

O privire generală asupra mecanismelor de formare a reprezentărilor sociale Mihai Șleahțișchi, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Summary

Existence of the social representatives is organically linked to the phenomenon of objectification. The phenomenon concerned, as not a single time demonstrated, conveys a psycho-mental type of activity that transforms the concepts of familiar images, "materializes" abstractions, and reproduces the notions in the iconic style. Without this phenomenon it would have been impossible, under the impact of an informational pressure, to simplify and grasp under the consciousness control the existent social objectives.

Obviously, it is impossible for the human intellect to objectivate/externalize all of the information – as a rule, when we face something new, we tend just to extract some essential aspects of what we see. After selecting some essential elements out of a "multicolor" informational set, a "figurative scheme" is formed, i.e. ideas transformed into a grouping of familiar, common, or "informal" images, that approaches the cognition objective to the known subject. Keeping at first a certain connection to the theory it emerged of, the "figurative scheme" is gradually becoming independent, getting its own reality. Later we witness its "naturalization", which actually represents a substitution of schematized objects and abstract interpretations with some concrete objects embedded in the reality. Something that was initially just a speculative approach, a mental equation that could be accessible to a limited number of individuals, becomes in time a public good and something accessible to all.

People always come in contact with informations unknown to them. When they feel a discrepancy, they make an effort to adapt the discomforting cognitions to the ensemble of already existing cognitions. What they seek at this point is actually anchoring something which is alien and disturbing in a system of known notions. The term "anchoring" perfectly belongs to that specific situation where unusual ideas are put into usual categories and images. Having a gestalt origin, it denotes situating something new in an old framework well adjusted to the realities of time.

In the context of the process of social representation, to anchor means to "classify and name something", it means to label an object or phenomenon in order to be able to operate with it. Moreover, to anchor, in this very context, means to ensure the inception of a new idea in the hierarchy of agreed values and respectively its transformation in an "object placed on a scale of preferences in the existent social relations.

Rezumat

Existența reprezentărilor sociale este organic legată de fenomenul obiectivării. Fenomenul vizat, după cum s-a demonstrat nu o singură dată, redă tipul de activitate psihomentală prin care are loc transformarea conceptelor în imagini familiare, „materializarea” abstracțiilor, reproducerea noțiunilor în stil iconic. În lipsa lui, nu ar fi fost posibil ca, sub impactul unei presiuni informaționale, să se producă simplificarea și preluarea sub controlul conștiinței a obiectelor sociale existente.

Evident, este imposibil ca intelectul uman să poată obiectiva toate informațiile – de regulă, atunci când ne lovim de ceva nou, tindem să extragem doar aspectele esențiale din ceea ce vedem. După selecția elementelor esențiale dintr-un set informațional „multicolor”, se formează o „schemă figurativă” (= idei transformate într-un grupaj de imagini cunoscute, obișnuite, „neprotocolare”) care apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător. Păstrând, la început, o anumită legătură cu teoria din care a izvorât, „schema figurativă” devine treptat autonomă, căpătând o realitate proprie. Ulterior, asistăm la „naturalizarea” ei, la o substituție, de fapt, a lucrurilor schematizate, a interpretărilor abstracte cu lucruri concrete, incorporate în realitate. Ceea ce era, inițial, o abordare speculativă, o ecuație mentală căreia i se putea ralia doar unui număr limitat de indivizi, devine, cu timpul, un bun public, un ceva accesibil tuturor.

Oamenii vin mereu în contact cu informații care sunt străine cunoașterii lor. Atunci când simt discrepanța, ei fac un efort de adaptare a cognițiilor disconfortante la ansamblul cognițiilor deja existente. La acest moment, se urmărește, de fapt, ancorarea a ceva străin și perturbator într-un sistem de noțiuni cunoscute. Cuvântul „ancorare” se potrivește foarte bine situației în care ideile neobișnuite sunt reduse la categorii și imagini obișnuite. Or, având o origine gestaltistă, el desemnează situarea a ceva nou într-un cadru de referință vechi, bine ajustat la realitățile timpului.

În contextul procesului de reprezentare socială, a ancora înseamnă „a clasifica și numi ceva”, a eticheta un obiect sau fenomen pentru a putea opera cu el. Mai mult, a ancora, într-un asemenea context, înseamnă a asigura inserția unei idei noi în ierarhia valorilor agreeate și, respectiv, transformarea acesteia într-un „obiect plasat pe o scală de preferințe în raporturile sociale existente”.

Cuvinte cheie: reprezentare socială, obiectivare, ancorare.

Cunoașterii mecanismelor prin care are loc formarea reprezentărilor sociale trebuie să i se acorde – indiscutabil - o importanță majoră. Argumentul, credem, stă la suprafață: în lipsa unor informații pertinente cu referire la mecanismele în cauză noi riscăm să fim la curent doar cu produsele unui proces, fără a avea vreo închipuire despre cum și în ce bază apar aceste produse.

Exprimând repere conceptuale, idei-forță, prisme inductoare de mentalități sau credințe care influențează comportamentele, reprezentările sociale – precum s-a menționat de nenumărate ori – nu apar pe un loc viran. Până a deveni, expresia lui S. Moscovici și G. Vignaux (1994, p. 25-26), entități psihomentale argumentative chemate să stabilească legături, să amintească, să construiască imagini, să dea sens, să rezume în câteva cuvinte/propoziții un clișeu sau o etichetă, să asigure raționalitatea discursului sau integritatea

normativă a grupului, ele, mai întâi de toate, trebuie să *dispună de obârșie*, să dovedească că sunt *producții despre ceva preexistent*, că reprezintă *reflecții despre conținuturi deja elaborate*. Or, de la bun început, întreaga lor existență este alimentată de valori, credințe, norme, reguli și practici culturale, de ritualuri, cutume și stiluri comportamentale acceptate de toată sau aproape toată lumea. În plus, așa cum atenționează A. Neculau (1996, p. 34), nu sunt de neglijat și anumite „zone obscure” ale vieții de zi cu zi, după cum și anumite „mărturii”, mai mult sau mai puțin discrete, ale individului sau grupului.

În calitatea lor de *științe colective sui-generis*, reprezentările sociale redau tipul de constructe cerebrale care își trag proveniența dintr-un univers comun “palpabil”, dintr-o realitate socială concretă. Și de această dată, *apartenența la comunitate* - ca să dăm curs unui pasaj din M. Kundera (2009), unul din cei mai importanți romancieri ai timpurilor noastre, autorul renumitelor *Viața e în altă parte*, *Cartea râsului și a uitării*, *Nemurirea*, *Lentoarea*, *Identitatea* sau *Ignoranța*, - “ (...) *ne ia ochii cu visurile ei, cu elanurile ei, cu proiectele, iluziile și luptele ei, cu religiile, ideologiile și pasiunile ei*”.

Deoarece originea oricărei reprezentări sociale se regăsește fie în contextul spectrelor relaționale existente, fie în substanța unor modele experiențiale anterioare, este de la sine înțeles că ceea ce poate fi echivalat cu *geneza entităților psihomentele argumentative* sau – în alți termeni – cu *reliefarea grilelor de lectură a realității* ține de niște ecuații cu un pronunțat caracter fenomenologic. Altfel spus, despre fondarea câmpurilor reprezentationale se poate vorbi la modul serios doar pornindu-se de la existența anumitor factori de influență și doar luându-se în calcul efectele care sunt nemijlocit legate de prezența lor. În fine, emergența reprezentărilor sociale este de neînchipuit fără implicarea unor mecanisme care au la bază procesele de gândire centrate pe memorie și pe concluziile elaborate anterior.

Multiple investigații atestă punctul de vedere potrivit căruia geneza reprezentărilor sociale antrenează două mecanisme de bază – *obiectivarea și ancorarea*. Fiecăruia îi revine o construcție multivalentă, funcții variate, roluri distincte, potențialități edificatoare enorme. O abordare specială a acestora se impune în mod categoric, ea putându-ne oferi o viziune detaliată asupra modului în care “prind la viață” și își duc existența „categoriile de cunoștințe cu funcționalitate socială”. Mai mult, considerăm că trecerea în revistă a mecanismelor vizate ne va ajuta să descifrăm și să înțelegem mai bine ce este dinamica câmpului reprezentational și cum ea apare în spațiu și timp.

*

Ținând cont de cele enunțate mai sus, să recurgem, *ab initio*, la identificarea caracteristicilor definitorii ale mecanismului de obiectivare.¹

Destinația acestui mecanism, potrivit unui unghi de vedere de largă răspândire, constă în *reducerea abstractului la concret* sau – cu alți termeni – în *asigurarea condițiilor prin care indivizii sau grupurile capătă posibilitatea de a transforma conceptele, noțiunile teoretice în imagini familiare*. Aserțiunile de mai jos – extrase din doar câteva surse de specialitate – vin să confirme existența unei asemenea stări de fapt:

- **S. Moscovici:** *obiectivarea saturează ideea de nefamiliaritate cu realitatea, o transformă în chiar esența realității* (S. Moscovici, 1997, P. 47);
- **G.-N. Fischer:** *creând o „punte” între anturaj și conștiința umană, obiectivarea o alimentează pe ultima cu imagini și cu atribute concrete, precum și cu fonduri patrimoniale cognitive comune* (G.-N. Fischer, 1987, p. 22);
- **S. Moscovici:** *obiectivarea reprezintă „materializarea” unei abstracții, transformarea unui concept într-o imagine obișnuită, cunoscută, știută* (S. Moscovici, 1976, p. 57);

¹ În literatura psihosociologică de extracție românească, de rând cu termenul *obiectivare*, se mai atestă și cel de *obiectificare*. Drept exemple concludente, în acest sens, apar: *M. Curelaru*. *Reprezentări sociale*. – Ediția a 2-a, revăzută. – Iași: Editura *Polirom*, 2006. – P. 48-50; *S. Chelcea*. *Reprezentare socială/S. Chelcea, P. Iluț* (coord.). *Enciclopedie de psihosociologie*. - București: Editura *Economică*, 2003. - P. 313 sau/și *A. Neculau, M. Curelaru*. *Reprezentări sociale // A. Neculau* (coord.). *Manual de psihologie socială*. – Iași: Editura *Polirom*, 2003. – P. 291-292.

În ceea ce ne privește, vom prefera să operăm, pe întreaga suprafață a studiului, cu noțiunea de *obiectivare*. Și aceasta pentru că anume ei, și nu celei de *obiectificare* i se acordă, deocamdată, atenție în cele mai cunoscute dicționare lămuritoare ale limbii române [cum ar fi, bunăoară, *Dicționarul explicativ al limbii române* (București: *Editura Academiei Române*, 1984. – P. 614), *Dicționarul enciclopedic ilustrat* (Chișinău: *Editura Cartier*, 1999. – P. 653), *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române* (București: *Editura Academiei Române*, 1983. – P. 415) sau/și *Dicționarul de neologisme* (București: *Editura Academiei Române*, 1986. – P. 741)].

- **A. Neculau:** *obiectivarea pune începutul procesului de integrare a acțiunilor psihologice și sociale, a mecanismelor mentale și a fenomenelor sociale; datorită ei se produce filtrajul cognitiv al naturii flotante, se dă o viziune acceptabilă, concretă și coerentă asupra lumii din jur* (A. Neculau, 1992, pp. 39-40);
- **A. Neculau – M. Curelaru:** *în mod esențial, funcția de bază a obiectificării este aceea de a simplifica informațiile privitoare la un obiect, prin intermediul unui fenomen de „concretizare a noțiunilor”* (A. Neculau & M. Curelaru, 2003, p. 291);
- **M. Curelaru:** *obiectivarea este procesul de formare a unei reprezentări sociale prin intermediul căruia conceptele, noțiunile abstracte sunt concretizate și atașate unor sensuri și imagini familiare* (M. Curelaru, 2006, p. 55);
- **T.P. Emelianova:** *obiectivarea face ca reprezentările sociale să ia forma unor constructe mentale „ilustrative” ușor utilizabile de către indivizi pe tot parcursul familiarizării lor cu lumea din care fac parte* (T.P. Emelianova, 2006, p. 112-113).

Caracterizând genul de activitate socio-cognitivă care oferă indivizilor sau grupurilor posibilitatea de a prelua anumite idei „izolate și luate în considerare aparte” pentru a fi remodelate în date accesibile cunoașterii comune, în construcții ideatice banale sau –cu alte cuvinte – în formule intelectuale subsumate unei logici elementare, obiectivarea – trebuie să remarcăm în mod special– se află în relații foarte strânse cu ceea ce poartă numele de *limbaj* (= sistem de comunicare alcătuit din sunete articulate apte să exprime gânduri, sentimente și dorințe). Or, mai devreme sau mai târziu, fenomenul de “concretizare a noțiunilor” începe să capătă însemnele unui regim de adaptare în condițiile căruia *cuvântul* fuzionează neconținut cu *imaginea*, iar *complexul de idei* cade cu sistematicitate sub imperiul *complexului iconic*. Cu această ocazie, în *The Phenomenon of Social Representations*, S. Moscovici arată că a obiectiva înseamnă, în fond, a descoperi calitatea iconică a unei idei sau a unei ființe imprecise, a reproduce un concept printr-o imagine. „A compara, spune el, deja înseamnă a depicta, a umple de substanță ceea ce este gol în mod natural. Trebuie numai să-l comparăm pe Dumnezeu cu un tată și ceea ce era invizibil devine vizibil instantaneu în mințile noastre, ca o persoană căreia i se poate răspunde ca atare”. Și în concluzie: „Un uriaș stoc de cuvinte referitoare la obiecte specifice se află în circulație în fiecare societate, iar noi ne aflăm sub o presiune constantă a nevoii de a oferi echivalentul lor în imagini concrete. Din moment ce ne asumăm faptul că aceste cuvinte nu se referă la „nimic”, suntem obligați să le legăm de ceva, să le găsim echivalente non-verbale” (S. Moscovici, 1984, p. 34; S. Moscovici, 1997, p. 47).

Adaptând realitatea exterioară la necesitățile imediate ale indivizilor – prin simplificarea informațiilor cu referire la obiectele sociale, dar și prin reducerea complexelor de idei la complexe de imagini –, obiectivarea nu poate fi redusă, evident, la o construcție psihosocială simplistă, „neîncărcată”, rudimentară. O analiză detaliată a fenomenului – efectuată, de-a lungul anilor, în diverse centre investigaționale (universitare și extrauniversitare) - a permis să se constate că, în virtutea funcțiilor îndeplinite, el, de fapt, reproduce un proces extrem de complicat, un proces care, realizându-se gradual, trece prin cel puțin patru faze consecutive – *asocierea*, *decontextualizarea*, *figurativizarea* și *naturalizarea* (*ontizarea*).

Referindu-se la *prima din fazele enunțate*, S. Moscovici (1984, pp. 552—553) menționează că ea redă, *ad valorem*, fireasca tendință a ceea ce intră – sau a intrat de curând - în țesutul conștiinței noastre de a se alipi componentelor care sunt deja parte a acestui țesut și care au o atribuție cât de cât vizibilă la informațiile recent achiziționate (nume de persoane, fenomene științifice, istorice, culturale etc.). Aducând exemplele de rigoare, ilustrul psihosociolog francez ține neapărat să remarce că «pătrunderea în noi» a imaginii de psihanaliză se datorează în cea mai mare măsură lui S. Freud, a celei legate de teoria relativității — lui A. Einstein, iar a celei legate de teoria reflexului condiționat — lui I. Pavlov. În mod similar, reprezentarea psihanalizatorilor se datorează în mare parte noțiunii de psihanaliză, iar reprezentarea behaviorismului — noțiunea de S.U.A..

Explicând de ce reprezentarea nu poate evita treapta asocierii, S. Moscovici spune că, în mod obiectiv, orice informație care vine din exterior se proiectează pe ceea ce este de acum format în mintea noastră și invers — orice element din cadrul sistemului informațional preexistent tinde să se «regăsească» în fluxul noilor achiziționări de date. Comentând, bunăoară, relația «psihanaliza — S.U.A.», el relevă că atitudinea preponderent negativă pe care au manifestat-o francezii, la finele anilor '50 — începutul anilor '60, vis-à-vis de invenția lui S. Freud poate fi înțeleasă doar știindu-se că pe atunci exista o impresionantă opoziție politică expansioniste a cercurilor guvernante americane. Pentru foarte mulți francezi — și, mai ales, pentru cei ce aparțineau intelectualității —, liderul lumii occidentale (= S.U.A.) semnifica, la acel moment, o mostră de capitalism dur și nemilos, un tip de orânduire apt să provoace — în cazul

eventualei lui multiplicări în Franța — descompuneri ale specificului național și pe acest vechi teritoriu european. Asociind psihanaliza («modă de tip american», «simbol al modului american de viață») cu S.U.A. («exponent al capitalismului agresiv»), francezii din perioada vizată se împotrivesc pătrunderii conceptului de psihanaliză în viața lor, acest concept reprezentând pentru ei, mai întâi de toate, o expresie a unor inacceptabile stiluri comportamentale. Critica americanilor, conchide S. Moscovici (1976, p. 223), a devenit critica psihanalizei, iar critica psihanalizei — critica americanilor. Astfel concepută, faza asocierii vine să exprime un proces de racordare a obiectului reprezentării la dimensiuni existențiale concrete, un proces prin care obiectul în cauză apare drept o realitate conștientizată, ca o stare ce poate fi ușor asemănată/ comparată cu ceva ce este bine știut, familiar, „comestibil”.

Logica *decontextualizării* — a celei *de-a doua faze* — rezidă în supunerea produselor fazei premărgătoare (= de *asociere*) unei evaluări axate pe criteriile normative acceptate în interiorul grupului. Ca urmare, din structura «stărilor ce pot fi asemuite cu ceva ce este bine știut» încep să se «rupă», unul după altul, clementele constituante (se produce actul decontextualizării propriu-zise). Să se «rupă» pentru a putea deveni, în conștiința celor mulți, principii de receptare a vieții cotidiene. Afirmându-se de zi cu zi, aceste principii contribuie la constituirea unor imagini mentale simple apte să reflecte laturile distinctive ale obiectelor sociale (A. Donțov, T. Emelianova, 1987, p. 60). De-a lungul timpului, consolidându-și suporturile informaționale, imaginile la care ne referim se dezvoltă, evoluează, „cresc”, devenind — în cele din urmă — pârgii cerebrale prin care diverse laturi ale unui anumit fapt/fenomen social formează un tot întreg, cu părți interdependente și intercorelate (C. Herzlich, 1972, p. 315).

Conform mai multor autori din domeniu, tabloul laturilor esențiale ale obiectului reprezentării, obținut în rezultatul decontextualizării, pune începutul declanșării celei *de-a treia faze* a obiectivării, și anume a fazei legate de conturarea «schemei figurative». Sprijinindu-se pe caracteristicile de profunzime ale lucrurilor cu care venim în contact, cu notele definiției ale acestora, «schema figurativă» dă naștere vizualizărilor schematice cu atribute concrete, clare și reale. Cu o asemenea contribuție, ea întrunește însușirile unui *patrimoniu comun* guvernat de legile și legitățile vulgarizării științifice (W. Doise-A. Palmonari, 1986, pp. 21-22; D. Jodelet, 1984, pp. 376-377).

După ce elementele care vizează esența lucrurilor sunt desprinse dintr-o gamă largă de informații, în conștiința noastră, așadar, se produce o transformare semnificativă — „ansamblurile de idei” devin „grupaje de imagini familiare”. Are loc o mutație care, după cum preferă să se exprime S. Moscovici, „apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător”. Așa ceva se întâmplă, spun specialiștii — S.C. Purkhardt, mai ales —, deoarece, „ca urmare a unei discontinuități în gândirea individului și a lipsei de înțeles”, *nefamiliarul înspăimântător trebuie să fie substituit neapărat cu ceva apropiat, cunoscut, știut, agreeat*. Că lucrurile stau anume așa, și nu altfel, ne-o demonstrează, spre exemplu, situațiile în care „dispar convențiile”, în care „distincțiile dintre abstract și concret se estompează” sau în care „un comportament atipic obstrucționează continuarea normală a interacțiunii sociale”. La o concluzie similară ajungem și atunci când „intrăm într-o colectivitate sau într-o cultură nouă”, după cum și atunci „când ni se prezintă un obiect, un eveniment sau un concept nou” (S.C. Purkhardt, 1993, p. 12).

«Schema figurativă», opinează A. Donțov și T. Emelianova (1987, p. 60), poate fi ușor sesizată, faptul în cauză conferindu-i un înalt grad de utilizabilitate atât în contextul decodificării/receptării informațiilor noi, cât și în contextul păstrării bunei orientări a individului/grupului în tradiționalele „labirinturi” existențiale.

Numeroase investigații psihosociologice demonstrează că valoarea formativă a «schemei figurative» este condiționată de prezența, în interiorul ei, a *două poluri opuse*. Constituindu-se mulțumită «plusurilor» și «minusurilor» aduse în conștiința umană de către informațiile venite din exterior (multivalente, neomogene, contradictorii), aceste poluri provoacă, în mintea fiecăruia dintre noi, mai devreme sau mai târziu, adevărate avalanșe de «atracții» și «respingeri», separând opinii, diferențiind interese, punând sub semnul discriminării tradiții, credințe, cutume, valori și norme.

- S. Moscovici (1976) a constatat, spre exemplu, că, în reprezentarea socială a psihanalizei, indivizii, de regulă, își formează o schemă duală a psihismului (*conștient & inconștient*). Drept consecință, apar complexe, care — de fapt — nu fac decât să scoată în profil tensiunea apărută între cele două elemente ale schemei (*presiunea conștientului asupra inconștientului*)
- În aceeași ordine de idei, M.-J. Chombart de Lauwe (1979) arată că formarea reprezentărilor sociale despre copil și copilărie presupune, în mod neapărat, existența unei «scheme

figurative» în care *copilul* apare în contrast cu *omul «mare», copilăria* - cu *maturitatea, autenticul* – cu *neautenticul, spontanietatea* – cu *normativitatea preconcepută*, iar *interesul dezinteresat* – cu *spiritul pragmatic*.

- La o încheiere asemănătoare a ajuns, ceva mai devreme, și Cl. Herzlich (1969), care a stabilit că în cazul fasonării reprezentărilor sociale cu referire la boală și sănătate este imperios necesară prezența unei «scheme figurative» având „la un capăt” opoziții categoriale de tipul „*individ - sănătate*”, iar la celălalt – opoziți categoriale de tipul „*societate - boală*”.

În cele din urmă, deși mai continuă să depindă de viziunea abstractă/teoria din care a izvorât, „schema figurativă” capătă, oricum, o anumită independență în raport cu aceasta, iar ulterior – și o *realitate proprie* (chiar dacă și una convențională).

Odată conturată, spun toți acei pentru care dinamica câmpurilor reprezentăionale a devenit un subiect prioritar de cercetare, „schema figurativă” tinde – de o manieră absolut firească - să se *naturalizeze* sau, altfel spus, să se *ontizeze*, ceea ce înseamnă, de fapt, că emergența „principiilor generatoare de luări de poziție” a ajuns la *ultima sa fază*.

Ce reprezintă naturalizarea/ontizarea “schemei figurative” ?

În mare, spune C. Herzlich (1972, p. 316), naturalizarea “schemei figurative” nu este altceva decât un moment care semnifică două modificări esențiale în viața acesteia: „ieșirea” de sub imperiul unor abstracții și, totodată, prefacerea într-un construct psihomental cu trăsături naturale. Naturalizarea, după cum este convins și A. Neculau (1993, p. 55), este chemată să articuleze “schema figurativă” la fondul cultural existent, la universul cerebral concret al indivizilor sau grupurilor. Ceea ce era, inițial, un *concept științific*, fiind doar pe înțelesul unui *grup restrâns de specialiști* devine, acum, un *bun public, un lucru familiar, accesibil tuturor*. Ca urmare, observă – în context - S. Moscovici (1979, p. 48), complexe sau/și refularea încep să fie recunoscute la anumiți indivizi, dobândind, astfel, o *existență concretă*, un înțeles situat în perimetrul *cunoașterii comune*.

Adept al substituirii noțiunii de *naturalizare* prin cea de *ontizare*, S. Moscovici (1984, p. 555) vine să precizeze că un atare soi de înlocuire terminologică permite o tratare mult mai largă a fenomenului. Oricare cercetător, subliniază el, ar căpăta, în acest caz, posibilitatea de a sesiza că, ajunsă pe ultimul palier al constituirii sale, “schema figurativă” nu numai că dobândește trăsături naturale, raliindu-se fondurilor culturale în vigoare și universurilor cerebrale în plină putere, dar obține și o arhiimportantă *densitate materială*, un loc bine definit în *țesătura ontologică a conștiinței umane*.

Oricum, indiferent de faptul cum preferăm să ne exprimăm – prin categoria de *naturalizare* sau prin cea de *ontizare* -, ultima fază a procesului de emergență reprezentăională este faza în care “schema figurativă” obține o *existență autonomă* și, concomitent, *quasifizică*, ajungând – în cele din urmă – să înfățișeze, expresia lui S. Moscovici, “un factor de constituire a realității sociale”. Pentru mai mulți specialiști în materie de psihologie socială, această reconfigurare poartă – indubitabil - amprenta unei importante mutații de ordin calitativ. Din acest moment, spun ei, reprezentările noastre cu referire la oameni, fapte ori evenimente funcționează ca niște entități distincte. Într-un asemenea context, ele reproduc constructe psihomentale despre care se poate spune că poartă un vădit caracter unitar (fiind ansambluri cognitive alcătuite din teme, principii, atitudini sau norme), că sunt oglindiri active ale realității (având puterea de a organiza și filtra elementele de mediu), că sunt dinamice (expimând rețele de idei, metafore și imagini mult mai mobile și mai fluide decât teoriile sau conceptele) și că, fiind unitare, energizante și dinamice, dispun de o configurație extrem de complexă, înglobând – în același timp – atât elemente accentuate/ponderoase, intitulat „noduri figurative” (S. Moscovici), «noduri statice» (P.H. Chombart de Lauwe), «noduri centrale» (J.-C. Abric), „sisteme centrale” (N. Roussiau, C. Bonardi, C. Flament), «noduri organizatoare» (J.B. Grize, P. Verges, A. Silem), «noduri structural latente» (A.S. De Rosa) sau «noduri tari» (G. Mugny, F. Curagati), cât și elemente mai puțin accentuate/ponderoase, denumite fie «elemente periferice» (J.-C. Abric, P. Moliner), fie «elemente secundare» (S. Ehrlich), fie, în sfârșit, «elemente marginale» (C. Flament).

Așa cum complexitatea configurațională a reprezentărilor sociale stârnește – în ultimul timp, cel puțin – un interes de proporții, să vedem – în continuare – la ce poate fi redusă chintesența elementelor care dau naștere unei asemenea complexități.

Dacă e să ne referim - pentru început – la semnificația „nodurilor centrale” sau, într-o altă ordine de cuvinte, la cea a “sistemelor centrale” (vom prefera să operăm, preponderent, cu sintagmele propuse de către J.-C. Abric și, respectiv, N. Roussiau, C. Bonardi și C. Flament, deoarece anume acestor îmbinări de

cuvinte li se atribuie prioritate în majoritatea surselor de specialitate), atunci ar fi de remarcat că destinația lor rezidă în *a reprezintă componentele fundamentale ale reprezentării*. Prin felul în care se impun, elementele vizate – după cum relevă J.-C. Abric (1994, p.21) – fac dovada faptului că sunt simple, concrete, coerente, că se află în totală corespundere cu sistemul de valori la care se referă individul sau grupul și că reflectă normele sociale ambiante. Îndeplinind, conform aceluiași J.-C. Abric (1984; 1994; 2002), trei funcții de bază — *generativă* (prin ea elementele constitutive ale reprezentării se „crează și se transformă”, capătând un anumit sens, o anumită valoare), *organizatorică* (prin ea are loc unificarea întregului ansamblu, se determină natura legăturilor care pot fortifica reprezentarea) și *stabilizatoare* (prin ea este asigurată durabilitatea, rezistența în timp a reprezentării) -, ele fac ca în contexte mișcătoare și evolutive câmpurile reprezentationale să-și păstreze consistența, tonusul ideatic, predictibilitatea comportamentală. În lipsa «nodurilor centrale» (= „sistemelor centrale”), ar fi imposibil de efectuat studiul comparativ al variatelor tipuri de reprezentări. Or, pentru ca două reprezentări să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două «noduri» diferite.

Cum pot fi identificate «nodurilor centrale»?

Concluziile obținute în rezultatul unor cercetări științifice riguroase arată că acest lucru poate fi efectuat atât *cantitativ*, cât și *calitativ*. Din punct de vedere *cantitativ*, «nodurile centrale» redau tipul de constructe cerebrale care apar de cele mai multe ori în discursurile subiecților. Disponând de cote ridicate (chiar foarte ridicate) în diagramele de frecvență, ele simbolizează un indicator pertinent al *centralității*. J. – C. Abric, bunăoară, recurând – cu aproape treizeci de ani în urmă (1984) – la un experiment prin care a cerut unui grup de studenți să memorigeze un șir de cuvinte cu referire la calitățile fundamentale ale artizanatului, observă că, într-o asemenea situație, cel mai bine sunt reținute, de regulă, cuvintele care sunt situate cel mai aproape de zona centrală a reprezentării axate pe vechiul meșteșug. Așadar, după cum ne arată cunoscutul psihosociolog francez, pentru a condiționa o acțiune structurantă, cognițiile centrale trebuie să fie într-o relație nemijlocită și foarte strânsă cu un număr cât mai mare de cogniții relative la obiectul reprezentării sociale. La o viziune similară, pentru a oferi încă un exemplu, ajunge și C. Guimelli care reușește să stabilească, ceva mai aproape de zilele noastre (1990), că «nodurilor centrale» le aparține cea mai impunătoare «valență» pe întreaga arie a reprezentării și că tot lor le este dat să asigure, pe aceeași arie, numeroase relații de tip inductiv. Inspirându-se, ulterior, din ceea ce-au reușit să înregistreze atât J.- C. Abric și C. Guimelli, cât și mulți alți cercetători (care, fiind „pe una și aceeași undă” cu primii doi, au ajuns la descoperiri similare), P. Moliner (1994) - autorul inconfundabilelor *Cinq questions a propos des representations sociales* și *Les methodes de reperage et d'intification du noyau des representations sociales* – elaborează o viziune de ansamblu asupra fenomenului, o formulă interpretativă sintetică în conformitate cu care: (i) *o cogniție este centrală pentru că întreține o relație privilegiată cu obiectul reprezentării*; (ii) *o cogniție este intens conexată altora pentru că este central ori, pentru că este central, ea apare mai frecvent legată de altele* și (iii) *relația privilegiată pe care cogniția central o întreține cu obiectul reprezentării este una simbolică și rezultă din condițiile istorice sau sociale care au favorizat apariția reprezentării*. Sub aspect *calitativ*, «nodurile centrale» (= „sistemele centrale”) apar drept stări cerebrale care conferă reprezentării un sens aparte. Reunind credințe, clișee interpretative sau/și atitudini puternic marcate, ele nu fac altceva decât să oglindească niște tipare mentale, reguli de conduită, normativități. P.H. Chombart de Lauwe (1963) stabilește, bunăoară, că «nodurile centrale» care țin de reprezentarea rolului social al femeii sunt constituite, în temei, din stereotipuri cu o puternică valoare afectivă. Cu aproape 30 de ani mai târziu, la o concluzie similară ajunge și P. Verges (1992), observând că reprezentarea socială a banilor se organizează în jurul unor «noduri» ce redau, cu precădere, viziuni morale asupra economiei, precum și judecăți asupra eticii și normelor morale legate de calitatea vieții.

Aducând la un numitor comun ideile cu referire la centralitatea constructelor reprezentationale, același P. Moliner, învederează opinia conform căreia „nodurile centrale” dispun esențialmente de patru proprietăți fundamentale – *valoarea simbolică, asociativitatea, proeminența și conexitatea*. Dacă primele două, potrivit cunoscutului psihosociolog francez, redau proprietăți *calitative*, atunci celelalte sunt de o evidentă extracție *cantitativă*, ele fiind – de fapt – niște derivate ale primelor*. Caracteristicile de bază ale proprietăților enunțate se prezintă în felul următor:

* Ulterior, acest unghi de vedere s-a răspândit atât în rândul psihosociologilor din *Vest*, cât și în al celor din *Est*, inclusiv în comunitatea psihosociologilor din spațiul românesc. Cu referire la ultima remarcă – pe care o apreciem ca fiind revelatoare –,

• *Valoarea simbolică* indică la capacitatea elementelor centrale de a pune în lumină „substanța” obiectului reprezentării, de a reda imagini care au o forță sugestivă impresionantă și care, drept consecință, pot întreține legături trainice cu persoanele, lucrurile sau evenimentele care pot suscita emergența „categoriilor de cunoștințe cu funcționalitate socială”. Nodul central, într-un asemenea context, exprimă structura simbolică din care izvorăște sensul întregii reprezentări. Dacă, în anumite împrejurări, din nucleu dispăre unul sau mai multe elemente, atunci reprezentarea, cu siguranță, rămâne fără sens. Pornind, spre exemplu, de la faptul că noțiunile „complex” și „refulare” sunt fundamentale pentru reprezentarea socială a psihanalizei, putem afirma cu toată certitudinea că eliminarea acestora din nucleu ar face dificilă – dacă nu chiar imposibilă - recunoașterea unui asemenea gen de reprezentare.

• *Asociativitatea* arată că părțile componente ale nucleului central (idei, noțiuni, metafore, atitudini, credințe etc.) dispun de o indubitabilă polisemie și de un puternic caracter asociativ. Cu asemenea caracteristici – pe care, va trebui să remarcăm, le-a pus într-o primă evidență S. Moscovici -, componentele în cauză „pot îmbrăca diverse forme gramaticale și se pot alipi de alte cuvinte și expresii pentru a genera noi sensuri”. Exemplificând, vom observa că este din nou cazul noțiunii de „complex”. Asumându-și varii forme gramaticale (substantiv, verb sau/și adjectiv) și fiind în stare să primească tot felul de înțelesuri, ea – așa cum relevă specialiștii – „sintetizează, de una singură, toate clasele de concepte, fiecare situație putând crea propriul său complex”. Mai mult, tot ea este aceea care „poate modifica sensul cuvântului căruia i se asociază (sintagmele „complex de inferioritate”, „complex de castrare” sau „complex de timiditate” conferă un statut științific distinct cuvintelor inferioritate, castrare și timiditate)”. Asociativitatea, după cum se poate de observat, este generată „de bogăția posibilităților pe care un termen o ascunde, de realitatea complexă pe care o desemnează și pe care o reprezintă în discurs: cu cât această bogăție este mai mare, cu atât noțiunea respectivă poate stabili mai multe „punți” cu alte realități și, prin urmare, poate ocupa un loc mai important în discurs”.

• *Proeminența* elementelor constituante ale nucleului central este dată de frecvența înaltă cu care acestea își fac apariția în contextul discursurilor reprezentate. După cum constată P. Moliner, „ (...) unele cogniții, desemnate prin etichete verbale, apar mai des decât altele în discurs, caracteristică a centralității și consecință a valorii sale simbolice”. În reprezentarea socială a psihanalizei, bunăoară, termenul „complex” apare de cele mai multe ori, ceea ce înseamnă că anume lui îi revine misiunea de a se impune în calitate de „valoare structurală sigură”. Înfațișând aspectul cantitativ al valorii simbolice, proeminența desemnează coordonatele zonei centrale a câmpului semantic. Cu cât o noțiune este mai specifică pentru obiectul de reprezentare, cu atât este mai probabil ca subiecții o vor evoca mai des în luările lor de poziții. Venind în continuarea ideilor expuse mai sus, P. Verges propune ca identificarea „valorilor structurale sigure” să se axeze nu doar pe „radiografierea” frecvenței de apariție a acestora, ci și pe stabilirea rangului pe care ele îl dețin „într-un ansamblu de cuvinte rostite”. Pe lângă punerea în evidență a termenilor enunțați în baza unei ierarhii de constructe verbale majoritare (sau minoritare), este foarte important să fie stabilită importanța pe care o acordă subiecții punctelor de vedere emise. Dacă în primul caz putem vorbi despre profilarea unei dimensiuni colective (= numărul de apariții ale termenului în cadrul unei populații), atunci în cel de-al doilea – despre reliefarea unei distribuții statistice care corespunde unor operații cu caracter individual.

• *Conexitatea* este strâns legată de asociativitate, ea fiind dependentă de existența itemilor care apar „într-o mai puternică conexiune/unitate decât alții”. Într-un studiu consacrat reprezentării sociale a imigrantului în rândul francezilor s-a observat, de exemplu, că, dintr-o listă de 60 de itemi, termenul privilegiat (= cu cea mai mare ieșire spre alți itemi) a luat expresia de *algerian*. Astfel, în situația în care un anumit element demonstrează că dispune de o forță asociativă mare, el va antrena – mai devreme sau mai târziu – o bună parte din acele elemente care nu dispun de o asemenea forță. Esențialmente, conexitatea nu reprezintă altceva decât *volumul legăturilor* sau – într-o altă ordine de cuvinte - *numărul de conexiuni pe care le au unii termeni cu alții*.

Spre deosebire de elementele centrale, care – așa cum am văzut – au *statut de evidență*, fiind în corespundere cu valorile, normele și tradițiile culturale la care se raportează individul sau grupul, cele de ordin *periferic* sunt chemate să concretizeze - prin *explicitare, ilustrare* sau/și *justificare* - semantica reprezentării. Din punctul de vedere al lui C. Flament (1989, p. 233), acestea din urmă înfațișează scheme mentale care, aflându-se sub imperiul înțelesurilor degajate de «nodurile centrale», oferă reprezentării *posibilitatea de-a decripta varii ipostaze contextuale*. Deținând statutul de interfață instituite între «nodul

vezi, spre exemplu, A. Neculau. Reprezentările sociale –dezvoltări actuale // A. Neculau (coord.). Psihologie socială. Aspecte contemporane / Prefață de S. Moscovici. – Iași: Editura Polirom, 1996. – P. 41-42; A. Neculau & M. Curelaru. Reprezentări sociale // A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială. – Iași: Editura Polirom, 2003. – P. 297 sau/și M. Șleahțișchi. Eseu asupra reprezentării puterii. Cazul liderilor. – Chișinău: Editura Știința, 1998. – P. 158.

central» și contextul social concret, «elementele periferice» marchează detaliile, creează ambiantele situaționale particulare. Constituind expresia concentrată a informațiilor reținute, selecționate și interpretate, precum și a judecăților elaborate cu referire la un anumit obiect social, «elementele periferice» condiționează așa-numitul *efect de «parașoc»* (= protejează corpul central al reprezentării în fața constrângerilor externe, menținându-i integritatea*) La concret, atunci când «nucleul central» este atacat/ amenințat, ele dispun de proprietatea de a deveni «scheme stranii». De cele mai multe ori, conform lui C. Flament (1987, p. 146), această proprietate a «elementelor periferice» se reduce la patru însușiri de bază: *reamintirea normalului, desemnarea elementului străin, confirmarea contradicției existente între normalul reamintit și elementul străin desemnat și propunerea unei raționalizări ce ar permite să se suporte (un timp) contradicția existentă*.

Impunându-se în calitate de cea mai flexibilă, cea mai expusă, cea mai vie, cea mai accesibilă și cea mai mobilă parte a reprezentării, elementele periferice, după cum estimează A. Neculau, oferă reprezentării posibilitatea *de a se ralia realității de moment, să rețină, să trieze informațiile, să formuleze evaluării, să elaboreze credințe și stereotipuri* (1996, p. 42). Asimilând, spre deosebire de „nodurile centrale”, experiențele private ale celor mulți, ele, precum au demonstrat – pe parcurs – C. Flament (1994), A.M. Mamontoff (1996) și N. Roussiau cu C. Bonardi (2001), sunt acelea care (x) *fac suportabilă eterogenitatea grupului* (doar în „cea mai flexibilă parte a reprezentării”, obiectiv vorbind, devine posibilă exprimarea opiniilor separate sau/și reliefaarea particularizărilor apărute în rezultatul fragmentărilor pe subgrupuri), (y) contribuie la *aplanarea contradicțiilor* (doar în „cea mai mobilă și vie parte a reprezentării” poate avea loc, prin definiție, tolerarea antagonismelor; „inițierea negocierilor”, rezolvarea constructivă a problemelor) și (z) asigură *maximum de receptivitate la oscilațiile contextului social imediat* (doar în „partea cea mai expusă și cea mai labilă a reprezentării”, va trebui să recunoaștem, poate avea loc *prima receptare* a influențelor venite din exterior; doar prin acest palier – și nu prin altul! – devine posibil ca schimbarea reprezentățională să se producă în ritm cu vibrația ambientală, propagându-se gradual de la periferie spre centru). Astfel stând lucrurile, elementele periferice îndeplinesc – de zi cu zi – o *funcție de concretizare* (exprimând prezentul, experiența de viață a subiecților, caracteristicile situației), una *de reglare – adaptare* (asigurând conformarea sistemului central la constrângerile și caracteristicile situației concrete cu care se confruntă indivizii) și una *de elaborare a opticilor interpretative individualizate* (integrând istoria particulară a subiectului, statutul lui în cadrul grupului, experiențele personale ale acestuia). Prin funcțiile enumerate, spune J.-Cl. Abric (1994), sistemul periferic vine să înfățișeze un important *mecanism defensiv*, o forță capabilă să protejeze semnificația palierului central, o pârgie aptă să pună mereu în discuție cauza „nodului central” (în funcție de noile informații, fapte sau/și evenimente absorbite).

Așadar, în timp ce elementele centrale, dispunând de cea mai înaltă cotă în diagramele de frecvență, exprimă credințe, stereotipuri, norme sau/și atitudini puternic marcate, cele periferice redau ilustrații, exemple, variațiuni sau chiar opoziții – pe anumite segmente - între mai multe răspunsuri la aceeași problemă.

Evident, cele două tipuri de elemente nu sunt izolate unele de altele, între ele existând o legătură indisolubilă. În această ordine de idei, pe la începutul anilor '90, într-un studiu dedicat profilului componential al reprezentării, C. Flament arată că există o relație puternică și constantă între „centru” și „periferie”. Potrivit lui, există posibilitatea ca schema periferică, chiar dacă nu încetează să se afle sub imperiul nodului central, să absoarbă și să activeze o serie de informații (venite din exterior) prin care să condiționeze – mai devreme sau mai târziu – o restructurare a realului, o reconfigurare a conținutului reprezentării. Dacă elementele periferice sunt proeminente, atenționează autorul invocat, atunci lor nu le rămâne decât să intre în interacțiune cu „centralul tradițional”, propunând un nod calitativ nou, încă utopic/abstract, dar apt să profileze o schimbare. Este important, în acest caz, să apară un *element străin* care să se suprapună pe o reprezentare socială deja cristalizată.

Recurgând la o apreciere de ansamblu a sistemului central și a celui periferic, J.-C. Abric (1994, pp. 29—30) menționează că existența atât a unuia, cât și a celuilalt permite să se înțeleagă o caracteristică esențială a reprezentărilor sociale, caracteristică ce ar părea, la prima vedere, contradictorie: aceste reprezentări sunt, în același timp, *stabile și dinamice, rigide și suple*. Stabile și rigide pentru că sunt determinate de un «nod central» puternic ancorat în sistemul de valori ale grupului. Dinamice și suple

* Cu ideea de *parașoc* intevine, pentru prima dată, C. Flament. În științele tehnice, *parașoc* - ul, vom reaminti, desemnează „garnitura destinată a amortiza șocurile, plasată în fața sau în spatele unui vehicul”.

deoarece asimilează modulările individuale ale membrilor grupului, istoria vieții lor, statutul în cadrul grupului, fanteziile, ambițiile, aspirațiile personale.

În linii mari, caracteristicile rezumative ale celor două sisteme pot fi redate conform următorului tabel (adaptat după J.-C. Abric, 1994):

| <i>Sistemul central</i> | | <i>Sistemul periferic</i> | |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------|
| • | <i>Legătura cu memoria colectivă și istoria grupului</i> | • | <i>Permite integrarea experiențelor și istoriile individuale</i> |
| • | <i>Consensual: definește omogenitatea grupului</i> | • | <i>Suportă eterogenitatea grupului</i> |
| • | <i>Stabil</i> | • | <i>Suplu</i> |
| • | <i>Coerent</i> | • | <i>Suportă contradicțiile</i> |
| • | <i>Rigid</i> | • | <i>Flexibil</i> |
| • | <i>Rezistent la schimbare</i> | • | <i>Evolutiv</i> |
| • | <i>Puțin sensibil la contextul imediat</i> | • | <i>Sensibil la contextul imediat</i> |
| • | <i>Funcții:</i> | • | <i>Funcții:</i> |
| – | <i>generează semnificații ale reprezentării</i> | – | <i>permite adaptarea la realitatea concretă</i> |
| – | <i>determină organizarea reprezentării</i> | – | <i>permite diferențierea conținuturilor</i> |
| – | <i>asigură durabilitatea, rezistența în timp a reprezentării</i> | – | <i>protejează sistemul central</i> |

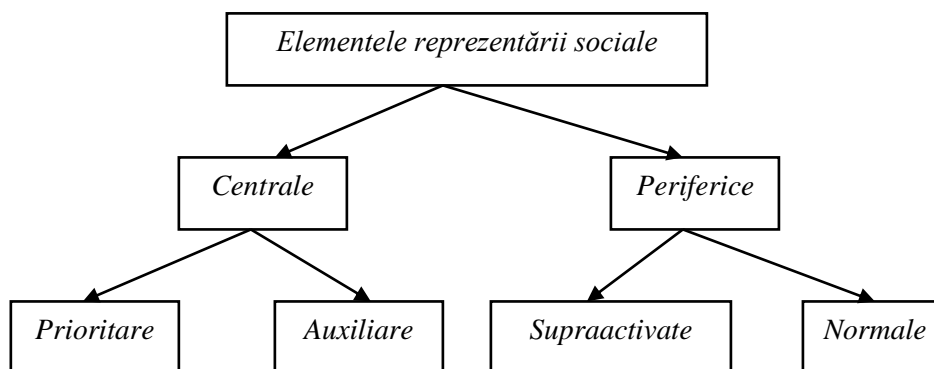
În legătură cu teoria structurală a reprezentărilor sociale se mai impune o remarcă, una finală. Sensul acesteea constă în următoarele: dacă, timp de aproape patru decenii, de la apariția *La psychanalyse, son image et son publique* a lui S. Moscovici și până la sfârșitul mileniului doi, se pornea de la premisa că atât sistemul central, cât și cel periferic nu pot să admită discriminări la nivelul elementelor constituante (ele dispunând de aceeași pondere, de aceleași „drepturi” și „prerogative”), atunci începând cu anul 2003, moment în care vede lumina tiparului *L’anatomie de idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales* semnată de C. Flament și M.L. Rouquette, tot mai frecvent se vorbește despre existența unei indubitabile *diferențieri interne* în cadrul ambelor sisteme.

Astfel, „nodul central” apare ca o construcție în care se disting *elemente prioritate (= principale)* și *elemente auxiliare (= secundare)*. Dacă cele dintâi elemente sunt necondiționale (= nu sunt supuse vreo unei provocări), atunci ultimele capătă o anumită valoare doar raportându-se la cele dintâi. Exemplificând, C. Flament și M.L. Rouquette fac trimitere la modul în care este reprezentat grupul ideal. După ei, între cele două elemente centrale ale respectivei construcții psihomentale există o deosebire de necontestat. Și aceasta pentru că, așa cum s-a observat pe parcursul mai multor intervenții experimentale, *grupul se definește ca fiind mai distanțat de modelul ideal* ori de câte ori în prim planul discuțiilor se impune noțiunea de *egalitate*, și nu cea de *prietenie*. *Prietenia*, așadar, este mai importantă decât *egalitatea*, deoarece anume de la ea pornesc înțeleșurile, și nu invers. La cele semnalate de către C. Flament și M.L. Rouquette am putea adăuga și intervenția lui M. Curelaru (2006, p. 96), care, pornind de la o cercetare realizată (împreună cu A. Neculau) asupra reprezentării sociale a sărăciei, arată că dintre toate elementele constituante ale „nodului central” depistat (= *lipsa banilor, mizerie, șomajul, lipsa hranei, foame*) doar unul (= *șomajul*) se evidențiază în mod special. Lucrurile iau o asemenea turnură, constată cercetătorul ieșean, fiindcă anume despre *șomaj*, și nu despre *lipsa banilor, mizerie, foame* sau *lipsa hranei* se poate spune că reproduce *cauza fenomenului* și că, datorită acestui fapt, *celelalte elemente nu au decât să derive din el*.

În aceeași ordine de idei și începând cu aceeași perioadă, despre „sistemul periferic” se vorbește ca despre o construcție în care se disting *elemente supraactivate* (= sunt mai vizibile, în cadrul analizelor apar într-o lumină privilegiată) și *elemente normale* (= sunt mai puțin vizibile, nu dețin poziții privilegiate). Convingerea lui C. Flament (1994, p. 49), susținută de mulți alți cercetători consacrați din domeniu – cum ar fi, spre exemplu, M.L. Rouquette sau P. Rateau (1998) –, este că în zona periferică a reprezentării se poate

observa – în anumite situații – o *substructurare* constând *din sisteme relativ autonome*. Faptul în cauză le oferă celor mulți posibilitatea de-a se descurca cu problemele existente *fără a face apel* la zona centrală. De fapt, spun toți acei care susțin și, respectiv, promovează un asemenea unghi de vedere, este vorba despre „o accesibilitate generală de utilizare frecventă a unor elemente aflate în legătură cu practicile sociale”.

În fond, ținându-se cont de ceea ce-au reușit să înregistreze, după 2003, C. Flament, M.L. Rouquette, P. Rateau și mulți alți analiști ai câmpurilor reprezentationale, se poate opera – atât în cercetările cu caracter fundamental, cât și în cele cu caracter aplicat – cu următoarea (sau aproximativ următoarea) formulă grafică:



Raporturile *prioritar-auxiliar* și *supraactivat-normal* nu sunt, bineînțeles, încremenite, ele variind odată cu manifestările contextuale. Unele și aceleași elemente sunt „în vogă” (dispunând de o *activare ridicată*) în unele condiții, și mai puțin „în vogă” (dispunând de o *activare scăzută*) – în alte condiții. Faptul în cauză – spun specialiștii – conduce, în mod neapărat, la apariția „zonelor mute”, a unor constructe cognitive care, fiind ancorate în conștiința indivizilor (la nivelul sistemelor reprezentationale centrale, cu precădere), se află în stare neactivată, „adormită”, „soporifică”.

Studiul realizat de C. Guimelli și J.-C. Deschamps (2000; 2003) asupra modului în care decurge reprezentarea socială a țiganilor în mediul studentesc a arătat că, în prezența altora (= sub efectul *presiunii sociale*), anumite evaluări (legate, preponderat, de ceea ce poartă numele de *rasism* sau *naționalism*) nu au fost evocate în discurs. Atunci când, însă, „publicul a fost înlăturat”, discursul producându-se în *condiții speciale* (= *personalizate*), ele nu au întârziat să-și facă apariția.

În același studiu, subiecții au mai fost rugați să furnizeze asociații „în numele lor” și „în numele altora”. În situația în care răspunsurile acestora au exprimat *poziția personală* (= context firesc, normal, obișnuit), în profil au ieșit categorii precum *nomadism* sau/și *muzică*. În cea de-a doua situație, când trebuia de spus *cum ar fi reacționat francezii* (= context de substituție, artificial, neobișnuit), în prim plan au ieșit *nomadismul* (ca și în prima situație), dar – atenție! – asociat cu *hoția*.

Alăturându-se *rasismului și naționalismului*, *hoția* vine să completeze – conform autorilor studiului invocat – „zona mută” a reprezentării cu referire la țigani.

În calitatea sa de subansamblu specific de credințe sau de cogniții care, deși se regăsesc cu adevărat în mentalitatea indivizilor, nu sunt declarate oficial, „zona mută” ascunde o bună parte din *normele valorizate* ale acestora. Dacă nu s-ar afla în umbră, ea – cu siguranță – ar da un sens mai larg reprezentării sociale. Știind acest lucru, va trebui – pe viitor – să operăm, din plin, nu doar cu *metodele tradiționale* de identificare a câmpurilor reprezentationale (*evocări ierarhizate, chestionare de caracterizare, interviuri, interviuri-anchetă, demersuri asociative, studii de caz* etc.), dar și cu cele care poartă amprenta specialului, particularului, neordinarului – *reliefarea conținutului explicit al reprezentării, controlul centralității, crearea contextelor de substituție, interviuarea personalizată* etc.

Schematic, procesul de obiectivare poate fi redat în felul următor (versiune adaptată după M.Curelaru, 2006, p.49):

OBIECTIVARE

(transformarea unui concept într-o imagine familiară)

Selecția informațiilor semnificative

(extragerea elementelor cognitive esențiale dintr-un set noțional multivalent)



Formarea nucleului figurativ

(elaborarea schemelor figurative apte să apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător)



Naturalizarea

(încorporarea elementelor figurative în realitatea cotidiană)

Rezumând în marginea celor expuse mai sus, putem afirma că, aducând nefamiliarul la familiar și transformând, expresia lui S. Moscovici, *cuvintele în carne, ideile în puteri naturale, noțiunile într-un limbaj al lucrurilor*, reprezentările noastre asupra faptelor sau/si fenomenelor se arată a fi totalmente dependente de ceea ce se cheamă memorie. Instituindu-se prin mijlocirea mecanismului de obiectivare, ele dețin un loc extrem de important atât în contextul operațiunilor de estimare a experiențelor anterioare, cât și în contextul celor de proiectare a experiențelor viitoare .

*

*

Stabilind că *obiectivării* îi revine misiunea de a transforma *cuvintele în carne, ideile în puteri naturale, iar noțiunile într-un limbaj al lucrurilor cunoscute*, să vedem acum care sunt însușirile definitorii ale celui de-al doilea mecanism de formare a reprezentărilor sociale.

Cum poate fi delimitată, așadar, *ancorarea* și cum se prezintă „caracterologia” ei ?

S. Moscovici, potrivit informațiilor de care dispunem pentru moment, este acela care întreprinde prima tentativă de conturare a entității fenomenului de ancorare. În *The phenomenon of social representations* (1984, p. 27-28; 1997, p. 39-40), recurgând la numeroase și variate exemple – preluate din viața de zi cu zi a indivizilor, dar și din studiile experimentale ale unor consacrați adepți ai conceptului de reprezentare socială (cum ar fi, spre exemplu, cel al lui D. Jodelet chemat să răspundă întrebărilor legate de apariția „științelor sociale” în mediul rural sau cel al lui Cl. Herzlich axat pe identificarea modului în care cei mulți își imaginează sănătatea și boala) –, el oferă publicului interesat următoarele trei formule enucleaționale:

- „*ancorarea este un proces care transferă ceva străin și perturbator în sistemul nostru particular de categorii și compară acest element cu paradigma unei categorii pe care o considerăm potrivită*”;
- „*a ancora înseamnă a clasifica și a numi ceva; or, lucrurile care sunt neclasificate și nenumite sunt străine, nonexistente și, în același timp, amenințătoare*”;
- „*prin ancorare, putem reprezenta neobișnuitul în lumea noastră obișnuită, îi putem reproduce ca o replică a unui model familiar*”.

Fundamentându-și poziționarea, S. Moscovici atrage atenția asupra faptului că în măsura în care o *noțiune nouă este comparată cu paradigma unui construct ideatic existent, ea primește –volens-nolens – caracteristicile acelu construct și este re-ajustată pentru a se potrivi în interiorul lui* (pentru sătenii intervievați de către D. Jodelet, bunăoară, pacienții plasați în mijlocul lor în asociere medicală erau judecați imediat prin standarde convenționale și comparați cu idioții, spastici, vagabonzii sau cu ceea ce în dialectul local purta numele de „pungaș”). Mai mult, spune faimosul psihosociolog francez, dacă este acceptată clasificarea obișnuită prin comparația cu paradigma unui construct ideatic existent, atunci orice opinie care se referă la construct se va referi, de asemenea, și la noțiune (opinia sătenilor din același studiu experimental al lui D. Jodelet – că au de a face cu idioți, vagabonzi sau/si spastici – a fost transferată, de o manieră nealterată/nemodificată, pacienților). Astfel, (...) *chiar dacă suntem conștienți de existența anumitor discrepante, de aproximația afirmațiilor noastre, ne agățăm de ele fie și numai pentru a conserva un minimum de coerență între necunoscut și cunoscut*”.

Anii care au urmat după scoaterea de sub tipar a *The phenomenon of social representations* se caracterizează printr-o vastă răspândire a punctelor de vedere moscoviciene. Aserțiunile de mai jos – preluate, la întâmplare, din doar câteva surse de turnură psihosociologică – vin să confirme acest lucru:

• **D. Jodelet:** *intervenind în amonte și în aval față de formarea reprezentărilor, ancorarea asigură încorporarea acestora în social, într-un sistem noțional, într-un preexistent gândit, într-o rețea de semnificații care permite să fie situate în raport cu valorile existente și să le dea o coerență* (1997, p. 104);

• **W. Doise:** *prin cuvântul „ancorare” se înțelege situarea a „ceva nou” într-un cadru de referință vechi, într-o grilă de semnificații care patronează relațiile simbolice între actorii sociali, în scopul facilitării interpretării acestui „ceva nou”* (1997, p. 155-157).

• **A. Neculau – M. Curelaru:** *a „ancora” înseamnă a „clasifica și numi ceva”, a eticheta un obiect sau fenomen pentru a putea opera cu el* (2003, p. 292)

• **M. Curelaru:** *„ancorarea” constă în încorporarea unor noi elemente informaționale într-o rețea familiară de categorii cognitive și acordarea unor semnificații în raport cu anumite realități sociale* (2006, p. 55);

• **S. Chelcea:** *„ancorarea” este ceea ce presupune că neobișnuitul, atipicul, nefamiliarul trebuie să ancoreze, asemenea unei bărci, la una dintre balizele spațiului nostru de gândire social constituit, adică, în primul rând, la categorizări și prototipizări* (S. Chelcea, 2003, p. 313);

• **P. Șihirev:** *„ancorarea” (= angrage) este chemată să „lege” reprezentările sociale nou apărute de cele deja existente în conștiința indivizilor* (1999, p. 278);

• **T.P. Emelianova:** *„ancorarea” înfățișează mecanismul care facilitează adaptarea indivizilor la contexte sociale mișcătoare, oferindu-le acestora posibilitatea de a clasifica obiectele noi și de a le ralia, ulterior, șirurilor de obiecte familiare, tradiționale, cunoscute* (2006, p. 50).

Din cele prezentate până acum se desprinde ideea conform căreia fenomenului ancorării, studiat – cu interes și meticulozitate – de-a lungul unei perioade impunătoare de timp, i s-au atribuit, în fond, unele și aceleași note definitorii. Fie că este vorba de S. Moscovici, cu a sa *The phenomenon of social representations*, de W. Doise, cu a sa *Ancorare în studiul reprezentărilor sociale* sau de T.P. Emelianova, cu a sa *Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества*, este absolut evident că reprezentarea diferitelor obiecte sociale (= fapte, fenomene, accidente, destine omenești etc.) poate avea loc doar în situația în care aceste obiecte pot fi plasate într-un sistem categorial preexistent, într-o lume a valorilor acceptate, într-o nișă cu nume familiare. A reprezenta înseamnă, de fapt, a clasifica ceea ce este neclasificabil sau – în alți termeni – a numi ceea ce este nenumibil. Ca și acum zece, douăzeci, treizeci sau chiar cincizeci de ani, putem afirma că viziunile pe care le avem în legătură cu ceea ce se întâmplă în jur redau, în mod fundamental, un sistem de clasificare și de notare, de alocare de categorii și de nume.

“Când filmul american „Batman” – semnaleză, în context, V. Aebischer și D. Oberlé (1990, pp. 37 - 38) - a fost lansat cu mare pompă pe piața americană, succesul a fost imediat. În SUA, filmul a bătut toate recordurile de box – office, iar veniturile realizate din comercializarea obiectelor cu inscripția “Batman” (tricouri, insigne, costume de baie, șepci etc.) le – au depășit chiar și pe cele ale filmului. Nimic din toate acestea în Franța. În ciuda unui buget de promovare de mai multe milioane și a unei mediatizări excesive, filmul nu a avut succesul scontat, iar comercializarea produselor “Batman” a înregistrat un eșec total. Totuși, era vorba despre același film și campania publicitară din Franța a făcut apel la aceleași afișe, la aceeași emblemă ca și în SUA: un liliac negru pe un fond auriu, fără nicio explicație. Recunoașterea acestei embleme nu a pus probleme în SUA, dar în Franța, procentul de recunoaștere nu a depășit 10 %. Francezii nu au văzut decât o gură mare, deschisă, mai mult sau mai puțin lipsită de dinți, și nu au putut integra această imagine unor lucruri deja cunoscute. În schimb, pentru americani, Batman este unul dintre eroii fondatori ai imaginerii naționale. Povestirile despre Batman au fost difuzate în SUA la TV și au entuziasmat și marcat generații întregi, de la cei mici până la adulți, tot așa cum s – a întâmplat cu Bécassine, Tintin, Lucky Luke, Astérix etc. în Franța. Așa a fost posibil – concluzionează cei doi autori – ca un mare număr de americani să ancoreze emblema liliacului într – un cadru de referință bine precizat, în timp ce francezii, dispunând de cadre de referință diferite, i – au dat cu totul alt sens. ”

Având o ieșire directă la franțuzescul *l'anfrage* [ultimul semnificând, după cum se știe, fie acțiunea de a lega un sistem tehnic de un alt sistem tehnic sau de pământ (în vederea împiedicării deplasării sau răsturnării acestuia), fie acțiunea de a fixa o navă sau un corp plutitor de fundul apei cu ajutorul unei ancore] și purtând, totodată, un irefutabil caracter gestaltist (pentru faptul că presupune – după cum spun W. Doise și A.Palmonari (1986, p. 22) - „situarea noutăților într-un cadru referențial vechi, în scopul facilitării interpretării lor”), mecanismul ancorării le ajută indivizilor să facă un *efort de raliere* a informațiilor străine cunoașterii pe care o au la ansamblul abordărilor deja existente, la „paradigmele unor categorii considerate potrivite”. Doar pe această cale – și nu pe alta! – devine posibilă apariția unor „imagini obișnuite” apte să se

înrădăcineze în gândirea indivizilor, devenind – expresia lui A. Neculau – „parte integrantă a ansamblurilor sociocognitive”.

Așa cum reprezentările sociale redau, în mod fundamental, sisteme de clasificare și de notare, de alocare de categorii și de nume*, este de la sine înțeles că mecanismul de ancorare nu are decât să caracterizeze „insertia unei științe în ierarhia valorilor sociale”, o insertie prin care știința în cauză devine „un instrument cu care omul de rând poate să-și ordoneze viața” sau – într-o altă înșiruire de cuvinte – „un obiect plasat pe o scală de preferințe în raporturile cotidiene existente”. Oferind celor mulți cadre de referință și rețele de semnificații, ancorarea reprezintă, esențialmente, o *extensie a procesului de obiectivare*. Or, exprimând „plasarea într-un context familial a ideilor ciudate” sau „transferarea a ceva străin și perturbator în perimetrul unor categorii și imagini obișnuite”, ea nu are decât să se axeze pe *schema figurativă a reprezentării*, adică pe un „grupaj de idei cunoscute care apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător” sau – altfel spus – pe o „condensare informațională centrată pe sensuri acceptate și proiecții mintale comune”. Astfel stând lucrurile, *psihanaliza* – precum constată, spre exemplu, în *La psychanalyse, son image et son publique*, S. Moscovici – este integrată într-o categorie alături de *confesiunea* deoarece ambele (*psihanaliza* + *confesiunea*) se bazează pe mărturisirea cu funcție catarctică. Mulțumită acestui fapt, psihanaliza dă naștere, în cele din urmă, unei rețele ample de semnificații, oferind indivizilor multiple criterii de judecare și clasificare. Mai mult decât atât, ea „(...) se constituie într-un instrument pentru înțelegerea stărilor proprii sau ale altora, pentru acceptarea sau refuzul conduitelor, pentru persuadarea cuiva să se angajeze într-un anumit traseu acțional etc.”.

Conform estimărilor lui S. Moscovici (1979, pp. 31—32), mulțumită mecanismului de ancorare, subiectul capătă posibilitatea de a reține diverse elemente ale anturajului social în anumite poziții, puncte, coordonate (deosebite una de alta), transformându-le, cu timpul, într-o „avere particulară”. «Împroprietărindu-i» pe indivizi, ancorarea contribuie la amplasarea segvențelor evenimentiale alarmante în grilaje noționale cunoscute și agreeate. Ea se impune — precum ne atenționează A. Neculau (1992, pp. 40—41) — ca o punte prin care cei mulți pot plonja în realitatea din jur, ca o condiție care permite depistarea și soluționarea unor probleme comune, ca o expresie a unui sistem de semnificații reprezentând identitatea individului și a grupului din care acesta face parte, ca un indicator al inscripției sociale apt să ofere indivizilor o orientare certă pentru conduitele lor sociale și pentru interpretarea adecvată a raporturilor lor sociale.

Reprezentând o dimensiune cerebrală din care pot izvorâ – la nesfârșit - varii emolumente de extracție cognitivă, afectivă sau/și comportamentală, mecanismul ancorării dispune – după cum e și firesc să fie – de o arhitectură complexă sau, altfel spus, de un profil componistic diversificat, de un aranjament structural cuprinzând mai multe paliere.

Ce ar presupune – la concret – genul vizat de multilateralitate ?

În dezvoltarea lor contemporană, scrie G. Bachelard (1986, pp. 116—118), științele pot fi caracterizate drept domenii ale gândirii distanțate puternic de cunoașterea comună. Or, faptul că «educația științifică», considerată suficientă pentru «cultura generală», nu vizează decât fizica și chimia «moarte», în sensul în care se spune că latina este o limbă «moartă». Presupunând că o atare stare de lucruri ar putea să-1 inducă pe cititor în eroare, distinsul filosof francez se vede obligat să constate: «Nu este aici nimic peiorativ dacă vrem doar să marcăm existența unei științe vii. Însuși Emile Borel a arătat că mecanica clasică, mecanica «moartă», rămâne o cultură indispensabilă pentru studiul mecanicilor contemporane (relativistă, cuantică, ondulatorie). Dar rudimentele nu mai sunt suficiente pentru a determina trăsăturile filosofice fundamentale ale științei. Filosoful trebuie să ia cunoștință de noile trăsături ale științei noi». În concluzie, autorul inconfundabilei *Dialectica spiritului științific modern* ține să

* Cu referire la acest moment, S. Moscovici (1984, p. 29-30) relevă următoarele: „(...) Neutralitatea, în cazul reprezentării sociale, este interzisă de chiar logica sistemului în care fiecare obiect și ființă trebuie să aibă o valoare pozitivă și să-și asume un loc stabilit într-o ierarhie în mod clar gradată. Atunci când clasificăm o persoană între nevrotici, evrei sau săraci, în mod evident nu asertăm un fapt, ci îl apreciem și îl etichetăm. Procedând astfel, ne revelăm, de fapt, „teoria” asupra societății și asupra naturii umane”. Deși, spune el, relația existentă între reprezentarea socială și sistemele de clasificare și notare, de alocare de categorii și nume este „(...) un factor vital care nu a primit întreaga atenție pe care o merită”, este neîndoielnic că „(...) procesul de reprezentare implică, totuși, până și codificarea stimulilor psihici într-o categorie specifică, așa cum a arătat-o, bunăoară, cercetarea privind percepția culorilor în diferite culturi (indivizii, atunci când li se arată diferite culori, le percep în funcție de o paradigmă – chiar dacă o astfel de paradigmă ar putea să le fie complet necunoscută – și le clasifică în funcție de o imagine mentală)”. Conform reputatului psihosociolog francez, „(...) una dintre lecțiile pe care le-a dat epistemologia contemporană ne învață că orice sistem de categorii presupune o teorie care îl definește și îi specifică modul de întreținere; când un astfel de sistem dispăre, suntem în măsură să presupunem că și teoria a dispărut”.

menționeze că, datorită revoluțiilor științifice contemporane, omenirea, lăsând în urmă antichitatea, evul mediu și timpurile moderne, intră în a *patra perioadă* a dezvoltării sale. Numindu-se *epoca contemporană*, ea este chemată să săvârșească “ruptura între cunoașterea comună și cunoașterea științifică, între experiența comună și tehnica științifică”.

Făcând trimitere la acest loc din opera lui G. Bachelard, S. Moscovici intervine cu o semnificativă paranteză psihosociologică. Aflându-se în două regimuri existențiale - lumea în care trăiesc și lumea în care gândesc, indivizii trebuie tratați, în cele din urmă, ca ființe *ce nu pot să nu tânjească după o lume unică (identică) și să nu se străduiască să o dobândească*. «Departee de a fi antidot al reprezentărilor și ideologiilor - găsim, bunăoară, în *The phenomenon of social representations* (1984, p. 36) -, științele, acum, generează ele însele astfel de reprezentări. Lumile noastre reificate cresc o dată cu proliferarea științelor. Pe măsură ce teoriile, informațiile și evenimentele se multiplică, ele trebuie copiate și reproduse la un nivel mai apropiat și mai accesibil, dobândind o formă și o energie proprie. Cu alte cuvinte, ele sunt transferate unui univers consensual, circumscris și reprezentat. Înainte știința se baza pe simțul comun, transformându-l în ceva mai puțin comun. Indubitabil, fiecare fapt, fiecare loc comun ascund, în chiar platitudinea lor, o lume a cunoașterii, un rezumat de cultură și un mister care să-l facă atât fascinant, cât și obligatoriu».

Dacă este adevărat, spune S. Moscovici, că, pe de o parte, „(...) tot ceea ce trebuie să facem este să persuadăm grupuri antagoniste sau indivizi asupra faptului că au foarte multe lucruri în comun, că ei sunt, de fapt, incredibil de asemănători” și că, pe de altă parte, „(...) este imposibil să clasifici fără a numi, în același timp”, atunci urmează să conștientizăm o chestiune extrem de importantă: „(...) numind pe cineva îl extragem dintr-un anonim perturbant pentru a-l dota cu o genealogie și pentru a-l include într-un complex de cuvinte specifice, a-l localiza, în fapt, într-o *matrice identificatională*”

Noțiunea de *matrice identificatională* este, pentru S. Moscovici, un element care dă sens mecanismului de ancorare. A categoria pe cineva sau ceva, zice el, înseamnă a alege o paradigmă dintre cele stocate în memoria noastră și a stabili cu ea o relație negativă sau pozitivă. Atunci când deschidem aparatul de radio în timpul unei emisiuni, fără să știm despre ce e vorba, presupunem că este o piesă de «teatru», dacă este suficient de asemănătoare cu T, unde T ține locul paradigmei «teatru», ceea ce vrea să însemne dialog, intrigă etc. De obicei, este mult mai ușor să fii de acord cu ceea ce constituie deja o paradigmă decât cu gradul de asemănare a unui individ cu această paradigmă. Se poate spune, conchide S. Moscovici, că „(...) orice clasificare este făcută prin compararea individului cu un prototip, despre care se consideră în mod general că ar reprezenta o clasă și că primul este definit prin aproximația sau coincidența cu cel din urmă”.

Așadar, atunci când reprezentăm ambianța și clasificăm, iar atunci când clasificăm, întotdeauna efectuăm comparații cu un prototip, ne întrebăm dacă obiectul comparat este normal sau anormal față de acesta și încercăm să răspundem la întrebarea: „Este sau nu este așa cum ar trebui să fie?”. Ceea ce este anonim, nenumit, nu poate să devină o imagine comunicabilă și nici nu poate fi imediat legată de alte imagini. “Am observat - exemplifică S. Moscovici (1984, pp.43—44) - că termenii psihanalitici precum «nevroză» sau «complex» dau consistență și chiar realitate unor stări de tensiune, neadaptare, chiar de alienare, care erau de obicei privite drept etapă de mijloc între «nebunie» și «sănătate», dar nu erau niciodată luate în serios. Era evident că o dată ce li s-a dat un nume, au încetat să deranjeze. Psihanaliza este, de asemenea, responsabilă pentru proliferarea de termeni derivați dintr-un unic model, astfel încât putem vedea un simptom psihic etichetat «complex de timiditate», «complexul fratelui mai mare», «complexul puterii», «complexul lui Sardanapal», care, evident, nu sunt termeni psihanalitici, ci cuvinte făcute să le imite. Simultan, vocabularul psihanalitic devine ancorat în cel cotidian și este, astfel, socializat. Tot ceea ce fusese perturbator și enigmatic în aceste teorii se leagă de simptome și persoane care păreau a fi fost disturbate și perturbatoare, pentru a constitui imagini stabile într-un context organizat care nu are nimic perturbator. În final, (...) cei care vorbesc și cei despre care se vorbește sunt forțați într-o *matrice de identitate pe care nu au ales-o și asupra căreia nu au nici un control*”.

Scotând obiectele reprezentării dintr-un anonim perturbator în vederea dotării lor cu o genealogie completă, *matricea identificatională* — sau *matricea iconică*, precum i se mai spune în rândul psihosociologilor — este chemată să actualizeze un arhicunoscut aforism: *totul apare din ceva*. Confirmând o dată în plus veridicitatea acestuia, matricea identificatională, opinează A. Neculau (1992,

p. 41), arată că «(...) reprezentarea nu se înscrie pe un loc gol, ci se articulează unui sistem de gândire preexistent, latent sau manifest». Tipul vizat de matrice se prezintă, în viziunea cercetătorului român, ca o procedură psihomentală de «familiarizare cu necunoscutul», ca o pârgie de sorginte intelectuală care pune în valoare cadrele de gândire știute și care tinde să încadreze noutatea, să clasifice și să eticheteze, să denumească și să explice cu ajutorul categoriilor familiare, cunoștințelor anterioare, cuvintelor din limbajul cotidian.

În fond, matricea identificatională reliefează un conglomerat de valori intelectuale și spirituale, un mixaj constituit, pe de o parte, din prototipuri, moduri de gândire, etichete difuzate în rândul populației și din experiențe de viață personală — pe de altă parte. Când spunem despre cineva că e de "stânga", de "centru" sau de "dreapta", consemnează — în context - A. Neculau (1992, p. 42), operăm cu un stil de gândire împărțit de un grup, apelăm la imagini preconstruite, dirijăm procesul cognitiv prin intermediul "fisei de semnalare" pe care ne-o conferă profesiunea, cultura, opțiunea ideologică etc., incluzând în această operație și schema noastră, opțiunea noastră. Regăsindu-se în varii contexte reprezentationale, matricea identificatională le fortifică în mod substanțial, implicându-le un caracter relațional de la care pornește regândirea postulatelor unei culturi date, inventarea unor norme noi, reconstruirea realității.

Pe fundalul celorlalte părți constitutive ale procesului de reprezentare socială, *matricea identificatională*, spun specialiștii, se impune prin cel puțin *cinci semne distinctive*.

În primul rând, prelucrarea informațiilor noi, necunoscute, eteroclite presupune existența filierei *determinantelor de grup*. Dacă caracteristicile obiectului reprezentat corespund indicatorilor axiologici, mentali sau/și existențiali, tipici pentru un anumit grup social, atunci acestui obiect i se atribuie, cu timpul, toate calitățile grupului — atât cele primare, cât și cele secundare; atât cele prezente, cât și cele presupuse. Privită dintr-o asemenea perspectivă, matricea identificatională apare în varianta unei construcții cerebrale bivalente. Pe de o parte, ea face ca formula prin care actorii sociali percep ambianța să cadă sub imperiul unui complex preexistent de opinii, atitudini și reprezentări. În același timp, tot ea — ciocnind cunoscutul cu necunoscutul, tradiționalul cu netradiționalul — face ca și complexele preexistente de opinii, atitudini și reprezentări, la rândul lor, să se modifice, regrupeze, restructureze. În cele din urmă, mulțumită genului vizat de bivalență, subiecții capătă posibilitatea de a determina relativ ușor «echivalența dintre informația primită și un anumit element de reprezentare deja intrat în arsenalul cognitiv al conștiinței». (S. Moscovici—M. Hewstone, 1984, p. 563).

În al doilea rând, matricea identificatională se distinge prin faptul că semnifică o *funcție cu caracter social*, o *formă sui-generis de reflectare socială*. Prin această însușire, atenționează S. Moscovici (1979, p. 39 - 40), ea face dovada faptului că depinde foarte mult de modul în care membrii diferitelor clase sociale se autodetermină între bogați și săraci, patrioți și nepatrioți, exploatați și exploatați. Atunci când, de exemplu, o persoană a cărei opinii nu consună cu ideologia unei anumite clase este numită „inamic al poporului”, observăm cum acest determinativ - care potrivit ideologiei respective evocă o imagine definită — exclude persoana din societatea căreia îi aparține. Este evident, spune autorul invocat, că numirea nu este o simplă operațiune intelectuală orientată spre claritate sau coerență logică. Ea este, mai degrabă, o operație legată de *atitudinea socială*. Calitatea principală a unei clase, afirmă aceiași sursă, este că oferă un model potrivit sau un prototip pentru a o reprezenta și un fel de set fotografic al tuturor indivizilor care, se presupune, îi aparțin. Determinând repertoriul de norme sau comportamente și marcând ce se poate și ce nu se poate membrilor săi, ea condiționează o matrice identificatională, prin care, ori de câte ori apare prilejul, tinde să-și impună voința.

În al treilea rând, matricea identificatională se caracterizează prin aceea că dispune de un indubitabil *potențial iconic*. Exprimându-și atitudinea critică față de tradiționalele doctrine cognitiviste, pentru care semnificația unui anumit concept poate fi redusă la o sumă de laturi, discrete și independente, ale fenomenului descris, iar cunoașterea noului este privită din perspectiva unei clasificări de attribute și a unei comparații noționale, S. Moscovici arată că interpretarea adecvată a entității câmpului psihosocial și a proceselor care se produc în limitele lui va fi ineficientă dacă se va omite sau se va subaprecia importanța laturii imaginare/iconice a procesului de cunoaștere. În această ordine de idei, se estimează că matricea identificatională are misiunea de a face ca în desfășurarea procesului reprezentational să intervină cât mai multe mostre, modele, prototipuri ale obiectelor sociale.

În al patrulea rând, o matrice identificatională veritabilă conține tot felul de indicatori prin care se poate stabili relativ ușor gradul de potrivire/ nepotrivire a caracteristicilor fenomenului reprezentat cu

cele ale factorilor iconici implicați în proces. În viziunea mai multor specialiști – cum ar fi, de pildă, S. Moscovici, M. Hewstone sau T.P. Emelianova -, acest moment are o mare importanță. Atât de mare, încât cu toții țin să sublinieze că în lipsa lui nu are nici un rost să se recurgă la analiza legate de apariția, dispariția și re-apariția câmpurilor reprezentationale. Or, necunoscând cât de mult evenimentul reprezentat corespunde sau nu corespunde prototipului său imaginar, noi nu putem să spunem cât de calitativă este relația pe care o întreținem cu lumea înconjurătoare .

Și, în sfârșit, *în al cincilea rând*, matricea identificatională se caracterizează prin aceea că necesită un *regim de polaritate*. Funcționând într-un asemenea regim, mecanismul ancorării capătă, după cum sunt tentați să creadă S. Moscovici și Ph. Ricateau (1972, p.35), expresia unei operațiuni intelectuale cuprinse între două stări contradictorii — una cu sens pozitiv și alta cu sens negativ — ale uneia și aceleiași identități: «progresist—reacționar», «revoluționar—stagnant», «știința—ideologie» etc.

Acumulând — prin intermediul matricei identificaționale — energiile necesare prelucrării informațiilor noi (mai puțin cunoscute, neobișnuite, anormale sau/și eteroclitice), procesul reprezentational ajunge, *novissime*, la o fază când, expresia lui S. Moscovici, se relevă o viziune consolidată a individului sau grupului asupra unei situații socialmente importantă. Ceea ce a fost neidentificat primește o identitate clară: se atribuie înțeles la ceva care, mai înainte, nu avea înțeles într-o lume consensuală.

Schematic, procesul de ancorare poate fi redat astfel (versiune adaptată după M.Curelaru, 2006, p.51):

ANCORARE

(*situarea a „ceva nou” într-un cadru de referință vechi/tradițional/obișnuit*)

Integrarea categorială

(introducerea elementelor informaționale noi într-un sistem
noțional de largă răspândire)

Elaborarea sistemului de interpretare

(crearea unei rețele diversificate de semnificații sociale)

* ————— *

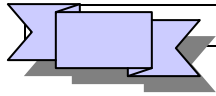
*

În definitiv, dacă *obiectivarea* asigură “materializarea” unei abstracții, transformarea unui concept eteroclit într-o construcție ideatică familiară sau reproducerea unei noțiuni printr-o imagine pe larg împărtășită, atunci *ancorarea* creează condițiile necesare introducerii informațiilor mai puțin obișnuite în sistemele categoriale cunoscute celor mulți, modelării liniilor comportamentale și elaborării formulelor de interpretare a acestora. Cu alte cuvinte, în timp ce *primul mecanism*, axându-se pe reținerea unor elemente esențiale dintr-un set noțional „multicolor”, pe formarea unor nuclee figurative apte să apropie obiectul cunoașterii de subiectul cunoscător sau pe încorporarea grupajelor de imagini devenite apropiate în realitatea cotidiană, oferă posibilitatea de a simplifica noțiunile referitoare la o anumită stare de fapt și de a descoperi calitatea iconică a unei idei sau situații imprecise, cel de-al *doilea mecanism*, având la bază procesele de asimilare și de accentuare a contrastelor, de categorizare și de clasificare, de notare și de alocare de categorii și nume, face ca dimensiunea „străină și perturbatoare” să poată fi comparată cu “paradigmele categoriilor acceptate” în eventualitatea inserției ei în universul cerebral al omului de rând și, respectiv, în totalitatea relațiilor sociale existente.

Referințe bibliografice

- Aebischer V., Oberlé D. Le groupe en psychologie sociale. – Paris: Bordas, 1990.
Abric J.-C. L’approche structurale des représentations sociales: développements récents // Psychologie et société (Réflexions sur les représentations sociales). – 2002. – No. 4. – P. 81-103.
Abric J.-C. L’artisan et l’artisanat: analyse du contenu et de la structure d’une représentation sociale // Bulletin de psychologie. – 1984. – No. 37. – P. 861-875.
Abric J.-C. Les représentations sociales: aspects théoriques / J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 10-36.
Bachelard G. Dialectica spiritului științific modern. – București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986
Chelcea S. Reprezentare socială // S. Chelcea, P. Iluț (coord.). Enciclopedie de psihosociologie. – București: Editura Economică, 2003. – P. 313 – 315.
Chombart de Lauwe M.-J. Un monde autre: l’enfance. De ses représentations a son mythe. – Paris: Payot, 1979.
Curelaru M. Reprezentări sociale. - Ediția a II-a, revăzută. – Iași: Editura Polirom, 2006.

- Doise W. Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale. – Ediția a II-a. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 155-167.
- Doise W., Palmonari A. L'etude des representations sociales. – Neuchatel: Delachaux et Niestle, 1986.
- Fischer G.-N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. – Paris: Dunod, 1987.
- Flament C. Pratiques et représentations sociales // J.-L. Beauvois, R.V. Joule, J.- M. Monteil (ed.). Perspectives cognitives et conduites sociales. – V.1: Théories implicites et conflits cognitifs. – Cousset: Del Val, 1987. – P. 143 – 150.
- Flament C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales // J.-C. Abric (ed.). Pratiques sociales et représentations. – Paris: P.U.F., 1994. – P. 37-58.
- Flament C., Rouquette M.L. L'anatomie des idées ordinaires. Comment e'tudier les représentations sociales. – Paris: Armand Colin, 2003.
- Guimelli C., Deschamps J.-C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des gitans // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 2000. – Nr. 47-48. – P. 44-54.
- Guimelli C., Deschamps J.-C. Reprezentări sociale ale țiganilor în Franța // L.M. Iacob, D. Sălăvăstru (coord.). Psihologia socială și Noua Europă. In honorem Adrian Neculau. – Iași: Editura Polirom, 2003. – P. 162-175.
- Herzlich C. Sante et Maladie. Analyse d'une representation sociale. – Paris: Mouton, 1969.
- Herzlich C. La representation // S. Moscovici (ed.). Introduction a la psychologie sociale. Vol. 1. – Paris: Larousse, 1972.
- Jodelet D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale. – Ediția a II-a. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 85-107.
- Jodelet D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie // S. Moscovici (ed.). Psychologie sociale. – Paris: P.U.F., 1984. – P. 357 – 378.
- Mamontoff A.M. Transformation de la représentations sociales de l'identité et schèmes étranges: le cas des jittans // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1996. – No. 29. – P. 64-77.
- Moliner P. Les methodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales // C. Guimelli (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. – Lausanne: Delachaux et Niestle, 1994. – P. 199-232.
- Moscovici S. Fenomenul reprezentărilor sociale // A. Neculau (coord.). Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale. – Iași: Editura Polirom, 1997. – P. 15-76.
- Moscovici S. La psychanalyse, son image et son publique. – Paris: P.U.F., 1976.
- Moscovici S. Sur les représentations sociales. – Paris: P.U.F., 1979.
- Moscovici S. The Phenomenon of Social Representations // R.M. Farr & S. Moscovici (eds.). Social Representations. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 3-69.
- Moscovici S., Hewstone M. De la science au sens commun // S. Moscovici (ed.). Psychologie sociale. – Paris: P.U.F., 1984. – P. 539 – 566.
- Moscovici S., Ricateau Ph. Conformité, minorité et influence sociale // S. Moscovici (ed.). Introduction à la psychologie sociale. – Vol. 1. – Paris: Ed. Larousse, 1972.
- Moscovici S., Vignaux G. Le concept de thémata // C. Guimelli (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. – Lausanne: Delachaux et Niestle, 1994. – P. 25-72.
- Neculau A. Reprezentările sociale – dezvoltări actuale // A. Neculau (coord.) Psihologie socială. Aspecte contemporane / Prefață de S. Moscovici. – Iași: Editura Polirom, 1996. – P. 34-52.
- Neculau A. Reprezentările sociale – o nouă carieră // Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza”. – Serie nouă: Psihologie-Pedagogie. – Tom I. – Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1992. – P.33 – 43.
- Neculau A., Curelaru M. Reprezentări sociale // A. Neculau (coord.). Manual de psihologie socială. – Iași: Editura Polirom, 2003. – P.283 – 308.
- Purkhardt S.C. Transforming social representations: A social psychology of common sense and science. – London: Routledge, 1993.
- Rouquette M.L., Rateau P. Introduction à l'étude des représentations sociales. – Grenoble: P.U.G., 1998.
- Roussiau N., Bonardi C. Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives. – Sprimont: Mardaga, 2001.
- Verges P. L'evocation de l'argent , une methode pour la definition du noyau central d'une representation // Bulletin de psychologie . – Nr. XLV (405). – 1992. – P. 203 – 209.
- * * *
- Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. – Москва: Издательство МГУ, 1987. – 128 с.
- Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – Москва: Издательство „Институт психологии РАН”, 2006.
- Шихирев П. Социальные представления // П. Шихирев. Современная социальная психология. – Москва: Издательство «Институт Психологии РАН», 1999. – С. 273-283.
- Якимова Е.В. Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80-90-х годов. – Москва: ИНИОН РАН, 1996. – 115 с.



SOLUȚIONAREA SITUAȚIILOR DE ÎNCĂPĂȚINARE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

L.Trofaila, dr. în psihologie, conf.universitar

Încăpăținarea coincide cu perioada crizelor de vîrstă... în care se efectuează vizibil mari schimbări pentru a trece la o etapă nouă a vieții

(L.S.Vîgotski)

Summary

The formation of the character in primary school is a problem today. The most important is the moment of that trait of character became dominant that are included in the child's character structure. There are required positive agreeable traits of character. There are often met and negative traits while are developed by the children themselves. One of the negative traits is the obstinacy which is frequently met in spite of the children's age. This trait is also met in cases then the child can't deal with some circumstances but the desire for self affirmation and independence is very high.

REZUMAT

Formarea caracterului la vârsta școlară mică este o problemă deosebit de actuală în perioada dată. Important este acel moment ce trăsături de caracter vor deveni dominante, se vor include în structura caracterului copilului. Sunt solicitate trăsăturile pozitive, agreabile de caracter, dar frecvent se întâlnesc și trăsături negative, pe care copiii și le dezvoltă singuri. Una din aceste trăsături este încăpăținarea, frecvent întâlnită în pofida vârstei copiilor, dar și în cazurile când copilul nu poate face față anumitor împrejurări, dar dorința de autoafirmare, independență este destul de mare.

Cuvinte-cheie: caracter, trăsături de caracter pozitive, negative, fundamentale, secundare, dificile, defavorabile, încăpăținare, îndărătnicire, opunere, autoafirmare, independență, protest, educație autoritară, alintare, răsfățare, surmenaj, situații paradoxale, negativism, încăpăținare persistentă, cunoaștere de sine, situații dificile.

La o vîrstă așa de timpurie cum este vîrsta școlară mică, pe lângă multiplele cerințe pe care trebuie să le soluționeze elevul în activitatea de învățare, legate de asimilarea cunoștințelor, formarea abilităților și deprinderilor, obișnuințelor necesare apare o altă problemă nu mai puțin importantă – formarea calităților personale, care să-i asigure elevului succesul în aceste activități. Cercetările mai multor savanți psihologi [6, 9, 3, 10, 7] susțin, că la vîrsta școlară mică se pun bazele caracterului uman. Deosebit de important în asemenea situație este acel moment, ce calități de caracter își va dezvolta copilul, vor fi fundamentale în caracterul său. Părinții, pedagogii sunt acei, care tind la formarea trăsăturilor pozitive de caracter la copii, unor trăsături cât mai agreabile și mai plăcute pentru mediul social.

Problema însă constă în aceea, că copiii își dezvoltă în multe cazuri singuri și de cele mai multe ori nu cele mai dorite trăsături de caracter, ca rezultat al incapacității de a face față obligațiilor școlare, sociale la nivelul la care aspiră.

Savanții psihologi [6, 9, 3, 10, 7, 8] susțin, că în situațiile școlare, sociale dificile, când copilul nu dispune de careva aptitudini pentru a soluționa o anumită problemă el manifestă o trăsătură de caracter negativă – încăpăținarea. Se explică un asemenea comportament prin aceea,

că în situațiile, când copilul nu dispune de cunoștințele, capacitățile necesare pentru a face față împrejurărilor el se opune, îndărătnicește, adică manifestă încăpăținare.

Încăpăținarea îi crează copilului multiple probleme în activitatea de învățare. În cele mai multe cazuri, după părerea N.L.Kneajina, “apare ca o reacție opozantă a lui la cerințele și acțiunile adultului” [8], care tinde să îndrumeze copilul, să-l ajute la soluționarea problemelor. Mai periculoasă în acest caz este forma extremă de manifestare a încăpăținării – negativismul, ca o reacție de apărare a copilului la influențele mediului, care vin în contradicție cu necesitățile lui. Negativismul la copil se exprimă prin opoziția, opunerea fără nici un sens la cerințele adultului. Asemenea situație provoacă o mulțime de neplăceri, neînțelegeri între adult și copil, care tinde să susțină copilul, să-l ajute, iar el se opune.

V.S.Muhina menționa, că încăpăținarea apare la copil în situațiile, când el “ încearcă să-și satisfacă anumite trebuințe de sinestătător, iar adultul îl limitează în activitate” [3]. În rezultat, copilul se încăpăținează, se opune și face totul invers.

Încăpăținarea, de obicei, se manifestă prin comportamentul inadecvat și irațional al copilului la cerințele, sfaturile, instrucțiunile altor oameni. Tinzând spre realizarea celor începute, chiar și dacă acțiunile nu duc la rezultatul necesar, copilul continuă să acționeze intenționat. O asemenea situație nu poate să nu-i întristeze pe adulți, care, de obicei scot în evidență căi mai raționale, mai eficiente de acțiune.

E.A.Arkin susține, că un asemenea comportament al copilului nu este întâmplător, dar este rezultatul unei excitabilități sporite a sistemului nervos, un surmenaj, ori trăire afectivă sporită[5]. Asemenea situații sunt destul de frecvente la copii și nu rare sunt cazurile când părintele nu poate să-i acorde copilului atenția cuvenită, fiind în situație asemănătoare, fiind obosit, surmenat ori prea afectuos, cu o exsitabilitate emoțională sporită.

Această calitate la elevii de vârstă școlară mică se manifestă și în relațiile cu semenii, copiii de alte vârste. De exemplu, situația când copilul insistent vrea o anumită jucărie ori să îndeplinească o anumită ocupație, care-i poate deranja pe cei din jur. Copilul îndeplinește aceste ocupații fără a ține cont de faptul, că ele îi deranjează, le provoacă neplăceri celor din jur.

L.F. Ostrovskaia menționa, că în majoritatea cazurilor încăpăținarea apare ca o reacție negativă a copilului la cerințele și acțiunile adultului [10]. În asemenea situații părinții trebuie să le acorde atenție copiilor, calm și cu respect să li se adreseze pentru a soluționa problema.

Dacă am face anumite clasificări ale copiilor după comportamentul lor, apoi după părerea mai multor savanți [7, 8], această calitate mai frecvent apare la copiii, care se supraestimează, se supraapreciază, la copiii activi, energici de la natură.

L.S.Vâgotski susține, că încăpăținarea cel mai frecvent apare în perioada crizelor de vârstă [6]. Crizele de vârstă fiind niște perioade relativ scurte din viața copilului, cu durată de la 1 lună până la 2 ani, sunt marcate de schimbări evidente, la care copilul ar dori să le facă față, dar nu totdeauna dispune de capacitățile necesare. Și totuși, L.S.Vâgotski a evidențiat ceva important în această calitate și anume, că încăpăținarea constituie energia de bază a dezvoltării, o treaptă, o etapă de schimb în activitatea dominantă a copilului [6]. Este evident faptul, că în anumite cazuri, situații omul, copilul trebuie să se încăpățineze, să se opună obstacolelor pentru a urma cu îndărătnicere scopul ales și a ajunge la realizarea lui. În asemenea situații copilul trebuie susținut, încurajat și ajutat, ca să nu cedeze în fața greutăților, dar să fie învățat să ia obstacolele, barierele pentru a realiza scopul înaintat.

Și, totuși, dacă luăm în comparație atunci în perioada copilăriei, în special de la 1,5 până la 3 și uneori la 5 ani încăpăținarea la copii apare cel mai frecvent. De asemenea cea mai frecventă situație în care poate apărea încăpăținarea la copil este aceea, când copilul insistă asupra unui anumit lucru însă acesta nu i se permite [7]. Acest moment de obicei are loc în situațiile în care adultul încearcă să protejeze copilul, iar copilul tinde să îndeplinească totul singur și protestează, când i se oferă ajutor ori i se limitează oportunitățile.

La vârsta de 3 ani are loc debutul personalității și insistența copilului de a face totul singur este evidentă. Copilul înaintează tot mai frecvent cerința de a i se lua în considerație personalitatea [11]. În lucrul cu copiii, aflând motivele încăpăținării, ar însemna să găsești “cheia” copilului spre creativitatea și constructivitatea acțiunilor [10]. Pentru copiii încăpăținați este important să-i privești adecvat, să-i interesezi cu sarcini interesante, care ar putea crea condiții adecvate de activitate conform vârstei și ar oferi posibilitatea realizării capacităților, trebuințelor personale ca motiv de laudă și acceptare.

Copilul se încăpăținează tocmai din simplul motiv că este copil. Părinții îl vor mai înțelegător, mai matur în acțiuni, dar aceasta pentru el nu este firesc. El crește și cu plăcere își formează noi abilități și capacități, dar rămâne să fie el însuși, cu toate calitățile care sunt date de la natură copilăriei. În perioada primei copilării și ulterior la vârsta preșcolară principalele situații de manifestare a încăpăținării de copii sunt la intimidarea debutului personalității. La vârsta școlară mică, în perioada mării copilării o nouă situație de manifestare a încăpăținării de copii o crează activitatea de învățare, care este ceva nou pentru ei și impune noi cerințe, un nou mod de comportare cu obligații și responsabilități specifice.

Manifestarea trăsăturilor de caracter la elevii mici nu trebuie examinată ca ceva stabil, ca forme invariabile de comportare. Caracterul la vârsta școlară mică abea începe să se contureze,

să se formeze, deoarece exprimarea trăsăturilor de caracter la elevi este instabilă și contradictorie. În perioada dată formarea unor trăsături pozitive de caracter la copii este necesară și deosebit de importantă, deoarece aici se pune temelia acelor calități psihice pe baza cărora se va forma, stabiliți caracterul la vârstele ulterioare.

Încăpăținarea este o rezistență sau o opoziție a individului față de voința altor oameni și se exprimă prin dorința de a nu face așa cum i se cere, cum este sfătuit sau rugat să acționeze copilul. Singura justificare a copilului în asemenea situații este “ Așa vreau eu “. Copilul n-are răspuns la întrebarea “ De ce procedează într-un fel sau altul ?” Aceasta-i o tendință a copilului de a impune cu orice preț altor persoane propriul punct de vedere.

Formele variate de manifestare a încăpăținării sunt o dovadă a faptului că încăpăținarea este de mai multe tipuri. Avem încăpăținare:

- **ca formă de protest împotriva unei educații excesiv de autoritare.** În comportamentul adultului față de copil domină tonul de comandă, vociferările, jignirea și ofensa, forma brutală de prezentare a cerințelor, lipsa de echitate și obiectivitate;
- **încăpăținarea copilului răsfățat, alintat, crescut într-o atmosferă de laudă și admirație, de tutelare mărunță** a fiecărui pas, cu o exigență scăzută față de sine. Orice refuz în satisfacerea pretențiilor trezește încăpăținarea copilului, orientată la necesitatea de a-și menține în așa fel poziția privilegiată în familie sau în colectivul școlar. Din partea adultului are loc o îndrumare insuficientă în chestiunile importante și o tutelare mărunță pe teme secundare cu exigențe foarte mici;
- **încăpăținarea copilului nesupravegheat, lipsit de orice îndrumare și autoritate**, se explică prin lipsa exigențelor adultului față de copil, care are necesitatea de a-și avea părinții în preajmă;
- **încăpăținarea prin înstrăinarea copilului de părinți.** Acest tip de încăpăținare are loc în familiile în care lipsește căldura, duiosia, buna dispoziție, acceptarea copilului așa cum este. Copilul compensează absența ambianței pozitive din familie prin stabilirea unor relații la nivelul străzii cu persoane străine, deseori chiar necunoscute, dar care pentru anumite favoruri sunt gata să-l primească în grupul lor. În asemenea cazuri copilul se poate pomeni în situații din cele mai neplăcute și cu consecințe nedorite;
- **încăpăținarea aparentă, legată de timiditate.** O situație nouă, noi împrejurări îl pot face pe copil să se închidă în sine, să devină inhibat, încăpăținat, deoarece n-are curajul să-și spună opinia, n-are încredere în forțele proprii..

În școală asemenea situații sunt frecvente. Încăpăținare, supărări față de profesori, alți elevi pot provoca multe momente din activitatea școlară. De exemplu, un act de inechitate, jignire ori ofensă nemeritată, ceea ce face ca elevul să reacționeze prin tăcere ostentativă față de profesor, colegul în cauză. La elevii de vârstă școlară mică, care cred, că nota depinde doar de învățător copilul se supără pe profesor și nu învață dinadins, prin asta exprimându-și protestul, nemulțumirea.

În asemenea situații de la părinte, profesor se cere să nu frângă voința copilului, ori să-i anuleze dorințele, dar să-l îndrumeze pe copil, corectând conduita lui. Comportamentul celui încăpăținat cere anumite revendicări față de cei din jur;

- **încăpăținarea copilului ca rezultat al surmenajului.** În asemenea situații se impune găsirea soluției adecvate, care să ducă la eliminarea oboselei copilului.

Încăpăținarea împinsă la limită duce la **negativism**, care se poate prezenta în două forme: **persistentă** și alta trecătoare, **pasageră**:

- **încăpăținarea persistentă.** Elevul este inclus permanent într-o anumită activitate, deși rezultatele pe care le obține nu sunt cele așteptate. Refuză orice argumente de a înceta lucrul, de a se schimba, din simplul motiv, că propunerile vin de la alte persoane. Ca continuare a opunerii sale își fixează scopuri neapărat contrarii celor propuse de părinți, profesori, alte persoane. Toate acțiunile se percep ca o dorință din exterior de a înăbuși independența copilului, ca rezultat al subaprecierii lui;
- **încăpăținarea pasageră.** Această formă de încăpăținare are cauze de ordin fiziologic (oboseală, surmenaj) și corespunde așa-numitor stări fazice (paradoxale și ultraparadoxale). În asemenea cazuri raporturile dintre situații și reacțiile comportamentale se inversează: stimulii pozitivi produc reacții negative și invers.

Este necesar de a dezvolta la elevi trăsături pozitive de caracter, de a îmbogăți caracterul copilului cu asemenea trăsături. **Problema**, constă în faptul, cum să preîntâmpinăm apariția celor negative, cum să acționăm, că încăpăținarea la elevul de vârstă școlară mică să nu fie o trăsătură de caracter, care persistă în activitatea lui.

Scopul cercetării constă în a depista formele de manifestare a încăpăținării la elevii de vârstă școlară mică și a evidenția posibilitățile de soluționare pozitivă a situațiilor tensionale.

Metodologia cercetării

Pentru a realiza scopul înaintat am aplicat experimentul de constatare. În cadrul experimentului de constatare am utilizat următoarele metodici aprobate:

Proba I. Testul “ Identificarea trăsăturilor de caracter “.

Din 15 trăsături de caracter (îngrijit, încăpăținat, sincer, curios, receptiv, sociabil, egoist, timid, capricios, credul, nehotărât, supărăcios, mărinimos, insistent, sfios) elevul trebuie să bifeze 5 trăsături, care-l caracterizează cel mai bine.

Proba II. Testul “ Cât de încăpăținat sunteți?”

Testul propune 11 situații dificile din viață, la care elevul trebuie să răspundă prin “da” sau “nu”, așa încât răspunsul să-l caracterizeze cât mai bine.

Rezultatele cercetării

La experiment au participat elevii claselor a III–A și a III- B, a IV-A și a IV- B de la liceul “ Principesa N.Dadiani” din or. Chișinău. Probele experimentale au avut loc în toamna anului 2011. În clasa IV-A sunt 31 elevi. La experiment au participat 30 elevi. În clasa IV-B sunt 25 elevi. La experiment au participat 22 elevi.

Din clasele a III au participat respectiv: în clasa III-A sunt 26 elevi, la probe au participat 23 elevi. În clasa III-B sunt 32 elevi. La probe au participat 30 elevi.

La proba I “ Identificarea trăsăturilor de caracter “ atât elevii din clasele a III-a cât și cei din clasele a IV-a au primit câte o foaie de corectură cu sarcina de lucru – din cele 15 trăsături de caracter, care sunt notate pe fișă să bifeze 5 trăsături, care îi caracterizează cel mai mult.

Astfel în clasa IV-A din cei 30 de elevi, care au participat la probă – 5 (16,7%) au indicat că sunt încăpăținați. În clasa IV-B din cei 22 de elevi, care au participat la probă –3 (13,6%) au notat de asemenea, că sunt încăpăținați.

În clasele a III-a rezultatele nu s-au deosebit cu mult. Astfel în clasa III-A din cei 23 elevi – 4 (17,3%) sunt încăpăținați. O situație asemănătoare s-a observat în clasa III-B. Din cei 30 de elevi, care au participat la probă – 6 (20,0%) au recunoscut, că sunt încăpăținați.

La proba “ Identificarea trăsăturilor de caracter “ în fața elevilor s-a înaintat sarcina de lucru să fie sinceri cu sine și să identifice trăsăturile de caracter, care le sunt caracteristice. Elevii s-au străduit să fie sinceri. Rezultatele sunt prezentate în tabelul N1 (vezi tab. N1).

Tab. N1

Identificarea încăpăținării ca trăsătură de caracter la elevii de vârstă școlară mică (Rezultatele experimentului de constatare, proba I)

| Nr | Clasa | Nr de elevi | Identificarea încăpăținării | | Încăpăținarea n-a fost identificată | |
|----|-------|-------------|-----------------------------|------|-------------------------------------|------|
| | | | Nr elevi | % | Nr elevi | % |
| 1 | IV-a | 30 | 5 | 16,7 | 25 | 83,3 |
| 2 | IV-b | 22 | 3 | 13,6 | 19 | 86,4 |
| 3 | III-a | 23 | 4 | 17,3 | 19 | 82,7 |
| 4 | III-b | 30 | 6 | 20,0 | 24 | 80,0 |

Altul a fost comportamentul elevilor la Proba II. “ Cât de încăpăținat sunteți ? ” Elevilor li s-a prezentat Chestionarul cu 11 situații din viață și ei au fost rugați să citească atent întrebările, să se gândească bine la răspuns, să fie sinceri și să răspundă prin “ da “ sau “ nu “ la întrebările testului.

Testul a scos în evidență, că în fiecare clasă sunt mult mai mulți elevi încăpăținați, dar nu fiecare este în stare să recunoască, ori își dă seama că posedă această trăsătură de caracter. Astfel în clasa IV-A din cei 30 de elevi, care au participat la probă – 14 (46,7%) s-au plasat la nivelul înalt de încăpăținare, 16 (53,3 %) – la nivel mediu, la nivel de încăpăținare și obstinație – nici unul și excesiv de încăpăținat de asemenea n-a fost nici un elev.

În clasa IV-B din cei 22 de elevi, care au participat la probă – 5 (22,7%) s-au plasat la nivel înalt de încăpăținare și 17 (77,3%) la nivel mediu. La nivel de încăpăținare și obstinație, excesiv de încăpăținat n-a fost nici un elev.

În clasele a III-a nivelul încăpăținării la elevi s-a dovedit a fi mai ridicat. Cerințele față de elevi la prezentarea testului, îndeplinirea lui au fost aceleași că și în clasele a IV-a. Lor li s-a cerut să citească atent întrebările și să răspundă sincer la fiecare întrebare, bifând una din variantele de răspuns. Astfel în clasa III-A din cei 23 de elevi, care au participat la probă – la nivel înalt de încăpăținare au fost 14 (60,8%) elevi, la nivel mediu – 8 (34,9%) și la nivel de încăpăținare și obstinație – 1 (4,3%) elev. Excesiv de încăpăținat n-a fost nici un elev.

În clasa III-B din cei 30 de elevi la nivel înalt de încăpăținare au fost – 16 (53,3%) elevi, la nivel mediu – 13 (43,4%) și la nivel de încăpăținare și obstinație – 1 (3,3%) elev. Excesiv de încăpăținat n-a fost nici un elev. Rezultatele sunt prezentate în tabelul N 2 (vezi tab. N 2).

Tab. N2

Determinarea nivelului de manifestare a încăpăținării la elevii de vârstă școlară mică (Rezultatele experimentului de constatare, proba II)

| Nr | Clasa | Nr de elevi | Nivelul de încăpăținare | | | | | | | |
|----|-------|-------------|-------------------------|------|-------------|-------|----------------------------|-----|------------------------|---|
| | | | Inalt | | Mediu | | Încăpăținare și obstinație | | Excesiv de încăpăținat | |
| | | | Nr de elevi | % | Nr de elevi | % | Nr de elevi | % | Nr de elevi | % |
| 1 | IV-a | 30 | 14 | 46,7 | 16 | 53,34 | - | - | - | - |
| 2 | IV-b | 22 | 5 | 22,7 | 17 | 77,3 | - | - | - | - |
| 3 | III-a | 23 | 14 | 60,8 | 8 | 34,9 | 1 | 4,3 | - | - |
| 4 | III-b | 30 | 16 | 53,3 | 13 | 43,4 | 1 | 3,3 | - | - |

Așadar, după cum confirmă rezultatele cercetării la vârsta școlară mică sunt mulți elevi cu un nivel înalt sau mediu de încăpăținare. Cu totul altfel se prezintă situația când elevii sunt rugați să-

și identifice trăsăturile de caracter. Puțini din ei au curajul să scoată în evidență, că posedă și trăsături mai defavorabile de caracter, cum ar fi încăpăținarea, ori nu-și dau seama că posedă așa trăsături. În alte împrejurări, unde elevii nu sunt orientați de a cugeta asupra anumitor trăsături de caracter, comportamentul lor a fost altul. Elevii la proba II au fost rugați să se exprime cum s-ar comporta în diferite situații, fără să se atenționeze asupra faptului, că în fiecare caz comportamentul omului este rezultatul trăsăturilor de caracter pe care le manifestă, în special, conform testului propus. Asemenea împrejurări au scos în evidență, că la vârsta școlară mică sunt mulți elevi încăpăținați, cu un nivel înalt de încăpăținare și cu cât vârsta este mai mică, la clasele mai mici, nivelul încăpăținării este mai ridicat. Astfel în clasele a III-a nivelul încăpăținării la elevi este mai ridicat, ca în clasele a IV-a, cu toate că condițiile de lucru au fost identice.

CONCLUZII

Caracterul este o calitate umană, care se formează la om pe parcursul vieții, o calitate dobândită. Faptul ce trăsături de caracter sunt dominante la persoană, ce fel de caracter are, se are în vedere bogat, bine înzestrat, ori limitat, sărac depinde de mai multe împrejurări, dar, în special, de modul său de viață și activitate, de faptul ce trăsături de caracter sunt predominante în caracterul său, ce trăsături își altoiește pe parcursul vieții. Este adevărat și acel moment, că oamenii se deosebesc între ei prin particularitățile individual-tipologice, trăsăturile de caracter, care predomină în structura caracterului. Caracterul îi imprimă omului un mod propriu de viață și activitate, de reacție la influențe și în relațiile cu alte persoane. Tot caracterul îl determină pe om în viață să se conducă după anumite valori, norme de viață și activitate.

Noțiunea de caracter desemnează un ansamblu de atitudini, care determină un mod relativ stabil de orientare și raportare a persoanei față de sine și alte persoane, la societate în ansamblu. Orice persoană în mediul social, în comunicarea și interacțiunea cu semenii, cu membrii familiei, colegii din școală, profesorii, cu cercul de prieteni cu care interacționează își structurează în baza variatelor transformări în plan cognitiv, afectiv, comportamental, motivațional un anumit profil al caracterului. Calitatea acestor interacțiuni duc la forjarea caracterului omului.

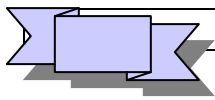
Formarea caracterului la om începe destul de timpuriu, din fragedă copilărie și continuă pe parcursul vieții. Vârsta școlară mică este considerată perioada de vârstă la care se pun bazele caracterului uman. Deosebit de important este ce trăsături caracteriale vor sta la baza caracterului copilului. Primele conturări ale caracterului se schițează în perioada preșcolară și acestea îi impun copilului un anumit fel de comportare, o anumită atitudine față de realitate. Destul de productive în acest sens sunt activitățile, care se organizează cu copiii în cadrul grădiniței.

Încadrarea în învățământul școlar coincide cu o nouă etapă în formarea caracterului copilului. În mediul școlar copilului i se înaintază un șir de cerințe, reguli de comportare, care determină comportamentul lui la școală, acasă, în societate. Aceste cerințe, norme și reguli de comportare îi dezvoltă copilului spiritul organizatoric, capacitatea de a se orienta spre scop, obiectivele înaintate, precum și un șir de trăsături evidente de caracter, ca persiverența, insistența, sinceritatea, curiozitatea, acuratețea, dibăcia, perspicacitatea, hărnicia, încrederea în sine ș.a. O influență hotărâtoare în acest sens îl are modul de instruire, educație al copilului. Tot mai frecvent este susținută afirmația, că nu există copii caracterul cărora nu s-ar putea reeduca, schimba ori cărora nu li s-ar putea cultiva trăsături pozitive de caracter, înlăturându-se prin aceasta trăsăturile negative de caracter, care s-au înrădăcinat în caracterul lor.

Încăpăținarea este o trăsătură de caracter frecvent întâlnită la copii, în special, la vârstele timpurii. Se explică acest fenomen prin aceea, că copiii la vârstele timpurii ale vieții vor și ei singuri, de sinestătător să îndeplinească diferite activități, acțiuni, să se includă în ele, dar în pofida vârstei pe care o au și experiența limitată de viață deseori întâmpină greutăți la încadrarea în aceste activități, la realizarea scopului propus și atunci apare opunerea rezistenței, încăpăținarea la încercarea adultului, colegilor de a-l ajuta. În asemenea situații copilul trebuie susținut din exterior, încurajându-i acțiunile când este necesar, sugerându-i diferite idei pentru soluționarea problemelor care apar. Mai complicat este acel moment, că de la caz la caz, indicațiile, modul de acțiune al adultului este diferit. Acest lucru îl menționează mai mulți savanți psihologi și s-a adeverit și în probele experimentale efectuate cu elevii de vârstă școlară mică.

BIBLIOGRAFIE

1. Manfred Dopfner, Stephanie Shurmann ș.a. Copilul hiperactiv și încăpăținat. București, 2004
 2. Moişin A. Caracterul la elevi. Unele tehnici de formare. București, 1996
 3. Muhina V.S. Psihologia copilului. Chişinău, 1990
 4. Ананьев Б.Г. Проблема формирования характера // Избр. психол. труды в 2 Т / Под ред. А.А.Бодалева и др., Т 2. Москва, 1980,
 5. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. Москва, 1968
 6. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва, 2005
 7. Захаров Л.И. Неврозы у детей и подростков. Ленинград, 1988
 8. Княжева Н.П. Детские капризы и упрямство: их причины и меры воздействия. Москва, 1996
 9. Левитов Н.Д. Психология характера. Москва, 1969
 10. Островская Л.Ф. Каким растет ваш ребенок, 2-е изд. Москва., 1977
 11. Келлер Э. О личности трехлетнего ребенка. Москва. 2007
- Primit 05.05.2012



Манипуляция: феномен, механизм, защита

Доценко Евгений Леонидович – профессор, доктор психологических наук.

Summary

The paper presents the general concepts of manipulation phenomenon in psychology. The phenomenological description, the determinative sources, the nature of the concept, definitions and clue evidence are analyzed.

Rezumat

În acest articol sunt prezentate noțiunile generale privind fenomenul manipulării psihologie. Sunt analizate descrierea fenomenologică, izvoarele apariției, natura noțiunii, indicii și definițiile manipulării.

Ключевые слова: манипуляция, источники, признаки, определение.

Предварительное представление о манипулятивных феноменах можно составить по следующим примерам:

Пример 1. Внучка просит бабушку показать, как выкроить фартук кукле (задание на уроках труда). Бабушка объяснила, но через пять минут снова вопрос, затем еще и еще. Наконец, наивный консультант не выдерживает, берет и заканчивает работу самостоятельно. Внучка внутренне торжествует.

Пример 2. Подчиненный приходит с вопросом, который сам не может решить ввиду отсутствия полномочий. Начальник, чтобы не выдать своего нежелания решать его, начинает постепенно «распалать» подчиненного — журить за действительные и мнимые недочеты. Тот наконец взрывается, переходит на повышенные тона, обижается. Развязка следует немедленно: «Научитесь сначала держать себя в руках — тогда и приходите».

Феноменологическое описание

Особенность манипуляции состоит в том, что манипулятор стремится скрыть свои намерения. Поэтому для всех, кроме самого манипулятора, манипуляция выступает скорее как результат реконструкции, истолкования тех или иных его действий, а не непосредственное усмотрение. В связи с этим возникает резонный вопрос: является ли манипуляция феноменом, то есть явлением, постигаемым в чувственном опыте, объектом чувственного созерцания?

Можно выделить три источника информации о существовании манипуляции.

1. Позиция манипулятора. Каждый человек многократно побывал в ней: то как ребенок, выюющий веревки из взрослых, то как родитель, загоняющий ребенка в позицию виноватого, то как поклонник, добивающийся внимания к себе со стороны объекта

обожания, то как покупатель, ищущий благосклонности продавца, то как подчиненный, избегающий ответственности за упущения в работе.

2. Позиция жертвы манипуляции. Достаточно поменять отмеченные выше ролевые пары — и мы готовы вспомнить ситуации, когда вскрывалась неискренность наших партнеров, когда мы чувствовали досаду за то, что попались на чью-то удочку: проговорились, предложили, пообещали, согласились, сделали, а потом выяснилось, что жалобы были разыграны, обещания — двусмысленны, дружелюбие — поверхностным, а квалификация — дутой. И оказывалось, что все действия наших партнеров были направлены лишь на достижение необходимой им цели, о которой они по каким-то своим соображениям нам не сообщили.

Опыт людей, побывавших в этих позициях, дает основания судить о манипуляции как о явлении, данном человеку непосредственно-субъективно. По меньшей мере, на этом основании можно утверждать, что манипуляция является феноменом. Субъективный опыт такого рода имеется у каждого, каким бы словом его не обозначали.

3. Позиция внешнего наблюдателя. Человеку, не вовлеченному в манипулятивное взаимодействие, приходится заниматься реконструкцией его деталей и характера: восстанавливать недостающие звенья, домысливать за участников. На помощь приходит собственный опыт. С одной стороны, наблюдателю самому приходилось манипулировать, этот опыт позволяет действия других интерпретировать как манипулятивные. С другой стороны, опыт жертвы манипуляции делает нас более чувствительным к манипулятивным попыткам. Задача сильно упрощается, если нам известны намерения инициатора манипуляции со слов ли его самого или по информации, которую дают нам авторы художественных произведений (литература, кино).

Вместе с тем, отстранение от обеих позиций позволяет увидеть дополнительные детали. Наблюдателю, как правило, открываются более крупные единицы живого взаимодействия, такие как «продолжает увливать», «бессильно трепыхается», «ушел в глухую защиту», «все время суетится» и т.п. Правда, платить за это приходится как потерей естественного эмоционального включения в ситуацию, так и снижением достоверности суждений.

Плата оказывается настолько существенной (сколь и необходимой), что возникает теоретическая проблема, а практическая задача состоит в том, чтобы научиться отличать манипуляцию от других видов психологического воздействия. Нужен инструмент, позволяющий достаточно точно это делать. Таким инструментом — своеобразным

указующим перстом — должно стать определение манипуляции как вида психологического воздействия.

Происхождение термина «манипуляция»

Manipulus— латинский прародитель термина «манипуляция» — имеет два значения:

- 1). пригоршня, горсть (manus — рука + ple — наполнять),
- 2). маленькая группа, кучка, горсточка (manus + pl — слабая форма корня). Во втором значении это слово, в частности, обозначало небольшой отряд воинов (около 120 человек) в римском войске. В Оксфордском словаре английского языка манипуляция (manipulation) в самом общем значении определена как обращение с объектами со специальным намерением, особенной целью, как ручное управление, как движения, производимые руками, ручные действия. Например, в медицине — это освидетельствование, осмотр некой части тела с помощью рук или лечебные процедуры. Специально отмечается наличие ловкости, сноровки при выполнении действий-манипуляций.

Вплотную к указанному значению (в результате расширения сферы употребления) примыкает использование термина «манипуляция» в технике. В первую очередь это искусные действия с рычагами, производимые руками. Сами рычаги и рукоятки нередко называются манипуляторами. По мере усложнения механизмов манипуляторами стали называть имитаторы или искусственные заменители рук: специальные приспособления для сложного перемещения предметов с дистанционным управлением. Например, для загрузки и выгрузки стержней с ядерным топливом.

В переносном значении Оксфордский словарь определяет манипуляцию как «акт влияния на людей или управления ими или вещами с ловкостью, особенно с пренебрежительным подтекстом, как скрытое управление или обработка». Именно в таком наполнении слово «манипуляция» заменило в политическом словаре ранее бытовавший термин «макиавеллианизм». Можно назвать по меньшей мере две причины такой замены. Во-первых, произошло смещение ведущего акцента с оценочного взгляда на технологический при подходе к данному феномену. А во-вторых, расширился круг явлений, к которым стал относиться термин «манипуляция» — речь шла уже не столько о качествах отдельных политических лидеров, сколько о деятельности целых институтов и государственных образований. Он используется применительно к средствам массовой информации и политическим мероприятиям, направленным на программирование мнений или устремлений масс, психического состояния населения и т.п. Конечная цель таких усилий — контроль над населением, его управляемость и послушность.

В политологической литературе, начиная с 60-х годов, подробно обсуждались две большие проблемы. Первая посвящалась развенчанию манипулятивной сущности средств массовой информации. Вторая касалась практики «промывания мозгов» в застенках спецслужб Китая и СССР, с которой столкнулись оказавшиеся в плену участники войн на Корейском полуострове и во Вьетнаме.

В психологической литературе термин «манипуляция» имеет три значения. Первое полностью заимствовано из техники и используется преимущественно в инженерной психологии и психологии труда. Во втором значении, заимствованном из этологии, под манипуляцией понимается «активное перемещение животными компонентов среды в пространстве» (в противоположность локомоции — перемещению в пространстве самих животных) (Краткий психологический словарь) «при преимущественном участии передних, реже — задних конечностей, а также других эффикторов» (Фабри, 1976). В этих двух значениях термин «манипуляция» можно встретить в психологической литературе, начиная с 20-х годов. А с 60-х годов он стал использоваться еще и в третьем значении, на этот раз заимствованном из политологических работ.

Постепенно — уже практически без доработки — слово «манипуляция» начало использоваться и в контексте межличностных отношений. Таким образом, процесс расширения сферы его применения дошел до той-области, которая находится в фокусе рассмотрения данной работы. А именно, как по объекту (межсубъектное взаимодействие), так и по предмету (механизмы влияния) феномен манипуляции оказался в кругу проблем, волнующих непосредственно психологию.

Таким образом, термин «манипуляция» в интересующем нас значении был дважды перенесен из одного семантического контекста в другой. Термин же, употребленный в переносном значении, есть метафора. Поэтому прежде чем приступить к определению манипуляции как понятия, необходимо прояснить его фактическое содержание как метафоры.

Метафора манипуляции

В исходном неметафорическом значении термин «манипуляция» обозначает сложные виды действий, выполняемых руками: управление рычагами, выполнение медицинских процедур, произвольное обращение с предметами и т.п., требующие мастерства и сноровки при исполнении.

Переходной ступенью к метафоре явилось использование термина «манипуляция» применительно к демонстрации фокусов и карточным играм, в которых ценится искусство не только в проведении ложных отвлекающих приемов, но и в сокрытии

истинных действий или намерений, создании обманчивого впечатления или иллюзии. Связь с исходным значением особенно явственно выступает в названии «фокусник-манипулятор» — тот, который специализируется на фокусах, исключая сложные механические или электронные приспособления, ассистентов-двойников и т.п. Все их фокусы — «ловкость рук и никакого мошенничества». Основные психологические эффекты создаются на основе управления вниманием (отвлечение, перемещение, сосредоточение), широкого использования механизмов психологической установки, стереотипных представлений и иллюзий восприятия. Все эти элементы сохраняются и в межличностной манипуляции.

Полное перенесение слова «метафора» в новый контекст — и порождение интересующей нас метафоры — ведет к тому, что под объектами действий-манипуляций понимаются уже не предметы, а люди, при этом сами действия выполняются уже не руками, а с помощью иных средств.

В результате манипуляция в переносном значении — это стремление «прибрать к рукам», «приручить» другого, «заарканить», «поймать на крючок», то есть попытка превратить человека в послушное орудие, как бы в марионетку. Однако метафора прибирания к рукам — хоть и стержневой признак, производный от *manipula*, но отнюдь не единственный, конституирующий психологическую манипуляцию. В процессе своего становления, как мы видели, этот признак был дополнен другими качествами. Во-первых, для манипуляции характерны искусность, ловкость, мастерство исполнения. Действительно, топорно состряпанное воздействие не подпадает под то интуитивное ощущение манипуляции, которым мы привыкли руководствоваться. И во-вторых, манипуляция предполагает создание иллюзии. Не имело бы смысла называть некое действие манипуляцией, если бы оно совершалось явно. Плох тот иллюзионист, который не может создать требуемую по замыслу фокуса иллюзию, все уловки которого на виду. Плох тот кукольник, который не способен заставить зрителей забыть, что действующие в пьесе лица — всего лишь куклы-марионетки. Поэтому манипуляция в метафорическом значении предполагает также и создание иллюзии независимости адресата воздействия от постороннего влияния, иллюзии самостоятельности принимаемых им решений и выполняемых действий.

Таким образом, полная метафора психологической манипуляции содержит три важнейших признака:

- идею «прибирания к рукам»,
- обязательное условие сохранения иллюзии самостоятельности решений и действий адресата воздействия,
- искусность манипулятора в выполнении приемов воздействия.

Психологическое определение манипуляции

Пример 3. На расширенном заседании профкома идет распределение квартир в новом доме. Работник М., не попавший в список получающих, заявляет, что в том списке есть люди, у которых условия проживания, состав семьи и другие характеристики таковы, что он имеет большее право на получение квартиры, чем они. Председатель профкома спрашивает: «Кого конкретно вы имеете в виду?»

Вопрос профсоюзного лидера можно расценить как простое стремление уточнить заявление М. Однако что-то вынуждает последнего стусеваться или вспыхнуть. Что мы здесь наблюдаем: рабочий вопрос или попытку скрытого воздействия? А если верно второе, то можно ли это назвать манипуляцией? В общем виде, можно ли всякое скрытое воздействие считать манипуляцией?

Очевидна необходимость определения манипуляции. Ниже представлена попытка дать собственно психологическое определение понятия «манипуляция». Разумеется, речь идет о рабочем определении, которое при необходимости можно будет уточнять. Для этого производится анализ существующих в научной литературе представлений о манипуляции, обосновывается содержание и количество признаков, которые должны входить в искомое определение.

Исходные рубежи

Первый шаг, который естественно было сделать для решения поставленной задачи, — обратиться к авторам, работавшим над проблемой манипуляции. В них мы находим обсуждение проблем использования манипуляции, эффектов манипулирования поведением, защиты от нее и т.п. Однако большинство источников определения манипуляции не содержат. Из всех работ, с которыми удалось ознакомиться, лишь одна целиком посвящена непосредственно проблеме определения набора критериев, адекватно очерчивающих круг межличностных феноменов, относимых к манипулятивным. В остальных обоснование состава критериев практически отсутствует. Обращение к словарям также оказалось малопродуктивным, так как ни в одном из шести доступных англоязычных словарей по психологии не оказалось статьи «Манипуляция»

(или «Макиавеллианизм»). Лишь в одном словаре по социологии манипуляция определена как «вид применения власти, при котором обладающий ею влияет на поведение других, не раскрывая характер поведения, которое он от них ожидает».

По отношению же к той реальности, которая обнаруживается в межличностных отношениях, похоже, каждому исследователю или пользователю приходится определяться самостоятельно.

Выделение признаков

Критерии, которые планировалось положить в основу искомого определения, извлекались лишь из тех текстов, в которых авторы или давали собственные определения манипуляции, или достаточно полно обсуждали манипуляцию как понятие. В первом случае определение разбивалось на составляющие его признаки и в таком виде заносилось в табл. 2. В остальных случаях выделенные признаки сразу переносились в таблицу 2. (Для пояснения предлагаю читателю сравнить с содержанием таблицы исходное определение Р. Гудина: манипуляция есть «власть, примененная скрыто и вразрез с предполагаемой волей другого». Основания для членения единой формулировки на изолированные критерии взяты из объяснения автором своих взглядов.)

Таблица 1.

Представления различных авторов о понятии манипуляции
(с разбивкой определений на критерии)

| № Авторы | Определения |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Бессонов Б.Н. | Форма духовного воздействия скрытого господства, осуществляемая насильственным путем |
| 2. Волкогонов Д.А. | Господство над духовным состоянием, управление изменением внутреннего мира |
| 3. Гудин Р. | Скрытое применение власти (силы) вразрез с предполагаемой волей другого |
| 4. Йокояма О.Т. | Обманное косвенное воздействие в интересах манипулятора |
| 5. Прото Л. | Скрытое влияние на совершение выбора |
| 6. Рикер У. | Такое структурирование мира, которое позволяет выигрывать |
| 7. Рудинов Дж. | Побуждение поведения посредством обмана или игрой на предполагаемых слабостях другого |
| 8. Сагатовский В.Н. | Отношение к другому как к средству, объекту, орудию |
| 9. Шиллер Г. | Скрытое принуждение, программирование мыслей, намерений, чувств, отношений, установок, поведения |
| 10. Шостром Э. | Управление и контроль, эксплуатация другого, использование в |

качестве объектов, вещей

11. Робинсон П.У. Мастерское управление или использование

Мне представляется естественным в данном случае использовать метафору манипуляции как эталонное средство выделения минимально необходимого набора существенных признаков. Предположительно именно метафора является источником того интуитивного понимания, которое исследователя пытаются каждый раз эксплицировать, определяя манипуляцию. (Или отбирая ситуации, содержащие манипуляцию, как это сделал Дж. Рудинов.)

После этого была подсчитана частота использования выделенных признаков. Результаты представлены в табл. 2, из которой видно, что большинство признаков являются критериями «разового употребления» — еще одно свидетельство непроработанности понятия манипуляции.

Таблица 2

Признаки, используемые для определения манипуляции (цифры, в последнем столбце указывают порядковые номера авторов согласно табл. 1, использовавших указанный признак)

| № Критерии | Авторы |
|----------------------------------------------------------|------------------|
| 1. Скрыто, неявно, обман | 1, 3, 4, 5, 7, 9 |
| 2. Эксплуатация, господство | 1, 2, 10 |
| 3. Управление, контроль | 2, 10 |
| 4. Принуждение, применение силы | 3, 9 |
| 5. Структурирование мира | 6 |
| 6. В интересах манипулятора | 4 |
| 7. Вразрез с волей другого | 3 |
| 8. Ради выигрыша | 6 |
| 9. Использование другого в качестве вещей, объектов | 10, 11 |
| 10. Отношение к другому как к средству, объекту, орудию | 8 |
| 11. Побуждение | 7 |
| 12. Игра на слабостях | 7 |
| 13. Ненасильственный путь | 1 |
| 14. Косвенное воздействие, влияние | 4, 5 |
| 15. Духовное воздействие | 1 |
| 16. Программирование мыслей, намерений и т.п. | 6, 9 |
| 17. Направленность на духовное состояние, внутренний мир | 2 |
| 18. Мастерство и сноровка | 11 |

Вслед за этим встает задача поиска средства, позволяющего осуществить отбор критериев, необходимых и достаточных для конструирования определения манипуляции. Большинство авторов в решении данной задачи исходят, по-видимому, из своего интуитивного представления о сути манипуляции. Удачный прием — анализ манипулятивных ситуаций — применил Дж. Рудинов, что позволило ему существенно продвинуться в понимании специфики манипулятивного воздействия. Однако отбор ситуаций для анализа все еще остается делом субъективным, а оценка ситуации как манипулятивной сильно зависит от ее интерпретации и полноты описания.

Определение манипуляции

Существуют пять групп признаков, в каждой из которых выделен обобщенный критерий, претендующий на то, чтобы войти в определение манипуляции: 1) родовой признак — психологическое воздействие, 2) отношение манипулятора к другому как средству достижения собственных целей, 3) стремление получить односторонний выигрыш, 4) скрытый характер воздействия (как факта воздействия, так и его направленность), 5) использование (психологической) силы, игра на слабостях. Кроме того, еще два критерия оказались несколько обособленными: 6) побуждение, мотивационное привнесение и 7) мастерство и сноровка в осуществлении манипулятивных действий.

Итак, предлагается следующее определение.

Манипуляция — это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями.

Разумеется, конкретные слова оказываются не вполне точными. Поэтому можно предложить и иные формулировки — в том числе упрощенные — определения межличностной манипуляции:

Манипуляция — это вид психологического воздействия, при котором мастерство манипулятора используется для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент.

Манипуляция — это психологическое воздействие, нацеленное на изменение направления активности другого человека, выполненное настолько искусно, что остается незамеченным им.

Манипуляция — это психологическое воздействие, направленное на неявное побуждение другого к совершению определенных манипулятором действий.

Манипуляция — это искусное побуждение другого к достижению (преследованию) косвенно вложенной манипулятором цели.

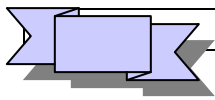
В практических целях иногда удобнее пользоваться непосредственно метафорой: манипуляция — это действия, направленные на «прибирание к рукам» другого человека, помыкание им, производимые настолько искусно, что у того создается впечатление, будто он самостоятельно управляет своим поведением.

Читатель волен сам выбрать импонирующее ему определение или сконструировать собственное на основе отобранных для этого критериев.

Литература

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы. М., 1990.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб., Речь, 2003. 304 с.
3. Евгеньева Т.В. Технологии социальных манипуляций и методы противодействия им. Спецкурс по политической психологии. Рабочая тетрадь. СПб., Питер, 2007.
4. Осипова А. А. Манипуляции в общении и их нейтрализация. Умей сказать quot;нет!quot;/ А. А. Осипова.- Изд. 2-е .- Ростов н/Д: Феникс,nbsp;2006.
5. Райгородский Д.Я. Реклама: внушение и манипуляции. Медиа-ориентированный подход. Уч. пособие. Самара, Бахрах-М, 2001, 752 с.

Primit 07.05.2012



Creativitatea la vârsta școlară mică

Racu Igor, prof.univ., dr. habilitat în psihologie, UPSC ” Ion Creangă”
Casian Anna, masterandă

Summary

In the given article is studied the problem of creativity at school age. Different concepts, theories and definitions of creativity are presented. In experimental research are presented the results of a study of 200 children of 10 – 11 years children, their level of creativity and the difference in creativity manifestation depending on the gender and living environment of the children.

Rezumat

În acest articol este studiată problema creativității la vârsta școlară mică. Sunt prezentate diferite concepții, teorii, definiții privind creativitatea. În cercetarea experimentală efectuată sunt prezentate rezultatele unui studiu efectuat pe 200 de copii de 10-11 ani în care sa constatat nivelul dezvoltării creativității la copii, diferențele în manifestarea acestui fenomen în dependență de variabilele de gen și mediul de trai al subiecților.

Cuvinte cheie: creativitate, vârsta școlară mică, dezvoltare, originalitate, flexibilitate, fluiditate.

CONSIDERAȚII TEORETICE

Termenul **creativitate** a fost propus de către G. Allport. Cuvântul latin care a servit drept bază pentru a forma acest termen este *creare* și însemna *a naște*. Și într-adevăr, a *crea* înseamnă a face un lucru care nu a mai fost până la momentul dat, a născoci idei ce n-au existat, a inventa aparate care nu au mai fost ș. a.

Creativitatea este o caracteristică umană, prin care personalitatea este scoasă din anonim, se eliberează și participă în mod irepetabil la nașterea și înflorirea valorilor materiale, artistice, morale, tehnice, științifice. Factorul de bază în creativitate este motivația de a realiza ceva creativ. Talentul, personalitatea și deprinderile ne arată ce poate să facă un copil, pe când motivația ne arată ce va face.

Problema creativității și dezvoltarea aptitudinilor creative, nu este nouă, dar ea se pune astăzi mai pregnant grație faptului că societatea contemporană, dezvoltarea științifică solicită mai mult ca oricând creativitatea umană – progresul social și economic fiind în foarte mare măsură dependent de cantitatea de imaginație, de ingeniozitate și originalitate investite în activitățile desfășurate de om în diverse domenii.

Creativitatea este un fenomen deosebit de complex. În știința psihologică contemporană se deosebesc două laturi ale creativității: *obiectivă* și *subiectivă*. Din punct de vedere al aspectului obiectiv, creativitatea se determină prin produsul său final, care poate fi o invenție, o descoperire științifică, o operă de artă, rezolvarea unei probleme de producție, de învățământ etc. Deși nivelul produsului creat poate fi diferit, cele două cerințe - noutatea și valoarea pentru societate sunt obligatorii.

Aspectul subiectiv se referă la procesul de creație. Dat fiind că, în sens mai larg, creativitatea ține și de activități prin care se obțin rezultate care sunt noi numai pentru individul dat sau pentru persoanele din mediul său imediat, însă au fost obținute în mod independent, aspectul subiectiv se extinde și la aceste activități. Produsul final în aceste cazuri nu poate fi considerat creator.

Evident, într-un act creator, proporția de creație față de punctul de plecare, relația dintre nou și cunoscut, dintre original și adaptare, poate fi foarte diferită. Creația caracterizată atât printr-o valoare excepțională pentru societate, cât și printr-o originalitate maximă, este socotită, obișnuit, genială.

În literatura de specialitate sunt multe și diverse definiții ale creativității [1,4,10]. Vom menționa numai câteva: 1. Creativitatea este procesul prin care se focalizează, într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali), întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, cu sau fără utilitate și valoare socială. 2. Creativitatea este capacitatea esențială și integrală a persoanei, rezultată din activitatea conjugată a tuturor funcțiilor sale psihice (intelectuale, afective, volitive), conștiente și inconștiente, native și dobândite de ordin biologic, psihofiziologic și social, implicată în producerea ideilor noi, originale și valoroase. 3. Creativitatea este capacitatea de a produce idei noi și originale, descoperiri, invenții, acceptate de comunitatea de experți ca fiind adevărate valori științifice, estetice, sociale, artistice sau tehnice.

Creativitatea în prima definiție este calificată ca proces, în timp ce în a doua și a treia ea este capacitate. Produsul creativității poate avea valoare socială sau poate a nu o avea etc.

Caracteristicile esențiale ale creativității sunt:

- Creativitatea este o **formațiune psihologică**, o structură psihologică a personalității și, prin urmare, ea cuprinde și procese, și capacități, și alte fenomene psihice relevante creativității și nu doar unul din ele;
- Atunci când această formațiune este pusă în funcțiune ea realizează un **produs creativ**;
- Produs creativ înseamnă o **idee**, o **invenție**, un **aparat** sau dispozitiv tehnic, o **teorie** sau concepție științifică, o **metodă**, un principiu, descoperite prin creativitate;
- Acel produs poate fi considerat creativ care satisface următoarele criterii: 1) este **nou** 2) este **original** 3) răspunde unei **necesități sociale** în cazul adulților 4) este **recunoscut** de experți ca **valoare** autentică, ca adevărată descoperire (în cazul adulților).

Produsele creativității copiilor (creativității expresive) nu au semnele 3 și 4.

Există opinii conform cărora fenomenul creației evoluează invers proporțional cu vârsta. După opinia lui E. P. Torrance [17,18], traseul creativității evoluează astfel:

- crește până la 9 ani
- stagnează între 9-12 ani
- și cunoaște un apogeu remarcabil între 12-17 ani.

A. Stoica preocupată de a surprinde culoarea națională a creativității în școala românească, constată o ascensiune în intervalul dintre 14-15 ani, când originalitatea și flexibilitatea regresează. Mai recent prin suport experimental s-a demonstrat că originalitatea (adică factorul fundamental specific al creativității) se plasează la puber pe un loc periferic în ierarhia gândirii divergente, ceea ce evocă nu numai prezenta unui conformism intelectual la ambele sexe, ci și necesitatea ca printr-un antrenament creativ special organizat în școală să se poată valorifica mai profund potențialul creativ al vârstei [16].

Date interesante despre dinamica fenomenului creativ sînt oferite în 2 lucrări clasice: una semnată de W.L.Getzels și P.W. Jackson (1962), cealaltă de M.A.Wallach și N.Kogan (1965). Astfel în lucrarea lui Getzels și P.W. Jackson se arată că profesorii simpatizează mai mult elevii foarte inteligenți în comparație cu cei foarte creativi. S-a demonstrat că elevii foarte inteligenți au interes sporit față de randamentul școlar comparativ cu cei creativi. Wallach și Kogan menționează că persoanele creative sunt mai puțin sensibile la opinia celorlalți despre ei.

G. Wallas a propus o teorie acceptată de comunitatea psihologilor conform căreia procesul creativ se desfășoară în 4 faze: 1. Prepararea. 2. Incubarea. 3. Iluminarea. 4. Verificarea.

Prepararea: subiectul descoperă problema creativă. Face o analiză primară a ei, emite ipoteze și le verifică. Eșec. Încearcă din nou. Din nou eșecuri. Urmează frustrări, dezamăgiri. Subiectul abandonează problema, dar problema nu-l lasă. Ea continue să persiste în sistemul cognitiv în formă refulată.

Incubarea: rezolvarea problemei continuă în inconștient. Gândirea primară (sintetică, imaginativă) alternează cu cea secundară (logică, verbală). Drept rezultat ipotezele „fără șanse” se șterg și, astfel se curăță spațiul, iar cele bune, dar care au fost neglijate la preparare apar în evidență.

Iluminarea (insight): apariția bruscă și în toată splendoarea ei a soluției asupra căreia s-a lucrat. Stare de alertă, inspirație.

Verificarea: rezultatul obținut se verifică prin metode logico-matematice sau experiment dacă constituie o soluție bună sau falsă.

Creativitatea ca formațiune psihică deosebit de complexă a constituit o provocare pentru diferite școli psihologice.

Teoria asociaționistă a creativității (J.Maltzmann, S. Mednick) consideră creativitatea ca un proces asociativ între elementele date, proces care este dirijat de anumite exigențe sau finalități și în urma cărora apar combinații noi. Drept criteriu de evaluare a creativității este considerat numărul și originalitatea asociațiilor. Soluția este cu atât mai creativă cu cât sunt mai diferite elementele care vor fi asociate. S.Mednick insistă asupra existenței a trei tipuri de asociații creative: 1. Serendipitatea - posibilitatea de a realiza asociații care conduc la noi descoperiri; 2. Asemănarea - contiguitatea unor cuvinte, ritmuri conduce la creativitatea artistică; 3. Mediarea prin simboluri care determină asociații ce conduc spre idei noi (creativitatea științifică).

Teoria behavioristă elucidează fenomenul creator apelând la serviciile clasicului model S →R. Conform opiniei lui C.F.Osgood, J.Rossman ș. a. creativitatea unui individ depinde considerabil de modul în care au fost stimulate manifestările sale creative.

Teoria gestaltistă (W. Kohler, M.Wertheimer, R.Arnhem, R.I.Mooney) consideră că demersul creativ nu se desfășoară aleator, ci trebuie să aibă permanent în vedere întregul problemei și să descopere structura internă a situației respective. După opinia lui Wertheimer creativitatea presupune înțelegerea problemei prin intuiție și nu prin rațiune. Rezolvarea întâmplătoare a problemei sau cea bazată pe învățare nu cade sub incidența creației. Iar specificul creativității artistice rezidă din predilecția acordată găsirii relației intime dintre formă și volum.

Teoria psihanalitică. În teoriile psihanalitice regăsim frecvent referiri la capacitățile imaginative, creative ale ființei umane.

În concepția psihanalitică freudiană asupra creativității, un loc deosebit de important îl are conceptul de sublimare. S. Freud, în studiile sale asupra lui Leonardo da Vinci, consideră că mecanismul inconștient al sublimării este o compensație, o creație cu rostul de a aduce o satisfacție diferită, dar superioară, creatoare de valori, ceea ce solicită în plus talent, inteligență și cultură. Comportamentul creativ este abordat ca un mecanism de apărare regenerat de id, este o sublimare, adică o alterare sau o deplasare a impulsurilor originale de id(sau inconștient), către exprimări pe care societatea le consideră acceptabile. Pentru Freud creativitatea are o origine individual-biologică, este un mod de apărare în fața socialului, presupunând o componentă inconștientă și implicare afectivă.

Dacă S.Freud arată că în creativitate un rol important îl au nivelurile profunde ale inconștientului, noua psihanaliză relevă valoarea subconștientului. Aceasta concentrează

experiențe, imagini extrem de mobile. Conștiința, a cărei organizare logică împiedică fluiditatea ideatică, finalizează în produse creative jocul liber al preconștientului. Creativitatea devine astfel un produs al eliberării temporale a jocului liber al fanteziei preconștientului de către inconștient, care are numai un rol propulsiv, și de către conștiință care finalizează creația.

Teoria umanistă. Pentru G.W.Allport personalitățile umane sunt structuri unice, care au ca elemente componente trăsături cu niveluri diferite de generalitate. Fiecare persoană își construiește în mod creativ propriul comportament sau stil de viață. Autorul definește creativitatea ca un stil de viață ce permite deplina funcționare a personalității, considerând-o drept trăsătură generală a persoanelor adulte, o substructură de personalitate.

Teoria intelectualistă a lui J.Guilford. Studiind creativitatea unor oameni de știință Guilford elaborează o teorie intelectualistă a creativității. În opinia autorului individul creativ este motivat de tendința intelectuală de a rezolva probleme, înțelege noile informații, stabilește noi conexiuni între informațiile vechi, rezolvă probleme. El stabilește, pe baza modelului trifactorial al structurii intelectului, factorii creativității și elaborează baterii de teste. În procesul creativ acționează concomitent gândirea convergentă, care îngustează posibilitățile tinzând către o soluție unică și gândirea divergentă, orientată în toate direcțiile și care tinde spre multiple variante de rezolvare și multiple soluții. Bateriile de teste măsoară factorii creativității care privesc producția divergentă: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, redefinirea, elaborarea [17, 18]

Factorii care determină sau pot influența creativitatea sunt foarte numeroși și variați. În mod general, factorii creativității pot fi grupați în *subiectivi* (însușiri ale persoanei, ale subiectului creator) și *obiectivi* (condițiile obiective ale vieții, în special condițiile socio-educative).

La baza procesului creativ stau trei categorii de factori: 1. Factorii psihologici: a) factori cognitivi - intelectuali (aptitudinali); b) factori noncognitivi (motivație, afectivitate, atitudini). 2. Factorii biologici (ereditatea, vârsta, sexul, sănătatea mintală). 3. Factorii psihosociali (culturali, educativi, socio-economici etc).

La vârsta școlară mică procesul de studiu solicită din plin forțele creative ale elevului. Odată pășind pragul școlii, copiii sunt antrenați într-o muncă intelectuală continuă, în bună parte necunoscută lor. În asemenea situații experiența de viață și cunoștințele acumulate anterior se dovedesc a fi insuficiente pentru obținerea unui rezultat pozitiv și copiii își activează potențialul creativ. La această vârstă copiii dispun în mod natural de însușiri imanente creativității. E vorba de una din perioadele senzitive în viața copilului, când anumite însușiri psihice, prin efort minim,

pot fi valorificate cu eficiență maximă și orientate spre dezvoltarea dimensiunilor de personalitate corespunzătoare lor. În acest caz ne referim la creativitate. Majoritatea cercetătorilor susțin, că la vârsta mică școlară suportul natural al creativității îl constituie însușirile psihice caracteristice copilului: activismul intelectual, receptivitatea vie, interesul de cunoaștere sporit, curiozitatea mereu activă, sensibilitatea afectivă și sensibilitatea la probleme, necesitatea de auto-exprimare, succes și apreciere.

Predispozițiile naturale pot avea soartă diferită. În cazul unui subiect înzestrat cu trăsături de personalitate favorabile creativității exprimate într-un mediu cultural, istoric și social favorabil *factorilor sociali*, vor atinge un grad de dezvoltare înalt chiar și în lipsa unei instruirii orientate în acest scop. Dacă nu avem prezenți factorii de personalitate și cei sociali, fără o instruire bine organizată, germenii potențialului creativ rămân nevalorificați.

Deși fiecare copil normal dezvoltat deține facultatea creativă, eficacitatea ei diferă de la subiect la subiect.

Factorii psihici ai creativității pot fi grupați în trei categorii principale: 1. intelectuali, ce țin de imaginație, gândire, memorie, inteligență etc.; 2. aptitudinali, axați îndeosebi pe aptitudinile speciale; 3. de personalitate și motivaționali (motivații, atitudini, interese, aspirații, voință etc.).

Nu mai puțin importanți *sunt factorii de personalitate* în dezvoltarea creativității care se manifestă la nivelurile cognitiv, intelectual, aptitudinal.

CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A CREATIVITĂȚII LA ȘCOLARII MICI

Cercetarea experimentală a fost realizată pe un eșantion de 200 de subiecți de vârstă școlară mică (10 - 11 ani).

Scopul: a) studierea gradului de dezvoltare a creativității la vârsta școlară mică; b) determinarea diferențelor de gen în dezvoltarea creativității la vârsta școlară mică; c) determinarea diferențelor în dezvoltarea creativității în dependență de locul de trai al copiilor.

Ipotezele cercetării:

1. La vârsta școlară mică există diferențe de gen în dezvoltarea și manifestarea creativității.
2. La vârsta școlară mică există diferențe în dezvoltarea și manifestarea creativității în dependență de locul de trai al copiilor (urban – rural).

Instrumentele diagnostice administrate: Testul Torrance de gândire creativă (T.T.C.T.); Testul Creativitatea Figurală; Testul Fluiditate Verbală.

În scopul verificării ipotezei conform căreia există diferențe de gen în manifestarea creativității la școlarii mici am folosit testul Torrance de studiere a creativității figurale, Creativitate figurală după Bernard și Leopold, și Testul de fluiditate verbală.

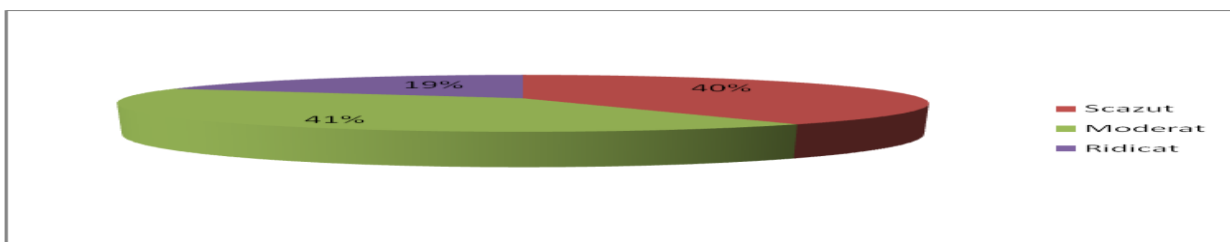


Fig. 1. Rezultatele elevilor privind nivelul creativității după testul Torrance.

Rezultatele obținute în cercetare ne permit să vorbim că 80 de elevi (40%) au un nivel scăzut de creativitate, 82 de elevi (41%) manifestă un nivel moderat de creativitate și doar 38 de copii (19%) au un nivel ridicat de creativitate. Deci numai a cincea parte din copiii studiați au obținut rezultate care ne permit să vorbim despre nivelul înalt de creativitate. Acest fapt vine în contradicție cu așteptările noastre despre dezvoltarea și manifestarea la nivel mai înalt al creativității la copiii de vârstă școlară mică. Datele prezentate sunt confirmate și prin rezultatele obținute de elevi la următorul test.

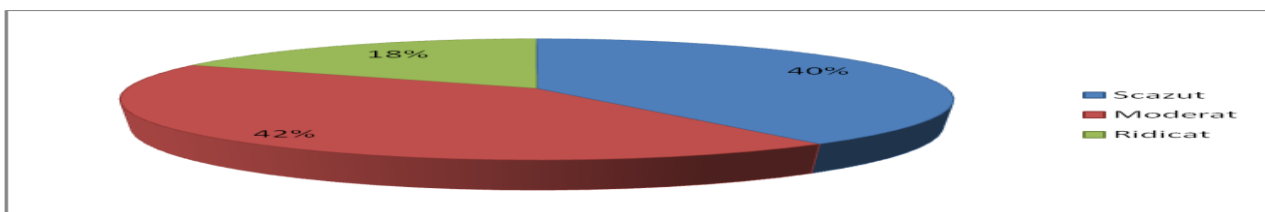


Fig. 2. Rezultatele obținute la testul de creativitate figurală.

Drept consecință al administrării acestui test am obținut rezultate foarte apropiate de cele prezentate în figura 1. 40% din elevii experimentați (80 de copii) au obținut date brute care indică nivelul scăzut de creativitate, 42% dintre ei (84 de copii) au obținut date brute care indică nivelul moderat și 18% (36 de copii) au date care corespund nivelului ridicat de creativitate figurală. Deci, elevii au obținut rezultatele foarte apropiate la testele administrate. Acest fapt este demonstrat și prin studiul de corelație pe care l-am efectuat. Între creativitatea figurală după Torrance și creativitatea figurală după Bernard a fost stabilită corelația pozitivă semnificativă ($r = 0,83$, $p = 0,001$). Între rezultatele după testul Torrance și testul la creativitate verbală există corelația pozitivă semnificativă ($r = 0,85$, $p = 0,001$). Există corelație pozitivă semnificativă și între rezultatele la testul de creativitate figurală și cea verbală ($r = 0,82$, $p = 0,001$).

Rezultatele cercetării la această etapă ne – au permis să evidențiem un număr mare de elevi cu un nivel scăzut de creativitate – 80 copii (40%). Este vorba despre scăderea nivelului de creativitate la vârsta dată, fapt menționat și în literatura de specialitate și condiționat de trecerea la un fel dominant nou de activitate.

La etapa următoare a cercetării am încercat să studiem diferențele de gen în dezvoltarea și manifestarea creativității la vârsta școlară mică.

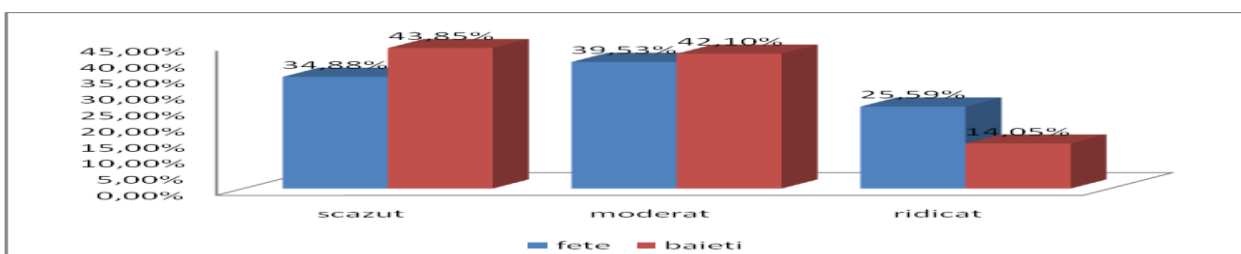


Fig. 3. Rezultatele școlărilor privind nivelul creativității în dependență de gen.

Datele prezentate în fig. 3. ne permit să constatăm că nivelul scăzut de creativitate a fost obținut de 34,88% fete și 43,85% băieți. Pentru nivelul moderat de creativitate am obținut 39,53% fete și 42,10% băieți. Pentru nivelul ridicat de creativitate fete sunt 25,59% în comparație cu băieții care sunt 14,05%. Prelucrarea statistică a rezultatelor ne permite să vorbim despre diferențe statistic semnificative în manifestarea creativității (nivel scăzut și nivel înalt) între fete și băieți.

Deci putem afirma că creativitatea la vârsta școlară mică este dezvoltată mai bine (nivel mai înalt) la fete în comparație cu băieții. Vârsta 10/11 ani cu care am lucrat în experimente este sfârșitul perioadei elevului mic. Pentru perioada următoare de dezvoltare – vârsta preadolescență – este caracteristică creșterea nivelului de creativitate a copiilor. Presupunem că fetele având o dezvoltare mai rapidă deja spre sfârșitul perioadei pe care am studiat manifestă un tempo mai înalt de dezvoltare al creativității și depășesc băieții în rezultatele la testele administrate.

Un alt scop pe care l-am urmărit și respectiv o altă ipoteză înaintată de noi pentru cercetare a fost cea cu privire la diferențele în manifestarea creativității în dependență de mediul social de educație – rural/urban. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura 4.

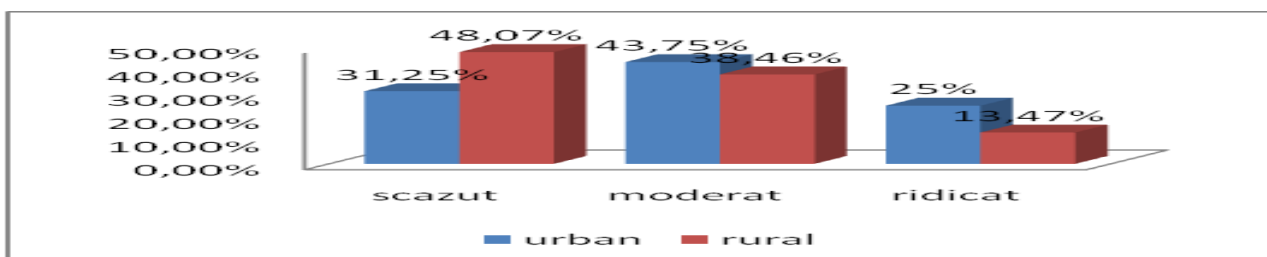


Fig. 4. Rezultatele școlărilor mici privind nivelul creativității în dependență de mediul social (rural/ urban).

Rezultatele prezentate în fig. 4 ne permit să constatăm că manifestarea creativității diferă în dependență de mediul rural sau urban în care cresc și se dezvoltă elevii. Nivelul scăzut al creativității elevilor este caracteristic pentru 48,07% din elevii din mediu rural și 31,25% din mediul urban. Pentru nivelul moderat al creativității școlarilor mici rezultatele sunt 43,75% elevi din mediul urban și 38,46% copii din mediu rural. În ceea ce privește nivelul ridicat al creativității școlarilor mici din mediul urban le este caracteristic o pondere de 25%, iar celor din mediul rural una de 13,47% .

Analizând rezultatele prezentate putem conchide că școlarii din mediul urban au un nivel mai ridicat de creativitate în comparație cu semenii din mediul rural. Diferențele sunt statistic semnificative după testul U Mann-Whetney, $p = 0,05$.

La etapa următoare a cercetării am încercat să studiem în aspect comparativ rezultatele la testul de studiere a creativității figurale după Torrance (originalitatea, flexibilitatea și fluiditatea).

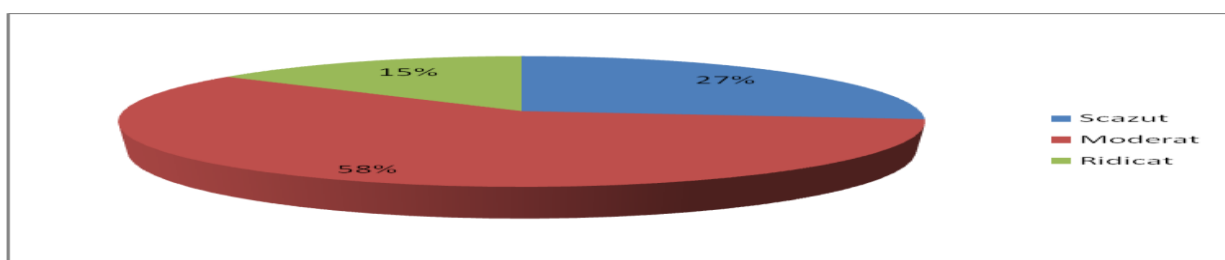


Fig. 5. Distribuția datelor privind nivelul originalității după Torrance.

Rezultatele prezentate în figura 5 indică că 27% (54 copii) au un nivel scăzut de originalitate, 15%(30 copii) au un nivel ridicat de originalitate și 58% (116 copii) au un nivel moderat de originalitate.

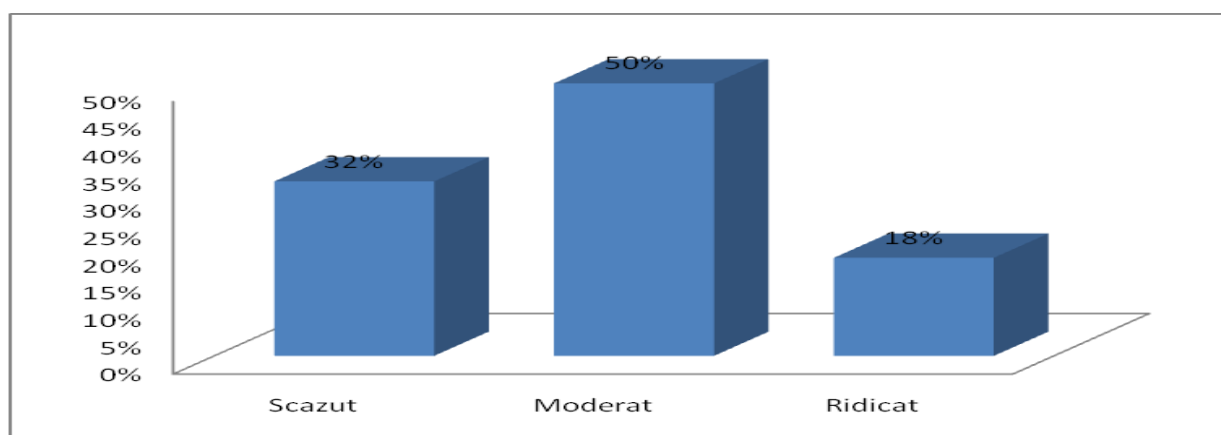


Fig. 6. Distribuția datelor privind fluiditatea la școlarii mici.

Fluiditatea este scăzută la 32% (64 copii, 50% (100 copii) au un nivel moderat de fluiditate și 18% (36 copii) manifestă nivel ridicat de fluiditate.

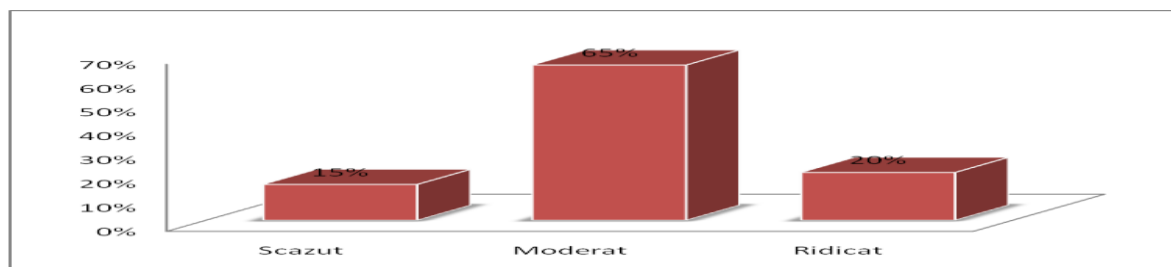


Fig. 7. Distribuția datelor privind flexibilitatea la școlarii mici.

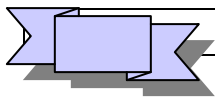
Numai 15% (30 copii) au nivel scăzut de flexibilitate, 65% (130 copii) manifestă nivel moderat de flexibilitate și 20% (40 copii) au un nivel ridicat al flexibilității.

Prelucrarea statistică a datelor ne permite să constatăm diferențe statistice semnificative în dependență de variabila gen numai la flexibilitate (U-Mann-Whetney, $p = 0,05$).

Cercetarea efectuată ne permite să conchidem ca situația actuală care s-a creat în sistemul educațional, în special în ciclul primar asigură numai parțial oportunități pentru dezvoltarea creativității la elevul mic. Sistemul educațional ar trebui restructurat în așa mod încât în centrul atenției să fie plasată personalitatea copilului ceea ce ar asigura formarea și dezvoltarea multor însușiri de personalitate care ar favoriza dezvoltarea gândirii critice, libertății și creativității.

BIBLIOGRAFIE

1. Amabile T. Creativitatea ca mod de viață. București, 1997
 2. Bejat M. Creativitatea, București, 1981
 3. Caluschi M. Inventica și școala. Iași, 1994
 4. Călin M. Educarea creativității. București, 1996
 5. Debesse M. Psihologia copilului de la naștere până la adolescență. București, 1970
 6. Debesse M. Etapele educației. București, 1981
 7. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București, 1992
 8. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Chișinău, 1996
 9. Havârneanu C. Cunoașterea psihologică a persoanei. Iași, 2000
 10. Munteanu A. Incursiuni în creatologie. Timișoara, 1994
 11. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2007
 12. Racu Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău, 2005
 13. Rafailă E. Educarea creativității la vârsta preșcolară. București, 2000
 14. Roco M. (). Creativitatea individuală și de grup. București, 1979
 15. Roșca Al. Creativitatea generală și specifică. București, 1981
 16. Stoica A. Caluschi M. Ghid practic de evaluare a creativității. Iași, 1989
 17. Torrance E.P. (1964). Guiding Creative Talent. Englewood Cliff.
 18. Torrance E.P. (1968). Tests of creative thinking. New Jersey.
 19. Vernon D. (1993) Dimensions of creativity. N.-Y.
- Primit 14. 05.2012



CERCETAREA CRITICĂ ÎN ASISTENȚA SOCIALĂ CA FACTOR DE DEMOCRATIZARE

Lilian Negură, PhD, profesor, Universitatea din Ottawa, Canada

Resumé

L'article démontre que, même si c'est une discipline émergente en Europe de l'Est, le service social peut contribuer d'une manière décisive à la démocratisation réelle de ces sociétés. Ce serait possible grâce à la perspective critique que cette discipline devrait adopter en recherche. Après une présentation de la spécificité de la recherche en service social, l'article met en relief la différence entre la démocratie libérale et la démocratie participative pour démontrer que dans le domaine social la recherche ne peut être que critique. L'auteur affirme que la perspective critique en service social peut être un outil réel de démocratisation de la société issue de totalitarisme en fondant sa démarche argumentative sur le concept d'agir communicationnel et la dichotomie entre le monde vécu et le système (Habermas, 1987).

Rezumat

Acest articol demonstrează că, deși este o disciplină emergentă în Europa de Est, asistența socială poate contribui într-o manieră decisivă la democratizarea autentică a acestor societăți. Impactul ar fi posibil grație perspectivei critice pe care această disciplină poate să o adopte în cercetare. După ce este prezentat specificul cercetării în asistența socială, articolul arată diferența dintre democrația liberală și cea participativă pentru a demonstra că în domeniul asistenței sociale cercetarea nu poate fi decât critică. Bazându-și demersul argumentativ pe conceptul de acțiune comunicațională și dihotomia dintre lumea trăită și sistem, preluat din tradiția epistemologică a lui Habermas (1987), autorul afirmă că adoptarea perspectivei critice poate fi un factor real de democratizare a întregii societăți.

Cuvinte cheie: *asistența socială, democrație participativă, cercetare critică, democratizare*

În Republica Moldova, ca și în toate țările din Est, asistența socială este o profesie relativ tânără. Și mai puțin este ea cunoscută în această zonă ca disciplină științifică. În rândurile ce urmează intenționez să demonstrăm că de fapt asistența socială prin adoptarea unei perspective critice în cercetare poate contribui într-o manieră decisivă la democratizarea autentică a societății, inclusiv a celei moldovenești.

La început vom prezenta specificul cercetării în asistența socială, după care vom arăta diferența dintre democrația liberală și cea participativă pentru a demonstra că în domeniul asistenței sociale cercetarea nu poate fi decât critică, iar adoptarea acestei perspective poate fi un factor real de democratizare a întregii societăți.

1.1. Asistența socială ca disciplină științifică. Pentru unii epistemologi (Foucart, 2008), asistența socială nu poate pretinde la statutul unei veritabile discipline științifice, pentru că nu ar avea caracteristicile specifice unui model tip pliat pe alte discipline considerate modele ale cunoștințelor științifice autonome. Conform acestui model, o disciplină științifică trebuie să aibă un

obiect propriu, teorii proprii și o metodologie specifică doar ei. Dacă preluăm expresia lui Luhman (2010), această viziune tradițională a disciplinelor științifice implică însă ”prea multă ontologie”.

Asistența socială a luptat cu acest model tip atunci când a reușit să se instituționalizeze în SUA și Canada. Deși este adevărat că asistența socială nu are neapărat teorii proprii, tocmai acest lucru ne demonstrează că ea nu poate să se constituie ca disciplină pe această caracteristică și pe această formă de diferențiere.

Atunci când afirmăm că asistența socială este o disciplină științifică autonomă ne bazăm însă pe alte criterii cum ar fi existența unui obiect de cercetare distinct, natura interdisciplinară a cunoștințelor, scopul de intervenție specific disciplinei și importanța specifică a cunoștințelor practice.

Obiectul de cercetare al asistenței sociale sunt problemele sociale, altfel spus realitățile problematice, individuale sau nu, dar care au originea sau consecințele în societate. Acest lucru este important de menționat, pentru că atunci când o problemă socială este definită în termeni individuali, avem de a face cu o psihologizare a disciplinei. și invers, atunci când o problemă socială este tratată doar la nivel social, se pierde din vedere soarta individuală a acestor persoane.

Emergența acestui nou obiect de cercetare a fost posibil doar după apariția *Statului Providență* și integrarea în guvernanță a valorilor de echitate și solidaritate. Până atunci rezolvarea problemelor sociale era lăsată pe seama bisericii sau a comunității locale. Din momentul apariției însă a concepției statului providențial, a apărut necesitatea ca aceste probleme sociale să fie identificate și rezolvate în spiritul modern al raționalității științifice. Astfel apar premisele constituirii asistenței sociale ca și disciplină științifică autonomă.

Asistența socială este însă o disciplină care nu pretinde să utilizeze cunoștințe produse doar în cadrul său disciplinar. Dată fiind natura complexă a problemelor sociale, se consideră că ar fi simplist să se recurgă la o singură perspectivă asupra fenomenelor ce le produc. Din acest considerent, asistența socială ca și disciplină științifică, face referință în studiile pe care le întreprinde, spre deosebire de alte discipline, la **natura interdisciplinară a cunoștințelor**. Asistența socială este un corp de cunoștințe care, inițial, erau „localizate” într-o mare varietate de discipline științifice. Această disciplină era deseori prezentată ca fiind înainte de toate sociologie, psihologie sau chiar pedagogie. Specificul asistenței sociale este însă deschiderea pentru cunoștințe venite din toate științele sociale, dar și din drept sau medicină, căci altfel ea era să fie văzută doar ca o ramură a psihologiei sau a sociologiei. Natura interdisciplinară a cunoștințelor în asistența socială nu vine în contradicție cu caracterul autonom al acestei discipline, căci aceste cunoștințe sunt mobilizate pentru alt scop decât în disciplinele care le-au produs.

Într-adevăr asistența socială a încercat să construiască autonomia sa instituțională și să se legitimeze ca disciplină ca un loc de comunicare între discipline în vederea studierii problemelor sociale. Dacă la celelalte discipline distincția se face prin unitatea corpului teoretic și metodologic, în cazul asistenței sociale unitatea obiectului de cercetare, care sunt problemele sociale, este cea

care constituie și legitimează diferența. Autonomia instituțională a asistenței sociale efectuează această joncțiune între cunoștințele provenite din diferite discipline care sunt orientate spre definirea și rezolvarea problemelor sociale.

Un alt aspect distinctiv al asistenței sociale care o definește ca și disciplină științifică autonomă este scopul pe care cercetătorii acestui domeniu își propun de a produce schimbare, de a transforma societatea. Încă în anii 30, Kurt Lewin (1936) scria că „nu există o bună teorie dacă nu are implicații practice veritabile”. Asistența socială este o disciplină care are un *scop exprimat în termeni de intervenție socială*. Acest ideal al producerii schimbării prin cercetare se poate face prin două modalități.

Prima modalitate este ca schimbarea să fie făcută prin elaborarea de metode de intervenție adaptată contextului ca rezultat al studierii unei probleme sociale.

A doua modalitate este producerea schimbării prin cercetare, care poate fi la rândul ei făcută pe două căi: fie printr-un demers de genul cercetare acțiune (Lewin, 1951; Barbier, 1996), fie prin facilitarea unui act de conștiință socială (Bourdieu, 2001). Așa cum spunea Bourdieu (2001), scopul cercetătorului în științele sociale fiind acela de a arăta ceea ce toată lumea consideră evident, însă dintr-o altă perspectivă, astfel încât să se producă o conștientizare a unei stări de lucruri, și, în consecință, să se producă o schimbare socială.

În sfârșit, în asistența socială, spre deosebire de alte discipline, *cunoștințele practice* au un rol esențial. Cercetarea în asistența socială este prin excelență aplicată și nu fundamentală. În asistența socială, cunoașterea este întotdeauna localizată, legată de context, este asociată unei probleme sociale concrete. Ea nu este manifestarea unei simple curiozități intelectuale, ci vine mai mult din dorința de a ameliora starea de lucruri din societate. Cercetarea în asistența socială este specifică și prin faptul că își propune să utilizeze cunoștințe profesionale practice. Cunoașterea terenului este foarte importantă, din care considerent cercetarea în asistența socială implică participarea intervenienților care de multe ori sunt implicați activ la toate etapele de cercetare.

Întrebarea care apare în acest context este:

Cum cercetarea în asistența socială poate contribui la democratizarea societății?

1.2. Democrația liberală și democrația participativă. Democrația liberală este un proces de concurență între actorii politici care luptă pentru un statut politic, care, datorită sufragiului universal, este în funcție de numărul de voturi pe care le obțin. Aceasta implică competițiile între partide. Legitimarea puterii politice provine astfel la urnele de vot și este în funcție de rezultatele electorale și prin justificarea a ceea ce guvernele fac cu puterea lor (în fața cetățenilor și a Parlamentului). Câștigătorul guvernează și dă dare de seamă pentru acțiunile sale. Suveranitatea este reprezentativă, reprezentarea se face prin Parlament.

Separarea *Stat-Societate* este foarte importantă în acest model, și nu poate fi abolită, însă poate fi compensată prin procese democratice. Politica este aici centrată pe stat. Puterea trebuie

făcută să respecte nevoile societății datorită partidelor politice în concurență și a unei opoziții față de guvern. Obiectivul procesului democratic este să legitimizeze puterea politică.

Astfel această viziune a democrației este intermediată, pentru că funcționează prin elite reprezentative, adică politicienii prin instituțiile reprezentative ca Parlamentul iau decizii în interesul poporului. Poporul nu ia decizii decât atunci când își alege reprezentanții.

Problema democrației liberale este că reprezentarea cetățenilor este de multe ori scurtcircuitată de bani și putere. Sa dau un exemplu.

Au loc alegeri locale. Există trei candidați pentru postul de primar. Conform standardelor unei democrații liberale campania electorală dintre acești trei candidați, în condițiile de maximă transparență, face ca cel ce face oferta cea mai atrăgătoare să câștige alegerile. Ce se întâmplă însă dacă unul dintre ei este un milionar, al doilea este primar în funcție și al treilea este o persoană foarte bine pregătită să preia funcția. Dacă primul cumpără voturile, iar al doilea folosește statutul său pentru a face presiuni asupra cetățenilor pentru a fi votat, atunci nu au nici un rost dezbaterile electorale și promisiunile electorale. Democrația este scurtcircuitată de bani și putere.

Această abordare formalistă și elitistă din fericire nu este unica definiție a democrației. Școala de la Frankfurt și în mod special Habermas (2003) vine cu o definiție a democrației moderne care să permită un acces direct al cetățenilor la producerea ordinii democratice stabile prin implicare și dezbateri în spațiul public. Astfel se redă ideii de solidaritate venită de jos toată importanța care o merită, și pe care banii și puterea nu pot să o înlocuiască fără să provoace o criză a coeziunii sociale.

Această necesitate de a revitaliza democrația, acest imperativ participativ de democratizare a societății, se bazează pe un rol și o putere nouă acordată cetățenilor. Aceasta se exprimă printr-o ”cetățenie activă și informată,, și prin formarea unui *public activ*, capabil să pună în aplicare o capacitate de cunoaștere și să caute ea singură o soluție adaptată acestor probleme” (Habermas, 2003). Pentru a descrie această mișcare de apropiere a puterii și a posturii active pe care o conferă, limba engleză vorbește de *empowerment*, care semnifică redarea puterii de a acționa cetățenilor, ceea ce în română ar putea fi numit *abilitare*. Așa cum aceasta participă la realizarea idealului democratic al puterii cetățenilor, poate ar fi cazul să vorbim pur și simplu de democratizare.

În acest caz vorbim de un alt tip de democrație, una care nu este mediată de elite, ci care se exercită direct de cetățeni - democrația deliberativă sau participativă. Imperativul democrației deliberative este cel al celor mai bune dezbateri pentru a lua cele mai bune decizii. Democrația participativă nu este însă reductibilă la o democrație de opinii liber exprimate, deoarece ea crează condițiile necesare pentru derularea unei dezbateri publice deschise și democratice. Logica acestei deliberări colective este simplă: *cu cât mai bună este calitatea unei dezbateri, cu atât mai legitime și eficiente sunt deciziile care decurg din aceasta* (Fishkin, 1991).

Pentru a putea prelua puterea cetățenii au nevoie însă de cunoștințe. Aici asistența socială, și în general științele sociale, pot veni cu contribuția lor pentru a ridica calitatea acestor dezbateri.

1.3. Cercetarea în asistența socială nu poate fi decât critică. Cercetarea în asistența socială are cel puțin două elemente distinctive care în opinia mea implică o abordare metodologică specifică care are implicații epistemologice evidente. Obiectul de cercetare al asistenței sociale sunt problemele sociale, inegalitățile și injustițiile societății noastre. În același timp, cunoașterea noastră a societății este ancorată în aceste practici și structuri sociale de inegalități și de dominare. Cunoașterea socială niciodată nu a fost liberă de contextul sociopolitic, și dacă acest context este organizat pe relațiile de putere, cunoașterea va fi inevitabil implicată în aceste relații.

Misiunea cercetării în asistența socială este transformarea socială sau individuală, dimensiunea practică, de acțiune socială. Inegalitățile și nedreptatea sunt prin definiție sociale. Lumea socială, inclusiv cunoștințele pe care le avem despre această lume, nu sunt doar primite, sau rezultatul unui proces natural, dar sunt rezultatul unui proces istoric, sunt o construcție socială.

Societatea în care trăim este produsă de acțiunile elitelor, inclusiv cu ajutorul cunoștințelor științifice și deci poate fi refăcută prin acțiunile viitoare. În acest caz, faptele sociale nu vor avea niciodată statutul ontologic pe care le au procesele naturale. În societate, dominația și nedreptatea nu sunt inevitabile, ele pot fi evitate și depășite. Cercetarea în asistența socială este o sursă de cunoaștere care are un rol important de jucat în acest proiect etico-politic de emancipare.

A produce transformări sociale și a diminua inegalitățile sociale nu este un lucru ușor. O barieră pentru aceste schimbări este că asistenții sociali pot juca un rol în producerea și reproducerea acestor inegalități. De exemplu atunci când unii asistenți sociali sunt convinși că săracii sunt săraci pentru că sunt leneși.

Cercetătorii în asistența socială joacă de multe ori un rol important în ameliorarea și apărarea intereselor celor la putere (putere locală și centrală, economică și politică). S. Wright Milles (2006) numește acest gen de cercetători „consilierii regelui”. Însă într-o societate plină de inegalități, cunoștințele despre o problemă socială care nu atacă nedreptatea joacă un anumit rol în reproducerea ei.

Cercetarea nu este altceva decât producerea de cunoștințe pe care indivizii pot să le utilizeze pentru a ghida acțiunile lor. În asistența socială obiectivul este să se contribuie la emanciparea indivizilor prin a permite redarea puterii celor nedreptățiți pentru ca aceștia să devină stăpâni pe propria soartă. Astfel cercetarea în asistența socială este prin definiție critică deoarece:

- 1) se poziționează de partea persoanelor defavorizate și
- 2) deranjează modul de organizare actual al societății.

În concepția lui Habermas (1987), societatea se prezintă în același timp ca *lume trăită* și *sistem*. *Lumea trăită* este lumea unde au loc acțiunile membrilor unei societăți date. E vorba că această acțiune se explică prin punctul de vedere al celui care acționează. Sistemul este la rândul său societatea observată din exterior. Fiecare activitate este deci văzută ca o funcție a conservării sistemului și aceasta ne obligă să facem abstracție de intențiile și de dorințele actorilor. Ceea ce contează este efectul acțiunii.

În societate ambele aspecte contează. În *lumea trăită* acțiunile sunt coordonate prin orientarea lor și prin comunicare. În *sistem* acțiunile sunt coordonate prin consecințele lor. *Integrarea socială* este integrarea în lumea trăită. *Integrarea sistemică* este integrarea în sistem. Scopul cercetării critice este să identifice conflictele și problemele apărute între *sistem* și *lumea trăită*, iar scopul cercetării în asistența socială este să găsească o soluție acestor probleme.

Să luăm ca exemplu situația persoanei care are un job excelent, bine plătit, casă, familie, dar care se sinucide de singurătate. El este bine integrat în *sistem*, dar nu este integrat în *lumea trăită*. Pe de altă parte, putem avea un vagabond care este fericit că are un cer deasupra, că este liber, că nu trebuie să plătească impozite, dar care este arestat de poliție și dus în spitalul psihiatric. Acesta este bine integrat în *lumea trăită*, dar este neintegrat în *sistem*.

Să luăm un alt exemplu. Să ne imaginăm că primarul dintr-o anumită localitate cere persoanelor care consumă excesiv alcool să înceteze să o mai facă. În acest caz avem de a face cu o situație care are trei domenii ale realității.

Domeniul *obiectiv* îl putem descrie prin propoziții cognitive și instrumentale: ”cantitatea alcoolului este mare sau mică” (propoziție cognitivă), ”este posibil sau nu de diminuat consumul (propoziție instrumentală). Aici suntem în registrul faptelor.

Domeniul *social* este acela unde domină normele la care aderă participanții, cadrul relațiilor lor intersubiective. De exemplu, autoritatea primarului pentru cetățeni.

și în sfârșit, domeniul *subiectiv* este personalitatea și filosofia de viață a fiecărui cetățean.

Fiecare propoziție pretinde la o validitate universală care o face comprehensibilă și discutabilă de interlocutori. În interacțiune, cele trei domenii sunt întotdeauna legate. Dacă cetățenii vor accepta cererea primarului, aceasta ar însemna că toți sunt de acord că: aceasta e posibil, primarul are dreptul să ceară acest lucru și că nu există obiecții de tipul „eu nu am chef” sau ”nu mă interesează”. Acordul mobilizează toate trei aspecte. Definirea situației trebuie să fie comună pentru toți participanții, fără de care situația va trebui să fie redefinită prin negociere și discuții.

În această situație e posibil să se intervină strategic cu metode administrative sau financiare prin care să se scurtecircuiteze *lumea trăită*, adică prin influență și presiuni (riscul spitalizării forțate, amenzi usturătoare, izolarea de familie, excluderea din comunitate prin deportare, interzicerea comerțului cu alcool etc.) să fie determinați cetățenii în cauză să înceteze a consuma excesiv alcool. Acțiunea primarului este în acest caz centrată pe efect, adică pe rezultatul diminuării consumului excesiv de alcool. Suntem într-un registru de acțiune a *sistemului*.

Dar e posibil de asemenea să se efectueze o dezbatere în baza unei cercetări a situației prin care să se afle definiția situației pe care o face fiecare actor și în consecință să se organizeze dezbateri. Este ceea ce Habermas (1987) numește ”acțiune comunicațională”. Așa vom fi în registrul de acțiune al *vieții trăite*. Astfel se poate descoperi că de fapt cetățenii consumă excesiv nu pentru că sunt leneși, proști, vicioși și incurabili, ci pentru că:

1) nu au ocupație stabilă (șomaj);

- 2) se simt devalorizați în familie din cauză că nu o pot întreține;
- 3) că alcoolul este unica sursă de plăcere pe care o au în viață;
- 4) că ocuparea timpului liber s-a făcut întotdeauna de toată lumea de consumul de alcool;
- 5) că a consuma alcool excesiv semnifică pentru ei a fi bărbat adevărat.

Dialogul în spațiul public a acestor probleme cu implicarea cetățenilor și a primarului, intermediat de asistentul sau asistenta socială, va permite fie găsirea soluțiilor, fie negocierea practicilor și a viziunilor care le susțin. Prin dialog, oameni vor simți că trăiesc, ei vor perpetua *lumea trăită*, care este o lume a sensului. Dacă însă aceste probleme sunt rezolvate prin putere și bani, se va ajunge la efect – eliminarea consumului, probabil mult mai eficient, însă va dispărea realitatea care dă sens vieții.

Așa cum vedem, există două modalități de a acționa. *Acțiunea strategică* este cea prin care se caută de a exercita o anumită influență asupra celuilalt, iar prin *acțiunea comunicatională* se caută să se comunice cu celălalt, pentru a face posibilă o interpretare comună a realității și pentru a găsi o modalitate de a proceda coordonată.

Democrația participativă permite realizarea unui model democratic al consensului care prescrie acțiunea comunicatională, al dialogului, aplicat domeniului public. Prin acest model democratic se cere căutarea validității mai degrabă decât a eficacității. Dialogul, atunci când se caută validitatea, exclude orice dominare. Dacă însă se continuă pe direcția utilizării puterii și banilor ca metode de eficientizare, aceasta produce pierderea sensului și alienarea.

În concluzie, a face cercetare critică implică evitarea utilizării cunoștințelor de asistență socială în colonizarea *lunii trăite* de către *sistem* prin demistificarea raporturilor de putere pe care le generează acțiunea strategică și în acest mod să se faciliteze conștientizarea de către cetățeni a inegalităților și nedreptăților la care sunt supuși. Studiul *lunii trăite*, a lumii de sens, va permite instaurarea unei veritabile democrații prin *acțiunea comunicatională*, încurajând implicarea în dezbateri asupra condiției lor. Aceasta va ajuta cetățenii să găsească sensul și să-l afirme prin dialog.

BIBLIOGRAFIE

- Barbier, R. (1996) *La recherche-action*. Paris: Anthropos.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- Fishkin, J. S. (1991). *Democracy and deliberation: New directions for democratic reform*. New Haven : Yale University Press, 123 pp.
- Foucart, J. (2008). Travail social et construction scientifique. In: *Pensée plurielle*, 3, N° 19, p. 95-103
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action*, Boston: Beacon Press, vol. 2, p. 355
- Habermas, J. (2003), Au-delà du libéralisme et du républicanisme, la démocratie délibérative, *Raison publique*, n°1, pp. 40-57.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*, New-York: McGraw-Hill Book Company
- Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science*. New York: Editions Harper and Row, 346 p.
- Luhmann, N. (2010), *Systèmes sociaux: Esquisse d'une théorie générale*, Québec: Presses de l'Université Laval
- Mills, C.W. (2006). *L'imagination sociologique*, Paris: La Découverte/Poche.

Primit 22.05.2012

Summary

The article deals with patterns of socialization in the preschool age and highlights the organizational model of its implementation in kindergarten. The approaches of the diagnosis of the level of socialization at children are described and overviews of techniques that efficiently explores the different sides and particularly of the socialization at preschoolers are offered.

Rezumat

În acest articol sunt prezentate legitățile și particularitățile de socializare în perioada preșcolară. Pe baza analizei literaturii psihologice au fost evidențiate modelele cheie de organizare a socializării eficiente în grădiniță. Sunt prezentate modalități de diagnosticare a nivelului de socializare a copilului și sunt enumerate tehnici și metode care evaluează eficient diferite componente ale procesului de socializare la preșcolari.

Ключевые слова: социализация, дошкольник, игровая деятельность, методики диагностики социализации.

Социализация в современной педагогике и психологии понимается как приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям, к овладению элементарными законами общественной жизни, к культуре человеческих отношений – приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми [1,5]. Наряду с этим, происходит формирование первичных представлений дошкольника о себе, собственных социальных возможностях и особенностях необходимых для совместной активности ребенка с другими людьми.

Дошкольный возраст является важным периодом активного овладения ребенком механизмами социализации, усвоения норм социального поведения, обретения социальной ориентации и социальных ролей. В рамках социализации происходит формирование первичных ценностных представлений об обществе, семье, о взаимоотношениях, об общении, о соблюдении элементарных общепринятых норм и правил поведения в социуме. [9, 10]

Первые элементарные сведения об этом ребенок получает в семье, в которой закладываются основы его сознания и поведения. Именно в семье ребенок приобретает первый жизненный опыт, поэтому очень важно в какой семье и как он воспитывается. Далее при поступлении в дошкольное учреждение процесс социализации ребенка переходит на новую ступень и это связано с теми новыми условиями, в которые он «попадает и включается». Данная проблематика является очень актуальной для психолого-педагогического исследования с целью выявления факторов оптимизации процесса

социализации в детском саду. В указанном контексте особый интерес представляет раскрытие закономерностей, оценивание уровней и особенностей социального развития дошкольника.

Подходы к диагностике уровня социализации ребенка должны опираться на основные теоретические положения психологической и педагогической наук, а также прикладные исследования в этих областях знания. [6, 8] В данном контексте необходимо учитывать закономерности психического и личностного развития дошкольника. Основанием для выбора методов изучения особенностей и специфики социализации является всесторонний характер развития ребенка. При этом надо учитывать все компоненты важные для данного этапа развития – физическое, познавательное, речевое, социальное, личностное, художественное, эстетическое и т.д., которые в свою очередь обеспечиваются комплексным подходом и единством воспитательных и обучающих целей и задач процесса образования детей в дошкольном возрасте.

Социализация в дошкольном учреждении важный процесс вхождения ребёнка в более широкий мир людей, который сопровождается освоением им первоначальных представлений социального характера и включения его в систему социальных отношений. Формы работы по эффективной социализации ребенка должны быть адекватны его возрасту и основываться на комплексном и тематическом принципах построения воспитательного и обучающего процесса, а также опираться на принципы интеграции и целостности дошкольного образования.

Процесс социализации в детском саду предполагает его реализацию в нескольких основных организационных моделях: совместная деятельность взрослого с детьми, совместная деятельность дошкольников и самостоятельная деятельность ребенка.

Другим важным моментом является учет гендерной специфики социального развития детей на протяжении дошкольного возраста, т.е. то, как они выстраивают свои отношения со сверстниками противоположного пола. В данном контексте необходимо наблюдение за поведением и общением ребенка в группе детей.

Ведущей деятельностью в психическом развитии является игра. Спектр игр дошкольника очень широк, к ним относятся сюжетно-ролевые, режиссерские, драматизации, игры с правилами и др. Для социализации ребенка дошкольного возраста огромное значение имеет игра как *самостоятельная детская деятельность*, в которой отражается окружающая действительность, мир взрослых людей и других детей, природы, общественной жизни. Особая ценность игры заключается еще и в том, что именно в ней ребенок осваивает

установление контактов, формы общения в социуме и т.д. В игре дошкольник осваивает новые социальные роли, которые в свою очередь становятся средствами развития его интеллектуальных, личностных качеств и творческих способностей. [7]

При изучении возможностей и потенциала игровой деятельности для социализации можно использовать наблюдение за поведением ребенка. Особый интерес представляют ситуации, когда игра ребенка носит свободный и самостоятельный характер. При этом важно учитывать такие критерии как содержание игры, ее этапы, активность и инициативность ребенка и т.д.

Самостоятельными, ценными и универсальными видами деятельности дошкольника в процессе социализации являются совместное чтение и обсуждение со взрослым художественной литературы. Дополнительную информацию о специфике процесса социализации взрослый может получить при наблюдении за реакциями и поведением ребенка во время общения, продуктивной, музыкально-художественной, познавательно-исследовательской деятельности и труда. Особую роль приобретает коммуникация как особая деятельность дошкольника, ее ценность несомненна в развитии свободного общения со взрослыми и детьми, а также в установлении продуктивных контактов со сверстниками.

Указанные виды деятельности изначально имеют для ребенка совместный характер и обеспечивают взаимные связи со значимыми взрослыми или сверстниками.

Организация работы педагога с дошкольниками сочетают индивидуальную, подгрупповую и групповую формы, которые имеют социально-личностную ориентированность и мотивацию всех видов детской деятельности. Одним из важных критериев эффективности развивающих занятий является радость детей, а также непосредственный интерес и увлечение, с которым дошкольник выполняет задание. [3]

Основными задачами психолого-педагогической работы в направлении социализации являются следующие: освоение ребёнком содержания задания во всех видах детской деятельности; поддержание эмоционально-положительного настроения ребёнка в течение всего периода освоения игры и последующего ее осуществления.

Для реализации указанных задач нужно установить тот исходный уровень, опираясь на который можно развивать социальные умения и навыки ребенка. В данном контексте, выбираемые психологом методики должны оценивать поступки, реакции, поведение и деятельность ребенка, которые ориентированы на диагностику его социальной компетентности.

В продолжение обзора представим содержательные компоненты социализации, которые необходимо диагностировать для выявления его эффективности:

- первичные представления о семье (её составе, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, традициях и др.);
- первичные представления об обществе (ближайшем социуме и месте в нём);
- первичные представления о государстве (в том числе его символах, «малой» и «большой» Родине, её природе) и принадлежности к нему;
- первичные представления о мире (планете Земля, многообразии стран и государств, населения, природы планеты и др.).
- моральные категории для различения того, что хорошо и что плохо, знания конкретных примеров добрых дел, поступков и т.д. [4]

В современной психологии разработаны многообразные методики, задания и техники, которые могут предоставить информацию об уровне, специфике и особенностях социализации, а также оценить направленность дошкольников на усвоение социального опыта. Отметим, что данная диагностическая работа имеет комплексный и сложный характер, т.к. предполагает всестороннее изучение всех сфер психического развития дошкольника, обеспечивающих его адаптацию в социуме.

Для оценивания социального развития ребенка важно осуществить диагностику эмоциональной сферы. В данном контексте необходимо оценить особенности восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния другого человека – взрослого или сверстника, а также эмпатию ребенка как умения сопереживать собеседнику. Для этого можно использовать сюжетные картинки с изображением людей и их взаимоотношений. Характер оценивания ребенком реакций и поведения других позволяет выявить его понимание конфликтной ситуации и отношение к ней.

В продолжение представим обзор методик, которые эффективно изучают разные стороны и особенности социализации дошкольника.

Основой отношения к другим людям является отношение ребенка к себе. Оно может быть изучено с использованием методики "Лесенка Щур" и диагностики эмоционально-ценностного отношения к себе (А.М.Прихожан). Дополнительной информацией о ребенке является беседа "Расскажи о себе" (А.М.Щетинина), для изучения сформированности образа "Я" и самооценки может применяться методика "Два дома" З. Василюскайте. [11] Для диагностики самостоятельности, активности и инициативности ребенка, А.М.Щетининой были разработаны «Карты проявлений данных параметров» с набором критериев, которые необходимо оценить в процессе наблюдения за дошкольником. [11]. Для диагностики сферы "Я - другие" может использоваться тест "Маски" (с 5-лет),

"Выбор в действии", "Игровая комната" (для детей 5-7 лет) и "Неоконченные ситуации" (А.М.Щетинина, Л.В.Кирс).

А.М.Щетининой в соавторстве с Л.В.Кирс разработана методика «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка» и предложена Программа наблюдения за культурой поведения ребенка. [11] Для диагностики социальной сферы ребенка эффективны в применении методика особенностей межличностных отношений ребенка (Р.Жиль), тест "Рисунок семьи", методика "Неоконченные предложения" (А.М.Щетинина). Для оценивания социального интеллекта может быть использована методика Дж. Гилфорд, М.Салливен. Одним из важных параметров социализации на пороге школы является оценивание социальной готовности ребенка к школе. В заключение представим схему, отражающую комплексный характер процесса социализации в дошкольном учреждении.

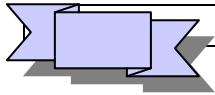


Схема. Комплексный характер процесса социализации в дошкольном учреждении.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 1997.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М.: Аспект Пресс, 2001.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004.
4. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь, 2002.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Под ред. В.А.Сластенина. М.: Академия, 2002.
6. Рылеева Е.В., Барсукова Л.С. Управление качеством социального развития воспитанников ДОУ. Пособие для руководителей и методистов. М.: Айрис Пресс, 2004.
7. Социализация дошкольника через игру: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Авт.-сост. Т.В.Пятница. Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2004.
8. Степанова Г. Социальное развитие дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада. Дошкольное воспитание. 1999. № 10.
9. Теоретико-методологические аспекты социализации дошкольников. Магнитогорск, 2007.
10. Щеглова С. Социализация и дошкольники. Дошкольное воспитание. 1998. № 10.
11. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород. 2000.

Primit 22.05. 2012



MANIFESTAREA COMPORTAMENTULUI ASERTIV LA ADOLESCENȚII CONTEMPORANI

Ina Moraru, doctorand, lector superior, ULIM

SUMMARY

Assertiveness is a relatively young, introduced by experts in behavioral therapy, is taken and then used in relation to employment, commercial techniques in education and pedagogy. Assertiveness is the result of a set of attitudes and behaviors learned that long-term consequences resulted in improved social relationships, developing trust, respect for individual rights, the formation of a healthy lifestyle, improve decision making ability.

Assertive behavior demonstrates respect for self and others, promotes self-disclosure, positive appreciation of self and self worth.

Fixing our attention on assertiveness in particular due to the belief that assertive behavior can be considered prosocial behavior, characterized by focusing on social values, where the lead is individual.

Specific knowledge and assertiveness phenomenon enables us to say that assertive training skills that make up the area, promote prosocial behavior development. Also do not forget the features once individual, which would show a chance, and self-esteem, open and appropriate expression of thoughts and feelings, and reduce anxiety.

Rezumat

Adolescenții trebuie să încerce să învețe în permanență despre propriul lor comportament. În acest sens asertivitatea este esențială. Lucrarea de față este orientată spre cercetarea comportamentului asertiv a adolescentului cu scopul învingerii greutăților, depășirea manifestărilor agresive în comunicarea interpersonală. Pentru a putea depăși această perioadă, fără agresivitate este necesar cercetarea și formarea comportamentului asertiv.

Asertivitatea este un concept relativ tânăr, introdus de specialiștii din terapie comportamentală, fiind preluată și apoi utilizată în relație de muncă, în tehnicile comerciale, în învățământ și pedagogie. Asertivitatea este rezultatul unui set de atitudini și comportamente învățate care au consecințe pe termen lung finalizat cu îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor persoanei, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilității de luare a decizii.

Comportamentul asertiv demonstrează respectul față de sine și de ceilalți, promovează autodezvăluirea, autocontrolul și aprecierea pozitivă ai valorii de sine.

Cuvinte cheie: asertivitate, comportament asertiv, comportament agresiv, comportament pasiv, extroversie, agreabilitate, conștiință, neurotism, deschidere.

I. Aspecte teoretice

Conceptul "încredere în sine" este prezent în diferite limbi, însă ca concept psihologic a apărut în manualele de psihologie odată cu necesitatea de a înfăptui corecții psihologice și psihoterapii. Psihologii practicieni și psihoterapeuții pe parcursul activității au observat, că

majoritatea bolnavilor nevrotici și o mare parte din bolnavii cu boli cardio-vasculare, într-o măsură mai mare sau mai mică, suferă de singurătate, de neîncredere în forțele proprii și în viitor. Respectiv, acești oameni aderă la modalități de comportament diferit.

Asertivitatea semnifică siguranța de sine, satisfacția de sine și presupune a veghea atât la împlinirea intereselor proprii, cât și ale celorlalți. Asertivitatea este rezultatul unui set de atitudini și comportamente învățate care au ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor persoanei, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilității de luare a decizii.

Asertivitatea nu este un comportament natural, cu care ne naștem. În mod natural, ne comportăm și comunicăm submisiv sau agresiv. Asertivitatea este un comportament și un mod de comunicare educat - deci o abilitate, care trebuie cunoscută și apoi exersată. Dacă am plasa pe o scală cele două extreme - submisiv și agresiv - comportamentul asertiv nu se află, așa cum ne-am aștepta, la mijloc. Comportamentul asertiv este mult mai aproape de cel agresiv, dar diferit de comportamentul agresiv prin faptul că nu încalcă drepturile și libertățile celuilalt. De asemenea, comportamentul asertiv analizează comportamentul celuilalt și nu persoana lui.

Cornelius H. și Faire Sh. susțin că asertivitatea ajută persoana să își susțină poziția fără a blama sau fără a trata celaltă persoană ca pe un adversar [apud 7, p. 55]. Din cele spuse rezultă că, asertivitatea este comunicarea directă, deschisă, onestă prin care indivizii își pot soluționa și susține poziția sa, fără a face să sufere celălalt.

Alberti R. și Emmons M. definesc comportamentul asertiv că fiind "*comportament ce permite unei personae atingerea intereselor personale, apărarea propriului punct de vedere fără anxietate exagerată, exprimarea sinceră a sentimentelor, apărarea propriilor drepturi fără a le încălca pe ale altora.*" Conform abordării lor asertivitatea este o concepție democratică asupra relațiilor interumane [15, p. 27].

James Fleming oferă trei principii ce trebuie respectate pentru ca refuzul unei cercetări să se exprime asertiv:

- ✧ Onestitatea față de ceilalți și mai ales față de propria persoană;
 - ✧ Respectul de sine și conștiința că drepturile proprii sunt la fel de importante ca și ale celorlalți;
 - ✧ A comunica cu ceilalți și a avea capacitatea de a împărtăși motivele propriului refuz.
- [apud 7, p. 60]

Lazarus analizează asertivitatea și o definește ca fiind capacitatea de a-i influența pe alții. După Lazarus, asertivitatea comportă patru elemente care alcătuiesc componenta cognitivă și care implică un anumit mod de gândire.

1. refuzul cererilor;
2. solicitarea favorurilor și formulare de cereri;
3. exprimarea sentimentelor pozitive și negative;
4. inițiere, continuare și încheiere a unei conversații generale [apud 9, p. 79].

După cum am observat, componenta comportamentală a asertivității include o serie de elemente non - verbale, cum ar fi: contactul vizual, tonul vocii, postura, mimica, momentul administrării mesajului și conținutul [11].

Asertivitatea se opune agresivității dar și comportamentului pasiv. *Tipul agresiv* caută proximitatea într-un scop de intimidare iar *tipul pasiv* - distanța pentru a se pune la adăpost sau a accepta strategia de „abandon”. Pentru o diferențiere clară este nevoie să stabilim care sunt modelele comportamentale specifice unuia sau altui tip de comportament.

Persoana ce se comportă pasiv nu poate să-și anunțe concret dorințele și necesitățile sale. În aceeași măsură, ea este lipsită de apărare în fața cerințelor survenite din partea carențelor celorlalți membri ai societății. Deosebirea esențială a unei persoane neîncredute în sine, constă în faptul că în activitatea socială aceste persoane tind maxim posibil să evite manifestările personale. Orice formă de prezentare a propriilor idei, păreri, realizări, dorințe și necesități pentru ei este foarte neplăcută (fiind urmată de sentimentul de rușine, vină, frică etc.) sau imposibilă din cauză că nu au formate abilitățile necesare sau nu are sens conform sistemului propriu de valori și interese.

Persoana cu un comportament agresiv își realizează scopul personal în detrimentul celorlalți. Ea nu ia în considerație drepturile și cerințele lor. Subestimează și distruge încrederea celorlalți față de propria persoană. În felul acesta, persoana își realizează propriile dorințe, însă ceilalți își formează față de ea un montaj negativ.

Ațiunile agresive și pasive, la prima vedere, se deosebesc radical, între timp baza lor e aceeași. Celelalte persoane sunt considerate "dușmani" ce au un singur scop - a dăuna. Deosebirea între un comportament agresiv și unul pasiv, constă doar în faptul că, persoana agresivă aduce lovituri de preîntâmpinare, prevenire pe când persoana cu un comportament pasiv lasă deschis de înțeles că nu pretinde la biruință, succes într-o luptă.

Nivelul înalt al asertivității și agresivității poate exista atunci când prin acțiunile agresive persoana ușor și eficient își realizează scopurile și necesitățile, fără să observe efectele negative. Comportamentul asertiv depinde în mare măsură și de *aspectele sinelui social* care oferă individului un sens și o semnificație a vieții și cunoașterea propriei identități. În opinia autorilor Brehm și Kassim conceptul de sine este suma tuturor credințelor individului asupra propriilor atribute. În componența *sinelui social* sunt integrate, astfel, componenta cognitivă, componenta afectivă și componenta comportamentală. Sinele cognitiv explică modul în care înțeleg oamenii propriile

acțiuni, emoții și motivații. Componenta afectivă este stima de sine care se reflectă la autoevaluarea pozitivă și negativă a persoanei [apud 7, p. 62].

Autoprezentarea este cea de-a treia componentă a sinelui și se referă la strategiile pe care oamenii le utilizează pentru a-și crea imaginea în fața celorlalți. Autoprezentarea utilizează două strategii: agreabilitatea și autopromovarea care urmăresc aprecierea competenței unei persoane, recunoașterea cunoștințelor, resurselor, rolului și statusului persoanei. Prin autoprezentare oferim informații celorlalți, care le vor influența reacțiile.

Gambrill Eileen atrage atenția asupra mesajelor pe care le transmitem în autoprezentare prin gesturi, expresii faciale, poziția corpului, deci prin comportamentul non-verbal. N. Stanton, de asemenea, adaugă asertivității caracteristici non-verbale, acestea fiind: claritatea și acuratețea exprimării, naturalețea, atitudinea relaxată și sinceră, calități vocale, înălțimea, intensitatea și volumul vocii, dicția și accentul, viteza vorbirii, epresivitatea discursului sau a relatării, pauza utilizată suficient [apud 7, p.63].

Adolescența reprezintă etapa consolidării personalității și cuprinde aproximativ etapele 14-15 și 18-19 (ani conform periodizării propuse de A. N. Leontiev [18]. Este una dintre cele mai discutate perioade de dezvoltare ontogenetică. Majoritatea psihologilor occidentali adoptă clasificări oarecum diferite de cea menționată mai sus. De exemplu, intervalul de vîrstă 11-18 ani, este considerat global- adolescența, uneori acceptîndu-se alte limite temporale (12-20, 12-24 ani etc.). În literatura psihologică, în care se pune accentul pe schimbarea formelor de bază de activitate, această limită este cuprinsă între 15-17 ani, expune D. Elkonin [apud 18, p.231].

Adolescenții, spre deosebire de preadolescenți, țin cont de motiv, ceea ce le permite să pătrundă în esența fenomenelor și să le aprecieze mai adecvat, ei pot judeca depre sine și despre lume multilateral, din diferite perspective. O altă formațiune nouă caracteristică acestei perioade de vîrstă este dezvoltarea gîndirii în noțiuni, descrisă de L. S. Vîgotski, care favorizează afirmația personalității umane [16, p.247].

Vîgotski a sesizat raportul dintre dezvoltarea autocunoștiinței tînărului și nivelul de formare a noțiunilor prin evoluția gîndirii abstracte. În calitate de particularitate a adolescenței timpurii se prezintă conflictul trebuințelor de autonomie și de afiliere manifestate în raport cu familia. Trebuința în autonomie devine din ce în ce mai accentuată, pentru adolescenți ea capătă forma independenței, inițiativei, emancipării. Criteriile de percepere și aprecierea oamenilor sunt cu precădere de ordin psihologic. În această perioadă adolescentul reflectă în deosebi trăsăturile intelectuale, volitive, aptitudinale, atitudinale față de muncă, un accent deosebit punînd pe trăsăturile morale.

Pe de altă parte se manifestă o necesitate acută de intimitate personală și în același timp de pătrundere în lumea interioară a altuia. Toate aceste căutări, atitudini noi față de sine și față de alții duc la integritatea imaginii eului, la constituirea unor structuri relativ stabile ale ei. Cercetările din domeniul psihologiei juvenile arată că la această vîrstă se constituie mai mult sau mai puțin integral toate elementele imaginii de sine:

- cognitiv – cunoștințele adolescentului despre sine, despre propriile calități și însușiri;
- afective – aprecierea acestor calități, sentimentului amorului propriu și al demnității personale;
- comportamentul – manifestarea practică în conduită, activitatea, relații a atitudinii față de sine. (R. Berns, I. Kon, U. Șchiopu, I. Racu).

Dezvoltarea atitudinii față de sine are la bază dezvoltarea autocunoașterii, reflexiei. Reflexia întrunește în sine experiența comunicării, în care se elaborează normele și criteriile atitudinii valorice față de sine [3].

Comunicarea directă, deschisă și onestă permite recepționarea mesajelor fără distorsiuni, ceea ce menține relațiile cu ceilalți. Într-o comunicare asertivă tensiunea, critica, conflictul sunt constructive.

Adolescenții se caracterizează prin flexibilitate, insistență în dorința de a schimba pe alții, în special atunci cînd simt că au fost tratați incorect. Dar obiectivul dominant constă cunoașterea capacității de a te schimba pe tine însuși. Comportamentul asertiv se concentrează în capacitatea și abilitatea de exprimare a opiniilor personale, în puterea de convingere, dar și în capacitatea de ați face respectate drepturile.

Capacitatea de a fi asertiv dă posibilitate adolescenților să fie mai prietenoși, sociabili, mai atenți cu persoanele ce le înconjoară, permite atingerea scopului propus fără a blama aproapele său. Abilitatea de a spune „Nu” oferă adolescentului contemporan posibilitatea să-și consolideze și să-și afirme independența și autenticitatea, simplificîndu-le relațiile cu cei din jur 8.

Adolescenții trebuie să fie direcționați, motivați pentru a putea avea capacitatea de a spune „NU”, respecînd următoarele îndrumări.

- de- a acorda mai mult răgaz;
- de- a nu te scuza în mod exagerat;
- precizarea conținutului refuzului;
- utilizarea limbajului non-verbal;
- evitarea culpabilităților inutile;

Abilitatea de a spune „Nu” oferă adolescentului contemporan posibilitatea să-și consolideze și să-și afirme independența și autenticitatea, simplificându-le relațiile cu cei din jur 8.

Exprimarea clară a opiniilor proprii, respectarea altor puncte de vedere, bine argumentate, orientarea constructivă a dialogului interpersonal sunt doar unele caracteristici specifice adolescentului cu un comportament asertiv. Desigur, este nerealist să afirmăm că adolescenții asertivi pot rezolva întotdeauna probleme, că dețin cheia tuturor soluțiilor, dar, cu siguranță sunt cei care, rezistă în timpul atacurilor persoanelor agresive, își controlează acțiunile, spre deosebire de cei care-și impun punctul de vedere jignind.

Majoritatea autorilor contemporani văd asertivitatea ca o formă superioară a comportamentului, care se formează nu doar în rezultatul analizei proprii activități, dar și sub impactul identificării și comparării cu alții, referiri la normele și standardele sociale, conștientizării aprecierii și atitudinii față de sine și acelor din jur.

II. Cercetarea empirică

Fiind interesați de fenomenul asertivității ne-am propus să cercetăm nivelul asertivității manifestat de adolescenții contemporani. Studiul asupra manifestării asertivității a fost realizat asupra elevilor claselor 10 – 11, cu vârsta cuprinsă între 15 – 17 ani.

Scopul cercetării: Studiarea manifestărilor comportamentului asertiv.

Ipotezele cercetării: Comportamentul asertiv la vârsta adolescenței este un fenomen complex, determinat de o serie de particularități individuale și sociale implicate în dezvoltarea capacităților de relaționare.

Metode, procedee și tehnici de cercetare:

- ✚ Chestionarul de asertivitate (CAS);
- ✚ Scala de autoevaluare pentru training asertiv;
- ✚ Inventarul de personalitate Big Five;

Descrierea succintă a tehnicilor de cercetare:

Chestionarul de asertivitate (CAS). Chestionarul CAS are drept scop măsurarea nivelului de asertivitate al personalității. Chestionarul cuprinde 50 itemi, cu o scală de evaluare de la 1 la 7, ținând cont că 7 semnifică „acordul absolut”, iar 1 “dezacordul absolut”. Cifrele cuprinse între 1 și 7 oferă posibilitatea să nuanțeze răspunsurile subiectului. Semnul “+” semnifică alegerea subiectului. Măsoară variabila asertivitatea.

Scala de autoevaluare pentru training asertiv. Chestionarul de determinare a asertivității are drept scop cercetarea gradului de intensitate a emoțiilor trăite și probabilitatea de a acționa în situațiile deschise, care compun asertivitatea ca caracteristică a personalității.

Chestionarul este format din 40 itemi. Subiectul trebuie să noteze gradul de intensitate al emoției trăite, pe o scală de la 1 la 5 și probabilitatea sa de a acționa în situațiile deschise, care să se noteze printr-o cifră de la 1 la 5. Chestionarul măsoară două variabile: **Gradul de intensitate a emoției** trăite și-a doua: **probabilitatea de a acționa** în situațiile deschise. Cotele testului este efectată pentru fiecare variabilă cercetată, însemnând numărul de puncte acumulate pentru fiecare din cele două.

Inventarul de personalitate Big Five. Inventarul de personalitate Big Five permite măsurarea a cinci dimensiuni principale sau domenii de personalitate. În total sunt evaluate 5 domenii și 30 de fațete, care furnizează o evaluare cuprinzătoare a personalității: neurotismul, extraversie, deschidere, agreabilitate, conștiință. Inventarul de personalitate conține 75 de afirmații bipolare, care reflectă trăsăturile de personalitate într-un interval de +/- 2.

Eșantionul cercetat l-au format adolescenții cu vârsta cuprinsă în intervalul de 15-17 ani. Lotul experimental a cuprins **236 subiecți**. Examinând structura eșantionului cercetat în funcție de sex, constatăm că:

- 59,3% reprezentau fete;
- 40,7% reprezentau băieți;

O altă etapă în analiza eșantionului cercetat ne permite să stabilim nivelurile de manifestare a asertivității la adolescenții supuși cercetării. Nivelul de asertivitate a fost determinat cu ajutorul abaterii cuartile. În structura eșantionului din perspectiva gradului de manifestare a asertivității sunt evidențiate trei niveluri:

- 19,5% din subiecți manifestă un nivel de asertivitate joasă;
- 60,2% din subiecți manifestă un nivel de asertivitate medie;
- 20,3% din subiecți manifestă un nivel de asertivitate înaltă;

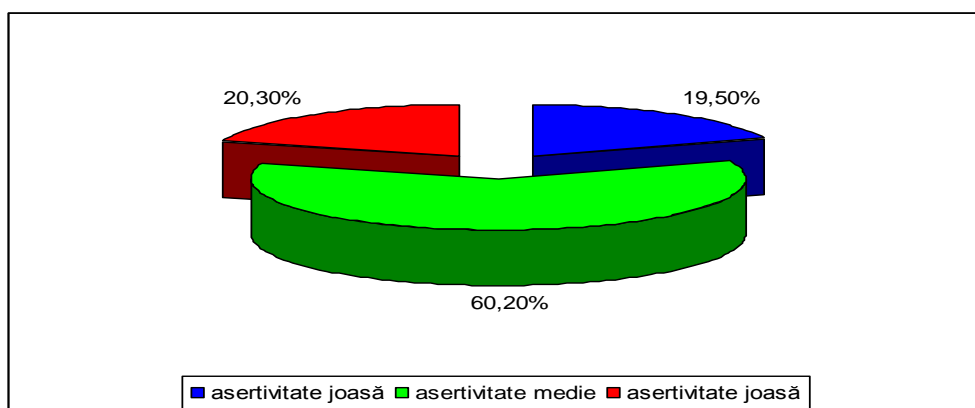


Figura 1. Distribuția rezultatelor privind nivelurile asertivității la adolescenți supuși cercetării.

Datele reprezentate în figura 1 ne arată că **19,5%** dintre adolescenții testați au obținut un scor scăzut la chestionarul de asertivitate. Adolescenților cu nivelul scăzut de asertivitate le este caracteristic lipsa curajului de a se afirma, capacitatea joasă de a susține propriul punct de vedere și de a spune „nu” la o solicitare. Persoanele cu asertivitate scăzută manifestă blocaje la nivel afectiv și conativ. Nivelul blocajelor reliefează existența anumitor factori care reduc, în anumite situații, posibilitățile de manifestare asertivă.

- incapacitatea de recunoaștere a greșelilor;
- dificultate de exprimare a sentimentelor;
- dificultate de autodezvăluire;
- teama de eșec, de greșeală;
- manifestarea neîncrederii în propriile forțe;
- ignorarea dorințelor celorlalți;
- complacerea într-o poziție confortabilă, de așteptare;
- lipsa curajului de asumare a responsabilității;

60,2 % din numărul total de adolescenți cercetați manifestă nivel de asertivitate mediu. Ei se caracterizează prin preocupare pentru impunerea personalității, prin afirmarea propriilor drepturi, asumarea propriilor drepturi, exprimarea emoțiilor, abilitatea de a solicita un favor și de a susține o conversație.

Un nivel înalt de asertivitate manifestă **20,3%** din adolescenții cercetați. Pentru acest grup de adolescenți este caracteristic abilitatea de a-și exprima clar emoțiile și sentimentele, în funcție de contextul social, susținerea propriilor drepturi, ținând cont de drepturile celorlalte persoane și de asemeni, asumarea responsabilității pentru ideile emise de a anticipa și pregăti succesul social.

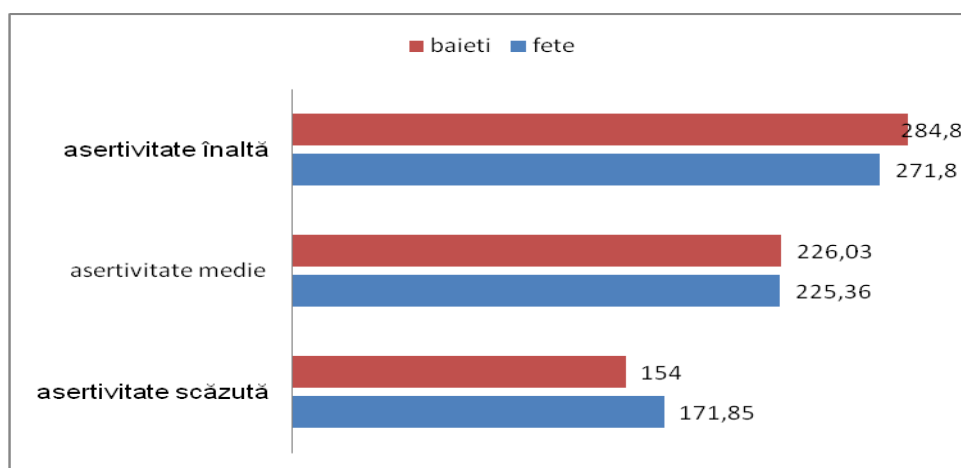


Figura 2. Rezultatele medii pentru manifestarea nivelurilor de asertivitate la băieți și fete

Datele prezentate în figura 2 ne permit să constatăm distribuția subiecților participanți la studiu în funcție de gen și nivel de asertivitate manifestat. Din cei 46 de subiecți care reprezintă

19,5% din eșantionul cercetat cu nivel scăzut de asertivitate 11% sunt fete, obținând o medie de $M = 171,85$ și 8,5% băieți, având o medie $M = 154$. Pentru cei 142 de subiecți cu nivel mediu de asertivitate, care reprezintă 60,2% din esantionul cercetat, grupul de fete este reprezentat prin 35,6% cu o medie $M = 225,36$, iar grupul de băieți fiind 24,6%, iar media aritmetică $M = 226,03$. 48 din subiecții participanți la studiu au obținut o cotă înaltă a asertivității ceea ce reprezintă 20,3%, dintre care 12,7% sunt fete, având în mediu un rezultat de $M = 271,8$ și 7,6 % sunt băieți, media aritmetică a cărora este $M = 284,8$.

Analiza statistică a permis determinarea diferențelor statistic semnificative între fete și băieți cu nivel scăzut de asertivitate după criteriul U- Mann-Whetney la pragul de semnificație $p = 0,02$ ($U = 156$, $p = 0,021$). Pentru nivelul înalt de asertivitate între rezultatele obținute de fete și de băieți constatăm diferențe statistic semnificative după criteriul U- Mann-Whetney la pragul de semnificație $p = 0,01$ ($U = 152$, $p = 0,01$).

Astfel putem menționa că un grad mai înalt de asertivitate este caracteristic băieților, care la vârsta adolescentină manifestă o capacitate mai pronunțată de afirmare, insistență în ceea ce își propune, susține a propriilor drepturi și respectare a drepturilor celorlalți.

Datorită sensibilității și afectivității pe care o manifestă adolescentele, ele au o capacitate mai scăzută de manifestare a asertivității, dând dovadă de dificultăți în exprimarea emoțiilor și sentimentelor, manifestarea neîncrederii în propriile forțe. Adolescența reprezintă o perioadă inițiativă, în care fiecare începe să cunoască mai bine lumea, încearcă să se cunoască pe sine, descoperă laturile personalității lui și realizează schimbările esențiale ce îi marchează existența.

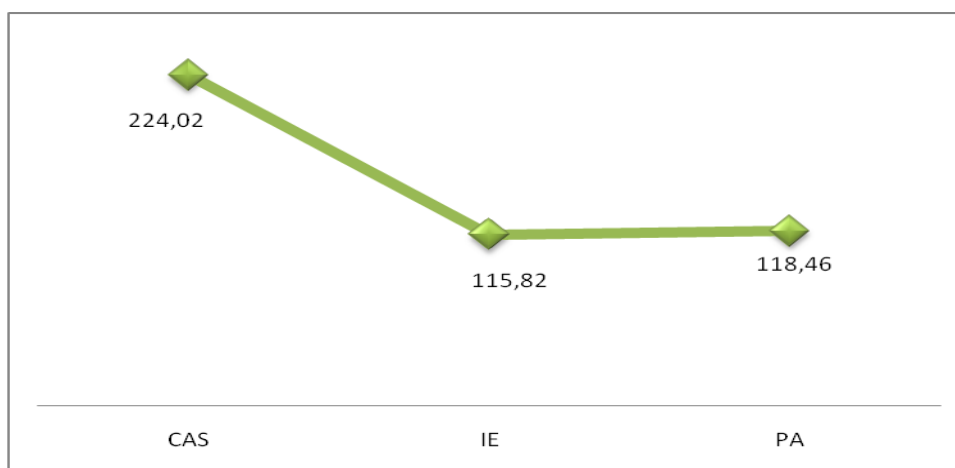


Figura 3. Media aritmetică a rezultatelor obținute la variabilele care exprimă asertivitatea

În cercetarea efectuată asupra grupului de adolescenți am utilizat tehnicile, care ne-a permis să cercetăm asertivitatea din mai multe puncte de vedere. Ținând cont că asertivitatea este o componentă complexă am măsurat *asertivitatea (CAS)*, la care grupul de adolescenți supuși cercetării au obținut o medie aritmetică $M = 224,02$, o altă caracteristică măsurată este *agitația*

emoțională (Intensitatea Emoțională (IE)) pentru care media aritmetică $M = 115,82$, pentru caracteristica *probabilitatea de a acționa* (PA) media aritmetica fiind $M = 118,46$. Interrelația agitației emoționale și probabilității de a acționa, și cotele acestora ne vorbesc despre comportamentul asertiv sau nonasertiv al adolescenților cercetați.

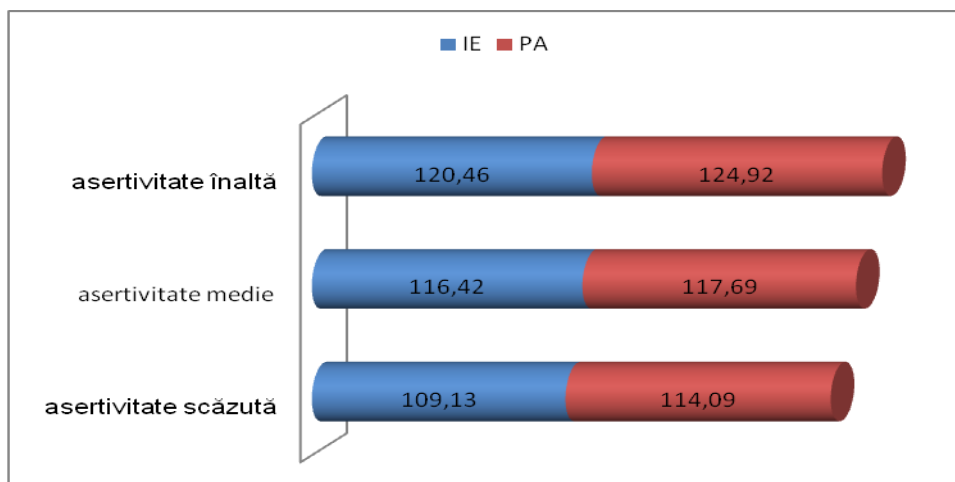


Figura 4. Media aritmetică a componentelor asertive în funcție de nivelurile de manifestare a asertivității.

Examinând componentele asertivității pentru diferite niveluri expuse în figura 4, putem constata că componenta „probabilitatea de a acționa” este manifestă la un nivel ridicat pentru toate nivelurile de asertivitate, adică atât pentru nivelul scăzut de asertivitate $M = 114,09$, cât și pentru cel mediu $M = 117,69$ și pentru nivelul înalt al asertivității unde $M = 124,92$.

Analiza grupurilor de adolescenți cu nivel diferit de asertivitate a permis evidențierea diferențelor statistic semnificative pentru variabila „probabilitatea de a acționa” (PA), care este mai dezvoltată pentru adolescenții cu asertivitate înaltă $U = 702, p = 0,02$. Respectiv putem constata că asertivitatea se prezintă ca o condiție a unor acțiuni mai pronunțate în luarea deciziei și realizarea lor. Acest fapt ne permite să concluzionăm că adolescenții cu un nivel de asertivitate înalt sunt capabili să coordoneze mai bine acțiunile, pot planifica și coordona activitățile sale, ceea ce îi face mai stabili emoțional.

Unul din obiectivele cercetării este evidențierea influenței trasăturilor de personalitate asupra manifestării asertivității la adolescenți. În cadrul lucrării ne-am propus să cercetăm trasaturile de personalitate (Neurotizism(N); extraversie (E); conștiință (C); agreabilitate (A); deschidere (O)) cu ajutorul inventarului de personalitate Bg – Five.

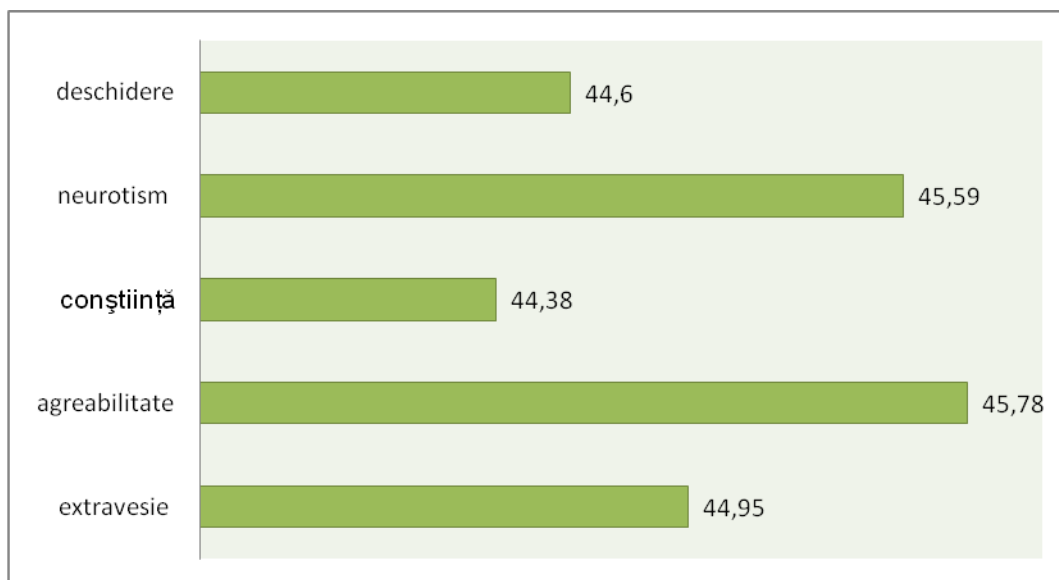


Figura 5. Distribuția rezultatelor medii privind trăsăturile de personalitate

Datele prezentate în figura 5 ne permit să constatăm că pentru *extravesie* (*E*) grupul de adolescenți cercetați au obținut o medie aritmetică **M = 44,95**. Această trăsătură face o diferențiere între subiecții cu o orientare extrovertă și cei cu o orientare introvertă și vizează relațiile interpersonale, preferința pentru compania altor persoane, activismul și capacitatea de a manifesta emoții pozitive.

Pentru trăsătura *agreabilitate* (*A*) a fost obținută o medie **M = 45,78**. Agreabilitatea, ca trăsătură de personalitate, ca și extraversiunea este o dimensiune a relațiilor interpersonale, care pune în evidență calitățile altruiste, simpatia, capacitatea de a ajuta. Relaționând cu alte persoane adolescenții cu un nivel de agreabilitate ridicat tin să evite contrazicerile, evită concurența preferă să colaboreze cu oamenii și nu să concureze.

Analiza trăsăturii de personalitate *conștiința* (*C*) evidențiază o medie **M = 44,38**. Controlul de sine, punctualitatea, voința puternică fac parte din această trăsătură de personalitate. Conștiinciozitatea înaltă de cele mai dese ori sunt într-o strânsă legătură cu autocontrolul, cu tendința de a promova valorile generalumane. Adolescenții cu un nivel ridicat al conștiinței în rare cazuri vor fi relaxați pentru a trăi din plin emoțiile.

O altă trăsătură de personalitate cu o medie **M = 45,59** este *neurotismul* (*N*). Această trăsătură pune în evidență stabilitatea și instabilitatea emoțională. Evidențiază existența unor afecte negative, precum frica, mînie, culpabilitate etc. Adolescenții emoțional stabili privesc lucrurile din jur serios și obiectiv, recunosc drepturile și obligațiile, ușor se adaptează la realitățile vieții.

Cea din urmă trăsătură expusă este *deschiderea* (*O*), care este o dimensiune puțin cunoscută dar esențială a personalității. Deschiderea este în mod special legată de anumite aspecte specifice

inteligenței, care contribuie substanțial la creativitate. Pentru această trăsătură a fost obținută o medie $M = 44,6$.

Tabelul 1. Corelația asertivității cu scalele inventarului de personalitate BIG FIVE.

| | | <i>Extraversie (E)</i> | <i>Agreabilitate (A)</i> | <i>Conștiință (C)</i> | <i>Neurotism (N)</i> | <i>Deschidere (O)</i> |
|------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| CAS | <i>Asertivitate scăzută</i> | -- | -- | -- | -- | -- |
| | <i>Asertivitate medie</i> | -- | -- | -- | -- | -- |
| | <i>Asertivitate înaltă</i> | <i>$r = 0,371$ $p = 0,01$</i> | <i>$r = 0,309$ $p = 0,03$</i> | <i>$r = 0,303$ $p = 0,03$</i> | <i>$r = 0,345$ $p = 0,01$</i> | <i>$r = 0,301$ $p = 0,02$</i> |

Analizând rezultatele corelării asertivității și trăsăturilor de personalitate putem constata că există legături statistic semnificative între toate trăsăturile de personalitate cercetate și asertivitate doar pentru subiecții cu un nivel de asertivitate înalt, la un prag de semnificație $p < 0,05$. Această constatare ne permite să susținem că cu cât este mai înalt gradul de manifestare a asertivității cu atât sunt mai dezvoltate așa trăsături de adolescenței sunt mai deschiși spre acțiune, spre idei și senzații noi, vor manifesta emoții pozitive, vor da dovadă de corectitudine și dreptate. Deci putem concludiona că dezvoltarea asertivității ca trăsătură comportamentală de personalitate se prezintă ca o premisă favorabilă afirmării unei persoane marcate de asertivitate.

Concluzii:

Asertivitatea este rezultatul unui set de atitudini și comportamente învățate care au ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor persoanei, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea abilității de luare a decizii.

Asertivitatea este un comportament și un mod de comunicare educat - deci o abilitate, care trebuie cunoscută și apoi exersată. Comportamentul asertiv este mult mai aproape de cel agresiv, dar diferit de comportamentul agresiv prin faptul că nu încalcă drepturile și libertățile celuilalt. Comportamentul asertiv depinde în mare măsură și de *aspectele sinelui social* care oferă individului un sens și o semnificație a vieții și cunoașterea propriei identități. Exprimarea clară a opiniilor proprii, respectarea altor puncte de vedere, bine argumentate, orientarea constructivă a dialogului interpersonal sunt doar unele caracteristici specifice adolescentului cu un comportament asertiv.

În structura eșantionului cercetat din perspectiva gradului de manifestare a asertivității sunt evidențiate trei niveluri:

- 19,5% din subiecți manifestă un nivel de asertivitate joasă;
- 60,2% din subiecți manifestă un nivel de asertivitate medie;
- 20,3% din subiecți manifestă un nivel de asertivitate înaltă;

Din cei 46 de subiecți care reprezintă 19,5% din eșantionul cercetat cu nivel scăzut de asertivitate 11% sunt fete, obținând o medie de $M = 171,85$ și 8,5% băieți, având o medie $M = 154$. Pentru cei 142 de subiecți cu nivel mediu de asertivitate, care reprezintă 60,2% din esantionul cercetat, grupul de fete este reprezentat prin 35,6% cu o medie $M = 225,36$, iar grupul de băieți fiind 24,6%, iar media aritmetică $M = 226,03$. 48 din subiecții participanți la studiu au obținut o cotă înaltă a asertivității ceea ce reprezintă 20,3%, dintre care 12,7% sunt fete, având în mediu un rezultat de $M = 271,8$ și 7,6 % sunt băieți, media aritmetică a căroră este $M = 284,8$.

Asertivitatea este o componentă complexă care a fost măsurată prin două instrumente psihodiagnostice, dintre care am măsurat *asertivitatea (CAS)*, la care grupul de adolescenți supuși cercetării au obținut o medie aritmetică $M = 224,02$, o altă caracteristică măsurată este *agitația emoțională* (Intensitatea Emoțională (IE)) pentru care media aritmetică $M = 115, 82$, pentru caracteristica *probabilitatea de a acționa (PA)* media aritmetica fiind $M = 118, 46$. Interrelația acestor doi parametri permit determinarea comportamentului asertiv manifestat de catre adolescenții contemporani.

În urma corelației asertivității asertivității și trasăturilor de personalitate măsurate cu ajutorul probei psihometrice BIG Five, am constat că există legături statistic semnificative între trasăturile de personalitate cercetate și asertivitate doar pentru subiecții cu un nivel de asertivitate înalt, la un prag de semnificație $p < 0,05$. Această constare ne permite să susținem că cu cât este mai înalt gradul de manifestare a asertivității cu atât sunt mai dezvoltate așa trasături de adolescenții sunt mai deschiși spre acțiune, spre idei și senzații noi. Dezvoltarea asertivității constituie o premiyă pentru afirmarea personalității.

Bibliografie

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: Editura Didactică și pedagogică, 1991. 580p.
2. Asertivitatea delimitări - conceptuale [online]. București (RO). Accesibil pe Internet:<<http://psiholog.proeducation.md/general/4.html>>.
3. Chelcea S.; Chelcea A. Din universul autocunoașterii. București: Editura Militară, 1990. 207p.
4. Commermand, G., Exiga A., Arta de a comunica și de a convinge. Iași : Polirom, 2003. 118p.
5. Comportamentul asertiv [online]. București (RO), 2008. Accesibil pe Internet: <<http://www.psihoterapie.net/forum/psihologie/asertivitate/comportamentul-asertiv.html>>
6. Cungi, Ch. Cum să ne afirmăm. Iași: Polirom, 2003. 184p.
7. Gavril, O., Asertivitatea de la abilitate la competență. Iași: Performantica, 2002. 214p.

8. Învățã să spui NU [online]. București (RO), 2008. Accesibil pe Internet: <<http://www.psihoterapie.net/forum/psihologie/asertivitate/invața-să-spui-nu.html>>].
9. Moscovici, S. (coord.) Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998 – 256p.
10. Neculau, A., Cunoaște-l pe celălalt / coord.: A. Neculau. - Iași: Polirom, 2003. 176p.
11. Papaleata, I.; Comaneanu, M. Îmbunătățirea performanțelor individuale la persoanele non-assertive din mediul militar [online]. București (RO), 2002. Accesibil pe Internet < <http://www.e-scoala.ro>.>].
12. Șchiopu, U. Dicționar de psihologie. București: Editura Babel, 1997. 740p.
13. Stoica – Constantin, A., Nicolau, Adrian, Psihologia rezolvării conflictului. / Ana – Stoica Constantin, Adrian Nicolau – Iași. Polirom, 1998. 282p.
14. Алберти, Р.; Эммонс , М. Твое абсолютное право. Ассертивность и равенство в нашей жизни и отношениях. СПб.: Будущее Земли, 2009. 384с.
15. Выготский, Л.С., Развитие высших психических функций. / Л. С. Выготский. - Москва: АПИ, 1960. - 500с.
16. Кон, И.С. Психология юношеского возраста. / И.С. Кон - Москва: Трoсвещение, 1979. 175с.
17. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. / А.Н. Леонтьев. Москва: МИУ, 1981 ,584с.
18. Рубинштейн, С.Л., Бытие и сознание. / С. Л. Рубинштейн. - Москва: АНСССР, 1957. 328с.
19. Эриксон , Э., Идентичности юности и кризис. / Э. Эриксон. – Москва: Издательство: МПСИ, Прогресс, 2006. 342с.

Primit 31.05.2012.

(o lectură psihosociologică)

Adrian NECULAU, prof., dr., Universitatea "Al.I.Cuza", Iași, România

Summary

This paper presents a parallel reading of two scenarios of life and creation of Mikhail Bulgakov and Lev Vîgotski, two outstanding personalities of Russian world. They were contemporaries and faced the same problems caused by Stalin's totalitarian regime: the hate of the new power against critical and exceptionally creative intelligents. Article also provides an explanatory model of those two life's failures and their later triumph.

Rezumat

Articolul prezintă o lectură paralelă a două scenarii de viață și de creație ale scriitorului Mihail Bulgakov și psihologului Lev Vîgotski, două personalități remarcabile din lumea rusă, care au fost contemporani și s-au confruntat cu aceleași probleme generate de lumea lui Stalin: ura noii puteri împotriva intelectualilor critici, a creatorilor de excepție și oferă un model explicativ al celor două eșecuri în epocă și al triumfului ulterior.

Cuvinte cheie: model explicativ, gândire socială, reprezentare socială, context social, control social, sistem cognitiv, matrice cognitivă.

Personalități remarcabile, cei doi, scriitorul și psihologul, au fost contemporani și s-au confruntat cu aceleași probleme generate de lumea lui Stalin: ura noii puteri împotriva intelectualilor critici, a creatorilor de excepție. Propunem o lectură paralelă a celor două scenarii de viață și de creație, încercând, în final, un model explicativ al celor două eșecuri în epocă și al triumfului ulterior.



Scriitorul **Mihail Afanasievici Bulgakov** (1891-1940), născut într-o familie de intelectuali din Kiev, după studii de medicină și un stagiul ca medic pe front și într-o comună de lângă Kiev, se dedică literaturii și debutează strălucit cu două nuvele, *Diavoliada* și *Ouăle fatale* (1921). Are apoi un succes răsunător cu romanul *Garda Albă*, publicat într-o revistă și transformat în piesă de teatru, *Zilele Turbinilor*. Un adevărat triumf. Era comparat cu Cehov, piesa e considerată *Pescărușul* timpului său. Desigur, în scurt timp încep atacurile criticii proletcultiste, i se reproșează simpatia pentru ceea ce a însemnat „garda albă”, distanțarea ideologică față de linia partidului și atitudinea „dușmănoasă”. Cade în dizgrație. Nimic nu-l mai salvează, nici abilitatea de a masca critica noii lumi, nici chiar o petiție către Stalin și o scrisoare adresată guvernului sovietic. Nu mai este tipărit, nu mai este jucat, devine un proscris, e marginalizat, se simte distrus. Și moare în plină putere creatoare, la patruzeci și opt de ani.

Mai puțin cunoscut publicului larg, psihologul **Lev Semionovici Vîgotski** (1896-1934) s-a născut și el într-o familie din burghezia instruită, din fosta Bielorusie, a făcut studii de drept și filologie la Moscova, iar în perioada 1918-1924 a predat literatura și psihologie. Viața i s-a schimbat atunci când a elaborat o lucrare de psihologie care s-a bucurat de o recunoaștere deosebită și i-a adus invitația de a lucra la Institutul de Psihologie al Universității din Moscova. Timp de zece ani a făcut cercetări, a ținut prelegeri și a publicat până când a murit de tuberculoză, în 1934. Trăind în timpul Revoluției Ruse, schimbarea contextului social și cultural i-a oferit teren de studiu asupra dezvoltării proceselor cognitive. El susține că înțelegerea și dezvoltarea cognitivă individuală reprezintă un proces determinat de mediul social care mediază învățarea. Observând modul în care copiii rezolvau probleme care depășeau nivelul lor curent de dezvoltare, Vîgotski lansează un concept revoluționar: zona proximei dezvoltări (ZPD). Nu insistăm asupra concepției lui Vîgotski și a originalității sale, el este cunoscut bine de psihologi.



Л. С. Выготский

Ceea ce ne interesează aici sunt soluțiile lor, în analiza noii societăți, modul în care au încercat să ofere modele de abordare care să nu le trădeze crezul, să nu renunțe la analiza critică, deși în jurul fiecăruia confrății aveau fără ezitare la noua ideologie și deveniseră propagandiști ai noii religii. Ambii, scriitorul și psihologul, au încercat să găsească rezolvări care să facă acceptat scrisul lor de către puterea bolșevică, în vremea prigoanei staliniste. Ambii au eșuat, deși au găsit soluții originale de eludare a „vigilenței” răzbușătoare. Au fost redescoperiți după moartea lor și au devenit celebri. Minți scilicet, dar incapabile să înțeleagă ca tocmai această calitate, inteligența, le era fatală. Într-o lume fără repere, inteligența e un handicap, împiedică oamenii cu intelect redus să se simtă confortabil. Și atrag ura lor nesfârșită.

Bulgakov e receptat și caracterizat astăzi ca un scriitor fantastic, lumea lui e haotică halucinantă; credea - probabil - că evadarea într-o lume nebună, anormală va înșela cenzorii timpului, cu înțelegerea lor limitată. Dar, de fapt, scrisul său înfățișează o societate care și-a ieșit din țâțâni, care a luat-o razna, care nu mai avea reguli raționale de funcționare. Când citești textele sale îți zici că a reușit să ne trimită într-o lume fantastică, mult departe de realitate. Observațiile sociale critice sunt strecurate însă, cu iscusință, ca niște amănunte nesemnificative și ele te ancorează în noul context social; ele identificau și descriau, în cheie ficțională, realitatea o realitate non-ficțională crudă: abandonul normativității funcționale. Să luăm un eșantion, *Ouăle fatale*, nuvela care i-a adus recunoașterea inițială. Profesorului de zoologie Persikov „i-au luat trei din cele cinci camere”, strada sa și altele sunt rebotezate cu nume de revoluționari, nu mai are cu ce hrăni

viețuitoarele din laborator și acestea mor toate, „geamurile institutului înghețau tun” și făceau flori de gheață, își ținea prelegerile la -5 grade, „scoțând aburi pe gură”. La câteva pagini profesorul sau alt personaj trece pe lângă Catedrala Mântuitorului, simbol al vechii societăți, care a și fost dărâmată la câțiva ani după apariția nuvelei. În această lume bezmetică, ființele din laboratorul savantului o iau și ele razna. Într-un context social debusolat, nu puteau nici acestea să funcționeze normal. Persikov descoperă o raza miraculoasă, „raza vieții”, care accelerează dezvoltarea celulelor: ajunse sub incidența acestei raze roșii (raza vieții nu putea fi decât roșie!) devin devoratoare, se aruncă cu ferocitate asupra suratelor; iar supraviețuitorii deveneau „de-a dreptul înspăimântători”. Minunea e imediat popularizată în presa „roșie”, iar cariera profesorului intra în custodia organelor. Analogia cu lumea născută atunci, sub flamura roșie, e transparentă. Chiar dacă nuvela prinde o turnură delirantă, denunțul necruțător al noului context psihosocial rămâne o constantă. Simplific, nu vreau să dau spațiu narativității, importantă e analiza. Catastrofa declanșată de ingerința ignoranților în știință are un final așteptat: „masele” dezamăgite, cu „fețe schimonosite” de ură, năvălesc și distrug laboratorul, iar un reprezentat al acestora crapă capul profesorului, răspunzător pentru visul neîmplinit.

Bulgakov e actual astăzi prin faptul că a găsit un model de analiză a socialului destructurat, aplicabil și acum: lumea pe care ne-o înfățișează el e o lume care pare să se repete, timpul nostru e la fel de sedus de fanatism și demagogie ca și timpul său, de noi demoni coșmarești care se nasc din vechea sămânță. Tentația malformației se afirmă prin noi cruzimi și o nouă voință de a sfârâma tot ce e stabil și normal; lumea lui Bulgakov parca se repetă, scoțând la lumină gesturi eșuate, rebuturi reciclate. Soluția lui, crede profesorul Ion Stanomir, e dialogul cu tradiția, alternativa la inovațiile diavolești ale celor care voiau să strivească totul (știința, rânduiala socială, relații umane statornicite) sub presiunea ideologiei care se năștea din raza roșie. Numai prin tradiție și respectul normativității funcționale, credea Bulgakov, se pot oamenii apăra de asaltul vulgarității și absurdului. Deși a fost un marginal, un izolat, deși și-a asumat exilul intern, proiectul său umanist i-a dat lui Mihail Bulgakov energia să continue, să se mobilizeze împotriva disperării. Iar opera sa rămâne una dintre mărturiile literare și social-psihologice de prima mână ale secolului XX.

Vîgotski a fost mai abil, a articulat teoria sa la marxismul rudimentar promovat în epocă. A admis 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. Produsul pe care-l numim acum gândire socială a fost propus mai întâi de Vîgotski sub o altă denumire: *conștiință socială publică* (sau: 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, iar conștiința socială este formată de reprezentările colective (sociale) pe care și le formează 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, interacțiunea 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, desigur și inteligența, apar și se dezvoltă într-un spațiu social și cultural, stimulate de contextul social din care fac parte subiecții sociali. Iar toate acestea se realizează în societate, în școală și instituții, într-un context social și acestea devin hotărâtoare pentru evoluția ulterioară a individului ca subiect social. Copilul se dezvoltă nu prin interacțiune cu obiectele, ci într-un spațiu social, populat cu personaje, animat, el stabilește de mic relații sociale. El acționează asupra obiectelor, cum zice Piaget, dar obiectele fac parte din ambianță, au conotații sociale. Funcțiile psihice individuale apar și se dezvoltă deci într-un spațiu social și cultural, stimulate de contextul social din care fac parte „obiectele”. Construcția internă urmează deci celei externe, stimulate de exterior. Avem deci o „reconstrucție internă a activității externe”, zice Vîgotski, dând satisfacție doctrinei materialist-dialectice oficiale.

Este oportun să invocăm aici și contribuția Școlii de psihologie socială genetică de la Geneva (Doise, Mugny, Deschamps) privind dezvoltarea socială a inteligenței. Aceasta confirmă afirmațiile de mai sus. De altfel autorii acestei teorii îl invocă adesea pe Vîgotski ca sursa de inspirație. Potrivit acestei teorii, dezvoltarea cognitivă se explică prin intervenția factorilor socio-relaționali; progresul intelectual, observabil și măsurabil, se datorează interacțiunilor într-o situație dată, unui anumit context stimulator. Cercetările grupului de la Geneva s-au soldat cu o concluzie importantă: evoluția cognitivă nu poate fi disociată de mediul social în care individul este plasat. Structurile cognitive se dezvoltă nu numai prin maturizare și exercițiu individual, ci și prin – sau mai ales – *transmisie socială și interacțiune cu ceilalți*. Învățarea este deci *social-cognitivă*, între interacțiunea socială și dezvoltarea cognitivă existând o legătură cauzală. Individul structurează progresiv raporturile sale cu mediul, iar dobândirea experienței constituie un factor fundamental în dezvoltarea inteligenței sale. Experiența poate însemna și confruntarea punctelor de vedere cu alții, sub forma unui *conflict socio-cognitiv*. Conflictul – provocând adesea tensiuni, chiar destructurare sau dezechilibru – este în final sursă de schimbare pentru individ, ca și pentru sistemul social în care acesta evoluează. Iar tot acest proces este provocat de interacțiunile dintre indivizi, de schimburile de informații, idei,

credințe dintre aceștia. Procesul nu se oprește însă doar la învățare. Individul care cunoaște este supus unor diverse influențe sociale, prin *socializare*, *inserție socială* sau distribuirea unei *identități sociale*. Prin socializare se nasc similitudini, dar și diferențieri între membrii unei comunități sau unui grup; prin învățare socială și adaptare permanentă, individul își modifică mereu conduita pentru a răspunde așteptărilor celorlalți, pentru a se articula unor convenții sociale și a interioriza norme și valori culturale, reguli și cutume. El experimentează diferite stiluri de exprimare, achiziționează scopuri, credințe, teorii, atitudini ce-i permit să funcționeze articulat la relațiile interpersonale și sociale, încorporând stilul cognitiv promovată de comunitate. Vîgotski a oferit un instrument noii puteri. Când eram student învățam că esența umană rezultă din ansamblul relațiilor sociale, iar personalitatea se formează după modelul societății; un Vîgotski vulgarizat. N-a fost suficient, a fost declarat „ostil”, apoi „dușman” și marginalizat. Dacă ar mai fi trăit câțiva ani prindea teroarea anilor 1938-40 și desigur lagărele.

Dar teoria lui Vîgotski are și o altă fațetă, poate oferi și cheia de interpretare a practicilor de dominare, de control a ceea ce el numea conștiința publică, precum și a strategiilor de manipulare cognitivă a publicurilor. Prin această teorie a dezvoltării cognitive, într-un context dat, autorizându-se numai anumite practici sociale, putem identifica modul în care contextul, dacă e controlat, dacă nu oferă alternative, determină formarea unei “conștiințe sociale” manipulate.

Am ajuns acum într-un punct decisiv al demonstrației noastre. 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). Este o informație prelucrată de context, adaptată caracteristicilor acestuia. *Gândirea socială*, definită ca o manieră de a judeca și evalua evenimentele în funcție de contextul social, de experiența comună, de practici sociale, funcționează în funcție de contextul social: adesea este insuficientă și irațională, uneori aberantă, distorsionantă, deviată de erori de apreciere. Catherine Garnier (2002) oferă o interpretare plastică a modului în care gândirea socială se instalează și se localizează în individ: spațiul social în care evoluează individul este investit de către cultură și îmbibat de gândirea socială; gândirea e „secretată” de creier în maniera în care ordinatorul tratează informația cu care este servit. Selectarea stimulilor, obiectivelor, evenimentelor cu care individul vine în contact îl ancorează social, iar *gândirea sa este marcată* de aceste influențe. Localizată, gândirea devine controlabilă, gestiunea sa putând fi atunci 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, reprezentări sociale sau practici sociale agreeate de către acesta; de fapt de dirigenții care controlează contextul.

În ultimul timp se discută mult despre modul în care se construiește socialul, despre *gândirea socială* ca un alt tip de gândire decât gândirea logică sau despre “logica socială” a cunoașterii

(revista de psihologie socială *Connexions* a dedicat recent un număr tematic acestui subiect). Gândirea noastră, judecățile pe care le emitem zilnic sunt determinate nu atât de subiectul care transmite mesajul sau de circumstanțele în care o face, ci de „gândirea socială” și de “contextul” în care el își înscrie discursul.

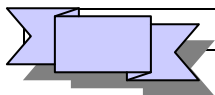
Contextul social-global, ideologic, precum și contextul imediat, situațional construiesc așadar împreună o anumită *realitate social-istorică* în care-l „învelesc” pe individ, silindu-l să-și însușească anumite soluții cognitive; să prelucreze o anumită informație și să-și formeze anumite imagini, credințe, reprezentări. Abric și Guimelli (1998) ne oferă un bun punct de pornire: *sistemul central al reprezentărilor* este direct determinat de *contextul ideologic și istoric* al grupului (sau comunității). El este marcat de memoria colectivă și prin sistemul de norme practicate. Contextul global induce norme de conduită, marchează situațiile, determină grilele de evaluare, mobilizează și/sau polarizează actorii sociali. La rândul său, contextul imediat traduce această viziune globală în practici curente, învățându-l pe beneficiar să aplice schema generală în situații concrete

Ce-i interesant este că ideea sa a făcut carieră după ce a fost tradus în America și Franța, născând teorii moderne. Ea ne ajută astăzi să înțelegem esența epocii celor doi: contextul controlat naște o gândire socială (conștiința!) manipulabilă și indivizi articulați (atașați) acestei lumi. Dependenți de contextul în care s-au dezvoltat, în care s-au format. La această „lume a lui” se raportează individul în eforturile sale adaptative, ea îi furnizează informații decisive și-l stimulează să le încorporeze în sistemul său cognitiv. El primește nu doar cunoștințe, ci și modul de interpretare a acestora, chei pentru decodarea problemelor cu care se va confrunta. E legat astfel pe viață, de viața pe care el a trăit-o într-un anumit context social. Revanșa lui Vîgotski: a furnizat instrumentul cu ajutorul căruia putem demonstra astăzi că cei care au supt, în tinerețe, un anumit „lapte intelectual”, care au fost deprinși să judece în funcție de reperele unui anumit context rămân înlănțuiți de această matrice cognitivă. E suficient să privim în jur.

BIBLIOGRAFIE

- Abric, J.-C., Guimelli, C. (1998) Représentations sociales et effets de contexte. În: *Connexions*, 72 (2).
- Bulgakov, M. (2011) *Ouăle fatale. Diavoliada*. Iași: Polirom.
- Doise, W., Mugny, G., Deschamps J.C. (1996) *Psihologie sociala experimentală*. Iași: Polirom.
- Doise, W., Mugny, G. (1998) *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*. Iași: Polirom.
- Garnier, C. (éd.) (2002) *Les formes de la pensée sociale*. Paris: PUF.
- Guimelli, C. (1999) *La pensée sociale*. Paris: PUF.
- Stanomir, I. (2012) *Însemnările unui tânăr medic*. În: www.contributors.ro, 27 mai 2012.
- Tardif, C. (2002) Lev S. Vygotsky: L'importance du contact social. În: Mohamed Dorai, *Psychologie sociale. Repères historiques et principaux concepts*. Paris: In Press.

Primit 31.05.2012.



Refugiați în Moldova: între excludere și incluziune socială

Maria Vîrlan, doctor în psihologie, conferențiar

Nicolae Beșliu, magistru în asistență socială, lector universitar

Summary

Moldova (as a land between Nistru and Prut rivers) has a dark history of its own refugee's during different times: starting from 376 when Huns invaded the region, during Ottoman Empire because of wars (Turks, Russians, Austrians, etc.), in the period of army conflicts during First and Second World Wars and immediately after these based on mass deportation to Siberia or Kazakhstan, as well as recently army conflict in Transnistrian region (part of the Republic of Moldova) situation that made people to leave their homes and find a secure place for living. It is not only Moldova being affected by the upper mentioned problem, but there is no region in the world that is confronted with the refugee and asylum seekers issues.

This paper structures several aspects of social inclusion of refugees: it starts with comprehensive analysis of policy and legislation and continues with the presentation of the main aspects of life such as shelter and security, health and social issues, economical and education issues as well as expressing culture and traditions values. It also presents a critique view of all these aspects with the purpose to target official and international organization in order to improve refugees' quality of life. At the end of this paper there are research findings regarding attitudes of refugees on social services in one hand and position of service providers in another. Research contains community attitudes regarding refugees, which creates a complex picture related to refugees' situation in Moldova. The paper finalizes with conclusions and valued recommendations

Rezumat

Moldova (o țară între Nistru și Prut), are o istorie întunecată o data cu trecerea timpului: începînd de la 376, când hunii au invadat regiunea, în timpul Imperiului Otoman, din cauza războaielor (turci, ruși, austrieci, etc), în perioada de conflicte armate în timpul primului și al doilea război mondial și imediat după acestea deportările în masă în Siberia sau Kazahstan, precum și recent, conflictul armat din regiunea transnistreană (parte a Republicii Moldova), situație care a făcut oamenii să își părăsească locuințele și să-și găsească un loc sigur pentru a trai. Nu doar Republica Moldova este afectată de problema sus menționată, dar nu există nici o regiune din lume care se confruntă cu probleme de refugiați și azil.

Această lucrare structurează mai multe aspecte de incluziune socială a refugiaților: începînd cu analiza completă a politicilor și a legislației și continuînd cu prezentarea principalelor aspecte ale vieții, cum ar fi adăpostul și probleme de securitate, de sănătate și sociale, problemele economice și de educație, precum și exprimarea culturală, tradiții și valori. De asemenea, se prezintă o vedere critică a tuturor acestor aspecte, cu scopul de a viza organizarea oficială și internațională, în scopul de a îmbunătăți calitatea vieții refugiaților. La sfârșitul acestui document sunt rezultatele de cercetare cu privire la

atitudinea refugiaților privind serviciile sociale, pe de o parte, și poziția prestatorilor de servicii, pe de altă parte. Cercetarea conține atitudini comunitare cu privire la refugiați, care creează o imagine complexă referitoare la situația refugiaților din Republica Moldova. Lucrarea se finalizează cu concluzii și recomandări valoroase.

Cuvinte cheie: *refugiat, emigrant, persoană strămutată intern, legislația cu privire la refugiați, incluziune socială a refugiaților, sistemul de protecție socială a refugiaților.*

În 2011 ONU a marcat 60 de ani de la adoptarea Convenției cu privire la refugiați, iar Republica Moldova a aniversat 10 ani de la ratificarea acestui document de către Parlament. Convenția este un instrument de asigurare a drepturilor fundamentale ale refugiaților prin intermediul căruia statele care au ratificat-o își asumă responsabilități și sarcini concrete pentru respectarea drepturilor refugiaților, contribuind astfel la punerea în aplicare a unor mecanisme democratice nu doar pentru această categorie de persoane. Practic nu există țară care nu s-ar confrunta cu probleme legate de refugiați: fie ca țară "recipient" sau stat care pune în pericol securitatea persoanelor. Siguranța și securitatea personală sunt printre cele mai de bază necesități ale omului conform piramidei necesităților a lui Abraham Maslow. Comportamentul uman este condus de aceste trebuințe fără de care nu poate atinge alte realizări ce țin de trai independent în comunitate, practicarea unei profesii, etc. În fiecare an Republica Moldova este țara de destinație pentru persoane care își părăsesc țara de origine din cauza persecuțiilor, nesiguranței și a prigonirii din diferite motive: religie, rasă, afiliere politică. Istoria Moldovei a cunoscut diferite perioade în care persoanele au fost persecutate sau oprimate din variate motive: în timpul Imperiului Otoman sau a celui Austro-ungar, în decursul și imediat după războaiele unu și doi mondial, sau în timpul și după conflictul din Transnistria. În urma acestor evenimente tragice un număr impunător de persoane au părăsit țara sau au fost intern strămutate. Până în momentul de față Republica Moldova se confruntă cu probleme legate de persoane intern strămutate sau refugiate pe teritoriul său. Odată cu ratificarea Convenției sus-menționate atât Guvernul cât și Parlamentul și-au asumat obligațiuni și sarcini concrete pentru a pune în aplicare prevederile acesteia. Vladimir Filat, prim-ministru Republicii Moldova în Raportul cu privire la Obiectivele Dezvoltării Mileniului (ODM) menționează: "Odată cu adoptarea ODM, transpunerea acestor obiective globale în cele naționale a adus o schimbare semnificativă". Acela și raport menționează că Guvernul și-a asumat sarcini politice cu privire la dezvoltarea umană – orice persoană ar trebui să depășească probleme legate de sărăcie, să aibă acces la educație, să trăiască o viață plină de sens, să fie sănătoasă de la o vârstă fragedă, să întemeieze familii și să se bucure de o societate dezvoltată.

Realitatea cu privire la refugiați, însă, ne arată o situație mai mult tragică decât una optimistă. Statisticile Înaltului Comisariat al ONU pentru refugiați (ICNUR) ne arată că în fiecare

minută în lume opt persoane își prădesc casa. În lume sunt înregistrați peste 10,4 milioane de refugiați (inclusiv 1,6 milioane în Europa), solicitanți de azil, persoane strămutate intern sau persoane apatrizi, dintre aceștia mai mult de jumătate sunt copii. În Europa de Est sunt înregistrați aproximativ 13500 apatrizi, inclusiv 2000 în Moldova. Majoritatea acestor persoane sunt în căutare de azil. Datele Biroului pentru Migrație și Azil ne prezintă o cifră de 202 persoane ce au obținut statutul de refugiat în 2011 ceea ce este cu 11% mai puțin decât în 2010. Se presupune că numărul solicitanților de azil în Moldova va crește din considerente că tot mai multe persoane vor tranzita Moldova, având ca destinație statele EU.

Legislația cu privire la refugiați. Instituții responsabile de protecția refugiaților.

Odată cu Ratificarea Convenției ONU cu privire la refugiați Republica Moldova și-a asumat schimbări radicale în favoarea protecției acestor persoane, aceasta însemnând că prevederile Convenției sunt transpuse în politicile de protecție socială, iar legislația este armonizată corespunzător. Totodată au fost elaborate și sunt implementate legi și acte normative care au ca unul dintre grupurile țintă refugiații, apatrizi sau persoanele strămutate intern: Legea cu privire la intrarea și ieșirea în Republica Moldova (1994), Legea cu privire la refugiați (2002), Hotărârea Guvernului privind regulamentul de invitare a cetățenilor străini și apatrizi (2003), Legea cu privire la regimul străinilor în Republica Moldova (2010) și Legea cu privire la solicitanții de azil. Trebuie să recunoaștem că aceste și alte acte normative au fost elaborate, adoptate și puse în aplicare într-un răstimp foarte scurt, aceasta datorindu-se colaborării Guvernului cu structurile internaționale, în special ICNUR. Totodată există încă multe lacune în sistem la nivel de legislație și mecanisme de aplicare a acesteia, precum aspecte legate de acordarea asistenței medicale, accesul pe piața de muncă, protecție socială. Peter Kessler, reprezentant al ICNUR în Moldova a menționat în cadrul discuției cu reprezentanții Parlamentului Republicii Moldova necesitatea de a spori accentul pus pe protecția socială a refugiaților.

Structura Guvernului responsabilă de problemele refugiaților este repartizată în felul următor: Ministerul Afacerilor Interne este organul central, având în subdiviziune Biroul de Migrație și Azil din cadrul Direcției Refugiați. Cel din urmă este direct responsabil și implicat nemijlocit în asigurarea drepturilor refugiaților. Din considerente că refugiații necesită tratament cu respect ca și cetățenii Republicii Moldova, alte Ministere sunt implicate în asigurarea incluziunii acestora: Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, Ministerul Educației și Ministerul Sănătății. La nivel local Autoritățile Publice creează condiții de incluziune în comunitate a refugiaților.

Sistemul de protecție socială a refugiaților

De cele mai dese ori refugiații sunt incluși ca persoane cu grad sporit de vulnerabilitate din mai multe considerente: sistemul de protecție socială este imperfect, iar serviciile de suport nu sunt suficiente pentru acești oameni. Refugiații sunt expuși procesului de marginalizare din cel puțin două motive: aceștia nu au nici o temelie și nu au resurse suficiente ca să poată face față situației de ancorare într-o țară străină (ținând cont de faptul că au părăsit țara nu din propria inițiativă, dar forțați de împrejurări), iar sistemul de valori, cultura, limba tradițiile sunt deseori străine pentru ei. Analizând sistemul de protecție socială din ultimii zece ani, putem să menționăm câteva reforme care au afectat populația, inclusiv refugiații: Reforma Sistemului de Pensii (1998), Reforma Sistemului de Protecție Socială (1999), Strategia cu privire la Reducerea Sărăciei (2000 și 2002) și Legea privind Asistența Socială (2003). Sistemul de protecție socială (cu cele două componente majore: Asigurări Sociale și Asistență Socială) asigură într-o măsură insuficientă necesitățile pe care le au refugiații. Cea mai complicată perioadă pentru refugiați este primii doi ani după ce au intrat pe teritoriul Republicii Moldova. Dificultățile majore țin de imposibilitatea de a avea un loc permanent de trai, resurse suficiente pentru a avea un trai decent (plata pentru chirie, asigurare medicală, produse de primă necesitate sau hrană). Situația se complică când este vorba despre o familie cu mulți copii, iar necesitățile unor asemenea familii sunt mari și deseori neacoperite de către instituțiile de stat responsabile pentru protecția refugiaților chiar dacă acestea cooperează eficient cu asociații obștești din domeniu. Una dintre măsurile de protecție a persoanelor străine este asigurarea bunăstării în baza acordurilor bilaterale cu unele țări. Marea problemă constă în faptul că Republica Moldova are semnate asemenea acorduri cu țările care practic nu au persoane refugiate pe teritoriu (Republica Cehă, România, Bulgaria), persoanele refugiate provin în special din Afganistan, Pakistan, Siria, toate acestea însemnând că în această privință Guvernul are multe de întreprins.

Situația refugiaților este pe cât de dificilă pe atât de complexă. Asigurările sociale disponibile pentru refugiați precum indemnizații pentru șomaj sunt practic invizibile; serviciile sociale sunt în mare parte dezvoltate la inițiativa ICNUR cu ajutorul asociațiilor obștești ce au în vizor problemele refugiaților. Structurile guvernamentale asigură condiții minime doar la început ca mai apoi, după ce este acordat statutul de refugiat, persoanele să fie pe cont propriu. Reieșind din aceste realități, situația refugiaților la capitolul protecție socială este practic jalnică. Pentru redresarea situației sunt necesare modificări legislative și normative în conformitate cu prevederile Convenției ONU cu privire la refugiați și acordare de resurse suficiente pentru crearea de servicii de suport focusate pe necesități stringente.

Un aspect important ce ține de incluziunea refugiaților este cel legat de natura de preservare a băștinașilor. Refugiații, care deseori sunt confundați cu emigranții, sunt considerați ca

persoane care atentează la resursele țării gazdă, le ocupă locurile de muncă sau le influențează negativ cultura. În articolul său cu referire la refugiați (Fenomenul refugiaților: dimensiuni conceptuale), dr. Maria Bulgaru menționează că există tensiuni generate la nivel de etnie din partea emigranților. Mișcările masive ale emigranților și a refugiaților ar putea produce uneori diferențieri etno-culturale, eroziuni ale băștinașilor – ceea ce duce la înrădăcinarea xenofobiei. Contrabalansa acestor situații pot fi programe de susținere a diversității culturale ale diferitor minorități, inclusiv a celor ale refugiaților.

Găzduire și mobilitate

Așa după cum a fost menționat mai sus, necesitatea de a avea un acoperiș de asupra capului este una dintre cele mai mari și stringente necesități ale oamenilor, în special când vorbim de refugiați care deseori sunt în situații foarte dificile. La sosire în țară fiecare solicitant de azil trebuie să treacă o procedură de clarificare a statutului de refugiat (conform Legii cu privire la regimul refugiaților) din mai multe considerente: unele persoane au intenții cu totul diferite de a solicita azil, precum emigrarea sau tranzitarea Republicii Moldova către statele UE. Doar o parte din cei care solicită azil obțin statutul de refugiat. În tot acest răstimp persoanele sunt găzduite la Centru pentru Solicitanți de Azil sau Centru de Găzduire Temporară a Persoanelor Străine. Aceste instituții sunt gestionate de Direcția Refugiați din cadrul Ministerului Afacerilor Interne. Deopotrivă cu oferirea unui spațiu de trai, solicitanții de azil sunt asigurați cu strictul necesar cum ar fi produse alimentare, produse igienice, haine. Toate aceste măsuri sunt asigurate de către autorități în strânsă colaborare cu ICNUR și asociații obștești din domeniu. După o perioadă de adaptare care de obicei durează până la un an sau maxim doi, persoanele cu statut de refugiați și actele în regulă părăsesc Centrul de găzduire temporară și pornesc pe cont propriu: închiriază apartamente, se angajează la serviciu și se apropie de un mod de viață obișnuit băștinașilor. Spre exemplu, o familie cu mulți copii refugiată din Kîrgîzstan a decis să treacă cu traiul de la Centrul de găzduire temporară la o casă în unul dintre raioanele țării, fiind susținuți de către administrația locală. Decizia a fost luată de către familie din mai multe considerente: chiria și serviciile comunale sunt mai ieftine decât în capitală, iar activitățile economice pe care intenționau să le desfășoare se vor confrunta cu o mai mică concurență. Cu toate acestea majoritatea refugiaților locuiesc în Chișinău, unde oportunitățile de a găsi un loc de muncă este mai mare decât în alte regiuni ale țării.

Cât privește mobilitatea în interiorul și exteriorul țării refugiații întâmpină greutăți. Pentru a spori mobilitatea pe teritoriul țării, solicitanții de azil primesc un document de identitate, inclusiv un cod personal de identificare. Aceste măsuri sunt luate pentru a facilita adaptarea persoanelor la realitatea existentă și a face progrese în ceea ce privește încadrarea în societatea moldovenească.

Ca și în alte aspecte ale problemelor cu privire la refugiați există restricții de mobilitate impuse de procedura de documentare a refugiaților. Documentele de identitate acordate acestor persoane nu pot fi utilizate pentru a părăsi Republica Moldova și a călători în străinătate. Said Mahmud, un refugiat din Somalia, în cadrul unei emisiuni de la Curaj TV a declarat că această situație este una discriminatorie în relații cu refugiații. ”Moldova este ca un penitenciar pentru noi – nu poți părăsi țara pentru o vacanță sau a-ți vizita rude și prieteni din alte țări”. La acest capitol autoritățile depun eforturi pentru a elimina barierele și a pune la dispoziție documente ce le-ar spori mobilitatea refugiaților în afara Moldovei.

Educație pentru refugiați și copiii lor

Atât emigranții cât și refugiații la moment ce au perspectiva de a rămâne mai mult timp în Republica Moldova investesc în studierea limbii de stat și a celor care sunt uzuale pe teritoriul țării. Programele de suport pentru refugiați conțin cursuri de studiere a limbii române, ca la final să poată să se acomodeze atât la cultura majoritarilor cât și să facă față provocărilor ce țin de angajarea în câmpul muncii. Când privește copiii ce provin din familiile ale refugiaților, sunt încadrați în procesul educațional din instituțiile de învățământ. Legea cu privire la Azil (art. 39) prevede că fiecare copil din familiile refugiaților are dreptul la educație. Majoritatea refugiaților menționează că anume acest aspect al integrării în comunitate este cel mai puțin problematic. Copiii sunt acceptați în clase și susținuți de către administrație și colegi. Pentru a asigura un proces de studii fără riscuri ICNUR (prin intermediul Asociației AVE Copiii) acordă suport acestor familii prin oferire de rechizite școlare, iar asociațiile de părinți din cadrul școlii îi scutește de plata pentru fondul de susținere a instituției de învățământ. Unii refugiați (părinți) menționează în Raportul din 2010 ”A fi refugiat” că simt o distanțare dintre ei și pedagogi, educatori sau alți prinți ai copiilor majoritari. Djavid Paknehad, directorul Centrului de Caritate pentru Refugiați menționează că incluziunea în mediul școlar este una cu cele mai puține bariere și probleme, oricum există uneori situații de discriminare care trebuie să le facem față împreună cu administrație școlii.

Angajarea în câmpul muncii.

În condițiile în care Moldova se confruntă cu multe probleme de ordin economic, angajarea în câmpul muncii a refugiaților este practic o mare provocare. Dezavantajele legate de următoarele lucruri: lipsa unor documente naționale de identitate, lipsa asigurării medicale, cunoștințe minime ale realității și limbii majoritarilor, cheltuieli foarte mari ce țin de chirie, trai și întreținere – îi fac pe refugiați foarte vulnerabili și expuși riscului de marginalizare socială. Cu toate acestea refugiații au dreptul la muncă, iar majoritatea sunt angajați în munci necalificate. ICNUR împreună cu parteneri ai societății civile acordă suport în procesul identificării unui loc de

muncă, oferă sprijin la angajare și adaptarea la condiții de muncă. Există, însă, cazuri în care refugiații au creat propriile lor afaceri care prosperă, acordând locuri de muncă altor persoane în situații similare. Un refugiat din Sudan a decis să deschidă o afacere în domeniul comerțului, punând pe picioare mai multe buticuri în Chișinău. Afacerea are un profit considerabil ceea ce îi oferă o situație economică favorabilă.

Legislația Republicii Moldova permite refugiaților să fie angajați în câmpul muncii, însă realitatea și multiplele bariere fac ca aceștia să accepte deseori munci necalificate și plătite „la negru”. În asemenea situații rolul administrației locale, inclusiv a asistentului social este de a facilita angajarea în câmpul muncii și a sprijini acțiunile refugiaților pentru a asigura o situație economică mai bună.

Acces la servicii de sănătate

Sistemul de sănătate publică este încă în procesul de tranziție și se confruntă cu obstacole în realizarea unor standarde ridicate de calitate. Datorită faptului că cei mai mulți dintre refugiații nu au documente de identitate naționale, nu au asigurare medicală și au acces limitat la serviciile de sănătate. Există încă multe stereotipuri legate de refugiați, în special despre cei care provin din Asia sau Africa. Hepatita, HIV și SIDA stau la baza comportamentului stereotip al personalului medical în relație cu refugiații. Astfel, accesul la asistență medicală este în mare parte limitat. În această situație, refugiații au obligația de a accesa instituțiilor private și să plătească taxe exagerate pentru investigații și tratament. Având o situație financiară precară, refugiații evită de a vizita un medic, situație care afectează profund starea lor de sănătate. Temporar soluția viabilă pentru asigurarea cu servicii medicale de calitate fără plată este cea a deservirii acestora în cadrul unei instituții medicale din cadrul Ministerului Afacerilor Interne. Chiar și în asemenea situații există cazuri în care refugiații se confruntă cu probleme grave de sănătate, uneori decesul refugiaților, unde nici sistemul de asigurări medicale nu poate să intervină în termeni legali. De aceea este important de a se face demersuri către instituții medicale de profil pentru a acorda suport și servicii necesare cu fără a percepe taxe.

Access la surse de informație

Trăim în era tehnologiilor informaționale și aceasta favorizează accesul la informație. În situație refugiaților accesul la informație este asigurat în mare parte de către Asociațiile Obștești din domeniu: prin intermediul paginilor web, întâlnirilor periodice sau publicațiilor. Structurile guvernamentale preocupate de problemele refugiaților pun la dispoziție informații necesare privind documentarea, accesarea serviciilor și alte necesități vitale legate de integrarea acestor persoane în comunitate. Chiar și în asemenea condiții există lacune și dificultăți de furnizare a unor informații specifice (precum ajutoare umanitare) către refugiați, în special către cei care au

acces limitat la internet sau nu folosesc tehnologii informaționale. În asemenea situații asistentul social și serviciile de suport pentru refugiați pot veni în ajutor pentru furnizare de informații. Aceste acțiuni nu necesită costuri sporite, însă rezultatele sunt deseori destul de evidente.

Libertatea de exprimare a culturii, tradițiilor și obiceiurilor

Unul dintre aspectele incluziunii sociale și interacțiunii cu alte culturi este practicarea obiceiurilor sau a tradițiilor care au fost parte a stilului de viață în țara de origine. Diversitatea culturală tot mai mult își face loc în viața persoanelor din Republica Moldova. Practic există o multitudine de oportunități care pot pune în valoare aspectele legate de cultură, religie, valori, etc. Anual sunt organizate activități de promovare a diversității culturale: festivalul minorităților, competiții sportive, concerte și aniversări ale zilelor naționale ale diferitor țări. Djavid Paknehad, directorul Centrului de Caritate pentru Refugiați menționează că refugiații au posibilități multiple de exprimare a culturii țării lor. Există, însă, dificultăți la nivel de practicare a diferitor religii. La moment multe situații de dificultate au fost rezolvate cu toate că rămân altele pe cale de soluționare, a adăugat Djavid.

Aculturația (schimbare în proces de integrațiune a mai multor culturi) devine tot mai evidentă nu doar din cauza numărului de refugiați în Republica Moldova, ci și din considerente că mulți emigranți și persoane care au locuit mult timp peste hotarele țării aduc cu sine o diversitate amplă de culturi, tradiții și obiceiuri. Anume în asemenea condiții refugiații sunt mai puțin discriminați iar cultura lor se diluează printre celelalte.

Incluziune socială versus excluziune: rezultatele studiului empiric.

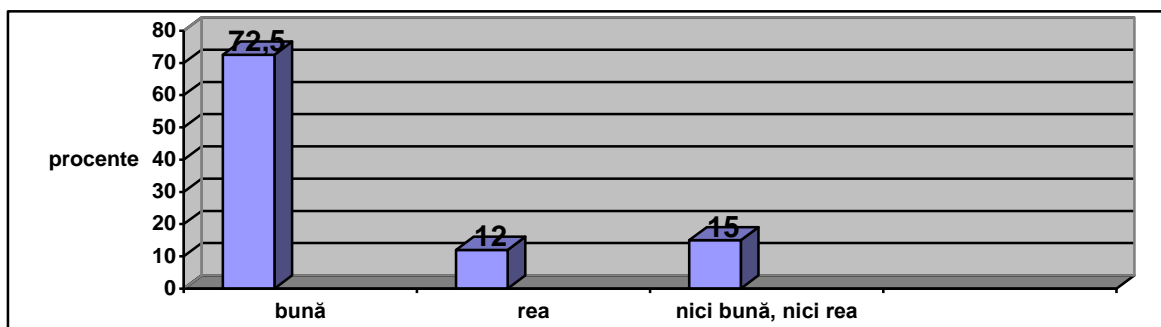
Scopul cercetării: Evidențierea calității asistenței oferite în Republica Moldova de către organizațiile guvernamentale și cele neguvernamentale în vederea integrării refugiaților.

În vederea realizării obiectivelor s-au folosit următoarele metode:

1. Chestionar de evidențiere a necesităților refugiaților și a serviciilor care se oferă acestora în Republica Moldova. La acest chestionar au răspuns refugiați și specialiști care acordă servicii refugiaților.
2. Chestionar de evidențiere a opiniei publice referitoare la refugiați și la incluziunea socială a lor.
3. Analiza bibliografică.
4. Studiul de caz.
5. Interviu.

Rezultatele obținute la Chestionarul de evidențiere a opiniei publice referitoare la refugiați și la incluziunea socială a lor.

Ce părere aveți despre refugiați?

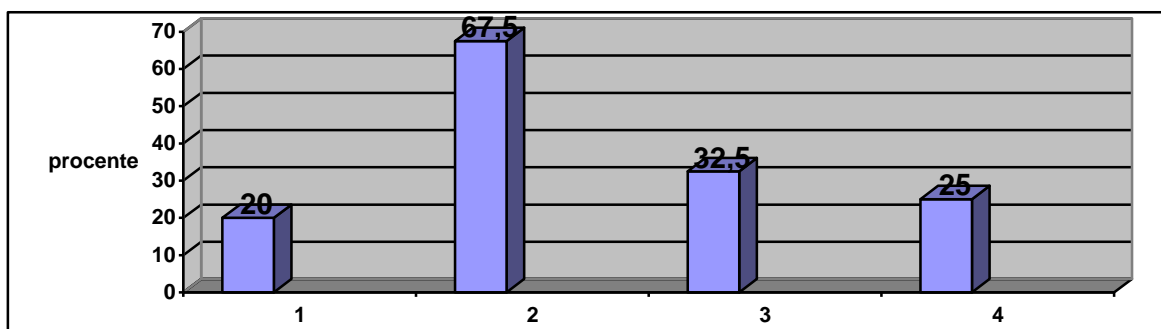


Opinia populației băștinașe despre refugiații care locuiesc în Moldova este, în general, bună, favorabilă, numărul celor care au o părere bună este mult mai mare decât a celor care au o părere rea – 72,5% și, respectiv, 12%.

În ceea ce privește influența străinilor asupra dezvoltării țării, datele confirmă părerea neutră, chiar favorabilă a populației.

Principalele informații despre refugiați sunt oferite de mass-media (în 95% cazuri) fără a exista o experiență directă cu aceștia (doar în 5% cazuri).

Cum îi caracterizați pe refugiați?



1 – diferiți după religie, cultură, comportament, maniere;

2 – descurajați, neajutorați, frustrați, decepționați, singuratici;

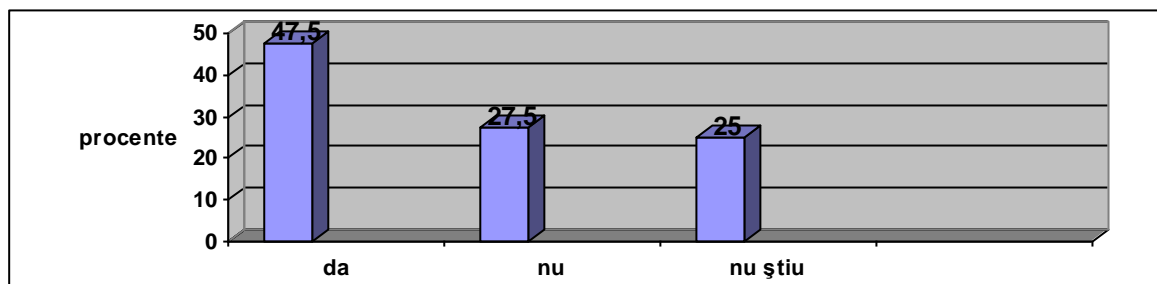
3 – curajoși, respectuoși, optimiști, cu caracter puternic;

4 – agresivi, răzbunători, indiferenți, manipulatori, lipsiți de bun simț, de responsabilitate.

În general, refugiații sunt văzuți ca persoane neajutate, decepționate, descurajate (67,5% cazuri), fapt ce vorbește despre atitudinea compătimitoare a populației băștinașe față de refugiați. În măsură mai mică (în 25% cazuri), aceștia sunt considerați agresivi, răzbunători, indiferenți, manipulatori, lipsiți de responsabilitate și bun simț. Mai mult de un sfert din cei chestionați (32,5%) îi văd pe refugiați curajoși, respectuoși, optimiști, cu caracter puternic.

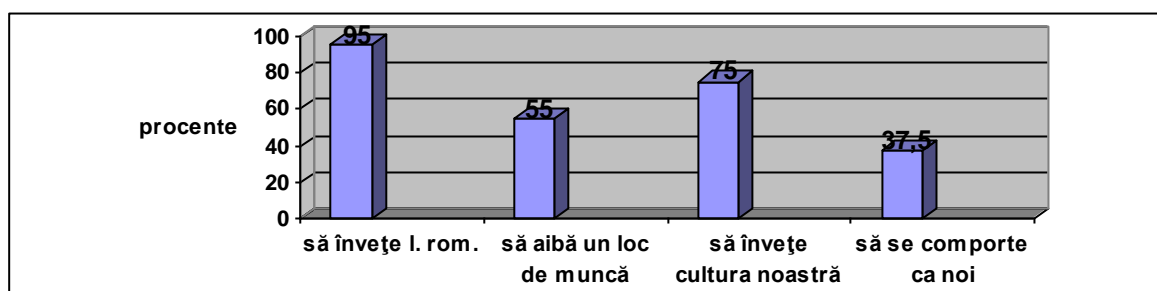
Acest portret este construit, în general, de mass-media.

Credeți că ar trebui să se acorde mai multe servicii persoanelor refugiate?



Asistența oferită de către autorități refugiaților este puțin cunoscută în rândul populației. Cu toate acestea, aproape jumătate din respondenți (47,5%) consideră, că ar trebui să se acorde de către organizațiile guvernamentale și cele neguvernamentale mai multe drepturi și servicii persoanelor refugiate. Aproape un sfert (27,5%) consideră că acest lucru nu este necesar și cam tot atâtea (25%) nu pot formula o opinie cu privire la acest lucru.

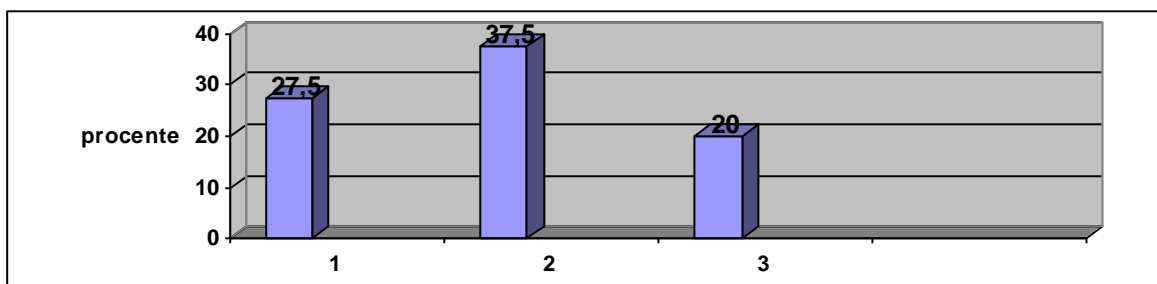
Ce trebuie să facă un refugiat pentru a se integra în țara gazdă?



În ceea ce privește reprezentarea conceptului de integrare socială în rândul populației, marea majoritate dintre respondenți sunt de părere că principalul lucru pe care un refugiat ar trebui să-l facă pentru a se integra într-o comunitate este de a învăța limba, urmat de a învăța cultura țării gazdă ((95% și, respectiv, 75%). Mai mult de jumătate (55%) consideră că cel mai bine refugiații s-ar integra, dacă ar avea un loc de muncă.

Oamenii sunt conștienți de rolul pe care ar putea să îl aibă în sprijinirea refugiaților. 55% consideră că ar putea contribui la integrarea persoanelor refugiate la ei în localitate. Doar 27,5% nu văd cum ar putea face acest lucru, iar 17,5% n-au nici o reprezentare despre modul de ajutorare a persoanelor refugiate.

Prin ce puteți contribui la integrarea persoanelor refugiate?



1 – să-i susținem, acceptăm, ajutăm să se integreze, să le acordăm sprijin moral

2 – să-i informăm referitor la serviciile existente

3 – să contribuim la înființarea centrelor de sprijin pentru refugiați.

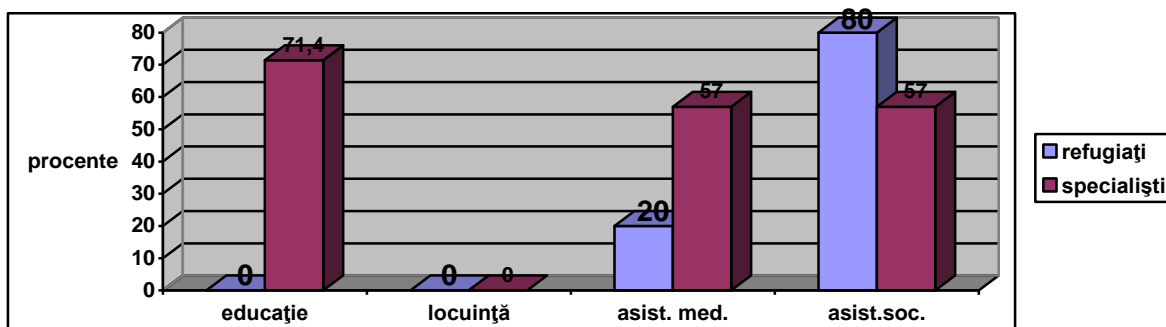
Dintre cei care consideră, că ar putea să ajute la integrare 37,5% ar face-o prin informarea refugiaților cu privire la serviciile existente în țară; 27,5% - prin susținerea, acceptarea, acordarea sprijinului moral; iar 20% consideră că trebuie înființate centre de sprijin pentru refugiați.

Concluzii:

Opinia publică despre refugiați este favorabilă, fapt ce creează premisele unei acceptări pozitive în rândul populației față de refugiați. Printr-o informare corespunzătoare a populației privind motivul venirii refugiaților în Moldova, privind nevoile lor specifice și avantajele pe care le are Moldova ca participant activ în domeniul protecției refugiaților, opinia publică poate deveni un factor extrem de favorabil integrării refugiaților. De asemenea, printr-o reflectare incorectă în mass-media a problemicii refugiaților, opinia publică se poate transforma în principalul obstacol în calea integrării, reducând decisiv din impactul politicilor și programelor de integrare.

Rezultatele obținute la Chestionarul de evidențiere a necesităților refugiaților și a serviciilor care se oferă acestora în Republica Moldova.

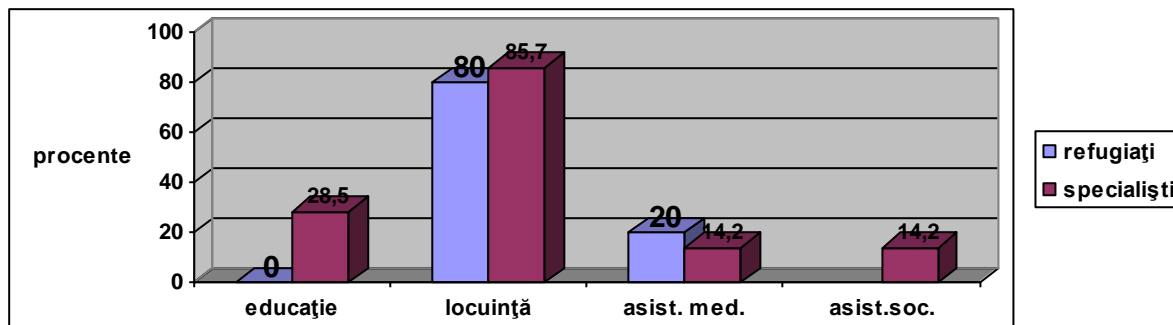
Care din următoarele drepturi se respectă cel mai mult în țara noastră?



În țara noastră, conform legislației în vigoare, refugiații au acces la educație ca și populația băștinașă. Însă refugiații chestionați nu apreciază acest lucru, dat fiind faptul că acest acces este permis doar la nivel preuniversitar. În Regulamentul de admitere la studii superioare nu refugiații

nu reprezintă o categorie de abiturienți, care să aibă careva facilități. Refugiați, care nu sunt admiși la învățământ cu finanțare bugetară se pot înregistra ca străini și trebuie să achite taxa pentru studii, care este mai mare decât a moldovenilor.

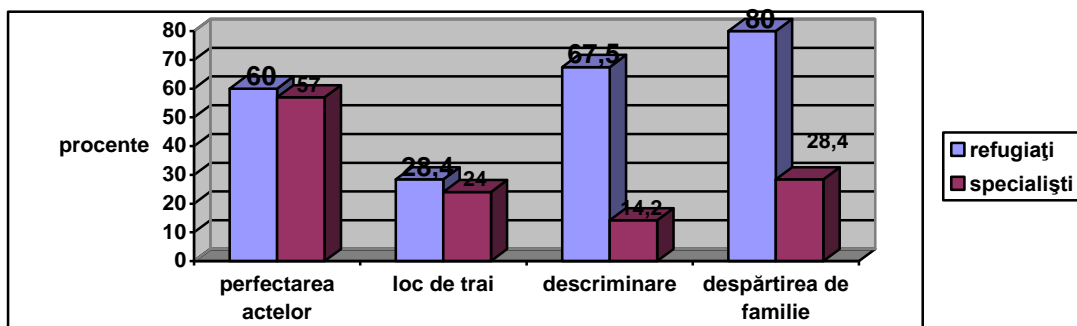
Care din următoarele drepturi se respectă cel mai puțin în țara noastră?



Datele ilustrate mai sus demonstrează, că nu întotdeauna refugiaților li se respectă dreptul la asistență locativă, asistență medicală, angajare la serviciu. Legea despre refugiați afirmă, că refugiații au aceleași drepturi la muncă ca și cetățenii, însă refugiații se confruntă cu multe obstacole. Motivele principale ar fi: cunoașterea slabă a limbii, lipsa consilierilor în orientare profesională și în accesarea schemelor de recalificare.

Necesitatea unui loc de trai constituie o problemă destul de mare pentru refugiați (în 80% cazuri) și afectează un procent considerabil de refugiați.

Care sunt nevoile și problemele cu care se confruntă refugiații?

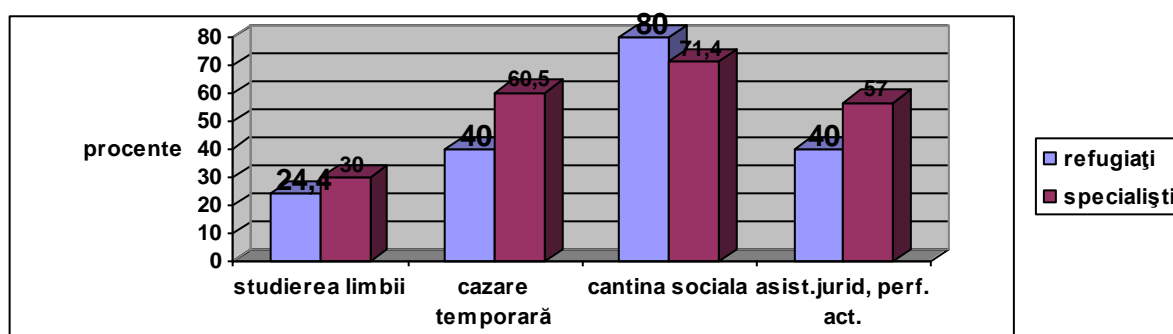


Printre problemele cu care se confruntă cei mai mulți refugiați putem enumera:

- Perfectarea actelor – 60% refugiați și 57% specialiști, afirmând acest lucru. Documentele de identitate ale persoanelor cu statut umanitar se perfectează pentru 1 an, apoi trebuie prelungit, iar statutul de fiecare dată se reexaminează, iar în această perioadă refugiații care nu reușesc să-și perfecteze la timp buletinul de identitate, întâlnesc obstacole în satisfacerea nevoilor principale (medicale, angajare la serviciu, etc.)

- Despărțirea de familie, prieteni, rude este considerată de marea majoritate a refugiaților (80%) una din cele mai stringente probleme cu care se confruntă refugiații. Aceștia trăiesc acut și dureros această despărțire, sunt deprimați, neliniștiți, anxioși, traumați. Trebuie de remarcat, că doar 28,4% dintre specialiștii chestionați au evidențiat o asemenea problemă. Mai degrabă specialiștii sunt orientați în a acorda asistență medicală, socială, juridică, și mai puțin asistență psihologică.
- Un număr mare de refugiați (67,5%) consideră că sunt discriminați, marginalizați de către populația băștinașă din cauza diferenței de religie, cultură, rasă. Asta le face mai dificilă adaptarea psihosocială la mediu, refugiații fiind stresați, deprimați, dezorientați, anxioși. Și în acest caz un număr destul de mic de specialiști (14,2%) au remarcat astfel de probleme la refugiați. Acest fapt, de asemenea impune necesitatea asistenței psihologice.

Care sunt serviciile care se oferă refugiaților în țara noastră?



Refugiații chestionați au obținut cam aceleași rezultate ca și specialiștii în ceea ce privește cunoașterea serviciilor oferite în țara noastră. Cei mai mulți – 80% apreciază alimentația la cantinele sociale, apoi aproape jumătate din ei au beneficiat de asistență juridică gratuită și de cazare temporară – câte 40%. Un număr mai mic dintre aceștia – 24,4% au beneficiat de cursuri de limbă română gratuit.

Marea majoritate a refugiaților (80%), dar și a specialiștilor (71,5%) consideră că serviciile care se oferă refugiaților în țara noastră sunt insuficiente și corespund parțial nevoilor și problemelor acestora.

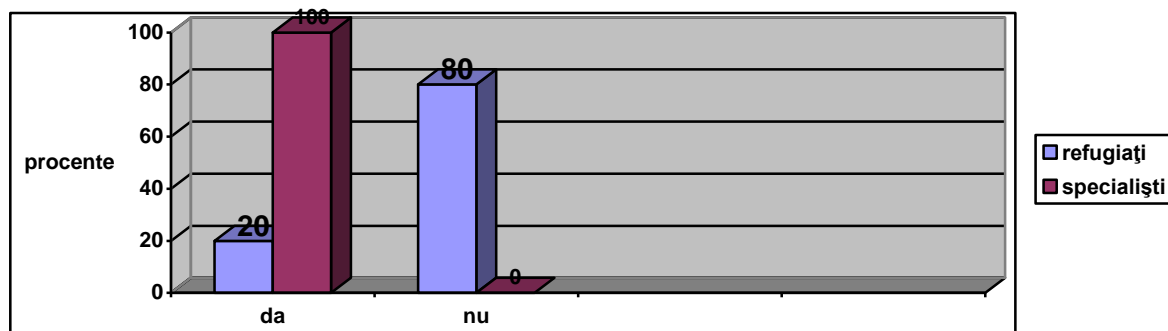
În mare parte respondenții evidențiază următoarele nevoi neacoperite de servicii:

Găsirea unui loc de muncă – 80% refugiați și 71,5% specialiști.

Accesul la educație universitară – 60,5% refugiați și 57% specialiști.

Consiliere psihologică - 60,5% refugiați 28,4% specialiști.

Cunoașteți programe de integrare pentru refugiați derulate în țara noastră?



Spre regret specialiștii cunosc în majoritate absolută din cei chestionați cunosc programe de integrare pentru refugiați, pe când doar 20% dintre refugiați cunosc astfel de programe, iar majoritatea – 80% nu cunosc.

Concluzii.

Principalele probleme cu care se confruntă refugiații în țara noastră sunt cele ce țin de asistența locativă, medicală, socială, juridică, etc. În atenția organizațiilor guvernamentale și neguvernamentale stă soluționarea acestor probleme pentru refugiați.

Însă cât privesc problemele de ordin psihologic cu care se confruntă refugiații, atunci aceste rămân pe deplin nesoluționate.

La etapa premigrării refugiații se întâlnesc cu așa probleme, ca pierderea familiei, prietenilor, caminului, diverse evenimente traumatice extreme

La etapa migrării: expunerea la foame, deshidratare, hipotermie sau alte suferințe fizice.

La etapa stabilirii într-o altă țară: condiții igienico-sanitare precare în locurile de detenție, interviuri repetate cu autoritățile din țara de azil ce le sporesc anxietatea legată de incertitudinea acordării statutului de refugiat, lipsa veniturilor, dificultati de integrare, necunoșterea limbii, percepția membrilor societății-gazdă drept cauză a principalelor probleme sociale. (*somaj, saracie, lipsa locuintelor etc.*)

Principalele probleme de ordin psihologic cu care se confruntă refugiații sunt: sentimentul înstrăinare, sentimentul de vină, sentimentul de inferioritate, sentimentul pierderii identității de sine, sentimentul de „șap ispășitor” etc.

Recomandări:

De elaborat programe de integrare individuale pentru fiecare caz în parte și pe o anumită perioadă de timp. Programul să conțină, în funcție de problemele cu care se confruntă refugiații, diferite acțiuni, ca spre exemplu: cursuri de limbă română, sesiuni de orientare culturală (istorie, constituția Moldovei, cultura populației, valori europene reflectate în cartă Drepturilor

Fundamentale ale UE etc), consiliere (juridică, psihologică), cazare în Centre, ajutoare rambursabile etc.

De mediatizat problemele refugiaților mai mult, fapt ce ar face ca populația băștinașă să le cunoască mai bine, să cunoască mai bine specificul acestora și să poată contribui la facilitarea integrării refugiaților.

Există o carență la nivelul necesarului de specialiști în instituțiile și serviciile care acordă asistență, în sensul că există prea puțini psihologi sau prea puțini asistenți sociali, ceea ce face dificil procesul de asistare a refugiaților.

De instruit inițial și continuu personalului responsabil pentru integrarea refugiaților (funcționari publici, cadre ale ONG-urilor etc), formarea la ei a competențelor culturale, empaticе, de autocunoaștere și a cunoștințelor de psihologia traumei.

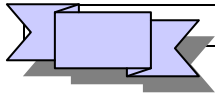
Pornind de la faptul ca mulți dintre refugiați sunt supraviețuitorii unor violențe și abuzuri traumatice, atât în țara de origine, cât și pe parcursul etapelor de refugiu, de la faptul, că refugiații se caracterizează prin anumite particularități psihologice specifice, că lucrul cu un refugiat implică aspecte particulare, impuse de limbă, cultură, fapt ce face dificilă crearea unei relații de încredere și demararea unui proces terapeutic autentic cu fiecare refugiat în parte, se simte necesitatea înființării unui centru de terapie și consiliere psihologică pentru refugiați.

Este necesară o cunoaștere reciprocă mult mai bună între diversele instituții și ONG-uri implicate în asistența refugiaților, în vederea unei coordonări mult mai eficiente a eforturilor tuturor celor implicați, în folosul real al beneficiarilor.

Bibliografie:

1. Maslow, A., Motivation and personality, New York: Harper, 1943.
2. <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/home>
3. <http://www.mai.md/node/10383>
4. Integrarea socială a refugiaților, editor Maria Bulgaru, Chișinău 2005.
5. <http://curaj.tv/amatorul/2/refugiatii-in-republica-moldova/> , aprilie 2011.
6. Being a Refugee: How Refugees and Asylum Seekers Experience Life in Moldova, 2010 Report.
7. <http://societateapentrefugiati.blogspot.com/> , <http://charity-centre.blogspot.com/>

Primit 01.06.2012



Which Way for Social Work in Moldova?

W. David Harrison, MSW, PhD. Professor Emeritus of Social Work East Carolina University

Summary

This article refers to the specific of social worker in our society and the opportunities for the development of social work in Moldova. The specific of our society and comparison with the standards proposed by International Federation of Social Workers are presented. The specific of the profession of social worker and different issues of deontological code of profession are analyzed.

Rezumat

În acest articol se face referință la modul cum se dezvoltă asistența socială și calea de dezvoltare a acestei științe în R. Moldova. Este prezentat specificul societății noastre și comparația cu standardele propuse de Federația Internațională a Asistenților Sociali. Sunt analizate specificul profesiei de asistența socială, aspecte legate de codul deontologic al profesiei.

Cuvinte Cheie: Moldova, asistența socială, control social, incluziune socială, cod deontologic

What would an unobtrusive observer studying dozens of Moldovan social workers in action over several years learn about the profession by watching and listening to them doing their work for hundreds of hours? What is this Moldovan profession called social work, not just theoretically, but also as it is done? Perhaps the observer would be confused by the variety of things observed, but perhaps some patterns and types of social work would become evident. Would the observer see anything different in Chisinau than in Kosovo or Moscow or Congo?

The careful observer would almost surely note that instead of one profession of social work, there are many “social works.” Each profession of social work is embedded in and reflects a specific society and its cultural web. Sometimes there is more than one version in the same country, as there may be in Moldova’s urban and rural areas. Having mapped these out, the observer might ask Moldova social workers and those who shape the profession about the future. They are constantly faced with the rarely spoken, but elemental question: What will Moldovan social work become? Will there be more attention to communities, to NGOs, to psychotherapy, to organizing care or to advocacy? The list could go on a long time.

The specific character of current and future Moldovan social work is not simply a matter of the social workers and other citizens choosing what they want or think is right. Social work is often called upon to carry out social functions enacted by parliaments, bureaucracies, churches and voluntary associations, and other social institutions. Citizens making use of social work also have roles in determining what social work will be and can be. There is a constant negotiation of boundaries, functions, activities, and lines of accountability.

The International Federation of Social Workers (IFSW) statement of the aims of the profession is as follows:

The International Federation of Social Workers recognizes that social work originates variously from humanitarian, religious and democratic ideals and philosophies; and that it has universal application to meet human needs arising from personal-societal interactions, and to develop human potential.

Professional social workers are dedicated to service for the welfare and self-fulfillment of human beings; to the development and disciplined use of scientific knowledge regarding human behavior and society; to the development of resources to meet individual, group, national and international needs and aspirations; to the enhancement and improvement of the quality of life of people; and to the achievement of social justice.

The characteristics that make social work a distinct profession are shared by many other professions. The characteristics are largely derived from the ideals and philosophies alluded to by the IFSW. The pursuit of human dignity and self-determination at both the individual and the social levels are not unique, but their centrality to the profession is probably unique to social work. The commitment to work at the individual and social levels, including the “personal-social interactions” means that social work typically occurs where individuals experience larger social problems and difficulties. It implies work both with the individuals and with the social forces that affect them. Social workers do not limit the practice of their profession to attempting to achieve abstract ideas of social justice and improved quality of life. The values of dignity (honoring the worth of all people and respecting it) and self-determination (limiting control by others and setting out to establish one’s own way of living) are met at very practical levels, demonstrating their centrality to social work.

What have these ideas got to do with Moldova and the future of its social work? The Moldovan social work profession supports the values noted above in common with practically all professional social work anywhere in the world. However, as in so many other countries, there are strong pressures on these values, forces that can change or drastically reduce their importance. The pressures take many forms. International trends such as migration and problems such as international displacement are social problems that affect individuals and families. Legislation or administrative orders may state that social workers have to participate in the detection of people without the documentation required for inclusion in the benefits of society. Rather than finding ways to include such people, or at least to provide temporary relief from their plight, social workers may be required to participate in social control efforts by reporting migrants to police and to documenting their activities. Another example of a major force shaping social work lies in attempts

at the privatization of social work and its transformation into a profession that conducts “procedures” “on” people, with the ultimate aim of profits for the corporations or entrepreneurs who own the businesses. Most of the time these problems have been made into pseudo-medical constructions and placed in the familiar diagnose and treat process familiar in medicine and many other fields. Usually they are aimed at having people do more or less of something that can be counted. Another pressure is the increasing or constant hopelessness that accompanies the stress of the harsh economic system that followed communism. Now there is deep concern by the many newly educated social workers that they will not have jobs through which they can pursue the values they share with social work. Yet with the difficulty of social work in such circumstances comes new reason for hope for the profession and those for whom it seeks better lives.

We have learned from history that if social workers and their allies do not envision and constantly devote energy to achieving a *values-based profession* whose foundation values are those *of the profession*, then other individuals and groups will supply the guiding values. Those values may involve control of unpopular persons and groups or insisting on applying “effective” actions to achieve predetermined “behavioral outcomes” for people who have not chosen them. One basis may be the cultural and social forces of authoritarianism. Other bases might be subtle versions of profit-based business ideologies. Religious institutions may exert influence through supporting social work, applying either freeing or controlling values. Certainly there are many other bases as well. The guiding values of human dignity and self-determination may be threatened or overtaken.

The hope and optimism noted above come through the process of “making” social workers. Many young people choose the profession through their desire to make lives better. Others seek marketable skills and credentials, and still others come through the unpredictable processes of youthful decision-making. All of these come seeking some moral order and ways to act on it. They are the ones who can become caseworkers, advocates, innovators, or other kinds of social worker under the influence of the values and the principles that they learn through their professional education. We can explain to them what the values are and what they mean. University lecturers and professors can teach them to practice in ways that are consistent with the values. These are sophisticated pedagogical challenges and opportunities.

University faculty members face an even more important challenge, though. There may be some truth in the English rhyme, “Social work is not taught; it’s caught.” The challenge rests on the idea that the students are very unlikely to practice in ways that they do not have experience with. Educational experiences that offer structure and discipline, as well as enacting the values of dignity and self-determination are the greatest sources of influence and personal gratification that faculty members have. What better way to learn to practice mindfully than to learn in an environment that

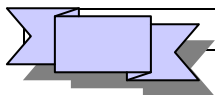
does not stress memory or repetition, but that deliberately emphasizes the enactment and experience of the values it claims to teach?

This brings us to the central role of the often noted construct of “critical thinking” in professional education for social work. Critical thinking means being able to grasp the assumptions and underlying dynamics of the situation at hand. The social work situation may be a complicated case of trying to help a family in its struggle to reintegrate after a parent returns from work abroad. In this situation, critical thinking means not just taking the situation as it is evident, but considering from all positions what the logic and meaning of the problem and desirable paths to alleviating it might be. At a different level, it might be a situation of an NGO that advocates for better treatment of persons who have been assaulted in their own homes. Again, the same ability to understand critically comes into play. Critical understanding opens many more opportunities for working on solutions, for developing assets into desired social structures, and for determining the benefits or liabilities of the practice.

This brings us to what I believe to be the most important element in determining the direction of social work. It has to do with the element of critical thinking that involves reflection, or being able to see one’s own role in a situation and acting with that as a part of the evolving social reality. Reflection is not only important for students to develop; it is an extremely important part of excellent teaching. Not only does reflective teaching, in which we are aware of how we affect our educational acts and processes, and are aware that everything we do becomes part of how our students will understand the professional world of social work. We are models of critical thinking and fearless examination of our own roles and choices as educators. These ideas of reflection and enactment are probably even more evident and influential in the students’ field education or internship experiences, and we must include those teachers in all our efforts to develop the social workers who will work to determine their future profession.

We might decide that Moldovan social work is headed in one direction or another, perhaps toward more community practice or toward sophisticated teamwork approaches to community care of people who cannot care for themselves or any of a number of other possibilities. We will determine some of that directly, but our students will work on the project longer than we will. Whatever the details, our obligation is to the values of the profession and their implications for real people’s lives and to providing experiences and ways of teaching and learning that allow students to live these values. Perhaps we can imagine that unobtrusive observer watching us teaching, and ask ourselves, “Would that observer conclude that what I am teaching, and how, are consistent with the fundamental values of my profession, and with the enactment of reflective critical thinking?”

Primit 01.06.2012



Diferențe de vârstă în percepția factorilor stresanți și adoptarea strategiilor de coping la vârsta școlară mică

Ana Nicolăeș, lector UPS „Ion Creangă”

Summary

From the perspective of child development, the primary school age years are typically seen as transition and change. In the article it is referred to the age difference in perception of different stressors identified in parental environment, the peer group environment and school environment. Recommendations for parents are offered.

Rezumat

Din perspectiva psihologiei dezvoltării vârsta elevului mic este descrisă ca o perioadă de tranziție și schimbare. În articol facem referire la diferența de percepție a factorilor stresanți în dependență de vârstă la elevii de vârstă școlară mică la diferiți stresori identificați în relațiile copilului cu părinții, în mediul academic și în relația cu semenii. Sunt oferite recomandări pentru părinți.

Cuvinte cheie: stres, strategii de coping, elevii mici, strategii active, strategii de exteriorizare.

Chiar dacă majoritatea cercetărilor referitor la stresul la copii sunt focusate pe evenimente majore sau traumatice ca sursă a unui stres în copilărie, adulții prea des neglijează stresul și presiunea din viața de zi cu zi a copilului, care de obicei are o severitate minoră [1]. De fapt, aceste forme de stres la copii pot fi la fel de semnificative și probabil mult mai dăunătoare, decât catastrofele, care se întâmplă mult mai rar. În rezultat, stresorii zilnici pot cauza pagube semnificante sau chiar ireversibile. Prea mult s-a focusat pe catastrofe și prea puțin s-a atras atenția la sursele de stres cotidiene în viața copilului, care sunt mult mai des întâlnite și afectează mult mai mulți copii. De aceea, cercetările ar trebui să fie direcționate către formele de stres mult mai familiare, chiar dacă mai puțin pregnante, care sunt întâlnite de mulți copii într-o societate modernă.

Perioada școlară mică îi oferă copilului mari posibilități atât în plan de dezvoltare a tuturor proceselor cognitive, cât și formarea a mai multor calități personale. Pe parcursul celor 4 ani se pun bazele însușirii activității de învățare și de muncă, se achiziționează cunoștințele generale despre lumea înconjurătoare, se formează deprinderile de a citi, a scrie, a număra și se însușesc noțiunile morale.

Comparativ cu alte perioade, în mica școlaritate transformările psihice se fac lent și nespectaculos, dar ele sunt foarte importante pentru evoluția ulterioară a copilului.

Obiectivul cercetării este de a efectua o analiză comparativă a factorilor care sunt percepuți de către copii ca fiind stresanți și de a identifica specificul strategiilor de coping pe diferite vârste.

Procedura

Metoda de selecție a lotului experimental a fost eșantionarea stratificată în funcție de școală/liceu și clasă. Prin respectarea proporției pe care o ocupă eșantionul în populația totală a orașului, am obținut ca eșantionul de cercetare să fie unul reprezentativ. În studiu au participat 17 instituții de învățământ preuniversitar din municipiul Chișinău, cu un efectiv de 743 de elevi, dintre care 368 băieți (49,5%) și 375 de fete (50,5%) din clasele 2-4-a, cu vârsta cuprinsă între 7-11 ani, $M=9,36$, $S=0,96$.

Instrumente

Am aplicat „**Chestionarul Factorilor de Stres la Copii**” elaborat de Byrne G. ș.a. de la Universitatea Națională din Australia în 2009 [2]. Din lista celor 50 de itemi-stresori, care formează listă prea lungă pentru a fi administrată elevilor mici, am selectat 27 care sunt specifici și corespunzători contextului social actual în care se află copii. Am organizat un studiu pilot pentru a verifica dacă itemii sunt înțeleși adecvat de către copii în perioada școlară mică și am operat modificări de ordin lingvistic acolo unde a fost necesar.

Pentru identificarea strategiilor de coping am folosit „**Chestionarul Strategii de Coping la Copii (CSCC)**” elaborat de A. Fedorowicz din Simon Fraser University, Canada în anul 1995 [3].

Chestionarele au fost adaptate și standardizate de către noi în cadrul studiului de doctorat „Managementul stresului la copii de vârsta școlară mică”.

Chestionarele au fost administrate colectiv, în timpul activităților de orar.

Tabel 1 Repartizarea eșantionului pe clase

| Clasa | Nr. Pr. | Procente |
|-----------|---------|----------|
| Clasa 2-a | 257 | 34,6% |
| Clasa 3-a | 245 | 33,0% |
| Clasa 4-a | 241 | 32,4% |
| Total | 743 | 100,0% |

Tabel 2 Repartizarea eșantionului pe dimensiunea gen

| Genul | Nr. Pr. | Procente |
|----------|---------|----------|
| Masculin | 368 | 49,5% |
| Feminin | 375 | 50,5% |
| Total | 743 | 100,0% |

Tabel 3 Repartizarea eșantionului pe vârste

| Vârsta | Nr. Pr. | Procente |
|--------|---------|----------|
| 7 ani | 17 | 2,2 % |
| 8 ani | 154 | 20,7% |
| 9 ani | 233 | 31,5% |
| 10 ani | 254 | 34,1% |
| 11 ani | 85 | 11,4% |
| Total | 743 | 100% |

În prezenta cercetare ne-am propus să examinăm percepția evenimentelor stresante de către copii în dependență de vârstă și anume câți ani au în perioada școlarului mic. Deoarece, repartizarea pe vârstă a eșantionului este una neomogenă, am decis să operăm cu variabila independentă *clasa*, care de asemenea indică o anumită vârstă a participanților. De obicei în clasa a 2-a sunt copii de 7-8 ani; în clasa a 3-a copii au 8-9 ani și în clasa a 4-a au 10-11 ani.

La școală copilul face cunoștința cu noi tipuri de reguli de relaționare, la care este nevoit să se adapteze, pentru a nu fi marginalizat. În plus, socializând, el are ocazia să descopere prin ce anume el se deosebește de ceilalți, trăiește relații de simpatie și de antipatie, își face prieteni după criterii de similitudine sau admirație. Deseori copiii se împrietenesc datorita vecinătății, care îi determina să parcurgă împreună drumul de la școală acasă sau datorita faptului că stau împreună în banca.

Grupul de prieteni conferă copilului sentimentul de apartenență, important pentru formarea identității sociale și a imaginii de sine. El se va defini pe sine raportându-se într-o anumită măsură, la grupul de relații din care face parte, și cu cât prestigiul și acceptarea sa de către grup vor fi mai mari, cu atât stima de sine va crește. Și invers, anumite disonanțe cu prietenii pot crea neliniști și disconfort.

Factorul stresant „M-am certat cu prietenii” prezentat în figura 1. pentru nivelul de intensitate „Te-ai supărat” a înregistrat diferențe din punct de vedere statistic semnificative pentru elevii din clasa a 4-a, în comparație cu elevii din clasa a 2-a și a 3-a, unde $\chi^2(6)=20,33$, $p=0,002$. Acest lucru poate fi explicat prin specificul vârstei care anticipează preadolescența, în care activitatea de bază învățarea treptat este înlocuită cu activitatea de bază comunicarea cu semenii, iar cearta cu prietenii poate fi un factor stresor de o puternică intensitate.

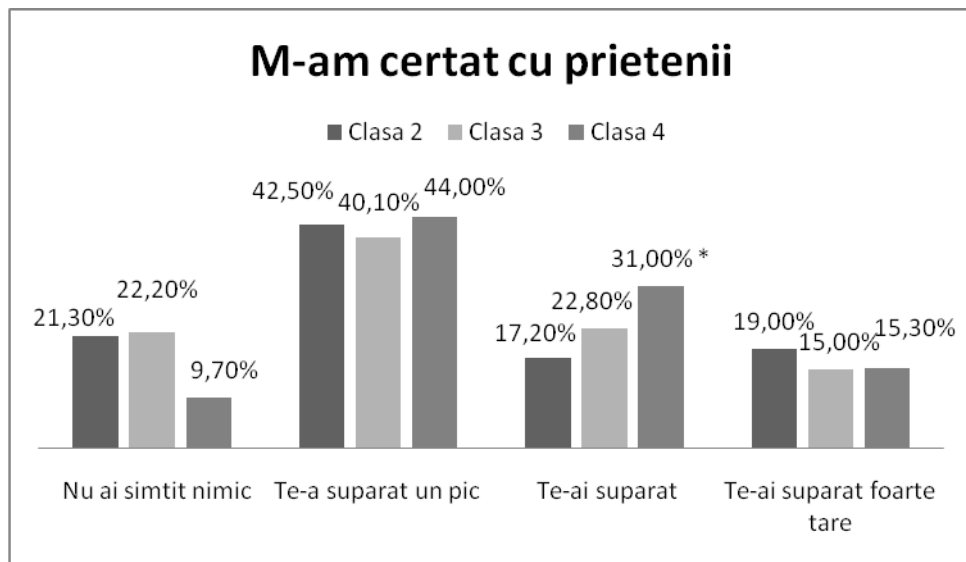


Fig. 1. Frecvențele pentru factorul stresant „M-am certat cu prietenii” în dependență de clasa din care fac parte participanții. (*p < 0.05)

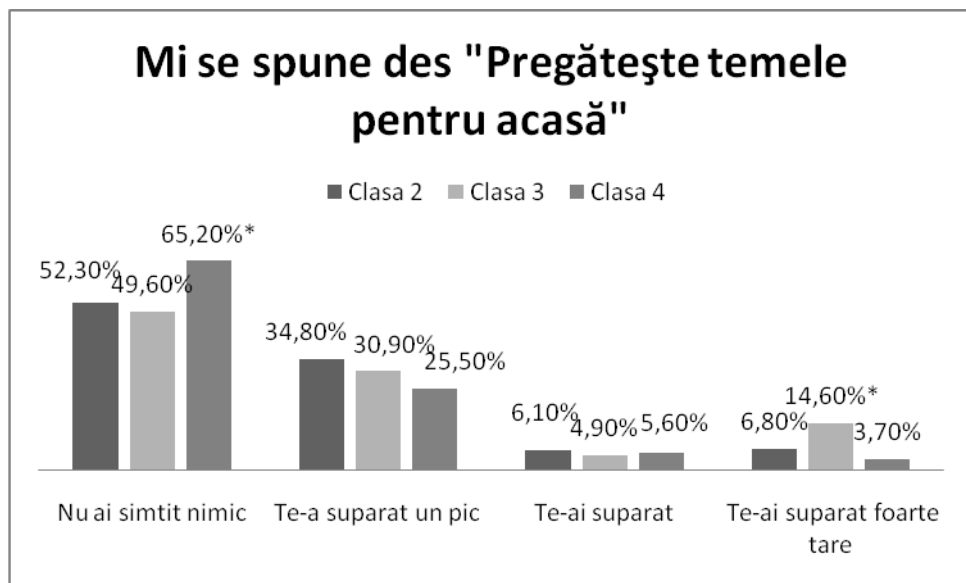


Fig.2. Frecvențele pentru factorul stresant „Mi se spune des „Pregătește temele pentru acasă”” în dependență de clasa din care fac parte participanții. (*p < 0.05)

Tema pentru acasă completează timpul rezervat învățării. Efectele formative sunt mai mari și mai importante pentru școlarul mic, deoarece atitudinea față de școală și abilitățile de studiu sunt încă în formare. Copiii zilelor noastre se confruntă cu multe tentații care îi pot distra de la realizarea temelor și lecțiilor pentru acasă. Internetul, alături de televizor și jocuri, pot fi considerate cu mult mai atractive decât rezolvarea unor probleme de matematică de exemplu. Iată de ce, pe de o parte impunerea copiilor de către părinți ca ei să-și facă temele pentru acasă, reprezintă o modalitate a părinților de a-i împiedica să se implice în alte activități, care ar putea să nu fie benefice pentru formarea lor. Pe de altă parte elevii percep responsabilitatea de îndeplinire a temelor ca pe o reducere considerabilă a timpului liber. Prin urmare, tema pentru

acasă care are scopul de consolidarea cunoștințelor și formarea sentimentului de responsabilitate poate cauza stres în situația în care părintele obișnuiește să reamintească des despre obligațiile elevului, astfel creează anumite constrângeri. Ilustrarea grafică prezentată în figura 2, pune în evidență un fenomen interesant: subiecții din clasa a 4-a au înregistrat o diferență statistic semnificativă la categoria „Nu am simțit nimic” în comparație cu elevii din celelalte clase, respectiv pentru această vârstă somația Pregătește temele pentru acasă nu reprezintă un factor stresant. În timp ce elevii din clasa a 3-a au înregistrat o diferență statistic semnificativă în comparație cu celelalte clase pentru categoria „Te-ai supărat foarte tare”, unde $\chi^2(6)=16,71$, $p=0,01$. Se pare că expresia „Pregătește temele pentru acasă” pe care elevii o aud des din partea părinților ajunge în picul intensității stresante în clasa a 3-a, lucru explicat prin necesitatea de a-și alege liber propriile acțiuni fiind foarte importantă pentru ei și o dată cu trecerea în clasa a 4-a se are loc o desensibilizare și deja elevii nu mai reacționează emoțional atunci când părinții le reamintesc de obligațiile lor.

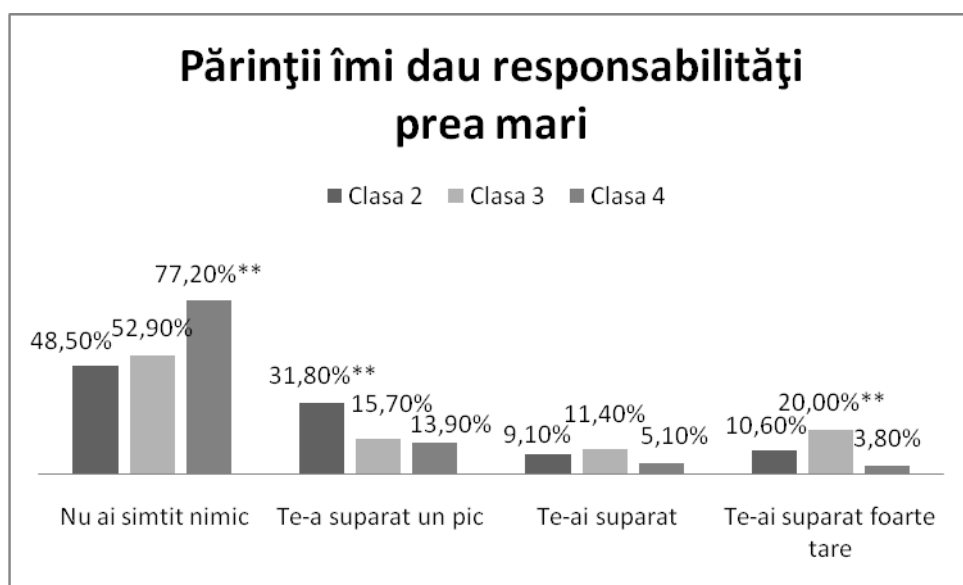


Fig.3. Frecvențele pentru factorul stresant „Părinții îmi dau responsabilități prea mari” în dependență de clasa din care fac parte participanții. (** $p < 0.01$)

Figura 3 prezintă în ce mod factorul stresant „Părinții îmi dau responsabilități prea mari” este perceput la nivel de intensitate diferit de copii în dependență de vârsta lor $\chi^2(6)=23,22$, $p=0,001$.

Copii din clasa a doua percep cu o intensitate scăzută factorul stresant “Părinții îmi dau responsabilități prea mari”, în timp ce elevii din clasa a treia sunt cei care se supără foarte tare când li se înaintează sarcini prea dificile.

Concluzia pe care o putem formula din analizele obținute pe acest eșantion este că până la vârsta de 10 ani, situațiile sociale contextuale în care există o lipsă de informație despre cum trebuie obținute efectele dorite, când copiii sunt rugați să încerce activități care sunt prea dificile

pentru ei și când încercările independente nu sunt suficiente acestea pot fi un factor stresant perceput cu o intensitate foarte înaltă.

Este foarte important ca copii de vârstă școlară mică să aibă anumite sarcini prin gospodărie, pe care să le facă singur sau să fie ajutat. Datorită faptului că execută un lucru sau altul, el învață multe, gândește, este atent, capătă diferite priceperi și se mândrește cu ceea ce a realizat, devenind mai independent și mai puternic. Dar părinții elevilor claselor primare trebuie să țină cont neapărat de următoarele lucruri: spre deosebire de maturi, la copii scopurile nu sunt atât de bine formulate, de aceea ei uneori nu înțeleg ce rost are să facă un lucru sau altul. Înainte de a-i încredința o misiune este bine ca părinții să explice copiilor ce trebuie să facă și pentru ce este necesar aceasta. O motivație bună trezește curiozitatea și îl face pe copil să se simtă important, fapt ce îl ajută să execute însărcinarea mai ușor și mai cu tragere de inimă. În timpul activității în comun părinții trebuie să explice pas cu pas procesul și modalitatea de lucru și să răspundă la întrebările pe care copilul le va pune.

Ipoteza conform căreia elevii mici adoptă diferite strategii de coping în dependență de vârstă a fost confirmată. Rezultatele analizei ANOVA a indicat că adoptarea strategii de coping active variază în dependență de vârstă $F(2, 726)=10,73$, $p<0,001$ unde clasa 2-a ($M=1,90$, $S=0,56$), clasa 3-a ($M=1,77$, $S=0,47$), clasa 4-a ($M=1,70$ $S=0,45$).

Tabelul 4. Analiza ANOVA adoptării strategiilor de coping în dependență de clasa.

| Tipul de strategie | Clasa(I) | N | Media | S | (J) CLASA | Diferența Mediei(I-J) | Sig. |
|----------------------------|----------|------|-------|------|-----------|-----------------------|-------|
| Strategii Active | 2 | 257 | 1,90 | 0,56 | 3 | 0,13(*) | 0,004 |
| | | | | | 4 | 0,20(*) | 0,000 |
| | 3 | 245 | 1,77 | 0,47 | 2 | -0,13(*) | 0,004 |
| | | | | | 4 | 0,07 | 0,097 |
| | 4 | 241 | 1,70 | 0,45 | 2 | -0,20(*) | 0,000 |
| | | | | | 3 | -0,07 | 0,097 |
| Total | 743 | 1,79 | 0,50 | | | | |
| Strategii de Exteriorizare | 2 | 257 | 0,57 | 0,37 | 3 | -0,11(*) | 0,002 |
| | | | | | 4 | -0,07 | 0,056 |
| | 3 | 245 | 0,68 | 0,48 | 2 | 0,11(*) | 0,002 |
| | | | | | 4 | 0,04 | 0,236 |
| | 4 | 241 | 0,64 | 0,37 | 2 | 0,07 | 0,056 |
| | | | | | 3 | -0,04 | 0,236 |
| Total | 743 | 0,63 | 0,41 | | | | |

Putem urmări o descreștere a adoptării strategiilor active o dată cu înaintarea în vârstă a participanților. Putem spune că tranziția spre preadolescență joacă un rol important în dezvoltarea strategiilor active ca instrument de a face față stresului. Adoptarea strategiilor de exteriorizare înregistrează o creștere $F(2, 743)=4,95$, $p=0,007$ la subiecții din clasa 2-a ($M=0,57$,

S=0,37) și la cei din clasa 3-a (M=0,68, S=0,48), în timp ce la subiecții din clasa 4-a (M=0,64, S=0,37) se observă o anumită descreștere. Aceste rezultate sunt congruente cu diferențele de vârstă în percepția factorilor stresori, unde participanții din clasa a 3-a au înregistrat diferențe semnificative în comparație cu celelalte clase pentru factorii stresori „Părinții îmi dau prea multe responsabilități” Figura 3 și „Mi se spune prea des „Pregătește temele pentru acasă” Figura 2.

În concluzie, putem afirma că există diferențe de percepție a factorilor stresori în perioada școlarului mic în dependență de vârstă. Un factor important în diminuarea acestor stresori îl joacă părinții. Recomandăm părinților să găsească modalități de a motiva copiii să învețe și să recurgă mai puțin la somația iritabilă „Pregătește temele pentru acasă”.

Responsabilitățile oferite copiilor de către părinți, trebuie să fie pe măsura puterilor sale, să nu le afecteze timpul liber, să fie variate, deoarece unul și același lucru făcut în permanență obosește foarte mult. În plus, să nu uite să le aprecieze eforturile și să le mulțumească pentru munca efectuată: asta îl va încuraja, îl va motiva să lucreze cu mai mult interes și plăcere, în consecință se va obișnui să prețuiască, la rândul său, și munca altora. Dacă părinții nu vor ține cont de acest moment important, s-ar putea să se confruntăm maitârziu cu consecințe grave pentru sănătatea și stare psihologică a copilului.

Bibliografie

1. Aldwin, C.M., Stress, coping and development, New York: Guilford, 1994, p. 342
2. Byrne D. ș.a. Stressor Experience in Primary School-Aged children: Development of a Scale to Assess profiles of Exposure and Effects on Psychological Well-being. In: International Journal of Stress Management, 2011, Vol. 18, nr. 1, p. 88-111.
3. Fedorowicz A., Children's coping questionnaire (CCQ): Development and structure analysis. In: B.A. Honorius, Simon Fraser University, 1995, p. 84.

Primit 05.06.2012