти-тул.
4. Леонтьев Д. А. *Перспективы неклассической психодиагностики // Психологические исследования*. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudi.ru/index.php/num/2010n4-12/353-leontiev12.html> (дата обращения: 14.10.2014).
5. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. (2006). *Тест жизнестойкости*. М.: Смысл.
6. Немов Р. С. *Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика*. М.: Просвещение: ВЛАДОС. 1995. С. 458-460.
7. Прутченков А. С. *Наедине с собой: Психол. тесты и психотехн. упр. для подростков и старшеклассников*. М.: 1996. Российское педагогическое агентство.

OPINII ȘI DISCUȚII

REPERE PSIHOLOGICE ȘI SOCIALE PENTRU DEZVOLTAREA ASISTENȚEI PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

THE PSYCHOLOGYC AND SOCIAL FRAMES IN THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN EDUCATION

Aglaida BOLBOCEANU

Cuvinte-cheie: personalitate, asistență psihologică, sistem educațional, dezvoltarea asistenței psihologice în educație.

Rezumat

Autorul prezintă necesitățile de dezvoltare a asistenței psihologice acordată copiilor și adolescenților în instituțiile educaționale din Republica Moldova, determinate în cadrul proiectului de cercetare și dezvoltare „Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității în contextul sociocultural modern”. Sunt evidențiate problemele sistemului de servicii psihologice existent, precum și problemele psihologice mai frecvente cu care se confruntă actorii procesului educațional, oportunitățile și direcțiile de dezvoltare.

Keywords: personality, psychological assistance, educational system, the development of psychological assistance in education.

Abstract

The author presents the need for development of psychological assistance among children and adolescents in educational institutions of the Republic of Moldova, that been determined in the research and project of development “Mechanisms and methodology of consulting and counseling of the process of personality development in modern socio-cultural context”. In this article are highlighted the existing issues in the psychological service system, as well as psychological problems which facing the common actors of educational process, opportunities and directions of development.

Codul Educației specifică necesitatea instituirii funcției de psiholog în toate instituțiile care fac parte din învățământul general și profesional tehnic; odată cu intrarea în vigoare a acestui important document dispunem de bază legislativă pentru optimizarea asistenței psihologice școlare [6]. Crearea serviciului republican de asistență psi-

hopedagogică, a serviciilor de asistență psihologică la nivel de raioane, elaborarea unor documente normative ale activității structurilor formate [13, 16], seminarele de instruire, realizate actualmente de către CRAP și LUMOS cu specialiștii nou-angajați – toate acestea reprezintă realizări semnificative și un început bun pentru dezvoltarea servici-

ilor psihologice în sistemul educațional. Odată prezente aceste oportunități, este momentul potrivit să analizăm și situația psihologului care acordă serviciile psihologice la clasă, este față în față cu beneficiarul și de a cărui activitate depinde, în ultimă instanță, calitatea acestor atât de necesare educației servicii.

În anul 2012, sectorul Psihosociologia Educației și Incluziune Școlară al Institutului de Științe ale Educației, în cadrul proiectului de cercetare și dezvoltare „Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității în contextul sociocultural modern” a promovat un studiu la care au participat 1460 de instituții (școli, jîmnazii și licee). Rezultatele au scos în evidență următoarele [1,4,5]:

- ✓ serviciul de asistență psihologică funcționează în mai puțin de jumătate din instituțiile de învățământ secundar general;
- ✓ cei mai mulți psihologi școlari activează până în prezent în municipiul Chișinău;
- ✓ există raioane unde nici o școală nu are psiholog;
- ✓ doar unele instituții educaționale preșcolare (circa 20) au în state un psiholog, pe care îl angajaseră pe propria responsabilitate, fără a avea bază juridică;
- ✓ documentele normative prevăd acordarea serviciilor de asistență psihologică doar în clasele liceale, celelalte instituții pot angaja un psiholog “după posibilități”;
- ✓ asistența psihologică ce se oferă până în prezent doar în unele grădinițe se face din contul contribuției părinților, nemaivorbind despre învățământul vocațional sau instituțiile superioare de învățământ.

Un alt studiu [1], promovat în cadrul aceluiași proiect cu participarea psihologilor școlari, unor cadre didactice, manageri, părinți și elevi din mai multe localități, reflectă complicațiile **resimtite de psihologi în activitatea lor profesională**:

- structura depășită a asistenței psihologice în școală și managementul insuficient;
- lipsa documentelor reglatorii;
- documentație și înregistrări voluminoase și sofisticate;
- pregătirea profesională insuficientă pentru realizarea activității de psiholog școlar; lipsă de responsabilitate personală;
- suprasolicitare, volumul mare de lucru; numărul mare de copii din unele școli (în timp ce în altele numărul de elevi este prea mic, respectiv nu au dreptul la unitatea de psiholog școlar conform statelor);
- deficit de timp și spațiu pentru promovarea activităților de intervenție sistematică;
- remunerarea modestă;
- imposibilitatea absolută de monitorizare și creștere a profesionalismului psihologilor practicieni;
- deficit de literatură specială, lipsa instrumentelor validate.

Măsurile pentru optimizarea asistenței psihologice în școală, în opinia psihologilor școlari, sunt următoarele:

- implementarea unor modele eficiente de serviciu psihologic școlar;
- implementarea managementului modern al asistenței psihologice în educație: crearea unui sistem de coordonare bine organizat al activității psihologului școlar la toate nivelele; atribuții clar determinate ale psihologului școlar;

- raționalizarea documentației;
- dotare cu manuale, literatură de specialitate, instrumentar pentru psihodiagnostică, echipamente, spațiu de lucru;
- programe performante de calificare și recalificare; posibilități de creștere profesională;
- conlucrarea eficientă a corpului didactic și administrației școlii cu psihologul.

Cadrele didactice au mai menționat lipsa de conlucrare a specialistului cu colectivul de profesori și privarea de dreptul la asistență psihologică a copiilor de vârstă preșcolară, a adolescentilor care studiază în colegii, scoli profesionale, alte tipuri și forme de educație.

La rândul lor, părinții au menționat ineficiența ajutorului acordat de psihologul școlar în unele cazuri, respectiv deficitul de încredere în posibilitățile de a acorda ajutorul solicitat; inaccesibilitatea teritorială a serviciilor psihologice.

Marea majoritate a elevilor (96%) menționează că datorită întâlnirilor, discuțiilor lor cu psihologul școlar, se simt foarte bine, au mai multă încredere în sine; devin mai liberi în comunicare; 48% din ei apeleză la serviciile psihologului ca „să-și descarce sufletul”. Dar numai 44% elevi **din propria inițiativă** solicită ajutorul psihologului, alții 52 % **necesită** acest ajutor, dar nu se adresează, motivând prin teama de a nu afla părinții, colegii despre problemele lor, ceea ce denotă deficitul de confidențialitate. Reticența față de serviciile psihologice este caracteristică și unui număr mare de părinți, ceea ce se explică prin persistența necunoașterii acestui gen de servicii.

Cercetările ulterioare relevă probleme psihologice generale existente în sistemul educațional și probleme specifice/particulare ale copiilor și adolescentilor, care nu pot fi soluționate fără o implicare specializată la nivel de profilaxie și intervenție psihologică. **Violența, infracțiunile, dependența de substanțe, suicidul și copiatul sunt fenomene de o clară vizibilitate**, care semnalează gravitatea problemelor actuale tipice în procesul de formare a personalității până la școală și pe parcursul anilor școlari [1; 7; 8; 9; 10; 15; 17].

O categorie de probleme cu care se confruntă copiii în sistemul educațional o constituie dificultățile ce vizează diferite aspecte ale **dezvoltării lor psihologice**. Sinteză datelor obținute relevă următoarele tipuri de probleme psihologice (în ordinea descreșterii frecvenței): probleme ce țin de crize de vârstă; de ghidare în carieră; de autocunoaștere; de relaționare; de învățare; probleme psihologice legate de procesul de incluziune a copiilor cu CES; de comportament; emotionale; probleme ce țin de valori [5].

Diversitatea și complexitatea problemelor de natură psihologică ale copiilor din instituțiile de învățământ reflectă persistența **deficitului de asistență psihologică calitativă** oferită elevilor vizând condițiile psihologice optime pentru învățare, orientare în procesul de creștere personală și carieră, prevenirea unor probleme grave de sănătate psihică și fizică. Necesitatea acută de asistență psihologică calitativă în sistemul educațional este percepță de toți reprezentanții populației școlare – copii, părinți, psihologi școlari, cadre didactice, manageri școlari. Marea lor

majoritate consideră psihologul drept un specialist absolut necesar în școală.

Ce ar fi de realizat pentru a dezvolta sistemul de asistență psihologică în educație, astfel încât să menținem starea psihologică de bine a fiecărei persoane care învață, să valorificăm potențialul psihologic al fiecărui, să creștem oameni creativi, cu inițiativă și responsabili de propria lor viață și dezvoltare?

Cercetările întreprinse, examinarea realizărilor și neajunsurilor în domeniul asistenței psihologice, studierea nevoilor de dezvoltare la noi acasă, experiența altor țări [1; 3; 18; 19], ne permit să formulăm unele sugestii și recomandări ca răspuns la această întrebare.

Asistența psihologică eficientă în sistemul educațional solicită o **abordare sistemică; astfel, asistența psihologică va reprezenta un sistem de acțiuni orientate spre crearea și menținerea unui mediu psihologic favorabil învățării eficiente și creșterii personalității copiilor și adolescentilor în procesul educațional, realizat prin psihodiagnostică, psihoprofilaxie, consiliere, mediere psihologică, psihocorecție și expertiză psihologică**

Pentru succesul în orice activitate, e nevoie de formularea unui scop clar, care în cazul asistenței psihologice calitative, parte componentă a sistemului educational, constă în contribuirea, prin metode psihologice, la menținerea și consolidarea **stării psihologice de bine** a copiilor și adolescentilor, dezvoltarea motivației și a competențelor pentru dezvoltare personală, socială și profesională; susținerea și dezvoltarea capacitații de a învăța; precum și la asigurarea accesului la educația de calitate al fiecărui copil, Tânăr sau adult, inclu-

siv al persoanelor cu cerințe educaționale speciale.

Activitatea psihologului în cadrul instituțiilor de educație timpurie, învățământului general și cel profesional tehnic secundar este determinată de **obiectivele generale ale asistenței psihologice**, care solicită următoarele tipuri de activități: diagnostica psihologică, psihoprofilaxia, intervenția psihologică, medierea, expertiza psihologică. Intervenția psihologică include consilierea, psihocorecția, medierea. Consilierea se realizează la nivel de informare, consultanță și consiliere propriu-zisă.

Este important ca **beneficiari** ai asistenței psihologice să fie toți copiii și adolescenții până la 18 ani, indiferent de instituția unde învăță. În orice instituție unde are loc educația copiilor – preșcolară, de învățământ primar, învățământ secundar general, învățământ profesional tehnic secundar – indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, politică sau religioasă, limba vorbită, sex, vîrstă, starea de sănătate, caracteristicile de învățare, antecedente penale, persoana are dreptul la asistență psihologică.

Deoarece problemele psihologice apar în contextul social, de asistență psihologică trebuie să beneficieze și **părinții copiilor și adolescentilor, cadrele didactice, specialiștii din domeniile conexe**.

Transformările economice și sociale, cele ale percepției sociale și sistemului de valori, dezvoltarea științelor sociale [2; 8; 11; 14] sugerează construirea sistemului de asistență psihologică pe baza a trei categorii de valori: fundamentale, instrumentale, social-psihologice, dintre care menționăm:

• **Valorile fundamentale** care vor constitui baza conceptuală a asistenței psihologice în educație sunt prioritatea vieții și a persoanei, echitate și calitate în educație, respectarea drepturilor fundamentale ale copilului și ale omului, respectarea diferențelor;

• Orientare la standarde internaționale de calitate, accesibilitatea, principiul cooperării și parteneriatului psihologului cu părinții, cadrele didactice, alți specialiști sau persoane care pot influența dezvoltarea personalității, interacțiunea, complementaritatea, abordarea în complex și continuitatea, prevenția sunt **valorile instrumentale** ce vor direcționa metodologia asistenței psihologice și care asigură succesul obiectivelor social-psihologice asumate.

• Starea psihologică de bine este **valoarea psihosocială** care reprezintă finalitatea asistenței psihologice, având în vedere importanța acestei stări pentru eficacitatea subiectului. **Alte valori psihosociale** importante pentru asistența psihologică în educație sunt prevenția, comunicarea, identificarea resurselor proprii, transformarea neajunsurilor în oportunități, autocunoașterea, cunoașterea, responsabilitatea, inițiativa, creativitatea.

Eficiența asistenței psihologice în educație poate fi asigurată de caracterul ei sistemic, care, în viziunea noastră, presupune:

- oferirea asistenței psihologice tuturor actorilor din sistemul de învățământ în corespundere cu necesitățile acestora și obiectivele procesului educațional;

- oferirea suportului psihologic în proiectarea, expertizarea și monitorizarea condițiilor și rezultatelor procesului educațional;

• sporirea nivelului de cultură și competență psihologică al tuturor participanților la actul educațional;

• diferențierea nivelului de complexitate al ajutorului psihologic și instituirea structurilor (valorificând experiența și structurile existente deja în Republica Moldova) care acordă ajutor psihologic primar, ajutor psihologic secundar și asistență psihologică profundă. Psihologul instituțional nu poate acorda asistență la soluționarea oricărui caz, date fiind calificarea, condițiile, caracterul problemei etc. Ar fi rațional, la nivel instituțional, să se depisteze problema și să se acorde primul ajutor psihologic. În cazurile când soluționarea problemei solicită condiții speciale – spațiu, timp, competențe avansate – psihologul va orienta beneficiarul spre centre specializate locale, centre metodologice raionale. Persoanele care necesită măsuri psihoterapeutice vor fi orientate spre cabinete specializate, cu care instituția educațională poate avea contract.

• Asumarea de către stat a obligației de a asigura servicii psihologice de calitate, indiferent de forma de proprietate a organizației, atât timp cât subiectul are statut de copil preșcolar, elev sau student într-o instituție de învățământ profesional-tehnic secundar.

Pentru a răspunde nevoilor tuturor beneficiarilor, este oportună amplificarea posibilităților sistemului prin coordonarea activității dintre diverse diviziuni de asistență psihologică în educație (de stat, private, cele care funcționează pe bază sau în cadrul ONG-urilor), interacțiunea tuturor subdiviziunilor acestui serviciu: din instituțiile preșcolare, instituțiile învățământului general și secundar, centrele de asistență me-

dico-psiho-socială, instituțiile ce realizează pregătirea profesională a cadrelor pentru asistență psihologică în educație, precum și a organelor de decizie, care determină direcțiile prioritare ale dezvoltării acesteia.

În vederea coordonării eforturilor, sistemul de asistență psihologică presupune trei nivele de organizare structurală. Pentru a facilita percepția, în figura 1 este prezentată grafic structura respectivă.

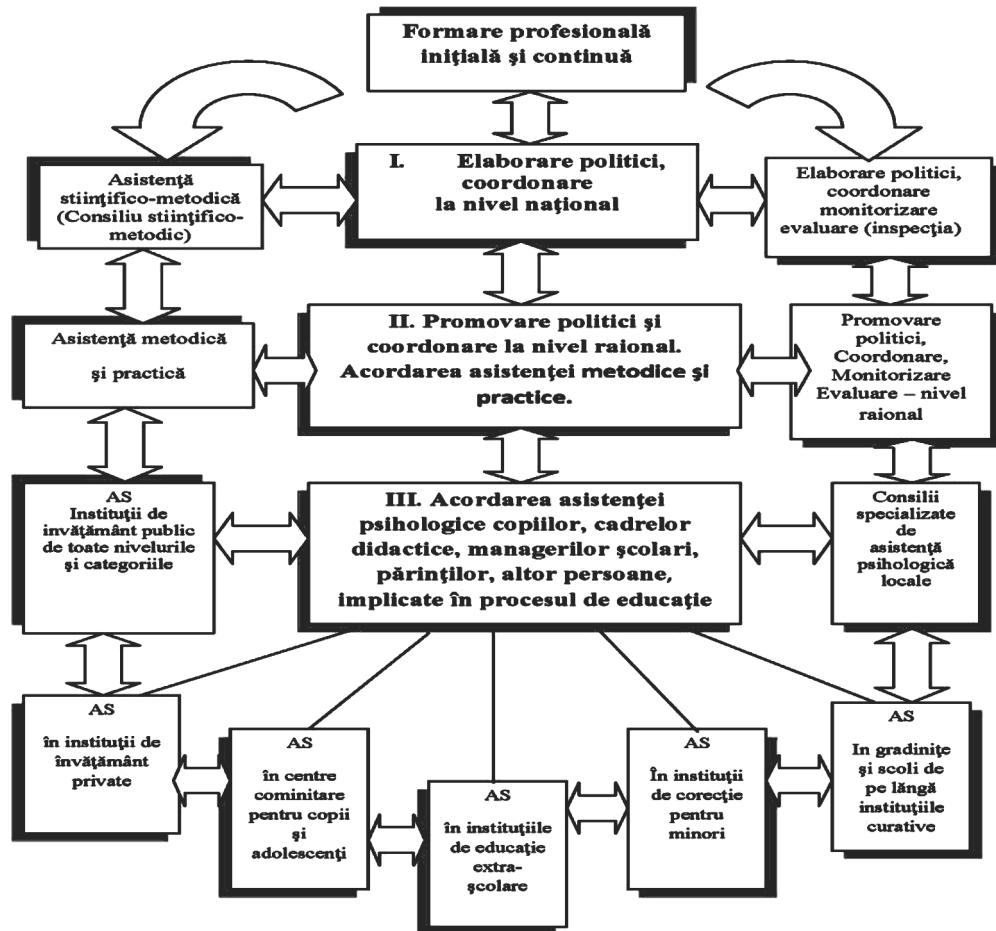


Figura 1. Model teoretico-aplicativ de asistență psihologică a dezvoltării și educației personalității în contextul sociocultural modern

Primul nivel include subdiviziunea/subdiviziunile din subordinea Ministerului Educației responsabile pentru dezvoltarea și coordonarea sistemului de asistență psihologică în educație la nivel de țară pentru elaborarea

de politici, funcționarea serviciului de asistență psihologică în acord cu drepturile omului și ale copiilor, accesul și calitatea serviciilor psihologice în educație, monitorizarea eficienței serviciilor psihologice.

- Subdiviziunea Asistență Psihologică din cadrul Centrului metodologic republican de asistență psihopedagogică instituit prin Hotărârea Guvernului nr.723 din 16.09.2013, cu atribuții de asistență psihologică, Institutul de Științe ale Educației, ce urmează să administreze baze de date și să monitorizeze la nivel național situația copiilor beneficiari ai serviciilor de asistență psihologică, să acorde asistență metodologică privind creșterea calității asistenței psihologice pe țară, vor realiza programe de informare, consultanță și consiliere în scopul sensibilizării publice în problemele de psihoprofilaxie, vor asista metodologic, la necesitate, structurile de asistență psihologică la nivelul administrației publice locale; vor oferi posibilități de dezvoltare a competențelor profesionale ale psihologilor din educație;

- Instituțiile de învățământ superior, în sarcina căror este pusă calitatea formării initiale și continue (inclusiv studii la doctorat și postdoctorat) a cadrelor psihologice, încărujându-le asigurarea serviciului de asistență psihologică cu cadre calificate;

- Structurile de cercetare științifică, a căror responsabilitate vizează studiul problemelor din domeniul vizat, cu oferire de modele aplicative pentru soluționarea lor, va elabora metodologii de asistență psihologică, precum și cercetările cu caracter științific fundamental și aplicativ din cadrul studiilor la doctorat și postdoctorat.

Al doilea nivel cuprinde substructurile responsabile de eficiență și calitatea asistenței psihologice acordată beneficiarului, care sunt create (sau vor fi create) în cadrul SAP la nivelul administrației publice locale. Acestea

substructuri le revine responsabilitatea pentru serviciul de asistență psihologică raional/municipal, care:

- administrează baze de date și monitorizează la nivel raional situația tuturor copiilor și adolescenților beneficiari ai serviciilor de asistență psihologică;
- oferă asistență cadrelor didactice, părinților, psihologilor instituționali, altor specialiști în lucrul cu copiii din sistemul de învățământ preșcolar, general, profesional-tehnic secundar, administrației publice raionale și administrației publice locale;
- stabilește nevoile de asistență psihologică la nivel de raion și identifică resurse financiare și tehnice pentru satisfacerea lor;
- elaborează recomandări, promovează activități cu caracter consultativ sau instructiv pentru specialiștii psihologici.

Al treilea nivel, psihologul față în față cu clientul, ține de administrația publică locală, reprezentă serviciul psihologic instituțional cu atribuții de psihodiagnostică, consiliere, mediere, psihocorecție, expertiză psihologică, monitorizare la nivel de instituție și întrunește unitățile ce asigură asistență psihologică propriu-zisă la toate nivelele de învățământ sau cele speciale. În acest context ne referim la:

- Psihologul școlar care activează în instituțiile preșcolare, cele de învățământ general sau profesional-tehnic secundar realizează expertizarea psihologică a condițiilor de dezvoltare, medierea conflictelor, psihoprofilaxia și consilierea psihologică, expertiză psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

- Psihologul din instituțiile educaționale extrașcolare care realizează

expertiza psihologică a condițiilor de dezvoltare, psihoprofilaxia și consilierea psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

- Psihologul care acordă ajutor minorilor reținuți de poliție și celor din penitenciar realizează expertizarea psihologică a condițiilor de dezvoltare, psihoprofilaxia și consilierea psihologică, expertiza psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

- Psihologul care acordă ajutor minorilor în instituțiile de triere a minorilor, se ocupă de expertiza psihologică a condițiilor de dezvoltare, psihoprofilaxia și consilierea psihologică, expertiza psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

- Psihologul din instituțiile medicale asistă copiii și adolescentii, realizează expertizarea psihologică a condițiilor de dezvoltare, prevenția și consilierea psihologică, expertiza psihologică, monitorizarea la nivel de instituție.

Având în vedere specificul activității instituțiilor educaționale, considerăm că psihologii din instituțiile enumerate pot realiza activități de corecție prin intermediul trainingurilor și al metodelor psihoterapeutice doar în cazul când există condiții adecvate: timp, spațiu și competențele profesionale necesare. În lipsa unor posibilități de soluționare a problemei psihologul va orienta beneficiarul spre centre specializate, centre metodologice raionale sau Centrul metodologic republican.

Sistemul de asistență psihologică trebuie să includă și serviciile psihologice prestate copiilor și elevilor de către instituții ce nu sunt în subordinea Ministerului Educației. Statul ar trebui să monitorizeze și să sprijine activitatea acestora, pentru a-și onora obligațunea

asumată privind calitatea serviciilor psihologice acordate copiilor, elevilor, studenților până la 18 ani. Acestea sunt:

- centrele psihologice specializate, care oferă ajutor psihologic complex actorilor câmpului educațional (copii, părinți, cadre didactice și manageriale). Centrele realizează expertiza psihologică, psihoprofilaxia, psihodiagnostica, intervenția psihologică, medierea, expertiza psihologică specializată, consiliere, consultanță, corecție prin training și psihoterapie în cazurile care necesită condiții speciale și pregătire psihologică de calificare înaltă;

- centre de reabilitare;
- centre de resurse;
- centrele comunitare;
- centrele de zi pentru diverse categorii de beneficiari.

Dezvoltarea sistemului de asistență psihologică impune realizarea unor pași concreți:

- Actualizarea bazei legislative și normative a asistenței psihologice în sistemul educațional. Un document cu caracter legislativ ce ar legaliza activitatea psihologului practician nu doar în educație, ci și în toate domeniile vieții sociale este absolut necesar, dacă intendem să obținem calitate și să excludem abuzurile din asistența psihologică.

- Pentru crearea sistemului de asistență psihologică în educație este necesară acreditarea și integrarea subdiviziunilor actuale de asistență psihologică în educație: cabinete, centre, structuri de cercetare științifică, agenții, structuri manageriale, formațiuni nonguvernamentale. Din acest unghi de vedere, este necesară evaluarea calitativă, atât pe parcursul studiilor, cât și în procesul exercitării funcției de psiholog în instituții educaționale. Un sistem adec-

vat de evaluare stimulează dezvoltarea întregului sistem: face transparență în domeniu, motivează specialistul și valorifică potențialul lui, solicită implicarea responsabilităților de proces și rezultat. Pentru aceasta suntem obligați să stabilim standardele activității psihologului în educație și, respectiv, standarde de pregătire a psihologului pentru sistemul educațional, care la rândul lor, vor determina atât specialistul, cât și organele coordonatoare să depună eforturi în vederea obținerii calității.

- Perfectionarea sistemului de atestare a cadrelor psihologice. Dacă revenim la evaluare în raport cu acreditarea, trebuie să recunoaștem că metodologia actuală permite evaluarea mai mult a competențelor verbale. Urmând exemplul altor țări, dar și experiența de acasă din domenii cum ar fi medicina, care se bazează pe competențele de soluționare a problemelor profesionale (cazuri), am putea să apreciem mult mai exact nivelul profesional al psihologului, oferindu-i și remunerarea cuvenită.

- Îmbogățirea metodologiei asistenței psihologice (metode de psihoprofilaxie, diagnostică, corecție, consiliere; elaborarea programelor de profilaxie, corecție și consiliere diferențiată pentru psihologii din instituțiile educaționale de diferite categorii); adaptarea instrumentelor de diagnostică recunoscute la nivel internațional, verificarea lor experimentală și implementarea în activitatea psihologilor din educație.

- Implementarea managementului modern al asistenței psihologice în educație: crearea unui sistem de coordonare bine organizat al activității psihologului școlar la toate nivelele; definitivarea clară a atribuțiilor psihologului școlar.

- Proiectarea, monitorizarea și expertiza psihosocială a condițiilor și rezultatelor activității de învățare.

- Perfectarea și introducerea proiectelor și programelor psihologice, direcționate spre profilaxia manifestărilor asociale (narcomania, violență în familie și a. s.), facilitarea adaptării, învățării și dezvoltării personalității, corecția devianțelor comportamentale, diminuarea reținerilor și dereglațiilor în dezvoltarea elevilor.

- Crearea bazei materiale a activității psihologului în toate tipurile de instituții de învățământ preșcolar, general, profesional-tehnic secundar.

- Asigurarea finanțieră a măsurilor de optimizare a asistenței psihologice în cadrul sistemului educațional;

- Perfectionarea programelor de formare profesională inițială, recalificarea și formarea continuă a psihologilor practicieni în direcția dezvoltării competențelor profesionale.

Optimizarea asistenței psihologice ne obligă să revedem și politica de pregătire a cadrelor în domeniul vizat. Asupra acestei probleme considerăm că au un cuvânt greu de spus cadrele didactice din instituțiile superioare. Sistemul actual de pregătire a cadrelor psihologice, deși este bine construit, nu este, în opinia noastră, suficient. Studiile asupra practicilor de pregătire a psihologilor practicieni din Anglia, Franța, Israel, România, Rusia, SUA etc. arată că, pe lângă licență și masterat, este nevoie de o pregătire individuală specială cu supervizare, cum ar fi mentoratul sau stagiul, aplicat mai frecvent în domeniul psihologic.

Asistența psihologică profundă în aceste și alte țări este acordată de specialiști care dețin gradul de doctor în

științe, iar cuvântul psihoterapeut nu desemnează o calificare pe care persoana și-o poate acorda doar dacă îl place.

Modelul pregătirii prin supervizare, în cazul când se respectă regulile de joc, asigură eficiență înaltă a pregătirii specialistului. Totodată, este necesară îmbunătățirea sistemului de recalificare și formare continuă a specialiștilor în domeniul asistenței psihologice; crearea sistemului de instruire postuniversitară pentru tinerii specialiști-psihologi.

Constituirea unui sistem de asistență psihologică de calitate în mediul educațional presupune parcurgerea a două etape de creare a unui sistem integral de asistență psihologică în educație.

Etapa I prevede:

- formarea unei viziuni unice pentru toți actorii educaționali în vederea atingerii scopului și conținutului asistenței psihologice în mediul educațional, pornind de la perceperea acestui domeniu ca parte integrală a sistemului de învățământ;
- crearea bazei legislative în scopul reglementării activității organizațiilor, instituțiilor, specialiștilor în asigurarea psihologică a sistemului educațional;
- elaborarea bazelor conceptuale, metodologice, organizaționale și manageriale ale asistenței psihologice în mediul educațional;
- dezvoltarea bazei normative, materiale, instrumentale ale asistenței psihologice în cadrul instituțiilor de învățământ, cu respectarea principiului de incluziune socială, având în vedere toate categoriile de beneficiari;
- asigurarea specialiștilor cu instrumente psihologice profesionale valide, cu literatură de specialitate, publicații periodice, internet;
- creșterea nivelului culturii psihologice și competenței psihologice.

Etapa II presupune:

- crearea Centrelor de consultanță, cabinetelor psihologice, telefonului de încredere, site-urilor internet, a serviciilor psihologice de urgență; serviciilor psihologice pentru familie; a consiliilor publice cu referire la instruirea psihologică pe lângă organele administrative; dezvoltarea Centrelor de asistență psihologo-pedagogică;
- formarea unei baze de date a rezultatelor obținute în urma analizei asistenței psihologice din mediul educațional;
- formarea unei comunități profesionale a psihologilor din sistemul de învățământ;
- monitorizarea și ajustarea activităților prevăzute de Concepție.

Constituirea unui sistem eficient de asistență psihologică în domeniul educației se va solda cu beneficii de ordin social, psihologic, politic și economic în sistemul educațional, cu repercușiuni la nivel de societate.

Impactul psihologic al unui sistem eficient de asistență psihologică se va manifesta prin îmbunătățirea modalității de abordare a copilului, a relațiilor dintre participanții la educație, atitudinii cadrelor didactice; transformarea mediului școlar într-un mediu cu climat psihologic pozitiv, stimulativ și adecvat dezvoltării copilului; prevenirea și intervenția timpurie în cazul copiilor cu risc de abandon școlar, violență, suicid etc.; sporirea interesului comunității față de asistență psihologică; conștientizarea și percepția socială pozitivă a serviciului de asistență psihologică; dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică pentru diferite categorii de copii, părinți, cadre didactice.

Respectarea drepturilor copilului la educație; implicarea părinților și comunității în procesul educațional; sporirea șanselor de integrare școlară, profesională și socială a tuturor copiilor; diminuarea fenomenului de violență, a suicidului, infracțiunilor, dependenței de substanțe narcotice, psihotrope, stupefiante din instituțiile de învățământ preuniversitar; reducerea fenomenului migrației populației; reducerea fenomenului de dezintegrare temporară a familiilor; conștientizarea de către cadrele didactice, părinți, elevi a utilității asistenței psihologice ar constitui **impac-tul la nivel social**.

Dezvoltarea asistenței psihologice în instituțiile preșcolare, de învățământ general și profesional-tehnic secundar se va solda și cu **beneficii economice** : eficientizarea utilizării resurselor în sistemul educațional; formarea potențialului uman pentru dezvoltarea durabilă a societății; creșterea nivelului economiei naționale în condițiile asigurării calității educației; diminuarea/eradicarea excluderii sociale, cu plasarea eficientă în câmpul muncii a resurselor umane.

La nivel de politici educaționale, ar avea loc aprecierea adecvată de către factorii de decizie a importanței creării și dezvoltării serviciului de asistență psihologică în sistemul educațional; crearea oportunităților de creștere profesională; creșterea calității serviciilor acordate ca urmare a cerințelor unice, clare față de pregătirea profesională și activitatea psihologului școlar; creșterea capacitații și a experienței administrației publice locale în domeniul implementării serviciilor psihologice.

Asigurarea financiară a asistenței psihologice în sistemul educațional se va realiza pornind de la:

- eficientizarea mecanismelor de finanțare a educației; consolidarea capacităților sistemului educațional (optimizarea rețelei instituțiilor de educație, dezvoltarea profesională a personalului);
- orientarea unor resurse financiare rezultate din reforma sistemului de protecție socială, a familiei și copilului spre creșterea calității educației;
- orientarea unor resurse financiare rezultate din reforma sistemului penitenciar și a instituțiilor de reeducație și corecție a minorilor spre creșterea calității educației;
- reorientarea unor resurse financiare din mijloacele prevăzute pentru ocrotirea sănătății;
- orientarea unor resurse financiare rezultate din reforma sistemului rezidențial de protecție a copilului spre creșterea calității educației;
- eficientizarea managementului finanțier al instituțiilor de învățământ;
- implementarea proiectelor cu finanțare externă;

- mobilizarea resurselor financiare din sectorul privat și al instituțiilor neguvernamentale pentru formarea profesională a psihologilor în sfera educației, conform actelor normative în vigoare;

Ca surse suplimentare de finanțare ar putea fi: sectorul privat, implicarea asociațiilor nonguvernamentale, inclusiv a celor părintești, a comunității, a organizațiilor religioase.

Bibliografie

1. *Asistență psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Monografie. Ch: 2013, 150p.

2. Baseline Study on Basic Education in the Republic of Moldova from the perspective of Child-Friendly Schools, Chișinău: 2008, International Bureau of Education, PROSPECTS quarterly review of comparative education, vol. XXXVIII, no.1, March, Open File, Editor Clementina Acedo, Geneva: 2008.
3. Bolboceanu A. *Perspective de dezvoltare a asistenței psihologice în sistemul educațional al Republicii Moldova*. Materialele Conferinței științifice internaționale “Optimizarea asistenței psihologice în contextul societății bazate pe cunoaștere”. 2-3 noiembrie, 2012, IȘE, Chișinău, 2012, p.312-316, 541p.
4. Bolboceanu A., Jelescu R. *Trăirile emoționale ale elevilor de vârstă școlară mică și valorile lor atitudinale în procesul de evaluare. Metodologia elaborării standardelor de competență*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Modernizarea standardelor și curriculă educaționale – deschidere spre o personalitate integrală” din 22-23 octombrie, partea II. Chișinău. 2009, p. 234-237.
5. Bolboceanu, A; Paladi, O.; *Problemele psihologice cu care se confruntă psihologii școlari în instituțiile educaționale*. În: *Univers Pedagogic*, nr. 3, 2012, p. 32-37.
6. Codul Educației al Republicii Moldova, adoptat de Parlamentul Republicii Moldova.
7. Date statistice privind cazurile de suicid și tentativă de suicid în rândurile copiilor și minorilor înregistrate pe teritoriul Republicii Moldova. <http://data.gov.md/raw/794>
8. EDUCAȚIA – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014–2020. <http://particip.gov.md/public/> documente/137/ro_1112_STRATEGIA-EDUCATIA-2020.pdf
9. Infracțiuni comise de minori după tipul infracțiunii, 2000-2012. <http://statbank.statistica.md>
10. Metodologia de aplicare a Procedurii de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ preuniversitar în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului. Ordinul Ministerului Educației nr. 858 din 23 august, 2013, Site ME: edu.md
11. Programul de activitate al Guvernului „Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare” pentru perioada 2011-2014.
12. ROTARU V. *Ghid de mediere prin tre semeni*. Chișinău: SIEDO, 2006.
13. Raportul privind organizarea și funcționarea serviciilor de asistență psihopedagogică în Republica Moldova (2012) realizat de ME cu suportul UNICEF, www.edu.gov.md
14. Standardele de calitate ale Școlii prietenoase copiilor aprobate prin ordinul ME nr. 970 din 11 octombrie, 2013. www.edu.gov.md
15. Statistica educației. www.statistica.md/public/files/.../Educatia.pdf
16. Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013). Legea nr. 169 din 09 iulie 2010. www.soros.md
17. Salamac I. *Violența în școală*. <http://antropologie-moldova.blogspot.com/>
18. Дубровина И.В. *Практическая психология образования*. М.: 1998, 528 с.
19. *Психологическая служба образования в России*. rusmedserver.ru/med/pedagog/40.....

AUTORII NOȘTRI

ANDRIȚCHI Viorica, dr. hab., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.

BALAN Tatiana, doctorandă, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.

BOLBOCEANU Aglaida, dr. hab., profesor, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.

KAUNENKO Irina, dr., conf. univ., cercetător - coordonator, Centrul de Etnologie al Institutului Patrimoniului Cultural al AŞM.

KOBILYANSKAYA LARISA, dr., conf. univ., Universitatea Slavonă, Chișinău.

KOVALIOVA Elena, dr., conf. univ., UPS “Ion Creangă”, Chișinău.

CAZACU Daniela, lect. univ., drd., Universitatea de Stat “Alecu Russo”, Bălți, RM

GONTĂ Victoria, dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.

OSTROBROD Alexandru, psiholog, responsabil de situațiile excepționale în sfera sănătății psihice, Israel, doctorand, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.

ROBU Viorel, dr. conf. univ., Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Departamentul de Științe Socio-Umane, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, psiholog specialist, Centrul de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban”, Iași.

STOICA Cătălina, psiholog școlar, Liceul teoretic „Liviu Rebreanu”, Chișinău.

ZUBENSCHI Mariana, lector superior, doctorandă, ULIM, Chișinău.