



## Patru întrebări și tot atâtea răspunsuri în legătură cu moartea reprezentărilor sociale

**Mihai Șleahțițchi**, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Cu aproape trei secole în urmă. M.F.X. Bichat, cunoscut medic și anatomist francez, lansează ideea potrivit căreia „viața este ansamblul de funcții care rezistă morții”. Venind cu un asemenea unghi de vedere, autorul invocă nu urmărirea decât un singur scop – să accentueze că, de fapt, *moartea este regula, iar viața – excepția* (ultima fiind mereu amenințată). Deși, la început, acest raționament este ridiculizat, supus suspiciunii și chiar anatemitat, cu timpul el își face loc în tot mai multe minți elevate, devenind, până în cele din urmă, un eșafodaj atitudinal de largă răspândire. La ora actuală, ca să dăm curs unei sintagme conținute în majoritatea dicționarelor/enciclopediilor de filosofie, nimeni – sau aproape nimeni – nu mai pune la îndoială faptul că *moartea este programată*. Astfel, vechiul vis de nepierire s-a ruinat în mod definitiv.

Ce redă, în fapt, moartea? În fapt, ea redă o stare a oricărui sistem viu după ce existența lui a încetat, fie la nivelul „organelor vitale”, fie la cel al „tuturor celulelor”. Dispariția „stărilor de vlagă” răspunde nevoii firești de a face loc unor combinații genetice care, pe de o parte, sunt mai favorabile evoluției în timp a sistemului și care, pe de altă parte, pot fortifica potențialul de adaptabilitate a acestuia, asigurându-i variabilitatea și rezistența în fața pericolelor de tot soiul. Cu toate că sunt fenomene opuse, moartea și viața formează două laturi interdependente ale unuia și aceluiași proces – prefirarea cadrului existențial. S. Kierkegaard, pare-se, spunea că, în natură, clipa de supremă viață poartă în ea moartea. Cu alte cuvinte, viața și moartea nu sunt antitetice, ci, mai degrabă, complementare. Faptul că în sistemele vii se produc fenomene letale (prin intermediul izotopilor marcați, s-a dovedit, bunăoară, că eritrocitul trăiește 120 de zile, epiderma – 30 de zile, leucocitul – 13 zile, iar mitocondria – 8 zile, apreciindu-se că în doar opt ani se primenește întreaga materie a unui organism criant) ne dă posibilitatea să afirmăm că *moartea este pregătită de o viață* sau că *a trăi înseamnă a muri*. Dacă existența este un hazard al naturii, un accident produs în *Cosmos*, atunci acestui hazard/accident trebuie, în mod neapărat, să-i dăm un sens legat de moarte (în scopul „de a face viața mai bogată în împliniri”). A vorbi despre moarte înseamnă, după A. Malraux, a vorbi despre sensul vieții. Prin felul său de a fi, moartea conferă sistemelor vii privilegiul de a deveni constructe funcționale autentice, sensul vieții fiind acela de asigurare a perenității lor. Parafrazându-l pe G.W.F. Hegel, am putea spune că moartea constituie expresia unui triumf indubitabil asupra sempiternului, a

unei revanșe pe care o exercită întregul/sistemul asupra elementelor particulare / de compoziție. Cu siguranță, mersul – înainte a tot ce amintește sau poate aminti de *specia vivace* (plante, animale, oameni, organizații, idei, concepții, credințe, tradiții etc.) s-a făcut cu prețul morții. În nemurire, va trebui să recunoaștem, „diversificarea graduală a sistemelor cu semne de vioiciune” nu ar fi fost posibilă. Fiind antievolutivă, immortalitatea se opune normalității. Mortalitatea, în schimb, are „un cuvânt greu de spus” în tot ce ține de favorizarea dezvoltării structurilor animate. Ea s-a impus și continuă să se impună ca o formă *sui-generis* de selecție naturală, ca un factor de propulsare a noului, ca un fenomen fără de care noțiunea de progres și-ar pierde rostul. Organizarea vieții pe sisteme de entități face ca proprietatea fundamentală a acestora de a lua forme dintre cele mai diferite să se manifeste și la nivelul morții, ultimei revenindu-i statutul de element central al autoreînnoirii.

Așa cum reprezentările sociale sunt *sisteme complexe de entități funcționale* [cu *noduri figurative / nuclee centrale* (= constructe cognitive stabile, coerente și imagistice, „corespunzând valorilor la care aderă indivizii, purtând pecetea culturii și normelor colective ambiante”), dar și cu *elemente periferice* (= constructe cognitive compuse din informații „imediat inteligibile” axate pe concretizarea realului, pe „crearea unei ambiante particulare”, pe integrarea experiențelor/istoriilor individuale sau pe identificarea căilor de adaptare la contextul imediat)<sup>(\*)</sup>] și așa cum tot ele sunt acelea care au tendința de a se schimba neconținut „la față” (ca urmare a remodelării raporturilor de comunicare, a reorganizării spectrului de practici sociale sau a instaurării stării de ireversibilitate situațională<sup>(\*\*)</sup>), este de la sine înțeles că și în cazul lor moartea nu are decât să reprezinte un dat

---

<sup>(\*)</sup> Despre aceste și alte detalii cu referire la configurația compozițională a reprezentărilor sociale am relatat în mai multe studii publicate anterior. În această ordine de idei, vezi, spre exemplu, *Șleahțișchi M. Mecanisme formării reprezentărilor sociale// M.Șleahțișchi. Universul reprezentărilor sociale. Studiu teoretic. - Chișinău: Editura Știința, 1995. - P.47-64 sau/și Șleahțișchi M. Emergența reprezentărilor sociale// M.Șleahțișchi. Eseu asupra reprezentării puterii: cazul liderilor. - Chișinău: Editura Știința, 1998. - P.143- 160.*

<sup>(\*\*)</sup> Pe parcursul anilor, am oferit publicului interesat o serie de articole în care am dezbătut asupra transformabilității câmpurilor reprezentationale și rolului pe care-l dețin în cadrul acestui arhicomplicat proces factorii *comunicare, practici sociale, reversibilitate/ireversibilitate socială*. Pentru o informare mai amplă la acest subiect, vezi, de pildă, *Șleahțișchi M. Despre resorturile rezistenței la transformarea reprezentatională// Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. - 2009. - Nr. 2 (15). - P. 1-21; Șleahțișchi M. Depășirea conservatorismului reprezentational. Factorul comunicare// Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. - 2009. - Nr. 4 (17). - P. 41-50; Șleahțișchi M. Depășirea conservatorismului reprezentational. Factorul practici sociale// Studia Universitas: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. - Seria Pedagogie, Psihologie, Didactica științei. - 2009. - Nr. 9 (29). - P. 174-181; Șleahțișchi M. Depășirea conservatorismului reprezentational. Raportul reversibilitate/ireversibilitate// Revista de Științe Socioumane: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (Chișinău) - 2010. - Nr. 1 (14). - P. 7 - 13 sau/și Șleahțișchi M.*

ineluctabil. Conștientizând acest fapt, numeroși promotori ai conceptului de reprezentare socială țin neapărat să menționeze că „viziunile care permit individului sau grupului să dea un sens conduitelor, să acceseze cunoștințe utile în înțelegerea sau interpretarea realității” au nu doar un început și o dezvoltare în timp, dar și un sfârșit. Ca exemplare în acest sens apar următoarele aserțiuni:

- **S. Moscovici:** *odată create, reprezentările sociale își au propria lor viață,*

*circulă, fuzionează, se atrag și se resping, dau naștere la noi reprezentări, în vreme ce reprezentările vechi sunt scoase din circulație, mor [1];*

- **M.-L. Rouquette:** *reprezentarea socială nu este un corp doctrinal imuabil*

*și care se repetă la nesfârșit; în fond, ea poate avea două feluri de destin, eventual succesive: ori se transformă în anumite condiții, ori degenerază [2];*

- **W. Doise & A. Palmonari:** *în viața grupurilor, reprezentările sociale se*

*deplasează, se combină, intră în relație și se resping, unele dispar, altele sunt elaborate în loc [3];*

- **C. Guimelli:** *reprezentarea socială se transformă progresiv, ceea ce*

*înseamnă că unele elemente ale acesteia intră într-o altă structură relațională, iar altele se mențin sau dispar [4];*

- **A. Neculau:** *putând să-și schimbe starea, reprezentarea socială demonstrează că are o geneză, așadar o durată de viață [5].*

---

Reprezentarea socială: între permanență și transformare// *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2010. – Nr. 1 (18). – P. 79- 96.

Dat fiind faptul că și în cazul reprezentărilor sociale ne lovim – mai devreme sau mai târziu – de fenomenul morții, să vedem în continuare cum anume intervine emergența acestuia. Pentru început, având în vedere că absolut toate fenomenele – indiferent de ritmul sau anvergura prin care se impun – apar și dispar din varii raționamente/nevoi/motive („Nimic nu există în jur ce n-are o nevoie începătoare și un timp de începere”, ne atenționează, bunăoară, în *Fragmetarium*, M. Eminescu), vom exclude punctul de vedere potrivit căruia moartea reprezentărilor sociale survine din întâmplare, pe neașteptate, aleatoriu. Opunându-se ideii de incidentalitate, căutările noastre vor lua în calcul o cu totul altă premisă – *dispariția reprezentărilor sociale este una necontingentă, ea fiind strâns legată de existența unor factori concreți*.

Care sunt acești factori?

Unul din ei este, fără doar și poate, *obiectul reprezentării*. Suntem hotărâți să afirmăm acest lucru, deoarece, așa cum găsim la S. Moscovici [6; 7], D. Jodelett [8], N. Ficher [9], iar mai apoi și la C. Flament cu M.-L. Rouquette [10], reprezentările sociale nu fac decât să exprime – de zi cu zi – o „modalitate practică de cunoaștere centrată pe diverse obiecte (= o persoană, un lucru, un eveniment psihic sau colectiv, un fenomen natural, o idee, o teorie etc.)”, un „proces de proiectare perceptivă și mentală a realității care transformă obiectele sociale (întâmplări, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii)”, o ancorare în realitate care „acționează simultan asupra stimulului și asupra răspunsului” sau/și o “modelizare a unui dat existențial în și prin raporturi lingvistice, comportamentale ori materiale”. Aliniindu-se unui anumit obiect, reprezentările sociale inițiază cu el fie o *relație de simbolizare* (= îi țin locul), fie o *relație de interpretare* (= îi acordă semnificații). În ultimă instanță, prin el – și doar prin el! –, devine posibilă atât asigurarea unei treceri (mai mult sau mai puțin graduale) „de la metasistemul social (= instituții, apartenențe grupale, principii, norme) la structuri mai specifice, mai fluctuante și mai izolate (atitudini, opinii)”, cât și desemnarea setului de „viziuni funcționale asupra lumii care ar permite individului sau grupului să-și definească locul în univers”.

Evident, se poate întâmpla ca trecerea (mai mult sau mai puțin graduală) „de la metasistemul social (= instituții, apartenențe grupale, principii, norme) la structuri mai specifice, mai fluctuante și mai izolate (atitudini, opinii)” să nu aibă sorți de izbândă. Este posibil, la fel, ca desemnarea setului de „viziuni funcționale asupra lumii care ar permite individului sau grupului să-și definească locul în univers” să ia turnura unui fapt neîmplinit. Și, în sfârșit, nu este exclus ca, la

un anumit moment, relațiile de simbolizare sau cele de interpretare, instituite, de curând, între obiect și reprezentare, să devină inconsistente sau chiar să se facă nevăzute. Atât în primul, cât și în cel de-al doilea sau de-al treilea caz, lucrurile evoluează așa cum evoluează în virtutea faptului că obiectul social a încetat, de fapt, să fie ceea ce trebuie să fie – un factor de elaborare a rețelelor de idei, metafore și imagini. În fond, asistăm la niște cazuri care denotă că obiectul social poate fi, în anumite condiții, un veritabil „gropar” al câmpurilor reprezentationale.

Care sunt aceste condiții ?

La o analiză mai atentă a surselor de specialitate – în mod special, a studiilor centrate pe identificarea circumstanțelor în care are loc emergența câmpurilor reprezentationale [11; 12; 13; 14] -, se poate observa că funcției vizate îi este dat să apară ori de câte ori obiectul social face dovada faptului că:

**a) nu dispune de o acoperire informațională adecvată** (din cauza instituirii barierelor de ordin social sau cultural, indivizii – de cele mai multe ori - nu pot ajunge la referințele cu adevărat utile pentru cunoașterea obiectului; în cele din urmă, dificultatea de acces la referințe va favoriza transmiterea distorsionată a cunoștințelor soldată cu volatilizarea interesului pentru obiect);

**b) încetează să apară sub diferite forme sau variații în cadrul societății** (obiectul de reprezentare își suspendă calitatea de exponent al unei anumite *clase de obiecte* sau, pentru a ne exprima într-o altă cheie terminologică, nu mai este în stare să întrunească însușirile unui *obiect polimorf*, adică a unui obiect care poate regrupa și direcționa mai multe obiecte);

**c) dispare din centrul de atenție a celor mulți** (stăpânirea noțională sau/și practică a obiectului nu este pe potrivă aspirațiilor existente în grup, au o valoare de interes scăzută, dacă nu chiar zerovalentă).

Dincolo de raționamentele expuse mai sus, raționamente care pun un accent special pe elementele, procesele sau fenomenele lumii sociale, există suficiente temeuri pentru a susține că moartea câmpurilor reprezentationale survine și atunci când ele încetează să funcționeze în *regimul unei relații strânse cu grupurile din care au emanat*. Or, precum s-a menționat nu o singură dată [15; 16; 17; 18; 19], „sistemele sociocognitive care permit definirea cunoștințelor și convingerilor și care asigură funcționalitatea instituțiilor și a limbii” nu ar fi însemnat nimic în lipsa unor „pluralități

de persoane asociate prin legături integrative de tip normativ, comunicativ sau afectiv”. Esențialmente, grupul este purtătorul reprezentărilor sociale, depozitarul și propagatorul lor. Toate interacțiunile dintre grupuri – fie că sunt reale sau imaginare, directe sau indirecte, vizibile sau invizibile, temperate sau belicoase – conduc la instituirea „principiilor generatoare de luări de poziție”, a unor principii care sunt de primă necesitate în definirea și conservarea identității, a modului în care decurge conștientizarea sentimentului de apartenență la ceva anume (familie, țară, popor, cultură, etnie, ideologie, partid politic, grup profesional etc.). În cadrul oricărui grup, cu o vădită permanență, se elaborează normele și valorile prin care membrii își pot ușor construi constelațiile atitudinale sau/și tacticile comportamentale. În definitiv, așa cum opinează P. Moliner [20], *a presupune existența reprezentării unui obiect înseamnă a afirma mai întâi existența unui grup social dat, deci a identifica un ansamblu de indivizi care au ceva în comun, comunicând în mod regulat între ei și apelând la tot felul de relații cu obiectul de reprezentare.*

Cum se face că un grup anume, înfățișând – prin definiție – depozitarul și propagatorul reprezentărilor sociale, se poate transforma, la un moment dat, într-un factor de exterminare a acestora?

O „radiografie” detaliată a studiilor care iau în vizor dinamicitatea câmpurilor reprezentationale [21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28] ne oferă posibilitatea să avansăm punctul de vedere potrivit căruia o asemenea metamorfoză se impune în situația în care:

**a) se schimbă în mod cardinal compoziția grupului** (efectele unei variații a compoziției grupului se regăsesc, bunăoară, în reprezentarea pe care o au noile generații de învățători în legătură cu misiunea lor, după ce vechile generații au dispărut ori nu au rezistat tehnologiilor avansate de recrutare profesională sau în concepția asupra „serviciului” atunci când se trece de la o armată profesionistă la una de conscripție);

**b) memoria colectivă a grupului sau – mai larg – istoria grupului nu se mai combină cu obiectul reprezentării** (în același sens în care vorbim despre limbile moarte, reprezentările „moarte” – arată, în context, M.-L. Rouquette - sunt cele care au încetat să se conjuge odată cu istoria, devenind astfel „lipsite de obiect”: or, anume așa s-a întâmplat cu cele mai multe dintre valorile sociale și concepțiile religioase ale Antichității sau, mai aproape de timpurile noastre, cu dimensiunile sociale ale figuri „Cavalerului”);

c) *membrii grupului nu văd în obiectul reprezentării o valoare de miză identitară* (dacă, așa cum reușește să stabilească, bunăoară, G. Bellelli, boala mentală ar apărea într-o bună zi ca o tulburare printre altele, pierzându-și statutul său particular, atunci atât psihiatrii, cât și o bună parte din psihologi s-ar confrunta cu problema pierderii suportului reprezentational al activității lor; miza căreia îi corespunde elaborarea reprezentării cu referire la boala mentală este una extrem de mare: „este vorba de a fonda identitatea indivizilor în raport cu acest obiect, asigurând astfel supraviețuirea grupului ca entitate specifică”);

d) *membrii grupului au încetat să dezvolte despre obiect discursuri consensuale/coezive apte să conducă la instaurarea efectului de unitate colectivă* (pierderea atmosferei de consensualitate/coezivitate devine posibilă mai ales în cazul obiectelor neconjuncturale, când ai impresia că amenințările exterioare au dispărut sau sunt pe cale să dispară, iar ceea ce a rămas să te înconjoare ține, în exclusivitate, de domeniul inofensivului, tradiționalului, uzualului).

Mai mult, moartea reprezentărilor sociale devine posibilă când purtătorul lor (= grupul) face dovada faptului că (e) *a întrerupt orice contact cu un „altul social”* (or, dacă reprezentarea socială este, expresia lui P. Moliner, „reprezentarea a ceva, produsă de către cineva în raport cu altcineva”, atunci este de la sine înțeles că odată cu dispariția lui „altcineva” nu au decât să dispară și „reprezentarea a ceva, produsă de către cineva”<sup>\*\*\*)</sup> sau că (f) *a devenit un sistem ortodox, fiind dotat cu instanțe de control/reglare și având ca punct de referință supremația unui anumit construct doctrinar, a unei anumite dogme sau credințe* (or, așa cum semnalează, de pildă, W. Doise, prezența și acțiunea metodică, în cadrul grupului, a unor instanțe de control și de reglare pentru care există doar o singură realitate și doar o singură modalitate de interpretare a acesteia face din grupul dat o rețea umană extrem de inflexibilă, o rețea care, opunându-se cu înverșunare fenomenului de

---

\*\*\*) Atunci când S. Moscovici, în *La psychanalyse, son image et son public* (1961), sugerează că reprezentarea are ca funcție „orientarea comunicațiilor și a comportamentelor sociale”, el, de fapt, nu face decât să atragă atenția asupra faptului că tipul vizat de comunicații și comportamente sunt îndreptate către un *altul social mereu prezent*. Dacă, în strictă conformitate cu ceea ce spune întemeietorul conceptului de reprezentare socială, ne-am întreba, spre exemplu, de ce vânătorii interogați de C. Guimelli, la finele anilor '80, tind să utilizeze noțiunea de „gestiune a teritoriului” pentru a-și descrie practicile de vânătoare, vom ajunge să constatăm că acest lucru ei îl fac avându-i în vedere pe ecologii care nu încetau să le reproșeze că distrug natura. Constatarea va fi cu atât mai edificatoare cu cât mai mult ne vom aprofunda în cercetarea lui C. Guimelli, observând că indivizii cei mai implicați în polemicele cu grupul de ecologi fac parte din tagma celor care dezvoltă cel mai mult noțiunea în cauză.

Pertinente, în lipsa unor discuții în contradictoriu cu „persoanele chemate să asigure existența relațiilor armonioase dintre organisme vii și mediul înconjurător”, câmpul reprezentational al vânătorilor nu ar fi fost în stare să înglobeze noțiuni legate de teritoriu sau de gestionarea rațională a acestuia.

dispersie informațională, va oferi, până la urmă, abordări ideologice sau științifice, și nu sisteme de extracție reprezentatională<sup>\*\*\*\*</sup>).

Concluzionând, ne vedem în drept să afirmăm că și reprezentărilor sociale, în calitatea lor de „ansambluri structurate de valori, noțiuni și practici relative la obiectele mediului înconjurător” sau de „imagini pe care și le fac grupurile despre oameni și evenimente”, le este dat să moară. Redând un lucru firesc, *exitus*-ul reprezentational nu vine de la sine, ci în rezultatul implicării unor anumiți factori. La concret, este vorba despre instaurarea unor situații în care, pe de o parte, grupul (= purtătorul reprezentării) nu mai este „cel de adineaori” (și-a schimbat substanțial compoziția, s-a izolat de restul lumii, nu vede în obiectul de reprezentare nicio valoare de miză socială etc.) și în care, pe de altă parte, obiectul reprezentării încetează să exprime o construcție polimorfă situată în centrul de atenție a celor mulți. Indubitabil, dispariția unor reprezentări sociale constituie o bună premisă pentru apariția altor reprezentări sociale. Or, în lumina istoriei și a antropologiei, entitățile vizate demonstrează că dispun, expresia lui S. Moscovici, „de o viață proprie, comunicând unele cu altele, opunându-se și schimbându-se armonios, dispărând numai pentru a re-apărea în noi veșminte”.

### *Summary*

*A thorough analysis of the literary resources shows that social representations as „ structured ensembles of values, notions and practices relative to the objects of the environment”, „images of people and events perceived by the groups” or as „mechanisms that ensure the connection to different explicative systems” are ultimately bound to die. Conveying a natural thing (or, as it is well-known, organizing life by systems of entities has not only a beginning but an end too), the exitus doesn't happen on its own but rather as a result of the implication of certain factors. Generally speaking, these are specific situations in which, on one hand, the group (=the bearer of the representation) is not what „it used to be” anymore (it has substantially changed its composition, it has isolated itself from the rest of the world, it doesn't see in the*

---

<sup>\*\*\*\*</sup> La sfârșitul secolului trecut, în *Cinq questions à propos des représentations sociales*(1993), P. Moliner se întreba dacă se poate vorbi de o reprezentare a naturii la membrii activi ai mișcărilor ecologice sau de o reprezentare a maladiei SIDA în rândul medicilor specializați în combaterea ei. Răspunsul s-a redus la un „nu cred”. La baza acestui „nu cred” a stat un singur motiv – intervenția instanțelor de control și de reglare care au impus nu o reprezentare a naturii pentru ecologi sau a maladiei SIDA pentru medici, ci o ideologie, în primul caz, și un sistem științific de interpretare, în cel de-al doilea caz. Dorind să fie cât mai explicit, autorul invocă recurge la următorul exemplu: „Dacă ne raportăm la Declarația Consiliului de ordine al medicilor francezi din 28 ianuarie 1988, în legătură cu SIDA, putem citi: „Orice atitudine medicală în privința unei noi patologii trebuie să se înscrie în cadrul deontologic comun al îndatoririlor medicilor”. Această injoncțiune afirmă o voință netă de omogenizare a conduitei individuale, amintind că ele nu trebuie în niciun caz să depășească acel cadru precis al codului deontologic al profesiei. Ea este urmată de un ansamblu de prescripții privind practicile de depistare, de respectare a secretului profesional și de formare permanentă a medicilor. Aceste prescripții sunt justificate în raport cu pozițiile Consiliului de ordine, dar și în raport cu dispozițiile legale și cu preconizările cercetării științifice. Apare deci aici o intervenție a instanțelor sau a altor instituții care controlează și reglează funcționarea corpului medical. Medicii, în cele din urmă, au obligația de a respecta pozițiile Consiliului de ordine. În anumite cazuri, ei așteaptă chiar ca această instanță să le dicteze conduita de urmat, mai ales atunci când nu există un cadru juridic precis (manipulare genetică, euthanasie etc.) care să regizeze decizia medicală”.

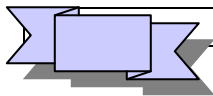
object of representation any value of social stake etc.) and on the other hand the object of representation ceases to express a polymorphic reality that could be activated for the individuals. Essentially the disappearance of some social representations constitutes a good premise for the emergence of other social representations. In the light of history and anthropology, this type of mental constructs, S. Moscovici's expression, „ lead a life of their own, communicating with each other, opposing and changing harmoniously, disappearing only to emerge later under new garments”.

#### **Referințe bibliografice**

1. Moscovici S. *The phenomenon of social representations* // R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). *Social representations*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 22 (în varianta română: Moscovici S. *Fenomenul reprezentării sociale* // A. Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 24).
2. Rouquette M.-L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. – Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1994. – P. 138; 147 (în varianta română: Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor: eseu de psihologie politică* / trad. de R. Popescu, R. Gârmacea; pref. de S. Moscovici. – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 149; 158).
3. Doise W., Palmonari A. *L'étude des représentations sociales*. – Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. – P. 87 (în variantă română: Doise W., Palmonari A. *Caracteristici ale reprezentărilor sociale* // A. Neculau (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. – Iași: Editura Polirom, 1996. – P. 24).
4. Guimelli C. *La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales* // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 97.
5. Neculau A. *Transformarea reprezentărilor sociale* // A. Neculau (coord.). *Manual de psihologie socială*. – Iași: Editura Polirom, 2003. – P. 300.
6. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son publique*. – Paris: P.U.F., 1961 (ed. a I-a) / 1976 (ed. a II-a). – P.124.
7. Moscovici S. *Préface* // C. Herzlich. *Santé et Maladie. Analyse d'une représentation sociale*. – Paris: Mouton, 1969. – P. 7-12.
8. Jodelet D. *Les représentations sociales*. – Paris: P.U.F., 1989. – P. 57-58.
9. Ficher N. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. – Paris: Dunod, 1987. – P. 118-119.
10. Flament C., Rouquette M.L. *L'anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. – Paris: Armand Colin, 2003. – P.87-88.
11. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son publique*. – Paris: P.U.F., 1961 (ed. a I-a) / 1976 (ed. a II-a). – P. 127-128.
12. Moliner P. *Cinq questions à propos des représentations sociales* // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1993. – N<sub>o</sub> 20. – P. 5-14.
13. Moliner P. *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. – Grenoble: P.U.G., 1996. – P.68-69.

14. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain.* – Rennes: P.U.R., 2002. – P. 37-38.
15. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son publique.* – Paris: P.U.F., 1996 (ed. a I-a) / 1976 (ed. a II-a). – P.126-127.
16. Doise W., Palmonari A. *L'étude des représentations sociales.* – Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. – P. 87-89.
17. Abric J.-C. *Les représentations sociales: aspects théoriques* // J.-C. Abric (ed.). *Pratiques sociales et représentations.* – Paris: P.U.F., 1994. – P. 10-36.
18. Moliner P. *Cinq questions à propos des représentations sociales* // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1993. – N<sup>o</sup> 20. – P. 5-14 (în varianta română: Moliner P. *Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale* // A. Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale.* – Ed. a II-a. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 148-150).
19. Curelaru M. *Reprezentări sociale.* – Ed. a II-a, rev. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P. 34-35.
20. Moliner P. *Cinq questions à propos des représentations sociales* // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1993. – N<sup>o</sup> 20. – P. 5-14 (în varianta română: Moliner P. *Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale* // A. Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale.* – Ed. a II-a. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 148).
21. Abric J.-C., Morin M. *Social representations and environment: studies on urban and interurban travel* // D. Jodelet & P. Stinger (eds.). *Towards a social psychology of the environment.* – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – P.69-70.
22. Flament C. *Structure et dynamique des représentations sociales* // D. Jodelet (ed.). *Les représentations sociales.* – Paris: P.U.F., 1989. – P. 204-219.
23. Moliner P. *Cinq questions à propos des représentations sociales* // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1993. – N<sup>o</sup> 20. – P. 5-14 (în varianta română: Moliner P. *Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale* // A. Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale.* – Ed. a II-a. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 148- 149).
24. Di Giacomo J.P. *Alliances et rejets intergroupes au scin d'un mouvement de révéndication* // W. Doise & A. Palmonari (eds.). *L'étude des représentations sociales.* – Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. – P. 118-138.
25. Deconchy J.P. *Systèmes de croyance et représentations idéologiques* // S. Moscovici (ed.). *Psychologie sociale.* – Paris: P.U.F., 1984. – P. 331-355.
26. Doise W. *Les représentations sociales* // R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (eds.). *Traite de psychologie cognitive.* – Vol. 3. – Paris: Dunod, 1990. – P. 111-174.
27. Rouquette M.-L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique.* – Grenoble: P.U.G., 1994. – P. 145-165 (în varianta română: Rouquette M.-L. *Despre cunoașterea maselor. Eseu de psihologie politică.* – Iași: Editura Polirom, 2002. – P. 147-168).
28. Curelaru M. *Reprezentări sociale.* – Ed. a II-a, rev. – Iași: Editura Polirom, 2006. – P. 37-38.

**Primit 06.05.2010**



## Мотивация учебной деятельности студентов-психологов в Измаильском государственном гуманитарном университете

*Р.К. Терещук*, канд.психол.наук, доцент, зав.кафедрой общей и практической психологии; *Е.В. Иванова*, преподаватель кафедры общей и практической психологии (Украина, г.Измаил)

Рассматривая вопрос о мотивации учебно-профессиональной деятельности при подготовке будущих практических психологов, мы остановимся на особенностях организации учебного процесса, которые позволяют, на наш взгляд, стимулировать познавательную активность студентов, поддерживать интерес к будущей профессии, формировать профессиональную компетентность и профессиональное самосознание.

Практическая психология сравнительно-молодая отрасль. Опыт подготовки практических психологов так же не велик. Видный специалист в области практической психологии – Т.С. Яценко [1] – отмечает, что подготовка практических психологов в вузах остается во многом академической и мало способствует формированию у студентов глубинного самопознания и познания других. Между тем, подготовка практического психолога, подчеркивает А.А. Осипова [2], состоит из тех же компонентов: теоретическая, практическая и личностная подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности. Теоретическая составляющая подготовки студентов хорошо разработана и оснащена учебными программами, пособиями, учебно-методическими комплексами. В результате теоретические знания в области базовых и специальных отраслей психологического знания, теоретические знания по психодиагностике и психокоррекции успешно усваиваются студентами. Практическая подготовка к профессиональной деятельности, предполагающая овладение методами и навыками диагностики, благодаря практическим и лабораторным занятиям так же достигает высоких показателей. Что касается личностной готовности выпускников вузов по этой специальности, то эта сторона остается мало реализованной в учебном процессе. На восполнение данного пробела в профессиональной подготовке практических психологов и направлены такие дисциплины, как «Тренинг самопознания», «Тренинг сензитивности», «Практикум по групповой психокоррекции», «Практикум по конфликтологии». Они включены в учебный план как обязательные, на них отведено 360 часов, которые, начиная со второго

семестра, распределены на все годы обучения. Общим для названных дисциплин является то, что все они указывают на необходимость приобретения обширных и глубоких теоретических знаний по психологии и придают этим знаниям личностный смысл.

Необходимо отметить, что превращая тренинги в учебный предмет, недостаточно корректно выдерживается основной принцип работы тренинговой группы, а именно принцип добровольности и осознанного выбора группы. Как учебный предмет, тренинг предполагает форму контроля успеваемости студента. Учитывая это, на кафедре было принято решение внести некоторые коррективы в проведении тренингов и практикумов (исключение модульных контрольных работ, отметок, форм контроля и др.) Более детально остановимся на «Тренинге самопознания». Решение включить его в учебный план имело ряд соображений. Во-первых, компетентность практического психолога предполагает осознание собственной картины мира, особенностей своей личности, а так же способность осознать картину мира клиента и его личностные особенности. Познавая себя, студент учится адекватно познавать других. Во-вторых, самопознание способствует саморазвитию личности и развитию профессионального самосознания: осознавая свои объективные качества, студент соотносит их с обозначенными в квалификационной характеристике качествами практического психолога. В-третьих, работа студентов в тренинговой группе способствует не только познанию себя и другого, но и принятию себя и другого.

Отправными теоретическими положениями «Тренинга самопознания» явились идеи об образе себя и другого человека, изложенные в разработанной М.И. Лисиной и развитой ее последователями, концепции о генезисе коммуникативной деятельности [3,4,5,6].

Согласно указанной теории образ другого и образ себя являются сложными, глубинными продуктами коммуникативной деятельности субъектов. М.И.Лисина исходила из положения о том, что образ вторичен по отношению к объективной реальности и возникает в процессе деятельности субъекта. Образ направляет и регулирует деятельность, постоянно корректируясь и уточняясь в ходе жизненной практики человека. В результате общения формируются образы людей – другого человека, партнера по общению и самого себя, поскольку благодаря взаимной активности партнеров в коммуникативной деятельности возникает знаменитый эффект «зеркала». Этим зеркалом для каждого человека являются другие люди. Образ себя и другого

представляет собой аффективно-когнитивный комплекс. В образе себя и другого в неразрывной связи представлены знания о себе (или другом) и отношение к себе (или к другому).

Исследования сторонников концепции о генезисе коммуникативной деятельности [4] позволили подойти к анализу образа себя и другого с несколько иных ракурсов. В структуре этих образований стали выделять и ряд других составных: ядро образа себя (или другого) и его периферия; субъектная часть образа себя (или другого) и объектная. Накопленные знания о себе как о субъекте общения (или о другом как объекте общения) составляют периферию образа. Она включает в себя информации о внешних физических особенностях, о личностных качествах, способностях, умениях, привычках своих или другого. Все эти знания, попадая в периферическое поле образа, преломляются через ядро, которое оценивает и присваивает им определенный оттенок (положительный или отрицательный). В то же время, периферия образа себя (или другого) становится его объектной частью, которая показывает что собой представляет человек, на что он способен как объект коммуникативной деятельности. Осознание собственной объектности показывает, насколько человек понимает какими его качествами и способностями могут воспользоваться другие люди для удовлетворения своих потребностей. Осознание объектности другого предполагает восприятие и понимание того, какими качествами и способностями другого сможет пользоваться человек при удовлетворении собственных нужд. Осознание объектных качеств другого происходит в условиях общения и выполнения совместной с ним деятельности. Объектные качества другого лежат как бы на поверхности, о них можно судить по его словам и поступкам. Осознание собственных объектных качеств, оценка себя как объекта для других имеют место в тех же условиях, но они требуют от индивида высокого уровня развития рефлексии, то есть способности анализировать и оценивать собственные объектные качества с позиции другого субъекта.

Сказанное относится к периферической, объектной составной образа себя (или другого). Что касается центральной ядерной части образа себя, то в ней содержится непосредственное *переживание* себя как субъекта, личности, идентичности. Другими словами, ядро образа себя конституирует субъектность, ее осознание человеком. Из этого логично вытекает то, что ядро образа другого отражается в сознании субъекта как субъектность партнера, субъектность другого субъекта. Ядро или субъектность другого менее доступна для познания окружающими людьми, чем объектность. Собственная субъектность переживается человеком, а субъектность

другого труднодоступная сфера. Между тем, знание и учет субъектности другого, архитектоники центрального ядерного образования в образе другого позволяет избегать манипулятивного общения в ходе которого индивид прагматично ориентируется лишь на объектные качества другого.

Изложенные методологические основы определили основные задачи «Тренинга самопознания»: а) организация процесса целенаправленного познания студентами собственных качеств и качеств другого (как субъектных так и объектных) в различных ситуациях субъект-субъектного взаимодействия в рамках групповой тренинговой работы; б) формирование у студентов учений ориентироваться в собственном психологическом потенциале и в потенциале партнера.

В «Тренинге самопознания» используются различные групповые методы работы, методические средства и приемы. Работа проводится в несколько этапов: 1) диагностический этап; 2) этап составления коррекционной программы работы группы; 3) коррекционный этап; 4) подведение итогов.

Об эффективности избранной стратегии в подготовке практических психологов свидетельствуют высокие показатели успешности в академических группах по данной специальности в сравнении с другими специальностями. Абсолютная успешность в студенческих группах практических психологов II-IV курсов, где тренинги уже проводятся как учебные дисциплины, составила 98%, качество успешности – 81%, а средний балл – 4,2. Естественно, успешность это еще не доказательство того, что введение тренинговых дисциплин в разряд учебных и их проведение параллельно с теоретическими дисциплинами формирует внутреннюю мотивацию студентов. Но, такой подход к организации учебно-профессиональной деятельности будущих практических психологов позволяет им очень рано оказаться и в роли объекта деятельности практического психолога, и в роли субъекта этой деятельности.

В силу небольшого опыта подготовки специалистов в области практической психологии (5 лет) мы не смогли экспериментально проверить эффективность стратегии. На данном этапе мы получили результаты об изменениях, которые происходят в образе себя и другого у студентов данной специальности. В этой статье мы приводим предварительные результаты, полученные в пилотажном исследовании образа себя и образа сокурсника у студентов I-IV

курсов будущих практических психологов. Исследование проводилось в конце учебного года и у первокурсников уже был опыт общения с одногруппниками но не было опыта работы в тренинговой группе.

На первом этапе исследования был использован метод свободного описания себя и хорошо знакомого сокурсника. Студентам было предложено охарактеризовать себя и сокурсника, письменно ответив на вопросы: «Какой я?/Какая я?» и «Какой он?/Какая она?». В исследовании участвовали 61 респондент. Из них 11 испытуемых первого курса, 26 – второго, 8 – третьего и 16 – четвертого курса. Первичная количественная обработка полученных результатов заключалась в подсчете и сравнении количества качеств, черт, особенностей личности, обозначенных каждым студентом в образе себя и в образе сокурсника. Затем определялось общее количество качеств, названных студентами разных курсов при описании себя и другого, а также количество качеств, названных в среднем одним студентом относительно себя и сокурсника. При количественном анализе эмпирического материала фиксировалось также минимальное и максимальное количество определений, написанных в своей характеристике и в характеристике сокурсника. Полученные таким образом суммарные данные отражены в таблице 1.

**Таблица 1.** Количественные показатели образа себя и образа сокурсника у студентов I – IV курсов

| Курс  | Количество студентов | Минимальное количество названных качеств в образе |         | Максимальное количество названных качеств в образе |         | Общее количество названных качеств в образе |         | Количество качеств, названных в среднем одним студентом в образе |         |
|-------|----------------------|---|---------|--|---------|---|---------|--|---------|
|       |                      | себя  | Другого | себя   | другого | себя  | другого | себя   | другого |
| I     | 11                   | 3   | 5       | 18   | 14      | 133   | 99      | 12,1   | 9,0     |
| II    | 26                   | 9   | 4       | 28   | 19      | 431   | 254     | 16,6   | 9,8     |
| III   | 8                    | 14  | 5       | 23   | 12      | 154   | 68      | 19,3   | 8,5     |
| IV    | 16                   | 10  | 8       | 27   | 20      | 266   | 201     | 16,6   | 12,6    |
| Всего | 61                   | 9   | 5,5     | 24   | 16,3    | 984   | 622     | 16,1   | 10,2    |

Представленные в таблице показатели свидетельствуют о том, что студенты всех курсов при описании себя называют больше качеств, чем при описании сокурсника. Разница особенно заметна у респондентов III курса. Количественная сторона образа себя меняется в сторону увеличения у студентов III курса. На IV курсе количество обозначенных в образе себя качеств

уменьшается, а список характеристик в образе другого увеличивается по сравнению с этим же показателем у студентов I – III курсов. Выявленные тенденции позволяют предположить, что на начальных курсах студенты больше сконцентрированы на самопознание. Сравнивая себя с другими, анализируя результаты собственной учебной деятельности и ее оценку, студенты I – III курсов видят в первую очередь себя. На IV курсе внимание студента обращено также и к тем, с кем он взаимодействует и кого познал в ходе выполнения учебно-профессиональной деятельности.

На начальном этапе исследования важно было выяснить и количественные показатели положительных и отрицательных характеристик, включенных в образ себя и сокурсника. Отметим, что на втором этапе исследования студентам было предложено объяснить, как они понимают каждое из названных качеств (для себя и для другого) и отметить в чем они проявляются. Ряд характеристик были оценены респондентами и как положительные, и как отрицательные. Например, при толковании таких качеств как доверчивость, скрытность, эгоистичность, гордость, студенты отмечали, что они в разумной мере должны присутствовать у человека, что в определенных случаях эти качества приносят их носителю пользу. Такие качества мы отнесли к разряду амбивалентных. Процентное соотношение указанных в образе себя и сокурсника положительных, отрицательных и амбивалентных качеств отражены в таблице 2.

**Таблица 2.** Количество положительных, отрицательных и амбивалентных качеств, представленных в сформировавшемся у студентов I – IV курсов образе себя и сокурсника.

| Курс | Количество студентов | Общее количество названных качеств в образе |         | Количество положительных качеств в образе |      |         |      | Количество отрицательных качеств в образе |      |         |      | Количество амбивалентных качеств в образе |     |         |      |
|------|----------------------|---|---------|---|------|---------|------|---|------|---------|------|---|-----|---------|------|
|      |                      | себя  | другого | себя                                      |      | другого |      | себя                                      |      | другого |      | себя                                      |     | другого |      |
|      |                      |   |         | абс                                       | %    | абс     | %    | абс                                       | %    | абс     | %    | абс                                       | %   | абс     | %    |
|      |                      | I   | 11      | 133                                       | 99   | 90      | 67,7 | 84  | 84,8 | 29      | 21,8 | 8   | 8,1 | 14      | 10,5 |
| II   | 26                   | 431   | 254     | 322                                       | 74,6 | 199     | 78,3 | 81  | 18,8 | 39      | 15,3 | 28  | 0,6 | 16      | 6,4  |

|            |    |     |     |     |          |         |          |         |          |    |      |    |     |    |     |
|------------|----|-----|-----|-----|----------|---------|----------|---------|----------|----|------|----|-----|----|-----|
| III        | 8  | 154 | 68  | 111 | 72,<br>1 | 54      | 79,<br>4 | 37      | 24,<br>1 | 9  | 13,2 | 6  | 3,8 | 5  | 7,4 |
| IV         | 16 | 266 | 201 | 217 | 81,<br>6 | 17<br>6 | 87,<br>6 | 41      | 15,<br>4 | 23 | 11,4 | 8  | 3,0 | 2  | 1,0 |
| Все-<br>го | 61 | 984 | 622 | 740 | 75,<br>2 | 51<br>3 | 82,<br>5 | 18<br>8 | 19,<br>1 | 79 | 12,7 | 56 | 5,7 | 30 | 4,8 |

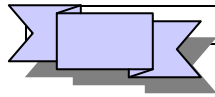
На основе отраженных в таблице результатов можно констатировать, что все испытуемые данной выборки склонны видеть больше положительных качеств в другом, чем в себе. Это относится в большей степени к первокурсникам. Можно предположить, что малый опыт общения и взаимодействия студентов I курса позволил им увидеть, в первую очередь, положительные качества своих коллег. Более того, первокурсники, по сравнению с испытуемыми других курсов, дали больший процент амбивалентных качеств в образе себя. Это может свидетельствовать о том, что они еще не четко знают, как оценить некоторые свои качества: с точки зрения пользы для себя или с позиции пользы для других.

В рамках этой статьи мы отразили результаты первого этапа исследования. В данный момент подобная исследовательская работа проводится в группах студентов I-IV курсов, обучающихся по специальности социальная педагогика и физическое воспитание.

#### Литература

1. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. Посіб. – К.: Вища шк., 2004.
2. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
4. Лисина М.И. Проблемы и задачи изучения общения дошкольников со сверстниками // Развитие общения дошкольников со сверстниками (под ред. А.Г.Рузской). – М.: Педагогика, 1989.
5. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1983.
6. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1989.
7. Tereşciuc R., Berezoŭschi N. Psihologia aptitudinilor comunicative: – Chişinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2000.

**Primit 12.05.2010.**



## DEZVOLTAREA OPERAȚIONALITĂȚII GÂNDIRII ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN INTERMEDIUL VARIERII PROCEDEELOR DE INSTRUIRE

*L.Trofaila*, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Tendința de a-i umili pe ceilalți provine din simțul inferiorității

A.Adler

Instruirea școlară este orientată la dezvoltarea intelectului elevilor, personalității, comportamentului pro-social al elevilor. Un aspect important al intelectului de care trebuie să se țină cont în timpul instruirii este dezvoltarea operaționalității gândirii elevilor la însușirea cunoștințelor, formarea abilităților și deprinderilor, obișnuințelor corespunzătoare. Acest moment este cu atât mai mult important atunci când vine vorba de vârsta școlară mică, care se află la prima treaptă a învățământului școlar, învățământului sistematic.

Unele deprinderi, cunoștințe de învățare elevii le au din grădinița de copii. Instruirea școlară însă cere noi atitudini, dezvoltarea capacităților intelectuale, deoarece activitatea de învățare pentru elevii de această vârstă este activitate predominantă, comparativ cu celelalte tipuri de activități, care au un rol complementar, mai secundar, dar tot cu importanță pentru copil. Pentru a acumula cunoștințe, a-și forma abilitățile, deprinderile, obișnuințele corespunzătoare la disciplinele școlare, a-și dezvolta intelectul este necesar de a dezvolta operaționalitatea gândirii elevilor. Volumul de informație de la discipline este impunător și necesar, iar învățarea mecanică nu va contribui la asimilarea cunoștințelor, dezvoltarea intelectului. Dezvoltarea operaționalității gândirii, judecății le-ar crea elevilor posibilitatea de a asimila conștient cunoștințele, ca să se poată folosi de ele.

Un subiect care se cere examinat în acest caz este problema tipurilor de instruire și posibilitățile lor în dezvoltarea intelectului elevilor.

Instruirea școlară este un proces social-organizat cu un scop bine determinat, orientat la transmiterea experienței social-istorice, acumulate în societate, la organizarea activităților de asimilare a cunoștințelor sociale, și formarea abilităților și deprinderilor de viață și activitate în societate. Instruirea dezvoltă capacitățile actuale ale persoanei incluse în procesul de învățământ, asigurându-i

viitorul. Problema instruirii în învățământ se examinează cu scopul de a dezvălui mecanismele, căile de însușire a unui nou material, precum și din necesitatea organizării optimale, eficiente a acestui proces.

Experiența instruirii sociale a elevilor cunoaște mai multe tipuri de instruire, care în decursul mai multor decenii s-au schimbat succesiv între ele în învățământul școlar. De la bun început vom menționa că fiecare din ele are un rol specific al său, important în învățământul școlar. Avem instruire: **tradițională – explicativă, programată, problematizată, formarea pe etape a acțiunilor mintale, dezvoltativă, alternativă, interactivă**. De asemenea întâlnim și diferite încercări de îmbunătățire a calității instruirii: **optimizarea, intensificarea, eficientizarea** instruirii. Dacă facem o scurtă referire la fiecare din ele vom găsi diferite opinii, viziuni, care bineînțeles într-un anumit context, la un anumit moment sunt deosebit de necesare și au o influență benefică la formarea cunoștințelor, abilităților, deprinderilor, obișnuințelor, chiar și în dezvoltarea intelectului elevilor.

Instruirea tradițională se mai numește **explicativă** ( 6, 20 ). La baza acestui tip de instruire se află modelul comunicativ de instruire. Procesul de instruire în cazul dat este considerat ca un schimb de informație dintre învățător și elev. Pedagogul cu comunicarea sa adaugă ceva nou la cunoștințele elevilor. Elevii participă la această comunicare, răspund, comunică pedagogului ceea ce le este clar din comunicare.

În dependență de vârsta elevilor, de nivelul dezvoltării lor intelectuale are loc schimbarea rolurilor dintre comunicator și recipient. Acest proces decurge în mod diferit. În clasele mici pedagogul se adresează clasei după comunicarea unui volum nu prea mare de informație, conform vârstei; în clasele gimnaziale durata comunicării se mărește, iar în clasele liceale ea se poate transforma într-o prelegere școlară.

Efectul dezvoltativ al instruirii în cazul dat este legat de asimilarea limbajului științific, a aparatului de noțiuni, de metodele de demonstrare, predare, de mecanismul formării legăturii cognitive.

Conform acestui tip de instruire trebuie să se prevadă, *în primul rând*, motivația elevilor spre perceperea materiei de învățământ, care se obiectivează de la bun început prin înaintarea scopului clar de instruire la lecție. *În al doilea rând*, această formă de instruire este susținută de atitudinea pedagogului față de materialul comunicat. *În al treilea rând*, utilizarea mijloacelor tehnice, în special a calculatorului permite ca prin perceperea imaginilor elevii să se apropie de înțelegerea noțiunilor. *În al patrulea rând*, acest tip de instruire presupune o logică bine gândită a expunerii. *În al cincilea rând*,

presupune selectarea în limitele programei a materialului original, care nu este inclus în izvoarele accesibile elevilor.

Instruirea **programată** a fost susținută de mai mulți savanți, ca Landa, V.Bunescu, P.Anucuța, I.Dragan ș.a. ( 1, 3 ). Este un tip de instruire, care prin anii -60, -70 ai secolului trecut se considera predominant în învățământ. În perioada contemporană acest tip de instruire este caracteristic, în special pentru anumite discipline, de exemplu, în informatică, fără de ea însușirea acestei discipline este imposibilă. Activitatea profesională a profesorului de asemenea presupune frecvent respectarea acestui tip de instruire.

Pentru instruirea programată sunt caracteristice anumite momente specifice: 1) materia de studiu se împarte pe părți mici, porțiuni; 2) aceste porțiuni de materie sunt prezentate în mod individual fiecărei persoane, incluse în activitatea de învățare. Pentru aceasta materia se imprimă pe hârtie, peliculă, se prezintă elevilor, la computer; 3) după însușirea fiecărei porțiuni de materie se stabilește legătura inversă pas cu pas, după cadrul informativ urmează etapa de control.

În cazul răspunsului corect, acțiunilor, deprinderilor corecte de lucru la o etapă elevul continuă lucrul cu următorul cadru informativ. Dacă elevul a greșit i se propune o informație adăugătoare și după aceasta i se cere să se întoarcă din nou la cadrul informativ, la care a dat răspuns incorect, să lucreze cu el, iar mai apoi să răspundă din nou la întrebările de control.

Avantajul acestui tip de instruire, după părerea lui P.Anucuța și I.Dragan, constă în faptul, că elevul lucrează într-un ritm individual al activității intelectuale, specifice lui (spre exemplu, la computer). Programele actuale de lucru la computer includ mai multe variante de prezentare a materialului (până la 20) și elevul are posibilitate de a alege programul corespunzător cunoștințelor lui anterioare și modalităților de gândire. Instruirea programată prevede excluderea la maximum a neînțelegerii materialului. Răspunsul incorect la o porțiune mică de material, la o anumită etapă se corectează în lucru. Aceste avantaje au atras atenția pedagogilor asupra instruirii programate ( 1, 3).

În același timp, experiența utilizării programării a scos în evidență un șir de neajunsuri esențiale. Este vorba despre aceea, că în cazul instruirii programate elevul comunică cu programa, computerul și încetează în procesul de obținere a cunoștințelor să comunice cu pedagogul. Ca urmare, elevul încetează de a-și formula gândurile în forme verbale desfășurate. Scade nivelul dezvoltării verbale.

Controlul în activitatea pas cu pas reține dezvoltarea controlului cognitiv. Elevul se obișnuiește să gândească fără variante, în limitele programei după care lucrează.

Un alt tip de instruire frecvent întâlnit și dezvoltat în lucrările mai multor savanți psihologi, ca E.Fres, R.Rosemberger, A.M.Matiușkin, M.I.Mahmutov ș.a.( 8, 17 ), care a predominat în învățământ prin anii -80 ai secolului trecut a fost instruirea **problematizată**. Acest tip de instruire presupune activizarea gândirii active, independente și creatoare la elevi. Învățătorul înaintează problema, iar elevii în mod independent găsesc căile de rezolvare a ei. Nivelul lucrului independent poate fi diferit. Pentru instruirea problematizată însă este caracteristic acel moment, că este orientată la dezvoltarea gândirii prin rezolvarea situațiilor de problemă, a problemelor.

La crearea situațiilor de problemă în instruire profesorul deseori întâlnește greutăți în motivare. A elabora conținutul și metoda unei situații de problemă nu este ușor. Cu toate că mult mai greu este în acest caz de a găsi și crea motivația fiecărui elev în lucru, orientându-i eforturile spre rezolvarea problemei. Nu rareori sunt cazurile, că cât de importantă n-ar fi pentru profesor problema, pentru elev nu are nici o importanță.

Savanții A.M.Matiușkin, V.V.Davîdov ș.a. ( 11, 17 ) au înaintat mai multe niveluri ale instruirii problematizate. La *primul nivel* are loc expunerea problematizată a materialului de profesor. Expunerea problematizată se deosebește de cea explicativă tradițională prin aceea, că profesorul, folosind datele științei, lupta de opinii, compară diferite opinii, și arată soluția, ca rezultat al reinterpretării.

La *nivelul II* - înaintarea problemei, diversele puncte de vedere sunt date în expunere de profesor. Problema se rezolvă de elevi sub conducerea profesorului.

La *nivelul III* – profesorul înaintează problema, îi asigură pe elevi cu instrumentarul necesar pentru rezolvarea problemei (bibliografie, aparataj).

Tipul dat de instruire de asemenea presupune asimilarea cunoștințelor cu folosirea lor în practică.

Alt tip de instruire, care a predominat la noi în învățământ o perioadă îndelungată de timp a fost **formarea pe etape a acțiunilor mintale**, promovată de P.Ia.Galperin, N.F.Talîzina ș.a. ( 12, 19 ). Acest tip de instruire a fost propus de P.Ia.Galperin în legătură cu schimbările complicate multiaspectuale, legate de formarea la om a acțiunilor, imaginilor, noțiunilor noi.

Conform acestei teorii în instruire trebuie respectate 6 etape, la care au loc schimbările.

La *prima etapă* se formează baza motivațională a acțiunii, se stabilește relația dintre subiect și scopurile, obiectivele acțiunii care trebuie de realizat și față de conținutul materialului propus pentru însușire.

La *a doua etapă* se stabilește schema orientativă a acțiunii, se evidențiază sistemele de orientare și indicațiile, de care trebuie de ținut cont la realizarea acțiunii. Pe parcursul însușirii acțiunii această schemă permanent se verifică și se precizează.

La *a treia etapă* subiectul realizează acțiunile necesare bazându-se pe modele de acțiune prezentate la schema de bază de orientare în acțiune.

La *a patra etapă* are loc verbalizarea cu voce tare a acțiunii. În rezultatul instruirii multiple a acțiunii prin rezolvarea sistematică corectă a diferitor probleme decade necesitatea folosirii schemei orientative. Conținutul ei se redă prin limbaj, care devine sprijin pentru acțiune.

La *a cincea etapă* are loc formarea acțiunii prin limbaj extern pentru sine, „treptat” dispăre latura sonoră externă a limbajului.

La *a șasea etapă* procesul limbajului „iese” din conștiință, lăsând în ea doar rezultatul final – conținutul obiectual al acțiunii, are loc prelucrarea acțiunii în plan mintal.

În prezent tot mai mulți practicieni renunță la acest tip de instruire, deoarece etapele se pot reduce substanțial în activitatea practică.

Un alt tip de instruire, care a apărut ca necesitate, ca rezultat al influenței tipurilor precedente de instruire a fost instruirea *dezvoltativă*. Obiectivul principal al acestui tip de instruire este acela, că instruirea trebuie să *dezvolte*.

Savanții N.A.Mencinskaia, D.N.Bogoiavlenski, S.F.Juikov, E.N.Kabanova-Meller, Z.I.Kalmîcova ( 10, 13, 14, 15, 18 ), pentru ca instruirea să fie *dezvoltativă*, au propus *utilizarea procedeeilor raționale* la predarea conținutului disciplinelor de învățământ. Procedeeul include o sistemă de operații, care urmează de realizat pentru a dezvălui esența noțiunilor, materialului de învățământ. Tot în posesia lui este posibilitatea de a verifica veridicitatea însușirii cunoștințelor, de a forma convingerea în însușirea cunoștințelor.

Calitatea instruirii în fiecare caz, după tipurile de instruire, prezentate mai sus, era exprimată și motivată prin **optimizarea, intensificarea** ori **eficientizarea** instruirii, fiecare din ele presupunând îmbunătățirea calității.

**Optimizarea** instruirii a fost propusă la început de Iu.K.Babanski, S.F.Juikov ( 13 ) și susținută mai apoi de mai mulți savanți. Ea presupune utilizarea unor astfel de metode și mijloace de instruire, care asigură însușirea profundă și temeinică a materialului într-o secvență scurtă de timp și stimulează dezvoltarea psihică a elevilor. În corespundere cu aceste cerințe se presupune o bună organizare a materialului de învățământ, materialelor didactice, programe, manuale, recomandări metodice ș.a. și a mijloacelor de învățământ, iar de rând cu aceasta o bună cunoaștere a elevilor, a particularităților individuale și de vârstă.

Pedagogul trebuie să-și proiecteze și să realizeze neapărat scopurile instruirii. În sarcina de lucru intră selectarea materialului de programă în corespundere cu particularitățile de vârstă ale elevilor, nivelul de dezvoltare al clasei, precum și alegerea formelor și metodelor de organizare a lecției.

**Intensificarea** instruirii, dezvoltată mai în de aproape de V.N.Krutețki ș.a. ( 16 ) a apărut ca necesitate a asimilării cunoștințelor în societatea deschisă, unde volumul de informație crește considerabil. Pentru a lichida disproporția evidentă dintre volumul general de informație științifică și acea parte a ei, care se învață în școală, gimnaziu, liceu, instituțiile superioare de învățământ s-a propus intensificarea instruirii. Aceasta, la rândul său, de rând cu schimbările multiple din sistemul de învățământ, cere ca instruirea să dezvolte gândirea activă, independentă, creatoare a elevilor și să nu se bazeze numai pe memorarea informației, cu toate că și acesta și alte procese cognitive, regulatorii sunt deosebit de necesare în lucrul cu materialul științific.

**Eficientizarea** instruirii, după S.F.Juikov, M.Zlate ș.a. ( 13, 9 ) orientează instruirea la scopul ei de bază – instruirea trebuie să dezvolte, să perfecționeze și să se perfecționeze. Învățământul presupune nu numai emisia informației, dar și atragerea la o recepție corespunzătoare, activă, de sesizare, înțelegere și utilizare a informației. Cele mai multe probleme apar la nivelul receptorului (elevului, studentului). Se cere atragerea acestuia într-o astfel de relație, dialog și ajutorat să depășească tot felul de obstacole, bariere de ordin fizic, fiziologic, psihic, psihosocial, lingvistic, semantic, cultural ș.a.

Instruirea **interactivă** ( 4 ) este propusă și aplicată cu scopul evitării uniformizării, construirii procesului de învățământ pe baza comunicării și receptării, a reproducerii și imitației, cu sensul de

prezentare a materiei și de dirijare a asimilării acesteia, ori altfel zis, o prezentare a materiei lipsită de interactivitate. Un dezavantaj printre cele mai nedorite, care se datorează caracterului unidirecțional al comunicării, asimetriei transmișiei ce urmează un sens unic, dinspre profesor spre elevi, acestora nerămânându-le altceva de făcut decât să se mulțumească cu ceea ce receptează, fără să poată acționa altfel decât le sugerează cuvintele receptate. Lipsa de interacțiune nu poate fi benefică predării unor subiecte complexe și de mare importanță, atâta timp cât analiza problemelor, a subiectelor, datelor și soluțiilor vine de la o singură persoană, sursă de informație.

O rezolvare a situației create în instruire, o împăcare și scoatere în evidență a aspectelor pozitive a tuturor tipurilor de instruire elucidate mai sus, după părerea lui I.Cerghit ( 4 ), presupune instruirea **alternativă**. În cadrul ei diferite tipuri de instruire vin unul după altul la intervale regulate, egale de timp. În cazul instruirii alternative tipuri diferite de instruire se presupun reciproc, coexistă între ele și se schimbă unul cu altul, favorizând însușirea cunoștințelor prin moduri diferite, variate și posibile de prezentare, însușire a lor. Tipurile cunoscute de instruire: explicativă, programată, problematizantă, dezvoltativă în cazul dat alternează între ele într-o succesiune repetată, care face să reapară, rând pe rând și într-o ordine regulată, fiecare component, element dintr-o serie de componente. Pentru înțelegerea cunoștințelor, asimilarea și utilizarea lor ulterioară în practică această succesiune este obligatorie.

**Scopul cercetării** a fost de a determina cum diferite tipuri de instruire, exprimate prin variate procedee de prezentare a materialului, dezvoltă operaționalitatea gândirii, judecata elevilor de vârstă școlară mică la disciplinele de învățământ.

Respondenți au fost elevii claselor a IV-A și a IV-B de la liceul „ Principesa N.Dadiani ” din or. Chișinău.

### **Metodologia cercetării**

În cadrul experimentului de constatare am folosit 3 probe: dictări (fragmente din poveștile lui I.Creangă) cu prezentare diferită a materialului și sarcini diferite de lucru:

- I. Dictare „Ursul păcălit de vulpe” (fragment). Elevilor li se citește fragmentul. Ei sunt rugați să asculte atent, că după prima prezentare, la a doua citire ei vor trebui să scrie.

- II. Dictare „ Cinci pâini” (fragment). Elevii sunt orientați să asculte atent textul, să participe activ la analiza lui.
- III. Dictare „Povestea lui Harap-Alb” (fragment). Elevii participă la o convorbire introductivă despre poveștile lui I. Creangă. Se analizează fragmentul, propus din poveste, cuvintele care pot prezenta dificultăți la scris, se evidențiază formele lor posibile pe care le pot lua în exprimare, scris etc.

### **Rezultatele cercetării**

La cercetare au participat elevii din clasele a IV –A și a IV- B de la liceul " Principesa N.Dadiani” din or. Chișinău. În ambele clase sunt câte 30 de elevi. Din clasa IV-A la experiment au participat 29 de elevi. Iar din clasa IV-B – 26 de elevi.

#### *Analiza cantitativă a rezultatelor*

La **proba I** în fragmentul „ Ursul păcălit de vulpe” din clasa IV-A n-a comis nici o greșeală numai un singur elev – 1 ( 3,5 %). Au comis: 1-2 greșeli – 15 (51,7%) elevi; 3 – 5 greșeli – 5 ( 17,2%) elevi; 6 – 7 greșeli – 4 ( 13,8%) elevi; 10 greșeli și mai multe – 4 (13,8%) elevi.

În clasa IV-B rezultatele au fost următoarele: Nici un elev n-a scris fără greșeli. Au comis: 1 – 2 greșeli – 8 (30,8%) elevi; 3 – 5 greșeli – 11 ( 42,3%) elevi; 6 – 7 greșeli – 5 (19,2 %) elevi; 10 greșeli și mai multe – 2 (7,7%) elevi. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr 1 ( vezi tab. Nr1).

Tab. Nr. 1 **Rezultatele la proba în scris ( fragmentul: I. Creangă. Ursul păcălit de vulpe)**

| Nr | Clasa | nr de elevi | nici o gres. |     | Au comis greseli |      |     |      |     |       |                 |      |
|----|-------|-------------|--------------|-----|------------------|------|-----|------|-----|-------|-----------------|------|
|    |       |             |              |     | 1-2              |      | 3-5 |      | 6-7 |       | 10 si mai multe |      |
|    |       |             |              |     | Nr               | %    | Nr  | %    | Nr  | %     | Nr              | %    |
| 1  | 4-A   | 29          | 1            | 3,5 | 15               | 51,7 | 5   | 17,2 | 4   | 13,8  | 4               | 13,8 |
| 2  | 4B    | 26          | -            | -   | 8                | 30,8 | 11  | 42,3 | 5   | 19,29 | 2               | 7,7  |

**La proba II**, în fragmentul „ Cinci pâini” n-a comis nici o greșeală – 1 (3,5%) elev; au comis 1 – 2 greșeli – 11 (37,9%) elevi; 3 – 5 greșeli – 7 (24,1%) elevi; 6 – 8 greșeli – 5 (17,2%) elevi; 10 și mai multe greșeli – 5 (17,2%) elevi.

În clasa IV-B din cei 26 de elevi n-a fost nici un elev care să nu comită greșeli. Au comis 1 – 2 greșeli -10 (38,5%) elevi; 3 – 5 greșeli – 8 (30,8%) elevi; 6 – 8 greșeli – 3 (11,5%) elevi; 10 și mai multe greșeli – 5 (19,2%) elevi. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr 2 ( vezi tab. Nr 2).

Tab. Nr. 2 **Rezultatele la proba în scris ( fragmentul: I. Creangă. Cinci pâini )**

| Nr | Clasa | nr de elevi | nici o gres. |     | Au comis greseli |      |     |      |     |      |                 |      |
|----|-------|-------------|--------------|-----|------------------|------|-----|------|-----|------|-----------------|------|
|    |       |             |              |     | 1-2              |      | 3-5 |      | 6-8 |      | 10 si mai multe |      |
|    |       |             |              |     | Nr               | %    | Nr  | %    | Nr  | %    | Nr              | %    |
| 1  | 4A    | 29          | 1            | 3,5 | 11               | 37,9 | 7   | 24,1 | 5   | 17,2 | 5               | 17,2 |
| 2  | 4B    | 26          | -            | -   | 10               | 38,5 | 8   | 30,8 | 3   | 11,5 | 5               | 19,2 |

**La proba III**, în fragmentul „ Povestea lui Harap Alb” în clasa IV –A n-au fost din acei, care să nu comită greșeli. Au comis 1 – 2 greșeli - 6 (20,6%) elevi; 3 – 5 greșeli – 15 (51,7%) elevi; 6 – 9 greșeli – 4 (13,8%) elevi; 10 greșeli și mai multe – 4 (13,8%) elevi.

În clasa IV – B rezultatele au fost următoarele: n-au comis nici o greșeală – 2 (7,7%) elevi; au comis – 1 -2 greșeli – 1 (3,9%) elevi; 3 – 5 greșeli – 12 (46,2%) elevi; 6 – 9 greșeli – 8 (30,8%) elevi; 10 și mai multe greșeli – 3 ( 11,5%) elevi. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr 3 (vezi tab. Nr 3).

Tab. Nr. 3 **Rezultatele la proba în scris ( fragmentul: I. Creangă. Povestea lui Harap Alb )**

| Nr | Clasa | nr de elevi | nici o gres. |     | Au comis greseli |      |     |      |     |      |                 |      |
|----|-------|-------------|--------------|-----|------------------|------|-----|------|-----|------|-----------------|------|
|    |       |             |              |     | 1-2              |      | 3-5 |      | 6-9 |      | 12 si mai multe |      |
|    |       |             |              |     | Nr               | %    | Nr  | %    | Nr  | %    | Nr              | %    |
| 1  | 4A    | 29          | -            | -   | 6                | 20,6 | 15  | 51,7 | 4   | 13,8 | 4               | 13,8 |
| 2  | 4B    | 26          | 2            | 7,7 | 1                | 3,9  | 12  | 46,2 | 8   | 30,8 | 3               | 11,5 |

#### Analiza calitativă a rezultatelor

**La proba I** , în fragmentul „ Ursul păcălit de vulpe” elevii din clasa IV – A au comis următoarele greșeli: au omis cuvinte la scris – 2 (6,9%) elevi; au schimonosit cuvintele – 11 (37,9%) elevi; au încălcat regulile de scriere a cuvintelor – 16 (55,1%) elevi. N-au comis nici o greșeală – 2 (6,9%)

elevi. Iar 4 (13,8%) elevi au comis toate tipurile de greșeli : au omis cuvinte, au schimonosit un număr mai mare de cuvinte, au încălcat mai multe reguli de scriere a cuvintelor.

Elevii din clasa IV – B au obținut următoarele rezultate. Din cei 26 de elevi n-au comis nici o greșală – 3 (11,5%) elevi. Nimeni din elevi n-a omis cuvintele la scris. Au schimonosit cuvintele – 14 (53,9%) elevi. Au încălcat regulile de scriere a cuvintelor – 22 (84,6%) elevi. Tot în această clasă n-au fost din acei care să comită toate tipurile de greșeli. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr 4 (vezi tab. Nr 4).

**Tab. Nr 4 Tipuri de greșeli comise de elevi ( fragmentul: I. Creangă. Ursul păcălit de vulpe)**

| Nr | Clasa | nr de elevi | nici o gres. |      | Au comis greseli |     |                    |      |                      |      |                         |      |
|----|-------|-------------|--------------|------|------------------|-----|--------------------|------|----------------------|------|-------------------------|------|
|    |       |             |              |      | omis cuvinte     |     | schimonosirea cuv. |      | incalcarea regulilor |      | toate tipurile de gres. |      |
|    |       |             |              |      | Nr               | %   | Nr                 | %    | Nr                   | %    | Nr                      | %    |
| 1  | 4A    | 29          | 2            | 6,9  | 2                | 6,9 | 11                 | 37,9 | 16                   | 55,1 | 4                       | 13,8 |
| 2  | 4B    | 26          | 3            | 11,5 | -                | -   | 14                 | 53,9 | 22                   | 84,6 | -                       | -    |

**La proba II**, în fragmentul „ Cinci pâini” în clasa IV – A n-au comis nici o greșală – 4 (13,8%) elevi; au schimonosit cuvintele – 9 (31,1%) elevi; au încălcat regulile – 10 (34,5%) elevi; au omis cuvinte – 3 (10,3%) elevi. Au comis toate tipurile de greșeli – 4 (13,8%) elevi.

În clasa IV – B s-au obținut următoarele rezultate. Din cei 26 de elevi n-au comis nici o greșală – 2 (7,7%) elevi; au omis cuvinte – 2 (7,7%) elevi; au schimonosit cuvintele – 4 (15,4%) elevi; au încălcat regulile – 19 (73,0 %) elevi; au comis toate tipurile de greșeli – 5 ( 19,2%) elevi. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr 5 ( vezi tab. Nr.5) .

**Tab.Nr 5 Tipuri de greșeli comise de elevi (fragmentul: Cinci pâini)**

| Nr | Clasa | nr de elevi | nici o gres. |      | Au comis greseli |      |                    |      |                      |      |                         |      |
|----|-------|-------------|--------------|------|------------------|------|--------------------|------|----------------------|------|-------------------------|------|
|    |       |             |              |      | omis cuvinte     |      | schimonosirea cuv. |      | incalcarea regulilor |      | toate tipurile de gres. |      |
|    |       |             |              |      | Nr               | %    | Nr                 | %    | Nr                   | %    | Nr                      | %    |
| 1  | 4A    | 29          | 4            | 13,8 | 3                | 10,3 | 9                  | 31,0 | 10                   | 34,5 | 4                       | 13,8 |
| 2  | 4B    | 26          | 2            | 7,7  | 2                | 7,7  | 4                  | 15,4 | 19                   | 73,0 | 5                       | 19,2 |

**La proba III**, în fragmentul „Povestea lui Harap Alb” în clasa IV –A n-au comis nici o greșeală – 3 (10,3%) elevi; au încălcat regulile – 17 (58,6%) elevi; au schimonosit cuvintele – 3 (10,3%) elevi; au omis cuvinte – 4 (13,8%) elevi. Alți – 4 (13,8%) elevi au comis toate tipurile de greșeli.

În clasa IV – B s-au obținut următoarele rezultate. N-au comis nici o greșeală – 2 (7,7%) elevi; au omis cuvinte – 5 (19,2%) elevi; au schimonosit cuvinte – 3 (11,5%) elevi; au încălcat regulile – 21 (80,6%) elevi; au comis toate tipurile de greșeli – 3 (11,5%) elevi. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr 6 (vezi tab. Nr 6).

**Tab. Nr 6 Tipuri de greșeli comise de elevi (fragmentul: Povestea lui Harap Alb)**

| Nr | Clasa | nr de elevi | nici o gres. |      | Au comis greseli |      |                    |      |                      |      |                         |      |
|----|-------|-------------|--------------|------|------------------|------|--------------------|------|----------------------|------|-------------------------|------|
|    |       |             |              |      | omis cuvinte     |      | schimonosirea cuv. |      | incalcarea regulilor |      | toate tipurile de gres. |      |
|    |       |             |              |      | Nr               | %    | Nr                 | %    | Nr                   | %    | Nr                      | %    |
| 1  | 4A    | 29          | 3            | 10,3 | 4                | 13,8 | 3                  | 10,3 | 17                   | 58,6 | 4                       | 13,8 |
| 2  | 4B    | 26          | 2            | 7,7  | 5                | 19,2 | 3                  | 11,5 | 21                   | 80,6 | 3                       | 11,5 |

Așadar, elevii claselor primare, la finele ciclului primar pot scri după dictare orice tip de text, cu variate situații complicate pentru scris. Calitatea îndeplinirii lucrărilor, însă depinde de diversitatea, varietatea prezentării materialului. Prezentarea materialului în variate forme, prelucrarea lui poate schimba chiar într-o secvență redusă de timp calitatea lucrului, poate îmbunătăți rezultatele. Astfel schimonosirea de cuvinte, care la prima probă, prin prezentarea materialului fără careva analize, comparații etc., a fost destul de mare -14 (53,9%) la cl.IV-B, la proba III la acești elevi s-a redus simțitor. Numai 3 (11,5%) elevi au comis acest tip de greșeli. O scădere a procentajului se observă și la celelalte tipuri de greșeli.

### **Concluzii**

Instruirea școlară nu numai că contribuie la dezvoltarea elevilor, dar în unele cazuri susține, conduce cu dezvoltarea lor. Important este ca instruirea să fie cât mai variată, diversificată și diferențiată după metodele, procedeele de raționalizare, lucru aplicate. Când instruirea este unidirecțională ea puțin cu ce poate contribui la dezvoltarea elevilor. Instruirea alternativă, interactivă poate avea în acest caz multe șanse de izbândă. Prin modalitățile variate de lucru cu

materialul de învățământ ea creează posibilități de asimilare a cunoștințelor, formare a abilităților și obișnuințelor de judecată, lucru.

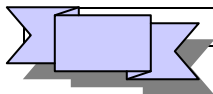
### Summary

*School training has a direct contribution to pupils 'development and in acquiring a great variety of skills, habits of rationing and activity. Throng 'mount many centuries different kinds of teaching have changed successively, they have been criticized mutually, pointing out their minuses and pluses and finally completed each other. Alternative training diamonds to tolerate all types of teaching, because each type is necessary and valuable. The way of alternative training causes no problems in individual training, in rationing and show us the optimal steps to be followed and to be developed afterwards.*

### BIBLIOGRAFIE

1. Anucuța, P., Dragan, I., 1996, Psihologia învățării, București.
2. Bruner, J.S., 1974, Pentru o teorie a instruirii, EDP, București.
3. Bunescu, V., 1967, Instruirea programată, EDP, București.
4. Cerghit, I., 2002, Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Aramis Prin, București.
5. Dicționar de psihologie, 1997, coord.: U.Șchiopu, Ed. Babel, București.
6. Dima, T., 1980, Explicație și înțelegere, I, ESE, București.
7. Dimitriu, E., 1982, Psihologia proceselor instruirii, EȘ, București.
8. Fries, E., Rosemberger, R., 1973, Învățământul prin descoperire, EDP, București.
9. Zlate, M., 2001, Psihologia la răspântia mileniilor, Polirom, Iași.
10. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения // Вопросы психологии, 1962, № 4.
11. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). /Под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, М., 1966.
12. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966.
13. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения родному языку младших школьников. М., 1979.
14. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
15. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., Педагогика, 1981.
16. Крутецкий В.Н. Основы педагогической психологии. М., Просвещение, 1986.
17. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., Педагогика, 1972.
18. Менчинская Н.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы // Советская педагогика, 1968, № 6.
19. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., Изд-во МГУ, 1984.
20. Meyerson, E., De l' explication dans les sciences, Payot, Paris, 1927.

**Primit 10.05.10**



## Particularitățile sferei afective a modelelor și manechinelor

*Elena Losii*, conf., dr. în psihologie, *Ana Moiseenco*, masterandă

Actualitatea cercetării particularităților sferei emoționale ale omului este indubitabilă. De cele mai multe ori căutăm explicația comportamentelor noastre anume în trăirile noastre. Indiferent de cauzele „obiective” pe care le găsim, cauza unui comportament concret într-o situație concretă de cele mai multe ori este considerată de natură emoțională: simpatie sau antipatie, bucurie sau iritare, speranță sau timiditate. Stările emoționale ne ajută să trecem peste situațiile complicate, dar în același timp ne împiedică să ne descurcăm cu cele mai simple probleme. În același timp, deși afectivității i-au fost dedicate studii complexe, nu s-a ajuns la un consens unanim în privința acestui subiect. Lucru care este logic dacă luăm în considerație complexitatea fenomenelor afective, multitudinea de factori care le influențează și numeroasele piste teoretice din perspectiva cărora sfera afectivă este tratată. Acestea sunt câteva din motivele care ne-au convins să încercăm să ne aducem aportul printr-un studiu teoretico-practic.

În același timp menționăm interesul crescut vis-a-vis de relația individ – activitate profesională. Acest lucru este natural, dat fiind faptul că în prezent, profesia ajunge să ocupe un rol din ce în ce mai important în viața omului. Dezvoltarea profesională a devenit o prioritate pentru mulți dintre noi. Domeniul de activitate profesională are influență majoră și multiaspectuală asupra persoanei, atât în manieră deschisă: dictându-i în mare parte stilul de viață, sfera intereselor, contactele sociale, cât și subtilă. Prin subtilă, avem în vedere, influențele la nivel psihologic, asupra cărora ne vom opri detaliat.

Studiile recente (2009) ale lui Kaplan S., Bradley J.C., Luchman J.N., Haynes D. vorbesc despre rolul dispozițiilor afective și influența acestora asupra performanței în muncă. Mai mult chiar, autorii sus numiți, merg mai departe, afirmând că specificul muncii poate influența afectivitatea persoanei care o desfășoară. Acest studiu a fost un răspuns natural interesului crescut față de rolul afectivității în muncă. Acest interes a servit drept imbold și pentru realizarea studiului nostru. Am abordat următoarea perspectivă: studierea afectivității persoanei în raport cu munca pe care o realizează. În acest sens am ales o profesie prea puțin studiată dar a cărei amprente asupra personalității persoanei care o profesează este pertinentă: modeling-ul. Alegerea noastră poate fi justificată din mai multe puncte de vedere. În primul rând, este vorba de specificul muncii de model

care implică cerințe și condiții neordinare. În al doilea rând, cariera de model nu durează foarte mult timp și mai ales începe la o vîrstă foarte fragedă (chiar din preadolescență, cînd personalitatea este în formare și e foarte sensibilă influențelor). Și nu în ultimul rînd, este ponderabilă influența modelelor asupra imaginii de sine a celorlaltor femei. Scopul urmărit în această cercetare constă în studierea teoretică și demonstrarea experimentală a influenței activității profesionale (modeling-ului) asupra sferei afective a persoanelor ce o profesază (modele și manechine). Am presupus că tinerele care activează în domeniul modeling-ului manifestă particularități specifice ale sferei afective, astfel încît modelele și manechinele sunt mai agresive în comparație cu tinerele non modele de aceeași vîrstă.

La studiul experimental au participat 60 de persoane (de gen feminin): 30 modele și 30 non modele. Subiecții experimentați au vîrsta cuprinsă între 19 -21 de ani. Pentru a verifica ipoteza expusă mai sus am folosit următoarele teste: testul de personalitate FPI-B; testul la autoaprecierea stărilor psihice (Eysenck); testul de diagnosticare a anxietății (Spillberger) și chestionarul de diagnosticare a stărilor depresive (Beck).

În urma aplicării testelor am obținut următoarele rezultate:

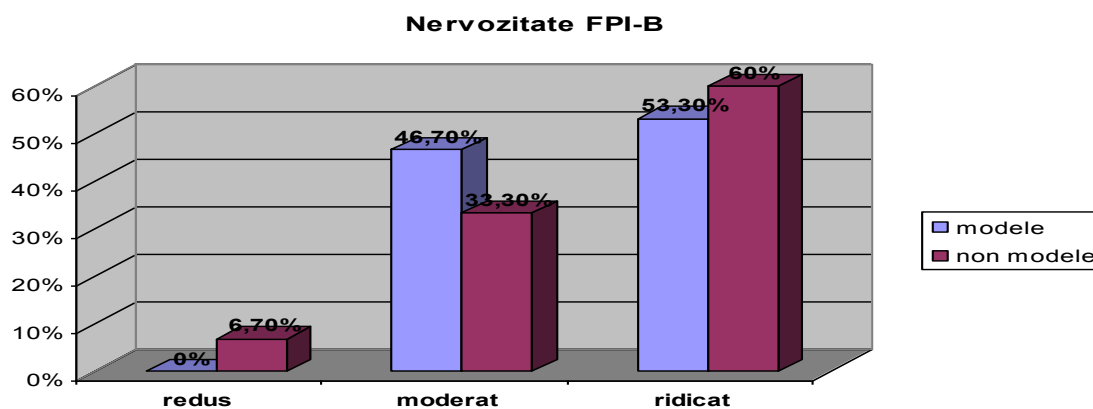


Fig. 1 Distribuția rezultatelor privind nervozitatea la ambele loturi experimentale (după FPI-B)

Distribuția rezultatelor din această diagramă ne vorbește despre faptul că tinerele care nu practică modeling-ul manifestă, într-o măsură mică, un grad mai înalt de nervozitate. Nici unul dintre subiecții eșantionului de non modele nu a acumulat o valoare mică la această scală. Această diferență nu este semnificativă după cum o demonstrează studiului corelației statistice prin metoda testului U Mann-Whitney.

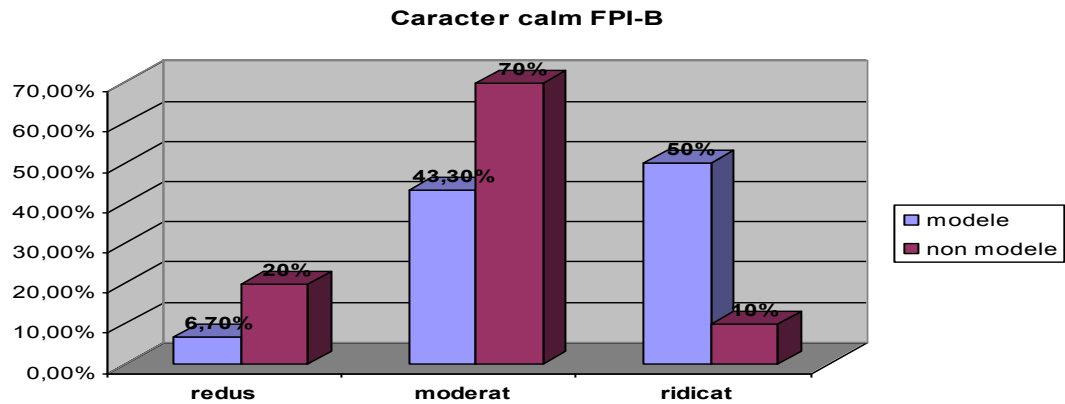


Fig. 2 Distribuția de date privind caracterul calm la ambele loturi experimentale (după FPI-B)

Această distribuție vorbește despre faptul că 50% dintre modelele manifestă mai multă încredere în sine, răbdare, optimism, energie. În timp ce doar 10% dintre fetele non modele posedă aceste calități. Menționăm faptul că aceste calități sunt binevenite pentru desfășurarea activității de model, mai mult chiar, prin specificul său, munca de model potențează dezvoltarea acestor particularități individuale. Diferența dintre eșantioane este semnificativă conform metodei statistice U Mann-Whitney ( $U=306,000$  pentru  $U_{cr.}=338$ , la  $p=0,05$ ). Acest fapt ne permite să afirmăm că acest rezultat poate fi atribuit întregii populații, adică putem afirma că modelele, în general, au încredere mai mare în sine, sunt mai răbdătoare, mai optimiste, mai energice decât fetele de aceeași vârstă care nu profesază modeling-ul.

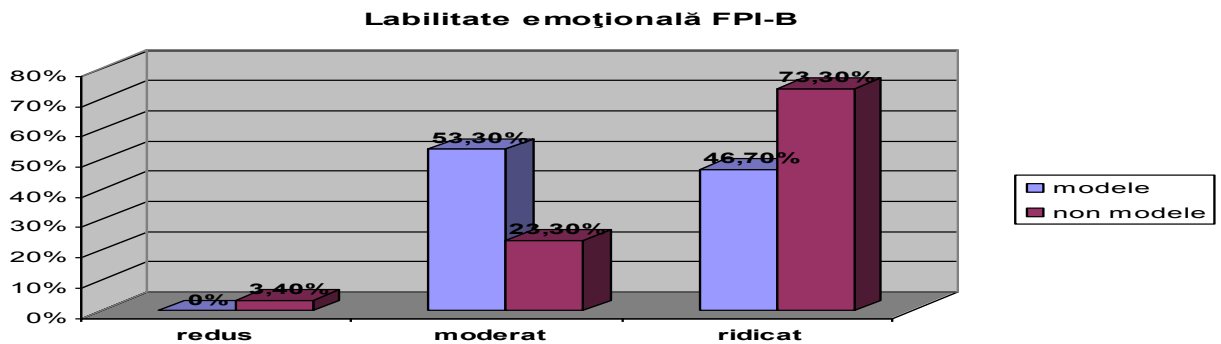


Fig. 3 Distribuția de date privind labilitatea emoțională la ambele loturi experimentale (după FPI-B)

Remarcăm că ambele eșantioane înregistrează puține rezultate cu scor redus. Cu toate acestea, putem afirma că, în general modelele manifestă stări de dispoziție mai echilibrate, mai

multă siguranță de sine, degajare și capacitate de concentrare. Diferența dintre eșantioane este semnificativă ( $U=329,000$  pentru  $U_{cr}=338$ , la  $p=0,05$ ), adică putem afirma că particularitățile depistate prin această metodică pot fi atribuite, în aceeași proporție, modelelor, în general.

În continuare prezentăm rezultatele pe nivele la scala de agresivitate a testului Eysenck – Autoaprecierea stărilor psihice.

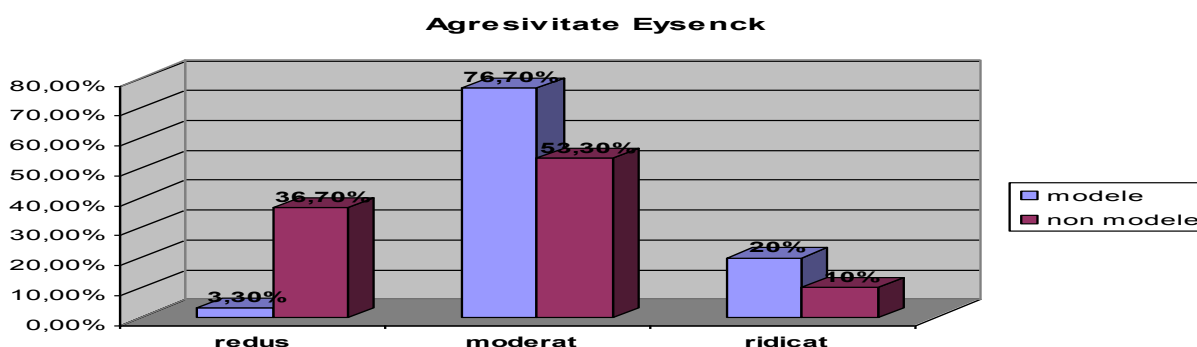


Fig.4 Distribuția rezultatelor privind agresivitatea la ambele loturi experimentale

Observăm, conform aceste distribuții, că diferența dintre eșantioane în ceea ce privește acumulările la nivelul scăzut sunt considerabile: 3,3% pentru modele versus 36,7% pentru non modele. În ceea ce privește nivelul înalt de agresivitate, eșantionul modelelor întrece eșantionul non modelelor cu 10%. Această diferență dintre eșantioane este semnificativă ( $U=291,500$  pentru  $U_{cr}=338$ , la  $p=0,05$ ). Putem afirma astfel că modelele pot fi, în general, mai agresive decât fetele de aceeași vârstă care nu practică modeling-ul. Noi tindem să explicăm acest lucru prin faptul că modelele activează într-un mediu de înaltă competiție. Studiile recente ale agresivității vorbesc despre cauzele fundamentale socio-economice ale agresivității omenești. Acestea constau în „spiritul competiției libere” al societății noastre care indirect promovează agresivitatea, înnobilînd-o prin atribuirea unui scop final: atingerea succesului profesional. Concepțiunile moderne privind competiția, subliniază limita prea discretă dintre competiție și agresivitate (J. Cosnier).

În ceea ce privește nivelul de anxietate, prezentăm rezultatele testului Spillberger.

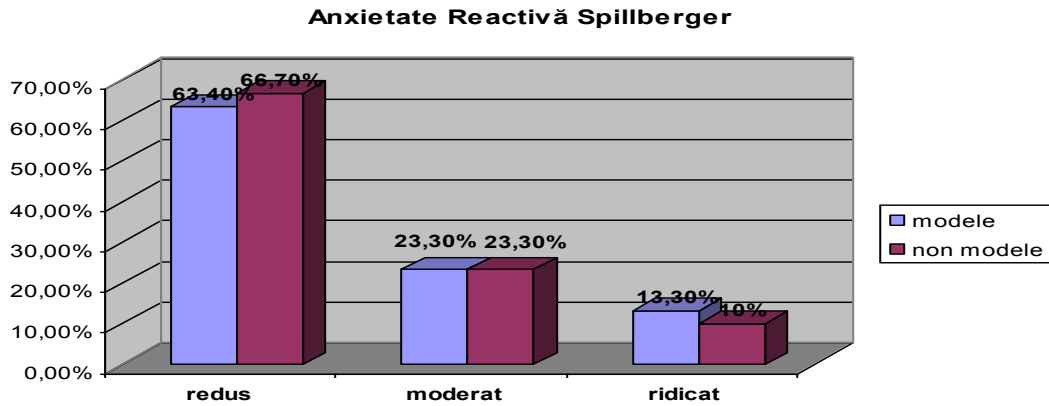


Fig.5 Distribuția de date privind anxietatea reactivă la ambele loturi experimentale

Distribuția dată ne arată că nu sunt diferențe considerabile între rezultatele pe nivele ale eșantioanelor, respectiv nu există nici diferență statistică. Astfel eșantionul experimental nu a manifestat anxietate situativă în perioadă aplicării testelor.

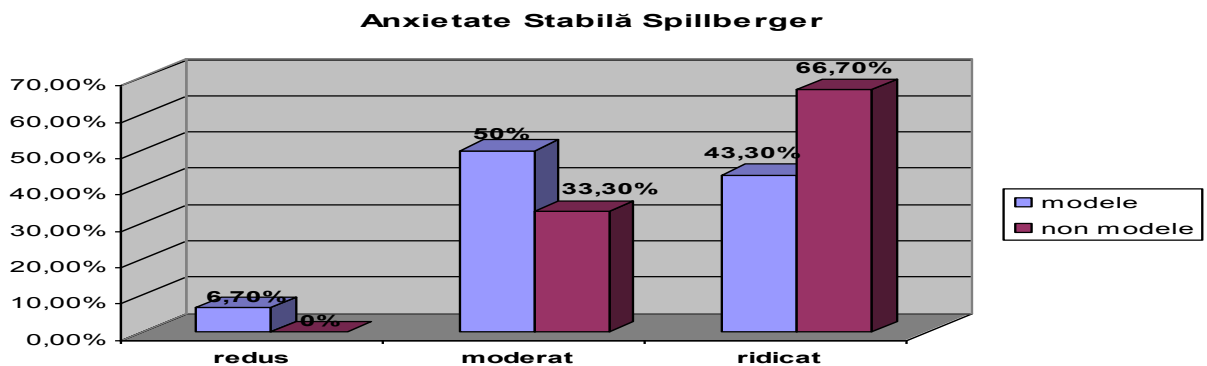


Fig.6 Distribuția de date privind anxietatea stabilă la ambele loturi experimentale

La această scală (anxietatea stabilă, ca trăsătură) situația s-a schimbat. 50% dintre modele manifestă anxietate moderată, 43,3 % au acumulat un scor ridicat versus 66,7% pentru eșantionul non modele. Este o diferență semnificativă. Același lucru poate fi demonstrat și statistic ( $U=293,500$ , pentru  $U_{cr}=338$ , la  $p=0,05$ ). Explicația acestui fenomen constă în specificul public al activității de model pentru care anxietatea exagerată ar putea fi dăunătoare. În același timp anxietatea moderată este necesară pentru a menține „tonusul” necesar menținerii activității.

Și în sfârșit, am vrea să ne oprim asupra manifestărilor depresive la ambele eșantioane.

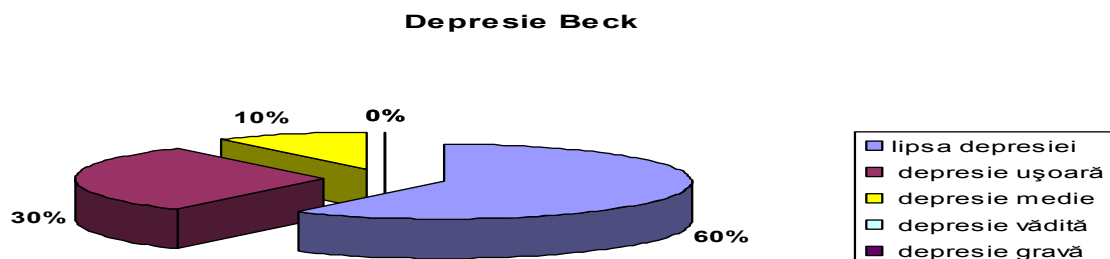


Fig.7 Distribuția de date privind depresia pentru lotul experimental de modele

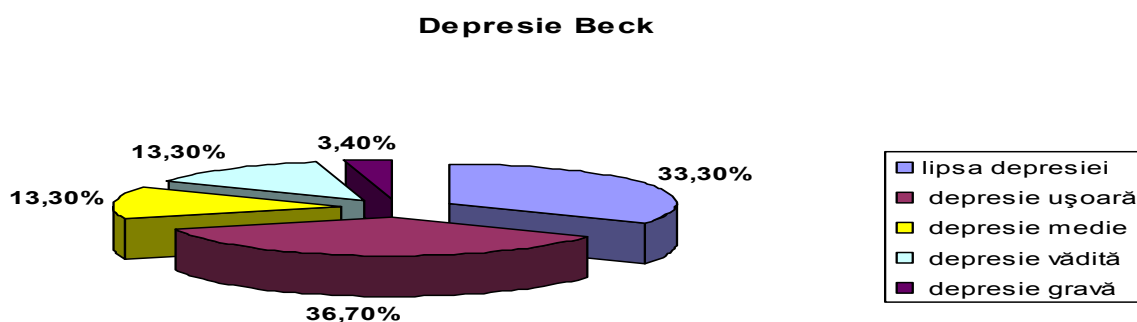


Fig. 8 Distribuția de date privind depresia pentru lotul experimental de tinere non modele

Dacă e să facem o analiză a celor două diagrame expuse mai sus, putem menționa o diferență netă între scorurile acumulate de eșantioane la nivelul - lipsa depresiei. 60% dintre modele nu sunt depresive versus 33,3% dintre non modele. Mai mult chiar, nu se înregistrează depresie vădită și gravă în rândurile modelelor, în timp ce 13,3% dintre tinerele non modele manifestă depresie vădită și 3,4% - depresie gravă. Diferența este semnificativă și la nivel statistic ( $U=316,000$  pentru  $U_{cr}=338$ , la  $p=0,05$ ). Rezultă că modelele, în general, au tendințe depresive mai puțin accentuate. Pretindem că această diferență se datorează specificului muncii de model. Astfel, putem concluziona că modelele și manechinele manifestă particularități specifice ale sferei afective.

### Summary

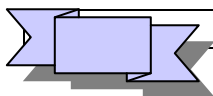
The present work is dedicated to the study of particularities of models' affective sphere. It attempts to show that work has a great influence on the person who's practicing it. This study is an

answer to the growing interest about affectivity's part in job performance. There are presented and analysed the results of the investigations carried out on 60 persons. The scientific data analysis and the statistics correlation allows us to believe that there are differences about models' affectivity, the last being more aggressive, less depressive, less anxious than the average person.

#### **Bibliografie:**

1. Cosnier, J., Psihologia emoțiilor și a sentimentelor, București, Ed. Polirom, 2002.
2. Hauck, P., Depresia nervoasă, București, Ed. Polimark, 1997.
3. Kierkegaard, S., Conceptul de anxietate, Timișoara, Ed. Amarcord, 1998.
4. Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., Ric. F., Psychology of emotion, Psychology Press, 2006.
5. Păunescu, C., Agresivitatea și cogniția umană, București, Ed. Tehnică, 1994.
6. Popescu- Neveanu, P., Dicționar de psihologie, București, Ed. Albatros, 1978.
7. Shepard, L. A., Self-acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 16(2), 139-160, 1979.
8. Șchiopu, U., Dicționar de psihologie, București, Ed. Babel, 1997.
9. Vaida, M., Teste de afectivitate, București, Ed. Albatros, 1990.
10. [www.moda.ro](http://www.moda.ro)

**Primit 28.04.2010.**



## **Особенности обучения студентов психологов в контексте личностно-ориентированного образования.**

**Бычева Елена**, старший преподаватель кафедры психологии КГПУ «И. Крянгэ»

Образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально-значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста. Реализация этого потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации. Но ведущим фактором профессионального становления личности является система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества. Смена или перестройка способов ее выполнения, изменение отношения к ведущей деятельности обуславливают стадийность развития личности (Бажин А.С. 2007; Зеер Э.Ф. 2007; Guçu V 2007).

Рост профессиональной мобильности и конкурентноспособности работников неизбежно приводит к утверждению новой парадигмы в профессиональном образовании – личностно ориентированной. Цель личностно-ориентированного профессионального образования – развитие направленности, компетентности и других профессионально важных качеств при учете личностных особенностей и задач личностного роста. Личностный рост как обязательный момент профессионального развития будущего специалиста рассматривается как главная цель современного высшего образования.

Центральным звеном личностно-ориентированного профессионального образования является профессиональное становление - развитие личности в процессе обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности.

На начальных этапах профессионального образования, основным источником профессионального развития выступает уровень личностного развития.

На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает характер динамической неравновесной целостности.

На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его.

Целью обучения является научить студента осмысливать и психологические явления и факты, творчески строить систему знаний и гибко пользоваться ею в новых условиях. Таким

образом, подготовка психолога в ВУЗ должна решать следующие задачи: 1) Понимать психологическое содержание действий, поступков и других внешних проявлений личности; 2) Прогнозировать возможные способы поведения других людей в контексте тех или иных ситуаций; 3) Проектировать целесообразные и разумные способы обращения с другими людьми в контексте соответствующих жизненных и профессиональных ситуаций (Иванников В.А 2006, Лопанова Е.В. 2008).

По существу речь идет о формировании у студентов способности к умственным действиям, предполагающим мысленное воссоздание психологических характеристик познаваемого человека. Будущие специалисты должны овладеть формами конкретно-инструментального или практического анализа. Критерий понимания каких-либо личностных характеристик заключается в знании научных определений и в выделении их в контексте соответствующих жизненных ситуаций. Базовая подготовка является центральным звеном в профессиональном становлении психологов. Развивая в студентах творческое мышление, способность рефлексировать учебную деятельность, можно изменить и обогатить имеющиеся представления, взгляды, стереотипы.

Рассматривая становление и развитие профессионального мышления Лопанова Е.А. (Лопанова, 2008) основываясь на взаимосвязи учебной деятельности и профессионального развития, выделяет три этапа формирования профессионального, психологического мышления:

Начальный этап требует от обучаемых умения самостоятельно организовывать учебную деятельность, умения учиться. Возможно, сформировать целостную структуру деятельности учения во взаимосвязи всех составляющих ее компонентов. Умение учиться можно определить как степень овладения способами учебно-познавательной деятельности в процессе усвоения знаний, умений, навыков. Оптимальная модель образования для этого этапа профессиональной подготовки – когнитивно-ориентированная.

Основной этап характеризуется выполнением преимущественно учебно-профессиональной деятельности, наиболее важной особенностью, которой является решение учебных задач профессионального характера. Цель этого этапа – научить обучаемых решению учебно-профессиональных задач. Главное – формирование умений и обобщенных способов

умения и обобщенных способов действий так называемых ключевых компетенций. Предпочитаемая модель образования на этом этапе – деятельно – ориентированная.

Заключительный этап. Профессиональное развитие личности обучаемых и формирование их деятельности на заключительном этапе строится на базе уже сформированных на предыдущих этапах обучения учебно-профессиональная деятельность, заключается в следующем: формы подготовки приближены к видам будущей деятельности, новообразования, приобретенные на данном этапе, профессионализируются. Цель этапа – научиться самостоятельно определять и решать профессиональные задачи. Ведущая деятельность – научно-познавательная.

Для этого периода также характерен переход от формирования отдельных качеств к их полному развитию и интеграции в целостную личностную структуру. Этот период завершается в магистратуре. Психологические критерии успешного прохождения этого этапа – отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развития способности к профессиональной самопрезентации.

На любом этапе должны использоваться личностно-деятельностные технологии, которые ориентированы на достижение целей:

- Актуализировать профессионально личностный потенциал;
- Профессиональное развитие личности;
- Формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;
- Приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности; Обеспечение субъект-субъектного взаимодействия.

Для реализации этого необходимо соблюдать четыре принципа формирования профессионалов:

1. Непрерывное преобразование содержания знаний и овладения ими на все более высоком уровне;
2. Педагогической организации условий для личностного и профессионального самоопределения студентов, личностного саморазвития;
3. Построение преподавания с учетом возрастных задач, свойственных юношескому возрасту;
4. Развитие общей компетентности. Проявляется в инициативности, в способности организовать других людей для достижения поставленной цели, в готовности анализировать собственный опыт и его общественные последствия.

Профессиональные рабочие навыки формируются через активное обучение - одно из мощнейших направлений современной педагогики, которое обеспечивает интенсивное развитие познавательных мотивов, интереса, способствующих проявлению творческих

способностей в обучении. Обучение профессии всегда есть обучение умениям решать конкретные профессиональные задачи.

В процессе обучения необходимо обращать внимание в первую очередь на те методы, при которых слушатели идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Представим перечень основных интерактивных методов обучения, основанных на принципе личностно-ориентированного обучения, которые можно использовать на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

| <b>Интерактивные методы обучения</b>   |   |   |
|--|---|---|
| <b>неимитационные</b>  | <b>имитационные</b>   |   |
|  | <b>игровые</b>  | <b>неигровые</b>  |
| <p><i>Лекции</i> - проблемная лекция, лекция вдвоём, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция пресс-конференция; лекции визуализации, лекция-беседа, лекция дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций</p> <p><i>Эвристическая беседа;</i></p> <p><i>Поисковая лабораторная дента;</i></p> <p><i>Учебная дискуссия;</i></p> <p><i>Самостоятельная работа с литературой;</i></p> <p><i>Учебные семинары</i> – междисциплинарный, тематический, проблемный, ориентационный, системный;</p> <p><i>Дискуссии</i> - по материалам лекций; по итогам практических занятий; по проблемам, предложенным самими студентами, или преподавателем, если студенты затрудняются; по событиям и фактам из практики изучаемой сферы деятельности; по публикациям в печати.</p> | <p><i>Деловая игра;</i></p> <p><i>педагогические ситуации;</i></p> <p><i>педагогические задачи;</i></p> <p><i>ситуация инци – нсценирование различной деятельности.</i></p> | <p><i>Коллективная мыслительная деятельность</i> - «Мазика», «Каскад», «Пирамида», «Драматизация», «Аквариум» «творческие разногласия», «Метод Фриско» пресс-конференция, интеллектуальный футбол, «поле чудес», «лото», «морской бой», «ромашка»;</p> <p><i>ТРИЗ работа;</i></p> |

Таким образом, наряду с использованием традиционных методов обучения, преподавателю необходимо использовать специальные интерактивные педагогические

технологии, предполагающие создание организационно-педагогических условий для эффективного педагогического взаимодействия (сотрудничества) педагогов и студентов. Кроме того в личностно-ориентированном обучении обязательным является учет изменений, которые претерпевает личность студента психолога. В связи с этим необходимо подбирать задания, которые соответствуют этапу обучения – задания должны отличаться и по содержанию и по формам на различных курсах, таким образом, что бы специфика каждого этапа определяла развитие личностных качеств, важных для будущей профессиональной деятельности.

В этом случае качественное обучение студента психолога будет означать, что у него будет развитое теоретическое мышление, благодаря которому он сможет использовать самостоятельно созданную ориентировку в трудных и неординарных учебных и профессиональных ситуациях. Это неизбежно приведет к внутриличностным изменениям, к мировоззренческим открытиям, к глубине убеждений.

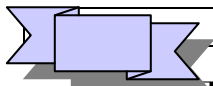
## SUMMARY

In this article is devoted to use of methods of interactive training in system of the training focused on the person approach in mastering by a trade the psychologist. In clause stages principles of the личностно-focused training, the future students' psychologists are considered. Stages of formation of professional psychological thinking in a context of the личностно-focused training reveal. Pays attention, that at any stage should be used person-activity technologies, for achievement of the professional competence of the future psychologists.

## Библиография

1. Бажин А.С. Карьера и профессиональные компетенции специалистов.//Высшее образование сегодня 2007, №9.
2. Боярский Е.А., С.М. Коломиец, Оценивание обобщенных компетенций выпускников вузов.//Высшее образование сегодня 2007, №11.
3. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование, Екатеринбург, 1998.
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования. //Высшее образование сегодня 2006, №8.
5. Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов.//Вопросы психологии 2006, №1.
6. Лопанова Е.В. О развитии профессионального мышления педагога.//Высшее образование сегодня 2007, №4.
7. Cristea G., *Managementul lecției*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.
8. Guțu V. (coord.), *Psihopedagogia centrată pe copil*, USM, Chișinău, 2008.
9. Guțu V., Cara A., Gremalschi A., Solovei R., Baci S., *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*, Cartier, Chișinău, 2007.
10. Solovei R., Eșanu R., *Învățarea semnificativă: ghidul formatorului*, PE Pas cu Pas, Chișinău, 2006.

**Primit 24.05.2010**



## **Психологические барьеры общения у детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного воспитания**

*Лапошина Э.В.*, к.п.н, доц.КГПУ им. И.Крянгэ

Инклюзивное воспитание предполагает создание комплекса условий, необходимых для приобретения детьми опыта положительного социального взаимодействия. Дошкольная инклюзивная группа объединяет разных детей, отличающихся друг от друга. В процессе совместного воспитания существует опасность изоляции детей с особенностями психофизического развития от основного коллектива. Они могут оказаться в положении «исключенных» или «не включенных», что значительно осложнит их социализацию. Очень важно, чтобы педагоги понимали и правильно относились к имеющимся различиям между детьми, не стремились всех детей уравнивать, сделать одинаковыми. Надо признать реальность существенных различий и право каждого ребенка быть индивидуальностью. Основное требование инклюзивного обучения - создание условий, которые стимулировали бы детей активно контактировать друг с другом и успешно взаимодействовать. Вместе с тем инклюзивное обучение предполагает как включение ребенка с особенностями психофизического развития в коллективную деятельность группы, так и исключение из нее, когда более эффективным является индивидуальный подход и учебная деятельность в особом, личном режиме [Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л., 2003, стр. 60].

Общение – это важнейший источник развития ребенка с особыми образовательными потребностями и особая форма его жизнедеятельности. Развитие такого ребенка ставит перед родителями все новые и новые проблемы, которые должны грамотно и заинтересованно решаться. Одной из таких наиболее сложных проблем является реализация потребности ребенка в общении со сверстниками. Родители не должны допускать, чтобы эти отношения складывались стихийно, и окружающие сверстники смеялись над его психическими и физическими недостатками. Однако рано или поздно ребенку придется общаться с окружающим миром, и, если у него не будут выработаны необходимые навыки взаимодействия с другими людьми, для него обособленность от сверстников может обернуться еще большей трагедией.

Потребность в общении у ребенка возникает на первом году жизни в результате непосредственного эмоционального общения с матерью и с возрастом приобретает все более ярко выраженный характер. Дальнейшее развитие ребенка полностью зависит от того, как реализуется эта потребность, какое место занимает общение в его жизни, с кем он общается, каков круг и характер общения [Лисина М.И., Леонтьев А.Н. и др].

Ребенок развивается в процессе общения со взрослыми. В основе этого процесса лежит эмоциональный контакт взрослого и ребенка, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием его развития. Успешное сотрудничество взрослого и ребенка с ограниченными возможностями заключается в том, что не только взрослый должен передать ребенку определенные знания, умения и навыки, но и ребенок должен хотеть их взять, сделать своими, «присвоить». Педагоги, как правило, считают, что одного их желания достаточно для того, чтобы направить развитие ребенка в определенное русло. Они стараются подчинить все поведение ребенка своим целям, но при этом обычно не думают об установлении подлинного сотрудничества с ним [Стребелева Е.А., 2001, стр. 91]. Сотрудничество осуществляется в разных формах во время прямого и непрямого взаимодействия, и далеко не всегда сводится к процессу общения.

Общение со сверстником отличается от общения со взрослыми, так как оно эмоционально насыщено, проявляется в нестандартности детских высказываний, в отсутствии жестких норм и правил, в преобладании инициативных высказываний над ответами (общаясь со сверстником – важнее высказаться самим, чем выслушать другого, общаясь со взрослым, ребенок скорее предпочтет слушать, чем говорить). Общение со сверстником значительно богаче по своему назначению, функциям, более многообразно, чем в ситуации общения со взрослым партнером. От взрослого ребенок ждет либо оценки своих действий, либо новой информации. В общении со сверстником он учится выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения [Лисина М.И., 1990, 1981].

Известно, что у детей с ограниченными возможностями отмечается недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением всех ее сторон: семантической, грамматической, фонетической, в первую очередь обращает на себя внимание ограниченность и бедность словаря. Более того, у дошкольников с проблемами психомоторного развития оказывается несформированной не только сама речь, но и ее предпосылки: у них не развиты

ориентировочные действия, снижен интерес к окружающему, не развита предметная деятельность. Вместе с тем, у этих детей не выражена потребность в общении и не достаточно или непривычно развиты доречевые средства общения. Поэтому коррекционная работа с детьми с ограниченными возможностями по развитию общения с окружающими должна включать как создание предпосылок речевого развития, так и развитие основных функций речи.

Развитие смысловой стороны речи тесным образом связано со всем психическим развитием ребенка, в первую очередь, с развитием чувственного познания и всех видов детской деятельности. Развитие предметных действий и восприятия ведет к тому, что для ребенка становятся значимыми предметы окружающего мира, возникает интерес, а вместе с этим приобретают значение слова, обозначающие эти предметы, а затем и действия с ними, свойства и отношения между ними. Включение в жизнь детей других видов деятельности – игры, конструирования, изобразительной и трудовой – не только способствует дальнейшему развитию словаря, но и создает предпосылки к развитию связной речи. Появление новых форм коллективной деятельности, в которой ребенок сотрудничает как со взрослыми, так и со сверстниками, создает предпосылки для становления потребности в общении. Вслед за этой потребностью идет развитие разных форм общения, как доречевых, так и речевых [Стребелева Е.А., 2003, Шипицына Л.М. и др., 1996 и др.]. Параллельно с развитием предпосылок речи необходима интенсивная работа по формированию всех функций речи.

У детей в норме раньше всего появляется функция общения со взрослыми. Она носит эмоциональный, предметный, деловой характер. В дальнейшем развивается общение со сверстниками. У детей с ограниченными возможностями общение развивается в основном так же, но с большим опозданием. На начальном этапе, дети, как правило, еще не умеют общаться между собой и даже не имеют потребности в таком общении, так как у них совсем не развиты коллективные виды деятельности. Однако определенная потребность в общении со взрослыми и способы реализации этой потребности есть у всех детей. Общение со взрослыми и развитие предметной деятельности приводят к появлению предпосылок общения между детьми. Для этого необходимо создавать ситуации, в которых невозможно действовать одному, надо взаимодействовать и общаться, при этом помогать детям в отборе адекватных для этого средств.

Для формирования общения у детей необходимо развитие эмоционального восприятия окружающего. Неумение понять эмоциональное состояние человека, правильно выразить свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют общение детей между собой и с взрослыми. Непонимание другого – причина страха, отчужденности, враждебности. Напротив, использование различных выразительных средств дает дополнительную возможность усилить воздействие речи на собеседника, ярче и образнее донести мысли и чувства. Поэтому возможность выражать свои мысли и чувства посредством мимики способна заменить детям с ограниченными возможностями обычную речь. Использование и постоянное развитие мимических средств позволить им не только лучше понять своего собеседника, но и привнести привлекающую живость и подлинную радость в общение друг с другом. Важную роль в процессе общения играет умение управлять своим поведением, контролировать свою речь и поступки, развивать внимание к окружающим людям. Так в процессе развития общения и формирования личности ребенка складывается определенная система отношений: к себе, к другим, к жизни.

С целью определения типа общения дошкольников с проблемами психомоторного развития с взрослыми нами была использована методика диагностики типа общения (по М.И.Лисиной). Для изучения отношения детей к взрослым и сверстникам были использованы рисуночные тесты из трех серий заданий, наблюдение ситуаций общения детей, а также анкеты для изучения различных трудностей в общении детей: «Трудности в общении», «Выражение лица», «Что нам мешает», «Характер ребенка», предложенные родителям и педагогам [Шипицына Л.М. и др., 1996].

Следует отметить, что в жизни многих детей с ограниченными возможностями складывается такая ситуация, когда они, достигнув того или иного возраста, затрудняются общаться с взрослыми и сверстниками, так как их не понимают, с ними не желают разговаривать, смеются над ними, их избегают. В результате у таких детей возникают барьеры, препятствующие установлению нормальных контактов с другими. Исследования отдельных авторов позволили выделить некоторые группы трудностей общения [Акатов Л.И., 2004, стр.312 и др.]:

- возникшие в связи с дефектами развития ребенка (нарушение речевого развития,

умственная отсталость, задержки психического развития и др.), что приводит к сужению социальных и речевых контактов, а это, в свою очередь, лишает их возможности более эффективно общаться, развивать речь и вырабатывать необходимые навыки речевого общения;

- порожденные социальными факторами (социальная изоляция и депривация, педагогическая запущенность, трудновоспитуемость и др.), что изолирует от взаимодействия с окружающими, лишая тем самым необходимой для ребенка речевой практики;
- обусловленные индивидуально-типологическими особенностями (темперамент, характер, вспыльчивость, несдержанность, излишняя чувствительность, плаксивость, негативные привычки, дурные манеры поведения, неопрятность, слабый самоконтроль, ярко выраженное плохое настроение и др.), — что может привести к существенным трудностям в установлении межличностных контактов.

Таким образом, трудности общения, вызванные различными причинами и в разных ситуациях, имеют схожие последствия для детей с ограниченными возможностями не только в виде сужения речевой практики, но и неуспеха в ситуациях межличностного общения и взаимодействия. Несмотря на это, следует иметь в виду, что в процессе организации речевого общения необходимо заботиться о том, чтобы не нарушить эмоциональную сторону общения, чтобы речь не стала самоцелью, не подменила собой деятельность. В противном случае потребность в общении постепенно угаснет, а сама речь станет формальной [Стребелева Е.А., 2003 и др.].

Известно, что необходимым условием успешного развития и адаптации к условиям инклюзивного воспитания детей с ограниченными возможностями является умение ребенка преодолевать трудности, которые возникают в процессе ознакомления и взаимодействия с окружающим. У ребенка с проблемами развития необходимо формировать правильное отношение к трудностям, желание и умение их преодолевать. Встреча с непосильными трудностями может привести к неуверенности к себе, к появлению заниженной самооценки, негативному отношению к деятельности, к искажению личностного развития, к дополнительным отклонениям в виде нарушений поведения и др.

Невозможно избежать всех трудностей, напротив, с учетом особенностей и темпа развития ребенка важно встречаться с определенными трудностями, связанными с изменениями условий и характера деятельности, преодолевать посильные трудности и ощутить удовлетворение, связанное с переживанием успеха. Длительный неуспех, который часто переживает ребенок с ограниченными возможностями, не только отрицательно сказывается на развитии его деятельности, формировании его психических процессов, но и на становлении его личности, отказе от деятельности, нежелании сотрудничать со взрослым. Взрослый должен обеспечить ребенку такие условия деятельности, в которых он обязательно встретится с успехом. Но успех должен быть реальным, заслуженным, когда ребенок в процессе деятельности получает заранее заданный (ожидаемый) результат.

Вместе с тем, в процессе общения со взрослыми и сверстниками могут возникнуть определенные трудности, имеющие негативное влияние на сотрудничество со взрослыми и взаимодействие со сверстниками, и в преодолении которых ребенку необходимо помочь. Наличие у ребенка тех или иных дефектов является одной из главных предпосылок, способствующих возникновению у него эмоционально-психических состояний, проявляющихся в отказе или неадекватной пассивности, препятствующей выполнению тех или иных действий, т.е. состояний, которые обозначаются в психологии как «психологические барьеры». Барьеры общения или коммуникативные барьеры мешают ребенку устанавливать нормальные контакты в межличностном взаимодействии [Акатов Л.И., 2004, стр.313].

К числу наиболее общих распространенных затруднений, возникающих при вариативном общении детей с ограниченными возможностями, можно отнести взаимное непонимание партнеров по общению или смысловой барьер. Успешность любого воздействия может быть эффективным лишь тогда, когда требование специалиста разделяется и принимается ребенком [Катаева А.А., Стребелева Е.А., 2001, стр.91-92]. Если это условие не соблюдается, то процесс взаимодействия с ребенком нарушается. Такое непонимание в процессе сотрудничества с ребенком Л.И. Божович определила как «смысловой барьер». Смысловой барьер может возникать в различных ситуациях и во многом зависит от содержания общения. Наиболее часто встречающимися ситуациями для возникновения смыслового барьера могут быть такие, когда требования взрослого для ребенка не понятны,

ребенок иначе смотрит на определенные факты, события, требования, они могут принимать для него особый, другой смысл, повторяются слишком часто, или требование непосильно для ребенка. Возникновение смыслового барьера зависит не только от внешних воздействий, но и от индивидуальных особенностей самого ребенка. Но, даже исключив влияние его особых образовательных потребностей, можно заметить, что нередко ребенок, даже понимая правильность требований взрослого, не принимает их. Это возможно, когда у него по отношению к взрослому сложилось негативное отношение в результате ситуаций, когда взрослый игнорирует его желания, чрезмерно часто оценивает отрицательно действия ребенка, когда некорректен и груб с ним. Чтобы избежать в ходе взаимодействия с ребенком смыслового барьера, нужно перестроить способы предъявления требований.

К числу других барьеров относятся барьеры стыда, страха и страдания, вины и превосходства. Барьер стыда проявляется как чувство неловкости за себя. Дети, имеющие тот или иной дефект, постепенно начинают все больше осознавать свою неполноценность, что они не такие как другие, а если еще над ними подшучивают по этому поводу, то естественным для них является уход в себя. Барьеры страха и страдания испытывают не только дети с отклонениями в развитии. Чувство страха испытывают все дети. Однако, страх может возникнуть, если в адрес ребенка высказываются угрозы, запугивание. Аналогичный эффект оказывает гнев и ругань со стороны взрослых, на которые они очень чутко реагируют. Общение с детьми в таких ситуациях теряет близость и доверие. Дети стремятся уклониться от общения с такими партнерами, проявляя агрессивность, подавленность, хроническое раздражение и т.д. Барьер страдания может возникнуть у ребенка, например, в случае разлучения с матерью и семьей. Данное затруднение в общении часто возникает у детей, которых помещают на воспитание в специализированные дошкольные учреждения для круглосуточного пребывания. Тревожные переживания детей в связи с разлукой с близкими ему людьми могут проявляться как внутренний протест по отношению к взрослым. Кроме того могут встречаться появления детского эгоизма, зависти, перерастающих в обиду, когда ребенок чувствует себя обделенным вниманием и лаской со стороны взрослых. Барьер вины возникает тогда, когда ребенка постоянно обвиняют в том, что он неправильно себя ведет, что он неуклюж, не выполняет указаний взрослого, что он не умеет играть со сверстниками, что он неисправимый ребенок, когда ребенка перестают замечать взрослые и не высказывают привычных одобрений. Барьер превосходства

проявляется в том, что отдельные сверстники и взрослые не уважительно, с чувством превосходства относятся к детям, имеющим особенности психофизического развития, навешивая на них различные негативные ярлыки, оскорбляющие личное достоинство детей. Постоянное упоминание о реальных и мнимых недостатках лишают ребенка веры в свои силы и возможности. У многих детей это вызывает снижение общего эмоционального фона, обиду, гнев, негодование, чувства неполноценности, негативным переживаниям, еще больше травмирующих их психику.

Формирование коммуникативного поведения признавалось нами как составная часть работы по социализации детей. Приобретение коммуникативных умений рассматривалось как способ сглаживания последствий социальной и сенсорной депривации. Известно, что дети с особенностями психофизического развития не в полной мере осведомлены о многообразии человеческих взаимодействий и используемых средствах общения. Их представления об окружающем мире и социальных отношениях фрагментарны и ситуативны, а в отдельных случаях искажены. Коррекционно-ориентированный воспитательный процесс позволяет компенсировать недостатки речевого развития, сформировать речевое поведение, наладить межличностное общение и партнерское взаимодействие между детьми.

С учетом выше названных проблем, на начальном этапе приспособления детей с отклонениями в развитии к условиям воспитания в инклюзивной группе широко использовались приемы аттракции для формирования привязанностей, эмоционального принятия друг друга и рефлексии. В группах инклюзивного воспитания от педагога в большой мере зависит установление хороших и добрых отношений между обычными детьми и детьми с особенностями психофизического развития. Последних необходимо представить таким образом, чтобы показать их привлекательность, чтобы они расположили к себе окружающих. Исходным пунктом аттракции было признание того, что нет плохих детей, что есть плохие отношения. Одним из приемов аттракции являлся комплимент – небольшое преувеличение положительных качеств человека. Дети рассказывали о себе, своих друзьях. Их рассказы и инсценировки основывались на положительных эмоциях. Ритуалом отдельных занятий были комплименты друг другу. В проводимой работе учитывался механизм внушения: ребенок слышит комплимент, он начинает верить в свои положительные качества, старается соответствовать прогнозу, от удовлетворения потребности быть лучше возникали

положительные эмоции. Приемом аттракции является выражение на лице доброго отношения, расположения к человеку, легкой улыбки. Предлагалось ребенку рассмотреть в зеркале собственное отражение, попытаться придать лицу приятное выражение. Педагог рассказывал о том, что улыбка притягивает к себе, она сигнализирует о дружеском, добром отношении. Мы чаще обращаемся с просьбами к тем, кто вызывает у нас положительные эмоции, к человеку с открытой, располагающей улыбкой. Дети пытались придать лицу доброе и приятное выражение, изобразить улыбку, чтобы передать дружеские чувства. Умение улыбаться и располагать к себе ребенка – профессиональный долг педагога, продиктованный необходимостью поддержать детей с особенностями психофизического развития, имеющих затруднения в обучении, вызвать у них положительное эмоциональное отношение к процессу обучения. Приемом аттракции является обращение по имени, ритуал первоначального знакомства детей. Называя по имени, повторяя имя, вольно или невольно педагог проявляет внимание к личности, признает тем самым право ученика быть субъектом учебно-воспитательного процесса. Аналогичная ситуация – использование детьми имени в общении друг с другом. В группах интегрированного обучения обращение по имени при разыгрывании речевых ситуаций содействует проявлению внимания, выражению положительного отношения, признанию равноправия.

Не менее значимым в ситуации инклюзивного воспитания являлось развитие у детей рефлексии, анализа собственного психического состояния, что помогает осознать свою индивидуальность и неповторимость, ответственность перед другими и собой за свои поступки и действия. Характерным для детей с особенностями психофизического развития является недостаточное внимание к собственному «Я», недостаточное осознание его. В работе с детьми, особенно с проблемами умственного развития, затрудняли задания, требующие проявления самостоятельности, выявляющие ценностные позиции. Основной составляющей рефлексивного компонента воспитательного процесса была концентрация внимания на собственной личности, разграничении «Я» и «не-Я», определение личностных предпочтений и возможностей («кто есть кто?», «что я люблю, хочу, умею и могу?», «что делать нельзя?» и др.). Рефлексия предполагала включение ребенка в положительные эмоциональные отношения, которые делают доступным опыт других людей для себя и делают себя открытым для других [Т.И.Шамова, 2001]. Педагог помогал в подборе положительных характеристик, выражающих индивидуальность, уточнял значение

отдельных определений социально-положительного поведения: старательный, скромный, воспитанный, доброжелательный, искренний и т.д. Целью совместной деятельности педагога и ребенка в условиях инклюзивного воспитания являлось развитие у ребенка способности к самоуправлению, умению принимать разумные решения, что помогает ребенку адаптироваться в новых, непривычных межличностных отношениях, избавиться от комплексов неполноценности, умело решать проблемно-конфликтные ситуации и удовлетворять социальные потребности в общении и признании себя.

Развитие общения ребенка с особыми образовательными потребностями с окружающими – это процесс, в котором участвуют как взрослый, так и ребенок. Специальные занятия по преодолению трудностей в общении были организованы в двух основных направлениях. Во-первых, ребенка приобщали к разговорам на познавательные темы, стимулируя его общее развитие, во-вторых, формировали навыки личностного общения.

При всем многообразии форм и содержания этих занятий они строились с учетом определенных требований: во-первых, с учетом индивидуальных различий и возможностей ребенка; во-вторых, основывались на принципе опережающей инициативы взрослого, когда взрослый не только демонстрировал ребенку образцы общения, но и вел его за собой, увлекал своими действиями. В-третьих, при организации занятий по развитию навыков общения учитывались не только предпочтения и активность ребенка в разных ситуациях, но и его интересы, увлечения, настроение, сосредоточенность, а также время, в течение которого ребенок хочет общаться.

Преодоление трудностей в общении ребенка являлось важнейшей задачей развития ребенка, для успешного решения которой требовалось немало времени, и успех этой работы во многом зависел как от грамотных усилий педагогов, родителей, от стиля их сотрудничества с ребенком. Трудности в общении преодолеваются легче и быстрее, если не только в процессе занятий по коррекции речевых нарушений, но и вне их детям прививаются навыки позитивного общения. Его суть состоит в том, что в ходе общения чаще используются положительные утверждения, нежели негативные оценки и критические замечания, а основным условием преодоления трудностей в общении являлось включение ребенка в различные виды совместной деятельности с взрослыми и сверстниками. Как педагоги, так и родители проявляли заинтересованное участие к ребенку, замечали все его удачные попытки правильно сказать, своевременно на них реагировали в

виде одобрения или похвалы. В разговоре с ребенком не упускали отметить те дела и качества, где наблюдались хотя и маленькие, но положительные сдвиги. Главное, в игре ребенок должен чувствовать себя не подавленным, а равноправным партнером. Ему следует чаще задавать вопросы, наводить его на правильные ответы, хвалить за удачные ответы и вопросы. В качестве основы для беседы можно использовать детские книги, жизненный опыт ребенка. Своеобразие этих занятий состоит в том, что познавательный материал становится центром ситуации, в которой происходит сближение взрослого и ребенка. Задача взрослого состоит в том, чтобы добиваться развития у ребенка способности общения на познавательные темы.

Занятия по формированию личностного общения можно строить несколько иначе. Их можно проводить с несколькими детьми. В ходе таких занятий важно создать условия, заставляющие ребенка оценить и объективно сравнивать свои действия и поступки с умениями сверстников. Для этих целей подходит любая продуктивная деятельность детей: рисование, лепка, аппликация, конструирование, игра в песочнице. Дети не сразу и не вдруг вступают в общение друг с другом. Играть одному ему скучно, они ищут общения с другими детьми. В ходе общения со сверстниками он вступает в сюжетно-ролевую игру. Поэтому общение со сверстниками становится так же необходимо, как и со взрослыми, а во время игр, еще более желательно. Детям необходимо общество сверстников, не только для совместного развлечения, но и по другим исключительно важным причинам: играя с партнерами, дети привыкают что-то делать совместно, приобретают навыки честного соревнования, учатся подчиняться законам коллектива, находят свое место в нем и получают более верное представление о жизни. Он совершает первые попытки оценить себя в сравнении с другими.

Другими словами, умственное, психическое, социальное и даже физическое развитие детей глубоко связано с тем, как складываются их отношения с друзьями. Поэтому не стоит пренебрегать фактом, что на поведение ребенка в детском коллективе существенно влияют его мысли и представления о себе, своем внешнем виде, своих способностях, возможностях, ошибках и неудачах. Негативная установка блокирует механизмы мышления и уводит от напряженного поиска решения любой задачи. Напротив, если ребенок надеется на успех, то его усилия по достижению цели отличаются большей решительностью и настойчивостью, более энергичен в поиске эффективных путей к достижению цели, ведет себя более рассудительно и уверенно. В других условиях, дети с особыми образовательными потребностями, осознав свою

неполноценность, подкрепленную негативными высказываниями окружающих, очень остро реагируют на возникшие ситуации, поддаются внушению извне. Не стоит злоупотреблять негативной оценкой поведения ребенка. Учитывая, что на развитие ребенка с психофизическими нарушениями, особо влияет его ближайшее окружение, дети, которых постоянно ругают и унижают, со временем начинают верить в то, что в гневе о нем говорят, тем самым ребенку искусственно навязывается эмоциональное неблагополучие.

Опыт многих специалистов учит, что преодолеть имеющиеся у ребенка недостатки развития и трудности в общении одновременно невозможно. Успех может прийти лишь том случае, если профессионал ориентируется не на устранение многих недостатков одновременно, а на регулярные маленькие, но успешные изменения. Успех в решении маленькой частной задачи может привести к позитивным изменениям в решении более общих личностных проблем.

### *Summary*

*The preschool inclusion group unites the different children different from each other. In the course of joint education there is a danger of isolation of children with features of psychophysical development from the basic collective. As a result such children have the barriers to interfere an establishment of normal contacts to others.*

*However at children with the limited possibilities it is observed not only narrowing of speech practice, but also failure in a situation of interpersonal dialogue and interaction. To number of the most general widespread difficulties arising at dialogue of children with limited possibilities, mutual misunderstanding of partners in dialogue or a semantic barrier, and also barriers of shame, fear and suffering, fault and the superiority are allocated.*

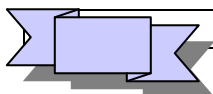
*Formation of communicative behaviour admits as a work component on socialisation of children. Acquisition of communicative abilities is considered as a way of smoothing of consequences social and sensory deprivation.*

*With the account above the named problems, at the initial stage of the adaptation of children with special needs and without deviations in development to education conditions into inclusion group methods of an attraction for formation of attachments, emotional acceptance each other and reflexions, and also special employment on overcoming of difficulties in dialogue were widely used. As a whole the author legally asserts that in groups of inclusive education the establishment of good and kind relations between usual children and children with features of psychophysical development appreciably depends on a correct staff position and pedagogical skill of the tutor.*

## Литература

1. Vrășmaș Ecaterina, (2001) Școala pentru toți. Învățământul integrat și/sau incluziv, București.
2. Акатов Л.И., Социальная реабилитация. М., 2004, стр.311-319.
3. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олиофренопедагогика. М., 2001.
4. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. Минск, 2003.
5. Коррекционная помощь детям раннего возраста с поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания. Под ред. Е.А.Стребелевой. М.: Полиграф сервис, 2003. Стр.77-93.
6. Лисина М.И. Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М., 1990.
7. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. М., 1992.
8. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной. М., 1981.
9. Шипицына Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Азбука общения (Основы коммуникации): Программа развития личности ребенка, навыков его общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет). – СПб.: ЛОИУУ, 1996. Стр. 31-61.

**Primit 25.05.2010.**



## Gândirea socială versus gândirea științifică

*Adrian Neculau*, prof. univ., dr., Universitatea „Al.I.Cuza”, Iași, România

A apărut nu de mult o carte, în toamnă la Paris și în primăvara la Iași, la Polirom, care repune în discuție un concept fundamental ce ne ajută să explicăm percepțiile diferite ale actorilor din câmpul social, concept legat direct de teoria reprezentărilor sociale: *gândirea socială*. Este vorba de al doilea tip de gândire, de gândirea care domină viața social-politică, viața de fiecare zi, discursul public, mișcarea și interacțiunile actorilor sociali. Un produs public, alternativă la gândirea științifică construită prin efortul oamenilor de știință. Cartea a fost gândită la Iași, în timpul unui Congres European de Psihologie Socială, congresul ADRIPS, la sfârșitul lui august 2008, atunci când cei mai mulți dintre autori s-au reunit la Universitatea ieșeană.

***Despre coexistența celor două tipuri de gândire.*** Ca oameni de știința noi apelăm, în mod sistematic, la o organizare riguroasă a discursului, la argumente, la logica, la *gândirea științifică*. Aceasta, scrie profesorul Rouquette chiar în introducere la volumul amintit, se caracterizează prin patru trăsături aflate în interconexiune: logica de tip canonic a raționamentului; supunerea la proba faptelor; existența unei puternice reglări instituționale și nevoia de reproductibilitate.

Raționamentele incoerente sau abuzive, care vin în contradicție cu gândirea științifică, sunt – teoretic - abandonate sau măcar puse între paranteze, instituțiile (universități, academii, comitete de redacție ale unor publicații, consilii științifice ale unor laboratoare de cercetare) sunt acelea care definesc și controlează caracterul canonic al producțiilor, iar subiectul individual își pierde autonomia în fața explicitării minuțioase a procedurilor standardizate. Principiile democratice și statul de drept, care asigură egalitatea cetățenilor și șansa fiecăruia de a se exprima, reprezintă garanția tratării obiective a informației, evacuarea discriminării.

Dar oamenii, în mod obișnuit, chiar profesioniștii gândirii canonice, nu apelează decât rareori la gândirea științifică. Ei utilizează frecvent *gândirea socială*, produs al vieții cotidiene, nepretențioasă, populară, uneori plebee, practicând câteodată un discurs populist. Aceasta este utilizată adesea chiar și de către oamenii de știință, îndeosebi în conversații, în evocarea unor fapte, prin schimburile de idei în întâlnirile informale, dând întâietate subiectului social, omului obișnuit. Activitatea cognitivă a fiecăruia

individ este motivată și condiționată de inserția sa socială particulară, de o cetățenie circumscrisă unui anumit tip de societate, în interiorul căreia produce discurs și învață practici sociale și profesionale și la care-și articulează activitatea cognitivă. Acest tip de gândire are o logică, dar acesta este individualizată, particulară, situată social, circumscrisă contextului social-cultural, grupului, spațiului, lui *aici* și *acum*, comunității în care se utilizează. Purtătorul gândirii științifice, dacă vrea să fie ascultat, trebuie să-și adapteze deci comunicarea regulilor locale, valorilor și ideologiei care domină câmpul social.

Conceptul are o istorie inedită. Psihologul rus Lev S. Vîgotski (1896-1934), care a trăit și a lucrat în anii prigoanei staliniste, într-un context social constrângător, a elaborat și dezvoltat o teorie care se dovedește extrem de actuală astăzi. El a fost nevoit să facă unele concesii epocii, să admită că trăia într-o „nouă societate și o nouă cultură” și e firesc ca modelul său să aibă conotații „istorice și culturale” marcate de timpul său. Cu toate acestea, teoria sa a fost taxată ca „opozantă” teoriei marxiste, iar autorul ei, cum se știe, a fost marginalizat, izolat, ostracizat.

Produsul pe care-l numim acum gândire socială a fost propus mai întâi de Vîgotski sub o altă denumire: *conștiință socială publică* (colectivă, instituțională). Aceasta este un produs social și cultural pe care-l zămislește epoca, ce se construiește și se consolidează în sânul unei realități sociale date, al unui context social-politic, prin contacte sociale, interacțiuni, cooperare socială între diferite categorii de populație. Ce aduce nou Vîgotski? Criticând teoria reflexologică a lui Pavlov și Behterev, spunând că reflexele nu explică satisfăcător conștiința, avansează ideea potrivit căreia acest produs psihic superior, care este conștiința, are geneză socială. Elementul individual, specificul conștiinței este un element derivat din baza socială a conștiinței, individul trăind o anumită viață colectivă, angajându-se în relații de solidaritate și legături sociale. El constată că societatea, școala și instituțiile marchează conștiința socială, contactele sociale, cooperarea socială, interacțiune socială. Întregul context social devine laboratorul în care se produce o învățare socială sui-generis, joacă rolul de conjunctură hotărâtoare pentru evoluția ulterioară a individului ca subiect social. Cunoașterea, inițierea normativă, formarea personalității, chiar funcțiile psihice individuale apar și se dezvoltă deci într-un spațiu social și cultural, stimulate de contextul social din care fac parte subiecții sociali. Construcția internă urmează celei externe, este stimulată de exterior. Avem deci a face cu o „reconstrucție internă a activității externe”, zice Vîgotski. Desigur, el făcea unele concesii regimului de atunci, dar astăzi noi constatăm ca teoria sa se pretează la diseecția sistemelor autoritare, inclusiv a celui comunist.

Din cele spuse până acum rezultă că rolul hotărâtor în dezvoltarea cognitivă și socială a individului este determinat de caracteristicile sociale și culturale ale mediului său. Ale contextului social-politic și

cultural. La acesta se raportează individul în eforturile sale adaptative, acesta îi furnizează informații decisive și-l stimulează să le încorporeze. Mediul îi livrează însă nu doar cunoștințe, ci și modul de interpretare a acestora, chei pentru decodarea problemelor social-cognitive cu care se va confrunta.

Suntem acum într-un punct decisiv al acestei demonstrații. Voi relua aici unele argumente pe care le-am distribuit și apoi sistematizat, în diferite texte publicate în reviste de specialitate sau în volumul *Viata cotidiană în comunism*. Informația cu care este alimentat subiectul social nu este obiectivă, neutră, logică, tehnică, „rațională”, ci atinsă de zvonuri, credințe, ideologii, practici magice furnizate de contextul social (Guimelli, 1999). Să ne referim la contextul nostru, al celor din Est: adesea, constatăm, informația este selectată de către responsabili sociali și nu de către actorul social însuși, prelucrată de context, adaptată caracteristicilor acestuia, organizată astfel încât să servească modelului de societate dorit de diriguitori.

**Gândirea socială** poate fi definită acum ca o manieră de a judeca și evalua evenimentele în funcție de contextul social, de experiența comună, de practici sociale. Adesea ea este insuficientă și irațională, uneori aberantă, distorsionantă, deviată de erori de apreciere. Cum de se întâmplă acest lucru. Selectarea stimulilor, obiectivelor, evenimentelor cu care individul vine în contact îl ancorează pe individ de social, iar gândirea sa este marcată de aceste influențe. Localizată, gândirea devine controlabilă, gestiunea sa putând fi realizată ca și cum am avea de-a face cu un mecanism, fie el și social. Contextul social filtrează informațiile și evenimentele și le livrează în funcție de idei sau practici sociale agreate de către clasa (grupul) dominant. Contextul dominant, cu alte cuvinte, își anexează gândirea socială (vezi și Neculau, 2004).

Cu ajutorul gândirii sociale putem explica nașterea și persistența modului de a judeca și a se situa a publicurilor în raport cu instituțiile, evenimentele, faptele recente. Constatarea nu este lipsită de consecințe în plan practic. În *Introducerea* sa la cartea recentă, invocată la începutul acestui text, profesorul Rouquette formulează un set de întrebări care ar trebui să-i intereseze pe toți cei care vor să știe cum funcționează producția cognitivă colectivă: cum se fabrică, se îmbogățesc și se cristalizează cunoștințele împărtășite social? Cum contribuie comunicațiile, interacțiunile între persoane la construcția comună? Cum se nasc apartenențele, identitățile, valorile, normele care devin vector eficient în elaborarea gândirii comune? Ne interesează și cum gândesc „masele”, cum aleg, cum se orientează în raport cu noile provocări? Îi ghidează oare modul de a gândi în care s-au format și rămân consecvenți în „alegerile” lor sau uită totul, sunt oamenii timpului prezent? În ambele situații omul obișnuit este

manipulat, fie ca a fost dirijat să aleagă, fie că a fost consiliat să uite, să ștergă cu buretele experiențele trecute. Sunt justificate deci întrebările: cine sunt depozitarii „gândirii bune” și cum controlează instituțiile (universitățile, mediile academice, științifice) canonicitatea producției de idei? Cum încorporează și traduce gândirea cotidiană (care se exprimă prin conversații, evocarea amintirilor, transmisia zvonurilor, pasiunile mulțimii) memoria comună? Cum se (re)construiește identitatea socială, ce rol joacă memoria și uitarea în construirea prezentului și proiectarea viitorului?

Fără îndoială, istoria se construiește și se reconstruiește prin valorificarea unor parcele inegale de memorie și uitare, ajungem uneori la rezultate contradictorii, neașteptate, în total dezacord cu evoluția comunității sau a actorilor sociali (vezi Rateau, 2010). Unii au sensul trecutului, percep durata ca pe ceva palpabil și prezent, discursul istoric îi implică, încorporează valori și norme, manifestă solidarități de grup, memoria personală le servește ca ghid de opinie și de atitudini. Ei devin purtători ai tezaurului de gândire socială depozitată de grupul lor, din această moștenire își extrag identitatea. Alții rețin mai puțin sau deloc, pentru că n-au fost impregnați, faptele n-au avut pentru ei o importanță capitală, au învățat să filtreze și să renunțe la ce nu le e util. Au ajuns la concluzia că rememorarea evenimentelor dureroase sau măcar inconfortabile nu le rezolvă prezentul. Ei suspendă timpul. Și consideră conservarea și transmiterea trecutului prejudiciabilă pentru identitatea dorită. În consecință, pentru aceștia, uitarea colectivă devine o „terapie civică” profitabilă.

Funcționarea gândirii sociale este ghidată, fără îndoială, de valorile și ideologia ce domină câmpul social. Valorile, în sens de adevăruri intrinseci, absolute, de idealuri încorporate, cantonate axiologic, împărtășite colectiv, sunt așezate la temelie unui edificiu moral comun. Puse în act, valorile prescriu respectarea unor norme, transmiterea și apărarea lor. Pentru a fi acceptate și încorporate, ele se atașează discursului puterii care le impune și le propagă. Dar adesea valorile sunt direcționate de ideologie, în sens de atașament față de semnificațiile colective, de partizanat și militantism, de „serviciu” în sprijinul unei puteri (partid, direcție, ideologie). Iată ce funcție onorantă li se distribuie. În *Existență și conștiință*, de psihologul sovietic S.L. Rubinstein, lectura obligatorie în timpul formării mele în universitate, ideologia este conștiința publică zămislită de mediul social și aceasta formează personalitatea. Se ilustrează astfel teza invocată la începutul acestui text: contextul își creează oamenii de care are nevoie.

Ce se întâmplă dacă condițiile de context, inclusiv discursul dominant, se schimbă? Discursul anterior deja l-a „ancorat” pe individ și l-a „modelat”. Biografiile individuale sunt adesea istorii ale modului în care actorul social a devenit „prizonierul” mediului său cultural și ideologic. După ce s-a instalat într-un discurs, după ce s-a atașat, individul mediu are dificultăți să-l părăsească. Mai exact, nu

recunoaște condițiile schimbate, n-are aparat de detectare. Ancorarea a devenit a doua natura, stereotip, mod de viață, funcție individuală, fișa de identitate.

Este acum momentul sa spunem câteva cuvinte si despre importanta hotărâtoare a contextului în construirea gândirii sociale. Cuvântul **context** - lat. *contextus* - semnifica, mai întâi, un ansamblu de texte care anturează un element al limbii (un cuvânt, o fraza, un fragment) dând sens, conferind valoare, formând o noua construcție de sens ; trimite cu gândul și la un ansamblu de circumstanțe în care se inserează un fapt, o întâlnire, o întâmplare, un personaj; dar înseamnă deopotrivă și ambianță, mediu, situație, vecinătate. Sau un asamblaj, o țesătura, o textură care marchează o unitate, o totalitate. Dicționarul Petit Robert identifică și o chimie a contextului, o știința a constituirii diverselor corpuri, a transformărilor si proprietăților acestora. Uneori transformările sunt profunde, secrete, ținând mai degrabă de alchimie, raportând despre prefacerile acestor corpuri (sinteza lor, energia lor, parfumul ce-l degajă). Intr-o lectură psihosociologică putem vorbi și despre *puterea contextului* (forța, tăria, capacitatea, autoritatea, dominația, competența, miezul sau nucleul central), de *presiunea contextului* care influențează, domină sau impune un model prin constrângeri sau despre *instituția contextului*, alcătuirii organizaționale care impun norme, reguli, obiceiuri, practici sociale. Un context poate avea deci proprietăți care-l singularizează, care-i dau o nota specifica, făcându-l inconfundabil. Ne putem pune atunci întrebarea: ce se întâmpla atunci cu elementele contextului, cu particulele ce-l alcătuiesc, cu indivizii ce populează contextul? Nu cumva prind și acestea culoarea particulară a contextului, nu se modelează ele după caracteristicile distincte ale contextului? Un context construit, fabricat in numele unei idei, nu transmite particularitățile sale? Nu numai cunoașterea sa, ci si cheile sale de decodare? Daca contextul e roșu, nu devin si particulele, indivizii roșii?

Lupta identitară a fiecărui actor social se desfășoară într-un context social-economic, ideologic si cultural, în interiorul unui sistem instituțional care încurajează și marchează apoi opțiunile ulterioare ale indivizilor. Să observăm: dacă acest context este caracterizat prin balizări și constrângeri, dacă este controlat din afară, de gardieni ideologici și maeștri ai organizării unor practici sociale dorite, individul nu mai poate alege, ci este obligat de situație să asimileze și să încorporeze (cognitiv, atitudinal, comportamental) ceea ce i se oferă. Adică cunoștințe, discurs, gesturi, practici de conduită sociala. El asimilează ceea ce i s-a livrat, este „impregnat” de oferta din contextul său, se identifică cu acesta și este capabil apoi de atitudini si gesturi ritualice. El încorporează și nu evaluează critic oferta. Doar asimilează.

Vom insista asupra importantei *contextului psihosocial* deoarece acesta joacă un rol hotărâtor în modelarea minții umane care decodifica informația, judecă și evaluează. Amintim unele teorii mai vechi după care dezvoltarea cognitivă este modelată de legăturile sociale ale celor ce învață (Vigotski, Piaget,) și invocăm teoria lui Doise și Mugny (1997) după care inteligența se dezvoltă prin interacțiunea și cooperarea actorilor sociali implicați, aflați într-un anumit context social. Dezvoltarea cognitivă a individului, dovedesc aceste tipuri de cercetări, este dependentă de *raporturile sociale*, de relațiile în care se găsesc actorii sociali implicați și de raportarea lor la valorile comune, la gândirea socială sau la o ideologie dominantă. Contextul social joacă un rol hotărâtor în modelarea inteligenței umane, formând aparatul care apreciază, decide și acționează.

Îmbinare de prescripții și norme, de cutume, tradiții și de mișcări sociale pentru schimbarea acestora, contextul exercită presiune asupra structurilor sociale, ca și asupra actorilor sociali, cerându-le eforturi de ajustare la valorile, atitudinile, relațiile și jocul de rol, propuse și autorizate de către context. Contextul social se prezintă ca un *sistem de idei și credințe, norme și obiceiuri* care constituie anturajul social și cultural în care evoluează individul și care se transmite prin educație și limbaj. Furnizează *cadre de referință, imagini de marcă, modele comportamentale și practici cotidiene*, asigurând socializarea și integrarea socială a individului. Oamenii și grupurile umane se diferențiază după mediul cultural frecventat și practicile comportamentale în care s-au dezvoltat. Limba, riturile și culturile, tradițiile, vestimentația, habitatul, tipurile de relații interpersonale formează împreună un cadru social-cultural specific, prelucrat și incorporat de membrii unei comunități. Plasat într-o „baie culturală”, înconjurat de stimuli specifici, individul descoperă chei cu ajutorul cărora va descifra de acum încolo mesajele culturale și ideologice întâlnite. Contează și unele amănunte biografice: de exemplu, faptul că în adolescență și tinerețe, dar chiar și mai târziu, cineva a frecventat un cerc, un grup, un mediu cultural și ideologic de o anumită nuanță îl marchează pentru tot restul vieții. Prin caracteristicile sale, contextul induce tabele valorice, determină sistemul axiologic, propune norme de conduită, stiluri de conduită (vezi Neculau, 2010).

Contextul influențează nu numai gândirea socială, pe care o marchează decisiv, ci determină și *practicile sociale*. El are rol „mobilizator”, polarizează, provoacă consemne – de exemplu, poate determina conformism și gândire stereotipă, sau naște structuri cognitive (scheme cognitive de bază) care pot fi controlate din exterior și manipulate. Istoria morală, economică, culturală, ideologică impregnează gândirea socială practică într-un anumit context, o particularizează și o ancorează.

Influența contextuală facilitează un *anumit tip de comunicare*, determină construirea unui *anumit tip de discurs*, delimitează marja de reflecție, oferă repere pentru decizii.

Uneori contextul înseamnă o *realitate constrângătoare*, un marcaj social, un corpus de norme de conduită care nu dau actorului social nici o șansa să refuze sau să aleagă dintre mai multe variabile. El se găsește atunci într-o situație de risc. Dacă-și alimentează reprezentările dintr-un context amenințător, individul (grupul) va "învăța" anumite semnificații și interpretări ale fenomenelor fizice și sociale și va construi anumite modele de organizare a cunoștințelor. Contextul, în acest caz, conține în însăși structura și funcționarea sa premisele unor „riscuri colective” care pot afecta o populație. Formula „risc colectiv” e utilizată, de regulă, pentru a ilustra vulnerabilitățile fizice și sociale ale unei populații, în condiții de pericol social ridicat, terorism, de exemplu (Ernst-Vintila, 2010). Efectul poate fi deosebit de pervers: un *context controlat* sau *fabricat* după o anumită rețetă produce o anumită "logică socială" care orientează activitatea cognitivă a individului, îl familiarizează cu o anumită "normalitate", îl ajută să raționalizeze informația din mediu subordonând-o concepției de bază și-l îndrumă să respingă "anormalul", excepția, ceea ce vine în contradicție cu normele „științifice” sau cu bunul simț dictat de practicile comune.

Cu alte cuvinte, mediul cultural, ideologic, stilul de gândire al colectivității îl "ancorează" pe individ, îl "modelează" după chipul său și apoi îl livrează câmpului social. Într-un anumit sens, individul, prin biografia sa, am mai spus-o, este "prizonierul" contextului său, el este consiliat să-și apropie un anumit discurs și apoi să-l difuzeze. Semnificațiile transmise prin discurs îi apropie pe indivizi, le oferă semne de recunoaștere. Ei stabilesc legături, își amintesc, construiesc imagini, spun și fac să se spună, rezumă în câteva cuvinte sau propoziții un clișeu, o etichetă. Ceea ce ai învățat într-un context dat devine astfel idei-forță, induce mentalități și credințe, influențează comportamentele, creează și menține identitatea, echilibrul colectiv, coeziunea socio-discursivă, "unitatea", "frontul", "linia".

Dacă un context a fost „construit” în funcție de anumite orientări ideologice, după anumite repere, consemne, „indicații”, într-un cadru instituțional autorizat, cum știm, atunci el poate fi controlat. Un individ format într-un context controlat va reacționa apoi în funcție de imaginile și reprezentările, practicile și ritualurile învățate acolo. Deci și reacțiile sale pot fi induse, direcționate, controlate. Când o persoană e „bombardată”, întreaga viață sau o bună parte din ea, cu un anumit fel de imagini, interpretări, categorii de gândire, când e încurajată să se conformeze unor anumite ritualuri instituționale, ea își însușește aceste modele și respinge cu înverșunare tot ceea ce contravine sistemului „implantat”,

care reprezintă normalitatea sa. Individul *nu știe că nu știe* și altceva. El se consideră informat, competent, capabil de discernământ, autonom și nici nu bănuiește că a fost deprins să reacționeze numai într-un anumit mod. Pentru a stimula elaborarea și fixarea unor reprezentări și practici comune, soluția diriguitorilor, care doresc anumite reacții din partea celor conduși, e gruparea indivizilor în structuri create artificial și bine controlate, antrenarea acestora în acțiuni colective, cu scopuri comune, livrate din afară. Pe scurt, decidenții care doresc ca indivizii să angajeze anumite atitudini și comportamente le oferă prilejuri de a deprinde numai anumite scheme cognitive, de a exersa în condiții inventate și perfect controlate! Individul va “învăța” astfel o anumită realitate și pentru că n-a avut prilejul să ia cunoștință de alternative, o va considera “obiectivă”, singura reală și comprehensibilă. Orice altă realitate va întâlni, apoi, el o va trata prin propriul sistem de referințe, se va situa doar în funcție de această viziune a lumii. Orice nouă realitate va căpăta semnificație doar atinsă de individul astfel marcat. El o va interpreta din unghiul cunoașterii sale. Reprezentarea sa despre lume, rod al identității sale psihosociale, nu este deci o simplă “reflectare” a realității, ci o organizare în funcție de “circumstanțe”: context social și ideologic, caracteristicile mediului instituțional, finalitate imediată și produsul final, gândirea socială. Va avea încredere în instituțiile în care s-a format, a muncit, s-a distrat, a evoluat și a dobândit status social. Acesta a fost singurul mediu pe care l-a cunoscut și în care s-a dezvoltat, e vatra lui, preajma lui, universul lui. Si-i rămâne credincios. E colivia în care s-a format, e *colivia lui de aur*.

***Puterea situației sau plasa psihosocială.*** Când discută despre personalitate, cercetătorii ultimelor decenii iau serios în seamă preponderența factorilor sociali asupra evoluției personalității, unii determinanți sociali putând pune între paranteze calitățile individuale. Sub presiunea cercetărilor psihosociologice, preeminența factorului *situație* asupra factorilor interni (trăsături de personalitate) s-a reflectat într-o amplă dezbatere trăsătura-situație. Psihosociologii au adus argumente după care situația poate anula calitățile personalității, dotarea intelectuală, chiar linia morală a caracterului. Un cercetător american, W. Mischel (*Personality and Assessment*, 1968) observa că diferite „dispoziții” individuale, adică înzestrări, posibile potențialități, nu sunt adesea probate prin evoluția ulterioară și pune pe seama situațiilor potrivnice șansa ratării insului înzestrat prin naștere. Cel ce n-a avut oportunitatea să evolueze la potențialul său (educație, mediu facilitator, exemple pozitive) sau cel ce a fost încovoiat de situații ostile este deci îndreptățit să acuze „soarta”, vremurile nefavorabile, adversitatea unora dintre cei din jur. Unii psihologii au propus chiar taxonomii a situațiilor, o codare a stimulilor care ar putea frâna sau devia evoluția normală a persoanei. Așteptările individului și eforturile sale sunt adesea

blocate de faptul că a fost nevoit să se dezvolte într-un mediu cognitiv și social non-stimulativ, sau pronunțat adversiv, neavând șansa să-și formeze aptitudini discriminative, ocazia să diferențeze comportamentele celor din jur în funcție de contexte și de situații alternative, să opereze cu descriptori situaționali. Când procesul de formare nu acordă importanță contextului situațional, „educă” indivizi standardizați, de serie.

O punere în evidență a rolului determinant al factorului situație este conținut în conceptul de *adaptare la situație*. Un psiholog olandez, Joop Hattema (1984) a ajuns la concluzia că în funcție de contactele îndelungate cu un mediu social individul este atașat de acesta până la a fi „transformat”, chiar „dominat” cognitiv. „Faptele situaționale” în care a fost implicat, „tranzacțiile” pe care le-a realizat cu mediul social și actorii săi l-au modelat în sensul că a devenit „eficient” în situații date, un adaptat, un integrat. Situația are „puterea” de a influența comportamentul individului, evoluția sa ca personalitate, anulând uneori calitățile individuale. De unde concluzia: un act social nu poate fi înțeles decât în context și în situația dată. Mediile sociale determină apariția unor situații atributive, normative, structurale, coercitive sau ecologice și acestea pot construi un anumit stil de viață și de model de personalitate dezirabilă. Oamenii se pliază atunci după context și situații, renunță la propriile idei și atitudini, se adaptează normelor de grup, devin dependenți de părerile autorizate, de ideile împărtășite de către cei din jur. Deși identifică deformarea și conformismul său, explicația individului este în acest caz situațională.

Dar cele mai convingătoare cercetări au fost realizate de doi psihologi americani, S. Milgram, în anii '60 și Philip Zimbardo, în ultimii ani.

Milgram a inventat un dispozitiv experimental pentru a pune în valoare obediența față de autoritate. El a fost influențat de lectura cărții *Eichman la Ierusalim* de Hannah Arendt, care avansează ideea „banalității răului”, referindu-se la soldații germani care au îndeplinit ordinele superiorilor atunci când au exterminat victimele lagărelor naziste, lucrând ca niște funcționari conștiincioși, fără a avea convingeri și profiluri de criminali. Milgram a imaginat un experiment psihosocial ingenios : a cerut unor voluntari să examineze, ca monitori, niște elevi și să-i pedepsească atunci când greșesc, aplicându-le șocuri electrice, putând mări intensitatea după greșeli repetate. Victima era, în realitate, un actor care mima durerea. Scopul cercetării era să se descopere până unde poate merge supunerea cuiva la autoritate, la cea a examinatorului în acest caz, fără a protesta. Când va refuza elevul să se supună examinatorului? Cum așa zișii elevi greșeau frecvent, ei trebuiau pedepsiți. Monitorii erau deci obligați, prin consemnul

primit inițial, să intensifice pedeapsa. Chiar și atunci când elevii dădeau semne de suferință intensă. Unii monitori erau impresionați, dar continuau, supunându-se autorității cercetătorului care asista, să aplice pedepse tot mai mari. Deși erau derutați, marcați de conflictul interior, aplicau pedepse în continuare, chiar făceau să crească intensitatea lor. Se considerau angajați, constrânși de contract să continue. Știau că provoacă suferința dar nu se opreau, erau conduși de principiile lor morale, contractuale, să-si facă datoria. Ei își încălcau convingerile, dar se supuneau. De unde concluzia lui Milgram ca acțiunile ființei umane sunt determinate nu de calitățile sale intelectuale sau morale, ci de genul de situație în care se găsește.

Intr-o carte covârșitoare, *The Lucifer Effect* (2007), tradusa recent și în limba română (*Efectul Lucifer*, Nemira, 2009) Zimbardo demonstrează ca situația poate transforma omul înzestrat și creat să devină bun, în opusul acestui proiect. Într-un celebru experiment, desfășurat la Universitatea Stanford în luna august 1971 privind psihologia detenției (care a primit numele de „experimentul Stanford”), li s-a cerut voluntarilor să joace roluri de deținuți sau gardieni. Spre surpriza organizatorilor, participanții s-au implicat atât de adânc în situație, au intrat atât de bine în rolurile distribuite încât au început să apară ecouri nefavorabile și proteste în comunitate, până ce întreaga desfășurare a fost oprită. Mai târziu, Zimbardo și-a confirmat observațiile și rezultatele acestui experiment, lucrând ca expert în comisia care a studiat abuzurile asupra prizonierilor de la închisoarea Abu Ghraib. Principala sa concluzie a fost aceea că „forțele situaționale” sunt mai puternice decât suntem înclinați să credem și că acestea pot modela comportamentul într-un context facilitator. Organizate într-un Sistem, un complex de forțe creează o Situație tiranică care-l îngenunchează pe individul obișnuit, îl subjugă, favorizează exploatarea vulnerabilităților sale și anulează virtuțile inițiale ale personalității. Citatul din prefața cărții lui Zimbardo este edificator: „Un corp mare de dovezi din psihologia socială sprijină conceptul conform căruia puterea situațională triumfă asupra puterii individuale în contexte date”. O anumită „matrice” (politică, religioasă, istorică și culturală) care definește situațiile și oferă un anumit mediu de existență formează, în funcție de aceasta putere dominatoare, profile de personalitate. Puterea personală, mai adăuga Zimbardo, pălește în fața puterii situaționale și ale puterii sistemice. Situația acționează ca o determinare, ca o „mantra” care dirijează comportamentele individuale și anihilează adesea spiritul de responsabilitate. Experimentul încheiat prematur i-a dat posibilitatea să observe că puterea pătrunzătoare dar subtilă a unui grup acționează uneori ca variabilă situațională care poate domina dorința de a rezista a unui individ. Oamenii înzestrați cu calități, dar supuși unor câmpuri situaționale defavorabile, parcurg un proces de schimbare care-i transformă și-i determină să facă rău, să întreprindă lucruri la care în

condiții obișnuite nici nu s-ar fi gândit. Zimbardo le enumera: dezindividualizarea, obediența fata de autoritate, pasivitatea în fata amenințărilor, autojustificarea și raționalizarea. În timp ce scriu aceste rânduri se întâmplă să citesc *Memoriile* lui Valeriu Anania, mitropolitul Clujului și să pot ilustra cu secvențe istorisite de acesta, privind procesul de „reeducare”, organizat de administrația închisorii Aiud pentru deținuții politici. Presiunea fizică și psihologică era atât de puternică, speranța de a se elibera sau căpăta condiții mai omenești atât de copleșitoare, încât oameni de caracter, cu convingeri intense, în general firi viguroase, cedau în fața forței situaționale care-i copleșea și încovoia. Mai întâi șovăiau în susținerea cu tărie a credințele lor și apoi cedau. Procesul acționa prin contagiune, zilnic ceda câte un grup.

Psihologul american își explica interesul său pentru această temă și puterea sa de înțelegere prin unele elemente din biografia sa. S-a născut și a copilărit în partea de sud a cartierului Bronx din New York, unde s-a confruntat de mic cu viața străzii, cu bandele care furau sau comiteau violențe, cu latura întunecată a societății, dar unde a învățat și „strategii” de cartier, adică să descifreze aluzii situaționale care te pot transforma și supune. Concluziile sale sunt confirmate de multe observații empirice după care oamenii care s-au format în contexte sociale defavorizate și au fost nevoiți să recurgă la acțiuni imorale pentru a răzbi în viață, au învățat că ceea ce numim convențional „rău” poate oferi soluții de supraviețuire.

Cum diagnosticăm acomodarea, inserarea într-un sistem constrângător de norme și coduri? Detectăm această obișnuință cu o anumită realitate, pe care o individul o consideră a sa, mai ales în limbajul actorului social, în cuvintele și expresiile pe care le folosește. Vorbirea este dependentă de contextul social, fie el implicit (social-istoric, situațional), fie explicit, încurajând anumite expresii, sintagme, cuvinte, corelate cu gesturi și mimici adecvate, impunând un anumit stil de comunicare. Doamna Tatiana Slama Cazacu (2000) invocă „forța”, „puterea” limbajului derivând dintr-o ideologie dominantă care-și propune să schimbe sau să instituie în numele unei autorități. Contextul social, prin autoritatea sa instituțională și simbolică, prin „prestigiul” (sau poziția) unor persoane, învăluie pe individ într-o *plasă lingvistică*, expresie a unui anumit stil sociocognitiv. Limbajul, discursul, într-un cuvânt contextul, prinde apoi pe individ într-o *plasa psihosocială*, expresie a unei orientări sociocognitive și-i indică sensul schimbării. Am descris în câteva reprize (1991, 1998, 1999) metodele prin care regimul comunist din România și nu numai reușea alinierea, supunerea, hipnotizarea omului mediu: școlarizarea precară, crearea unui climat de frică și suspiciune, formalizarea vieții publice și

private, ritualizarea și birocratizarea personalității. Totul era prescris, dirijat, cenzurat: cuvântul, gestul, atitudinea, comportamentul public. Această atmosferă de neîncredere și continuă presiune n-a rămas fără urmări. A încurajat comportamentul duplicitar, obedient, servil. Din dorința de a-și apăra situația, viitorul personal și al celor apropiați, individul se refugia într-un conformism de suprafață, mima adeziunea, se dedubla. De multe ori acest mod de adaptare se prelungea în ființa personală, pătrundea în viața privată, în relațiile cu cei din jur. Treptat individul își pierde eul, renunța la propria personalitate, modelându-se după dorința celor care dețineau putere. Era prins în plasa și nici nu știa că nu mai are scăpare.

## Resumé

Ce texte propose un débat sur la puissance d'action de la pensée sociale par opposition à la pensée scientifique, cette dernière se caractérisant par sa rationalité, sa neutralité et la canonicité de ses productions. La pensée sociale est un produit de la vie quotidienne, des relations institutionnelles, qui se manifeste surtout dans les conversations, l'évocation de faits divers, et l'échange d'idées dans les rencontres informelles des individus sociaux. La logique de la pensée sociale est celle du *cas par cas*, elle est socialement située et spécifique au contexte social et culturel du groupe, à son espace, à *l'ici et maintenant* de la communauté qui l'utilise.

Le fonctionnement de la pensée sociale est soumis à deux conditions : 1) les caractéristiques sociales du contexte psychosocial qui a le pouvoir de dominer le noyau central des représentations sociales, d'exercer des pressions, d'influencer et imposer son modèle par la contrainte ou *l'institution du contexte*; et 2) le pouvoir de la *situation*, laquelle peut triompher du pouvoir individuel dans des contextes donnés. Enfin, nous proposons le concept de „filet psychosocial”, un concept qui désigne le langage, le discours, l'orientation sociocognitive dominante, résultantes d'un environnement culturel aliénant, prescrit, dirigé, censuré. La parole, le geste, le comportement public contrôlé ont pour effet l'aliénation, la soumission, l'hypnose de l'individu par la mise en place d'un climat de peur et suspicion, de la formalisation de la vie publique et privée et de la ritualisation et la bureaucratization de la personnalité.

## Bibliografie

Anania, V. (, 2008). *Memorii*. Iași: Polirom.

Clit, R. (2010). De la experimentul lui Milgram la reeducarea de la Pitești – cadru totalitar și refulare originară. În: Adrian Neculau, André Sirota. *Indivizi și societăți sechestrate. Abordare psihosociologică*. Iași: Editura Universității “Alexandru Ioan Cuza”, p. 151-174.

Doise, W., Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.

Ernst-Vintila, A. (2010). Rolul implicării personale in exprimarea gândirii sociale cu privire la riscuri. În: Rouquette, M –L. *Gândirea sociala. Perspective fundamentale si cercetări aplicate*, Iași: Polirom, p. 221-260.

Guimelli, Ch. (1999). *La pensée sociale*. Paris: PUF.

Milgram, S. (1974) *Soumission a l'autorité. Un point de vue expérimental*. Paris: Calmann-Lévy.

Neculau, A. (1991). Roumanie – le changement difficile. În: *Connexions*, 58, Paris, p. 107-117.

Neculau, A. (1998). Intervention et manipulation. În: *Connexions*, 71 Paris, p.187-205.

Neculau, A. (1999). *Memoria pierdută*. Iași: Polirom.

Neculau, A. (coord.), (2004). *Viața cotidiană în comunism*. Iași: Polirom.

Neculau, A. (2004). Gândirea socială. În: A. Neculau, (coord.). *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom.

Neculau, A. (2006). Contrôle du contexte et manipulation des représentations sociales. În: Dorna, Al., Sabucedo, J.M., (Eds.) *Etudes et chantiers de psychologie politique*. Paris: L'Harmattan.

Neculau, A. (2008). Context politic, reprezentări sociale si practici. In: L. Betea, A. Dorna (coordonatori.). *Psihologia politica, o disciplina societala*. București: Curtea Veche, p. 208-233.

Neculau, A. (2010). “Plasa psihosociala” sau controlul total. În: Adrian Neculau, André Sirota (coordonatori). *Indivizi si societăți sechestrare. Abordare psihosociologica*. Iași: Editura Universității “Alexandru Ioan Caza”, p. 44-74.

Rateau, P. (2010). Memorie, uitare si identitate sociala. În: Rouquette, M –L. *Gândirea sociala. Perspective fundamentale si cercetări aplicate*. Iași: Polirom, p. 19-50.

Rouquette, M.–L. (2010). *Gândirea sociala. Perspective fundamentale si cercetări aplicate*. Iași: Polirom.

Slama-Cazacu, T. (2000). *Stratageme comunicaționale și manipularea*. Iași: Polirom.

Zimbardo, Ph. (2009). *Efectul Lucifer*: București: Nemira.

**Primit 28.05.10.**