



Psihologie
Revistă științifico - practică
CUPRINS

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

BÎRLE Delia-Iuliana, MAGHIARI Larisa-Georgiana
Singurătatea în rândul adolescenților.

Angela VERDEȘ
Autoreglarea emoțională la preșcolari în contextul parentalității.

PSIHOLOGIA
EDUCAȚIONALĂ

TUFEANU Magda, ROBU Viorel
Dimensiuni ale anxietății față de testări în rândul elevilor de ciclu primar.

ADĂSCĂLIȚEI Andra-Mirabela
Perspective de cercetare privind comunicarea persuasivă a cadrelor didactice și a modalităților de abordare a conflictelor.

PSIHOLOGIE CLINICĂ

BURUIANĂ Sanda
Bunăstarea psihologică a pacienților primari cu limfom non-hodgkin.

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

ИБРИШИМ Людмила, РУСНАК Светлана
Особенности функциональности современной семьи.

The Psychology
The scientific - practical magazine
CONTENTS

AGE SPECIFIC PSYCHOLOGY

BÎRLE Delia-Iuliana, MAGHIARI Larisa-Georgiana
Loneliness in adolescents.

Angela VERDEȘ
Emotional self-regulation in preschools in the context of parentality.

EDUCATIONAL
PSYCHOLOGY

TUFEANU Magda, ROBU Viorel
Dimensions of test anxiety among primary school students.

ADĂSCĂLIȚEI Andra-Mirabela
Research perspectives regarding teacher's persuasive communication and ways of conflict approaches.

CLINICAL PSYCHOLOGY

BURUIANĂ Sanda
Psychological well-being of new patients with non-hodglin's lymphoma.

SOCIAL PSYCHOLOGY

ИБРИШИМ Людмила, РУСНАК Светлана
Characteristic features of functionality of a modern family.

CAUNENCO Irina

Социально-психологические проблемы культурных ценностей в транзитивном обществе.

74**CAUNENCO Irina**

Social and psychological problems of cultural values in a transitive society.

КОЗМАН Татьяна, Ион НЕГУРЭ

Теоретический анализ результатов изучения стиля жизни в современной Психологии.

82**KOZMAN Tatiana, NEGURĂ Ion**

Theoretical analysis of lifestyle study results in contemporary Psychology.

REALIZĂRI ÎN PSIHOLOGIE

CAZACU Daniela

O importantă noutate editorială.

93

ACHIEVEMENTS IN PSYCHOLOGY

CAZACU Daniela

An important editorial novelty.



PSIHOLOGIE DEZVOLTĂRII

SINGURĂTATEA ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR

LONELINESS IN ADOLESCENTS

CZU: 159.922.736

DOI: 10.5281/zenodo.4299881

Delia-Iuliana BÎRLE

conf. univ. dr. habil., Universitatea din Oradea, România

Larisa-Georgiana MAGHIARI

masterand, Universitatea din Oradea, România

Rezumat

Singurătatea este o experiență tristă, prezentă din ce în ce mai des în rândul adolescenților și de aceea această temă de interes merită o dezvoltare și o analiză mai profundă. Prezentul studiu a examinat sentimentele de singurătate ale adolescenților sub cele două aspecte, singurătatea în general și singurătatea în context. Am presupus că sentimentele de singurătate diferă la adolescenții care fac parte din familii monoparentale, respectiv biparentale. De asemenea, am dorit să verificăm modul în care comunicarea părinte-adolescent corelează cu sentimentele de singurătate. Eșantionul studiului este format din 161 de subiecți, studenți de anul 1 și elevi de clasa a XII-a, cu vârste cuprinse între 18 și 20 de ani. Rezultatele indică faptul că singurătatea în context și singurătatea în general corelează în mod negativ cu comunicarea părinte-adolescent și că aceasta diferă în cazul adolescenților din familii monoparentale și biparentale, în sensul că este mai accentuată la cei din familii monoparentale.

Cuvinte-cheie: singurătate, singurătate generală și contextuală, familie monoparentală, comunicare părinte-adolescent

Abstract

Loneliness feelings are very sad experiences often existing in adolescents lives and for that reason they are a subject of interest that needs to be developed and deeply analysed. The present study examined the loneliness feelings in general and in contexts. The Research question is if there our differences regarding loneliness feelings in adolescents from complete families and from single parent families. Also, we were interested in the relationship between the quality of parent-adolescent communication and the loneliness feelings. The sample comprised 161 participants aged between 18-20. The results indicated that general and context loneliness feelings are negative correlated with the quality of parent adolescent relationship. In the case of the adolescents from single parent families we found higher intensity of loneliness feelings compared to those of the adolescents from complete families.

Keywords: loneliness, general and context loneliness feelings, single parent families, parent-adolescent communication

Singurătatea este o experiență emoțională tristă, chiar dureroasă, care se crede că rezultă din deficiențe în cantitatea sau calitatea relațiilor sociale ale cuiva [26], este un semnal de averizare că relațiile sociale ale unei persoane sunt deficitare într-un mod important [16], sau că numărul interacțiunilor cu cei din jur este prea mic și/sau nu îndeajuns de profund și consistent în comparație cu aspirațiile [2]. Singurătatea este o problemă socială omniprezentă, experimentată universal, indiferent de rasă, sex, vârstă sau mediul cultural, dar s-a raportat că există o prevalență mai mare în rândul adolescenților [18].

Cele patru semnificații ale singurătății sugerează o progresare de la nemulțumirea ocazională a situației sale sociale, la nemulțumirea cronică și mai intensă, și în final, dacă lucrurile nu devin mai bune, la ură de sine și milă în raport cu sine [19].

Forme ale singurătății

Se poate distinge între *singurătatea cronică (structurală)* și *singurătatea temporară (circumstanțială)*. Singurătatea temporară este dată de împrejurările de viață, precum absolvirea unei școli și intrarea în alta, mutarea într-un alt oraș, un alt loc de muncă, pierderea unor persoane apropiate. Singurătatea cronică rezultă din inabilitatea de interacțiune și comunicare socială a cărei cauză poate fi plasată în deficite de afectivitate și de stil de atașament din copilărie [2]. Aproape toată lumea simte durerea singurătății în anumite momente. Aceasta poate fi scurtă și superficială sau poate fi acută și severă [10].

Vanhalst, Soenens, Luyckx, Van Pete-

gem, Weeks & Asher analizează în studiul lor dacă durata singurătății este un factor cheie în concilierea celor două perspective descrise mai jos [26]. Specific, gradul de cronicitate al singurătății este probabil să influențeze dacă un individ va răspunde în sensul reducerii singurătății sau în sensul perpetuării singurătății, în ceea ce privește incluziunea sau excluderea socială. Singurătatea temporară poate declanșa încercări de restabilire a obligațiilor sociale (reducerea singurătății), iar singurătatea cronică poate duce la procese neadaptative care vor interfera cu formarea legăturilor sociale și, la rândul lor, acestea contribuie la menținerea singurătății în timp. În cazul singurătății temporare, indivizii se pot confrunta o perioadă de timp cu acest sentiment, însă, de obicei, oamenii își găsesc prieteni și se integrează în colectivități. În cazul singurătății cronice, care poate avea ca și cauză deficite în stilul de atașament din copilărie, lipsa de preocupare față de copil cât și violență din partea adulților din preajmă, constituie premise favorabile pentru ca el să devină o persoană singuratică în general, de-a lungul vieții.

Tiwari clasifică singurătatea în trei tipuri în funcție de cauzele sale [24, pp.320-322]:

1. *Singurătatea situațională*: la aceasta contribuie mediul socio-economic și cultural;

2. *Singurătatea dezvoltării*: fiecare dintre noi are o dorință înăscută de intimitate și o nevoie de a fi legat de ceilalți, această nevoie fiind esențială pentru dezvoltarea noastră ca ființă umană. Mai există și un nivel mai mare de nevoie de

individualism, care este legat de cunoașterea și dezvoltarea propriului nostru *eu*, care necesită și o anumită solitudine. Pentru o dezvoltare optimă ar trebui să existe un echilibru între cele două. Atunci când o persoană nu este în măsură să echilibreze aceste nevoi în mod corespunzător, aceasta duce la pierderea sensului vieții, care la rândul său duce la singurătate. Insuficiențele personale, deficitul de dezvoltare, separații semnificative, sărăcia, regimul de viață și dizabilitățile fizice/psihologice duc adesea la singurătatea dezvoltării;

3. *Singurătatea internă*: la aceasta contribuie factorii de personalitate, locus of control, stresul, stima de sine scăzută, sentimentul de vinovăție sau lipsa de valoare și strategiile slabe de a face față situațiilor.

Contextul familial este unul în care e important să analizăm specificul sentimentului de singurătate la adolescenți. Familia este un grup primar compus dintr-o femeie, copiii pe care îi întreține și cel puțin un bărbat adult, uniți prin căsătorie, iar în unele cazuri și prin relații de rudenie este agentul de bază al socializării pentru copii [1, pp.1-13]. Familiile servesc adesea ca și cel mai important context social pentru dezvoltarea copilului, cele mai semnificative fiind relațiile complexe în care socializarea are mai mult de o singură direcție. Copiii nu sunt doar ființe sociale pasive care sunt modelate de mediul înconjurător. Ei sunt agenți activi care ajută la remodelarea mediului. Pe măsură ce copiii interacționează cu părinții, frații și alți membri ai familiei, simbolurile sunt schimbate, iar modelele comportamentale sunt co-create [8, pp. 275-302].

În familie cel mai important rol îl joacă părinții, însă din păcate, familiile mo-

noparentale, separate sunt din ce în ce mai frecvente [26]. Familia monoparentală poate rezulta ca urmare a unor experiențe diferite: divorț; decesul unuia dintre parteneri; cupluri cu copii, necăsătoriți; nașterea precoce a unui copil fără a se căsători cu tatăl copilului; decizia unor femei de a avea un copil în afara unei căsătorii legale [3]. Părintele singur are dublă responsabilitate, crește copilul și conduce familia de unul singur [11, pp.1560-1567]. Comunicarea părinte-copil îi implică pe părinți, copii dar și pe alți membri importanți ai familiei. Când comunicarea părinte-copil nu este eficientă, depresia copilului crește, ceea ce duce la dificultăți în gestionarea simptomelor [13].

O atenție deosebită trebuie acordată familiilor monoparentale rezultate ca urmare a divorțului, în special efectelor divorțului asupra dezvoltării copiilor. Apar mai multe tipuri de probleme, determinate de separarea partenerilor, care până nu demult, constituiau un cuplu sau o familie: singurătatea, depresia, dificultăți financiare, suferința provocată de despărțirea de propriii copii, suferința copiilor de a fi despărțiți de părinți [26, pp.1-39].

Monoparentalitatea afectează copiii și adolescenții pe plan psiho-emoțional. Adolescenții din familii monoparentale au raportat un nivel mai scăzut de satisfacție cu viața, nivel ridicat de angajare în diferite comportamente de risc (utilizarea de substanțe, delincvență, dependență de internet, gânduri suicidare) în comparație cu cei din familii complete. Aceste rezultate demonstrează în mod clar că adolescenții din familii monoparentale experimentează niveluri mai scăzute de bunăstare psihologică comparativ cu cei din familii sănătoase intacte [4, pp.143-164]. Pe de altă

parte, o relație bună părinte-copil după divorț îi poate ajuta pe copii să se simtă mai puțin singuri și să perceapă viața lor ca fiind mai puțin negativă.

Percepția copiilor și adolescenților asupra divorțului se schimbă odată cu vârsta. Dacă la vârsta copilăriei ei își asumă o parte semnificativă din responsabilitatea destrămării familiei și este asociat cu sentimente de tristețe și depresie, odată cu creșterea, tot mai mulți caută vinovăția la unul dintre părinți și pot simți furie față de un părinte sau față de ambii părinți [10].

În integrarea teoriilor existente cu privire la impactul separării părinților asupra dezvoltării copilului se sugerează că sunt implicate mai multe mecanisme. În primul rând, separarea conjugală influențează negativ bunăstarea părinților, care, la rândul lor, își diminuează rolurile de agenți de socializare. În al doilea rând, separarea conjugală creează de obicei dificultăți economice pentru familie. Părintele singur trebuie să lucreze mai mult ca urmare a dificultăților financiare, deci calitatea supravegherii părintești este în continuare diminuată. În al treilea rând, separarea conjugală duce la stresori în diferite domenii ale vieții, având influențe negative asupra eficienței parentingului, în general [22, pp.1-7].

Literatura de specialitate prezintă perspective diferite cu privire la relația dintre tipul familiilor și sentimentele de singurătate ale copiilor și adolescenților. Rezultatele studiului condus de către Garnefski & Diekstra au indicat faptul că, în general, adolescenții din familii monoparentale și cei din familii reîntregite (cu părinte biologic recăsătorit) au raportat singurătate, stimă de sine mai scăzută, mai multe simptome ale anxietății, o dispoziție mai

deprimată, mai multe gânduri suicidare, și, respectiv, mai multe tentative de suicid decât copiii din familii complete.

Într-un alt studiu s-a examinat singurătatea și nivelul de satisfacție cu viața, în general, în rândul copiilor ce provin din familii complete și din familii monoparentale. Datele studiului au arătat că singurătatea are efecte negative asupra satisfacției cu viața în rândul adolescenților cu părinți divorțați. Adolescenții cu părinți divorțați sunt, de asemenea, mai predispuși la singurătate. În concluziile acestui studiu au fost făcute câteva sugestii: informarea părinților cu privire la stările emoționale (singurătatea) pe care copilul le poate experimenta după divorț și încurajarea studenților de a participa la consilieri de grup sau individuale [15, pp. 201-208].

Scopul lucrării de față a fost de a examina dacă sentimentele de singurătate diferă la adolescenții din familii monoparentale și din familii complete și dacă aceste sentimente corelează cu probleme de comunicare părinte-adolescent.

Ipoteze

Ipoteza 1: Sentimentele de singurătate diferă la adolescenții din familii monoparentale și biparentale.

Ipoteza 2: Sentimentele de singurătate și calitatea comunicării adolescent-părinte corelează semnificativ.

Instrumente utilizate

1. *The Loneliness in Context Questionnaire for College Student* (Asher, Weeks & McDonald, 2010 apud Asher & Weeks, 2013) evaluează sentimentele de singurătate în contexte zilnice diferite (Weeks & Asher, 2012). Scala a demonstrat o consistență internă excelentă ($\alpha \geq .90$) și o bună stabilitate test-retest (Asher, Gorman, Guerra, Gabriel, & Weeks, 2013;

Asher, Weeks, & McDonald, 2010 apud Asher & Weeks, 2013).

2. *UCLA Loneliness Scale (Version 3 (Russell, 1996))* este un instrument ce măsoară gradul de singurătate. Scala are 20 de itemi iar itemii 1, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19 și 20 sunt itemi cu cotare inversă. Punctajele pentru fiecare item se însumează, iar scorurile mai mari indică grade mai mari de singurătate. Scala singurătății UCLA (versiunea 3) are un grad ridicat de fidelitate, coeficienții Alpha Cronbach au variat între .89 și .94. Scala de singurătate UCLA (versiunea 3) a demonstrat o corelație test-retest la 12 săptămâni de .73 [20, pp. 161-164].

3. *The Family Communication Scale* *Scala comunicării familiale* a fost dezvoltată de Barnes & Olson, 1982 (apud Rivadeneira & Lopez, 2017). Aceasta este, mai exact, o subscală și face parte din *The Parent Adolescent Communication Scale* (Barnes & Olson, 1982, apud Barnes & Olson, 1985), având două subscale, una ce măsoară gradul comunicării deschise în familie și una ce măsoară problemele

în comunicarea familială. Coeficienții de fidelitate Alpha Cronbach pentru subscale sunt .87, respectiv .78.

Participanți

Eșantionul a fost format din 161 de adolescenți (din care 99 au fost fete) cu vârste cuprinse între 18 și 20 de ani. Dintre cei 161 de adolescenți, 117 au fost studenți de anul 1 și 44 au fost elevi de clasa a XII-a. Eșantionul a fost format din 32 de persoane care fac parte din familii monoparentale și 129 care fac parte din familii complete.

Procedură

Participanții au fost invitați să facă parte din studiu în mod voluntar, iar invitația a fost făcută prin intermediul platformelor online (facebook, messenger). Chestionarele au fost transmise în Google Forms printr-un link atașat în conversație sau postat în diferite grupuri de studenți/elevi.

REZULTATE ȘI INTERPRETARE

În tabelul 1 se prezintă statistica descriptivă pentru tendința centrală, respectiv pentru împrăștierea datelor, precum și indicatorii de boltire și asimetrie.

Tabelul 1.

Statistica descriptivă pentru variabilele de cercetare

	Singurătatea în context	Singurătatea generală	Comunicarea părinte-adolescent
N	161	161	161
Media	23.05	52.22	34.22
Abatere standard	6.64	13.34	10.89
Asimetria (skewness)	.51	.40	-.49
Boltirea (kurtosis)	.16	-.61	-.70

Într-o primă etapă, au fost verificate diferențele de grup pentru variabilele cer-

cetării, în cazul de față diferențele de gen.

Tabelul 2.

Verificarea diferențelor de grup - cazul variabilei *gen*

	Grup	N	Media	Abatere standard	t	p
Singurătatea în general	băieți	62	52.69	14.51	-.35	.72
	fete	99	51.92	12.63		
Singurătatea în context	băieți	62	24.08	7.43	-1.55	.12
	fete	99	22.41	6.05		

Testul t pentru eșantioane independente indică lipsa unor diferențe semnificative, ceea ce înseamnă că fetele și băieții prezintă scoruri similare în cazul celor două variabile, singurătatea în general și singurătatea în context. Din acest motiv, analiza statistică se va putea realiza pe lotul întreg, cuprinzând fete și băieți.

Pentru testarea primei ipoteze, a fost folosit testul t pentru grupe independente. A fost comparat sentimentul de singurătate (generală și contextuală) la adolescenții proveniți din familii monoparentale, respectiv din familii complete. Tabelul 3 prezintă rezultatele acestor comparații.

Tabelul 3.

Compararea sentimentului de singurătate la adolescenții din familii monoparentale, respectiv din familii complete

	Tipul familiei	N	Media	Abatere standard	t	p
Singurătatea generală	monoparentală	32	56.75	13.26	2.16	.032
	completă	129	51.10	13.17		
Singurătatea în context	monoparentală	32	25.43	6.80	2.29	.023
	completă	129	22.46	6.49		

Atât singurătatea în general cât și singurătatea contextuală sunt semnificativ mai ridicate la adolescenții din familii monoparentale, comparativ cu cei proveniți din familii complete. Cu toate că numărul participanților din cele două loturi diferă semnificativ, abaterele standard arată o omogenitate destul de ridicată a rezultatelor în interiorul eșantioanelor.

Ipoteza 2: Sentimentele de singurătate și calitatea comunicării părinte-adolescent corelează semnificativ.

Sentimentul de singurătate în general este un predictor negativ pentru calitatea relațiilor de comunicare dintre părinte și adolescent. Am obținut un $r = -.454$, $p < .01$, semnificativ statistic, ceea ce arată că, pe măsură ce sentimentul de singurătate în general se accentuează, va scădea calitatea comunicării părinte-adolescent, și invers, cu cât este mai diminuat sentimentul de singurătate în general, cu atât crește calitatea comunicării dintre părinte și adolescent. Singurătatea contextuală este, de

asemenea, un predictor negativ pentru calitatea relațiilor de comunicare dintre părinte și adolescent. Valoarea coeficientului de corelație ($r = -.433, p < .01$) arată faptul că un nivel mai ridicat al sentimentului de singurătate în context se asociază cu un nivel mai scăzut al calității comunicării dintre părinte și adolescent, și invers, cu cât este mai diminuat sentimentul de singurătate în context, cu atât crește calitatea comunicării dintre părinte și adolescent.

Concluzii și discuții finale

Cele două ipoteze de cercetare au fost verificate, iar rezultatele permit să decidem asupra susținerii existenței unei relații între sentimentele de singurătate, generală și contextuală trăite de către adolescenți și calitatea comunicării acestora cu părinții. Așa cum indică valoarea coeficientului de corelație și sensul acestuia, relația de asociere este una negativă, sentimente accentuate de singurătate se asociază cu o calitate diminuată a comunicării adolescent-părinte, și invers.

De asemenea, putem susține ipoteza potrivit căreia sentimentele de singurătate, generală și contextuală, diferă la adolescenții proveniți din familii complete, respectiv la cei din familii monoparentale, în sensul că sentimentele de singurătate sunt mai accentuate la cei din urmă.

Rezultatele studiului realizat de Brage, Meredith & Woodward (1993) au indicat faptul că singurătatea corelează negativ cu nivelul relației de comunicare dintre mamă și adolescent [7, pp.685-693].

Într-un studiu condus de Selvaraj s-a examinat relația dintre comunicarea părinte-adolescent, pe de o parte, și singurătate pe de altă parte. În perioada adolescenței, lipsa de comunicare cu părinții crește riscul de singurătate printre adolescenți, și,

de asemenea duce la anxietate, gânduri suicidare, stimă de sine scăzută și o slabă capacitate de adaptare. În plus, cercetări recente au relevat că singurătatea joacă un rol crucial în dezvoltarea unei multitudini de tulburări psihologice în rândul adolescenților. În consecință, constatările ne oferă informații importante, cu privire la faptul că dacă membrii familiei au o comunicare sănătoasă cu adolescentul, acest lucru poate duce la încredere, stare de bine, la controlul singurătății. Aceste rezultate vehiculate în studiul condus de către Selvaraj (2015) sunt în concordanță cu rezultatele prezentului studiu, cu privire la relația dintre comunicarea părinte-adolescent și singurătate [20, 161-164].

Farahbidjari, Torabimilani, Ahmadi au examinat în cadrul unui studiu relația dintre modele de comunicare în cadrul familiei și sentimentele de singurătate, responsabilitate și comportamentul prosocial în rândul adolescenților. Rezultatele au indicat că există o corelație negativă semnificativă între modelele de comunicare și sentimentul de singurătate [12, 454-459].

Rezultatele prezentului studiu sunt în concordanță cu ceea ce Garnesfski & Dijkstra au indicat în studiul lor, faptul că, în general, adolescenții din familii monoparentale și cei din familii cu părinți vitregi au raportat un nivel mai ridicat al sentimentului de singurătate [13, 201-208]. De asemenea, datele studiului condus de Civitci, Civitci & Fiyakali au arătat că singurătatea are efecte negative mai mari asupra satisfacției vieții în rândul adolescenților cu părinți divorțați [10, 513-525].

Sunt necesare cercetări suplimentare pentru a putea oferi răspunsuri unor întrebări ce pot fi ridicate cu privire la rezultatele prezentului studiu: cum se modifică

relația dintre singurătate și comunicarea părinte-copil în cazul analizei separate, cu mama, respectiv cu tatăl?; cum arată această relație în cazul familiilor monoparentale, comparativ cu situația familiilor complete?; cum afectează timpul ce a trecut de la separare această relație?; cum arată singurătatea adolescenților din familii complete în funcție de calitatea relațiilor intrafamiliale etc.

Așadar, tema este departe de a fi epuizată, iar problema este una dinamică, în contextul în care locul și rolul familiei este în mod continuu în schimbare ca urmare a schimbărilor majore din societate, dar și ca urmare a schimbărilor privind rolurile în sânul familiei, unde tot mai mult rolurile tradiționale sunt înlocuite cu poziții de egalitate și relativă independență între parteneri.

Bibliografie

1. CIOBOTĂ, M. Familia monoparentală. *Universitatea Dimitrie Cantemir, Tîrgu Mureș, Facultatea de psihologie și științe ale educației. 1-13*. 2016.
2. NECULAU, A. *Manual de psihologie socială*. Iași: Editura Polirom. 2004.
3. VOINEA, M., APOSTU, I., CRISTEA, D. *Tipologia familiilor monoparentale din România. Raport al proiectului FMCVR*. 2015.
4. AMATO, P. R. Life-span adjustment of children to their parents' divorce. *The future of children. Children and divorce*. Vol. 4(1), 143-164. 1994.
5. ASHER, S. R. & WEEKS, M. S. Loneliness and belongingness in the college years. In COPLAN, R. J. & BOWKER, J. C. (Eds.) *The Handbook of Solitude: Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone* (pp. 283-301). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd. 2013.
6. BARNES, H.L. & OLSON, D. H. Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, Vol. 56(2), 438-447. 1985.
7. BRAGE, D., MEREDITH, W. & WOODWARD, J. Correlates of loneliness among midwestern adolescents. *Journal of Adolescence*, Vol. 28(111), 685-693. 1993.
8. BUSH, K. & PETERSON, G. Parent-Child relationships in diverse contexts. In
9. PETERSON, G. & BUSH, K. (2013). *Handbook of Marriage and the Family* (pp. 275-302). Oxford: Miami University. 2013.
10. CACIOPPO, J. T., & PATRICK, B. *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: W. W. Norton & Company. 2008.
11. CHANDA, K. & PUJAR, L. Parenting among intact and single parent families. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*. Vol. 8(4), 1560-1567. 2019.
12. CIVITCI, N., CIVITCI, A. & FIYAKALI, N. C. Loneliness and life satisfaction in adolescents with divorced and non-divorced parents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 9(2), 513-525. 2009.
13. COOK, R. M. Parent-adolescent communication and adolescent depression after a partial hospitalization program. *A dissertation presented to The Graduate Faculty of The University of Akron*. 2016.
14. FARAHBIDJARI, A., TORABIMILANI, F., AHMADI, S. The relation-



- onship between family communication patterns with feelings of loneliness, responsibility and prosocial behavior among male and female adolescent with visual impairment. *Journal of Interdisciplinary research*. 454-459. 2017.
15. GARNEFSKI, N. & DIEKSTRA, R. F. Adolescents from one parent, step-parent and intact families: emotional problems and suicide attempts. *Journal of Adolescents*, Vol. 20(2), 201-208. 1997.
16. PEPLAU, L. A., GOLDSTON, S. E. *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness*. Los Angeles: National Institute of Mental Health. 1982.
17. RIVADENEIRA, J. & LOPEZ, M. A. Escala de comunicacion familiar: validacion en poblacion adulta chilena. *Acta Colombiana de Psicologia*, Vol. 20(2), 127-137. 2017.
18. ROKACH, A. & NETO, F. The causes of loneliness in adolescence: A cross-cultural study. *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol. 8(5), 65-80. 2000
19. RUBINSTEIN, C., SHAVER, P., PEPLAU, L. A. Loneliness. *Human Nature*. Vol.2, 58-65. 1979.
20. RUSSELL, D. W. UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity, and Factor Structure. *Journal of personality assessment*, Vol. 66(1), 20-40. 1996.
21. SELVARAJ, N. Parent communication and adolescent loneliness *Indian Journal of Applied Research*. Vol. 5(8), 161-164. 2015.
22. SHEK, D. T. L & LEUNG, H. Positive youth development, life satisfaction and problem behaviors of adolescents in intact and non intact families in Hong Kong. *Original research article*. Vol. 1, 1-7. 2013.
23. SINGH, A. & KIRAN, U. V. Effect of Single Parent Family on Child Delinquency. *International Journal of Science and Research*. Vol. 3(9), 866-868. 2014
24. TIWARI, S. C. Loneliness: A disease? *Indian Journal of Psychiatry*, Vol. 55(4), 320-322. 2013.
25. VANHALST, J., SOENENS, B., LUYCKX, K., VAN PETEGEM, S., WE-EKS, M. S., & ASHER, S. R., Why do the lonely stay lonely? Chronically lonely adolescents' attributions and emotions in situations of social inclusion and exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 109(5), 932-948. 2015.
26. WEEKS M. S. & ASHER S. R. Loneliness in childhood: Toward the next generation of assessment and research. *Advances in child development and behavior*, Vol.42, 1-39. 2012

Primit la redacție 01.10.202



AUTOREGLAREA EMOȚIONALĂ LA PREȘCOLARI ÎN CONTEXTUL
PARENTALITĂȚII
EMOTIONAL SELF-REGULATION IN PRESCHOOLS IN THE CONTEXT
OF PARENTALITY

CZU: 159.922.736 + 159.942.3

DOI: 10.5281/zenodo.4299881

Angela VERDEȘ

dr. în psihologie, conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Rezumat

Autoreglarea emoțională este un proces de evaluare, gestionare și modificare a emoțiilor în vederea manifestării unui comportament social dezirabil. Autoreglarea emoțională se dezvoltă rapid în primii ani de viață și se îmbunătățește mai lent până la maturitate, având un rol fundamental pe tot parcursul vieții, inclusiv sănătatea emoțională, succesul academic și realizarea socială. Dezvoltarea autoreglării emoționale în perioada preșcolară asigură succesul ulterior, deoarece o autoreglare eficientă oferă șanse unei mai bune performanțe școlare, relații mai bune cu ceilalți și mai puține dificultăți de comportament. Diferențele individuale privind reglarea emoțională la copii țin de maturitatea neurobiologică: conexiunile stabilite între diferite zone din creier se dezvoltă odată cu vârsta și reprezintă substratul care permite achiziționarea unor abilități din ce în ce mai sofisticate de reglare emoțională; temperamentul, care are impact asupra selectării strategiilor de reglare emoțională și socializarea ce ține de dezvoltarea diferitor stiluri de autoreglare a emoțiilor, care le va permite celor mici să-și gestioneze emoțiile în mod adaptativ în diferite situații sociale. Procesul de dezvoltare a autoreglării emoționale la copii are în plan central modelul parental de gestionare a emoțiilor, precum și modelul altor adulți implicați în procesul de creștere și educare a copilului.

Cuvinte cheie: autoreglare emoțională, preșcolari, maturitate neurobiologică, temperament, socializare.

Abstract

Emotional self-regulation is a process of evaluating, managing and modifying emotions in order to manifest a desirable social behavior. Emotional self-regulation develops rapidly in the first years of life and improves more slowly until maturity, playing a fundamental role throughout life, including emotional health, academic success and social achievement. The development of emotional self-regulation in the preschool period ensures subsequent success, because effective self-regulation offers chances for better school performance, better relationships with others and fewer behavioral difficulties. Individual differences in emotional regulation in children are related to neu-

robiological maturity: the connections established between different areas of the brain develop with age and represent the substrate that allows the acquisition of increasingly sophisticated emotional regulation skills; temperament, which has an impact on the selection of emotional regulation strategies and socialization related to the development of different styles of self-regulation of emotions that will allow children to manage their emotions adaptively in different social situations. The process of developing emotional self-regulation in children has in the foreground the parental model of managing emotions, as well as the model of other adults involved in the process of raising and educating the child.

Key words: emotional self-regulation, preschoolers, neurobiological maturity, temperament, socialization

Introducere. Autoreglarea emoțională este un proces de evaluare, gestionare și modificare a emoțiilor în vederea manifestării unui comportament social dezirabil [3]. Acest lucru implică găsirea modalităților de gestionare a emoțiilor de o intensitate mare, astfel încât să nu devină copleșitoare și controlarea cu succes a comportamentelor necesare în relaționarea cu ceilalți. Autoreglarea emoțională are un rol fundamental în promovarea bunăstării pe toată durata de viață, inclusiv sănătatea emoțională, succesul academic și realizarea socială.

Procesul de dezvoltare a autoreglării emoționale la copii are în plan central modelul parental de gestionare a emoțiilor, precum și modelul altor adulți implicați în procesul de creștere și educare a copilului. Pentru mulți copii de vârstă preșcolară grădinița este primul mediu în care li se cere să demonstreze autoreglare emoțională (MCCARTNEY K., Phillips D, McCartney și Sussman, 2006) [12], anterior aceste abilități fiind dezvoltate doar în mediul familial. În contextul școlar, copiii sunt chemați să demonstreze controlul propriilor emoții, urmând instrucțiunile și acționând adecvat, chiar și în situațiile

când impulsul lor este să procedeze altfel.

Merită menționat și rolul limbajului în dezvoltarea autoreglării. Atât prin limbaj verbal, cât și nonverbal se fac schimburi de interacțiuni sociale, copiii învățând cunoștințe și strategii de autoreglare emoțională. Când părinții explică regulile de conduit și dau exemple, copiii pot învăța mai ușor cuvintele ce mediază comportamentul lor. Abilitățile verbale ale copiilor, pe măsură ce învață noi termeni se dezvoltă, devin complexe, se interiorizează și trec în gânduri, ajutând gestionarea emoțiilor și a comportamentului. Atunci când copiii verbalizează emoțiile, aceasta îi ajută să aprecieze mai exact experiențele traversate și îi fac să reacționează în mod adaptativ.

Dezvoltarea autoreglării emoționale în perioada preșcolară asigură succesul ulterior, deoarece o autoreglare eficientă oferă șanse unei mai bune performanțe școlare, relații mai bune cu ceilalți și mai puține derapaje comportamente. Mai mult decât atât, capacitatea de a regla emoțiile, gândurile, și acțiunile ajută copiii să traverseze cu succes multe dintre provocările cu care se confruntă.

Diverse studii științifice au demon-

strat că autoreglarea emoțională este unul din principalii factori ai succesului școlar al copiilor în educația timpurie (Eisenberg, Smith, Sadovsky și Spinrad, 2004 [apud 6]; McClelland, Cameron, Wanless, & Murray, 2007 [13]; Valiente, Lemery Chalfant, & Castro, 2007) [apud 22]). Un nivel redus al autoreglării la preșcolari va determina o performanță academică scăzută, atât în școala primară, cât și gimnazială (Howse, Lange, Farran și Boyles, 2003; McClelland, Morrison, & Holmes, 2000) [apud 9]. Studiile sugerează că autoreglarea apare la preșcolari ca un predictor important al rezultatelor școlare, făcând perioada preșcolară un moment ideal pentru a introduce intervenții care vizează îmbunătățirea aspectelor emoționale ale autoreglării (Blair și Razza, 2007; McClelland, Cameron, Connor și Colab., 2007) [15].

În perioada copilăriei, autoreglarea emoțională trece de la un proces extern către un proces intern pe măsură ce copiii învață să-și regleze emoțiile, urmând exemplele parentale. Prin urmare, ei însușesc modalități de gestionare independentă a trăirilor emoționale, nefiind necesară o reglare emoțională externă și prezența adultului.

Aspecte ontogenetice ale autoreglării emoțiilor

Multă vreme studiile au presupus existența unei abilități reduse de autoreglare la copiii mici. Cu toate acestea, cercetătorii au identificat din ce în ce mai mulți indicatori timpurii ai autoreglării emoționale. Autoreglarea emoțiilor este un proces treptat și continuu, care începe la naștere cu o dependență totală de părinți pentru gestionarea emoțiilor, până la vârsta adultă, când indivizii capătă independență și

responsabilitate în propriile lor procese de management emoțional.

În timpul celui de-al 2-lea și al 3-lea an de viață, copiii încep să câștige controlul asupra impulsurilor și acțiunilor care sunt activate în principal de către situații și devin capabili să-și controleze comportamentul și să-și întârzie satisfacția. Pe parcursul anilor preșcolari, copiii devin conștienți de factorii care le afectează atenția, cum ar fi motivația și zgomotul (Miller și Zalenski, 1982) și încep să se angajeze tot mai des în controlul cognitiv al gândurilor și acțiunilor [2]. Este important să fie susținuți în dezvoltarea acestor abilități.

În perioada preșcolară, copiii experimentează o creștere rapidă în zonele creierului asociate cu autoreglarea, ceea ce îi face din punct de vedere al dezvoltării mult mai predispuși pentru a învăța și utiliza abilitățile de autoreglare (Kopp, 1982; Kopp & Neufeld, 2003; Rothbart & Bates, 2006) [6].

La vârsta de 3-4 ani, pentru a-și regla emoțiile, copilul are nevoie de prezența fizică a unui adult. La această vârstă există o învățare semnificativă a autoreglării emoționale bazată pe recunoașterea emoțiilor de bază ale celorlalți. Copiii încep să identifice stările emoționale de fericire, tristețe, frică și furie la persoanele din jurul lor și acest lucru le permite să răspundă empatic și în consecință, să își regleze comportamentul (Pons et al., 2004 [17]; Thompson, 2011 [25];).

Stephanie M. Carlson (2005) a constatat o creștere a abilității de autoreglare între 3 și 5 ani. Controlul eficient continuă să se îmbunătățească în anii școlari și, în ritm mai mic, la vârsta adultă (Crone, Somsen, Zanolie și van der Molen, 2006; Leon-Car-

rion, García-Orza, & Pérez-Santamaría, 2004; Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard, & Guthrie, 1999; Williams, Ponesse, Schachar, Logan și Tannock, 1999) [4].

Începând cu vârsta de 4 ani copilul are capacitatea de a-și orienta atenția către o altă sursă, ajutat fiind de un adult, în cazul când simte o emoție negativă, pe când la 5-6 ani deja e capabil să o orienteze de sine stătător. După vârsta de 6 ani începe să aplice strategii de autoreglare ca: diminuarea importanței unei situații neplăcute sau reinterpretarea acesteia în termeni pozitivi [3].

Între 4 și 6 ani copiii încep să înțeleagă noi dimensiuni în lumea lor emoțională: experiențe interne precum amintiri, temeri și dorințe. La aceste vârste, copiii încep să fie capabili să stabilească diferențe între experiențele emoționale reale, cum ar fi amintirile și experiențele virtuale precum dorințele și așteptările (Dennis & Kelemen, 2009; Pons et al., 2004 [17].; Thompson și Lagattuta, 2006; Thompson, 2011) [25]. Aceste informații despre emoțiile lor (reale sau virtuale) permit copiilor de șase ani să conștientizeze că pot gestiona emoțiilor negative precum tristețea și frica folosind anumite tipuri de strategii de distragere, precum jocul, cântatul și desenul. De asemenea, își dau seama că plânsul și strigătele nu îi vor ajuta să se simtă mai bine, de aceea, vor opta mai rar pentru acest tip de reacții (Dennis și Kelemen, 2009) [21].

Începând cu vârsta de 7 ani, apare o schimbare majoră la nivel cognitiv: copiii sunt capabili să gândească mai puțin ego-centric, fapt ce le permite să conștientizeze că există o varietate de puncte de vedere pentru fiecare situație și să înțeleagă că diferite evenimente produc reacții emoționale

diverse la persoane diferite. Această nouă abilitate cognitivă îi face pe copii să realizeze că oamenii nu își exprimă întotdeauna toate emoțiile trăite și astfel nu sunt obligați să facă nici ei acest lucru. Copiii de 7 și 8 ani recunosc că, în anumite situații, este mai convenabil să-și ascundă sentimentele și sunt capabili să-și gestioneze emoțiile până în punctul în care exprimă o emoție diferită de cea pe care o simt de fapt (Pons et al., 2004). [17].

În fața unei situații problematice, copiii din această perioadă de vârstă apelează la strategii de coping bazate atât pe modelul, cât și pe suportul părinților, prietenilor și profesorilor atunci când se simt nervoși și îngrijorați. Când se confruntă cu furie sau când se simt atacați de colegii lor, copiii sunt capabili să-și verbalizeze furia și să folosească strategii verbale pentru a favoriza concilierea înainte de a apela la agresiunea fizică față de ceilalți. Această selecție intenționată a unor strategii de coping față de altele demonstrează prezența abilităților bine dezvoltate de autoreglare a emoțiilor. [21]

Pe măsură ce ei cresc și se dezvoltă, abilitățile de autoreglare a copiilor se schimbă, la fel și nevoile lor de suport în autoreglare acordat de adulții implicați în educația lor. De asemenea, dezvoltarea competențelor lingvistice în anii preșcolari le permite copiilor să folosească cuvinte în gestionarea gândurilor și emoțiilor. Acesta este o bună perioadă în care părinții pot să-și învețe și să-și antreneze copiii în identificarea emoțiilor și a strategiilor de autoreglare. Pentru a învăța, ei au nevoie de repetări multiple, de încurajare și exersare în utilizarea acestor abilități noi. Părinții (sau cel puțin unul din ei) sunt modelul cel mai important în dezvoltarea

tarea abilităților de autoreglare, deoarece copiii urmăresc atent adulții pentru a învăța cum ar trebui să-și exprime emoțiile și să se comporte. Autoreglarea va include comunicarea și învățarea regulilor, precum și enunțarea așteptărilor clare, prin folosirea consecințelor logice ale comportamentului, oferite ferm, dar calm. Copiii preșcolari au nevoie de medii securizante, previzibile și afectuoase, oferite de părinți într-un context de acordare a suportului emoțional în care să exerseze noi abilități.

Bazele biologice ale autoreglării

La nivel biologic, autoreglarea emoțională are ca scop principal stabilizarea fiziologică a organismului după excitarea internă cauzată de emoții (Thompson et al., 2008 [25]; Lewis, Todd și Honsberger, 2007) [10].

Autoreglarea se realizează prin sincronizarea diferitelor sisteme:

1.) **procesele atenției** pentru a se concentra selectiv pe stimuli de mediu importanți;

2) **procesele cognitive** de evaluare a situațiilor;

3.) **procesele motorii** pentru pregătirea corpului pentru acțiune.

Există câteva aspecte (primele 2 sunt biologice) interacțiunea cărora determină *diferențele privind reglarea emoțională la copii*:

1. Maturitatea neurobiologică: conexiunile stabilite între diferite zone din creier se dezvoltă odată cu vârsta și reprezintă substratul care permite achiziționarea unor abilități din ce în ce mai sofisticate de reglare emoțională.

2. Temperamentul: copiii cu predispoziții spre ”temperamente mai dificile” tind să achiziționeze mai greu strategii adecvate de reglare emoțională.

3. Socializarea: recunoașterea, modelarea și antrenarea diverselor strategii constructive de autoreglare a emoțiilor copiilor de către părinți, va dezvolta diferite stiluri de autoreglare a emoțiilor care le va permite celor mici să-și gestioneze emoțiile în mod adaptativ în diferite situații sociale [3].

Maturitatea neurobiologică

Procesele de reglare nu au loc într-un anumit timp sau într-o secvență temporală distinctă, ci sunt activate simultan și se organizează spontan pentru a integra percepțiile, evaluările și coordonarea aspectelor motorii pentru gestionarea unei anumite situații (Lewis și Stieben, 2004; Lewis et al. 2006) [11]. În timpul sarcinilor complexe, oamenii experimentează o mare cantitate de variabilitate emoțională care declanșează excitația internă a corpului: dificultăți de respirație, concentrare a atenției și coordonare motorie, ritm cardiac neregulat etc. În asemenea condiții, găsirea de răspunsuri adecvate și acceptate social poate fi complicată. Doar maturizarea sistemului nervos va permite copiilor și adulților să exercite controlul asupra comportamentului lor atunci când nevoile homeostatice ale organismului sunt solicitante (Thompson, 1994; Thompson et al., 2008) [24];. Datorită progreselor înregistrate în neuroimagică, oamenii de știință au reușit să demonstreze modul în care sângele curge în circuite distincte pe întregul creier atunci când individul se confruntă cu sarcini ce presupun implicarea emoțiilor. Imaginile arată o cale care variază clar de la trunchiul cerebral până la cortex (Lewis & Stieben, 2004; Lewis, Lamm, Segalowitz, Stieben & Zelazo; 2006 [10]; Luna și colab., 2010; Thompson, 1994; Steinberg, 2005) [11].

Când emoțiile sunt activate, trunchiul creierului, sistemul limbic și cortexul sunt într-o interacțiune constantă, integrând percepțiile, făcând interpretări ale evenimentelor și organizând răspunsuri.

Trunchiul cerebral este o structură responsabilă pentru reglarea funcțiilor de bază, cum ar fi respirația, somnul, menținerea ritmului cardiac și a conștiinței. Trunchiul cerebral conectează creierul cu restul corpului, conducând impulsuri motorii și senzoriale. În reglarea emoțiilor, joacă un rol cheie dirijând comportamentul și integrând diferite senzații legate de temperatură, durere și mâncărime etc [11].

Sistemul limbic (hipocamp și amigdala) este un sistem ce reglează percepția, memoria, învățarea și procesele emoționale. Hipocampul face parte din sistemul limbic și joacă un rol important în trecerea informației din memoria de scurtă durată în memoria de lungă durată precum și în navigarea în spațiu. Acesta permite individului să-și construiască sensul interior din joacă și experiența de zi cu zi. De asemenea, sistemul limbic are un rol cheie în selecția strategiilor de coping în situații stresante. Maturizarea căii ce face conexiunea între hipocamp și amigdala facilitează coordonarea între cogniții și emoții. Dar dacă copiii sunt hiperactivi în conexiunea lor pe această zonă, devin hiper-stimulați în plan negativ și sunt tentați să interpreteze drept stimuli amenințători pe acei stimuli care de fapt nu sunt. Drept urmare, corpul copilului nu declanșează funcțiile inhibitoare pentru reglarea stresului sau pentru a reduce intensitatea stărilor emoționale, ci mai degrabă acționează agresiv sau impulsiv. Acesta ar putea fi motivul aplicării strategiilor maladaptive în reglarea emoțională la mai mulți

copii (Thompson și colab., 2008; Thompson, Virmani, Waters, Raikes și Meyer, 2013) [24].

Cortexul cerebral este o structură asociată cu controlul proceselor mentale superioare, cum ar fi atenția, memoria și controlul voluntar. În ceea ce privește procesele de reglare emoțională, cortexul prefrontal este responsabil pentru implementarea mecanismelor de inhibare a comportamentului impulsiv, pentru modularea intensității și a duratei emoțiilor negative [21].

Totodată, în perioada preșcolară are loc maturizarea creierului în cortexul prefrontal, o zonă asociată cu dezvoltarea aspectelor autoreglării. Copiii încep să fie capabili să planifice și să-și traseze obiective de îmbunătățire a autoreglării (Wellman, Somerville, & Haake, 1979) [apud. 19], devinind mai conștienți de manifestarea abilităților de control inhibitor în contexte adecvate. Studiile au arătat că fiecare dintre aceste abilități pot fi îmbunătățite cu practica (Ford, McDougall și Evans, 2009; Landry) [apud. 16]

2. Temperamentul

Temperamentul unui copil poate influența uneori dezvoltarea abilităților autoreglării emoționale, făcându-le mai ușor sau mai greu de dobândit [8]. Datorită temperamentului, unii copii sunt mai precauți cu privire la circumstanțele noi și astfel pot fi mai neliniștiți. Cu toate că, rutinele zilnice sunt foarte importante, ele în timp devin pot deveni confortabile și dacă nu sunt variate, ar putea fi mai greu de ajustat atunci când intervine o schimbare neașteptată. În loc să protejeze copiii de schimbări, părinții, ar trebui să le prezinte situația într-o manieră pozitivă și optimistă, acordându-le sprijin și empatie.

De asemenea, în funcție de temperament și a acțiunilor și experiențelor din trecut, copiii pot experimenta emoții de diferită intensitate. De exemplu, un copil este trist că prietenul lui s-a mutat în alt oraș și este deprimat din această cauză. Ambele emoții se bazează pe un continuum de „tristețe”, dar ele reprezintă niveluri de intensitate diferite. Părinții ar trebui să potrivească modul de utilizare a cuvintelor emoționale cu intensitatea comportamentului sau cu cuvintele spuse de copil. Pentru a nu intensifica emoția copilului cu cuvântul folosit, e bine de evitat utilizarea aceluși cuvânt care redă emoția de o intensitate mai mare. Alegerea emoției cu o intensitate mai mică ar fi mai corespunzătoare și binevenită.

În explicarea rolului temperamentului în autoreglarea emoțională, cercetătorii adesea s-au concentrat asupra „temperamentului foarte dificil”, făcând referire la emoționalitatea negativă: expresii intense și frecvente ale emoțiilor negative. Emoționalitatea negativă timpurie este considerată un factor de vulnerabilitate pentru viitoarele problemele de comportament, inclusiv deficitul de autoreglare (Gilliom și Shaw, 2004; Guerin, Gottfried, & Thomas, 1997; Lahey și colab., 2008; Rothbart & Bates, 2006; Sanson, Hemphill, & Smart, 2004; Kim & Kochanska, 2012) [apud. 8].

Conform modelului Rothbart reactivitatea negativă este dimensiunea temperamentului care este luată progresiv sub control de către reglare care începe să se dezvolte spre sfârșitul primului an de viață (Derryberry & Rothbart, 1997) și poate fi măsurată în mod fiabil la vârsta de 18 luni (Kochanska & Knaack, 2003; Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006) [apud. 9].

Cu toate acestea, relația între cele două dimensiuni temperamentale este departe de a fi simplă, deoarece nivelurile ridicate ale emoțiilor negative pot interfera și compromite destul de devreme dezvoltarea reglării emoțiilor (Bridgett și colab., 2009; Kochanska și colab., 1998; Stifter & Spinrad, 2002) [apud. 22]. Pe de altă parte, slaba reglare a emoționalității negative la începutul primului an al copilăriei afectează în continuare dezvoltarea conformității autoreglării la copilul mic (Stifter, Spinrad & Braungart-Rieker, 1999; Kim & Kochanska, 2012) [apud. 22]. De asemenea, cu privire la relația dintre nivelurile ridicate de emoții pozitive și autoreglare, datele de dezvoltare oferă un tipar de relații între aceste două dimensiuni temperamentale. De exemplu, într-un studiu longitudinal, Putman, Rothbart, & Gartstein (2008) au arătat că nivelul ridicat de afectivitate pozitivă în perioada primului an de viață este asociat cu un control ridicat al efortului controlului la copii de 1-3 ani. Totuși, această relație a fost inversată de la copilărie la perioada preșcolară, cu o afectivitate pozitivă ridicată între 18 și 36 de luni, prezicând un efort scăzut al controlului. O posibilă explicație ar fi faptul că, în perioada fragedă, nivelul ridicat de emoții pozitive se datorează prezenței părinților, mesajelor verbale și nonverbale pozitive date de aceștia copilului, fapt ce facilitează dezvoltarea unui control eficient al emoțiilor [apud.18]. În timpul trecerii de la copilărie la perioada preșcolară sistemul reactiv (de ex. orientarea și abordarea motivației pentru recompensă) care subliniază emotivitatea pozitivă poate afecta capacitatea de concentrare și controlul comportamentului. Pot apărea diferite dimensiuni și subdimensiuni ale

temperamentului, modele diferite de asociații, ceea ce duce la rezultate diferite ale autoreglării în funcție de sexul copilului și de statutul evaluatorului (mamă vs. tată).

O analiză completă ale diferențelor de gen în trei dimensiuni ale temperamentului arată că, de la vârsta de 3 luni la 13 ani fetele au avut un nivel mai mare al efortului controlului (subdimensiunea controlului inhibitor), afectivitate negativă mai mare (subdimensiunea fricii și timidității), în comparație cu băieții (Else-Quest și colab., 2006; Gagne, Miller și Goldsmith, 2013) [apud. 6].

Constatări similare au fost evidențiate într-o altă revizuire cu privire la diferențele de gen de la fragedă copilărie la copilăria mijlocie, care a arătat că fetele sunt mai temătoare, au un motor mai mic de activitate și demonstrează o mai bună autoreglare decât băieții (Zahn-Waxler, Shirliff și Marceau, 2008) [apud. 26].

În plus, părinții tind să evalueze diferit dimensiunile și subdimensiunile temperamentale ale băieților și fetelor. Băieții sunt considerați mai activi, în timp ce fetele sunt evaluate ca fiind mai timide și cu un control inhibitor mai mare (Gagne și colab., 2013) [7].

În evaluarea abilității de reglare emoțională individuală este diferențierea între "capacitatea" de reglare și "tendința" de reglare emoțională. Se poate presupune ca toți subiecții încearcă să-și regleze emoțiile, dar ei se vor deosebi în funcție de mărimea capacității de reglare emoțională, respectiv în funcție de performanță și amplitudinea acestei reglări. Se poate vedea totuși, că deși unii subiecți prezintă o bună capacitate, ei au dificultăți în reglarea emoțională de zi cu zi, aceasta din cauza lipsei tendinței de a regla emoțiile lor. Astfel, exista

subiecți cu o bună capacitate dar care sunt incapabili să înțeleagă beneficiile acestei reglări și din aceasta cauză nu au tendința de a regla emoțiile lor. Tendința de reglare emoțională este abilitatea de a distinge când, unde și cum o emoție trebuie reglată înainte ca stimulul emoțional să apară. Nu se cunoaște până astăzi dacă tendința și capacitatea emoțională au substrate neurofuncționale separate sau identice (Berkman și colab. 2009). [apud. 20].

Astfel, o mare parte din dezvoltarea autoreglării este rezultatul creșterii controlului asupra proceselor atenției și reactivității emoționale, precum și a controlului inhibitor al comportamentului (Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004; Kochanska, Coy & Murray, 2001; Rueda, Posner, & Rothbart, 2004; Ruff & Rothbart, 1996) [abut. 6].

Socializarea reglării emoției

Prin procesul de autoreglare emoțională, copiii învață să experimenteze, să exprime și să gestioneze emoțiile puternice într-o manieră mai adaptativă. Fără îndoială, influența interacțiunii sociale - în special între un părinte și un copil - este foarte importantă în dezvoltarea autoreglării copilului [1].

În diferite culturi există diverse reguli sociale care reglementează modul în care oamenii trebuie să simtă și să exprime emoțiile în situații sociale. În cadrul societății, familiile au implicația majoră în expresivitatea emoțională și managementul acestora de către copii. Ei dobândesc strategii de reglare a emoțiilor în concordanță cu valorile sociale, așteptările familiei, personalității lor și obiectivele lor pentru un comportament expresiv.

Mai multe studii (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998 [6]; M; Thompson

& Meyer, 2007) [25] evidențiază varietatea proceselor familiale prin care sunt socializate stilurile și strategiile de autogestionare a emoțiilor. Aceste procese includ:

- 1.) evaluările părinților privind expresiile emoționale ale copiilor;
- 2.) antrenarea autocontrolului;
- 3.) observarea copiilor asupra exemplorilor expresiilor emoționale ale părinților;
- 4.) intervențiile adulților pentru a gestiona direct emoțiile copiilor lor;
- 5.) climatul emoțional al vieții de familie;
- 6.) sprijinul emoțional și receptivitate care decurge din calitatea relației părinte-copil.

Deci, atunci când emoțiile copiilor sunt recunoscute, iar părinții modelează și antrenează strategii constructive de autoreglare a emoțiilor, copiii dobândesc stiluri de autoreglare a emoțiilor care le permite să le gestioneze în mod adaptativ în diferite situații sociale.

O bună modalitate de reglare emoțională este aplicarea modelului dr. Dan Siegel, care descompune neuroștiința emoțiilor într-un mod simplu folosind metafora unei case cu etaj: creierul superior (gândire) se află la etaj și cel de la parter - creierul emoțional. Este benefic pentru copil să știe că atunci când simte emoții puternice e blocat la parter și nu poate urca la etaj pentru a gândi și a lua decizii. Acesta fiind răspunsul tipic și sănătos al creierului la stres, de aceea este important să normalizăm acest lucru pentru ei, întrucât sentimentul de a fi „scăpat de control” poate fi provocator de anxietate pentru mulți copii [19].

Un aspect important este învățarea preventivă a modului de gestionare a emo-

țiilor care cel mai probabil va influența modul de reacție emoțională pe care o experimentează copilul în viața de familie.

O altă latură este importanța conversației părinte-copil despre emoții, care are o influență semnificativă asupra dezvoltării înțelegerii acestora și a cunoștințelor despre strategiile de reglare a emoțiilor.

Chiar dacă copiii mici încep să înțeleagă ce strategii de autoreglare emoțională sunt cele mai utile, ei au nevoie de asistența adulților în aceste eforturi [24].

Concluzii

Subiectul autoreglării emoțiilor de către copii a devenit obiect de cercetare a mai multor studii științifice în ultimii ani.

Autoreglarea se dezvoltă eficient în condițiile în care copiii cresc într-un climat cald afectiv și securizant, având relații pozitive cu părinții, care manifestă iubire necondiționată, acordând sprijinul necesar copilului.

Copiii dobândesc strategii de autocontrol emoțional în contextul unor modele, în principal parentale, care antrenează managementul emoțiilor și familiarizează copiii cu regulile de conviețuire socială, ce exprimă specificul culturii în care ei cresc.

Ei își pot regla emoțiile odată cu avansarea în vârstă, iar studiile din domeniul psihologiei dezvoltării arată că acest lucru se întâmplă pe măsură ce regiunile prefrontale ale creierului, relevante pentru controlul inhibitorilor se maturizează progresiv, copiii dobândind strategii mentale mai flexibile pentru gestionarea emoțiilor lor. Aceste strategii de autocontrol emoțional în contextul parentalității, antrenează managementul emoțiilor și familiarizează copiii cu regulile de trăire și exprimare specifice culturii în care cresc ei.

Părinții (sau cel puțin unul din ei) sunt modelul cel mai important în dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională, deoarece copiii urmăresc atent adulții pentru a învăța cum ar trebui să-și exprime emoțiile și să se comporte. Autoreglarea emoțională va include comunicarea și învățarea regulilor, precum și enunțarea așteptărilor clare, promoțională în folosirea consecințelor logice ale comportamentului, oferite ferm, dar calm. Copiii preșcolari au nevoie de medii structurate, previzibile și afectuoase, oferite de părinți într-un context de acordare a suportului emoțional în care să exerseze noi abilități.

În aspect ontogenetic s-a determinat că autoreglarea emoțională se dezvoltă rapid în primii ani de viață cu un progres continuu până la maturitate, dar cu un tempou mai lent. Pe măsură ce ei cresc și se dezvoltă, abilitățile de autoreglare a copiilor se schimbă, la fel și nevoile lor de suport în autoreglare acordat de adulții implicați în educația lor.

S-a demonstrat științific că dezvoltarea autoreglării emoționale în perioada preșcolară asigură succesul ulterior, deoarece o autoreglare eficientă oferă șanse unei mai bune performanțe școlare, relații

mai bune cu ceilalți și mai puține dificultăți de comportament, având un rol fundamental pe tot parcursul vieții, inclusiv asupra sănătății emoționale, succesului academic și realizării sociale.

De asemenea, dezvoltarea competențelor lingvistice în anii preșcolari le permite copiilor să folosească cuvinte în gestionarea gândurilor și emoțiilor. Acesta este o bună perioadă în care părinții pot să-și învețe și să-și antreneze copiii în identificarea emoțiilor și a strategiilor de autoreglare. Pentru a învăța, ei au nevoie de repetări multiple, de încurajare și exersare în utilizarea acestor abilități noi.

Diferențele individuale privind reglarea emoțională la copii țin de maturitatea neurobiologică: conexiunile stabilite între diferite zone din creier se dezvoltă odată cu vârsta și reprezintă substratul care permite achiziționarea unor abilități din ce în ce mai sofisticate de reglare emoțională; temperamentul, care are impact asupra selectării strategii de reglare emoțională și socializarea ce țin de dezvoltarea diferitor stiluri de autoreglare a emoțiilor care le va permite celor mici să-și gestioneze emoțiile în mod adaptativ în diferite situații sociale.

Bibliografie

1. BERNIER A. Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. In: *Developmental Science*, nr. 15 (1) 2012. p. 12-24.

2. BROWNELL C., KOPP C. *Transitions in Early Socioemotional Development: The Toddler Years*. NY: Guilford Press, 2014

3. CATRINEL A. Șt, KALLAY E.

Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari. Ghid practic pentru părinți. Editura ASCR, Cluj, 2010

4. CARLSON St. M. Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children, *Developmental Neuropsychology* February 28 (2), 2005, pp. 595-616 DOI: [10.1207/s15326942dn2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3)

5. CROSS J. G. *Handbook of emo-*

- tion regulation. The Guilford Press, New York, 2007.
6. EISENBERG N., SPINRAD T., EGGUM - WILLKENS N. D., Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. In: Annual Review of Clinical Psychology 6 (1), March 2010. pp. 495-525 DOI: https://www.researchgate.net/journal/1548-5951_Annual_Review_of_Clinical_Psychology DOI: [10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208)
 7. GAGNE J. R., MILLER M.M.; GOLDSMITH H.H. Early—But modest—Gender differences in focal aspects of childhood temperament. In: Personality and Individual Differences 55(2), July 2013. pp. 95–100 DOI: [10.1016/j.paid.2013.02.006](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.02.006)
 8. KISS M. FECHETE G, POP M., SUSAN G. Early childhood early-regulation in context: parental and familial environmental. In: Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal. ASCR Publishing House. Volume XVIII, No. 1 March, 2014, p. 55-85. ISSN: 1224-8398
 9. KOCHANSKA, G., KNAACK, A. Effortful control as a personality characteristic of young children: antecedents, correlates, and consequences. Journal of Personality, 71(6), 2003. pp. 1087–1112 DOI: [10.1111/1467-6494.7106008](https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106008)
 10. LEWIS M. D., TODD R. M. The self-regulating brain: Cortical-subcortical feedback and the development of intelligent action. In: Cognitive Development 22 (4) October 2007. pp. 406-430 DOI: [10.1016/j.cogdev.2007.08.004](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.004)
 11. LEWIS M. D., STIEBEN J. Emotion Regulation in the Brain: Conceptual Issues and Directions for Developmental Research Child Development 75 (2) March 2004. pp. 371-416 DOI: [10.1111/j.1467-8624.2004.00680.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00680.x)
 12. MCCARTNEY K., PHILLIPS D. Blackwell Handbook of Early Childhood Development DOI: [10.1002/9780470757703.ch23](https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch23)
 13. MCCLELLAND M. M., CAMERON C.E. Self-Regulation Early Childhood: Improving Conceptual Clarity and Developing Ecologically Valid Measures Child Development Perspective, 6 (2), July 2011, p.136 - 142 DOI: [10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x)
 14. MCCLELLAND M. M., TOMINEY S. L. Self-Regulation and Early School Success, Publisher: Routledge, London, 2013 ISBN-13: 978-1138377752.
 15. MORRISON M. J., CAMERON C.I., MCCLELLAND M.M. Self-regulation and academic achievement in the transition to school, January 2010 DOI: [10.1037/12059-011](https://doi.org/10.1037/12059-011)
 16. MCCLELLAND M. M., TOMINEY S. L. Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool, In: Early Education and Development, May, 2011 22 (3), pp. 489-519 DOI: [10.1080/10409289.2011.574258](https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258)
 17. PONS F., DE ROSNEY M., HARRIS P. L. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. In: European Journal of Developmental Psychology 1 (2), June 2004. pp. 127-152 DOI: [10.1080/17405620344000022](https://doi.org/10.1080/17405620344000022)
 18. PUTNAM S., GARSTEIN M., ROTHBART M. Measurement of Fine-Grained Aspects of Toddler Temper-



- rament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. Infant behavior HYPERLINK „https://www.researchgate.net/journal/1934-8800_Infant_behavior_development”& HYPERLINK „https://www.researchgate.net/journal/1934-8800_Infant_behavior_development” development, 29 (3), August 2006 pp. 386-401 **DOI: [10.1016/j.infbeh.2006.01.004](https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.01.004)**
19. SIEGEL D, BRYSTON T. P. Creierul copilului tău: douăsprezece strategii revoluționare de dezvoltare unitară a creierului copilului tău. Editura For You, București, 2014.
20. VRASTI R. Reglarea emoțională și importanța ei clinică. Editura All, București, 2015.
21. SABATIER C., CERVANTES D. R., TORRES M. M., HOYOS DE LOS RIOS O., SANUDO J. P., Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes and influences psicología desde el caribe issn 0123-417x (impreso) issn 2011-7485 (on line) Vol. 34, n.º 1, enero-abril 2017. In: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.34.1.9778>
22. STIFTER C.I., SPINARD T. The Effect of Excessive Crying on the Development of Emotion Regulation In: Infancy 3(2) April 2002. pp. 133 - 152, **DOI: [10.1207/S15327078IN0302_2](https://doi.org/10.1207/S15327078IN0302_2)**
23. TOMINEY SHAUNA L., MCCLELLAND M. M. Oregon State University. Quantitative and Qualitative Factors Related to the Effectiveness of a Preschool Behavioral Regulation Intervention, Dialog, 16 (3), 2013. pp. 21-44 ISSN: 1930-9325
24. THOMPSON R. A., VIRMANI E. A., WATERS S. F., RAIKES H. A., MEYER S. The development of Emotion Self-Regulation: The Whole and the Sum of the Parts. In: Barrett K. Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives. New York: Taylor & Francis, 2013.
25. THOMPSON R. A., MEYER S. Socialization of emotion regulation in the family In: Handbook of Emotion Regulation. Publisher: Guilford, New York, 2007.
26. ZAHN-WAXLER C., SHIR-TCLIFF E. A., MARCEAU K. Disorders of Childhood and Adolescence: Gender and Psychopathology. In: Annual Review of Clinical Psychology 4 (1): February 2008. pp. 275-303, **DOI: [10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358)**

Primit la redacție: 10.10.2020

PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ**DIMENSIUNI ALE ANXIETĂȚII FAȚĂ DE TESTĂRI ÎN RÂNDUL ELEVILOR
DE CICLU PRIMAR****DIMENSIONS OF TEST ANXIETY AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS****CZU: 159.942.5-053.5****DOI: 10.5281/zenodo.4300040****Magda TUFEANU**

dr., lector univ., Universitatea Tehnică „Gh. Asachi” din Iași

Viorel ROBU

dr., lector univ., Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău

Rezumat

Una dintre caracteristicile individuale care a început să atragă atenția cercetătorilor din domeniul psihologiei educației încă din anii 1960 este anxietatea pe care unii dintre elevii de diferite vârste o manifestă atunci când susțin testări sau examene. Acest articol prezintă cadrul metodologic și principalele constatări ale unui studiu cantitativ care a fost realizat într-un eșantion de 186 elevi de clasele II-IV. Investigația a urmărit explorarea factorilor asociați anxietății față de testări în rândul copiilor de vârstă școlară mică. Elevii din ciclul primar care au participat la studiu au completat o scală cu zece itemi. Instrumentul a operaționalizat două dimensiuni ale anxietății față de testări, și anume, starea de îngrijorare și emotivitate negativă.

Datele comparative nu au evidențiat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între băieți și fete în ceea ce privește indicatorii anxietății față de testări. În schimb, mediul de rezidență și treapta școlară au avut efecte semnificative asupra dimensiunilor anxietății pe care elevii o resimțeau atunci când se confruntau cu situații în care le erau testate achizițiile. Rezultatele sunt analizate prin raportarea la ipotezele de lucru, precum și din perspectiva implicațiilor pe care le pot avea pentru practica evaluării cunoștințelor, un proces care este realizat permanent în mediul școlar.

Cuvinte-cheie: anxietate față de testări; cogniții de îngrijorare; emotivitate; elevi; ciclul primar; studiu comparativ

Summary

One of the individual characteristics that began to attract the attention of researchers in the field of educational psychology since the 1960s is anxiety that some students of different ages manifest when taking tests or exams. This article presents the methodological framework and the main findings of a quantitative study that was conducted in a

sample of 186 students in grades 2-4. The investigation sought to explore the factors associated with test anxiety among young school-age children. The primary school students who participated in the study completed a 10-item scale. The instrument operationalized two dimensions of test anxiety, namely worries and negative emotionality.

Comparative data did not show statistically significant differences between boys and girls in terms of indicators of test anxiety. In contrast, the residence and grade had significant effects on the dimensions of anxiety that students felt when faced with situations in which their acquisitions were tested. The results are analyzed by referring to the working hypotheses, as well as from the perspective of the implications they may have for the practice of scholastic acquisitions evaluation, a process that is permanently performed in the school setting.

Keywords: test anxiety; worries; emotionality; primary school students; comparative study.

Introducere În contextul procesului instructiv-educativ desfășurat în școală, *evaluarea orală și scrisă* a nivelului cunoștințelor pe care elevii le achiziționează de la diversele discipline este o parte componentă esențială. Aceasta poate fi realizată prin chestionarea orală, lucrări de control, teste de cunoștințe, teze semestriale sau testări naționale (cum este în România Evaluarea Națională pe care absolvenții clasei a VIII-a o susțin la sfârșitul ciclului de învățământ gimnazial). În ciclul de învățământ primar, evaluarea cu ajutorul testelor de cunoștințe este o practică uzuală. Aceasta poate fi realizată atât pe parcursul implementării unităților de învățare bazate pe rezultate din programa școlară pentru fiecare disciplină din planul de învățământ (evaluarea continuă), cât și la sfârșitul unui semestru/an școlar (evaluarea finală/sumativă).

De-a lungul școlarității, elevii răspund diferit solicitărilor specifice procesului de evaluare a achizițiilor. Pe lângă influența stilului de evaluare pe care cadrele didactice îl practică, anumite particularități ale dezvoltării școlarelor din punct de vedere

cognitiv-intelectual, emoțional, motivațional și volitiv pot explica diferențele individuale în ceea ce privește atitudinile, comportamentele și performanțele elevilor referitoare la evaluarea cunoștințelor școlare.

Una dintre caracteristicile individuale care a început să atragă atenția cercetătorilor din domeniul Psihologiei Educației, începând cu anii 1960, este anxietatea pe care unii dintre elevii de diferite vârste o manifestă atunci când susțin testări sau examene. *Teama față de situațiile care implică evaluarea performanțelor* poate fi mai probabilă în rândul acelor elevi competitivi, care au abilități cognitive-intelectuale bune, sunt performeri și pentru care evaluarea cunoștințelor la diverse discipline de studiu implică o miză importantă pentru evoluția ulterioară a propriului lor traseu școlar și vocațional. Adesea, teama de teste sau examene se manifestă încă din primii ani ai școlarității, mai ales atunci când asupra copilului se pun presiuni pentru a obține rezultate foarte bune sau atunci când nivelul competiției dintr-o clasă de elevi este foarte ridicat. Aceas-

tă lucrare își focalizează atenția asupra dimensiunilor anxietății față de testările care implică evaluarea cunoștințelor în rândul elevilor de ciclu primar.

Ce este anxietatea față de testări ?

Potrivit lui B. Strickland [8], *anxietatea față de testări* este o stare caracterizată prin simptome specifice, persistente și severe de anxietate, pe care unele persoane le resimt în diverse situații în care le sunt testate cunoștințele. Simptomele fizice includ accelerarea bătăilor inimii, uscăciunea gurii, transpirație abundentă, dureri ale stomacului, senzații de vertij, senzații frecvente de urinare etc. Anxietatea față de testări interferează negativ cu capacitatea de concentrare a atenției și performanța mnezică, făcând dificilă și, uneori, chiar imposibilă reamintirea materialului învățat pentru un test/examen. R. Bowler [2] arată că anxietatea față de testări include un ansamblu de preocupări cognitive și reacții emoționale pe care unii elevi le manifestă în situații de evaluare specifice activității școlare, care sunt percepute ca amenințări la adresa atingerii unor obiective imediate. Prin ea însăși, evaluarea achizițiilor poate fi o situație stresantă pentru mulți dintre elevi. De aceea, scorurile la instrumentele destinate evaluării anxietății față de testare corelează cu nivelul achizițiilor școlare. Adesea, rezultatele unui elev la un test/examen nu reflectă numai nivelul real al inteligenței acestuia sau eforturile pe care le-a făcut în vederea pregătirii, ci și interferențele cauzate de teama de eșec. Anxietatea față de testări conduce la performanțe slabe care, la rândul lor, pot contribui la intensificarea credințelor și a stărilor emoționale negative asociate situațiilor de evaluare.

Dimensiuni ale anxietății față de testări

Pentru E. C. Arch, complexul de răspunsuri care este specific subiecților cu un nivel ridicat al anxietății față de testări include: ruminările subiectului cu privire la propriile cogniții autodepreciative, stări emoționale negative, cogniții anticipatorii referitoare la eșec, sentimentul reducerii eficienței personale, comportamente de evitare a situațiilor de evaluare etc. La polul opus, subiecții la care anxietatea față de testări este slab conturată reacționează într-o manieră pozitivă [1]. Astfel de subiecți manifestă tendința de a privi situațiile de evaluare ca pe provocări, interpretează emoțiile pe care le resimt ca pe stări de excitație benefice, se simt eficiente și tind să fie orientate mai degrabă spre rezolvarea sarcinilor, decât spre deficitul propriilor lor competențe și/sau emoții negative.

Un punct de vedere similar este exprimat de M. Zeidner [9], potrivit căruia elevii care prezintă un nivel ridicat al anxietății față de testări și examene sunt persoane foarte sensibile și puțin rezistente în fața stimulilor anxiogeni reprezentați de situațiile de evaluare, pe care tind să le vadă ca fiind amenințătoare. Elevii la care se manifestă un nivel ridicat al anxietății față de testări tind să reacționeze prin *perceperea situațiilor de evaluare ca fiind amenințătoare, scăderea încrederii în propriile lor competențe, cogniții negative de tipul celor autodepreciative, cogniții anticipatorii referitoare la eșec, reacții emoționale intense*, precum și prin *creșterea vigilenței* la primul indiciu care ar putea anunța un posibil eșec.

Conform *Enciclopediei de psihologie Gale* [8], anxietatea față de testări se ma-

nifestă adesea la elevii foarte creativi, care pot dezvolta simptome specifice atunci când răspunsurile mai puțin obișnuite pe care le dau nu sunt apreciate obiectiv de către profesori, conducând la obținerea unor rezultate slabe la teste/examene. Astfel de elevi ajung în situația de a-și pune întrebarea cu privire la nivelul real al abilităților sau al inteligenței de care dispun. Potrivit lui R. F. Salamé [6], în sensul strict al termenului, anxietatea față de testări poate fi definită ca o stare emoțională neplăcută, caracterizată prin:

a) tensiune psihică, aprehensiune și nervozitate;

b) activarea sistemului nervos autonom exprimată prin diverse simptome somatice, cum ar fi: palpitațiile, transpirația în absența efortului fizic, tremorul vocii în situații de evaluare orală sau a mâinii în situații de evaluare scrisă etc.

Aceste reacții pot fi activate de o clasă de variabile ale personalității, printre care avem:

a) lipsa încrederii elevului în propria capacitate de a reuși;

b) îngrijorarea în legătură cu propria competență și cu nivelul de pregătire pentru test sau examen;

c) cogniții negative referitoare la eventuala pierdere a stimei din partea celorlalți;

d) cogniții negative legate de o posibilă pierdere a oportunităților pentru satisfacerea viitoarelor scopuri;

e) cogniții negative referitoare la alte posibile consecințe asociate eșecului la test/examen.

Majoritatea cercetătorilor sunt de acord cu faptul că anxietatea față de testări este un *construct multidimensional* al cărui conținut nu poate fi redus doar la

reactivitatea emoțională sau fiziologică pe care au insistat unii autori în primii ani ai cercetării în acest domeniu.

R. M. Liebert și L. W. Morris au identificat și au descris două dimensiuni ale reacțiilor specifice anxietății față de testări, pe care le-au denumit prin termenii *îngrijorare* și *emotivitate*. C. D. Spielberger [7] a definit componenta *Îngrijorare* printr-un ansamblu de preocupări cognitive referitoare la consecințele unui posibil eșec, iar componenta *Emotivitate* printr-un ansamblu de reacții fiziologice care au la bază activarea sistemului nervos autonom în confruntarea cu un stimul stresant.

Cognițiile negative cu privire la eșec se bazează și pe performanțele pe care elevul le-a obținut în trecut. Elevul anxios nu are încredere în propriile competențe, se gândește că ceilalți elevi sunt mult mai pregătiți decât el pentru testare și se poate percepe ca fiind mai vulnerabil decât alții în fața eșecului. Aceste aspecte ale anxietății față de testări pot interfera negativ cu activitatea cognitivă din timpul testării, afectând procesele implicate în reamintirea informațiilor și alocarea resurselor atenției. Accelerarea bătăilor inimii, creșterea temperaturii corpului sau senzația de nod în gât sunt reacții fiziologice asociate componentei referitoare la emotivitate.

Relația dintre anxietatea față de testări, vârstă și sex

Cercetătorii au oferit mai multe explicații pentru *trend*-ul crescător al nivelului anxietății față de testări observat în populația de copii de diferite vârste școlare, respectiv adolescenți. Accentul a fost pus pe datele care au indicat creșterea nivelului mediu al anxietății față de testări de-alungul anilor în școala primară și liceu. Zeidner [9] a rezumat aceste explicații

după cum urmează:

✓ creșterea pe parcursul anilor de școală a exigențelor și a presiunii din partea părinților și a profesorilor referitoare la realizarea școlară și la performanțele elevilor;

✓ complexitatea din ce în ce mai mare a materialelor de studiu și a sarcinilor școlare, care se reflectă în reducerea expectanțelor legate de succes în rândul elevilor și, concomitent, în intensificarea simptomelor specifice anxietății;

✓ efectele negative pe care le are experiența eșecurilor repetate, care, adesea, contribuie la (re)evocarea anxietății adverse;

✓ slăbirea capacității de apărare psihică în rândul copiilor, care poate fi însoțită de accentuarea de-a lungul anilor a disponibilității acestora de a accepta că suferă de anxietate;

✓ creșterea acurateței și fidelității răspunsurilor pe care elevii din clasele mai mari le dau la instrumentele care vizează anxietatea față de testări și examene.

Sexul este o altă variabilă individuală care are un impact important în apariția și manifestarea anxietății față de testare. Numeroase cercetări au arătat că subiecții de sex feminin tind să obțină scoruri mai ridicate decât cei de sex masculin la inventarele/scalele care măsoară anxietatea față de testări [4, 7, 9]. Meta-analiza publicată de către R. Hembree [4] a evidențiat faptul că diferențele în funcție de variabila *sex* în ceea ce privește nivelul anxietății față de testări încep să apară în populația de elevi corespunzătoare mijlocului anilor de școală elementară, accentuându-se în populațiile de elevi de liceu, respectiv studenți de colegiu. Același autor a arătat că mărimea diferenței între scorurile obținu-

te de fete și cele obținute de băieți pentru componenta *Emotivitate* este considerabil mai mare decât cea a diferenței pentru dimensiunea *Îngrijorare*. Acest *pattern* sugerează faptul că diferențele în funcție de sex privesc în special dimensiunea emoțională a anxietății față de testări.

În încercarea de a explica diferențele observate între scorurile obținute de subiecții de sex feminin și cele obținute de subiecții de sex masculin, Zeidner [9] argumentează că subiecții de sex feminin tind să fie mult mai sensibili la stimulii evaluativi, mai ales la cei care anunță un rezultat negativ. Autorul pe care l-am citat reia concluziile formulate de Lewis și Colledge, potrivit cărora, comparativ cu băieții, fetele manifestă tendința de a se simți mult mai neconfortabil și de a fi mult mai orientate spre ele însele în situații de testare. De asemenea, fetele tind într-o mai mare măsură decât băieții să-și devalorizeze propria performanță cognitivă și să raporteze un nivel scăzut al autoeficacității.

Relația dintre anxietatea față de testări și alți indicatori ai activității școlare

Mai multe cercetări au fost efectuate pentru investigarea consecințelor pe care anxietatea față de testări le are în planul funcționării individuale a elevilor, printre care au fost incluse și performanța la teste de abilități cognitive sau la testările școlare/examene. Concluziile acestor cercetări converg în aceeași direcție și arată că, în general, anxietatea față de testări cauzează diminuarea performanțelor la testele destinate măsurării funcționării cognitive și intelectuale, respectiv a performanțelor școlare [9]. Unele studii au abordat relația dintre anxietatea față de testări și rezultatele școlare ținând cont de posibilul efect moderator din partea inteligenței. Chiar

și pentru elevii cu un nivel ridicat al inteligenței generale, rezultatele cercetărilor au indicat o proastă funcționare școlară în rândul celor care prezintă un nivel ridicat al anxietății față de testări [9].

M. Zeidner [9] a identificat o relație directă și destul de consistentă între nivelul autoraportat al anxietății față de testări și dificultățile legate de procesarea informațiilor, pe care unii dintre elevi le întâmpină atunci când se confruntă cu diverse sarcini de lucru specifice testărilor/examenelor. De asemenea, atât anxietatea față de testări, cât și anxietatea ca predispoziție stabilă a personalității se asociază cu tendința de scădere a performanțelor în sarcini care implică reactualizarea unor conținuturi specifice sau în sarcini mai complexe, precum raționamentele analogice [9].

O abordare în explicarea corelațiilor negative în general scăzute dintre nivelul anxietății față de testări și performanțele la testele de achiziții cognitive-intelectuale/testările școlare subliniază importanța unor *aspecte situaționale*. R. Bowler [2] susține că anxietatea față de testări joacă un rol indirect, dependent de *timpul disponibil și de pregătirea pentru un test/examen*. Dacă un test scris este anunțat pe neașteptate și, prin urmare, pregătirea pentru acesta nu este posibilă, variația performanțelor poate fi explicată prin diferențele dintre elevi în ceea ce privește deprinderile esențiale legate de studiu și învățare. Pe de altă parte, dacă este posibilă pregătirea din timp pentru un test, elevii anxioși își vor concentra atenția pe dezvoltarea unor mecanisme de *coping*, pentru a depăși posibila amenințare pe care o reprezintă situația de evaluare.

Cercetările în privința impactului pe

care anxietatea față de testări îl are asupra performanțelor la testele de achiziții cognitive-intelectuale au renunțat la interpretarea clasică a relației dintre cele două constructe, potrivit căreia cunoștințele irelevante pentru sarcina de testare și grijile exagerate ale subiecților cu privire la propriile competențe sau la un posibil eșec inhibă obținerea performanței așteptate, prin blocarea procesului de reamintire [3]. Conceptualizările contemporane s-au concentrat asupra *deficitelor în procesarea informațiilor* cauzate de anxietatea față de situațiile de evaluare, care pot să intervină în diferite faze ale ciclului de învățare-testare. Această direcție explicativă a fost susținută prin numeroase rezultate care sugerează că elevii cu un nivel ridicat al anxietății față de testări/examene tind să întâmpine alte dificultăți la nivelul proceselor cognitive decât cele referitoare la eșecul în reamintirea informațiilor, așa cum susțineau cercetările tradiționale. Astfel, elevii cu un nivel ridicat al anxietății față de testări manifestă probleme în procesele de codare și reținere (păstrare) a informațiilor. În cele mai multe cazuri, acestea conduc la o reprezentare conceptuală inadecvată a conținuturilor pe care elevul trebuie să le învețe [3].

În modelele care au încercat să explice relația dintre anxietatea față de testări și performanțele la testele de abilități, respectiv la cele de cunoștințe școlare, o serie de variabile (de exemplu, deprinderile și practicile referitoare la studiul materiei înainte de test sau strategiile utilizate pentru înțelegerea textelor care sunt date spre studiu) și percepții pe care elevii le au în cele trei etape ale ciclului învățare-testare (de exemplu, perceperea situației de testare ca fiind amenințătoare, neajutorarea

învățată sau percepțiile cu privire la auto-eficacitate) sunt considerate ca având un impact negativ asupra nivelului performanței [3].

Scopul, ipotezele și variabilele prezentului studiu

Secolul al XXI-lea a fost denumit, pe bună dreptate, era intensificării testărilor potențialului uman sub diversele sale ipostaze. Atât pe parcursul preșcolarității, cât și al școlarității și, mai ales, în decursul carierei, individul uman se confruntă foarte frecvent cu provocarea de a dovedi cunoștințele teoretice și practice pe care le posedă, cum poate să le interconecteze, respectiv cum poate să le aplice în practică. În mediul școlar, testările au devenit atât de frecvente și de presante atât pentru elevi, cât și pentru părinți, încât au ajuns să constituie veritabile surse de stres. Acest fenomen este accentuat de competiția caracteristică școlarității, mai ales dacă avem în vedere implicațiile pe care le pot avea rezultatele la anumite testări/examene pe care un elev le susține de-a lungul traseului școlar. Adesea, în preajma unor testări/examene importante, nivelul tensiunii și al stresului psihic în rândul copiilor crește ca urmare a efortului acestora de a răspunde așteptărilor și pretențiilor pe care părinții/cadrele didactice le emit. În sistemul școlar românesc, un alt factor care poate explica fenomenul anxietății față de testări/examene este faptul că rezultatele la astfel de evaluări condiționează trecerea elevului într-o nouă treaptă de învățământ și/sau obținerea unui loc în una dintre clasele incluse în oferta educațională a școlilor/liceelor care sunt considerate instituții valoroase în rețeaua de învățământ a unei comunități.

Studiul pe care l-am realizat se înscrie

pe direcția investigațiilor care urmăresc să delimiteze dimensiunile anxietății față de testări în populația de copii de vârstă școlară mică. În contextul educațional românesc, acest segment al populației școlare a stat mai puțin în atenția cercetărilor care s-au preocupat de problematica anxietății pe care unii dintre elevi o manifestă în diverse situații de evaluare. Investigația cantitativă pe care am realizat-o a urmărit *determinarea relațiilor dintre indicatorii anxietății față de testări în rândul elevilor de ciclu primar, respectiv variabilele socio-demografice referitoare la sexul, vârsta (treapta școlară) și mediul de rezidență al acestora.*

Ipotezele de lucru care au orientat demersul investigativ au fost:

A. În rândul elevilor de vârstă școlară mică, există diferențe semnificative între fete și băieți în ceea ce privește cunoștințele de îngrijorare, nivelul emotivității și nivelul global al anxietății față de testările specifice activităților școlare.

B. Elevii care se află pe diferite trepte ale școlarității mici se diferențiază între ei în ceea ce privește dimensiunile și nivelul global al anxietății față de testări.

C. Mediul în care elevii de vârstă de școlară mică sunt rezidenți are efecte semnificative asupra dimensiunilor anxietății față de testări, precum și asupra nivelului global al acesteia.

Variabilele urmărite în cadrul investigației au fost:

✓ *independente* – sexul, treapta școlară și mediul de rezidență al elevilor;

✓ *dependente* – scorurile pentru cele două dimensiuni ale anxietății față de testările specifice activității școlare (*Cogniții de îngrijorare și Emotivitate*), respectiv nivelul global al acestei stări psihologice

care este debilitantă în raport cu factorii necesari obținerii unei performanțe bune în situațiile în care sunt testate cunoștințele elevilor de vârstă școlară mică.

Metoda pentru colectarea datelor din teren a fost *ancheta pe bază de chestionar standardizat* care a fost administrat în populația de elevi de clasele II-IV. Studiul s-a bazat pe un *design comparativ*. Indicatorii anxietății față de testări au fost comparați în funcție de sexul și mediul de rezidență al elevilor, respectiv în funcție de treapta școlară.

Metodologie

Datele pe care le vom analiza în acest articol provin din prelucrarea și analizarea răspunsurilor pe care 186 de copii de vârstă școlară mică le-au dat la un chestionar standardizat prin care a fost operaționalizată anxietatea față de testări. Eșantionul a inclus 91 de băieți (49.9 % din totalul elevilor chestionați) și 95 de fete (51.1 %). Au predominat elevii de clasa a III-a (39.2 %), respectiv cei de clasa a IV-a (35.5 %). Distribuția elevilor în funcție de mediul în care erau rezidenți a fost: 127 (68.3 % din totalul elevilor) – urban și 59 (31.7 %) – rural.

Elevii au fost recrutați din populația școlară gestionată din punct de vedere educativ în patru școli generale de pe raza Județului Vaslui (România), dintre care trei fac parte din rețeaua unităților de învățământ rurale (din acestea au provenit 31.7 % dintre elevii care au participat la studiu) și una este parte componentă a rețelei urbane (școala generală cu cel mai mare număr de elevi din municipiul Vaslui). Mediul rural a fost reprezentat de unități de învățământ situate în satele Crăciunești, Draxeni și Rateșu Cuzei (Comu-

na Rebricea, Județul Vaslui).

Elevii care au participat la studiu au completat un chestionar care a fost elaborat în vederea colectării datelor. Prima secțiune a chestionarului a inclus patru itemi prin care elevii au fost solicitați să indice sexul, vârsta, treapta școlară, respectiv localitatea în care se afla unitatea școlară în care învățau. A doua secțiune a fost o scală (Casetă 1) care a inclus zece itemi ce au fost formulați în vederea operaționalizării celor două dimensiuni ale anxietății față de testări, și anume cognițiile de îngrijorare și emotivitatea. Cinci itemi (1, 3, 7, 9 și 10) au vizat cognițiile negative referitoare la situațiile de evaluare prin teste (factorul *Îngrijorare*). Ceilalți cinci itemi au fost formulați astfel încât să scoreze pentru dimensiunea emoțională a anxietății față de testări. Formulările tuturor itemilor au fost atent revizuite pentru a include cuvinte accesibile copiilor de clasă II-IV și a fi adecvate modului în care este realizată în mediul școlar evaluarea cunoștințelor acestora.

Itemii 1, 3, 7 și 8 (dintre care primii trei au vizat cognițiile de îngrijorare și ultimul a scorat pentru dimensiunea emoțională) se referă la manifestări ale anxietății care apar în timpul testărilor pe care un elev le susține la școală. Itemii 2, 4, 5, 6 și 9 (dintre care primii patru se referă la dimensiunea emoțională și ultimul la cognițiile de îngrijorare) eșantionează manifestări ale anxietății care apar în perioada premergătoare testărilor pe care un elev le susține la școală. Itemul 10 se referă la preocuparea cognitivă cu privire la greșeli, pe care un elev o poate avea după terminarea unei testări.

**Scala pentru evaluarea anxietății față de testări
în rândul elevilor de ciclu primar**

Acest chestionar se referă la reacțiile pe care le poți avea atunci când, la școală, îți sunt testate cunoștințele pe care le-ai dobândit la una sau la alta dintre disciplinele de studiu pe care le faci. În continuare, vei găsi **zece (10) afirmații** pe care elevii de diferite vârste le folosesc, în mod obișnuit, pentru a descrie ceea ce gândesc și simt înaintea, în timpul sau după situațiile în care sunt testați la școală. Citește cu atenție fiecare afirmație și indică cât de frecvent resimți tu trăirile sau gândurile enunțate. Pentru a răspunde, încercuiește sau bifează cu un „X” cifra corespunzătoare uneia dintre următoarele **patru** variante de răspuns:

1 – aproape niciodată **2** – câteodată **3** – deseori **4** – aproape întotdeauna

La acest chestionar, nu există răspunsuri corecte sau greșite, „bune” sau „rele”. Nu pierde prea mult timp pentru a răspunde la o afirmație. Dă răspunsul care descrie cel mai bine ceea ce gândești sau ce simți, de obicei, înaintea, în timpul sau după situațiile în care ești testat(ă) la una sau la alta dintre disciplinele de studiu pe care le faci la școală. Ai grijă să nu sari peste nicio afirmație. Îți mulțumim pentru colaborare !

1.	Gândurile la calificativul pe care îl voi obține mă împiedică să mă concentrez în timpul testelor	1	2	3	4
2.	Înaintea unui test, nu-mi pot stăpâni fca	1	2	3	4
3.	În timpul testelor, mă gândesc la ce anume o să pățesc dacă voi obține un calificativ slab	1	2	3	4
4.	Chiar și atunci când sunt bine pregătit(ă) pentru un test, sunt foarte agitat(ă) înainte de a-l susține	1	2	3	4
5.	Îmi este frică să le spun părinților că urmează să dau un test la școală	1	2	3	4
6.	Înaintea unui test pe care urmează să-l dau, mă apucă durerea de stomac	1	2	3	4
7.	În timpul testelor, mă gândesc că mă voi descurca mai prost decât ceilalți copii din clasă	1	2	3	4
8.	În timpul testelor, îmi simt inima bătând cu putere	1	2	3	4
9.	În ziua în care urmează să susțin un test la școală, încep să-mi fac foarte multe griji	1	2	3	4
10.	La școală, după ce se termină un test, încep să mă gândesc la cât de multe greșeli am făcut	1	2	3	4

Pentru fiecare dintre cei zece itemi, răspunsul unui elev a fost punctat între 1 și 4 în funcție de varianta pe care a selectat-o. Pentru a răspunde la fiecare dintre itemi, elevii au avut la dispoziție o scală cu patru variante distribuite gradual de la 1 – aproape niciodată la 4 – aproape întotdeauna.

Scorul total pentru dimensiunea *Cogniții de îngrijorare* a fost calculat prin însumarea scorurilor pentru itemii 1, 3, 7, 9 și 10 (domeniul de variație posibil: 5-20). Pentru cealaltă dimensiune a anxietății față de testări, scorul total al unui elev a fost calculat prin însumarea scorurilor la itemii 2, 4, 5, 6 și 8 (domeniul de variație posibil: 5-20). Nivelul global al anxietății față de testări a fost stabilit prin însumarea scorurilor pentru dimensiunile *Cogniții de îngrijorare* și *Emotivitate* (domeniul de variație posibil: 10-40). Pentru cele două dimensiuni, un scor ridicat (≥ 15) a semnalizat un nivel ridicat al cognițiilor de îngrijorare, respectiv al emotivității în situații în care un elev este testat la școală. De asemenea, un scor total ridicat (≥ 30)

a fost interpretat ca indicator al unui nivel accentuat al anxietății față de testările specifice mediului școlar.

Pentru prezentul eșantion format din elevi de ciclu primar, valorile consistenței interne (coeficientul α) au fost satisfăcătoare, după cum urmează: subscala *Cogniții de îngrijorare* – 0.60, subscala *Emotivitate* – 0.62.

Rezultate

Analiza distribuțiilor scorurilor pe care elevii investigați le-au obținut pentru cele două dimensiuni ale anxietății față de testări, precum și pentru nivelul global a evidențiat următoarele tendințe (Tabelul 1):

✓ o valoare moderată spre scăzută a mediei distribuției scorului atât pentru dimensiunea referitoare la cognițiile de îngrijorare, cât și pentru cea referitoare la emotivitatea în situațiile de testare a cunoștințelor;

✓ de asemenea, o valoare moderată spre scăzută a mediei distribuției scorului global pentru chestionarul prin care a fost măsurat nivelul anxietății față de testări.

Tabelul 1.

Indicatori statistici descriptivi pentru variabilele urmărite în studiu

Variabile	m	s	Minim	Maxim
Cogniții de îngrijorare	11.55	3.22	5	20
Emotivitate	9.43	2.79	5	19
Anxietate față de testări (nivel global)	20.98	5.26	12	39

Rezultatele descriptive la care ne-am referit se evidențiază și în reprezentările grafi-

ce ale distribuțiilor scorurilor pentru indicatorii anxietății față de testări (Figurile 1 și 2).

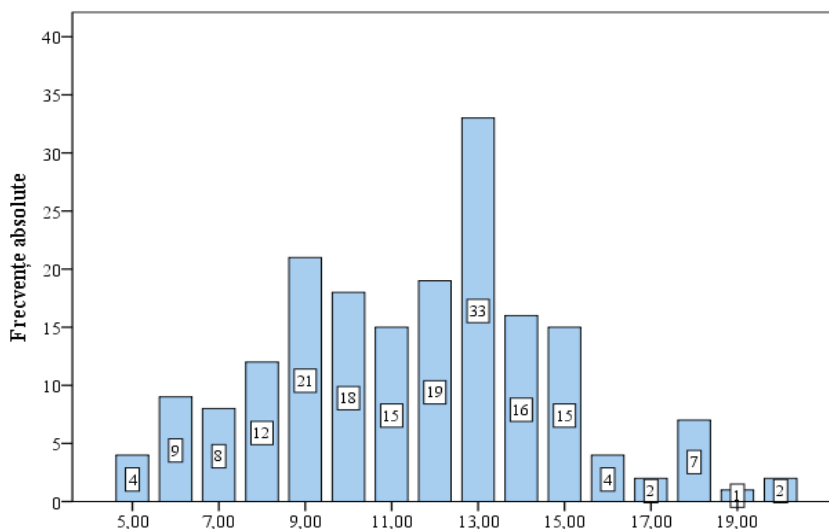


Fig. 1. Distribuția scorului total pentru dimensiunea Cogniții de îngrijorare

Așadar, eșantionul de elevi de ciclu primar care au fost chestionați nu a prezentat probleme deosebite în ceea ce pri-

vește anxietatea față de situațiile de testare specifice procesului instructiv-educativ desfășurat în cadrul formal al școlilor.

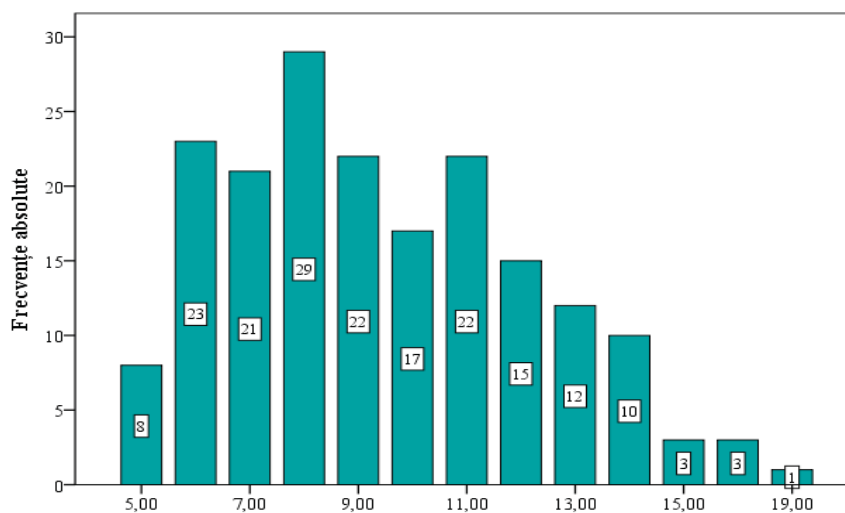


Fig. 2. Distribuția scorului pentru dimensiunea Emotivitate

Din Figurile 1 și 2, se pot constata următoarele:

✓ 31 dintre cei 186 de elevi (adică 16.6 %) au obținut un scor moderat spre

ridicat sau foarte ridicat (≥ 15) pentru dimensiunea cognitivă a anxietății față de testări;

✓ 7 elevi (3.7 % din total) au obținut un scor moderat spre ridicat sau foarte ridicat pentru dimensiunea emoțională;

✓ 13 elevi (6.9 % din total) au obținut un scor moderat spre ridicat sau foarte ridicat pentru ansamblul itemilor prin care a fost măsurat nivelul global al anxietății pe care elevii de vârstă școlară mică o manifestau în situațiile de testare de la școală.

Frecvența destul de redusă a elevilor care au raportat niveluri moderate spre ridicate sau foarte ridicate pentru ambele dimensiuni ale anxietății față de testări poate fi explicată prin faptul că eșantionul în care a fost administrat chestionarul a fost extras din populația școlară comunitară (generală), nefiind vorba despre elevi care prezentau probleme semnificative în ceea ce privește adaptarea la solicitările specifice școlarității. Trebuie să se ia în calcul și faptul că elevii care au făcut parte din eșantionul prezentului studiu au fost recrutați din clasele II-IV, motiv pentru care este posibil ca aceștia să fi fost deja

obișnuiți cu stilurile de predare și evaluare ale învățătorilor/profesorilor pentru învățământul primar pe care îi aveau la clase, ca să nu mai vorbim despre experiența pe care o aveau cu situații în care le fuseseră testate cunoștințele la diverse discipline de studiu. Totuși, elevii care învață în mediul urban par să se confrunte cu un nivel mai ridicat al solicitărilor psihice cauzate de testările pe care le susțin în vederea evaluării cunoștințelor. De asemenea, elevii din clasele mai mari trebuie să achiziționeze un volum mai ridicat de cunoștințe complexe, motiv pentru care situațiile în care le sunt evaluate aceste cunoștințe pot avea un potențial anxiogen mai ridicat.

Tabelul 2 prezintă datele comparative în funcție de sexul elevilor de ciclu primar care au participat la prezentul studiu. Comparațiile mediilor pentru indicatorii anxietății față de testări au fost efectuate în vederea verificării primei ipoteze de lucru, potrivit căreia *în rândul elevilor de vârstă școlară mică, există diferențe semnificative între fete și băieți în ceea ce privește cunoștințele de îngrijorare, nivelul emotivității și nivelul global al anxietății față de testările specifice activităților școlare.*

Tabelul 2.

Date comparative în funcție de genul elevilor care au participat la studiu

Variabile dependente	Grupuri comparate	m	s	t-Student	p
Cogniții de îngrijorare	Băieți	11.31	3.09	- 0.97	0.332
	Fete	11.77	3.34		
Emotivitate	Băieți	9.27	2.87	- 0.76	0.445
	Fete	9.58	2.73		
Anxietate față de testări (nivel global)	Băieți	20.59	5.32	- 1.00	0.317
	Fete	21.36	5.20		

Pentru dimensiunea *Cogniții de îngrijorare*, subeșantionul fetelor a înregistrat un scor mediu cu 0.46 puncte mai ridicat decât scorul mediu obținut în subeșantionul băieților, însă diferența dintre media băieților și cea a fetelor nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic ($t = - 0.97$; $p = 0.332$). Pentru dimensiunea *Emotivitate*, din nou fetele au obținut o valoare a mediei scorului cu 0.31 puncte mai mare decât media scorului înregistrată în subeșantionul băieților, fără ca diferența în funcție de sexul elevilor să fie semnificativă din punct de vedere statistic ($t = - 0.76$; $p = 0.445$). De asemenea, diferența dintre băieți și fete în ceea ce privește nivelul global al anxietății față de testări nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic ($t = - 1.00$; $p = 0.317$), deși comparativ cu băieții, fetele au obținut un scor mediu cu 0.77 puncte mai ridicat. Așadar, datele comparative nu au confirmat prima ipoteză de lucru.

Totuși, din analiza datelor comparative la care ne-am referit, se poate constata că, în comparație cu băieții, fetele au obținut valori mai ridicate ale mediilor scorurilor pentru indicatorii anxietății față de testările specifice activității instructiv-educative desfășurată la școală. Acest rezultat confirmă constatările mai multor studii, potrivit cărora în comparație cu subiecții de sex masculin, cei de sex feminin tind să obțină scoruri mai ridicate la instrumentele care măsoară manifestările specifice anxietății față de testări și examene, diferențele constatate evidențiindu-se mai ales pentru dimensiunea emoțională [5, 9]. Aceste diferențe pot apărea încă din primii ani ai școlarității (clasele primare) și se accentuează odată cu trecerea spre clasele gimnaziale și liceu. Ele pot fi explicate

prin deosebirile dintre fete și băieți atât în ceea ce privește predispoziția spre experimentarea stărilor anxioase și percepțiile pe care le au cu privire la situațiile în care le sunt evaluate propriile performanțe școlare, cât și în ceea ce privește modelele socializării familiale timpurii. De exemplu, fetele tind să prezinte un nivel mai ridicat al sensibilității și al alertei în raport cu o serie de stimuli specifici situațiilor în care le sunt evaluate cunoștințele și performanțele școlare, mai ales acei stimuli care sunt percepuți ca anunțând un posibil rezultat negativ al evaluării. Cu alte cuvinte, atunci când se confruntă cu testare sau cu un examen important, fetele (care prezintă un nivel mai ridicat al conștiinței de sine public) tind să-și facă mai multe griji în legătură cu posibilul eșec, să aibă mai puțină încredere în propriile lor cunoștințe și în șansa de a reuși și să-și devalorizeze într-o mai mare măsură propriile lor performanțe cognitive. Fetele sunt mult mai preocupate de propriile lor puncte slabe, în timp ce băieții tind să vadă situațiile în care le sunt evaluate propriile performanțe ca pe niște provocări cărora trebuie să le facă față. Comparativ cu băieții, fetele tind să fie mai nemulțumite de rezultatele pe care le obțin la o testare sau la un examen important pentru realizarea propriilor lor obiective în domeniul școlar, chiar și atunci când, prin ele însele, rezultatele nu justifică o asemenea atitudine din care reiese insatisfacția. Un alt factor care ar putea explica diferențele dintre fete și băieți în ceea ce privește scorurile pentru indicatorii anxietății față de testări și examene este disponibilitatea mai redusă în rândul băieților de a recunoaște că, atunci când au de susținut o testare/un examen, se confruntă cu dificultățile supărătoare

create de anxietate [5].

Tabelul 3 prezintă datele comparative în funcție de treapta școlară a elevilor care au participat la studiu. Fiind vorba despre trei subeșantioane de elevi (și anume, elevi în clasa a II-a, elevi în clasa a III-a, respectiv elevi în clasa a IV-a), comparațiile au fost efectuate cu ajutorul procedurii statistice ANOVA pe o singură cale

(analiza de varianță cu o singură variabilă independentă – în prezentul studiu, aceasta a fost treapta școlară). Comparațiile au fost efectuate în vederea testării celei de-a doua dintre ipotezele de lucru, potrivit căreia *elevii care se află pe diferite trepte ale școlarității mici se diferențiază între ei în ceea ce privește dimensiunile și nivelul global al anxietății față de testări*.

Tabelul 3.

Date comparative în funcție de treapta școlară

Variabile dependente	Grupuri comparate pe clase	m	s	F _{ANOVA}	p
Cogniții de îngrijora	II	10.93	3.08	1.79	0.169
	III	12.05	3.66		
	IV	11.43	2.72		
Emotivitate	II	8.74	2.87	3.69	0.027
	III	10.08	2.98		
	IV	9.21	2.38		
Anxietate față de testări (nivel global)	II	19.68	5.20	3.40	0.035
	III	22.13	5.88		
	IV	20.65	4.31		

Datele au confirmat parțial ipoteza de lucru B. Astfel, analizele globale au evidențiat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între subeșantioanele de elevi delimitate în funcție de treapta școlară pentru dimensiunea emoțională a anxietății față de testări – factorul *Emotivitate* ($F_{ANOVA} = 3.69$; $p = 0.027$), respectiv pentru scorul total la chestionarul prin care a fost operaționalizată anxietatea față de testări ($F_{ANOVA} = 3.40$; $p = 0.035$). Aprofundarea analizelor prin aplicarea testului *post-hoc* pentru comparații multiple a evidențiat diferențe semnificative din punct de vedere statistic doar între elevii de clasa a II-a și cei de clasa a III-a. Astfel, în

comparație cu elevii de clasa a II-a, cei de clasa a III-a au obținut medii semnificativ mai ridicate atât pentru dimensiunea *Emotivitate* ($t = 2.59$; $p = 0.031$), cât și pentru scorul total la chestionar (indicator pentru nivelul global al anxietății față de testări) ($t = 2.52$; $p = 0.037$).

Rezultatele pe care le-am obținut pot fi explicate prin impactul diferențiat pe care testările specifice activității școlare îl au asupra elevilor de clasa a II-a, respectiv asupra celor de clasa a III-a. Astfel, în clasa a III-a, conținuturile prevăzute în curriculumul școlar se diversifică și devin mai complexe, motiv pentru care și exigențele legate de evaluarea achizițiilor pe care

școlarii trebuie să le realizeze cresc. Chiar dacă, în comparație cu elevii de clasa a II-a, cei de clasa a III-a au mai multă experiență cu testările pe care le susțin la diverse discipline de studii, aceștia se pot confrunta cu cerințe mai exigente (atât din partea învățătorilor, cât și din cea a părinților) în ceea ce privește nivelul cantitativ și calitativ al cunoștințelor pe care trebuie să le achiziționeze în diferite etape ale parcurgerii programelor școlare, implicit rezultatele pe care trebuie să obțină la evaluările inițiale, cele de parcurs (continue), respectiv cele finale (sumative). Ca urmare a intervenției acestui factor, elevii pot resimți psihic o presiune mai mare cu privire la rezultatele pe care trebuie să le obțină la școală. Atunci când mai intervin și anumite eșecuri în atingerea așteptărilor (de exemplu, rezultate slabe obținute în urma testărilor susținute la diverse discipline de studiu), crește riscul apariției și al intensificării manifestărilor specifice anxietății.

Tabelul 4 prezintă datele obținute în urma efectuării comparațiilor în funcție de mediul de rezidență al elevilor de clasele II-IV care au participat la studiu. Acestea au urmărit testarea cele de-a treia dintre ipotezele de lucru, potrivit căreia mediul în care elevii de vârstă de școlară

mică sunt rezidenți are efecte semnificative asupra dimensiunilor anxietății față de testări, precum și asupra nivelului global al acesteia.

Datele comparative au confirmat a treia ipoteză de lucru. Astfel, comparativ cu elevii care învățau în școli situate în mediul rural, cei care învățau în mediul urban au obținut o valoare cu 1.36 puncte mai ridicată pentru media scorului la dimensiunea cognitivă a anxietății față de testări, diferența constatată fiind semnificativă din punct de vedere statistic ($t = 2.71$; $p = 0.007$). De asemenea, în comparație cu elevii din mediul rural, cei care învățau în școli situate în mediul urban au obținut un scor mediu pentru dimensiunea *Emotivitate* cu 0.97 puncte mai ridicat. Din nou, diferența pentru dimensiunea emoțională a anxietății față de testări a fost semnificativă din punct de vedere statistic ($t = 2.20$; $p = 0.029$). Pentru scorul total la chestionarul prin care a fost măsurat nivelul anxietății față de testări, media obținută în subeșantionul elevilor din mediul urban a fost cu 2.32 puncte mai ridicată decât media înregistrată în rândul elevilor care învățau în mediul rural, diferența constatată fiind semnificativă din punct de vedere statistic ($t = 2.84$; $p = 0.005$).

Tabelul 4.

Comparații în funcție de mediul de rezidență

Variabile dependente	Grupuri de elevi comparate	m	s	t-Student	p
Cogniții de îngrijorare	urban	11.98	3.13	2.71	0.007
	rural	10.62	3.24		
Emotivitate	urban	9.74	2.84	2.20	0.029
	rural	8.77	2.60		
Anxietate față de testări (nivel global)	urban	21.72	5.32	2.84	0.005
	rural	19.40	4.79		

Din datele prezentate în Tabelul 4, se poate constata că cea mai consistentă diferență în funcție de rezidența elevilor a fost pentru nivelul global al anxietății față de testări, aceasta fiind urmată de diferența pentru dimensiunea cognitivă. Rezultatele pe care le-am obținut pot fi explicate prin diferențele dintre elevii din mediul rural și cei din mediul urban în ceea ce privește nivelul achizițiilor școlare și complexitatea cerințelor referitoare la predare-învățare-evaluare. Deși conținuturile de învățare prevăzute în programele școlare sunt, teoretic, aceleași, ritmul parcurgerii acestora și complexitatea cerințelor referitoare la predare-învățare-evaluare pot să difere. De exemplu, solicitările (inclusiv în ceea ce privește rezultatele la evaluări) impuse unora dintre elevii care sunt integrați în instituțiile școlare din mediul rural trebuie să fie adaptate dificultăților pe care aceștia le pot întâmpina în adaptarea la sarcinile școlare, ca urmare a intervenției unor factori negativi care influențează traseul dezvoltării (de exemplu, proveniența dintr-o familie cu un statut socio-economic precar și cu probleme în ceea ce privește climatul socio-afectiv și cel educativ). În plus, în mediul urban, competiția dintre elevi poate fi accentuată de un nivel mai ridicat al aspirațiilor pe care atât elevii, cât și părinții le au cu privire la rezultatele la testări și evaluări naționale, precum și la cariera școlară. De exemplu, mulți dintre elevii care învață în școli situate în mediul urban sunt simulați/presați de către părinți să muncească organizat și sistematic și să se pregătească temeinic, pentru a obține rezultate foarte bune (inclusiv la evaluarea națională care are loc la sfârșitul ciclului primar) care să le crească șansele de a fi admiși pentru continuarea ciclului

gimnazial în una dintre clasele organizate de unități școlare (de exemplu, licee) considerate ca fiind valoroase.

Concluzii și implicații practice

Astăzi, evaluarea achizițiilor școlare este o problemă foarte importantă atât pentru sistemul de învățământ, cât și pentru societate. Trăim într-o epocă în care totul, atât procesele, cât și produsele activităților individului uman, este cuantificat și evaluat. Dacă în timpurile mai vechi, catastrofele naturale, practicile oculte, bolile letale necunoscute etc. reprezentau surse de stres și anxietate pentru oameni, în epoca postmodernă, puternic industrializată și tehnologizată, stresul este evocat mai ales de situațiile de evaluare, în care performanțele individuale devin un criteriu puternic de selecție (în școală sau la locul de muncă). Cercetătoarea americană S. B. Sarason arăta că trăim într-o societate în care cultura testelor este foarte puternică, viețile indivizilor umani fiind determinate, în parte, de performanțele pe care le obțin la diverse teste și examene. Pe fondul acestui fenomen, atenția cercetărilor a început să se îndrepte spre un fenomen destul de des întâlnit în rândul elevilor, studenților și al adulților: anxietatea față de testări, examene și față de alte tipuri de evaluări ale performanțelor individuale.

Anxietatea față de testări, lucrări de control, teze, examene, concursuri școlare etc. este o variabilă specifică mediului școlar prezentă la mulți dintre elevi. Este vorba despre prezența la unii dintre elevii care se confruntă cu o situație de evaluare a propriilor cunoștințe a unui cortegiu de răspunsuri fiziologice, cognitive, emoționale și comportamentale disfuncționale. Aceste răspunsuri acompaniază teama cu

privire la posibilele consecințe negative ale eșecului și interferează cu toate resursele cognitive de care elevul are nevoie pentru a obține o performanță bună. Liebert și Morris au identificat două dimensiuni ale anxietății față de testări și examene: preocupările cognitive (ruminațiile) referitoare la consecințele unui posibil eșec sau la deficitul în ceea ce privește nivelul propriilor cunoștințe/competențele necesare pentru reușită (dimensiunea *Îngrijorare*), respectiv răspunsurile emoționale la baza cărora a fost pusă intensificarea activității sistemului nervos autonom (dimensiunea *Emotivitate*). Cele două fațete au fost larg acceptate în comunitatea cercetătorilor și a practicienilor și rafinate prin numeroase studii empirice.

Conform modelelor tranzacționale care urmăresc să explice cum anume apar manifestările specifice anxietății față de testări și examene în rândul elevilor de diferite vârste sau al studenților (M. Zeidner), trebuie să fie luate în calcul o serie de caracteristici ale situațiilor care implică evaluarea cunoștințelor (natura și dificultatea sarcinilor de lucru, constrângerile legate de timp, ambianța fizică, caracteristicile examinerilor etc.), variabile personale ale subiectului (nevoia acută de realizare, percepția cu privire la autoeficacitate, abilitățile pentru domeniul școlar, capacitatea de procesare a informațiilor, deprinderile și abilitățile referitoare la studiu și pregătirea pentru teste și examene, etc.), percepții pe care subiectul le are cu privire la situațiile de testare (de exemplu, evaluarea acestora ca fiind amenințătoare sau, dimpotrivă, ca reprezentând o provocare), anxietatea pe care subiectul o resimte efectiv într-o situație de testare (preocupările cognitive, reacțiile emoțio-

nale, activarea fiziologică), răspunsuri cu valoare adaptativă (mecanisme de reducere a anxietății resimțită în plan subiectiv, precum și strategiile pe care subiectul le utilizează pentru a se adapta la sarcinile pe care le implică situațiile evaluative), precum și o serie de rezultate cu valoare adaptativă (centrarea cognițiilor subiectului pe sarcinile pe care le are de rezolvat, eforturile de a controla emoțiile pe care le are ș.a.).

Din punctul de vedere al programelor destinate prevenirii și reducerii anxietății față de testări în populația școlară, lucrul permanent cu elevii (consiliere psihologică individuală și de grup, monitorizarea performanțelor școlare) reprezintă o necesitate, iar aceasta încă din clasele primare. Abordarea elevilor se poate realiza diferențiat în funcție de nevoile și de resursele acestora (particularitățile dezvoltării cognitive, deprinderile de lucru, abilitățile emoționale, orientările motivaționale etc.), precum și în funcție de fluctuațiile performanțelor școlare. Nu trebuie pierdută din vedere nici necesitatea reevaluării și cea a adaptării permanente a conținuturilor și a dificultății sarcinilor de învățare și a celor de evaluare în funcție de potențialul elevilor și de nivelul deprinderilor și al abilităților acestora. Proiectarea și implementarea unor sarcini de evaluare a nivelului cunoștințelor școlare realiste, bine structurate, nediscriminatorii, diversificate și desfășurate într-o atmosferă propice reprezintă una dintre măsurile preventive care se află la îndemâna imediată a cadrelor didactice.

Recomandările adresate elevilor, cadrelor didactice care realizează activități instructiv-educative în învățământul primar și părinților urmăresc îmbunătățirea

modalităților de gestionare a situațiilor în care elevii de vârste școlare mici se confruntă cu sarcini de evaluare a cunoștințelor pe care le-au achiziționat la diverse discipline, dar mai ales la *matematică*, respectiv *limba română*, deoarece aceste discipline constituie baza evaluării naționale pe care elevii o susțin la sfârșitul clasei a IV-a. Această evaluare sumativă are o miză importantă pentru alegerile pe care elevii care absolvă ciclul de învățământ primar le fac în vederea continuării

traseului educativ, motiv pentru care reprezintă o sursă de stres atât pentru aceștia, cât și pentru părinți. Intervențiile psiho-educative destinate controlului și prevenirii anxietății pe care unii dintre elevi o experimentează atunci când se confruntă cu situații în care le sunt evaluate cunoștințele trebuie să vizeze, în primul rând, predispozițiile cognitive, emoționale și atitudinal-comportamentale care îi vulnerabilizează.

Bibliografie:

1. ARCH E. C. Differential responses of females and males to evaluative stress: anxiety, self-esteem, efficacy, and willingness to participate. În: SCHWARZER R., VAN der PLOEG H. M., SPIELBERGER C. D. (Editors). *Advances in Test Anxiety Research (Vol. 5)*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1987, p. 97-106.
2. BOWLER R. A brief review of test anxiety in West German schools. În: SCHWARZER R., VAN der PLOEG H. M., SPIELBERGER C. D. (Editors). *Advances in Test Anxiety Research (Vol. 5)*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1987, p. 85-90.
3. CASSADY J. C. The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. În: *Applied Cognitive Psychology*, 2004, vol. 18, nr. 3, p. 311-325.
4. HEMBREE R. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. În: *Review of Educational Research*, 1988, vol. 58, nr. 1, p. 47-77.
5. ROBU V. Anxietatea față de testare: diferențe de gen. În: MILCU M., WILFRIED G., SASSU R. (Coordonatori). *Cercetarea psihologică modernă: direcții și perspective*. București: Editura Universitară, 2008, p. 242-257.
6. SALAMÉ R. F. Test anxiety: its determinants, manifestations, and consequences. În: VAN der PLOEG H. M., SCHWARZER R., SPIELBERGER C. D. (Editors). *Advances in Test Anxiety Research (Vol. 3)*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1984, p. 83-118.
7. SPIELBERGER C. D. ("Test Attitude Inventory") Preliminary Professional Manual. Redwood City, CA: Mind Garden, Inc., 1980, 34 p.
8. STRICKLAND B. (Executive Editor). *The Gale Encyclopedia of Psychology (2nd ed.)*. Farmington Hills, MI: Gale Group, 2001, 701 p.
9. ZEIDNER M. *Test Anxiety: The State of the Art*. New York, NY: Kluwer Academic Publishers, 1998, 440 p.

Primit la redacție 30.07.2020

PERSPECTIVE DE CERCETARE PRIVIND COMUNICAREA PERSUASIVĂ
A CADRELOR DIDACTICE ȘI A MODALITĂȚILOR DE ABORDARE
A CONFLICTELORRESEARCH PERSPECTIVES REGARDING TEACHER'S PERSUASIVE
COMMUNICATION AND WAYS OF CONFLICT APPROACHES

CZU:159.942.32

DOI: 10.5281/zenodo.4299963

Andra-Mirabela ADĂSCĂLIȚEIdrdă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
profesor, șc. profesională specială "Ion Pillat", Dorohoi, Botoșani, România**Rezumat**

În lucrare e cercetată comunicarea persuasivă a cadrelor didactice și modalitățile de abordare ale conflictelor dintre elevi. La studiu au participat 46 cadre didactice. Studiul a relevat nivele diferite ale comunicării persuasive, numărul redus de cadre didactice înalt persuasive. S-a demonstrat asocierea semnificativă dintre stilul persuasiv și abordarea rezolvării de probleme, respectiv a compromisului.

Cuvinte-cheie: comunicare persuasivă, conflict, abordarea rezolvării conflictelor.

Abstract

The paper investigates the persuasive communication of teachers and ways of approaching conflicts between students. The study was attended by 46 teachers. The study revealed different levels of persuasive communication, low number of highly persuasive teachers. The significant association between persuasive style and problem-solving and compromise approach has been demonstrated.

Keywords: persuasive communication, conflict, conflict resolution approach.

Introducere și actualitatea cercetării

Remarcăm o evoluție deosebită a societății și a mediului educațional supus asaltului de informații și dezvoltării continue. Totuși, conflictele apar, iar școlile trebuie să dispună de soluții astfel, încât rezolvarea acestora să aducă restabilirea echilibrului. Există o multitudine de studii privind comportamentul elevilor în si-

tuații conflictuale și mai puține cele care analizează perspectiva cadrului didactic și a modalității sale de abordare în situația apariției conflictelor între elevi. „Cum percepe cadrul didactic conflictul dintre elevi?”, „Care este modalitatea în care el abordează această situație?” și „Care este nivelul său de persuasiune?” - acestea sunt întrebările la care ne propunem să răspun-

dem prin studiul nostru.

O atenție deosebită se acordă persuasiunii, aspectelor conceptuale și perspectivei ei etice, comunicării educaționale persuasive și impactului asupra rezolvării conflictelor elevilor.

Lucrarea de față aduce o abordare preferențială a conflictului educațional. Împărtășim astfel concepția autorului I. O. Pânișoară, conform căruia justificarea acestei alegeri are drept argumente semnificative:

a) conflictul care a debutat în mediul educațional este unul mai ușor de analizat observându-se mai clar atributele principale ale acestuia;

b) analiza pe care o efectuăm asupra conflictelor educaționale poate fi lesne extrapolată asupra tuturor celorlalte conflicte, indiferent de mediul de evoluție al acestora [6, p. 154].

Literatura de specialitate [R. H. Gaas, J. S. Seiter, R. Cialdini, D. Sălăvăstru, G. Albu, K. Hogan] atestă numeroase definiții ale comunicării persuasive, ilustrând complexitatea acestui proces. Din perspectiva de a înțelege și utiliza corect conceptul de comunicare persuasivă, vom analiza unele definiții pornind de la explicația lui R. H. Gass și J. S. Seiter, care afirmă că „persuasiunea este înțeleasă mai bine ca o activitate în care se implică oamenii, iar prin abordarea persuasiunii ca proces, specialiștii și cercetătorii au mai multe șanse să înțeleagă cum funcționează sau ce o determină, deoarece se concentrează asupra a ceea ce se întâmplă, nu doar asupra rezultatelor” [3, p. 46]. Comunicarea persuasivă îmbină elementele persuasiunii cu specificul procesului comunicațional. Abordarea comunicării, persuasiunii și a comunicării persuasive

a fost făcută de mai mulți autori, fiecare având propria viziune asupra acestor fenomene complexe și aducându-și aportul, din ce în ce mai mult, la întregirea tabloului acestor instrumente.

În viziunea autoarei E. Țărnă, potrivit modelelor clasice „informaționale” (procesuale) și lingvistice (semiotice), „comunicarea nu se reduce la transmiterea informației sau mesajelor prin codificare și decodificare sau prin indicații ale intențiilor comunicative. Comunicarea trebuie înțeleasă ca o *comprehensiune reciprocă*, ca *intercomprehensiune* (acces la subiectivitatea altuia, la intențiile și motivele sale)” [7, p. 48-49].

În aceeași ordine de idei, „noile modele ale comunicării se îndepărtează de modelele inițiale ale teoriei informației și al modelului behaviorist care limitau comunicarea la transmiterea și receptarea mesajelor unice (sens unic), circulând într-un singur canal în același timp și la un receptor pasiv. Definiția și abordarea comunicării s-a îmbogățit prin elaborarea unor modele complexe care au luat în considerare circularitatea comunicării, deosebirile individuale în stăpânirea codurilor de comunicare, rolul opiniilor și al atitudinilor în procesul comunicării, importanța contextului social și cultural al schimbului” [ibidem].

Autorul I. Dafinoiu afirmă că „cercetările în domeniul persuasiunii au fost, tradițional, orientate spre înțelegerea categoriilor de variabile evidențiate de H. D. Lasswell (1948) prin clasică întrebare: „Cine și ce spune, ce canal utilizează, cui și cu ce efect?”. Astfel, persuasiunea – considerată eminent un proces comunicațional – a fost abordată din perspectiva teoriei comunicării, cercetătorii

centrându-și atenția asupra variabilelor ce caracterizează elementele unei scheme clasice a comunicării: emițător, mesaj, canal de comunicare, receptor” [1, p. 298].

În Republica Moldova, idei reprezentative pentru noțiunea de comunicare persuasivă au elaborat autorii: E. Țărnă, M. Cojocaru, E. Bârsan, L. Nacai, L. Pavlenko, iar în România, semnificația teoretică a noțiunii este dezvoltată de M. Bocoș, C. Radu, E. Jianu, M. Eși, V. Frunză, I. Stanciugelu.

L. Pavlenko stabilește că: „în procesul educațional capacitatea persuasivă are o importanță mare în asigurarea reușitei profesionale a pedagogului. Pedagogul zi de zi comunică cu elevii nu numai pentru a realiza obiectivele pe care și le-a propus, ci și de a-i învăța să poată stabili relații eficiente, să fie înțeleși, să se simtă bine cu cei din jur” [5, p. 89].

Autorii în domeniu [D. Shapiro (1998), A. Saiti (2016), A. Stoica-Constantin (2004), D. Patrașcu (2017), M. Plesca (2010), M. Vârlan (2010), etc. evidențiază faptul conform căruia conflictul ar putea apărea oriunde, în orice organizație și implicațiile sale asupra performanțelor organizației sunt inevitabile.

În contextul ultimei tendințe, referindu-ne la mediul educațional, autoarea E. Țărnă susține că „atât studentul/elevul, cât și cadrul didactic se prezintă cu setul său de informații, fiind divers sau diferit conștientizat, dar și cu numeroase valori, atitudini, motive, interese, așteptări, convingeri, credințe, opțiuni, or, diferențele (viziunile) nu întotdeauna sunt acceptate și atunci apare dezacordul, fie verbalizat (manifestat) sau nu; aceasta este, cu siguranță, prima formă de conflict, care, dacă nu este rezolvat corespunzător, conduce

la conflicte deschise, uneori distructive, având toate consecințele negative” [8, p. 134-135]. Fiind date aceste considerente, autorul M. Eși consideră că „în cazul relațiilor interpersonale, activitatea de persuasiune trebuie promovată de persoane autoritare, iar acțiunea în sine trebuie exercitată mai ales în medii conflictuale” [2, p. 85].

Referindu-ne la abordările rezolvării conflictelor, în accepțiunea autorului W. Kreidler, citat de autorul D. Patrașcu, enumerăm [apud 4]:

a) abordarea implicării, caracterizează cadrul didactic care încearcă să fie cinstit și corect față de copii, conștientizând că aceștia au nevoie de o orientare fermă în învățare pentru a înțelege ce este acceptabil și ce nu în comportamentul lor;

b) abordarea rezolvării de probleme, se concentrează pe identificarea problemei care a generat conflictul, prin dramatizarea de grup a unei situații prin care cadrul didactic și elevii să poată rezolva împreună problema apărută. Acest proces va produce idei creative și interrelații mai puternice.

c) abordarea de tip compromis, vizează ascultarea ambelor părți, cadrul didactic ascultând elevii și ajutându-i să se asculte reciproc și să cedeze fiecare câte puțin din ceea ce își dorește. Mai bine mai puțin decât nimic!...

d) abordarea de tip neimplicare, caracterizează cadrul didactic care consideră că majoritatea conflictelor pe care le au copiii sunt neimportante, de aceea preferă redirecționarea atenției spre alte aspecte.

e) abordarea de tip ignorare, presupune stabilirea limitelor încă de la începutul situației sau a secvenței educaționale și asigurarea ulterioară a independenței

elevilor, pentru a se descurca singuri, deoarece „este bine pentru ei și au nevoie să învețe din consecințele faptelor lor”.

Conflictul este o componentă naturală a realității școlare, însă în situații de macrocriză educațională - indisciplină, violență, nonimplicare -, cadrele didactice, prin intervențiile lor, sunt puse în situația de a demonstra capacitate de persuasiune și abilități de management al conflictelor.

Scopul studiului se reflectă în identificarea corelației dintre comunicarea persuasivă a cadrelor didactice și modalitățile specifice de abordare a conflictelor.

Ipotezele propuse în cercetare:

a): Nivelul de persuasiune al cadrelor didactice corelează cu abordarea rezolvării de probleme ca modalitate personală

predominantă în conflict.

b) Nivelul de persuasiune al cadrelor didactice corelează cu abordarea compromisului, în ceea ce privește conflictele percepute ale elevilor.

Metodologie și instrumentele aplicate. Cercetarea a vizat un lot de **46 cadre didactice**, consilieri școlari și profesori-diriginți ai claselor V-VII și s-a desfășurat în anul școlar 2019-2020.

În ceea ce privește statistica descriptivă, lotul se prezintă astfel: 5 sunt de gen masculin – 10,9%, iar 41 de gen feminin – 89,1% (vezi tab. 1). În ceea ce privește vechimea în învățământ, 7 profesori sunt debutanți – 15,2%, iar 39 sunt cadre didactice cu experiență în învățământ – 84,8% (vezi tab. 2).

Tabelul 1.

Distribuția lotului de cercetare în funcție de gen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	masculin	5	10.9	10.9	10.9
	feminin	41	89.1	89.1	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

Participanților li s-a explicat scopul cercetării și după caz, au fost date informații suplimentare. Datele au fost colecta-

te individual, prin administrarea unui formular. Pentru completarea chestionarelor au fost necesare 5-10 minute.

Tabelul 2.

Distribuția lotului în funcție de vechimea în învățământ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	debutant	7	15.2	15.2	15.2
	cu experienta	39	84.8	84.8	100.0
	Total	46	100.0	100.0	

În cercetare au fost utilizate două metode empirice: „*Sunteți persuasiv în comunicare?*”, adaptat după E. Țărnă și „*Cum abordez conflictele?*”, propus de W. Kreidler.

Chestionarul „*Sunteți persuasiv în comunicare?*”, a fost aplicat în vederea autoevaluării, pentru stabilirea capacității de persuasiune în comunicare. Grila cuprinde 15 afirmații care pot fi apreciate folosind următoarea scală: 5 – întotdeauna; 4- aproape întotdeauna; 3 – uneori; 2 – rareori; 1- niciodată. Itemii au vizat calitatea argumentării, autodisciplina în comunicare, perseverența, ascultarea activă, furnizarea încrederii, asigurarea retroacțiunii, forța argumentării, disciplina emoțională și eficiența pedagogică.

În ceea ce privește nivelul persuasiunii, acesta a fost delimitat pe 4 nivele, astfel: 1- nivel înalt de persuasiune (scor mai mare de 64), 2- nivel bun de persuasiune (scor situat între 50 și 63), 3 – nivel mediu de persuasiune (scor situat între 40-

49), 4 – nivel redus de persuasiune (scor mai mic decât 39).

Chestionarul „*Cum abordez conflictele?*”, conține douăzeci de afirmații și vizează determinarea abordărilor personale predominante ale cadrelor didactice în cazul unui conflict izbucnit în sala de clasă. Pentru fiecare item se pot acorda punctaje de la zero până la trei, în funcție de frecvența comportamentului manifestat. Corespunzător celor cinci abordări se face totalul fiecărei subscale, iar cel mai mare punctaj obținut indică modul personal predominant de abordare și soluționare a conflictelor.

Analiza datelor a fost realizată folosind SPSS 21.00. Am folosit frecvența și analiza procentelor ca statistică descriptivă și statistica inferențială.

Rezultate obținute Inițial, am interpretat rezultatele la Chestionarul „*Sunteți persuasiv în comunicare?*” și am determinat nivelul de persuasiune al cadrelor didactice, prezentat în tabelul 3:

Tabelul 3.

Distribuția sintetică a nivelurilor de persuasiune a cadrelor didactice

		Frequency	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nivel înalt de persuasiune	3	6.5	6.5	6.5
	nivel bun de persuasiune	15	32.6	32.6	39.1
	nivel mediu de persuasiune	18	39.1	39.1	78.3
	nivel redus de persuasiune	10	21.7	21.7	
	Total	46	100.0	100.0	100.0

Astfel, după aplicarea Chestionarului „*Sunteți persuasiv în comunicare?*” se ob-

servă că 6.5% din cadrele didactice sunt înalt persuasive, 32,6% au un nivel bun de

persuasiune, 39,1% au un nivel mediu de reduș de persuasiune, reprezentarea ilustrativă, fiind redată în figura 1:

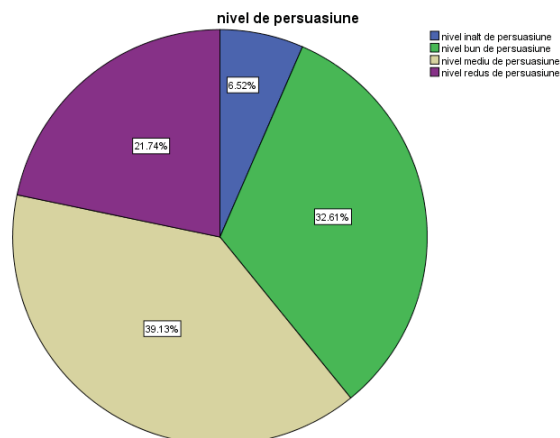


Fig. 1 Reprezentarea ilustrativă a distribuției nivelului de persuasiune

Astfel, în urma stabilirii nivelului de persuasiune pentru cele 46 cadre didactice, am procedat la împărțirea acestora în două grupuri, în funcție de scorul obținut al comunicării persuasive: grupul experimental (nivel 3 -13 cadre didactice; nivel 4 – 10 cadre didactice) și grup de control (nivel 1 – 3 cadre didactice; nivel 2 – 15 cadre didactice; nivel 3 – 5 cadre didactice). Analizăm în cele ce urmează abordările predominante ale cadrelor didactice în conflict, pe baza celor două grupuri delimitate.

Tabelul 4.

Rezultatele chestionarului privind abordarea personală în conflict a cadrelor didactice

Abordări în conflict personale predominante	Experiment de constatare			
	Eșantion experimental		Eșantion de control	
	Nr.	%	Nr.	%
Abordarea implicării	7	30,4	3	13
Abordarea rezolvării de probleme	6	26,1	12	52,2
Abordarea de tip compromis	8	34,8	8	34,8
Abordarea de tip neimplicare	2	8,7	0	0
Abordarea de tip ignorare	0	0	0	0
Total	23	100	23	100

Observăm din tabelul 4, dar și din figura 2, că în ambele eșantioane lipsesc subiecți având drept abordare personală predominantă ignorarea, iar în eșantionul de control nu întâlnim nici abordarea de

tip neimplicare. Rezultatele procentuale obținute de cele două eșantioane, pentru fiecare tip de abordare în conflict sunt reflectate în figura 2 A, B.

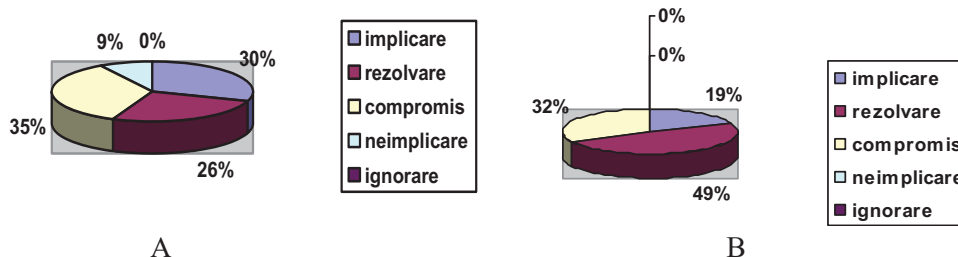


Fig. 2 A, B. Ilustrarea valorilor abordărilor personale în conflict ale cadrelor didactice, etapa de constatare, eșantion experimental (EE) și eșantion de control (EC)

Conform analizei acestor date experimentale, reprezentate în tabelul 4 și figura 2, observăm că abordarea implicării e caracteristică pentru 30,4% din respondenți (eșantionul experimental) și pentru 13% (eșantionul de control). 26,1% din subiecți (eșantionul experimental), respectiv 52,2% din subiecți (eșantion de control) preferă abordarea rezolvării de probleme în conflict. Din ambele eșantioane, în proporție de 34,8% din respondenți optează pentru abordarea de tip compromis, totuși cota parte de 8,7% care manifestă o abordare de tip neimplicare (eșantionul experimental), alături de doar 26,1% care manifestă abordarea rezolvării de probleme, indică faptul că mai sunt reticente cu privire la abordarea constructivă a conflictelor, de aceea ne-am propus să corelăm stilul persuasiv al cadrelor didactice cu abordarea personală în conflict a acestora.

La acest moment al cercetării ne propunem să trecem la verificarea ipotezelor avansate în cercetarea de față.

Pentru ipoteza 1 s-au utilizat următoarele variabile: stilul persuasiv și abordarea rezolvării de probleme specifică cadrelor didactice. În acest context, variabila dependentă este stilul persuasiv, iar variabila independentă este abordarea personală în conflict. Prin urmare, vom trece la verificarea următoarei ipoteze:

a) Nivelul de persuasiune al cadrelor didactice corelează cu abordarea rezolvării de probleme ca modalitate personală predominantă în conflict.

Pentru confirmare ipotezei am utilizat corelația Pearson. Datele obținute în urma cercetării sunt evidențiate în tab. 5, care prezintă datele rezultate în urma corelației realizate între stilul persuasiv și abordarea predominantă în conflict.

Tabelul 5
Rezultatele în urma corelației dintre stilul persuasiv și abordarea rezolvării de probleme în conflict

		stil persuasiv	abordarea rezolvării de probleme
stil persuasiv	Pearson Correlation	1	.442**
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	46	46
abordarea rezolvării de probleme	Pearson Correlation	.442**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	
	N	46	46

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

Din analiza tabelului s-a obținut un $r=0,442$ la un prag de semnificație $p=0.002$ ($p<0.01$). Interpretarea rezultatelor: cu cât un cadru didactic este mai persuasiv în comunicare cu atât mai mult el va prefera abordarea rezolvării de probleme, ca abordare personală predominantă în conflict. Astfel, ipoteza 1 s-a confirmat.

Pentru ipoteza 2 s-au utilizat următoarele variabile: stilul persuasiv și abordarea

de tip compromis a cadrelor didactice. În acest context, variabila dependentă este stilul persuasiv, iar variabila independentă este abordarea personală în conflict. Prin urmare, vom trece la verificarea a două ipoteze: Nivelul de persuasiune al cadrelor didactice corelează cu abordarea compromisului, în ceea ce privește conflictele percepute ale elevilor.

Tabelul 6
Corelația dintre stilul persuasiv și abordarea de tip compromis

		stil persuasiv	abordarea de tip compromis
stil persuasiv	Pearson Correlation	1	.655**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	46	46
abordarea de tip compromis	Pearson Correlation	.655**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	46	46

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

În urma prelucrării datelor s-au obținut următoarele aspecte care sunt ilustrate

și în tabelul care conține datele obținute în urma efectuării corelației dintre cele două

variabile: stilul persuasiv și abordarea de tip compromis. Am obținut $r=0,655$ la un prag de semnificație $p= 0,000$ ($p<0,01$). Cu alte cuvinte există o probabilitate de

0,000% ca, rezultatul obținut să fie aleatoriu. De asemenea, în graficul din figura 3, se observă cum norul de puncte tinde a se distribui uniform în jurul liniei de mijloc.

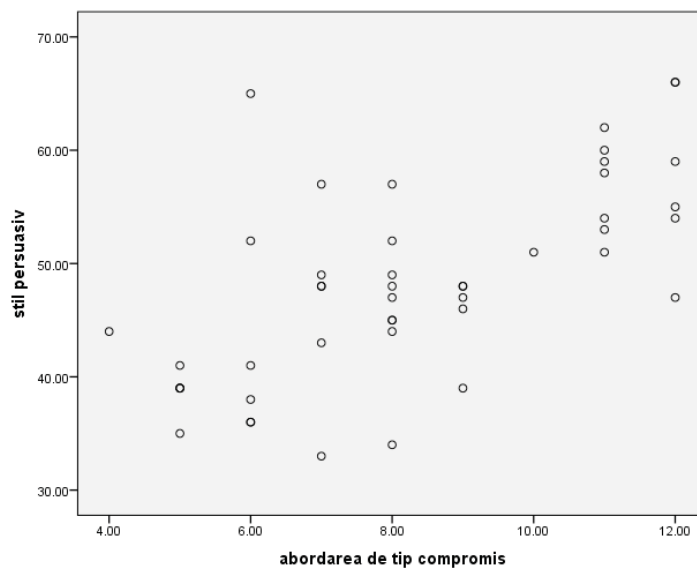


Fig. 3. Corelația dintre stilul persuasiv și abordarea de tip compromis

Astfel, ipoteza 2 conform căreia stilul persuasiv al cadrului didactic corelează cu abordarea de tip compromis în conflicte s-a confirmat.

Concluzii

1. Fiecare dintre abordările dominante ale unei situații de conflict se identifică cu unul din rolurile și stilurile manageriale: abordarea rezolvării de probleme corelează cu rolul de consilier al cadrului didactic, sursa și resursa de informații și comportament pentru educabili; abordarea de tip compromis implică cadrul didactic ca

mediator în actul educațional.

2. Studiul realizat confirmă faptul că abordările predominante ale cadrelor didactice sunt: a implicării, a rezolvării de probleme și a compromisului.

3. Nu toate cadrele didactice sunt înalt persuasive, având nivele diferite ale persuasiunii.

4. Cu cât un cadru didactic este mai persuasiv în comunicare, cu atât mai mult el va prefera abordarea rezolvării de probleme sau abordarea de tip compromis în conflict.



Bibliografie:

1. DAFINOIU I., Mecanisme și strategii ale persuasiunii, în Neculau A. (coord.), Psihologie socială. Aspecte contemporane, Iași, Editura Polirom, 1996.
2. EȘI M., Comunicarea între persuasiune și manipulare”, În Analele Universității Ștefan cel Mare, Suceava, Seria Filosofie și discipline socio-umane, (coord. S.-T. Maxim, B. Popoveniuc), 2004, ISSN 1222-5584
3. GAAS, R. H., SEITER, J.S., Manual de persuasiune, Iași: Editura Polirom, 2009, 400 p.
4. PATRAȘCU D., Managementul conflictului în sistemul educațional, Chișinău: Tipografia „Reclama 2017, 468 p, ISBN 978-9975-58-109-7
5. PAVLENKO L., Persuasiunea – calitatea unui pedagog de succes, In: Reconcepționalizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Vol. I, 27-28 octombrie 2017, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017, pp. 88-93. ISBN 978-9975-76-214-4.
6. PÂNIȘOARĂ I-O., Comunicarea eficientă. Iași: Editura Polirom, 2008, 422 p.
7. ȚĂRNĂ, E., Bazele comunicării, Chișinău: Prut Internațional, 2017, 408 p., ISBN 978-9975-54-355-2
8. ȚĂRNĂ, E, Perspective de cercetare vizând personalitatea studentului și rezolvarea conflictelor interpersonale în volumul Realizarea de sine. Interpretări psihologice și educative, Volumul I (coord. Marinela Rusu), Iași:Editura Ars Longa, 2019

Primit la redacție: 12.09.2020

PSIHOLOGIE CLINICĂ

BUNĂSTAREA PSIHOLOGICĂ A PACIENȚILOR PRIMARI
CU LIMFOM NON-HODGKINPSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF NEW PATIENTS WITH NON-HODGLIN'S
LYMPHOMA

CZU: 616-006441:159.9

DOI: 10.5281/zenodo.4299986

Sanda BURUIANĂ

doctor în medicină, conf. univ., disciplina de hematologie, departamentul Medicină Internă, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, IMSP Institutul Oncologic, Departamentul Hematologie

Rezumat

Limfoamele non-Hodgkin (LNH) includ un grup de tumori maligne ale țesutului limfatic, constituind cele mai frecvente hemopatii maligne. Tratamentul modern al LNH permit obținerea remisiunii complete, prelungirea duratei de viață al pacienților. În pofida tuturor celor de mai sus, modificările psihofiziologice și emoționale cauzate de această boală pot persista timp îndelungat după finalizarea tratamentului specific. Obținerea remisiunii complete și supraviețuirea pacientului sunt principalele criterii pentru evaluarea rezultatelor tratamentului LNH, dar ele nu reflectă bunăstarea psihologică și emoțională al pacientului cu proces limfoproliferativ. Evaluarea calității vieții psihoeemoționale al pacienților primari cu LNH este necesară și poate fi efectuată prin estimarea stării psihologice de bine, care s-a reliefat în rezultatele grupului de studiu GWB (Global Well Being). Informația obținută de la pacient, din acest chestionar, deși este subiectivă, contează la luarea deciziilor în conduita medicală și în recuperarea complexă, ulterioară. Lucrarea dată își propune evaluarea bunăstării psihologice al pacienților primari cu LNH, conform indicelui de bunăstare psihologică generală în funcție de vârstă, sex, tipul morfologic al limfomului malign și gradul de răspândire al procesului tumoral.

Cuvinte - cheie: Limfom non-Hodgkin, pacient primar, bunăstare, calitatea vieții, chestionar.

Abstract

Non-Hodgkin's lymphomas (NHL) include a group of malignant tumors of lymphatic tissue, constituting the most common malignant hematological diseases. Modern NHL treatment allows for complete remission, prolonging the life of patients. Despite all of the above, the psychophysiological and emotional changes caused by this disease

can persist for a long time after finishing the specific treatment. Complete remission and patient survival are the main criteria for evaluating NHL treatment outcomes, but they do not reflect the psychological and emotional well-being of the patient with lymphoproliferative malignancy. The evaluation of the psycho-emotional quality of life of primary patients with NHL is necessary and can be performed by estimating the psychological well-being, which was highlighted in the results of the GWB (Global Well Being) study group. The information obtained from the patient, from this questionnaire, although it is subjective, counts when making decisions in medical conduct and in the complex, subsequent recovery. This paper aims to assess the psychological well-being of primary patients with NHL according to the index of general psychological well-being depending on age, sex, morphological type of malignant lymphoma and the degree of spread of the tumor process.

Keywords: Non-Hodgkin lymphoma, new patient, well-being, life quality, questionnaire.

Introducere. Limfoamele non-Hodgkin se numără printre cele mai frecvente hemopatii maligne [1]. Prezintă o patologie cu tendința sporită de creștere a morbidității în toată lumea și în același timp și în Republica Moldova [1]. Incidența LNH este de 15-20 la 100.000 de populație cu o creștere de 3-4% anual.

În funcție de agresivitatea procesului tumoral limfoamele nehodgkiniene sunt divizate în:

1. variante indolente (cu grad jos de malignitate)
2. variante agresive (cu grad înalt de malignitate) [1].

LNH indolente se caracterizează prin evoluție progresivă lentă, reacție moderată la chimioterapie și vindecare definitivă rară [2, 3]. În LNH agresive evoluția este rapidă, însă cu o sensibilitate înaltă la chimioterapie cu remisiuni complete durabile [4, 5]. Rata globală de supraviețuire la 5 ani a pacienților cu LNH ajunge la 70% [6, 7]. Îmbunătățirea metodelor de diagnostic, utilizarea metodelor performante de tratament de înaltă tehnologie, utiliza-

rea de noi molecule farmaceutice crește procentul remisiunilor complete, precum și speranța de viață al acestor pacienți [8]. În pofida celor expuse, modificările psihofiziologice și emoționale cauzate de această boală pot persista timp îndelungat după finisarea tratamentului specific. Răspunsul la tratament și supraviețuirea pacientului sunt, bineînțeles, criterii majore de evaluare al rezultatelor tratamentului pacientului cu LNH [9]. Însă, aceste criterii nu reflectă bunăstarea psihoemoțională al bolnavului și capacitățile lui funcționale la etapa de stabilire al diagnosticului de boală oncologică, precum și ulterior pe parcursul aplicării tratamentului specific, independent de eficacitatea acestuia. Starea de bine constituie nu doar absența problemelor de sănătate fizică și mentală, ci și un sentiment subiectiv al fericirii care cuprinde o componentă cognitivă și una afectivă [10].

Pacienții cu LNH sunt supuși nivelurilor ridicate de suferință psihologică în timpul diagnosticării și tratamentului intensiv și de durată [11]. Tratamentul aplicat pa-

cientilor cu LNH este complex, sistemic și respectiv, creează o povară semnificativă nu doar asupra stării fizice și somatice ale pacientului, ci și asupra personalității lui și, mai ales, asupra stării lui emoționale [12]. Diagnosticul de LNH condiționează modificări fizice și psihoemoționale, datorate disconfortului, durerii, schimbărilor estetice, îngrijorării de pierdere al independenței, întreruperii activității profesionale, modificărilor în stilul de viață, atât al pacientului, cât și al familiei acestuia [12, 13]. Modificările psihologice precum depresia, anxietatea, situațiile de stres legate de boală, strategiile de combatere și optimismul pot fi considerați factori de risc, care influențează negativ calitatea vieții, supraviețuirea și dereglarea compleanței pacienților primari cu LNH. Mecanismele biologice care explică patogenia corelației între ratele de supraviețuire și stările psihice echilibrate nu au fost încă elucidate.

La un pacient cu o boală oncologică, unii parametri ai calității vieții devin cruciali, ei pot fi identificați și măsurați. Reviul literaturii de specialitate reflectă lipsa unor criterii certe și norme generale unificate pentru evaluarea calității vieții, bunăstării psihosociale și emoționale al pacienților cu procese limfoproliferative [14]. Studiarea calității vieții și a bunăstării psihoemoționale se efectuează prin aplicarea instrumentelor de tip scări și chestionare, care permit evaluarea fiecărei componente a calității vieții separat implicând o evaluare specifică a unui fenomen [8]. Evaluării calității vieții psihoemoționale ale pacienților primari cu LNH poate fi efectuată prin estimarea stării psihologice de bine, care s-a reliefat în rezultatele grupului de studiu GWB (Global Well Being) [15, 16]. Pe baza evaluării subiective a ca-

lității vieții efectuate de pacientul însuși, este posibilă obținerea unei caracteristici integral-digitale a stării de sănătate a pacientului [17]. Informația obținută de la pacient, din acest chestionar, poate adăuga date importante în studiile clinice și conține la luarea deciziilor medicale [15, 18]. Calitatea vieții unui bolnav de cancer poate fi influențată de alegerea tipului de tratament, dar și de implementarea măsurilor de reabilitare [19, 20].

Scopul. Evaluarea bunăstării psihoemoționale al pacienților primari cu limfom non-Hodgkin.

Pentru atingerea scopului cercetării au fost înaintate următoarele ipoteze:

1. Dezvoltarea procesului malign influențează negativ bunăstarea psihoemoțională al pacientului primar cu LNH, care la rândul său reduce calitatea vieții lui.

2. Bunăstarea psihoemoțională este în corelație directă cu tipul morfologic și gradul de diseminare al procesului tumoral.

Obiectivele de bază ale studiului au fost:

→ analiza datelor bibliografice privind importanța evaluării bunăstării psihologice al pacienților primari cu LNH;

→ studierea bunăstării psihologice psihologice al pacienților primari cu LNH aplicând chestionarul GWB–indicele bunăstării psihologice generale;

→ evaluarea bunăstării psihologice al pacienților primari cu LNH în cadrul primei vizite;

→ evidențierea unor concluzii care ar facilita ulterior reabilitarea pacienților cu LNH.

Metodologia cercetării.

Criteriile de includere a pacienților în studiu:

- Vârsta pacientului > de 18 ani

- Diagnosticul confirmat de Limfom non-Hodgkin
- Obținerea acordului informat al pacientului
- Evidența în dinamică a pacientului

Criteriile de excludere a pacienților din studiu:

- Refuzul pacientului de a participa în studiu
- Lipsa posibilității evidenței în dinamică a pacientului (deces, abandonul tratamentului).

Bunăstarea psihoemoțională al pacienților primari cu LNH, a fost evaluată pe baza completării independente de către pacient al chestionarului GWB—indicele bunăstării psihologice generale, interpretarea căruia reflectă sentimentele subiective ale pacientului despre bunăstarea și suferința proprie psihologică. Acest chestionar nu este specificat doar pacienților cu limfoame maligne. Chestionarul GWB conține 18 întrebări cu 6 opțiuni de răspuns, care reflectă 6 parametri de bază (fig. 1):

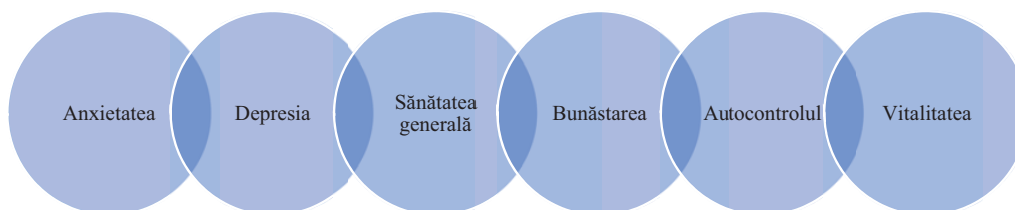


Fig. 1. Parametrii evaluați în chestionarul GWB (indicele bunăstării psihologice generale)

Chestionarul dat prevede răspunsuri atât pozitive, cât și negative, fiecare element având un interval de timp „ultima lună”. Fiecare răspuns este apreciat cu 0-5

puncte. Interpretarea rezultatelor este pe baza unui scor total obținut de la 0 la 110 puncte, care definesc trei niveluri de stres (tabelul 1):

Tabelul 1.

Nivelurile de stres conform Indicelui bunăstării psihologice generale

Punctajul acumulat	Nivelul de stres
0-60	suferința severă
61-72	stres moderat
73-110	starea psihologică bună

Durata medie de timp necesară pentru completarea chestionarului a fost de aproximativ 10 minute.

Rezultate și discuții. Pentru confirmarea ipotezelor precum că, diagnosticul

de LNH are un impact negativ asupra bunăstării psihoemoționale al pacientului primar și precum că bunăstarea psihoemoțională este în funcție de tipul morfolologic și gradul de diseminare al limfomu-

lui malign, a fost efectuat un studiu, care a inclus 58 de pacienți primari cu diagnosticul stabilit morfologic și imunohistochimic de LNH agresive și indolente, în conformitate cu Clasificarea Organizației Mondiale a Sănătății a tumorilor țesutului hematopoietic și limfatic (2016), care au

au primit tratament în Centrului Hematologic al Institutului Oncologic al Republicii Moldova, cu vârsta cuprinsă între 32 și 78 de ani, a căror vârstă medie a fost de $59,6 \pm 1,3$ ani. Femeile au constituit 62% (36 pacienți), iar bărbații – 38% (22 pacienți) (figura 2).

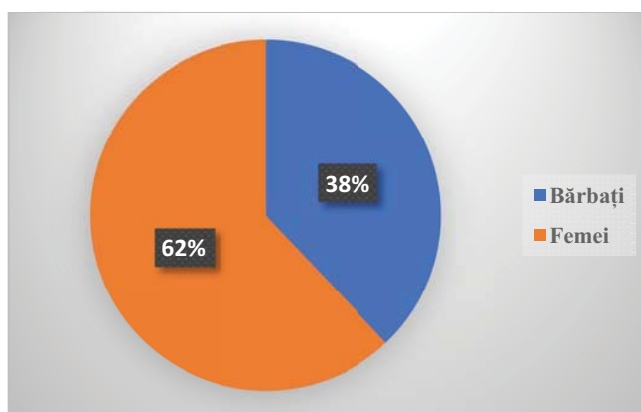


Fig. 2. Distribuția pacienților cu limfom non-Hodgkin în funcție de sex

LNH agresive s-au dezvoltat în toate categoriile de vârstă, dar au predominat la persoanele cu vârsta de peste 60 de ani. LNH indolente au fost constatate cu aceeași frecvență la pacienții cu vârsta cuprinsă între 40-49 ani și 60-69 ani (a câte 18,75%, respectiv). Deci, putem constata prevalența limfoamelor nehodgkiniene la

persoanele adulte și cu vârsta înaintată.

Conform indicelui bunăstării psihologice generale (GWB), independent de tipul morfologic al LNH, „suferință severă” a fost apreciată la 64,3% cazuri, cu predominarea la pacienții cu LNH agresive (67%), spre deosebire de bolnavii cu LNH indolente (58%) (figura 3).

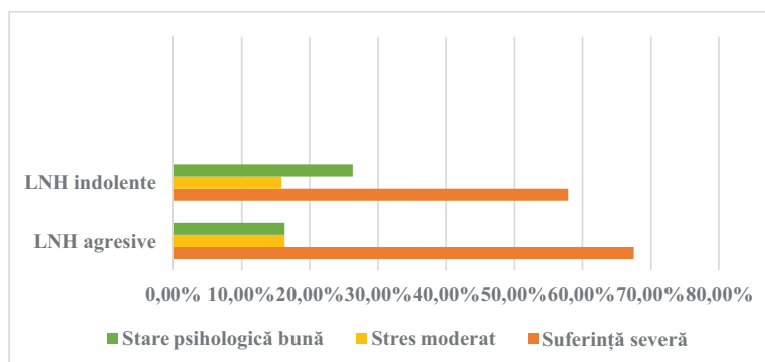


Fig. 3. Indicele bunăstării psihologice în funcție de tipul LNH

Stresul moderat a fost apreciat cu aceeași frecvență în ambele tipuri morfologice ale LNH (a câte 16%, respectiv). Ținem să menționăm, că starea psihologică bună, a predominat la pacienții cu LNH indolente (26%), spre deosebire de pacienții cu LNH agresive (17%).

Studierea suferinței psihologice al pacienților primari cu LNH, în funcție de sex, a stabilit că în 72,2% cazuri femeile sunt predispușe către suferințe psihologice severe, comparativ cu bărbații la care acest nivel de stres a fost constatat în

27,8% cazuri. Starea psihologică bună a fost apreciată cu aceeași frecvență atât la bărbați cât și la femei (a câte 50% cazuri, respectiv).

Rezultatele analizei suferinței psihologice a pacienților primari cu LNH, în funcție de vârstă, constată, o suferință psihologică severă la etapa de stabilire al diagnosticului, în toate grupele de vârstă. Stresul moderat și starea psihologică bună au fost apreciate mai frecvent la pacienții cu vârsta de peste 50 de ani (10,6% și 14,2%, corespunzător) (figura 4).

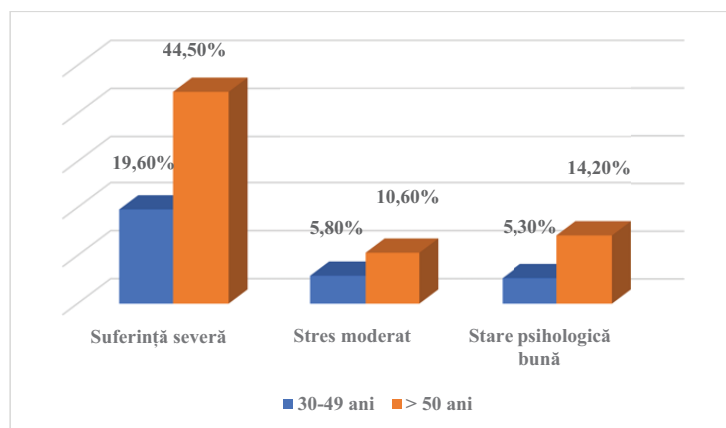


Fig. 4. Suferința psihologică al pacienților primari cu limfom non-Hodgkin în funcție de vârstă

Toate trei niveluri ale stresului se regăsesc la toți pacienții primari cu LNH independent de gradul de diseminare al procesului tumoral. Din 58 de pacienți primari cu LNH incluși în studiu, la 47 (81%) pacienți au fost constatate stadiile generalizate ale bolii (III și IV), preponderent stadiul IV în 67,2% cazuri. În urma analizei minuțioase, nu a fost determinată o relație evidentă între nivelul de stres și

gradul de răspândire al procesului tumoral. De exemplu, în cazul pacienților cu stadiul II al bolii, suferința psihologică severă și starea psihologică bună a fost constatată cu aceeași frecvență (a câte 42,8%, respectiv). La pacienții cu grad înalt de diseminare al procesului tumoral (stadiul IV), de asemenea a fost relevată dominarea a două extreme: suferința psihologică severă și bunăstare psihologică bună (tabelul 2).

Tabelul 2. Nivelul de stres în funcție de gradul de răspândire al procesului tumoral

Nivelul de stres	Stadiul I	Stadiul II	Stadiul III	Stadiul IV
Suferință severă	1 (25%)	3 (42,8%)	5 (62,5%)	25 (64,1%)
Stres moderat	1 (25%)	1 (14,4%)	2 (25%)	5 (12,8%)
Stare psihologică bună	2 (50%)	3 (42,8%)	1 (12,5%)	9 (23,1%)
Total	4 (100%)	7 (100%)	8 (100%)	39 (100%)

La pacienții primari cu stadiul I al LNH (proces localizat), starea psihologică bună s-a manifestat în 50% cazuri, iar la pacienții cu stadiul IV al bolii (proces generalizat), în 64% cazuri, a fost evidențiată o suferință psihologică severă.

Concluzii:

1. Independent de tipul morfologic al LNH, predomină suferința psihologică severă. O bunăstare psihologică bună a fost înregistrată mai frecvent la pacienții primari cu LNH indolent (26%) în comparație cu pacienții primari cu LNH agresiv (17%).

2. Starea de suferință severă a fost constatată mai frecvent la femei (72,2%).

3. Independent de vârsta pacienților primari cu LNH predomină suferința psihologică severă. Stresul moderat și starea psihologică bună au predominat la pacienții cu vârsta de peste 50 de ani.

4. Nu există o relație certă între nivelul de stres și gradul de răspândire al bolii.

5. Reviul literaturii de specialitate reflectă lipsa unor criterii și norme generale pentru evaluarea calității vieții psihoemoționale ale pacienților cu LNH.

Bibliografia:

1. BURUIANĂ S. Actualități în studierea limfoamelor non-Hodgkin indolente. *Anale științifice ale Universității de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”*. 2013; vol.3:470-477.

2. MIRON L. Limfoamele maligne Non-Hodgkiniene. Suport de curs. *Facultatea de Medicină. Oncologie. UMF. IAȘI*. 2014; 46-88.

3. BUCHER Ph., ERDMANN T., GRONDONA P. et.al. Direcționarea de activare NFAT cronică cu inhibitori de calcineurină în difuz cu celule B mari limfom. *Blood* (2020) 135 (2): 121-132. <https://doi.org/10.1182/blood.2019001866>.

4. SESQUES P., FERRANT E., SAFAR V. et.al. Commercial anti-CD19

CAR T cell therapy for patients with relapsed/refractory aggressive B cell lymphoma in a European center. *American Journal of Hematology*. 2020. <https://doi.org/10.1002/ajh.25951>.

5. SWAN R., McPHAIL S., WITT J. et al. Diagnosing cancer in primary care: results from the National Cancer Diagnosis Audit. *British Journal of General Practice*. 2018. 68(666):e63-e72.

6. Li J., SMITH A., CROUCH S., OLIVER S., ROMAN E. Estimating the prevalence of hematological malignancies and precursor conditions using data from Haematological Malignancy Research Network (HMRN). *Cancer Causes & Control*. 2016; 27:1019-1026.



7. E ISSA J., AM VAN DE SCHANS S., ED CHAMULEAU M. et al. Trends in incidence, treatment and survival of aggressive B-cell lymphoma in the Netherlands 1989-2010. *Haematologica*. 2015; 100(4):525-533.
8. MONUL V. The quality of life of patients with advanced cancer undergoing outpatient chemotherapy. *INFO-MED*. 2016; 28(2):223-227.
9. GREJDIANU T., GREJDIAN-VOLOCEAI V. Quality life patients with cancer. 2011; 2(12):205-208.
10. PAPADOPOLUS D. Rolul bunăstării, spiritualității și religiosității pentru îmbătrânirea cu succes în viața târzie: o scurtă recenzie. *Progrese în cercetarea îmbătrânirii*. 2020; 9(2) DOI: 10.4236 / aar.2020.92003.
11. MANSANO-SCHLOSSER T., CEOLIM M. Quality of life of cancer patients during the chemotherapy period. *Texto contexto-enferm*. 2013; 21(3). <https://www.researchgate.net/publication/338164108>.
12. ПОПОВ Т., ЧУЛКОВА В. Отношение к лечению и типы реагирования на болезнь у онкологических пациентов при системных методах терапии. *Психологические науки. Наука и образование*. 2017; 108-111.
13. BURUIANĂ S., ROBU M., MAZUR-NICORICI L., TOMACINSCHII V., MAZUR M. Assessing the quality of life in patients with non-Hodgkin's Lymphoma is a burden or an advantage? *Archives of the balkan Medical Union*. 2020; 55(3):418-424.
14. BELIAEV A. Oncopsychology for oncologists and medical psychologists. *Guide. 2nd edition, Supplemented. Edition АНО «Вопросы онкологии»*, Sanct Peterburg, 2018. pp. 436.
15. JIN Y., ZHANG M., WANG Y. et.al. The relationship between trait mindfulness, loneliness, regulatory emotional self-efficacy, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*. 2020; 154. 109650.
16. HO YUN Y., EUN RHEE Y., KANG E., SIM J. The Satisfaction with Life Scale and the Subjective Well-Being Inventory in the General Korean Population: Psychometric Properties and Normative Data. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019; 16(9):1538.
17. ЧЕРКАСОВА Е., КРОМ И., НОВИЧКОВА И. Оценка качества жизни у больных с онкопатологией. *Бюллетень медицинских интернет конференций*. 2011; 1(7):45-47.
18. JIA Y., LI F., LIU F., ZHAO J. Depression and cancer risk: a systematic review and meta-analysis. *Public Health*. 2017; 149:138-148.
19. MEREUȚĂ I. Principii sanogenetice în adaptarea , readaptarea și reabilitarea bolnavilor oncologici. *INFO-MED*. 2018; 2(32):131-139.
20. BENEDETTI MG, COLANGELI M., PARASINI F. ș.a. Rehabilitation needs in oncological patients: the On-rehab project results on patients operated for musculoskeletal tumors. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, 2016, 53(1):81-90.

Primit la redacție : 21.09.2020

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

OSOБEHHOCTИ ФУНКЦИОНАЛHOCТИ COBPEMEHHOЙ CEMЬИ

CARACTERISTICILE FUNCȚIONALITĂȚII FAMILIEI MODERNE

CHARACTERISTIC FEATURES OF FUNCTIONALITY OF A MODERN
FAMILY

CZU: 316.356.2

DOI: 10.5281/zenodo.4299998

Людмила ИБРИШИМмастер психологии, преподаватель Комратского Государственного
Университета, докторантка ULIM**Светлана РУЧАК**доктор психологии, доцент,
Независимый Международный Университет Молдовы (ULIM)**Резюме**

В статье представлены результаты исследования функциональности современной семьи в Республике Молдова. Проанализированы данные социально-психологического исследования, проведенного на выборке, состоящей из 157 супружеских пар с различным супружеским стажем, в возрастном диапазоне от 18 лет до 61 и старше. В процессе представленного в статье исследования установлено, что современная молдавская семья испытывает кризис функциональности и это отражается в количестве разводов. Есть проблемы с определением ролевого участия, иерархии и лидерства в семейной системе.

Ключевые слова: семья, функциональность, дисфункциональность, полудисфункциональность, семейная сплоченность, семейная адаптация.

Rezumat

Articolul prezintă rezultatele unui studiu al funcționalității unei familii moderne din Republica Moldova. Sunt analizate datele unui studiu socio-psihologic efectuat pe un eșantion de 157 de cupluri căsătorite cu diferite experiențe conjugale, în intervalul de vârstă cuprins între 18 și 61 de ani și peste. În cursul cercetării prezentate în articol, s-a constatat că familia modernă moldovenească se confruntă cu o criză de funcționalitate și acest lucru se reflectă în numărul divorțurilor. Există probleme cu determinarea rolului de participare, ierarhiei și conducerii în sistemul familial.

Cuvinte - cheie: familie, funcționalitate, disfuncționalitate, semi-funcționalitate, coeziune familială, adaptare familială.

Abstract

The article presents the results of a study of the functionality of a modern family in the Republic of Moldova. The data of a socio-psychological research conducted on a sample of 157 married couples with various marital experience in the age range from 18 to 61 and older are analyzed. In the course of the research presented in the article, it was found that the modern Moldovan family is experiencing a crisis of functionality and this is reflected in the number of divorces. There are problems with defining role participation, hierarchy and leadership in the family system.

Key words: family, functionality, dysfunctionality, semi-functionality, family cohesion, family adaptation.

Введение XXI век, век развития науки и формирования новых, гуманных ценностей и приоритетов, призван решить ряд социальных проблем. Один из проблемных векторов современного общества – семья, достаточно древний социальный институт, играющий важную роль в жизни общества, ее структура и функционирование. Вокруг вопроса о семье как социальном институте, ее структуре и предназначении много дискуссий. А статистические факты указывают на то, что создаваемые в стране семьи достаточно часто распадаются, не оправдав надежд супругов. По официальным данным Национального бюро статистики Республике Молдова в среднем доля разводов по стране в 1980 году составляла 24% от заключаемых браков, в 1990 эта цифра достигла 32% а в 2018 году стала более 50% [6].

Динамика количества разводов обусловлена множеством социальных, экономических, психологических факторов. Но молодые люди по-прежнему стремятся к созданию семьи, к тому идеалу отношений мужчины и женщины, который заложен в их социальных представлениях. Нашей задачей в рам-

ках данного исследования было выяснить степень функциональности, жизнеспособности современной семьи и попытаться выяснить, что же влияет на функциональность и дисфункциональность семейной системы.

В соответствии с теорией социальных представлений, общее представление о семье и ее способах существования влияет на способность молодых супругов адаптироваться в новых семейных системах [7]. То есть, социальные представления выполняют адаптивную функцию, а молодые люди используют представления, вынесенные из родительской семьи и социума. Но социальные изменения современного общества так интенсивны, что социальное поведение молодежи в брачных отношениях порой идет в разрез с теми представлениями о семье, которые запечатлены в их сознании, что создает диссонанс и ломает систему. Представления о правах и свободах современного мира позволяют супругам после первого или повторного неудачного опыта супружеских коммуникаций отказаться от брака с данным партнером и искать новые отношения. Это поведение не способствует улучшению семейного опыта и

идет в разрез с утверждением Маргарет Мид [2], которая ставит во главу угла семейных отношений понятие «ответственности», как основу отношений, характеризующих семью и ее членов.

Проблема экспериментального исследования. Так как семейная система зависит от эффективного взаимодействия партнеров по браку, важно выяснить, какие параметры влияют на более качественное ее функционирование. Кроме того, эффективные брачные отношения характеризуются долговременностью, и в связи с этим важно выявить, как на разных этапах брачных отношений ведут себя супруги, какие условия и факторы способствуют сохранению отношений, а какие влияют негативно. Проблема исследования заключается в том, что активно меняющееся общество, влияет на относительно закрытый и консервативный в своих канонах институт семьи достаточно разрушительно. В то время как неоспоримым остается тот факт, что стабильность развития общества обусловлена качеством института семьи.

Объект экспериментального исследования. В исследовании, приведенном в данной статье, мы намереваемся измерить такие параметры функциональности семейной системы, как гибкость и сплоченность, и соотнести их с такими факторами, как пол, возраст, супружеский стаж, образование, экономическая стабильность, затем, чтобы проследить зависимость функциональности семьи от данных факторов.

Описание выборки. Выборка исследования состоит из 157 семей (314 человек, женщин и мужчин), жителей районов Комрат, Вулканешты, Ча-

дыр-Лунга, Тараклия, Кагул. Фактор этничность не использовался в силу полиэтничности данной части РМ – во всех представленных районах велико разнообразие этнического состава населения. Выборка представлена 4 возрастными категориями: 18-30 лет, 31-45 лет, 46-60 лет и 61 год и старше. Большой процент респондентов – это вторая возрастная группа, мужчины и женщины от 31 до 45 лет (42,7%). Самая малочисленная возрастная группа – это респонденты старше 61 года.

Методы. Для анализа и оценки семейной структуры, ее функциональности была использована шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES-3), один из наиболее известных стандартизированных опросников. Метод адаптирован в 1986 году М. Перре [4]. В основе методики лежит «циркулярная модель» Д. Х. Олсона. Модель измеряет три важнейших параметра семейного поведения: сплоченность, адаптация и коммуникация. В контексте данной методики семейная сплоченность рассматривается как степень эмоциональной связи между членами семьи: при максимальной выраженности этой связи они эмоционально взаимозависимы, при минимальной — автономны и дистанцированы друг от друга. Для диагностики семейной сплоченности используются следующие показатели: «эмоциональная связь», «семейные границы», «принятие решений», «время», «друзья», «интересы и отдых». Семейная адаптация - характеристика того, насколько гибко или, наоборот, ригидно способна семейная система приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров. Для

диагностики адаптации используются следующие параметры: «лидерство», «контроль», «дисциплина», «правила и роли в семье».

В опроснике выделяются умеренные (сбалансированные) и крайние (экстремальные) уровни семейной сплоченности и адаптации и именно сбалансированные уровни — показатель успешности функционирования системы. Для семейной сплоченности такими уровнями являются разделенный и связанный, для семейной адаптации — структурированный и гибкий. Экстремальные уровни обычно рассматриваются как проблематичные, ведущие к нарушениям функционирования семейной системы.

Респондентам предлагался бланк методики с инструкцией, предлагающей прочесть приведенные в таблице высказывания и оценить представленные варианты ответов.

Результаты экспериментального исследования.

Функциональность обследуемых семей исследовалась посредством методики Олсона [3]. Данная методика для определения функциональности семьи исследует такие характеристики, как сплоченность и гибкость, которые задают тип семейной структуры. Семейная сплоченность (*cohesion*) – одна из важных характеристик семейной системы, которая указывает на степень эмоциональной связи, близости и привязанности членов семьи. Применительно к семейным системам это понятие используется для описания степени, до которой члены семьи видят себя как связанное целое [5].

В опроснике Олсона различаются четыре уровня семейной сплоченности — от экстремально низкого до экстремально высокого. Они получили следующие названия и цифровые значения: разобщенность (10-29), разделенность (30-38), объединенность (39-46), запутанность (47-50).

Представим количественный анализ результатов исследования (рис. 1.).

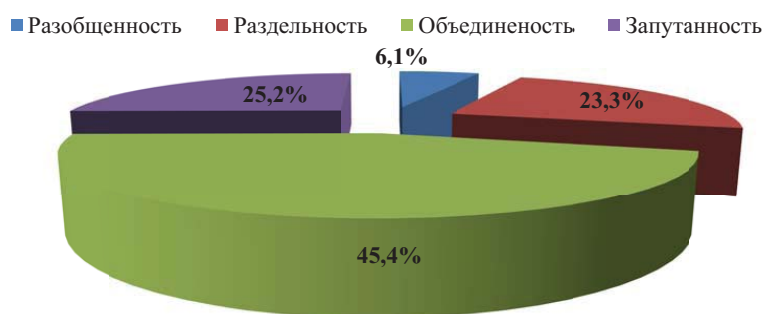


Рис. 1. Распределение семей по критерию «сплоченность»

Полученные результаты показывают, что большая часть респондентов (45,4% и 23,3%) демонстрируют благоприятный уровень сплоченности,

средние, сбалансированные результаты – объединенность и разделенность. У 6,1% респондентов прослеживается разобщенность и у 25,2% - запутан-

ность в семейных отношениях 45% респондентов показали результат «объединенность» - наиболее благоприятный для сплоченности результат, что говорит о высокой степени эмоциональной близости, некоторой зависимости членов семьи друг от друга, лояльности во взаимоотношениях.

Средние показатели по сплоченности в целом по выборке равны 41,3%, что ближе к преобладанию объединенности и запутанности. Данный показатель обусловлен в большей мере добровольностью создания семейной системы, ее эмоциональной связанностью и, если говорить о приближенности к определенным крайностям, то сплоченность ближе к запутанности, нежели к разобщенности. Одна треть семей демонстрируют крайние позиции сплоченности (запутанность), что негативно влияет на их функциональность.

Большая доля семей с запутанным типом сплоченности может указывать на стремление строить эмоциональные, основанные на любви отношения, часто заходящие на территорию личного пространства индивида, что порой дестабилизирует семейную систему и

свидетельствует об отсутствии представлений о структурном устройстве и качественном функционировании семьи. Кроме того, нарушение личного пространства может выступать и как насилие по отношению к партнеру, дискомфорт в системе и желание ее покинуть для обретения цельности личности. Поэтому часто супруги из разрушающихся семей говорят о такой причине развода, как «прошла любовь». И речь идет, скорее всего, о прошедшей страсти, имевшей объединяющую силу. А семья разрушается, когда на смену страсти не приходят уважение, принятие личности партнера, понимание ее цельности и ценности, духовного единства, как объединяющего семью фактора, признание важности личного пространства, личного времени, личных интересов.

Аналогично диагностируются четыре уровня семейной адаптации: ригидность (10-19), структурированность (20-25), гибкость (26-30) и хаотичность (31-50).

Результаты, полученные в исследовании, показывают, что 72% респондентов (рис.2.) демонстрируют *хаотичность своих семейных систем*.



Рис. 2. Распределение семей по критерию «гибкость»

Это крайний экстремальный показатель, признак дисфункциональности семейной системы. Чаще всего это либеральная семья с полным отсутствием качественной координации. Такая ситуация становится проблемой для сохранения семейной системы если кризис затягивается и становится неразрешимым. В случае если система становится категорически не управляемой и неустойчивой, решения в такой системе могут приниматься импульсивно и непродуманно. Роли неясны и часто смещаются от одного члена семьи к другому. И в ситуации современной Молдовы трудовая миграция, смещение стереотипных ролей, долгое расставание супругов, финансовая независимость, долгое погружение в другие культурные среды, часто становится катализатором, порождающим хаотичные семьи. Кроме того, причиной хаотичности может быть детоцентричность современной семьи, малодетность и вращение жизни семьи вокруг одного ребенка.

Полученный результат - показатель, который гипотетически может означать отражение социальной ситуации, неустойчивость и непредсказуемость жизни, что крайне стрессогенно для семейной системы. Хаотичные семьи плохо адаптируются к меняющимся условиям и проявляют неустойчивость, отражая хаотичность, непредсказуемость и отсутствие качественной структуры регулирования в социуме и государстве в целом [2]. Кроме того, социально-экономическая ситуация в стране и в мире стимулирует общество к изменениям

ролевого участия – женщина в семье чаще работающая и зачастую доход ее значим для семьи, что так же влияет на гибкость семейной системы. Хаотичность семейной системы является и стимулом к насилию – чрезмерная приближенность, отсутствие правил, импульсивные действия партнеров могут выступать как аспект нарушения личного пространства и личных прав. И эта новая социальная ситуация предполагает членам семьи использовать новые способы взаимодействия, так как старые, патриархальные, традиционные, перестают действовать.

Комбинация показателя сплоченности и адаптации семейной системы согласно теории Олсона показывает степень функциональности и жизнестойкости семьи. Авторы опросника выделяют умеренные (сбалансированные) и крайние (экстремальные) уровни семейной сплоченности и адаптации и считают, что именно сбалансированные уровни являются показателем успешности функционирования системы.

Для семейной сплоченности такими уровнями являются разделенный и связанный, для семейной адаптации — структурированный и гибкий. Экстремальные уровни обычно рассматриваются как проблематичные, ведущие к нарушениям функционирования семейной системы [5]. На рисунке 3. проиллюстрировано соотношение экстремальных и сбалансированных уровней функциональности, выявленных у респондентов в процессе исследования.



Рис. 3. Процентное соотношение показателей сплоченности и гибкости, указывающее на степень функциональности семей

Анализ полученных результатов показал, что лишь 19% обследованных семей являются функциональными, в соответствии с критериями функциональности по Олсону. Большая часть (56,1%) семей полужункциональны и четверть семей (25,2%) нефункциональны (рис. 4).

Показатели функциональности обследуемых семей, указывают на то, что современная семья испытывает кризис адаптации, проблемы внутри-

семейного регулирования, контроля и идентификации ролей и более склонна к либеральной структуре нежели к авторитарной. Так же аспект адаптации семьи может быть связан с социальными представлениями о способах взаимодействия в семье, вынесенными из родительских семей, а также устойчивыми социальными стереотипами, не совсем подходящими для современных меняющихся социальных условий.



Рис. 4. Распределение семей по функциональности

Сравнение оценки функциональности семьи женщинами и мужчинами (средние показатели для сплоченности, соответственно, 41,2 и 41,4, для гибкости – 33,3 и 33,6, для функцио-

нальности – 2,0 и 2,1) указали на незначительно более позитивный взгляд на функциональность своей семьи у женщин, однако они незначительны и статистическое сравнение не выявило

значимых различий ($p > 0,4$). Интересны сами средние показатели: если средние показатели сплоченности и у женщин, и у мужчин находятся в пределах сбалансированности (39-46), то средние показатели гибкости и у мужчин и у женщин в экстремальном поле (31-50 - хаотичная семья). Этот факт еще раз указывает на то, что современная семья теряет стандарты адаптации, основанные на структурированности, четком (или все же каком-либо) определении ролей и правил внутри семейной системы. Это влияет на гибкость семейной системы. Размывается понимание лидерства и стабильности лидерства, контроль и дисциплина теряют актуальность и это приводит к хаотичности семейной системы. Новые же, более гибкие правила внутрисемейного регулирования, входят в жизнь семьи достаточно трудно. Люди склонны пользоваться стереотипными представлениями и ломать копыта об их неприменимости в новых условиях.

Проанализировав особенности оценки функциональности семей респондентами, представляющими разные возрастные группы, мы выяснили связь между возрастом супругов и функциональностью семьи. В исследовании критерием определения возрастных групп стала современная классификация ВОЗ, которая рассматривает период от 18 до 44 лет как молодой возраст, 45-60 лет, средний возраст, 60-75 лет — пожилой возраст, 75-90 лет — старческий возраст, и после 90 — возраст долгожителей. Выборка исследования представлена двумя периодами молодости -18-30 и 31-45 лет. Это обусловлено пока еще традиционно ранним вступлением в брак молодежи в РМ. Кроме того, на каждый возрастной период в данном способе деления возрастов

выпадает семейный или личностный кризис, тем самым уравнивая позиции разных возрастных групп.

У первой возрастной группы – кризис отношений, возникающий между 3 и 7 годом брака и продолжающийся около года. На второй возрастной период 31-45 лет выпадает так называемый кризис «середины жизни». Критический период между 13-23 годом супружеской жизни, он менее глубокий, но более длительный. В этом случае семейный кризис совпадает с кризисом среднего возраста, который случается у многих людей ближе к 40 годам [3].

Основываясь на циркулярной модели, Олсон выдвигает гипотезу о том, что супруги и семьи сбалансированных типов в целом будут функционировать более адекватно, проходя через стадии жизненного цикла, чем несбалансированные типы [5].

Результаты количественного анализа подтверждают гипотезу Олсона: 1-ая и 2-ая возрастные группы отличаются в оценке функциональности семейной системы, демонстрируя значимые различия ($p < 0,005$). То же самое можем видеть в сравнении средних показателей по показателю гибкость: у второй возрастной группы значительно ухудшаются средние показатели гибкости: 32,0 у 1-ой возрастной группы и 34,0 у второй. Взросление супругов, вхождение как в семейные, так и личностные кризисы делает восприятие семейных отношений менее оптимистичным. Надо отметить, что средние показатели гибкости не особо улучшаются у 3-ей и 4-ой группы (соответственно 33,8 и 33,4). Эти показатели подводят к мысли о том, что молодежь 1-ой возрастной группы еще поддерживает свои стереотипные классические, достаточ-

но оптимистичные представления о семейной жизни и пока полны желания строить семью, что значительно меняется у респондентов второй возрастной группы. А 2-ую, 3-ью и 4-ую возрастные группы ситуация решения социальных задач влияет на семейные отношения, делая их менее гибкими, более хаотичными. Проявляется усталость от семейных отношений, смещение социальных ролей, а жизненные трудности меняют картину восприятия собственной семейной системы.

В то же время, соотношение (Spearman's rho Correlations) между возрастом, функциональностью и ее параметрами не выявило корреляции. Молодежь первой возрастной группы позитивнее всего оценивают функциональность своих семей демонстрируя средний показатель по функциональности $mean = 1,8$. Есть предположение, что молодежь была свидетелем того, как социально-экономические условия, миграция и другие сложности родительских отношений разрушают семью. В связи с этим молодые люди стремятся строить отношения иначе – гибче, демократичнее. Другое дело, что, не имея качественных примеров и моделей строительства семейной системы, а также

навыков эффективного семейного взаимодействия, сталкиваясь с бытовыми неурядицами, супруги устают и семейная система начинает давать сбои. Кроме того, в патриархальной семье упорядоченность жизни, традиционность, послушание, подчинение лидеру системы и в какой-то мере насилие рассматривались как норма. Новые социально-экономические изменения отношений привели к изменениям внутрисемейных отношений, стремлению к большей свободе, нежеланию подчиняться, часто к внутрисемейной конкуренции. В связи с этим меняются и семейные отношения у зрелых семейных пар.

Анализ средних показателей всех четырех возрастных групп показывает, как по показателю «сплоченность» вторая возрастная группа немного улучшает ситуацию сплоченности, затем третья возрастная группа ее ухудшает, и четвертая демонстрирует худшие средние показатели сплоченности, приближаясь к запутанности (рис. 5.). В то время, как средний уровень гибкости сперва ухудшается, находясь в экстремальном поле, а затем незначительно улучшается в следующих возрастных группах устанавливается в рамках экстремального поля.

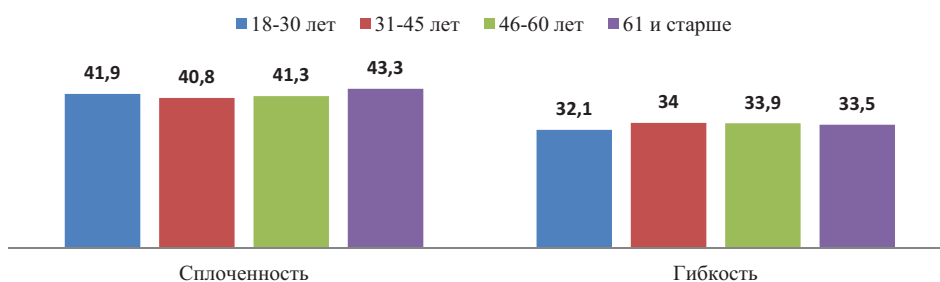


Рис.5. Сравнение средних показателей сплоченности и гибкости семей по возрасту

Важным параметром, относительно которого была оценена функциональность семьи является семейный стаж. В нашем исследовании выделяются 4 группы респондентов с разным стажем семейной жизни – до 10 лет, до 20 лет, до 30 и более 31 года.

Средние показатели сплоченности и гибкости значительно не различаются у респондентов с различным семейным стажем, но надо отметить их ухудшение с ростом стажа. Самые функциональные показатели у респондентов с супружеским стажем до 10 лет и это коррелирует с показателями респондентов первой возрастной группы. У них еще не иссяк оптимизм в выстраивании семейных отношений. Если анализировать средние показатели по критерию «сплоченность», видим, что респонденты с семейным стажем до 20 демонстрируют тенденцию к не-

значительному улучшению показателя (41,4 – 40,9) рождение и возвращение детей стимулирует к сплочению, для решения важных для семьи задач. Но далее происходит только ухудшение показателей сплоченности (рис. 6). Показатель гибкость тоже ухудшаются с ростом стажа семейной жизни. Лишь у респондентов с семейным стажем до 30 лет есть незначительные улучшения, а затем у респондентов с семейным стажем более 30 наблюдается значительный скачек в ухудшение гибкости. Степень функциональности зависит от стремления показателей к средним значениям, а средние показатели функциональности так же лучше у респондентов первой группы (1,8) а затем они ухудшаются, достигая самых негативных значений после 30 летнего рубежа (2,3) (рис.6).

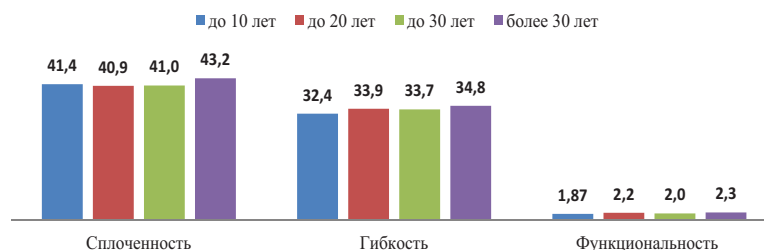


Рис. 6. Сравнение средних показателей сплоченности и гибкости и функциональности семей по супружескому стажу

Значимые различия прослеживаются у первой и второй групп с супружеским стажем до 10 и до 20 лет ($p < 0,004$), а так же у первой и четвертой группы ($p < 0,020$).

Соотношение (Spearman's rho Correlations) между супружеским стажем и функциональностью семьи пря-

мое, положительное ($p < 0,0001$), что приводит к выводу о том, что чем выше супружеский стаж, тем дисфункциональнее семейная система. Так же есть прямая корреляция между супружеским стажем и гибкостью, как показателем функциональности ($p < 0,030$). Со стажем ухудшается гибкость семейной

системы, она становится более хаотичной. Самая сложная ситуация для функционирования семьи начинается для респондентов с семейным стажем более 30 лет. Здесь есть аспекты семейного кризиса, усталости от семейных отношений, проблем со здоровьем, срабатывает кризис «опустевшего гнезда» и проблемы с трудоустройством или выход на пенсию, спад физических сил. В этот период брака респонденты демонстрируют раздельность, большую структурированность семейной системы и самый высокий уровень хаотичности.

Так же интерес представляет анализ средних показателей функциональности семей, относительно образования респондентов. В исследовании выделено 3 группы по уровню образования: 1 группа – среднее образование, 2-я группа – среднее специальное, 3-я группа – высшее.

Как показывают результаты сравнения средних показателей по критериям сплоченность, гибкость и функциональность значительной разницы не наблюдается. Тем не менее, есть минимальная тенденция увеличения уровня дисфункциональности средних показателей у респондентов со средним специальным и высшим образованием (mean 1,9 -2,12 -2,11). То есть наиболее функциональными являются семьи, где супруги без специального образования и чаще руководствуются патриархальными нормами семейной жизни. Повышение уровня образования вносит некую деструкцию в структуру супружеских отношений, ухудшает функциональность семейной системы, так как является критерием социальной конкуренции. В функциональности первой, второй и третьей группы средние показатели минимально различаются, и значимых различий функциональности нет ($p > 0,05$).

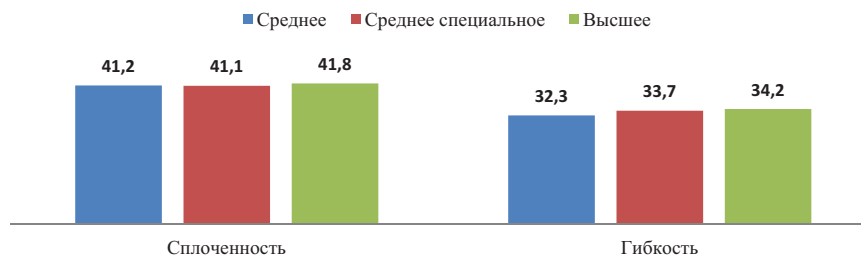


Рис.7. Сравнение средних показателей сплоченности и гибкости семей по уровню образования

Соотношение (Spearman's rho Correlations) между образованием и функциональностью семьи не установлено ($p > 0,05$). На уровне сплоченности различий средних показателей практически нет и средние показатели гибкости незначительно, но ухудшаются в связи

с повышением уровня образованности.

Так же представляет интерес, влияние экономического положения, удовлетворенность своим материальным положением в семье на ее функциональность. Анализ средних показателей свидетельствует, что чем выше удовле-

творенность экономическим статусом у членов семьи, тем больше показатели сплоченности стремятся к изменению из сбалансированных в экстремальные, в сторону запутанности (36,9-43,9) (рис.8.). Этот факт приводит к мысли, что средний и низкий уровень удовле-

творенности экономическим положением стимулирует семьи на объединение. В средних показателях гибкости практически нет различий. И они находятся в поле хаотичности. Чуть лучше показатели у группы со средней удовлетворенностью экономическим положением.

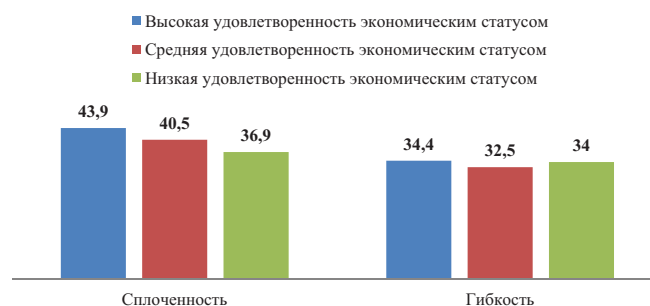


Рис. 8. Средние показатели сплочённости и гибкости семей по экономическому статусу

Различия между средними показателями сплоченности у респондентов с разной степени удовлетворенности экономическим положением следующие: наблюдается значимость различий у респондентов с высоким уровнем удовлетворенности с двумя другими группами ($p < 0,0001$), так же у респондентов со средней удовлетворенностью экономическим статусом с группой респондентов с низкой удовлетворенностью экономическим положением семьи - ($p < 0,002$). Есть значимые различия в функциональности группы респондентов с высокой удовлетворенностью экономическим положением и со средним уровнем ($p < 0,021$).

Соотношение (Spearman's rho Correlations) между удовлетворенностью экономическим статусом (благополучием) и функциональностью семьи умеренное, с низкой статистиче-

ской значимостью ($p < 0,032$), чем ниже оценка экономического благополучия, тем функциональнее семья. Сильная отрицательная связь с высокой статистической значимостью прослеживается между экономическим статусом и сплоченностью ($p < 0,0001$). Чем ниже экономический статус семьи, тем выше ее сплоченность.

Выводы. Исследование, проведенное посредством методики Олсона, показало низкий уровень функциональности современной семьи. 25% обследованных семей оказались дисфункциональными и лишь 19% функциональны, в соответствии с критериями функциональности по Олсону. Большая часть (56%) семей полуфункциональны. Данные подтверждают наше предположение о кризисе функциональности современной семьи. Изменения, происходящие в обществе, демократизация,

в некоей мере либерализация социума приводит к разобщенности семейной системы. Патриархальные традиции и нормы, живущие в представлениях и стереотипах людей, не соответствуют современным реалиям и входят в противоречие с желанием человека (будь то женщины или мужчины) быть свободным человеком и одновременно членом семьи. У большинства семейных пар это желание вызывает хаотичность семейной системы, размывание ролей, борьбу за лидерство и конкуренцию в важнейших сферах семейной жизни. Как показал статистический анализ, если молодежь в начале брачных отношений достаточно оптимистична в семейной функциональности, то с взрослением и увеличением семейного стажа ситуация ухудшается. Так же на ухудшение функциональности пагубно влияет образование и финансовое благополучие в семье. Обретая финансовую свободу, концентрируя свое внимание на карьере люди стремятся к доминированию. А эти приобретения сегодня доступны как мужчинам, так и женщинам. В итоге конкуренция свойственная широкому социуму проникает в семью, ухудшая ее структуру и функциональность. Эти факты приводят к мысли о том, что институт семьи нуждается в пристальном внимании государства, специалистов, для изучения особенностей внутрисемейного взаимодействия и формирования представлений о качественных внутрисемейных коммуникациях.

Особенное внимание к проблемам современной семьи должны уделять практикующие в данной области психологи и психотерапевты. Наблюдения на протяжении психологической

практической деятельности с семьями подтверждают результаты данного экспериментального исследования. Зачастую семьи, которые сталкиваются с проблемами функциональности, не владеют достаточными знаниями и навыками установления и соблюдения как индивидуальных границ каждого члена семьи, так и границ их семьи, не способны к конструктивному решению проблем иерархии статусов и распределению ролей, и особенно к объективному распределению власти в сферах семейной жизни. По нашему мнению, определяющей в этом случае является система ценностей – общая и внутрисемейная. Супругам довольно трудно примирить системы ценностей и семейных традиций своих родительских семей, особенно в условиях социальных коренных изменений, в которых происходит отказ от патриархальных отношений, а значит и от ценностей патриархальной семьи, и создать новую общую систему ценностей и традиций для своей семьи. Но и уже установившиеся ценности семьи в нынешних реалиях нередко требуют переосмысления и модификации. Чтобы быть эффективными семейными психологами и психотерапевтами, профессионалы должны ознакомиться с основными аспектами семейной функциональности, выявить конкретные и особенные для каждой семьи факторы, которые влияют на семейную функциональность, определить уровни функциональности, а также должны понимать, как прошли (или проходят) кризисы на разных этапах семейного цикла, каковы возможные модификации, вызванные кризисом. Кроме того, ответственность про-



фессиинала состоит в том, чтобы помочь семье понять каждый новый цикл жизни, содержание своих ожиданий и их соответствие реальности, а также способности и возможности действо-

вать сознательно и ответственно в каждой новой, неожиданной ситуации для решения проблем адаптации и улучшения функциональности семьи.

Библиография

1. АНДРЕЕВА Т. В. Семейная психология: Учеб. Пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
2. ИБРИШИМ Л. Ю. Психологические исследования семьи с точки зрения «нормы-аномалии». В: Материалы Международной научно практической конференции «Наука, образование, культура». Комрат: КГУ, 2018, с. 348-357.
3. ОЛИФИРОВИЧ Н. И., ЗИНКЕВИЧ-КУЗЕМКИНА Т. А. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
4. ЭЙДЕМИЛЛЕР Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. М., СПб.: Фолиум, 1996. 45 с.
5. ЧЕРНИКОВ А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 208 с.
6. MOSCOVICI S. La Psychanalyse: Son image et son public. P.: PUF, 1976. 506 p.
7. statbank.statistica.md/PxWeb/pxweb/ro/20%20Populatia%20si%20procesele%20demografice/20%20Populatia%20si%20procesele%20demografice 21.07.2020.

Primit la redacție: 12.09.2020

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНЫХ
ЦЕННОСТЕЙ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕPROBLEME SOCIALE ȘI PSIHOLOGICE ALE VALORILOR CULTURALE
ÎN SOCIETATEA ÎN TRANZIȚIESOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF CULTURAL VALUES
IN A TRANSITIVE SOCIETY

CZU: 316.273

DOI: 10.5281/zenodo.4300015

Irina CAUNENCO,

доктор психологии, конф., Институт Культурного Наследия

Резюме

В статье проведён теоретико-эмпирический анализ культурных ценностей в транзитивном обществе. Проанализирована модель модернизации Р. Инглхарта, которая является одной из наиболее разработанной, как в методологическом плане, так и в эмпирическом. Проведён анализ результатов эмпирического исследования культурных ценностных ориентаций молодёжи молдаван. Для изучения культурных ценностей использовалась опросник Шварца. На основе проведённого факторного анализа сделан вывод, что для молодёжи характерно, как стремление к субъектности, так и к поддержанию традиционных ценностей.

Ключевые слова: культурные ценности, транзитивное общество, этнокультурная преемственность, молодёжь

Rezumat

În articol sunt analizate la nivel teoretic și empiric valorile culturale într-o societate de tranziție. Se descrie modelul de modernizare al lui R. Inglehart, care este unul dintre cele mai dezvoltate, atât din punct de vedere metodologic, cât și empiric. Sunt analizate rezultatele studiului empiric al orientărilor valorice culturale ale tineretului moldovean. Pentru studierea valorilor culturale a fost aplicat chestionarul Schwartz. În baza analizei factoriale, se concluzionează că tineretul se caracterizează atât prin dorința de a fi subiect al schimbărilor, cât și prin susținerea valorilor tradiționale.

Cuvinte cheie: valori culturale, societate de tranziție, continuitate etnoculturală, tineret

Summary

The article provides a theoretical and empirical analysis of cultural values in a transitive society. R. Inglehart's modernization model is analyzed, which is one

of the most developed, both in methodological and empirical terms. The results of an empirical study of the cultural value orientations of young Moldovans are analyzed. The Schwartz questionnaire was used to study cultural values. Based on the conducted factor analysis, it is concluded that young people are characterized by both the desire for subjectivity and the maintenance of traditional values.

Keywords: cultural values, transitive society, ethno-cultural continuity, youth

Введение Исследование этнической идентичности, межэтнических, межкультурных отношений в течение ряда лет со всей очевидностью обозначила проблему трансформации культурных ценностей в транзитивном обществе.

Для понимания особенностей формирования и трансформации культурных ценностей необходима рефлексия социо-культурных процессов происходящих в обществе. *Транзитивное общество* мы определяем с психологической точки зрения как общество, характеризующееся: увеличением продолжительности процесса социализации, активизацией ресоциализации, усилением социальной неопределенности, связанной, с постоянными трансформациями ценностей, норм, эталонов в современном, изменяющемся мире [10,69-76]

Следующей характеристикой транзитивного общества является то, что «ценностная апперцепция осей современности позволяет связать, на первый взгляд, несвязуемое: абстрактные методологические схемы познания сложности, неопределённости и разнообразия с адаптацией и преадаптацией различных видов в историко-эволюционном процессе» [1, 13-26].

Согласно подходу Ш. Шварца *культурные ценности* группового уровня (культурные ценностные ориентации

по Шварцу) определяют способы, какими разные общества решают базовые проблемы регулирования человеческой деятельности. Преобладающие культурные ценностные ориентации представляют собой идеалы [6, 13-26].

Теоретико-эмпирический анализ ценностной сферы представляется актуальным, так как в настоящее время накопленный эмпирический материал, требует своего осмысления. Нами в течение ряда лет исследовались культурные ценности у разных этнических, возрастных групп, и мы стремимся ответить на следующие вопросы: «Какое влияние оказывает процесс длительной социальной неопределённости на становление и трансформацию культурных ценностей у разных социальных групп (этнических, возрастных)? Какие перспективы направленности ценностной сферы у разных этнических, возрастных, поколенных групп в транзитивном обществе?»

Теоретико-эмпирический анализ.

Для понимания особенностей формирования и трансформации ценностной сферы в транзитивном обществе необходим анализ исследований, проведённый в разных культурных регионах.

Американский социолог Рональд Инглхард, с 1981 г. проводит исследования под названием «Всемирный обзор ценностей» (World Value Survey).

Данное исследование проводится совместно с проектом Европейское исследование ценностей (European Value Study), и им охвачено более чем 100 стран мира, в которых проживает более 90% населения. Оно достаточно детально описано в психологической литературе [3, 4, 5].

Остановимся на аспектах важных для понимания социально-психологического контекста, в которых происходит формирование и трансформации культурных ценностей.

Р. Инглхартом была выдвинута гипотеза о том, что в промышленно развитых странах ценностные приоритеты людей меняются, и вместо «материалистических» задач (связанных с экономической и физической защищенностью), их начинают волновать «постматериалистические» цели (самовыражение и качество жизни). Данный культурный сдвиг регулярно исследуется, начиная с 1970 года в ходе опросов, проводимых во многих странах Запада [4, 148]. В своём исследовании, Рональд Инглхарт исходил из следующих идей:

1) в основе масштабных изменений в социо-культурной и политических сферах лежит *социально-экономическое развитие*. Изменение ценностей ведёт к важным социально-политическим последствиям, способствуя демократическим свободам, совершенствованию государственного управления, усилению гуманистического характера общества;

2) основой динамики человеческого развития является расширение свободы и личной независимости (Повышение уровня образования, экономический

рост, информированность населения, усиливает их независимость);

3) хотя культуры передаются из поколения в поколения, однако ценности отражают не только то, что транслировали взрослые, но и собственный опыт молодого поколения. Отправной точкой, по мнению Р. Инглхарта, является *культура, а конечной – институты*, а не наоборот.

4) когда выживание не гарантировано, то у людей возникает ощущение, что культурное многообразие несёт в себе угрозу. Когда же выживание становится само собой разумеющимся, то культурное, этническое многообразие воспринимается позитивно и вызывает интерес [4].

Р. Инглхарт, на основе массива данных по 80 странам, с использованием трёх подходов: сопоставления поколений, сравнения богатых и бедных стран, изучение временных рядов, приходит к выводу, что изменения в ценностной сфере между поколениями могут произойти только при экономических изменениях долгосрочного характера. *Относительно посткоммунистических стран, где поколения не почувствовали резкого повышения уровня жизни, ценностного разрыва между поколениями не будет.*

Р. Инглхарт выделяет две бинарные оппозиции: *«традиционные ценности – секулярно-рациональные ценности», «ценности выживания – ценности самовыражения».*

Переход от «традиционных» к «секулярно-рациональным» ценностям происходит в процессе модернизации общества и выражается в отказе от религиозных авторитетов в пользу секулярных.

Переход от «ценностей выживания» к «ценностям самовыражения» происходит на более зрелой стадии развития общества – стадии постмодерна, когда происходит отказ от любых авторитетов и переориентация на ценности личностной автономии. Данный *переход* обычно связывают с ростом общего уровня благосостояния и безопасности [5].

Иной точки зрения придерживается российский социолог И. М. Кузнецов. Он считает, что нет необходимости выделять две оси измерения ценностей, потому что ось «ценности выживания – ценности самореализации» по сути, является, в его понимании, иной интерпретацией оси «традиционные ценности – секулярно-рациональные ценности». С точки зрения И. М. Кузнецова. – традиционализм нельзя противопоставлять модернизации, так как происходит *не дотрадиционализация, а изменение роли традиций* [9,16]. В обществе может происходить *традиционализация инноваций, что обеспечивает легитимацию инноваций в традиционном сознании*. По мере включения инноваций параллельно происходит процесс *модернизации традиций*, что обеспечивает их устойчивость во времени. Положение системы ценностей на оси «модернизим-традиционализм», может характеризоваться тем, что быть в состоянии «дрейфа» ценностей, в ту или иную сторону. Данная точка зрения нам представляется весьма перспективной [9,16].

В наших исследованиях, посвящённых эмпирическому изучению культурных ценностных ориентаций у молодёжи было выявлена значимость традиционных ценностей. Данное ис-

следование было описано нами ранее, кратко остановимся на его результатах [8, 264-270].

Выборка составила – 200 респ. Возрастной состав – 19-25 лет. Социальный статус: студенты университетов г.Кишинёва. Этническая группа – молдаване. Период исследования: март – июнь 2019. Для исследования культурных ценностей был применён опросник Ш Шварца [12, 98-105]. Нами был проведён факторный анализ полученных данных по группе студентов молдаван (методом главных компонент путём вращения корреляционной матрицы по типу *vary-max* в программе SPSS. Statistics. 23).

Шварц выделил три основные проблемы, с которыми сталкиваются все общества:

1. *Природа отношений между личностью и группой*. Шварц назвал полюса этого измерения Автономия и Принадлежностью (ранее – Консерватизм). Шварц выделяет два вида автономии: Интеллектуальная автономия (широта взглядов, любознательность, творчество) и Аффективная автономия (удовольствие, разнообразие, наслаждение). В культурах, основанных на ценностях Принадлежности, люди рассматриваются как принадлежащие коллективам. Важные ценности в таких культурах; социальный порядок, уважение традиций, безопасность, долг, мудрость.

2. *Обеспечение социально-ответственного поведения*. Полюса данного измерения Равноправие-Иерархия. Равноправие побуждает признать моральное равенство всех людей. Альтернативный полюс – Иерархия - основан

на иерархической системе ролевых предписаний, обеспечивающих социально-ответственное поведение.

3. *Регулирование отношения людей к своему природному и социальному окружению.* Культурное решение этой проблемы: Гармония – требует принимать мир таким, какой он есть, пытаясь понять и оценить, а не изменить его. Противоположный полюс – ценности Мастерства. В таких культурах поощряется активное самоутверждение, изменение природной и социальной среды.

Теория Шварца выделяет три биполярных измерения культуры, представляющие альтернативные решения каждой из трёх проблем, с которыми сталкиваются общества: Принадлежность против Автономии, Иерархия против Равноправия, Мастерство против Гармонии [7, 48-49].

«Адаптация общества к эпидемиям, технологическому развитию, росту благосостояния, контакту с другими культурами, войнам и другим экзогенным факторам ведёт к изменениям в ценностных установках культуры» Так например, отмечает Ш.Шварц, для *Западной Европы* характерны для культуры – **Равноправие, Интеллектуальная автономия, Гармония**, и самые низкие показатели по **Иерархии и Принадлежности**. Этот культурный профиль подходит для демократических регионов с серьезной заботой об окружающей среде [13, 52].

Нами был проведён факторный анализ и в группе молодёжи выдвинулось 5 факторов, описывающих 35% дисперсии.

В первый фактор молодёжи молдавчан (вес – 5,07), вошли такие пере-

менные: - скромность (0,66), честность (0,65), ответственность (0,56), умение прощать (0,54), умеренность (0,48), обязательность (0,46).

Мы обозначили данный фактор как –«**Прототипическая личность**». Это то, что ожидает социум, и в представлениях молодёжи, какой должна быть личность в настоящем социуме. Сюда входят, как ценности блока **Принадлежности (Консерватизма), Иерархии**, так и **Равноправия**. Это сочетание традиционных ценностей и социально-ответственного поведения.

Во второй фактор (вес – 4,97) вошли такие переменные: *уважение родителей* (0,68), *интеллект* (0,61), *выбор собственных целей* (0,59), *здоровье* (0,60), *чистоплотность* (0,56), *достижение успеха* (0,55), *защита семьи* (0,49), *самоуважение* (0,45). Этот фактор мы обозначили как «**Культурное перепутье**». В него включены как традиционные ценности (**Принадлежность (Консерватизм)**), так и индивидуалистические (**Мастерство**). В данный фактор вошли ценности, которые направлены как на поддержание традиционного общества, так и на активное преобразование и изменение мира.

В третий фактор (вес- 4,17) вошли следующие ценности: *власть* (0,64), *влияние* (0,64), *авторитетность* (0,63), *независимость* (0,51), *социальное признание* (0,49).

Данные ценности входят в следующие блоки: (**Иерархия**), (**Принадлежность (Консерватизм)**); (**Мастерство**). Этот фактор мы назвали – «**Лидерство**». Для активности необходимо, в представлениях молодёжи - иерархически простроенная система ролевых

ожидания. Возможно, это реакция на длительную нестабильность и неопределенность в обществе. Ценности блока **Мастерство**, можно объяснить тем, что переход к рыночным отношениям на нашем пространстве проявляется через напористость, и даже порой авантюризм. Общество молодыми людьми воспринимается через сильные социальные связи, на основе идентификации с группой и разделения общего образа жизни, что характерно для коллективистических культур.

Четвёртый фактор (*вес-4,00*), мы его обозначили как «**Гармония с собой и миром**», и в него вошли следующие ценности: интересная жизнь (0,61), потакание себе (0,52), творчество (0,52), любознательность (0,49), внутренняя гармония (0,49), удовольствие (0,48), наслаждение жизнью (0,46). Данные ценности входят в следующие блоки: (**Аффективная автономия**); (**Интеллектуальная автономия**).

В данном факторе доминируют ценности **Автономии**, которые предполагают независимость, уверенность в себе. Молодёжь молдаване ориентированы на переживание позитивных эмоций (**Аффективная автономия**), и стремление следовать своим интеллектуальным путём, независимость идей. Смысл данного фактора больше ассоциируется с мечтой, желанием, идеалом, и он носит больше личностный характер.

В пятый фактор молодёжи молдаван вошли (*вес-3,83*) такие ценности – *уважение традиций (0,53), равенство (0,51), чувство принадлежности (0,49), единство с природой (0,48), зрелая любовь (0,47), мир на земле (0,46),*

национальная безопасность (0,45). Пятый фактор мы назвали – **Культурная идентичность**. Данные ценности входят в следующие блоки: (**Принадлежность (Консерватизм)**); (**Равноправие**); (**Гармония**). Данные блоки отражают как ценности общества с коллективистической направленностью (**Принадлежность (Консерватизм)**); так и ценности, которые очень важны для поддержания демократии.

Итак, наше исследование культурных ценностей молодёжи выявило, как направленность их на активное включение в рыночную экономику, так и поддержание культурных ценностей.

Для понимания динамики ценностной сферы представляет интерес *гипотеза социализации*, выдвинутая Р. Инглхартом. Суть её состоит в следующем: *избавление от нехватки материальных благ не оборачивается мгновенной коррекцией ценностных приоритетов*. Наблюдается значительный временной лаг, поскольку основополагающие ценности человека во многом отражают условия, в которых прошли его детство и юность. В каждом обществе старшее поколение передает свои ценности детям; это культурное наследие обладает немалой устойчивостью, но, если оно расходится с непосредственным опытом человека, его влияние слабеет [4,149].

Одним из каналов передачи культурных ценностей является *этнокультурная преемственность*. Межпоколенная передача культуры является не только условием устойчивости культуры и группы, но и основой психологического благополучия личности. Рябиченко Т. А. в своём исследовании, проведён-

ном в Литве, Латвии на выборке русских разных поколений, предположила, что мотивация к этнокультурной преемственности родителей будет положительно взаимосвязана с мотивацией к этнокультурной преемственности детей, вне зависимости от стратегий аккультурации. Интерес представляет то, что социализация разных поколенных групп, проходила в различающихся исторических и политических условиях. Результаты эмпирического исследования, подтвердили гипотезу [11].

В исследовании британского психолога F. Sani и его коллег, посвящённому восприятию коллективной преемственности было выделено два измерения: восприятие культурной преемственности (нормы, традиции) и исторической преемственности (взаимосвязь между различными эпохами и событиями)

Исследователи считают, что воспринимаемая коллективная преемственность включает представления о том, что основные ценности, убеждения, традиции, привычки, менталитет передаются через поколения; Это означает, что группа воспринимается, как феномен, характеризующийся постоянством, непрерывностью во времени. Исследователи отмечают, что для укрепления самобытности группы и осмысления современного мира, людям необходимо воспринимать свои группы как связанные во времени. В результате эмпирического исследования, психологами высказывается предположение, что коллективная преемственность группы положительно влияет на людей, способствуя их интеграции в неё, снижая отчуждённость и аномию [1].

Выводы.

1. Изменения в ценностной сфере могут произойти в случае экономического изменения в обществе, носящего долгосрочный характер. При изменении материальных благ в сторону их роста, не происходит быстрой коррекции ценностной сферы. Будет наблюдаться значительный временной лаг, так как каждое поколение отражает условия, в которых прошли их юность и детство. Относительно посткоммунистических стран, где поколения не почувствовали резкого повышения уровня жизни, ценностного разрыва между поколениями не будет.

2. Важным каналом передачи культурных ценностей является *этнокультурная преемственность*. Межпоколенная передача культуры является условием устойчивости культуры и группы, и основой психологического благополучия личности. Исследователями высказывается предположение, что коллективная преемственность группы положительно влияет на людей, способствуя их интеграции в неё, снижая отчуждённость и аномию.

3. Эмпирическое исследование культурных ценностей молодёжи молдаван выявило, как направленность их на активное включение в рыночную экономику, так и поддержание культурных ценностей. Культурные традиционные ценности являются базовой основой для сохранения молодёжью своей личностной и социальной идентичности.

Перспективы исследования: Исследование мотивации этнокультурной преемственности разных этнических групп молодёжи может стать основой для оптимизации межкультурных отношений в транзитивном обществе.



Литература

1. SANI Fabio, BOWE Mhairi, HER-RERA Marina, MANNA Cristian, COS-SA Tiziana, MILAO Xiulou and Yuefang ZHOU (2007). Perceived collective continuity: Seeing groups as entities that move through time. *European Journal of Social Psychology Eur. J. Soc. Psychol.* 37, p.1118–1134.
2. АСМОЛОВ А. Г. Психология современности. В: «Mobilis in modili: личность в эпоху перемен/2-е издание. Под общ.ред. А. Асмолова.- М: Издательский Дом ЯСК, 2019, 13-26.
3. ВЕЛЬЦЕЛЬ К. Рождение свободы / К. Вельцель: под ред. Э.Д. Понарина, О.А.Оберемко; пер.с англ. А.В.Лисовского. М.: АО «ВЦИОМ», 2018. ;
4. ИНГЛХАРТ Р., ВЕЛЬЦЕЛЬ К. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011.
5. ИНГЛХАРТ Р. Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир. Москва, 2018.
6. ЛЕБЕДЕВА Н. М. Этническая и кросс-культурная психология. Учебник для высших учебных заведений. М. МАКС Пресс, 2011.
7. ЛЕБЕДЕВА Н. М, ТАТАРКО А. Н. Культура как фактор общественного прогресса- Москва, 2009.
8. КАУНЕНКО И. И. Культурные ценности молодежи молдаван: маркеры эпохи перемен. În: «Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare». Materialele conferinței Ediția a XII-a, Chișinău, 28–29 mai 2020.p.264-270
9. КУЗНЕЦОВ И. М. Ценностные маркеры культурно-исторической идентичности россиян. В: Вестник института социологии. №3. Т.8, 2017 с. 13-31).
10. МАРЦИНКОВСКАЯ Т. Д. История, культура, развитие как образующие историко-генетической парадигмы. В: Культурно-историческая психология 2015 Т.11. № 4 с.69-78).
11. РЯБИЧЕНКО Т. А. Взаимосвязь ценностей личности и мотивации к этнокультурной преемственности со стратегиями аккультурации дисс.канд. психол. наук. М.: 2017.
12. ТАТАРКО А. Н., ЛЕБЕДЕВА Н. М. Методы этнической и кросскультурной психологии. Изд-во Высшая школа экономики. М.: 2011, с. 98-105.
13. ШВАРЦ Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий. В: Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2008, Т.5, №2, с. 37-67.

Primit la redacție: 10.10.2020

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ СТИЛЯ ЖИЗНИ
В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

ANALIZA TEORETICĂ A REZULTATELOR STUDIERII STILULUI DE VIAȚĂ
ÎN PSIHOLOGIA CONTEMPORANĂ

THEORETICAL ANALYSIS OF LIFESTYLE STUDY RESULTS
IN CONTEMPORARY PSYCHOLOGY

CZU: 159.922:316.728

DOI: 10.5281/zenodo.4300023

Татьяна КОЗМАН

мастер психологии, докторантка, Кишиневский Государственный
Педагогический Университет „Ион Крянгэ”

Ион НЕГУРЭ

доктор психологии, доцент, Кишиневский Государственный Педагогический
Университет „Ион Крянгэ”

Резюме

В статье представлены основные результаты теоретического анализа исследований стиля жизни как психологического образования, таких как: раскрытие сущности и природу стиля жизни и, как следствие, определение понятия «стиль жизни», представление наиболее значимых и релевантных типологий стилей жизни, описание пути его онтогенетического развития и выявление компонентов, составляющих структуру стиля жизни.

Ключевые слова: стиль, стиль жизни, образ жизни, онтогенез стиля жизни, структура стиля жизни, типология стиля жизни.

Rezumat

În articol sunt expuse principalele rezultate ale studiului teoretic privind stilul de viață ca formațiune psihologică, cum ar fi: relevarea esenței și naturii stilului de viață și, drept urmare, definirea conceptului „stil de viață”, prezentarea celor mai semnificative și relevante tipologii ale stilurilor de viață, descrierea căii pe care o parcurge stilul de viață în dezvoltarea sa ontogenetică și identificarea componentelor care constituie structura unui stil de viață.

Cuvinte – cheie: stil, stil de viață, mod de viață, ontogeneza stilului de viață, structura stilului de viață, tipologia stilurilor de viață.

Abstract

The article presents the main results of the theoretical study on lifestyle as a psychological formation, such as: revealing the essence and nature of lifestyle and, consequently, defining the concept of „lifestyle”, presenting the most significant and relevant typologies of styles of life, the description of the path that the lifestyle follows in its ontogenetic development and the identification of the components that constitute the structure of a lifestyle.

Keywords: style, lifestyle, lifestyle, ontogenesis of lifestyle, structure of lifestyle typology of lifestyles.

Введение. Хотя интерес психологов-исследователей к проблематике связанной с понятием «стиль жизни» возник совсем недавно, нужно отметить, что психологии удалось по состоянию на сегодняшний день накопить значительный объем научных знаний о данном психологическом образовании (Виленский, 2016; Горбань, 2013; Грищенко, 2010; Шкатурова, 1998 и др.). Так как стиль жизни современного человека постоянно видоизменяется и усложняется под влиянием различных внешних (социально-политических, экономических, культурных, технологических и т.д.) и внутренних (ценности, стиль мышления, мотивация и т.д.) факторов появляется необходимость их постоянного обновления [7, 8, 9]. Категория «стиль жизни» в психологии остается востребованной, т.к. стилевое разнообразие жизни человека с каждым годом растет и определяет индивидуальные условия его существования.

Научное определение понятия «стиль жизни». Понятие «стиль» широко используется в различных сферах жизнедеятельности человека. Приведем лишь некоторые из них. В искусстве, стиль - это совокупность признаков, характеризующих искусство опре-

деленного времени и направления; в литературоведении – функциональная разновидность литературного языка; в лингвистике – совокупность приемов исследования средств языка; в эстетике – характерная манера вести себя, говорить, одеваться и т.п.; в философии – это диалектическое единство формы выражения и формы осуществления способа организации функционирования любой системы, связанной с человеческой деятельностью; в психологии – это устойчивая индивидуально-специфическая система приемов, навыков, методов, способов выполнения деятельности.

Далее мы проанализируем понятие стиля жизни предпочтительно с психологической точки зрения.

Психология, в отличие от других научных дисциплин, занимается, прежде всего, изучением индивидуального стиля личности. Силевые проявления изучаются не только в контексте исследования деятельности человека и ее результатов, но и в индивидуальных проявлениях личности. Стиль находится на границе контакта между индивидуальностью личности и ее способом преобразования среды. В связи с этим появляется двойственность изучения

этого явления: с одной стороны, стиль изучается как одна из характеристик индивидуальности человека, с другой – стиль является показателем особенностей деятельности личности.

Значительный вклад в исследование стиля жизни в психологическом аспекте внес известный советский ученый-психолог В. С. Мерлин, который разделил его на два вида: стиль деятельности и стиль общения. Стиль возникает в условиях неопределенности, когда личность выбирает одно или несколько решений ее развития, при этом необходима личная вовлеченность в деятельность (положительное отношение к ней и стремление ее усовершенствовать). Критерием правильно выбранного стиля деятельности служат такие признаки, как: ощущение удобства, комфорта, снятия напряжения в момент выполнения деятельности [16].

Адекватным толкованием понятия «стиль индивидуальной деятельности» в российской психологии является положение Е.А. Климова, согласно которому стиль индивидуальной деятельности – это «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной дея-

тельности. Это совокупность общих и особенных способов работы, позволяющих максимально использовать ценные качества человека и компенсировать его недостатки» [11].

Понятие «стиль деятельности» уже, чем понятие «стиль жизни», т.к. стиль жизни включает в себя стилевые характеристики деятельности, общения, взаимоотношений и т.д. Так, в этом контексте, М. Я. Виленский считает, что *стиль жизни – это интегрированный способ взаимодействия личности с миром, которое проявляется во всех сферах жизни, в поведении и отношениях, образуя устойчивое единство*. По мнению М. Я. Виленского, например, здоровый стиль жизни, возникая на определенном уровне субъектности и творчества в процессах жизнедеятельности, образует целостную систему жизненных проявлений личности, способствующую гармонизации своей индивидуальности с условиями жизнедеятельности и являющуюся средством самоактуализации в ней» [7, с. 8-18].

Ниже, в таблице 1, будут приведены результаты анализа различных толкований понятия «стиль жизни» в классической и современной психологии с целью выявления существенных признаков этого понятия и его определения.

Таблица 1. Интерпретации содержания понятия «стиль жизни» различными авторами

Автор	Стиль жизни – это
Адлер А.	Уникальный способ, который выбирает человек для реализации своих жизненных целей, и те подходы, которые он использует при решении жизненных проблем (Адлер, 1997).
Олпорт Г.	Способ достичь определенности и эффективности образа самого себя и отношений с другими людьми (Олпорт, 2002).

Шихи Г.	Способ решения жизненных проблем (Шихи, 1999).
Анцыферова Л. И.	То, что обнаруживается в «деятельностном самовыражении личности» во всех сферах общественной и частной жизни (Анцыферова, 2006).
Абульханова-Славская К. А.	Проявление в неповторимости способа жизни (Абульханова-Славская, 1991).
Леонтьев Д. А.	Уникальный способ достижения своих целей, избираемый личностью (Леонтьев, 1993)
Омельченко Е. Л.	Внешнее выражение и практическое воплощение основных ценностей личности (Омельченко, 2019).
Руженков В. А., Руженкова В. В.	Совокупность устойчиво воспроизводимых образцов поведения, социальных и культурных практик, которые обладают типичностью для определенных социальных общностей и принудительно воздействуют на эти общности и включенные в них личности как рамки повседневной жизни (Руженков & Руженкова, 2017).
В и л е н с к и й М.Я.	Интегрированный способ взаимодействия личности с миром, которое проявляется во всех сферах жизни, в поведении и отношениях, образуя устойчивое единство (Виленский, 2006).

Таким образом, в результате анализа представленных концепций ученых-психологов о стиле жизни, мы смогли дать собственное определение данному понятию. Оно следующее: **Стиль жизни - это системообразующая совокупность уникальных способов и приемов взаимодействия личности с окружающим миром в различных сферах жизни – общения, деятельности, самоактуализации.** Напоминаем, что самоактуализация по Маслоу (1999) - это непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение своей миссии, или призвания [16].

Анализ смежных понятий. Стиль

жизни – это достаточно широкое понятие, в которое может входить и стиль лидерства, и стиль руководства, и стиль мышления, и стиль общения и т.д. Это понятие часто используют как синоним других схожих понятий, таких как: «образ жизни», «качество жизни», «субъективное жизненное пространство личности», «временная перспектива личности» и др. Данные понятия являются близкими по семантике, но тем ни менее каждое из них обладает определенной смысловую специфику. Сравнительный анализ содержания смежных понятий поможет более четко осознать и понять смысловую специфику каждого из выше указанных понятий.

Таблица 2. Сравнительный анализ содержания смежных понятий

Образ жизни:	Результат взаимодействия человека с окружающим его миром, отражающей специфику личности и ее взаимоотношений с социальной средой (Виленский, 2006).
Качество жизни:	Степень удовлетворения потребностей и запросов более сложного характера, не поддающихся прямому количественному измерению, и выполняет социально-оценочную функцию по отношению к понятию «образ жизни» (Горбань, 2013).
Жизненный путь:	Процесс развития конкретного человека в качестве субъекта сознательного конструирования собственной жизни (Абульханова-Славская, 1991).
Субъективное жизненное пространство:	Когнитивно-репрезентированный и психически переработанный реальный мир жизни человека (Толочек, 2015).
Сценарий жизни:	Консервативные, негибкие системы представлений, понятий и отношений, которые закладываются в раннем детстве и остаются практически неизменными в течение жизни (Берн, 2002).
Жизненно-стилевые стратегии:	Активная социальная и личностная позиция по отношению к повседневности (Масленцева, 2010).

Таким образом, «образ жизни» является комплексным образованием, которое наблюдается в проявляемых в признаках, и этими признаками являются такие феномены, как: «уровень жизни», «качество жизни». «Субъективное пространство личности» очерчивает зону реальности человеческого бытия, исходя из вложенного в нее смысла. «Жизненный путь» и «жизненные стратегии» личности представляют собой динамический процесс, движение человека к поставленной цели. «Сценарий жизни» представляет собой систему установок и планов, которые были приняты и подкреплены в детстве и оправдываются последующими событиями. Само понятие «стиль жизни» является одной из характеристик

образа жизни человека с точки зрения инструментального, личностно значимого, интегрированного, индивидуального способа самовыражения и взаимодействия с внешним миром.

Возникновение и развитие стиля жизни в онтогенезе. Адлер (1997) и Берн, (2002). считают что стиль жизни формируется на основе личного опыта ребенка в общении со средой и остается неизменным в течение всей жизни, проявляясь во всех формах взаимодействия человека с окружающим миром. Отношения, которые складываются между родителями и детьми в раннем детстве, являются очень важными, так как на основе этого взаимодействия ребенком будут приняты решения относительно того, как мир относится к нему и каково

его место в этом мире [3, 6].

А. Адлер считает, что стиль жизни определяется двумя основными факторами: жизненной целью и способом ее достижения. Однажды сформировавшись, с целью компенсации чувства неполноценности у маленького ребенка, стиль жизни становится стержнем личности, системообразующим фактором, предопределяющим все выборы и решения данного индивидуума, развитие всех отдельных черт его характера. В отличие от Фрейда, Адлер понимал поведенческие проявления взрослого человека не как паттерны, оживающие из ранних воспоминаний, а как реакции, в которые включены и его личностные особенности, заложенные в раннем детстве. В этих проявлениях присутствует и часть «творческого Я» личности. Концепция «творческого Я» восходит к индивидуальной теории Адлера, которая отмечает активную позицию человека по отношению к целям жизни и инструментам их воплощения. Иными словами, человек может свободно создавать собственный, индивидуализированный стиль жизни [2].

Знание собственных возможностей, своего личностного и творческого потенциала, стремление их реализовать с максимальной социальной активностью и пользой, ценностные и смыслообразующие компоненты жизни, включают в категорию стиля жизни и такую тенденцию, как самоактуализация. Процесс самоактуализации, выступая механизмом формирования согласованной системы ценностных ориентаций, развития компетентности личности во времени и социальном взаимодействии, способствует становлению интегрированного и конструктивного

стиля жизни. Наиболее конструктивным стилем жизни можно назвать тот, кто в своей структуре и функционировании опирается на тенденцию к самоактуализации.

Типологии стилей жизни. В процессе исследования стилей жизни были предприняты определенные попытки их типологизировать. Наиболее релевантными и значимыми типологиями стилей жизни являются следующие.

1. **Типология А. Адлера.** Он впервые предложил классифицировать стили жизни по принципу изменяющихся по степени двух компонентов системы: социальный интерес и социальная активность. Типы стилей жизни: «получающий»/«берущий» тип, «управляющий» тип, «избегающий» тип, «социально полезный» тип. В людях с последним, наиболее оптимальным типом стиля жизни, гармонично сочетаются высокий социальный интерес и высокий уровень жизненной энергии. Они воспринимают три основные жизненные задачи – работу, дружбу и любовь – как социальные проблемы, которые в решении требуют социальной активности, сотрудничества, взаимодействия, готовности вносить вклад в благополучие окружающих людей [2].

2. **Типология Э. Берна** основана на сценариях жизни, которые предполагают индивидуальный паттерн поведения, формирующимся под воздействием многих факторов в раннем возрасте: (сценарии «Я – ОК, Ты – ОК»; «Я – ОК, Ты – не ОК»; «Я – не ОК, Ты – ОК»; «Я – не ОК, Ты – не ОК»). Сценарии, по мнению автора, универсальны для всего человечества, т.к. люди их впитывают с раннего детства, они закрепляются и, зачастую, бессознательно

используются в течение всей жизни [6].

3. **Классификация жизненных стилей Ф. Торна** опиралась на ассоциирование способам адаптации к социуму (агрессивный стиль («тигр»), конформный стиль («хамелеон»), защитный стиль («черепашка»), индивидуалистический стиль («орел»), сопротивляющийся стиль («лосось») (ссылка по: Деркач, 2004) [10].

4. **Типология А. М. Демидова**. На основании результатов своего кросскультурного исследования социокультурных стилей Центральной и Восточной Европы, А.М. Демидов предлагает 5 основных стилей жизни («победители» - ориентированные на проявление лидерских качеств, «новаторы» - ориентированные на познание, «ретрограды» - ориентированные на прошлое, считающие, что «раньше было лучше», «традиционалисты» - придерживаются консервативного образа жизни, «истеблишмент» - правящие круги, ориентированные на сверхприбыль, потребление, престиж) (ссылка по: Талызина, 2019) [21].

5. **Типология Royce D., Powell A.**, они определяют стиль жизни как «стратегию для достижения индивидуальных ценностей и чувств в мире, в котором каждый индивид должен жить так, чтобы оптимизировать свои личностные смыслы». В соответствии с этим определением они выделяют три стили жизни: альтруистический, смысл которого состоит в служении людям; индивидуалистический, направленный на самоактуализацию; икарстический (по имени мифологического героя Икара), ориентированный на творчество (ссылка по: Барышева, 2015) [5].

6. **Типология А. Маслоу**. Он предло-

жил описание 2 стилей жизни как видение системы наивысших достижений человеческого опыта: Д-жизнь – «дефицитарная» жизнь (стремление удовлетворить существующий дефицит или требования окружения); Б-жизнь – бытийная, или мета-жизнь (рывок, прорыв, когда человек использует свои силы в полную мощь) [15].

7. **Типология В.Н. Shulman & Н.Н. Mosak** (1988) содержит описание 14 типов личности по общему способу жизни, названия которых ассоциативно отражают сущность предложенных стилей жизни («добытчик», «стимулятор», «контролер», «ребенок», «оппозиционер», «жертва», «мученик» и некоторые другие) (по: Деркач, 2004) [10].

8. **Типология А. В. Сафаряна**, он выделяет 5 групп стилей жизни на основании критерия преобладающих ценностей: 1 группа – социальная норма и ориентация на успешную деловую карьеру; 2 группа – гедонистические стремления; 3 группа – экстремальное поведение; 4 группа – ориентация на альтруизм, 5 группа – ориентация на реализацию жизненных планов, развитие личности и ее творческих способностей) [20].

9. **Типология В.А. Руженкова и В.В. Руженковой**, они выделили и описали 10 вариантов благоприятных стилей жизни и 4 – патологических.

Благоприятными стилями жизни являются:

1. **Конформизм** – это установка (желание и/или привычка) быть как все.

2. **Альтруизм** – нравственный принцип поведения, означающий способность бескорыстно жертвовать собственными интересами в пользу ин-

тересов другого человека.

3. *Экстрим/экстремалы* – выдающиеся, экстраординарные действия, как правило связанные с опасностью для жизни. В известном смысле, экстрим также связан с удовольствием, как гедонизм.

4. *Гедонизм* – характеризуется ориентацией на себя, практиками на получение удовольствий от ухода за собой, своим телом, развлечениями, потреблений.

5. *Прагматизм* – это принцип, согласно которому на первое место выходит выгода, карьера, которая увеличивает возможности обладания атрибутами. В основе прагматизма лежит деятельностный и контекстуальный подход к решению проблем.

6. *Карьеризм* – одно из выражений эгоизма в сфере служебной деятельности.

7. *Гламур* – этот стиль находит отражение в социальных различиях, выражающихся чаще во внешних признаках.

8. *Вещизм* – к этому типу относят людей с потребительским отношением к вещам; при этом, удовольствие получается от самого факта обладания, а не использования.

9. *Интеллектуалы*. Основная направленность личности на образованность, творчество, профессиональную карьеру, а также на определенном этапе – участие в политической жизни страны,

10. *Богема* – неконвенциональный, эксцентричный стиль жизни. Относятся к неформалам «креативного характера».

Патологическими стилями жизни являются:

1. *Невротический*. Человек часто чувствует себя «жертвой», несправедливо обиженным, невинно страдающим, как правило, страдает невро-

тическим, либо личностным расстройством. В выборе жизненного пути несамостоятелен, живет планами на будущее, рефлексивен, много мечтает, планирует, однако не способен на реальные действия.

2. *Выученная беспомощность* – это нарушение мотивации в результате пережитой субъектом неподконтрольности ситуации. Характеризуется тем, что наступает торможение моторной активности, ослабляется биологическая мотивация, теряется способность к научению, появляются соматические расстройства. Имеет тенденцию к генерализации.

3. *Психическая несостоятельность* или состояния «психического недоразвития» («субнормальности», «психического дефекта»). Указанные понятия выделяют ту или иную особенность умственной.

4. *Маргинальность* – люди, по разным причинам выпадающие из привычной социальной среды и неспособные примкнуть к новым общностям (зачастую по причинам культурного несоответствия), испытывают большое психологическое напряжение и переживают своеобразный кризис самосознания [19, с. 52-62].

Разнообразие и многочисленность критериев для классификации стилей жизни еще раз указывают на многоаспектность данного явления, на многообразие видов и способов выражения индивидуальных эмоциональных, когнитивных, личностных тенденций в процессе общения и деятельности.

Структура стиля жизни. Проблема выделения и описания структурной организации понятия «стиль жизни» является чрезвычайно сложной. Ее

сложность выражается в:

1) обилии точек зрения на внутреннюю структуру стиля жизни; с одной стороны, этот факт является закономерным явлением, с другой – усложняет выбор наиболее полной и многогранной композиции для методологической базы исследования;

2) перечислении всех компонентов стиля жизни, входящие в этот конструкт;

3) учёте всех внешних и внутренних факторов, влияющих на компоненты конструкта;

4) четком определении составляющих, которые относятся только к этому конструкту;

5) описании структурных составляющих в терминах психологической парадигмы;

6) диагностировании выявленных структурных элементов из которых состоит стиль жизни.

Учитывая перечисленные сложности и обобщая результаты теоретического анализа результатов психологических исследований по проблеме, мы создали модель структуры стиля жизни. Она состоит из 2 внутренних и 2 внешних компонентов:

1. Социально-ролевой компонент (внешний компонент). Данный компонент проявляется в индивидуальных особенностях человека в поведении, взаимодействии с окружающими людьми и т.д.

Выделение этого компонента было обосновано следующими идеями и положениями ученых психологов. А. Адлер указывает на наличие в структуре стиля жизни «социальной активности» и «жизненных целей» [2]. Е. А. Климов и В. С. Мерлин делают акцент на

наличие в структуре стиля коммуникативного компонента как способности выстраивать благоприятные связи с социальным окружением [11, 16]. По мнению М. Я. Виленского (2006) в этот компонент входят социальные роли, социальный статус, престиж, социометрический статус в коллективе и др. [7]. Концепция А. Либина о структуре стиля человека утверждает что она характеризуется иерархизированностью и комплексностью и что стиль жизни находится на вершине структуры стиля личности, а его структурным компонентом является индивидуальный стиль общения [13]. В этот компонент входит еще один связанный с ним явление – жизнестойкость. По Д. А. Леонтьеву, жизнестойкость – это способность личности выдерживать стрессовую ситуацию выбора, сохраняя внутреннюю уверенность, сбалансированность и не снижая успешность деятельности [12].

2. Когнитивный компонент (внутренний компонент) – способ переработки информации, предпосылка процесса формирования и образа мира, себя, природы, взгляда на решение жизненных задач, креативной составляющей и т.д. Результаты исследования М. А. Холодной указывают на детерминацию стиля жизни со стороны формирования личностных особенностей и способов социального взаимодействия когнитивными стилями. Когнитивные стили как метакогнитивные способности характеризуют, во-первых, способность к построению объективированных ментальных репрезентаций происходящего и, во-вторых, способность к саморегуляции собственных аффективных состояний. Соответственно, мера выраженности стилевых характери-

стик определяет потенциал объективации в оценках, суждениях, позициях и поступках человека – именно поэтому когнитивные стили оказываются связанными с широким спектром личностных черт и особенностей социального поведения [23]. G. Witkin (1982) в результате исследования стиля поведения в поле, решения жизненных задач выявил 2 типа когнитивных стилей: полезависимость и полenezависимость. Полезависимые личности полагаются на внешне видимое поле, с трудом преодолевают его влияние. Полenezависимые личности, напротив, склонны контролировать влияние зрительных впечатлений с опорой на внутренний, собственный опыт, легко преодолевают влияние поля. Эти способы решения жизненных задач обуславливают восприятие себя и окружающего мира и, соответственно, выбор стиля жизни.

3. **Ценностный компонент** (внутренний компонент) – смыслы, которыми человек наделяет форму своего внутреннего и внешнего бытия, какими ценностями руководствуется в выборе того или иного специфического технического компонента. J. T. Plummer (1974) отмечает в структуре стиля жизни

ни значимые сферы и интересы (по: Деркач, 2004). В. Н. Shulman & Н. Н. Mosak (1989) выделяют этические убеждения, личный этический кодекс, основанный на ценностях (по: Деркач, 2004). Е. А. Климов в структуру стиля жизни включает и ценностный компонент (Климов, 1967). М. Я. Виленский описывает ценностно-смысловой компонент как совокупность целей жизни, системы потребностей, принципов жизни и отношений с другими людьми [7, с. 8-18].

4. **Специфически технический компонент** (внешний компонент) – каким образом личность выражает содержание своего внутреннего мира, с помощью каких способов и приемов представляет миру вышеперечисленную картину представлений.

Выводы. Основным итогом нашего теоретического анализа результатов исследований стиля жизни как психологического образования является определение природы и сущности стиля жизни, описание наиболее значимых типологий стилей жизни, представленные пути онтогенетического развития стиля жизни и раскрытие компонентов, образующих структуру стиля жизни.

Библиография

1. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ К. *Стратегия жизни*. М.: Изд-во Мысль, 1991, 299 с.
2. АДЛЕР А. *Очерки по индивидуальной психологии*. М.: Когито-Центр, 2002. 220 с.
3. АДЛЕР А. *Понять природу человека*. СПб.: «Академический проект», 1997. 253 с.
4. АНЦЫФЕРОВА Л.И. *Развитие личности и проблемы геронтопсихологии*. М., Изд-во „Институт психологии РАН”, 2006, 512 с.
5. БАРЫШЕВА Е.И. Соотношение понятий стиль жизни и субъективное жизненное пространство. В: *Вестник Констромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*.

- 2015, nr. 3, с. 73-78.
6. БЕРН Э. *Игры, в которые играют люди*. М., 2002, 320 с.
7. ВИЛЕНСКИЙ М.Я. Общее и особенное в педагогических категориях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни». В: *Вестник РГУ им. И. Канта, Педагогические и психологические науки*. 2006, nr. 11, с. 8-18.
8. ГОРБАНЬ Е.С. Обзор социологических теорий и интерпретация понятий «стиль жизни»: от классового общества до постмодерна. В: *Экономическая социология*. Т.14, 2013, nr.3, с. 133-144.
9. ГРИЩЕНКО О. Содержание понятия «стиль жизни личности». В: *Развитие личности*. 2010, nr. 4, с. 30-36.
10. ДЕРКАЧ А. *Акмеология*. М.: РАГС, 2004, 299 с.
11. КЛИМОВ Е. А. *Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной деятельности*. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969, 278 с.
12. ЛЕОНТЬЕВ Д. А. *Очерк психологии личности*. Москва: Смысл, 1993.
13. ЛИБИН А. *Стиль человека: психологический анализ*. Москва: Смысл, 1998, 310 с.
14. МАСЛЕНЦЕВА Н.Ю. Социологические исследования концепции стиля жизни. В: *Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология*. 2010, nr. 31(212), Вып. 19, с. 147-150.
15. МАСЛОУ А. *Мотивация и личность*. СПб, 1999. 562 с.
16. МЕРЛИН В.С. Индивидуальный стиль общения. В: *Психологический журнал*. 1982, nr. 4, с. 26-36.
17. ОЛПОРТ Г. *Становление личности*. М.: Когито-Центр, 2002
18. ОМЕЛЬЧЕНКО Е. От проблемного конструкта молодежного вопроса – к анализу молодежной повседневности. В: *Журнал исследования социальной политики*. 2019, nr. 3(1), с. 133-137.
19. РУЖЕНКОВ В.А., РУЖЕНКОВА В.В. Медико-психологические аспекты стиля жизни: систематика и верификация. В: *Научные ведомости. Серия Медицина. Фармация*. 2017, №12. с. 52-62.
20. САФАРЯН А.В. Стиль жизни. В: *Энциклопедия гуманитарных наук*. 2008, №1. с. 246-248.
21. ТАЛЫЗИНА Н.Ф. «Четырехцветный человек» и «сигналы личности».[citat 09.08.19]. Disponibil: http://vmo.rgub.ru/research/lit_review/lusher.php.
22. ТОЛОЧЕК В.А. *Стили деятельности: ресурсный подход*. М., 2015. 366 с.
23. ХОЛОДНАЯ М.А. *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума*. СПб.: Питер, 2004, 384с.
24. ШИХИ Г. *Возрастные кризисы*. СПб.: Ювента, 1999, 233 с.

Tatiana KOZMAN, PhD student, MD (Psychology), lecturer at Psychology Department, „Ion Creangă” Pedagogical State University at Chişinău, Republic of Moldova
Email: kozmantatiana@gmail.com

Ion NEGURĂ, PhD (Psychology), associate professor at Psychology Department, „Ion Creangă” Pedagogical State University at Chişinău, Republic of Moldova
Email: ion7neg@gmail.com

Primit la redacție 20.11.2020

REALIZĂRI ÎN PSIHOLOGIE

O IMPORTANTĂ NOUȚATE EDITORIALĂ: MIHAI ȘLEAHTIȚCHI.
IMAGINABILIS. O INTRODUCERE ÎN TEORIA REPREZENTĂRIILOR
SOCIALE.

AN IMPORTANT EDITORIAL NOVELTY: MIHAI ȘLEAHTIȚCHI.
IMAGINABILIS. AN INTRODUCTION TO THE THEORY OF SOCIAL
REPRESENTATIONS.

Daniela CAZACU

doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea de Stat „A.Russo” din Bălți

Lucrarea *Imaginabilis. O introducere în teoria reprezentărilor sociale*, București: Editura RAO & Chișinău:Editura Știința, 2020. 640 p., scrisă de Mihai ȘLEAHTIȚCHI, doctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, este rezultatul experienței științifice și didactice a autorului în domeniul psihologiei, punând accent pe tot ce este și ce nu este o reprezentare socială.

De la bun început menționăm că lucrarea, cu un volum de 640 pagini pe care o analizăm, este una din puținele lucrări concepute în Republica Moldova, care abordează problematica reprezentărilor sociale, acest fapt aducând o valoare esențială lucrării. Solid fundamentată din punct de vedere teoretic, cu o bogată informație, lucrarea prezintă o substanțială contribuție științifică în domeniul psihologiei sociale din Republica Moldova. Or, teoria reprezentărilor sociale este una dintre cele mai importante perspective teoretice în domeniul psihologiei sociale, astfel, această lucrare, în contextul autohton, merită o atenție deosebită.

Fiecare parte a cărții debutează cu câte un *Motto*, relevând ideile de referință ale respectivei părți, un *Sinopsis*, prin care

cititorului i se prezintă rezumatul subiectelor ce urmează a fi dezbătute și o serie de *Concepte-cheie*. La sfârșitul fiecărei părți a lucrării, autorul ne oferă cele mai semnificative surse bibliografice, cât și o serie de resurse informaționale suplimentare – de altfel, provocându-ne la lecturi aprofundate. Fiecare parte a cărții se încheie cu o generalizare (*Synthesis*) și un *Glossarium*.

Cu un plan bine structurat, în demersul autorului, în prima parte a cărții, intitulată *Era reprezentărilor sociale*, se analizează conceptul central și comun tuturor științelor socio-umane. Întrunind caracteristicile unui domeniu de cunoaștere aflat în plină expansiune, teoria reprezentărilor sociale capătă, de-a lungul ultimelor decenii, o valoare curriculară, demonstrând faptul că, actualmente, se întrunesc toate condițiile necesare pentru a vorbi despre o eră a reprezentărilor sociale.

În continuare, este prezentată, într-o ordine firească, următoarea parte a lucrării – *Statutul reprezentărilor sociale*, în care se reliefează locul pe care îl dețin reprezentările sociale în sistemul științelor despre om și societate. Într-o manieră deosebită, autorul prezintă cele mai im-

portante principii, care demonstrează că o reprezentare socială este anume socială.

În partea a treia a lucrării – *Obiectele reprezentării sociale*, autorul relevă acele premise care trebuie să existe pentru ca un anume element al mediului social să suscite emergența unei reprezentări sociale, cât și cele cinci condiții absolut necesare de identificare a obiectului reprezentării sociale.

În partea a patra a lucrării – *Apariția reprezentărilor sociale*, autorul evidențiază cele mai importante procese ce stau la baza apariției și formării unei reprezentări sociale. Sunt pe larg descrise cele două mecanisme precum: mecanismul de obiectivare și mecanismul de ancorare. Autorul prezintă esența mecanismului de obiectivare, care constă în reducerea abstractului la concret sau, cu alte cuvinte, în asigurarea condițiilor prin care indivizii sau grupurile capătă posibilitatea de a transforma conceptele, noțiunile teoretice în imagini familiare.

La rândul său, esența mecanismului ancorării constă în transformarea a ceva nefamiliar, necunoscut în sistem de reprezentări, ancorarea reprezentând amplificarea procesului de obiectivare. În acest sens, sunt aduse la cunoștință cititorului mai multe noțiuni, concepte elaborate de către cei mai cunoscuți cercetători în domeniul reprezentării sociale, precum: S. Moscovici, D. Jodelet, A. Neculau, M. Curelaru, S. Chelcea și G.-N. Fischer.

În partea a cincea a lucrării – *Structura reprezentărilor sociale*, autorul ne induce în adâncul, în partea cea mai lăuntrică a reprezentării sociale, dezvăluind întreaga teorie structuralistă a acesteia. Autorul prezintă specificitatea fiecărui element constituent, începând cu *nucleul central*,

care apare ca o structură stabilă, sistematică și logică, ce oglindește valorile și normele, determinând atât semnificația, cât și organizarea reprezentării, ca mai apoi să ne prezinte structura cea mai flexibilă, cea mai expusă, cea mai vie, cea mai accesibilă și cea mai mobilă a reprezentării sociale – *sistemul periferic*. Pe final, ne este prezentată acea structură a reprezentării sociale, care, de fapt, reprezintă poziția reală a subiectului față de obiectul reprezentării și sunt descrise subansambluri de credințe sau cogniții, care nu sunt exprimate spontan de subiecți în condiții obișnuite din anumite motive – *zona mută*.

În partea a șasea a lucrării – *Analiza structurală a reprezentărilor sociale*, autorul ne familiarizează cu cele patru etape de analiză structurală a reprezentărilor sociale. Delimitarea conținutului, identificarea nucleului central și a organizării reprezentării, controlul centralității și decelarea „zonelor mute“ sunt etapele care ni le prezintă autorul ca absolut necesare și obligatorii, fiecăreia revenindu-i o anumită logică și o anumită garnitură de instrumente investigaționale.

Inima acestei părți a lucrării o constituie secțiunea în care autorul ne prezintă toate metodele clasice de investigare și de delimitare a conținutului reprezentărilor sociale. Tehnica evocării libere, tehnica hărții asociative, tehnica rețelei de asociații, precum și tehnica chestionarului de caracterizare sunt metodele care propuse autor în scopul delimitării conținutului reprezentării sociale.

Așa tehnici precum cea a analizei de similitudini, tehnica schemelor cognitive de bază autorul le propune pentru delimitarea nucleului central și a organizării reprezentării. În scopul verificării centrali-



tății elementelor unei reprezentări sociale, autorul recomandă aplicarea următoarelor tehnici: inducția prin scenariu ambiguu, tehnica punerii în discuție a nucleului central, tehnica prototipic-categorială și chestionarul de centralitate, iar în scopul reperării zonelor mute ale reprezentării sociale vom folosi așa tehnici precum: tehnica decontextualizării normative și tehnica substituției.

În partea a șaptea a lucrării – *Transformarea reprezentărilor sociale*, autorul menționează că transformarea reprezentărilor sociale nu se produce de la sine, ci în funcție de mutațiile care se produc la nivel de context sau la cel de practici. Cercetătorii arată că o modificare nesemnificativă a practicii sociale, indusă de evoluția tehnică sau de altă natură (economică, culturală, religioasă ș.a.), poate implica o schimbare de reprezentare. Astfel, pentru a purcede la transformarea reprezentării sociale, autorul prezintă câteva modele elaborate de către C. Flament, C. Guimelli și P. Mannoni.

A opta parte a lucrării – *Moartea re-*

prezentărilor sociale, oferă cititorului posibilitatea să vadă că durata de viață a ceea ce poartă numele de „sisteme cognitive socialmente construite“ este limitată sau, după cum menționa, A. Neculau, are o geneză, așadar o durată de viață.

Concepută și creată de un cercetător cu o prolifică activitate științifică, relevăm valoarea lucrării și menționăm locul de seamă în literatura științifică din domeniul psihologiei și al sociologiei.

Considerăm, conținutul și structura acestei cărți drept una foarte utilă, deoarece prezenta lucrare vine să acopere deficitul de resurse bibliografice în literatura științifică autohtonă din acest domeniu, aducând o contribuție importantă pentru cercetările din Republica Moldova, care vizează teoria reprezentării sociale.

Recomandăm lucrarea *Imaginabilis. O introducere în teoria reprezentărilor sociale*, sperând ca ea să fie utilă atât specialiștilor din domeniul psihologiei și al sociologiei, cât și studenților, masteranzilor, doctoranzilor, tuturor celor interesați de universul RS.

Primit la redacție: 16.10.2020

AUTORII NOȘTRI

ADĂSCĂLIȚEI Andra-Mirabela, drdă, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, profesoară, șc. profesională specială “Ion Pillat”, Dorohoi, Botoșani, România.

BÎRLE Delia-Iuliana, doctor habil. în psihologie, conf. univ., Universitatea din Oradea, România.

BURUIANĂ Sanda, doctor în științe medicale, conferențiar universitar, Disciplina de hematologie, Departamentul Medicină Internă, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, IMSP Institutul Oncologic, Departamentul Hematologie.

CAUNENCO Irina, doctor în psihologie, conf. univ., Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM.

CAZACU Daniela, doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

COZMAN Tatiana, masterand în psihologie, drdă., Universitatea Pedagogică de Stat ”I. Creangă”.

IBRIȘIM Ludmila, masterand în psihologie, lector, Universitatea Pedagogică din Comrat, drdă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

MAGHIARI Larisa-Georgiana, masterand în psihologie, Universitatea din Oradea, România.

NEGURĂ Ion, doctor în psihologie, conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat ”I. Creangă”.

ROBU Viorel, dr. în psihologie, lector universitar, Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău, Facultatea de Litere, Departamentul de Limba și Literatura Română și Științe ale Comunicării (România).

RUSNAC Svetlana, doctor în psihologie, conf. univ., Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

TUFEANU Magda, doctor în psihologie, lector universitar, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Iași, România.

VERDEȘ Angela, dr. în psihologie, conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat ”I. Creangă”.