

## **Influențe compensatorii în reducerea stărilor nefavorabile la adolescenții cu devieri comportamentale**

**Bodorin Cornelia, dr.în psihologia specială, Ciubarov Olimpiada, lector**

Studiile efectuate, în diferite țări, asupra *fenomenului delincvenței juvenile* au evidențiat particularitățile specifice vârstei adolescenței, care în condiții nefavorabile sau în lipsa unor influențe educative pozitive, se pot accentua și transformă această perioadă într-una critică.

Astfel, cercetătorii C. Păunescu, 1994; A. Sirota, 1998; A. Ibis, 2000; E. Albu, 2002 descriu adolescenții cu devieri de comportament, a căror criză de originalitate parcurge foarte anevoios, ca fiind indivizi anxioși și neliniștiți, lipsiți de încredere atât în forțele proprii, cât și a celor din jur, precum și agresivi, impulsivi, suspicioși. Acest lucru determină minorul delinvent să trăiască într-o lume a sa proprie, în care să aibă acces doar cei care-i împărtășesc interesele și trebuințele.

Stările enumerate se accentuează și influențează procesului educațional, fiind condiționate de particularitățile personalității delincvenților minori, specificul manifestărilor de comportament, dificultățile etapei de vârstă (adolescența) și de starea de oboseală și monotonie în muncă.

Realizări evidente s-au produs în activitatea de prevenire, de intervenție și de recuperare a delincvenților minori. Cercetările în domeniu (Merton, 1938; Cohen, 1965; T. Bogdan, 1965; V. Dragomirescu, 1976; M. Roth, L. Popescu, 1995; E. Albu, 2002) au definit principalele condiții de realizare a educației minorului cu devieri comportamentale.

Totodată, realizările menționate nu pot rezolva în întregime problemele privind reducerea consecințelor devierilor de comportament. Manifestările delincvenței juvenile marchează lucrul instructiv-educativ, reducând, ca urmare, esențial șansele unei socializări reușite.

Toate acestea necesită forme noi de activitate și orientează investigațiile psihopedagogice și sociale spre folosirea unor metode și tehnici moderne, capabile să valorifice toate posibilitățile minorilor.

Utilizarea *elementelor de cromoterapie* (prin aplicarea culorilor verde și albastru) pe parcursul procesului educațional contribuie efectiv la minimalizarea accentuărilor de caracter. Stimularea structurilor senzoriale determină formarea unor condiții optimale pentru desfășurarea procesului educațional. Prin intervenția factorului stimulativ se exercită o influență pozitivă asupra funcționării analizatorului vizual, care, fiind supus în timpul lecțiilor unor intervenții de durată, denotă o inhibare funcțională. Ca urmare a procesului adaptiv în cauză, acești copii manifestă unele stări psihice nefavorabile: impulsivitate, apatie, anxietate, tempou scăzut al

muncii, etc., ceea ce împiedică promovarea procesului instructiv – educativ.

Principiile de diminuare a particularităților psiho-emoționale și de muncă a minorilor delicvenți prin stimularea structurilor senzoriale reclamă o fundamentare științifică, care permite selectarea condițiilor de dezvoltare a adolescenților delicvenți conform necesităților psihofiziologice de angajare în studii.

Pentru justificarea afirmațiilor de mai sus, pe parcursul lunilor februarie – mai 2004 s-a întreprins o cercetare pe un eșantion de 20 elevi ai clasei a VII-a (14-16 ani) cu diagnoza socială - minori cu devieri comportamentale. Experimentul a fost petrecut la gimnaziu-internat nr.2 din orașul Chișinău.

Cercetarea a fost efectuată în trei etape: I etapă – acumularea datelor inițiale privind particularitățile de personalitate și caracteristica capacității de muncă a elevilor cu tulburări de comportament; II etapă – promovarea experimentului formativ; III etapă – promovarea experimentului de control, prelucrarea datelor, elaborarea și validarea concluziilor.

*Cercetarea realizată a pornit de la ipoteza, conform căreia, stimularea cromatică a analizatorului vizual va determina diminuarea stărilor psihoafective nefavorabile și va permite menținerea capacității de muncă înalte pe parcursul procesului educațional. Dirijarea proceselor de iradiere și concentrare, promovate în SNC, conduc la reducerea manifestărilor de anxietate, neliniște, agresivitate și condiționează procesele compensatorii intrasistemice și intersistemice la nivelul întregului organism (schimbările periferice conduc la schimbări în sectoarele centrale ale analizatorului).*

### **1.a Examinarea gradului de anxietate la minorii delicvenți**

Am stabilit gradul de anxietate la lotul experimental prin intermediul „Scalei de anxietate” (J. Taylor).

Testarea s-a efectuat în grup și a durat aproximativ 30 de minute. Datele obținute au permis de a clasifica subiecții cercetați în două categorii, după criteriul nivelului de anxietate manifestată (tabelul nr.1): la 9 elevi s-a înregistrat anxietate medie cu tendința spre creștere și la 11 elevi – anxietate de grad ridicat (schema nr.1). Evident în vizorul nostru au nimerit cei 11 elevi din 20 investigați, la care gradul de anxietate s-a dovedit a fi ridicat.

Analiza profundă a răspunsurilor a evidențiat o lipsă totală de încredere în forțele proprii, a tăriei de caracter pentru a înfrunta dificultățile și sentimentul accentuat de inutilitate la 9 din 11 subiecți. De asemenea ne-au atras atenția răspunsurile afirmative la frazele:

- „Viața mea decurge aproape întotdeauna într-o tensiune continuă”;
- „Aproape tot timpul sunt îngrijorat din cauza cuiva sau a ceva”;
- „Uneori simt frică, chiar dacă nu mă amenință nimic” – la 8 din 11 copii.

Acest fapt vorbește despre tensiunea internă care există la acești adolescenți și marchează

activitatea, conduita și starea sănătății lor mintale în general.

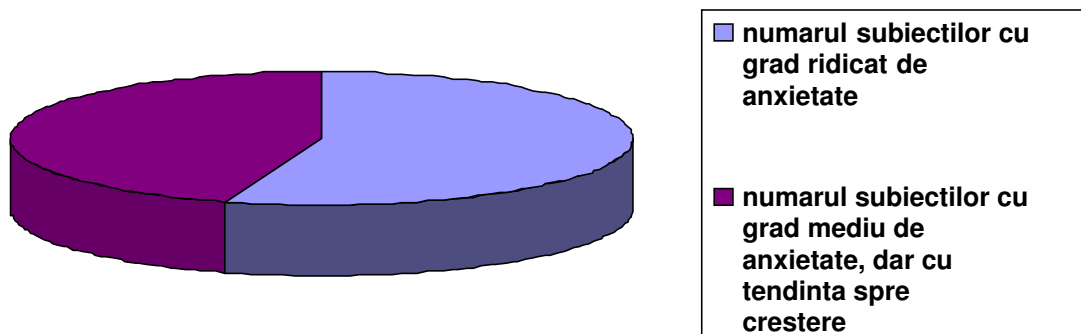
Ca argument la cele expuse mai sus, pot fi prezentate afirmațiile la care s-a răspuns prin „da”:

- „Observ că-mi tremură mâinile când încerc să fac ceva”;
- „Somnul îmi este neliniștit, adesea se întrerupe”;
- „Deseori plâng”;
- „Câteodată sunt atât de agitat, încât nu pot dormi”;
- „Aproape tot timpul mi-e foame”, la 10 din 11 copii.

**Tabelul nr. 1. Rezultatele aplicării „Scalei de anxietate” (J. Taylor)**

	<i>Grad mediu cu tendința spre un grad scăzut de anxietate</i>	<i>Grad mediu cu tendința spre un grad ridicat de anxietate</i>	<i>Grad ridicat de anxietate</i>	<i>Grad foarte ridicat de anxietate</i>
<i>Suma răspunsurilor subiecților</i>	-----	23, 22, 18, 26, 19, 19, 23, 22, 24	29, 31, 30, 37, 29, 29, 36, 34, 28, 34, 30,	-----

**Schema 1. Reprezentarea grafică a datelor obținute în urma aplicării „Scalei de anxietate” (J. Taylor)(condiții inițiale)**



### 1. b Identificarea nivelului neliniștii la delincvenții minori

Evaluarea subiecților incluși în experiment (în număr de 20) a continuat prin atestarea gradului de neliniște. În rezultatul efectuării „Chestionarului asupra neliniștii” (Q.I.P.S.) au fost identificați 14 subiecți cu neliniște excesivă fără suport real (tabelul nr. 2). Elevii chestionați au atribuit valori mari (4-5 puncte) la afirmațiile: „Neliniștea mă copleșește”; „Mă îngrijorez permanent în legătură cu orice”; „Sunt neliniștit de când mă știu” etc. – 13 din 14 subiecți investigați. În procesul interpretării datelor am determinat că majoritatea adolescenților cercetați își dau seama că sunt neliniștiți, dar nu se pot controla. Astfel, 10 din 14 elevi care s-au evidențiat prin neliniște sporită au atribuit scor maxim afirmațiilor: „Îmi dau seama că anumite subiecte mă îngrijorează”; „Când încep să mă îngrijorez, nu mă pot liniști ușor”; „Știu că nu ar

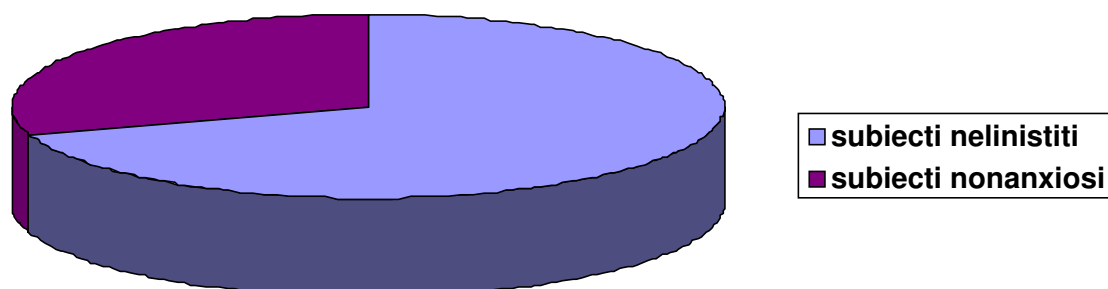
trebuie să mă îngrijorez, dar nu mă pot stăpâni”.

Rezultatele în cauză indică un nivel ridicat de neliniște, fapt ce influențează întreaga activitate a subiecților cercetați. Rezultatele obținute în urma aplicării probelor sus-numite, trebuie luate în considerație în situația când va fi proiectat modelul terapeutic de optimizare a procesului instructiv-educativ.

**Tabelul nr. 2.** Rezultatele obținute în urma aplicării Chestionarului Q.I.P.S.

	<i>Scorul obținut la cei 16 itemi</i>
<b>Subiecți nonanxioși</b>	46, 44, 41, 46, 42, 44
<b>Subiecți cu anxietate generalizată (neliniștiți)</b>	52, 59, 50, 63, 48, 49, 48, 54, 53, 50, 49, 49, 61, 58

**Schema 2.** Reprezentarea grafică a rezultatelor testului Q.I.P.S.(condiții inițiale)



### 1.c Caracteristica capacității de muncă în procesul executării testului de baraj

Cercetările în domeniu au demonstrat că particularitățile capacității de muncă se manifestă integral prin activitate (B. Zaițev, 1973; Peresleni, 1984). Am utilizat testul de baraj „Bourdon” (variantea Ivanov - Smolenski), pentru că la îndeplinirea însărcinărilor va fi nevoie de timp puțin (5-7 minute), care nu produce schimbări esențiale în procesul instructiv. Acest test ne permite să stabilim dinamica capacității de muncă în diferite secvențe de timp pe parcursul zilei și a săptămânii.

Interpretarea calitativ-cantitativă a datelor permite să constatăm puterea sistemului nervos a elevilor cu devieri de comportament și perioada maximă de timp când copilul activează, nefiind obosit.

Experimentul a fost realizat în zilele de luni, miercuri și vineri la lecțiile 1, 3, 5. Proba prevedea ca elevii să urmărească rândul de la stânga la dreapta, barând literele **T** și **M**. La comanda experimentatorului lucrul înceta, marcându-se printr-o linie verticală. Ritmul de exactitate a lucrului efectuat a fost calculat după formula  $A=S/t$ , unde **S** este numărul de semne în partea prelucrată a tablei; **t** – timpul efectuării testului.

Iar nivelul concentrării atenției a fost calculat după formula  $K=S \text{ la patrat}/n$ , unde **S** este numărul de rânduri ale tablei prelucrate de subiect; **n** – numărul de greșeli (omisiuni sau litere tăiate greșit). Am stabilit volumul de lucru efectuat într-o unitate de timp, am calculat numărul

total de erori în scopul aprecierii calității lucrului îndeplinit. Pe parcursul efectuării experimentului de constatare, am observat diferite nivele ale capacității de muncă (tabelul nr. 3).

**Tabelul nr. 3** *Dinamica capacității de muncă la proba de baraj „Bourdon”*

Lección	Luni		Miercuri		Vineri	
	A	K	A	K	A	K
1	4,21	17,4	4,19	17,2	3,88	16,9
3	4,19	17,3	4,1	16,8	3,96	13,6
5	4,17	16,9	3,86	16,6	3,25	13,1

Notă: **A** – indicele ritmului de exactitate;

**K** – indicele nivelului de concentrare a atenției.

Copiii cu tulburări comportamentale prelucrează timp de 2 minute un volum maxim de semne la primele lecții, la început de săptămână. Ritmul de exactitate (**A**) constituie 4,21 unități, iar nivelul de concentrare a atenției (**K**), la început de săptămână, este de 17,4. Către sfârșitul lecției a 5-a s-a înregistrat reducerea volumului și tempoului muncii, micșorarea indicelui ritmului de exactitate și a nivelului de concentrare a atenției. Astfel, la lecția a 5-a ritmul de exactitate (**A**) se situează între 3,88 – 3,25 unități, iar indicele nivelului de concentrare a atenției (**K**) - între 16,9 – 13,1, fapt care evidențiază o reducere considerabilă a capacității de muncă la elevii cu devieri comportamentale.

Evaluarea cantitativă și calitativă a indicilor obținuți în cadrul probei de baraj marchează scăderea intensității lucrului și mărirea numărului de greșeli la sfârșitul săptămânii.

Rezultatele obținute în urma aplicării probei de baraj au un nivel informativ înalt și prezintă o importanță deosebită în diagnosticare. Ele ne oferă posibilitatea de a constata starea de oboseală survenită la sfârșitul lecțiilor, ceea ce indică, încă o dată, necesitatea raționalizării procesului educațional.

## **2.a Evaluarea anxietății la adolescenții cu devieri de comportament în condiția experimentului formativ**

Stimularea analizatorului vizual cu ajutorul culorilor verde și albastru s-a efectuat în zilele de luni, miercuri și vineri, conform modalităților experimentale stabilite, respectând succesiunea și secvențele de timp fixate.

Regimul de lucru presupunea stimularea analizatorului vizual în timp scurt (pană la 3 minute), pentru a preveni adaptarea la variabila stimul și disconfortul care poate surveni în urma privirii îndelungate a tablourilor colorate.

Evaluarea eficacității regimului propus la sfârșitul studiului experimental se produce prin compararea datelor obținute cu rezultatele cercetărilor de constatare, efectuate la aceeași clasă de

elevi.

Includerea în regimul obișnuit de lucru a unui moment stimulativ nou a condus la apariția unor modificări în ceea ce privește gradul de anxietate la subiecții studiați.

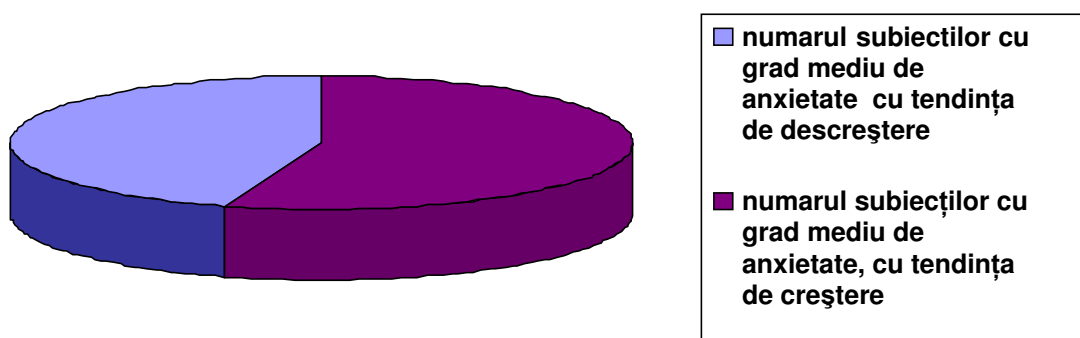
Rezultatele obținute (tabelul nr.4) demonstrează că stimularea cromatică a analizatorului vizual a permis micșorarea gradului de anxietate la elevi. Astfel, în urma analizei datelor experimentului, 13 subiecți se încadrează în parametrul – grad mediu de anxietate cu tendința spre un grad scăzut și 7 subiecți – grad mediu de anxietate cu tendința spre unul ridicat. Din cei 11 elevi la care gradul de anxietate, în experimentul de constatare, s-a dovedit a fi ridicat, 9 (regim experimental) în urma aplicării „Scalei lui J. Taylor” au obținut valori între 18-22, fapt ce-i plasează la indicele mediu de anxietate cu tendința spre creștere. Alți 2 subiecți au acumulat (regim experimental) 10 și 11 puncte – grad mediu cu tendință spre unul scăzut de anxietate.

Eficiența experimentului formativ este relevat prin trecerea din zona anxietății ridicate în cea a anxietății medii și scăzute.

**Tabelul nr. 4** *Rezultatele aplicării „Scalei de anxietate” (J. Taylor) în condițiile stimulării cromatice*

<i>Grad mediu cu tendința spre un grad scăzut de anxietate</i>	<i>Grad mediu cu tendința spre un grad ridicat de anxietate</i>	<i>Grad ridicat de anxietate</i>	<i>Grad foarte ridicat de anxietate</i>
11, 13, 9, 10, 11, 15, 14, 15, 12, 11, 10, 13, 11	18, 19, 18, 21, 24, 18, 22	—	—

**Schema nr.3** *Reprezentarea grafică a datelor obținute în urma aplicării „Scalei de anxietate” (J. Taylor)*



## **2.b Determinarea nivelului neliniștii la adolescenții delincvenți în condiții de stimulare**

Evaluarea dinamicii neliniștii la elevii cu devieri de conduită, în condițiile regimului experimental propus, s-a efectuat prin aplicarea repetată a „Chestionarului asupra neliniștilor” Q.I.P.S. Chestionarul a fost realizat la aceeași categorie de copii, în aceleași intervale de timp.

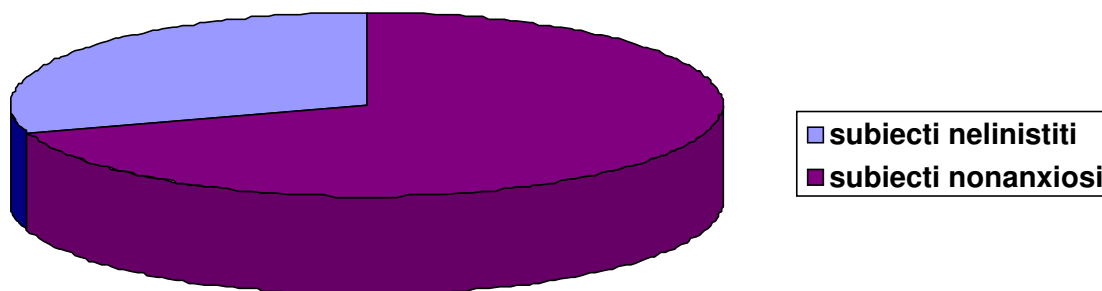
Rezultatele obținute denotă faptul că din cei 14 subiecți, identificați în experimentul de constatare ca fiind cu neliniște exagerată, 7 manifestă o scădere a gradului de neliniște în condițiile stimulării cromatice. În așa mod ei trec în categoria subiecților nonanxioși (tabelul nr.5).

Progrese evidente, condiționate de experimentul formativ, se înregistrează la itemii „Mă îngrijorez permanent în legătură cu orice” și „Neliniștea mă copleșește”. Așadar, dacă în experimentul de constatare 13 subiecți au acordat valori maxime afirmațiilor de mai sus, atunci în condiții de respectare a regimului experimental propus doar 5 persoane mai atribuie valori de 4 și 5 puncte. Aceeași situație se evidențiază la itemii: „Când încep să mă îngrijorez nu mă pot liniști ușor”, „Știu că nu ar trebui să mă îngrijorez, dar nu mă pot stăpâni”. Astfel, la 5 din 10 subiecți cu nivel ridicat de neliniște (la experimentul de constatare) se urmărește o dinamică în sens dublu. Este vorba de scăderea gradului neliniștii, pe de o parte, și mărirea controlului asupra emoțiilor și comportamentului, pe de altă parte.

**Tabelul nr. 5** Dinamica neliniștii la adolescenții delincvenți în condiții de stimulare

	Scorul obținut la cei 16 itemi
<b>Subiecți nonanxioși</b>	46, 44, 41, 41, 43, 40, 42, 44, 42, 46, 41, 40, 42
<b>Subiecți neliniștiți</b>	53, 50, 59, 48, 61, 58, 63

**Schema nr. 4** Reprezentarea grafică a rezultatelor testului Q.I.P.S.



### 2.c Dinamica capacității de muncă la proba de baraj în condițiile stimulării analizatorului vizual

Analizând rezultatele testelor efectuate pe parcursul regimului experimental, am determinat indicii capacității de muncă a elevilor clasei a 7-a cu tulburări de comportament. Astfel, respectarea regimului experimental condiționează apariția unor schimbări favorabile în capacitatea de muncă a minorilor delincvenți (tabelul nr.6).

**Tabelul nr. 6** Dinamica capacității de muncă la proba de baraj „Bourdon”

Lecția	Luni		Miercuri		Vineri	
	A	K	A	K	A	K

<b>3</b>	4,97	17,88	4,50	17,76	4,43	17,65
<b>5</b>	4,71	17,78	4,49	17,69	4,39	17,60

*Notă:* **A** – indicele ritmului de exactitate;

**K** – indicele nivelului de concentrare a atenției.

Datele experimentului vorbesc despre o implicare mai activă în procesul de instruire a elevilor supuși stimulării. S-a observat o creștere a mediei indicelui de exactitate (**A**). În ziua de luni **A** (indicele de exactitate) se plasează între 4,97 – 4,71 (în experimentul de constatare, la aceleași secvențe de timp 4,19 – 4,17 unități), iar vineri **A** constituie 4,43 – 4,39 (în regim de constatare 3,96 – 3,25 unități).

O sporire se înregistrează și la nivelul de concentrare a atenției (**K**). Dacă luni în regim de constatare, **K** constituie 17,3 – 16,9 unități, atunci în aceeași perioadă de timp, dar în regim de stimulare, **K** este de 17,88 – 17,78. Vineri în regim de constatare **K** se plasează între 13,6 – 13,1, iar vineri în regim de stimulare **K** este de 17,65 – 17,60.

Analiza integrală a indicilor obținuți în urma respectării regimului experimental relevă majorarea capacității de lucru la proba baraj față de mediile procesului obișnuit.

Indicele ritmului de exactitate (**A**) înregistrează o creștere de 0,78 unități pentru ziua de luni și 0,54 unități pentru ziua de vineri. Indicele (**K**) crește luni cu 0,58 unități, iar în ziua de vineri **K** înregistrează o sporire cu 4,05 unități.

Aceste constatări permit să afirmăm că în condițiile stimulării analizatorului vizual nivelului actual al performanțelor copiilor este evident superior celui determinat în condiții nemodificate ale procesului instructiv-educativ.

***În concluzie relevăm momentele cele mai importante ale cercetării:***

Oboseala survenită la finele orelor de studii are manifestări grave, ce se exprimă prin acutizarea stărilor nefavorabile de caracter și scăderea randamentului muncii la minorii delincvenți. Acest lucru este demonstrat de rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare care a identificat o scădere a capacității de muncă și o accentuare a stărilor psiho-afective negative. Efectele de stimulare permit reducerea accentuărilor de caracter și o mai bună adaptare la cerințele procesului instructiv și, respectiv, la viața socială.

Cercetările efectuate au demonstrat că impedimentele produse de stările psiho-afective nefavorabile pot fi diminuate prin completarea modelelor de prevenire și corecție cu elemente terapeutice noi, netradiționale, care pe lângă consecințele ce le reclamă mai sunt și interesante, atractive pentru elevi. Implementarea în cadrul modelului terapeutic a unor tehnici și procedee noi (de exemplu, stimularea prin alternare a cartonașelor colorate cu peisajele), facilitează producerea efectului scontat, el având un impact dublu: minimalizarea stărilor psiho-afective și dezvoltarea performanțelor școlare.



Analiza datelor regimului experimental propus la etapa formativă permite a constata că elevii, încadrați în experimentul formativ, demonstrează la toate etapele de lucru indici calitativ superiori rezultatelor fixate în condiții nemodificate ale procesului educațional, care se manifestă atât prin reducerea stărilor nefaste psiho-afective, cât și prin creșterea capacității de muncă a minorilor.

Elementele de cromoterapie aplicate pe parcursul experimentului formativ reprezintă un ansamblu de procedee coerente, ce susțin aspectul stimulativ-compensator al funcționării analizatorului vizual și completează sistemul intervențiilor psihopedagogice și psihosociale. Astfel, se crează condiții noi ce condiționează modificări evidente în calitatea dispoziției, activității, sferei emoțional-volitivă la elevii cu comportament delinvent, ce conduc la optimizarea manifestărilor de comportament și a capacității de muncă la acești copii.

Modelul terapeutic prezentat contribuie substanțial la soluționarea problemelor de corecție, protecție și recuperare, fiind un procedeu adecvat tendințelor psihopedagogiei speciale.

### **Summary**

The behaviour disturbances researches have lead to a psychological profile of teen offender: aggressive, hostile, emotionally unstable, social misfit, sceptical attitude towards work and education.

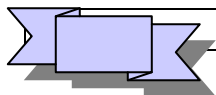
Some new ways of activity and modern methods and techniques are really needed at the moment in order to capitalize the teen's potential. Nowadays the utilization of psycho physiological effect of colors is very important as a stimulant and balancing result of chromatical hues on human activity.

This therapeutical model helps teen offenders to get over their correction, protection and recovery issues.

### **Bibliografia selectivă:**

1. Albu E., Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți – Ed: Aramis, București, 2002;
2. Enăchescu C., Tratat de igienă mintală – Edit: Didactică și Pedagogică, București, 1996;
3. Sirota A., Conduite diverse în grup: interpretări și intervenții - Polirom, București, 1998;
4. Ibis A., Influența agenților de socializare asupra comportamentelor predelinvente ale elevilor – Ed: Pansofia, București, 2000;
5. Golu M., Fundamentele psihologiei – Ed: Șansa, București, 1996;
6. Rusnac S., Psihologia dreptului – Chișinău, ARC, 2000;
7. Delincvența juvenilă, prevenire și recuperare – Catedra de AS și Sociologie a Universității de Criminologie, Chișinău, 2002;
8. Гавриленко О.Н., Параметр тревожности и цветопредпочтение – Москва, 1993;
9. Гойденко В.С., Зверев В.А., Визуальная цветостимуляция в рефлексологии, неврологии и терапии – Москва, 2000;
10. Собчик Л.Н., Метод цветовых выборов – С-П, 2001;
11. Бреслав Г.Е., Цветопсихология и цветолечение – С-П, 2000.

Primit la 20.09.06



## Percepția mărcilor produselor. Studiu de caz.

Elena Losii, doctor în psihologie, lector superior

De la începutul schimbului economic interuman, producătorul, ca și vânzătorul, a folosit toate mijloacele posibile pentru a-și asigura o desfacere cât mai largă a produselor și mărfurilor, a făcut, cu alte cuvinte, *reclamă*. Acțiunea reclamei nu se limitează numai la a face cunoștință bunurile economice fabricate, ci ea cuprinde toate anunțurile, prezentările, marca chiar și ambalajul, care îi poate determina pe potențialii cumpărători să procure produsul.

Una din formele de realizare a publicității este *marca produselor*, care, de fapt, engramează denumirea producătorului și poartă amprenta distinctivă a strategiei de promovare a produsului. Ea nu se mărginește doar la deșteptarea atenției, ci tinde să dezlănțuie și procesul cognitiv al percepției prin organizarea internă a elementelor constitutive, dependența și ierarhizarea acestora într-o configurație unitară și semnificativă. Rezultatele studiilor întreprinse de psihologia contemporană în domeniul percepției mărcilor produselor (Goddard A., Kotler P., Todoran D., Miron D., Moldoveanu M.) arată că individualitatea percepe întotdeauna situațiile ce cad în orbita activității sale sub formă de unități structurale. Dacă totuși analiza poate desprinde în situații elemente și factori componenți, aceștia nu formează date imediate ale funcției perceptive și n-au o existență independentă ci, ceea ce constituie specificul situațiilor sunt, mai ales, condiționările reciproce dintre elementele constitutive. Reclamele (ne permitem să numim astfel mărcile produselor) pot fi structurate în diverse mărimi, legate configurațional, având la bază unul sau altul dintre simțuri, însă determinantele caracteristice ale configurației trebuie să fie prezente pentru ca să fie dată posibilitatea unei bune întipăririi. Prinderea complexelor optice are la temelie momentul vizual, însă, în ea, activează omul întreg, cu toate configurațiile lui psihice. D. Todoran (2004) menționează în această ordine de idei că „nu avem forma vederii, forma prinderii, ci dispoziția persoanei față de complexe optice care are importanță hotărâtoare.”

Percepția mărcii oricărui produs și intenția de cumpărare este condiționată de mulți factori. Unul din factorii importanți în procesul de a atrage atenția consumatorului și de a influența intenția lui de procurare a acestui produs este consumarea anterioară a produsului și efectul emoțional eferent. Cunoscând acest fapt, unii producători recurg la manipulări. Pentru a depista acest fapt și a determina existența sau lipsa legăturii asociative între mărcile „Moscovskaia” și „Nemirovskaia” în conformitate cu specificul percepției psihice, s-a recurs la expertiză psihologică. Specificul manipulării psihice prin intermediul reclamei tipărite (a mărcilor) poate fi ilustrat destul de bine prin exemplul mărcilor de produse „Nemirovskaia” (fig.2, varianta modificată deja după prima sentință a judecății, anterioara având și ea forma

dreptunghiulară), care a apărut pe piață în ultimii ani, și marca „Moscovskaia” (fig.1), care se produce de mulți ani, având rate de vânzări destul de mari. Realizatorii mărcii „Nemirovskaia” au recurs la astfel de modalități din motive foarte simple: cei care cu zeci de ani în urmă au consumat vodca „Moscovskaia” astăzi reprezintă populația țintă cu o vârstă cuprinsă între 45-60 ani, categorie de vârstă stereotipizată în alegerea și procurarea produselor, mai greu influențată de nou. Ținem să reamintim că pentru alte categorii de vârste există mărci „Nemirovskaia” cu alt dizain, culoare, etc.

În cazul în care una din mărci prezintă numeroase similitudini cu una din mărcile anterioare, posibilitatea procurării ei crește semnificativ. Explicația psihologică a acestui fenomen este următoarea:

Orice comportament, inclusiv și cel de cumpărare, antrenează completamente individualitatea; *eu-l psihic* reacționează în baza experienței individuale. Imediat după apariția situației stimul (în cazul examinat - o altă marcă a produsului) și concomitent cu stimularea, pe care aceasta o produce asupra organismului, se lansează procesul perceptiv al discriminării, al gândirii etc. Concomitent cu datele percepute vizual se lansează procesul de asociere cu bagajul informațional existent în memoria de lungă durată. Este necesar de menționat, că memoria este un proces psihic complex prin care individul achiziționează, păstrează și actualizează – prin recunoaștere și reproducere – informații generate de experiența sa cognitivă și afectivă (experiența de cunoaștere în baza căreia se află formarea de imagini interne, gânduri despre evenimente, legătura între ele și emoțiile ce le însoțesc). În cazul examinat prin coinciderea a numeroaselor elemente asemănătoare are loc procesul de *asociere, recunoaștere* a produsului consumat anterior. Este necesar de remarcat, că memoria de lungă durată are un conținut nelimitat, iar senzațiile vizuale se rețin o perioadă mai îndelungată, comparativ cu celelalte. Imediat după declanșarea proceselor cognitive sau, mai exact, concomitent cu perceperea imaginii, datele cognitive ale stimulării se ajustează în centrele superioare ai vieții psihice. În procesul ajustării imaginea percepută primește o anumită coloratură afectivă. Cu cât emoția este mai puternică, cu atât reflexul format va fi mai îndelungat.

Organul senzorial vizual, care participă nemijlocit în perceperea reclamelor scrise, a mărcilor etc., are, în ceea ce privește gradul de cuprindere a câmpului vizual, un „focus” central, un câmp intermediar și altul marginal. În aceste 2 mărci se poate distinct remarca un „focus” central identic: culoare, dimensiune, caracterul și mărimea literelor, spațiile și distribuția informației scrise. Proximitatea elementelor componente favorizează asocierea lor într-un tipar specific și unic, iar similitudinea factorilor constructivi ai imaginii facilitează procesul asociativ. Orice experiență nouă de percepție actualizează momentan o configurație de caracteristici anterioare (imaginea mărcii produsului consumat anterior). În cazul în care forma, conținutul și

natura situației sunt abile să trezească un interes, el este integrat în dispozițiile de cunoaștere, este evaluat afectiv (mi-a fost plăcut sau nu când am consumat produsul respectiv) și poate determina o reacție exterioară – cumpărarea produsului.

În concluzie putem menționa că din punctul de vedere al aspectului percepției psihice mărcile „Moscovskaia” și „Nemirovskaia”, prezentate pentru expertiză, prezintă o similitudine evidentă. La cumpărătorii de produse „Nemirovskaia”, care anterior au cunoscut marca „Moscovskaia”, probabilitatea apariției asociațiilor cu ultima și intenția de a procura produsul cu această marcă este foarte înaltă. În baza acestui proces se află legitățile percepției psihice, mecanismele memoriei și specificul formării reflexelor condiționate. Ținem să menționăm că conflictul între acești doi mari producători de băuturi alcoolice a ajuns în sălile de judecată, în final producătorul mărcii „Nemirovskaia” fiind obligat să-și schimbe radical dizainul mărcii sale.

Din acest exemplu, destul de elocvent, reiese rolul deosebit al dispoziției personale în perceperea reclamelor. Fără îndoială, că răspunsul de cumpărare este determinat în mare parte de trebuințele, dorințele, resursele financiare și scopurile principale ale celui ce citește reclama, însă el depinde și de caracterul reclamei care poate să-i creeze nevoi, să-i sugereze și să-i modifice scopurile generale. În continuare ținem să prezentăm niște condiții structurale pentru o percepere bună a reclamei. O primă grupă de condiții privește *complexitatea elementelor* componente. Deoarece procesul perceptiv este limitat în întinderea lui, o reclamă ideală ar trebui să cuprindă numai trei elemente: trei propoziții sau argumente, trei fapte, trei figuri, trei nuanțe cromatice etc. Într-adevăr organul vizual care participă la perceperea reclamelor scrise are, în ceea ce privește putința de prindere a câmpului vizual, un „focus” central, un câmp intermediar și altul marginal. În al doilea rând, diversele elemente ce compun reclama trebuie structurate într-o *configurație* unitară a formei – aspectul extern – și a conținutului – cuprinsului interior. În mod general, o situație exterioară configurată unitar este mai repede percepută decât alta mai puțin unitară. În acest sens avantajează:

- *Proximitatea* elementelor componente, care permit unirea lor într-un tipar specific și unic;
- *Similaritatea* factorilor constitutivi ai situației completează proximitatea. Dacă datele obiective apropiate nu sunt asemănătoare ele formează prin contrast mai multe situații, făcând dificilă perceperea reclamei în integru;
- *Continuitatea* elementelor constitutive ale tiparului exterior e al treilea factor ce avantajează percepția formelor. Continuitatea se realizează printr-un factor comun ce unește toate elementele;

- *Familiaritatea.* O situație cu un pronunțat caracter de familiaritate are avantaj în cunoaștere față de una mai puțin familiară. Un profil omenesc, sau al unui animal cunoscut din experiența personală, este repede aflat într-o masă de diverse linii și figuri geometrice;
- *Dispoziția psihică a momentului* e un factor important al percepției. Dacă fixăm o anumită situație, această situație este avantajată în percepere față de altele egal de compacte sau familiare. În studiul de caz prezentat anterior dispoziția psihică este condiționată de emoțiile anterioare trăite la consumarea produsului.

Configurația obiectivă a reclamei, organizată în funcție de aceste principii generale, se realizează prin unificarea elementelor formei și a conținutului interior. Unitatea astfel alcătuită are o valoare nu numai perceptivă, ci și afectivă și reprezentativă. Valoarea afectivă se exprimă prin putința de a actualiza tonalități afective prielnice obiectului prezentat, iar cea reprezentativă prin capacitatea de a reflecta în psihicul potențialului consumator caracteristicile reale ale bunului economic. Reclama psihologică vizuală trebuie să se apropie pe cât posibil de reclama directă. Unitatea în forma reclamei se realizează prin armonia, proporția, simetria, calitatea și cantitatea liniilor și prin valorile calitative ale nuanțelor cromatice și acromatice.



Fig.1



Fig.2

### Summary

In this article are presented and described the ways of psychological perception of printed advertising messages (labels), highlighting the main principles of efficient creative and presentation of printed advertising.

There are arguments to the fact that an effective printed advertising is made by respecting the harmony, proportion, symmetry, quality and quantity of the lines and chromatic colour.

### Bibliografie:

Iliescu, D. & Petre, D. (2004). *Psihologia reclamei și a consumatorului. Psihologia consumatorului*. București: Comunicare.ro

Boier Rodica, (1994) , "Comportamentul consumatorului", Ed. Graphix, Iasi;

Drăgan J. C; M. C. Demetrescu , (1996) “Pactica prospectării pieței; tehnici de cercetare în marketing”, Editura Europa Nova, București;

Todoran, D., (2004), „Psihologia reclamei”, Editura Tritonic, București;

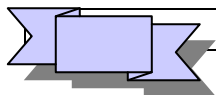
Jefkins, F.; Zadin D., (2000), “Cum să stăpânești reclama la perfecție”, Editura Rentrop & Straton, București;

Kotler, P., (1997), „Managementul marketingului”, Editura Teora, București;

Moldoveanu, M.; Miron D. (1995), "Psihologia reclamei", Ed. Libra, București

Prutianu, St., Munteanu, C., Caluschi, C. (1998), „Inteligența Marketing Plus”, Editura Polirom. Iași.

Primit la 19.09.06



## **Принципы и стратегии формирования двуязычия у дошкольников в смешанной коммуникативной среде.**

**Раку Жанна**, доктор психологии, доцент, ст. научн. сотр.

Формирование двуязычия является актуальной проблемой не только в теоретическом плане, но особенно важна разработка прикладных аспектов полноценного речевого развития ребенка в билингвистической среде. В указанном контексте особую научную ценность представляет обзор существующих подходов к данной проблематике, а также выделение принципов и методов двуязычного воспитания дошкольника в смешанной коммуникативной среде (СКС).

В нашем исследовании в рамках констатирующего эксперимента были получены результаты, которые показали, что стихийный процесс усвоения двух языков не всегда способствует эффективному развитию билингвизма дошкольника в СКС. В качестве основных причин данного факта было установлено, что родители не обладают достаточными знаниями в этом вопросе и не способствуют формированию двуязычия у ребенка в рамках семьи. Вместе с тем отметим, что в большинстве случаев и в дошкольных учреждениях также не реализуются указанная задача из-за отсутствия специальных программ, ориентированных на развитие двуязычия. В связи с выше сказанным, можно констатировать, что для значительной части детей из СКС требуются организация дополнительных занятий, направленных на их полноценное билингвальное воспитание. В связи с этим, нами была поставлена задача создания модели и Авторской программы формирования двуязычия в дошкольном возрасте. Отметим, что для ее разработки требуется определение основных принципов и выделение оптимальных стратегий для развития билингвизма. С одной стороны, такая программа может опираться на основные закономерности традиционного речевого развития ребенка при овладении им родного языка, а с другой – она должна учитывать условия и специфику СКС, а также особенности параллельного усвоения или изучения двух неродственных языков.

Экспериментально нами было установлено детерминирующее влияние реальной коммуникативной среды на уровень речевого развития дошкольника билингва, а также выделена важность индивидуальных особенностей познавательного и психического развития ребенка для формирования его двуязычия. Ниже мы представим краткий обзор исследований по проблеме формирования двуязычия в детском возрасте.

В современной научной литературе разработаны и описаны основные методы билингвистического воспитания, а также изучается проблема формирования речевой

деятельности ребенка при одновременном усвоении двух языков (1,2,4,8,10).

В психолого-педагогических изысканиях установлено, что второй язык может быть усвоен двумя путями: бессознательно-интуитивным и сознательно-дискурсивным.

*Бессознательно-интуитивный* – это практический или жизненный способ овладения вторым языком, когда последний усваивается в естественных условиях иноязычного окружения. В данном случае неродной язык теоретически не осмысливается ребенком. В указанных ситуациях речевая деятельность индивида не нуждается в его лексико-грамматическом контроле и анализе, при этом отпадает потребность в переводе, т.к. ребенок воспринимает и создает речь на основе чувства языка и сознательно сосредотачивается лишь на смысловом содержании речи.

*Сознательно-дискурсивный* путь характерен при овладении вторым языком в процессе школьного обучения, когда он усваивается на основе приобретения соответствующих языковых знаний. В данном случае речевая деятельность требует применения лексических и грамматических знаний и осуществляется в виде перевода с родного на неродной язык.

В процессе овладения неродной устной речью и при обучении второму языку наблюдается два последовательных этапа – переводной и беспереводной (В.А.Артемов и др.). Пока точно не установлено насколько «переводная» речь может выполнять функции устной речи, а также не изучено, сколько времени продолжается этот этап в обучении и при каких условиях он заменяется беспереводным этапом. Экспериментальные данные А.И.Яцкевичюса (1959) и А.В.Ярмоленко (1962) показали, «что беспереводная устная речь на неродном языке закономерно начинает формироваться с первых шагов обучения второму языку» (А.И.Яцкевичюс, 1959, стр.127). В связи с этим, целесообразно говорить не о смене переводного этапа беспереводным, а о том, что те и другие «ассоциации» существуют одновременно. По мере овладения вторым языком переводные речевые ассоциации начинают уступать место беспереводными речевым ассоциациям. Этот процесс имеет место, пока одни ассоциации не будут окончательно вытеснены другими. Переводная речь на втором языке с самого начала является противоестественной и нежелательной в процессе усвоения второго языка и его изучения.

Полноценное владение неродным языком должно носить бессознательно-интуитивный характер, когда билингву свойственно умение мыслить на неродном языке без перевода с родного языка. В данном случае процесс мышления опирается на слова, формы и предложения второго языка. Мыслить на втором языке значит обходиться без перевода и выражать свои мысли прямо и непосредственно на нем. Появление



внутренней речи означает, что процесс мышления начинает осуществляться на втором языке, т.е. индивид начинает обладать «чувством этого языка».

Наряду с описанными методами в рамках школьного обучения практикуется и другой метод изучения иностранного языка. Его специфика заключается в том, что учащиеся проходят путь «сознательного отталкивания от родного языка». Данная стратегия может быть оправданой лишь на начальной стадии обучения второму языку, т.к. для нее характерен «перенос навыков и умений, а также знаний из родного языка во второй» (Л.В. Щерба, 1947, М.В. Михайлов, А.И. Яцикевичюс, 1970 и др.). Вместе с тем, после накопления первых лексико-грамматических сведений о втором языке, необходим «отрыв» от влияния родного языка и поэтому важно устранение его из практики обучения. При этом имеет место закономерность, согласно которой, чем раньше изолирован родной язык как средство обучения неродной речи, тем значительнее успехи в усвоении второго языка и тем больше приближается речь на неродном языке к ее природной основе.

В данной связи становится понятной роль родного языка на разных этапах обучения неродной речи. Отметим, что она во многом зависит от целей, задач и организации этого процесса.

В психофизиологических исследованиях установлено, что при овладении неродной речью «необходимо стремиться к тому», чтобы в коре больших полушарий образовывался новый речевой динамический стереотип, который функционирует надлежащим образом при условии его отличия от аналогичной структуры родного языка. «Если же дополнительные нервно-мозговые связи образуются на базе связей родного языка, то их очень трудно, а порой и невозможно заставить функционировать самостоятельно» (Б.Беляев, 1962, стр.15).

Навыки родной речи влияют негативно на овладение речью на втором языке, т.к. нельзя научиться говорить на нем, опираясь на навыки родного языка. Главная установка методики формирования двуязычия с опорой на родной язык ошибочна, т.к. в ее основе лежит неразграничение языка и речи в психолингвистическом плане, а также неразличаются методы изучения языка и овладения или обучения речи. «Чужой» речью надо овладевать и изучать ее не через призму родной речи, а как особую структуру.

В качестве вывода из приведенного выше анализа выделим важную закономерность. Она заключается в том, что при изучении второго языка как системы систем, опора на родной язык полезна, а при обучении речи на втором языке необходимо опираться не на родной, а на усваиваемый или изучаемый язык. Данное положение приобретает особую актуальность при формировании билингвизма, хотя его реализация

на практике имеет свою специфику и зависит от возраста ребенка.

В основе этой позиции лежит разграничение способов усвоения или изучения языка, а также овладения или обучения речи. Поскольку указанные процессы являются разными, то необходимо осуществить их разграничение по основным параметрам.

*Таблица № 1. Сравнительная характеристика процессов изучения неродного языка и обучение речи на нем.*

	Формирование билингвизма и его составляющие	
Параметры сравнения	Изучение второго языка	Овладение или обучение речи на втором языке
Различие целей	Изучение системы второго языка для знания его фонетической и лексико-грамматической структуры	Обучение речи для общения на этом языке
Суть и составляющие процесса	Осознание различных правил, положений о структуре второго языка	Образование речевых навыков: 1. В речевой деятельности в результате многократного повторения действия. 2. Они образуются быстрее и являются более прочными, если повторение опирается на осознание закономерностей построения второго языка.
Сензитивный период	Младший школьный возраст	Ранний и дошкольный возраст

Наибольший эффект в смысле практического овладения двуязычием (автономность языковых систем, безупречное и безакцентное владение и т.д.) получается в случае, если второй язык изучается ребенком в раннем и дошкольном возрасте. Немецкая пословица гласит: «Чего не знает Гансик, того не усвоит Ганс». Отметим, что благоприятным и основным фактором в этот период является механическая память, которая особенно хорошо развита у детей. Вместе с тем, приобретаемые умения и навыки речевой деятельности на втором языке подвергаются наименьшим интерферирующим влияниям со стороны осваиваемых механизмов родной речи в эти периоды. Позднее, с возрастом у ребенка упрочняются навыки на родном языке и вместе с тем, интерферирующее его действие становится ощутимее. Наряду с указанными факторами, позитивно влияющими на динамику двуязычия, отметим, что в речевом развитии в раннем и дошкольном возрасте существует важное инстинктивное (природное) начало, которое обеспечивается пластичностью формирования мозговых функций.

В контексте изложенных положений выделим, что для дошкольного возраста основной стратегией формирования двуязычия является разграничение ситуаций общения и коммуникативных сред на двух языках. Соблюдение этого условия может качественно повлиять на темпы, динамику и качество усвоения как родного, так и второго языка. Для предупреждения и устранения ошибок в речи на втором языке, надо думать его

«единицами»: словами, предложениями и высказываниями. В этой связи огромное значение приобретает проблема «предвидения» интерференции, т.е. полное и научно обоснованное описание возможных трудностей в овладении вторым языком и вызываемых ими речевых ошибок, на базе чего достигается их предупреждение. В данном контексте возникает закономерный вопрос: «Чему и как надо обучать для полноценного развития двуязычия?».

Для ответа на эти вопросы важно опираться на то, что речь – это практическое владение языком, и соответственно, в обучении второму языку выделяются две составляющие:

1. Изучение языка осуществляется с целью приобретения знаний о его лексико-грамматическом строении.

2. Обучение речи для общения на этом языке.

Вторая составляющая на ранних этапах формирования двуязычия становится главной, потому что именно в речевом общении ребенок непосредственно усваивает необходимые для него языковые средства. Лишь позднее в школьном возрасте приходит знакомство с правилами функционирования языков и положений об их структуре.

Осознание системы второго языка само по себе не приводит к образованию речевых навыков, т.е. не «научает» речи. В основе научения «говорению», т.е. активной устной речи лежит «тренировка» ребенка в речи при выполнении условий слушания и говорения, а позднее – чтения и письма.

Ребенок приобретает речевые навыки в условии постоянных речевых упражнений на основе фонетико-грамматической и лексико-стилистической структуры неродного языка и речи. В этом контексте важно установить соотношение между изучением правил второго языка и речевой практикой в нем. На прикладном методическом материале это соотношение имеет 20% теории к 80% речевой практики, а в дошкольном возрасте последняя занимает все 100%. Отметим, что ни одна из существующих методик по изучению второго языка не является универсальной: не грамматико-смысловая и не прямая или «натуральная» методика. При формировании двуязычия они должны сосуществовать в разумной пропорции, творчески дополняя друг друга.

Приобретение речевых навыков при формировании двуязычия у дошкольника опирается на следующие основные закономерности.

1. Речевые навыки на втором языке вырабатываются в условиях коммуникативной деятельности в результате многократного повторения его элементов и «единиц» второго языка, когда осуществляются соответствующие артикуляционные движения и коммуникативные действия. Без тренировки в общении речевые навыки никогда не

вырабатываются, т.е. важным условием их приобретения являются постоянные речевые упражнения.

2. Речевые навыки образуются гораздо быстрее и обладают значительно большей прочностью, если многократное повторение опирается на осознание и осмысление закономерностей фонетико-грамматической и лексико-стилистической структуры языка и речи.

Вместе с тем отметим, что прямой метод в наименьшей степени, чем сознательно-грамматический способствует развитию умственных способностей ребенка. Несмотря на то, что при использовании указанного метода неизбежно интерферирующее влияние родного языка на речь билингва на втором языке, он имеет большое общеобразовательное значение.

*Таблица № 2. Сравнительный анализ методов изучения второго языка.*

	Методы	
Параметры сравнения	Прямой или натуральный	Сознательно-языковой или грамматико-смысловой
Общеобразовательное значение	Меньшее	Большее
Интерферирующее влияние родного языка на речь на втором языке	Меньшее	Большее

Представим в виде таблицы данный двухсторонний анализ формирования двуязычия в сензитивные периоды.

*Таблица № 3. Двухуровневый анализ формирования двуязычия в сензитивные периоды.*

	Составляющие формирования двуязычия	
Параметры сравнения	Развитие речи на втором языке	Изучение языка
Содержание составляющих	Тренировка речевых навыков в общении	Усвоение системы языка
Объемы в обучении	80 % – речевая практика	Изучение теории – 20 %
Методы	Прямой или натуральный	Грамматико-смысловой

В научной литературе описаны индивидуальные различные и стихийно складывающиеся стратегии усвоения языков в общении у детей билингвов. Для определения речевой стратегии ребенка нужно наблюдать за его речевым развитием. Одной из них является «стратегия облегчения». Она проявляется в том, что ребенок выбирает и применяет единицы того или иного языка в зависимости от уровня простоты или владения ими. Например, для одного ребенка может быть характерно избегание трудных в произнесении слов любого языка, а другой – упрощает единицы обоих языков, третья группа детей постоянно переключается на родной язык, если встречается затруднения во втором. С данным феноменом мы встретились и в нашем исследовании и

назвали его «Как сказать?» или «Cum să spun?». Отметим, что особенности «упрощения» могут быть разнообразными. Так, ребенок может изменять звуковой состав слов, заменять слоги, замещать звуки трудные для артикуляции более легкими, уже усвоенными. Этот процесс характерен для раннего, младшего и среднего дошкольного возрастов. Негативным моментом для него является тот факт, что неправильная стратегия усвоения языков закрепляется у ребенка, если взрослые не корректируют его ошибочные высказывания.

Наряду с приведенными стратегиями усвоения двух языков, некоторые авторы выделяют разные стили их использования (Г.Н.Чиршева, Н.С.Старжинская, Т.Агапкина и др.). По данному критерию среди билингвов выделяют три основных типа детей:

- «Консерваторы» – это дети, которые не допускают ошибок и избегают употребления трудных конструкций, пока не осваивают их полностью. Они самодостаточны и контролируют себя.
- «Либералы» не боятся использовать «сомнительные» конструкции и в течение длительного периода применяют к ним то одни, то другие правила.
- «Крайние либералы» используют разные правила для одних и тех же языковых структур одновременно и меньше всего боятся сделать ошибку. Таким детям нужно подсказывать правильные формы и выбор нужного языка.

В заключении, обобщая описанные выше стратегии и стили усвоения языков, представим их в виде таблицы.

*Таблица № 4. Стратегии усвоения и стили использования языков в дошкольном возрасте.*

Стратегии и стили	Варианты	Характеристика
«Стратегия облегчения» в усвоения языков и ее проявления	Избегание трудных в произнесении слов в родном и втором языке.	Ребенок выбирает и применяет единицы того или иного языка в зависимости от их уровня простоты или владения ими.
	Упрощение грамматических единиц обоих языков.	Ребенок говорит одно-двухсловными предложениями, «строит» элементарные грамматические конструкции.
	Постоянное переключение на родной язык, если встречается затруднения во втором.	Часто проявляется у активного в общении ребенка, который понимает ситуацию общения, но у него не хватает языковых средств для участия в ней.
	Фонетический вариант	Изменение звукового состава слов, замена слогов, замена трудных для артикуляции звуков более легкими и уже усвоенными.
Варианты стилей	«Консерватор»	Ребенок не допускает ошибок и

речевого поведения ребенка в процессе овладения языками		избегает употребления трудных грамматических конструкций, пока полностью их не освоит. Он «самодостаточен и контролирует себя».
	«Либерал»	Ребенок не боится использовать «сомнительные» конструкции и применяет к ним то одни, то другие правила.
	«Крайний либерал»	Ребенок использует разные правила для одних и тех же языковых структур одновременно и меньше всего боится сделать ошибку.

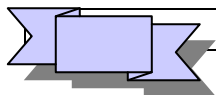
### **Summary.**

This article briefly describes the review of principles and strategy of developing bilingualism at children in mixed communicative environment. The spontaneous process of assimilating two languages does not promote effective development of bilingualism. For children from mixed communicative environment require the special program of formation bilingualism. This article submits the methods and techniques of assimilating the second language in the context of bilingualism development in children's age.

### **Библиография.**

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд. 2. М. 1965. 227 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М., Просвещение. 1981. 255 стр.
3. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Психологические механизмы чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. стр. 137-141.
4. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Роль родного языка в обучении иностранному // Иностранные языки в школе 2004. № 2. стр.20-24.
5. Маркосян А.С. Всякий ли живой неродной язык – иностранный? // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. стр. 64-68.
6. Михайлов М.М. Двужычие. Проблемы и поиски... Чебоксары, 1989. 159 стр.
7. Психология билингвизма // Под ред. Зимней И.А. М., МГПИЯ 1986. 152 стр.
8. Старжинская Н.С. Дошкольное детство: усвоение родного и второго языка // Дошкольное воспитание. 1991. № 10 стр. 49-52.
9. Яцкевичюс А.И. Развитие беспереводных речевых ассоциаций на втором языке. // Тезисы докладов на 1 съезде общества психологов». Вып.1. М., 1959. стр. 127-135.
10. Genesse F. Early bilingual development: one language or two? Journal of Child Languages. 1989. 16. 161-179 pag.
11. Grosjan F. Life with two languages. An introduction to bilingualism. Cambridge, MA. Harvard University Press. 1982.

Primit 22.09.06



## **Particularitățile dezvoltării afectivității la preadolescenții din familii temporar dezintegrate.**

**Carolina Perjan**, conf univ., dr. în psihologie.

UPS „I. Creangă”

Psihologia clasică afirmă, că întreaga realitate care ne înconjoară exercită asupra noastră o puternică influență cu sens psihologico-pedagogic. Toate momentele vieții, situația și problemele de ordin economic, politic, cotidian, etic și estetic poartă în sine potențiale (mai mari ori mai mici) de influențare. Orientând comportamentul persoanelor spre fapte pozitive sau negative.

Rezultanta acestor influențe, sub formă de comportamente și atitudini, depinde desigur, și de factorii de personalitate ai individului.

Situația social - economică a țării noastre a creat un moment destul de dificil în relațiile familiale, ceea ce a dus la dezintegrarea temporară a familiilor influențând negativ asupra dezvoltării și creării personalității preadolescentului. Educația multilaterală a copiilor, pregătirea lor pentru viață constituie obiectivul principal pe care îl realizează societatea și familia. Părinții sunt primii educatori și învățători ai copilului, de aceea și rolul lor în formarea personalității copilului este foarte mare. În procesul de formare a personalității o importanță deosebită revine educației multilaterale, bine orientate, în corespundere cu vârsta copilului și cu particularitățile lui individuale.

Familia este componentul principal al educației, reprezentând cea mai importantă cale de transmisie a valorilor și a normelor culturale din generație în generație, ea este într-adevăr o realitate persistentă și structurală de o importanță majoră, care plămădește și stabilizează din punct de vedere psiho - social personalitatea umană.

Familia reprezintă agentul acțiunii educative care fixează în individ habitusul primar, schemele inițiale de percepție, gândire, imaginație, creativitate, acțiune, afectivitate, ce vor funcționa ca un mecanism de selecție și consolidare a conduitei în procesul interiorizării experienței ulterioare, formând temelia viitoarei personalități.

În acest context s-a efectuat o cercetare psihologică scopul căreia a fost cercetarea dezvoltării afectivității la preadolescenții educați în familii temporar dezintegrate.

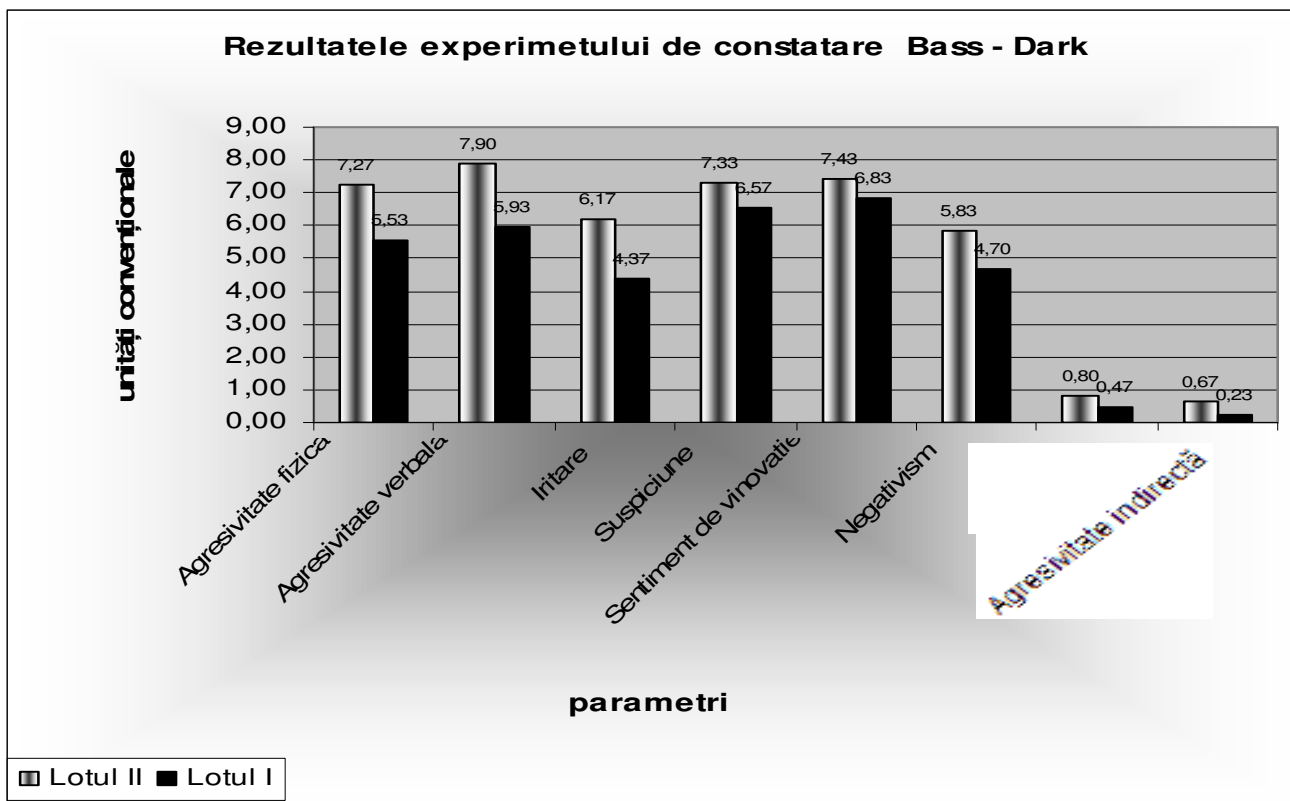
A fost format un eșantion experimental ce a fost subîmpărțit în două loturi experimentale.

- I-lot îl constituie preadolescenții din familii complete favorabile;
- II-lea lot – preadolescenți din familii temporar dezintegrate;

Datele empirice obținute ne permite să facem evidente următoarele constatări:

- Preadolescenții din familiile temporar dezintegrate manifestă un grad mai înalt de suspiciune, supărare, negativism, iritare față de sămașii lor educați în familii complete favorabile.
- Preadolescenții din familiile temporar dezintegrate folosesc puterea fizică pentru a soluționa diferite conflicte sau probleme interpersonale. Ei își manifestă emoțiile negative prin strigăte, amenințări, înjurări.

Aceste rezultate ce au fost obținute prin intermediul aplicării testului Bass-Dark sunt demonstrate în diagrama de mai jos.



Analiza rezultatelor comparative dintre I-ul și al II-lea lot experimental a evidențiat diferențe statistic-semnificative la șapte parametri cu scoruri mai mari pentru preadolescenții din al II-lea lot experimental: *agresivitate fizică* (5,53 un. medii - lot I; 7,27 un.medii – lot II;  $t=3,97$ ) la pragul  $p=0,01$ ; *agresivitate verbală* (5,93 un. medii-lot I; 7,90 un. medii- lot II;  $t=3,78$ ) la pragul  $p=0,01$ ; *iritare* (4,37 un. medii – lot I; 6,17 un. medii – lot II;  $t=4,78$ ) la pragul  $p=0,01$ ; *agresivitate indirectă* (0,23 un. medii – lot I; 0,67 un. medii – lot II;  $t=3,68$ ) la pragul  $p=0,01$ ; *supărare* (0,80 un. medii – lot II; 0,47 un. medii – lot I;  $t=2,8$ ) la pragul  $p=0,01$ ; *negativism* (4,70 un. medii – lot I; 5,83 un. medii – lot II;  $t=2,70$ ) la pragul  $p=0,01$ ; *suspiciune* (6,57 un. medii – lot I; 7,33 un. medii – lot II;  $t= 2,01$ ) la pragul  $p=0,05$ .

La parametrul *sentimentul de vinovăție* nu s-au depistat diferențe statistice semnificative ( $t=1,58$ ), însă aici scorurile mai mari au fost evidențiate la preadolescenții din familii temporar dezintegrate (6,83 un. medii – lot I și 7,43 un. medii – lot II).



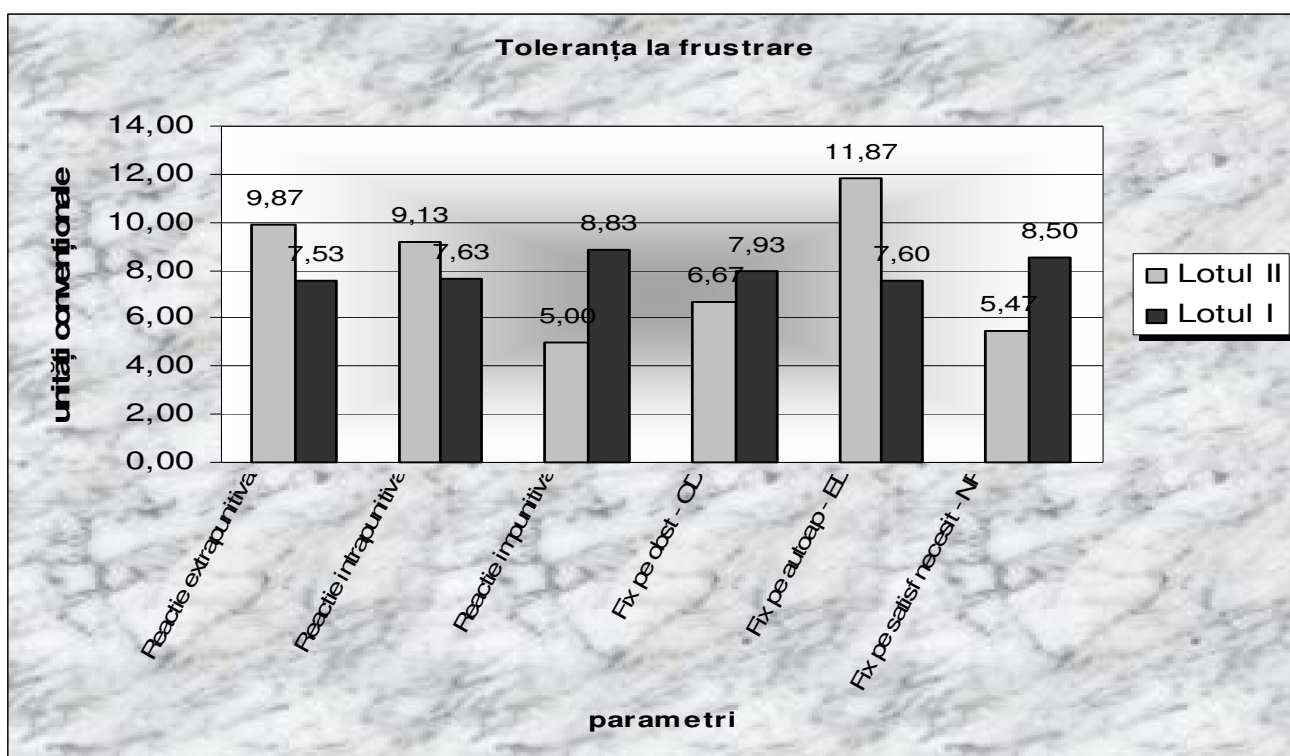
Toate aceste momente pot fi explicate prin faptul că la preadolescenții ai căror părinți sunt plecați pe termen lung peste hotare sunt denaturări în procesul de dezvoltare a sferei afective, denaturări în reglarea și autoreglarea emoțională, denaturări în comunicare cu adulții (părinți, profesori). Acești preadolescenți se simt neajutorați, nu atât din punct de vedere material cât spiritual, emoțional.

Generalizând rezultatele obținute în urma aplicării testului Rosenzweig putem formula următoarele concluzii:

- preadolescenții din familii complete favorabile interpretează situația frustrativă ca fiind favorabilă sau lipsită de importanță. Ei preferă să acționeze, orientându-și reacțiile spre satisfacerea necesităților proprii. Deci, preadolescenții educați în familii complete favorabile manifestă un comportament adecvat atunci când se ciocnesc cu situații frustrative.

Spre deosebire de semenii săi, preadolescenții din familiile temporar dezintegrate în situațiile frustrative fie că învinuesc pe cineva, anumite împrejurări de existența ei, fie că se consideră vinovați de situația existentă, asumându-și responsabilitatea pentru rezolvarea ei. Reacția la frustrare este orientată în interior, manifestând emoții negative, lipsă a capacității de evaluare adecvată a situațiilor critice, grad scăzut de toleranță și comportament neadecvat.

Rezultatele cercetării sunt prezentate în diagrama de mai jos.



Analiza comparativă a rezultatelor obținute de lotul I experimental și lotul al II-lea experimental a arătat diferențe statistic – semnificative la factorii: **„Reacții cu fixarea pe satisfacerea necesităților” – NP** (8,5 un.medii – I-ul lot; 5,47- al II-lea lot), la pragul  $p=0,01$ ; **„Reacții cu**

**fixare pe obstacol” – OD** (7,93 un. medii – I lot; 6,67 un. medii – II-lea lot), la pragul  $p=0,05$  și factorul „**Reacție impunitivă” - M** (8,83 un. medii- I-ul lot și 5,0 un. medii- al II-lea lot) la pragul  $p=0,01$ .

Pentru a valida rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului Bass-Dark și testului Rosenzweig asupra afectivității, am utilizat testul proiectiv „Arborele”.

Rezultatele acestui test a permis să stabilim un portret complet al dezvoltării afectivității la preadolescenți. Fiind coraportate cu alte tehnici de diagnostic indicațiile obținute se dovedesc a fi destul de prețioase din mai multe perspective: psihologică, psihosocială și psihopatologică.

Rezultatele comparative dintre I-ul și al II-lea lot experimental, ne permite să vorbim direct despre cele mai înalte scoruri pentru preadolescenții din I-ul lot experimental vis-a-vis de parametrii: *adaptabilitate*, *sociabilitate*, *afectivitate*. Pentru preadolescenții din familiile temporar dezintegrate s-au înregistrat următoarele rezultate: *agresivitate în relații interpersonale* – diferența statistic-semnificativă la pragul  $p=0,02$ ; *sensibilitate* – diferența statistic-semnificativă la pragul  $p=0,01$ ; *neliniște* – diferența statistic-semnificativă la pragul  $p=0,01$ ; *reacții violente* – diferența statistic-semnificativă la pragul  $p=0,01$ ; *dificultăți în adaptare* – diferența statistic-semnificativă la pragul  $p=0,02$ ; *inhibiție* – diferența statistic-semnificativă la pragul  $p=0,01$ .

La indicii: iritabilitate, sentimentalism, insecuritate, nevoia de sprijin, izolare diferențe statistic-semnificative n-au fost depistate, însă scoruri mai mari sunt atinse de preadolescenții din al II-lea lot experimental.

În concluzie putem afirma că preadolescenții din familiile temporar dezintegrate, deși asigurați din punct de vedere material sunt, totuși defavorizați în ce privește dezvoltarea armonioasă a afectivității și în general a personalității.

Vârsta preadolescentă este perioada trecătoare între vârsta școlară mică și cea preadolescentă. Transformarea preadolescentului în individ cu statut social este înainte de toate opera familiei. Influența familiilor favorabile asupra persoanei se explică prin faptul că familia e calea prin care se canalizează oricare altă acțiune de socializare.

Afectivitatea e o proprietate a subiectului de a resimți emoții și sentimente. Emoția semnifică specific relația intimă a subiectului cu ambianța. Procesele emoționale alcătuiesc fondul și latura energetică a vieții psihice și comportamentului, îndeplinind un rol important în declanșarea și susținerea energetică a activității adaptive. În procesul formării și dezvoltării afectivității, un rol deosebit de important îl are mediul familial favorabil, condițiile psihosociale în care cresc preadolescenții.

Familiile temporar dezintegrate (familie în care s-a produs o separare) riscă să producă modificări, uneori destul de grave, în relații cu copiii săi, dereglări în comportamentul și

inevitabil în personalitatea acestora.

Rezultatele obținute în urma experimentului psihologic a demonstrat faptul că anume familia este adevăratul laborator de formare a personalității favorabile. Formarea și dezvoltarea sferei afective la generațiile noi, este însă, mai pozitivă și favorabilă, atunci când se realizează interacțiunea părinte – copil, anume interacțiunea emoțională, deoarece familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale existente ce are un impact major asupra dezvoltării armonioase a preadolescentului.

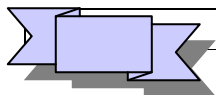
### **Summary**

In this article is reflected the problem of teenagers affectiv developing educated in dezintegrated temporal families. The same a psychologic experiment is efectuaded abore teenagers emotions from dezintegrated temporal families.

### **Bibliografie**

1. Birch A., Psihologia dezvoltării, București, Editura Tehnică, 2000.
2. Ciofu C, Interacțiunea părinți – copii, București, 1998
3. Dezvoltarea psihosocială a copiilor din familiile dezintegrate din Republica Moldova, Materiale conferențiale, Pro Didactica, Chișinău, 2004.
4. Arnold M., Emotion and personality – V.I.N.Y., 1960, p-296.
5. Arverill J:R, Cross cultural studies of Psychophysiological Responses during stress and emotions, Intern. Journal of Psychology, 1969, nr.4, p-83-102.
6. Bowlby J., Attachment and loss, New-York, 1969, vol.1, p-428.
7. Выготский Л.С. Проблема эмоции, Вопросы психологии, 1958, nr. 3

Primit la 20.09.06



## **Influența serviciului militar asupra profilului de personalitate a tânărului**

**Alexandru Clivadă**, doctorand, UPS „Ion Creangă”

Satisfacerea serviciului militar, datorită multiplelor influențe formative asupra personalității tinerilor, a intrat în conștiința națională ca o adevărată școală a bărbăției și a curajului, ca un ultim examen dificil și obligatoriu de trecut prin dobândirea calității de cetățean responsabil, cu drepturi depline în societate. În vorbirea populară acest adevăr este exprimat astfel: „cine nu a făcut armata, nu este om”.

Înaltul potențial instructiv – formativ și capacitatea armatei de a maturiza din punct de vedere psihic și social pe tinerii ostași sunt puse cu pregnanță în evidență prin relevarea trăsăturilor ei fundamentale ca organizație socială (grupare umană conștient întemeiată, corespunzător unor necesități obiectiv determinate și care urmărește atingerea unui scop stabilit) (3; 7). Acestea sânt:

- a) armata este un mediu strict formalizat, instituționalizat, care posedă caracteristicile unui grup social organizat (2):
  - relațiile formale (oficiale) predomină asupra relațiilor personale, militarii găsindu-se în postura de comandanți și subordonați, ele având ca scop asigurarea unor canale sigure și rapide de transmitere a ordinelor și de verificare a executării lor;
  - toate raporturile de serviciu dintre militari, conduitele acestora sunt stabilite prin norme și valori specifice, obligatorii, prescrise de regulamente și ordine;
  - obligativitatea normelor de comportament dintre militari asigură realizarea la fiecare tânăr a unui nivel de maturizare psihică și socială corespunzător modului în care acesta conștientizează și acționează pentru îndeplinirea scopului pentru care ființează armata.
- b) este o instituție cu o structură ierarhică (3):
  - potrivit statelor de organizare există o dispunere strictă a funcțiilor și gradelor militarilor pe niveluri ierarhice, de formă piramidală, cu subordonare pe verticală de jos în sus;
  - comandantul este investit cu drepturi de conducere asupra militarilor din celelalte niveluri ierarhice inferioare, între el și aceștia se stabilesc relații ierarhice de subordonare care asigură posibilitatea comandantului de a reglementa prin ordin aproape întregul comportament a subordonaților, deci, de a dirija și accelera procesul lor de maturizare psihică și socială.
- c) armata este un mediu social cu un sistem propriu de stratificare (3):
  - stratificarea are caracter obiectivizat, ea există ca ansamblu de drepturi și îndatoriri independent de ceea ce își imaginează indivizii și se constituie după criterii specifice – funcția și gradul, cu dreptul de avansare în exclusivitate de jos în sus;
  - ofițerii, maiștrii militari, subofițerii și militarii în termen, ca elemente ale sistemului de stratificare a armatei, au statute și îndeplinesc roluri diferite; ofițerii au statutul cel mai înalt,

- ei îndeplinesc în principal funcții de conducere, maiștrii militari și subofițerii exercită funcții de conducere în raport cu militarii în termen și de execuție față de ofițeri, iar militarii în teren îndeplinesc sarcini de executanți cu excepția gradaților care au și atribuții de conducere;
- sistemul de stratificare propriu, care exclude instituirea lui după criterii politice, sociale, economice, etc., creează premisele ca armata să fie constituită din colective de militari înalt coezive și puternic maturizate.
- d) este un grup uman constituit în vederea obținerii victoriei în război, pentru îndeplinirea misiunilor pentru apărarea statului de drept (3):
- specificarea funcției sociale a armatei constă în faptul că pe timp de pace se depun eforturi pentru pregătirea ei în vederea unui eventual război, al cărui termen nu se cunoaște, iar pe timp de război problematica armatei se situează în fruntea tuturor funcțiilor ce se îndeplinesc în cazul societății;
  - în raport cu funcția socială pe care armata ca instituție fundamentală a statului este investită să o îndeplinească – slujirea permanentă a poporului, apărarea independenței, suveranității și integrității țării, organismul militar are la bază principii norme și valori specifice: datoria, disciplina, coeziunea, patriotismul, solidaritatea, onoarea militară, etc.; care interiorizate și realizate individual ridică nivelul maturizării psihice și sociale a tinerilor ostași;
  - integrați în colectivele militare (grupă, pluton, companie etc.), tinerii care își satisfac serviciul militar își însușesc în mod organizat pe baza unor programe adecvate cunoștințele militare, tacticile și de specialitate necesare luptătorului, își formează comportamente și deprinderi, de acțiune eficientă pe câmpul de luptă modern.

Definim mediul militar ca o formă particulară a mediului social global, reprezentând ansamblul elementelor (factorilor) din care este constituită armata și care acționează asupra tinerilor încorporați și le modelează personalitatea. În calitate de instituție fundamentală a statului constituțional de drept, armata are menirea să pregătească tineretul pentru a fi la nevoie apt să lupte cu arma în mână pentru apărarea vetrei străbune – una dintre cele mai înalte și sfinte îndatoriri patriotice și cetățenești. Pe timpul satisfacerii serviciului militar tinerii ostași intră în contact cu un mediu de muncă și viață total schimbat față de cel civil, care le modifică trebuințele, aspirațiile și atitudinile, aptitudinile și deprinderile, le dă un plus de maturitate și responsabilitate socială (4; 6). Reprezentând un complex de activități prin care fiecare membru al societății umane învață, interiorizează și integrează în structura sa de personalitate, pe parcursul întregii vieți, normele și valorile sociale pentru ca ele să poată acționa concret în cadrul grupului social din care face parte, procesul de maturizare psihică și socială a militarilor are în armată un ritm mai rapid, care este generat de interacțiunea dintre tinerii cu particularitățile lor biopsihice și mediul militar cu solicitările lui intensive specifice. Deși considerat „mediu închis”, această

caracteristică este relativă pentru că pe timpul satisfacerii stagiului militar tinerii rămân în contact cu mediul civil din care au provenit (mediu familial, de origine sau proprii, mediul colectivului de muncă din care a făcut parte, grupul de prieteni anterior incorporării etc.) și intră în contact cu mediile civile în care își consumă timpul în permisii și învoiri. Dintre factorii mediului militar care influențează mai mult nivelul de maturizare psihică și socială a tinerilor ostași vom exemplifica pe următorii (3):

- locuirea în comun, în cazarmă;
- manipularea armamentului și tehnicii de luptă;
- purtarea uniforme militare;
- ritualul deosebit al servirii mesei;
- instruirea militar-teoretică și tactică.

După cele mai recente cercetări psihosociologice, intervalul de timp cât tinerii efectuează stagiul militar, respectiv între 18-21 de ani, se încadrează în ultima subetapă a adolescenței – adolescență târzie (20- 25 ani), care din punct de vedere psihic și social, are următoarele caracteristice generale (8):

- este una dintre perioadele cu contribuție de bază în formarea personalității umane, tinerii parcurg etape deosebit de importante în atingerea maturității biofiziologice (împlinirea proceselor de creștere și structurare funcțională a tuturor organelor), a maturității psihice (structurarea definitivă a mecanismelor intelectuale ale proceselor psihice, diferențierea emoțională, stabilizarea sentimentelor și capacitatea de control a lor) și maturității sociale (deplina adaptare la condițiile vieții și activității sociale, prin participarea responsabilă la acestea);
- zona cuprinsă între 18, 19 – 25 ani este încărcată de tensiunea dobândirii statusului social și profesional. Deoarece la 18 ani li se conferă responsabilitate morală și drepturi cetățenești asemănătoare adulților, căutarea de către aceștia a propriilor identități, capătă uneori accente dramatice. În această perioadă, tinerii, prin confruntare cu alții și integrare socială, obțin noi statusuri și noi roluri sociale: debut profesional, întemeierea familiei, asigurarea independenței materiale etc.;
- deși fenomenele de criză specifice perioadei de vârstă anterioare dispar, iar viitorul este privit cu optimism, tinerii sunt în continuare preocupați de propriul lor destin, de noi aspirații și nevoi, meditează îndelung asupra valorilor și normelor mediului social, sunt predispuși să adere sincer și relativ necondiționat la idealuri și scopuri care pot determina schimbări imediate în realitatea socială, în modele de acțiune – comportament, anterioare;
- potențele intelectuale și acționale se manifestă cu intensitate în activități care interesează. Crește capacitatea de reproducere și de interpretare a cunoștințelor, se manifestă intens gândirea

logică abstractă, anticipativă, memoria logică devine forma centrală de memorare, cele învățate sunt trecute prin filtru propriu și îmbogățite cu acte distincte de originalitate, se dezvoltă deprinderi, priceperi și abilități diverse. Curbele dezvoltării principalelor procese psihice se prezintă astfel (8):

- acuitatea vizuală și cea auditivă ating maximum între 18-20 de ani, ceea ce înseamnă că reacțiile psihomotorii la stimulii acustici și optici sunt extrem de rapide;
- memoria este în continuă dezvoltare, îndeosebi cursa logică asociativă, atingând valori ridicate între 19 ani și 23 – 24 ani;
- gândirea se dezvoltă, conceptele încep să fie utilizate nu doar în procesul instructiv ci și în discuțiile individuale se aplică reguli de analiză ideologică a fenomenelor sociale, se trece fără dificultate de la un tip de activitate intelectuală la alt tip;
- inteligența generală se manifestă plenar la vârsta de 20-24 ani;
- capacitatea de învățare (fără a lua în considerare factorii educativi și socioculturali) atinge randamentul maxim între 20 și 23 ani.

În concluzie se poate aprecia că pentru a influența pozitiv procesul de maturizare psihică și socială a tinerilor ostași se impune cunoașterea și valorificarea achizițiilor psihosociale ale acestora formate anterior încorporării, punerea în valoare a experiențelor de viață în însușirea meseriei de militar.

În conformitate cu una dintre ipotezele studiului, am presupus că serviciul militar conduce la sporirea capacității de luptă a ostașului, reflectată în agresivitate. În acest scop am utilizat metoda Bass-Darkey, realizând aplicarea testului pe același eșantion în momentul debutului stagiului militar, când ostașii se aflau în statut de recruți, și după 10 luni de serviciu militar. Prezintăm rezultatele testării.

După aplicarea testului de diagnoză a stării de agresivitate în perioada de recrutare s-au evidențiat rezultate, care indică la medii, denotând următoarele: cele mai manifeste forme de agresivitate se referă la suportarea unui sentiment de vinovăție și tendințe de agresivitate fizică. Cele mai joase – la negativism. În cercetarea efectuată peste 10 luni pe primul loc se menține sentimentul de vinovăție, fiind completat și de suspiciune, care sporește considerabil. Pe următoarele – agresivitatea fizică, negativismul, supărarea, iritabilitatea. Pe ultimele: agresivitatea verbală și indirectă. Datele sunt ilustrate în tabelul de mai jos și prezentate grafic.

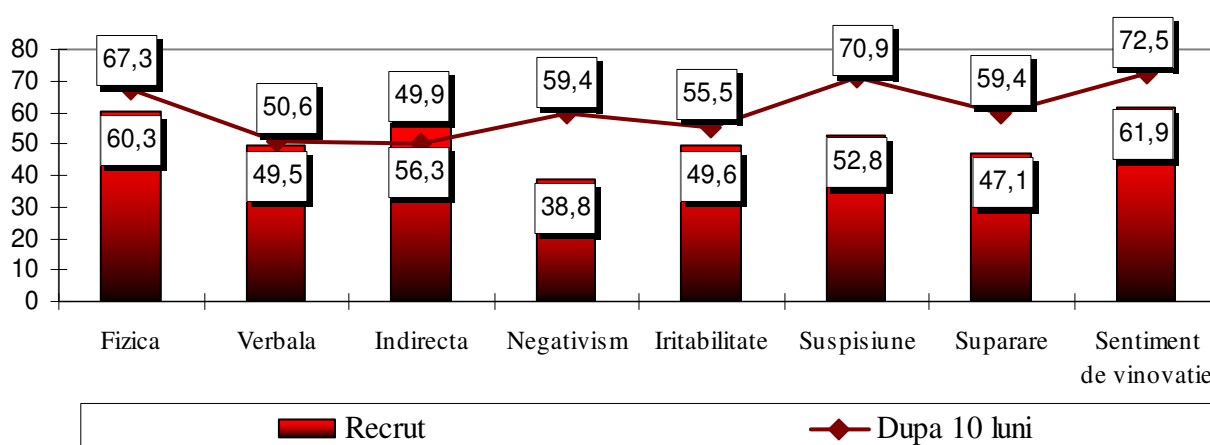
Tabelul 1

N. d.r.	Reacțiile de agresivitate	Minimum		Maximum		Media		Abaterea standard	
		pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
1.	Agresivitatea fizică	11,00	33,0	110,0	99,0	60,26	67,27	19,20	20,10

2.	Agresivitatea verbală	16,00	26,0	96,0	78,0	49,52	50,49	16,02	14,24
3.	Agresivitate indirectă	13,00	32,0	104,0	72,0	56,28	49,92	17,26	12,66
4.	Negativism	0,00	0,00	100,0	100,0	38,78	59,42	25,87	27,21
5.	Iritabilitate	10,00	13,0	90,0	91,0	49,59	55,46	18,15	23,47
6.	Suspiciune	22,00	33,0	99,0	121,0	52,81	70,94	17,66	21,38
7.	Supărare	0,00	16,0	91,0	80,0	47,10	59,44	22,41	15,29
8.	Sentimentul de vinovăție.	11,00	33,0	99,0	99,0	61,85	72,53	20,06	17,11

Graficul 1

### Influenta stagiului militar asupra agresivitatii



Astfel, vedem că stagiul militar contribuie la sporirea agresivității fizice, a negativismului, suspiciunii, supărării, iritabilității, dar și a sentimentului de vinovăție. Scade agresivitatea indirectă și aproape nu se schimbă manifestările de agresivitate verbală.

Aplicând t-Student, am comparat mediile obținute la manifestările agresivității la momentul înrolării în armată și cu mediile din momentul finisării serviciului militar, pentru a vedea dacă este o oarecare diferență. Am obținut următoarele date.

Tabelul 2

Reacțiile de agresivitate			Media	
	p	t	pre	post
Agresivitatea fizică	<b>0,031</b>	<b>2,206</b>	60,26	67,27
Agresivitatea verbală	0,731	0,345	49,52	50,49
Agresivitate indirectă	<b>0,017</b>	<b>2,439</b>	56,28	49,92
Negativism	<b>0,000</b>	<b>5,409</b>	38,78	59,42
Iritabilitate	0,143	1,484	49,59	55,46
Suspiciune	<b>0,000</b>	<b>5,106</b>	52,81	70,94
Supărare	<b>0,000</b>	<b>3,841</b>	47,10	59,44
Sentimentul de vinovăție.	<b>0,003</b>	<b>3,030</b>	61,85	72,53

Astfel depistăm diferențe foarte semnificative în cât privește suspiciunea, supărarea, sentimentul de vinovăție, negativismul și semnificative – agresivitatea fizică și indirectă, în cel



din urmă caz diferența fiind determinată de scădere sub influența serviciului armat. Putem constata că combativitatea ostașilor nu sporește adecvat. În primul rând, deoarece toate sursele teoretice vorbesc despre necesitatea sporirii agresivității fizice – deci și a capacității de luptă. În cazul cercetării noastre aceasta crește, dar mult mai puțin decât s-ar aștepta. În schimb, sporesc parametrii autoagresivității, fapt care duce la scăderea combativității. Ipoteza noastră s-a infirmat.

Am încercat o analiză a stării lucrurilor. În primul rând, în timpul serviciului militar se întreprind foarte puține măsuri, care ar duce la sporirea încrederii în sine, la interiorizarea sentimentelor de mândrie de statutul ocupat, de patriotism. Atât activitățile educative, cât și cele de asistență psihologică sunt realizate sub nivel – se diminuează importanța lor chiar din start, oricare inițiative cu referință la pregătirea morală a ostașilor fiind diminuată, neglijată, pusă în dubiu. Totuși, am încercat să stabilim mai profund cauzele sporirii unor indici, realizând o corelare a datelor.

Tabelul 3

	1	2	3	4	5	6	7	8
Agresivitatea fizică	1	-,160	<b>,348</b>	-,028	<b>,258</b>	,134	<b>,365</b>	<b>,286</b>
	,	,188	<b>,003</b>	,818	<b>,033</b>	,272	<b>,002</b>	<b>,017</b>
	69	69	69	69	69	69	69	69
Agresivitatea verbală	-,160	1	,120	-,117	-,041	,198	,093	-,029
	,188	,	,325	,339	,740	,103	,449	,815
	69	69	69	69	69	69	69	69
Agresivitate indirectă	<b>,348</b>	,120	1	-,074	,031	-,133	,021	-,163
	<b>,003</b>	,325	,	,544	,801	,276	,865	,182
	69	69	69	69	69	69	69	69
Negativism	-,028	-,117	-,074	1	-,079	<b>-,262</b>	-,132	-,020
	,818	,339	,544	,	,520	<b>,030</b>	,279	,873
	69	69	69	69	69	69	69	69
Iritabilitate	<b>,258</b>	-,041	,031	-,079	1	<b>-,285</b>	,040	<b>,452</b>
	<b>,033</b>	,740	,801	,520	,	<b>,018</b>	,745	<b>,000</b>
	69	69	69	69	69	69	69	69
Suspiciune	,134	,198	-,133	<b>-,262</b>	<b>-,285</b>	1	<b>,459</b>	-,094
	,272	,103	,276	<b>,030</b>	<b>,018</b>	,	<b>,000</b>	,440
	69	69	69	69	69	69	69	69
Supărare	<b>,365</b>	,093	,021	-,132	,040	<b>,459</b>	1	-,034
	<b>,002</b>	,449	,865	,279	,745	<b>,000</b>	,	,780
	69	69	69	69	69	69	69	69
Sentimentul de vinovăție.	<b>,286</b>	-,029	-,163	-,020	<b>,452</b>	-,094	-,034	1
	<b>,017</b>	,815	,182	,873	<b>,000</b>	,440	,780	,
	69	69	69	69	69	69	69	69

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

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Agresivitatea fizică se află în raport direct (corelație înaltă pozitivă) cu cea indirectă (probabil este o formă nouă de manifestare a celei din urmă, dacă ținem cont de faptul că ea

scade în timpul serviciului militar), cu supărarea, destul de semnificativ – cu sentimentul de vinovăție, semnificativ – cu iritabilitatea. Un asemenea spor al agresivității fizice este clar, nu are rădăcini în educația militară și nu poate fi o condiție a combativității. Probabil se alimentează din anumite practice eronate de umilire și înjosire, care supără, irită, duc la frici (suspiciuni). Mai mult ca atât, sentimentul de vinovăție se află în raport direct pozitiv cu supărarea, din nou indicând la aceleași practice pe departe apte de a dezvolta combativitatea, curajul, patriotismul. În raport negativ semnificativ se află suspiciunea și negativismul, iritarea. Adică, chiar lichidând condițiile de iritare, de provocare a sentimentelor de negare nu se va reduce, ci dimpotrivă, va spori suspiciunea. Pentru ostașii actuali această stare, acest sentiment în raport cu armata se va păstra și după serviciul militar.

Ipoteza, înaintată în debutul empirice – serviciul militar conduce la sporirea capacității de luptă a ostașului, reflectată în agresivitate – s-a infirmat.

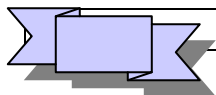
### **Summary**

This article represent a study of military service influence on the development of young recruits personality whom are enlisted in National Army. The period of military service are between 18 – 21 years, which can be classified like the last sublevel of the teenage period – the late adolescence (20 – 25 years), which from the psychological and social point of view are one of the basic period in human personality becoming, the young people cross the levels which are very important for reaching bio-physiological maturity. The process of psychological maturing of young soldiers is a complicated one, and depend on many factors: military environment with its specific conditions, the psychological structure of personality. Soldier's fight capacity is reflected in physical aggression but it is less developed during the military service and more is developed self-aggression which have a negative influence on the soldier's militancy development.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. Caluschi, M. *Psihologia managerială*. Chișinău, Ed. Cartier, 2002
2. Caluschi, M. *Probleme de psihologie socială*. Editura Cantes, 2001
3. Ciolacu, I. *Psihosociologie și pedagogie militară*. Ed. Militară, București, 1992
4. *Regulamentul pregătirii psihologice a militarilor Armatei Naționale*. Centrul Editorial, Chișinău, 2002
5. Lungu, A. *Agresiune și apărare psihologică*. București, 1994
6. *Metodica pregătirii psihologice a militarilor Armatei Naționale*. Centrul Editorial, Chișinău, 2002
7. Подоляк, Я. *Практические вопросы военной психологии*. Изд-во «Военное издательство», Москва, 1987.
8. Șchiopu, U., Verza, E. *Psihologia vârstelor*. Ed. Științifică și Didactică, București, 1998.

Primit la 20.09.06



## **Анализ истории изучения толерантности.**

**Адэскэлицэ В.**, преподаватель, ГПУ «И.Крянгэ»

Толерантность – понятие многоаспектное и многогранное. Еще с древних времен оно находилось в центре внимания философов, позже – социологов, психологов, педагогов. Каждый из представителей этих наук выделял определенные аспекты проблемы. Сама идея толерантности берет свое начало в истоках философской мысли, обретая сегодня высокую актуальность.

Анализ литературы показал, что во все времена существования человечества поиски условий гармоничного сосуществования индивидов, наций были постоянными, хотя и специфическими. Выделяется ряд мыслителей, которые в разные исторические эпохи уделили внимание проблеме терпимого взаимоотношения людей (Сократ, Платон, Аристотель, Конфуций, Эпиктет, Марк Аврелий, Г. Гроциус, С. Пифундорф, Б. Спиноза, Г. Лейбниц, Вольтер, И. Кант, Г. Гегель, А Шопенгауэр, Дж. Ст. Милль и др.). Следует отметить, что идея толерантности, беря свое начало в философии древности, приобретает более четкие научные очертания только в 17-19 веках. При этом вплоть до конца 20 века толерантность не выступает предметом самостоятельного исследования, а является лишь частью различных теоретических концепций. В человеческой истории можно условно выделить несколько этапов развития представлений и идей толерантности, каждый из которых по-своему трактовал эту проблему. Основу современного понимания толерантности заложили древние философы. Несмотря на то, что прямо о толерантности они не заявляют, их философские взгляды раскрывают некоторые очень важные аспекты проблемы толерантности. В частности, Сократ, постоянно находясь в поисках пути нахождения истины, заявлял о важности и ценности индивидуальности. Заложив фундамент современной дискуссии, он показал необходимость взаимодополнения для достижения истины, возможность и необходимость конструктивного критического отношения как к собственным мыслям, так и к позиции и взглядам другого. В этот же исторический период была обозначена идея принадлежности терпимости к области нравственности (Аристотель), было указано на то, что она должна реализовываться в межличностных отношениях (Конфуций). Эпиктет и Марк Аврелий считали, что человек должен отказаться от насильственного воздействия на других и сосредоточиться на собственных мыслях и поступках, более того, они призывали полностью отвлечься и не реагировать на поведение других. Наряду с межличностным аспектом толерантности, был обозначен политический аспект, в рамках которого толерантность признавалась

атрибутом власти (Марк Аврелий). Философы и религиозные деятели того времени обозначили качества человека, часть из которых сегодня многими специалистами рассматриваются в непосредственной связи с толерантностью: человеколюбие, милосердие, гуманизм, почтительность, благотворительность, взаимность, покорность, смирение, сдержанность, самоконтроль, любовь, прощение, терпение, сострадание, мудрость, симпатия, равенство. Таким образом, в данный период обозначились два подхода к пониманию толерантности: либо как к пассивной позиции сдерживания, покорности, смирения, терпения, всепрощения (Эпиктет, христианские традиции), либо как к активной позиции, когда в случае необходимости могут применяться строгие меры в отношении тех, кто нарушает «законы любви и сострадания» (индийская философия).

В Средние века были утеряны некоторые ценные мысли древних философов о толерантности. Терпение и покорность постулировались как главные добродетели. В Новое время идея толерантности перешла на новый уровень развития и достигла расширения границ понимания. В этот период сформулирована философская категория толерантности. Вновь актуализируется поднятый в древности вопрос о праве человека на самостоятельный выбор, самостоятельное мышление, что привело к утверждению философами Нового времени необходимости свободы мысли (Спиноза, Локк). Возникает отличное от средневекового понимание мотивации толерантности. Если в Средние века проявление терпения избавляло от страха за наказание, то уже в Новое время социальное терпение, толерантное отношение к другим рассматриваются как качества, приносящие пользу самому человеку за счет того, что он тем самым уберегал себя от убытков и ссор (А. Шопенгауэр), расширял границы собственного понимания действительности (Спиноза), в любви обретал истинного себя (Г. Гегель). В отличие от предыдущих этапов, четко прозвучали мысли о роли государства в стимулировании свободы мысли граждан, в поддержании терпимости в отношениях (Спиноза, Локк). Требование терпимости находит свое отражение в международном праве: в виде законов, регулирующих совместную жизнь людей (Г. Гроциус, С. Пифундорф), а также через выделение специфики моральных установок мирного сосуществования (Г. Лейбниц). В контексте межличностной толерантности обозначаются несколько очень важных, на наш взгляд, моментов: обозначение Г. Гегелем принципа диалектической взаимосвязи «Я» и «Другого»; утверждение А. Шопенгауэром необходимости принимать каждого таким, какой он есть, в целостности всех его характеристик; признание И. Кантом терпимости как «всеобщего человеческого долга»; выделение компромисса как способа поведения в конфликтной ситуации, невозможного без проявления толерантности; признание в 18 веке толерантности всеобщей ценностью и основополагающим компонентом мира и согласия.

Рассмотренные нами исторические этапы характеризуются и некоторыми противоречиями, связанными с декларируемыми идеями и реализацией толерантности. В конкретной среде обитания людей фатально неизбежным оказывались рассогласование между призывом к толерантности и выбором средств реализации декларируемых принципов, противоречия между идеалом терпения и предпочитаемой стратегией поведения. Это противоречие проявлялось во все времена и в любой стране в образе жизни преимущественного большинства населения, вне зависимости от принятых идеологических догматов или традиционного следования ритуалам какой-либо из мировых религий. В индийской философии, например, терпимость всегда считалась высшей мудростью, но к изменению жестко кастовой структуры общества данный принцип построения отношений так и не привёл. Гуманизм проповедовало христианство, параллельно благословляя крестовые походы.

В целом, вопрос о толерантности ставился мыслителями в связи с исследованием базовых форм социальных связей и определялся в рамках «движущих сил развития» людей в обществе: либо это конфликт, «борьба всех против всех», классовая или социал-дарвинистская борьба за выживание, либо всё-таки первичными являются отношения солидарности, взаимопомощи и взаимопонимания. В зависимости от определения доминанты в данном вопросе толерантность может интерпретироваться или в первом случае как инструментальная норма, определяемая как возможность игнорировать другого, «позволять» ему сохранять свою специфику и автономно сосуществовать с ним, или же во втором случае как одна из базовых культурных ценностей, универсальных способов поведения, предполагающих не только сохранение и преумножение многообразия социокультурной реальности, но и живую заинтересованность в специфике другого, ее творческое использование и преумножение ради общего блага. Также толерантность выступает как результат инклюзивности, то есть способности принять иные ценности и нормы, не отказываясь от своих, а структурно встраивая их в собственную культуру, расширяя, таким образом, ее потенциал.

Начиная с середины XX века, происходит становление нового этапа изучения толерантности – появляется большое количество направлений исследований, которые рассматривают толерантность специально, разрабатываются всемирные программы внедрения в практику человечества (на межличностном, межгосударственном уровнях) идей толерантности. Собственно же психологические теории толерантности появляются в конце XX века. Более того, как показывает анализ специальной литературы, в XX веке намечилось несколько смысловых направлений научного понимания толерантности и

толерантной личности. Первое представлено как позиция жертвенности, полного дарения себя, насилия над собой в межличностных отношениях. При этом насилие над собой может осуществляться с благой целью: «Терпеливым считается тот, кто переносит даже то, что ему противно, только потому, чтобы избежать ссоры» (И.Кант). Не исключая необходимость жертвенности в отдельных ситуациях, считаем, что при постоянной реализации такой позиции возникает риск «потери» себя, потери возможности реализовать тот богатый потенциал, который заложен в каждом человеке, с чем мы не можем согласиться. Нам представляется более верным вариант взаимной отдачи, выражаемой в сотрудничестве с целью процветания общества в целом и каждого его представителя в отдельности. Второе смысловое направление рассматривает толерантность как терпимое, позвольительное отношение, реализуемое либо с позиции «сверху» (снисхождение, великодушие, благосклонность, прощение), либо с позиции «снизу» (кротость, смирение). Данные два направления отражены, в основном, в современной лингвистической, философской и социологической литературе (Даль В., 1978, Simon Blackburn, 1999, Didier Julia, 1999, Осипов Г.В., 1998 и др.). Подобные позиции, по нашему мнению, имеют право на существование и оправдывают себя, но только в некоторых, очень ограниченных, конкретных ситуациях человеческих отношений. Здесь мы опять сталкиваемся с некоторыми проблемами реализации толерантности, о которых говорили ранее, при обзоре исторических этапов изучения проблемы толерантности. В этих определениях не находим четкого обозначения того, в каких ситуациях и до какого предела допустимы кротость, смирение, снисходительность, прощение и пр. В них мы не находим необходимость размежевания «ошибки» и «порока», и раскрытие ценности взгляда с другой стороны как для индивида, так и для коллектива. Исключение представляют работы французских авторов, в которых говорится об уважении к мнению «другого», тогда как большинство других авторов выделяют лишь аспект терпения к взглядам «других».

В психологической литературе наряду с пониманием толерантности как терпения, допущения, разрешения добавляется его трактовка как феномена адаптации к новым условиям существования. Кроме того, в психологической литературе появляется третье смысловое направление толерантности как добровольного, осознанного принятия разнообразия и активной жизненной позиции, которая заключается в готовности противостоять любой попытке помешать свободному выражению моделей поведения, убеждений и ценностей. Это направление основано на убеждении в том, что все люди равны и каждая позиция имеет свои обоснования и аргументы.

Многоплановость феномена толерантности обусловила возникновение в XX веке

нескольких аспектов его научного изучения. В эволюционно-биологическом контексте толерантность рассматривается как механизм защиты и адаптации организма (Ursula Şchiopu, 1997, Юрчук В.В., 1998), в этическом – как условие сохранения разнообразия культур, в политическом – как готовность власти допускать инакомыслие (П. Саливен, 1985, Д. Гибсон, 1997), в социальном – как готовность позволять другим выбирать стиль жизни и поведения при ограничении отрицательных явлений (Солдатова Г.У., 1997). В психологическом контексте толерантность трактуется как комплексная личностная или общественная характеристика, выражающаяся в осознании многомерности мира (Тишков В.А., 1999), в восприятии единства человечества, взаимозависимости людей, уважении прав другого (Солдатова Г.У., 2000), реализуемая как активная установка (Бродский Д., 2004), готовность к осознанным личностным действиям (Рожков М.И., 2003), требующим зачастую внутреннего усилия (Сорокин П.А.). При этом толерантный человек внутренне свободен, хорошо знает себя и поэтому признает других. Хорошее отношение к себе сосуществует у него с положительным отношением к окружающим и доброжелательным отношением к миру (Солдатова Г.У., 2000).

Таким образом, анализ специальной литературы показал, что проблема толерантности, терпимого сосуществования людей, народов, культур характеризуется многогранностью и многоаспектностью. И, не смотря на вековую историю своего существования, не только не потеряла своей актуальности, но и обрела новые направления исследований в области психологии.

## SUMMARY

In this article we have addressed to analysis on historical stages studying of a problem of the tolerance. The problem takes the beginning in sources of philosophical idea, and to this day is a subject of studying of representatives of the various sciences about the person - sociologists, psychologists, and teachers.

Thus some semantic directions are allocated in understanding of tolerance: tolerance is understood as the patient, indulgent attitude to another person, as a position of the sacrifice, full donation yourself to another person, as the mechanism of adaptation to changing conditions of environment, as a necessary condition of society prosperity, cultures, each separate person.

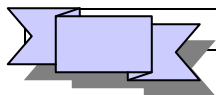
Besides some aspects of studying of the tolerance are emphasized, depending on a corner of scientific consideration of the problem: evolution -biological, social, ethical, social - psychological, psychology -pedagogical aspects.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии – к реальности. // На пути к толерантному сознанию. Отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000.
2. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников: Учебно-методическое пособие. – Ярославль: Академия развития, 2003.
3. Российская социологическая энциклопедия. / Под ред. Г.В. Осипова. – М.: ИНФРА-М, 1998.
4. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Тренинг «Учимся толерантности». // На пути к толерантному сознанию. Отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000.
5. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах. // Культура мира и демократия. – М., ЮНЕСКО, 1994.
6. Толерантность. Сборник материалов и философских этюдов. / Под ред. О.Л. Бугровой. – Самара, 2000.
7. Dicționar enciclopedic de psihologie / Coord. Ursula Șchiopu. – București, Editura Babel, 1997.
8. Norbert Sillamy Dicționar de psihologie / Adapt. Leonard Gavrilu. – București, Univers Enciclopedic, 1996.
9. Simon Blackburn. Oxford dicționar de filosofie. / Trad. De Cătălina Iriciuschi, Laurian Sabin Kertesz – București, Univers Enciclopedic, 1999.
10. Roland Doron, Françoise Parot. Dicționar de psihologie – București, «Humanitas», 1999.
11. Toleration. // The Internet Encyclopedia of Philosophy – <http://www.iep.utm.edu/t/tolerati.htm>.

Primit 25.09.06





## Reprezentarea socială ca fenomen contextualizat

Mihai Șleahțișchi, dr. în psihologie, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, ULIM

Referindu-se la chintesenta acțiunii de fasonare a reprezentărilor sociale, S. Moscovici [22,p.37] ține să atragă atenția asupra faptului că purtătorii acestora – indivizii – nu trăiesc într-un *vid social*, ci mai degrabă într-un *plin social*. Dispunând de un conținut multifid (norme, valori, raporturi lingvistice, mostre comportamentale etc.) și impunându-se – zi de zi – cu o putere practic nelimitată, plinul în cauză se răsfrânge la modul cel mai direct atât asupra “colecțiilor de imagini conținute în memorie”, cât și asupra “conduitelor de orientare a fluxurilor comunicaționale”. În fond, anume el face ca reprezentările sociale să se bazeze pe proverbul: “Nu iese fum fără foc”. Pe un proverb care – nefiind o simplă sesizare – tinde să reliefeze un proces gândit, un imperativ chiar – “*nevoia de a decoda toate semnele care apar în ambientul nostru social și pe care nu le putem lăsa singure atâta vreme cât semnificația lor nu a fost depistată*” [23, p.43 ].

Avându-l ca protagonist pe S. Moscovici, ideea potrivit căreia *universurile reprezentationale înfățișează aspecte/produse ale ambientului* devine cu timpul unanim acceptată, ea regăsindu-se – sub o formă sau alta – în tot felul de platforme epistemologice sau/și abordări noționale. O serie de exemple, preluate din creația unor cercetători consacrați ai domeniului, vine să adeverească această stare de lucruri:

- W. Doise - *reprezentările sociale redau organizări cognitive (ansambluri de opinii, atitudini, prejudecăți etc.) care au o funcționalitate guvernată de reglări sociale și ancorări în realități profesionale, economice, politice sau culturale* [8,p.29;9,pp.114-115;10,p.58];
- D. Jodelet - *reprezentările sociale sunt marcate de condițiile și contextul din care emerg, de modul în care circulă, de funcțiile pe care le primesc în interacțiunile cu lumea și cu alții* [14,p.57;15,p.89];
- J.-C. Abric & C. Guimelli – *individul face parte dintr-o lume ce-l controlează mereu , impunându-l să prelucreze o anumită informație și să-și formeze un anumit tip de imagini, credințe, reprezentări; dacă-și alimentează reprezentările dintr-un mediu dat, individul (grupul) va “învăța” multiple semnificații și interpretări ale fenomenelor sociale și va construi tot atâtea modele de organizare a cunoștințelor* [2,pp.27-28];
- P. Moliner - *reprezentările sociale reprezintă grile de lectură a realității, categorii de cunoștințe cu funcționalitate socială, modalități de integrare comunitară a indivizilor și posibilități de a acționa la nivelul colectivității* [18,p.39;19,p.56;20,p.760];
- P. Moliner & P. Rateau & V. Cohen-Scali – *fiind în relații directe cu ambientul, reprezentările sociale întruchipează sisteme utile în înțelegerea și stăpânirea acestuia; prin felul său de a fi, ele furnizează criterii de evaluare a comportamentului în curs de desfășurare și orientări pentru o eventuală acțiune* [21,pp.21-23 ];

- A. Neculau - *reprezentările sociale exprimă o conectare a personalității la contextul social, un mod de a face accesibilă lumea exterioară, de a-i înțelege pe alții, un sistem de credințe, un model explicativ, un mecanism prin care se construiesc teorii despre faptele sau fenomenele din mediul înconjurător, un efort de înțelegere și de stăpânire ale acestuia, o modalitate de a gândi practic ambientul, un stil de conduită, un mod de comunicare cu universul, un filtru, un ecran între presiunea socialului și sistemul personalității, o îmbogățire a realului, o re-citire a sa [24,p.40;30,p.9 ];*
- I. Markova - *reprezentările sociale se formează, se mențin și evoluează într-un anumit context socio-cultural și istoric, de-a lungul unei lungi perioade; având “rădăcini adânci” în viața indivizilor, ele își găsesc o viață reflectată în taxonomii comune, în categorizări sau în diferite themata (= “idei-sursă”, arhetipuri, opoziții logice/antinomii care determină “tematizări” generale ale discursului colectiv) [16,pp.58-61];*
- N. Roussiau & C. Bonardi – *reprezentările sociale alcătuiesc organizații complexe de opinii socialmente construite, referitoare la un obiect ambiental, rezultând dintr-un ansamblu de comunicări care permit stăpânirea mediului în funcție de elementele simbolice proprii sau ale grupului de apartenență [34, p.17 ].*

Spunând – așadar – că reprezentările sociale impregnează felul nostru de a fi, ele redând constructe mentale *sui generis* (grilaje de decodare și interpretare, complexe de imagini și reproduceri simbolice, principii generatoare de luări de poziție etc.) apte să asigure efectul de supraviețuire în viața de zi cu zi (selectând răspunsuri la stimulii de mediu, direcționând comunicări, prescriind comportamente etc.), trebuie neapărat să avem în vedere că așa ceva ar fi fost cu neputință în lipsa *contextului social*, adică a unui *ansamblu de elemente* (obiecte, evenimente, circumstanțe, credințe, rituri, tradiții, norme, convenții, valori, limbaje, idei etc.) referitoare la mediul (natural, economic, politic, cultural etc.) în care ne este dat să existăm.

Ideea de context – vom reține – este intrinsec legată de cea de reprezentare socială. Contextul este factorul care oferă *semnificații cu privire la situațiile cu care ne confruntăm și la conduitele pe care trebuie să le elaborăm* [4,p.154]. Prin el, dacă e să operăm cu termenii lui J.M. Fabre [11,p.32], se instituie un *filtru care delimitează o anumită marjă de reflecție și un anumit stil de gândire socială*. Limba, rânduielile și culturile, tradițiile, vestimentația, habitatul, tipurile de relații interpersonale formează un cadru cultural specific, preluat de membrii unei colectivități. Plasați într-o “baie culturală”, înconjurați de cărți, tablouri și alte bunuri similare, de îndrumători competenți, aceștia – după cum estimează A. Neculau și M. Curelaru [32,p.302 ] – descoperă treptat “chei” cu ajutorul cărora descifrează, încorporează și utilizează mesajele venite din exterior. Mediul cultural-ideologic, stilul de gândire al colectivității “ancorează” în cele din urmă pe fiecare individ ce-i aparține, îl modelează și apoi îl “trimite în lume”.

Desigur, acțiunea contextului asupra reprezentării sau – așa cum preferă să spună J.-C. Abric [2,p.24 ] – “efectul de context” depășește condiția unei ordinare “reacții” la realitate.

Valorile, modelele, normele sau/și credințele oferite de mediul înconjurător sunt în prealabil filtrate, prelucrate, examinate cu discernământ. Specificul reprezentării sociale, nu vom uita, este acela că “(...) nu operează o ruptură între universul exterior și universul interior al individului sau al grupului” [22,p.46]. Stimulul și răspunsul sunt – din nou - într-o contingență de nezdruccinat, formând un tot întreg. Nimic mai fals, avertizează A. Neculau [32,p.287], decât ideea că realitatea este neutră. Ea capătă semnificație numai atinsă de individ/grup. Reprezentarea, în definitiv, este socială tocmai pentru că acest individ/grup însușește “realitatea obiectivă”, și-o apropie, o reconstituie, o integrează organizării sale cognitive, sistemului său axiologic, istoriei sale.

Impactul contextului asupra câmpurilor reprezentationale – atenționează mai mulți autori [1,2,4,25] – se poate localiza la două niveluri distincte – *social-global (ideologic)* și *situațional (imediat)*. Primul nivel este dat de joncțiunea ideologiei la care aderă indivizii (norme, valori, credințe etc.) cu poziția pe care aceștia o dețin într-o anumite rețea organizațională, într-o anumite miză socială sau secvență istorică. Esențialmente, el acoperă ansamblul condițiilor economice, politice și culturale relevante în crearea, funcționarea și dezvoltarea unei comunități umane. Cel de-al doilea nivel, la rândul său, este dat de natura condițiilor în care se produce acțiunea reprezentatională, lui revenindu-i totalitatea situațiilor de moment relevante în producerea, structurarea, manifestarea și interpretarea conduitei umane.

Recent, M. Curelaru [4,pp.150-170;5,pp.146-166] intervine cu o gamă largă de exemplificări chemate să scoată la iveală existența unui interes crescând pentru modul în care elementele contextului social-global sau ale celui situațional vehiculează un anumit tip de reprezentare socială.

Făcând trimitere, mai întâi, la contextul social-global, el îl invocă, bunăoară, pe A. Neculau care, analizând fațetele puterii totalitare din perioada comunismului [24,26,27,28,29,31], ajunge să stabilească ca în acele vremuri de tristă amintire, prin inventarea și punerea în aplicare a unor pârgii abominabile de îndoctrinare ideologică (controlul învățământului și al formării, autorizarea difuzării doar a informațiilor selecționate după criterii politice specifice, sugrumarea vechii elite intelectuale și diminuarea importanței directorilor de conștiință moderată, formarea unei elite fidele idealurilor proletare, instaurarea instituției cozii ca stil de viață și ritual cotidian etc.), s-a obturat orice posibilitate de a “învăța” altceva decât ceea ce “trebuia de învățat”, majoritatea indivizilor alegându-se – în final – cu o gândire și cu o libertate de exprimare paralizate. Contextul social-global a fost proiectat și orientat în așa fel încât nimeni – sau aproape nimeni – să nu se poată opune “forței de persuasiune a doctrinei dominante”.

Trecând – în continuare – la studiile axate pe contextul situațional, M. Curelaru arată că și de această dată reprezentările sociale se dovedesc a fi mult prea dependente de mediul în care emerg și se dezvoltă. Astfel, J.-C. Abric și R. Mardellat [3,pp.146-152] reușesc să demonstreze – încă prin anii ‘70 – că atitudinea și comportamentul subiecților în realizarea unei sarcini sunt influențate de reprezentarea situației de lucru induse prin manipularea contextului (în funcție de

reprezentarea indusă, subiecții activează o serie de reguli, norme și practici potrivite pentru respectiva situație). Ulterior, date interesante cu referire la raportul “reprezentare socială – context situațional” obțin M.L. Rouquette [33], E. Masson [17], C. Guimelli și J.C. Deschamps [12]. E. Masson, de exemplu, arată cum un subiect feminin își poate modela gândirea și conduita alimentară pe fundalul unui context imediat cu sau fără “persoane semnificative”: dacă masa servită cu soțul și fiica de câteva ori pe săptămână, seara, este “o adevărată masă de familie” (pregătită împreună uneori și până la trei ore), atunci masă servită de una singură nu este altceva decât o “masă improvizată”, mai puțin gustoasă, luată în grabă, cu ronțări în fața televizorului.

Deosebindu-se între ele, cele două contexte nu pot – evident – să dispună de aceeași pondere în elaborarea și direcționarea curenților reprezentationali. Contextului *social-global (ideologic)*, conform unei viziuni răspândite [2,25], îi aparține *rolul hotărâtor* în modelarea capacității de a judeca și emite luări de poziție. Fiind marcat de memoria colectivă și de sistemul existent al normelor practicate, contextul vizat influențează la direct *zona centrală a reprezentării*. Anume el face ca aici să aibă loc *conservarea evenimentelor/reflecțiilor legate de identitatea grupului sau/și implicarea cognitiv-atiudinală comună*. Prin aportul lui, după cum relevă A. Neculau [25,p.280], se instituie o “logică socială” care ne familiarizează cu “normalul”, ne ajută să raționalizăm informația din mediu și ne îndrumă să respingem “anormalul”, excepția. Și contextul *situațional (imediat)*? Aceștia – precum e lesne de presupus – îi revine misiunea de a controla *zona periferică a reprezentării*. O misiune, de altfel, nu mai puțin importantă decât cea care cade pe seama contextului social-global (ideologic). Or, raportându-se la circumstanțele specifice în care este plasat grupul, contextul situațional (imediat) nu are decât să ofere universurilor reprezentationale largi posibilități în tot ce ține de așa chestiuni importante precum *integrarea experiențelor/istoriilor particulare și/sau tolerarea antagonismelor/eterogenităților*. Influențând zona periferică, contextul în cauză facilitează la maximum “îmbrăcarea” reprezentării sociale în termeni concreți, ușor de înțeles și de transmis altora. În plus, el contribuie la aceea ca gândurile și, respectiv, acțiunile actorilor sociali să se afle neconținut sub imperiul unor accente private/ modulări personalizate.

Prin contribuția pe care o aduce la conturarea imaginilor noastre despre lume, “efectul de context” face dovada faptului că exprimă o irefutabilă legitate de ordin psihosociologic. În deplină congruență cu situația în care observăm cum informațiile privind sarcinile nerezolvate/întrerupte se rețin mai bine decât informațiile privind sarcinile duse până la bun sfârșit (*efectul Zeigarnik*) sau cu cea în care atestăm anumite răspunsuri ale organismului uman

la preparate farmaceutice lipsite de orice principiu activ (*efectul placebo*), putem afirma că și atunci când vorbim despre rolul enorm pe care-l deține ansamblul elementelor de mediu în efortul reprezentational al indivizilor noi, de fapt, nu facem altceva decât să recunoaștem existența unui *raport fenomenologic esențial, necesar, general, relativ stabil și repetabil*. A unui raport care “derivă din natura lucrurilor” și care simbolizează o “cauzalitate singulară”, o “corelație funcțională” sau/și o “regularitate tendențială”. Asemeni oricărei alte legități, “efectul de context” desemnează genul de “obligație categorică” care nu face decât să inducă claritate în structura mentală a omului și a societății.

Cum legităților le “stă bine” dacă sunt însoțite de careva excepții (or, se știe, excepția întărește regula), este firesc să supoziționăm că și “efectului de context” i s-ar potrivi o asemenea remarcă. Într-adevăr – vine să confirme M. Curelaru [4,p.198] – există ipostaze în care impactul contextului asupra reprezentărilor sociale este foarte slab sau chiar nul. De regulă, o asemenea întorsătură se evidențiază când ne lovim de așa-numitele *practici sociale semnificative* (= vectorii comportamentali aflați în raporturi strânse cu identitatea de grup, cu stările afective de durată asociate acestora și cu reglările simbolice de la nivelul relațiilor stabilite între indivizi). Reprezentările sociale care se impun la acest moment *depind mai puțin de elementele contextuale și mai mult de acțiunea propriu-zisă, de stările identitare și afective care sunt strâns legate de ea*.

Ce determină, bunăoară, C. Guimelli și J.-C. Deschamps [12,13] în momentul în care finisează un studiu experimental consacrat reprezentării sociale a “țiganilor”? Ei determină că varierea contextelor nu este în stare să aducă o modificare sensibilă a itemului cu referire la “*nomazi*” și “*nomadism*”. Un lucru incredibil? Nu, sunt tentați să creadă autorii studiului. Practica nomadismului, având legături strânse cu identitatea țiganilor, a fost și mai continuă să fie definitorie pentru o bună parte din ei și de aceea nici o schimbare în ansamblul de împrejurări nu-i poate zdruncina poziția prioritară pe care ea o deține în cadrul respectivelor acte reprezentationale.

Dacă reprezentările sociale depind mai puțin de context și mai mult de anumite practici aflate în relații nemijlocite cu profilul identitaro-afectiv al grupului, atunci – așa cum propune M. Curelaru [4,pp.198-203;6,pp.206-207;7] – are rost să vorbim nu atât despre *efectul de context*, cât despre *efectul de semnificație*. Este o idee care – credem – merită toată atenția și aprecierea. Răsturnând viziunile tradiționale asupra binomului *ambiant-activitate mentală*, ea vine să consfințească existența unor *situații particulare în care, sub impactul unei modificări de context, practicile și reprezentările sociale dovedesc stabilitate la nivelul unui grup omogen, de regulă aderent la respectivele practici*.

În concluzie, reprezentările sociale nu apar și nu evoluează de o manieră incidentală. Întreaga lor viață este direct determinată de caracterul fluctuațiilor ce se produc în limitele

contextului social-global (ideologic) sau/și ale celui situațional (imediat). Construind – împreună – o realitate istorico-culturală, aceste contexte îl “înșfacă” pe individ, *forțându-l* sau - mai delicat – *invitându-l* să-și formeze varii imagini cu referire la lumea din care face parte sau ar dori să facă parte.

### Summary

Social representations do not emerge on a vacant land. They can be modelled only if there exists a *global/ideological context* (connected with the ethos of the community) and/or a *situational context* (connected with the concrete relations we are in at the moment). Building together a *social-historical reality*, both contexts „wrap up” the human mind, forcing it to process information and to develop all sort of beliefs and visions.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Abric J.-C. *Les représentations sociales: aspects théoriques // Pratiques sociales et représentations* / J.-C. Abric (ed.). – Paris: P.U.F., 1994. – P. 10-36.
2. Abric J.-C., Guimelli C. *Représentations sociales et effets de contexte // Connexions*. – No. 72 (2). – 1998. – P. 23-37.
3. Abric J.-C., Mardellat R., *Étude expérimentale des représentations dans une situation conflictuelle: rôle du contexte de la tâche, de la place et de la pratique des sujets dans la formation sociale // Bulletin de psychologie*. – No. 309 (1-4). – 1974. – P. 146-152.
4. Curelaru M. *Reprezentări sociale*. – Ed. a 2-a, rev. – Iași: Polirom, 2006.
5. Curelaru M. *Reprezentări sociale*. – Iași: Editura Universității “Al.I. Cuza”, 2005.
6. Curelaru M. *Reprezentări sociale, practici și context: teză de doctorat*. – Iași: Universitatea “Al.I. Cuza”, 2003.
7. Curelaru M., Curelaru V. *Efectele de semnificație și context în reprezentările sociale ale practicilor de gen la elevii de liceu // Analele Științifice ale Universității “Al.I. Cuza” din Iași. – Seria Psihologie*. – Vol. IX-X. – 2000. – P. 205-220.
8. Doise W. *Attitudes et représentations sociales // Les représentations sociales* / D. Jodelet (ed.). – Paris: P.U.F., 1989.
9. Doise W. *Les représentations sociales // Traite de psychologie cognitive* / R. Ghiglione, C. Bonnet, J.F. Richard (eds.). – Paris: Dunod, 1990.
10. Doise W. *Les représentations sociales: définition d'un concept // L'étude des représentations sociales* / W. Doise, A. Palmonari (eds.). – Neuchâtel: Delachaux et Niestle, 1986.
11. Fabre J.M. *Approche contextuelle dans la psychologie cognitive des jugements // Connexions*. – No. 72 (2). – 1998. – P. 30-44.
12. Guimelli C., Deschamps J.-C. *Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas des représentations sociales des gitans // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. – No. 47-48. – 2000. – P. 44-54.
13. Guimelli C., Deschamps J.-C. *Reprezentări sociale ale țiganilor în Franța // Psihologia socială și Noua Europă. In honorem Adrian Neculau* / L.M. Iacob, D. Sălăvăștru (coord.). – Iași: Polirom, 2003. – P. 162-175.

14. Jodelet D. *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie* // Psychologie sociale / S. Moscovici (ed.). – Paris: P.U.F., 1984. – P. 57-78.
15. Jodelet D. *Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune* // Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 1997. – P. 85-107.
16. Markova I. *Sur la reconnaissance sociale* // Psychologie et Societe. – No. 1. – 1999. – P. 55-80.
17. Masson E. *Les contextes du manger: représentations et pratiques alimentaires* // Psychologie sociale appliquée. Environnement, santé, qualité de vie / C. Bonardi et al. (ed.). – Paris: Press Éditions, 2002. – P. 229-245.
18. Moliner P. *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales.* – Grenoble: P.U.G., 1996.
19. Moliner P. *La représentation sociale comme grille de lecture.* – Aix-en-Provence: P.U.P., 1992.
20. Moliner P. *Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales* // Bulletin de psychologie. – No. 41. – 1988. – P. 759-762.
21. Moliner P., Rateau P., Cohen-Scali V. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain.* – Rennes: P.U.R., 2002.
22. Moscovici S. *La psychanalyse, son image et son public.* – Paris: P.U.F., 1961/1976.
23. Moscovici S. *The phenomenon of social representations* // Social representations / R.M. Farr, S. Moscovici (eds.). – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 3-69.
24. Neculau A. *Controlul contextului și manipularea reprezentărilor sociale* // Psihologia socială: Buletinul Laboratorului "Psihologia câmpului social" (Universitatea "Al.I. Cuza", Iași). – Nr. 5. – 2000. – P. 38-47.
25. Neculau A. *Gândirea socială* // Manual de psihologie socială / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 2003. – P. 275-283.
26. Neculau A. *Intervention et manipulation* // Connexions. – No. 71. – 1998. – P. 187-205.
27. Neculau A. *Le contrôle du contexte politique et la manipulation des représentations sociales* // Les représentations sociales. Balisage du domaine d'études / C. Garnier, W. Doise (eds.). – Montréal: Éditions Nouvelles AMS, 2002. – P. 279-294.
28. Neculau A. *Les secrets de l'Est: le modèle roumain* // Connexions. – No. 60. – 1992. – P. 43-56.
29. Neculau A. *Memoria pierdută. Eseuri de psihosociologia schimbării.* – Iași: Polirom, 1999.
30. Neculau A. *Prefață la volumul "Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale"* // Psihologia câmpului social: Reprezentările sociale / A. Neculau (coord.). – Ediția a 2-a. – Iași: Polirom, 1997. – P. 5-15.
31. Neculau A. *Roumanie: le changement difficile. Etude psychosociologique* // Connexions. – No. 58 (2). – 1991. – P. 106-117.
32. Neculau A., Curelaru M. *Reprezentări sociale* // Manual de psihologie socială / A. Neculau (coord.). – Iași: Polirom, 2003. – P. 283-308.
33. Rouquette M.L. *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique.* – Grenoble: P.U.G., 1994.
34. Roussiau N., Bonardi C. *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives.* – Sprimont: Mardaga, 2001.

Primit 25.09.06