



## ATITUDINILE PARENTALE FAȚĂ DE COPILUL CU DIZABILITĂȚI: CERCETARE EXPERIMENTALĂ COMPARATIVĂ

**Nicolae Bucun**, doctor habilitat, profesor universitar, director-adjunct, IȘE

**Tatiana Vasian**, doctorandă, cercetător științific, IȘE

### **Parental attitudes toward the child with disabilities: experimental-comparative research**

#### **Summary**

In the present publication are presented and analyzed the results of experimental study of psychosocial features of parental attitudes developed in the family that educates children with disabilities compared to the families that educate children without disabilities. There are analyzed the differences in the formation of attitudes of children with disabilities compared to the children without disabilities and the psychological and social factors which influences this process.

**Keywords:** parental attitudes, child with disabilities, institutionalized child, social inclusion, exclusion.

#### **Rezumat**

În cadrul publicației de față sunt prezentate și analizate rezultatele studiului experimental al particularităților psihosociale ale atitudinilor parentale dezvoltate în familia care educă copiii cu dizabilități comparativ cu cea în care se educă copiii cu dezvoltare tipică. Sunt elucidate diferențele în formarea atitudinilor în cazul copiilor cu dizabilități comparativ cu copiii cu o dezvoltare tipică, factorii psihologici și sociali ce influențează acest proces.

**Cuvinte-cheie:** atitudine parentală, copil cu dizabilități, copil instituționalizat, incluziune socială, excluziune.

Studiul problemei atitudinilor din cadrul familiei în care se educă copilul cu dizabilități a început relativ nu foarte demult. O perioadă lungă de timp atenția specialiștilor din acest domeniu a fost orientată spre dezvoltarea și formarea anumitor abilități la copilul cu dizabilități, reieșind din existența anumitei disfuncții organice. Schimbarea de paradigmă în abordarea domeniului dizabilității exprimată în trecerea de la modelul medical de abordare a persoanelor cu dizabilități, bazat pe îngrijire, la modelul social, bazat pe incluziunea socială a acestor persoane, presupune implicarea activă a familiei în procesul dezvoltării copilului cu necesități speciale [11]. „Niciodată familia nu a fost mai solicitată și rolul său nu a fost niciodată atât de mare ca azi”, remarcă Boutin și During [apud 2, p. 17]. Aceste tendințe au influențat și direcțiile de cercetare în domeniu, ea fiind tot mai proeminent axată pe studiul familiei persoanelor cu cerințe speciale, capacitarea și sprijinul

ei. Aceste studii sunt, însă, la început de cale, puține la număr, reflectând aspecte specifice ale problemei familiei copilului cu dizabilități.

Cert este faptul că fiecare familie își are parcursul său de dezvoltare, propriul mod de a reacționa la situația copilului și de a o accepta sau nu, sub presiunea mai multor factori personali, familiali, sociali, de anturaj. Cu toate acestea, după cum menționează C. Sas, dificultățile cu care se vor confrunta aceste familii sunt asemănătoare [apud 1, p. 177]. Același autor constată că statutul de părinte al unui copil cu dizabilități se constituie având o dinamică specifică. Orientările valorice, montajele motivaționale și atitudinile acestui părinte suferă schimbări, care tranzitează și dezvoltarea personalității celui pe care-l are în grija sa, adică copilul. Cunoașterea acestor aspecte ar permite sprijinirea creșterii armonioase a copiilor, inclusiv și a celor cu dizabilități, care sunt reflecția directă a atitudinilor și a competențelor parentale ale celor implicați în educarea lor.

În cercetarea noastră am pornit de la faptul că atitudinea parentală reprezintă un sistem de diverse sentimente în raport cu copilul, stereotipuri comportamentale practicate în comunicarea cu el, de particularități ale percepției personalității și faptelor copilului [8]. Atitudinea socială este un produs social, rezultat din perceperea interpersonală ca proces sociopsihologic, care este influențat, însă, și de atitudinile celor din jur. Iată de ce pentru dezvoltarea cât mai amplă a specificului atitudinilor părinților față de copiii cu dizabilități am avut ca scop să studiem și percepția pe care o au părinții asupra relațiilor intrafamiliale care denotă acest specific, iar pe lângă perceperea copilului de către părinte și perceperea sa asupra vieții sale de familie, vieții sociale, a atitudinii pe care o manifestă cei din jur față de el. Toate își lasă amprenta asupra procesului de formare a atitudinii față de copil.

**Scopul** cercetării experimentale descrise a constat în studierea particularităților psihosociale ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități ce se educă în familie și cel ce este plasat într-o instituție de tip rezidențial, comparativ cu atitudinile parentale față de copilul cu dezvoltare tipică. În cadrul ei a fost înaintată **ipoteza** concretizată în câteva **teze**:

- în familia unui copil cu dizabilități atitudinile parentale față de el suferă schimbări din punct de vedere al acceptării sau neacceptării copilului;
- dizabilitatea copilului influențează caracterul și particularitățile formării atitudinilor parentale; ea limitează capacitatea părintelui de a comunica eficient cu copilul și conduce spre o percepere denaturată a lui.

În scopul verificării experimentale a ipotezei au fost utilizate câteva **tehnici**, care cantitativ și calitativ măsoară atitudinile parentale:

✓ Interviuul semistrukturat cu răspunsuri libere - una din cele mai utilizate tehnici din cadrul științelor socio-umane;

✓ Testul de determinare a atitudinilor parentale elaborat de A. Варга și B. Столин [8];

✓ Sociograma „Familia mea” a psihologului rus B. Ткачѐва, care reprezintă o variantă adaptată a sociogramei familiei lui Э. Эйдемиллер[8] .

În studiul experimental au fost antrenați 77 părinți, cu vârsta cuprinsă între 25 și 49 ani. Eșantionul a fost divizat convențional în 3 grupuri, a câte 25/26 respondenți fiecare:

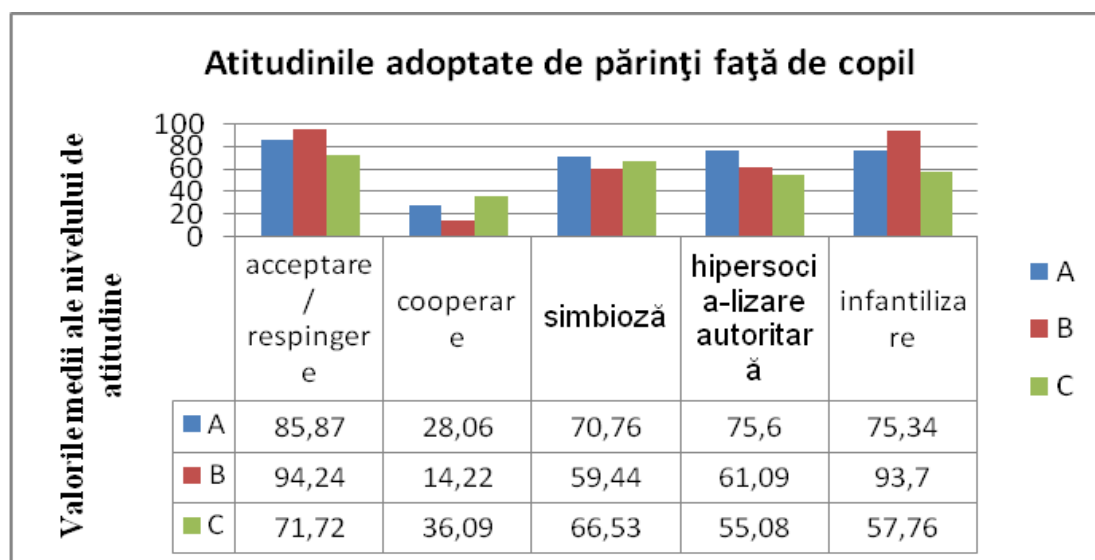
- părinți care educă copii cu dizabilități fizice și/sau mentale în familie, selectați dintre beneficiarii Centrului „Speranța” din or. Chișinău – centru de integrare a persoanelor cu dizabilități (grupul A);

- părinți ce și-au plasat copilul cu dizabilități fizice și/sau mentale în școala-internat auxiliară din s. Sarata-Nouă, r. Leova (grupul B);

- părinți ce educă copii fără dizabilități, cu dezvoltare tipică, care, în mare parte, frecventează școala-grădiniță nr. 120 din or. Chișinău (grupul C).

### ***Analiza rezultatelor experimentale***

Aplicarea testului de determinare a atitudinilor parentale a autorilor A. Варга și B. Столин a permis descrierea amplă a atitudinilor parentale în baza a cinci scale atitudinale: acceptare/respingere, cooperare, simbioză, hipersocializare autoritară și infantilizare. În figura de mai jos sunt prezentate valorile medii obținute pentru fiecare dintre cele cinci scale de către grupurile participante la investigația experimentală.



**Fig. 1.** Valorile medii ale indicilor atitudinilor adoptate de părinți față de copil (Testul atitudinilor parentale, A. Варга și B. Столин)

Analiza datelor obținute ne permite să constatăm prezența unei *atitudini negative, de respingere a copilului* la părinții copiilor cu dizabilități (grupurile A și B), valorile medii ale indicelui de respingere fiind situate aproape la limita de sus, în special în ce privește părinții ce și-au plasat copiii în instituția de tip rezidențial. Conform autorilor testului, indicele înalt la această scală vorbește despre existența respingerii emoționale a copilului de către respondent. Diferențele valorilor medii la acest indice sunt semnificative din punct de vedere statistic între toate trei grupuri pentru  $p < 0,01$ .

Această particularitate a fost constatată în mai multe cercetări de ultimă oră. B. Ткачева, corelând datele obținute prin aplicarea aceluiași test și a probei PARI, a stabilit că fiecare al cincilea părinte investigat utilizează activ modelul respingerii emoționale în relația cu copilul său. Acești părinți manifestă distanțare de problemele copilului și negare a necesității intervenției în viața copilului, ele fiind componente de bază ale procesului de educație pe care-l dezvoltă în raport cu copilul [8, p. 51]. O. Б. Чапова consideră că sarcina dificilă de a-și schimba propriile așteptări și montaje vis-a-vis de copil, pe de o parte, și imposibilitatea schimbării statutului biologic, intelectual și emoțional al copilului, pe de altă parte, conduc la neacceptarea copilului de către părinte [9, p. 16]. În aceste condiții este clar că foarte multe familii au trăit nevoia acută de sprijin psihoemoțional și social, dar nu au beneficiat de această asistență la momentul oportun, pentru a depăși perioada de criză, a accepta copilul propriu-zis și a putea rămâne împreună cu el acasă.

Valori la fel de înalte au fost obținute și la ultima scală, *infantilizarea*, iar între valorile medii pentru respingere și infantilizare există corelare semnificativă în cazul părinților copiilor fără dizabilități ( $r=0,468$ ,  $p=0,011$ ), ceea ce înseamnă că odată cu creșterea gradului de respingere emoțională a copilului de către părinți, devine mai evidentă și tendința lor de a minimaliza valoarea copilului, de a nu crede în viitorul lui. Diferențele valorilor medii la acest indice, la fel ca și în cazul respingerii, sunt semnificative din punct de vedere statistic între toate 3 grupuri pentru  $p < 0,01$ . Acest fapt vorbește despre perceperea copilului cu dizabilități de către părinte ca fiind unul neajutorat, inadapdat, care trezește compasiune și are nevoie permanent de ajutor. De fapt, o astfel de atitudine accentuează considerabil situația de inferioritate a copilului cu dizabilități și limitează posibilitățile dezvoltării autonomiei sale personale. Cercetătorii vorbesc despre faptul că aceste particularități ale percepției parentale indică asupra formării unor reprezentări denaturate pe care și le formează părinții legat de copilul cu dizabilități, bazate pe perceperea infirmității copilului. O atare percepție denaturată reprezintă sursa unor practici educaționale negative [9].

Cele mai joase valori au fost înregistrate la toate grupurile de părinți la scala *cooperării*, ce reflectă intensitatea contactului și ajutorul acordat copilului de către părinți, diferențele intragrupale fiind mari, aproape dublate unele în raport cu celelalte (Figura 1). Rezultatele înscrise de părinții

copiilor cu dizabilități ce nu se educă în familie indică diferențe semnificative în comparație cu cele obținute la scala cooperării de către părinții copiilor fără dizabilități ( $U=148,0$ ,  $p=0,01$ ) și chiar comparativ cu scorul părinților copiilor cu dizabilități în familie ( $U=130,5$ ,  $p=0,00$ ), adunând un scor infim de mic. Mai mulți autori precum Л. Аксенова, С. Хорош, Е. Айвазян, Г. Одинокова, А. Павлова, В. Ткачева menționează că cooperarea se întâlnește mai rar în familiile în care se educă copii cu dizabilități [6, p. 44; 7; 8, p. 52].

La *scala hipersocializării autoritare* grupurile au înregistrat valori de asupra mediei, cu diferențe semnificative între rezultatele părinților copiilor cu dizabilități din ambele grupuri ( $U=201,0$ ,  $p=0,017$ ), pe de o parte, și între datele părinților ce-și educă copiii cu dizabilități în familie și cei cu copii fără dizabilități ( $U=183,0$ ,  $p=0,004$ ). Deoarece cel mai înalt scor a fost obținut de către părinții ce-și educă copilul cu dizabilități în familie, putem conchide că părinții copiilor cu dizabilități consideră a fi corectă adoptarea în raport cu copilul său a unei poziții dure, a unui control aspru, combinat cu un nivel înalt de cerințe și executare imediată a acestora.

Rezultatele părinților copiilor cu dizabilități instituționalizați nu sunt semnificativ diferite de cele ale părinților copiilor tipici, indicele autoritarismului fiind cel mai înalt la grupul A și constituind 75,6 unități din 95,7 posibile (Figura 1). Nivelul de manifestare a autoritarismului parental în raport cu copilul în acest grup este ușor peste mediu, constituind 61,09 unități. Pe de altă parte, în acest grup, ca și în grupul părinților copiilor cu o dezvoltare tipică, au fost stabilite corelații semnificative între atitudinea autoritară și cea de infantilizare a copilului ( $r=0,622$ ,  $p=0,001$ ), ceea ce denotă faptul că în familiile în care unul sau ambii părinți prezintă atitudini autoritare, înaintând cerințe exagerate și un control enorm asupra a ceea ce face copilul, există tendința de a nu pune în valoare realizările copilului, de a exprima continuu insatisfacție vis-a-vis de succesele lui.

Comparând rezultatele pentru scala ce indică *atitudinea simbiotică* a părintelui față de copil, constatăm că aici nu avem diferențe foarte mari între grupuri, care s-au dovedit a fi și nerelevante din punct de vedere statistic (în medie 3-4 puncte brute din 7 posibile). În toate grupurile experimentale au fost obținute corelații semnificative între simbioza și cooperarea dintre părinte și copil. Ambele scale atitudinale reflectă reducerea distanței emoționale dintre părinte și copil. După cum putem observa, se marchează tendința de a micșora această distanță acolo unde există relații de cooperare între părinți și copii, bazată pe o atitudine parentală favorabilă, uneori chiar și tendințe de supratutelare. Odată ce această tendință se reflectă în toate grupurile de părinți, putem afirma că sunt tendințe caracteristice pentru toți părinții. Datele obținute la respondenții din grupul A denotă faptul că părinții copiilor cu dizabilități ce se educă în familie manifestă atitudini parentale controversate: pe de o parte, ei resping emoțional copilul și pe de altă parte stabilesc niște relații

simbiotice în raport cu el, oferindu-i atenție și grijă excesivă, protecție exagerată. Aceste rezultate se confirmă și în cadrul proiecțiilor părinților din sociogramele realizate.

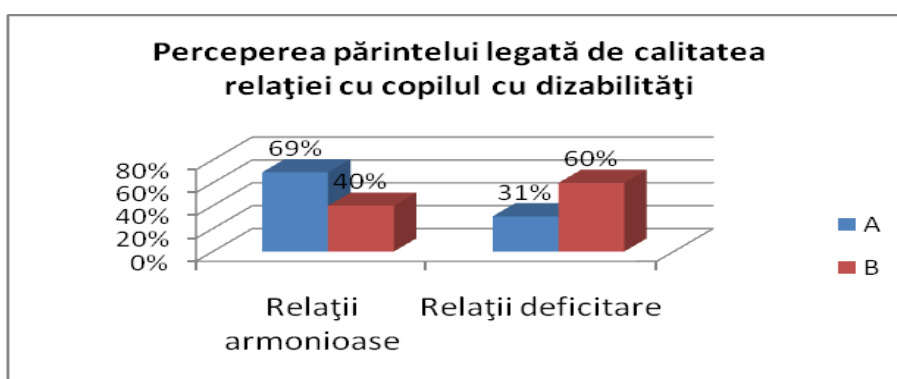
Într-o măsură mai mică același lucru se constată și la părinții copiilor cu dizabilități instituționalizați, unde s-a obținut și o corelație invers proporțională semnificativă dintre atitudinile de respingere și cele simbiotice manifestate de părinte ( $r=-0,438$ ,  $p=0,029$ ). Cu cât sunt mai exprimate tendințele părintelui de a nu-și accepta copilul, de a-l respinge, cu atât mai puțin evidentă va fi dorința lui de a fi un tot întreg cu copilul, cu atât mai mare va fi distanța emoțională dintre ei.

Cercetările în baza testului de determinare a atitudinilor parentale a autorilor A. Bapra și B. Столин arată că dizabilitatea copilului este un factor ce contribuie la schimbarea atitudinii parentale față de el, care în consecință influențează construirea relației părinte-copil și practica educațională a părintelui. Părintele are nevoie de sprijin în modificarea reprezentării despre copil în una mai pozitivă și optimistă, formarea unor atitudini adecvate față de copilul cu dizabilități, adoptarea stilului educațional optim, adecvat stării copilului, în care accentul principal se va pune pe echilibrul dintre protecție și cerințele înaintate copilului.

Informații relevante despre particularitățile atitudinilor adoptate de către părinți față de copiii cu dizabilități, ce vizează acceptarea copilului cu dizabilități, calitatea relației cu el, dar și cu ceilalți membri ai familiei, precum și participarea familiei copilului cu dizabilități la viața comunității, au fost obținute în cadrul realizării interviurilor semistructurate, adresate părinților copiilor cu dizabilități. În cadrul acestor interviuri ne-am propus să analizăm reprezentările părintelui vis-a-vis de copil, care, alături de cea de sine în calitate de părinte, alcătuiesc componentele poziției parentale interne, organizează percepția și înțelegerea de sine și a copilului, emoțiile legate de copil și de sine, dar și comportamentul real din cadrul interacțiunii [6; p. 44-45]. Părintele a fost invitat să-și descrie copilul, gradul necesității implicării lui ca părinte în recuperarea, educația lui, acceptul sau refuzul de a-l lua acasă (în cazul copiilor instituționalizați). Astfel, mai mult de jumătate dintre părinții grupului B își percep copilul ca fiind unul agreabil, plăcut și acceptat de către familia sa. Ei regretă faptul că copilul nu se află cu ei, dar se străduie să-l viziteze, să-l ia cât mai des acasă, pentru a nu se face simțită atât de acut lipsa mediului familial pentru copil. De fapt, și circumstanțele ce au dus la instituționalizarea copilului au fost dictate, din relatările lor, de factori externi, așa ca lipsa posibilităților de recuperare în localitatea dată, de integrare școlară a copilului într-o instituție de cultură generală, recomandarea școlilor din comunitate și a comisiilor medico-psiho-pedagogice de a fi înscris anume în astfel de instituție. Motivele aduse de cealaltă parte de intervievați care denotă o atitudine de neacceptare a copilului său țin mai mult de factori interni, pe lângă cei externi descriși mai sus. Printre ei ar fi viziunea negativistă asupra copilului („L-ați văzut cum este, cum pot să-l țin acasă?!”, „Noi nu putem face față situației, mai ales când este

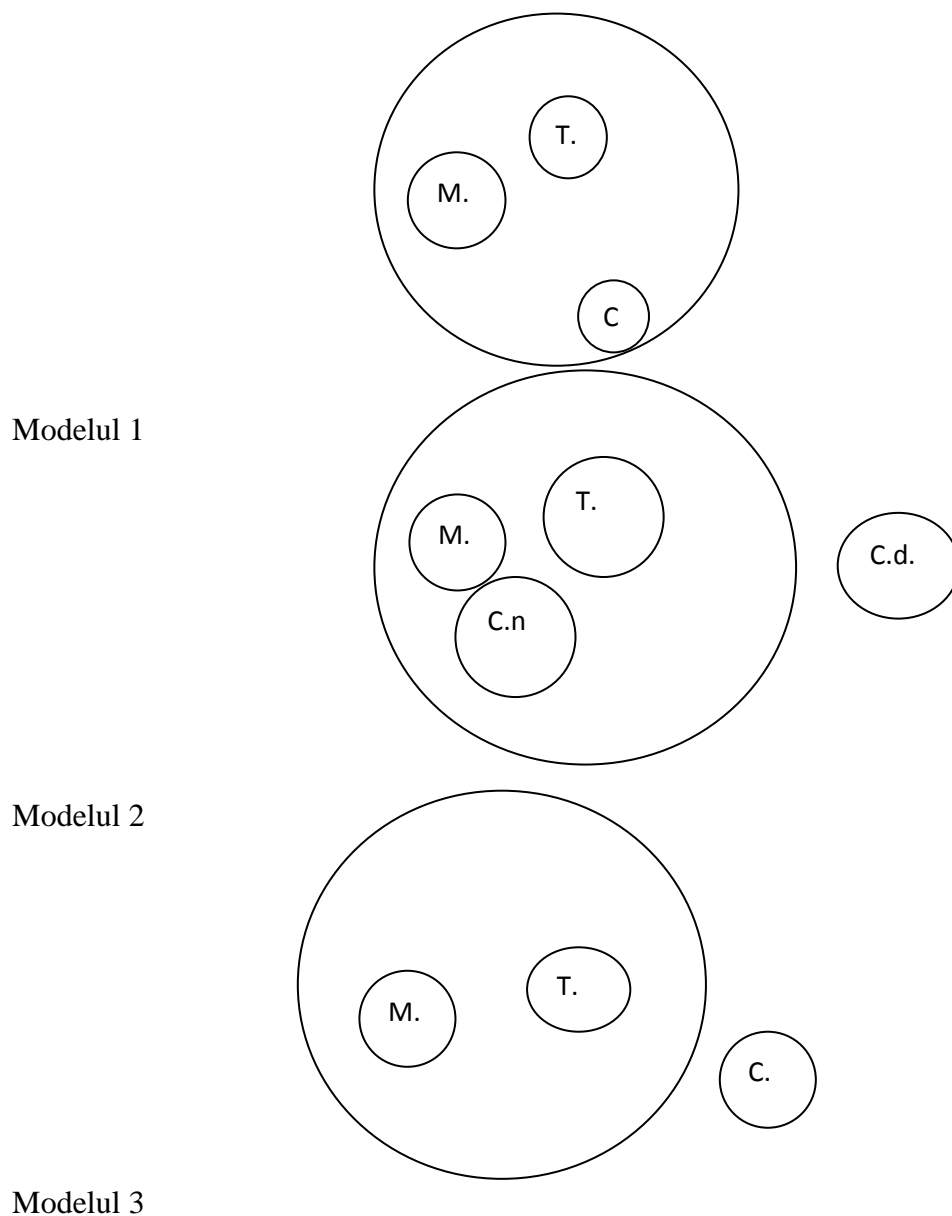
agresiv, când nu vrea să înțeleagă unele lucruri”, „Uneori noi singuri ne temem de el”, „El fură și de acasă și de la alții”), pesimism în ce privește viitorul acestui copil („Totuna nu vom putea face om din el”, „Ce poți să vrei de la el?!”). De multe ori copilul nici nu este numit pe nume de către părinți, ceea ce denotă semne grave de respingerea lui emoțională.

În cadrul interviurilor semistructurate părinții s-au referit și la relația lor cu copilul cu dizabilități: cât de bine se înțeleg, cât de mult timp petrec împreună, inclusiv și în cazul copilului instituționalizat, câtă încredere manifestă unul pentru celălalt, gradul de implicare în viața copilului. Dacă în cazul părinților ce-și educă copilul cu dizabilități în familie numărul celor ce susțin că au reușit să construiască cu el o relație armonioasă, bazată pe încredere este de 69% (18 persoane din 26), atunci în cazul părinților ce și-au plasat copilul în instituție (grupul B) el este mai mic, constituind 40% (10 persoane din 25).



**Fig. 2.** Perceperea părintelui legată de calitatea relației sale cu copilul cu dizabilități

Părinții din acest grup conștientizează că nu au reușit să formeze o relație armonioasă cu copilul, deoarece petrec prea puțin timp cu el, nu au acea legătură emoțională pe care se bazează orice relație. Drept urmare, copiii manifestă un comportament inadecvat, neascultare, minciună, furt, comportament violent. Sunt, însă, și părinți care consideră că au o relație adecvată cu copilul său din instituția rezidențială, el fiind vizitat de ei, bunăoară, doar de una-două ori pe an. Desigur, această perioadă de timp este insuficientă pentru constituirea unei relații favorabile. Argumentele părinților denotă caracterul ambiguu al atitudinii față de copil și al relației cu el, în încercarea de a-și justifica comportamentul ce vine în contradicție cu atitudinea pe care încearcă să o afișeze. Aceasta nu-l împiedică, însă, să dezvolte o relație frumoasă cu ceilalți copii sănătoși din familie. Unii dintre părinți parcă ar exclude copilul cu dizabilități din viața familiei. „Excluderea” este vizibilă și în sociogramele familiilor realizate de către părinții ce și-au plasat copilul în instituție, prezentate mai jos. Ele indică modul în care-și percep acești părinți propria familie în prezent, în care abrevierile M. reprezintă mama, T.- tata, C. sau C. d.- copilul cu dizabilități, iar C.n. – fratele lui sau sora cu o dezvoltare tipică.



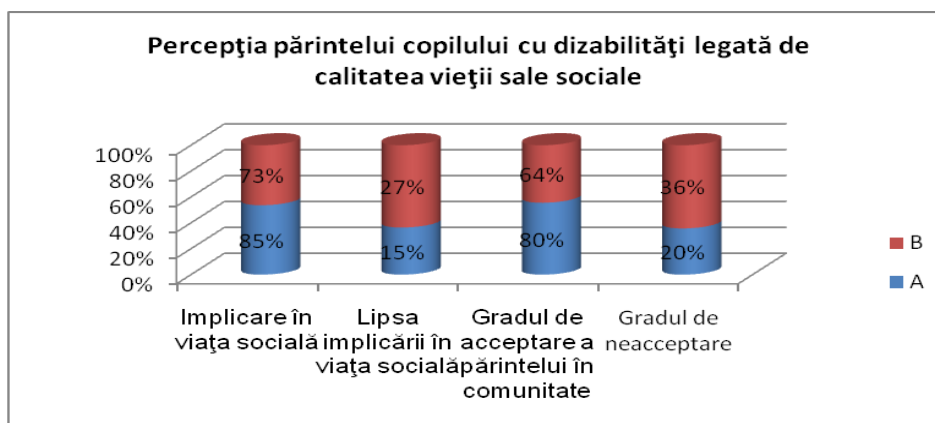
**Fig. 3.** Modele de realizare a Sociogramei familiei realizate de părinți ce și-au plasat copilul cu dizabilități în instituție

Desenele prezentate exprimă proiecția interioară a percepției părinților asupra relațiilor din cadrul familiei și a atitudinii personale față de copilul cu dizabilități. În reprezentările grafice a 11 părinți (44%) dintre cei 22 (88%) care au indicat prin desen relații defectuoase cu copilul său el este reprezentat distanțat de ceilalți membri ai familiei sau înafara ei, iar după Э. Эйдемиллер, autorul testului proiectiv, acest tip de reprezentare indică existența respingerii emoționale [10, p. 297]. Într-un caz din cele analizate imaginea copilului cu dizabilități chiar lipsește. Fiind întrebat de ce nu a reprezentat copilul în cercul familiei, părintele a invocat ca și motiv aflarea copilului la moment în insituția de tip rezidențial sau stabilirea lui temporară la mătușa-sa. Toate acestea denotă o reacție acută de respingere emoțională a copilului. Pentru comparare, astfel de situații nu au fost întâlnite în cazul părinților din celelate două grupuri, ceea ce demonstrează lipsa unui nivel înalt de neacceptare



a copilului. În cazul părinților ce-și educă copilul cu dizabilități în familie situația de reprezentare a acestui copil distanțat de ceilalți membri și mai ales în partea de jos a cercului comun este mai puțin frecventă, fiind întâlnită doar în 5 cazuri (19,23%). Aceste situații denotă rădăcinile adânci ale excluderii persoanelor cu dizabilități, având un caracter timpuriu și începând încă din familie. Constatăm în acest context nevoia acută a familiei în asistență psihologică specializată, în scopul sprijinirii ei chiar de la anunțul handicapului copilului, pentru că de atunci se construiește atitudinea parentală față de copil. În cazul când acest sprijin lipsește există riscul percepției copilului de către părinte doar prin prisma incapacității pe care o prezintă, cu încercarea reparării situației prin diverse tratamente. Copilul se transformă „într-un „obiect” al părinților, care îl acceptă sau îl resping, eventual îl plasează într-o instituție specializată” [apud 1, p. 179].

Excluderea socială a persoanelor cu dizabilități ce începe din familie continuă și în alte medii sociale. Mai mulți cercetători sunt de părerea că atitudinea negativă a societății față de persoanele cu dizabilități are și ea un impact negativ asupra familiilor acestor persoane, influențând climatul interior al familiei, poziția părintelui în relația de acceptare/neacceptare a copilului cu dizabilități [1; 2; 3; 5; 7]. Pentru verificarea acestor afirmații ne-am propus studierea percepției părintelui copilului cu dizabilități asupra calității vieții sociale a familiei sale, gradului lui de implicare în viața comunității, atitudinii vis-a-vis de acceptarea sa de către comunitate. În figura de mai jos prezentăm datele obținute în acest sens prin intermediul interviurilor semistructurate.



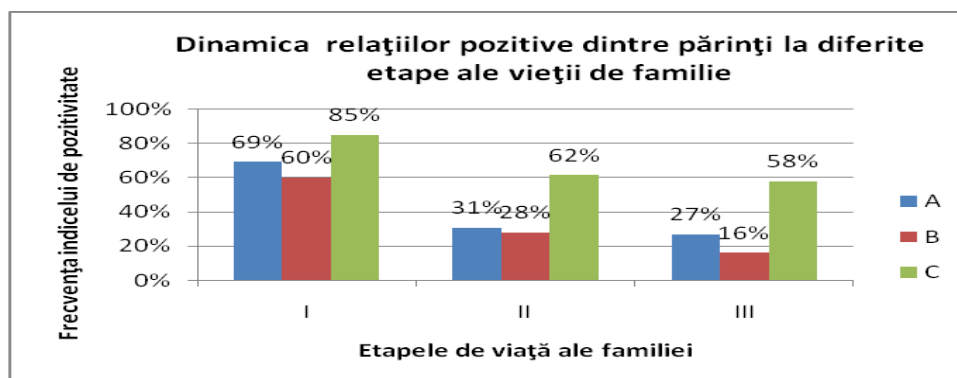
**Fig. 4.** Percepția părintelui legată de calitatea vieții sale sociale

După cum putem urmări, în viziunea părinților intervievați implicarea lor în viața comunității este înaltă în ambele grupuri. Implicarea socială presupune angajarea în câmpul muncii, păstrarea și consolidarea relațiilor colegiale, de prietenie și de rudenie, participarea la diverse activități în masă, frecventarea bisericii etc. 27% dintre părinții cu copii în instituție nu au asta din diverse motive: externe, precum prezența unei boli și a gradului de invaliditate care-l face inapt din punct de vedere al muncii și, respectiv, al vieții sociale, care se reduce considerabil în acest sens sau

de ordin intern, care țin de propriile retrări, emoții negative ale părintelui și-i ghidează comportamentul.

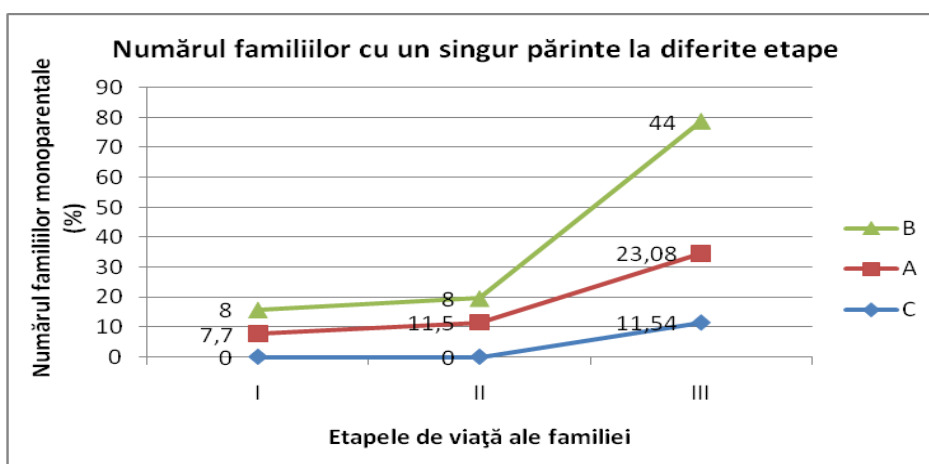
Studiind perceperea gradului de acceptare socială a respondenților în propria lor viziune, am stabilit că numărul persoanelor ce se consideră a fi acceptate de către comunitate reprezintă 80% din numărul părinților ce-și educă copilul în familie și 64% dintre părinții cu copii în instituție. Totuși există și familii care se consideră a fi marginalizate, respinse de comunitate, fapt ce confirmă ideea susținută de mai mulți specialiști, precum că dizabilitatea copilului poate condiționa denaturarea relațiilor din cadrul familiei, dar și a contactelor ei cu mediul social [5; 8].

Nașterea copilului cu dizabilități, îngrijirea, educarea, comunicarea cu el constituie un factor stresogen patogen, după cum susțin mai mulți autori, care condiționează schimbări profunde în personalitatea ambilor părinți și în relațiile dintre ei [8; 4; 5]. Acest fapt a fost confirmat și în studiul de față, în cadrul analizei evoluției relațiilor dintre parteneri în familiile copiilor cu dizabilități. Analizând materialul factologic obținut prin aplicarea „Sociogramei familiei”, depistăm în ambele grupuri un număr aflat în creștere continuă ce reprezintă relațiile deficitare dintre parteneri și respectiv, descreșterea numărului părinților ce au reușit să păstreze relațiile frumoase pe care le-au avut la începutul căsniciei. Putem observa în figura de mai jos o descreștere constantă a indicelui de pozitivitate a relațiilor dintre parteneri la toate grupurile, cu cel mai înalt declin atestat în grupul B, unde doar 4 familii manifestă și în prezent relații apropiate.



**Fig. 5.** Dinamica relațiilor pozitive dintre părinți la diferite etape ale vieții de familie

Este lesne de surprins faptul că în ambele situații este înaltă rata plecării din familie a unuia dintre părinți, în urma neacceptării situației, lipsei dorinței sau imposibilității de a face față stresului psihopatogen de durată. Această rată este mai înaltă în cazul familiilor ce și-au plasat copilul cu dizabilități în instituție, numărul mamelor solitare aici constituind 44% (11 cazuri din 25) comparativ cu 23,08% din grupul părinților ce-și educă copilul în familie (6 cazuri). Făcând o paralelă cu situația din familiile cu copii cu o dezvoltare tipică, constatăm și aici astfel de schimbări, însă mult mai puține, numărul lor constituind doar 11,5% (3 cazuri din 26).



**Fig. 6.** Numărul familiilor monoparentale la diferite etape de viață

Cauzele transformării familiilor pe parcursul creșterii copilului în familii monoparentale le-au constituit: divorțul părinților (7 cazuri în grupul B, 4 cazuri în grupul A și 2 în grupul C), decesul tatălui (câte un deces în grupurile B și C). În ambele grupuri ale părinților copiilor cu dizabilități au fost incluse și câte două mame solitare. Din spusele celor intervievați, plecarea unuia dintre părinți din familie a facilitat determinarea mamei de a-și plasa copilul în instituție. Alături de acest factor, și situația financiară precară rezultată din imposibilitatea mamei de a se angaja în câmpul muncii, din cauza îngrijirii copilului cu dizabilități, a consolidat decizia familiei privind instituționalizarea copilului.

Datele obținute confirmă schimbările ce au loc în familia unde a apărut un copil cu dizabilități. De cele mai dese ori familiile de acest gen devin mai puțin sociabile și mai selective în stabilirea de contacte. Ele și reduc cercul de relaționare din cauza specificului dezvoltării copilului său, dar și din cauza prejudecăților personale ale părinților, fricii lor, rușinii. Aceste tendințe ce se observă în relațiile extrafamiliale își lasă amprenta și în relațiile de cuplu, cea mai gravă situație ce urmează în acest caz fiind divorțul. Sunt frecvente, însă, și cazurile când astfel de dificultăți au consolidat și mai mult relațiile dintre soți, ei încercând să înfrunte în așa mod împreună greutățile apărute.

Realizarea cercetării experimentale comparative a atitudinilor parentale ne-a condus la formularea următoarelor **concluzii** privind particularitățile psihosociale ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități:

- În familia în care s-a născut un copil cu dizabilități au loc schimbări la nivel de atitudine a părintelui față de acest copil, înregistrându-se diferențe semnificative între parametrii atitudinali studiați.
- În cazul unui indice înalt al neacceptării copilului cu dizabilități și chiar al respingerii lui emoționale de către părinte acesta din urmă poate recurge la ruperea relației cu copilul,

„excluderea” lui din familie prin plasarea într-o instituție de tip rezidențial, confirmându-se astfel ipoteza lansată la început.

- În familia care educă copii cu dizabilități mai frecvent sunt diagnosticate următoarele tipuri de atitudini parentale inadecvate: respingerea emoțională a copilului cu dizabilități, infantilizarea lui (copilul nu este perceput ca fiind valoros de către părinte), hipersocializarea autoritară cu cerințe exagerate și inadecvate față de dezvoltarea copilului.

- Atitudinea părintelui față de copilul cu dizabilități determină modelul educațional și de relaționare la care va recurge părintele în continuare. Astfel, atitudinea de acceptare a copilului sporește tendința de cooperare cu copilul în cazul acceptării lui, micșorând distanța emoțională dintre părinte-copil, manifestată prin tendințe simbiotice ale părintelui, la fel și tendința de infantilizare a copilului, care este o caracteristică a atitudinilor părinților cu copii cu dizabilități. Atunci când părintele acceptă dizabilitatea copilului, el manifestă tendințe de a-l susține, de a-i acorda ajutor, de a depăși împreună problemele cu care se confruntă copilul. Atunci când dezvoltarea sa nu este percepută de către părinte ca fiind lipsită de vreo perspectivă, gândurile legate de viitorul copilului motivează părintele să caute acele mijloace care i-ar permite să înfrunte dificultățile, să adapteze mediul existent la posibilitățile copilului.

- Atitudinile parentale față de copilul cu dizabilități se modifică sub influența diversilor factori, inclusiv sociali, precum: atitudinile sociale predominante ale societății cu privire la dizabilitate, existența sau lipsa sprijinului din partea rețelei sociale (rude, prieteni), gradul de acceptare a familiei de către comunitate etc.

- Nașterea copilului cu dizabilități, îngrijirea, comunicarea și educarea lui condiționează apariția schimbărilor profunde și în relațiile dintre parteneri. În cadrul analizei evoluției relațiilor din familiile copiilor cu dizabilități urmărim o creștere continuă a numărului relațiilor deficitare dintre parteneri. De asemenea, în ambele situații este înaltă rata plecării din familie a unuia dintre părinți, în urma neacceptării situației și imposibilității de a face față stresului psihopatogen de durată, condiționat de prezența copilului cu dizabilități în familie.

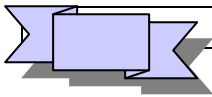
Cercetarea experimentală a demonstrat că foarte multe familii în care se educă un copil cu dizabilități nu au beneficiat la moment de asistență psihosocială pentru depășirea perioadei de criză, acceptarea copilului și educarea lui în familie. În scopul prevenirii unor astfel de situații este necesară organizarea serviciilor de suport pentru familia copilului cu dizabilități, axate pe consiliere, informare și formare de competențe și atitudini parentale adecvate, precum și cele direcționate nemijlocit pe copil, ce țin de îngrijirea, recuperarea lui.

## **BIBLIOGRAFIE**

1. Bonchiș E. ș. a. Familia și rolul ei în educarea copilului. Iași: Polirom, 2011. 419 p.

2. Vrăsmaş E. Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți. București: Aramis Print, 2008. 255 p.
3. Vrăsmaş T., Baba L., Botez C. Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale. București: Vanemonde, 2010. 80 p.
4. Зайцева Е.С. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью. Автореф. дис. канд. психол. Наук. Санкт-Петербург, 2005. [www.dissercat.com](http://www.dissercat.com).
5. Мастюкова Е., Московкина А. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва: Владос, 2004. 407 с.
6. Разенкова Ю.А. и др. Варианты внутренней материнской позиции у матерей детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста. В: Дефектология, 2011, № 1, с. 45-55.
7. Разенкова Ю.А. и др. Образ ребенка и себя в материнской роли у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста. В: Дефектология, 2008, № 5, с. 41-51.
8. Ткачева В. Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование. Москва: Книголюб, 2007. 139 с.
9. Чарова О.Б. Материнские установки по отношению к детям с нарушением интеллекта. В: Дефектология, 2008, № 6, с. 13-19.
10. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб: Питер, 2009. 668 с.
11. Osburn J. An Overview of Social Role Valorization Theory. In: The SRV Journal, 2006, nr. 1, p. 4-13. [http://www.srvip.org/overview\\_SRV\\_Osburn.pdf](http://www.srvip.org/overview_SRV_Osburn.pdf).

Primit 08.02.2013



## Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape

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

### Summary

The structural analysis of the social representations is indispensable to any attempt to detect the behavioural styles of the individuals. It is precisely the social representations, that, to a great extent, guide our actions, orient our relationships, and organize our acts. Expressing "systems of concepts and values", "sociocognitive ensembles consisting of themes, principles and norms", "networks of ideas, metaphors, and images", "generative principles of standpoints", or "categories of knowledge with social functionality", they merely lead - day by day - to "the establishment of an image that allows the individuals to adapt to the realities of the moment", to the identification of certain "codes necessary to the regulation of the social exchanges", to "the process of directing collective relations and justifying their consequences".

Starting from the premise that the structural analysis of social representations should focus on finding their essential components (*content, central cores, peripherals*) and given that social representations' theory differs from traditional social psychology in that it does not favor any type methods, a significant number of experts accredit the idea that every study devoted to "the systems of reality interpretation" must necessarily go through *three* consecutive stages, each disposing of a set of investigational tools.

Thus, during the *first stage* will occur the *delimitation of the content*. At this point, three research instruments can be considered as the "most relevant": the discussion, the free evocation method (which consists of asking the interviewee to make associations in a free way, starting with one or more inducting words) and, in the end, "characterization questionnaire".

The second stage is the stage of *identifying the central core and the organization of the representation*. In achieving this objective, there may be involved, once again, the method of free evoking and the questionnaires of characterization. At the same time, there can be used other investigational tools such as the technique of basic cognitive schemes or the similarity analysis technique.

The third stage aims at the *control of the centrality*. Highlighting, during the previous stage, the organization of the representation provides more of a hypothetical knowledge of the central core. Therefore, it remains to be seen whether what was identified prior to this is the central core. Again, in order to obtain the desired result, there will be used a variety of investigational tools: the technique of "putting into question", the "ambiguous scenario" technique and / or the "object recognition" technique.

Experts say the three stages are essential and unavoidable. Their application ensures entirely the level of the results and that of the analyses.

*Key words*: social representations, structural analysis of social representations, principles and steps of structural analysis of social representations

### Rezumat

Analiza structurală a reprezentărilor sociale este indispensabilă oricărei tentative de a decela stilurile comportamentale ale indivizilor. Or, anume reprezentările sociale sunt acelea care, în cea mai mare măsură, ne ghidează acțiunile, ne orientează relațiile și ne organizează faptele. Exprimând „sisteme de noțiuni și valori”, „ansambluri sociocognitive alcătuite din teme, principii și norme”, „rețele de idei, metafore și imagini”, „principii generatoare de luări de poziție” sau „categoriile de cunoștințe cu funcționalitate socială”, ele nu fac decât să conducă – de zi cu zi – la „instaurarea unei imagini care permite indivizilor să se adapteze la realitățile de moment”, la identificarea unor „coduri necesare reglării schimburilor sociale”, la „direcționarea relațiilor colective și la justificarea consecințelor acestora”.

Pornind de la premisa că analiza structurală a reprezentărilor sociale trebuie să se axeze pe căutarea componentelor esențiale ale acestora (*conținut, nucleu central, elemente periferice*) și având în vedere că teoria reprezentărilor sociale este diferită de tradiția psihologiei sociale prin aceea că nu privilegiază niciun tip de metode, o parte însemnată a specialiștilor din domeniu acreditează ideea potrivit căreia fiecare studiu consacrat „sistemelor de interpretare a realității” trebuie, în mod necesar, să parcurgă *trei etape* consecutive, fiecareia revenindu-i o anumită garnitură de instrumente investigaționale.

Astfel, în cadrul *primei etape* urmează să se producă *delimitarea conținutului*. La acest moment, trei instrumente de cercetare pot fi considerate ca fiind „cele mai pertinente”: discuția, metoda de evocare liberă (care constă în a-i cere interviuatului să facă asocieri în mod degajat, pornind de la unul sau mai multe cuvinte inductoare) și, în cele din urmă, „chestionarul de caracterizare”.

Cea de-a *doua etapă* este etapa *identificării nucleului central și a organizării reprezentării*. În vederea atingerii acestui obiectiv, pot fi antrenate, din nou, metoda evocărilor libere și chestionarele de caracterizare. În același timp, mai pot fi utilizate instrumente investigaționale precum tehnica schemelor cognitive de bază sau tehnica de analiză a similitudinii.

A treia etapă are drept scop *controlul centralității*. Punerea în evidență, în cadrul etapei premergătoare, a organizării reprezentării asigură o cunoaștere mai mult ipotetică a nucleului central. De aceea, rămâne de văzut dacă ceea ce-a fost identificat anterior este chiar nucleul central. Și de această dată, în vederea obținerii rezultatului scontat, va fi utilizată o gamă variată de instrumente investigaționale: tehnica de „punere în discuție”, cea a „scenariului ambiguu” sau/și cea a „recunoașterii obiectului”.

Cele trei etape, spun specialiștii, sunt esențiale și de neocolit. Aplicarea lor garantează în deplinătate valoarea rezultatelor și a analizelor.

*Cuvintele – cheie:* reprezentările sociale, analiza structurală a reprezentărilor sociale, principiile și etapele analizei structurale a reprezentărilor sociale

Dacă vrem să înțelegem comportamentele indivizilor sau – în alți termeni – să pătrundem în esența scenariilor operaționale elaborate și prescrise de către grupuri, este neapărat trebuincios să ținem cont de reprezentările sociale existente. Or, precum am relevat nu o singură dată, făcând uz de propriile percepții, dar și de experiența inedită a unor consacrați specialiști din domeniu\*, reprezentările sociale sunt acelea care, mai bine decât orice altă construcție de extracție cerebrală, ne ghidează acțiunile, ne orientează relațiile și ne organizează faptele. Exprimând „sisteme utile în înțelegerea și stăpânirea mediului social”, „teorii ale simțului comun”, „grile de lectură a realității” sau „principii generatoare de luări de poziție în strânsă relație cu inserțiile specifice regăsite în varietatea raporturilor umane”, ele nu fac decât să conducă – de zi cu zi – la „instaurarea unei ordini care permite persoanelor să se adapteze la realitățile de moment”, la identificarea unor „coduri necesare reglării schimburilor sociale”, la „direcționarea relațiilor colective”, la „mobilizarea pentru acțiune și la justificarea consecințelor acesteia”\*\*.

---

\* Vezi, în această privință, *M. Șleahțișchi*. Universul reprezentărilor sociale. Studiu teoretic. – Chișinău: Editura Știința, 1995. – P. 19-41, *M. Șleahțișchi*. Optici definitorii ale unui fenomen inexplorat // *M. Șleahțișchi* (coord.). Psihopedagogie socială. – Chișinău: Editura Știința, 1995. – P. 133-148, *M. Șleahțișchi*. Eseu asupra reprezentării puterii. – Chișinău: Editura Știința, 1998. – P. 110-128, *M. Șleahțișchi*. Reprezentări sociale și practici cotidiene // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2006. – Nr. 4 (5). – P. 17-25, *M. Șleahțișchi*. Reprezentarea socială, o mașinărie redutabilă de fasonare a modelelor comportamentale // *Învățământul superior și cercetarea – piloni ai societății bazate pe cunoaștere*: Rezumatele comunicărilor prezentate în cadrul Conferinței științifice internaționale dedicate jubileului de 60 de ani ai Universității de Stat din Moldova. – Chișinău: CEP USM, 2006. – P. 349-351 sau *M. Șleahțișchi*. Incursiuni în formula compozițională a reprezentării sociale // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2006. – Nr. 2 (3). – P. 1-9.

\*\* Mai mulți autori, cum ar fi, spre exemplu, J.C. Abric [1, pp. 111-112], sunt de părerea că procesul de orientare a relațiilor și conduitelor de către reprezentări poate fi redus la trei aspecte de bază:

a) reprezentarea intervine în *definirea finalității situației*, determinând *apriori* tipul de relații pertinente pentru subiecți, dar și, eventual, tipul de demers cognitiv ce urmează a fi „pus pe rol” în situațiile în care trebuie îndeplinită o anumită sarcină;

b) reprezentarea produce în mod egal un *sistem de anticipări și de așteptări*, generând o acțiune asupra realității: selectate și filtrați de informații, elaborare de interpretări chemate să aducă realitatea în conformitate cu reprezentarea;

c) reprezentarea este *prescriptivă de comportamente și practici obligatorii*, ea definind ceea ce este permis, tolerabil sau acceptabil într-un context social dat.

Pornind de la această abordare, Cl. Flament [2, pp. 129-130; 3, pp. 38-39] include în teoria reprezentării sociale conceptul de *schemă condițională*. Având misiunea de a explica mișcarea indivizilor în limitele „desișului social”, schema vizată prescrie comportamente, modele de acțiune, prevede reacții specifice pentru varii

Așa cum luarea în considerare a reprezentărilor sociale reprezintă o condiție fără de respectarea căreia ar fi inutil să se vorbească despre înțelegerea modului în care indivizii își organizează și desfășoară activitățile de zi cu zi, să vedem în continuare ce avem de făcut în vederea asigurării unui asemenea gen de concordanță, cum trebuie să procedăm pentru a pune în deplină valoare „principiile generatoare de luări de poziție” și care trebuie să fie consecutivitatea pașilor îndreptați spre atingerea acestui deziderat.

*Ab initio*, va trebui să ținem cont de aceea că orice reprezentare socială are un anumit conținut. Numeroși specialiști au atras și continuă să atragă atenția asupra acestui fapt. Exemplele de mai jos aduc confirmarea necesară :

- **S. Moscovici**: *reprezentările sociale sunt sisteme de noțiuni și valori, ansambluri alcătuite din teme, principii și norme, rețele de idei, metafore și imagini* [4, p. 87; 5, p. 9; 6, p. 234];
- **P. Moliner**: *reprezentările sociale înfățișează categorii de cunoștințe cu funcționalitate socială, modalități de integrare comunitară a indivizilor și posibilități de acțiune în viața cotidiană* [7, pp. 760-761; 8, pp. 123-124; 9, pp. 87-88];
- **N. Roussiau – C. Bonardi**: *reprezentările sociale exprimă organizări complexe de opinii socialmente construite și referitoare la un obiect social* [10, pp. 48-49];
- **P. Moliner – P. Rateau – V. Cohen – Scali**: *reprezentările sociale constau din ansambluri organizate de elemente cognitive (opinii, informații, credințe) referitoare la un obiect social* [11, p. 121];
- **J.-C. Abric**: *reprezentările sociale redau un ansamblu organizat de informații, de opțiuni, de atitudini și de opinii în privința unui obiect dat* [12, p. 450].

Incluzând cogniții care înfățișează diverse aspecte ale realității și care, concomitent, sunt împărtășite de toți sau aproape toți membrii unei populații date, conținutul reprezentărilor sociale constituie expresia concentrată a ceea ce poate fi definit prin sintagma *câmp ideatic plurivalent* (= informații, imagini, opinii, atitudini, credințe, valori, elemente ideologice și culturale configurate

---

situații și contexte. Indicațiile emise prin mijlocirea ei se înscriu în expresii de genul: „în cutare condiție, trebuie/nu trebuie făcut asta...”, „în cutare caz particular, se poate/nu se poate face asta...”, „în cutare împrejurări, este de dorit să se facă/să nu se facă asta...” sau „în cutare circumstanțe specifice, nu se poate să nu se facă asta...”. Astfel, aserțiunea „SIDA se transmite pe cale sexuală”, care se regăsește în conținutul reprezentării sociale a maleficei boli, este mai mult decât o simplă descriție a unei stări de fapt. Ea redă, mai degrabă, o prescripție, deoarece implică un avertisment în substrat, indicând subiecților practicarea actului sexual protejat.



după un evident principiu de coerență). Mai mult, conținutul reprezentărilor sociale indică la capacitatea acestora din urmă de a fi, expresia lui W. Doise, *resorturi organizatoare ale diferențelor între luările de poziție individuală*. Știind din ce sunt alcătuite reprezentările sociale putem identifica relativ ușor punctele de referință comune în raport cu care indivizii își determină coordonatele de poziționare.

Pe lângă *conținut*, care – precum am remarcat deja – se asociază cu un *câmp ideatic plurivalent* (= informații, imagini, opinii, atitudini, valori, credințe etc.), orice reprezentare socială, indiferent de locul sau perioada de timp în care se manifestă, dispune și de o *structură internă* centrată pe doi piloni consistenți - *nucleul central* și *sistemul periferic*.

*Nucleul central*, dacă e să ne conducem de concluziile pe care le-am formulat de-a lungul timpului, studiind cu minuțiozitate lucrările unor eminente susținători ai teoriei reprezentărilor sociale [13, pp. 54-57; 14, pp. 152-160; 15, pp. 6-10; 16, pp. 121-127], înglobează *elementele fundamentale ale reprezentării*. Prin felul în care se impun, elementele în cauză fac dovada faptului că sunt simple, concrete, coerente și că se află în totală corespundere cu sistemul de valori la care se referă individul sau grupul. Îndeplinind trei funcții de bază – *generativă, organizatorică și stabilizatoare* –, ele conferă câmpurilor reprezentationale tonus ideatic, consistență, predictibilitate comportamentală. În lipsa lor, ar fi fost foarte greu sau chiar cu neputință de realizat studiul comparativ al variatelor tipuri de reprezentări. Or, pentru ca două reprezentări să fie diferite, ele trebuie să fie organizate în jurul a două „nuclee” diferite. Esențialmente, nucleele centrale ale reprezentărilor sociale dispun de patru proprietăți fundamentale – *valoarea simbolică, asociativitatea, proeminența și conexitatea*. Dacă primele două redau proprietăți *calitative*, atunci celelalte sunt de o evidentă conformație *cantitativă*. Caracteristicile de bază ale proprietăților enunțate se prezintă în felul următor:

- *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”. Nucleul central, într-un asemenea context, exprimă o structură simbolică din care izvorăște sensul întregii reprezentări. Dacă, în anumite împrejurări, din nucleu dispăre unul sau mai multe elemente, atunci reprezentarea 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 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 –, aceste părți componente „ pot îmbrăca diverse forme gramaticale și se pot alipi de alte cuvinte și expresii pentru a genera noi sensuri”. Cum se „comportă”, bunăoară, noțiunea de „complex”, care, după cum am remarcat mai sus, se regăsește în conținutul reprezentării sociale a psihanalizei ? 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 reprezentationale. 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 aceeași reprezentare socială a psihanalizei, 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”. Înfățișând 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. În același timp, pe lângă stabilirea frecvenței de apariție a elementelor

reprezentative (termeni, categorii, noțiuni, puncte de vedere etc.), este important să fie stabilită și importanța pe care subiecții o acordă acestor elemente. Or, 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 caz - despre reliefaarea unei distribuțiilor reflectând *poziționări individuale*.

- *Conexitatea* este strâns legată de asociativitate, ea fiind dependentă de existența itemilor care apar „într-o mai puternică 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 fost cel 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*.

În aceleași studii, referindu-ne la *elementele periferice* ale reprezentării, am constatat că acestea, neavând *statut de evidență*, sunt chemate să concretizeze – prin *explicitare, ilustrare* sau/și *justificare* – semantica reprezentării. Potrivit specialiștilor, elementele periferice reprezintă scheme mentale care, aflându-se sub imperiul înțeleșurilor degajate de „nucleele centrale”, oferă reprezentării *posibilitatea de-a descrie varii ipostaze contextuale*. Situate între „nucleul central” și contextul social concret, „elementele periferice” marchează detaliile, creează ambianțele situaționale particulare. 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, precum estimează A. Neculau, oferă reprezentării *posibilitatea de a se ralia conjuncturii de moment, de a reține și de a tria informațiile, de a formula evaluări și de a elabora credințe*. Asimilând, spre deosebire de „nucleele centrale”, experiențele private ale celor mulți, ele 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” și 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 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 în istoria și cultura grupului). Prin funcțiile enumerate, după J.-C. Abric, sistemul periferic vine să înfățișeze un important *mecanism defensiv*, o forță capabilă să protejeze semnificația palierului central, o pârghie aptă să pună mereu în discuție cauza „nucleului 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 ilustrări, 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 structural 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 nucleului central, să poată 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 „intrinsecului” reprezentării. Dacă elementele periferice sunt proeminente, atenționează autorul invocat, atunci lor nu le rămâne decât să intre în interacțiune cu „centralul tradițional”, propunând un nucleu 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.

Existența celor două sisteme (*central + periferic*) scoate în lumină o caracteristică esențială a reprezentărilor sociale: ele sunt, în același timp, *stabile și dinamice, rigide și suple*. Stabile și rigide pentru că sunt determinate de un „nucleu central” puternic ancorat în sistemul de valori ale grupului. Dinamice și suple, 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 istoriilor 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 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>

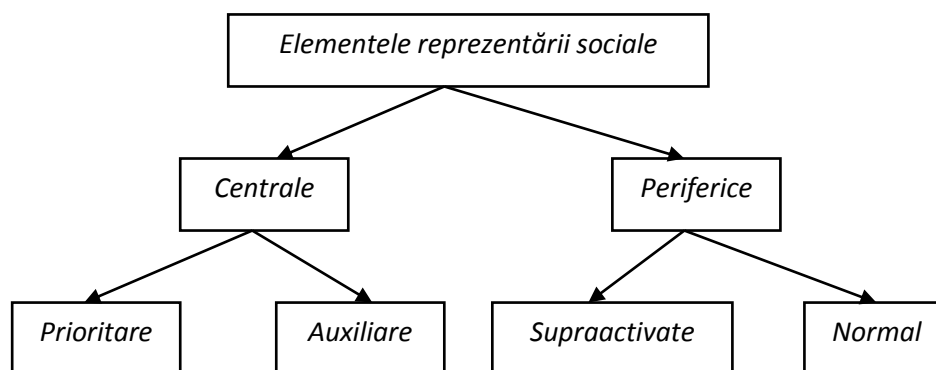
În legătură cu teoria structurală a reprezentărilor sociale, se mai impune o remarcă, una finală. Sensul acesteia constă în următoarele: dacă, timp de aproape patru decenii, de la apariția *La psychanalyse, son image et son publique* a lui S. Moscovici și până la sfârșitul mileniului doi, se pornea de 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.

În modul acesta, „nucleul central” apare ca o construcție în care se disting *elemente prioritare* (= *principale*) și *elemente auxiliare* (= *secundare*). Dacă cele dintâi sunt necondiționale (= nu sunt supuse vreunei 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 psihomentele 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 înțelesurile, și nu invers. La cele semnalate de către C. Flament și M.L. Rouquette am putea adăuga și intervenția lui M. Curelaru, care, pornind de la o cercetare realizată (împreună cu A. Neculau) asupra reprezentării sociale a sărăciei, arată că dintre toate elementele constituante ale „nucleului 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). Drept consecință, în zona periferică a reprezentării se poate observa – în anumite situații – o *substructurare* constând *din sisteme relativ autonome*. Faptul în cauză le oferă indivizilor posibilitatea de a se descurca cu problemele existente *fără a face apel* la zona centrală.

Situația descrisă mai sus poate fi redată prin următoarea schemă:



Plecând de la premisa că analiza structurală a oricărei reprezentări sociale are drept scop căutarea componentelor esențiale ale acesteia (*conținut, nuclee centrale, elemente periferice*) și având în vedere că teoria reprezentărilor sociale este diferită de tradiția psihologiei sociale prin aceea că nu privilegiază niciun tip de metode<sup>\*\*\*</sup>, inclusiv pe cele de extracție experimentală<sup>\*\*\*\*</sup>, mai

\*\*\* La ora actuală, nicio metodă, luată separat, nu permite reperarea concomitentă a componentelor unei reprezentări. În general, opinează specialiștii, teoria reprezentărilor sociale se impune prin aceea că nu acordă prioritate unei anumite sau – mai larg - unor anumite formule investigaționale. Relativ nu demult, A.S. de Rosa [19], analizând situația creată în domeniul cercetării reprezentărilor sociale, ajunge să constate existența a cel puțin șase probleme de ordin metodologic:

mulți autori – dar mai ales J.-C. Abric [17, pp. 451 - 452; 18, pp. 31-32] – acreditează ideea potrivit căreia orice studiu consacrat „sistemelor de interpretare a realității” trebuie, în mod necesar, să parcurgă *trei etape consecutive*, fiecareia revenindu-i o anumită garnitură de instrumente investigaționale.

Astfel, în cadrul *primei etape* urmează să se producă *delimitarea conținutului*. La acest moment, trei instrumente de cercetare pot fi considerate ca fiind „cele mai pertinente”: „pe de o parte, *discuția*, apoi cel numit „*metoda de evocare liberă*” (care constă în a-i cere interviuatului să facă asocieri în mod independent, pornind de la unul sau mai multe cuvinte inductoare) și, în cele din urmă, un tip aparte de chestionari – „*chestionarul de caracterizare*”.

---

(a) aproape toate cercetările aveau la bază culegerea de date asupra indivizilor (chiar dacă era vorba de indivizi în calitate de membri ai unor grupuri sociale identificabile după caracteristici de statut și rol), și nu asupra grupurilor, ceea ce făcea ca natura socială a câmpului reprezentational existent să se regăsească într-o simplă medie statistică a răspunsurilor individuale (similar tradiției legate de cercetarea atitudinilor);

(b) numeroase studii utilizau metode de anchetă care se limitau la a sesiza anumite aspecte ale conținutului reprezentării (interviuri + chestionare) sau metode destinate studiului procesului de categorizare cognitivă, și nu metode axate pe identificarea mecanismelor de construcție intrinsecă a reprezentărilor sociale;

(c) câmpul de observație a unui număr impunător de cercetări s-a limitat la sfera producției verbale, și nu la sfera acțiunilor, în pofida importanței simbolice pe care aceasta din urmă o are la edificarea formelor socializate de gândire;

(d) multe cercetări nu luau în calcul caracterul procesual și transformabil al reprezentărilor, ceea ce făcea ca structura și conținuturile obiectelor sociale studiate să se prezinte de o manieră statică;

(e) nu întotdeauna erau evidente legăturile care se instaurau între reprezentările sociale, pe de o parte, și ideologie, credințe sau stereotipuri, pe de altă parte;

(f) rezultatele multor studii erau viciate de tehnicile statistice utilizate, orientate preponderent spre identificarea structurilor comune (pornind tot de la utilizarea unor matrice de corelație între parametrii înregistrați la nivel individual).

Deși nu acoperă întreg spectrul de inadvertențe metodologice existente, cele șase probleme, spune A.S. de Rosa, indică, oricum, la o stare de fapt extrem de semnificativă: „*pe parcursul transformării progresive a unui concept într-o paradigmă, numărul chestiunilor care prezintă aspecte neclare îl întrece pe cel al chestiunilor care nu mai necesită lămurire*”.

\*\*\*\* Reprezentările sociale, după cum relevă specialiștii - W. Doise [20] sau R. Farr [21], de exemplu) -, își duc existența în societate, și nu în laborator. Dacă ele, spun ei, înfățișează fenomene istorice, atunci studiul de laborator le este categoric contraindicat. Cauza? Majoritatea covârșitoare a fenomenelor studiate în condiții de laborator sunt *aistorice*. Laboratorul redă un *vacuum cultural*, iar reprezentările sociale sunt o expresie vie a culturii însăși. Semnificația acestora este întotdeauna încadrată în semnificații mai generale, intervenind – ori de câte ori este necesar – în raporturile simbolice proprii unui câmp social dat.

S. Moscovici, vom reaminti, este de părerea că psihologia socială de astăzi nu mai este ceea ce a fost acum un secol sau chiar jumătate de secol. Disciplina recunoaște caracterul limitat al teoriilor care explică numai ce poate fi experimentat și acceptă experimentul drept o metodă față de care realitatea urmează a fi ajustată. Nu am nicio intenție să critic metodele experimentale ca atare, consemneză ilustrul psihosociolog francez. Valoarea lor este indiscutabilă atunci când studiem fenomene simple pe care le extragem din context. Nu este, însă, și cazul reprezentărilor sociale, care sunt stocate în limbajul nostru și care au fost create într-un mediu uman complex [22, p. 37]. Prezența aparatelor, felul în care este organizat spațiul, relația artificială între experimentator și cel experimentat, derularea însăși a experimentului într-un anumit spațiu (institut de cercetare), unde o persoană vine pentru a fi un „obiect” de cercetare, reproduc, în fond, *prototipul unui univers reificat*. O aceeași variabilă, în limitele acestui univers, poate avea pentru cei investigați semnificații diferite. Utilizând experimentul, manipulăm, de fapt, reprezentări, în timp ce credem că manipulăm motivații, percepții sau inferențe [23].

Cea de-a doua etapă este etapa *identificării nucleului central și a organizării reprezentării*. Acum, „asupra conținutului obținut în faza precedentă se vor aplica instrumente care să permită reperarea legăturilor, a relațiilor și a ierarhiei dintre elemente”. În vederea atingerii obiectivului enunțat, pot fi antrenate, din nou, „*evocările libere*” sau „*chestionarele de caracterizare*”. În același timp, mai poate fi utilizată și tehnica „*schemelor cognitive de bază*” [TSCB] sau tehnica de *analiză a similitudinii* [TAS], o tehnică „(...) special creată pentru studierea structurii spațiului reprezentational și obținerea unor informații foarte exacte cu privire la organizarea internă a acestuia”.

Ultima, cea de-a *treia etapă* are drept scop *controlul centralității*. Punerea în evidență, pe parcursul etapei premergătoare, a modului în care este organizată reprezentarea asigură, în fond, o cunoaștere mai mult ipotetică a nucleului central. De aceea, după cum ține să menționeze J.- C. Abric [24, p. 452; 25, p. 32], rămâne de văzut dacă „elementele fundamentale” depistate anterior se referă cu adevărat la nucleul central. Și de această dată, în vederea obținerii rezultatului scontat, va fi utilizată o gamă variată de instrumente investigaționale: tehnica „*schemelor cognitive de bază*” [TSCB], la care am făcut deja trimitere, dar și tehnica de „*punere în discuție*” [TPD], cea a „*scenariului ambiguu*” [TSA] sau/și cea a „*recunoașterii obiectului*” [TRO].

Cele trei etape, afirmă specialiștii, sunt esențiale și de neocolit. Respectarea cu strictețe a principiilor care stau la baza lor și a consecutivității în care ele trebuie să-și facă apariția garantează în deplinătate valoarea rezultatelor și a analizelor.

### **Referințe bibliografice**

1. *Abric J.-C.* Reprezentările sociale: aspecte teoretice // *A. Neculau* (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 107-128.
2. *Flament C.* Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale // *A. Neculau* (coord.). Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. – Iași: Editura *Polirom*, 1997. – P. 128-145.
3. *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.
4. *Moscovici S.* La psychanalyse, son image et son publique. – Paris: *P.U.F.*, 1961/1976.
5. *Moscovici S.* Préface // *C. Herzlich*. Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale. – Paris: *Monton*, 1969. – P. 7-12.
6. *Moscovici S.* Ideas and their development: A dialogue between Serge Moscovici and Ivana Markova // *S. Moscovici & G. Duveen*. Social Représentations. Explorations in social psychology. – Cambridge: *Polity Press*, 2000. – P. 224-286.
7. *Moliner P.* Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales // *Bulletin de psychologie*. – 1988. – Nr. 41. – P. 759-762.
8. *Moliner P.* La représentation sociale comme grille de lecture. – Aix-en-Provence: *P.U.P.*, 1992.



9. *Moliner P.* Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales. – Grenoble: *P.U.G.*, 1996.
10. *Roussiau N., Bonardi C.* Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives. – Sprimont: *Mardaga*, 2001.
11. *Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V.* Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. – Rennes: *P.U.R.*, 2002.
12. *Abric J.-C.* Analiza structurală a reprezentărilor sociale // *S. Moscovici & F. Buschini* (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de *V. Savin*. – Iași: Editura *Polirom*, 2007.
13. *Șleahțișchi M.* Universul reprezentărilor sociale. Studiu teoretic. – Chișinău: Editura *Știința*, 1995.
14. *Șleahțișchi M.* Eseu asupra reprezentării puterii. – Chișinău: Editura *Știința*, 1998.
15. *Șleahțișchi M.* O privire generală asupra mecanismelor de formare a reprezentărilor sociale // *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2012. – Nr. 2 (27). – P. 1-17.
16. *Șleahțișchi M.* Emergența reprezentărilor sociale. Mecanismul de obiectivare // *Studia Universitatis: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova*. - Seria: Pedagogie, Psihologie, Didactica științei. – 2011. – Nr. 9 (49). - P. 116- 127.
17. *Abric J.-C.* Analiza structurală a reprezentărilor sociale // *S. Moscovici & F. Buschini* (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de *V. Savin*. – Iași: Editura *Polirom*, 2007. – P. 450 – 471.
18. *Abric J.-C.* Méthodologies d'étude des représentations sociales. – Saint-Agne: *Eres*, 2003.
19. *De Rosa A.S.* Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale // *Connexions*. – 1988. – Nr. 51. – P. 27-50.
20. *Doise W.* L'ancrage dans les études sur les représentations sociales // *Bulletin de psychologie*. – 1992. – Nr. 45. – P. 189-195.
21. *Farr R.* Theory and method in the study of social representations / *G.M. Breakwell, D. Canter* (eds.). Empirical Approaches to Social Representations. – Oxford: *Clarendon Press*, 1993. – P. 15-36.
22. *Moscovici S.* Fenomenul reprezentărilor sociale // *A. Neculau* (coord.). Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale. – București: *Societatea de Știință și Tehnică S.A.*, 1994. – P. 1-84.
23. *Vlăduț M.* Metodologia cercetării reprezentărilor sociale // *C. Constantinescu* (coord.). Stereotipuri, reprezentări și identitate socială. – Pitești: *Editura Universității din Pitești*, 2000. – P. 93.
24. *Abric J.-C.* Analiza structurală a reprezentărilor sociale // *S. Moscovici & F. Buschini* (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de *V. Savin*. – Iași: Editura *Polirom*, 2007. – P. 450-471.
25. *Abric J.-C.* Méthodologies d'étude des représentations sociales. – Saint-Agne: *Eres*, 2003.

Primit 25.02.2013



## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Е. А. Каплунова, ассистент кафедры коррекционного образования, Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского, г. Николаев, Украина*

**Резюме.** В статье обосновано психологическое воздействие творческой игры на развитие старших дошкольников. Определены основные характеристики творческой игры как ведущего вида деятельности в период дошкольного детства.

**Ключевые слова:** игра, игровая деятельность, творческая игра, развитие.

**Rezumat.** În lucrare este prezentat impactul jocului creativ asupra dezvoltării copilului preșcolar. Sunt determinate obiectivele și conținuturile jocului, ce se prezintă drept activitate dominantă la vârsta preșcolară.

**Summary** In article the psychological impact on the development of creative play older preschoolers. The main characteristics of creative play as a major activity during the preschool years.

**Keywords:** game, game activities, creative play, development.

В современном воспитании подрастающего поколения, главной проблемой является недостаточное внимание воспитателей к развивающему потенциалу творческой игры, в частности в старшем дошкольном возрасте. В современной практике дошкольного учебного заведения приоритетным является интеллектуальная готовность дошкольников к обучению в школе и вместе с тем выявлено недостаточное внимание к творческой игре.

Детство как основа для развития будущего человека рассматривается многими учеными на разных этапах. На каждом этапе развития ребёнка происходит физическое созревание его организма, совершенствование познавательных возможностей, накопление опыта осознания взаимодействия с людьми и социальной жизни дошкольника.

Социальное становление человека связано с такими ведущими видами деятельности: игровая – дошкольный возраст, обучение или работа – школьный возраст. Игра сопровождает человека на протяжении всей жизни и от того, насколько человек овладевает новыми социальными ролями, зависит успех во всех сферах его жизни. Поэтому крайне необходимо уделять больше внимания развитию творческих игровых умений в дошкольном возрасте, которые являются сенситивными для овладения структурой игры.

В игре развиваются и проявляются такие новообразования дошкольного детства, как развитие знаково-символической функции, активного воображения; усвоения структуры самостоятельного вида деятельности; присвоение общественного поведения и овладение

нормами партнерского взаимодействия; становление элементов произвольного поведения в процессе постепенного овладения умениями подчинять свои желания логике сюжета и требованиям игровых правил. Все это позволяет ребенку научиться самостоятельно овладевать, выполнять и контролировать свою деятельность в творческой игре.

В новой редакции Базового компонента дошкольного образования Украины (2012 г.) определены образовательные линии, обеспечивающие усвоение ребенком способов (механизмов) развития (саморазвития), приобретения знаний, умений и навыков ребенка. Инвариантные составляющие содержания дошкольного образования систематизированы по образовательным линиям: «Ребенок в социуме», «Детские игрушки» [6].

Содержание образовательной линии «Ребенок в социуме» предусматривает формирование у детей навыков социально принятых норм поведения, умение ориентироваться в мире человеческих отношений, готовности сопереживать и сочувствовать другим. Общение является важным фактором социального развития ребенка. Благодаря общению со взрослыми, как носителями общественно-исторического опыта человечества, у ребенка появляются интерес и умение понимать других, участвовать в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, объединять с ними свои усилия для достижения общего результата, оценивать собственные возможности, уважать желания и интересы других людей. Взаимодействие с другими людьми является своеобразным видом вхождения ребенка в человеческий социум, умение согласовывать свои интересы, желания, действия с другими членами общества [7].

Дополняет образовательную линию «Ребенок в социуме» образовательная линия «Детские игрушки». Эта линия предусматривает развитие у детей творческих способностей, самостоятельности, инициативности, организованности в игровой деятельности и формирование у них устойчивого интереса к познанию окружающей среды и реализации себя в нем. Игра обеспечивает удовлетворение игровых предпочтений каждого ребенка, способствует возникновению дружеских, партнерских отношений и игровых объединений по интересам, побуждает к обсуждению, оценке себя и других, поощряет к импровизации, выражению собственных оценочно-этических суждений [7].

Важная роль отводится игре в психологическом развитии детей дошкольного возраста, потому что она обеспечивает постепенное развитие базовых психологических новообразований (социальная активность, осознание, самопознание, самооценка) и тем самым способствует успешному воспитанию ребенка.

Развитие творческой-игровой деятельности предусматривает поэтапную передачу взрослыми детям старшего дошкольного возраста игровых умений и навыков партнерского

взаимодействия, и на каждом этапе роль взрослого определяется потребностями ребенка в зависимости от возраста.

Игра выступает предметом изучения не только в педагогике, но и психологии, социологии, философии, этнографии. По мнению психологов (А. Запорожец, Е. Эльконин), она является основой проявления активности ребенка с первых лет его жизни. Это содержательная творческая деятельность, в которой ребенок дошкольного возраста ставит сознательные цели, стремится их осуществить [1, 55].

В психолого-педагогической науке и педагогической практике игра дошкольников все чаще рассматривается не только как важное средство формирования у них позитивного отношения к сверстникам, ответственности, трудолюбия, взаимопомощи, но и неременное условие формирования у мальчиков и девочек коллективных черт личности, доброжелательных отношений, чувство товарищества (С. Борисова, Р. Буре, Я. Неверович, В.Шур, Г. Якобсон). Вопросы взаимодействия детей дошкольного возраста с людьми освещены в работах психологов А. Кононко, В. Котырло, С. Ладывир, Т. Пироженко, Ю.Приходько. Вопросы сознания детей дошкольного возраста рассматриваются в работах ученых: М. Лисина, А. Сильвестру, С. Тищенко, Л. Уманец.

Цель статьи – обоснование развивающего потенциала творческой игры для детей старшего дошкольного возраста.

Значение игры многогранное в дошкольном возрасте. Оно вносит вклад в познание ребенком окружающего мира, в развитие его мышления, чувств, воли, в формирование взаимоотношений со сверстниками, становление самооценки, осознания в игре представлений детей о мире взрослых людей, их действиях, взаимоотношениях.

Возникновение творческих игр связано не с действиями каких-то внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с полностью очерченными социальными условиями жизни ребенка в обществе и взаимодействия с людьми для осознания опыта.

Творческая игра возникает тогда, когда ребенок полон ярких впечатлений, которые сильно действуют на его чувства. Если взрослому не удастся пробудить в детях интерес к окружающему, то и детские игры будут неинтересными и кратковременными.

Развитие творчески-игровой деятельности предусматривает поэтапную передачу взрослыми детям старшего дошкольного возраста игровых умений и навыков партнерского взаимодействия, и на каждом этапе роль взрослого определяется потребностями ребенка в зависимости от возраста.

Развитие творческих игр зависит от того, насколько сложились у старших дошкольников навыки совместной деятельности. Дошкольник должен не только осознать

свой замысел, но и понять замысел партнера. В совместной игре возникают ситуации, когда представления партнеров о развитии сюжетной линии расходятся или участники игры стремятся к реализации ролей, по содержанию не связанных между собой. В этом случае успех продолжения совместной игры зависит от умения предложить партнеру творчески сюжетные события, сочетающиеся по содержанию эти роли, или достроить, последовательно продолжить развитие творчески сюжетные события предложенные партнером.

Игра – это специфическая форма проявления детской активности в определенном непродуктивном виде деятельности, направленном не на получение результатов, а на переживания удовольствия от самого процесса по определению которое представлено в психологической энциклопедии А. Степанова [5, 90].

В украинском педагогическом словаре дается определение игры, что это «форма свободного самовыражения человека, которая предусматривает реальную открытость миру возможного и раскрывается либо в виде соревнования, или в виде изображения (выполнение, репрезентации) каких-либо ситуаций, смыслов, состояний» [1, 73].

Игра – социальная деятельность, целенаправленная и сознательная. Она всегда воспроизводит настоящую жизнь, поэтому ее содержание меняется с изменением общественных условий.

То, что пропущено через игру, дети усваивают не так, как то, о чем они только слышали от взрослых, или даже наблюдали сами. И происходит это потому, что игра не просто отражает, а моделирует социальные ситуации жизни взрослого, которые дети воспроизводят в творческих играх.

Следует отметить, что Бурова Алла в руководстве «Организация игровой деятельности детей дошкольного возраста» пишет, что направляя творческие игры старших дошкольников, педагог должен стремиться развить их представления о жизни и труде взрослых. С этой целью организуют прогулки и экскурсии, проводят беседы, слушают и обсуждают произведения художественной литературы, рассматривают репродукции картин, игрушки, внимание детей сосредотачиваются на положительных сторонах жизни. Важно, чтобы дети осознавали смысл общественных отношений взрослых. Иногда в играх отражаются явления жизни, например, игра в магазин: покупатели кричат, толкаются. В таком случае стоит тактично переключить внимание дошкольников. Задача педагога - привить воспитанникам навыки правильного отношения к жизни, для этого их необходимо систематически знакомить с жизнью взрослых: взаимоотношениями, обязанностями. Что положительно влияет на общее развитие детей старшего дошкольного возраста [5].

В реальной жизни дошкольник все эти простые, на наш взгляд, действия не всегда может выполнить сам, без помощи взрослого. А игра не требует от него в этом плане особых усилий, так как не связана с получением какого-то практического результата. Поэтому в игре ребенок может стать героем, стать пилотом дельтаплана, парикмахером, водителем, воспитателем, есть игра, с одной стороны, обеспечивающая ребенку свободу, позволяет реализовать свои желания, интересы, а с другой стороны - особым образом помогает приобщиться к широкой сфере жизни людей которые его окружают. В этом смысле игра расширяет горизонты детской жизни, позволяет активно отразить окружающую, лучше понять и усвоить сущность человеческих действий и отношений, ориентироваться в предметных условиях.

Дошкольное детство – это полноценный этап жизни человека. Для развития ребенка на этапе дошкольного детства необходим взрослый человек, как советчик, помощник, друг, наставник, опора и защита, источник развития, сокровищница информации для осознания опыта взаимодействия.

Поддерживая ребенка, взрослый должен чувствовать в себе детский мир, развивать способность к пониманию детей и всего, что с ними происходит, мудро относиться к их поступкам, верить, что ребенок ошибается, а не нарушает правила умышленно, защищать его, не думать о нем плохо, несправедливо и, самое главное, не ломать индивидуальность ребенка, а исправлять и направлять его развитие, помня, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания.

Это можно реализовать по средствам творческой игры. Причина преобразования творческой игры на ведущую деятельность детей дошкольного возраста заключается в расширении осознаваемого ими предметного мира посредством взаимодействия со взрослым. К нему относятся не только предметы, которые составляют ближайшее окружение ребенка, с которыми он сам может действовать, но и предметы, действия взрослых, которые для него физически недоступны.

Именно в творческой игре, а не в других каких-то видах деятельности, дети имеют наибольшую возможность быть самостоятельными, по своему желанию общаться со сверстниками, реализовывать и углублять свои знания и умения, которые они осознают при взаимодействии со взрослыми и отражают этот опыт в творческих играх. Творческая игра для дошкольника - способ познания окружающих. Играя, он познает цвет, форму, свойства материалов, числовые отношения, изучает растительный и животный мир. Через творческую игру ребенок входит в мир взрослых, овладевает духовными ценностями, усваивает предыдущий социальный опыт.

Украинский ученый Екатерина Карасева утверждает, что основными условиями сохранения детской игры в дошкольном возрасте являются: включение ребенка в систему активного взаимодействия с окружающей средой и социальной средой через игровые и ролевые действия, которые проявляют индивидуальные особенности каждого ребенка; овладение социальным пространством через игровые и реальные отношения со взрослыми и сверстниками; постоянное расширение и изменение окружающей среды в результате поправки сюжетных линий, происходит развитие регулятивной функции поведения через овладение игровых правил; усвоение принципов партнерских отношений в совместной игровой деятельности через диалогическое общение в сюжетно-ролевой игре, обучение умений самостоятельно ставить цели, определять сюжет игры, организовать игровую деятельность, подчинять свое поведение игровым требованиям, планировать игру; способствовать привлечению ребенка к культурологически-историческим достижениям общества в обогащении содержательной стороны игры и овладение действенной стороной общения через систему знаков [3].

Известный ученый, профессор Т. Пироженко и ведущий научный сотрудник лаборатории психологии дошкольника Института психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины К. Карасева считают, что развитие игровой деятельности предусматривает поэтапную передачу детям игровых умений и навыков партнерского взаимодействия. Становление партнерского взаимодействия в дошкольном детстве понимают как процесс новых форм общения, характеризуется от воздействия к взаимодействию, от ощущения к состраданию, от восприятия к принятию, от управления до совместного планирования [3].

При вмешательстве воспитателя или кого-то из взрослых в творческие игры детей дошкольного возраста, нарушается их замысел, тогда дети привыкают действовать по указанию и у детей развивается неуверенность в своих силах. Поэтому воспитателю необходимо определить особенности методики управления творческими играми детей дошкольного возраста.

На современном этапе ошибочно думать, что развитие детей старшего дошкольного возраста под влиянием творческих игр может проходить стихийно, что ребенок самостоятельно, без всякого руководства со стороны воспитателя, может понять общественные отношения, которые существуют между взрослыми людьми, общественный смысл их деятельности. Целесообразно если новое содержание вносит в игру воспитатель. Знакомя детей с окружающей действительностью, раскрывая им в доступной для них форме общественные функции людей и общественные отношения между ними, взрослые тем

самым способствуют развитию игры, ее содержания и осознанию опыта взаимодействия [2, 12].

Следуя за воспитателем или родителями, ребенок практически воспроизводит те отношения, которые он наблюдал в окружающей его жизни. Родители и воспитатели должны быть не равнодушными к тому, как и во что играют их дети и воспитанники. Сначала привычки, плохие или хорошие, а затем в игре формируются черты характера малыша. Жестокое обращение со своей куклой, нежелание уступить второму ребенку игрушку, неряшливость в обращении со своими игрушками формируют такие черты характера как эгоизм, неряшливость, жестокость, упрямство. Но если ребенок бережно относится к своим игрушкам, заботится и оберегает их, в игре умеет и выполняет возложенные на него обязанности, подчиняется игровым правилам, то у такого ребенка обязательно сформируются такие ценные черты характера, как дисциплинированность, аккуратность, бережное отношение к предметам, чуткость к окружающим, дружелюбие [1, 65].

Воспитатель должен постоянно выражать удовлетворение по поводу удачных действий малоактивных детей, поддерживая их и поощряя к самостоятельной творческой деятельности. Известный российский психолог Мая Лисина в концепции развития коммуникативной деятельности в дошкольном возрасте отмечает, что ребенок дошкольного возраста тогда чувствует себя хорошо, когда даже его неправильные действия поддерживаются воспитателем [3, 13-18]. Воспитатель не может лишать ребенка права на ошибку. Это помогает дошкольнику лучше осознать свою деятельность, выразить эмоциональное отношение к различным жизненным ситуациям, которые моделируются в самостоятельной игре. Ребенок учится сознательно контролировать ход игры, налаживая взаимодействие между игрушками персонажами.

По определению Н. Лисиной педагогическая оценка выполняет стимулирующую роль, способствует формированию у детей положительного отношения к индивидуальной игровой деятельности, уверенности в собственных действиях [3].

На наш взгляд, основными средствами развития самостоятельной игровой деятельности дошкольников, выступают игры, возникающие по инициативе взрослого. В процессе таких игр воспитатель может развивать интерес к игровому взаимодействию, помогать детям усваивать новые игровые средства общения, учить устанавливать партнерские отношения со сверстниками, доводить начатую игру до конца, оценивать результаты собственной деятельности.

Главной целью воздействия педагога на реализацию игровой деятельности детей дошкольного возраста является сохранение и развитие самостоятельности детей. Только при



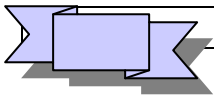
таким условиям творческая игра оказывает положительное влияние на осознание опыта взаимодействия с людьми и социализацию детей старшего дошкольного возраста.

Выводы. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игре достигается прежде всего разнообразной направленностью содержания игр и именно творческих. Одна из актуальных задач современной дошкольной педагогики и психологии - использование в учебно-воспитательном процессе именно творческих игр. Существующее разнообразие игр способствует их направленности на всестороннее развитие детей-дошкольников, которые обуславливают главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности, которые определяют интересы ребенка и его отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми.

В процессе творческой игры, под правильным руководством взрослого, происходит становление ребенка как личности, в ней формируются те качества его психики, которые необходимы в будущем для работы и в учебной деятельности ребенка.

#### **Литература:**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
  2. Дудткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
  3. Эльконин Д.Б. Творческие игры детей дошкольного возраста. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1957. – 24 с.
  4. Карасьова К.В. Самодіяльні ігри дитини / Катерина Карасьова, Тамара Піроженко. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с.
  5. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку / Авт.-упор. А.П. Бурова. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 256 с.
  6. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: Навчально методичний посібник. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 136 с.
  7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: «Акадевидав», 2006. – С. 90.
  8. <http://pudzmcf.blogspot.com/>
  9. <http://centromonitor.com.ua/?p=1039>.
- Primit 28.01.2013



## Aspecte psiho-asistențiale privind fenomenul „persoane fără adăpost”

*Dița Maria, lector catedra Asistență Socială, UPS „Ion Creangă” Chișinău, Doctorandă*

*„Este ușor să dai verdictul „nu merită”, dar este o provocare și o dovadă de rațiune și noblețe sufletească să înțelegi că un om al străzii și-a epuizat resursele de a crede în schimbarea în mai bine”*

### Summary

People who live a long time in the street, form a mentality of „survivor”. It is very important for them to find solutions for „today”. They don’t make plans for the future and a social reintegration either don’t want it, either don’t hope at it. Living in a difficult medium characterized by aggression, they lose their communicative and socialization skills, and trials to reintegrate them in their own families or to offer them a job have low chances. A lot of homeless people refuse to work and are waiting the help from different institutions. Even so, a homeless person isn’t “a lost event”. Creating a lot of social services for them will help a lot in their social reintegration.

**Keywords:** homeless people, vulnerability, tag, protection social services, support, support centers, mobile teams

### Rezumat

În articolul de față se abordează problema persoanelor fără adăpost. Persoanele fără adăpost nu sunt „un caz pierdut” sau o resursă dispensabilă. Valoarea lor este egală cu a oricărui om obișnuit, cu familie, casă și un loc de muncă. Ele au drepturi și șanse egale cu a celorlalți cetățeni. Se expune ideea, precum că crearea a cât mai multor servicii sociale de protecție și sprijin pentru această categorie social-vulnerabilă de beneficiari asistențiali, crearea echipelor mobile ce să activeze direct în stradă, monitorizarea cu regularitate a fiecărui caz în parte și intervenția timpurie sunt mai mult decât importante.

**Cuvinte – cheie:** persoane fără adăpost, vulnerabilitate, etichetă, servicii sociale de protecție și sprijin, centre de suport, echipe mobile.

Ca urmare a tranziției socio-economice din ultimii ani, mulți oameni au devenit vulnerabili, ajungând în situații de criză socială, economică și morală destul de dificilă de depășit. Această stare dificilă din punct de vedere social dar și emoțional, duce la pierderea capacităților fizice și psihice a individului. De cele mai multe ori această stare de vulnerabilitate este însoțită de consum excesiv de alcool, violență domestică, conflicte familiale, conflicte cu legea, ruperea legăturii cu societatea, ca până la final persoana afectată să ajungă în stradă, fără adăpost, fără mijloace de trai și surse de venit, fără speranțe de viitor.

De cele mai multe ori, până a ajunge în stradă, persoanele fără adăpost trec printr-o serie de probleme care-i marchează pe toată viața iar în situațiile când nu mai găsesc soluții, aleg să se refugieze în stradă, în subsoluri și gunoiști, în zonele puțin populate, alăturându-se totodată la grupuri de persoane care sunt în situații similare și obținând, voluntar sau involuntar, statutul de „persoană fără adăpost” sau „boschetar”. Această etichetă îi face pe cei afectați să se simtă umiliți, frustrați, dezumanizați, fără speranțe și scopuri de viitor iar *orice formă de dependență* (de serviciile sociale și medicale gratuite) *este percepută de persoana fără adăpost ca o necinste și ca o pierdere a identității personale.*(Vexliard)

Societatea se comportă cu persoanele fără adăpost de parcă acestea nici nu ar exista. Fiind deseori numiți „boschetari”, „aurolaci”, sau „homeless”, aceștia își câștigă supraviețuirea prin cerșit, venituri ocazionale, furat sau vânzarea diferitor obiecte re folosibile.

Situația devine extrem de dificilă la capitolul „persoane fără adăpost” mai ales în condițiile în care implicația autorităților locale și a instituțiilor de protecție socială este minimă sau chiar inexistentă în unele comunități.

Fiind alungați de cetățeni și ignorați de autorități, persoanele fără adăpost se retrag într-o lume paralelă, „se ascund precum monștrii uitați din preistorie” și, uitându-și treptat sorghința umană, se complac să experimenteze existență inumană și anacronică.

Stigmatizați adesea, boschetarii sunt foarte ușor de identificat după aspectul fizic deplorabil – murdari, zdrențăroși și mirosind urât a alcool sau urină .

Expresia „persoane fără adăpost” se referă la două categorii de oameni:

- a. persoane fără un acoperiș deasupra capului( nivel primar)
- b. persoane fără o locuință legală și stabilă (nivel secundar)

Persoanele care nu au un acoperiș deasupra capului sunt cei care trăiesc în stradă, în parcuri, în gropile de canalizare, pe lângă gropile de gunoi, în scările blocului, etc.

Persoanele fără o locuință legală au un loc unde să stea, chiar dacă nu au un statut legal de deținere a acestuia, locuiesc temporar la rude și prieteni, în adăposturi și instituții de menire sociale ce oferă găzduire temporară, beneficiind în același timp de unele servicii sociale și medicale gratuite.

**Cauzele** care l-au adus pe individ la dobândirea statutului de persoană fără adăpost sau om al străzii, se împart în două categorii:

I. Mai întâi sunt cei care rămân fără adăpost din cauza eșecului personal și a neadaptării la condițiile sociale existente – blamul cade asupra victimei. Specialiștii vorbesc în acest caz despre *cauzele endogene* ale fenomenului, care țin de anumite patologii comportamentale. Este vorba, în primul rând, despre adolescenții care pleacă de acasă pentru că nu vor să se supună regulilor impuse de părinți( să învețe, să aibă un timp limitat de acces și internet sau TV, să se întoarcă acasă la

termenele stabilite, etc). Aceasta însă nu este o problemă specifică adolescenței, pentru că sunt și mulți adulți care decid că strada este mult mai ușor de suportat. Unii ajung aici pentru că nu se pot adapta mediului familial, în mare măsură din cauza tulburărilor de comportament . Ei sunt imprezvizibili, generează teamă și prezintă un potențial sporit de agresivitate.

II. Apoi, sunt situațiile în care cauzele nu țin de individ, când vina nu îi poate fi atribuită doar individului, ci contextului social și economic ce favorizează marginalizarea unora. Acestea sunt *cauzele exogene*, când societatea eșuează în a-i asigura omului un anumit nivel de bunăstare și oportunități egale. Pierderea locului de muncă, de exemplu, atrag după sine lipsa unui venit financiar stabil iar în unele cazuri, prin diferite căi, se ajunge la evacuarea din locuință. Alții ajung în stradă în urma divorțului, când unul dintre soți este nevoit să părăsească căminul conjugal, iar din cauza lipsei veniturilor financiare, nu are posibilitate să închirieze o locuință.(Jencks, 1994)

Dally (1993) identifică patru categorii de factori cauzali ai fenomenului abordat:

- I. factori materiali, financiari și lipsa de locuință
- II. factori relaționali – conflicte conjugale, violență domestică, abuz, situații de crize emoționale și stres familial(divorț, deces, separare, abandon)
- III. factori de natură personală – boli fizice și mentale
- IV. factori instituționali – detenția, orfelinatele, refugiarea politică,etc.

Avramov (1999) identifică două tipuri de factori cauzali ai fenomenului persoane fără adăpost:

- I. factori-cheie(structurali):
  - lipsa locuințelor accesibile
  - lipsa protecției sociale necorespunzătoare
  - lipsa(insuficienta funcționare) a instrumentelor asistențiale destinate indivizilor cu afecțiuni fizice și psihice
  - discriminarea juridică și socială a diferitor categorii de populație (migranți, refugiați, solicitanți de azil)
  - sistem de protecție socială inadecvat, ceea ce scade șansa indivizilor cu venituri scăzute de a accede la o locuință de calitate standard. Astfel, ei sunt „aruncați” undeva la periferie, fiind nevoiți să locuiască în cartiere mărginașe și rău amenajate.
- II. factori intermediari:
  - structurile și dinamica familială
  - influența anturajului și a grupului de prieteni, a muncilor neoficiale („la negru”)
  - medii marcate de violență stradală
  - structuri de tip subcultural.

Persoanele ce locuiesc de multă vreme în stradă își formează o mentalitate de „supraviețuitor”. Pentru ele este important să găsească soluții pentru „azi”. Nu-și fac planuri de viitor iar reintegrarea socială fie nu și-o mai doresc, fie nu mai speră la ea. Trăind într-un mediu tensionat, caracterizat de agresivitate, își pierd abilitățile comunicative și de socializare, iar încercările de a-i reintegra în familie sau de a le oferi un loc de muncă au șanse mici de reușită. Mulți preferă să nu lucreze, așteptând ajutorul venit din partea statului sau a unor ONG-uri. Atitudinea lor nu trebuie să ne inducă nouă, specialiștilor din domeniu, o poziție defensivă și de renunțare. Este ușor să dai verdictul „nu merită”, „nu are rost”, „așa le trebuie”, dar este o provocare și o dovadă de rațiune și noblețe sufletească să înțelegi că un om al străzii și-a epuizat resursele de a crede în schimbarea în mai bine.

Persoanele fără adăpost nu sunt „un caz pierdut” sau o resursă dispensabilă. Valoarea lor este egală cu a oricărui om obișnuit, cu familie, casă și un loc de muncă. Ele au drepturi și șanse egale cu a celorlalți cetățeni. Astfel, crearea a cât mai multor servicii sociale de protecție și sprijin pentru această categorie social-vulnerabilă de beneficiari asistențiali, crearea echipelor mobile ce să activeze direct în stradă, monitorizarea cu regularitate a fiecărui caz în parte și intervenția timpurie sunt mai mult decât importante.

În Europa, cele mai multe servicii pentru oamenii fără adăpost sunt asigurate de voluntari și ONG-uri (cca 2/3 din totalul serviciilor), însă aceștia sunt sprijiniți și de către autorități. Acest lucru este întâlnit în special în țările cu puternice tradiții filantropice și religioase. Însă sprijinul acestor persoane nu trebuie să vină doar din partea statului și a ONG-urilor, ci este nevoie de o implicare socială mai largă. Intervenția de la nivel politic, presiunile exercitate prin mass-media și campaniile unor ONG-uri trebuiesc dublate de o implicare mai amplă a fiecărui individ.

**Prevenirea** unor astfel de situații este cea mai bună soluție. Rareori se întâmplă ca oamenii să ajungă fără locuință și fără acoperiș deasupra capului în același timp. De regulă, există un timp de un an sau doi între cele două. Pot fi create așa-numitele „centre de suport”, unde persoanele care sunt sub risc major de pericol să ajungă în stradă, să poată beneficia de suportul psiho-emoțional al unui specialist și care s-l îndrume corect. Simplele cantine sociale pentru săraci sau adăposturile de urgență nu sunt suficiente. Este nevoie de oameni care să se intereseze constant de situația celor aflați în pericol de a ajunge la marginea societății și care să-i sprijine, pas cu pas, în sensul rezolvării dificultăților. Ar fi utile și ore educative pentru elevi, care să învețe despre cauzele acestui fenomen și despre evitarea unor astfel de situații. Foarte des serviciile sociale sunt prinse în tiparele birocratice, în timp ce cazurile sunt foarte diverse. Flexibilitatea și abordarea fiecărui caz în parte pot conduce la rezultate mai bune. Prevenirea, asigurarea nevoilor de bază și reintegrarea socială sunt cuvinte – cheie în procesul de sprijin psiho-asistențial în R. Moldova.

În Republica Moldova numărul persoanelor fără adăpost este în creștere, situația agravându-se în special, datorită crizei economice instalate în țara noastră. Conform datelor statistice neoficiale oferite de Ministerul Afacerilor Interne în colaborare cu Ministerul Muncii Protecției Sociale a Copilului și Familiei (prin intermediul Centrului de găzduire) în Republica Moldova sunt circa 6000 persoane fără adăpost dintre care aproximativ 3000 sunt concentrați în raza municipiului Chișinău și suburbiile acestuia.

Până la moment, în țara noastră activează trei instituții de profil psiho - asistențial care oferă servicii de cazare temporară acestei categorii de beneficiari: Centrul de găzduire pentru persoanele fără adăpost din orașul Bălți (25 locuri); Căminul „Sfântul Ștefan” din comuna Stăuceni (15 locuri) și Centrul de găzduire și orientare pentru persoanele fără domiciliu stabil (70 locuri), situat în Chișinău, str-la Haltei 2, care are cea mai mare capacitate de locuri, dar care este depășită dublu în perioadele de vârf ale anului.

**Centrul de găzduire și orientare pentru persoanele fără domiciliu stabil** este o instituție municipală de orientare socială, protecție și asistență socială, medico-socială, care ia în îngrijire, în condițiile legii, persoanele fără domiciliu stabil, bazat pe găzduirea temporară (pe termen de trei luni) de urgență. **Conform Regulamentului** Centrul are o capacitate de 70 persoane și cu un regim **specific** organizat separat pentru bărbați ce nu au atins vârsta de 62 ani și pentru femei de până la vârsta de 57 ani. Activitatea Centrului este coordonată de către Direcția Generală Asistență Socială mun. Chișinău.

**Obiectivul de bază** a Centrului de găzduire și orientare îl constituie găzduirea persoanelor care nu au adăpost stabil și reintegrarea lor în societate cu drepturi și obligațiuni egale tuturor membrilor societății.

Pentru soluționarea problemelor persoanelor fără domiciliu în cadrul Centrului de găzduire se oferă următoarele **servicii**:

- *Cazare nocturnă provizorie timp de 3 luni*
- *Asistență medicală primară*
- *Asistență juridică*
- *Asistență socială și consiliere psihologică*
- *Cină și dejun*
- *Primirea dușului și tuturor celor necesare pentru igiena personală.*

**Categoriile de persoane care nu pot beneficia de serviciile Centrului:**

- *Persoanele până la 18 ani.*
- *Persoanele care au atins vârsta de 57 ani femei și 62 ani bărbați.*
- *Persoanele cu handicap fizic al aparatului locomotor.*

- *Persoanele cu handicap mintal (oligofrenie, demențe).*
- *Persoanele cu boli psihice (schizofrenie, epilepsie, alcoolism cronic).*
- *Persoanele care necesită îngrijirea altei persoane, invalizi.*
- *Persoanele cu boli dermatologice.*
- *Persoanele cu boli venerice și tuberculoză.*
- *Persoanele cu boli infecțioase (hepatite virale, boli diareice acute (dizenteria, salmoneloză, holeră, toxinfecții alimentare), SIDA, Lepră).*
- *Femei însărcinate.*
- *Persoanele în stare de ebrietate.*

### Statistica generală.

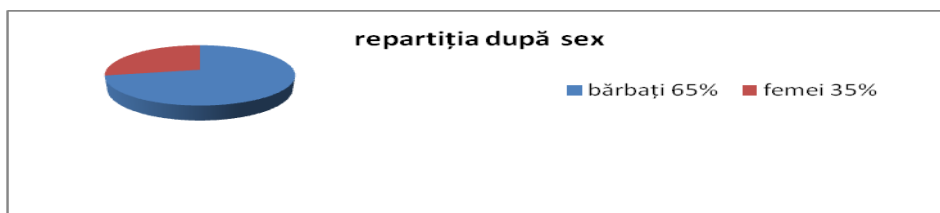
De la deschiderea Centrului (2 septembrie 2004) până în prezent au fost cazate la Centru **1937** persoane (2004 – 76 persoane, 2005 – 231 persoane, 2006 – 282 persoane, 2007 – 270 persoane, 2008 – 246 persoane, 2009 – 186 persoane, 2010- 134 persoane și în 2011 – 202 persoane noi, 2012 – 310 persoane primar cazate).

În perioada 2008-2012 beneficiarii au fost supuși unui studiu și s-au obținut următoarele rezultate: la Centru au fost înregistrate cca **1078** persoane primar cazate.

Anual sunt plasate între 450-550 persoane, care migrează temporar în dependență de anotimp și doleanțe personale. Pe timp de iarnă se atestă o prezență sporită a beneficiarilor datorită scăderii temperaturii aerului. Dacă în lunile **aprilie-septembrie** se prezintă la Centru zilnic în jur de 40-55 persoane, atunci din **octombrie-martie** fluxul de beneficiari crește considerabil, depășind chiar și dublu limita capacității Centrului (peste 70 persoane). Centrul lucrează în regim non-stop pentru a preveni apariția unor situații neprevăzute (degerături, hipotermie, deces, etc).

### Structura beneficiarilor după:

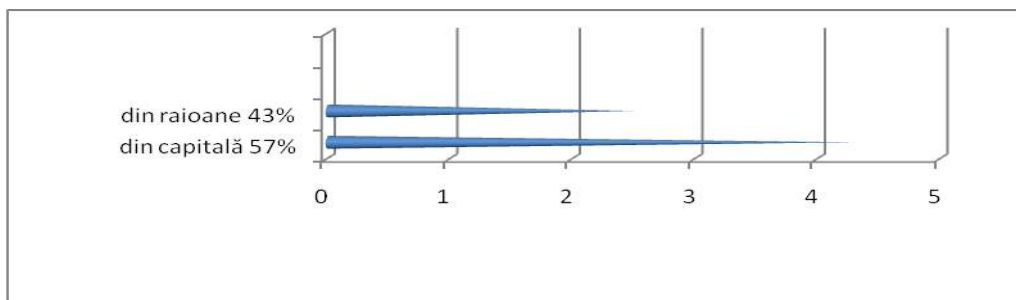
1. **Sex: 700** (65 %) reprezintă bărbați și **378** (35 %) sunt femei.



2. **Origine: 734** (68%) sunt cetățeni ai RM iar **344** (32%) sunt emigranți .



3. **Mediul de proveniență:** **614** (57%) sunt din capitală și suburbii și **464** (43%) sunt din raioane.



4. **Categorie de vârstă :** 18-25 ani – **259** (24%), 25-62 ani – **464** (43%), 25- 57 ani – **140** (13%), 62---ani - **215** (20%)



5. **Deținerea actelor de identitate:** **237** (22%) - au acte de identitate și **841** (78%) - fără acte de identitate.



Se atestă o situație foarte dificilă la capitolul deținerii actelor de identitate. Circa 78% din total sunt fără acte de identitate și cu o posibilitate foarte scăzute de a le perfecta , din cauza lipsei surselor financiare și a altor probleme cu care aceștia se confruntă.

Din această cauză persoanele fără adăpost nu se pot încadra pe piața muncii, nu pot pretinde la ajutor social, pensie de vârstă și de invaliditate, nu pot fi cazați la azil, în acest mod starea lor de vulnerabilitate agravându-se.

6. **După categoria socială:** Invalizi (membre amputate, dependente de cărucior, bolnavi mintal grav) - **226** (21%), Pensionari (inclusiv persoane de vârsta a treia) – **172** (16%), Foști deținuți – **410** (38%), Emigranți – **21** (2%), Absolvenți ai orfelinatelor – **65** (6%), Alți, - **183**(17%)



### **Cauzele pierderii domiciliului**

- divorțul, în urma căruia unul dintre soți a fost nevoit să părăsească căminul conjugal;
- certuri și neînțelegeri cu familia și rudele, care au întrerupt orice legătură cu aceștia, i-au alungat de acasă sau ei au plecat din proprie inițiativă;
- victime ale escrocheriilor imobiliare;
- consumul excesiv de alcool și droguri care a dus la pierderea actelor de identitate, ruperea relațiilor cu rudele și familia;
- absolvirea orfelinelor
- eliberarea din detenție și pierderea bunurilor deținute în urma acestui fapt;
- datoriile acumulate și neachitate pentru serviciile comunale;
- emigrarea, fără succes, la muncă peste hotare;
- în urma relațiilor îndelungate în concubinaj și destrămarea acestora.

### **Bibliografie**

1. Alex Vexliard, „Homelessness, Health Care, and Welfare Provision”, Milton Park, 1993
2. Andres Hans Jurge, Katia Shulte „Poverty risk and the life cycle”, USA, 1998
3. Corina Ciocinescu, „Șomajul. Anxietatea și frustrația persoanelor șomere”, București, 2005
4. Cătălin Ionete, „Vagabondajul autentic”, Iași, 2006
5. Raport general 2008-2012, Centrul de găzduire și orientare pentru persoanele fără domiciliu stabil, Chișinău (elab. Dița M, specialist probleme sociale.)

Primit 21.02.2013



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*А.С.Соколовская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и социального развития личности, Николаевский национальный университет имени В.А.Сухомлинского, г.Николаев, Украина*

**Резюме.** В статье раскрывается сущность дефиниции «эстетическое воспитание». Обосновывается необходимость эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста в семье, как культивирование высших идей, связанных с общественными ценностями.

**Ключевые слова:** эстетика, эстетическое воспитание, семья.

**Rezumat.** În lucrare este prezentat conceptul și conținuturile educației estetice. Este definitivat impactul educației estetice în familie din perspectiva formării sociale a copilului.

**Summary.** The article reveals the essence of the definition of «aesthetic education». The necessity of aesthetic education of children of school age in the family as the cultivation of higher ideas related to social values.

**Keywords:** aesthetics, aesthetic education, family.

Семья является моделью общества на конкретном историческом этапе развития, отражает его моральные и духовные особенности. В ней ребенок получает первый личный и социальный опыт. От семьи во многом зависит ее будущее. Именно поэтому воспитанию в семье, следует уделять больше внимания в том числе и эстетическому.

В Концепции семейной политики и семейного воспитания указано, что современная семья должна стать главным звеном в воспитании ребенка, обеспечить ей надлежащие материальные и педагогические условия для физического, морального, духовного и эстетического развития [10].

Роль педагогической культуры родителей в воспитании детей в семье исследовали такие известные педагоги и ученые как Г. Ващенко, А. Макаренко, Г. Сковорода, В.Сухомлинский, С. Руссова, К. Ушинский.

Актуальные вопросы общей проблемы взаимосвязи семьи и дошкольного учебного заведения в формировании личности ребенка освещены в работах Л. Загик, В. Ивановой, В.Котырло, Н. Кот, С. Ладывир, Т. Марковой, Л. Островской, Т. Пагуты.

В наше время возникла необходимость улучшить культуру воспитания в семье и одновременно обогатить возможности эстетического воспитания. Для того, чтобы каждая

семья поняла свое предназначение, осознала свою ответственность за дело воспитания детей, чтобы подсказать им действенные пути воспитательных усилий, которые принесут желаемые результаты, в дошкольных учебных заведениях предполагается работа с семьей. Для этого руководители дошкольных учебных заведений и воспитатели должны четко определить свои задачи в сотрудничестве с семьей. Именно объективный анализ потребностей семьи дает настоящие ориентиры для определения направлений эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

Такое внимание к проблеме воспитания в семье объясняется тем, что она является главным в культурной жизни общества, поскольку возрождение нации начинается с семьи.

Проблема эстетического воспитания дошкольников не нова. Она исследовалась классиками научной мысли и современными учеными в различных аспектах: психологическом (Б. Ананьев, Ф. Василюк, Л. Выготский, В. Давыдов, А. Запорожец, А. Леонтьев, Б. Ломов, Г. Люблинская, В. Мухина, Л. Рубинштейн, Т. Урунтаева) психолого-педагогическом (А. Кузминский, Б. Лихачев, В. Лозовая, А. Макаренко, В. Омеляненко, В. Сухомлинский, В. Шацкая, Е. Фльорина и др.).

Особое значение для нашего исследования имеют работы в которых были раскрыты различные составляющие эстетической культуры: эстетическую потребность (И. Харламов), эстетическое сознание (Н. Волкова), эстетический вкус (Б. Лихачев), а также работы, направленные на исследование эстетической компетентности (Е. Торшилова) и эстетического воспитания в семье (П. Каптерев, К. Романов).

Проблеме совершенствования содержания эстетического воспитания детей и молодежи в современных учебных заведениях, поиска его новых нетрадиционных форм, методов и приемов посвящены научные исследования и методические разработки Л. Артемовой, А. Богуш, А. Кононко, А. Шевчук.

Важное место в системе средств эстетического воспитания и развития эстетической культуры дошкольников играет семья. Ее влияние на воспитательный процесс детей было раскрыто в работах педагогов-классиков (Ф. Каптерев, А. Макаренко, М. Стельмахович, В. Сухомлинский, К. Ушинский и др.), педагогов (Ю. Азарова, Т. Алексеенко, И. Афанасьевой, И. Викторенко, В. Грехнева, А. Зверева, Л. Калужской, А. Кононко, Т. Куликова, В. Семченко, В. Столетова, Е. Урнаутова).

На сегодня семья и эстетическое воспитание детей в семье рассматривается в научных исследованиях, как социальная, культурологическая, демографическая, нормативно-правовая, историческая, психологическая и педагогическая проблема.

Цель статьи заключается в раскрытии роли эстетического воспитания в семье как основы формирования личности ребенка.

Семья, высшая ценность на Земле, которая делает жизнь каждого человека более счастливой, полноценной, плодотворной. Известный ученый М. Стельмахович рассматривает семью как первую социальную и эмоциональную микросреду, в которой развивается и воспитывается человек с момента его рождения. Воспитательный феномен, как и саму семью, ничем заменить нельзя. Выдающийся педагог В. Сухомлинский по этому поводу писал: «В семье, образно говоря, закладывается корни, из которого вырастает побег и ветви, цветы, и плоды. Семья – это источник, водами которого питается полноводная река нашего государства» [6, 39].

В воспитании детей старшего дошкольного возраста в семье присутствуют три аспекта. Первый – сохранение отношений близости между членами семьи и детей, где очень важным является момент общения. Многих семейных трагедий можно было бы избежать, если бы мы чаще говорили друг с другом и безусловно с детьми старшего дошкольного возраста. Важно понять, что семейные отношения – это труд, и их нужно восстанавливать заново каждый раз как возникают проблемы.

В эстетическом воспитании в семье очень важно наличие идеалов. Трагедия современной культуры в том, что живые образы стали заменять на виртуальные. Вымышленному герою очень трудно подражать, воспринимать его как образец невозможно, нужны живые идеалы, и родителям важно рассказывать о них детям.

Второй пласт воспитания в семье - «реальность жизни». Важно чтобы ребенок ознакомился с внешним миром, в котором ему предстоит жить, с устройством и образцами которого он встречается и знакомится с детства.

Третьей воспитательной функцией семьи является задача научить детей различать, добро и зло, можно и нельзя, красиво и некрасиво. Если родители научат детей это делать, а не просто навяжут свои принципы, научат их самостоятельно осмысливать, понимать, рефлексировать, то подготовят их к жизни в мире, который постоянно меняется. Эта способность не дается естественным путем, это воспитывается в семье. Когда ребенок попадает в сложные жизненные ситуации, нужно не наказывать его, а помочь направить его взгляд на свой поступок, на окружающих, на себя в данной ситуации и тем самым оценить свой поступок.

Семья, дошкольное учебное заведение, окружающая среда – чрезвычайно весомые факторы в сложном процессе эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Воспитывает ребенка среда, а семья – ячейка этой среды – первая ступенька на которой формируется характер ребенка, утверждаются жизненные принципы.

Поэтому уже на этом этапе следует приобщить старших дошкольников к эстетическим ценностям, которые являются своеобразным ориентиром, что играет роль идеала, эталона отношения детей к окружающему миру и регулируют их поведение.

Надо объективно признать, что на протяжении последних десятилетий эстетическое воспитание находилось в упадке. Задача пробуждения в ребенке чувства прекрасного, вооружения его умениями творить красоту в повседневной жизни, подменялась общими мероприятиями, праздниками, конкурсами, которыми была охвачена незначительная часть воспитанников. Семья самостоятельно не могла обеспечить условия для эстетического воспитания своих детей, поскольку родители сами не были подготовлены к этому. Как следствие – огрубелое, жестокое общество, лишенное внешней красоты производство, эстетическая бедность жилья, быта вообще [1].

Эстетическое воспитание направлено на то, чтобы пробудить и развить в ребенке чувство прекрасного, сформировать у него личностное отношение к произведениям искусства, научить видеть ценность жизни и искусства, то есть сформировать эстетическую компетентность [1, 104].

Известно, что дети, особенно дошкольного возраста, очень склонны подражать поведению взрослых. Это можно объяснить тем, что ребенок еще не способен анализировать поведение взрослых. Некритичность ребенка особенно отчетливо проявляется в отношении родителей, которые являются для него, как правило, непререкаемым авторитетом, которых она любит, и во всем им доверяет.

Выдающийся педагог В. Сухомлинский утверждает, что «Важнейшая задача воспитателей - формировать у детей представления о прекрасном человеке, о возвышенном и величественном в его мыслях, чувствах, переживаниях» [8].

А, основными средствами воспитания являются добро, любовь и ласка. Начинается такое воспитание в семье, потому что ее влияние, особенно в начальный период жизни ребенка, намного превышает все другие воспитательные воздействия. Семейное воспитание дает ребенку всю гамму чувств и представлений о жизни. Его сила и значение несравнимы ни с каким другим, даже с очень квалифицированным воспитанием в дошкольном учебном заведении. Главным в семейном воспитании являются требования родителей и взаимоуважение, царящие в семье.

Эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста может осуществляться через такие средства, как произведения искусства, художественная литература, фольклор,

природа, красота окружающего мира и быта, участие ребенка в различных видах деятельности.

Эстетическое воспитание действительно занимает важное место во всей системе учебно-воспитательного процесса детей, потому что за ним стоит не только развитие эстетических качеств ребенка, но и личности в целом: ее сущностных сил, духовных потребностей, нравственных идеалов, личных и общественных представлений, мировоззрения, интеллектуального и физического развития, эстетической культуры.

Все эти качества в ребенке развиваются под влиянием различных факторов. Воспитательное значение имеют природа, труд, и окружающая нас действительность: быт, семья, межличностные отношения, - все, что может быть прекрасным. Как основной носитель прекрасного, искусство также является средством эстетического воспитания. Воздействие эстетических явлений жизни и искусства на личность может проходить как целенаправленно, так и спонтанно. В этом процессе огромную роль играет единство дошкольного учебного учреждения и семьи. Изобразительное искусство, музыка, литература, основой которых является искусство как составляющая эстетического воспитания. Это не случайно. Познавательный интерес к искусству у детей старшего дошкольного возраста достаточно велик, а наличие интереса – это первое из условий успешного воспитания. Кроме того, материал по искусству имеет большое эмоциональное воздействие, будь то музыкальное произведение, литературное или художественное. Именно сила эмоционального воздействия является путем проникновения в детское сознание и является средством формирования эстетических качеств личности. На наш взгляд, реализуя полноценное эстетическое воспитание ребенка в семье, семья обеспечивает в будущем становление такой личности, которая будет сочетать в себе духовное богатство, истинные эстетические качества, нравственную чистоту и высокий интеллектуальный потенциал.

Воспитанию детей в семье большое внимание уделяется в государственных законодательных актах, касающихся образования, и в частности дошкольного ее звена.

В новой редакции Базового компонента дошкольного образования Украины (2012 г.) определены образовательные линии, обеспечивающие усвоение ребенком способов (механизмов) развития (саморазвития), приобретения знаний, умений и навыков ребенка. подчеркивается большая роль семейного воспитания, предполагается взаимопроникновение семейного и общественного воспитания с целью создания для каждого ребенка единой воспитательной среды и одновременно подчеркивается ответственность за выполнение своих родительских обязанностей [10].

В Государственной национальной программе «Образование. Украина XXI века» подчеркивается, что на этапе раннего семейного воспитания родители, как первые педагоги, призваны создать условия для полноценного физического и психического становления личности, обеспечить ребенку чувство защищенности, равновесия, доверия, сформировать активное, заинтересованное отношение к окружающему миру.

А в Законе Украины «О дошкольном образовании и воспитании» указывается, что родители являются участниками образовательно-воспитательного процесса и семья обязана способствовать получению ребенком дошкольного образования и в дошкольном учреждении, и в семье. Семейное воспитание должно готовить ребенка к жизни в обществе, сочетая целенаправленные педагогические действия и повседневное положительное влияние семейной атмосферы и быта. И главное - посещение ребенком дошкольного учреждения не освобождает семью от обязанностей воспитывать и развивать его в семейном кругу.

Существенную помощь семье в воспитании детей старшего дошкольного возраста предоставляет программа «Малютко» [4], в частности раздел «Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи», где говорится о содержании и формах совместной работы с семьей, определены условия ее эффективности. Полезными для практиков будут предложенные там принципы сотрудничества воспитателей и родителей, методы активизации взаимодействия и ориентировочная тематика бесед, индивидуальных и групповых консультаций, родительских конференций.

Для родителей, которые имеют возможность и желание воспитывать ребенка только в семье, в программу «Малютко» введен новый раздел «Воспитание ребенка в семье», в котором определены задачи семейного воспитания, рассмотрены методы семейного влияния дошкольников, выведена формула здорового отцовства (любовь и требовательность), детально проанализированы родительские ошибки и причины, их обуславливающие.

В Программе «Уверенный старт» семью признано основной социальной институцией, ответственной за качественную подготовку детей к овладению жизненной компетентностью. Поскольку семья выбирает доступную для себя форму получения детьми дошкольного образования, она вправе рассчитывать на квалифицированную помощь государства в реализации конституционных прав и гарантий равных условий получения детьми качественного, доступного образования уже в предшкольный период своей жизни. С целью такой помощи семьям в программе предусмотрен раздел - «Художественно-эстетическое развитие» где предлагаются советы, соблюдение которых обеспечит

целостность и непрерывность образовательного воздействия на детей, даёт возможность компенсировать недостаток организованных педагогических усилий специалистов силами членов семьи: знакомит детей с разными видами искусства путем созерцания картин в музеях изобразительного искусства, просмотра репродукций в компьютерном режиме, журналах, книгах, поездках; упражняет в определении жанра живописи: пейзаж, натюрморт, портрет, сказочный, бытовой, анималистический; предоставляет возможность самостоятельно изображать предметы, животных, деревья, транспорт, людей, поддерживает желание рисовать, лепить, конструировать, передавать свои впечатления в изображениях; взвешенно относится к выбору материалов изображения, побуждает к основам рукоделия: вышивание, шитье; поощряет творчество ребенка, поддерживает ее инициативу; предоставляет ребенку возможность слушать совершенные по форме, доступные для понимания сольные и хоровые произведения; поддерживает желание слушать музыку, эмоционально откликаться на нее, передавать свои впечатления; взвешенно относится к выбору ребенком музыкальных произведений для прослушивания, предлагает ее виды не только легкую, ритмичную взрослую музыку, но и классическую и детскую; упражняет дошкольников в определении жанра музыкального произведения, названии инструмента, на котором он исполняется; используйте музыку в аудио-и видеозаписях; организуйте просмотр доступных детям по содержанию оперных и балетных спектаклей, посещение концертов, музеев учите ребенка различать «музыку природы» - пение птиц, звуки различных насекомых, шелест деревьев и волн воды, сравнивать естественную музыку с созданными людьми мелодиями, находить в них общее и отличное; используйте высокохудожественную музыку с яркими образами, разными настроениями, под которую ребенок может по-разному воспроизводить ходьбу, бег, прыжки, движения танца; развивайте вокальные данные дошкольника, его музыкальные и актерские способности; упражняйте ребенка в умении петь звонко, легко, правильно интонируя мелодию; вызывайте у дошкольника возвышенное, радостное самочувствие от пения; учите восприимчивости к эмоциональной реакции на музыкальное произведение; привлекайте ребенка к общему пению; способствуйте возникновению желания придумывать несложные мелодии привлекайте к театрально-игровой деятельности; создайте театр дома: разыгрывайте элементарные жизненные ситуации с игрушками, инсценируйте знакомые литературные произведения, сказки, рассказы, стихи; обращайтесь внимание ребенка на осмысление содержания художественных произведений, особенности характеров и поведения различных персонажей; учите овладевать средствами эмоциональной выразительности, выражать чувства мимикой, жестами, интонацией, словами; упражняйте в



этом; поощряйте творчество ребенка, поддерживайте его инициативу, одобряйте удачное исполнение роли; посещайте вместе с детьми театр (кукольный, драматический, юного зрителя) [2].

Основные задачи эстетического воспитания – это формирование у детей навыков эстетической выразительности, развитие умения оценить, воспринимая, формировать способности, творчески приумножать эстетическое [7, 108].

Чрезвычайно важны для решения задач эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста имеют рекомендации В. А. Сухомлинского. Он писал: «Я вижу большой воспитательный смысл в том, чтобы ребенок видел, понимал, чувствовал, переживал, постигал, как большую тайну, пробуждение жизни в природе» [8, 537].

Восприятие, осмысление красоты природы – это основа эстетического воспитания, это как первое окошко в мир красоты.

Родителям целесообразно прислушаться к мудрым словам В. Сухомлинского, широко использовать сказки, поговорки и пословицы, песни, народные традиции и обряды в эстетико-воспитательной работе со старшими дошкольниками. «Мир, окружающий ребенка, это мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума », по словам педагога практика В.Сухомлинского [8, 541]. По его глубокому убеждению взаимодействие человека с миром природы имеет значительный психолого-педагогический потенциал, который охватывает психотерапевтические, эстетические, коммуникативные, поведенческие функции каждого ребенка. Поэтому для их развития в семье необходимо организовывать: сенсорную деятельность детей старшего дошкольного возраста; наблюдения за изменениями в природе, ее состоянием, организовывать экологически направленные игры, конкурсы рисунков; моделирование ситуаций отождествление себя с объектом живой природы, например: создание пластических этюдов, игровых упражнений, рассказав о себе; проведение экскурсии.

Под влиянием эстетических знаний и впечатлений, которые дети приобретают на экскурсиях, существенные изменения претерпевает ощущение ими любви к родной природе: из простого любования ее красотой оно перерастает в действенную силу. Для формирования такого отношения к окружающему миру необходимо единство чувств, знаний, действий [7, 83]. Показателем активной любви старшего дошкольника к природе является, прежде всего, бережное отношение к ее богатству. С первых дней пребывания в дошкольном учебном заведении дети приучаются беречь растения - не только выращенные человеком, но и дикорастущие, усваивают правила: не ломать ветки кустов и деревьев, не

топтать цветы и траву, собирать только опавшие листья, желуди, шишки. Эти традиции должны поддерживаться и в семье. Действенная любовь к природе подразумевает участие в ее преобразовании. Старшие дошкольники во время экскурсий трудятся вместе с родителями. В парке, сквере, саду они собирают срезанные ветки, сухие листья, окучивают саженцы, помогают высаживать рассаду. В воспитательном отношении совместная работа со взрослыми очень ценна психологическим воздействием. В ее процессе создаются благоприятные условия для правильного отношения к труду, природе, для формирования трудолюбия, трудовых навыков. Дети приучаются добиваться результатов, чувствуют себя участниками настоящего дела [7, 98].

Многолетний опыт работы позволяет утверждать, что овладение детьми старшего дошкольного возраста эстетическими знаниями происходит в процессе знакомства детей старшего дошкольного возраста с художественными произведениями. Основная нагрузка лежит на произведениях художественного цикла: музыке, живописи, литературе. Конечно, произведения художественного цикла в этом плане не равноценны. Особое значение в эстетическом воспитании детей старшего дошкольного возраста принадлежит художественной литературе по влиянию на общее развитие детей. Слово – наиболее понятный способ выражения идей художника (в отличие от звуков, красок), что делает литературу духовным универсальным видом искусства. Украинские писатели Б. Гринченко, М. Коцюбинский, И. Франко считали художественную литературу одним из самых эффективных средств эстетического воспитания детей при их психологическом воздействии.

Среди различных видов искусства особая воспитательная роль принадлежит музыкальному воспитанию, которое вводит детей в мир музыкального искусства, знакомит с музыкальной культурой разных народов, способствует обогащению индивида знаниями законов музыкального искусства, необходимыми для понимания его сущности, формированию вкуса, музыкальных способностей, выработке навыков и умений, которые позволят детям быть активными слушателями, умелыми исполнителями. Касаясь эмоциональной сферы ребенка, музыка влияет на формирование его моральных и эстетических вкусов и идеалов.

Так, К. Стеценко считал, что музыка - «один из самых весомых средств эстетического воспитания детей, потому что она, как ничто другое, способна облагородить человека, развить в нем благородные порывы, повлиять на психику и настроение» [3, 63].

Предпочтение музыки над другими видами искусства ученый Г. Ващенко видел в том, что она, в отличие от живописи, скульптуры и литературы, воздействует на чувства человека непосредственно [1, 37].

Заслуживает внимания изобразительное искусство, которое играет не менее значимую роль в эстетическом воспитании детей старшего дошкольного возраста. Оно позволяет не только знакомить детей со специфическим видом искусства, которое имеет свои средства, свой язык, расширяя тем самым знания и представления об искусстве, но и включать их в художественную деятельность с учетом возраста детей и особенностей развития их личности. Практическая деятельность сочетает традиционную работу на плоскости (рисование) с навыками объемно-пространственного изображения и художественной ориентации среды (лепка, художественное конструирование, архитектура).

Успешное эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в семье мы видим в том, чтобы родители привлекали детей к прекрасному; знакомили с произведениями искусства; организовывали эстетическую деятельность детей.

Дети удовлетворяют индивидуальные запросы, склонности, интересы в игре, а в дошкольном учебном заведении в кружках любителей живописи, музыки, литературы. Способствуют психолого-педагогическому воздействию на детей кукольные театры, драматические кружки; конкурсы, выставки, выявление талантов, организация и функционирование малых художественных музеев. Одни формы углубляют и расширяют эстетическую воспитанность детей, остальные формы являются новыми: календарные украинские праздники, различные ярмарки, «казацкие соревнования» способствуют любви к своей родине, воспитанию национального сознания.

Семья имеет большие возможности влияния на эстетическую воспитанность детей старшего дошкольного возраста, но, к сожалению, не в каждой семье и не все пути используются родителями эффективно в формировании устойчивых эстетических ценностей.

Выводы. Формированию устойчивых эстетических ценностей, возрождению национального сознания способствует семья, что влияет на эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста.

#### **Литература:**

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
2. Впевнений старт: програма розвитку дітей старшого дошкільного віку. // Палітра педагога. – 2010 № 6. – С. 4-25.

3. Кирило Стеценко: спогади, листи, матеріали; [упор. Є. Федотов]. – К.: Музична Україна, 1981. – 480 с.
  4. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К.: ТОВ «Холс», 1999. – 286 с.
  5. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 551-562.
  6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 17-108.
  7. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283-582.
  8. <http://pudzmcftr.blogspot.com/>
  9. <http://centromonitor.com.ua/p=1039>
- Primit 28.01.2013



## ANALIZA AMPLASĂRII DISCIPLINEI INFORMATICA ÎN ORARUL DE STUDIU

*Croitoru Cătălina<sup>1</sup>, asistent universitar, Olaru Ludmila<sup>2</sup>, profesor de limba română*

*<sup>1</sup>Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”,*

*<sup>2</sup>Liceul teoretic Vasile Vasilache*

### **Summary**

Work capacity of the children is characterized by periods of adaptation, implementation in work, which is manifested by a gradual increase in work capacity, followed by an optimal yield, after which follow decrease in work capacity. The placement of the discipline “Informational Technologies” in the schedule of the day and week is important because of its degree of complexity, bigger than average. For the establishment of correct placement of this discipline in the schedule were analyzed 547 schedules in 7 class from for a period of 10 years (2000-2009), and 182 schedules in the tenth class from for a period of 4 years (2006-2009), in the pre-university institutions in the Republic of Moldova. Evaluation of these schedules show that children are at an increased intellectual effort because in 15.7 - 37.1% of schedules (in the day dynamic) and in 23.6 - 75.6% of schedules (in the week dynamic) lesson “Informational Technologies” is not rational located.

### **Rezumat**

Capacitatea de muncă a elevilor se caracterizează prin perioade de adaptare, de antrenare în lucru, care se manifestă prin creșterea treptată a capacității de muncă, urmată de perioadă cu randament optim, după care urmează descreșterea capacității de muncă. Amplasarea disciplinei Informatica în orarul zilei și săptămânii este importantă prin faptul că este disciplină cu grad de complexitate mai sus de mediu. În scopul stabilirii corectitudinii amplasării disciplinei în orarul de studiu au fost analizate 547 de orare la clasele a 7-a pe o perioadă de 10 ani (2000-2009) și 182 de orare la clasele a 10-a pe o perioadă de 4 ani (2006-2009), din instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova. Evaluarea orarelor respective denotă că elevii sunt supuși unui efort intelectual sporit, deoarece și în 15,7-37,1% din orare (în dinamica zilei) și în 23,6-75,6% din orare (în dinamica săptămânii) lecția de Informatică/BITC nu este amplasată rațional.

**Introducere.** Corespunderea efortului cu posibilitățile funcționale ale organismului elevului la fiecare etapă de vârstă este criteriu de bază al aprecierii psihoigienice a efortului de instruire este. Instruirea organizată corect contribuie nu doar la obținerea cunoștințelor, dar și la creșterea și dezvoltarea armonioasă a elevilor și la fortificarea stării de sănătate elevilor [5, 6, 7, 12].

Reforma învățământului preuniversitar de cultură generală (tehnologii pedagogice inovatoare, implementarea standardelor inovatoare de stat, profilizarea învățământului) este însoțită de intensificarea procesului instructiv-educativ, mărirea volumului și creșterea efortului de

instruire. Datorită acestui fapt, este evidentă căutarea tehnologiilor de menținere a sănătății. Elementul principal în ocrotirea sănătății neuropsihologice a generației tinere îl constituie organizarea rațională a procesului instructiv-educativ [1, 3, 4, 8]. Distribuirea optimă a timpului școlar depinde de orarul lecțiilor, deoarece el presupune o repartizare rațională a sarcinii școlare pe parcursul trimestrului, săptămânii școlare și zilei de muncă. A. B. Ласкова și coaut. (2003) susțin, că un orar rațional elaborat permite de a însuși programul de studii, de a preîntâmpina suprasolicitarea școlară, cu o menținere a capacității de muncă bună în decursul anului școlar [11].

Influența nesatisfăcătoare a instruirii asupra sănătății elevilor esențial depinde de incapacitatea de a face față sarcinii școlare. Acest factor de risc pentru sănătate este legat de circumstanțele obiective sau subiective, afirmă Н. П. Гребняк și coaut. (2010). La primele se referă complexitatea obiectelor în legătură cu dificultatea și volumul mare al materialului studiat. Dificultatea obiectelor de studii predetermină dacă obiectul respectiv este pe măsura puterilor elevului. Circumstanțele subiective sunt condiționate de particularitățile tipologice individuale ale activității nervoase superioare și capacitățile intelectuale [8].

Capacitatea de muncă a elevilor se caracterizează prin câteva perioade. Perioada de adaptare, de antrenare în lucru care se manifestă prin creșterea capacității de muncă, urmată de o perioadă cu randament optim. În continuare, ca o legitate urmează perioada de scădere a capacității de muncă. Din aceste legități reiese că, începutul lecției, zilei, săptămânii, trimestrului și anului trebuie să fie mai ușoare, deoarece productivitatea este scăzută [5, 9, 10].

În programa de studii o acțiune mai obositoare au disciplinele care intervin în proces pentru prima dată, cum ar fi pentru clasa a 7-a – disciplina Informatica [8, 9].

Lucrul cu terminale video cu display, mașinile electronice de calcul deseori se agravează printr-o organizare nerațională a regimului de instruire: depășirea efortului instructiv cu 1-3 ore în săptămână, până la 30% dintre elevi nu frecventează lecțiile de cultură fizică [10, 12].

Pe parcursul cercetărilor au fost analizate 547 de orare la clasele a 7- a pe o perioadă de 10 ani (2000-2009), și 182 de orare la clasele a 10-a pe o perioadă de 4 ani (2006-2009), din instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova. Din ele 41 orare au fost colectate în anul 2000, 58 – în anul 2001, 32 – în anul 2002, 57 – în anul 2003, 66 – în anul 2004, 45 – în anul 2005, 72 – în anul 2006, în clasele a 7-a, și 44 în clasele a 10-a, 33 – în anul 2007, în clasele a 7-a, și 61 în clasele a 10-a, 89 – în anul 2008, în clasele a 7-a, și 36 în clasele a 10-a, în anul 2009 – 54 în clasele a 7-a și 41 – în clasele a 10-a. Din totalul orarelor 68,8% dintre orare sunt din mun. Chișinău. Corectitudinea întocmirii orarelor a fost apreciată în conformitate cu cerințele [2, 10].

Pozițiile nefavorabile în orar pentru Informatică (disciplină cu grad de complexitate mai mare ca media, inclusiv disciplină nouă pentru clasa a 7-a) sunt ocupate în 13,2% din cazuri la I-a lecție a

zilei, în 14,8% – la lecția a II-a, în 15,5% – la lecția a V-a, în 15,0% – la lecția a VI-a și în 10,8% – la lecția a VII-a. În dinamica multianuală amplasarea disciplinei pe parcursul *zilei* deviază de la această medie și specificul pentru fiecare an poate fi vizualizat în figura 1. Nefavorabil este că un număr mare de ore de Informatică sunt plasate la I-a lecție și în a doua jumătate a zilei.

Conform cercetărilor, amplasarea favorabilă o constituie lecțiile a III-a – a IV-a, poziție respectată în mai puțin de jumătate din orare (30,7% din orare) (figura 1).

În *dinamica săptămânii* (figura 2), conform mediei pe 10 ani, disciplina Informatica este într-o anumită măsură proporțional distribuită. O pondere mai mare se înregistrează la începutul săptămânii, când Informatica se depistează în 22,1% din orare, la mijlocul săptămânii 19,6% din orare. Însă această medie este depășită în multe cazuri în direcția negativă în comparație cu capacitatea de muncă a elevilor. Cercetările în domeniu indică că amplasarea favorabilă este în mijlocul săptămânii, ideală – miercuri și satisfăcătoare – marți și joi. În studiul curent, în dinamica multianuală devierea de la medie nu este mare în ziua de miercuri. Numărul de ore cu amplasarea în ziua de marți a obiectului Informatica deviază de

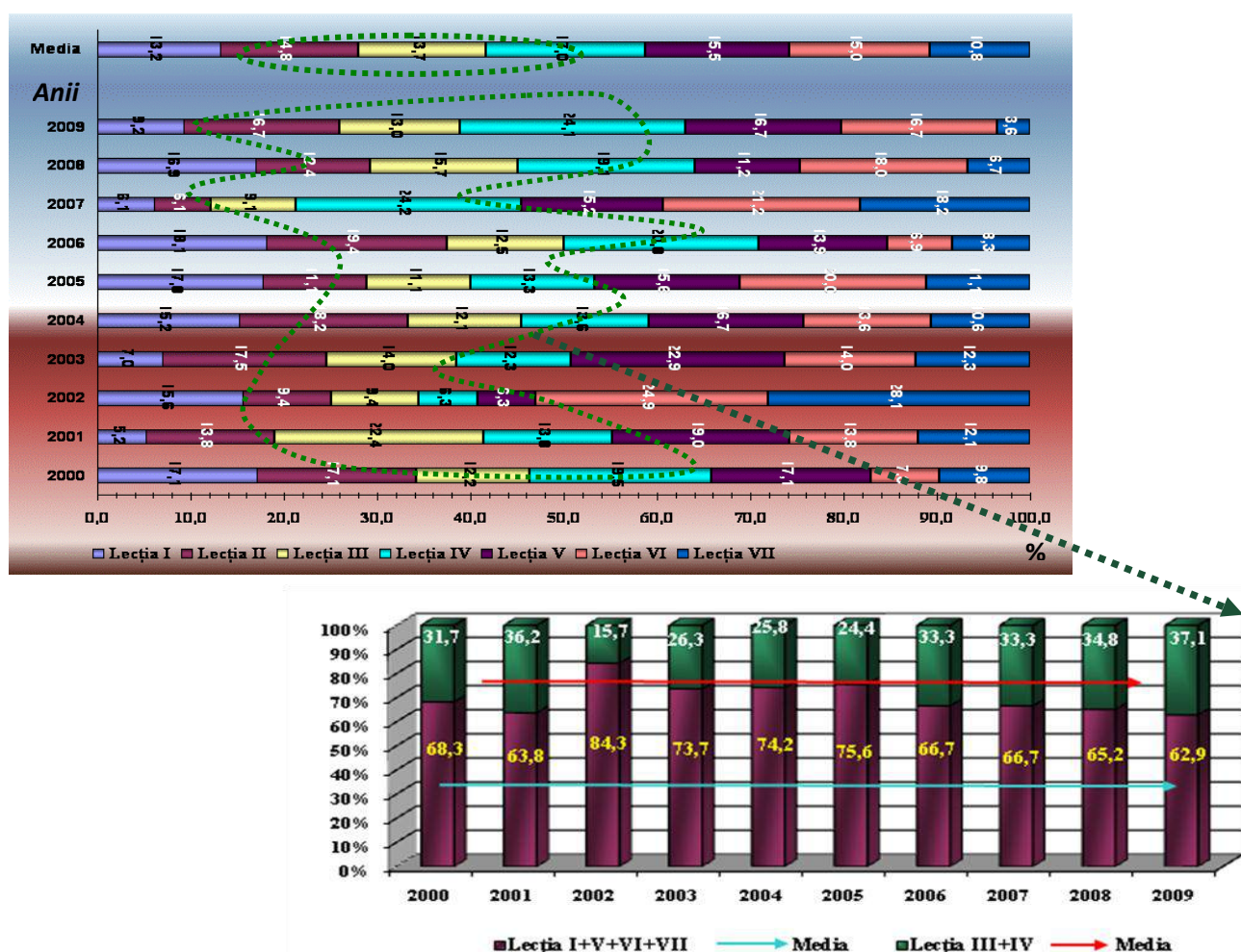


Fig. 1. Distribuția disciplinei Informatica în orarul claselor a 7-a în *dinamica zilei*.

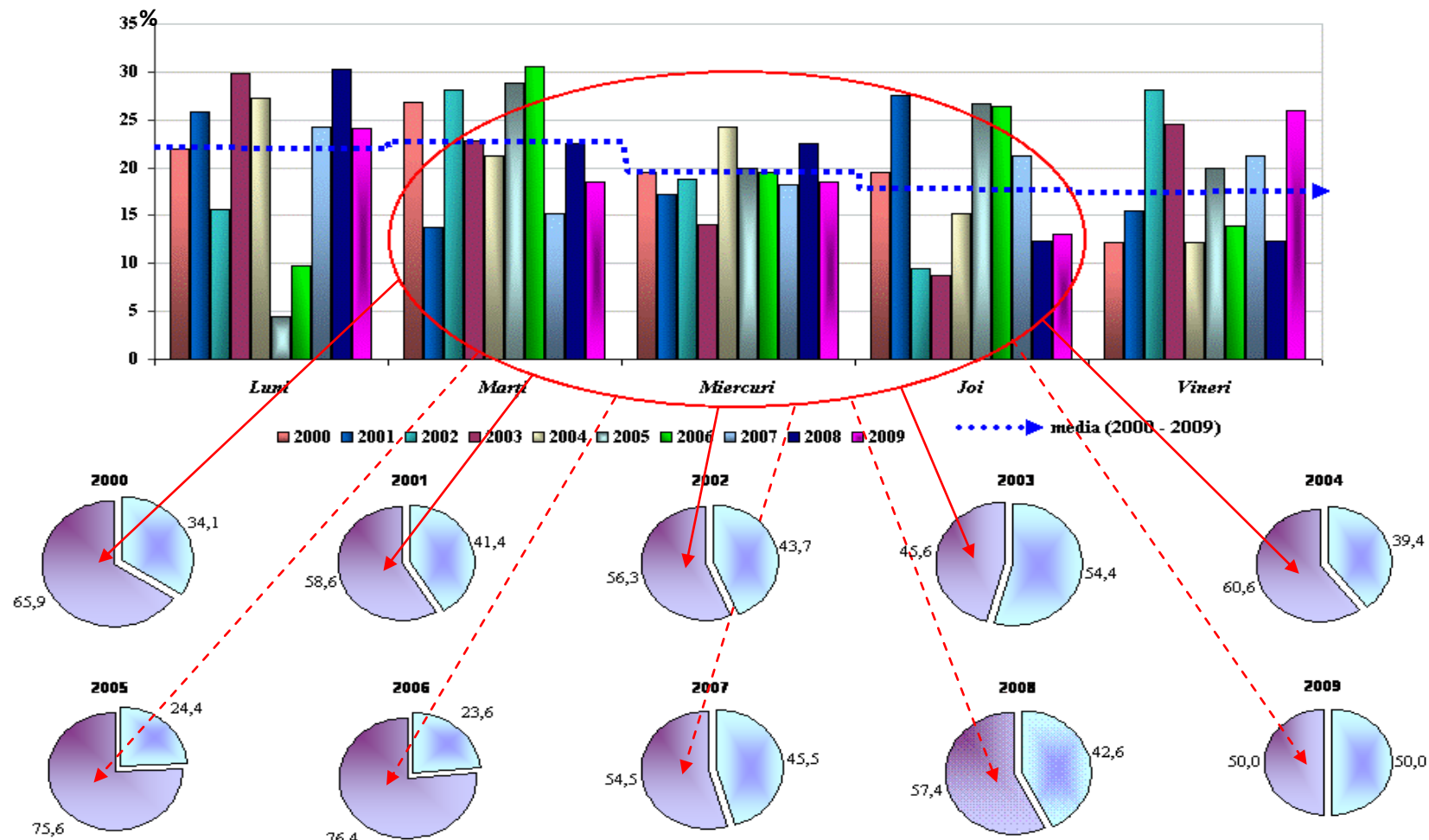


Fig. 2. Distribuția disciplinei Informatica în orarul claselor a 7-a în **dinamica săptămânii**.



la medie în jos până la 13,8% din cazuri în a. 2001 și mai mult ca media în a. 2006 până la 30,6% din orare. În ziua de joi Informatica este plasată în orar în limitele de 8,8 (în a. 2003) – 27,6% (în a. 2001) din orare. În ziua de luni (când capacitatea de muncă este în stare de adaptare) Informatica/BITC este plasată până la o cotă de 30,2% (în a. 2008) orare. Vineri, când capacitatea de muncă înregistrează, la majoritatea elevilor, cel mai jos nivel (conform cercetării savanților în domeniu [5, 9, 10]), Informatica se depistează în limitele de la 12,1% din orare (în a. 2004) până la 28,1% din orare (în a. 2002). În sumă pozițiile mai favorabile (marți, miercuri și joi – specificate în sursele de literatură de specialitate) sunt ocupate de Informatică în 60,4% din orare (în medie pe 10 ani) cu variații de la 45,6% (în a. 2003) până la 76,4% (în a. 2006) din orare. În zilele de luni și vineri, când productivitatea muncii elevilor este minimă (conform aceluiași surse), depistăm Informatica în 39,6% din orare, cu variații între 23,6% și 54,4% din orare (figura 2).

Din 182 de orare de clasa a 10-a, din ele, în 23,6% cazuri BITC este amplasată luni, în 22,0% din orare – marți, la mijlocul săptămânii doar în 19,8% din cazuri, și în mai puține orare – la sfârșitul săptămânii (figura 3).

În aa. 2006, 2007 și 2009 lecția BITC este amplasată în orar în primele zile a săptămânii – în a. 2006 și 2007 în prima zi a săptămânii și în 2009 – majoritatea orarelor sunt plasate luni și vineri.

Amplasarea BITC în orar pe parcursul zilei, poate fi apreciată în baza figurii 4. Analiza orarelor în media pe patru ani prezintă o solicitare maximă pentru I-a (18,1%) și a IV-a (18,7%) lecție, urmate de lecția a II-a (15,9%). Lecției a III-a, cu capacitate maximă de muncă (conform surselor de literatură [5, 9, 10]),

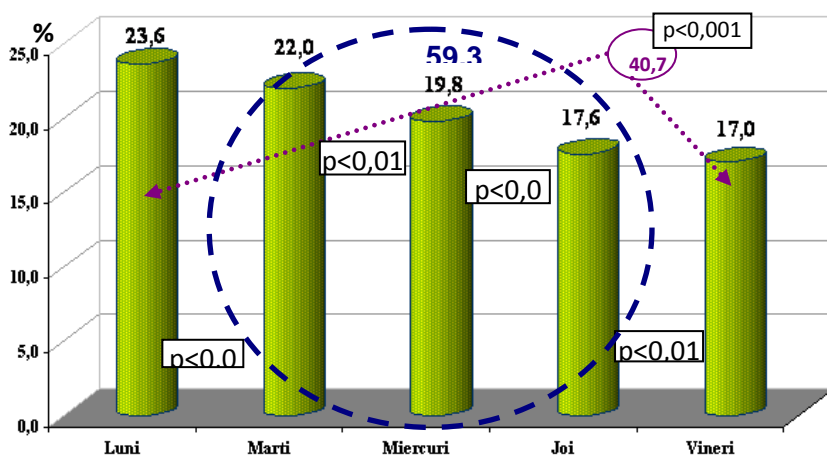


Fig. 3. Distribuția disciplinei BITC în orarul

claselor a 10-a în dinamica săptămânii.

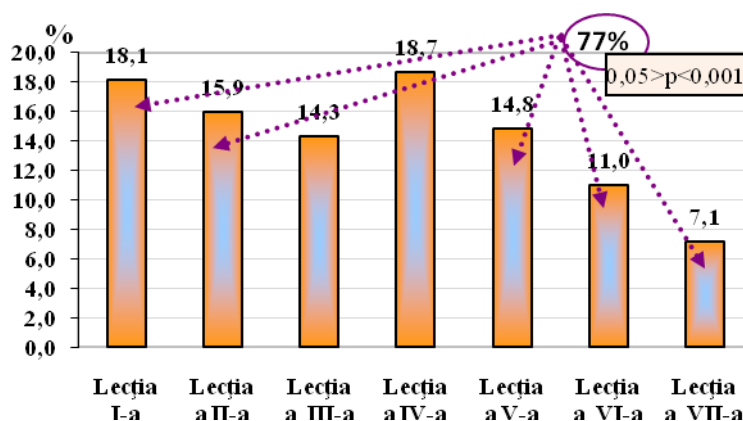


Fig. 4. Distribuția disciplinei BITC în orarul claselor a 10-a în dinamica zilei.

îi revin 14,3% din orare. Un număr însemnat de orare indică plasarea BITC la ultima lecție – a VII-a (7,1%). Pozițiile favorabile (lecția a III-a, a IV-a) sunt ocupate în mai puțin de jumătate din orare.

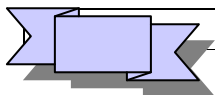
În dinamica multianuală la lecția a III-a BITC este plasat în 9,8% (a. 2009) – 16,7% (2008). În multe orare BITC este plasată la lecția a VII-a – 4,9% (a. 2009) – 11,4% (a. 2006).

În concluzie e necesar de menționat că în majoritatea orarelor cercetate disciplina Informatica este plasată incorect și trebuie revăzut algoritmul de organizare și întocmire a orarelor cu amplasarea disciplinei Informatica la pozițiile favorabile în scopul profilaxiei obosirii, stărilor premorbide și morbide la elevi.

### **Bibliografie:**

1. Concepția învățământului în Moldova. Valențele reformei învățământului (Partea I). Chișinău: IȘPP al MȘÎ, 1996.
2. Hăbășescu I., Moraru M. Igiena copiilor și adolescenților. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic *Medicina* al USMF, 1999. 404 p.
3. Negură I. The Educational System of Republic of Moldova. Human Development National Report-1997. Chișinău. 58 p.
4. Strategia de descentralizare a învățământului preuniversitar aprobată prin Memorandum în Ședința de Guvern din 20.12.2005, <http://www.edu.ro/index.php/articles/3692> (vizitat 12.09.2008).
5. Vasilov M. Aprecierea igienică a orarului școlar. Sinteză națională. Iași: CerMi, 2002. 395 p.
6. Баркова Е. С. Компьютер в школе? Не стоит торопиться. В: Наука и образование, 2002, № 2, с. 51-53.
7. Гребняк Н. П., Щудро С. А. Адаптация старшеклассников к обучению. В: Гигиена и санитария, 2008, № 1, с. 55-58.
8. Гребняк Н. П., Щудро С. А. Интегральная оценка трудности учебных предметов. В: Гигиена и санитария, № 1, 2010, с. 73-75.
9. Денисова Д.В. Воздействие новых информационных технологий на здоровье студентов. Автореф. дис. канд. мед. наук. СПб., 2001. 19 с.
10. Кучма В. Р. Гигиена детей и подростков. Гигиенические основы компьютеризации обучения. Москва: «Медицина», 2003. 384 с.
11. Ласкова А. В., Доникан М. М. О влиянии продолжительности учебного времени и некоторых режимных моментов на умственную работоспособность и успеваемость учащихся. В: Congresul V al igieniștilor, epidemiologilor și microbiologilor din Republica Moldova. Chișinău, 2003. p. 175-184.
12. Чамокова А. Я. Гигиеническая оценка реализации модернизации обучения в школах Республики Адыгея. Автореф. диссер. канд. мед. наук. Москва, 2007. 15 с.

Primit 04.10.2012



## Психолого-педагогические аспекты внедрения технологии развития критического мышления в ВУЗе

*Оксана Куртева*, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики,  
Комратский госуниверситет

### Summary

Methodological basis for training the modern specialist in the sphere of education is a competence-based approach. The possibilities of new technologies mean the teachers' revision of interactive methods with students. In the context of the competency-based approach the training of the specialists in the sphere of education should be based on a model of learning through action. This requirement is best realized by means of the implementation of technology for the development of critical thinking in the learning process. Psychology can reveal the essence of this concept through the study of its mechanisms.

### Rezumat

Baza metodologică în pregătirea specialistului în domeniul educației necesită o abordare competentă. Tehnologiile noi subînțeleg revizuirea metodelor de lucru cu studenții. În contextul atitudinii competente pregătirea specialiștilor trebuie să fie bazată pe modelul instruirii prin acțiune. Cerința dată se realizează cu ajutorul introducerii tehnologiilor de dezvoltare a gândirii critice în procesul educațional.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональные компетенции, критическое мышление, личностно-центрированный подход.

Методологическим основанием для подготовки современного специалиста в области образования является компетентностный подход. Возможности новых технологий подразумевают пересмотр преподавателем методов взаимодействия со студентами. В контексте компетентностного подхода подготовка специалистов образования должна быть основана на модели обучения посредством действия. Данное требование максимально реализуется посредством внедрения технологии развития критического мышления в учебный процесс.

Стремительное развитие науки и техники на современном этапе привело к резкому росту количества информации. Возникла потребность в её критическом осмыслении и анализе. Поэтому одним из важнейших направлений развития философских, психологических и педагогических школ стало изучение критического мышления как способа восприятия и обработки полученной информации.

В современной педагогической системе формирование личностных качеств будущего специалиста является неотъемлемой частью становления его профессиональной компетентности. Целостное представление о понятии критического мышления позволяет модифицировать и усовершенствовать процесс подготовки специалиста и формирование его как личности. Психология позволяет раскрыть суть этого понятия через изучение механизмов его протекания.

Вопросам критического мышления посвящены работы В. Болотова, М. Вейнстайн, Т. Воропай, Л. Занкова, М. Кларина, Н Кравченко, Д. Клустера, М. Липман, К. Мередит, Т. Олейник, Р. Пауль, Е.Полат, Дж.Стил, Ч Темпл, О. Тягло, М. Чошанова, Д. Халперн и др.

По поводу определения понятия «критическое мышление» существует большое разнообразие мнений и оценок. С одной стороны, в русском языке «критическое» ассоциируется с негативным, отвергающим. Таким образом, для многих критическое мышление предполагает спор, дискуссию, конфликт. С другой стороны, некоторые объединяют в единое целое понятия «критическое мышление» и «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т.д. Хотя термин «критическое мышление» известен очень давно из работ таких известных психологов, как Ж.Пиаже, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, особое внимание было уделено данному понятию сравнительно недавно. Представим некоторые определения, позволяющие уточнить понятие «критическое мышление» в контексте особенностей протекания психологических процессов.

«Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей». [4]

«Механизм критического мышления включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем». [6]

«Критическое мышление - это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, - такой тип мышления, к которому прибегают

при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи». [7] В своем исследовании Д.Халперн приводит множество эмпирических подтверждений того, что когнитивные навыки, а в частности критическое мышление, можно привить с помощью специального обучения, и что они могут быть применены в самых различных ситуациях. Также она утверждает, что выработка установки на критическое мышление не менее важна, чем развитие навыков такого мышления. Установку на критическое мышление нужно прививать и ценить.

Б.М.Теплов определял критичность как «умение строго оценивать работу мысли, тщательно взвешивать все доводы «за» и «против» намечающихся гипотез и подвергать эти гипотезы всесторонней проверке. [5]

А.А. Смирнов связывал самостоятельность ума с его критичностью, т.е. с умением не поддаваться внушающему влиянию чужих мыслей, а строго и правильно оценивать их, видеть их сильные и слабые стороны, вскрывать то ценное, что в них имеется, и те ошибки, которые допущены в них.[4]

Д. Халперн выделяет следующие качества, присущие человеку, пользующемуся критическим мышлением: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, осознание, поиск компромиссных решений.[7]

Противоположностью «критичности» как характеристики личности является «внушаемость». В соответствии с приведенными Е.Н. Волковым характеристиками проманипулятивные личности в своем мышлении характеризуются зависимостью от устоявшихся стереотипов, значительными сложностями в перестройке установившихся понятий, ориентацией на мнения лиц, которые воспринимаются ими как авторитеты.

Учёт этих психологических характеристик позволяет индивидуализировать педагогический процесс. У личностей со склонностями к критичности мышления процесс обучения изначально будет строиться на субъект-субъектных отношениях между обучающимся и обучаемым. При обучении личностей с преобладающими проманипулятивными качествами процесс взаимодействия между преподавателем и обучаемым будет носить преимущественно субъект-объектный характер, так как обучаемые не способны критически анализировать получаемую информацию и воспринимают её как аксиому. В силу своих личностных характеристик для личностей такого типа представляется сложным оценка себя как субъекта.

Современная система образования преимущественно носит в основном характер субъект-объектных отношений. Это значительно затрудняет формирование специалистов,

способных быстро адаптироваться к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям и быть субъектом своей профессиональной деятельности.

Одним из основных аспектов, определяющих развитие личностных и профессиональных качеств, является развитие критичности мышления, что во многом обуславливает особенности психолого-педагогических подходов к обучению. В этом смысле профессиональная компетентность проявляется при решении задач в контексте реальной профессиональной ситуации. Соответствующие программы подготовки специалистов образования должны быть основаны на модели обучения посредством действия.

Основная характеристика такой учебной модели:

- студенты работают над реальными задачами, а не над искусственными ситуациями;
- студенты учатся не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их решении и обсуждении;
- студенты работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций;
- студенты учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы:

- ориентировать студента; мотивировать его учебную деятельность (показать значение проблемы, вызвать и поддержать интерес к её рассмотрению);
- представить материал (ввести новые знания в ранее усвоенный контекст); объяснить (привести примеры и дать необходимые пояснения);
- развить полученные знания (дать дополнительный материал для более детального ознакомления с вопросом);
- закрепить усвоенное (дать возможность выполнить действия и проверить его адекватность);
- обсудить решение, его соответствие ситуации;
- содействовать развитию не только интеллектуальных, но и моральных качеств (развитие характера, профессиональной этики, уважения к себе и другим, воспитание черт терпимости и социальной ответственности). [1]

Еще одна особенность данной модели, как отмечают Андреева О.И., Николаева А.И. и Леснякова Т.С. состоит в том, что в процессе образования студенты и преподаватель разрешают противоречия, получают знания, проводят экспертизу и принимают решения

даже при частичном незнании всех факторов. Поддерживается умение задавать вопросы, терпимость и открытость, а также восприятие разнообразных мнений. Именно эти качества определены как необходимые компетентности современного педагога.[1]

Педагоги, развивающие на занятиях критическое мышление аудитории, предлагают рассмотреть различные суждения, точки зрения на проблему, создают условия для выработки студентом самостоятельного мнения, решения, вывода, «стараясь использовать на своих занятиях всевозможные виды парной и групповой работы, включая проведение дебатов и дискуссий, ... уделяют большое внимание выработке качеств, необходимых для продуктивного обмена мнениями: терпимости, умению слушать других, ответственности за собственную точку зрения». [2, с.11]

В чем же специфика образовательной технологии развития критического мышления? Критическое мышление – это система мыслительных стратегий и коммуникативных качеств, позволяющих эффективно взаимодействовать с информационной реальностью.

Образовательная технология развития критического мышления – система учебных стратегий, методов и приемов, направленных на развитие критического мышления у учащихся.

В основе технологии критического мышления лежат проверенные временем образовательные традиции. Это, в первую очередь, конструктивистская традиция Ж. Пиаже и Л. Выготского. Рассматривая основные критерии дидактики: обучение и развитие, и споря об их приоритетности, они пришли к одному выводу: мышление развивается в проблемной ситуации развития, в ситуации, когда ребенок сам «собирает» понятия о предмете, формирует свои представления о том, что происходит с этим предметом. Это естественный процесс генезиса мышления, высшей психологической функции. Если же учитель дает ученику готовые задания о предмете и требует от него воспроизводства в виде ответной реакции, то он нарушает у ребенка его естественную тягу к собственной исследовательской и познавательной деятельности. Таким образом, речь идет о «конструировании» собственного знания в рамках своей собственной поисковой деятельности. Фактически, это ключевой тезис всей технологии. Он действительно является концептуальным и определяющим все дальнейшее понимание и изложение.

Существует четыре этапа формирования критического мышления в контексте психолого-педагогической интерпретации: 1) актуализация знаний, пробуждение интереса, любознательного отношения к теме, определение целей изучения материала; 2) осмысление новой информации, критическое чтение и письмо; 3) размышление или рефлексия,

формирование личного мнения и отношения к материалу; 4) обобщение и оценка информации, проблемы, способов ее решения и проявление собственных возможностей.

Общим для всех учебных стратегий является построение образовательного процесса на основе трех фаз: вызов – реализация смысла (осмысление) – рефлексия.

### **1 фаза ВЫЗОВ**

( пробуждение имеющихся знаний, интереса к получению новой информации)

### **2 фаза РЕАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛА**

( получение новой информации)

### **3 фаза РЕФЛЕКСИЯ**

( осмысление, рождение нового знания)

#### **Схема 1. Три фазы технологии развития критического мышления**

Технология критического мышления представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией через чтение и письмо. Она представляет собой совокупность разнообразных приемов, направленных на то, чтобы заинтересовать учащегося (пробудить в нем исследовательскую, творческую активность), затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь ему обобщить приобретенные знания.

Первая стадия (фаза) - вызов. Задача этой фазы не только активизировать, заинтересованность учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания, либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным, активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы.

Вторая стадия (фаза) - осмысление (реализация смысла). На этой стадии идет непосредственная работа с информацией, приемы и методы технологии критического мышления позволяют сохранить активность ученика, сделать чтение или слушание осмысленным.

Третья стадия (фаза) - рефлексия (размышление). На этой стадии информация анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается.

Таблица 1. Три фазы развития критического мышления

<b>Стадия (фаза)</b>	<b>Деятельность учителя, Задачи данной фазы</b>	<b>Деятельность учащихся</b>	<b>Возможные приемы и методы</b>
Стадия вызова	Вызов уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизация учащихся, мотивация для дальнейшей работы	Ученик «вспоминает», что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию, до ее изучения, задает вопросы	Составление списка «известной информации», рассказ-предположение по ключевым словам; - систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; - верные, неверные



		на которые хотел бы получить ответ	утверждения; - перепутанные цепочки и т. д.
Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально - в парах - группах.			
Стадия осмысления (реализации).	Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»	Ученик читает, (слушает) текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведет записи по мере осмысления новой информации	Методы активного чтения: - маркировка с использованием значков «V», «+», «-», «?» (по мере чтения ставятся на полях справа); - ведение различных записей типа двойных дневников, бортовых журналов; - поиск ответов на поставленные в первой части занятия вопросы и т. д.
Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально или в парах			
Стадия рефлексии	Вернуть учащихся к первоначальным записям - предложениям, внести изменения, дополнения, дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации	Учащиеся соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления	- Заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации; - возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям; - ответы на поставленные вопросы; - организация различных видов дискуссий; - написание творческих работ (пястистишия-синквейны, эссе; - исследования по отдельным вопросам темы и т. д.
Творческая переработка, анализ, интерпретация и т. д. изученной информации, работа ведется индивидуально - в парах- группах.			

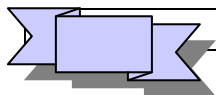
Данная модель, выходя за рамки классической технологической стратегии, представляет собой опыт практической реализации личностно-центрированного подхода в обучении. Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат.

Таким образом, анализ основных положений технологии развития критического мышления с точки зрения психологии и дидактики позволяет заключить, что процесс формирования личности на различных этапах обучения и развития её творческих способностей не может быть реализован без выработки критического мышления. Формирование будущего специалиста предполагает развитие его личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих успешность его деятельности и возможность адаптации к меняющейся социальной среде в динамике развития общества.

### Библиография:

1. Андреева О.И., Николаева А.И., Леснякова Т.С. Технология развития критического мышления <http://culture19.narod.ru/page/02/trkm.pdf>
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление?//Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С.5-13.
3. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: 2 т. М., 1987.
4. Сорина Г.В. Критическое мышление: история и современный статус//Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 6. 2003. С. 97-110.
5. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1965.
6. Федотовская Е.И. Развитие критического мышления как задача высшей школы//Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков. М.,2003. С.282-291.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000.

Primit 27.02.2013



## **Взаимосвязь уровня самоуважения с мотивацией достижения успеха у студентов**

*Людмила Кёр*, доктор психологии, Комратский госуниверситет

### **Summary**

The article presents the test data of the dissertation “The Formation of Modern Student’s Self-esteem.” On the basis of qualitative and quantitative analysis of the results it is presented the interaction between the levels of self-esteem and motivation to succeed. High self-esteem motivates students to work, when low self-esteem can reduce their need to achieve. And vice versa, the dominance of failure’s avoiding motive causes the reduction of self-esteem and belief in their ability and potential.

### **Rezumat**

În acest articol sânt prezentate rezultatele experimentale privind formarea stimei de sine la studenți. Analiza rezultatelor reflectă legătura dintre nivelul autostimei și motivarea obținerii succesului. Nivelul înalt al stimei de sine îl motivează pe om să activeze, iar nivelul scăzut poate reduce motivația de obținere a succesului. Predominarea motivului de a evita eșecurile duce la scăderea autostimei, credinței în propriul potențial.

**Ключевые слова:** самоуважение, самоунижение, мотивация к достижению успеха.

Студенчество является важнейшим этапом в жизни молодого человека не только в контексте получения профессии, но и дальнейшего становления личностных образований, в том числе и самоуважения.

Выполняя регулятивную функцию, самоуважение является одним из важнейших внутренних ресурсов, внутренних условий организации субъектом своего поведения, деятельности, отношений и в целом самореализации. Оно является важнейшим фактором мобилизации человеком своих сил, реализации скрытых возможностей и творческого потенциала.

Важной детерминантой самореализации молодого человека также являются и основные мотивы, которыми он руководствуется в процессе обучения в вузе. Так, одинаковый высокий уровень достигнутых результатов, может изначально направляться как мотивом достижения успеха, так и мотивом избегания неудачи. [4; 5; 6]

Согласно теории мотивации достижения успехов в различных видах деятельности, разработанной американскими учёными D. McClelland и J. Atkinson, разница в поведении людей, имеющих различную мотивацию, состоит в том, что люди, мотивированные на успех стремятся, во что бы то ни стало добиться успеха в своей деятельности, они смелы и

решительны. Для них характерны: мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на достижении поставленных целей, а также высокий уровень самоуважения. Наряду с указанным типом, авторами выделен тип людей, мотивированных на избегание неудачи. Для них явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи. Человек, изначально мотивированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики, не испытывает удовольствия от деятельности, в которой возможны временные неудачи и отличается низким уровнем самоуважения. [7; 8].

Предварительный теоретический анализ психологической литературы позволил нам выдвинуть предположение о том, что самоуважение студентов тесно взаимосвязано с таким фактором как мотивация достижения успеха. Чем выше стремление к успеху у студентов, тем более выраженной является ценность собственного «Я», чем выше значение мотива достижения успеха, тем выше самооценка и, в целом, самоуважение.

Опытная проверка выдвинутого нами предположения была реализована на базе Комратского государственного университета. В констатирующем этапе исследования приняли участие 176 студентов в возрасте 18 – 29 года, из них 84% (148) девушек и 16% (28) молодых людей. Несмотря на то, что мы рассматривали экспериментальную выборку испытуемых как единую – студенчество, ниже приведем ее возрастную характеристику: 11,4% (20 чел.) – 18 лет, 83,5% (147 чел.) – 19-23 лет, 2,8% (5 чел.) – 24-25 лет, 2,3% (4 чел.) – 28-29 лет.

Первоначальной задачей констатирующего этапа исследования было установление и оценка уровня сформированности самоуважения у студентов. Для реализации данной задачи нами было осуществлено анкетирование (с целью изучения субъективных представлений студентов о самоуважении и его аспектах), а также применены тест-опросник «Шкала самоуважения Розенберга» и тест-опросник самоотношения В.В.Столина и С.Р. Пантелеева.

В продолжение представим и сравним показатели испытуемых по всем диагностическим инструментариям, направленным на изучение самоуважения: по методике Розенберга, тесту-опроснику самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева, а также результатов, которые были получены в разработанной нами анкете. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ уровней самоуважения испытуемых по трем методикам.

	Уровни самоуважения				
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Методика Розенберга	–	4% (7 чел.)	10,2% (18 чел.)	50,6% (89 чел.)	35,2% (62 чел.)
*Тест самоотношения	–	10,8% (19 чел.)	48,3% (85 чел.)	40,9% (72 чел.)	–
Анкета самоуважения	–	10,2% (18 чел.)	43,2% (76 чел.)	39,8% (70 чел.)	6,8% (12 чел.)
Средние данные	–	8,5% (15 чел.)	34,1% (60 чел.)	43,8 (77 чел.)	13,6% (24 чел.)

\* Для анализа использовались результаты испытуемых по шкале самоуважения из теста-опросника самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева.

При сравнении результатов, полученных испытуемыми по методикам М. Розенберга, В.В. Столина, С.Р.Пантелева и в анкетировании, нами были выявлены следующие зависимости. Так, выше среднего уровень изучаемого параметра характерен для 50,6%, 40,9% и 39,8% испытуемых в используемых методиках, а ниже среднего – диагностирован у 4%, 10,8% и 10,2% студентов, соответственно, по указанным выше методикам. Отметим, что частичное не совпадение по уровням самоуважения (ниже среднего, средним и высоким), полученное в констатирующем опыте по разным методикам, указывает на несоответствие тестовых данных и субъективных представлений о нем у самих студентов. Однако для индивидуальных показателей при вычислении коэффициента корреляции Пирсона установлена корреляция между изучаемыми параметрами по всем трем методикам ( $r = 0,682, p < 0,01$ ;  $r = 0,457, p < 0,01$ ;  $r = 0,369, p < 0,01$ ). Указанный факт свидетельствует о том, что все использованные методики валидны в измерении изучаемого параметра. Приведенные в таблице 1 данные для наглядности представим на рис. 1.

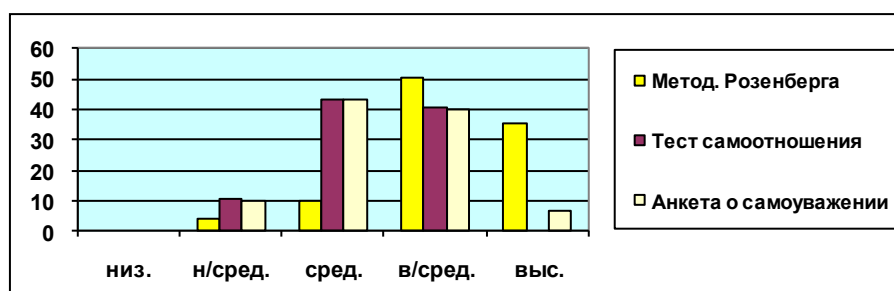


Рис. 1. Сопоставительный анализ уровней самоуважения испытуемых по трем методикам (в %).

При оценивании средних данных испытуемых по всем трем методикам по шкале самоуважения выявлены следующие закономерности. Так, менее половины студентов имеют выше среднего уровень самоуважения 43,8% (77 чел.), средний уровень зафиксирован у 34,1% (60 чел.), а с высоким и ниже среднего уровнями – распределение испытуемых, соответственно, 13,6% (15 чел.) и 8,5% (15 чел.).

Таким образом, полученные результаты указывают на то, что у 42,6% испытуемых выявлен средний и ниже среднего уровни самоуважения. При этом важным является качественная характеристика проявления среднего и низкого самоуважения студентов. Для них характерно неприятие себя, неудовлетворенность собой. Отметим, что они менее самостоятельны, более внушаемы, более неприязненно относятся к окружающим. Пониженное самоуважение предполагает трудности в общении, что сочетается со снижением социальной активности личности. Эти студенты реже участвуют в общественных мероприятиях и избегают лидерских обязанностей. Также для таких молодых людей типично отсутствие чувства собственной ценности и стремления достигать поставленных целей и т.д. Изложенные выше качественные результаты соотносятся с данными, представленными в работах Н. Брэндена и И.С. Кона. [1; 2; 3]

Как было отмечено выше, предварительные выводы теоретического анализа, а также результаты анкетирования испытуемых позволили нам выдвинуть предположение о существовании взаимосвязи между шкалой самоуважения и мотивом достижения успеха студентов.

Для диагностики мотивации к достижению успеха на констатирующем этапе исследования нами были применены следующие методики: тест Т. Элерса «Мотивация к достижению успеха» и опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»

На основе подсчета суммарных баллов по тесту Т. Элерса «Мотивация к достижению успеха» были диагностированы особенности мотивации испытуемых. Студенты были распределены по четырем группам: первая характеризуется низкой мотивацией к достижению успеха; вторая имеет средний уровень; а для третьей и четвертой групп типичными являются, соответственно, умеренно высокий и слишком высокий уровни мотивации к достижению успеха. Полученные результаты представим в таблице 2.

Таблица 2. Результаты испытуемых по тесту Т. Элерса  
«Мотивация к достижению успеха».

	Уровни мотивации к достижению успеха			
	низкий	средний	умеренно высокий	слишком высокий
Бальные значения	от 1 до 10 баллов	от 11 до 16 баллов	от 17 до 20 баллов	свыше 21 балла
Сырые бал. значения	5,6	14,1	18,7	23,4
Кол. чел.	18	64	73	21
Рез. в %	10,2	36,4	41,5	11,9

Рассматривая, результаты испытуемых, мы выявили, что немногим менее половины – 41,6% студентов (73 чел.) имеют умеренно высокий уровень мотивации к достижению успеха, а для более трети испытуемых 36,4% (64 чел.) характерен средний показатель по данному параметру. Низкий или слишком высокий уровни мотивации к достижению успеха зафиксирован у 10,2% (18 чел.) и 11,9% (21 чел.) студентов.

При качественной интерпретации результатов теста мы выявили, что студенты умеренно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Автором теста выявлена закономерность, что чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. Отметим, что людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Тот, кто сильно мотивирован на успех и имеет высокую готовность к риску, реже попадает в несчастные случаи, чем тот, который имеет аналогичную тенденцию к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач или защиту. И наоборот, когда у студента имеется высокая мотивация к избеганию неудач или защита, то это препятствует мотивации к успеху – достижению цели.

Для более полной и объективной картины в рамках изучения связи мотивации с уровнем самоуважением у современных студентов применялся опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи». Указанная методика была использована для исследования преобладающей мотивации у студентов. Ниже проанализируем полученные данные о распределении испытуемых в зависимости от их мотивации на успех или избегания неудачи. Так, лишь у незначительного количества испытуемых зафиксирована

мотивация на неудачу (1-7 баллов) – это 1,1% (2 чел.). Данные по двум другим параметрам распределились по выборке следующим образом:

- «мотивационный полюс» не выражен ярко (8-13 баллов) у 51,7% испытуемых (91 чел.);
- «мотивация на удачу» (14-20 баллов) характерна для 47,2% студентов (83 чел.).

Распределение испытуемых в зависимости от их мотивационной направленности представим на рис. 2.

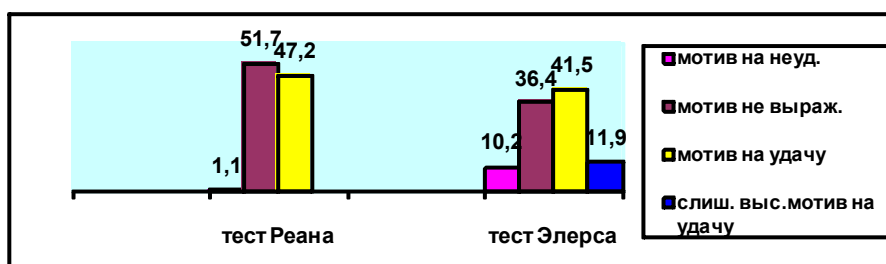


Рис. 2. Мотивационная направленность испытуемых по двум тестам (в %).

В продолжение исследования нами изучалось соотношение ответов студентов в анкетировании с результатами по опросникам А.А. Реана и Т. Элерса. Сравнительный анализ полученных результатов представим в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительный анализ результатов испытуемых по параметру «мотивация к достижению успеха» (в %).

Направленность мотивации	Результаты по методике А.А. Реана			
	на неудачу	не выражена	на удачу	слишкомвыс. мотив. на удачу
Распределение испытуемых	1,1	51,7	47,2	–
	Результаты по методике Т. Элерса			
Распределение испытуемых	10,2	36,4	41,5	11,9
Средние данные	5,65	44,05	44,35	5,95
	Результаты анкетирования			
Наличие цели	Нет цели	Цели разные	Есть цель	
Распределение испытуемых	4	57,9	38,1	–
Реализация цели	Редко	Часто	Всегда	–
Распределение испытуемых	3,4	76,1	20,5	–
	Особенности мотивационной сферы			
Ср. данные по выборке	4,4	59,4	34,3	1,9

Из представленных данных видно, что среди испытуемых опытной выборки для 1,1% студентов типична мотивированность на неудачу, у 4% – отсутствуют цели в жизни, а для 3,4% – характерны редкие реализации поставленных целей. Несмотря на то, что из



опытной выборки все же не столь значительное количество с очень низкими показателями по изучаемым параметрам, но наряду с этим отметим и другие «настораживающие и тревожные» факты. Так, неопределенность целей характерна для более половины студентов опытной выборки (57,9%), мотивация не выражена у 51,7%, а 76,1% испытуемых стремятся к реализации цели, но не всегда это им удается.

Для суммарного анализа особенностей мотивации студентов мы вычислили средние результаты, по рассматриваемым позициям. Для большинства испытуемых – 59,4% типичны средние показатели, которые характеризуют их мотивационную сферу; 36,2% – имеют высокие и 4,4% – низкие результаты. Обобщение приведенных количественных данных свидетельствует о том, что на указанном и очень важном этапе своего жизненного пути испытуемые не всегда имеют достаточно четкую ориентацию своих желаний и мотивацию для их исполнения.

Далее изучалась взаимосвязь мотивации достижения студентов с уровнем их самоуважения. Для этого были проанализированы индивидуальные показатели каждого испытуемого по методикам А.А. Реана и М. Розенберга. В ходе сопоставления результатов были получены следующие зависимости. Для 86,8% студентов (72 чел.) с высоким и выше среднего уровнем самоуважения характерна мотивация на удачу, а также 4,8% (4 чел.) с низким и 8,4% (7 чел.) со средним уровнем самоуважения, также мотивированы на удачу.

У двух студентов выборки была зафиксирована мотивация на неудачу и указанные данные соотносились у них со средним и низким результатами по шкале самоуважения, что очень показательно, с выше среднего уровнями по шкале «самоунижения».

В продолжение мы изучали, какой уровень самоуважения характерен для студентов, у которых мотивационный полюс не выражен. Примерно для половины испытуемых 47,2% (43 чел.) указанный параметр соотносится с выше среднего уровнем самоуважения, для 30,8% (28 чел.) с нереально высоким уровнем самоуважения и для 20% (22 чел.) – со средним уровнем самоуважения.

При анализе количественных данных была установлена статистически значимая корреляция между уровнями самоуважения и мотивации достижения у современных студентов. Так, полученный коэффициент корреляции Пирсона  $r = 0,149$ , при  $p < 0,05$  свидетельствует о том, что первоначально выдвинутое нами предположение нашло свое подтверждение.

Сравнительный анализ средних показателей испытуемых по всем методикам, которые использовались для изучения особенностей мотивации и самоуважения представлен на рис.3.

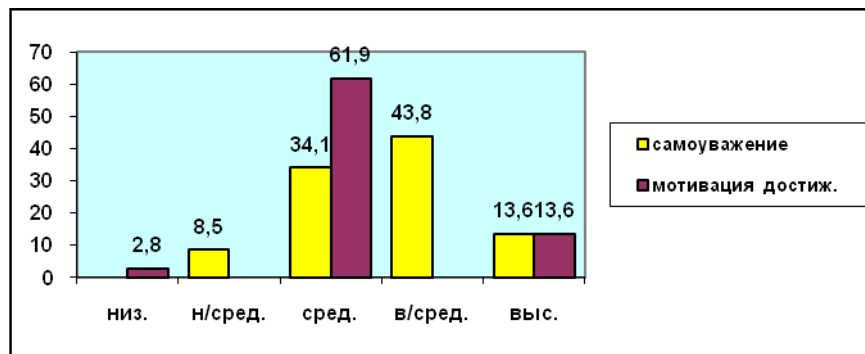


Рис. 3. Соотношение самоуважения и мотивации к достижению успеха у современных студентов (в %).

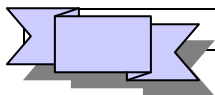
Наши многочисленные наблюдения в студенческой аудитории показали, что определенная часть (причем значительная) не стремится к успеху. Это связано с тем, что успех часто связан, с одной стороны, со значительным усилием в процессе учебной деятельности, а с другой – тревогой и фрустрацией в межличностном общении, когда возникает зависть окружающих. Только тот молодой человек, который способен преодолеть все эти трудности, а также недоброжелательность, предубежденное отношение других к собственным успехам (справиться с давлением и требованиями окружения и сберечь свое «Я»), способен сохранять должную мотивацию к деятельности. Указанные варианты влияния окружающих являются различными формами социального контроля, т.е. факторами, которые снижают мотивацию к деятельности.

Таким образом, осуществленный нами анализ результатов показывает, что уровень самоуважения взаимосвязан с мотивацией к достижению успеха у студентов. Высокое самоуважение мотивирует человека к деятельности и не только после успеха, но и после неудачи, низкое самоуважение может надолго снизить его потребность в достижении. И наоборот, преобладание мотива избегания неудачи ведет к снижению самоуважения, веры в собственные способности и потенциал.

### Библиография

- 1.Брэнден Н. Мошь самооценки. Киев: 2005, 297 с.
- 2.Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
- 3.Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1998. 368 с.
- 4.Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 2001. 120 с.
- 5.Насиновская Е.Е. Альтруистический императив. Современная психология мотивации. Под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2002. с. 152-177 с.
- 6.Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов. Монография. Казань: КГТУ, 1998. 155с.
- 7.Atkinson J. et al. A theory of achievement motivation. N. Y., Attribution: Perceiving the causes of behavior / Weiner B. et al. 1971. p. 95-121.
- 8.McClelland D., Atkinson J., Clark B., Lowell E. The achievement motive.-N. Y, 1953. p. 384.

Primit 27.02.2013



## Ascensiune socială și limite de aparat: observații pe marginea poveștii vieții unui intelectual moldovean din epoca sovietică târzie<sup>1</sup>

Petru Negură, dr. sociol., lector superior, UPS „Ion Creangă

**Résumé.** *La biographie de Ion qui, descendu d'une famille de paysans appauvris, devient professeur universitaire (avec des études de doctorat à la plus prestigieuse université de l'ancien Empire soviétique) et député dans le premier parlement libre, nous offre une étude de cas dans laquelle nous pouvons observer la promotion sociale réalisée à grande échelle à l'époque soviétique par l'intermédiaire des institutions d'enseignement secondaire et supérieur. En même temps, ce récit de vie illustre une certaine forme de plafonnement qui a été parfois imposé à certains «cadres nationaux» dans leur ascension professionnelle, suspectés de manque de loyauté à l'égard du régime soviétique. Cette nouvelle élite, formée et plafonnée par le même système (qui obéit à une double logique: de formation de spécialistes et de contrôle politique), deviendra, dans les années de la perestroïka et des révolutions «de velours», l'avant-garde qui offrira une alternative au gouvernement soviétique, par un retour aux valeurs nationales et de la démocratie libérale.*

**Rezumat.** *Biografia lui Ion, care, provenit dintr-o familie de țărani sărăciți, devine profesor universitar (cu studii de doctorat la cea mai prestigioasă universitate din fostul imperiu sovietic) și deputat în primul parlament moldovean liber, ne oferă un studiu de caz în care putem observa promovarea socială realizată la scară largă în epoca sovietică prin intermediul instituțiilor de învățământ secundar și superior. Totodată, această „poveste a vieții” ne ilustrează și o anumită plafonare care a fost uneori impusă unor „cadre naționale” nou formate în calea ascensiunii lor profesionale, suspectate de lipsă de loialitate față de regimul sovietic. Această nouă elită, formată și plafonată de același sistem (care se subordona unei logici duble: de formare a specialiștilor și de control politic), va deveni, în anii perestroikăi și ai revoluțiilor „de catifea”, avangarda care va oferi o alternativă guvernării sovietice, printr-o întoarcere la valorile naționale și ale democrației liberale.*

**Cuvinte cheie:** *mobilitate socială, ascensiune socială, studiu de caz, povestea vieții, interviu aprofundat, carieră, autoactualizare, promovare, plafonare.*

Uniunea Sovietică, și mai ales cea din epoca stalinistă, a fost un spațiu frământat de neîncetate deplasări de populație, unele organizate de către stat (deportările în lagărele de muncă din Siberia, „angajările” adesea forțate la șantiere de proporții faraonice din Rusia sau în minele de cărbuni din Donbas), altele spontane (urbanizare masivă) (Werth, 1995; Dullin, 2003). Aceste deplasări geografice au fost însoțite de un vast proces pe care sociologii l-au numit *mobilitate socială*. În cadrul acestui proces, grupuri numeroase de persoane își schimbă poziția socială, moștenită din familie, fie pe o direcție *descendentă* (atunci când, de exemplu, un țăran înstărit este etichetat drept „culac”, deportat în Siberia, iar la întoarcere acasă, după eliberare, devine un *colhoznic*

<sup>1</sup> Acest studiu a fost elaborat în cadrul proiectului East – East al Fundației Soros, consacrat analizei carierelor universitare din perioada 1945 –1989 în instituții universitare din Timișoara, Chișinău și Szeged, coordonat de Smaranda Vultur, Dana Percec și Otilia Hedeșan, în baza unui interviu biografic aprofundat de tip „povestea vieții”, realizat cu subiectul la el acasă în decembrie 2011 vreme de aproximativ 8 ore, în 4 zile.

ordinar, discreditat pe plan social și dezmoștenit de orice bază materială), fie printr-o dinamică *ascendentă* (când, un tânăr provenit din țărani săraci, își face studii, în urma cărora se angajează în calitate de învățător sau inginer, îmbrățișând un statut social mai valorizat decât cel al părinților săi). Ambele tipuri de mobilitate socială trebuie luate în seamă în egală măsură, atunci când studiem epoca sovietică, amândouă fiind deopotrivă importante, la nivele diferite.

În acest articol ne vom interesa cu precădere de cel de al doilea tip de mobilitate (ascendentă), pornind de la povestea vieții unei persoane (Ion) originare dintr-un mediu de țărani săraci, care își face studii secundare și superioare, devine cercetător, profesor universitar și apoi deputat în primul parlament al Republicii Moldova. Acest caz (pe care îl putem califica fără rezerve drept o adevărată poveste de succes) nu este unul cu totul singular. Cei mai mulți dintre intelectualii moldoveni formați în epoca sovietică sunt de origine rurală, lărgind rândurile primei generații de intelectuali „cu papuci”, pe fundalul eradicării aproape complete a intelectualității basarabene de „veche generație”, formate în interbelic. Totodată, cazul descris și analizat în cele ce urmează ne arată caracterul neunivoc al acestei mobilități. Întâi de toate, orice schimbare de statut presupune un șir de încercări dificile, cărora fiecare îi face față în baza propriilor sale abilități și resurse, cu mai mult sau puțin succes (Yanowich & Fisher, 1973; Fitzpatrick, 1979)<sup>2</sup>. Observăm momentele „de cotitură” prin care Ion trece de-a lungul vieții sale, în funcție de „provocările” care îi sunt impuse de condițiile istorice de restriște (război, foamete, pierderea tatălui) sau de către logica modernizatoare a statului (școlarizare, recrutare în armată). Socializarea la două nivele de bază – mediul privat, al rudelor și prietenilor, și cel instituțional (școala, universitatea, locul de lucru etc.) – îi conferă subiectului o grilă de lectură dublă a evenimentelor și totodată un model de comportament binar; efortul de reconciliere ale acestor două nivele de socializare îi va marca percepția de sine și strategiile de viață. Statul sovietic și instituțiile sale sunt văzute de către Ion drept o pistă de ascensiune socială, pe care o va urma cu consecvență. Totodată, divergențele ideologice și morale tot mai multe pe care subiectul le are față de discursul oficial (în raport cu propriile convingeri și *ethos*-ul mediului său de origine) și piedicile resimțite la un nivel avansat al carierei sale din partea ierarhiilor partidului, îl fac să-și dezvolte o atitudine echivocă față de instanțele statului sovietic.

Odată cu multiplicarea și aprofundarea crizelor structurale prin care trece Uniunea Sovietică către sfârșitul anilor 1970, sentimentele de dezacord și de frustrare individuale cresc și ele, găsimu-și expresia paroxistică în revendicările cu caracter social și național ale revoluției

---

<sup>2</sup> Cartea lui Yanowitch, Murray & Fisher, Wesley A., 1973 cuprinde mai multe articole ale sociologilor sovietici din acea perioadă (Iu. Levada, O. I. Shkaratan, Iu. E. Volkov, Iu. V. Arutiunian ș. a.), cu date interesante despre procesul de mobilitate socială în URSS, comentate de sociologul american S. M. Lipset.

„cu cântece”, cum le-a numit revoluțiile baltice de la sfârșitul anilor '80 C. Tompson (1992)<sup>3</sup>. O parte însemnată a intelectualității moldovene, beneficiară a politicilor de promovare socială aplicate de către statul sovietic în vederea formării unei noi elite intelectuale loiale partidului comunist, devine în contextul perestroikăi avangarda și portavocea mișcărilor de protest care vor culmina cu dispariția vechiului stat, URSS și moșirea noului stat, Republica Moldova.

Studiul de caz biografic (Atkinson, 2006; Liebich, 2006; Bertaux, 2005), prezentat și analizat mai jos ne vor ajuta să înțelegem natura complexă a acestei revolte aparent paradoxale a intelectualilor moldoveni împotriva sistemului sovietic, care i-a format și promovat.

Ion mărturisește că avut o copilărie grea. Născut în plin război (1943), trece de mic prin lipsurile și ororile foametei din 1946-47. În această perioadă își pierde tatăl, care moare la întoarcerea dintr-o călătorie în Galiția în căutarea hranei pentru familia sa. În 1947, spre sfârșitul foametei, la vârsta de 4 ani, Ion se îmbolnăvește grav de tuberculoză, zbătându-se, după spusele sale, „între viață și moarte”. Vindecarea îi dă, într-o înțelegere *post factum* a evenimentelor, conștiința de a fi un „ales”. Acest eveniment va fi evocat de-a lungul vieții, în anumite situații de „cumpănă”, ca un imbold pentru o depășire cu succes a provocărilor de moment și, astfel, pentru o „autorealizare” permanentă. Deși crește în condiții sărace, mama lui Ion îi transmite de timpuriu o memorie familială valorizantă, bunei săi de pe ambele linii parentale ocupând în Basarabia interbelică funcții de primari ai satului. Această proveniență dintr-o elită sătească (deși săracită, desproprietărită și descalificată din punct de vedere social de noua conducere sovietică) este de natură să-i întărească conștiința – discretă, tănuită – a unei apartenențe „elective”, cea de a nu fi „ca toți ceilalți”. Această conștiință de purtător al unui rost sau „misiuni” predestinate, confirmată de-a lungul vieții, va însemna pentru Ion un mobil psihologic care îl va propulsa periodic în ascensiunea sa socio-profesională, în ciuda greutăților și grație „circumstanțelor fericite” și a sprijinului anumitor persoane marcante (rude, profesori, prieteni).

Pe fundalul unei copilării măcinate de lipsuri și greutăți, afișele de propagandă sovietice îi ofereau lui Ion imaginea jinduită a unei copilării fericite și a unei vieți mai bune. Pe băncile școlii și în biblioteca sătească, povestirile despre eroii pionieri și comsomoliști îi educă tot atâtea modele de curaj și de moralitate pe care el le adoptă în intimitate și pe care încearcă uneori să le imite, cu anumite ocazii în care revelarea acestor „virtuți” era considerată meritorie. „Până în anul întâi [de facultate] eram om sovietic”, loial autorităților oficiale și ostil „elementelor dușmănoase” – mărturisește Ion. Totuși, această apartenență, marcată ideologic și împrumutată pentru a-și ușura integrarea în colectivul și în cadrele instituționale investite cu legitimitate

---

<sup>3</sup> Această sintagmă este justificată și cu privire la mișcările sociale și naționale din R. Moldova care s-au produs în aceeași perioadă.

oficială (școala), venea în contradicție cu un etos familial, tradițional, presovietic, ale cărui valori (proprietatea privată, credința religioasă, limba și cultura română) erau dezavuate de noile autorități. După ce este primit pionier, Ion își ascunde cravata roșie de mama sa (preluând într-un fel exemplul de clandestinitate „revoluționară” din poveștile cu eroi comsomoliști învățate la școală), care nu-și ascunde dezacordul față de această însușire „trădătoare” de către fiul său a unor simboluri de apartenență la un regim de la care, cel puțin la acel moment, nu i-au venit decât privațiuni și necazuri. Prin știința de carte și imaginarul eroic comunist pe care îl emană, școală apare în viziunea despre viață a lui Ion ca o pasarelă spre un trai mai bun, ridicat deasupra contingentei zilnice, tocmai pentru că pe durata anului școlar Ion trebuia să-și petreacă cea mai mare parte a timpului la stâna satului, în care era angajat, din voia familiei, în calitate de cioban. Legende și basmele (cu Gruia lui Novac și Harap Alb, de pildă), povestite de către ciobanii mai vârstnici, îi deschid lui Ion accesul spre un imaginar folcloric și eroic-național, alternativ față de narațiunile mobilizatoare învățate la școală. În toate cazurile, cărțile și cititul au însemnat pentru Ion elementul de legătură către o lume nouă, modernă, ajutându-l să-și depășească propria condiție socială, depășire pe care el o percepe retrospectiv ca fiind „salvatoare”: „Cărțile m-au salvat”. Spațiul familial, privat, pe de o parte, și cel cazon (școala), pe de alta, îi vor pune bazele unor sisteme de norme și valori paralele, și parțial divergente, în funcție de care Ion își va defini identitatea și își va construi proiectele de viață.

În anul întâi de facultate (l'Institutul Pedagogic din Bălți), la un seminar de lingvistică, Ion are pentru prima dată revelația că regimul „îl minte”, anume în ceea ce privește denumirea limbii pe care o vorbește (el dându-și seama că „limba moldovenească” este identică cu limba română, conform criteriilor lingvistice). Această descoperire îi crapă o breșă în sistemul ideologic oficial, pe care până atunci îl credea infailibil. Din acel moment, „adevărurile” oficiale urmau a fi înțelese cu precauție și discernământ („Cum să-i cred în privința războiului din Cuba, dacă ei mă amăgesc într-o evidență?”). Începând cu primul an de universitate, o altă ideologie își face tot mai mult loc în viața lui Ion și care îi va motiva acțiunile, cea a unui patriotism moldovenesc (și uneori românesc), în răspăr cu patriotismul oficial, sovietic. În primii ani de facultate (1961-1963), Ion citește mult, mai ales literatură românească interbelică (C. Petrescu, M. Sadoveanu, L. Rebreanu), procurată la librăria *Drujba* de la Bălți („Prietenia”, o rețea de librării care vindea cărți editate în alte țări socialiste). O seamă de profesori îl marchează profund prin erudiția, limbajul și felul lor inspirat și carismatic de a-și ține cursurile. Acești profesori întruchipau în ochii lui Ion tot atâtea modele de urmat și de imitat în postura sa ulterioară de profesor de școală și apoi de universitate. Totodată, acești profesori au văzut în Ion un sol fertil și un discipol deschis față de cunoștințele și povețele pe care aceștia i le ofereau cu generozitate. În

anumite situații de „cotitură”, în care Ion ar fi putut s-o ia „pe un drum greșit”, unii profesori de la Bălți i-au dat la timp un sfat care s-a adeverit ulterior de bun augur. „Am avut noroc – zice Ion în contextul unui asemenea sfat dat de un profesor. Toată vremea, la niște cotituri ale vieții, apărea cineva care mă ajută”. Profesorii de universitate, alături de alți „adjuvanți”<sup>4</sup> pe care îi va întâlni Ion pe parcursul vieții, îi vor confirma, de fiecare dată, convingerea intimă a „rostului” său care i-a fost atribuit de destin sau de Dumnezeu. Pentru realizarea „misiunii” sale, al cărei țel îi rămânea încă neclar, Ion înțelege tot mai mult că trebuie să se ridice mai întâi la înălțimea acestei misiuni, printr-o neîncetată autodezvoltare intelectuală.

Armata, care îi întrerupe studiile universitare în anul 3 (1963) și care la început este percepută negativ din cauza disciplinei severe care îi impune, devine tot mai mult un loc în care Ion putea lucra mai departe la propria sa dezvoltare intelectuală și morală, în ciuda sau chiar grație condițiilor austere. Dintr-un simț patriotic pe care îl redescoperă în acest context de „străinătate”, fiind singurul ostaș moldovean în unitatea militară unde-și făcea serviciul, Ion se ambiționează să devină mai bun în toate (față de așteptările celorlalți recruți și mai ales ale ofițerilor din unitate), învățând mai bine limba rusă și mânuirea mai iscusită a aparatelor de radiocomunicare, specialitatea acestui detașament „de elită”. El continuă să citească intens, chiar și în orele în care acest lucru era formal interzis: citește literatură română (din presa la care este abonat), literatură universală (în traducere rusească) și multă literatură rusă. Între timp, însușește la un nivel de bază limbile engleză și poloneză. În plus, armata îi aduce lui Ion și un beneficiu moral (de care își va aminti cu plăcere pe parcursul vieții), cel de a cunoaște „adevărata prietenie bărbătească”, bazată pe aprecierea calităților intrinseci (curaj, bunătate, înțelepciune), nealterate de „însușiri” materiale.

Întors din armată după trei ani și reînscris la facultate în anul trei, Ion își reîntâlnește vechii profesori și își face noi prieteni. Cu aceștia din urmă el își împărtășește traiul studentesc de zi cu zi, dar și preocupările literare, în discuții private și la ședințele cenaclului literar studentesc „Luminița”. Pe lângă preocupările literare și cele, firești, de sociabilitate, cenaclul devine, la un moment dat, un spațiu de circulație a anumitor mesaje „patriotice” (de un „patriotism” național, moldovenesc, neagreat de autoritățile sovietice). Din acest motiv, activitatea cenaclului este monitorizată și în scurt timp întreruptă în urma unei descinderi făcute de securitate, printr-o provocare pusă la cale de ea însăși, după cum explică Ion, în scopul discreditării cenaclului.

---

<sup>4</sup> Împrumutăm acest termen din „schema actanțială”, elaborată de semitiocianul A. Greimas, și aplicată analizei structurale a narațiunilor (Greimas, 1966).

Începând cu ultimul an de facultate, Ion lucrează câțiva ani în calitate de profesor școlar și apoi de director la o școală medie mai întâi într-un sat aproape de Bălți, apoi în școala medie din satul său de baștină. Activitatea sa este apreciată ca fiind una inovatoare și benefică asupra elevilor și a colectivului de învățători (unul din inspectori școlari ar fi apreciat, de exemplu, că Ion face „un învățător bun dintr-unul slab”).

La una din conferințele pedagogice periodice organizate de Institutul de cercetări în pedagogie de la Chișinău, la care ia locul întâi, Ion este apreciat și „luat la ochi” de către directorul Institutului, care îi propune să fie angajat în calitate de cercetător științific și deci să vină cu traiul la Chișinău. Ion acceptă și, cu încuviințarea familiei, face o vreme naveta în căutarea unui loc de trai permanent la Chișinău. Și aici este ajutat de prieteni și de viitorii colegi de institut. Unul din colegii săi mai vârstnici, pe care îl va porecli „nașul”, în recunoștință pentru ajutorul său constant și dezinteresat, îi sugerează și anumite strategii de adaptare la noul mediu de trai și de muncă. După mai bine de un an, este anunțat concursul pentru un loc la studii de doctorat în psihologie la marea universitate moscovită MGU (Universitatea de Stat din Moscova „Lomonosov”). Respins în faza de preselecție, Ion este totuși susținut de una din cercetătoarele cu autoritate ale Institutului, de altfel o „șovinistă” notorie, cum este calificată aceasta de Ion, dar care îl susține, recomandându-l președintei juriului de admitere de la Moscova pentru a fi acceptat la examinare.

Odată ajuns la Moscova, cu „binecuvântarea” soției și a familiei, Ion constată decalajul „enorm” dintre pregătirea sa și cea a colegilor săi de doctorat (toți cu studii la MGU). Acest decalaj este asumat de către Ion, și de această dată, ca o provocare. În scurt timp, grație lecturilor asidue și centrate pe „opere esențiale” în psihologie (dar și în literatura artistică universală, citite dintr-un unghi psihologic) și frecventării cursurilor marilor profesori de psihologie de la MGU (A. R. Luria, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin și a.), dar și promovării de care se bucură din partea coordonatoarei sale de teză (un „adjuvant” marcant în viața sa), Ion reușește să se afirme onorabil la seminarele de specialitate și să cucerească simpatia colegilor săi moscoviți, care îl primesc cu multă bunăvoință în cercul lor. Unul din atuurile prin care Ion reușește să se afirme în acest context universitar exigent este accesul la o anumită literatură de specialitate străină, grație cunoașterii limbilor franceză și engleză, colegii săi moscoviți fiind mai puțin abili la acest capitol (deși cu siguranță foarte înzestrați în alte aspecte). Așa cum îi mărturisește chiar unul dintre ei, un alt lucru care îi asigură „popularitatea” printre studenții moscoviți (pe lângă cunoașterea limbilor străine), este preocuparea sa pentru un anumit fel de spiritualitate, mai ales pentru yoga. Yoga este un sistem de cunoaștere și de control de sine care îl ajută pe Ion să-și perfecționeze



proiectul său de „autoactualizare” (termen psihologic, pe care Ion îl va adopta mai târziu pentru a-și defini traiectul său de „self made man”).

Una dintre operele literare care îl marchează, în timpul șederii sale la Moscova, este Pescărușul *Jonathan Livingston* de Richard Bach, o alegorie în care personajul principal, un pescăruș, caută să-și depășească condiția, învățând să zboare tot mai sus. Grație întâlnirii sale cu niște pescăruși „inițiați”, pescărușul Jonathan ajunge într-o lume superioară a pescărușilor liberi, a căror preocupare principală este zborul la înălțimi, spre deosebire de cârdul din care provenea (numit ușor disprețuitor „the Breakfast flock”), preocupat exclusiv de supraviețuire. După un timp, Jonathan este chemat să se întoarcă pe pământ, la cârdul său, pentru a-și îndeplini, prin iubire și abnegație, misiunea de a-și ajuta semenii să înțeleagă binefacerile zborului în văzduhuri. Pescărușul *Jonathan Livingston* devine pentru Ion o adevărată operă de căpătâi, mai mult: un „mit personal”, care îi întruchipează aspirațiile spre înălțimi, în ciuda rutinei și imobilismului tradițional al grupului său de origine.

Întoarcerea în 1976 la Chișinău după trei ani de studii doctorale în capitala Uniunii Sovietice echivalează pentru Ion cu un „exil” voluntar. După mediul cultivat și cosmopolit de care se bucură la Moscova, capitala republicii moldovenești îi apare ca un orașel de provincie, mic și închis din punct de vedere cultural, un soi de „Breakfast flock” în care trebuie să-și ducă mai departe misiunea, „cu abnegație și iubire”. Institutul de cercetări pedagogice și psihologice îl reangajează în calitate de cercetător științific superior. Din 1976 până în 1983, an de an, Ion nu încetează să urce pe ierarhia Institutului: de la statutul de colaborator științific superior este promovat șef de laborator, apoi șef de secție pe cercetări pedagogice și psihologice. Este o adaptare la sistem pe care Ion o explică astăzi ca fiind strategică din punctul de vedere al interesului național: „Dacă ți se oferea un post de conducere: ia-l. Dacă nu-l iei tu, îl va lua un Davidovici, un Ivanov sau un Borisenco. (...) Se acceptau posturile [de răspundere] pentru a se minimiza daunele [față de etnicii autohtoni și valorile lor naționale]”. Ascensiunea lui pare nestăvilă până când un episod îi arată limitele carierei sale profesionale. La declararea vacanței postului de director-adjunct pentru cercetare al Institutului, Ion este încurajat de colegii săi și de directorul administrativ să-și depună candidatura. În ciuda așteptărilor favorabile (doctoratul său la Moscova reprezenta un avantaj indeniabil), postul îi este refuzat – de către Ministru în persoană, așa cum i se va spune mai târziu –, din motive pe care nu le poate decât bănuși la moment, dar care se clarifică în contextul unui alt episod din biografia lui Ion.

Deși nu are ambiții de a face carieră politică sau administrativă, posibilitatea accederii sale în rândurile partidului planează în aer, mai ales odată cu terminarea facultății și cu angajarea sa în calitate de director de școală. Mai mulți prieteni și rude îl încurajează să-și depună cererea de admitere în PCUS („Intră și tu, nu vezi că au intrat toți proștii [în mod interesat]” – îi zice o rudă). În general văzut ca un factor de promovare profesională, biletul de partid exercita o anumită atracție

asupra lui Ion. Dosarul este făcut și depus la biroul raional de partid. Citește „Empiriocriticismul”, care i se pare interesant. Procedura pare că merge de la sine, fără greutate. La comitetul raional de partid, responsabilă de ideologie îi pune însă o întrebare („De ce în școala pe care ați condus-o la P. se învață atât de prost limba rusă?”), care, deși lipsită de relevanță din perspectiva candidatului, îi apare atunci ca un indice că dosarul său nu este agreat de ierarhia superioară a partidului. Eșecul admiterii sale în partid este perceput de către Ion cu neliniște, ca o piedică în calea ascensiunii sale profesionale. Refuzul de a fi angajat, în 1983, în calitate de director adjunct al Institutului de cercetări pedagogice, ar avea, prin urmare, cel puțin conform explicației lui Ion, același motiv: neîncrederea partidului față de persoana sa. Acest refuz este perceput de către Ion ca o limită superioară impusă „de sus” în calea carierei sale profesionale. Din acel moment, dezvoltarea profesională a fost înțeleasă de către el ca o creștere „pe orizontală”, în interiorul acestei limite, și „în profunzime”, prin autodezvoltare intelectuală. Percepția limitei l-a făcut să prefere activitatea de predare, în schimbul lucrului relativ imobil, la birou, în calitate de cercetător (în baza acestui statut, nu avea dreptul să depășească 25% normă didactică), obținând un post de lector superior la Institutul de formare continuă a cadrelor didactice.

Întors de la MGU la Chișinău, Ion își formează un cerc de prieteni, „patrioți” cu toții, intelectuali de „nouă generație”, un fel de „nouvelle vague” cum o numește el însuși cu oarecare mândrie. O prietenie pe care Ion o consideră „consistentă” pentru că îi favoriza „creșterea” morală și intelectuală: „De la fiecare învățam ceva nou”. Piedicile în calea ascensiunii profesionale pe care Ion le-a simțit mai cu seamă în 1983, pe fundalul sentimentului de „stagnare” (sub *perestroika*, epoca lui Brejnev era numită „stagnare” – *zastoi*, în rusă), de criză și decepție generalizate („În 1963 Hrușciiov ne promitea comunismul, iar în 1983, s-a impus *Novaia Prodovolstvennaia Pogramma* (program de raționalizare alimentară”)), războiul din Afganistan, corupția morală a elitei comuniste, politica ostilă față de România etc. Toate acestea au compromis, în memoria lui Ion, frumusețea acelor ani de plinătate a forțelor minții și trupului. Întâlnirile tot mai frecvente între prieteni, cu discuții aprinse, poezie și vin, erau, pentru Ion și congenerii săi, o „expresie eliberatoare”<sup>5</sup>, o formă de „adaptare secundară” (Goffman, 2004, Goffman, 1963) la un sistem considerat opresiv. Pătrunse de sentimente acumulate de frustrare și blazare, aceste întâlniri au avut însă, cu timpul, un „efect pervers”: ele degradau în beții. Visele zborului în văzduhuri înalte riscau astfel să se împotmolească în rutina vieții de zi cu zi și să se izbească de pereții invizibili ai *aparaturii* profesional și ideologic.

Perestroika lui Gorbaciiov aduce un suflu nou în societate, iar întâlnirile de la beci, la care Ion și prietenii săi drămuiau pahare de vin și convorbiri „subversive”, căpătau o miză reală. Odată cu

---

<sup>5</sup> Un termen folosit de S. Freud și C. G. Jung pentru a desemna anumite procedee de „defulare” aplicate de către subiecți pentru a soluționa provizoriu conținuturile conflictuale inconștiente (apud Rancourt, 2000). Acest termen este de asemenea folosit de unii sociologi, pentru a analiza strategiile operate de indivizi pentru a-și dobândi o marjă mai mare de autonomie într-un context opresiv (Lemieux, 2009).

înțepirea „mișcării naționale” către 1988, discuțiile „literar-patriotice” se mută din beci în sălile de curs ale Institutului de formare continuă, în care Ion și colegii săi animau auditorii de sute de profesori din toată republica cu discursuri despre „limba de stat” și „alfabetul latin”. Din sălile de curs, discursurile despre „limbă” și „alfabet” devin revendicări politice și se revarsă în piața centrală a Chișinăului. În 1989, noii activiști ai *Frontului Popular din Moldova* îi apreciază patriotismul și neafilierea la nomenclatura comunistă și îl înaintază candidat la funcția de deputat al Sovietului Suprem al RSS Moldovenești. În aprilie 1990 Ion este ales deputat, iar la 27 august 1991 parlamentul moldovean proclamă independența fostei RSSM, numită de acum încolo Republica Moldova. Refuzul partidului de a-l primi pe Ion în rândurile sale se adeverește fatidic, iar limita care i s-a impus în 1983 în ascensiunea sa instituțională se preschimbă, grație transformărilor politice de la 1989, într-o oportunitate pentru o lansare nesperată în una din instituțiile de vârf ale țării.

Activitatea politică se adeverește mai degrabă un episod în cariera lui Ion. Cele câteva tentative făcute de unii lideri de partid de a-l implica în conducerea formațiunilor lor nu s-au soldat cu vreo angajare politică durabilă, din cauza temperamentului său reflexiv și a înclinației sale pedagogice, dar și a lipsei unor aptitudini combative, necesare unui militant de vocație. Odată cu consumarea mandatului său de deputat, în 1994, Ion se dedică în întregime lucrului său de profesor universitar, pentru care își redescoperă o adevărată vocație, față de care orice altă activitate profesională – politică sau de cercetare –, îi apare de acum încolo ca secundare.

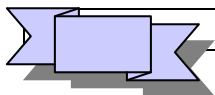
Biografia lui Ion, care, provenit dintr-o familie de țărani sărăciți, devine profesor universitar (cu studii de doctorat la cea mai prestigioasă universitate din fostul imperiu sovietic) și deputat în primul parlament moldovean liber, ne prezintă ilustrarea unui salt social spectaculos. Această biografie se împletește cu traiectoriile unei întregi cohorte de intelectuali din primă generație din anii 1960-1970 în Moldova sovietică, pe fundalul unei vaste întreprinderi de formare și promovare a noilor elite (inclusiv a elitelor „naționale”) care era URSS. Povestea vieții lui Ion ne arată promovarea de care acesta (și alții ca el) s-a bucurat grație instituțiilor educaționale din epocă (școala medie din sat, institutul pedagogic de la Bălți, apoi Universitatea de Stat de la Moscova), dar și datorită propriilor aptitudini și „moșteniri” individuale. Totodată, remarcăm filierele de socializare și de educație alternative, de care Ion a beneficiat din plin pe parcursul vieții – mediul familial, cercul de prieteni, cenaclul literar, cărțile românești și de literatură universală etc. – și care i-au oferit deschiderea necesară sistemului educațional oficial pentru o dezvoltare intelectuală echilibrată. Frecventarea acestor medii de sociabilitate, pe care le numim alternative, au fost de natură să întreină o anumită neîncredere din partea structurilor administrative ale republicii față de Ion (și alții ca el), fiind bănuiră de „naționalism”. Biografia lui Ion ne oferă astfel un studiu de caz în care putem observa promovarea socială realizată la scară largă în epoca sovietică prin intermediul instituțiilor de învățământ secundar și superior și totodată o anumită plafonare impusă în calea ascensiunii

profesionale a acestor „cadre naționale” nou formate și suspectate de lipsă de loialitate față de regimul sovietic. Această suspiciune avea în parte un fundament real (din motivul acelor medii de socializare „alternative”); în același timp, neîncrederea venită din partea organelor de partid (și de conducere) față de noua elită intelectuală moldoveană (creată în sistemul sovietic) avea un efect „autoactualizator”. Mulți tineri intelectuali moldoveni din anii 1970 se simțeau blocați la un anumit nivel al carierei lor profesionale și, prin urmare, retrăgându-se în cercuri de sociabilitate alternative, vehiculau, mai devreme sau mai târziu, discursuri critice la adresa autorităților și a idealurilor acestora, în răspăr cu chemarea oficială care le-a fost atribuită. Această nouă elită, formată și plafonată de același sistem, va deveni, în anii perestroikăi și ai „revoluției de catifea”, avangarda care va oferi o alternativă guvernării sovietice, printr-o întoarcere la valorile naționale și ale democrației liberale.

Până la urmă, semnificația „mitului” pescărușului Jonathan Livingston se revelă, în biografia lui Ion, prin vocația acestuia de a-și învăța studenții (care devin pedagogi la rândul lor) să „zboare”, deasupra confortului iluzoriu al simțului comun, în explorarea nivelelor de profunzime ale naturii umane. Această vocație pedagogică are, în acest caz, semnificația unei misiuni, cea de cultivare a unei raționalități etice și de „autorealizare”, dincolo de morala supraviețuirii zilnice și a ideologiei puterii, oricare ar fi ea.

### Referințe bibliografice

- Atkinson, R. (2006). *Povestea vieții. Interviu*. Iași: Polirom.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Paris: Armand Colin.
- Dullin, S. (2003). *Histoire de l'URSS*. Paris: La Découverte.
- Fizpatrick, S (1979). *Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921–1932*. Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*, New York: Simon & Schuster, Inc.
- Goffman, E. (2004). *Aziluri. Eseuri despre situația socială a pacienților psihiatrici și a altor categorii de persoane instituționalizate*. Iași: Polirom.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche et méthode*. Paris : Larousse.
- Hoggart, R. (1970). *La Culture du pauvre. Etude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris: Minuit.
- Lemieux, C. (2009). *Le devoir et la grâce*. Paris: Economica.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T. (2006). *Cercetarea narativă. Citire, analiză, interpretare*. Iași: Polirom.
- Rancourt, B. (2000). *Sortir du passé – Comment guérir de nos blessures d'enfance*. Québec: Les Éditions Quebecor.
- Thomson, C. (1992). *The Singing Revolution: A Political Journey through the Baltic States*. London: Joseph.
- Werth, N. (1995). *Histoire de l'Union soviétique de Lénine à Staline*. Paris: PUF.
- Yanowitch, M. & Fisher, W. A. (eds). (1973). *Social Stratification and Mobility in the USSR*. New York: International Arts and Sciences Press, Inc., White Plains.
- Primit 28.02.2013.



## Ценностные ориентации современных подростков

Л.Синицару, доктор психологии, конференциар, UPSC «Ion Creangă»

### *Summary*

*Present article describes a research regarding values' orientation of modern teenagers. The article is based on a 2011 sociological survey of high school seniors. The research was conducted in Chisinau with the high school students. The most significant value for today's modern teenagers is -a happy family life. The values regarding self development were found to be the least significant for teens.*

### **Rezumat**

*Articolul dat descrie o cercetare a orientărilor valorice la adolescenții contemporani. În bază sunt rezultatele unui chestionar sociologic aplicat elevilor din ciclul liceal. Cea mai semnificativă valoare pentru adolescenți o reprezintă viața familială fericită. Cea mai nesemnificativă valoare a fost găsită cea ce ține de dezvoltarea personală.*

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, система ценностей, кризис базовых ценностей, социокультурное развитие, гендерные различия, подростковый возраст, профессиональная идентичность, подростковая субкультура, полоролевая самоидентификация.

Сегодня проблема жизненных ценностей подростка приобретает все большую актуальность. На современном этапе развития общества отмечается кризис базовых ценностей: отсутствие идеала человека, искаженное представление об общественной и личной свободах, нездоровый образ жизни. Социализация, которую проходят взрослеющие дети, протекает на фоне смены иерархии ценностей, а значит, и дестабилизации воспитательных ориентиров в институте семьи. Подобные трансформации социокультурных реалий, на которых во многом базируется самоопределение подростка, приводят к тому, что его жизненные ценности формируются не просто в ситуации социально-экономической нестабильности, но в ситуации ценностно- нормативной неопределенности, когда серьезно нарушены характерные для стабильного общества механизмы передачи ценностей от старшего поколения младшему [15].

В связи с этим можно предположить, что в этом быстро изменяющемся контексте возможно снижение значимости одних жизненных ценностей учащихся и увеличение значимости других.

Помимо общего анализа значимости для подростка тех или иных жизненных ценностей важно обратиться к анализу гендерных различий. Относительно этих двух направлений мы и будем рассматривать ценностные ориентации современных подростков.

Статья основана на материалах социологического опроса учащихся старших классов, проведенного в 2011-2012 году. В исследовании приняли участие 1000 учеников лицеев г. Кишинева. Исследование проводилось совместно с Институтом Социологии РАО РФ г. Москвы.

Для определения наиболее значимых жизненных ценностей в ходе опроса учащимся задавался вопрос: «Какие из нижеперечисленных жизненных ценностей являются для вас наиболее важными? ( Отметьте не более трех позиций)». В качестве вариантов ответа предлагались жизненные ценности, связанные с различными сферами жизни. Условно их можно сгруппировать в четыре содержательных блока. В первый вошли ценности, которые определяются современным обществом как крайне важные в жизни каждого человека: здоровье, счастливая семейная жизнь. Сегодня они не только становятся все более актуальными темами, постоянно обсуждаемыми в СМИ, но и задаются в качестве приоритетов современной социальной политики государства. Кроме того, на этапе подростничества актуализируются проблемы, связанные с половым созреванием и сексуальными отношениями, увеличиваются поведенческие риски, связанные с нарушением здорового образа жизни [14]. В этот период особую важность для школьника приобретают внутренние психологические проблемы, связанные с социализацией и представлением о своем будущем, когда подросток начинает видеть себя в структуре семейных отношений, а также проблемы психофизиологические, связанные с половым созреванием и полоролевой самоидентификацией [2, 13, 8].

В следующий блок входят такие ценности, как материальное благополучие и успешная профессиональная деятельность. С одной стороны, подростку необходимо прояснить свою роль как члена общества, т.е. определить собственную социальную идентичность. На этом этапе он впервые начинает сталкиваться с проблемами социального неравенства, когда, помимо неравенства в подростковой субкультуре, основанного на ценностях внешней привлекательности и популярности, становится актуальна система социальных отношений, связанная с материальным благосостоянием. С другой стороны, подростку нужно понять свои собственные уникальные интересы, уяснив свою позицию относительно разных сфер жизни, т.е. определить не только личностную, но и профессиональную идентичность [1,2,4].

Вместе с осознанием уникальности и ценности собственной личности нередко приходит чувство одиночества. В этой связи у подростка возникает острая необходимость в позитивной поддержке собственного Я, происходит рост потребности в общении и

одновременное повышение избирательности этого общения. Это и определяет особенности третьего выделенного нами блока, в который входят ценности, связанные с достижением эффективного взаимодействия и становлением своей позиции в глазах окружающих: самостоятельность и независимость, хорошие отношения с родителями, уважение окружающих, наличие близких друзей и полноценное общение с людьми. Важность общения для подростка бесспорна, при этом в этот период оно часто связано с боязнью быть отвергнутым окружающими. Вот почему особую ценность приобретает позиция школьника в коллективе – то, как его оценивают сверстники. Кроме того, одной из наиболее существенных проблем подросткового возраста является переоценка своих возможностей, которая в некоторой степени определяется стремлением к самостоятельности и независимости, повышению критичности по отношению к взрослым [4, 15, 16].

И наконец, четвертый и последний из выделенных нами блоков включает те жизненные ценности, которые напрямую связаны с саморазвитием. В него входят: возможность творческой деятельности, повышение уровня своего образования и расширение кругозора. Эти жизненные ценности являются отражением главных психологических приобретений юности, к которым, по мнению И.С.Кона, относятся открытие своего внутреннего мира, осознание своей уникальности, неповторимости и непохожести на других. Это открытие непосредственно связано с обособлением личности и переживается подростком как ценность собственного Я [1, 2, 7, 13].

Существует множество различных подходов к проблеме иерархии и структуры жизненных ценностей человека [1, 12, 18].

При описании полученных результатов уместно, на наш взгляд обратиться к концепции М.Рокича [19]., согласно которой выделяется два типа ценностей. К первому относятся так называемые терминальные ценности (ценности – цели), ко второму – инструментальные (ценности – средства). В нашем случае к первому типу можно отнести ценности, которые вошли в первые три выделенных блока. В ходе нашего исследования выявлены следующие наиболее значимыми из них: счастливая семейная жизнь (65,20 % от общего числа голосов), здоровье (63,40%), материальное благополучие (34,50 %), успешная профессиональная деятельность (29,90 %), наличие близких друзей (29 %), см. рис.№1.

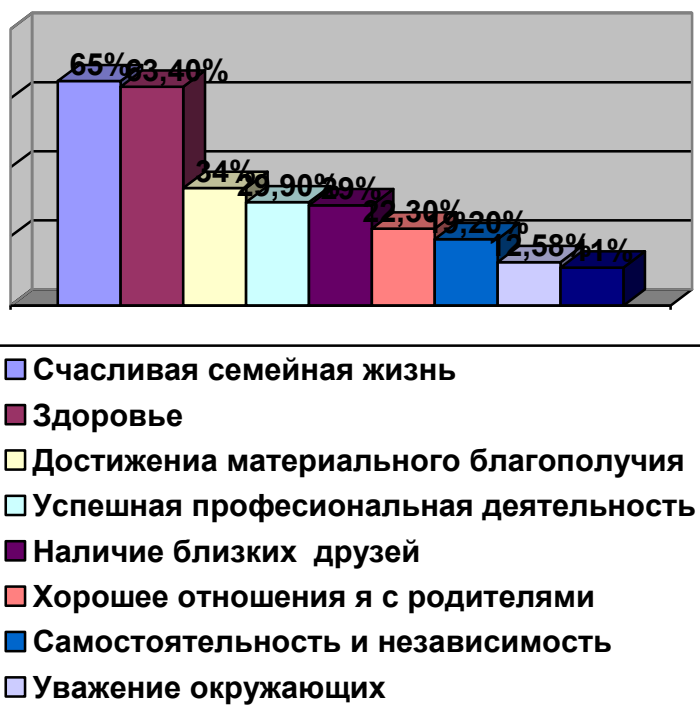


Рисунок 1. Ценности-цели

Ко второму типу ценностей можно отнести те, которые составляют блок, связанный с саморазвитием. Вошедшие в него жизненные ценности оказались наименее значимыми для подростков: возможность творческой деятельности (15,30 %), повышение уровня своего образования (11,70%), повышение своего кругозора (7,5 %), см. рис.№2.

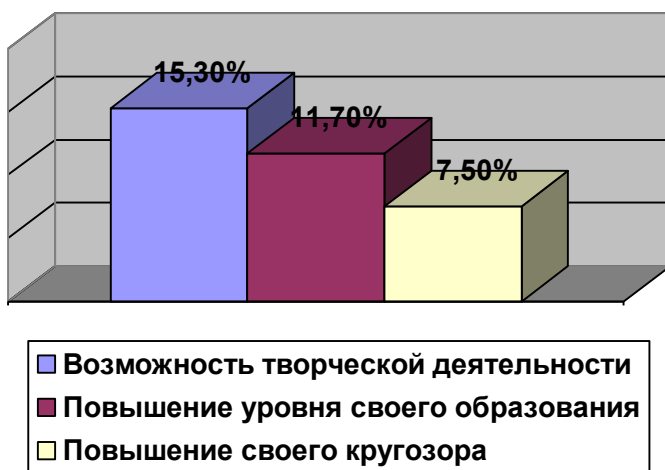


Рисунок 2. Ценности-средства

Примечательно, что наименее значимыми для современных подростков оказались те ценности, которые считаются приоритетными в рамках образовательной политики нашего государства. Для самих школьников наиболее важными оказались ценности социального характера.



Помимо общего анализа значимости для подростка тех или иных жизненных ценностей интерес представляет анализ гендерных различий. Полученные данные указывают на высокое сходство ответов мальчиков и девочек. Статистически значимые различия обозначились только относительно одного варианта ответов: **счастливая семейная жизнь, см. рис. 3.**

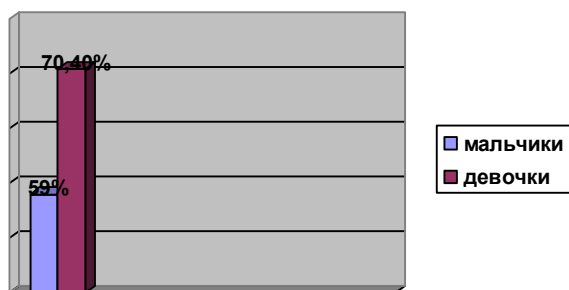


Рисунок 3. Мнение мальчиков и девочек о значимых жизненных ценностях (%)

Так, в списке жизненных ценностей девочки значительно чаще называли счастливую семейную жизнь (соответственно: 70,40% и 59,0%;  $p=.001$ ). Кроме того, если для девочек более значимы хорошие отношения с родителями (25,5 % и 17,9 %), то для мальчиков важнее достижение материального благополучия (соответственно: 37,7 % и 32,2 %). Несмотря на статистически незначимые различия, у мальчиков проявилось при выборе жизненных ценностей влияние традиционных полоролевых образцов. Социальная роль мужчины традиционно во многом определяется уровнем его достижений в области материального обеспечения, тогда как девочки, ориентированные на счастливую семейную жизнь, в большей степени нацелены на социальные роли матери и жены.

Заслуживает внимания тенденция, которая обозначилась в большей степени у девочек чем у мальчиков: к самостоятельности и независимости (20% и 18,2%), к успешной профессиональной деятельности (32,6 % и 26%), как возможность творческой деятельности (18,2% и 11,7%), к повышению уровня своего образования (13% и 10,1%).

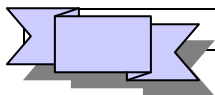
На наш взгляд представляется целесообразным рассматривать обозначившуюся тенденцию в контексте общей тенденции к изменению понимания роли и места женщины в современном обществе. Когда-то творческие профессии считались мужскими, то теперь их активно осваивают женщины, и уже в старшем школьном возрасте девочки рассматривают возможность заниматься творчеством как значимую ценность.

### Библиография

1.Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т.5,№5. – с.63-70.

- 2.Артюхова Ю.В. Ценности и воспитание// Педагогика. – 1999. - №4 – с.117-121.
  - 3.Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Н. Тагил, 1995.
  - 4.Волков Б.С. Психология подростка. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 322с.
  - 5.Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации ( поколенный подход ) // Социологические исследования. – 2002.-№1-с.96-105.
  6. Добрынин В.И., Кухтевич Т.Н., Туманов С.В. Молодежь России: три жизненные ситуации. М.: ИНИОН РАН, 1998.
  7. КириловаН.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников //Вопросы психологии. – 2000. - №4. – с.29-37.
  - 8.Крапивская Л.В. Личность и ее ценностные ориентации. – М.: МГУ, 2002.
  - 9.Лапин Н.И. Ценности в кризисном социуме // Ценности социальных групп и кризис общества / Отв. ред. Н.И. Лапин. М.: ИФАН, 1991.
  - 10.Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Учебное пособие. СПб.: СПб ГУП, 2000.
  11. Лисовский ВТ. Социология молодежи. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996.
  12. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции // Современный социоанализ. Сборник статей. М., 1998.
  - 13.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2002.-456с.
  14. Собкин В.С.Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. – М.:ЦСО РАО,1997. – 318с.
  - 15.Собкин В.С. Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. – М.: ЦСО РАО, 2005. – 358с.
  16. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М: Добросвет, 1998.
- © 2002 г.
17. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение , 1969. – 137с.
  - 18.Allport G.The Person in Psychology. – Boston: Beacon Press, 1968.
  19. Maslow A. Human Potentialities and the Healthy Society. In Otto, Herbert(Ed.), Human Potentialities, Warren H. Green,Inc; St.Louis, Mo.1968.

Primit 28.02.2013



## Despre fericire și opusul ei

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

Nu intrasem încă la liceu când am citit un roman mult recomandat adolescenților și tinerilor din vremea aceea, *Fericirea*, de P. Pavlenco. Caut pe internet, găsesc că a fost editat de editura „Cartea Rusă”, în 1949 și se vinde cu 10 lei. Pe copertă, o figură de tânăr visător, privind spre viitor. Dacă nu mă înșel, era vorba despre împlinirea prin muncă și dăruire a tineretului sovietic. Un roman educativ ! Și se încheia cu un discurs care ar fi trebuit să fie mobilizator, se repeta de câteva ori cuvântul din titlu, repetiție cu rost de întărire a credinței implantate: fericirea...fericirea...

Totul era atât de fals încât nu am mai putut citi nimic de acest gen. Deși eram la vârsta visurilor, romanul nu m-a convins și nu am mai putut digera, zeci de ani, nici un fel de discurs despre fericire. Cuvântul-stimul „fericire” m-a îndepărtat, mai târziu, de texte care chiar meritau și trebuiau citite. Mă apucau frisoane când mă gândeam că iarăși voi fi servit cu soluții-miracol. Mi-am amintit de această lectură recent, citind cu totul altceva, ceea ce voi relata mai jos. Dar am vrut să verific dacă intuiția mea de adolescent a fost corectă și am consultat două persoane avizate: o distinsă profesoara și traducătoare, slavistă, „informatoarea” mea în tot ce ține de literatura rusă și sovietică și un coleg de la Chișinău care a trecut prin toate etapele educării sovietice de tip Makarenko și cunoaște fenomenul din interior. Le-am spus că nu găsesc pe internet mai nimic despre autor și ei mi-au completat lacunele, căutând pe site-uri rusești. Piotr Andreevici Pavlenco a fost laureat al premiului Stalin de patru ori (!), record chiar pentru scriitorii de acest tip din perioada stalinistă : 1940, 1947, 1948, 1950. Primele două premii le-a luat pentru scenarii de film, al treilea pentru romanul *Fericirea* și ultimul iarăși pentru un scenariu de film, *Căderea Berlinului*, știu sigur că l-am văzut în adolescență. A fost comisar în Armata Roșie. În timpul războiului a fost corespondent de război. L-a sedus pe Stalin cu un roman-utopie, *La răsărit*, în care imaginează cucerirea Japoniei de către Uniunea Sovietică. Acolo se descrie oprirea unei invazii japoneze, urmare a unei cuvântări a lui Stalin ; a fost momentul hotărâtor al stopării acestei armate și al întoarcerii sorții războiului imaginat de scriitor. Autorul a murit în plină glorie, între 1953-55 i s-au tipărit operele în șase volume. Un amănunt biografic relevant : se pare că el este acela care l-a anchetat pe scriitorul Osip Mandelștam, în 1934, se găsește informația în memoriile soției sale, Nadejda Mandelștam. Colegul din Chișinău îmi scrie că a fost un factor activ în procesul și condamnarea lui Osip. Ce să te aștepti de la un scriitor care l-a eroizat pe Stalin? Un amănunt care întregește portretul. Astăzi e total uitat.

Cum spuneam, mi-a fost greu să mai citesc, zeci de ani, despre fericire, chiar să discut despre acest subiect, mai mult: să pronunț cuvântul. Dar am dat, recent, pe neașteptate, nepregătit, peste o altfel de abordare. Exact acolo unde nu mă așteptam, la Soljenițin care numai fericit n-a fost în viața sa. Oleg, personajul central din *Pavilionul canceroșilor*, un fost pacient al Gulagului, acum deportat pe viață într-un cătun din stepa cazahă, Uș-Terek („peisaj descoperit și sărăcăcios, când prea fierbinte, când bătut de vânturi, unde o zi noroasă liniștită e percepută ca o relaxare, iar ploaia – ca o sărbătoare” și unde „va trăi până la moarte”), scrie unor prieteni rămași în sat, care au avut aceeași soartă cu a sa, relatându-le despre viața sa din spitalul oncologic în care este internat, împărtășindu-le temerile și speranțele. Prilej să-și amintească de atitudinea lor față de viață. Pagini luminoase, simple și pline de miez, cum numai cineva care a trecut prin infern le poate scrie. Soții Kadmin, ginecologul Nikolai Ivanovici și soția sa, Elena Aleksandrovna, își considerau locul de deportare un rai, față de ce-a fost înainte. Erau victimele anilor de nebunie stalinistă, primiseră fiecare câte zece ani pentru că mama lui și soacra ei găzduise două nopți, fără să-i întrebe, un fost dezertor. Stalin amnistiase pe dezertori, imediat după război, dar cei doi „dușmani ai patriei”, care acționaseră în grup, ca organizație, fuseseră nevoiți să parcurgă, separat, calvarul celor zece ani, iar apoi au fost trimiși, în sfârșit, împreună, „pe veci”, în sat. Și au descoperit, acum împreună, într-un loc uitat, că viața poate fi un lung prilej de bucurii. Reușeau să identifice, „cu zâmbetul pe buze”, partea bună în tot ce li se întâmpla, după „lagărul în care domnea legea haitei de lupi”.

„Ce bine, ce bine-i, în comparație cu ce-a fost, exclamau cei doi, ce noroc să nimerim în acest loc fermecător”. Și au început să-și organizeze noua lor viață: au făcut rost de-o pâine alba, ce bucurie! A apărut la librărie Paustovski, bucurie nouă! Le-au pus dinții un tehnician venit și el acolo, altă bucurie. Apoi aceste bucurii mărunte s-au organizat într-o ghirlandă împletită, un adevărat imn: au cumpărat un bordei dărăpănat, cu grădina alături, un deportat le-a construit un paralelipiped din cărămizi, acoperit cu un sac umplut cu paie, adevărată saltea, iată patul conjugal; și o masă rotundă (neapărat rotundă!), pe care au instalat, în mijloc, o altă achiziție: o lampă de gaz, cu picior de sticlă (neapărat de sticlă!) de zece focuri, cu abajur făcut în casă. Ce lux, în salonul cu pământ pe jos, ce triumf al bunului gust. Și bucuriile nu s-au oprit aici: au făcut rost, cu greu, de un aparat de radio cu baterii și salonul a fost invadat de Puccini, Sibelius, Bortnianski. În serile lungi de iarnă doctorul leagă cărți, vara fac plimbări, ies la marginea satului să vadă apusul și se ocupă de grădină, plantează pomi și năzuiesc să aibă un chioșc adevărat, în care să instaleze un divan în semicerc. Ceilalți coloniști, practici, au cumpărat vaci, porci, găini, dar Kadminii nu și-au luat decât câini și pisici. Produsele alimentare le poți cumpăra, devotamentul unui câine e de neplătit. Ei iubesc personalitatea celor doi câini, atașamentul lor.

Căldura lor sufletească se transmite și câinilor și se întoarce cu spor. Elena Alecksandrova i se destăinuie lui Oleg: Ce bine trăim acum! Dacă nu punem la socoteală copilăria, e cea mai fericită perioadă a vieții mele! Și Oleg se contaminează de fericirea lor: știe că e acolo pe viață, s-a împăcat cu deportarea, nu mai cere decât sănătate și nu vrea alte minuni. El reflectează : ”Uite, să trăiești așa cum trăiesc Kadminii, să te bucuri de ce ai! Cu-adevărat înțelept e doar acela care se mulțumește cu puțin”.

Oleg, personajul principal al romanului, conține certe elemente autobiografice. Toată opera lui Soljenițin e inspirată din experiențele lui personale; el a fost deportat, după șapte ani de lagăr, într-un sat din stepă, a făcut un cancer, a cunoscut acolo o familie de matematicieni care l-au ajutat, l-au vindecat cu tincturi și infuzii de plante culese de ei. Reflecțiile lui Oleg sunt ale autorului și eu îl vad pe acest scriitor uimitor atunci când citesc despre Oleg. Colega mea, profesoara, mi-a promis să-mi mai dea niște informații (texte) care să mă ajute să-l înțeleg mai bine. Iar colegul meu de generație din Chișinău îmi trimite câteva citate, gândurile lui Oleg despre fericire, în rusește, cu traducerea sa inimitabilă: „Nu nivelul de bunăstare îi face pe oameni fericiți, ci legăturile dintre inimile lor și punctul lor de vedere asupra propriei vieți. Și una, și cealaltă stau în puterea oamenilor, or, aceasta înseamnă că omul poate fi mereu fericit, dacă el își dorește aceasta, și nimeni în lume nu-l poate încurca”. Și mai departe, despre starea lui de extaz în fața unui copac înflorit, el, Oleg, condamnat de cancer la moarte iminentă, în regim de exil la marginea lumii, „pe veci” (pe veci!, nu pe viață): ”Îi era atât de ușor și plăcut pe suflet, încât nimic nu-l mai putea indispuce. Deoarece tot ce ar putea fi rău în viață, el deja le-a pățimit, le-a trăit, iar restul nu poate fi decât mai bun...”.

Fericirea, îmi atrage atenția colegul meu, psihologul, e o trăire subiectivă, produs al personalității, al structurilor psihice alese, nu depinde de circumstanțele externe. Un psiholog a scris chiar o carte despre fericire, se numește *Psihologia fericirii*, are un nume lung, greu de pronunțat, M. Csikszentmihalyi.

\* \* \*

Terminasem și trimisesem tableta despre înțelesurile cuvântului *fericire*, când am dat peste o carte a lui Bertrand Russell, *În căutarea fericirii*, tradusă anul trecut în limba română. Filozoful, matematicianul, logicianul, istoricul și criticul social a scris și literatură, a luat chiar Premiul Nobel pentru literatură, în 1950. Deși dintr-o familie de aristocrați, bunicul său a fost prim ministru al Marii Britanii (iar naș filozoful John Stuart Mill), s-a implicat în lupte sociale, în proteste, a fost un neobosit militant pentru pace și împotriva înarmării nucleare. Se găsesc multe informații, cine vrea să caute, despre viața și opera sa, inclusiv fotografii, afișând distincția și superioritatea spiritului său. Una e cea de pe coperta cărții, un domn elegant, fără vârstă, cu o

pipă în colțul gurii, zâmbind sarcastic; costum în dungi, cravată adecvată cu buline, cămașă scrobită. Distanță și rafinament, finețe și bun-gust. Nu-ți vine să crezi că s-a angajat în lupte plebeie. Dar a fost un proeminent activist anti-război, a militat pentru comerțul liber, împotriva imperialismului, iar în timpul primului război mondial a fost arestat pentru acțiunile sale pacifiste. Altfel de titlu de noblețe.

Cartea la care mă refer nu se adresează „oamenilor foarte școliți”, chiar așa scrie în prefață. Autorul nu-și propune să recurgă la cugetări filozofice adânci, la dezvoltări erudite, ci doar la experiența sa și la observațiile pe care le-a făcut în lunga sa viață (a trăit 97 ani). Și la conversații cu oamenii simpli întâlniți, cum ar fi grădinarul său care, la cei peste șaptezeci de ani, pleca seara acasă pe bicicletă și parcurgea douăzeci și cinci de kilometri, pe un drum povârnit, iar a doua zi dimineața revenea la muncă, trăindu-și fericirea în lupta cu iepurii care stricau grădina stăpînului. Detașat, fără grija zilei de mâine, aristocratul privește de sus, din afară, slăbiciunile omenești și le amendează cu nonșalanță și degajare. Poziție privilegiată pentru un observator, iar rezultatele sunt pe potrivă.

Înainte de a trata despre strategiile de căutare a fericirii, Bernard Russell identifică cauzele nefericirii, admitând că „nefericirea se întâlnește pretutindeni”, în ipostaze diferite, la bogați și săraci, instruiți și neinstruiți, manifestată în diferite chipuri: anxietate, concentrare excesivă, dispepsie, lipsa de interes pentru lucruri și idei care nu intră în sfera preocupărilor proprii, incapacitate ludică, lipsă de sensibilitate față de ceilalți. Mulți oameni „de condiție bună”, unii dintre ei foarte bogați, constată filozoful, caută plăcerile cu orice preț și încearcă să le găsească în lucruri (actualizarea mea: mașini, vile, amante), petreceri deșănțate, beții, evadări din lumea lor. Toți aceștia sunt mânâți de plictiseală, chiar pe fața lor se citește o „nemulțumire trivială”. Cauzele acestor eterne nefericiri țin, desigur, de sistemul social, dar și de psihologia individuală. Majoritatea oamenilor din țările civilizate, constată, suferă de o „nefericire de zi cu zi”, o maladie care nu pare să aibă cauze externe vizibile, dar care este chinuitoare. Diagnosticul său: *nefericirea se datorează unei viziuni greșite asupra lumii, unei etici greșite, unor deprinderi de viață greșite*. Analizându-și propria biografie, gânditorul constată că era, în tinerețe, prea mult preocupat de propria persoană, autoanalizându-se cu prea multă severitate, exagerând desigur defectele (nota noastră: majoritatea adolescenților și tinerilor fac la fel!). Numai după ce a învățat să fie mai indiferent față de sine, după ce a renunțat să se situeze în centrul universului și să se orienteze spre exterior, spre activitate și cunoaștere, prin implicare socială, a început să simtă plăcerea (auto)descoperirii. Concluzia: *disciplina exterioară, munca, vindecă de plictis*.

Cum arată nefericiții lui Russell?

Tipurile sunt numeroase, dar el le reduce la trei, cele mai des întâlnite.

„Păcătosul”, adică cel covârșit de conștiința păcatului are într-una remușcări, nu poate gusta nimic din ce-i oferă viața, nimic nu are savoare pentru el, o devoțiune bolnavă față de un cod etic primit în copilărie (de la mamă!?) îl roade continuu, transformându-l în victimă perpetuă.

„Narcisistul” e inversul primului: suficient, plin de (auto)admirație, este incapabil să simtă iubire pentru altcineva, capacitatea de dragoste i s-a ofilit de mult, nu dorește decât să fie admirat, iubit, adulat. Orgoliul îl împiedică să descopere alte universuri umane, eșuează în tot ce întreprinde.

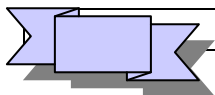
„Megalomanul” a fost probabil umilit în tinerețe, nu-și găsește satisfacția decât dobândind putere asupra celorlalți, umilând, la rândul lui, pe alții, îmbătându-se cu destructurarea fericirii celor din jur.

Are dreptate, aproape toți am întâlnit asemenea specimene, oameni capabili să suporte poziții inferioare, să se târască, să se milogească, în speranța că vor putea cândva să-și ia revanșa, să-i înjosească pe cei senini și prețuiți. În mai multe capitole bine echilibrate, sunt portretizate apoi cauzele nefericirii: competiția, plictisul, oboseala, invidia, simțământul păcatului, mania persecuției, frica de ceilalți.

Am întâlnit exemplul care-mi lipsea pentru acest text la alt laureat Nobel, de altă factură, pe care-l simt mult mai uman și mai sincer: Soljenitîn. Oleg, alter-egoul autorului din *Pavilionul canceroșilor*, după ce a petrecut două luni într-un salon, alături de tovarăși de suferință extrem de diferiți, de la aparatcicul dogmatic la afaceristul fără scrupule (curios, cei doi ajung să se înțeleagă!), de la studentul preocupat de performanță la soldatul uzbek care nu vede nici un inconvenient în faptul că a fost gardian și poate mai mult, în lagăre, are, în ultima seară, înainte de a se externa, o discuție cu femeia de serviciu care spăla cu conștiinciozitate, târându-se pe sub paturi, în salonul lor, lustruia scui pătoarele, ștergea mereu lambriurile și ușile, ducea ploștile, făcea toate treburile murdare. O femeie tăcută, spusă. O găsește noaptea, înlocuind un infirmier leneș care-și făcea somnul. Citea, ca de obicei, un roman francezesc. O femeie stranie, cu ochelari, împruțată de muncă și greutate. Experimentat, deși încă tânăr, Oleg o recunoaște, făceau amândoi parte din aceeași tagmă, a celor care fuseseră „acolo”. Soljenitîn ne dezvaluie, în doar câteva rânduri, modul în care cei care au trecut prin infernul Gulagului, se recunoșteau între ei: după un cuvânt, scăpat din întâmplare, ton, strânsul buzelor, zâmbet nepotrivit. Toți cei care trecuseră, măcar o dată, prin „umbra sârmei ghimpate”, purtau parcă o pecete, aveau un aer inefabil care-i distingea. Oleg o recunoscuse de mult, se salutau cu simpatie. Și, în ultima seară la spital, îi ascultă confesiunea: familia ei, în întregime, fusese ridicată, din Leningrad, încă înainte de război. Au lăsat tot, inclusiv pianul mamei. „Parc-ar fi fost cutremur – locuințele stăteau cu ușile larg deschise, intrau, luau ceva, plecau, nimeni nu întreba nimic. A fost deportată

atunci jumătate din populația orașului”. Despre blocadă, mai spune, se scriu poeme, despre tragedia de atunci nimeni nu pomeneste. Iar la școală, își amintește Oleg, care avea atunci doar paisprezece ani, li se spunea că totul e o necesitate istorică. Fetița a murit în lagăr, după război s-au mutat în sud, dar soțul, flautist la filarmonică, amator de dezbateri sociale la un pahar, e arestat din nou și trimis, cu al doilea val, în lagăr; de un an și ceva nu mai scrie. Familia s-a destrămat, a rămas cu un copil de opt ani, născut în lagăr, trăiesc amândoi într-o hrubă, slujbe mai bune decât cea de femeie de serviciu nu primește. Dar suferința ei își are rădăcinile într-o nouă încercare: băiatul, deștept, pune întrebări. Dilema ei: să-i spună adevărul, să-l împovăreze și marcheze de la această vârstă sau să-l ocrotească, să-l lase deocamdată în neștiință? Adevărul, zice Oleg, dar recunoaște și el, cel trecut prin atâtea (lagăr, deportare, boala necruțătoare) că există nefericiri și mai adânci decât a lui. E rușinos, zice, suntem liniștiți până ne izbește nenorocirea pe noi înșine sau pe cei apropiați. De ce-i așa firea omenească? Și vede cu alți ochi suferința Elisavetei Anatolievna și singura ei plăcere, să citească romane franțuzești pentru a evada. Înțelege acum de ce nu mai suportă suferința Anei Karenina, care avea și alte opțiuni, decât cea pe care a ales-o. Unii, mulți, n-au putut alege, au fost etichetați și scoși din rând, alungați din regnul în care s-au născut, deposedați de umanitate, trimiși în animalitate sau în copilăria caracterizată prin dependență totală. Individului i s-a luat totul: accesul la cuvânt, dreptul de a alege, credința în permanență, încrederea în continuitate, sentimentul siguranței; i s-au tăiat legăturile cu cei din jur, a rămas singur. Să fii singur, înconjurat de oameni, se poate o mai adâncă suferință..?





## Profesorul Adrian Neculau și ispita vieții eterne (in memoriam)

*Ion Negură*, conf. univ., dr. psihol, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Psihologii din Republica Moldova regretă imens trecerea la cele veșnice a Profesorului Adrian Neculau și acest regret are mai multe motivații.

Principala e că Adrian Neculau a contribuit mult la reșezarea psihologiei de limbă română din țara noastră pe temeuri cu adevărat științifice. El a ajutat-o să iasă din tiparele anacronice ale psihologiei sovietice, a cărei parte ea fusese până la colapsul Uniunii Sovietice și să-și dezvolte o identitate proprie și de factură europeană.



***Breviar bio-bibliografic.*** Adrian Neculau, profesor emerit la Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași, născut în anul 1938, s-a stins din viață la 21 decembrie 2012. A predat cursuri de psihologie socială, a fondat Laboratorul „Psihologia câmpului social”, a făcut parte din mai multe echipe de cercetare europene preocupate de studiul reprezentării sociale, a coordonat două colecții la editura Polirom, „Collegium. Psihologie” și „Psihologie aplicată”, precum și revista *Psihologie socială*. Dintre lucrările publicate menționăm: *Liderii în dinamica grupurilor* (1977), *Memoria pierdută* (1999), *Urmele timpului. Iluzii românești, confirmări europene (dialog cu Serge Moscovici)* (2002), *Educația adulților* (2004), *Viața cotidiană în comunism* (2004), *Dinamica grupului și a echipei* (2007), *Un psiholog în Agora* (2007), *Psihologia servituții voluntare* (2011) și a.

**Adrian Neculau în ospeție la Serge Moscovici, bunul lui prieten și părintele teoriei reprezentărilor sociale.**

Psihologii moldoveni îi vor mai purta recunoștința și pentru faptul că Adrian Neculau a stimulat dezvoltarea și afirmarea învățământului psihologic la noi în țară. În anul 2001 el, împreună cu un grup de psihologi de la Universitatea „Al.I. Cuza”, a elaborat și pus în practică un proiect de transfer „dinspre vest spre est” a tehnologiilor și tehnicilor eficiente de predare și formare profesională a studenților psihologi, a noilor achiziții ale psihologiei românești și mondiale și a noilor producții curriculare: programe de formare, cursuri universitare, ghiduri pentru studenți și formatori etc. Pe parcursul a doi ani echipa dlui prof. Neculau a realizat la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” o serie de activități academice cu impact sensibil asupra dezvoltării și modernizării curriculumului de pregătire a psihologilor în această universitate.

Psihologii moldoveni îl vor ține minte pe Adrian Neculau și pentru prinosul pe care el l-a adus la dezvoltarea cercetării psihologice în Republica Moldova și a potențialului ei uman. Șase tineri cercetători moldoveni au obținut titlul științific de doctor în psihologie sub îndrumarea prof. Adrian Neculau. La ora actuală ei activează în prestigioase centre universitare și-și aduc obolul

la propășirea științei și practicii psihologice. Mulți savanți psihologi din Republica Moldova l-au avut pe dl profesor ca referent la tezele lor de doctorat și și-au câștigat titlul științific de doctor având binecuvântarea lui. În plus, el a avut grijă ca în proiecte internaționale de cercetare psihologică să fie incluși și psihologi din Republica Moldova, pe care astfel i-a scos în lume și le-a oferit oportunități de a se realiza ca cercetători europeni și internaționali. Adrian Neculau a fost membru al colegiului de redacție al revistei *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, pe care o țineți acum în mână, și autor de studii și articole în această revistă, sporindu-i prin aceasta prestigiul și valoarea ei științifică. Dacă studenții și profesorii, beneficiari ai bibliotecii științifice a facultății de psihologie de la UPS „Ion Creangă”, au putut (și mai pot!) să consulte și să studieze cărți nou apărute și semnate de mari creatori de psihologie aceasta s-a datorat și prof. Neculau. Fiecare vizită a sa la universitate, iar vizite au fost multe, însemna și înmăpătrarea fondului de carte psihologică cu noi titluri, îndeosebi de la Polirom.

Și nu ar fi fost toate acestea lucruri sau ar fi fost mai puține și mai modeste dacă nu se întâmpla o întâlnire a mea cu prof. Adrian Neculau într-o zi de iulie 1990 în biroul lui Ion Holban, director al Institutului de Științe Socio-Umane din Iași. Eram pe atunci vice-rectorul Institutului Național de Instruire Continuă din Chișinău și în această calitate căutam colaborări cu instituții și persoane în domeniul formării continue a cadrelor didactice din România devenită, în sfârșit după evenimentele din decembrie '89, accesibilă și românilor basarabeni. Cineva, nu mi mai amintesc cine anume, m-a îndreptat la Ion Holban, „profesorul profesorilor”, cum mi l-a prezentat acel cineva și care mi-a mai spus că el este exact omul de care aveam nevoie. M-am înfățișat dlui director, i-am spus păsul. M-a primit cu brațele deschise, cu entuziasm chiar. Mi-a mărturisit și pricina deschiderii lui către mine, basarabeanul. Tatăl lui fusese în perioada interbelică director al unui liceu din Rezina și avea amintiri plăcute și frumoase legate de Basarabia. Imediat a convocat, pentru a schița un plan de acțiuni, pe colaboratoarele sale, Ana Constantin și Mariana Caluschi, cu care și astăzi suntem în bune și calde relații prietenești și profesionale. Iată în acest moment a intrat și dl profesor Neculau, pe care până atunci îl cunoșteam doar din scriituri. I-am fost prezentat. Am beneficiat și în cazul dânsului de o atitudine deosebită, alimentată de imaginea fascinantă de eroi a basarabenilor de atunci care, pentru limbă și alfabet, s-au luat de piept chiar cu înfricoșătorul KGB. Ieșenii știau de la televizor despre mișcările patriotice de masă de la Chișinău și zvârcolirile noastre disperate întru a ne păstra ființa națională. Scena cu adolescenții care s-au așezat în fața tancurilor rusești nu putea să nu fi cutremurat sufletele celor care ne priveau la televizor. S-a dovedit că și dl profesor are legături cu Basarabia. Mi-a spus că Rodica, soția lui, e din Chișinău, familia ei se refugiase din calea armatei roșii în 1944 la Buzău și că va fi bucuroasă să mă cunoască. Am acceptat invitația, după care am descins în apartamentul din str. Alecsandri unde am fost prezentat dnei Rodica. La o ceașcă de cafea ea mi-a povestit cum s-a întâmplat ca din chișinăuiană a devenit ieșeană. Astfel, cu acea ceașcă de cafea și cu acea poveste de viață a dnei Rodica a început prietenia noastră care a durat peste două decenii și care a oferit un suport afectiv stimulator pentru toate proiectele de cooperare academică și științifică dintre psihologii ieșeni și cei de la Chișinău, gândite și îndeplinite pe parcurs.

Ultima întâlnire cu prof. Neculau, care deloc nu prevestea să fie ultima, a fost în iulie anul trecut, anul plecării lui definitive din această lume. După o comisie de doctorat la care participasem amândoi el ne-a propus, mie și soției mele, să facem o călătorie la mănăstirile din Moldova de Sus. L-am întrebat dacă am putea vedea și Mirceștiu lui Alecsandri. Nu avusesem

ocazia până atunci să vizitez Mircești și aceasta mă făcea să simt în mine un fel de neîmplinire. Vasile Alecsandri mi-a influențat foarte mult dezvoltarea personalității mele în adolescență, iubirea de neam de la el am învățat-o și lui i-o datorez. După Mircești dl profesor a ținut să ne arate și castelul Sturza care nu e departe de Mircești după care ne-am îndreptat spre mănăstiri. Acea călătorie de două zile a fost extrem de bogată în evenimente de suflet și o vom ține minte toată viața. Nu le voi descrie pe toate pentru că nu am suficient spațiu ca să le încapă și nu e nici cazul, dar un eveniment totuși îl voi consemna. E vorba despre vizita la schitul Vovidenia din apropierea mănăstirii Neamț. Am urcat spre sfântul așezământ pe drumul străjuit de brazi și în timp ce urcam simțeam că participam la o taină, la un rit de pregătire pentru trăire duhovnicească a ceea ce urma să fie. Ajunși sus, la schit, arhimandritul Mihail Daniliuc a ținut să începem cu vizitarea Casei Memoriale „Visarion Puiu” și al Muzeului „Mihail Sadoveanu”, ale căror custode sfinția sa este. Ne-a impresionat cel mai tare istoria vieții lui Visarion Puiu, care a oblatuit în perioada interbelică episcopia de Bălți, apoi mitropolia Bucovinei. Visarion Puiu a fost un ierarh înzestrat cu o cultură aleasă și cu o vocație deosebită pentru zidiri plăcute Domnului. Este suficient să amintim aici că catedrala de la Bălți și Palatul mitropolitan de la Cernăuți sunt rodul geniului și osteneții lui Visarion Puiu ca să ne dăm seama cât de măreață e opera și fapta lui. Părintele Mihail Daniliuc a închinat câțiva ani buni cercetării vieții și faptelor lui Visarion Puiu vrednice de neuitare, a făcut pelerinaje în locurile unde ierarhul a trăit și activat, Bălți, Chișinău, Kiev, Cernăuți, și a scris câteva lucrări pe care, la despărțire, ni le-a oferit cu multă generozitate.

Întâlnirea cu părintele Mihail și istoria lui despre Visarion Puiu l-a mișcat profund pe profesor. La sfârșit de călătorie mi-a declarat că va scrie neapărat pentru Ziarul de Iași, unde avea o rubrică a lui, despre Visarion Puiu, despre părintele Mihail, despre oamenii care schimbă, prin jertfă și strădanie, lumea spre a o face mai bună. I-am zâmbit: Pentru aceasta te vei duce iar în Agora ca să judeci împreună cu oamenii ei despre persoane de virtute și fapte? - Despre caractere vom discuta. Așa numesc eu oamenii de ispravă. Nicolae Turtureanu, un cunoscut scriitor ieșean, l-a definit într-un text de trist omagiu ca scriitor de psihologie. Adrian Neculau s-a autodefiniț și perceput pe sine ca „un psiholog în Agora”. De fapt, ambele definiții sunt juste și reciproc complementare. Adrian Neculau se pricepea cum nici un alt psiholog a vorbi simplu și frumos despre teorii și descoperiri psihologice complicate. Odată chiar i-am spus: scrii despre psihologie ca un scriitor, la care el mi-a răspuns: Când eram copil visam să mă fac scriitor. Acel vis a conspirat cu destinul și Adrian Neculau s-a făcut „scriitor de psihologie”, vorba lui Nicolae Turtureanu. Arta de a scrie simplu și frumos despre lucruri complicate l-a făcut eligibil pentru Agora. Dacă nu ar fi fost „scriitor de psihologie” nu ar fi fost nici psiholog în Agora. Agora a fost acel spațiu public și în același timp imaginar unde el s-a simțit cel mai bine, mai creativ și mai util în ultimii 5-7 ani și unde a judecat probleme extrem de complicate și greu de descurcat: despre fețele ascunse ale puterii, despre cum se învață cetățenia, despre cum să rămâi om în condiții dezumanizante, despre manipulare și rezistența la ea, despre ... multe.

Ultimele cugetări cu care a ieșit în Agora au fost despre fericire și nefericire. Înainte de a pleca el a dorit să le spună oamenilor că ei trebuie să fie fericiți și că ei pot fi fericiți. Că a fi fericit e o chestiune ce ține mai mult de opțiunea personală decât de circumstanțe implacabile din exterior.

Hamlet, plecând în veșnicie, a zis că ceea ce va urma va fi liniștea. Psihologul Adrian Neculau a plecat și el, ispitit de viață eternă, iar peste Agora s-a lăsat liniște.

Primit 04.03.2013.