

Transfigurări în formula compozițională a reprezentării sociale:

Srs = NC + EP este înlocuită gradual cu Srs = NC+EP+ZM

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

Summary

Very often, in research literature, the compositional formula of the social representations appears in the version of a two-dimensional construction: on one hand, the attention is targeted at the *central nucleuses* [which include the *fundamental elements of the representation*: beliefs, stereotypes, strongly marked attitudes] and, on the other hand, at the *peripheral elements* [which offer to the representation the possibility to decrypt *various contextual states*, by connecting with the conjuncture of the moment, selecting information, pointing out details, formulating evaluation and advancing interpretative views]. According to researchers, the existence of the generalized relationship **CN** (central nucleus) + **PE** (peripheral elements) brings to light a key feature of the social representations: they are simultaneously *stable* and *dynamic, rigid* and *flexible*. They are stable and rigid because they are determined by a "central nucleus" rooted in the value system of the group. They are dynamic and flexible because they assimilate the individual modulations of group members, the story of their life, their status within the group, their fantasies, ambitions, personal aspirations.

Although the compositional formula **CN + PE** remains current, some researchers interested in the structural aspects of the social representations tend lately to not overstate its importance. Increasingly, in this context, researchers insist on the opportunity of developing an interpretative approach which would include not only the non-camouflaged parts of the representational field [*central elements + peripheral elements*], but also its unseen face - the so-called "*mute zones*". Such a reconfiguration of the concept is, of course, hopeful. It must be stated that, at the moment, we are able to observe how, as a result of the suggestion to operate with a completed/developed compositional formula (**CN + PE + MZ**), the theory of the social representations evolves, substantially fortifying its capacity to review the phenomena from the spectrum of daily realities, be they political, economic, educational, religious, environmental, trade unionist, artistic, medical or other.

Keywords: *structure of social representations, central nucleus, peripheral elements, „mute zones”*

Rezumat

De cele mai multe ori, în literatura de specialitate, formula compozițională a reprezentărilor sociale apare în varianta unei construcții bidimensionale: în vizor sunt luate, pe de o parte, *nucleele centrale* [care înglobează *elementele fundamentale ale reprezentării*: credințe, stereotipuri, atitudini puternic marcate] și, pe de altă parte, *elementele periferice* [care oferă reprezentării *posibilitatea de-a decripta varii ipostaze contextuale*, raliindu-se conjuncturii de moment, triind informațiile, marcând detaliile, formulând evaluări și avansând optici interpretative]. Potrivit cercetătorilor, existența relației generalizate de tipul **NC** (*nucleu central*) + **EP** (*elemente periferice*) 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.

Deși formula compozițională **NC + EP** mai continuă să fie în vogă, o parte din cercetătorii interesați de aspectele structurale ale reprezentărilor sociale tind, în ultimul timp, să nu-i exagereze importanța. Tot mai frecvent, se insistă asupra oportunității elaborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflate ale câmpului reprezentational [*elementele centrale + elementele periferice*], ci și fața nevăzută a acestuia - așa-numitele „*zone mute*”. O asemenea reconfigurare de concept este, de bună seamă, îmbucurătoare; or, trebuie să constatăm că, la acest moment, suntem în *posibilitatea de-a observa cum*, prin propunerea de a opera cu o formulă compozițională completată/ dezvoltată (**NC + EP + ZM**), teoria reprezentărilor sociale prinde noi înălțimi, fortificându-și substanțial capacitatea de examinare a fenomenelor din spectrul realităților cotidiene, fie ele politice, economice, educaționale, confesionale, ecologice, sindicaliste, artistice, medicale sau de altă natură.

Cuvintele – cheie: *structura reprezentărilor sociale, nucleu central, elemente periferice, „zone mute”*

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 puncte de vedere, 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”^{**}.

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 corespondență, cum trebuie să procedăm pentru a

* Vezi, în această privință, *M. Șleahțișchi*. Universul reprezentărilor sociale. Studiu teoretic. – Chișinău: Editura Știința, 1995. – P. 19-41, *M. Șleahțișchi*. Opțiți 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*: Rezumele 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. Abrie [1, pp. 111-112], sunt de părere 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 antiapărși de așteptări*, generând o acțiune asupra realității: selectate și filtraj 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.

Pomind 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 „desiului social”, schema vizată prescrie comportamente, modele de acțiune, prevede reacții specifice pentru varii 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 descripție a unei stări de fapt. Ea redă, mai degrabă, o prescripție, deoarece implică un avertisment în substrat, indicând subiecților practicarea actului sexual protejat.

pune în deplină valoare „principiile generatoare de luări de poziție” și care sunt formulele compoziționale de care trebuie să facem uz în intenția de a vedea mai bine în ce rezidă puterea fenomenelor care, așa cum obișnuiește să spună I. Marková, „sunt implicate în mod fundamental în viața cotidiană, producând rupturi sau chiar răsturnări ale rutinei zilnice”.

Primo. 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 a acționa 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 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.

Secundo. 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 la care ajung S. Moscovici, P.H. Chombart de Lauwe, J.- C. Abric, A.S. de Rosa, P. Moliner, C. Guimelli, A. Neculau sau M. Curelaruși pe care le-am încorporat în mai multe studii publicate anterior [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”. Înfrățind 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 ambiantele 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 elaborarea 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 diadei *elementecentrale - elementeperiferice* 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 modularile 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 ale reprezentării</i>	–	<i>permite adaptarea la realitatea concretă</i>
–	<i>determină organizarea reprezentării</i>	–	<i>permite diferențierea conținuturilor</i>
–	<i>asigură durabilitatea, rezistența în timp a reprezentării</i>	–	<i>protejează sistemul central</i>

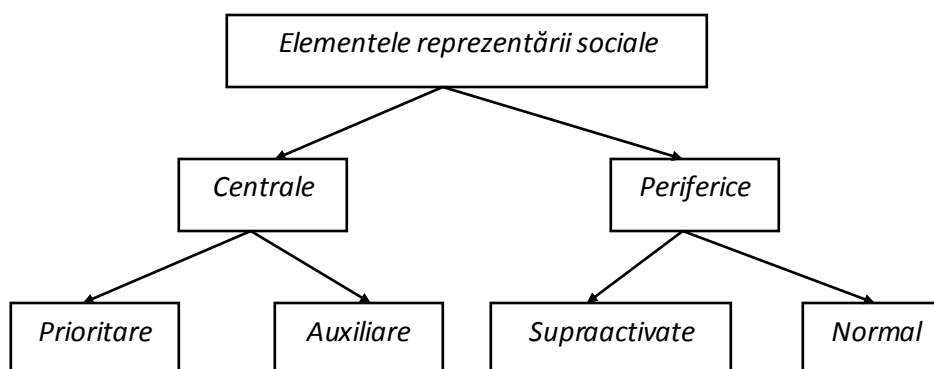
În legătură cu teoria structurală a reprezentărilor sociale, se mai impune o remarcă, una finală. Sensul acesteia constă în următoarele: dacă, timp de aproape patru decenii, de la apariția *La psychanalyse, son image et son publique* a lui S. Moscovici și până la sfârșitul mileniului doi, se pornea de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



Tertio. Nu vom face abstracție de faptul că, odată cu intrarea omenirii în cel de-al treilea mileniu, după circa patruzeci de ani de la apariția faimoasei *La psychanalyse, son image et son publiquea* lui S. Moscovici, în studiile de specialitate raliate problematicii câmpului social formula compozițională a reprezentărilor sociale apare adeseori într-o variantă care include, de rând cu tradiționalele *nuclee centrale și elemente periferice*, un segment calitativ nou - „*zonele mute*”.

De unde această transfigurație?

„*Zonele mute*” ale reprezentărilor sociale redau, conform unui punct de vedere pe larg vehiculat în creația mai multor oameni de știință [17, p. 62; 18, p. 30; 20, p. 52], „*subansambluri de credințe sau cogniții care nu sunt exprimate spontan de subiecți în condiții obișnuite din cauza presiunilor normative exercitate asupra lor*”. Neputând fi dezvăluite prin intermediul metodologiei clasice de culegere a datelor (fie că ne referim la *asocierea liberă* sau la *rețeaua asociativă*, la *punerea în discuție a nucleului central* sau la *inducția prin scenariu ambiguu*)¹, elementele constituante ale zonelor nominalizate ilustrează, cu deosebire, *convingerea intimă a individului*. Puternic ancorate în *substraturile obscure ale actului ontogenetic*, ele sunt ceea ce „*este interzis*” sau – în alți termeni - ceeace înfățișează „*un punct de vedere minoritar opus curentului atitudinal majoritar*”. Într-un asemenea caz, după cum susțin C. Flament, C. Guimelli și J.-C. Abric [19, p.17], asistăm la „*mascarea*” unor anumite porțiuni ale spațiului reprezentational (*themasking effect*), a unor porțiuni care reprezintă, de fapt, *poziția reală a subiectului față de obiectul reprezentării*.

În principiu, existența „*zonelor mute*” confirmă, o dată în plus, că nucleul central al reprezentării sociale, pe lângă multe alte caracteristici distincte, mai deține și calitatea de *sediul al unor constructe psihomentele care pot fi active sau, invers, „adormite”*^{*}. Or, așa cum menționează J.-C. Abric [17, p.

¹Despre inutilitatea utilizării metodelor tradiționale de analiză structurală a câmpului reprezentational în cazul *zonelor mute* ale acestuia ne vorbesc mai mulți specialiști din domeniu. Iată ce afirmă, bunăoară, cu suficientă fermitate și claritate, C. Guimelli și J.-C. Deschamps, în a lor *Effets de contexte sur la production d'associations verbales* [20, p.44-45]:

„*În ceea ce privește tehnica asociațiilor verbale sau cea a asociației libere, (...) ele au ca obiect, în studiul reprezentărilor sociale, accesul la conținuturi. Chiar dacă nu avem, evident, acces la întreaga reprezentare socială prin intermediul asocierilor verbale, putem totuși presupune că materialul obținut reflectă măcar parțial reprezentarea subiacentă. Ne interesează deci posibilitatea de a scoate în evidență, prin analiza corpusului obținut, partea comună a diferitelor discursuri individuale, excluzând prin aceasta elementele specifice aparținând diversilor indivizi, și nu colectivului considerat. În același timp, deși asociațiile sunt numite libere, derularea lor nu este pemăsură, deoarece intervine ghidarea cercetătorului atunci când el alege termenul inductor și controlează cadrul în care se derulează procesul. Împrejurările în care indivizilor li se cere să producă asocierile verbale (...) impun subiecților o selecție a asociațiilor. Primele cuvinte care le vin în minte după ce au auzit termenul inductor nu sunt neapărat și primele ce sunt exprimate. Este mai plauzibil ca ei să exprime termenii care li se par adecvați într-un cadru specific, cuvintele socialmente acceptabile într-un context dat, ceea ce social admis în acest context. Altfel spus, subiecții nu răspund obligatoriu consemnului de a spune ceea ce le vine prima dată în minte. Răspunsurile sunt determinate de contextul enunțării lor, de ceea ce li se pare pertinent să spună într-o situație anume”*

^{*} Teoria schemelor „adormite” ale reprezentărilor sociale, vom reaminti, a fost lansată, în septembrie 1998, de către C. Guimelli, în *Représentations sociales des gitans et effet de contexte sur la production d'associations verbales* (Communication au Deuxième Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française, Torino, Italia).

62], fiecare din aceste zone, concentrând în sine energii ideatice inexprimabile, capătă individualitate „în raport cu subansamblul elementelor care sunt „adormite” pentru că nu sunt activate”.

„Infiltrarea” zonelor mute în componența nucleelor centrale ale reprezentărilor sociale se produce de o manieră *selectivă*. Altfel spus, zonele la care ne referim nu sunt proprii *tuturor* „categoriilor de cunoștințe cu funcționalitate socială”, ci doar unei anumite părți a acestora. A acelei părți care, potrivit specialiștilor [18, p. 29-30;20, p. 53], se centrează pe obiecte sociale *sensibile*, adică pe niște realități (fapte, fenomene etc.) care integrează în spațiul reprezentational cogniții, opinii, atitudini, mituri și credințe „susceptibile de a pune în discuție valorile morale sau normele existențiale valorizate de grupul de apartenență al subiectului”.

Astfel, recurgând, în anul 2000, la o cercetare empirică orientată spre identificarea impactului pe care-l exercită contextul asupra procesului de reprezentare socială, C. Guimelli și J.C. Deschamps [20] arată că apelativul etnic „țigăni” exprimă un obiect social susceptibil, care este interpretat într-un fel atunci când *se resimte din plin acțiunea unor norme implicite denon-discriminare* „[„nomazi” + „familisti” + „muzicieni”] și cu totul altfel atunci când *acțiunea unor asemenea norme se resimte slab sau nu se resimte deloc* [„nomazi” + „hoți” + „cerșetori” + „murdari”].

La o descoperire similară ajunge, cu trei ani mai târziu, și J.-C. Abric [17], care stabilește că obiectul social *omul magrebian* este *tolerat* în *contexte normative* [nucleul central al respectivei reprezentări sociale se impune, la acest moment, prin elemente indicând la stări de *comizerație* ori *indulgență*] și ținut la distanță în *contexte mai puțin normative* [acum, elementul reprezentational *delincvență* capătă puterea unei caracteristici definitorii].

Recent, ca să mai dăm un exemplu, F. Botoșineanu [18, p. 29-31], una din cele mai cunoscute figuri alenorii generații de psihosociologi români, discipol al lui A. Neculau, arată că și despre *persoanele cu dizabilități* se poate spune că înfățișează un obiect social sensibil. Motivându-și poziția, el spune că „(...) obiectul reprezentării sociale a persoanei cu dizabilități comportă o sumă de cogniții și credințe care, deși existente în stare latentă, nu pot fi exteriorizate, în condiții normale de producere, decât cu riscul punerii în discuție a înseși postulatelor morale valorizate de grup”. Și de această dată se observă cum, din cauza unor evidente presiuni de ordin normativ, poate deveni posibilă „mascarea” anumitor segmente ale spațiului reprezentational.

Purtând însemnele unor constructe psihomentele de extracție contra-normativă, pe care, din considerente de securitate personală, individul se străduiește să nu le aducă în atenția celorlalți, *zonele mute* fac dovada faptului că reprezentările din care provin nu sunt o *proprietate exclusivă a grupului*. Existența unor asemenea zone – arată, în context, F. Botoșineanu [18, p. 30-31] – indică „la importanța individului ca ființă gânditoare și parte activă a vieții sociale”. Or, prin felul în care se manifestă, ele „(...) ne apar ca fiind puternic individualizate, exprimând convingerile subiectului ca parte componentă a grupului, dar care păstrează în forul său interior și o opinie proprie în legătură cu obiectul reprezentării, opinie pe care nu o poate face publică pentru a nu intra în conflict cu normele grupului sau pentru a nu contrazice flagrant o serie de norme general valabile (drepturile omului, dreptul la libera circulație, discriminarea rasială etc.)”.

Deși în majoritatea surselor de specialitate axate pe problematica „ansamblurilor cognitive care construiesc o viziune comună asupra lumii”, punctul de plecare în definirea *zonelor mute* ale reprezentărilor sociale îl constituie studiile efectuate, la începutul mileniului trei, de către C. Guimelli, J.-C. Deschamps sau J.-C. Abric [„*Effets de contexte sur la production d'associations verbales*” (2000) și, respectiv, „*La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*” (2003)], va trebui, totuși, să remarcăm că despre prezența tipului vizat de zone în „rețelele de idei, metafore și imagini cu funcționalitate socială” se vorbește – într-o formă sau alta – încă prin anii 60-80 ai secolului XX. În „*La psychanalyse, son image et son public*” [22], S. Moscovici, bunăoară, observă că unele elemente ale teoriei psihanalitice (în mod special, conceptul de „*libido*”) nu s-au regăsit în discursurile formale ale persoanelor investigate. Deloc întâmplător, faptul în cauză, după faimosul

psihosociolog francez, se explică prin acțiunea unui sistem de valori ori a unor norme restrictive care aveau ieșire la modul de interpretare a sexualității. La fel, cu aproximativ treizeci de ani mai târziu, D. Jodelet constată, în „*Folies et représentations sociales*” [21], că anumite aspecte vizând pericolele pe care le pot provoca oamenii bolnavi mintal (*potențialul contagios al indivizilor cu maladii psihice*, spre exemplu) nu sunt întotdeauna verbalizate de către actorii sociali. Ca și S. Moscovici, D. Jodelet este de părere că explicația fenomenului ține de prezența unor valori, credințe sau stări de spirit (*teama de-a nu arăta ridicoli, depășiți de timp sau angoasați*, de pildă), care ne fac să manifestăm maximum de circumspecție atunci când vine vorba de subiecte „susceptibile”, „delicate”, „discrete”. Așadar, afirmând, pe bună dreptate, că noțiunea de *zonă mută* a reprezentării sociale a căpătat un contur clar la începutul mileniului trei, nu vom ezita, oricum, să specificăm că bazele acesteia au fost puse la începuturile celei de-a doua jumătăți a secolului XX, când s-a putut constata, în câteva rânduri, următoarele: „*chiar dacă reprezentările sociale sunt construite, în general, în conformitate cu norma sau valoarea grupală, elear putea, în anumite cazuri, să includă și o serie de convingeri care contravin acestei norme sau valori*”.

Testantibus actis, atenția cu care este abordată „*zona mută*” a reprezentării sociale nu este deloc întâmplătoare. Pe de o parte, ea indică la faptul că asistăm la o evidentă revigorare a cercetărilor care iau în vizor problematica „grilelor de lectură a realității”. Pe de altă parte, aceeași atenție face dovada faptului că a apărut, în sfârșit, o pistă investigațională prin care pot fi scoase în relief elementele ascunse ale grilelor vizate, elemente care nu pot constitui obiectul metodelor clasice de culegere a datelor experimentale. Importanța profilării tuturor acestor elemente este cu atât mai mare cu cât ele, expresia lui F. Botoșineanu, „sunt legate în special de anumite „*obiecte sociale sensibile*”, care nu ar fi putut fi cunoscute în profunzime în alte condiții și cu alte ocazii”.

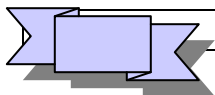
Concluzionând, vom releva următoarele: chiar dacă formula compozițională de tipul $S_{rs}(\text{structura reprezentării sociale}) = \text{NC}(\text{nucleu central}) + \text{EP}(\text{elemente periferice})$ mai continuă să fie în vogă, o parte din cercetătorii interesați de aspectele structurale ale reprezentărilor sociale tind, în ultimul timp, să nu-i exagereze importanța. Tot mai frecvent, în context, se insistă asupra oportunității e laborării unui demers interpretativ care ar include nu doar părțile necamuflate ale câmpului reprezentational [*elementele centrale + elementele periferice*], ci și fața nevăzută a acestuia - așa-numitele „*zone mute*”. O asemenea reconfigurare de concept este, de bună seamă, îmbucurătoare; or, trebuie să constatăm că, la acest moment, suntem în posibilitatea de-a observa cum, prin propunerea de a opera cu o formulă compozițională completată/ dezvoltată de tipul $S_{rs}(\text{structura reprezentării sociale}) = \text{NC}(\text{nucleu central}) + \text{EP}(\text{elemente periferice}) + \text{ZM}(\text{zonele mute})$, teoria reprezentărilor sociale prinde noi înălțimi, fortificându-și substanțial capacitatea de examinare a fenomenelor din spectrul realităților cotidiene, fie ele politice, economice, educaționale, confesionale, ecologice, sindicaliste, artistice, medicale sau de altă natură.

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 Representations. 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.* La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales // *J.-C. Abric* (ed.). Méthodes d'étude des représentations sociales. – Ramonville Saint-Agne: Editions *Erès*, 2003. – P. 59-80.
18. *Botoșineanu F.* Un concept modern: zona mută a reprezentării // *F. Botoșineanu.* Reprezentarea socială a persoanei cu dizabilități din România. – Iași: Editura *Alfa*, 2011. – P. 29-31.
19. *Flament C., Guimelli C., Abric J.-C.* Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale // *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.* – 2006. – No. 69. – P. 15-31.
20. *Guimelli C., Deschamps J.C.* Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des Gitans // *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale.* – 2000. – No. 47-48. – P. 44-54.
21. *Jodelet D.* Folies et représentations sociales. – Paris: *P.U.F.*, 1989.
22. *Moscovici S.* La psychanalyse, son image et son public. – Paris: *P.U.F.*, 1961/1976.

Primit 05.05.2014



TIMIDITATEA LA ADOLESCENȚI ȘI IMPACTUL EI ASUPRA REUȘITEI ÎN ACTIVITĂȚILE SOCIALE

Trofaila L., doctor în psihologie, conferențiar universitar,

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

*Caracterul este acea structură care exprimă ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane,
cât și posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele*

(A.Cosmovici)

SUMMARY

The character is one of the important qualities of personality structure. Self-affirmation, the personality of the individual depends on the prevailing qualities of character structure, which determine the shape of the character and the predominant type of personality.

When the character is marked by the positive traits that allow the personality to autorealise, to affirm itself in life.

Shyness is one of the traits of character that has many negative aspects, because of inhibition, closing, fear and fear to act. All of this creates to a shy person many problems in communication, interpersonal relationships, interpersonal activity. Particularly unwanted is this quality from teenagers, when they held the choice of profession, professional training, employment in the labor market. In such situations, teenagers are required to be active, dynamic, insistent, persevering and to take the necessary decisions on time. But shyness can create different barriers in achieving the necessary professional training and personal affirmation.

Rigidity, inert reaction, self-closing, which are the characteristics for the shy teen, doesn't let him to say his opinion freely, to support, to manifest his opinions and to manifest actively in interpersonal relationships.

REZUMAT

Caracterul este una din calitățile importante, de bază din structura personalității. Autoafirmarea, autorealizarea personalității depinde de calitățile predominante din structura caracterului, care determină forma caracterului și tipul predominant de personalitate. Când caracterul este marcat de trăsături pozitive aceasta-i permite personalității să se autorealizeze, să se afirme în viață.

Timiditatea este una din calitățile de caracter, care are multe aspecte negative, făcând persoana să fie inhibată, retrasă, închisă în sine, vulnerabilă și aceasta îi creează multe probleme în comunicare, activitatea personală, relații interpersonale. Deosebit de nedorită este această calitate la adolescenți, atunci când la ei are loc alegerea profesiei, pregătirea profesională, încadrarea în câmpul muncii. În asemenea situații adolescenților li se cere să fie activi, dinamici, insistenți, perseverenți, să ia deciziile necesare la timp.

Timiditatea însă le poate crea diferite bariere în atingerea obiectivelor necesare, la formatrea profesională și afirmarea personală. Rigiditatea, inertitatea, închiderea în sine, care sunt caracteristice pentru adolescentul timid nu-i permit să-și spună liber opinia, să-și susțină opinia, să se manifeste activ în relațiile interpersonale .

Cuvinte-cheie: caracter, timiditate, personalitate, tipuri de personalitate, tipuri de caractere, trăsături pozitive de caracter, trăsături negative de caracter, fundamentale, secundare, defavorabile, inhibiție, rigiditate, sensibil, visător, calm, modest, neîncrezut în sine, suspicios, încordat, stăpânit, devotat, indiferent, contemplativ.

Viața implică mereu noi cerințe față de persoană, impunându-i necesitatea de a activa, de a se afirma, de a-și pune în valoare calitățile. Din aceste considerente omul trebuie să-și verifice calitățile, posibilitățile de care dispune, să caute diverse căi de autoafirmare, autorealizare, autodepășire a incomodităților, nesiguranței, intimidității. O barieră frecvent întâlnită în calea afirmării, autorealizării sociale o constituie timiditatea, exprimată prin închiderea persoanei în sine, frica, teama de a acționa, de a se exprima, de a-și expune și susține opiniile, considerându-le ca un eventual atac asupra propriei persoane. În rezultat, timiditatea devine o barieră destul de serioasă și neproductivă, deoarece chiar și în cazul existenței anumitor obstacole, bariere serioase sau mai puțin serioase, evidente în activitate, societate omul trebuie să pornească de la sine, să manifeste inițiativă, dar timiditatea îi lezează orice inițiativă, încercare de autoafirmare, autorealizare și cooperare. Timiditatea este calitatea personală, care se cere a fi înfrântă și de a încerca în baza ei de a face trecerea la alte calități apropiate ca modestia, generozitatea, umanismul, sinceritatea ș.a.

Timiditatea este o trăsătură de caracter, care indică incapacitatea de a trece la acțiune în conduitele verbale, profesionale sau sexuale, care au pentru persoană o oarecare importanță (1,2,3). Mai poate fi numită ca o însușire personală, o stare psihică manifestată prin sfială, genă, tăcere nejustificată, dificultate în exprimare. Este frecventă la copii, dar mai ales la preadolescenți, adolescenți din cauza lipsei de siguranță în ceea ce privește impresia pe care o produce purtarea lor asupra altor oameni, de obicei asupra celor necunoscuți sau puțin cunoscuți. Timiditatea a fost explicată de savanții psihologi, luându-se în considerație anturajul persoanelor, interioritatea lor, fiind o stare de trăire afectivă a neadaptării într-o împrejurare sau într-un colectiv oarecare, fie din cauza incertitudinii de statut sau rol social, fie din cauza conștientizării tensionale a iminenței angajării a prestigiului și competențelor în fața unor persoane ce pot determina accesul social, succesul etc. Lipsa de încredere, blocaj, izolare, solitudine, conduite excesiv stereotipe, stângăcii, căutarea securității prin alții, autocritica exagerată, individualizare, cunoașterea capacităților proprii, dar și incapacitatea de a le valoriza, fapt însoțit de ambiție, inteligență și orgoliu toate acestea deseori sunt caracteristice pentru persoana timidă (1,4,5).

Persoana timidă se consideră altfel decât celelalte persoane, posedă o agresivitate evidentă, proastă dispoziție, chiar violentă de compensație, conștiință morală și profesională, perfecționism. Statistic se consideră că din 800 de persoane, 40% sunt timide. Cam trei sferturi din aceștea consideră timiditatea ca pe o trăsătură deplorabilă a caracterului lor (1,2,3).

P.Janet (6) vede în timiditate o maladie a conduitei sociale legată de ierarhia propriei grupări.

H.Wallon (10) evidențiază două forme de timiditate – timiditatea-inhibiție și timiditatea-mânie. În fiecare caz este vorba despre o sensibilitate excesivă la prezența celuilalt. În opinia lui nu există persoană căreia contactul cu altul să nu-i dea sentimentul propriei sale prestațe.

Psihanaliștii, S.Freud, A.Freud (8) cred că angoasa copiilor față de anumite persoane se generează adesea în timiditate: “ cumințenia “ lor este însoțită de o inhibiție a pulsioniilor care trebuie cunoscute.

La adultul nevrotizat, timiditatea poate rezulta dintr-o dificultate de a concilia valorile și contravalorile, adică după D.Lagache (9), de a rezolva conflictul intrasistemic al idealului eului și al eului ideal.

Teama de necunoscut, de situații și oameni noi ne încearcă pe fiecare, vrem ori nu să recunoaștem aceasta. Acest lucru îl menționează de fiecare dată în lucrările lor mai mulți savanți psihologi, care au elaborat baterii de teste pentru verificarea anxietății, neliniștii, nevrotismului persoanei, ca Spillberger, W.S.Taylor, H. Eysenck, A.E. Olișanikov, L.A.Rabinovici (5). Persoanele timide, însă trăiesc mult mai intens astfel de momente, chiar și atunci când au emoții pozitive de la evenimentele, care au loc. Așa oameni, după părerea acestor savanți, sunt copleșiți de frica de a nu fi în centrul atenției, ca nu cumva să fie implicați în situații stânjenitoare, tensionale sau să pară ridicoli.

Principalele semne distinctive caracteristice pe care le manifestă persoanele timide sunt: inhibiția, rigiditatea, gândurile negative, stima de sine scăzută. Timiditatea se resimte la nivel comportamental prin evitarea anumitor situații ce presupun interacțiunea cu ceilalți, prin inhibiție și pasivitate în relațiile cu aceștea, expresivitate scăzută în vorbire, emoții, mimică, gesturi, exterior, comportament, uneori chiar tulburări în vorbire, dificultăți în comportare, mișcare.

Aceste dificultăți la persoanele timide se manifestă și la nivel *fiziologic*. Timizii frecvent au uscăciune în gât, gură; transpirație, amețală, teamă de a nu pierde controlul, bătăi accelerate ale inimii. Timiditatea produce afecțiuni asupra *fizicului*. Persoanele timide fiind firave, plăpânde răcesc mai repede și sunt supuse mai frecvent diferitor infecțiilor virale. Imunitatea, rezistența organismului la aceste persoane fiind destul de slabă.

La nivel *cognitiv* timidul este copleșit de gânduri și credințe negative.

La nivel *afectiv* se luptă cu tristețea, jena, teama de evaluare negativă și o stimă de sine scăzută. Lipsa afectivității se numără printre cauzele apariției timidității. Părinții nu conștientizează că cea mai importantă investiție într-un copil este cea emoțională, nu partea materială. Deseori psihologii practicieni menționează, că mulți copii se realizează fără partea aceasta materială mult mai bine, decât cei cărora li se oferă tot ce-și doresc și duc lipsă de partea

emoțională. Un copil, care are totul de-a gata, nu întâmpină nici un obstacol în a obține ceva, nu rareori nu are nici o dorință de a realiza ceva.

Copilul se raportează la mama și la tata ca la niște repere. Potrivit psihologilor, la baza timidității stă frica de eșec, de a nu se dezamăgi, de a nu se ridica la standardele așteptate, frica de a fi evaluat negativ. Frica este aceea stare, barieră internă, care reține persoana să întreprindă vreo acțiune (4,7).

Timiditatea în majoritatea cazurilor este încurajată din exterior, de condițiile de viață și activitate din familie, școală, de la locul de muncă. Dacă copilul este numit urât în familie de mamă, sau tată, ca fiind urât, neîndemnic, care nu știe să deschidă gura, să spună o vorbă la locul său, copilul peste tot va manifesta această neîncredere în sine, în forțele proprii. Copilul va avea nevoie de tare mult timp și de un mare efort ca să depășească blocajele, care s-au format la el și le poate depăși numai trecând prin ură, revoltă, furie. Când trece aceste blocaje la copil pot apărea niște mecanisme protective și poate să încerce să-și ierte părinții, cu toate că definitiv a face acest lucru este deosebit de deficil (4,7). În măsura în care lucrurile acestea nu sunt vindecate, depășite, cuvintele spuse de mama sau tata vor mai avea putere asupra copilului, fiindcă la început copilul se raportează la mama și la tata ca la niște repere și ia tot ce-i spun aceștea drept adevăruri fundamentale.

Este deosebit de important ca copilul să aibă o relație bună cu mama, cu tata, să se simtă bine în familie, să i se acorde atenție, pentru că în lipsa acestora, de obicei, apare timiditatea. Deseori auzim tineri care spun, că nu au curaj să întreprindă ceva, pentru că nu au avut susținerea necesară în familie, îndemnul necesar pentru a depăși anumite momente din viață. Când i-a fost copilului mai greu părinții n-au fost lângă el.

Psihologii susțin, că o bună parte din copiii, care le solicită ajutorul dau dovadă de timiditate. Părinții și profesorii cel mai frecvent sunt cei care îi depistează pe copiii timizi.

Copiii, adolescenții sunt puși în permanență în fața unor competiții, cărora trebuie să le facă față. Aceste caracteristici ale societății și culturii în care trăim frecvent pot accentua și chiar declanșa timiditatea. În societatea noastră este caracteristică concurența, competiția pe toate planurile, exprimată prin încercarea de a fi cel mai grozav, cel mai văzut, de a câștiga cât mai ușor banii ș.a. Timizii în asemenea condiții nu au șansă de izbândă și nu sunt văzuți bine deloc. Timiditatea lor deseori este confundată cu unele caracteristici negative, cu toate că timizii ar putea fi niște oameni bine pregătiți profesional, cu studii, care însă nu reușesc să-și pună în valoare calitățile, să dovedească ceea ce știu (4, 9).

Comunicarea pe internet de asemenea deseori alterează relațiile interumane și are consecințe negative asupra persoanelor timide.

Una din părerile mai recente susține, că o persoană poate deveni timidă nu din cauza deficiențelor sau temerii de a fi respinsă, dar pentru că nu învață la timp abilitățile sociale de bază și nu interacționează cu alte persoane.

Teologii definesc timiditatea ca o fiică a fricii, ca o stare sufletească compusă din trei calități: ezitarea, sfială și rușinea. După părerea lor, timiditatea are trei ingrediente: ezitarea, ca nu cumva să fie ceva greșit în ceea ce vrem să întreprindem; sfiala, ca nu cumva să primim vreo dojană; rușinea, ca nu cumva să ajungem de râsul celorlalți și să fim dezonozați. Tot teologii sunt de părerea, că timiditatea poate fi înțeleasă și ca o neîndrăzneală în sens bun. În asemenea situații, omul fără să aibă o nesiguranță, poate avea o dreaptă smerenie, o prețuire, o cinstire a celorlalți, o dreaptă așezare, care-l face să nu-i jignească pe ceilalți nici macar cu o privire, ca un opus al disprețului, al obrăzniciei. Și totuși de multe ori timiditatea are un mic aspect peiorativ, al unei neîndrăzneli, care vine din niște complexe de inferioritate de care nu suntem atât noi vinovați, cât pot fi părinții, școala, profesorii. Ea poate avea și aspectul unei nesiguranțe, al unei expectative până când omul începe să cunoască ce se întâmplă în jur, după care își va stabili niște raporturi firești, acestea însemnând nu atât obrăznicie sau dispreț, ci îndrăzneală atunci când trebuie, pentru că timiditatea poate însemna și frica de a întreprinde ceva, frica de a greși.

Frica este un rod al imaginației, care deformează realitatea, prezentând acțiunea pe care persoana timidă o are de îndeplinit ca fiind foarte grea, plină de primejdie sau cu totul imposibilă.

Timiditatea este o trăsătură de caracter dobândită de om pe parcursul vieții. Ca și celelalte trăsături de caracter ale omului se formează în anumite condiții ale vieții familiale, sociale, de cele mai frecvente ori nefavorabile. După cum dovedesc cercetările mai multor savanți psihologi (4,7,9) un număr foarte mic de copii se nasc liniștiți, timizi, cu predispunere spre timiditate și anume 15%. La vârsta adultă, însă 50,0% din persoane manifestă această calitate. Timiditatea se formează, se conturează la om pe parcursul vieții. Unii psihologi (4,7, 8,9) menționează, că nesiguranța afectivă din copilărie în familie, ca urmare a inconstanței afective din partea părinților, deseori duce la timiditate.

Persoanele timide sunt mai greu de abordat, fiind mai prudenți și mai neîncrezători. Tot timiditatea le generează și un șir de alte calități negative. Astfel timizii sunt șovăitori, rezervați, precauți în afirmații, extrem de rușinoși și sfioși în exprimare. Ei au ferm formată convingerea, că nu sunt atrăgători și demni de a fi iubiți. În situațiile riscante, excepționale pentru ei este aproape imposibil de a prelua inițiativa și se simt frustrați, tensionați, nefericiți și neliniștiți (4,7,9).

Psihologia a dat numeroase definiții ale timidității (1,2,3). Unii savanți psihologi definesc acest fenomen ca un complex al inferiorității și motivează acest moment prin aceea că "eul ideal"

nu se oglindește, reflectă în “eul real”. Cerințele, dorințele sunt, dar pînă la realizarea lor este destul de mult, se cere multă activitate, eforturi și soluționarea barierelor, obstacolelor, depășirea lor, ceea ce pentru un timid este destul de dificil. În rezultat, apar tot mai frecvent calitățile caracteristice timidității. Timizii devin vulnerabili, pierd încrederea în forțele proprii, controlul acțiunilor, comunică, explică destul de greu cele de ce au nevoie, deseori tremură, înroșesc la orice pas, au tendința de a exagera conflictele.

Complexele de inferioritate, după cum menționează mai mulți savanți (7,8,10), deseori pot apărea ca rezultat al modelelor greșite de comportare învățate din familie. Cele două modele importante de comportare feminină și masculină, pe care copilul le învață în familie, sunt: imaginea mamei – de la care află ce anume reprezintă feminitatea, și, imaginea tatălui – care devine ca simbol a ceea ce prezintă masculinitatea. În dependență de identificările făcute de copil și de imaginile transmise de cei doi părinți, pot apărea diferite forme de manifestare în comportare mai puțin pozitive, între care și timiditatea.

Ca orice complex de inferioritate sau tulburare emoțională, timiditatea poate fi depășită. Condiția de bază pentru depășirea timidității este ca cel ce are această problemă să-și dorească să o depășească.

Scopul cercetării – a depista timiditatea la adolescenți ca calitate personală și a dezvălui posibilitățile de combatere a efectelor negative ale acestei calități.

Metodologia cercetării

Pentru a depista formele de manifestare a calităților personale la adolescenți în cercetare am aplicat următoarele metodici aprobate:

Proba I. Chestionarul de personalitate FPI, forma B, autor F. Fahrenberg, H.Selg, R.Hampel.

Chestionarul FPI este utilizat la diagnosticarea stărilor și însușirilor de personalitate în procesul de adaptare socială și de reglare comportamentală.

Forma B a chestionarului conține 114 itemi și se administrează în grup sau individual (fără limită de timp) persoanelor cu nivel educațional și dezvoltare intelectuală medie, capabile să surprindă semnificația itemilor.

Scala a VIII-a – Inhibiție. *Valoarea mare* de testare indică *timiditate*, inhibare în contactul cu alte persoane, incapacitate de contact, neliniște, tremurături, paloare și roșeață, tulburări digestive. *Valoarea mică* indică dezinvoltură, încredere în propriile puteri, disponibilitate de acțiune, abnegație.

Proba II. Chestionar caracterologic, autor T.V.Matalina.

Chestionarul caracterologic a fost elaborat în baza binecunoscutelor teste de personalitate (Eysenck, Cattell, Leonhard etc.). El cuprinde 60 de itemi ce determină două caracteristici ale personalității adolescentului: extraversiunea și nevrotismul. Coraportarea acestora permite o eventuală tipizare a caracterului și elaborarea în baza ei a diverselor recomandări. Testul poate fi aplicat persoanelor între 12 – 17 ani și își găsește o arie largă de utilizare și în orientarea școlară și profesională.

Tipul 6. E: 0-4; N: 16-20.

Visător, sensibil, stăpânit, echilibrat, *timid*, în situații necunoscute. Evită anturajul aglomerat. Nu crede în propriile puteri. Nu face panică, nu dramatizează lucrurile.

Tipul 18. E: 4-8; N: 16-20

Tip empatic, predispus să-i susțină pe cei mai slabi. Preferă relațiile intim-amicale. De regulă, are dispoziție neutră, tinzând spre tonalități minore. *Timid*, calm, modest, neîncrezut în sine, contemplativ. În condiții dificile devine suspicios și încordat.

Tipul 31. E: 8-12; N: 12-16.

Timid, indiferent, devotat. În anturajul celor apropiați manifestă mult spirit de observație și umor rafinat. Predispus către relații confidențiale. Evită situațiile periculoase. Nu suportă tempoul impus din exterior. Ia decizii prompte. Deseori regretă unele fapte și acțiuni. De regulă, se acuză numai pe sine.

Rezultatele cercetării

La experiment au participat studenții grupei 103 de la Facultatea Pedagogie a Universității de Stat din Tiraspol cu sediul în Chișinău. În grupa 103 sunt 25 studenți. La proba I au participat 15 studenți, la proba II – 21 studenți.

La proba I “Chestionarul de personalitate FPI“, forma B, autor F.Fahrenberg, H.Selg, R.Hampel studenții au fost rugați să răspundă sinceri la întrebările chestionarului prin răspunsurile “da“ sau “nu“, indicând cum se poate mai bine felul fiecăruia de a fi. În urma prelucrării datelor studenții au acumulat un anumit punctaj la fiecare din cele 12 scale: I – Nervozitate, II – Agresivitate, III – Depresie, IV – Emotivitate, V – Sociabilitate, VI – Caracter calm, VII – Dominare, VIII – Inhibiție, IX – Fire deschisă, X - Extraversiune / introversiune, XI – Labilitate emoțională, XII – Masculinitate – feminitate. La prezentarea datelor se va atrage atenție în mod special la scala VIII, care indică timiditatea respondenților.

Rezultatele sunt prezentate în tab.NI (vezi tab.NI).

Tab.NI. Timiditatea la adolescenți (Rezultatele experimentului de constatare; Proba Nr.I, “Chestionarul de personalitate FPI”, forma B, gr. 103, Facultatea Pedagogie, UST)

N D / o	NP	Scalele																							
		I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		XI		XII	
		Ner- voz.		Agre- siv.		De- pres.		Emo- tiv.		Soci- abil.		Car/c- alm		Do- mina.		Inhi- biție		Fire- desc		Extr/i- ntr		La- bil.		Mas/f- em	
		B	S	B	S	B	S	B	S	B	S	B	S	B	S	B	S	B	S	B	S	B	S	B	S
1	AD	4	5	6	7	6	6	6	7	1	6	5	5	5	7	4	6	9	6	9	7	5	5	8	5
2	BV	8	7	3	4	9	8	9	5	7	3	6	6	7	8	7	8	7	5	5	4	8	7	9	6
3	VB	4	5	4	5	4	5	4	6	1	7	5	5	5	7	1	3	1	8	1	9	5	5	1	8
4	BI	7	7	7	8	1	9	1	9	9	5	6	6	8	9	4	6	9	6	8	6	8	7	1	8
5	BA	1	8	4	5	9	8	7	8	1	7	5	5	8	9	8	9	8	5	7	5	7	7	6	3
6	CD	1	8	4	5	1	8	1	9	1	6	8	9	8	9	3	6	9	6	7	6	8	7	7	4
7	CC	7	7	3	4	9	8	8	8	6	3	5	5	6	8	7	8	6	4	4	3	9	8	5	2
8	CI	7	7	7	8	3	4	7	7	1	5	3	3	7	8	4	6	8	5	5	4	6	6	1	8
9	GO	1	9	5	5	1	8	9	9	9	5	3	3	5	7	8	9	6	4	8	6	10	8	7	4
10	LT	7	7	3	4	1	8	6	7	9	5	7	7	2	4	8	9	8	5	8	6	9	8	4	1
11	ME	1	9	4	5	6	6	7	8	8	4	5	5	5	7	7	8	6	4	7	5	5	5	9	6
12	ND	1	9	8	8	1	8	1	9	8	4	6	6	4	6	7	8	1	8	9	7	11	8	7	4
13	UI	1	9	9	8	1	9	1	9	1	7	4	4	7	8	8	9	1	8	1	8	12	9	8	5
14	ŞV	7	7	4	5	1	9	8	8	1	6	6	6	5	7	7	8	8	5	1	8	9	8	7	4
15	ȚR	3	4	3	4	6	6	7	8	1	7	5	5	7	8	3	6	5	3	9	7	6	6	1	9

Conform rezultatelor cercetării din cei 15 studenți numai - 1 (6,2 %) nu este timid, ceilalți - 14 (93,8 %) manifestă timiditate cu diverse grade de dificultate. Astfel din cei 14 studenți, 5 (33,3%) studenți manifestă timiditate la 60,0 %, având și ceva rezervă de curaj, alți 5 (33,3%) din ei manifestă timiditate la 80,0% cu o rezervă de curaj, activism și mai mică, iar 4 (26,6%) din ei au o timiditate destul de ridicată, la 90,0 %, rezerva de curaj, activism în activitate fiind destul de redusă.

La proba II “Chestionar caracterologic“, autor T.V. Matalina din 25 studenți ai grupei 103 au participat 21 studenți. Studenții au fost rugați să răspundă sincer, utilizând răspunsurile “da“ sau “nu“ la întrebările chestionarului. Rezultatele sunt prezentate în tabelul N2 (vezi tab. N 2).

Tab. N2. Forme de manifestare a extraversiunii, nevrotismului la adolescenți
(Rezultatele experimentului de constatare, Proba II, “Chestionar caracterologic”, autor T.V.Matalina)

N D/o	NP	Calități personale		Minciuna
		Extraversiune	Nevrotism	
1.	Doina A.	16	7	9
2.	Valeria B.	10	14	3
3.	Irina B.	20	17	1
4.	Alina B.	13	17	2
5.	Vitalii B.	7	12	5
6.	Elena C.	17	22	8
7.	Diana C.	16	19	4
8.	Cristina C.	14	17	2
9.	Irina C.	14	12	3
10.	Elena C.	13	16	2
11.	Diana C.	15	22	3
12.	Olga G.	11	21	4
13.	Tatiana L.	11	16	3
14.	Diana N.	9	22	4
15.	Evelina M.	12	13	5
16.	Ana P.	16	18	3
17.	Irina U.	13	21	2
18.	Rita Ț.	14	9	3
19.	Victoria Ș.	10	14	4
20.	Maria Ș.	17	19	2
21.	Consuela V.	16	19	4

În baza chestionarului dat se pot determina calitățile personale la mai multe tipuri de personalitate, din aceste considerente mai jos vor fi prezentate tipurile de personalitate, cărora le este caracteristică timiditatea ca trăsătură de caracter. Chestionarul dat scoate în evidență trei tipuri de asemenea personalități: tipul 6. E: 0-4; N: 16-20; tipul 18. E: 4-8; N: 16-20; tipul 31. E: 8-12; N: 12-16. Rezultatele, care le-au obținut respondenții la aceste trei tipuri de personalitate sunt prezentate în tabelul N3 (vezi tab. N3).

Tab.N3. Timiditatea și formele ei de manifestare la adolescenți (Rezultatele experimentului de constatare, Proba II, "Chestionarul caracterologic", autor T.V.Matalina, gr.103)

N D/o	NP	Timiditatea la tipuri de personalitate					
		Tipul 6		Tipul 18		Tipul 31	
		E	N	E	N	E	N
		0-4	16-20	4-8	16-20	8-12	12-16
1.	Doina A.	-	-	-	-	-	-
2.	Valeria B.	-	-	-	-	10	14
3.	Irina B.	-	-	-	-	-	-
4.	Alina B.	-	-	-	-	-	-
5.	Vitalii B.	-	-	-	-	-	-
6.	Elena C.	-	-	-	-	-	-
7.	Diana C.	-	-	-	-	-	-
8.	Cristina C.	-	-	-	-	-	-
9.	Irina C.	-	-	-	-	-	-
10.	Elena C.	-	-	-	-	-	-
11.	Diana C.	-	-	-	-	-	-
12.	Olga G.	-	-	-	-	-	-
13.	Tatiana L.	-	-	-	-	11	16
14.	Diana N.	-	-	-	-	-	-
15.	Evelina M.	-	-	-	-	12	13
16.	Ana P.	-	-	-	-	-	-
17.	Irina U.	-	-	-	-	-	-
18.	Rita Ț.	-	-	-	-	-	-
19.	Victoria Ș.	-	-	-	-	10	14
20.	Maria Ș.	-	-	-	-	-	-
21.	Consuela V.	-	-	-	-	-	-

Așadar, după cum dovedesc rezultatele cercetării la unii adolescenți timiditatea este o trăsătură specifică de caracter, care-i caracterizează ca personalitate. Din cei 21 studenți, 4 (19,0 %) au tipul 31 de personalitate, la care *timiditatea* este pe primul loc în grupul trăsăturilor de personalitate și se adaugă și acel moment, că așa oameni sunt indiferenți, dar devotați. Ei de obicei manifestă mult spirit de observație, au un umor rafinat. Sunt predispuși către relații confidențiale, pot păstra secretele, nu se împart cu ele cu colegii. Au un tempou al lor în activitate și îl mențin constant, greu încalcă ritmul, aproape că nu se observă, nici nu încearcă. Deseori regretă unele fapte și acțiuni, dar de regulă în toate se acuză numai pe sine, fiindcă singuri sunt conștienți de acțiunile lor, competențele lor. Cele menționate le caracterizează

perfect pe cele patru persoane, la care a fost depistată timiditatea ca trăsătură predominantă de caracter.

CONCLUZII

Caracterul la om se formează pe parcursul vieții. În perioada adolescenței are loc stabilizarea personalității, trăsăturilor predominante de caracter, care-l caracterizează pe adolescent ca personalitate. Din structura caracterului conținutul include orientarea personalității, valorile, interesele, motivele acțiunilor ei, iar trăsăturile de caracter predominante asigură forma caracterului. Pentru patru din cei douăzeci și unu studenți timiditatea este trăsătura de caracter predominantă specifică lor, așa este firea lor și dacă am încerca să cerem ceva mai mult de la ei într-adevăr ar deveni ridicoli. Au și ei un activism, dar destul de calculat și moderat, se supără și ei, dar nu exteriorizează neplăcerile, furtunos, violent chiar ca unele persoane.

Alta-i situația, că în anumite împrejurări poate fi timid aproape fiecare din noi. La proba precedentă din 15 studenți numai o persoană nu-i timidă, ceilalți studenți manifestă diferite grade de timiditate. Acest moment nu-i cel mai reușit la ei și cere corecție.

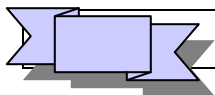
Condițiile actuale de viață și activitate socială cer de la tineri să se poată impune, să-și dovedească, să-și pună în valoare calitățile personale pentru a avansa, a se afirma social și dacă adolescentul nu se orientează la timp aceasta îi poate împiedica, deveni un obstacol destul de serios în viața și activitatea personală.

Mijlocul cel mai eficace de a înlătura timiditatea la copii, preadolescenți, adolescenți este de a-i include în colective active în care există o oarecare intimitate și confort de grup. Evaluarea pozitivă, cu tact sporește încrederea în forțele proprii și creează o integrare activă a persoanelor timide în viața de fiecare zi. Trebuie de avut în vedere, că societatea competitivă creează exces de cerințe privind autocontrolul modului de a se exprima și favorizează exprimarea, activarea persoanelor timide.

BIBLIOGRAFIE

1. Dicționar de psihologie, 1997, coord. : U.Șchiopu, Babel, București.
2. Doron, R., Parot, F., 1999, 2006, Dicționar de psihologie, Humanitas, București.
3. Larousse, 2000, Dicționar de psihologie, Univers enciclopedic, București.
4. Moisin, A., 1996, Caracterul la elevi, EDP, București.
5. Platon, C., 2001, Serviciul psihologic școlar, Epigraf, Chișinău.
6. Teodorescu, S., 1997, Psihoantropogeneza, Concepția psihologică a lui Pierre Janet despre om, Editura A 92, Iași.
7. Erikson, E., 1950, Childhood and Society, Norton, New York.
8. Freud, S., 1927, Psychologie collective et analyse du moi (trad. din germană: Massenpsychologie), Essais de psychanalyse, Payot, Paris.
9. Lagache, D., Nomenclature et classification des jeunes inadaptes, Sauvegarde de l'Enfance, Paris.
10. Wallon, H., 1961, Psihologia copilului, EDP, București.

Primit 31. 03. 2014



**Опыт Республики Беларусь: содержание образования детей
дошкольного возраста с тяжелыми множественными нарушениями**
Лемех Е. А., заведующий кафедрой олигофренопедагогики БГПУ им.М.Танка,
кандидат психологических наук, доцент

Summary

This article presents the structure of educational programmers for children of preschool age with severe difficulties, who are taught in educational institutions of a new type.

Key words: preschool children with severe and multiply difficulties, educational process.

Резюме

В статье приводится структура учебной программы для детей дошкольного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями, обучающихся в условиях учреждений нового типа.

Ключевые слова: дошкольники с тяжелыми и множественными нарушениями, образовательный процесс.

Развитие ребенка с тяжелыми множественными нарушениями подчинено общим закономерностям онтогенетического развития детей, однако имеет специфические особенности, обусловленные структурой нарушений познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Усложнение структуры дефекта, проявляющееся в комбинировании сочетания разных нарушений, создают качественно иные варианты дизонтогенеза, не сводящиеся к простой сумме патологических элементов. В нашей стране такие дети обучаются в учреждении образования нового типа – центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее - Центр).

В связи с отсутствием программного обеспечения образовательного процесса для таких дошкольников в 2010 - 2012 годах по заказу Министерства образования Республики Беларусь нами осуществлялось руководство отраслевой темой «Научное обоснование и разработка программного обеспечения образовательного процесса для детей дошкольного возраста в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». Результатом работы временного научного коллектива стал учебный план и учебные программы по восьми образовательным областям.

В качестве основополагающих выступили следующие идеи построения учебной программы для воспитанников центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Индивидуальный и дифференцированный подход в обучении, выстроенный на диагностической основе: характер обучения воспитанников центра не находится в прямой зависимости от динамики возраста, а в большей степени определяется структурой имеющихся нарушений. В связи с этим, возрастной критерий не является определяющим

в выборе содержания обучения, ребенок переводится на следующий период обучения вне прямой зависимости от усвоения материала. Важным элементом обучения и воспитания дошкольников Центра является диагностика уровня их развития. Даже минимальные изменения в знаниях, характере выполнения действий, в общении следует своевременно выявлять и на их основе строить дальнейшую работу. С результатами наблюдений необходимо знакомить родителей для координации совместных усилий специалистов и воспитания в семье. В связи с этим, перспективное планирование работы с такими детьми должно осуществляться не более чем на месяц, в отдельных случаях может осуществляться - на неделю.

Сниженный темп обучения. В силу инертности, тугоподвижности основных нервных процессов вся психическая деятельность таких детей протекает замедленно. Для того чтобы сформировать предметные, предметно-игровые, ролевые действия, простейшие навыки и умения требуется существенно больше времени, чем для ребенка с нормальным интеллектуальным развитием. При этом увеличивается продолжительность каждого этапа формирования навыков и умений. Степень снижения интеллекта в значительной мере детерминирует возможности овладения любой деятельностью в дошкольном возрасте. Замедленный темп обучения определяет многократное повторение одних и тех же действий.

Структурная простота содержания знаний и умений. В процессе формирования деятельности особое место занимает обучение детей действиям. Любое действие, даже самое простое, состоит из ряда операций. Из-за нарушений аналитико-синтетической деятельности ребенок самостоятельно сделать этого не может. Поэтому в процессе его обучения любому действию необходимо выделить каждую операцию в цепочке, привлекая к ней его внимание, фиксируя ее взглядом и совершая ее со словесным подкреплением. Только многократное повторение такой процедуры позволит ребенку понять смысл отдельных операций и запомнить порядок их выполнения.

Концентрическое наращивание материала, повторность в обучении. Содержание учебной программы структурировано в соответствии с периодами обучения: 3-4 года, 4-5 лет, 5-6 лет, 6-7 лет, 7-8 лет. Ознакомление детей с определенной областью действительности от этапа к этапу усложняется, т.е. содержание одной и той же темы раскрывается в следующей последовательности: предметная, функциональная, смысловая стороны, сфера отношений, причинно-следственных, временных и прочих связей между внешними признаками и функциональными свойствами.

Необходимость повторности в обучении таких дошкольников вызвана особенностями формирования у них условно-рефлекторных связей. Например, многие умения, необходимые для игры, формируются на занятиях по «Предметной деятельности» и в повседневной жизни, в процессе становления навыков самообслуживания. При планировании работы по всем образовательным областям необходимо учитывать данный аспект. Единство тематики необходимо отслеживать (например, тема «Одежда», проходит и через самообслуживание, и через игру, и через изобразительную деятельность, и через коммуникацию и т.д.).

Самостоятельность и активность ребенка в процессе обучения. У детей с тяжелыми множественными нарушениями уже на ранних этапах онтогенеза ярко проявляется снижение познавательной активности и отсутствие интереса к окружающему миру. Поэтому они нуждаются в постоянной активизирующей стимуляции извне. Активность и самостоятельность ребенка в процессе формирования навыков обеспечивают разнообразные приемы и методы обучения в различных сочетаниях. Особая роль при этом принадлежит практическим и наглядным методам. На первых этапах формирования действий большое значение имеет использование таких приемов, как совместные действия ребенка и взрослого, выполнение детьми действий по подражанию взрослому, по образцу, демонстрируемому взрослым. Словесная инструкция и действия детей по собственному замыслу используются на этапе закрепления и повторения формируемых действий. Они применяются на фоне высокой эмоциональной активности педагога и детей, что позволяет привлечь внимание, вызвать интерес к содержанию действия у каждого ребенка, наладить положительный эмоциональный контакт между взрослым и ребенком, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием развития ребенка.

В основе учебной программы лежат также положения о том, что формирование навыков требует комплексного подхода, систематической длительной коррекционной работы, организации на всех возрастных этапах, особых усилий, терпения и настойчивости со стороны детей, специалистов и родителей.

Учебная программа для воспитанников Центра состоит из учебных программ по следующим образовательным областям, составляющим базовый компонент: «Самообслуживание», «Коммуникация», «Сенсорная стимуляция», «Предметная деятельность», «Я и мир», «Игра», «Изобразительная деятельность», «Музыкально-ритмические занятия».

Цель образовательной области «Самообслуживание» заключается в том, чтобы помочь детям обрести максимально возможную независимость в рамках удовлетворения основных жизненных потребностей, и в зависимости от индивидуальных возможностей каждого ребенка овладеть необходимыми умениями, позволяющими обслуживать себя и проявлять бытовую самостоятельность.

Данная цель реализуется через решение следующих *задач*: формирование навыка принимать пищу с максимально возможным снижением уровня оказываемой ребенку помощи; формирование самостоятельности в действиях по одеванию и раздеванию одежды с максимально возможным снижением уровня оказываемой ребенку помощи; формирование санитарно-гигиенических навыков с максимально возможным снижением уровня оказываемой ребенку помощи; овладение ребенком навыками гигиенического ухода за своим телом с максимально возможным снижением уровня оказываемой ребенку помощи.

Структура учебной программы по образовательной области «Самообслуживание». Учебная программа предусматривает следующие разделы: прием пищи, одевание и раздевание, пользование туалетом, гигиена тела. Занятия по образовательной области «Самообслуживание» проходят в младшей и средних группах, далее происходит замена на занятия по образовательной области «Я и мир». Для каждого периода обучения определены основные задачи. Работа по формированию у детей навыков самообслуживания в условиях Центра осуществляется как на занятиях, так и в ходе обычного взаимодействия с ребенком.

Основной *целью* образовательной области «Коммуникация» является обучение коммуникации как основы нормализации жизнедеятельности, включение в социально-эмоциональное взаимодействие.

Программное содержание решает следующие *задачи*: формирование способности к зрительному и (или) слуховому сосредоточению на говорящем и (или) жестикулирующем коммуникативном партнере, «говорящих» и музыкальных игрушках, тактильно воспринимаемых и графических символах; распределению внимания между желаемым предметом и коммуникативным партнером (символом), символами в составе элементарных коммуникативных приспособлений; формирование способности к подражанию эмоционально-тактильным, жестовым и вербальным способам взаимодействия с коммуникативным партнером, его бытовым, соотносящим, орудийным и предметно-игровым действиям; соблюдению очередности при выполнении соответствующих имитационных действий в рамках эмоционального ситуативно-

личностного, личностно-делового и предметного общения со взрослым; формирование понимания необходимости коммуникации, последствий коммуникативного поведения; символически заданной последовательности осуществления действий «сначала - потом», их завершенности в рамках конкретной ежедневно повторяющейся деятельности; понимания полисемантической содержательности тактильно воспринимаемых и графических символов, жестов и слов в составе обращений и комментариев коммуникативного партнера; активизация соответствующего репертуара ответного коммуникативного поведения и формирование доступных ребенку социально приемлемых средств общения, самостоятельно инициируемых коммуникативных сигналов; формирование коммуникативных навыков и способности к их актуализации в различных ситуациях общения, связанных с необходимостью привлечения внимания к себе, другим людям, объектам и событиям; выражения принятия/согласия и отклонения/несогласия, просьбы/требования; реализации выбора предмета и активности; социальной ответной реакции на обращения собеседника, комментирования, предоставления и запроса информации; выражения комфорта/дискомфорта, эмоциональных состояний и репертуара просоциального поведения.

Структура учебной программы по образовательной области «Коммуникация». Учебная программа предусматривает следующие разделы: «Внимание - Слушание», «Имитация - Соблюдение очередности», «Понимание - Ответы на коммуникацию», «Применение коммуникативных навыков - Диалог». Приведенная категоризация не случайна, поскольку «Внимание» лежит в основе таких базовых составляющих коммуникации как «Слушание», «Имитация» и «Соблюдение очередности». Они в свою очередь выступают предпосылками «Понимания» и «Ответов на коммуникацию», что в целом способствует «Применению коммуникативных навыков» и участию в «Диалоге». Каждый период обучения завершается примерной тематикой дидактических игр и упражнений, бесед.

В каждом конкретном случае целесообразно создавать индивидуальную программу обучения, проектировать последовательность, содержательность и интенсивность изучения материала с учетом доступных ребенку средств общения.

Цель образовательной области «Сенсорная стимуляция» – обеспечение сенсорного развития ребенка посредством создания специальных условий, способствующих реализации потенциальных возможностей сенсорного развития воспитанников Центра.

Задачи: развитие сенсорных функций; формирование сенсорных эталонов цвета, формы, величины; развитие зрительно-моторной координации и функциональных возможностей кисти и пальцев рук, а также формирование пространственных и

временных представлений и коррекции их нарушений во взаимосвязи с развитием эмоционального, речевого, предметно-действенного и игрового взаимодействия с окружающими.

Структура учебной программы по образовательной области «Сенсорная стимуляция». Учебная программа включает ряд разделов: развитие тактильного восприятия; развитие вестибулярного аппарата; развитие зрительного восприятия; развитие слухового восприятия; развитие обоняния и вкуса.

Цель образовательной области «Предметная деятельность» - создание условий для усвоения ребенком структур предметного действия в совместной деятельности со взрослым; развитие ориентировочно-исследовательских действий в процессе манипулирования; формирование предпосылок возникновения предметно-игровой деятельности.

В соответствии с поставленными целями в процессе занятий по предметной деятельности реализуются следующие *задачи*: обучение структуре предметного действия (взять (поднять) – переместить – опустить); формирование операционально-технической стороны предметной деятельности (умения брать предметы одной рукой, двумя руками; захватывать, удерживать их, перемещать, умения выпускать, ставить на определенное место, совмещать части); содействие пробуждению познавательной установки «Что это?»; стимуляция развития познавательной направленности ребенка на функциональные свойства объектов («Что с ним можно делать? В чем его значение?»); стимуляция причинной установки «Почему он такой?»; развитие соотносящих и орудийных действий; развитие общей и мелкой моторики, координации движений обеих рук, зрительно-двигательной координации; развитие потребности действовать вместе со взрослым, получать удовольствие от совместных действий; обучение выражению радости, огорчения, удивления в процессе совместных действий.

Структура учебной программы по образовательной области «Предметная деятельность». Учебная программа по «Предметной деятельности» состоит из следующих разделов: подражание, предметные манипуляции, ориентировочные действия, предметно-опосредствованные действия, орудийно-соотносящие действия.

Занятия по образовательной области «Предметная деятельность» согласно учебному плану проводятся только во второй младшей группе, затем происходит замена данной образовательной области на образовательную область «Игра». Педагог имеет возможность варьировать содержание учебной программы с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. В каждом из разделов программы тематика элементарных

предметно-игровых манипуляций является примерной.

Целью образовательной области «Я и мир» является формирование практических умений ориентировки в окружающем ребенка мире с максимальным сокращением помощи взрослого.

Данная цель реализуется через решение следующих *задач*: формирование и закрепление умений самоориентации (осознание собственного тела, ориентировка в схеме тела, в пространстве и т.д.); формирование и закрепление умений самообслуживания (прием пищи, одевание, личная гигиена, физиологические потребности); формирование практических навыков познания окружающей действительности при взаимодействии с ближайшим окружением ребенка (ребенок как член семьи, место жительства, друзья, ребенок и природа, безопасность жизнедеятельности).

Структура учебной программы по образовательной области «Я и мир». Учебная программа «Я и мир» состоит из следующих разделов: «Самообслуживание», «Я как член семьи», «Я и окружение», «Я и природа».

Данные разделы предполагают открытый перечень ситуаций, в которых может оказаться ребенок. Содержащиеся в нем темы помогут познавать на опыте и изучать ближайшее окружение, выполнять разные роли согласно общепринятым нормам; будут поддерживать максимально возможное для каждого ребенка развитие автономии, самостоятельность действий и формирование практических навыков, что в свою очередь будет способствовать наилучшей социальной адаптации ребенка в рамках его возможностей.

Основной *целью* учебной программы по образовательной области «Игра» является формирование предпосылок игровой деятельности; целенаправленное обучение игре.

Данная цель реализуется через решение следующих *задач*: привлекать внимание детей к окружающему (педагогу, игрушкам, предметам); расширять практический опыт детей, объем их знаний и представлений об окружающем мире; формировать интерес к игрушкам, предметам, игре как деятельности; знакомить с функциональным назначением игрушек; формировать последовательно целенаправленные предметно-игровые действия, отобразительные действия по подражанию, умение выполнять последовательную цепочку из 2-5 предметно-игровых действий совместно с педагогом и по подражанию (по возможности по образцу, по простейшей словесной инструкции); формировать эмоционально-положительное отношение к педагогу и желание сотрудничать с ним, используя как речевые, так и неречевые средства общения.

Структура учебной программы по образовательной области «Игра». Учебная программа предусматривает следующие разделы: игры с природным материалом; игры с бытовыми предметами-орудиями; дидактические игры; отобразительные игры; сюжетно-отобразительные игры; игры-драматизации. Соблюдая преемственность во втором периоде обучения вводятся дидактические игры, игры с природным материалом, бытовыми предметами-орудиями; в третьем периоде остаются дидактические игры, игры с природным материалом, бытовыми предметами-орудиями, добавляются отобразительные игры; в четвертом и пятом периодах обучения появляются сюжетно-отобразительные игры, игры-драматизации.

Изобразительная деятельность это продуктивный вид деятельности, направленный на эмоциональное познание и отражение на плоскости или в объеме окружающего нас мира.

Цель образовательной области – учить детей выделять, изучать и изображать предметный мир, явления природы, сезонно-временные изменения в природе, используя доступные приемы, способы работы и разные инструменты и материалы.

При обучении изобразительной деятельности воспитанников Центра педагог подчиняет свою работу решению следующих *задач*: формировать умения заполнять рабочую поверхность линиями, цветом, создавая фон; формировать умения выделять предметы из ближнего окружения, изучать их с помощью организованных педагогом перцептивных действий, подбирать к ним соответствующие изображения; знакомить с разными способами создания объемных изображений (лепка, конструирование) и способами получения изображений условно плоских предметов или предметов имеющих плоскую поверхность (оттиски, штамповка, аппликация и т.д.); формировать умения получать изображения традиционными и нетрадиционными способами; формировать умения выделять форму, конструкцию, пропорции предметов и изображать их; формировать умения в процессе совместных действий со взрослым выделять изобразительные средства и их возможности; формировать умения на действенном уровне группировать изображения по видам деятельности (постройки; пластические, живописные, графические, декоративные работы); формировать умения пользоваться шаблонами и трафаретами для получения разнообразных композиций; формировать умения группировать изображения по эмоциональному содержанию (по цвету); формировать умения работать с контурными плоскими моделями предметов и их частей; формировать умения выполнять изображения на заготовленном фоне в технике аппликация и коллаж; формировать интерес к изобразительной деятельности и

доступным для детей произведениям изобразительного искусства; формировать представления об окружающем мире в процессе его изучения и изображения; формировать операционно-техническую сторону изобразительной деятельности; создавать условия для проявления эмоциональных переживаний (сопереживаний) в процессе изобразительной деятельности; формировать эмоционально-положительное отношение к продуктам изобразительной деятельности; формировать аккуратность в работе и бережное отношение к продуктам изобразительной деятельности, изобразительным материалам и инструментам.

Структура учебной программы по образовательной области «Изобразительная деятельность». Учебная программа предусматривает следующие разделы: графика, живопись, лепка (скульптура), конструирование, декоративно-прикладная деятельность. В конце каждого раздела приведена примерная тематика занятий, а также примерные темы занятий по графике, живописи, лепке в зависимости от времени года.

Целью «Музыкально-ритмических занятий» является формирование жизненно необходимых простейших двигательных, имитационных, коммуникативных умений и коррекции имеющихся нарушений средствами музыки и ритмики.

В соответствии с целью в процессе музыкально-ритмических занятий реализовываются следующие *задачи*: вызывать положительные эмоции у детей в процессе привлечения их к посильному участию в музыкально-ритмической деятельности, развивать слуховое восприятие, внимание; создавать условия для накопления детьми чувственного опыта через привлечение их внимания к разнообразию шумов, звуков, воспроизводимых различными (металлическими, деревянными и др.) предметами, элементарными музыкальными инструментами, речевых звуков, звуков собственного тела; осваивать различные доступные детям способы извлечения звуков, простейших действий с предметами (удержание, похлопывание, постукивание и др.) с целью воспроизведения звуков в различных ритмических сочетаниях самостоятельно и (или) с помощью взрослого; развивать восприятие и понимание музыки различного характера, умения передавать характер музыки мимикой, жестами, с помощью средств альтернативной коммуникации, а также в движении соответствующего характера; осваивать простейшие движения туловищем, отдельными частями туловища, выполняемых изолированно и (или) в определенной последовательности; ориентировки в схеме собственного тела и пространстве, передвижения под звуковое, речевое, ритмическое и (или) музыкальное сопровождение; активизировать интереса к познанию окружающего мира; расширять коммуникативный опыт, стимулировать потребность в

общении со сверстниками и взрослыми посредством выполнения социально ориентированных действий в паре, в группе, без предметов и с предметами (передача предмета, одновременное или поочередное извлечение звуков на музыкальном инструменте и др.); формировать элементарные коммуникативные навыки посредством активного участия в хороводах, танцах парами, выполнения имитационных движений под музыкальное сопровождение, отображающих элементы социального взаимодействия (приветствие, прощание, приглашение и др.); удовлетворять желания и потребности детей в восприятии музыки, движении, элементарном музицировании, повышать жизненный тонус; осуществлять коррекцию имеющихся нарушений психофизического развития.

Структура учебной программы по образовательной области «Музыкально-ритмические занятия». Учебная программа предусматривает следующие разделы: коммуникативные упражнения и игры, общеразвивающие упражнения, имитационные упражнения и игры, упражнения и игры на шумовых и музыкальных инструментах. Данные виды музыкально-ритмической деятельности могут использоваться как с сопровождением (шумовым, звуковым, речевым, ритмическим, музыкальным), так и без сопровождения.

Педагог, работающий с данной учебной программой, имеет возможность варьировать ее содержание с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. В каждом из разделов программы тематика игр, упражнений является примерной. Занятия по коммуникации, сенсорной стимуляции, предметной деятельности, игре проводит учитель-дефектолог; занятия по самообслуживанию, изобразительной деятельности, я и миру проводит воспитатель. Музыкально-ритмические занятия – музыкальный руководитель. При необходимости учитель-дефектолог может сопровождать детей на музыкально-ритмических занятиях и занятиях по адаптивной физкультуре для диагностики отрабатываемых навыков, обучения специалистов вводимым методам и приемам работы, помощи самому ребенку. Данное время входит в циклограмму учителя-дефектолога дошкольной группы Центра.

Ведущим сопровождающим лицом каждого ребенка в группе является учитель-дефектолог, поскольку он имеет базовое специальное образование и может определить структуру нарушения у дошкольника, провести диагностическое обследование, а значит, определить тактику коррекционной работы с ним. Учитель-дефектолог вводит необходимые инструкции, методы и приемы работы, и затем, дает указания воспитателю по отработке необходимых навыков у каждого конкретного ребенка, как в повседневной жизни, так и при проведении занятий.

Базовый компонент предполагает основу обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями, ориентируясь прежде всего на интеллектуальные возможности ребенка. У всех воспитанников, имеющих диагноз тяжелые множественные нарушения, интеллектуальная недостаточность имеет выраженный характер (умеренная, тяжелая, глубокая умственная отсталость).

Множественность дефекта указывает на то, что кроме интеллектуальной недостаточности у такого ребенка может быть также нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и т.д. В связи с этим, предусмотрены коррекционные занятия (коррекционный компонент), которые с одной стороны позволяют учитывать структуру дефекта каждого малыша и адаптировать материал в соответствии с сенсорными нарушениями, с другой стороны – позволяют целенаправленно корригировать именно те стороны, которые нарушены. Коррекционный компонент осуществляет только учитель-дефектолог (воспитатель осуществляет поддерживающую функцию).

Предположительно коррекционный компонент может состоять из следующих областей: развитие зрительного восприятия; развитие слухового восприятия; формирование пространственного ориентирования и двигательной мобильности; развитие мелкой моторики, развитие эмоций. Все предложенные области соотносятся с предметными областями коррекционного компонента соответствующего типа учреждений. Решение о выборе областей коррекционного компонента принимается педагогическим советом центра, исходя из анализа структуры дефекта ребенка, его индивидуальных возможностей и потребностей.

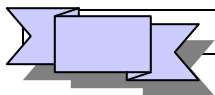
Данная учебная программа была экспериментально апробирована в течение двух лет (2012-2013г.г.) на базе трех региональных центров, а в настоящее время уже утверждена Министерством образования Республики Беларусь.

Безусловно, мы понимаем, что необходимы дальнейшие глобальные экспериментальные исследования в области психологии детей с тяжелыми множественными нарушениями, на базе которых будет выстраиваться методика их обучения и воспитания. Данная попытка разработать программное обеспечение для дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями является только первым шагом.

Литература

1. Баряева, Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: учебно-методическое пособие/ Л.Б.Баряева, А.Зарин. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 416 с.
2. Винникова, Е.А. Концепция образовательной программы для детей дошкольного возраста с тяжелыми (или) множественными физическими (или) психическими нарушениями, обучающихся в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации /Дети с отклонениями в развитии: проблемы изучения и организации комплексной помощи: материалы Республиканской науч.-практ.конф., г.Брест, 19-20 октября 2010 г. / Брест. гос.ун-т им.А.С.Пушкина; под общ.ред.И.Е.Валитовой. – Брест: Альтернатива, 2010. – С. 25-29.
3. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы/ под ред. И.М.Бгажноковой. – М.: Гуманитар.изд.центр «ВЛАДОС», 2007. – 181 с.

Primit 28.03.2014



PROBLEMA INTERESELOR ÎN PSIHLOGIE

Jelescu Petru, dr.hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Ciobanu Elvira, drd., lector univ., US „Alec Russo”, Bălți

Summary

In the article is tackled the problem of the interests and their development of the adolescents, is expressed the authors' opinion on this controversial problem.

Key words: interest, need, reason, orientation, meaning, attitude, emotivity, peculiarity, adolescent.

Rezumat

În articol este abordată problema intereselor și a dezvoltării lor la adolescenți, este exprimată opinia autorilor pe marginea acestei probleme controversate.

Cuvinte-cheie: interes, trebuință, motiv, orientare, semnificație, atitudine, emotivitate, particularitate, adolescent.

Interesele joacă un rol important în viața și activitatea umană. Despre acest lucru ne vorbesc elocvent și multiplele semnificații pe care le are cuvântul respectiv. Conform DOOM-ului, „interes” înseamnă: 1.Preocupare de a obține ceea ce este folositor, agreabil, necesar. Ceea ce este util, important, care convine; folos, câștig. *Interes economic* = categorie a materialismului istoric care desemnează stimulul fundamental al activității umane. 2.Dobândă. *Daune interese* = despăgubire bănească pentru un prejudiciu. 3. (*Psih.*) Orientare activă și durabilă a cuiva spre anumite lucruri, dorință de a le cunoaște și înțelege. 4. Simpatie, înclinare față de cineva. 5. Plăcere provocată de ceva care ne atrage atenția, ne stârnește curiozitatea etc.; atracție [17].

În același timp, deși interesele sunt însemnate pentru preocupările teoretice și practice ale omului în societate, până în prezent nu este soluționată definitiv problema esenței și a particularităților dezvoltării lor la adolescenți. Paul-Henri Thiryd'Holbach, care a introdus categoria de interes în științele socio-umane, susținea că interesul „este unicul mobil al acțiunilor omenești”, că privește obiectele de care omul își leagă bunăstarea, el fiind „ceea ce fiecare privește ca necesar pentru fericirea sa” [4, p. 371]. Claude Adrien Helvétiusacorda interesului un sens extensiv, definindu-l ca ” tot ce ne poate produce plăcere și ne poate feri de suferință” [ibidem]. Friedrich Engels, Karl Marxtratau interesele din punct de vedere materialist. Spre exemplu, Friedrich Engels arăta că „relațiile economice ale unei societăți anumite se prezintă în primul rând ca interese”, iar Karl Marx preciza că „Fixarea intereselor datorită diviziunii muncii și relațiilor de clasă este mult mai evidentă decât cea a patimilor și a ideilor” [4, p. 372]. Din

punctul de vedere al materialismului istoric, В.И.Ленин susținea că „oamenii întotdeauna au fost și vor fi jertfele prostuțe ale înșelăciunii și ale înșelării proprii în politică, până când nu vor învăța să caute în spatele oricăror fraze, declarații, promisiuni (morale, religioase, politice, sociale) *interesele* acelor sau altor clase”[10, c. 214].

Așadar, putem observa că chiar și în materialism interesele primează, comparativ cu relațiile economice, de clasă, ceea ce, lucru paradoxal, contravine însăși esenței acestei doctrine, care, după cum se știe, considera că existența determină conștiința. În acest sens, când P.Popescu-Neveanu[4, p. 372] susține, în temeiul afirmațiilor lui Marx și Engels, că „Interesele au deci o bază materială obiectivă, conținutul lor este determinat de condițiile de existență ale oamenilor în ultimă instanță, de relațiile de producție”, el arată, de fapt, doar la factorii care condiționează interesele, dar nu și la esența lor ca noțiune psihologică. În același timp, noi considerăm că raportul dintre existență și interese este mult mai complex: pe de o parte, existența determină interesele, iar pe de alta, interesele, la rândul lor, determină existența. Deci, lucrurile nu trebuie privite unilateral și simplist, ci în interacțiunea și interdependența lor și a sistemului de realității obiective și subiective în ansamblu.

În psihologie Édouard Claparède considera interesul ca „factor care ajustează, care acomodează mediul la necesitățile subiectului” [ibidem]. John Dewey califica interesul ca „o forță emoțională în acțiune”, iar Edward Kellog Strong definea interesul ca “tendință de a ne ocupa de anumite obiecte, de a ne plăcea anumite activități”. E.D. Super socotea interesele a fi „expresia raportului dintre trebuințe și condiții obiective”. William McDougall a corelat interesul cu atenția: „interesul este atenția în stare latentă, iar atenția este interes în acțiune” [4, p. 373].

În psihologia rusă și sovietică С. Л. Рубинштейн menționa că „interesul” este un cuvânt polisemantic [16, p.111]. În sens psihologic, arată el, interesul reprezintă „o orientare specifică a personalității”. Specificitatea interesului, prin care el diferă de alte tendințe ce exprimă orientarea personalității, explică autorul, constă în faptul că interesul este „concentrarea asupra unui obiect mintal ce provoacă tendința de a face cunoștință cu el mai îndeaproape, de a pătrunde mai profund în el, a-l nu pierde din câmpul optic”. Interesul, concretizează autorul, este tendința sau orientarea personalității ce constă în concentrarea gândului asupra unui anumit obiect. Prin gând cercetătorul înțelege „o formațiune complexă indivizibilă - un gând orientat, un gând preocupat, un gând participant, un gând de atașare (мысль-приобщение) care conține în el și o nuanță emoțională specifică”. Ca orientare a gândurilor, interesul diferă esențial de orientarea dorințelor, în care primar se manifestă trebuința. Interesul influențează asupra orientării atenției, gândurilor, intențiilor, iar trebuința asupra atracțiilor, dorințelor, voinței. Trebuința provoacă dorința într-un anumit sens de a *poseda* obiectul, iar interesul de a face *cunoștință* cu el. De

aceea, precizează autorul, interesele sunt niște motive specifice ale activității culturale, în particular, ale activității de cunoaștere a omului [16, p.112]. Încercarea de a reduce interesul la trebuință, definindu-l exclusiv ca trebuință conștientizată, este lipsită de temei. Conștientizarea trebuinței poate provoca un interes pentru un obiect, care o poate satisface, iar trebuința inconștientă propriu-zisă este, totuși, o trebuință (ce trece în dorință), dar nu un interes, constată C. Л. Рубинштейн. Însușirea esențială a interesului constă în faptul că el întotdeauna este orientat spre acel sau alt obiect. Interesul este motivul care acționează în puterea semnificației lui conștiente și atracției lui emoționale. Fiind condiționat de atractivitatea emoțională și de semnificația conștientizată, interesul se manifestă mai întâi de toate în atenție [16., p.113]. Fiind o expresie a orientării generale a personalității, arată cercetătorul, interesul cuprinde toate procesele psihice – percepția, memoria, gândirea. Orientându-le într-o albie anumită, interesul, în același timp, mai și activează activitatea personalității. Interesul față de acel sau alt obiect – față de știință, muzică, sport – stimulează spre o anumită activitate. În acest fel, conchide C. Л. Рубинштейн, interesul duce la nașterea înclinației sau trece în ea.

А.Г. Ковалёв, la rândul său, constată că „problema intereselor în psihologie este elucidată slab” [11, p.140]. Până în prezent, menționează autorul, „rămâne discutabilă întrebarea, ce trebuie de înțeles prin interes” [ibidem]. С.А. Ананьин, arată el, susținea că interesul nu există ca fenomen psihic independent al vieții psihice a personalității. В.Т. Лежнев, Л.А. Гордон reduceau interesul la „trebuința conștientă”, Б.М. Теплов la „orientarea atenției”, iar А.Г. Архипов, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Иванов defineau interesul ca „atitudine cognitivă a personalității față de realitate” [ibidem]. Diferențind trebuința și interesul, constată А.Г. Ковалёв, ei arată că trebuința este orientată spre a poseda obiectul, iar interesul spre a cunoaște obiectul. O asemenea concepere a diferenței între interes și trebuință, explică А.Г. Ковалёв, este unilaterală. În primul rând, scrie el, a poseda obiectul nu înseamnă a-l întrebuința. În al doilea rând, cunoașterea obiectului este, de asemenea, un fel de a-l poseda. Definind interesul ca atitudine cognitivă a personalității față de realitate, scrie А.Г. Ковалёв, psihologii care împărtășesc această idee îngustează, în temei, noțiunea de interes și o reduc la interesul cognitiv, cu toate că ei de facto nu neagă și alte interese pe care le nutrește persoana. Probabil, presupune autorul, interesul ca însușire a orientării personalității este un fenomen dinamic și complex. El are legătură cu alte însușiri ale orientării, fiind intermediat de ele, dar nu se reduce la niciuna dintre ele [ibidem]. Deci, conchide autorul, nu trebuie de identificat trebuința și interesul. În același timp, arată el, între interes și trebuință există o anumită legătură și interacțiune ” [11, p.141]. O astfel de relație, precizează autorul, există între cunoaștere și interes. Probabil, orice interes include într-o anumită măsură o atitudine cognitivă a persoanei

față de obiect, dar care nu poate fi redusă la el [ibidem]. Am putea să ne gândim, scrie A.Г. Ковалёв, că înțelegerea unilaterală a interesului ca atitudine cognitivă a condus la concentrarea eforturilor majorității psihologilor asupra cercetării intereselor cognitive (Л. И. Божович, В. Г. Иванов, Н. Г. Морозова, Г.И. Уткина ș.a.). Acești psihologi, menționează autorul, nu iau în calcul faptul că există interese mijlocite, în care orientarea este concentrată nu asupra proceselor de cunoaștere, ci asupra rezultatelor activității [ibidem].

Există și astfel de interese, explică A.Г. Ковалёв, care sunt orientate spre însușirea obiectului, ca de exemplu, interesele materiale, pe care nu putem să le negăm. Nu coincid interesele nici cu orientarea atenției. Chestiunea constă în faptul că atenția poate să fie orientată spre obiect nu în puterea interesului față de el, ci în urma conștientizării importanței studierii lui, a obligațiunii, a necesității. Spre exemplu, atenția voluntară ține cel mai puțin de interes.

Cât privește atitudinea afectivă față de obiect, continuă A.Г. Ковалёв, ea constituie unul din semnele obligatorii ale intereselor. Dar, conchide el, în acest caz semnul și latura obligatorie a interesului poate fi doar atitudinea emoțională pozitivă stabilă a persoanei față de obiect [ibidem].

Noi nu împărtășim pe deplin această opinie, precum că semnul și latura obligatorie a interesului poate fi doar atitudinea emoțională *pozitivă* stabilă a persoanei față de obiect. Există cazuri, când unele persoane, grupuri etc. manifestă atitudini emoționale *negative* față de alte persoane, grupuri etc., ca de exemplu, unii deputați față de alți deputați, opoziția în raport cu cei de la guvernare, partidele în opoziție față de partidele de la guvernare, etc.

La fel nu suntem de acord că semnul și latura obligatorie a interesului poate fi doar atitudinea emoțională pozitivă *stabilă* a persoanei față de obiect. Noi considerăm că în unele cazuri, situații etc. această atitudine poate fi stabilă, iar în altele instabilă, de scurtă durată, temporară. De exemplu, membrii unui partid trec ușor, rapid în alt partid, în dependență de interesele pe care le urmăresc.

Prevăzând parcă remarcile noastre, A.Г. Ковалёв scrie în continuare că acordând o mare însemnătate atitudinii emoționale în caracteristica interesului, el nicidecum nu reduce interesul la emoții de un anumit gen [ibidem]. Prin această precizare, însă, autorul are în vedere în acest caz nu atitudinea emoțională pozitivă stabilă a persoanei față de obiect, ci cu totul altceva: conștientizarea semnificației vitale a obiectului sau activității spre care tinde subiectul, gând pe care el îl concretizează imediat după prima afirmație a sa [ibidem].

Reieșind din cele menționate, A.Г. Ковалёв definește interesul ca motiv sau atitudine selectivă a personalității față de obiect în puterea semnificației lui vitale și atracției lui emoționale [11, p.141]. Trebuința, explică autorul, este o cerință necesară a personalității față de

condițiile vieții, iar interesul este pasiunea față de obiect [11, p.142]. Semnificația vitală a obiectului activității poate fi determinată, arată el, de multiple cauze: de trebuințe, de conștientizarea obligațiunii sociale, de capacități, de interese.

După noi, includerea intereselor în lista multiplelor cauze ce pot determina semnificația vitală a obiectului activității, care ea însăși, semnificația, face parte din definiția intereselor, este o tautologie care creează un cerc vicios în explicarea/definirea intereselor, deoarece acestea deja au fost caracterizate prin semnificație.

În accepția lui P. Popescu-Neveanu „interesul reunește trebuințe”[4, p.371]. Acest fapt vine în contradicție, după cum putem observa, cu cele explicate mai înainte de С. Л. Рубинштейн și А.Г. Ковалёв. De asemenea, interesul nu înseamnă „raport de corespondență”, după cum încearcă să-l definească P. Popescu-Neveanu [ibidem]. Din rusă, în dependență de context, „отношение” se traduce fie ca „raport”, fie ca „relație”, fie ca „atitudine”, fie ca „legătură” etc. În cazul definirii interesului de către С. Л. Рубинштейн și А.Г. Ковалёв e vorba de interes ca exprimare a atitudinii și nu a raportului.

Așadar, deocamdată în psihologie nu există unanimitate în ceea ce privește conceperea noțiunii „interes”, deși până în prezent în multe surse figurează, sub diverse forme, aceleași descrieri ale interesului, interpretate de С.Л. Рубинштейн și/sau de А.Г. Ковалёв (a se vedea, de exemplu, la В.В. Богословский, А.В. Петровский, В.А. Крутецкий, М.В. Гамезо, Р.С. Немов, А.Г. Маклаков ș.a., cât și la unii autori români, cum ar fi la Al. Roșca, P. Popescu-Neveanu, U. Șchiopu, M. Zlate ș.a.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 12; 13; 14; 15].

Același lucru se constată și în ceea ce privește problema caracterizării particularităților dezvoltării intereselor la adolescenți, cu toate că în această privință există și anumite similitudini, puncte comune. Aceasta se întâmplă, probabil, din mai multe cauze, cum ar fi periodizarea diferită pe vârste a dezvoltării psihice și formării personalității în ontogeneză, importanța pe care o atribuie autorii factorilor acestei dezvoltări, sistemului de educație și instruire, etapei istorice pe care o traversează țara respectivă etc. Așa, bunăoară, în psihologie perioada adolescenței este marcată diferit de la o țară la alta: 15-17 ani (D. Elkonin, Rusia), 14-18/20 ani (U. Șchiopu; P. Mureșan, România), 15-25 ani (D.E. Super, SUA) etc. [7]. În acest caz este evident că diapazonul atât de mare al acestei perioade de vârstă (egal aproximativ cu 10 ani) nu a putut să nu-și lase amprenta asupra varietății și eterogenității intereselor adolescenților, descrise de diferiți autori. Iar unii psihologi renumiți în domeniul psihologiei dezvoltării deloc nu au descris particularităților dezvoltării intereselor la adolescenți. С. Л. Рубинштейн la timpul său, bunăoară, referindu-se la dezvoltarea interesele la adolescenți, a marcat ceea ce în opinia lui este cel mai esențial:

1. începutul stabilirii cercului de interese, unite într-un număr nu prea mare de sisteme legate între ele și care capătă o anumită constanță;
2. comutarea intereselor de la particular și concret spre abstract și general, în particular, creșterea interesului față de întrebările cu privire la ideologie, la concepția despre viață;
3. apariția concomitentă a interesului față de implementarea în practică a cunoștințelor acumulate, față de problemele vieții practice;
4. creșterea interesului față de trăirile psihice ale altor persoane și în mod deosebit față de ale sale (a se vedea, de ex., jurnalele adolescenților);
5. începutul diferențierii și specializării intereselor, orientarea lor spre o anumită sferă de activitate, profesie – spre tehnică, spre un anumit domeniu al științei, spre literatură, artă etc., care se desfășoară sub influența întreg sistemului de condiții în care are loc dezvoltarea adolescentului [16, p.117].

La etapa actuală, de pildă, academicianul rus P.C. Hemov constată că adolescenții contemporani „au o viziune mai deschisă, mai nepărtinitoare și mai curajoasă asupra lumii, participând la abordarea și soluționarea multor probleme moral-etice; ei sunt mai independenți în judecăți, se includ în discutarea unor așa probleme social-politice, economice, religioase, care până nu demult se considerau necaracteristice pentru juniori, nepedagogice, nejustificate ideologic (de exemplu, chestiuni cu privire la religie, business, sex, la comportamentul pedagogilor, părinților ...)” [14, p.237].

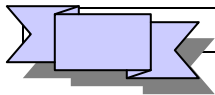
Așadar, din analiza pe care am efectuat-o, din multitudinea definițiilor și abordărilor reflectate putem conchide că la moment în știința psihologică problema intereselor și a particularităților dezvoltării lor la adolescenți rămâne a fi deschisă și foarte actuală. În particular, în ceea ce ne privește, la etapa dată, întru micșorarea cotei mari a absenteismului electoral, ne preocupă problema intereselor electorale și a dezvoltării lor la adolescenți, care, după cum se știe, sunt la vârsta primelor alegeri în viața lor. Iar tot ce este primul, probabil, trebuie să fie și bun, pozitiv, plăcut, util etc.

Bibliografie:

1. Bogoslovski, V.V. ș.a. Psihologia generală. Ch.: Lumina, 1992.
2. Kovaliov, A. I. ș.a. Psihologie. Ch.: Lumina, 1972.
3. Petrovski, A.V. Psihologia generală. Ch.: Lumina, 1985.
4. Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978.
5. Roșca, Al. ș.a. Psihologie generală. București: EDP, 1982.
6. Șchiopu, U. ș.a. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997.
7. Șchiopu U., Verza, E. Psihologia vârsteilor: ciclurile vieții. București: EDP, 1997.

8. Zlate, M. ş.a Psihologie. Bucureşti: EDP, 1990.
9. Гамезо, М.В., Домашенко И.А.. Атлас по психологии. М: Просвещение, 1986.
10. Здравомыслов, А.Г. Интерес. – В кн: Филосовский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
11. Ковалёв, А.Г. Психология личности. Изд.3, переработ. и доп. М.: Просвещение, 1970.
12. Крутецкий, В. А. Психология. М: Просвещение, 1980.
13. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2009.
14. Немов,Р. С. Психология. Кн. 2. М.: Владос, 1998.
15. Петровский, А. Психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений/- 5-е изд., стер. М.: издательский центр “Академия”, 2006.
16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989.
17. <http://www.librarie.net/carte/39891/DOOM-Dictionarul-Ortografic-OrtoepicMorfologic-Limbii-Romane-editia-revizuita-adaugita>

Primit 12.03.2014



ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПТОВ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ», «ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ»

Карасу Локман, аспирант Южно-украинского национального педагогического
университета имени К.Д.Ушинского

Summary

In the article presents an analysis of conceptual provisions language personality and the secondary language personality, as well as the phenomenon of polycultural language personality capable to master concept sphere of different cultural groups of global peace.

Keywords: language personality, secondary language personality, polycultural language personality.

Резюме

В статье представлен анализ концептуальных положений языковой личности и вторичной языковой личности, а также феномена поликультурной языковой личности, способной овладевать концептосферами разных культурных групп глобального мира.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, поликультурная языковая личность.

Постановка проблемы. В поликультурном глобальном обществе, для которого характерным становится взаимодействие культур не только в рамках диалога, но и полилога, меняются требования к системе образования, в том числе к системе обучения иностранным языкам, перед которой стоит задача формирования нового типа языковой личности – поликультурной.

Анализ научных исследований. Последние десятилетия особенно характеризуются интересом к проблемам языковой личности (Г. Богин, В. Карасик, Ю. Караулов, А. Ростова и др.); вторичной языковой личности (Н. Гальскова, И. Халеева, К. Хитрик и др.); языковой личности в поликультурной среде (О. Леонтович, Ю. Прохоров, М. Трубчанинова и др.); межкультурной коммуникации (Д. Гудков, В. Красных, С. Тер-Минасова и др.). Результаты анализа исследований, посвященных вопросам формирования языковой и вторичной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам, позволили нам убедиться в том, что вопрос о формировании поликультурного типа языковой личности, способной овладевать концептосферами разных культурных групп глобального мира, до сих пор оставался недостаточно исследованным.

Целью статьи является анализ концептуальных положений феноменов языковой личности и вторичной языковой личности как основы формирования нового типа языковой личности – поликультурной.

Изложение основного материала. В первую очередь отметим, что особое значение в современном мире приобретают такие понятия как «языковая личность», «вторичная языковая личность», «поликультурная языковая личность».

Понятие «языковая личность» впервые появилось в трудах лингвистов середины XX в. К. Гатета, С. Пешкова и др. Однако эти ученые, по вполне понятным причинам, не смогли дать исчерпывающего научного обоснования данного понятия и ограничились самыми общими характеристиками человека как вида существа, которое разговаривает. На современном этапе научно-терминологическая база таких отраслей наук, как: философия, психология, лингвистика, риторика, политология и др. активно оперирует этим термином и продолжают исследование в рамках определения сущности этого феномена.

Принято считать, что языковая личность – это субъект, который познает мир и отображает этот мир в языке через призму индивидуальности. Л. Паламарь не без основания отмечает, что языковая личность должна рассматриваться не только через призму способностей человека к определенной языковой деятельности, но и через призму характера, темперамента, чувств и др. [3, с. 6]. По мнению же М. Пентелюк, языковая личность – это человек, который обнаруживает высокий уровень языковой и речевой компетенции, уважает, любит и бережет родной язык [4 с. 16]. Из вышесказанного можно допустить, что развитие языковой личности осуществляется в ее многогранной (иерархической) деятельности.

Феномен языковой личности в современной науке является дискуссионным. Очевидной становится необходимость систематизации представлений относительно этого феномена. С этой целью обратимся к описанию структурной модели языковой личности (по Ю. Караулову), содержащее в себе характеристику семантико-структурной организации, реконструкцию языковой картины мира, выявления мотивов порождения и восприятия текстов данной языковой личностью. Прокомментируем ее содержание более детально [2].

Вербально-семантический уровень содержит в себе стереотипные модели словосочетаний и предложений, единицами которого являются слова, находящиеся в грамматико-парадигмальных, семантико-синтаксических и ассоциативных отношениях между собой и совмещаемые в «вербальную сеть». Этот уровень осуществляется в языке

(семантика) и допускает для носителя нормальное владение языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений. Иными словами вербально-семантическая характеристика языковой личности складывается из лексикона, которым она пользуется в процессе естественной вербальной коммуникации. При этом учитывается как количество лексических единиц, так и умение правильно использовать вербальные средства в соответствии с нормами социальной дифференциации, вариативности, функционально-стилистической ценности. Уровень владения этим умением, а также нарушения нормативных правил словообразования, грамматики и произношения определяют индивидуальность этой характеристики.

Лингво-когнитивный (тезаурусный) уровень содержит в себе стереотипные генерализированные высказывания, к структурным единицам которого относятся понятия, идеи, концепты, объединенные иерархически-координативными отношениями в семантике поля, которые складываются в каждой языковой индивидуальности в более-менее упорядоченную, систематизированную «картину мира». В сознании индивидуума они представлены как некая иерархия социальных и культурологических ценностей, сформировавшаяся в конкретных условиях социального опыта и деятельности. Это отражается в использовании излюбленных разговорных формул и индивидуальных речевых оборотов, по которым можно узнать конкретную языковую личность. Этот уровень отражается в интеллекте (когнитация), то есть когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой личности, познавательной деятельностью человека, предполагающей мыслительные процессы.

Мотивационный (прагматический) уровень языковой личности содержит в себе стереотипные образы-символы прецедентных текстов культуры, его элементами являются деятельностно-коммуникативные потребности, объединяемые сферой общения, коммуникативными ситуациями и ролями в «коммуникативную сеть». Этот уровень реализуется в действительности (прагматика). Таким образом, единицами третьего уровня являются цели, задачи, мотивы, намерения и установки, которые, по мнению Ю. Караулова, проявляются в коммуникативно-деятельностных потребностях личности. Именно мотивированность говорящего служит наиболее существенным фактором, обуславливающим индивидуальные особенности языковой личности. Многоплановость этих факторов и отсутствие достаточно устойчивых формальных коррелятов в речи говорящего затрудняют исследование прагматической характеристики как важнейшего уровня структуры языковой личности.

Таким образом, можно утверждать, что Ю. Караулов определяет языковую личность как многослойный, многокомпонентный, структурно упорядоченный набор языковых способностей, умений, готовности делать и воспринимать языковые произведения [2, с. 71]. Иначе говоря – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью [2].

Как видим, в этом определении совмещены способности человека с особенностями порождаемых им текстов. Это дает возможность и необходимость выявления на базе дискурса не только его психологических черт, но и философско-мировоззренческих предпосылок, этнонациональных особенностей, социальных характеристик, историко-культурных источников. Исходя из этого, можно считать, что именно когнитивный уровень языковой личности охватывает ее интеллектуальную сферу, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания – к знанию, сознанию, процессам познания человека, тогда как прагматический уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее языковой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире.

Отметим, что уровневая модель языковой личности, предложенная Ю. Карауловым, в которой различаются вербально-семантический (владение языковыми единицами), когнитивный (понятия, идеи, концепты, отражающие картину мира) и прагматический (цели, мотивы, намерения человека) уровни, отражает обобщенный тип личности.

Согласимся с исследователями (О. Конек, А. Шевцова и др.), что конкретных языковых личностей может быть множество, они отличаются значимостью того или иного уровня в структуре личности. Это обусловило появление целой парадигмы личностей – речевой, коммуникативной, этносемантической и др. Прежде всего под «языковой личностью» понимается: человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности (Г. Богин); совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения, – личность коммуникативная (С. Сухих); закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка – личность словарная, этносемантическая (С. Воркачев, В. Карасик) и др.

На современном этапе стало актуальным утверждение Н. Гальсковой о том, что результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [1, с. 65]. То есть «вторичная языковая личность» – это совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, к адекватному взаимодействию с представителями других культур.

В обобщенном виде вторичная языковая личность определяется как способность человека к общению на межкультурном уровне. И. Халеева отмечает, что она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира», что позволяет человеку понять новую для него социальную действительность [6, с. 68]. Принимая в целом трехуровневую организацию языковой личности, разработанную Ю. Карауловым, И. Халеева предложила описание модели вторичной языковой личности с учетом процессов, происходящих в личности в ходе овладения ею неродным для неё языком. Поскольку языки отличаются один от другого своей вербально-семантической «сетью», то вполне справедливо автор делит именно первый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус I и тезаурус II (формирование вторичного когнитивного сознания). Тезаурус I восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира», тогда как тезаурус II формирует «концептуальную, или глобальную, картину мира».

Выделенные автором две сферы взаимосвязаны и одновременно автономны друг от друга. Взаимосвязь проявляется в том, что тезаурус I формируется под воздействием тезауруса II. Носители разных языков различаются своим тезаурусом I, но нельзя забывать об отличиях в тезаурусе II. Формирование тезауруса II – сложное задание, поскольку в данном случае речь идет о развитии умений распознавать мотивы и установки личности, которая принадлежит другой общности, где действует другая система ценностей, норм и оценок [1].

По мнению И. Халеевой, овладеть суммой знаний о картине мира – значит выйти на когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности. Отсюда становится понятным, что при подготовке активного участника межкультурной коммуникации важно научить носителя образа мира социально-культурной общности понимать

носителя другого языкового образа мира. Понять какую-либо фразу или текст значит, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее ее содержанию место в картине мира и фиксация их умственного содержания средствами языка в концептуальной картине мира.

Очевидно, что принятие концепта вторичной языковой личности в качестве методологического означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур, а не разных языковых явлений. Сопоставление предполагает осознание студентами собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта.

Однако, по мнению ученых (Г. Елизарова, О. Конек, Л. Халяпина, А. Шевцова и др.), формирование вторичной языковой личности, способной к взаимодействию еще с одной (второй) лингвокультурой, в практике преподавания, когда преподаватель работает в группе студентов, представляющих несколько культур, является уже недостаточным. Поэтому актуальным сегодня является формирование способности и готовности студентов к позитивному взаимодействию с поликультурным миром. Именно это и обусловило появление и развитие концепции «поликультурной языковой личности».

Так как целью обучения иностранным языкам определяется не набор конкретных умений, не получение отдельных знаний о культуре страны изучаемого языка, а формирование такой языковой личности, которая будет способна к активной и продуктивной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе, будет обладать развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных лингвокультурных групп, то именно данную языковую личность и предлагается назвать поликультурной.

Такая личность, отмечает Л. Халяпина, должна быть: динамичной, способной постоянно меняться в зависимости от меняющихся, часто непредсказуемых, условий существования в непротиворечивом взаимодействии и сотрудничестве с другими людьми; самостоятельной, инициативной, независимой, ответственной за собственную судьбу в пределах, позволяющих проявление названных качеств другими личностями; должна обладать собственными, уникальными, присущими только ей механизмами самоанализа и анализа представлений других культурных общностей, как о миропорядке, так и о способах сосуществования в нем [7]. А ее формирование основывается на следующих принципах: познания и учета концептосфер разных

культур, интеграции обучения и реальной коммуникации с представителями поликультурного мира, сочетания глобальности и самобытности, автономии и самостоятельности личности в обучении, проблемно-ориентированного познания.

По мнению М. Фомина, поликультурная языковая личность, владея межкультурной компетенцией, которая рассматривается как компонент общей коммуникативной компетенции, способна анализировать различия культур Запада и Востока и активно участвует в диалоге культур [5].

Таким образом, поликультурная языковая личность способна к активной и производительной жизнедеятельности в глобальном поликультурном обществе, понимает и уважает другие культуры, умеет жить в мире и согласии с представителями разных лингвокультурных групп (Ю. Агранат, Л. Халяпина и др.).

Совершенствование обучения иностранным языкам состоит в целостном, поэтапном формировании поликультурной языковой личности, способной средствами изучаемого языка овладевать концептосферами разных культур. Изучение и анализ специфики концептосфер, осознанное постижение и сопоставление языковой репрезентации того или иного культурного концепта способствует формированию у студентов толерантного отношения к особенностям культуры различных народов, способности и готовности к позитивному взаимодействию с поликультурным миром и его представителями. Свойственная толерантной поликультурной личности межкультурная трансформация обеспечивает развитие таких качеств, как эмпатия, заниженная степень этноцентризма, умение устанавливать значимые отношения с «чужими», с уважением и пониманием воспринимать представителей другой культуры.

Выводы. Результаты анализа исследований, посвященных вопросам формирования языковой и вторичной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам, позволили нам убедиться в том, что формирование поликультурного типа языковой личности, способной овладевать концептосферами разных культурных групп глобального мира, востребовано ситуацией глобализирующегося общества и будет способствовать решению задач образования в сфере иностранных языков.

Литература:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, – 1987. – 263 с.

3. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Лариса Максимівна Паламар. – Київ, 1997. – 468 с.

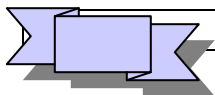
4. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика / М. І. Пентелюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.

5. Фомин М. Проблема формирования поликультурной языковой личности / М. Фомин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aartyk.ru/cultura/item/3462-problema-formirovaniya-polikulturnoy-yazykovoy-lichnosti>.

6. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста: [сб. статей] / И. И. Халеева. – М., 1995. – С. 63-72.

7. Халяпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Халяпина Людмила Петровна. – Санкт-Петербург, 2006 – 426 с.

Primit 05.05.2014



Dezvoltarea conștiinței de sine la diferite etape de vârstă

Racu Igor, prof.univ., dr. habilitat în psihologie

Summary

This research is devoted to the actual problem of the developmental and psychology – the self-consciousness genesis of children aged 1–18. These children are educated in different social conditions. In this research work are shown: dynamics of the self-consciousness at different developmental stages of a child, the situations, factors, contents, possibilities, mechanisms, the natural laws of development and the differences determined by the Social Situation of Development (SSD). The determinations factor of self-consciousness development at the different ontogenesis stages is the communicative experience with adults. In the favorable social conditions the forming of self-consciousness in the elementary forms appears by the age of 2. At the same time the children from orphanages are 9-12 months behind. The structures which form the self-consciousness go through 4 main quality stages in their development. The identification and the complex studying of the developmental peculiarities, architectonics of the forming system, dynamics of self-consciousness development made possible to ground and work out the contents, progressive methods of the acceleration of the self-consciousness development process. The compensation process of the given defections in the development self-consciousness is most effective at the age of 2. The developmental influence of these conditions comes down with age.

Key words: self-consciousness, children, social situation of development, communication.

Rezumat

În acest articol sunt expuse rezultatele unor studii teoretico-experimentale privind dezvoltarea conștiinței de sine la diferite etape de vârstă. Este prezentată dinamica, legitățile, factorii, aspectul cantitativ și calitativ în dezvoltarea conștiinței de sine în ontogeneză în aspect comparativ, în dependență de mediul social de dezvoltare al copiilor. Este demonstrat rolul de bază al activității de comunicare în dezvoltarea conștiinței de sine pe parcursul copilăriei, preadolescenței și adolescenței. Sunt identificate etapele inițiale de apariție și dezvoltare a conștiinței de sine și posibilitățile de dezvoltare a acestei structuri în condiții experimentale special organizate.

Cuvinte-cheie: conștiința de sine, copii, situație socială de dezvoltare, comunicare.

Studiul teoretico-experimental este consacrat problemei genezei conștiinței de sine la copii educați în diferite situații sociale de dezvoltare (SSD). Studiul dezvoltării conștiinței de sine permite depistarea condițiilor favorabile pentru formarea acestei structuri nucleare din cadrul personalității, factorii care determină denaturarea procesului de dezvoltare și strategiile și metodele de corecție. Nu mai puțin semnificativă este cercetarea problemei situației sociale de dezvoltare care de la L.Vîgotski încoace mai des a fost declarată de cât profund studiată.

În lucrările psihologilor S.Rubinștein, A.Leontiev, A.Bodaliov, L.Bojovici, I.Cesnocova, J.Piaget, H.Wallon, R.Zazzo, M. Lewis, J. Brooks – Gunn, etc. pe lângă problemele teoretice sunt abordate și unele aspecte empirice a genezei conștiinței de sine.

Investigațiile noastre sunt consacrate studiului genezei conștiinței de sine în ontogeneză în diferite situații sociale de dezvoltare la copii de la 1 an până la vârsta adolescentă. Drept obiect de studiu este conștiința de sine prezentată ca un complex afectiv - cognitiv. Conștiința de sine include în sine caracteristicile procesuale și cele structurale. Cunoașterea de sine, reflexia,

reprezentările despre sine țin de latura cognitivă a conștiinței de sine. Primele două sunt procesul de cunoaștere de sine, iar a treia este rezultatul. Latura emoțională a conștiinței de sine se descrie prin intermediul atitudinii față de sine și autoapreciere care împreună constituie componenta afectivă. Atitudinea este o noțiune mai largă (și ca apreciere dar și ca atitudine emoțională în afara aprecierii) iar a doua noțiune o luăm în sens direct. Produsul final este imaginea Eu-lui.

În cercetarea experimentală au participat: 760 de copii (vârsta precece: 160, preșcolari: 90, elevi din clasele primare: 90, preadolescenți: 240, adolescenți: 180.

Per total au fost realizate 10985 probe experimentale completate de observații, convorbiri, anchetări etc.

Pe parcursul cercetării am realizat următoarele obiective:

- studiul formelor inițiale a conștiinței de sine pe parcursul copilăriei precece. Drept obiect de studiu a servit imaginea de sine ca structură afectiv – cognitivă (conținutul concret, componenții de bază, etapele calitative, dinamica, tempoul, etc.). Am demonstrat, că deja la sfârșitul anului doi de viață se poate vorbi despre formarea componenților structurali de bază a imaginii de sine, unde pe parcursul copilăriei precece se dezvoltă preponderent latura cognitivă a imaginii. Sub influența experienței activității individuale se largesc considerabil cunoștințele copilului despre sine, se formează intens latura periferică a imaginii de sine. Am depistat și studiat patru etape calitative în dezvoltarea conștiinței de sine pe parcursul acestei perioade de vârstă. Am depistat diferențe statistic semnificative în formarea conștiinței de sine în copilăria precece în dependență de SSD a copiilor. În special, în mediul social în care este formată comunicarea centrată pe personalitate, pe subiect a adultului cu copilul am constatat formarea imaginii de sine în jumătatea a doua a anului doi de viață. În condițiile deficitului de comunicare de acest tip unde baza interacțiunii o constituie conducerea autoritară din partea maturului, comunicarea cu orientare pe “obiect” am constatat o reținere în constituirea imaginii, nedezvoltarea ei completă chiar și la sfârșitul anului trei de viață.
- studierea formării conștiinței de sine în perioada preșcolară (conținutul, structura, factorii determinanți, dinamica, tempoul, laturile specifice etc.). Am demonstrat creșterea semnificației experienței individuale a copilului în formarea componenților cognitiv și afectiv, însă cu predominarea experienței de comunicare cu maturii și semenii. Am demonstrat experimental, că particularitățile specifice, calitative a dezvoltării conștiinței de sine la preșcolarii educați în diferite SSD sunt determinate de experiența diferită de comunicare cu adulții și posibilitatea diferită de folosire a experienței individuale care este influențată de prezența, poziția, interacțiunea cu adultul. Deosebiri esențiale au fost depistate atât în cadrul cunoștințelor despre sine, cât și în cadrul atitudinii față de sine. Am demonstrat,

că spre sfârșitul acestei perioade de dezvoltare în condiții sociale mai puțin favorabile se formează o personalitate cu însușiri specifice ce se referă și la nucleul ei - conștiința de sine - care influențează și alte structuri în cadrul personalității umane.

- studiul formării conștiinței de sine la elevul mic. A fost demonstrat, că în vârsta școlară mică în dependență de organizarea, realizarea, dezvoltarea activității de învățare se formează sfera cognitivă și afectivă a conștiinței de sine, considerabil se lărgeste “formațiunea centrală, nucleară” a conștiinței de sine, iar în structura periferică sunt proiectate cunoștințele despre sine ce țin de capacități, aptitudini, abilități, interese și personalitate per ansamblu. Aprecierea pe care copiii o primesc în cadrul familiei îndeplinește funcția de corecție, fapt care lipsește la copiii educați în instituțiile colective de tip închis ceea ce provoacă denaturări în structura acestei formațiuni.
- studiul dezvoltării conștiinței de sine în vârsta preadolescentă. Am reușit să demonstrăm, că are loc o transformare radicală în conținutul conștiinței de sine care în mare măsură se formează fiind influențată de situația socială de dezvoltare în sensul larg al noțiunii. La copiii de această vârstă educați în SSD diferite predomină în cadrul conștiinței de sine aceleași orientări, caracteristici, valori. SSD în sens îngust (L.Vîgotski) determină formarea caracteristicilor specifice în conștiința de sine a preadolescentului ce țin de tempo, dinamică etc., iar în sens larg al noțiunii SSD determină însuși conținutul concret al conștiinței de sine.
- cercetarea dezvoltării conștiinței de sine în vârsta adolescentă. Conținutul componentelor de bază rămâne a fi determinat de aceiași factori de bază ca și pentru perioadele de vârstă precedente. În SSD diferite la adolescenți se formează conștiința de sine cu un conținut specific al componentelor de bază.
- elaborarea și aplicarea programelor de intervenții formative asupra dezvoltării conștiinței de sine în copilăria precoce și vârsta preșcolară. Am demonstrat posibilitatea corecției procesului de formare a imaginii de sine în copilăria precoce și la preșcolari prin intermediul unei influențe bine determinate asupra sferelor principale ale SSD în care sau constatat cele mai pronunțate deosebiri: copil - adult (comunicare, interacțiune, activitate), copil - alt copil (comunicare, activitate, interacțiune), copil - anturajul material (felul dominant de activitate, etc.), copil - El însuși (sfera emoțională, afectivă etc.). Am elaborat și implementat intervenții psihologice mai puțin cunoscute, dat fiind faptul că nu lucram în special asupra corecției, compensării și dezvoltării nemijlocite a conținutului concret al conștiinței de sine. Toate acțiunile de intervenție au fost centrate pe dezvoltarea a 4 sfere nominalizate din cadrul SSD, prin intermediul cărora se îmbogățește experiența de comunicare și cea individuală, ceea ce la

rândul său determina compensarea și corecția componentelor cognitiv și afectiv în cadrul conștiinței de sine. Am demonstrat posibilitatea unei corecții și dezvoltări numai parțiale și efectul crește cu atât mai mult cu cât ea începe mai timpuriu.

În mod special vom prezenta rezultatele intervențiilor psihologice pe care le-am realizat cu copiii de vârstă precoce și preșcolară. În cadrul ipotezelor lansate pentru experimentele formative am presupus, că în condiții experimentale special organizate este posibilă influența pozitivă asupra procesului de dezvoltare a conștiinței de sine la etapele timpurii ale ontogenezei. Ședințele organizate au fost centrate pe dezvoltarea a patru sfere de bază din cadrul SSD care deja au fost prezentate.

În grupul experimental au fost incluși pentru această vârstă 20 de copii din lotul III (educați în orfelinate) a câte 5 pentru fiecare subgrup de vârstă (fiecare jumătate de an) ca și în cadrul experimentelor de constatare. Grupul de control a fost constituit în același mod din 20 de copii din orfelinate. În același timp am mai format încă două grupuri de control din copii din loturile I și II (copii din familii complete favorabile și copii din familii incomplete sau temporar dezintegrate cu climat psihologic nefavorabil). Cu fiecare copil din grupul experimental am realizat a câte 10 ședințe de intervenții psihologice. Pe lângă aceasta în mod special am analizat în permanență situația de întâlnire și despărțire de experimentator. După 5 ședințe formative și ultimul la finele ciclului formativ.

Prin intermediul ședințelor formative am reușit să influențăm pozitiv asupra tempoului de dezvoltare al conținutului concret a componentului cognitiv. Sau dezvoltat cunoștințele copiilor despre sine ca personalitate, ca subiect de acțiune cu obiectele. Au intervenit modificări esențiale și în latura afectivă a conștiinței de sine. Înainte de toate am reușit să înlăturăm atitudinea denaturată negativă față de sine prin consolidarea structurii nucleare și senzațiilor emoționale pozitive. Analiza comparativă a procesului de formare a componentului cognitiv ne permite să vorbim despre un tempo sporit de dezvoltare la copiii din grupul experimental (aproximativ egal cu 6 - 9 luni). Acest fapt este un argument de bază în favoarea posibilității de organizare a activităților dezvoltative și de corecție pentru copiii de această vârstă. În același timp trebuie să vorbim despre posibilitatea corecției parțiale. Nu am reușit să formăm la micuții din grupul experimental acel nivel de dezvoltare caracteristic pentru copiii din primul lot. În comparație cu copiii din lotul II am obținut rezultate mai înalte, deci un nivel mai înalt al formării conștiinței de sine. Cele mai bune efecte compensatorii sunt constatare la anul doi de viață iar în continuare eficacitatea acestora scade.

Experimentele formative cu copiii de vârstă preșcolară au fost orientate la dezvoltarea experienței de comunicare cu adulții și semenii pe de o parte și îmbogățirea experienței individuale și implicarea directă a ei în formarea componentelor de bază a conștiinței de sine, pe de altă parte. Acest obiectiv de bază a fost realizat prin alte obiective concrete:

- organizarea, implicarea și desfășurarea felului dominant de activitate - jocului pe roluri;
- organizarea, desfășurarea activităților productive cu preșcolarii;
- organizarea, desfășurarea formelor de bază a comunicării în această vârstă;
- dezvoltarea sferelor de bază din cadrul SSD: copil - adultul, copil - anturajul material, copil - alt copil, copil - "El singur".
- orientarea totală la personalitatea copilului, accentuarea ajunșurilor care se referă la personalitate și la activitate, încurajarea copilului și acțiunilor lui, aprecierea pozitivă și în cazurile când copilul nu o merită. Vom prezenta selectiv rezultatele în experimentul de control cu copiii preșcolari.

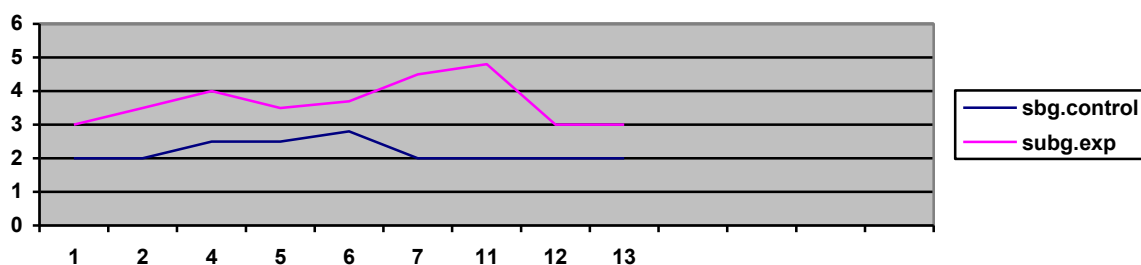


Figura nr. 1. Rezultatele în post-testare pentru preșcolarii de 3-4 ani.

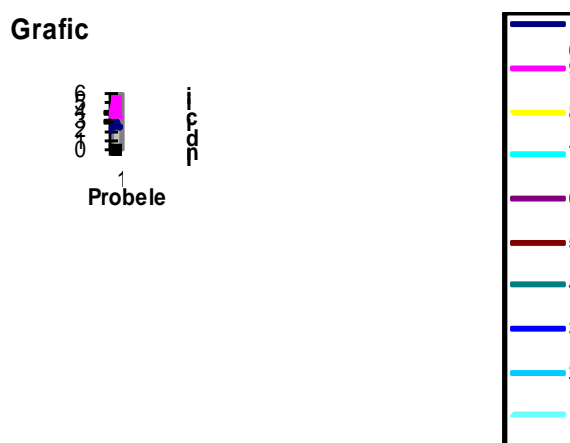


Figura nr. 2. Rezultatele în experimentul de control pentru preșcolarii de 5 ani.

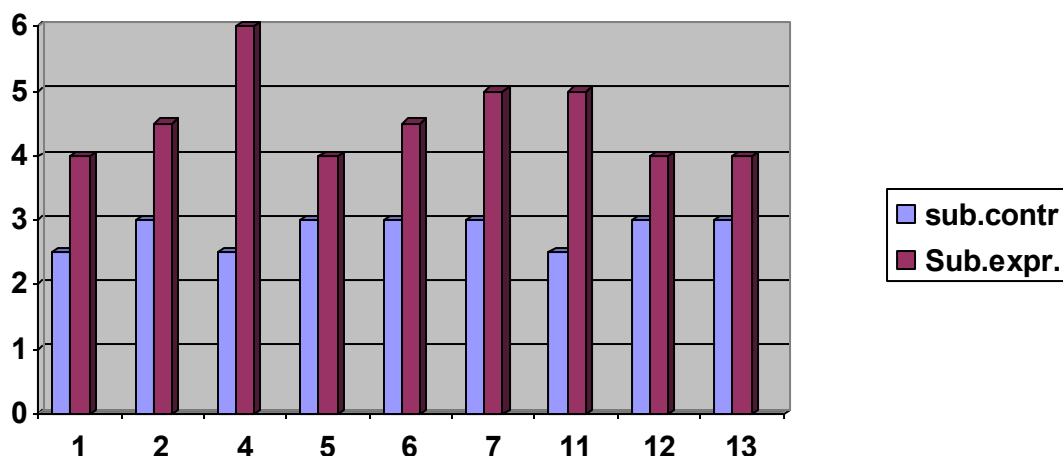


Figura nr.3. Rezultatele în experimentul de control pentru preșcolarii de 6-7 ani

În timpul care a trecut între pre - și post - testare la preșcolarii din grupul de control n-au intervenit schimbări esențiale în rezultate cu privire la nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine (diferențele statistic ne semnificative la $p = 0,05$).

Compararea rezultatelor medii pentru subgrupurile de vârstă (grupul experimental și cel de control) ne oferă diferențe statistic semnificative la $p = 0,05$. (testul U- Mann-Whetney). Deci, ipotezele lansate pentru această parte a lucrării au fost confirmate: în condiții experimentale special organizate este posibilă corecția și influența pozitivă asupra procesului de dezvoltare a conștiinței de sine, în special, pentru vârsta preșcolară trebuie accentuată sfera de comunicare cu accent pe subiect, pe personalitate și reanimată sfera activității individuale, formând și acest tip de experiență. Rezultatele copiilor din subgrupurile de vârstă pentru grupul experimental sunt mai mari în comparație cu rezultatele preșcolarii din grupul de control. Am reușit să influențăm pozitiv asupra tempoului de dezvoltare a imaginii de sine. În acest sens, stimulând formarea rapidă a experienței de comunicare și cea individuală am reușit să lărgim, să îmbogățim atât cunoștințele copiilor despre sine, cât și să schimbăm atitudinea copiilor față de sine.

Latura cognitivă. Evident pentru noi este faptul, că intervențiile psihologice formative au provocat constituirea cunoștințelor noi despre propriile capacități și posibilități, despre însușirile personalității pe care le posedă etc., etc. Permanent în decurs a 2 - 3 luni în cadrul comunicării, în cadrul interacțiunii, în cadrul activității practice (jocurile, activitățile productive, construire, modelare etc.) formam noi și noi cunoștințe despre sine la copii, le descopeream noi posibilități, abilități (chiar le inventam pe alocuri) și ofeream copilului multe și diverse informații despre sine. Procesul de comunicare a fost modificat esențial. De

la restricții, autocratism, norme, formalism etc., am trecut la comunicare centrată pe personalitate cu toate caracteristicile ei. În special trebuie să ne referim la factorul al 2-ea de bază care determină formarea imaginii de sine - experiența activității individuale a copilului. Vom menționa următoarele. Pentru perioada precedentă de dezvoltare - vârsta precece - am constatat, că nu sunt diferențe cu privire la experiența individuală pentru copii din eșantioanele (SSD diferite) studiate. Cu alte cuvinte în instituțiile de tip închis de educație se formează o experiență a activității individuale aproximativ de același nivel ca și pentru alte eșantioane. Însă copiii din lotul III, având condițiile respective pentru formarea experienței activității practice nu le pot folosi sau nu le folosesc. Deosebim în acest caz două situații diferite. Prima din ele - la copii se formează experiența activității practice la nivel mediu, însă mai departe există bariere care nu permit formarea sub influența ei a laturii cognitive în cadrul imaginii de sine (cunoștințele despre sine sunt formate, însă nu sunt folosite de către copil în cadrul conștiinței de sine). Dacă, în acest sens să vorbim despre arhitectura imaginii, atunci vom menționa următoarele. Cunoștințele reprezentările noi despre sine care se formează în cadrul experienței activității practice sunt proiectate în structura periferică, însă acolo și rămân într-o formă pasivă, neactivată. Situația a doua - mai dificilă - copiii nu pot la un nivel normal să profite de organizarea experienței activității practice. Atât în prima, cât și în a situația a doua cauza este aceeași, numai că ea este implicată la diferite etape. Este vorba despre comunicarea cu adulții. În prima situație - stilurile, formele de comunicare practicate nu permit pătrunderea cunoștințelor despre sine în nucleul imaginii, consolidarea și folosirea lor în cadrul conștiinței de sine. Iar în situația a doua - comunicarea practică nu permite, utilizarea posibilităților create în anturaj în vederea desfășurării, realizării activității practice individuale. În acest caz, încă până la formarea cunoștințelor și proiecția lor în structura periferică a imaginii drept barieră este prezentă comunicarea, acele forme, tipuri care sunt practicate în condițiile de educație pentru acești copii.

Considerăm, că anume diferențierea acestor două situații ne permite argumentarea posibilităților parțiale de compensare în formarea imaginii Eu-lui. Mult mai înalte efecte compensatorii au fost obținute cu acei copii pentru care este caracteristică prima situație din cele stabilite.

Latura afectivă. În acest domeniu am reușit, ca și în perioada copilăriei precece, să provocăm schimbări esențiale.

Condițiile experimentale pe care le-am creat au contribuit parțial la un progres în dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine. Cel mai important moment aici este din nou

comunicarea centrată pe subiect cu accentuarea permanentă a parametrilor respectivi depistați și evidențiați de noi. Formarea încrederii în sine, înlăturarea parțială a închistării, lipsei de inițiativă, renunțarea la regimul strict de cerințe și norme au determinat schimbările ce au intervenit în sfera afectivă a copiilor. Cei din urmă au început a zâmbi, a manifesta inițiativă în jocurile și activitățile propuse etc. Aprecierile pozitive permanente din partea adultului care se referă la personalitate și la activitatea copilului i-au permis preșcolărilor din grupul experimental să privească cu alți ochi la sine însuși - s-a transformat sistemul de autoapreciere. Acest lucru este ilustrat în figurile prezentate. Au fost stabilite diferențe statistic semnificative în dezvoltarea autoaprecierii pentru copiii din grupurile experimentale și de control.

Organizarea intervențiilor psihologice ținând cont de felul dominant de activitate, semnificația activităților productive, caracteristicile de vârstă ale preșcolărilor, dialectica dintre sferele de bază de interacțiune între copil și adult, realitatea materială, semenii, sine însuși, factorii de bază ce determină dezvoltarea imaginii etc., ne-au permis să obținem schimbări calitative în conștiința de sine a preșcolărilor din grupul experimental (SSD nr.3). Principalele din ele sunt:

- lărgirea conținutului conștiinței de sine prin creșterea volumului și diversității cunoștințelor despre sine;
- consolidarea cunoștințelor și reprezentărilor despre sine prin trecerea de la o structură difuză a componentului cognitiv la o structură integră bine diferențiată;
- formarea autoaprecierii pozitive și adecvate a preșcolărilor;
- formarea componentelor structurali precum ar fi: sentimentul empatiei, sentimentul proprietății, identitatea sexuală etc.;
- dezvoltarea inițiativei și încrederii în sine etc.

Materialele investigațiilor realizate ne permit să facem următoarele **concluzii** generale:

1. Dezvoltarea conștiinței de sine în ontogeneză este determinată de SSD (L.Vîgotski) preluată în sensul îngust și sensul larg al noțiunii, unde timpul, dinamica, interacțiunea între structura periferică și “formațiunea centrală nucleară” etc. sunt determinate de situația socială de dezvoltare în sens îngust, iar caracteristicile globale de conținut sunt determinate de SSD în sens larg al noțiunii.

2. În diferite SSD se formează un conținut specific al conștiinței de sine care este determinat înainte de toate de deosebirile existente în patru sfere de bază: copil - adult (comunicare, activitate, interacțiune), copil - alt copil (comunicare, interacțiune, activitate), copil -

anturajul material (felul dominant al activității, interacțiune, alte activități), copil - El singur (sfera emoțională, afectivă etc.).

3. La copiii educați în condiții sociale mai puțin favorabile se constată denaturări în conținutul componentelor de bază ai conștiinței de sine, reținerea în apariția și dezvoltarea acestei formațiuni nucleare din cadrul personalității umane.

4. În condiții sociale favorabile se constată apariția elementelor de structură a conștiinței de sine în forme elementare în jumătatea a doua a anului doi de viață.

5. La micuții de la un an până la trei educați în orfelinat se constată o reținere în dezvoltarea conștiinței de sine aproximativ egală cu 9 - 12 luni și denaturarea conținutului laturii cognitive și afective.

6. În formarea fiecărui component al conștiinței de sine (identitatea sexuală, sentimentul proprietății, sentimentul empatiei, atitudinea față de sine, etc.) sunt prezente patru etape calitative pe parcursul perioadelor de vârstă. Dinamica formării acestor elemente de structură este diferită în dependență de complexitatea, timpul apariției, factorii determinanți.

7. Experiența de comunicare și experiența activității practice sunt factori determinanți ai formării conștiinței de sine. În cadrul comunicării centrate pe personalitate, pe subiect sunt anumite caracteristici care nemijlocit determină formarea corectă a conținutului componentului cognitiv și afectiv al conștiinței de sine.

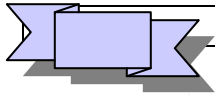
8. În condiții experimentale special organizate, centrate pe folosirea intervențiilor comunicative cu orientare pe personalitate și lichidarea diferențelor depistate în cele patru sfere de bază a SSD este posibilă corecția, compensarea parțială și dezvoltarea conștiinței de sine în copilăria precoce și vârsta preșcolară la copiii educați în medii sociale mai puțin favorabile. Intervențiile psihologice sunt cu atât mai eficiente cu cât activitatea dată se începe mai devreme. Cele mai bune rezultate au fost obținute în anul doi de viață a copilului, iar în continuare efectele compensatorii scad.

Bibliografie

1. Alexandrescu, I. Persoană, personalitate, personaj. Iași, 1988.
2. Allport, G. Structura și dezvoltarea personalității. București, 1990.
3. Chelcea, S. Personalitate și societate în tranziție. București, 1994 .
4. Lewis, M., Brooks-Gunn J. Social cognition and the acquisition of Self, N.Y, 1979.
5. Lewis, M. The self as a developmental concept. - Human Development. 1979, 22. P. 416-419.
6. Pavelcu, V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București, 1982.
7. Psihologia câmpului social: reprezentările sociale. Coord. A.Neculau. București, 1995.

8. Piaget, J. La premiere anne de l enfant . British Journal of Psychology. General Section, V Part, 1927. P. 97-120.
9. Prună, T. Conștiința de sine. În problemele fundamentale ale psihologiei. București, 1980
10. Racu, I. Școlile psihologiei genetice. În schițe din istoria psihologiei. Chișinău, 1994.
11. Racu, I. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău, 2005.
12. Racu, I. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău, 2005.
13. Zlate, M. Eul și Personalitatea. București, 1997.
14. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца. М.1979.
15. Выготский, Л.С. Младенческий возраст. Собр.соч.: 6-ти т., М. 1984, Т.4. с.269-317.
16. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6-ти т., М. 1983, Т.3. с.5-329.
17. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти т., М. 1982, Т.2. с. 5-361.
18. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М. 1991.
19. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избранные психологические произведения: в 2-х т., М.1983, т.2, с.94-231.
81. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. М. 1986.

Primit 19.05.2014



MOTIVATIONAL STRATEGIES FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE CLASSROOM

Ion Negură, PhD, professor emeritus of Ion Creangă State Pedagogical University,
Ala Gutu, English Teacher, International Study Centre for Educational Opportunities

Summary

The purpose of the present article is to analyse the strategies and models of motivating the learning of a foreign language. An increasing number of scholars combine psycholinguistic and linguistic approaches, various motivational models and theories in order to make sure the complex nature of motivation is better understood. The concept that we shall focus on in this article is self-motivation that, according to Alan McLean, comes from Self via four internal motivation drivers: engagement, stimulation, structure and feedback, and plays a vital role in academic learning. We have adopted this concept in our study on the motivation for learning a foreign language due to the intricate character of the foreign language acquisition process. This paper will suggest some tips for practitioners on how to maintain, protect and encourage self-motivation for learning a foreign language.

Rezumat

Scopul pe care ni l-am propus în inițierea și realizarea acestui studiu teoretico-experimental a fost determinarea strategiilor de motivare a învățării limbii străine de către elevii de gimnaziu și de a prezenta modele de comportament didactic motivant. Problema dezvoltării motivației pentru învățarea limbilor străine este intens dezbătută în psihologia și psiholingvistica învățării limbilor străine și drept consecință cultura psihologică dispune azi de un formidabil bagaj de idei și tehnici de stimulare a motivației învățării. Principala rezultat al studiului întreprins constă în teza potrivit căreia tipul de motivație școlară cel mai productiv și cel mai stimulator este automotivarea, care conform studiului, joacă un rol vital în învățarea unei limbi străine. În articol sunt descrise strategiile de dezvoltare a automotivării pentru învățarea unei limbi străine și de consolidare a achizițiilor obținute în acest proces.

Cuvinte cheie: învățare, strategii de motivare, motivație școlară, automotivație.

Introduction

Motivation is an overworked term, an umbrella term for answering all questions concerning the whys of our behaviour and thinking. It “is related to one of the most basic aspects of the human mind, and most teachers and researchers would agree that it has a very important role in determining success or failure in any learning situation.” (Dörnyei, 2001, p.2). Z.Dörnyei’s experience is that 99 per cent of language learners who really want to learn a foreign language will be able to master a reasonable working knowledge of it as a minimum, regardless of their language aptitude. “Without sufficient motivation, however, even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language.” (Dörnyei, 2001, p.5).

We would say motivation is the energy that fuels the language learning process. And “due to the complex nature of language itself (which is at the same time a communication code, an integral part of the individual’s identity and the most important channel of social organization)”, [5, p.425] skills to motivate learners are crucial for language teachers.

The question is: what kind of motivation are we expected to cultivate?

Normally, students start learning a foreign language possessing sufficient motivation to succeed in this activity, as mastering a foreign language seems to be appealing and, as psychologists often say, little children are motivationally 'innocent' and 'uncontaminated' because they seem to possess a natural curiosity about the world and an inherent desire to learn. This is, in fact, often cited as a proof that motivation to learn, just like the ability to acquire language, is an innate characteristic of the human species. Therefore, in an ideal world where the learners' curiosity and inherent motivation has not as yet been curbed or diminished by a student-unfriendly school system, all learners are eager to learn and the learning experience is a constant source of intrinsic pleasure for them. However, "we need to adopt a more down-to-earth perspective. For most teachers the real motivational issue is to find ways to encourage their students to accept the goals of the given classroom activities, regardless of whether or not the students enjoy these activities or would choose to engage in them if other alternatives were available." (Dörnyei, 2001, p.50-51).

Furthermore, even though fluent English is considered to be the modern student's passport nowadays, as lots of Moldovan undergraduates continue their studies abroad where mastering English is essential, a great number of them (and we refer to preadolescents) lose their motivation gradually, especially when it comes to realize that more and more efforts are to be invested in the learning process. This is the fact that challenged a PhD experiment on psychological conditions underlying the formation of motivation for learning a foreign language in secondary school.

As researchers we were amazed to discover that "there isn't a child who isn't motivated in any school environment, they are all motivated: some of them are just motivated to wind you up, or impress the peer group, or avoid work. The brain is always motivated, the brain is always looking to adapt to its environment so that it could respond appropriately, that is with a certain type of behaviour to a certain situation. So, what teachers normally call discipline problems are just the iceberg in this context and it is a real challenge for teachers to discover the underlying motives or the personality that is organising these motives."(McLean, 2014a).

The motivated learning of a foreign language

What are the motives and what is the best type of motivation, the most productive one in a learning context, the one that a teacher should be able to generate and guide in their students' development?

The answers we were seeking for were found in A McLean's and Z. Dörnyei's works, two prominent psychologists of our age. Alan McLean is a Scottish educational psychologist, the

author of the “Motivated School”, who was until April 2011 a Principal Psychologist in Glasgow. He was commissioned to produce a training programme on motivation by the Scottish government in 2005. The Motivated School programme has recently been introduced into LEAs in England, including Buckinghamshire, Hampshire and Bristol as well as the Isle of Man. Zoltán Dörnyei is a Professor of Psycholinguistics at the University of Nottingham in the United Kingdom, renowned for his work on motivation in second language learning. They reckon the best motivation is self-motivation which is the kind of motivation that is fuelled from the inside, that is self-determined and is able to produce persistence and the capability of overcoming various distractors or intellectual obstacles.

As teachers, we learnt that children’s motivation could be divided into two categories: *pre-ten* and *post-ten* motivation. As researchers, we have understood that these two categories depend on the factors that impact students’ motivation and the latter would be mostly influenced by the peer group (this idea is based on A. McLean’s theory). Intuitively, we always felt our role as teachers was significant, yet it was frightening to realize that it is actually vital. This idea is perfectly illustrated by Dr. Haim G. Ginott in *Teacher and Child*: “I have come to a frightening conclusion. I am the decisive element in the classroom. It is my personal approach that creates the climate. It is my daily mood that makes the weather. As a teacher I possess tremendous power to make a child’s life miserable or joyous. I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or humour, hurt or heal. In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated, and a child humanized or de-humanized.” (Ginott, 1972).

In other words, as Alan McLean says, we are never neutral, we are either draining our students or energizing them. It is all about either bringing happiness whenever we enter or whenever we leave the classroom.

Research Study: Theoretical and Practical findings

Our study addresses the psychological conditions underlying the development of motivation for learning a foreign language. The main goal of our research resides in determining, elaborating and implementing a set of psychological conditions underlying the development of motivation for learning a foreign language in a learning environment at the preadolescent age. The following hypotheses have been strengthened during the research:

1. Formation of self-motivation for learning a foreign language is based on the development of self-beliefs (self-efficacy), accompanied by a sense of autonomy and belonging
2. Self-motivation for learning a foreign language is developed by influencing the self-efficacy beliefs.

3. Development of self-motivation enhances the efficiency of learning a foreign language.

Our work is based on the recent advances in research on motivation as a phenomenon studied by Psychology of Personality, Educational Psychology and Psychology of learning a foreign language and it is going to be extended in so far as to become a practical tool for any language teacher seeking a way to motivate their students.

The study that we have carried out up to now is based on A. McLean's Motivated Learning Theory, C. Dweck's Mindsets, *Gardner's Socio-Educational Model* of Second-Language Acquisition and Z. Dörnyei's L2 Motivational Self-System. These theories were successfully employed in a language learning environment offered by Orizont Lyceum in 2007-2008.

The experiment comprised 60 students from three 7th grades and included 25 training sessions and 40 English lessons led in accordance with the above models.

The research has revealed the following preliminary conclusions:

1. Moldovan children's motivation for learning English declines steadily from the 5th to the 7th grades.

2. Preadolescents motivation is mostly influenced by the peer group attitudes.

3. Teachers trigger the required motivation at this age by creating the appropriate type of classroom atmosphere.

4. Optimal motivation for learning English is self-motivation.

5. Self-motivation for learning English at the preadolescent age is built on the development of students' self-beliefs (self-efficacy), accompanied by a sense of autonomy and belonging.

6. Self-efficacy beliefs are based on the interactions of three mindsets: ideas about ability, interpretations of progress and achievement attitudes.

7. Students' self-efficacy beliefs can be influenced by four drivers mastered by teachers: stimulation, structure, feedback, engagement.

8. The four drivers can be activated by means of a set of strategies that mostly suit preadolescents.

So, the key to motivation is needs – people's or in our situation, children's needs, their self-emotions, or "how they feel about themselves as learners, what is on their mind" (**McLean, 2014b**). According to A. McLean, children have got three main needs; A. McLean calls them the three 'A' needs:

1. Affiliation, which is a sense of belonging, a sense of being valued, connected, and the opposite of that is alienation. Affiliation is a fundamental need that in A. McLean's view, underpins everything.

2. Agency, which is a sense of confidence and self-belief, a sense of competence, a sense of self-efficacy, a sense of control: “I know how to do this job, I know how to read, I know how to do geography well.” The opposite of Agency is apathy.

3. Autonomy, which is a sense of being self-determining and trusted which, according to A. McLean, is the centrepiece of them all - the most complex one, the gold dust: “How much scope or trust do I have? How much scope do I have for self-determination in my classroom?” The more self-determination, the more autonomy we have, the more motivated we will be. The opposite of Autonomy is anxiety, where we are overwhelmed, pressurised or discouraged (McLean, 2014c).

And so what a teacher needs to do is create a classroom climate that helps children meet their needs or, in other words, provide the conditions required for driving students’ self-motivation. In 2003 A. McLean identified four internal motivation drivers or mindsets that by being influenced positively could generate self-motivation. They are: ideas about ability; attributions or interpretations of progress; achievement attitudes and self-efficacy beliefs (McLean, 2003, p.31-55). In his recent work “Motivating every learner”, 2009, the author refers to them as self-beliefs or Agency. In other words, they are those internal triggers that by, being accompanied by Affiliation and Autonomy generate self-motivation. The researcher has based his finding on the two types of mindsets discovered by Carol Dweck, a professor of psychology at Stanford University that has been conducting research on motivation and personality for over twenty years. She has introduced the concept of growth and fixed mindsets, which could be perceived as a cornerstone in A. McLean’s theory.

According to her theory people can be divided into two categories that represent two basic mindsets: in a fixed mindset people think their intelligence is fixed, while in a growth mindset they believe their basic abilities can be developed through effort. Thus a fixed mindset is followed by ability interpretations of success and failure, performance attitudes to achievement or, the so-called self-promotion attitudes (Dweck and Leggett, 1988; Dweck 1996; McLean, 2003) [6, p.256-273] and, very often, by low self-efficacy beliefs, while a growth mindset causes effort interpretations of success and failure, mastery attitudes to achievement or, the so-called self-improvement attitudes (Dweck, 1996; McLean, 2003) and consequently, very often, high self-efficacy beliefs.

In her research, C. Dweck has “been amazed over and over again, at how quickly students of all ages pick up on messages about themselves – at how sensitive they are to suggestions about their personal qualities or about the meaning of their actions and experiences. The kinds of

praise (and criticism) students receive from their teachers and parents tell them how to think about what they do – and what they are.”(Dweck, p.4). In other words, teachers possess all the required tools to help children adopt positive self-beliefs.

A. McLean distinguishes four classroom energisers/instruments that teachers can employ in this respect: engagement, stimulation, structure and feedback.

1. ENGAGEMENT, which is giving children a sense of belonging.

Teacher’s input: SHOWing YOU CARE – Valuing

Student’s output: A Sense of Belonging

This driver shapes the quality of the relationships between the teachers and students as well as between peers; it is about how teachers show they are interested in children and what climate they manage to create in their lessons.

2. FEEDBACK, which gives children information about how well they are doing.

Teacher’s input: SHOWing YOU BELIEVE - Informing

Student’s output: Self-Efficacy Beliefs

Motivating feedback involves praising effort and strategy use, making students feel responsible for success and linking failure to factors students can repair.

3. STIMULATION, which relates to the quality of teaching and learning in the classroom and refers to the intrinsic aspects of the curriculum.

Teacher’s input: SHOWing YOU LOVE TEACHING THEM - Enthusing

Student’s output: A Sense of Purpose

Relevance, challenge, control, curiosity and fantasy are some of the key intrinsic motivators.

4. STRUCTURE, which is a sense of clarity towards goals.

Teacher’s input: SHOWing YOU TRUST - Empowering

Student’s output: Self-Determination

This driver determines the amount of explicit information that is made available in the classroom.

The required level of structure is reached by clearly setting boundaries, communicating goals and

responding consistently. It is the key issues with autonomy support(**McLean, 2003**, p.14).

We managed to apply A. McLean’s theory in our classroom which was possible by means of a group of methods and techniques meant to generate and maintain our students’ motivation or the so-called ‘motivational strategies’ suggested by Z.Dörnyei for the language classroom. In his work Z. Dörnyei defines the strategies as being motivational

influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect (Dörnyei, 2001). Our approach in organizing them focuses on the 4 drivers and the 3 'A' needs described by A. McLean in the *Motivated school*. We find them extremely useful for any teacher interested in driving their students' self-motivation. The classification that we have adopted results in a *Motivational Toolkit for Language teachers*(q.v.Appendix).

Conclusion

To summarize, we would quote A.McLean on the role of teachers today: „The teacher really has to become a social engineer, or someone who is really spending a lot of his time not just thinking about the curriculum or teaching and learning, but thinking about the classroom climate; that's why the classroom climate is so important. Not only does it set the scene for the transmission of the curriculum and the transmission of the teacher's values, but it is creating a climate for the peer group to operate in, and the peer group is a fundamental component in this whole motivation game.What is interesting, as well, is the motivating teacher who has the capacity to do that feels good about themselves as teachers, because it is the same thing; it is a circle of motivation, without being too complicated”(McLean, 2014b).

Bibliography

- Byran,M. (Ed.) (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group. – 736 p.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. - 155 p.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1998).A social cognitive approach to motivation and personality. In:*Psychological Review*, nr.2, vol. 95. – P. 256-273.
- Dweck, S.C. (1999). Caution-Praise can be dangerous.In: *American Educator. American Federation of Teachers*. - spring 1999
- Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York, NY: Macmillan. – 323 p.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. London: Paul Capman Publishing. - 144 p.**
- McLean, A. (2014a). *About Motivation***. Videopresentation. In: <http://www.journeytoexcellence.org.uk/videos/expertspeakers/aboutmotivationalanmclea.n.asp>,accessed 10 March 2014.

McLean, A. (2014b).*Motivating all learners.* Videopresentation.

In:http://www.educationscotland.gov.uk/video/a/video_tcm4531622.asp?strReferringChannel=search&strReferringPageID=tcm:4-615801-64, accessed 19 March 2014

McLean, A. (2014c).*The motivating teacher.* Videopresentation.

In:<http://www.journeytoexcellence.org.uk/videos/expertspeakers/themotivatingteacheralanmclean.asp>, accessed 20 March 2014

McLean, A. (2014d).*The three As of motivation.* Videopresentation.

In:<http://www.journeytoexcellence.org.uk/videos/expertspeakers/the3asofmotivationalanmclean.asp>, accessed 18 March 2014

Scheidecker, D., Freeman, W. (1999).*Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids.* Thousand oaks, CA: Corvin Press. – 168 p.

Sutherland, M.J., Smith, C.M., McLean, A. (2009).*A model for motivation.*

In:<http://www.scotedreview.org.uk/pdf/276.pdf>, accessed 28 March 2014

Appendix: Motivational Toolkit for Language teachers (Sample)

A. Through *ENGAGEMENT* or *Valuing (teacher's input)*

to *AFFILIATION* or *Sense of Belonging (students' output)*

Teacher: *I CARE Student: ~~I BELONG~~*

- Include a specific 'group rules' activity at the beginning of a group's life to establish the norms explicitly.

- Try and promote interaction, cooperation and the sharing of genuine personal information among the learners.

- Establish a norm of tolerance.

- Show students that you accept and care about them.

- Pay attention and listen to each of them.

B. Through *FEEDBACK* or *Informing (teacher's input)*

to *AGENCY* or *Self-Efficacy Beliefs (students' output)*

Teacher: *I BELIEVE in YOU* → Student: *I CAN DO this*

- Indicate to your students that you believe in their effort to learn and their capability to complete the tasks.

- Avoid social comparison, even in its subtle forms.

- Help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.

- Encourage learners to explain their failures by the lack of effort and appropriate strategies applied rather than by their insufficient ability.

- Refuse to accept ability attributions and emphasise that the curriculum is within the learners' ability range.

C. Through STIMULATION or *Enthusing* (teacher's input)

to AUTONOMY or *Sense of Purpose*(students' output)

Teacher: *I LOVE TEACHING YOU* —————→ Student: *I am DETERMINED*

- Make tasks challenging.

- Make task content attractive by adapting it to the students' natural interests or by including novel, intriguing, exotic, humorous, competitive or fantasy elements.

- Vary the learning tasks and other aspects of your teaching as much as you can.

- Relate the subject matter to the everyday experiences and backgrounds of the students.

- Highlight and demonstrate aspects of L2 learning that your students are likely to enjoy.

D. Through STRUCTURE or *Empowering* (teacher's input)

to AUTONOMY or *Self-Determination* (students' output)

Teacher: *I TRUST YOU* —————→ Student: *I am TRUSTWORTHY*

- Teach students communication strategies to help them overcome communication difficulties.

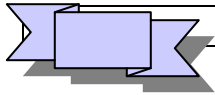
- Provide appropriate strategies to carry out the task.

- Explain the purpose and utility of a task.

- Make sure that they receive sufficient preparation and assistance.

- Make sure they know exactly what success in the task involves.

Primit 23.05.2014



The influence of psychosocial factors on careers of women in banking industry

Corina Perjan, student Southampton Solent University, Marea Britanie.

Carolina Perjan, conf., univ, dr. în psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat

”I. Creangă” din Chişinău

Symmary

This article analyses the main psychological problems that women from banking industry deal with in their career ascension. In order to make an objective analysis, primary and secondary theories considering the gender aspect in professional growth were analysed. Furthermore an empirical research on women and men from the banking industry in the UK was held. The conclusion of this research was that men and women have different motivational preferences and as a consequence the stimuli that drive to career ascension are different for men and women.

Key words: Career ascension, gender aspect, motivational hierarchy, motivational preferences, psychological stimuli, professional growth.

Rezumat:

În acest articol sunt analizate principalele probleme de ordin psihologic cu care se confruntă femeile în creşterea profesională în sistemul bancar. Pentru a efectua o analiză obiectivă, au fost analizate teoriile primare şi secundare privind creşterea în carieră luând la bază factorul gender şi a fost efectuată o cercetare empirică asupra femeilor şi bărbaţilor din sistemul bancar din Marea Britanie. Concluzia acestei cercetări a fost că bărbaţii şi femeile au preferinţe motivaţionale diferite şi ca rezultat stimulii ce duc la creşterea în carieră a femeilor şi a bărbaţilor este diferit.

Cuvinte cheie: creştere profesională, factorul gender, ierarhia motivaţională, preferinţe motivaţionale, stimuli psihologici, carieră profesională.

The main objective for this report is to devise a strategy that will encourage more females to consider a career in senior management in the Collective Bank. The problem regarding women in management roles is being widely analysed since feminism revolution. At the beginning there were a lot of controversial opinions in relation to this problem, but most agrees with the fact that men and women have different needs and characteristics. In order to encourage women for a better work and career growth, they need other motivators than men.

Sociologists and psychologists that analysed women came to conclusion they are characterized by different factors than men. Some of them think that this presents a barrier for an equal style of

life (including the freedom of role choosing such as dominating – managing or subordinating) (Goldberg, 1993; Walby, 1986), other see these differences as an opportunity for spreading the work roles in order to obtaining an effective result (Acker, 1992), and the third think that these can change with the power (Kanter, 1993). Also, these different characteristics were analysed by Vaskova, Stead, Wagner and Hollenbeck. They attributed to each gender different motivator factors in relation to their dissimilarities in needs.

Catharine A. MacKinnon was one of the people who expressed her disapproval regards feminism and equality of roles choosing “Each sex has its role, but their stakes and power are not equal. If the sexes are unequal, and perspectives participate in situation, there is no ungendered reality or ungendered perspectives. (...) Sexual metaphors for knowing are not coincidence” (MacKinnon, C., 1989 cited in Harding, S., 1988, p. 136).

Samuel T. Goldberg, psychiatrist, has the same opinion and argues his theory relaying on hormones’ influence. “Goldberg focuses on the impact of physiology on social attitudes and behavior, in particular the effect of male hormones such as testosterone as a source of sex differences in motivation, ambition and behaviour” (Hakim, C.1996 p.5). His theory is characterized by two key elements. In the first one he argues that physiological differences between men and woman, such as hormones, makes men more motivated for obtaining top positions in any hierarchy. Testosterone is a source of men’s main characteristics, such as domination and aggression. Second element refers again to the physiological differences, but in this case, Goldberg thinks that they also influence the workplace relationship between men and woman. Because of the barrier that is created between them, the egalitarian work roles cannot be established (Golberg, 1993). “Sex roles and styles of behaviour established in heterosexual relationships carry over into role expectations and behaviour patterns in the workplace consciously or subconsciously”(Goldberg 1993, cited in Hakim, C. 1996 p.6).

“Goldberg is not saying that men are necessarily more able, competent or effective in using position of power and authority, only that they are motivated to seek such positions with greater determination and persistence than women, and are more prepared to make sacrifices to get there, in terms of effort and foregoing other activities or benefits” (Hakim, C. 1996 p.6).

Goldberg theory remains up-to-date; despite the technological revolution, human factors did not change. The primary research, presented in the next section, confirms Goldberg’s theory. It shows that in banks women managers are 58% less than men despite the same working conditions for both men and women. Hormones’ impact can explain this big gap.

Kanter's theory (1993) is in disagreement with Goldberg's and argues that adaptation can contribute as well.

“It is the job which makes the person, not the person who makes the job, and it is power differences, rather than gender differences, that provide the key to understanding the different fates and fortunes of men and women of the corporation” (Kanter, 1993 cited in Halford, S., 1997, p.8)

Kanter (1993) demonstrates in her book ‘Men and women of the corporation’ that power influences women's behaviour. She believes that the problem with small number of women in senior roles can be simply solved by simply giving them these positions and their behaviour will adapt to them. This way she argues that men's and women's behaviour does not differentiate when they take the manager role, which contradicts the theories of Acker and Van Houten (1974) and Goldberg's study on sex roles which are taken into the work relationships, also she ignores male homosocial desire (Eve Sedgwick, 1995). All these factors may cause difficulties in relations between men and women, results from here that a good woman manager should have another approach to her subordinates and colleagues than a man.

Acker and Van Houten (1974), in their publication ‘Differential recruitment and control: the sex structuring of organisations’ have looked at organisations' gender structure and came to conclusion that it is not gender-neutral. In the last Acker's work (1992), she “highlights four major areas in which gender and organizations can be seen to intertwine”(Halford, S., 1997, p.5). Areas are the construction of division between women and men; images and symbols – such as stereotypes and metaphors attributed to men and women; actual interaction between them and internal mental work (Acker, 1992). “She shows how the social construction of ‘organisation’ means that organisation is variable, that it may be contested and that the agency of organisational members is central to the construction of ‘organisation’ as a lived practice”(Halford, S., 1997 p.16)

These theories have one distinctive common thing: all of them take into consideration women and men differences in characteristics, which influence needs and motivations. According to many authors (Rynes, *et al.*, 2004; Stead, 2009; Vaskova, 2006; Wagner and Hollenbeck, 2010), different genders are driven by different motivations at workplace. Vaskova's research on gender motivation (2006), demonstrates that men are more interested in money as motivational factor, while women's interest in work is more driven by inter-personal relationships (friendly environment). Also Vaskova argues that women are more motivated by the possibility of reconciling work and family life.

Wagner and Hollenbeck (2010) agree with Vaskova's theory and suggested that men are more likely to change their place of work if they are offered a higher salary than women.

According to Stead's study (2009) "males and females recorded different strengths on 9 motivational drivers". He found out that women are more interested in recognition, ease and security, personal growth (see appendix C).

These ways, in order to achieve same objective (increasing the number of women in managerial role) women need other motivators than men.

Methodology

The objectives for research were to:

- Explore current situation of women in managerial role in banking industry
- Find out what motivates them
- See women perspectives in this industry from their point of view
- Find out their opinion regarding suitability in managerial role in this field

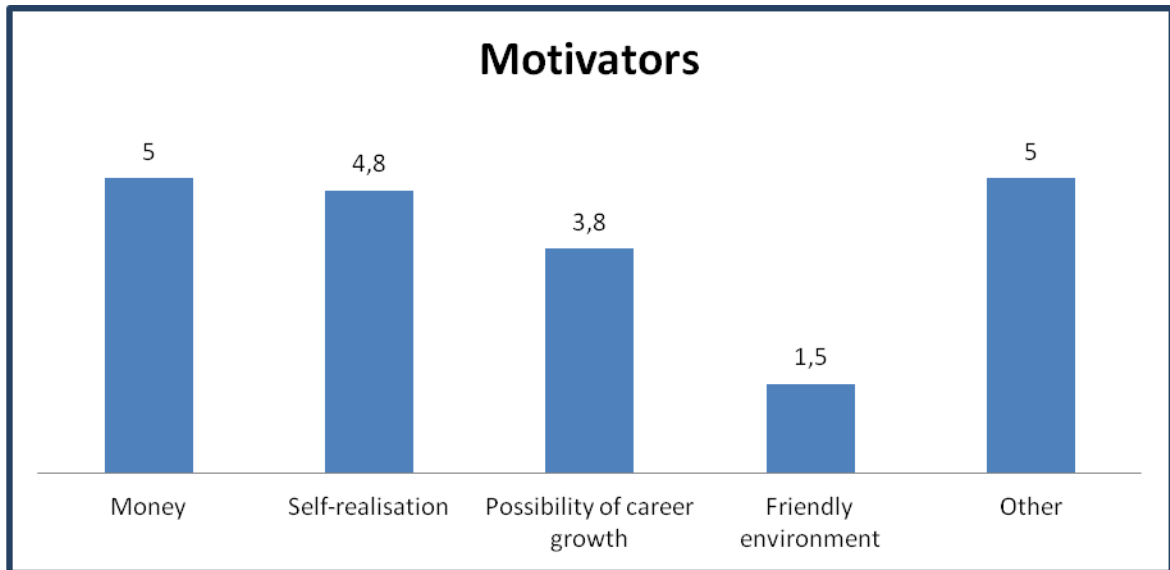
To find the answers to the above questions have been used two methods. First one was a questionnaire (see appendix A). It aimed to clarify first three objectives. For the second objective, the most appropriate method to use was Osgood's semantic differential scale. This way, it is easier to find out the main motivators and also the level of their influence. For the last objective, a little interview was used. It consisted mainly from two open questions, which gave the expected results, in terms of wide and clear responses.

In order to get the most accurate results, were analysed people from different banks (Golman Sachs, J.P. Morgan Chase, Barclays, Credit Suisse) and backgrounds, such as managers, senior and junior clerical workers. Number of people that were interrogated is: for questionnaire 20 and 6 for the interview. In this research, women's opinions were mainly used, but men's points of view were not ignored, because both of them matter in order to see this problem from different perspectives.

The results from the primary research have reached stated objectives. Both researches were done on people aged from 23 to 35; 3 persons are managers.

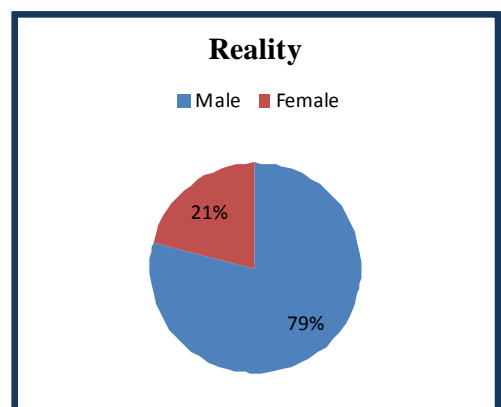
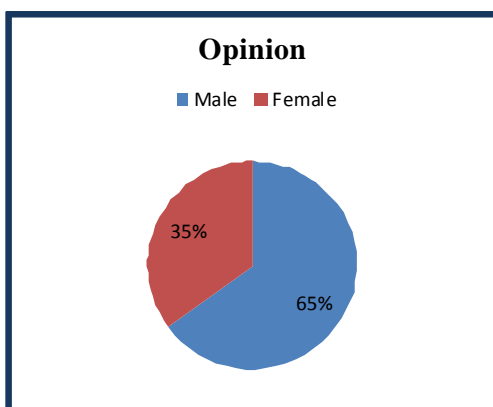
First objective was to find out the motivators' influence. The main factors that motivate women to work in banks are money and self-realisation (see figure 1).

Figure 1 Motivators



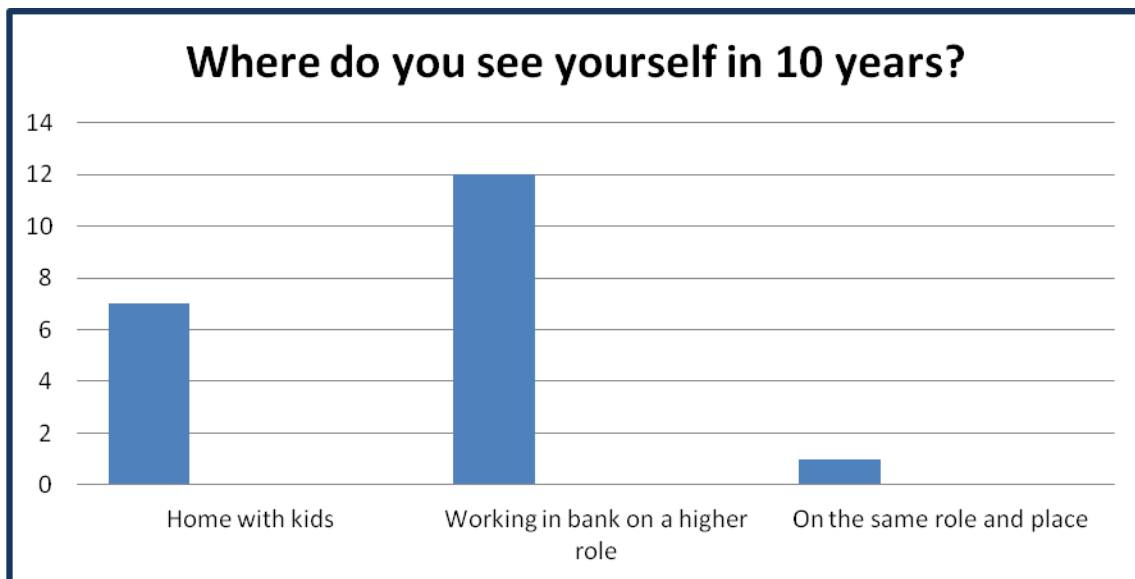
When interrogated people were asked about other motivators, some of them answered that they are motivated by “constant learning process”, “development of strong character” and “being involved in the extremely powerful and dynamic world of finance”, which definitely shows their passion regarding the industry they activate in. These additional motives, however, show the need to fulfill their potential, which means self-realisation. The additions and also different scale of influence of these two, doubt people’s understanding of ‘self-realisation’, that is why, the results of this motive were rectified using the scale from ‘other motives’. Although, one of the answers could be attributed to ‘other’, this was the response from a male manager (Vice President of Morgan Chase). He said that one of his main motivators is “advantages of being a VP: travel, client meetings, cultural events attendance/organisation, and luxury lifestyle”. Secondly, was found out the current situation of women in banking in managerial role and compared to the women’s opinion about their suitability on this role. The results were quite similar.

Figure 2.1 Women managers in Banks, opinions Figure 2.2 Women managers in Banks, reality



The last question was “where do you see yourself in 10 years?” in order to see women perspectives in this industry from their point of view. Results are presented below:

Figure 3 Women in banking ambitions



Interview:

For the interview took part 6 persons, 5 women and 1 man. They were asked 2 open questions about who they think is more suitable for managerial role in this field and why. Interrogated people’s demographics can be found in the appendices (see appendix B).

Person 1: She thinks that both, men and women, are suitable for managerial role because “both have advantages attributed to their sex. Women and men have different perceptions of issues and solutions, and hence have to work together to develop optimal resolutions”

Person 2: This person has the same opinion as ‘person 1’. She says that “Research for banks requires a lot of patience, attention to detail and tolerance, these are mainly female traits of character. But, undoubtedly, men are also very suitable for that type of job due to their ability to capture a bigger picture and thus synthesize useful investment recommendation from research (usually performed by women as mentioned before)”

Person 3: She is convinced that only men can handle managerial role in banking because “Investment bank job requires you to work for 16 hours every day (usually from 9 to 1am). You sleep for 6 hours, don’t get any weekends, and have only 10 days a year of holidays. You are constantly put under pressure of deadlines and tough clients. You feel chronically exhausted and look 10 years older than you are. The list goes on and on...”

Person 4: She agrees with 'person 1' and 'person 2' regarding suitability. She says: "Both parties should collaborate in creation of stable financial systems. Men should introduce their risk-prone projects and increase returns, while women, being more risk averse, would promote greater stability. Hence, we should aim at a 50% - 50% division of male/female"

Person 5: From his 10 years of experience in this field, he came to conclusion that this is a 'male job', "Not in any degree is this attributable to 'lesser' female abilities. Women can serve a role model for thousands of men in wisdom, creative thinking and patience. But work in banks requires a full private life sacrifice, which I consider is not worth for a woman"

Person 6: She thinks that this role is more suitable for men. "Although I enjoy a (relatively) posh lifestyle, I had to work 24/7 during my first 5 years. Only a few years ago I allowed myself to get pregnant due to a stable role in the bank. The banking industry is a ruthless money making machine, that destroys everything that is weak, not clever enough or not sly enough. You either have to be sure you have the balls to stay alive in that industry or don't even dare to enter it"

From obtained results can be concluded that the problem regarding low number of women on management roles is very acute and this section aims to develop a strategy, referring to the research above, that will solve this issue.

From the result it is known that women managers are 58% less than men and bank workers think that this is appropriate for the industry they are working in (see figure 2.1 and 2.2). The most effective way to find out the reason of the problem was the interview. It gave a full understanding of the feelings and situation regarding work in banking industry. The results show that despite the fact that employers are required to work about 8 hours per day, it takes around 16 hours every day to finish a task. First 5 years of this job, an employee has to work 7 days per week, usually beyond working hours and have only 10 days a year holiday. 'Person 6' said that "I had to work 24/7 during my first 5 years". Under that kind of pressure it is no wonder that 'person 3' feels "chronically exhausted".

'Person 5' said that "work in banks requires a full private life sacrifice, which I consider is not worth for a woman". Due to the results from the questionnaire (see figure 3) 'person 5' is partially right. 7 out of 20 women answered that in 10 years from now they see themselves home with kids, but because of the working conditions in banking industry it is less likely that they will continue to work in a bank. 'Person 6' said that "the banking industry is a ruthless money making machine, that destroys everything that is weak, not clever enough or not sly enough. You either have to be sure you have the balls to stay alive in that industry or don't even dare to enter it".

All the results above clearly show the main issues regarding bank jobs, they are not many, but their influence has a major impact on women career growth:

- Working for a bank takes all the time for personal needs
 - Exhausting schedule
 - No personal life
- In consequence to first point there is lack of friendly people around (see figure 1), which shows that employers do not feel comfortable on their work place where they spend the most time of their daily life.
- Money is main motivator for women

In consequence to the factors above, almost half of interrogated women do not have the ambition to work in senior roles or even in the same role (see figure 3). A woman that could make a career in banking industry must be a 'woman of steel', for whom her job means more than family or even personal needs. In the most cases, family requires more time from a woman than a man. That is why men can more likely 'combine' family with a high role in banking industry.

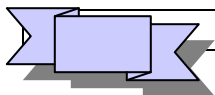
Inferring from the findings, in order to increase the number of women in senior management roles, first of all, should be considered differences in genders' needs. As mentioned on literature review section, men and women have different characteristics, which means that women's needs and ambitions are other than men's. Women prefer more a friendly work environment rather than money (Vaskova, 2006; Wagner and Hollenbeck, 2010). According to the primary research shown above (see figure 1) women in banking are not motivated by this factor, more likely because of its absence, which is deducted from the interview results. This kind of overloaded schedule, described by most of the bank employees, more likely drives to stressful working condition. Also, in the results (see figure 1) money is indicated as main motivator, which would be good if the questionnaires were completed by men. Money, of course is a good motivator for work, but being the main one for women does not drive to the best outcomes, as they have different needs, which are not satisfied in this field. Personal growth and intrinsic factors, such as self-actualisation are strong motivators for a woman (Stead, 2009) and according to findings they are present in the banking industry.

Genders have different needs and respectively, factors that motivate them differ as well. This fact was argued by several authors, such as Rynes, Stead, Vaskova, Wagner and Hollenbeck. They demonstrate that women are more likely to do qualitative work when they are under a friendly environment, feel secure and have the possibility of career growth. These are main motivators that differs women from men. The deficiency of some of these motivators, which

were identified through the primary research shown above, influence in a negative way women's quality of work and in consequence the amount of them on top of the banking industry. By providing to women employees motivators that they need and by decreasing the level of stress, the amount of them in senior roles will increase. The existing work manner in banks presents a real barrier for personal life and friendly relationships between colleagues. These factors hold a significant number of women back from a future career in banking industry, as were seen in Figure 3. By removing these barriers, the amount of women in senior roles will increase.

References:

- Acker, J.** 1992 *Gendering Organisational Analysis*, London: Sage
- Goldberg, S.** 1993 *Why Men Rule: A Theory of Male Dominance*, Chicago: Open Court
- Halford, S., Savage, M., Witz, A.** 1997 *Gender, careers and organisations : current developments in banking, nursing and local government*, London : Macmillan
- Harding, S.** 1988 *Feminism and methodology: social science issues*, Publisher: OU
- Hakim, C.** 1996 *Key issues in women's work : female heterogeneity and the polarisation of women's employment*, London: Athlone Press
- Kanter, R. M.** 1993 *Men and Women of the Corporation*, New York: Basic Books
- Rynes, S. L., Gerhart, B., and Minette, K. A.** (2004), The Importance of Pay in Employee Motivation: Discrepancies Between What People Say and What They Do, *Human Resources Management*[On Line] [[viewed 01.12.2013], Available From: http://download.clib.psu.ac.th/datawebclib/e_resource/trial_database/WileyInterScienceCD/pdf/HRM/HRM_2.pdf
- Stead, N.** 2009 *The Effect of Age and Gender on Motivation to Work* [online][viewed 02.12.2013], available from: http://www.iopconference.com.au/2009/presentations/3_Saturday/1200/Stead-N.pdf
- Vaskova, R.** 2006 *Gender Differences in Performance Motivation*, [On Line][viewed 01.12.2013], Available From: <http://www.eurofound.europa.eu/ewco/2006/01/CZ0601NU04.htm>
- Walby, S.** 1986 *Patriarchy at Work: Patriarchal and Capitalist Relations in Employment*, Cambridge: Polity Press
- Wagner, J. and Hollenbeck, J.** 2009 *Organizational Behavior: Securing Competitive Advantage*, 1st edition, New York: Routledge
- Primit 23.05.2014



Summary

This article analyzes the results of the sociological survey conducted jointly with the Institute of Sociology " RAO " Moscow, Russia to identify one of the deviant behavior forms - teenage alcohol consumption .The main focus of the research is the comparative analysis of the prevalence of alcohol use among students in Russian and Moldavian speaking schools . It is analyzed how teenagers are included in alcohol consumption regarding age and gender dynamics. There is presented an analyzed structure of alcohol consumption by students , the motivation that causes the use of alcoholic beverages by teenagers and the reasons for rejection of their use. The study surveyed 825 students of 9th and 12th grades in Moldavian schools and 830 students of the 9th and 12th grade in Russian speaking schools .

Rezumat

In acest articol sunt analizate rezultatele sondajului sociologic realizat în colaborare cu Institutul de Sociologie din Rusia RAO or. Moscova pentru identificarea uneia dintre formele de comportament deviant - consumul de alcool de către adolescenți. Atenția principală este concentrată asupra analizei comparative a prevalenței consumului de alcool în rândul elevilor din liceele ruse și moldovenești. Este analizată participarea adolescenților în consumul de alcool din punctul de vedere al dinamicii de vârstă și specificului de gen. Este prezentată analiza structurii consumului de alcool de către elevi, motivația ce cauzează consumul de băuturi alcoolice de către adolescenți și motivele respingerii de utilizare a acestora. În sondaj au fost intervievați 825 de elevi din clasele a 9-a și a 12-ea din școlile moldovenești și 830 de elevi din clasele a 9-a și a 12-ea din școlile cu instruire în limba rusă.

Ключевые слова: девиантное поведение, приобщенность к употреблению алкоголя, структура потребления алкоголя, возрастная динамика, гендерная специфика, мотивация, обуславливающая употребление подростками спиртных напитков.

На сегодняшний день употребление алкоголя является одной из наиболее острых социальных общеевропейских проблем. Так, по оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), уровень потребления алкоголя на душу населения в Европейском регионе вдвое превышает среднемировой [5], а связанные с алкоголем заболевания являются одним из главных факторов риска среди молодых людей. Наиболее распространенные заболевания - гепатит и панкреатит. Кроме того, чрезмерное потребление алкоголя вызывает психические расстройства, болезни сердечно-сосудистой системы, которые нередко приводят к летальному исходу. Норма употребления алкогольных напитков, безвредная для здоровья, составляет 20 миллилитров чистого спирта в день для мужчин и 10 мл - для женщин. В связи со сложившейся ситуацией в 1995 году на международной конференции стран-членов ВОЗ (Молдова является членом ВОЗ с 1992 года) был принят основной программный документ – Европейская хартия по алкоголю [3], на основе которого разрабатываются общеевропейские и региональные программы по снижению влияния алкоголя на здоровье.

Следует отметить, что приобщение к употреблению алкоголя в подростковом возрасте является темой, которой традиционно уделяется особое внимание, поскольку подростковая алкоголизация в несколько раз увеличивает риск развития алкогольной зависимости в более старшем возрасте [4], Так, например, в 2001 году на уровне

министров здравоохранения стран участников Европейского региона ВОЗ была принята Декларация «Молодежь и алкоголь», в которой изложены руководящие принципы и цели укрепления и охраны здоровья, направленные на защиту детей и молодежи от принуждений к употреблению алкоголя и снижение ущерба, прямо или косвенно причиняемого им [2],

По данным Всемирной организации здравоохранения от 19.02.2011г. больше всего алкогольных напитков на душу населения в сравнении с другими странами Европейского региона, членами ВОЗ потребляют в Молдове. Среднестатистический гражданин Молдовы потребляет 18,22 литра алкоголя в год – это в три раза выше среднего мирового показателя, который составляет 6,1 литра. В настоящее время, министерство здравоохранения Республики Молдова разрабатывает национальную программу по снижению потребления алкоголя в стране до 2020 года. По данным Национального бюро статистики, в месяц, молдавская семья тратит около полутора процентов своих доходов на покупку спиртных напитков и сигарет [9].

Данная статья основана на материалах социологического исследования, которое было проведено 2011-2013 г.в городе Кишиневе совместно с Институтом социологии образования РАО, г.Москвы. В ходе исследования было опрошено 2000 учащихся 9 и 12 классов из молдавских и русскоязычных лицеев. Многопредметное по своему характеру исследование включало отдельный тематический блок, посвященный девиантному поведению подростков, в частности таким его формам, как табакокурение, употребление алкоголя и наркотиков. В данной статье мы попытаемся описать особенности лишь одной из перечисленных форм девиантного поведения – употребление подростками алкоголя. Во-первых, рассмотрим приобщенность подростков к употреблению алкоголя с учетом возрастной динамики и гендерной специфики. Во-вторых, проанализируем структуру потребления алкоголя школьниками из молдавских и русскоговорящих лицеев. В-третьих, проследим мотивацию употребления подростками спиртных напитков, а также рассмотрим причины отказа от их употребления.

Таким образом, мы предпримем попытку охарактеризовать возрастную динамику и гендерную специфику отношения к употреблению алкоголя с учетом социокультурных различий между учащимися из молдавских и русскоговорящих лицеев.

Проведенный опрос позволил выявить специфику употребления подростками алкогольных напитков различного типа. Для сравнительного анализа мы взяли данные об употреблении подростками алкогольных напитков разного типа как минимум один раз в неделю, а также попытались проследить гендерные проявления.

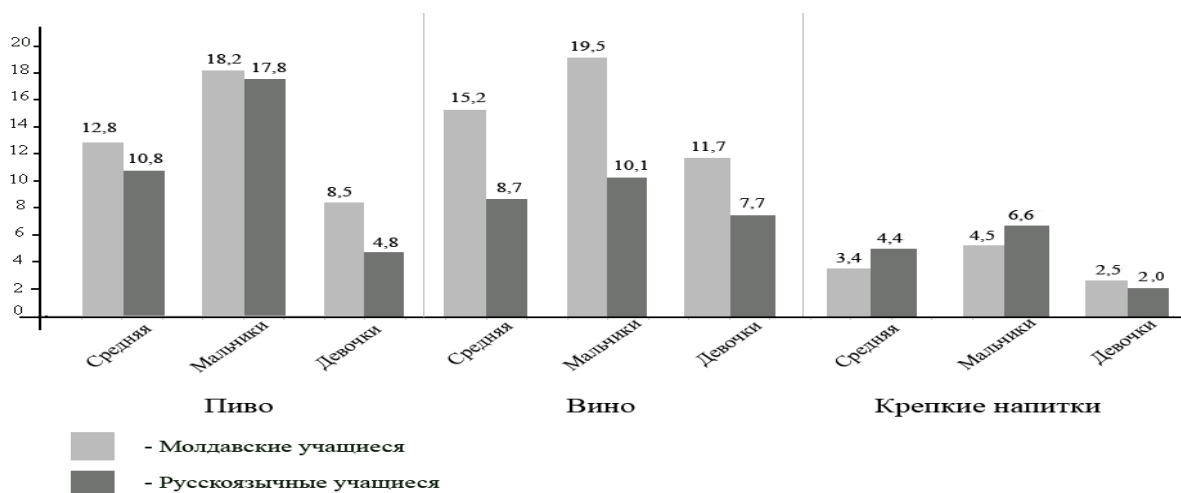


Рис. 1. Употребление подростками алкогольных напитков различного типа(%)

Из данных рисунка видно, что подростки из молдавских лицеев в сравнении с русскоговорящими подростками употребляют в большей степени такие спиртные напитки как пиво (12,8% и 10,8%) и вино (15,2 % и 8,7%, $p = .001$). Русскоговорящие подростки в отличие от молдавских подростков в большей степени употребляют крепкие спиртные напитки (4,4% и 3,4%).

Если говорить о гендерных особенностях употребления спиртных напитков, то девочки в меньшей степени употребляют спиртные напитки любого типа, чем мальчики. Например, мальчики и девочки, употребляющие пиво – 18,2% и 8,5% (молдавские лицеи), 17,8% и 4,8%, русскоговорящие лицеи) $p = .001$. Интересно, что девочки из молдавских лицеев все типы спиртных напитков употребляют в большей степени, чем девочки из русскоговорящих лицеев.

Не менее интересно сопоставить ответы подростков из молдавских и русскоговорящих лицеев с позиции употребления ими крепких спиртных напитков. В этой связи обратимся к рассмотрению средних данных ответов школьников. Именно данные по указанной позиции, на наш взгляд, наиболее четко характеризуют уровень подростковой алкоголизации.

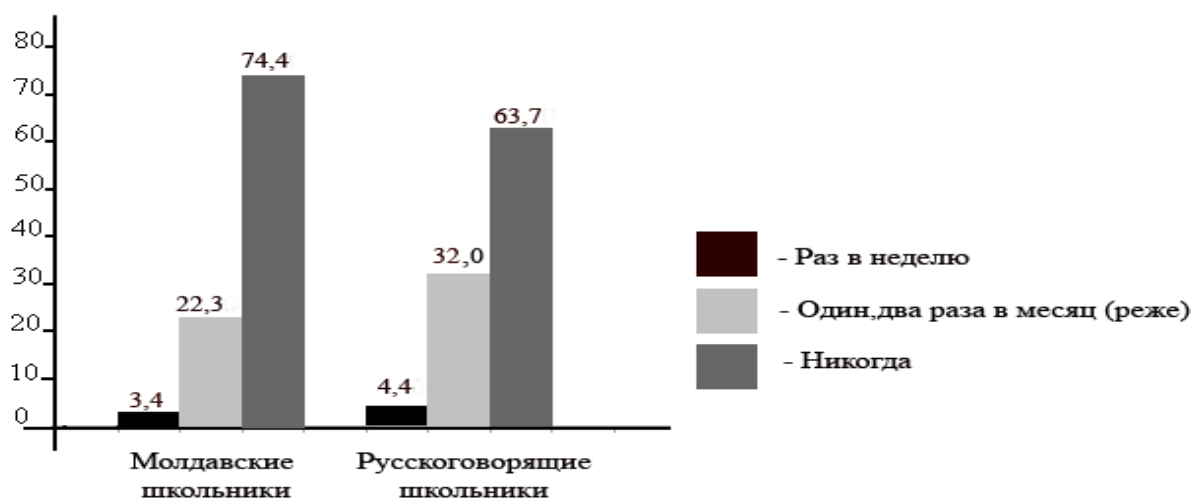


Рис. 2. Употребление крепких спиртных напитков школьниками (%)

Приведенный рисунок свидетельствует о том, что подростки из молдавских лицеев реже отмечают еженедельное употребление крепких спиртных напитков, чем подростки из русскоговорящих лицеев (различия в еженедельном употреблении алкоголя статистически значимы на уровне $p = .005$). Употребление крепких спиртных напитков один, два раза в месяц подростками из молдавских лицеев также отмечается реже. Интересны полученные данные по учащимся, которые указывают на то, что они никогда не употребляют крепкие спиртные напитки. Таких подростков из молдавских лицеев больше, чем из русскоговорящих (различия в показателях статистически значимы на уровне $p = .001$).

Приобщение подростков к употреблению алкоголя

Обращаясь к материалам, характеризующим возрастную динамику приобщения подростков к употреблению крепких спиртных напитков, следует отметить ее

своеобразие во всех группах. школьников.

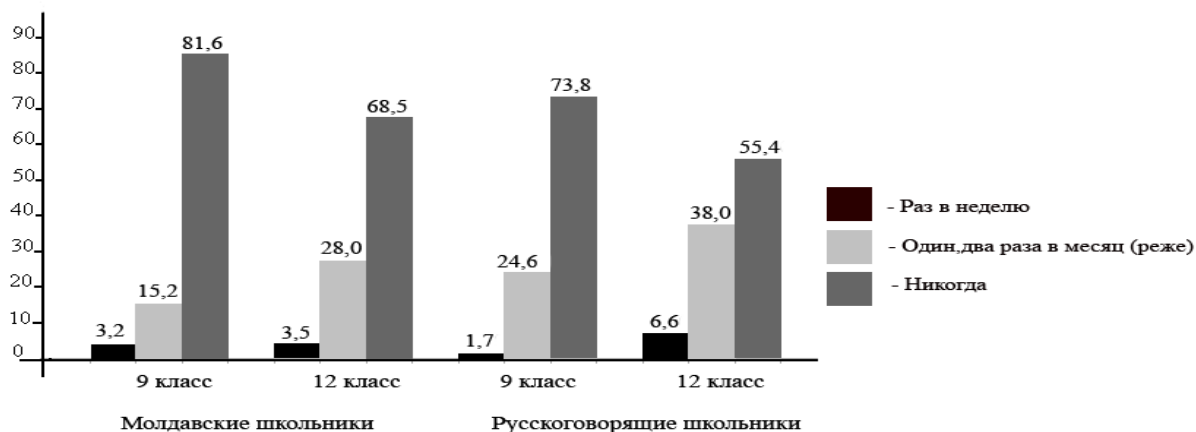


Рис.3. Возрастная динамика приобщения подростков к употреблению крепких спиртных напитков (%)

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что в старших возрастных группах

(12 классы) доля тех, кто употребляет крепкие спиртные напитки «раз в неделю и чаще» возрастает, причем в русскоговорящих лицах в большей степени, чем в молдавских лицах (3,5% и 6,6%, $p=.004$). По молдавским лицам динамика увеличения к 12 классу незначительная (3,2% и 3,5%). По русскоговорящим лицам динамика выражена ярче (с 1,7% до 6,6%, $p=.003$).

Что касается употребления крепких спиртных напитков «один, два раза в месяц» то, динамика значительно выше и к 12 классу увеличивается в молдавских лицах на 12,8%, в русскоговорящих лицах на 13,4%. Причем из русскоговорящих лицеев количество учащихся, употребляющих крепкие спиртные напитки «один, два раза в месяц», в сравнении с подростками из молдавских лицеев, значительно большее- (38,0% и 28,0%, различия в показателях статистически значимы на уровне $p=.001$).

Среди молдавских учащихся в сравнении с русскоговорящими большее количество подростков, которые никогда не употребляют крепкие спиртные напитки. По 9 классам: 81,6% и 73,8% (на 7,8%), по 12 классам: 68,5% и 55,4% (на 13,1%). Беспокоит тот факт, что количество учащихся, которые «никогда не употребляют крепкие спиртные напитки» уменьшается к 12 классу. Такая отрицательная динамика характера для всех подростков, участвовавших в исследовании: по молдавским лицам – 81,6% и 68,55; по русскоговорящим лицам – 73,8% и 55,4%.

Таким образом, выявлена общая тенденция увеличения к 12 классу количества учащихся, которые приобщаются к употреблению крепких спиртных напитков.

Приведенные данные позволяют также судить о наличии специфики в употреблении подростками крепкого алкоголя. Учащиеся из русскоговорящих лицеев приобщаются к употреблению крепких спиртных напитков более быстрыми темпами, чем учащиеся из молдавских лицеев.

Мотивация употребления алкоголя и причины отказа от него

Изучение мотивов употребления алкоголя и отказа от него дает возможность выстроить психолого-педагогические стратегии по профилактике подростковой

алкоголизации. Для того, чтобы выявить причины, побуждающие подростков к употреблению спиртных напитков учащимся было предложено ответить на специальный вопрос (см. таблицу 1).

Представленные в таблице данные свидетельствуют о том, что доминирующими мотивами употребления подростками алкоголя является «облегчение общения со сверстниками» и

«желание снять напряжение (стресс)». Так считают все учащиеся по всем лицам без исключения, причем девочки в большей степени, чем мальчики.

Довольно высокие показатели по мотиву «престижности употребления алкоголя». Причем у мальчишек данный мотив выражен более ярче, чем у девочек.

Таблица 1.

Мотивы употребления алкоголя среди подростков (%)

Мотивы	Молдавские школьники		Русскоговорящие школьники	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
Алкоголь помогает мне снять напряжение (стресс)	31,5	20,8	44,1	31,5
Я испытываю удовольствие от алкоголя	14,7	15,7	18,2	14,4
Алкоголь помогает мне уйти от реальности	7,6	7,4	3,6	1,4
Алкоголь облегчает мне общение со сверстниками	48,3	53,2	44,9	55,1
Алкоголь употребляют мои друзья	6,7	4,2	4,5	0,9
Употребление алкоголя, на мой взгляд, престижно	20,6	15,7	21,1	17,1
Алкоголь помогает мне выглядеть старше своего возраста	5,0	3,7	4,0	2,3
Втянулся(-лась), не могу бросить	5,0	3,7	3,2	2,3
Потому что мне запрещают употреблять алкоголь	0,8	1,9	2,0	1,4
Не хочу, чтобы думали, что мне «слабо»	11,3	18,5	19,8	26,9

Испытывают «удовольствие от употребления алкоголя» в большей степени девочки, чем мальчики в молдавских лицах и мальчики в русских лицах, чем девочки. Девочки больше, чем мальчики по всем лицам мотивируют свое употребление алкоголя причиной, чтобы о них «не думали, что им слабо», причем, в большей степени это беспокоит девочек из русскоговорящих лицеев.

Подростки из молдавских лицеев больше, чем все остальные учащиеся употребляют алкоголь, «чтобы уйти от реальности», «потому что пьют их друзья», «чтобы выглядеть старше» и потому что «втянулись и не могут бросить». Интересен тот факт, что практически никто из учащихся не назвал причину «запрета употребления алкоголя родителями».

Для понимания особенностей ситуации с употреблением алкоголя в подростковой среде необходимо не только рассмотреть основные мотивы его употребления, но и обратить внимание на причины, по которым подростки отказываются от алкоголя. Именно эти причины, на наш взгляд, задают основные векторы для разработки программ, направленных на профилактику употребления алкоголя подростками. В связи с этим в ходе опроса подросткам, которые не употребляют спиртных напитков, предлагалось обозначить основные причины отказа от употребления алкоголя (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Основные мотивы отказа от употребления алкоголя среди учащихся(%)

Мотивы	Молдавские школьники		Русскоговорящие школьники	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки
У меня просто нет такой потребности	53,0	56,6	59,9	63,7
Это вредно для здоровья	25,7	18,5	17,9	16,1
Видал(а) плохие примеры	5,5	3,2	3,4	2,9
Боюсь зависимости от алкоголя	5,9	2,9	8,2	2,2
Думаю, что это не доставит мне удовольствия	9,5	16,6	15,9	15,8
Это вызывает у меня неприятные ощущения(нехороший вкус, головокружение и т.д.)	5,5	7,5	13,0	7,7
Не хочу быть похожим(-ей) на других	7,9	4,8	12,6	10,3
Боюсь, что не смогу контролировать себя, когда выпью	21,7	15,5	6,3	8,1
Алкоголь может испортить внешность и фигуру	42,3	45,0	43,5	52,0
Употреблять алкогольные напитки не принято среди моих друзей	3,6	2,9	3,9	3,7
Мне запрещают употреблять водку и другие крепкие напитки	6,7	15,8	9,7	22,7
Из-за болезни	3,6	2,4	2,9	1,8
Чтобы не думали, что мне «слабо»	13,0	15,3	12,6	10,6

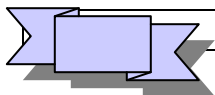
Нет денег	0,4	1,1	0	0
-----------	-----	-----	---	---

Приведенные данные показывают, что основными мотивами отказа от употребления алкоголя для большинства подростков являются «отсутствие потребности в алкоголе», «алкоголь испортит внешность». Мальчики из молдавских лицеев в сравнении с остальными учащимися объясняют свой отказ от спиртного тем, что «алкоголь вредит здоровью», «боязнь, что не смогут контролировать себя, когда выпьют», «из-за болезни». Девочки из молдавских и русскоговорящих лицеев называют основную причину отказа от спиртного – «запретом употреблять крепкие спиртные напитки со стороны родителей».

Приведенные в статье данные позволяют зафиксировать сходство в характере отношения к употреблению алкоголя учащимися из молдавских и русскоговорящих лицеев. Данное сходство проявляется как в структуре потребления спиртных напитков, так и в распространенности данной формы поведения среди школьников. Результаты нашего исследования со всей очевидностью показывают, что мотивация употребления спиртных напитков, а также мотивация отказа подростков от их употребления имеют выраженную гендерную и национальную специфику. В этом отношении необходимо сделать общий вывод, который в первую очередь касается учета возрастных, гендерных и национальных особенностей в культуре употребления алкоголя при построении психолого-педагогических программ, направленных на профилактику алкоголизации в подростковой среде.

Библиография

1. Адамчук Д.В. Возрастные особенности девиантного поведения: от школьника к студенту // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры: Труды по социологии образования. Том XI. Вып. XX/-М.: Центр социологии образования РАО, 2006 – С.158-166.
2. Декларация «Молодежь и алкоголь» (принята в Стокгольме 21 февраля 2001г.) – URL.http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0011/88589/E73074.pdf. Дата обращения: 03.11.2011.
3. Европейская хартия по алкоголю (принята на европейской конференции «Здоровье, общество и алкоголь», Париж, Франция 12-14 декабря 1995г.). - URL.http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/79406/EUR_ICP_ALDT_94_03_CN01.pdf. Дата обращения: 03.11.2011.
4. Злоупотребление алкоголем в Российской Федерации: социально-экономические последствия и меры противодействия: Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по социальной и демографической политике Общественного совета Центрального федерального округа. - Москва: 2009.
5. Основы политики в отношении алкоголя в Европейском регионе ВОЗ (Копенгаген, 2006) – URL: [http:// www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/7939/E88335R.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/7939/E88335R.pdf). Дата обращения: 03.11.2011.
6. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Особенности потребления алкоголя в подростковой среде // Вестник практической психологии образования. -2006.-№1-С.39-48.
7. Собкин В.С., Адамчук Д.В./ Пьющий подросток // Дитя человеческое. -2006.-№4.-С.8-13.
8. European status report on alcohol and health 2010 (Алкоголь и здоровье: европейский доклад о положении дел, 2010г.) - – URL: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/004/128065/e94533.pdf. Дата обращения: 03.11.2011.
9. Новости/Медиа RU.PUBLIKA.MD - online-лидер Республики Молдова Primit 23.05.2014



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА

Раку Жанна, доктор хабилитат, профессор, Молд. ГУ

Summary

The article describes the particularities of preschooler socialization. The stages and features of children including in society are analyzed. The special role of playing activities is noted. The main areas of socialization are cognitive, emotional, communicative and axiological components of the socialization process. Some tests for evaluation of socialization at preschoolers are presented.

Rezumat

Articolul este dedicat descrierii particularităților procesului de socializare a preșcolarului. Sunt analizate componentele și caracteristicile „includerii” copilului în societate. Sunt evidențiate sferile principale de socializare: componenta cognitivă, afectivă, comunicativă și axiologică în procesul de socializare. Sunt prezentate exemple de teste de evaluare socializării în grădinițe.

Ключевые слова: социализация, дошкольник, оценивание, когнитивный компонент, эмоциональная сфера, общение, аксиологический компонент

Человек имеет социальную природу, которая детерминирована его зависимостью от общества. В работах создателя Культурно-исторической концепции Л.С. Выготского доказывалось, что ребёнок изначально социален [2]. Это обусловлено тем, что на начальных этапах после рождения он всецело зависит от ухода за ним взрослых, а далее в процессе своего развития тесно включен во взаимодействие и общение с окружающими людьми. Знакомство и овладение социальным миром происходит с момента появления ребёнка на свет. Например, в работах Д.И. Фельдштейна отмечается, что ребёнок рождается и «попадает» в социальный и предметный мир, последний из которых также наполнен человеческим смыслом [13]. Это связано с тем, что предметы, созданные в ходе эволюции человечества, имеют социальные функции. На протяжении своего развития ребёнок научается применять орудия и средства, созданные в истории человечества.

Ребенок в раннем и дошкольном возрасте активно овладевает языком как социально сформированным инструментом мышления. Язык становится тем средством, с помощью которого малыш усваивает человеческий опыт и общается со взрослыми и сверстниками. В данном контексте важно подчеркнуть тот факт, что насколько осознанно и успешно

ребенок усвоит знания, умения и навыки, необходимые для его социальной жизни, настолько в будущем он адекватно сможет взаимодействовать с окружающими людьми.

В современной психологии в работах И.С. Кона, С.А. Козловой, А.В. Мудрика и др. социализация ребёнка рассматривается в трех направлениях [7, 10, 11]:

1. как адаптация к социальному миру;
2. как интеграция и принятие социального мира;
3. как дифференциация, т.е. потребность и способность изменять, преобразовывать общественную действительность, социальный мир и индивидуализироваться в нём.

Для выявления особенностей социализации дошкольников важно оценить уровни сформированности у детей основных ее компонентов: когнитивного, аффективного, коммуникативного, аксиологического и т.д. Они диагностируются по следующим критериям: развитие познавательной активности, эмоциональной сферы, коммуникативных качеств, ценностных ориентаций и др., которые являются базовыми показателями и характеризуют процесс социализации [1, 3, 8].

Для оценивания уровня сформированности когнитивного компонента и определения познавательной активности дошкольников можно использовать методики, разработанные Д.Б. Годовиковой «Столкновение мотивов» и «Спросить и угадать».

При изучении эмоциональной сферы дошкольника необходимо использовать следующие методики: опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина), проективная методика «Неоконченные рассказы» (Т.П. Гаврилова), методику изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека (А.М. Щетинина) и тест на эмоционально-ценностное отношение к себе (А.М. Прихожан, З.Василяускайте) [4, 14].

Уровень развития коммуникативного компонента может быть выявлен, с помощью методики Р. Жилия, а также беседы с родителями, воспитателями и систематических наблюдений за детьми [6, 12].

Для выявления уровня развития *аксиологического* компонента социализации могут применяться такие методики как «Цветовой тест отношений», «Закончи историю» или «Сюжетные картинки» [9].

В продолжение кратко представим некоторые из перечисленных выше методик, не получивших широкого распространения и применения, но являющихся эффективными в оценивании указанных компонентов.

Для выявления особенностей эмоционального состояния ребенка Н. Артюхиной и А.М.Щетининой был разработан опросник, который предназначается педагогам или другим взрослым, хорошо знающим этого ребенка [14].

Воспитателю или родителю предлагается внимательно прочитать вопросы и выбрать нужный вариант ответа.

Опросник оценивания особенностей эмоционального состояния ребенка

(Н. Артюхиной и А.М. Щетининой)

1. Каково общее эмоциональное состояние ребенка, чаще всего:
а) жизнерадостен; б) спокоен; в) угрюм, подавлен.
2. Как ребенок адаптируется к новым условиям:
а) легко; б) с затруднениями; в) трудно.
3. Как часто проявляет ребенок агрессивные формы поведения (кусается, дерется, жестоко обращается с игрушками и др.):
а) редко; б) иногда; в) часто.
4. Проявляет ли ребенок эмоции в неадекватных ситуациях (смеется, когда рассказывают грустную историю и др.):
а) никогда; б) редко; в) часто.
5. Проявляет ли ребенок сочувствие, сопереживание к сверстникам, героям сказок и др.: а) всегда; б) редко; в) никогда.
6. Как ребенок общается со сверстниками:
а) активен, инициативен, общается с удовольствием, круг общения широкий;
б) общается неуверенно, круг общения узкий;
в) почти не общается, замкнут в себе.
7. Как общается ребенок с воспитателями и другими взрослыми:
а) свободно, раскованно; б) сдержанно, неуверенно; в) скованно, пассивно.
8. Характерна ли для ребенка боязнь безопасных предметов, чрезмерная осторожность: а) нет; б) иногда; в) часто.
9. Как часто ребенок проявляет капризы, упрямство:
а) редко; б) иногда; в) часто.
10. Характерны ли для ребенка следующие проявления: замкнутость, тревожность:
а) нет; б) в незначительной степени; в) да.
11. Способен ли ребенок управлять своими эмоциями (сдерживать смех в ситуации, где он неуместен и др.): а) почти всегда; б) редко; в) никогда.

12. Характерны ли для ребенка следующие вегетативные проявления: покраснение кожи, потливость, плохой сон и аппетит, энурез (недержание мочи), скованность движений и др.: а) никогда или очень редко; б) иногда; в) часто, почти всегда.

Обработка результатов. За каждый ответ соответствующий букве а), начисляется 0 баллов, букве б) – 1 балл, букве в) – 2 балла. По итогам задания подсчитывается сумма баллов.

Интерпретация данных. При суммарном результате от 0 до 12 баллов можно констатировать, что ребенок эмоционально благополучен. Если же сумма равна 13-18 баллам, то можно полагать, что ребенок не вполне эмоционально благополучен. Показатели от 19 до 24 баллов свидетельствуют о выраженном эмоциональном неблагополучии.

Социальные формы поведения ребенка по результатам наблюдения

(А.М.Щетинина, Л.В.Курс)

Фамилия, имя ребенка _____	Возраст _____	Группа _____
Умеет дружно, без конфликтов играть с другими детьми	+ 10 0 -10	Часто ссориться, играя с другими детьми
Сочувствует другому, когда кто-нибудь огорчен, пытается помочь ему, утешить, пожалеть	+ 10 0 -10	Внешне не выражает своего сочувствия
Доброжелателен по отношению к другим	+ 10 0 -10	Агрессивен (часто обижает других детей, дерется)
Пытается разрешить конфликты сам	+ 10 0 -10	Часто жалуется взрослым, когда ссорится с товарищами
Оказывает помощь другому	+ 10 0 -10	Равнодушен к нуждам других
Согласовывает свои действия с действиями других	+ 10 0 -10	Не способен согласовывать свои действия с действиями других
Сдерживает свои негативные проявления	+ 10 0 -10	Не управляет своими негативными проявлениями
Подчиняет свои интересы интересам других детей		Не учитывает интересы других
Уступает другому	+ 10 0 -10	Настаивает на своем
Принимает социальные нормы и правила поведения и следует им	+ 10 0 -10	Не принимает социальные нормы, правила поведения и не следует им

Все шкалы делится на 20 баллов по положительным и по отрицательным качествам: от +10 до -10. Поведение ребенка в разных ситуациях может быть положительным или негативным. Воспитатели отмечают в анкете на полюсах каждой из шкал, в какой степени поведение дошкольника соответствует указанным формам. Соответственно, оно оценивается, например, в 6 баллов по шкале со знаком "-" и в 4-е балла по шкале со знаком "+".

При интерпретации данных особо выделяются отрицательные формы поведения ребенка. На основании полученных результатов необходимо определить задачи развития определенных качеств у дошкольника и адекватных способов педагогического воздействия.

Карта наблюдений проявлений коммуникативных способностей у дошкольников

(А.М.Щетинина, М.А.Никифорова)

Проявления	Редко 1 б.	Часто 2 б.	Всегда 5 б.
<i>1. Коммуникативные качества личности</i>			
<i>1.1. Эмпатийность:</i> - ребенок проявляет эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению; - идентифицируется с партнером, заражается его чувствами;			
- выражает сочувствие, сопереживание собеседнику; - выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь).			
<i>1.2. Доброжелательность</i> - ребенок проявляет расположенность слушать партнера; - старается понять и ответить на вопросы собеседника; - выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с партнером); - не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его; - проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник.			
<i>1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:</i> - ребенок говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам; - искренен в своих высказываниях, в проявлении своих чувств; - открыто заявляет о своих намерениях ("Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю"); - не "подхалимничает".			
<i>1.4. Открытость в общении:</i> - ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой); - выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками.			
<i>1.5. Конфронтация:</i> - ребенок смело отстаивает (но бесконфликтно) свою позицию; - доказывает, аргументирует, пытается убедить в своей правоте.			

1.6. <i>Инициативность:</i> - ребенок сам проявляет инициативу в общении; - понимает и поддерживает инициативу другого.			
2. <i>Коммуникативные действия и умения</i> 2.1. <i>Организационные:</i> - ребенок выступает организатором, инициатором игр, общения, взаимодействия; - является лидером в отдельных видах деятельности; - владеет организаторскими навыками.			
2.2 <i>Перцептивные:</i> - ребенок стремится понять другого, его мысли, чувства ("А чего ты обиделся?"); - наблюдателен, видит и осознает особенности других детей, взрослых.			
2.3. <i>Оперативные:</i> - ребенок в общении экспрессивно выразителен (у него богатая мимика, жесты, позы); - свободно владеет вербальными средствами общения (язык); - увлекает партнера по общению своими действиями; - умеет продолжительное время поддерживать контакт; - умеет спровоцировать желаемую реакцию партнера.			

Обработка и интерпретация результатов: подсчитывается общая сумма баллов по всем показателям, дается вывод об уровне развития коммуникативных способностей ребенка: 116-145 баллов - очень высокий, 87-115 баллов - высокий, 58-86 баллов - средний, 29-57 баллов - низкий.

Существует своя специфика изучения социальной готовности старшего дошкольника к школе, при этом необходимо оценить следующие параметры:

1. Особенности общения детей с окружающими людьми, которые предполагают доверительные, конструктивные отношения со взрослыми и сверстниками.
2. Сформированность новой внутренней позиции старшего дошкольника.
3. Особенности самоконтроля и произвольности детей.

В рамках коммуникативной деятельности педагог дошкольного учреждения формирует у ребенка опыт деятельности в группе и положительное отношение к сверстникам, осознание значимости собственного активного участия в решении общей задачи; усвоение способов активного воздействия на сверстников как участников общей деятельности (умение оказать помощь, справедливо оценивать результаты работы сверстников, тактично отмечать недостатки).

Наряду с перечисленными выше показателями существует и другой компонент социально–психологической готовности к школе – это адекватная самооценка ребенка.

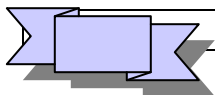
В заключение обзора выделим наличие следующих умений, которые характеризуют *оптимальную социально-психологическую готовность* ребенка к школе:

1. Умение работать в коллективе, помогать, советовать;
2. Умение осознавать собственное мнение, заявлять и доказывать его;
3. Умение подчиняться правилам, управлять своими эмоциями, поведением;
4. Умение выслушивать взрослых, сверстников.

Библиография

1. Блинова Л.Ф. Социально-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста. Казань. 2007
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика – Пресс, 1999. 536 с.
3. Галагузова М.А. Социальная педагогика М.: Владос, 2001.
4. Гайдар К.М., Вьюнова Н.И. Практикум по психодиагностике. Часть 3. Психодиагностика личностной готовности ребенка к школьному обучению. 1999
5. Данилина Т.А., Степина Н.М. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. М.: Айрис-Пресс, 2004.
6. Методика Рене Жилия. <http://psylist.net/promet/gul.htm>
7. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. М.: Академия, 1998.
8. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь, 2002.
9. Комратова Н.Г., Грибова Л.Ф. Социально-нравственное воспитание детей. М.: ТЦ Сфера, 2005
10. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003.
11. Мудрик Л.В. Социализация и воспитание. М.: Сентябрь, 1997.
12. Психологические тесты. Сост. С. Касьянов. М.: Эксмо, 2006. 608 с.
13. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе. Вопросы философии. 1985. № 6
14. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.

Primit 26.05.2014



Mihai Șleahțișchi

Dicționar inițiativ

de

comportament deviant

[axa „abandon” – „adiaforie”]

Abandon, acțiune care semnifică fie părăsirea unei ființe, fie lipsa de preocupare pentru destinul acesteia, fie, în sfârșit, renunțarea la un drept, eschivarea de la o obligațiune, de la un lucru impus prin lege ori norma morală. Simțindu-se inutil, nedreptățit, marginalizat, omis, neglijat, trădat, uitat „pentru totdeauna”, subiectul, așa cum relevă specialiștii [N. Sillamy, spre exemplu], reacționează, de cele mai multe ori, printr-o tristețe copleșitoare sau chiar agresivitate. Mai mult, văzându-se situat în afara normalității relaționale, el se lasă ușor dominat de numeroase tulburări nevrotice [anxietății, iritabilității și depresiei revenindu-le, în context, cea mai mare pondere].

Printre cele mai răspândite forme de *abandon* se enumeră:

(i) *abandonul maternal* – deviație comportamentală care se caracterizează prin părăsirea copiilor la naștere, ultima fiind nedorită sau neacceptată din diferite considerente (economice, culturale, religioase etc.);

(ii) *abandonul familial* – deviație comportamentală săvârșită de părinții care, după nașterea copiilor, cu rea voință, renunță la cei cărora le-au dat viață și pe care sunt obligați să-i susțină din punct de vedere material și moral;

(iii) *abandonul școlar* – deviație comportamentală constând în încetarea frecventării instituției de învățământ, părăsirea sistemului educațional, indiferent de nivelul la care s-a ajuns.

Etimologie: din franceza veche *abandonner*

Sinonime: *abandonare, părăsire, renunțare*

Antonime: *acceptare, adoptare, revenire*

Glosar multilingv:

- *abandonment* [engl.];
- *abandon* [fr.];
- *aufgabe* [germ.];
- *отказ* [rus.];
- *abandono* [span.].

Concepte asociate: *renunțare, părăsire*

Referințe bibliografice:

- Florescu L., Frățiman L. Ontogeneza dezvoltării în situații de abandon. – Constanța: Editura Fundației „Andrei Șaguna”, 1999
- Hirschman A.O. Abandon, contestare și loialitate. – București: Editura Nemira, 1999.
- Neamțu C. Devianța școlară. – Iași: Editura Polirom, 2003

- *Marcelli D.* Tratat de psihopatologia copilului. – București: Editura Fundației *Generația*, 2003
- *Rygaard N.* Tulburările severe de atașament în copilărie. – Iași: Editura *Polirom*, 2011

Abnormalitate, stare care indică la existența unei abateri de la ceea ce poartă însemnul firescului, naturalului, obișnuitului. Operând cu acest termen, ne referim atât la condiția de *subnormalitate*, cât și la cea de *supranormalitate*. Tot acest termen, potrivit majorității specialiștilor ancorați în problematica comportamentului deviant, nu are obligatoriu sens patologic, el putând fi aplicat și manifestărilor comportamentale care nu țin neapărat de o anumită boală, psihică sau fizică

Etimologie: din francezescul *abnormalité*

Sinonime: *abnormitate, anormalitate, nenormalitate*

Antonime: *normalitate, naturalețe, naturalitate*

Glosar multilingv:

- *abnormality* [**engl.**];
- *abnormalité* [**fr.**];
- *anomalie* [**germ.**];
- *ненормальность* [**rus.**];
- *anormalidad* [**span.**]

Concepte asociate: *abnormitate, anormalitate, subnormalitate, supranormalitate*

Referințe bibliografice:

- *Abnormalitate* // www.psychologies.ro/dictionar_de_psihologie/A
- *Gavrilă R.* (alcătuitor). Dicționar de abnormalitate // www.sistempsi.ro
- *Popescu-Neveanu P.* Abnormalitate // *P.Popescu-Neveanu.* Dicționar de psihologie. – București: Editura *Albatros*, 1978. – P. 10

Abnormitate → **abnormalitate**

Abrutizare, pierdere – totală sau parțială – a interesului față de *valorile care depășesc trebuințele materiale imediate*. Aflându-se sub imperiul unui asemenea stări, individul, de regulă, nu acordă atenție intereselor, dorințelor, problemelor sau/și suferințelor celor din jur. În plus, el se caracterizează prin aceea că rămâne insensibil la fenomenele/faptele care depășesc „*orizontul comportamentelor legate de adaptarea imediată*”. În termeni mai duri, *abrutizarea* semnifică starea în care o anumă persoană devine asemănătoare cu un animal, cu o fiară, cu o ființă grosolană, lipsindu-se de capacitățile morale

Etimologie: din francezescul *abrutir*

Sinonime: *dezumanizare, animalizare, îndobitocire, sălbătăcire, alterare (morală)*

Antonime: înnobilare, civilizare

Glosar multilingv:

- *brutalization* [engl.];
- *brutalisation* [fr.];
- *verrohung* [germ.];
- *озрубение* [rus.];
- *embrutecimiento* [span.]

Concepte asociate: brutalitate, dezumanizare

Referințe bibliografice:

- Aronson E. *The Social Animal*. – New York: W.H. Freeman and Company, 1972
- Papini G. Abrutizarea progresivă / www.geocities.com
- Popescu-Neveanu P. Abrutizare // P. Popescu-Neveanu. Dicționar de psihologie. – București: Editura Albatros, 1978. – P. 10
- Tofan A. Teroarea duce la abrutizare // www.agenda.liternet.ro

Absenteism, fenomen de extracție psihosocială care afectează eficiența și eficacitatea acțiunilor întreprinse de către indivizi. Se întâlnește în toate domeniile de activitate, dar mai ales în mediul instituțiilor de învățământ [*absenteism școlar* = lipsa repetată și fără teme de la orele de studiu], al celor cu profil politic [*absenteism parlamentar* = practică folosită de unii deputați (din opoziție, cu precădere) constând în neparticiparea la sesiunile organului legislativ] și al celor cu profil economic [*absenteism economic* = absența nejustificată a salariaților de la locul lor de muncă]. În ultimul timp, pe fundalul democratizării vieții sociale, tot mai frecvent se impune încă un tip de absenteism – cel *electoral* [= atitudinea unui anumit număr de cetățeni care, având dreptul de vot, decid totuși să nu participe la scrutinul electoral].

Amploarea fenomenului: *în medie, 15 zile absentate în decursul unui an*. Formula de calculare: *raportul dintre numărul zilelor absentate și numărul zilelor lucrătoare*. În psihologia industrială, spre exemplu, *absenteismul în rândul angajaților se socoate prin raportarea numărului de zile în care aceștia au lipsit nemotivat de la serviciu (într-o perioadă determinată, fără a se lua în evidență zilele de sărbătoare și concediile de lungă durată) la numărul total al zilelor de lucru*.

Fiind luat, de către unii oameni de știință, drept „lipsă de stăruință într-o activitate care cere prezența într-un loc dat” ori drept „comportament al celui care absentează des de la munca sa”, *absenteismul semnifică un factor generator de eșec, nereușită, insucces în materializarea unui proiect sau realizarea unei acțiuni*. În plus, așa cum

relevă G. Ferréol, el contribuie în mod direct la instituirea stărilor de *insatisfacție, indiferență, apatie*.

Mai multe surse de specialitate indică la faptul că, în general, *procentajul de absenteeism este mai puțin ridicat la bărbați decât la femei și că descrește de jos în sus pe scara ierarhică (persoanele cu posturi de conducere lipsesc de la serviciu mai rar decât persoanele care fac parte din categoria subordonaților)*. În fond, fenomenul vizat este determinat fie de repulsia legată de natura activității în care este implicat individul, fie de condițiile în care se desfășoară această activitate, fie, în sfârșit, de etica individuală, normele grupului sau/și presiunile organizației.

Etimologie: din latinescul *absentis/absentia*

Sinonime: *absență, absentare, lipsă*

Antonime: *prezență, asistare, participare*

Glosar multilingv:

- *absenteeism* [engl.];
- *absentéisme* [fr.];
- *arbeitsversäumnis* [germ.];
- *абсентеизм* [rus.];
- *absentismo* [span.]

Concepte asociate: *eșec, insatisfacție, indiferență, apatie*.

Referințe bibliografice:

- Ferréol G. Absenteism // G. Ferréol (coord.) Dicționar de sociologie / Traducere din franceză – L. Decei și R. Gârmacea; prefață la ediția în limba română – S. Chelcea și A. Neculau. – Iași: Editura Polirom, 1998. – P. 11.
- Lévy-Leboyer C. Absenteism // R. Doron, F. Parot. Dicționar de psihologie. – București: Editura Humanitas, 1999. – P. 17.
- Popescu-Neveanu P. Absenteism // P. Popescu-Neveanu. Dicționar de psihologie. – București: Editura Albatros, 1978. – P. 10.
- Sillamy N. Absenteism // N. Sillamy. Dicționar de psihologie / Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de L. Gavrilu. – București: Editura Univers Enciclopedic, 1996. – P. 11.
- Turcu F., Turcu A. Absenteism // F. Turcu, A. Turcu. Dicționar explicativ de psihologie școlară. – București: Editura Eficient, 2000. – P. 10.

Absurditate, modul de a percepe și a interpreta o realitate care nu corespunde așteptărilor convenționale. Fiind abordat din perspectiva normalității comportamentale, această însușire indică la faptul că purtătorul ei - un grup sau un individ luat în parte - procedează de o manieră inadecvată, gândind fantasmagoric ori spunând bazaconii, enormități, ineptii, stupidități, dacă nu chiar monstruoșități.

Derivând fie din stările de angoasă, fie din complexe sau/și suferințele psihice puternic ancorate în existențialul cotidian, *absurditatea* este trăită de către actorii sociali în variante diferite. Astfel, copiii o privesc ca o expresie a *comicalului* (or, la ei, precum se știe, realul nu apare ca ceva coerent și bine structurat), iar adolescenții – ca o expresie a *firescului*, ca o explicație *logică* a ceea ce li se întâmplă (mai ales, în contextul unei evidente crize de originalitate). În același timp, persoanele adulte o sesizează ca fiind *indezirabilă*, iar cei ajunși la bătrânețe – ca fiind ceva ce *trebuie acceptat cu îngăduință*

Etimologie: din latinescul *absurditas/absurditatis*

Sinonime: *absurd, ilogism, incoerență, nonsens, <rar> ilogicitate*

Antonime: *raționalitate, rezonabilitate, <rar> logicitate*

Glosar multilingv:

- *absurdity* [**engl.**];
- *absurdité* [**fr.**];
- *absurdität* [**germ.**];
- *абсурдность/нелепость* [**rus.**];
- *absurdo* [**span.**]

Concepte asociate: *abnormalitate, elucubrație, enormitate*

Referințe bibliografice:

- *Absurditate* // www.psychologies.ro/dictionar_de_psihologie/A
- Macey D. Absurditate // D.Macey. Dicționar de teorie critică / Traducere din engleză de D.Flonta, S. Corneanu, S. Gherguț, G. Mihăilă și G.Tudorie. – București: Editura Comunicare.ro, 2008. – P.11
- Verza E. Absurditate // U. Șchiopu (coord.). Dicționar de psihologie. – București: Editura Babel, 1997. – P. 39-40

Abulic, persoană care prezintă lipsă de voință

Abulie, lipsă de voință; de cele mai multe ori, după cum arată specialiștii - P. Popescu-Neveanu sau N. Sillamy, de pildă - , acest gen de tulburare caracterială se manifestă prin „pierderea capacității de a lua o hotărâre și mai ales prin incapacitatea de a trece de la hotărâre la realizare în vederea atingerii scopului propus”. Căzând sub imperiul stării de *abulie*, orice individ devine inert, pasiv, trist, deprimat. Lipsa de energie, indolența sau – în alți termeni – tendința abuzivă de a rămâne în repaus îngreunează procedura de „antrenare în activitate”, făcând-o să dureze foarte mult, uneori la nesfârșit. Trecerea la acțiunea propriu-zisă devine foarte dificilă, dacă nu chiar imposibilă. În cazul în care acțiunea, totuși, se

declanșează, nimic nu poate garanta consecvență și durabilitate: la apariția primei dificultăți – chiar și a unei neînsemnate - totul poate lua sfârșit.

Conducându-ne de observațiile conținute în studiile lui P. Janet, putem spune că există cel puțin *trei tipuri de abulie*: *(i) abulie sistematizată* (care se referă la o acțiune particulară sau la un sistem de acțiuni), *(ii) abulie localizată* (care se referă la o mișcare din cadrul unei acțiuni particulare) și *(iii) abulie generalizată* (care cuprinde toate acțiunile și toate gândurile legate de aceste acțiuni).

Din punct de vedere etiologic, *abulia* se datorează unor predispoziții ereditare de ordin constitutiv, dar și unor erori educaționale din perioada copilăriei (= autoritarism parental focusat, cu precădere, pe solitudinile excesive).

În fond, opunându-se normalității, *abulia* îl nenorocește pe individ, făcându-l să cadă în prizonieratul descurajării, apatiei și nesimțirii morale

Etimologie: din cuvintele grecești *a* [= fără] și *boule* [= voință]

Sinonime: *inerție, nehotărâre, indolență*

Antonime: *activism, hotărâre, perseverență, robustețe, vigurozitate*

Glosar multilingv:

- *aboulia* [engl.];
- *aboulie* [fr.];
- *abulia* [germ.];
- *абулия* [rus.];
- *abulia* [span.]

Concepte asociate: *abulic*

Referințe bibliografice:

- *Pieron H. Abulie // H. Pieron. Vocabularul psihologiei / Traducere și avânprefață de L. Gavrilu. – București: Editura Univers Enciclopedic, 2001. – P. 16.*
- *Popescu-Neveanu P. Abulie // P. Popescu-Neveanu. Dicționar de psihologie. – București: Editura Albatros, 1978. – P. 12.*
- *Sillamy N. Abulie // N. Sillamy. Dicționar de psihologie. – București: Editura Univers Enciclopedic, 1996. – P. 11.*
- *Turcu F., Turcu A. Abulie // F. Turcu, A. Turcu. Dicționar de psihologie școlară. – București: Editura Eficient, 2000. – P. 12.*
- *Verza E. Abulie // U. Șchiopu (coord.). Dicționar de psihologie. – București: Editura Babel, 1997. – P. 40.*

Adiaforie, stare de spirit care denotă impasibilitate, indiferență, apatie, lipsă de interes pentru ceea ce se petrece în jur. Fiind prezentată, adeseori, în calitate de

„independență derivată din ignorare”, această stare poate lua două forme – *episodică* și *de fond*. Cea dintâi formă apare în cazuri acute de depresie sau/și de anxietate, iar cea de-a doua – în cazul persoanelor care demonstrează fie un nivel scăzut de cultură/educație, o inteligență a cărei latură investigativă lasă de dorit. În legătură cu ultimul caz, se mai indică, în multe surse de specialitate, și la persoanele care dispun de o structură temperamentală excesiv de flegmatică

Etimologie: din neogrecescul *adiaforia*

Sinonime: *delăsare, inerție, insensibilitate, nepăsare, placiditate*

Antonime: *receptivitate, sensibilitate, activism, atașament*

Glosar multilingv:

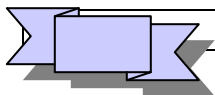
- *adiaforie* [*engl.*];
- *adiaforie* [*fr.*];
- *adiaforie* [*germ.*];
- *адиафория, адиафора, индифферентизм, равнодушие, безучастие* [*rus.*];
- *adiaforie* [*span.*]

Concepte asociate: *apatie, indolență, indiferență, tembelism*

Referințe bibliografice:

- Crețu T. Adiaforie // U. Șchiopu (coord.). Dicționar de psihologie. – București: Editura *Babel*, 1997. – P. 49.
- Полякова С.В. Адиафора // В.Г.Кузнецова (отв. ред.). Словарь философских терминов. – Москва: Издательство *Инфра – М*, 2004. – С. 11 – 12.
- Столяров А.А. Адиафора // Этика. Энциклопедический словарь / Под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. – Москва: Издательство *Гардарики*, 2008. – С. 17 – 18.

Primit 05.05.2014



**70 din cele mai relevante studii cu referire la comportamentul deviant
(de la *Psihologia copilului greu educabil* al lui *E. Adler* la *Психология девиантного поведения* al lui *В.Д. Менделевич*)**

- *Adler E.* Psihologia copilului greu educabil. – București: Editura *I.R.I.*, 1992.
- *Albu E.* Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie. – București: Editura *Aramis*, 2002.
- *Amado G.* Les enfants difficiles. – Paris: *P.U.F.*, 1955.
- *Anderson C.A., Brad J., Bushman B.J.* Human Aggression // *Annual Review of Psychology*. – 2002. – No. 53. – P. 27-51.
- *Archer D.* Social deviance // *G. Lindzey, E. Aronson* (eds.). *Handbook of Social Psychology*. – Vol. II. – New York: *Random House*, 1985. – P. 743-804.
- *Aronson E.* The Social Animal. – New York: *W.H. Freeman and Company*, 1972.
- *Banciu D.* Control social și sancțiune socială. – București: Editura *Victor*, 1994.
- *Banciu D., Rădulescu S., Voicu M.* Introducere în sociologia devianței. – București: Editura *Științifică și Enciclopedică*, 1985.
- *Baron R.A.* Human Aggression. – New York: *Plenum Press*, 1977.
- *Bauman L., Richie R.* Adolescenții – o problemă, părinții – un necaz. – Oradea: Editura *Antet*, 1995.
- *Becker H.S.* Outsiders. – New York: *The Free Press*, 1963.
- *Becher H.S.* Outsiders: Studies in the sociology of deviance. – New York: *Free Press*, 1966.
- *Benbenishty R., Astor R.A.* School violence in context. – New York: *Oxford University Press*, 2005.
- *Berkowitz L.* Aggression: Its Causes, Consequences and Control. – New York: *McGraw-Hill*, 1933.
- *Besnard P.* L'Anomie. – Paris: *P.U.F.*, 1987.
- *Blândul V.C.* Psihopedagogia comportamentului deviant. – București: Editura *Aramis*, 2012.
- *Bloch A., Niederhoffer A.* Les bandes d'adolescentes. – Paris: *Payot*, 1969.
- *Boncu Șt.* Devianța tolerată. – Iași: Editura *Universității „Alexandru Ioan Cuza”*, 2000.
- *Brehm J.W.* A Theory of Psychological Reactance. – New York: *Academic Press*, 1966.
- *Bulgaru-Iliescu D.* Anomalia microsocioală. Forme și consecințe. – Iași: Editura *Timpul*, 2002.
- *Buss A.H.* The Psychology of Aggression. – New York: *Wiley*, 1961.
- *Chesnais J.-C.* Histoire de la violence. – Paris: *R. Laffont*, 1981.

- *Chipea F.* Ordine socială și comportament deviant. – Oradea: Editura *Cogito*, 1996.
- *Clinard B.M.* Sociology of Deviant Behaviour. – New York: *Holt Rinehart and Winston*, 1933.
- *Cohen A.* Lá Déviance. – Gembloux: *Duculot*, 1971.
- *Cooley C.H.* Human nature and social order. - New York: *Scribner's*, 1902.
- *Cucoș C.* Minciună, contrafacere, simulare. – Iași: Editura *Polirom*, 1997.
- *Cusson M.* Devianța // *R. Boudon* (coord.) *Tratat de sociologie / Traducere din franceză de D. Vasiliu și A. Ene.* – București: Editura *Humanitas*, 1995. – P. 439-478.
- *Davies L.* Pupil Power: Deviance and Gender at School. – London: *Falmer Press*, 1984.
- *De Grazia S.* The Political Community: A Study of Anomie. – Chicago: *Chicago University Press*, 1948.
- *Debarbieux É.* La violence dans la classe. – Paris: *E.S.F.*, 1991.
- *Debarbieux É.* Violența în școală: o provocare mondială? – Iași: Editura *Institutul European*, 2010.
- *Defrance B.* La violence á l'école. – Paris: *Syros Alternative*, 1988.
- *Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O., Sears R.* Frustration and aggression. – New-Haven: *Yale University Press*, 1939.
- *Douglas J.D.* Deviance and Respectability. – New York: *Basic Books*, 1977.
- *Douglas J.D., Walker F.C.* The Sociology of Deviance: an Introduction. – Boston: *Little Brown*, 1982.
- *Dovidio J.F., Gaertner S.L.* (eds.). Prejudice, discrimination and rasism. – Orlando: *Academic Press*, 1986.
- *Dragomirescu V.T.* Psihosociologia comportamentului deviant. – București: Editura *Științifică și Enciclopedică*, 1976.
- *Eibl-Eibesfeldt I.* Agresivitatea umană. – București: Editura *Trei*, 1995.
- *Ellul J.* Déviances et déviants. – Toulouse: *Érès*, 1992.
- *Emerson R.M.* Deviation and rejection: an experimental replication // *American Sociological Review.* – 1954. – No. 19. – P. 688-693.
- *Farrel R.A., Swigert V.L.* Social Deviance. – Philadelphia – New York – Toronto: *J.B. Lippincott Company*, 1975.
- *Faugeron C.* (ed.). De la déviance et du contrôle social: représentations et attitudes. – Paris: *D.G.R.S.T.*, 1975.
- *Ferréol G.* (coord.). Adolescenții și toxicomania. – Iași: Editura *Polirom*, 2000.
- *Ferréol G., Neculau A.* Violența. Aspecte psihosociale. – Iași: Editura *Polirom*, 2003.
- *Foucault M.* Anormalii. Cursuri ținute la *College de Françe* (1974-1975). – București: Editura *Univers*, 1999.
- *Freedman J.L., Doob A.N.* Deviancy: The psychology of being different. – New York: *Academic Press*, 1968.
- *Furlong V.J.* The Deviant Pupil. Sociological Perspectives. – Philadelphia: *Open University Press Milton Keynes*, 1985.
- *Gaudet E.* Drogurile și adolescența. Răspunsuri la întrebările părinților. – București: Editura *Minerva*, 2006.

- *Арзуманян С.Д.* Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков. – Ереван: Издательство *Луїс*, 1980.
- *Бадмаев С.А.* Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – Москва: Издательство *Магистр*, 1997.
- *Братусь Б.С.* Аномалии личности. – Москва: Издательство *Мысль*, 1988.
- *Гишинский Я.И.* Девиантность, преступность, социальный контроль. – СПб.: Издательство Р. Асланова *Юридический Центр-Пресс*, 2004.
- *Гнездилов Г.В., Смирнова Ю.А.* Психология отклоняющегося поведения. – Москва: Издательство «*Владос*», 2005.
- *Егоров А.Ю., Игумнов С.А.* Клиника и психология девиантного поведения. – Москва: Издательство «*Владос*», 2010.
- *Змановская Е.В.* Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. – Москва: Издательство *Academa*, 2004.
- *Змановская Е.В., Рыбников В.Ю.* Девиантное поведение личности и группы. – СПб.: Издательство *Питер*, 2010.
- *Зюбин Л.М.* О природе асоциального поведения несовершеннолетних // *Вопросы психологии*. – 1973. – № 4. – С. 59-63.
- *Иванов В.Н.* Девиантное поведение: причины и масштабы // *Социально-политический журнал*. – 1995. – № 2. – С. 47-57.
- *Клейберг Ю.А.* Девиантология. – СПб: Издательство *Речь*, 2007.
- *Клейберг Ю.А.* Психология девиантного поведения. – Москва: Издательство *Юрайт-М*, 2001.
- *Клейберг Ю.А.* Социальные нормы и отклонения. – Москва: Издательство *Вита-Пресс*, 1997. – 142 с.
- *Ковальчук М.А.* Профилактика девиантного поведения старшеклассников. – Ярославль: Издательство *ЯГПУ им. К.Д. Ушинского*, 2002.
- *Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю.* Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация. – Москва: Издательство *Владос*, 2010.
- *Кудрявцев В.Н.* Социальные деформации. – Москва: Издательство *Юридическая литература*, 1992.
- *Кудрявцев В.Н.* Социальные отклонения. – Москва: Издательство *Юридическая литература*, 1984.
- *Кудрявцев В.Н., Бородин С.В., Нерсе-сянц В.С., Кудрявцев Ю.В.* Социальные отклонения. – Москва: Издательство *Юридическая литература*, 1989.
- *Лисовский В.Г., Анисимова Н.И., Захарова Е.Н. и др.* Профилактика девиантного поведения молодежи. – СПб: Издательство *Речь*, 1998.
- *Макартычева Г.И.* Коррекция девиантного поведения. – СПб.: Издательство *Речь*, 2007.
- *Менделевич В.Д.* Психология девиантного поведения. – СПб: Издательство *Речь*, 2005.

Primit 05.05.2014