

COLEGIUL DE REDACȚIE:

IGOR RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, **Redactor - șef**, R. Moldova
ION NEGURĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar, **Redactor - șef adjunct**, R. Moldova
PETRU JELESCU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
JANA RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
CAROLINA PERJAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
ELENA LOSÎL, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MARIA VÎRLAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MIHAI ȘLEAHTIȚCHI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Moldova
SERGIU SANDULEAC, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU, doctor în psihologie, profesor universitar, România
MARCELA RODICA LUCA, doctor în psihologie, profesor universitar, România
FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția
TATIANA MOROZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus
SVETLANA VALYAVKO, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Rusia
SVETLANA HADJIRADEVA, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar, Ucraina
Responsabil de număr: Ion NEGURĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova



Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.
e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.com
[web site: http://www.upsc.md](http://www.upsc.md)
<http://psihologie.upsc.md/>

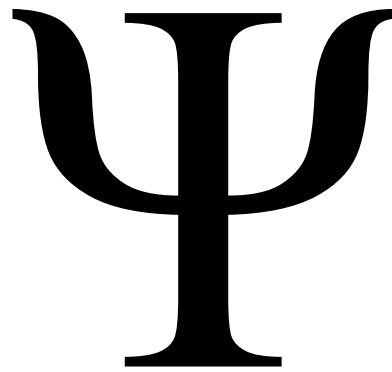
© Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială
Publicație științifică de profil – Categoria C

Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”
MD.2069, Chișinău,
Strada Ion Creangă 1, bloc 3.
ISSN 1857-4432 (online)
ISSN 1857-0224 (print)
Tiraj 100 ex.

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



**Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială
a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău**

Chișinău, 2018

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 2(51) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista științifică trimestrială „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*” este o publicație științifică periodică de profil, menită să reflecte rezultatele cercetărilor tinerilor savanți, precum și investigațiile fundamentale și aplicative valoroase din domeniul psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei și asistenței sociale.

Revista apare trimestrial, cu un tiraj de 100 de exemplare, beneficiind de distribuire gratuită în mediul universitar și în rețele de biblioteci din țară și peste hotare în varianta printată și fiind accesibilă și în variantă electronică pe pagina oficială a revistei.

Activitatea revistei este coordonată de către un Colegiu de redacție în componentă de 15 persoane, din care fac parte cercetători de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și de la alte instituții de învățământ superior și academice din țară, România, Ucraina, R. Belarus, Elveția.

Revista a fost fondată în noiembrie 2005 de către facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista este cu acces deschis (*Electronic Open Access Journal*).

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, fondatoarea revistei „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială”, **susține politica Accesului Deschis și își asumă obligația de a oferi acces la publicația în cauză.**

Revista „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială” *se declară publicație științifică cu Acces Deschis, fiind o alternativă pentru publicarea și promovarea rezultatelor științifice în spațiul universitar.*

Publicarea articolelor elaborate este gratuită. Autorii vor respecta criteriile stabilite în Regulamentul de evaluare, clasificare și monitorizare a revistelor științifice, aprobat prin Hotărârea CSSDT și CNAA din 25.06. 2015 și Ghidul privind perfectarea tezelor de doctorat și a autoreferatelor, aprobat prin Hotărârea Comisiei de Atestare a CNAA, nr.AT03/11 din 23 aprilie 2009.

Considerăm că o atare publicație periodică va fi utilă tuturor celor preocupați de practică, teorie, educație și instruire, profesorilor și părinților, educatorilor și studenților, psihologilor, asistenților sociali, psihopedagogilor speciali.

Procedura de recenzare a articolelor este prezentată pe situl oficial al revistei <http://psihologie.upsc.md/> la compartimentul [Peer Review Policy](#) și în instrucțiuni pentru autori.

Revista apare în varianta print și online. Pe site-ul: <http://www.upsc.md/> și <http://psihologie.upsc.md/> sunt prezentate integral toate numerele revistei.

Revista este înregistrată în baze de date internaționale: DOAJ, Index Copernicus, DRJI, OCLC WorldCat.

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

CUPRINS/CONTENT

Sirota André	Sortir de la nasse du systeme totalitaire autour comme au fond de soi? Exiting the totalitarian system trap: around and in the depth of the self? Ieșirea din capcana sistemului totalitar: în jurul și în adâncul sinelui?	3
Negură Lilian	L'intervention à l'épreuve des représentations sociales. L'usager des services sociaux peut-il devenir un sujet avec pouvoir d'agir ? Intervention and social representations. Can the user of social services become empowered? Intervenția și reprezentările sociale. Ar putea deveni beneficiarul serviciilor sociale un subiect cu putere de acțiune?	23
Șleahtițchi Mihai	O triadă indestructibilă: valori, lideri, reprezentări sociale An indestructible triad: values, leaders, social representations	37
Racu Igor Monachu Maria Monica	Dezvoltarea personalității preadolescentului educat în diferite medii sociale de viață Personality development at preadolescent from different types of social environment	44
Negură Ion Chtoroga Lucia	Studiul comparativ al factorilor de personalitate la subiecții cu dificultăți de învățare a scrisului accentuate și la cei cu dificultăți de învățare a scrisului tipice Comparative study of personality factors on subjects with accentuated difficulties in learning written language and on theirs with typical difficulties in learning written language	63
Jelescu Petru	Tratarea interdisciplinară a interesului electoral	74
Zatușevschi Ana	Interdisciplinary treatment of electoral interest	
Jelescu Dumitru Красковская Валерия Раку Жанна	Сравнительный анализ характеристик военнослужащих с высоким и низким уровнями стрессоустойчивости Analiza comparativă a caracteristicilor militarilor cu niveluri ridicate și scăzute rezistenței la stres Comparative analysis of military characteristics with high and low levels of stress resistance	82
Княжева И.А.	Поликультурность и толерантность в подготовке будущих воспитателей учреждений дошкольного образования Multiculturalism and tolerance in the training of future educators of pre-school institutions Multiculturalism și toleranță în procesul de formare a viitoarelor cadre didactice pentru instituții preșcolare	93
Листопад А. А. Мардарова И.К.	Системообразующее значение информационной компетентности в структуре деятельности педагога дошкольного образования System-building role of informational competence in the structure of kindergarten teacher`s activity Semnificația integrativ-sistemică a competenței digitale în	104

Ponomari Dorina	structura activității cadrului didactic din învățământul preșcolar Evaluarea conduitei verbale la preșcolarii cu tulburări de limbaj	113
	Evaluation of verbal conduct at preschools with language disorders	
Botoșineanu Florin	Handicap, dizabilitate, deficiență	125
	Handicap, disability, deficiency	
Bucur Roxana	Educația financiară timpurie	140
	Early financial education	
Кононенко Н.В	Структура и содержание модели управления качеством профессиональных знаний будущих педагогов в учебном процессе высшей школы	148
	Structure and content of the quality management model of the professional knowledge of future teachers in their initial training in the university	
	Structura și conținutul modelului de management al calității cunoștințelor profesionale ale viitoarelor cadre didactice în procesul formării lor inițiale în universitate	
Negură Ion	Что такое психологическое мышление, как оно работает и как его развивать?	156
	What is psychological thinking, how it works and how to develop it?	
	Ce este gândirea psihologică, cum ea funcționează și cum să o dezvoltăm?	
Autorii noștri		160



SORTIR DE LA NASSE DU SYSTEME TOTALITAIRE AUTOUR COMME AU FOND DE SOI?¹

EXITING THE TOTALITARIAN SYSTEM TRAP: AROUND AND IN THE DEPTH OF THE SELF?

IEŞIREA DIN CAPCANA SISTEMULUI TOTALITAR: ÎN JURUL ŞI ÎN ADÂNCUL SINELUI?

CZU 316

André SIROTA, docteur d'état, professeur émérite de l'Université
Paris Nanterre, France

Résumé

Cet article révèle les grandes caractéristiques du système d'emprise totalitaire. Il en souligne le projet de destruction systématique de l'humanité de l'être humain, de tout lien interhumain. Pour quoi ? Parce que le tyran totalitaire tient l'être humain et le lien social pour ses ennemis, comme des figures masquées de ses ennemis originaires. Si ce texte met en rapport les organisateurs du système totalitaire et le fonctionnement psychique du tyran totalitaire type, il questionne moins la folie meurtrière d'un seul, que l'engagement propre de ses associés, qui sont nombreux à se mettre à son service. Il souligne le rôle de la terreur sans limites et sans nom dans la manipulation de la détresse humaine et des angoisses primitives ou archaïques dans la *psyché*. Invitant notamment à revisiter les deux grands totalitarismes du vingtième siècle, ce parcours appelle l'attention sur les ingrédients de notre ère actuelle hypermoderne. Par la peur, qu'elle peut inspirer, la gouvernance idéologique actuelle pourrait bien nous faire retomber, du jour au lendemain, dans l'impensable de la barbarie. C'est un appel à la vigilance.

Mots-clés : *socius*, système totalitaire, terreur sans nom, détresse humaine, processus collectifs, perversion narcissique.

Abstract

This article reveals the main characteristics of the totalitarian system, it exposes the project of systematic destruction of humanity of the man. For what? Because for the totalitarian tyrant the human being and the social bond are his enemies, the masked figures of his original enemies. Also, the text refers to the organizers of the totalitarian system and to the psychological functioning of the totalitarian tyrant. It questions not only the madness of a single character, but rather the own commitment of his associates, many of whom have made himself available to him. It highlights the role of unlimited and unnamed terror in manipulating human suffering and primitive or archaic anguish in *psyché*. Inviting the review of the two great totalitarianisms of the twentieth century, the article draws attention to the ingredients of our hypermodern age. Through the fear that it can inspire, the current ideological governance could cause us to fall overnight in a barbarity of unimaginable. It's a call to vigilance.

Keywords: *socius*, totalitarian system, nameless terror, human distress, collective processes, narcissistic perversion.

Rezumat

Acest articol dezvăluie principalele caracteristici ale sistemului totalitar, expune proiectul de distrugere sistematică a umanităţii omului. Pentru ce? Deoarece pentru tiranul totalitar fiinţa umană şi legătura socială sunt duşmanii săi, figuri mascate ale duşmanilor săi originari. De asemenea textul se referă la organizatorii sistemului totalitar şi la funcţionarea psihică a tiranului-tip totalitar. El interoghează nu atât nebunia unui singur personaj, cât mai degrabă angajamentul propriu al asociaţilor săi, mulţi fiind cei care s-au pus la dispoziţia acestuia. Se pune în evidenţă rolul terorii fără limite şi fără nume în manipularea suferinţei

¹ - Cet article est une reprise d'un article précédent : Sirota, A., Neculau, A., Soponaru-Puzdriac, C. (2010). Le système totalitaire : du dedans au dehors. *Connexions*, N° 94, p. 95 – 112.



umane și a angoaselor primitive sau arhaice în *psyché*. Invitând la reexaminarea celor două mari totalitarisme ale secolului al XX-lea, articolul atrage atenția asupra ingredientelor epocii noastre hipermoderne. Prin frica pe care o poate inspira, guvernarea ideologică actuală ne-ar putea face să cădem, peste noapte, într-o barbarie de neînchipuit. E un apel la vigilență.

Cuvinte-cheie: *sociu*, sistem totalitar, teroare fără nume, suferință umană, procese colective, perversiune narcisică.

Dans les mémoires de nombre de nos contemporains, le vingtième siècle restera celui de deux guerres mondiales et de l'irruption de deux systèmes de terreur politique, expansionnistes et totalitaires, l'un ayant duré bien plus longtemps que l'autre. D'un côté, sont des disparitions, des exils et des massacres de masse perpétrés en Union Soviétique, que l'ouvrage de Varlam Chalamov, intitulé *Récits de la Kolyma* [1], condense à nos yeux, de l'autre sont les tueries, la Shoah par balle et les exterminations en masse dans les camps [2], perpétrés partout en Europe par l'Allemagne nazie, que le nom d'Auschwitz- Birkenau, en territoire polonais, figure à lui seul [3].

Dans nos *psychés*, les legs psychiques de ces pratiques exterminatrices massives n'ont pas fini d'être tantôt refoulés, tantôt exhumés. La folie et la fureur des chefs tyranniques de ces deux pays et de leurs complices, avec les désastres incommensurables qu'ils ont provoqués ne cessent d'interroger. On reste stupéfait qu'aient pu s'ordonner et être exécutées de si mauvaises œuvres et aussi longtemps. Des récits personnels et des travaux sur le totalitarisme, ainsi qu'un roman écrit à partir de faits de réalité [4] nous ont poussé à dresser un tableau des caractéristiques majeures du système totalitaire, dont ses procédures abjectes d'annihilation de l'humanité. Les auteurs qu'on peut lire sont connus. Nous n'en citerons que quelques-uns : Antelme [5], Levi [6], Herling [7], Semprun [8], Rossi [9], Kershaw [10], Paul Nothomb [10], Père Desbois [11], et, bien sûr, Hanna Arendt. D'autres seront cités par la suite.

Revenir périodiquement sur les totalitarismes est une nécessité du travail de mémoire que nous devons à tous les disparus et à ceux qui ont pu nous en parler après avoir partagé leur condition et être revenu de là d'où on ne revient pas. Ce travail est nécessaire pour entretenir notre vigilance face aux risques toujours actuels de dérives totalitaires, y compris, ne l'oublions pas, dans les sociétés démocratiques. Ce sentiment du devoir de mémoire est renforcé pour nous du fait de nos propres engagements intellectuels, liés à notre spécialité en psychologie et psychopathologie des processus collectifs, des conflits et coopérations, où vient se heurter la dualité des pulsions de destruction ou de déliaison et des pulsions de construction ou de liaison. Par l'attention portée aux caractéristiques du totalitarisme, il s'agit d'attirer l'attention sur les processus et les effets de groupes, et sur ce que l'expérience du groupe et du travail culturel en groupe peut apporter, pour s'équiper



d'avantage lorsque l'on veut faire face à la destructivité, pour mieux l'endiguer ou la déjouer, tant la nôtre que celle des autres.

Société, *socius* et changement social

La référence devenue mythique à la révolution française : un imaginaire leurrant

Héritiers du Siècle des Lumières, époque qui nous a légué deux idées intimement associées : l'idée d'égalité de dignité entre tous les êtres humains et l'idée d'essor inéluctable des sciences éclairées par la raison, notre raison elle-même continuant de progresser en étant éclairée réciproquement par les avancées des sciences modernes.

La Révolution française advint dans ce creuset. Transformée plus tard en paradigme du changement social et politique par les idéologues du communisme réel et du communisme imaginaire, elle a aveuglé bien des esprits comme l'expliquent François Furet [13] et Gilles Ferréol [14]. Ces propagandistes des fables donnant des récits mensongers de la vie en terre soviétique n'ont pas hésité à en légitimer la terreur, comme le prix nécessaire du progrès. Tout le monde n'a pas été aveuglé. Ainsi, à Romain Rolland qui l'interrogeait sur ce qu'il pensait du communisme, Sigmund Freud, avant de lui répondre, demanda à son illustre interlocuteur quel en était le programme. Rolland lui répondit en substance : « un programme en deux étapes : la destruction du vieux monde d'abord, et la construction d'un monde nouveau ensuite. Freud, qui ne manquait pas d'humour, lui dit alors : « Vous m'avez à moitié convaincu ».

Après Les Lumières, après Marx et Freud, nombre de gens ont cru en un processus de civilisation progressive et inéluctable, grâce au développement de la conscience morale et de la raison, dont l'émergence est déjà ancienne selon Freud [14], puis à l'extension du territoire psychique Zaltzman [15], laquelle nécessite un travail de culture, et d'abord un renoncement à la violence brute. Quant aux lointaines prémices du premier État de Droit, elles correspondent au passage du mode de vie en horde primitive au mode de vie en société. Dans Totem et tabou, Freud infère un après-coup inadvenu du meurtre du Père et chef de la horde primitive. En cette circonstance supposée, se serait produit un déploiement décisif de la conscience, que Freud assimile à la conscience morale. Cette apparition d'un état de conscience nouveau marque le « développement du totémisme, qui englobe les commencements de la religion, de la moralité et de la subdivision sociale » [14], et en définitive, des conditions de possibilité même de ce qui fait société. Ce qui interroge le concept de société, sachant qu'il n'est pas de société sans *socius*.

Qu'est-ce qui fait une société ?



Un regroupement d'individus fait société, lorsque leurs rapports réciproques sont régis par des lois écrites et connues de tous, ainsi que par des coutumes transmises ayant une permanence suffisante pour garantir à chacun — individus et groupes — une place stable dans la communauté humaine et le sentiment de la continuité de l'existence entre les générations et au sein d'une même génération. Ce sont ces lois, dans la mesure où elles résultent de la délibération des individus dans des instances spécialisées pour cela, et qui, à la fois, intègrent et altèrent des coutumes préexistantes, qui font qu'il y a État de Droit et société. D'une certaine façon, c'est au moment anthropologique mythique et donc fictif où les Hommes ont ou auraient réussi à se concerter et à se mettre d'accord pour instaurer des formes d'organisation et des règles de vie, de parenté, et d'alliance, donc la règle d'exogamie pour tous, qu'ils se sont arrachés à l'état de nature et se sont fondés comme être sociaux, culturellement et politiquement.

De l'existence corporelle ou biologique, ils sont passés à une autre existence, par une décision collective de renoncement à la violence brute en s'instituant comme sujet de culture, de paroles échangées et de droit. Ce moment, dont Freud semble inférer qu'il est un fait d'histoire, dans le passage progressif de la préhistoire à l'histoire, quand l'écriture commence, est une création mythique [16]. En faisant découler la naissance de l'État de Droit de la délibération des hommes qui suit l'émergence de leur volonté de renoncer à la violence brute, Freud [14] a créé un nouveau mythe qui nous a élevés au-dessus de la seule condition de nature.

Alors, qu'est-ce que le socius ?

Socius est un mot qui nous vient du latin. Il désigne l'élément social constitutif de l'individu. Le *socius* se forge dans la *praxis* sociale de chacun en tant qu'elle est une *praxis* partagée. L'Homme est fait de ses actes, de ses œuvres et « cela s'appelle la civilisation... » [17, p.193-165, ainsi que de ses coopérations volontaires et solidaires avec les autres. De son côté, Maurice Godelier [18] précise que pour fabriquer et élever un enfant, en faire un sujet individuel et un sujet social — l'un ne pouvant exister pas sans l'autre — un père et une mère ne suffisent pas. Il faut aussi une société. Le mot *socius* désigne cet élément social qui est à la fois intérieur et extérieur, ce qui est dans l'individu et dans le monde social et fait, à la fois, œuvre, lien, et société. C'est ce qui fait corps, du corps qui n'est pas de l'ordre du biologique, mais du symbolique, qui nourrit l'individu et le relie aux autres et aux ensembles sociaux emboîtés où il grandit. Le Sujet est nécessairement social, c'est la condition de possibilité même de l'être humain [19].



Avec cette conceptualisation, on ne saurait associer le concept de société et celui de totalitaire ; ces deux termes sont antinomiques. Il n'est plus rien qui ressemble à la société en système totalitaire. *Socius*, société et humanité sont ses ennemis.

Les organisateurs du système totalitaires et leurs effets

Une terreur sans limites et sans nom. Une levée des interdits différenciateurs et fondateurs de société.

La terreur est inhérente au système totalitaire, elle en est constitutive. Il s'agit d'une terreur systématique, sans limites et sans nom car perpétrée au nom d'intérêts suprêmes et indiscutables, elle échappe à la délibération des Hommes. Cette terreur s'exerce par des spoliations successives de droits fondamentaux, des tortures physiques et psychologiques des plus cruelles, des exterminations de masse, une mise en esclavage. Chaque tyran excelle à pousser plus loin que les autres la cruauté et l'abjection (Cf. la "prison-modèle" de **Piteşti**² en Roumanie, avant l'avènement de Ceausescu) [20 ; 21]. Les tyrans totalitaires se ressemblent, si l'on pense, par exemple, aux conditions matérielles ou physiques et psychologiques de transport et de séquestration des déportés, sur lesquels ils s'octroient tous les « droits » et leur retire tout droit. Ceux qui survivaient à leur rafle et à leur transport, ou n'étaient pas immédiatement exécutés ou enterrés vivants, subissaient des privations multiples, étaient mis sans protection dans le froid, les grands froids ou, selon les saisons, dans le trop chaud. Encore en vie, ils devaient effectuer des travaux exigeants d'eux des forces physiques qu'ils n'étaient pas en mesure de fournir, vu leur état de dénutrition, ce qui leur valait des coups, des tortures ; tortures sans limites pour ceux qui tombaient entre les mains des polices politiques. Tous ces mauvais traitements révélaient une levée ordonnée des interdits fondamentaux.

1. Les individus réduits à des ventres affamés, en corps de souffrance. En pays totalitaire, toute activité dépend du bon vouloir de son tyran. Les individus doivent être soumis. Pour obtenir la soumission, rien de mieux que de faire de l'autre un être affaibli. Affamer la population en est l'arme majeure. À cette fin, la rareté des produits, dont ceux de première nécessité, est organisée, et pas seulement dans les camps où la pénurie est poussée à l'extrême. Ceux qui ne peuvent être soutenus par une famille ou n'ont pas accès à un réseau mafieux n'entendent plus autre chose que l'appel des douleurs du corps, de la faim et du froid. Une bonne partie de leur vie se passe à faire la queue en espérant une bouchée de pain.

² - De 1949 à 1952, la « prison-modèle » de Piteşti a été conçue comme un laboratoire pour expérimenter des procédures de tortures des plus abjectes et cruelles en vue de réformer les êtres humains et en premier lieux les étudiants et intellectuels. Elle a été mise sous la tutelle du tortionnaire Eugen Ţurcanu, d'abord prisonnier...



2. *Le règne délibéré de l'absurde.* Le règne de l'absurde caractérise aussi le régime totalitaire, en ce qu'il suscite des affects de perte de sens, de perte du sentiment de la réalité de l'existence, de perte de toute possibilité de lien. À cette fin, il attribue à ses victimes des "fautes". Soulignons qu'elles — ces fautes — sont déposées dans leurs *psychés* par un processus d'exportation psychique des persécuteurs internes du tyran totalitaire ou de ses hommes de main. Cette exportation transforme les individus qui vont à peu près bien en ce qu'ils ne sont pas, en des assujettis aliénés, diminués, à leur insu.

Dès lors, les assujettis sont seulement ce qu'ils représentent projectivement et fantasmatiquement pour le dirigeant totalitaire et pour ses hommes et femmes de mains et pour les complices passifs aveuglés. Les accusations portées contre eux sont inventées. Elles n'ont aucun fondement. Elles sont sans aucune raison, du point de vue de notre banale rationalité. Surtout « sans aucune raison ». Comme l'ont souligné Hannah Arendt [22], ou Primo Levi, un jour qu'il questionnait un « gardien » du camp d'Auschwitz. Celui-ci venait de lui arracher des mains un glaçon dont il s'était saisi pour absorber un peu d'eau. Primo Levi dit au gardien : « *Warum ?* » (pourquoi ?). Et celui-ci de lui rétorquer : « *Hier ist kein warum* » (ici, il n'y a pas de pourquoi). Inoculée comme un poison à l'individu, alors qu'il est seul devant l'absurde, la faute dont il est accablé le conduit à tenter de trouver une explication à son accusation pour rester vivant, ce qui peut l'impliquer paradoxalement dans le processus de sa propre intoxication psychique. C'est ainsi qu'un régime d'extrême terreur s'incruste dans les consciences, et peut finir par les gouverner. Celui qui ne parvient pas à admettre l'absurdité risque fort d'être perdu en situation extrême. Cette recherche de sens peut en effet conduire l'individu à se considérer lui-même comme coupable d'un crime qu'il n'a pas commis. Il peut finir par souhaiter en avoir commis un, ce qui fait de lui un coupable pour avoir pensé sans avoir agi. Ainsi finit-il par se convaincre qu'il est complice de la faute qui lui a été imputée — d'avoir comploté contre l'abjection totalitaire — et donc à penser que sa condamnation est normale. La folie n'est pas loin. C'est de qui est arrivé à Paul Nothomb, c'est ce que Vladimir Maximov raconte en donnant un récit des évolutions progressives des habitants dans son livre métaphorique sur les sept jours de la création [23].

« Il ne faut pas avoir honte de se souvenir qu'on a été un « crevard », — écrit Chalamov [1] — un squelette, et qu'on a couru dans tous les sens et qu'on a fouillé dans les fosses à ordures [...]. Les prisonniers étaient des ennemis imaginaires et inventés avec lesquels le gouvernement réglait ses comptes comme avec de véritables ennemis qu'il fusillait, tuait et faisait mourir de faim. La faux mortelle de Staline fauchait tout le monde sans distinction, en nivelant selon des répartitions, des



listes et un plan à réaliser. Il y avait le même pourcentage de vauriens et de lâches parmi les hommes qui ont péri au camp qu'au sein des gens en liberté. Tous étaient des gens pris au hasard parmi les indifférents, les lâches, les bourgeois et même les bourreaux. Et ils sont devenus des victimes par hasard. »

3. *Un sentiment très intense et omniprésent de menace catastrophique.* Quand l'état de catastrophe dure longtemps, et bien qu'elle ait déjà eu lieu, l'individu vit dans l'attente inexorable d'un nouveau séisme, plus fort encore. C'est de sa fin prématurée ou de celle des siens dont il s'agit, ou de quelque chose de pire encore, la fin de tout monde, de toute vie. Imprévisible, mais proche, elle tombera comme un couperet, retirant à l'individu toute possibilité d'autocontrôle et de recours. Il n'en existe pas, ou en trompe-l'œil seulement.

4. *La suppression de toute permanence et l'imprévisibilité généralisée.* Toute permanence est supprimée. Les règles du jeu, quand il semble y en avoir, sont changeantes, d'un jour à l'autre. On ne peut donc s'y référer. Aucun étayage externe sûr. Ce fonctionnement détruit toute permanence comme celle des structures sociales que nous connaissons dans un État de droit. Seule cette permanence permet d'éprouver la continuité de l'existence d'une génération à l'autre et entre les membres d'une même génération. Il n'y a plus de passé. Pas d'avenir. Aucune rêverie n'est possible. Hors, celle d'un plat de pâtes, comme il en mangeait en Italie, quand il était petit, écrivait Primo Levi.

5. *Installé là depuis toujours et pour l'éternité.* Sous un tel régime, le sentiment s'acquiert vite qu'il est installé là depuis toujours et pour l'éternité. La conviction s'impose qu'un autre monde — celui que l'on a connu, pour ceux qui l'ont connu — n'était pas vraiment réel. Ce qui est vraiment réel est ce qui est là, ici et maintenant, se muant en fait immuable ou de « nature », contre laquelle on ne peut rien.

Le système ayant pris la figure d'un tout-puissant Grand Tout, sans limite, éternel, il est devenu intemporel. Son tyran est vécu comme immortel. Le tyran totalitaire est Tout, l'individu se sent réduit à rien, à un état d'insignifiance extrême.

Une seule voix. Un seul ordonnateur. Un seul discours. Une isolation du reste du monde. La création d'une nouvelle normalité.

Pour se raconter, le régime totalitaire se drapait d'une fable. Si, d'un régime à l'autre, les fables diffèrent fortement, elles ont la même fonction : tromper, stupéfier, anesthésier. Aussi, ce récit doit-il être exclusif et chaque jour martelé. Tout autre récit étant strictement prohibé, toute autre source d'information est supprimée. Ce récit, avec les menaces ou tortures qui l'accompagnent,



aboutit à réformer les appareils psychiques ou à penser de chacun. Après le reformatage, chacun conçoit ce qui était anormal jusque-là comme la norme elle-même et, ce qui était jusque-là normal comme anormal, c'est ce que souligne en particulier Adrian Neculau ou Radu Clit, dans leurs travaux sur la fabrique de l'Homme nouveau, ou Youri Levada à propos de l'Homme soviétique ordinaire ou *Homo sovieticus* [24].

Ainsi, ce qui apparaissait comme un acquis quasi définitif du genre humain, pour ceux qui avaient vécu avant l'instauration d'un tel système, est devenu bizarre. Ce qui était parfaitement anormal, étrange, unimaginable, suffoquant, est devenu tout à fait normal. Ce qui, avant l'instauration du système totalitaire, était socialement estimable et valorisé par la culture, est désormais suspect. Après la chute des régimes totalitaires, quand les survivants comprennent que ce qui relevait d'une certaine psychopathologie psychotisante ou d'une certaine anormalité du point de vue social et moral était devenu la valeur en régime totalitaire, ils ressentent un éprouvé indicible pace que vertigineux.

Massification et annihilation de l'individu et du sujet

1. L'individu-massifié

Fondé sur la terreur et une nouvelle normalité, le système totalitaire détruit tout ce qui, avant lui, faisait société. À cette fin, de chaque individu il fait une masse. L'individu est placé dans une grande machinerie aspirante qui a tout pouvoir sur lui. Chaque individu est dépouillé de tout pouvoir d'être et de faire à son initiative. Plus personne ne peut être sujet ou être de désir. Entièrement assujetti à l'arbitraire, c'est-à-dire ici à la folie du pouvoir politique, l'individu-masse n'est ni sujet individuel, ni sujet du groupe, ni sujet social. Il est compacté en une nasse sociale et psychique indifférenciée-indifférenciante. Privé de toute prise externe solide, il est soumis à des éprouvés renouvelés de détresse initiale, comparables à ceux que le petit enfant éprouve. Chacun est ainsi renvoyé à des angoisses archaïques de chute, d'annihilation, à une angoisse existentielle d'insignifiance sociale. Un univers où l'on ne compte pour personne est psychotisant. Cette casse de l'environnement social et ces modalités de domination renvoient l'être humain à une sorte d'état préhistorique et archaïque. Sa psyché doit se replier sur elle-même, retrouvant l'état des temps d'avant l'accès à la parole, puisque les conditions nécessaires pour penser et dire la réalité sont désavouées. Une logique de suspicion généralisée est induite et prévaut. On en vient à se fuir, voire à s'entretuer, ou à devenir fou pour s'échapper d'un réel insupportable dont on ne peut sortir, puisque les systèmes totalitaires achevés empêchent toute tentative de fuite. Encore que, pour penser à fuir, il faut croire qu'un ailleurs différent existe. Les nouvelles générations ne connaissent que le milieu où elles grandissent. Elles n'ont pas l'expérience d'un autre monde. Avec la promesse messianique et



leurrante d'un monde meilleur, d'une fabrique d'un Homme nouveau et meilleur, une identité sociale remodelée est valorisée [20, p. 9-21]. En réalité, comme le soulignait Freud, toute identité sociale doit être détruite, car seule la première partie du programme aboutit : la destruction de l'identité sociale et des étayages externes aux identifications et constructions psychiques. En effet, sans société et sans *socius*, il ne peut y avoir d'identité sociale. À l'apogée de sa fabrication, l'individu-masse est désidentifié.

2. Une homogénéité originare supposée pour assouvir le désir-totalité, ce qui exige la création d'un ennemi qui doit être commun à tous

Pour massifier, le dictateur se réfère à un mythe des origines, celui d'une pureté ou d'une homogénéité originelle imaginaire. Manipulant en chacun, le fantasme individuel et le mythe collectif du paradis perdu, il déclare nécessaire de rétablir cette pureté. Cette totalisation ou cette massification a partie liée avec le désir-totalité qui habite le tyran, un désir très archaïque en relation avec une instance très primitive de la personnalité : le moi-tout. Pour assouvir l'appétit de son désir-totalité, la taille du groupe qu'il a entrepris de s'aliéner n'est jamais assez grande. Pour recouvrer cette pureté inventée des temps premiers, un "ennemi" est désigné. En cet « ennemi » est localisé le mal ou la cause de toute difficulté de la communauté concernée. Il est désigné comme menaçant l'intégrité d'un pays, d'un peuple, d'une classe sociale, d'une communauté idéale, primitive ou à venir.

Une fois "l'ennemi" créé, un seul pas conduit à le torturer pour le rééduquer en « Homme véritable » ou pour le destituer en tant qu'être humain et lui retirer le droit à l'existence. Privé de son appartenance à l'humanité, on peut le supprimer dans le silence général sinon avec l'approbation de tous les autres déclarés semblables. Toutefois, en régime totalitaire, du jour au lendemain, chacun peut se retrouver déclaré dissemblable.

Quant aux « ennemis » ainsi désignés, rappelons que les régimes totalitaires utilisent la force d'évocation envieuse que conserve le signifiant juif. Ils font des juifs une masse porteuse, bien entendu, de la part obscure de l'humanité. Quand on parvient à exciter une telle croyance, le crime, les croisades, les massacres, les pogroms s'ensuivent. Le désir-totalité et d'homogénéité du tyran ne peut être assouvi, car les persécuteurs internes demeurent, même après exportations psychiques, aussi celui qui en est le siège, est condamné à de nouvelles exportations, jamais définitivement apaisantes, elles ne lui procurent que des décharges provisoires, dans une tentative sans fin de suppression de toute altérité.

3. La haine de la différence et l'envie destructrice



La haine de la différence s'observe hors situation extrême, dans des groupes d'analyse ou d'élaboration de situations critiques, par exemple. Dans ce type d'espace de travail, il est des interlocuteurs qui ne se sentent pas du tout stimulés avec bonheur par la présence des autres, par la pluralité représentée des subjectivités ou des formations des uns et des autres, ou par la diversité des métiers et compétences, ou encore par les différences d'analyses. Bien au contraire, quelques uns se sentent fort menacés dans toute circonstance où la confrontation à l'altérité ne peut leur être évitée. Ils sont dérangés par une différence d'âge ou de génération, de sexe, de statut, d'années d'expérience de vie professionnelle ou de vie institutionnelle, tant en plus qu'en moins.

Celui qui semble être ou avoir "l'objet" leur est immédiatement insupportable. Les qualités développées par un autre sont vécues comme un empiètement, jamais comme stimulantes. Celui qui vit les choses ainsi peut passer son temps à essayer de dépouiller autrui de toute qualité au lieu de se mobiliser sur ce qu'il a à faire, là où il est. Une façon de dépouiller autrui de toute qualité est de provoquer un phénomène groupal de normalisation et d'homogénéisation. Les moments où, dans les groupes, se déploie un processus groupal qui tend à l'homogénéisation sont fréquents, comme si nombre d'individus — un seul suffit parfois — étaient poussés à entrainer tout un groupe vers un espace idéal imaginaire, qui serait le seul enviable, où tout le monde serait égal, où il n'y aurait plus de différence.

Dédifférenciant et massifiant, le système totalitaire manipule l'archaïque en chacun. Les mouvements de l'archaïque dans les groupes que représentent les tendances apparemment opposées à la fusion et au morcellement méritent d'être connus de ceux qui veulent accompagner des groupes ou des équipes de travail dans leur histoire (Cf. notamment Jean-Claude Rouchy [25] et dans leurs démêlés avec Thanatos mais aussi Éros.

Quand cette haine de la différence, qui est aussi une haine de l'amour [26], s'installe sur la scène politique, un symptôme collectif morbide s'épanouit, qui révèle une psychopathologie sociale voulue par le pouvoir politique en place.

Quand tout un pays est séquestré et que chacun est rendu complice de sa propre déshumanisation

Les conditions d'enfermement politique du système totalitaire s'appuient sur une emprise immodérée et sociopathogène. Elle peut pousser un individu à se transformer en bourreau [27]. Les commanditaires de ces procédures ont besoin de nombreux exécutants pour entretenir la terreur et obtenir un aveu. Le régime totalitaire se maintient par la fabrication de coupables qui doivent faire l'aveu qu'ils sont bien les auteurs de fautes qu'ils n'ont pas commises, surtout de fautes qu'ils n'ont



pas commises, c'est essentiel, car cette obligation inflige un éprouvé terrifiant d'absurdité. Pour obtenir l'aveu de sa proie, le bourreau doit parvenir à faire dire et reconnaître par sa victime la réalité de ce qui est faux. Si l'opération de torture psychologique passant par des souffrances physiques et psychiques inouïes réussit, l'individu est alors comme décervelé.

Avec la technique de l'aveu [28], dont on ne ressort pas indemne, tout se passe comme si l'individu se retrouvait, après une sorte de lobotomie, détruit psychiquement, au bord de la folie, ou dépouillé de toute conscience morale, d'idéal du moi et de surmoi, sans plus d'accès possible à la culpabilité dépressive et humanisante, ce qui pourrait les conduire au suicide ou à une sorte de choix inconscient de la folie pour survivre tout en se soustrayant des horreurs du monde.

Quand nous prenons connaissance de ces faits de réalité, nous sommes mis dans une grande difficulté pour les accepter. Comment concevoir que certains de nos supposés semblables aient pu ordonner, et d'autres se soumettre et pratiquer de telles tortures ? Quelles sont les conditions politiques d'arrondissement des consciences pour qu'une telle cruauté folle puisse devenir normale et génère une jouissance ? Quelle ligne de démarcation entre l'humain et l'a-humain ont franchi ces grands délinquants ?

L'idée surgit que certaines conditions de terreur et de discours provoquent une régression à des modes d'être et de faire présentant une analogie avec à ceux de groupements premiers. Ceux d'avant même la création du premier État de droit, où la durée de vie était courte et scandée par une suite tout à fait banale et ininterrompue de fureurs, de violences et de crimes. « C'est seulement après la formation d'un langage abstrait que les hommes sont devenus capables de rattacher les restes sensoriels des représentations verbales à des processus internes ; ils ont alors commencé à percevoir peu à peu ces derniers. » [14]. L'émergence de cette capacité de discernement et de mise en relation des choses internes avec des mots pour les représenter signale un déploiement de l'appareil psychique par l'apparition ou l'extension des capacités de conscience et des conditions de base pour un engagement dans le *travail culturel*. Cause et effet à la fois, ce déploiement révélerait un grand bond en avant du processus de civilisation ou d'humanisation. Mais, rien n'est jamais acquis à l'homme. Les grands bons en derrière ne sont pas exclus, et semblent plus fréquents que les bons en avant.

Quand on est soi-même construit de conscience de culpabilité et de conscience morale, on espère que, même en situation extrême, on ne les aurait pas perdues. Mais, qui peut savoir, hormis celles et ceux qui ont été eux-mêmes incarcérés dans une société séquestrée et détruite par un système de terreur autoritaire sinon totalitaire et sans limites ? [29]. Ces faits que l'histoire enseigne,



nous inclinent à penser que, dans toute société de droit, il y a toujours un risque tangentiel de chute ou de rechute dans la barbarie et le totalitarisme.

Une seule et centrale instance de pouvoir de décision est instaurée retirant tout droit à quiconque, instance, groupe ou individu.

1. La suppression de tout pouvoir intermédiaire, de tout passé. Le passé est ringard.

Une instance, et une seule, détient tous les pouvoirs. Toutes les autres instances auparavant légales ou coutumières sont supprimées et, le cas échéant, déclarées ringarde. Toute disposition légale propre à l'État de droit est effacée. Toute instance de délibération collective ou d'inter-contrôle est balayée. Ainsi, le tyran totalitaire peut-il destituer qui il veut, empêcher un individu de subvenir à ses besoins.

2. L'individu est privé de tout droit.

Chaque jour, le tyran totalitaire peut édicter un nouvel ordre empêchant, par exemple, les gens de travailler pour vivre, de louer un logement, de détenir des objets vitaux nécessaires à la vie quotidienne, sans même avoir besoin de les envoyer dans un camp de la mort.

Le régime totalitaire peut confisquer les outils et moyens de travailler pour gagner sa vie par soi-même. La qualité de citoyen peut être retirée. Et, par exemple, comme en Roumanie, des règlements ont été « votés » qui interdisaient aux propriétaires de louer un appartement aux juifs. Un citoyen déclaré juif, ne peut plus ni vendre ni acheter, ni signer de son nom une œuvre théâtrale. Plus personne n'est autorisé à commercer avec un juif. Une histoire de mise à mort annoncée. On aperçoit très précisément ces effets insidieux sur le lien, sur le *socius*, de ce type de mesures pendant la deuxième guerre mondiale en Roumanie, comme en témoigne Mihail Sebastian (1996) dans son « Journal (1935-1944) ». Des dirigeants roumains, poussés par des bandes armées qu'ils ont laissé agir, ont été au devant des exigences des nazis.

3. La suppression de toute autorité concurrente ou intermédiaire : l'organisation de la chute de la fonction et de la figure du père et la mise au pas de l'École et du savoir émancipateurs

Ne souffrant ni pouvoir ni autorité intermédiaires, un tel système ne peut se fonder et durer que sur la disparition de l'autorité des deux groupes sociaux de base — c'est-à-dire constitutif de la société — que sont la famille et école. Il s'y substitue. L'autorité des prédécesseurs, les parents et la famille d'un côté, et les maîtres d'école avec le patrimoine culturel et scientifique qu'ils représentent, de l'autre, est déclaré nulle ou dépassée. Si des éléments de discours semblent trompeusement affirmer le contraire, le système de terreur et d'incitation à la dénonciation, ici la délation, de tous y compris à l'endroit de sa propre famille annihile les liens familiaux et sociaux, et instille le sentiment



que les ancêtres protecteurs, les pères et mères ont abandonnés leurs descendants, qu'on ne peut plus compter sur personne. Même les parents qui ne participent pas, et ont conservé une autonomie intérieure, se taisent. Ils croient ainsi protéger leurs enfants en les maintenant dans l'ignorance de ce qu'ils pensent. Toutefois, ce silence est interprété par les enfants comme une approbation du discours dominant qui est le seul qu'ils entendent. L'autorité familiale disparaît ainsi.

Remarquons au passage, qu'en France par exemple, il a été affirmé que la chute de l'autorité résulterait des événements de mai 1968. Quand on raisonne ainsi, on donne la preuve de son ignorance à partir de deux dénis de réalité. Le déni des deux guerres mondiales et des deux totalitarismes — sans compter quelques répliques majeures ici ou là (au Cambodge par exemple) au travers le monde — avec leurs traces dans les psychés et celui du sens principal des années 1968 dans le monde ; cette protestation était élevée contre les extrêmes abus de pouvoir et d'autorité que représentent les totalitarismes, contre les masques des idéologies, pour le travail de mémoire et non contre le pouvoir et l'autorité. En désignant le baromètre — les événements de 1968 dans le monde et en France — comme coupable alors qu'il indique un état de développement d'un processus en cours depuis longtemps, on occulte la réalité des séismes du vingtième siècle qui sont sans commune mesure avec l'année 1968.

Dans un régime totalitaire, la famille, les parents, les fonctions paternelles et maternelles sont empêchées et remplacées par un pouvoir central inaccessible, exclusif, incernable et incontrôlable. Il s'agit donc d'une autorité abusive à l'extrême. Dans la fable par laquelle elle se raconte, elle se fait néanmoins passer pour le bon père de tous. Est délibérément fomentée la casse de la structure familiale, de la fonction symbolique des parents, du père et de la mère et des fonctions paternelle et maternelle. Ne supportant aucun concurrent, le tyran totalitaire est voué à étendre le territoire de son emprise. En ce sens, il est une figure hypermoderne du chef de horde primitive : un mâle dominateur s'octroyant tous les biens, qui ne supporte aucune autre différence que celle qui le distingue comme chef absolu, et que rien ne peut arrêter que la mort, qu'il anticipe à chaque instant et qu'il conjure par des meurtres tant qu'il le peut.

L'école, comme lieu d'émancipation, d'éducation à la citoyenneté, de transmissions des savoirs émancipateurs est complètement inféodée et détournée de ses missions, si l'on se réfère aux idéaux des Lumières. Elle est transformée en système d'endoctrinement. Les savoirs sont bannis ou tordus pour ce service. Les livres brûlés. Les intellectuels et les savants sont parmi les premiers mis au pas ou éliminés. Cela ne concerne pas seulement les régimes totalitaires. Dans les sociétés actuelles, y compris démocratiques, il y a quelques embryons de totalitarisme et d'obscurantisme à



l'œuvre : citons seulement les Créationnistes qui veulent que l'on supprime l'enseignement de la théorie de l'évolution.

4. Un système hypercontrôlant

Pour que cette manipulation soit bien opérante, il faut qu'elle soit hypercontrôlante. À cette fin, pour que chacun s'exécute, une oppression méthodique est mise en œuvre, faisant craindre pour sa vie et pire pour celle des siens. C'est ainsi que chaque jour advient un nouveau commandement totalitaire qui fait effraction dans l'espace intime.

Bien entendu, aucun domaine de l'activité n'est épargné. Tout est placé sous surveillance. Des cohortes de miliciens politiques sont créées, chargées de surveiller en permanence les individus dans toutes les parts de leur vie. Rien ne doit échapper au regard des inquisiteurs ou gérants des purges.

S'il vivait auparavant dans un pays qui avait reconnue et laissée se déployer la citoyenneté sociale ou politique de ses membres, l'individu se retrouve amputé de cette citoyenneté c'est-à-dire d'une partie intrinsèquement constitutive de sa construction individuelle et sociale, qu'il soit complice actif contraint ou victime. Il se retrouve comme incarcéré dans une immense prison où tous les murs ont des oreilles, où chacun est une menace potentielle pour l'autre.

5. Une dérive annoncée vers la mort générale

Si, par exemple, la durée de vie du système totalitaire nazi avait été plus longue, après l'extinction des juifs, d'autres catégories auraient été désignées comme l'incarnation de l'impur et les auraient remplacées, jusqu'à ce que seul vive encore quelque temps, le tyran totalitaire flottant seul dans une coquille de noix sur un océan de sangs et de larmes mêlés, jusqu'à son propre engloutissement par la pulsion de mort libérée de toute entrave. Voilà l'à venir annoncé des programmes totalitaires. Ce n'est pas une fiction. Une évolution semblable était en cours en union soviétique.

Ce mode de gouvernance est dicté par une nécessité interne au fonctionnement psychique du tyran mû exclusivement par son désir-totalité. Ce désir prend appui sur une scène interne ou fantasmatique.

Une configuration fantasmatique de sa place dans le monde

En nous appuyant notamment sur les travaux de Chasseguet-Smirgel [30], de Stoller [31] et de Racamier [32], ainsi que sur ceux d'Eugène Enriquez [33], nos recherches sur la perversion sociale et narcissique (Sirota, 2003) nous ont conduit à élaborer le scénario du monde qui habite le tyran totalitaire, potentiel ou en exercice, qui est une sorte de prototype du pervers de société. Ce



tyran est mû de l'intérieur par un scénario fantasmatique bien particulier. Ce scénario interne est inactuel, intemporel. Il lui fournit une représentation et une explication de sa place dans le monde actuel et de celle où il veut voir les autres. Ainsi, entre lui et la réalité externe s'interpose ce fantasme inconscient qui lui fait voir l'actuel au travers l'écran de l'inactuel.

Le pervers de société anticipe tout groupe actuel comme devant lui infliger une réplique de la catastrophe qui l'a fait passer du tout au rien, qui, précocement l'a humilié à l'extrême, et qui le fonde psychiquement. Pour se protéger de cette répétition qu'il croit certaine, il s'est édifié un système de défense qui consiste à attaquer le premier afin de détruire l'objet ou le contrôler entièrement. Pour détruire ou établir ce contrôle, il lui faut penser le monde et le réorganiser en le corrigeant à partir de lui comme première origine. Il ne saurait en effet devoir quelque chose à ses prédécesseurs ou à quelqu'un en général. Ne devant rien à personne, il lui faut effacer tout ce qui a pu exister avant lui.

Sur la scène sociale qu'il lui faut aménager, dont le modèle est en lui, il n'y a qu'une seule et unique place politique ou de pouvoir enviable qui peut lui procurer des apaisements provisoires : celle devant lui assurer un pouvoir de domination absolue. Comme il se juge, en outre, comme un être d'exception. Il se donne tout droit pour imposer pour lui un statut d'exception. À cette fin, si nécessaire, il le crée en bafouant toute loi en vigueur jusque-là.

Certes, être au centre de l'attention de tous les autres correspond à un désir et à un fantasme bien communs. Mais, chez le pervers de société, ce fantasme domine entièrement sa vie psychique. Aucune formation psychique ultérieure, issue de la confrontation et de l'acceptation de la réalité n'est venue réguler et encadrer les constructions antérieures qui l'ont fondé psychiquement, du fait de son histoire familiale. Il n'apprend rien de l'expérience qui puisse l'altérer. Il reste immobilisé psychiquement, du fait de failles dans la constitution de ses assises narcissiques vitales. Il se défend par une hypertrophie défensive du moi que ce fantasme soutient, qui recouvre une grande béance.

Anticipée comme lieu de réalisation hallucinatoire du désir [34], l'expérience du groupe réactive ce fantasme en chacun. Ainsi, le pervers de société qu'est le tyran totalitaire advenu a-t-il besoin de groupes de grandes dimensions pour stimuler et satisfaire son activité fantasmatique. Pour conjurer toute menace, il passe sa vie à la rêver, certes, mais aussi à concrétiser ses rêves, quand il en a le pouvoir, en rectifiant chaque jour le monde des autres, tous ensemble massifiés en un, en les faisant marcher sur un chemin de douleurs extrêmes vers la mort psychique ou la mort physique, au service de son fantasme.



Pour arriver à ses fins, il utilise tout stratagème qui lui permet de faire accrédi-ter l'idée qu'il a quelque chose de plus que les autres n'ont pas : une qualité supérieure et prendre dans la psyché de chacun, la place du Surmoi et de l'Idéal du Moi.

Pour les individus pervers concernés que nous rencontrons parfois dans les groupes et les institutions, ce mode d'être au monde et en relation est aussi une forme de défense contre le lien et contre ce à quoi ils n'ont pas accès. En luttant contre le lien, en détruisant ou appauvrissant l'objet, ces sujets privent autrui de ce à quoi ils n'ont pas accès eux-mêmes : leur humanité ou le plaisir partagé d'être en relation.

Pris dans cette aspiration jamais satisfaite, ils se condamnent à rester dans une lutte à la vie et à la mort, afin que personne d'autre qu'eux n'occupe cette place centrale, s'ils ne peuvent eux-mêmes y accéder. Pour eux, mieux vaut l'objet détruit que fructifiant grâce aux autres et aux coopérations des autres. Séduire, aveugler, croquer, incester, annihiler autrui, jouir du dépouillement des autres et des institutions, de leur stérilisation, de leur chute, leur procure au moins un ersatz de vie et de jouissance, une jouissance qu'il ne peuvent prendre qu'aux dépens d'autrui. Plus le nombre des victimes est grand, plus l'effondrement est immense, plus le plus de jouissance est assuré. Mais, toujours très momentané, donc toujours à recommencer, parce que jamais comblé, tant le manque à être de ces sujets est incommensurable, tant ils sont dépourvus de toute capacité de contenir l'objet qui leur échappe toujours, d'où leur inclination obsessionnelle à l'hypercontrôle ou à la séquestration d'autrui.

L'emprise inconsciente de ce fantasme sociétal de l'unicité de la place politique enviable constitue le socle des entraves psychiques et fantasmatiques à l'accès à la logique de la responsabilité partagée, à la capacité de mutualité, à la coopération [35], à la capacité de rêverie, au travail coopératif et, bien entendu, à toute vie de relation. Pour servir ce fantasme, le sujet que j'appelle le pervers-type de société ne recule devant aucune extrémité. Il lui faut constamment ré-immobiliser le vivant pour apaiser ses persécuteurs internes.

Sortir de la nasse totalitaire n'est pas évident

Après avoir dépouillé tout autre de toute qualité, et après avoir persuadé de ses mérites par la terreur et l'aveuglement, le tyran totalitaire peut se faire passer pour le Père de tous. Il se présente comme sachant ce qu'il faut et ce qui est bon pour chacun et pour le pays, ce que peut croire, ou faire semblant de croire un individu réduit à l'état d'*infans*, soit celui qui n'a pas encore accès à la parole, et qui n'est entouré que de silence, là où des paroles devraient être prononcées pour dire ce qui est et révéler la réalité en la parlant, en créant les mots pour la faire sortir de l'informe et de l'impensée,



sinon de l'impensable. L'isolation et le martèlement d'une fable pendant une durée suffisante de temps peuvent aboutir à formater les esprits. Tortures diverses et extermination de masse permettent d'installer en chacun le sentiment d'une fatalité mortifère, d'une vie sans futur, sans progrès à espérer, sans autre avenir que celui de la reconduction infinie du présent à l'identique, ce qui facilite la soumission. Le règne du régime totalitaire repose sur cette séquestration, l'empêchement des liens et de l'humanité en chacun. Le tyran totalitaire est un grand pervers narcissique ou un pervers de société, qui cherche à mettre ou un peuple dans une nasse pour se protéger de la résurrection de son ennemi originaire qui se dissimule derrière tout autrui afin de lui faire subir, une nouvelle fois, une réplique de son humiliation précoce, qui pourrait cette fois lui être fatale [36]; apprendre à déjouer ces scénarios projetés sur la scène de groupes actuels est possible, par la participation à des groupes de formation psychologique, par l'expérience du groupe, où l'on découvre ce que l'on donne à voir aux autres.

Ce pouvoir absolu régent toute l'activité d'un pays dans un climat général d'incertitude par la suppression de toute permanence et l'absence de loi ou d'application stable des lois. Les abus de pouvoir sont largement tolérés pour les exécuteurs d'un tel système de pouvoir politique. Sur un sol aussi mouvant, on peut craindre à chaque instant d'enfreindre une règle inventée ou interprétée par tout détenteur précaire de l'autorité selon les ordres reçus ou selon le plus de jouissance que le délégué peut chercher à éprouver en usant de sa position dans la hiérarchie. L'agent d'exécution du système totalitaire en abuse d'autant plus, peut-être, qu'il se sait assis sur un siège éjectable et qu'un chef au-dessus de lui tient la manette qui peut le précipiter d'un instant à l'autre du côté des proies, du côté du grand vide, si, par exemple, il montrait la moindre compassion, la moindre fibre humaine vivante en lui. Le système totalitaire, fondé sur la désubjectivation, et l'instrumentalisation de tous au service d'un seul est un système pervers et perversissant. C'est pourquoi, le moindre petit espace ou indice de vie, de liaison, de sentiment, de coopération, d'activité et de respiration doit être surveillé, mis sous contrôle et entravé, afin de parvenir à dévitaliser chaque être humain, à lui retirer sa dignité, son humanité ; alors, chaque individu, ainsi appauvri et privé de toute estime de soi, se trouve disponible pour une soumission à la tyrannie la plus extrême, la plus totale. Le totalitarisme a pour corollaire et pour seul projet l'extermination de l'humanité, quels que soient les discours de façade dont il peut parfois se draper, dont, bien entendu, la fonction est d'aveugler. Aliénés au processus totalitaire, ses soutiens sont nombreux, sans lesquels un système totalitaire ne pourrait durer : « (...) à l'intérieur du cadre organisé du mouvement, aussi longtemps qu'il tient debout, les membres fanatisés ne peuvent être atteints ni par les épreuves, ni par l'argumentation :



l'identification avec le mouvement, – pourtant destructeur et porteur de mort et exigeant l'abjection de ses membres, - et le conformisme absolu semblent avoir détruit jusqu'à leur faculté d'être sollicités par une expérience, celle-ci fût-elle aussi extrême que la torture ou la peur de la mort » [22, p. 615].

Malgré ces machineries décervelantes, les travaux et les récits montrent que, jusque-là, au fond de nombre de nos ancêtres, certes pas tous, la pulsion de vie les a soutenus et leur a permis de créer au fond d'eux-mêmes et avec d'autres des îlots de résistance, ce qui fait que nous sommes là pour en dire quelque chose. Toutefois, il se pourrait bien, qu'à l'avenir, il n'en soit pas toujours ainsi, car la puissance des armes de destruction massive augmente toujours plus.

Nous ne pouvons ignorer que la société actuelle, que l'on peut qualifier d'hypermoderne, notamment parce qu'elle valorise "le trop" en tout et donc la fuite en avant dans l'expansion illimitée de la croissance [37], a bien des traits du totalitarisme, mais pas tous. L'un des traits, très actuel, se signale dans son obsession évaluative. Observons que les procédures mises en œuvre sont principalement disqualifiantes. Elles sont donc mortifères et par là perversivantes pour tous ceux qui y participent. Consommant bien inutilement de nombreuses heures de travail improductif dans tous les secteurs, elles diminuent le temps passer à travailler et à penser les améliorations à apporter aux modes de faire ensemble. Les cohortes d'experts ne font plus autre chose qu'évaluer. Pendant ce temps, ils ne travaillent pas. N'aboutissant qu'à réduire la production de chacun, et non à l'améliorer, ces procédures n'ont qu'une fonction normative, favorisant le conformisme et le dessèchement. Elles organisent une forme de gaspillage forcé. Si cette monomanie évaluative, qui ne connaît que deux classes sans existence réelle, le zéro et l'excellent, n'était pas stoppée rapidement, elle pourrait bien finir par nous installer dans un nouveau système d'asservissement [38 ; 39], puis, par paliers successifs, nous reconduire vers un système proche des régimes totalitaires, avec l'aide, ne l'oublions pas, des terroristes qui visent à détruire les fondements des régimes démocratiques.

Les references :

1. Chalamov, V. *Récits de la Kolyma*. Paris : Verdier, 2003.
2. Hilberg, R. *La destruction des juifs d'Europe*. Paris: Fayard, 1988.
3. Sirota, A. L'identité juive après Auschwitz, La psychanalyse à l'écoute du social. In : *Revue Internationale de Psychosociologie*, Paris, ESKA, N°10-11 –Automne 1998-Hiver 1999, p. 127-138.
4. Styron, W. *Le choix de Sophie*. Paris: Gallimard, 1979.
5. Antelme, R. *L'espèce humaine*. Paris: Gallimard, 1991.
6. Levi, P. *Si c'est un homme*. Paris : Julian, 1987.



7. Herling, G. *Un monde à part*. Paris : Gallimard, 1995.
8. Semprun, J. *L'écriture ou la vie*. Paris : Gallimard, 2001.
9. Rossi, J.-P. *Fragments de vie (20 ans dans les camps soviétiques)*. Paris : ELIKIA, 1995.
10. Kershaw, I. *Qu'est-ce que le nazisme ? Problèmes et perspectives d'interprétation*, Paris : Gallimard, 1997.
10. Nothomb, P. *Le délire logique*. Paris : Éditions Phébus, 1999.
11. Père Patrick Desbois. *Porteur de mémoires, La Shoah par balles*, Paris : Flammarion, 2009.
12. Furet, F. *Le passé d'une illusion*. Paris : Robert Laffont/Calmann-Lévy, 1995.
13. Ferréol, G. "Mémoire et oubli du communisme chez les intellectuels français. Quelques éclairages contemporains". In : *La vie quotidienne en Roumanie sous le communisme* (sous la direction d'Adrian Neculau, préface de Serge Moscovici). Paris : L'Harmattan, 2008, p. 255-262.
14. Freud, S. *Totem et Tabou, Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1971.
15. Zaltzman, N. *L'esprit du mal*. Paris : Édition de l'Olivier, 2015.
16. Gantheret, F. Préface, *Totem et Tabou*. Quelques concordances dans la vie d'âme des sauvages et des névrosés. Paris : Gallimard, 1993.
17. Vernant, J.-P. *Entre mythe et politique*. Paris : Seuil, 1996.
18. Godelier, M. *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Albin Michel, 2007.
19. Laplantine, F. *Le sujet. Essai d'anthropologie politique*. Paris : Téraèdre, 2007.
20. Neculau, A. *La vie quotidienne en Roumanie sous le communisme*. Paris : L'Harmattan, 2008.
21. Talaban, I. *Terreur communiste et résistance culturelle. Les arracheurs de masque*. Paris : PUF, 1999.
22. Arendt, H. *Les origines du totalitarisme*. Paris : Gallimard, 2002.
23. Maximov, V. *Les sept jours de la création*. Paris : Grasset, 1971.
24. Levada, Y. *Entre le passé et l'avenir, l'homme soviétique ordinaire*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1993.
25. Rouchy, J.-C. L'émergence de processus archaïques. In : *Le groupe, espace analytique*. Toulouse : Erès, 1998, p. 35-60.
26. Hurni, M. & Stoll, G. *La Haine de l'Amour. La perversion du lien*. Paris, Montréal : L'Harmattan, 1996.
27. Clit, R. *Cadre totalitaire et fonctionnement narcissique. Effets psychiques collectifs et individuels du pouvoir d'État communiste est-européen*. Paris : L'Harmattan, 2001.
28. London, A. *L'Aveu*. Paris, 1968.
29. Puget, J. & al. *Violence d'état et psychanalyse*. Paris : Dunod, 1989.



30. Chasseguet-Smirgel, J. *La maladie d'idéalité. Essai psychanalytique sur l'idéal du moi*. Paris : L'Harmattan, 1999.
31. Stoller, R. La perversion ou le désir de faire mal, La chose sexuelle. In : *Nouvelle Revue de Psychanalyse*. Paris, Gallimard, 1984, N°29, Printemps 1984, p. 147-171.
32. Racamier, P.-C. Autour de la perversion narcissique. In : *Le génie des Origines. Psychanalyse et psychose*, Paris : Payot, 1992, p. 279-337.
33. Enriquez, E. *De la horde à l'état. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard, 1987.
34. Anzieu, D. *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1975.
35. Falla, W & Sirota, A. Être et faire avec les autres, Faire équipe. In : *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, érés, 2012, N° 14, p. 175-191.
36. Sirota, A. *Pervers narcissiques. Comprendre déjouer Surmonter*. Paris : Le Manuscrit, 2017.
37. Castoriadis, C. La crise du processus identificatoire. Malaise dans l'Identification. In : *Connexions*. Toulouse, érés, 1990, N° 55, p. 123-135.
38. Gori, R. Le goût des nouvelles servitudes. In : *Évaluer l'évaluation*. Paris : Ed. Le Manuscrit, 2010, p. 67-84.
39. Gori R., Del Volgo M.J. *La santé totalitaire. Essai sur la médicalisation de l'existence*. Paris : Denoël, Flammarion-Poche, 2009.



**L'INTERVENTION À L'ÉPREUVE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES.
L'USAGER DES SERVICES SOCIAUX PEUT-IL DEVENIR UN SUJET**

AVEC POUVOIR D'AGIR ?³

**INTERVENTION AND SOCIAL REPRESENTATIONS. CAN THE USER OF
SOCIAL SERVICES BECOME EMPOWERED?**

**INTERVENȚIA ȘI REPREZENTĂRILE SOCIALE. AR PUTEA DEVENI
BENEFICIARUL SERVICIILOR SOCIALE UN SUBIECT**

CU PUTERE DE A ACȚIONA?

CZU 364

Lilian Negura, PhD, professeur titulaire de l'Université d'Ottawa, Canada

Résumé

Les représentations sociales peuvent être utilisées dans le processus d'intervention afin de produire le changement visé, soit par la création d'une nouvelle représentation sociale, soit par l'étude des représentations sociales dans le but de changer des pratiques, soit par la transformation des représentations sociales à l'échelle d'un groupe ou d'une collectivité. Cette utilisation des représentations sociales implique un rapport asymétrique entre les personnes, sujets de l'intervention et l'intervenant. Nous démontrons dans cet article comment ce rapport inégal entre le savoir expert et le savoir profane dans l'intervention peut aujourd'hui être mis en doute sous différents aspects. D'un côté, le savoir expert est souvent soumis à des processus d'élaboration qui ne sont pas très éloignés des dynamiques de constitution des représentations sociales. D'un autre côté, le savoir profane des usagers prend de plus en plus une place importante dans les interventions. Ce changement de statut des connaissances non formelles qui trouvent leurs sources dans l'expérience et la pensée sociale est accepté non seulement par les chercheurs, les intervenants ou les usagers des services sociaux, mais aussi par les organisations.

Les mots clés : Les représentations sociales, l'intervention, l'intervenant, les usagers des services sociaux, le savoir expert, le savoir profane, changement.

Abstract

Social representations can be used in the intervention process to produce the intended change, either by creating a new social representation, or by studying social representations in order to change practices, or by transforming social representations at the level of a group or community. This use of social representations implies an asymmetrical relationship between the persons involved in the intervention and the interviewer. In this article, we show how this unequal relationship between expert knowledge and profane knowledge in intervention can be questioned today in different ways. On the one hand, expert knowledge is often subject to development processes that are not far removed from the dynamics of the constitution of social representations. On the other hand, the profane knowledge of users become more and more important in intervention. This change in the status of non-formal knowledge, which is rooted in social experience and thought, is accepted not only by researchers, social workers or users of social services, but also by organizations.

³ Ce texte constitue une version remaniée et abrégée du chapitre de livre suivant : Negura, L. et Lavoie, Cl. (2016). «La pensée sociale et professionnelle dans l'action : l'intervention au carrefour des représentations. *L'intervention en sciences humaines : l'importance des représentations* (Presses de l'Université Laval éd) (pp. 11-40). Ste-Foy, Canada.



Keywords: social representation, intervention, social worker, users of social services, expert knowledge, profane knowledge, change.

Rezumat

Reprezentările sociale pot fi folosite în procesul de intervenție pentru a produce schimbarea dezirabilă, fie prin crearea unei noi reprezentări sociale, fie prin studierea reprezentărilor sociale cu scopul de a schimba practicile sociale sau prin transformarea reprezentării sociale la nivelul unui grup sau al unei comunități. Această utilizare a reprezentărilor sociale implică o relație asimetrică între persoanele supuse intervenției și cele care o realizează. În acest articol vom demonstra cum această relație asimetrică dintre cunoașterea științifică și cea profană, implicate în intervenție, poate fi pusă astăzi sub semnul întrebării în diferite moduri. Pe de o parte, cunoștințele științifice sunt deseori supuse unor procese care le face mai compatibile cu dinamica constituirii reprezentărilor sociale. Pe de altă parte, cunoașterea profană a persoanelor din grupul țintă devine din ce în ce mai importantă în intervenții. Această schimbare a statutului cunoașterii non-formale, bazată pe experiența și gândirea socială, este acceptată nu numai de cercetători, formatori sau de beneficiarii serviciilor sociale, ci și de organizații.

Cuvintele cheie: reprezentare socială, intervenție, asistent social, beneficiar al serviciilor sociale, cunoaștere științifică, cunoaștere profană, schimbare.

Introduction

La représentation sociale est une composante du savoir profane, une théorie de sens commun [40] sur un objet significatif pour un groupe social, produite par la logique naturelle [23] et la pensée sociale [49]. Toute représentation sociale a nécessairement un objet et un sujet [26], et constitue à la fois un processus et son résultat [40]. C'est un ensemble d'éléments (opinions, valeurs, normes, attitudes, stéréotypes, préjugés, etc.) organisés autour d'un noyau central [1], qui constitue son ossature stable, lui assurant une certaine pérennité tout en étant flexible et malléable en périphérie (le système périphérique, selon Abric [1]. Les représentations sociales ont le rôle de guide pour l'action et de grille de lecture de la réalité [38], orientant de cette manière les communications et les comportements. Dans ces conditions, l'intervention, qui vise un changement délibéré du comportement individuel ou social, ne peut pas faire abstraction de la réalité des représentations sociales.

Selon Jodelet [29] les représentations sociales interfèrent avec l'intervention dans trois sphères de pertinence pour la production d'un changement : la sphère subjective, intersubjective et transsubjective. Dans la sphère subjective, l'intervention doit prendre en compte les processus d'appropriation et de construction des représentations sociales, tant dans une dimension cognitive qu'émotionnelle, fondés souvent sur l'expérience spécifique de l'objet de représentation. L'intervention peut opérer également dans la sphère intersubjective, mettant à profit l'élaboration des représentations sociales dans le processus d'interaction des individus par la communication. Les échanges dialogiques [36] sont à la base de la communication des représentations sociales et expliquent en grande partie la polyphasie cognitive [43], la coexistence des systèmes de



connaissance et d'opinions distinctes à l'intérieur du même groupe ou chez un seul individu. Finalement, dans la sphère transsubjective, l'intervention prend en compte le contexte structurel, le fonctionnement des institutions, les idéologies, les relations de pouvoir qui façonnent à leur tour la dynamique représentationnelle.

L'intervention dans toutes ces sphères peut renvoyer aux représentations sociales de différentes manières.

Une toute nouvelle représentation sociale peut être créée quand l'objet de représentation sociale est nouveau; c'est l'exemple de la psychanalyse dans la société française des années 1950 [40] ou de l'ordinateur dans les années 1990 [53]. La formation d'une représentation sociale se produit aussi quand un groupe social entre en contact pour la première fois avec l'information sur un objet qui n'est pas nouveau, comme c'est le cas des groupes de chasseurs exposés aux messages écologistes [24] ou des élèves qui apprennent à l'école pour la première fois les lois de l'économie. On parle alors des processus de la genèse [40] des représentations sociales.

Il est aussi possible de transformer une représentation sociale déjà en place. Selon l'approche structurale des représentations sociales [1], Flament [16] précise que ce processus se produit en plusieurs étapes. Le changement du contexte social engendre une transformation des pratiques qui affecte le système périphérique avant de produire le changement du noyau central, ce qui signifie le changement complet de la représentation sociale. Un changement partiel et temporaire d'une représentation sociale est possible quand la transformation des circonstances nouvelles n'est pas perçue comme étant définitive. Le contexte social et les pratiques constituent ainsi les bases d'un changement représentationnel.

Finalement, l'intervention peut viser la manipulation des représentations sociales pour obtenir un comportement souhaité de la part des individus et des groupes. Qu'il s'agisse de la dimension normative [10], du système de croyances [2] ou de la hiérarchie des valeurs [47], la connaissance des représentations sociales sur un objet pertinent pour un certain comportement visé par l'intervention peut être utilisée afin de réussir des changements plus ou moins durables des pratiques individuelles ou sociales. Dans la même optique de changement représentationnel, il est possible de produire, par l'éducation [18] ou par la recherche-action [12], une prise de conscience des individus des conditions structurelles de leur condition, ce qui peut entraîner un changement radical et profond de leur conception du monde et de leur identité.



Comme nous avons pu le constater dans un autre texte [44], les représentations sociales peuvent être utilisées dans le processus d'intervention afin de produire le changement visé, soit par la création d'une nouvelle représentation sociale, soit par l'étude des représentations sociales dans le but de changer des pratiques, soit par la transformation des représentations sociales à l'échelle d'un groupe ou d'une collectivité. Cette utilisation des représentations sociales implique un rapport asymétrique entre les personnes, sujets de l'intervention parce que l'on juge qu'elles ont un « problème » et l'intervenant ou le professionnel qui détient la solution. Les premières ont des représentations sociales, le second à l'expertise. Cette perspective impose un rapport inégal entre le savoir expert et le savoir profane, les personnes étant perçues comme des récepteurs du savoir émis par les intervenants, le seul légitime [28].

Le sens commun a longtemps été considéré comme source d'informations erronées, de stéréotypes et de préjugés, produite par un raisonnement déficitaire. Souvent, la science est vue comme l'activité qui démasque ces idées que les individus partagent, en générant des doutes sur leur autocompréhension, dans une logique de ce que Gadamer appelle l'« herméneutique de la suspicion » [19]. Moscovici [42] critiquait d'ailleurs cette perspective sur le sens commun, tellement répandue dans sa discipline.

Cette attitude envers le sens commun peut être aussi vue comme un moyen de maintenir une relation de pouvoir entre les chercheurs et ceux qui font l'objet de leurs recherches, mais aussi entre les chercheurs et les professionnels, ceux qui sont censés utiliser les connaissances produites par les chercheurs [31]. Le rapport établi entre les chercheurs et ses partenaires, que ce soit les sujets/participants à la recherche ou les utilisateurs des connaissances, est révélateur des relations non équivoques, mises en relief par différents auteurs [32]; [46]; [31], pas seulement entre le savoir expert et le savoir profane, mais aussi entre le savoir théorique des chercheurs, fondé sur des données obtenues par la recherche, et le savoir pratique des professionnels, fondé en général sur l'expérience.

Pourtant, les connaissances scientifiques, qui sont considérées dans notre société comme la référence ultime de l'expertise, ne sont pas que le résultat de la validation empirique des idées nouvelles des chercheurs. Elles sont produites aussi dans un contexte social et institutionnel spécifique marqué par des dynamiques de groupe et des interactions sociales. Les chercheurs interagissent entre eux, développent des rapports de pouvoir, utilisent leur influence et leur statut pour promouvoir leurs visions, leurs conceptions et leurs développements théoriques. Pour



Moscovici [42], il existe au sein des chercheurs des épistémologies différentes qui sont produites en fonction de l'appartenance à des groupes majoritaires ou minoritaires.

La communauté scientifique n'est donc pas uniforme et homogène, mais différenciée, comme tout groupe social. Ce fait explique l'implication dans la reconnaissance d'une nouvelle théorie par la communauté des chercheurs des phénomènes qui ont peu à voir avec les principes objectivés d'élaboration rigoureuse du savoir prônés par les épistémologies positivistes. Proposer de nouvelles connaissances n'est pas suffisant pour qu'elles soient adoptées par la communauté scientifique et ainsi être considérées comme savoir expert. Il faut également que ces connaissances soient acceptées par la majorité des chercheurs, ce qui souvent devient possible grâce à des processus d'influence minoritaire [42]. Pour le père de la théorie des représentations sociales, les théories scientifiques, comme toute croyance, sont représentationnelles, elles sont définies en tant que représentation et moins en tant que système d'axiomes ou de propositions logiques.

Les professionnels de l'intervention et les représentations sociales

Les processus d'objectivation et d'ancrage [40] transforment le savoir expert dans des représentations sociales. Un rôle important dans ce travail de traduction est joué par des professionnels [39], des praticiens qui appliquent le savoir expert dans des situations concrètes. L'utilisation pratique du système de connaissances expertes est effectuée par ces derniers en interaction directe avec les non-experts, adoptant ainsi un rôle de médiation et de traduction du savoir expert vers le savoir profane, le sens commun. Dans le contexte de la psychiatrie, par exemple, les professionnels de la santé transforment les théories du traitement des maladies mentales dans des pratiques tangibles qui façonnent les vies des patients et de leurs familles, et filtrent pour le savoir profane les connaissances scientifiques sur les maladies mentales.

Les connaissances des professionnels ne sont pas constituées exclusivement des savoirs scientifiques, même si elles sont produites dans des systèmes institutionnels souvent très rigides, car légitimées par des instances régulatrices du monde des professions et reproduites par les écoles autorisées par les communautés professionnelles. Même au contraire, des études ont démontré que les théories et les résultats des recherches scientifiques sont utilisés d'une manière non substantielle dans les pratiques professionnelles. Une étude en Suède a révélé, par exemple, que les travailleurs sociaux considèrent les connaissances non formelles obtenues sur le terrain supérieures aux connaissances formelles produites par les institutions engagées dans la recherche sociale [9]. La communication, l'échange des informations sur des sujets pertinents, qui sont le plus souvent



produites par l'expérience, est souvent spontanée entre les professionnels. Comme l'expérience génère des logiques d'action qui aboutissent à la constitution de l'acteur du champ professionnel en tant que sujet [11], l'intériorisation des comportements et des visions spécifiques pour le groupe professionnel fait pleinement partie, à côté des diplômes ou de l'appartenance à des associations professionnelles, du processus d'identification à la profession. Les représentations professionnelles peuvent donc être analysées comme des catégories spécifiques des représentations sociales [4], [5]. Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, les représentations professionnelles sont produites en interaction avec d'autres professionnels par les actions formatives et les pratiques spécifiques à la profession [4].

Les groupes de chercheurs ou de professionnels peuvent donc être soumis à des processus représentationnels similaires aux groupes de profanes. Bangerter [3] critique la distinction que Moscovici [42] fait dans ses écrits de début entre « l'univers réifié » et « l'univers consensuel » qui oppose la science, fondée sur la logique et la rationalité au sens commun avec ses processus spécifiques de constitution. Ainsi, les connaissances scientifiques, selon cet auteur, n'auraient pas une nature fonctionnelle contraire aux connaissances profanes. Si les représentations sociales rendent familière par l'ancrage et l'objectivation la réalité non familière de la science, les connaissances scientifiques (ou professionnelles) rendraient familière pour les chercheurs la réalité non familière du sens commun. De plus, des éléments de la culture préscientifique sont amenés dans les circuits du savoir expert par les chercheurs ou professionnels directement ou en communiquant avec les usagers des services professionnels ou les étudiants dans les universités. Il est connu que plusieurs des théories des sciences sociales s'inspirent des théories naïves, de sens commun [40], alors que certaines découvertes des sciences de la nature ou de la vie ont leur origine dans l'observation des pratiques communes [7].

Le « patient expert » : l'émancipation du savoir profane?

Le caractère légitime du rapport inégal entre les connaissances expertes et les représentations sociales, quand le deuxième système de connaissance subit généralement l'influence du premier [40], peut être ainsi remis en question [3]. Le statut du savoir de sens commun commence, depuis un certain temps, à évoluer avec l'affirmation de l'individu réflexif [20] et l'émergence dans les sociétés occidentales de nouvelles normes sociales d'autonomie et de participation [13]. Par ailleurs, le développement des nouvelles technologies permet aux individus d'avoir facilement accès au savoir expert et d'échanger leurs expériences individuelles [48], ce qui leur donne plus de confiance



à revendiquer un statut actif dans leur rapport avec l'intervenant. Dans ce contexte, quand la représentation sociale du traitement [17] ou de la dépression [45] peut affecter d'une manière significative le rapport de l'individu à sa condition sociale ou médicale [27], la reconnaissance de l'effet du sens commun sur l'intervention, au moins dans le domaine médical, est devenue nécessaire.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que le phénomène du « patient expert » [6], qui transforme radicalement la relation médecin-malade d'une vision paternaliste à une vision contractuelle [14], prenne de l'ampleur dans le champ professionnel de la santé. *Le patient expert* est la personne qui a la confiance, les habiletés et les connaissances pour jouer un rôle central dans la gestion de sa vie affectée par la maladie [50]. On y reviendra.

Cependant, le domaine médical n'est pas le seul à subir les mêmes changements dans le rapport au savoir profane. En travail social également, l'expérience des personnes, leurs connaissances sont de plus en plus mises au centre des nouvelles tendances en intervention sociale fondées sur l'empowerment [33], transformant les usagers des services sociaux en des personnes émancipées qui deviennent les experts de leur vie. Il s'agit de l'utilisation des dispositifs de *travail sur soi* [52], des méthodes de mobilisation et d'implication des usagers ou des clients dans la recherche par eux-mêmes des solutions pour leurs problèmes de vie en devenant acteurs de leur propre prise en charge. L'intervention vise ainsi de plus en plus un « travail sur les subjectivités des individus » [51] que sur l'assistance sociale.

Dans ces conditions, l'intervention « n'est plus conçue de façon inégale entre une personne détentrice d'un savoir/pouvoir et une personne en situation de fragilité. Elle cesse d'être prescriptive et évaluatrice pour se mettre au service de la capacitation (*capability*) des malades, de la compréhension de leur souci de soi et de leur besoin de maintien en vie » [30]. Ce n'est pas l'accès à des connaissances professionnelles qui fait que les personnes deviennent expertes de leur vie, mais l'expérience unique qu'elles ont de leur vie, leurs connaissances de la situation dans laquelle elles se trouvent et les valeurs et les attitudes qu'elles partagent avec les membres de leur groupe d'appartenance [50]. L'expertise est alimentée dans ce cas non pas par la formation, mais par l'expérience et les représentations sociales qui deviennent ainsi des ressources valables pour les personnes dans la gestion de leur condition. De plus, si le savoir théorique « donne une représentation de la réalité [...] le savoir de sens commun ajoute à cette représentation les



caractéristiques de l'action sur la réalité qui sont étroitement dépendantes de l'identité des sujets. Dans cette identité interviennent des facteurs subjectifs, positionnels et culturels » [30].

De cette manière, la personne devient en même temps sujet et acteur, sujet parce qu'elle n'est pas simplement un consommateur des services, mais un individu qui cherche à donner un sens à son existence dans des univers incertains, et aussi acteur, car elle intervient activement dans la construction des représentations à travers l'expérience personnelle et revendique une place active dans son rapport avec l'intervenant. Le sujet peut rester un sujet même s'il n'est pas acteur, comme c'est le cas du « sujet flottant » de [54], celui qui est confiné dans une situation d'exclusion, celui qui est privé de ressources et de droits; cependant, même dans ces situations, il est vu comme un sujet réflexif qui a donc la capacité de devenir acteur, de maîtriser sa destinée et d'être responsable. Bien qu'il ne soit pas nécessairement engagé dans une réflexion sans fin sur sa condition et la condition du monde dans lequel il se trouve, sa « conscientisation discursive » émerge dans les moments critiques de sa vie afin de diminuer la peur et l'angoisse face à la complexité des problèmes [20].

Dans ces circonstances, la mobilisation de l'effort et l'orientation de sa pensée vers l'identification d'une solution dans des moments critiques impliquent le début d'un processus représentationnel qui peut enclencher à son tour le changement social. Car la « conscientisation discursive » est le corollaire de la « conscientisation pratique » [20] quand la routine et les habitudes sont brisées par ce nouveau contexte critique dans lequel l'individu se retrouve. La personne devient ainsi un sujet-acteur qui produit des connaissances valables pour son contexte et les problèmes auxquels il est obligé de faire face. « L'individuation et la réflexivité font, des individus, des experts porteurs d'expériences et d'usages qu'ils sont les seuls à porter dans l'agencement spécifique de leur singularité. Ils sont, de ce fait, porteurs de sens dont ils ont, seuls, la clé de la cohérence. Cohérence qui s'enracine dans leur histoire, leur biographie, leurs aventures, leurs échecs et leurs succès, leurs heurs et malheurs » [21].

Le sens commun entre émancipation et domination

Les représentations sociales, ces connaissances partagées et validées par les expériences des autres membres de la société, sont reconnues comme des connaissances valides aussi par des institutions qui ont adopté ces dernières décennies le discours de l'empowerment. Elles prônent ainsi de plus en plus l'autonomie et l'implication [15] des membres des institutions ou des usagers de leurs services. Par exemple, dans les nouvelles entreprises, l'autonomie, l'indépendance, la participation et l'authenticité constituent désormais des injonctions, au point que souvent elles sont



perçues comme insurmontables pour les individus [37]. Les programmes d'autoprise en charge des maladies chroniques sont un bon exemple de cette tendance.

Adoptées dans le monde occidental par plusieurs systèmes de santé [48], au Canada, la majorité des provinces canadiennes ont développé et mis en application des politiques dont « certains éléments portent sur l'autoprise en charge des maladies chroniques » [34]. Quatre facteurs [35] ont déterminé le développement de ce modèle : la croissance de la population âgée en Occident; la croissance de l'incidence des maladies chroniques et de la comorbidité; un nouveau concept du vieillissement (ex. : *successful ageing* – vieillissement de succès), et le manque des programmes d'éducation souhaitable pour ceux qui présentent une maladie chronique.

On pourrait interpréter cette tendance comme un mouvement d'émancipation des patients par rapport au pouvoir médical. Pourtant, la prise en charge, même en partie, par les usagers des services des institutions de santé de la gestion de leur condition de santé peut être aussi effectuée, comme dans le cas historique de la désinstitutionnalisation des patients psychiatisés des années 1960 [25], pour externaliser certaines des fonctions traditionnelles du système de santé et ainsi diminuer ses coûts. La reconnaissance des connaissances des patients/usagers/clients par le système pourrait ainsi constituer le corollaire de ce que Schnapper appelle la transformation de l'État social en un État d'intervention sociale.

Cette transformation ne pose pas seulement la question des ressources. Martuccelli [37] met en relief une reconfiguration de la domination dans les entreprises qui s'observe aussi dans les organisations gouvernementales ou à but non lucratif [8].

En effet, les individus ne sont plus sous l'emprise d'une idéologie dominante intériorisée ni même d'une référence culturelle unique [37]. Ils sont désormais autorisés à développer une capacité inédite de vision critique du monde, car le système n'a plus besoin d'imposer ses représentations pour dominer, les contraintes étant présentées sans justification idéologique. « Les relations entre le médecin et le malade, entre le professeur et l'étudiant, entre l'avocat et son client, entre le travailleur social et la personne assistée sont devenues progressivement des relations contractuelles » [52]. La domination s'effectue désormais comme un accord tacite, direct, non soutenue par des récits, entre les pratiques et l'ordre social en place. Pour cette raison, l'émancipation n'est plus possible aujourd'hui par la seule pédagogie [18], car les individus se retrouvent devant des contraintes structurelles transparentes qui, selon Martuccelli [37], ne se cachent plus derrière le symbolique.



Ce désenchantement devient possible grâce au développement d'un nouveau dispositif d'inscription subjective de la domination qui est, selon Martuccelli [37], la responsabilisation. L'individu est désormais le seul responsable de ses actes et de son sort dans un contexte social « incertain », d'où la montée de l'anxiété, voire de l'angoisse, qui l'accompagne. De cette manière, peu importe ses représentations sociales, l'individu est mis dans la situation d'assumer la situation dans laquelle il se trouve, car c'est lui désormais qui définit, dans l'esprit de l'autonomie, ses normes. La domination ne se fait plus à travers une idéologie, puisque la responsabilisation permet à elle seule de mettre au profit des dominants les ressources cognitives et affectives des dominés.

Conclusion

Les représentations sociales comme composantes du savoir profane constituent une cible privilégiée des interventions des professionnels, tant au regard de la formation et de la sensibilisation que dans le but de changer des comportements individuels et collectifs. Les représentations sociales devraient, à la suite de ces interventions, être remodelées ou être manipulées en accord avec certains standards imposés par les connaissances expertes.

Ce rapport inégal entre le savoir expert et le savoir profane dans l'intervention peut aujourd'hui être mis en doute sous différents aspects. D'un côté, le savoir expert, qu'il s'agisse des connaissances scientifiques ou des connaissances professionnelles des intervenants, est souvent soumis à des processus d'élaboration qui ne sont pas très éloignés des dynamiques de constitution des représentations sociales.

D'un autre côté, le savoir profane des usagers prend de plus en plus une place importante dans les interventions. Ce changement de statut des connaissances non formelles qui trouvent leurs sources dans l'expérience et la pensée sociale est accepté non seulement par les chercheurs, les intervenants ou les usagers/patients/clients, mais aussi par les organisations, voire les politiques publiques qui font peu à peu la promotion de l'autoprise en charge des personnes en difficulté et encouragent la mobilisation de leurs propres ressources et connaissances dans la résolution des problèmes auxquels elles se confrontent.

Les représentations sociales deviennent ainsi des connaissances reconnues comme légitimes non seulement par les intervenants, mais aussi par les organisations et même par l'État. Les personnes sont encouragées à mettre en valeur leur propre expérience et leurs connaissances du problème pour prendre le contrôle de leur situation. Ce renversement du rapport de pouvoir entre le savoir expert et le savoir profane n'est pas sans conséquence. D'un côté, les personnes ont la



possibilité de prendre le contrôle de leur situation en faisant valoir leurs expériences et leurs connaissances; de l'autre, le système instrumentalise ce mouvement de subjectivation et d'individuation des personnes pour dégager des ressources et pour remettre la domination sur une nouvelle base de nature contractuelle qui met en avant la responsabilisation individuelle.

Bibliographie

1. Abric, J.-C. «Les représentations sociales: aspects théoriques», dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, 1994..
2. Apostolidis, T., G. Duveen et N. Kalampalikis . «Représentations et croyances», *Psychologie & Société*, 2002, vol. 1, n° 5, p. 7-11.
3. Bangerter, A. «Rethinking the relation between science and common sense: A comment on the current state of SR theory», *Papers on Social Representations*, 1995, vol. 4, n° 1, p. 61-78.
4. Bataille, M. «Représentation, implicitation, implication: des représentations sociales aux représentations professionnelles», *Représentations sociales et éducation*, 2000, p. 165-189.
5. Bataille, M., J.-F. Blin, C. Jacquet-Mias et A. Piaser. «Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles», *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997, p. 57-89.
6. Boudier, F., F. Bensebaa et A. Jablanczy . «L'émergence du patient-expert: une perturbation innovante», *Innovations*, 2012, vol. 39, n° 3, p. 13-25.
7. Catellin, S. et X. Hautbois. « Le rôle de l'imaginaire dans la découverte », *Alliage*, 2012, n° 70, p. 19-21.
8. Cultiaux, J. . «Nouveau management public et sujet critique: enjeux idéologiques, collectifs et subjectifs», *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2012, vol. 13, n° 1, p. 195-207.
9. Dellgran, P. et S. Höjer. «Privatisation as professionalisation? Attitudes, motives and achievements among Swedish social workers», *European Journal of Social Work*, 2005, vol. 8, n° 1, p. 39-62.
10. Doise, W. *Droits de l'homme et force des idées*, Paris, Presses universitaires de France, 2001.
11. Dubet, F. *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1994.
12. Dubost, J. *L'intervention psychosociologique*, Paris, Presses universitaires de France, 1987.
13. Ehrenberg, A. « La société du malaise », *Adolescence*, 2011, vol. 3, n° 77, p. 553-570.



14. Faizang, S. «Le pouvoir du patient face au médecin: entre expérience, compétence et savoir. Usagers-experts: la part du savoir des malades dans le système de santé», *Revue Pratiques de formation*. Numéro spécial, 2010, p. 111-124.
15. Fernandez, S. et T. Moldogaziev. «Using employee empowerment to encourage innovative behavior in the public sector», *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2012, vol. 23, n° 1, p. 155-187.
16. Flament, C. «Structure, dynamique et transformation des représentations sociales», dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, 1994.
17. Flick, U. «The social construction of individual and public health: Contributions of social representations theory to a social science of health», *Social Science Information*, 1998, vol. 37, n° 4, p. 639-662.
18. Freire, P. *Pédagogie des opprimés; suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, Librairie François Maspero, 1974.
19. Gadamer, H. G. «The hermeneutics of suspicion», *Phenomenology and the Human Sciences*, 1985, p. 73-83.
20. Giddens, A. *La construction de la société*, Paris, Presses universitaires de France, 1987.
21. Gilbert, Y. «Penser l'empowerment, la participation ou l'activation : la lente et difficile émergence du concept d'acteur en sociologie», *Sciences et actions sociales*, en ligne, 2015, <<http://www.sas-revue.org/>>.
23. Grize, J.-B. «Logique naturelle et représentations sociales», dans Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 2003.
24. Guimelli, C. «Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature», dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Cousset, Delval, 1989.
25. Henckes, N. «Reforming psychiatric institutions in the mid-twentieth century: A framework for analysis», *History of Psychiatry*, 2011, vol. 22, n° 2, p. 164-181.
26. Jodelet, D. *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 2003.
27. Jodelet, D. «Culture et pratiques de santé», *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2006, vol. 1, n° 1, p. 219-239.
28. Jodelet, D. «Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales», *Connexions*, 2008, vol. 89, p. 25-46.
29. Jodelet, D. «Interconnections between social representations and intervention», dans Annamaria Silvana de Rosa (dir.), *Social Representations in the "Social Arena"*, London, Routledge, 2012.



30. Jodelet, D. « La rencontre des savoirs », *Papers on Social Representations*, 2013, vol. 22, p 9.1-9.20.
31. Kjørstad, M. «Opening the black box – Mobilizing practical knowledge in social research methodological reflections based on a study of social work practice», *Qualitative Social Work*, 2008, vol. 7, n° 2, p. 143-161.
32. Labonté-Roset, C. «Status and special features of social work research within the canon of the social sciences and humanities: Open and hidden asymmetries», *European Journal of Social Work*, 2007, vol. 10, n° 3, p. 417-421.
33. Lee, J.A. *The Empowerment Approach to Social Work Practice*, New York, Columbia University Press, 2013.
34. Liddy, C. et K. Mill. «An environmental scan of policies in support of chronic disease self-management in Canada», *Chronic Diseases and Injuries in Canada*, 2014, vol. 34, n° 1, p. 55-63.
35. Lorig, K. R., Sobel, D. S., Ritter, P. L., Laurent, D., & Hobbs, M. Effect of a self-management program on patients with chronic disease. *Effective clinical practice: ECP*, 2001, 4(6), 256-262.
36. Marková, I. *Dialogicité et représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 2007.
37. Martuccelli, D. «Figures de la domination», *Revue française de sociologie*, 2004, vol. 45, n° 3, p. 469-497.
38. Moliner, P. «Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales», *Bulletin de psychologie*, 1989, vol. XLI, n° 387, p. 759-762.
39. Morant, N. «Social representations and professional knowledge: The representation of mental illness among mental health practitioners», *British Journal of Social Psychology*, 2006, vol. 45, n° 4, p. 817-838.
40. Moscovici, S. *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses universitaires de France, 1976.
41. Moscovici, S. « The phenomenon of social representations », dans R.M. Farr & S. Moscovici, (dir.), *Social Representations*, Cambridge/Paris: CUP et Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1984, p. 3-69.
42. Moscovici, S. «Toward a social psychology of science», *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 1993, vol. 23, p. 343-374.
43. Moscovici, S. « Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie ». *Psychologie et société*, 2001, 4(1), 7-25



44. Negura, L. et Lavoie, Cl. «La pensée sociale et professionnelle dans l'action : l'intervention au carrefour des représentations. *L'intervention en sciences humaines : l'importance des représentations*, Ste-Foy : Presses de l'Université Laval, 2016.

45. Negura, L., N. Moreau et É. Boutin . «La représentation sociale de la dépression et l'accès aux services de santé mentale des jeunes francophones canadiens en contexte minoritaire», dans M.-C. Doucet et N. Moreau (dir.), *Penser les liens entre santé mentale et société*, Montréal : Presses de l'Université du Québec, 2014.

46. Peled, E. «Doing good in social work research: With or for participants? A commentary on: “The obligation to bring about good in social work research: A new perspective”», *Qualitative Social Work*, 2010, vol. 9, n° 1, p. 21-26.

47. Perron, G. «Valeurs et représentations sociales», *Québec français*, 1999, n° 115, p. 71.

48. Plsek, P.E. et T. Wilson. «Complexity science: Complexity, leadership, and management in healthcare organisations», *British Medical Journal*, 2001, vol. 323, n° 7315, p. 746-749.

49. Rouquette M.-L. *La pensée sociale*, Toulouse, ÉRÈS, 2007.

50. Shaw, J. et M. Baker . «“Expert patient”– dream or nightmare?: The concept of a well informed patient is welcome, but a new name is needed», *British Medical Journal*, 2004, vol. 328, n° 7442, p. 723.

51. Vrancken, D. « Le travail social serait-il devenu une profession ? Quand la “prudence” s'invite au cœur d'un vieux débat », *Pensée plurielle*, 2012/2 n° 30-31, p. 27-36.

52. Vrancken, D. et C. Macquet. *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société?*, Paris, Belin, 2006.

53. Wagner, P. et A. Clemence. «Composantes structurelles de la représentation sociale de l'ordinateur et prises de position de deux populations d'étudiants universitaires», *Sciences et techniques éducatives*, 1999, vol. 6, n° 2, p. 297-318.

54. Wieviorka, M. «Du concept de sujet à celui de subjectivation/dé-subjectivation», *Fondation maison des sciences de l'homme*, 2012, n° 16.



O TRIADĂ INDESTRUCTIBILĂ: VALORI, LIDERI, REPREZENTĂRI SOCIALE AN INDESTRUCTIBLE TRIAD: VALUES, LEADERS, SOCIAL REPRESENTATIONS

CZU 316.6

Mihai Şleahţiţchi, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferenţiar universitar

Rezumat

Referindu-ne la valori, în calitatea lor de „principii generale despre dezirabil” sau de „lianţi de coeziune socială”, trebuie să avem în vedere că ele sunt acelea care contribuie în mod decisiv la conturarea şi cristalizarea reprezentărilor sociale. Ar fi greşit să se creadă că pot exista studii aprofundate („exhaustive”) cu referire la oameni, idei şi evenimente în care s-ar face abstracţie de faptul că reprezentările sociale au capacitatea de a fi puternic ancorate în dinamica proceselor relaţionale, în raporturile simbolice specifice unui câmp social dat, în valorile care constituie expresia elocventă a acestei dinamici şi a acestui câmp. Drept exemplu elocvent, în acest sens, ne poate servi modul în care are loc reprezentarea socială a liderilor; or, datele de care dispunem arată că există o armonie între imaginea pe care o au sau o pot avea favoriţii puterii şi dimensiunile axiologice ale grupului care participă la elaborarea unei asemenea imagini.

Cuvinte-cheie: valori, reprezentări sociale, lideri.

Abstract

When referring to values as "general principles of desirability" or "social cohesion binders", we must bear in mind that they are the ones that contribute in a decisive way to the shaping and crystallization of social representations. It would be wrong to believe that there may be in-depth (“exhaustive”) studies of people, ideas and events that would disregard the fact that the social representations have the capacity to be strongly anchored in the dynamics of relational processes, in the symbolic relationships specific to a given social field, in the values that constitute the eloquent expression of this dynamics and this field. An eloquent example, in this sense, is the way in which the social representation of the leaders takes place; data shows that there is harmony between the image of power the leaders have or could have and the axiological dimensions of the group that participates in the elaboration of such an image.

Keywords: values, social representations, leaders.

Valorile, precum s-a menţionat nu o singură dată, ocupă un loc aparte în procesele de apariţie şi evoluţie ale reprezentărilor sociale. În lipsa lor – găsim în lucrările lui S.Moscovici sau D.Jodelet, J.-C. Abrieu sau W.Doise, J.-P. Codol sau M.-L.Rouquette -, este inutil să vorbeşti atât despre „reproducerea mentală a obiectelor, oamenilor, evenimentelor sau ideilor”, cât şi despre edificarea unor „ştiinţe colective *sui generis* destinate interpretării lumii înconjurătoare” sau despre crearea unui „corpus de teme sau de principii, care are o anumită unitate şi care se aplică unor zone deosebite de existenţă şi activitate”.

De unde această convicţiune? Ce-i face pe specialiştii iniţiaţi în problematica câmpului social să creadă că „preferinţele sau principiile care definesc principalele orientări şi reguli ale acţiunii



sociale”⁴ contribuie de o manieră semnificativă – sau chiar hotărâtoare - la apariția și dezvoltarea „grilajelor de estimare și construire a realității”. Pe cât de justificată este insistența pe care ei o manifestă raliindu-se unei asemenea optici interpretative? În opinia noastră, afirmațiile prin care este pusă în lumină existența unei legături strânse între ceea ce are înțelesul de valoare și ceea ce înseamnă reprezentare socială țin cu plenitudine de domeniul firescului. Or, dacă cea dintâi construcție exprimă, după cum am menționat deja, „preferințele sau principiile care definesc principalele orientări și reguli ale acțiunii sociale”, atunci este de la sine înțeles că ea, prin felul în care se impune, este perfect susceptibilă să se implice masiv în „biografia” celei de-a doua construcții care, vom reaminti, este tocmai chemată să caracterizeze, expresia lui A. Neculau, „un stil de conduită, un mod de a comunica cu exteriorul, o orientare în lumea obiectelor și faptelor, o operație de clasificare a ei”. Este important să reținem că, în calitatea lor de elemente constituante ale nivelului ideologic⁵, valorile descriu tipul de compoziții psihomentele care, după cum precizează P.B. Smith și S.H. Schwartz, doi remarcabili analiști ai problematicii structurilor axiologice [1], servesc drept „standarde de selecție și evaluare a comportamentelor și evenimentelor sociale” sau – într-o altă înșiruire de cuvinte – drept „principii generale despre ce este de prețuit în viață și despre cum trebuie oamenii să se comporte și să aprecieze situațiile, evenimentele, persoanele, obiectele, sociale ori naturale”. Drept consecință, prin tipul de compoziții psihomentele la care facem referință, „în universul spiritual-simbolic al societății și în structura personalității indivizilor apare generalitate și centralitate”, iar „pe dimensiunea acțiunilor cu caracter de masă” – un „dictat al criteriilor evaluative”.

În definitiv, valorile sunt acelea care, fiind interiorizate, acționează ca niște vectori motivaționali *sui generis*, fasonând – la nesfârșit – variate stiluri de gândire, de interpretare și de

⁴ Operăm, aici, cu o definiție a valorii preluate dintr-un volum coordonat de G. Ferréol: Ferréol G. (coord.), Cauche Ph., Duprez J.-M., Gadrev N., Simon M. Dicționar de sociologie / Prefață la ediția în limba română: S. Chelcea, A. Neculau. – Iași: Editura Polirom, 1998. – P. 219.

⁵ La acest fapt ne-am referit, într-o anumită măsură, ceva mai devreme, când am evidențiat particularitățile relației existente între ideologie și reprezentările sociale. Pentru a fi și mai convingători, vom menționa că, de-a lungul anilor, un număr impresionant de cercetători au ținut să vorbească în mod special despre valori și statutul lor de parte integrantă a nivelului ideologic. Iată doar câteva exemple:

• **L.R. Brown:** *ideologia poate fi definită prin termenul care subsumează ansamblul a ceea ce psihosociologii numesc cogniții: cunoștințe, credințe, valori sau opinii* (Brown L.R. Ideology. – Harmondsworth: Penguin, 1973. – P. 28);

• **G.S. Jowett, V. O'Donnell:** *ideologia redă un ansamblu de credințe, de valori, de atitudini, de comportamente și de norme* (Jowett G.S., O'Donnell V. Propaganda and Persuasion. – Newbury Park: Sage, 1992. – P. 15);

• **H. Feertchak:** *nivelul ideologic este compus din valori, norme și credințe generale* (Feertchak H. Les motivations et les valeurs en psycho-sociologie. – Paris: Armand Colin, 1996. – P. 34).



conduită. Fie că sunt raportate la un grup, la o clasă, la o națiune sau la omenire în general, ele fac dovada faptului că exprimă „operatori eficienți de autoconservare/autodepășire” susceptibili să servească drept „lianți de coeziune” sau/și „factori mobilizatori pentru diverse categorii de actori ai acțiunilor sociale”. Acest lucru este recunoscut – direct sau mai puțin direct, într-o măsură mai mare sau mai mică – de toți sau aproape toți acei care și-au dedicat cariera studiului sistematic al factorilor care-i fac pe oameni să distingă ce este fundamental și de neglijat în viață. Exemplele de mai jos aduc confirmarea necesară:

- **W. I. Thomas & F. Znaniecki:** prin valoare înțelegem un dat având un conținut empiric, accesibil tuturor membrilor unui grup social, și un sens în funcție de care activitatea este determinată sau nu [2];
- **J. Nuttin:** valorile, concentrate într-o filosofie a vieții, sunt cele care dau unitate și consistență persoanelor umane, făcând posibilă predicția în sfera relațiilor interindividuale și intragrupale [3];
- **A. Mișu:** sedimentate în oameni, valorile înfățișează criterii evaluative în relațiile care apar de zi cu zi între aceștia [4];
- **J.-M. Duprez:** valorile redau preferințe sau principii care definesc principalele orientări ale acțiunii umane, care orientează și legitimează regulile vieții sociale [5];
- **P. Ilut:** valorile redau principii generale despre dezirabil, care orientează și organizează acțiunile și mentalitățile indivizilor, grupurilor și comunităților [6].

Întrucât valorile – în calitatea lor de „standarde evaluative”, „principii generale despre ce este de prețuit în viață”, „lianți de coeziune” sau „factori mobilizatori pentru actorii acțiunilor sociale” – sunt elemente constituante ale nivelului ideologic, iar nivelul ideologic, la rândul său, constituie expresia unui factor care – după cum am arătat ceva mai devreme – stă la baza formării reprezentărilor sociale, este natural și întru totul întemeiat să se țină cont de faptul că *orice reprezentare socială reflectă în cel mai înalt grad profilurile axiologice ale individului sau/și grupului*. Parafrazându-l pe A. Neculau, am putea spune următoarele: reprezentările sociale impregnează întreaga gamă a raporturilor interpersonale, ele „circulă”, se încrucișează, preiau valori din mediu, se alimentează din specificitatea pe care le-o imprimă societatea și cultura noastră; caracterul propriu al acestor reprezentări este acela că nu „operează o ruptură între universul exterior și universul interior al individului sau al grupului”, obiectul de interes impunându-se doar „prin semnificația pe care i-o dau indivizii care îl pun în valoare”.



Așadar, ori de câte ori ne referim la valori, considerându-le „principii generale despre dezirabil”, „standarde de evaluare a comportamentelor și evenimentelor” sau „lianți de coeziune socială”, trebuie să avem în vedere că ele sunt acelea care contribuie în mod decisiv la conturarea și cristalizarea reprezentărilor sociale. Ar fi completamente greșit să se creadă – afirmă, în context, W. Doise [7] - că pot exista studii aprofundate („exhaustive”) cu referire la oameni, idei și evenimente în care s-ar face abstracție de faptul că reprezentările sociale au capacitatea de a fi puternic ancorate în dinamica proceselor relaționale, în raporturile simbolice specifice unui câmp social dat, în valorile care constituie expresia elocventă a acestei dinamici și a acestui câmp. Idei similare întâlnim și la mulți alți psihosociologi de vază:

- **D. Jodelet:** reprezentările sociale se sprijină pe valori care variază de la un grup social la altul [8];
- **J.-C. Abric:** reprezentările sociale sunt determinate de sistemele de valori și de norme care constituie mediul sociologic al momentului și al grupului [9];
- **G. Mugnu & F. Carugati:** reprezentările sociale se structurează și evoluează de o manieră compatibilă cu sistemele de valori determinate social și istoric [10];
- **A. Neculau & M. Curelaru:** reprezentările sociale interpretează și legitimează valorile, având rolul de a menține valorile întemeiate ideologic [11].

În intenția de a oferi un exemplu concludent cu referire la cele menționate mai sus, vom prezenta, în continuare, rezultatele unui studiu pe care l-am organizat și desfășurat, ceva mai devreme, cu scopul identificării particularităților procesului de reprezentare socială a liderilor [12; 13; 14].

Primul lucru pe care l-am făcut, pornind cercetarea, a fost să relevăm cât de semnificativ este impactul valorilor asupra spațiilor în care se răspândesc opinii, atitudini, reprezentări și în care, concomitent, are loc luarea deciziilor. Făcând trimitere la S. Moscovici, W. Doise, A. Palmonari, R. Boudon, F. Bourricaud și S. M. Rădulescu, am ținut să oferim câteva detalii:

O formă de evaluare apreciativă asupra a ceea ce trebuie socotit ca fiind pozitiv sau negativ, funcțional sau disfuncțional pentru viața organizată a unui grup, valorile reprezintă principalul reper critic, în funcție de care se organizează variate idei, reprezentări, sentimente sau/și comportamente. În calitate de surse fundamentale ale motivației activităților cotidiene, ele redau evaluări simbolice de maximă generalitate al actelor și scopurilor sociale, standarde ideale de comportament, resimțite ca obligații individuale de către fiecare din noi.

Asigurând unitatea funcțională a comunității, valorile redau momentul nodal al studiilor axate pe problematica ei. Or, opțiunile valorice pe care un grup le pune în practică sunt, în definitiv, responsabile de orientarea acțiunilor lui. Nu numai pentru sociologi, ci și pentru psihosociologi recursul la conceptul de



valoare trebuie să constituie un *deus ex machina*, adică o pârghie care aduce cea mai favorabilă soluție în rezolvarea multiplelor probleme de ordin uman.

Mai apoi, am arătat că procesul de reprezentare socială a liderilor, înscriindu-se plenar în parametrii unui autentic proces sociocognitiv, nu poate fi conceput decât în strânsă legătură cu sistemele de valori și de norme care formează „mediul sociologic al momentului și al grupului”. Alăturându-ne ideilor expuse în una dintre cele mai cunoscute lucrări ale lui W. Doise – *Reprezentările sociale: definiția unui concept* [15] –, am remarcat că în interiorul oricărui câmp social – fie că este vorba, expresia lui P. Bourdieu, de „înalta croitorie pariziană, domeniul lingvistic sau diplomele produse de sistemul de învățământ” - *miza luptelor* (pentru supremația anumitor idei, opinii, stiluri de receptare și interpretare) decurge din *așezarea ierarhică a valorilor*, și nu din simpla lor afișare „în spațiu și timp”.

Pornind de la această premisă și având convingerea că modul în care circulă valorile este nemijlocit legat de satisfacerea nevoilor⁶, iar liderii, prin felul lor de a fi, se situează, în fond, pe un continuum care leagă autoritarismul și liberalism, am demonstrat, în cele din urmă, că între caracterul reprezentării sociale a liderilor și profilul axiologic al grupului în mediul căruia se produce această reprezentare⁷ se instituie o legătură organică:

a) dacă *zona plexus* din ierarhia orientărilor valorice ale grupului⁸ este dominată, la un anumit moment, de aserțiuni ce redau predilecții pentru autoconservare, securitate sau/și siguranță,

⁶ Noțiunea de valoare, spun specialiștii – N. Sillamy, de exemplu –, este esențialmente subiectivă, variind în funcție de individ ori de situație și fiind legată nemijlocit de satisfacerea nevoilor existente. Dată fiind existența mai multor feluri de nevoi, putem, evident, vorbi și despre existența mai multor tipuri de valori. Astfel, dacă e să respectăm modelul ierarhic maslowian, valorile umane pot fi divizate în: a) valori legate de satisfacerea nevoilor fiziologice ; b) valori legate de satisfacerea nevoilor de siguranță și securitate ; c) valori legate de satisfacerea nevoilor de apartenență și dragoste ; d) valori legate de satisfacerea nevoilor de stimă și apreciere ; e) valori legate de satisfacerea nevoilor de cunoaștere ; f) valori legate de satisfacerea nevoilor estetice și g) valori legate de satisfacerea nevoilor de dezvoltare și autorealizare.

⁷ Eșantionul cercetării a fost constituit din patru grupuri distincte – studenți (358 persoane), adolescenți (375 persoane), deținuți (259 persoane), pensionari (388 persoane).

⁸ Ca și orice alte ierarhii, cele la care s-a recurs în prezentul studiu au înfățișat relații între superior și inferior, sisteme de priorități, clasificări ale unor entități în raport cu importanța ce le-a fost acordată. Purtând un caracter interacționist, și nu unul liniar, ele, evident, s-au axat pe ordinea verticală a dominantelor. În această ordine, credem, se pot distinge trei importante segmente formative : partea de sus [= *zona plexus*], partea de mijloc și partea de jos. În partea de sus [= *zona plexus*], începutul căreia coincide cu vârful aranjamentului ierarhic, evoluarea rangului orientării valorice decurge astfel încât se ajunge la o cotă numerică, care semnifică, vorbind la figurat, parcurgerea unei treimi de drum în descendență de la clasamentul superior la cel inferior. În mod similar, partea de mijloc, urmând după cea de sus, redă spațiul, în limitele căruia evoluarea rangului orientării valorice ajunge până la o cotă numerică ce simbolizează parcurgerea a două treimi din drumul ce duce de la clasamentul superior la cel inferior, iar partea de jos, urmând după cea din mijloc, redă spațiul în limitele căruia evoluarea rangului orientării valorice ajunge până la o cotă numerică ce indică la parcurgerea întregii distanțe dintre punctele extreme ale ordinii ierarhice.

De ce *zona plexus* ? Cum poate fi explicată includerea acestei sintagme în eșafodajul conceptual al studiului ?

Provenind din verbul latinesc *plexere* [= a împleti], cuvântul *plexus* este utilizat, inițial, în domeniul anatomiei și în cel al medicinei pentru a desemna o *rețea de nervi sau de vase constituită prin intermediul anastomozelor și situată*



atunci reprezentările membrilor acestui grup asupra liderilor pe care și-i doresc se organizează în jurul unui nod central, majoritatea elementelor constitutive ale căruia exprimă însușirile unor favoriți ai puterii de tip autoritar;

b) dacă *zona plexus* din ierarhia orientărilor valorice ale grupului este dominată, la un anumit moment, de aserțiuni ce redau predilecții pentru apartenență sau/și dragoste, stimă sau/și apreciere, atunci reprezentările membrilor acestui grup asupra liderilor pe care și-i doresc se organizează în jurul unui nod central, majoritatea elementelor constitutive ale căruia exprimă însușirile unor favoriți ai puterii de tip democrat;

c) dacă *zona plexus* din ierarhia orientărilor valorice ale grupului este dominată, la un anumit moment, de aserțiuni ce redau predilecții pentru cunoaștere, frumos, dezvoltare sau/și autorealizare, atunci reprezentările membrilor acestui grup asupra liderilor pe care și-i doresc se organizează în jurul unui nod central, majoritatea elementelor constitutive ale căruia exprimă însușirile unor favoriți ai puterii de tip liberal sau liberal-democrat.

în diverse puncte ale organismului uman (la nivelul sistemului gastric sau al celui renal, spre exemplu). În mod special, adeseori, este evidențiat *plexus-ul solar*, o „regiune situată în partea de sus a abdomenului unde se află nervii care îl excită”. Acest tip de *plexus*, spun specialiștii, simbolizează un „soare interior” sau – mai exact – *centrul energetic al corpului uman*. Or, prin mijlocirea lui, este activată diafragma – o cupolă fibroasă care, fiind amplasată între torace și abdomen, se mișcă în ritm cu respirația, în sus și în jos, de circa 20.000 ori pe zi, și care, în virtutea faptului că reprezintă un piston *sui generis*, ține restul organelor în stare de tonus. Cu timpul, cuvântul *plexus* se regăsește nu doar în tratatele de anatomie sau în cele care vizau medicina, ci și în alte sfere ale activității umane. În acest sens, scriitori sunt, pare-se, primii care manifestă interes față de el, punându-i în valoare capacitatea de a simboliza *regiuni cu așezare superioară în care se regăsesc nervii cu putere de excitare*. Pentru a oferi un exemplu de rigoare, vom aminti că *Plexus* este denumirea celui de-al doilea roman din trilogia *Răstignireatrandafirilor*, scrisă de H. Miller pe parcursul a mai bine de zece ani (o trilogie interzisă în SUA și publicată la Paris între 1949 și 1960). Ce l-a determinat pe vestitul romancier american – despre care se spune că este cel mai cultivat dintre scriitorii generației pe care a reprezentat-o, că a dat un nou sens genului literar, că s-a impus în calitate de un admirator fervent al vieții în toate aspectele ei sau că a avut un talent de povestitor inegalabil – să se pronunțe în favoare unei asemenea denumiri? Din câte știm, el s-a condus de următorul raționament: semnificațiile termenului *plexus* sunt de așa natură, încât doar în baza lor se poate ajunge la o *prezentare profundată a unei societăți dezmembrate din punct de vedere moral* (în roman, vom reaminti, este descries New Yorkul dinaintea izbucnirii Primului Război Mondial) sau – altfel spus – la *cea mai amplă descriere a valorilor care pot influența în mod hotărâtor lupta pentru supraviețuire*. Mai mult decât un roman, *Plexus*, după cum consideră mai mulți specialiști în materie de critică literară, este confesiunea unui personaj fascinant care ia forma unei avalanșe de emoții, idei, viziuni și coșmaruri cu referire la om și locul său precar în societatea secolului XX. Ideea de valori supreme este cea care-l interesează pe H. Miller cu deosebire. Ce-i poate salva pe oamenii din zilele noastre care „nu mai simt mare lucru, comportându-se ca niște automate – mănâncă, dorm, se joacă, muncesc și chiar fac sex într-un mod mecanic, ca reflex al „haosului nostru interior”? Dragostea, bineînțeles. Acea stare care este singurul lucru susceptibil să se manifeste ca un magnet, unind elemente existențiale cu caracter opus. Din aceleași considerente, H. Miller aruncă în perplexitate spiritele conforme: „niciun grăunte de fățarnicie nu trebuie admis, chiar dacă în destule ocazii bunul-simț este scuza temeinică pentru lașități și complezențe”. Sensurile pe care le comportă termenul *plexus* – de o *regiune cu așezare superioară în care se regăsesc nervii cu putere de excitare*, în anatomie și medicină, sau de o *împietire a valorilor supreme care pot influența în mod hotărâtor lupta pentru supraviețuire*, în creația literară – ne oferă posibilitatea să-i atribuim acestuia și un înțeles psihosociologic, în sensul evidențierii capacității lui de a zugrăvi *partea de sus a ierarhiei orientărilor valorice constituite în cadrul unui grup*. În viziunea noastră, această parte a ierarhiei orientărilor valorice s-ar putea numi *zona plexus* sau – după caz - *plexus*.



Înceind studiul, am constatat că există o armonie între imaginea liderului sau a candidatului la postul de lider și dimensiunile axiologice ale grupului care participă la elaborarea unei asemenea imagini. Ținându-se cont de acest fapt, liderului (sau candidatului la postul de lider) i se vor indica punctele forte și punctele slabe, precum și modalitățile prin intermediul cărora se vor întări primele și se vor atenua ultimele.

Referințe bibliografice:

1. Smith, P. B., Schwartz, S. H. Values. In: W. Berry, M. Segall, C. Kagritcibasi (eds.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. – Vol. 3. – Boston: Allyn and Bacon, 1997. – P. 80.
2. Thomas, W. I., Znaniecki, F. *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Knopf, 1920/1927.
3. Nuttin, J. *La structure de la personnalité*. Paris: P.U.F., 1968.
4. Mișu, A. *Sociometria, eseu critic*. București: Editura Politică, 1967.
5. Duprez, J.-M. Valorile. În G.Ferréol (coord.). *Dicționar de sociologie*. Iași: Polirom, 1998. – P. 219.
6. Iluș, P. Valori. În: S. Chelcea, P. Iluș (coord.). *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Editura Economică, 2003. – P. 367.
7. Doise, W. Ancorarea în studiul reprezentărilor sociale. În: A. Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 1997. – P. 155
8. Jodelet, D. Reprezentările sociale, un domeniu în expansiune. În: A. Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 1997. – P. 88.
9. Abric, J.-C. Reprezentările sociale: aspecte teoretice. În: A. Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 1997. – P. 116.
10. Mugnu, G., Carugati, F. *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et son développement*. Cousset: Del Val, 1985.
11. Neculau, A., Curelaru M. Reprezentări sociale. În: A. Neculau (coord.). *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom, 2003. – P. 303.
12. Șleahțișchi, M. *Liderii*. Chișinău: Știința, 1998. – P. 122-169.
13. Șleahțișchi, M. *Eseu asupra reprezentării puterii. Cazul liderilor*. Chișinău: Știința, 1999. – P. 194-240.
14. Șleahțișchi, M. Liderii și reprezentarea lor socială. În: *Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova*. – Vol. 3. – Seria: Științe socioumanistice. – Chișinău: CEP USM, 2005. – P. 340-344.
15. Doise, W. Reprezentările sociale: definiția unui concept. În: A. Neculau (coord.). *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 1997. – P. 79.



**DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII PREADOLESCENTULUI EDUCAT ÎN
DIFERITE MEDII SOCIALE DE VIAȚĂ**
**PERSONALITY DEVELOPMENT AT PREADOLESCENT FROM DIFFERENT
TYPES OF SOCIAL ENVIRONMENT**

CZU 159.922

Racu Igor, profesor universitar, doctor habilitat în psihologie

Monachu Maria Monica, master în psihologie

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu teoretico experimental în care a fost cercetată o problemă importantă și actuală din domeniul psihologiei – dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă. Cercetarea experimentală este una comparativă: au fost incluși în experiment preadolescenți din diferite situații sociale de dezvoltare – SSD - (educați în familii complete, familii cu părinții divorțați sau plecați din țară, din mediul urban și rural). Identificarea diferențelor în profilul de personalitate la preadolescenții din diferite SSD a permis organizarea experimentului formativ care a fost realizat în scopul demonstrării posibilității de influență pozitivă în condiții experimentale în special organizate asupra procesului de dezvoltare a personalității în această perioadă de vârstă.

Cuvinte-cheie: vârsta preadolescentă, situație socială de dezvoltare, personalitate, dezvoltarea personalității.

Abstract

This article presents the results of theoretical and experimental research of an actual problem from psychology: personality development at preadolescents. Experimental research is a comparative one: preadolescents from different types of social environment were included (preadolescents from complete family, preadolescents from divorced or separated families from urban and rural area). Identifying difference in personality traits at preadolescents from different types of social environment allowed us to organize formative experiment that was orientated to demonstrate the positive influence upon preadolescent's personality development.

Keywords: preadolescence, social environment, personality, personality development.

Personalitatea a reprezentat mereu o temă de interes pentru cercetare, deoarece ea îl definește pe om în relațiile sale cu alți oameni și cu societatea. Actualitatea cercetării noastre este determinată de încercarea de a studia în aspect comparativ dezvoltarea personalității la vârsta preadolescentă în dependență de diferite medii sociale de viață. Personalitatea umană este extrem de complexă și cu determinări multiple. Cele mai multe definiții dezvoltă o concepție integrativă și dinamică, relevând caracterul specific, unitar și sintetic al personalității, legătura ei strânsă cu conduita, determinarea ei biologică și socială.

După G.W.Allport personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic [1].

J.P.Guilford consideră personalitatea ca o constelație specifică de trăsături (fiziologice, morfologice și psihologice), iar R.B. Cattell susține că personalitatea este ceea ce permite să prezicem



ce va face un individ într-o situație dată. Personalitatea a mai fost definită ca „o unitate integrativă a unei persoane cu ansamblul caracteristicilor sale diferențiate permanente (inteligență, caracter, temperament, constituție) și cu modalitățile proprii de comportament” [abud 10, p. 23].

Al. Roșca consideră că personalitatea reprezintă îmbinarea unitară non-receptivă a însușirilor psihologice (aptitudini, temperament, caracter, sentimente predominante, motivele conduitei), care caracterizează mai pregnant și cu un mai mare grad de stabilitate omul concret și modalitățile sale de conduită [2].

Nicolae Mărgineanu definește personalitatea ca fiind „suprema sinteză a coeficientului de inteligență, caracter și trăire emotivă, cu balanță de temperament și fire, instruite și educate în familie, școală, profesie” [5, p.328].

Preadolescența este etapa în care au loc transformări majore atât în aspectul exterior, cât și în comportament, cu schimbări evidente la nivel psihic. La ieșirea din copilărie și începutul adolescenței, ca și în tot decursul acestei perioade, se dezvoltă impetuos o personalitate cu trăsături în plină formare. *Preadolescența* este o etapă de restructurare afectivă și intelectuală a personalității, descrisă ca o perioadă ingrată, dificilă atât pentru preadolescenți cât și pentru cei care se află în contact cu ei [6,7].

Perioada preadolescenței (10/11- 14/15 ani) este denumită și ca perioadă a școlarității mijlocii, dat fiind faptul că se parcurge cel de al doilea ciclu elementar, gimnaziu, cu ritmul său alert legat de solicitările față de copil. Acesta este solicitat să se adapteze mai intens la stilul diferit al profesorilor pe materii și la cerințe care presupun înțelegere și elaborarea de comportamente variate. În această perioadă, maturizarea biologică și intensa dezvoltare a personalității sunt dominante. De aceea modificările ce au loc în această perioadă de vârstă, trebuie bine cunoscute de cadrele didactice și de către părinți, pentru a putea veni în întâmpinarea lor, de a-i înțelege și adopta cele mai adecvate măsuri în vederea asigurării dezvoltării psihice și a personalității preadolescenților [6,7,8].

Scopul cercetării realizate este studierea în cadrul experimental comparativ a diferențelor în procesul de dezvoltare al personalității (trăsăturile caracteristice personalității preadolescenților educați în familii complete, familii cu părinții divorțați sau plecați din țară, din mediul urban și rural).

Ipotezele cercetării:



1. În dependență de mediul social diferit de viață presupunem particularități specifice în dezvoltarea personalității preadolescentului.

2. În condiții experimentale special organizate este posibil de a influența pozitiv dezvoltarea personalității preadolescenților.

Lotul de subiecți a fost constituit din 120 de preadolescenți (52 fete, 68 băieți) din clasele a V-a, a VI-a și a VII-a, cu vârsta cuprinsă între 10 și 13 ani.

Testele aplicate: Inventarul de ostilitate (7 scale: Negativism, Resentiment, Ostilitatea indirectă, Atentat, Suspiciune, Iritabilitate, Ostilitate verbală); Chestionarul de personalitate (Sinceritate, Extraversiune / introversiune; Nevrotism); Chestionar de studiere a stării de nervozitate.

Rezultatele

Analiza rezultatelor sunt prezentate pentru trei categorii de subiecți: preadolescenți cu părinți divorțați, preadolescenți cu părinți plecați în altă țară și preadolescenți din familii complete, din mediul urban și cel rural și pe grupele de vârstă 10-11 ani și 12-13 ani.

Tabel nr. 1. Numărul total al subiecților

	Urban		Rural		Total
Fete	30	58%	22	42%	52
Băieți	38	56%	30	44%	68

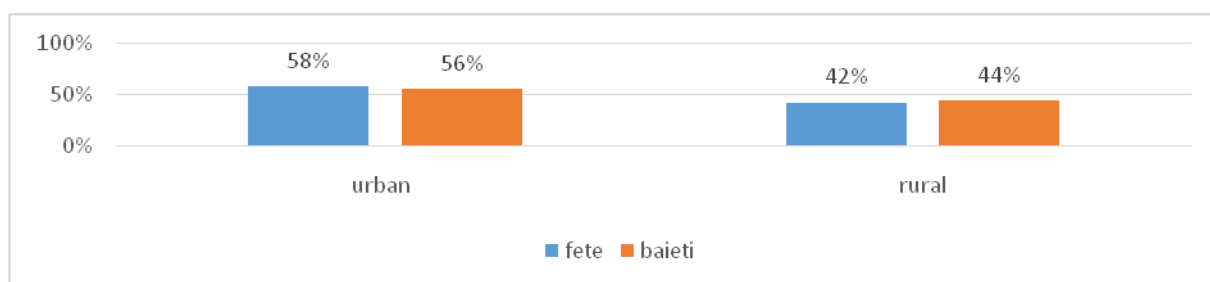


Fig. 1. Numărul total al subiecților

Eșantionul experimental a fost constituit din 120 de preadolescenți din care 52 de fete și 68 de băieți. 30 din fete sunt din mediul urban cu un procent de 58%, iar 22 de fete sunt din mediul rural cu un procent de 42%, iar 38 din băieți sunt din mediul urban cu 56% și 30 de băieți sunt din mediul rural cu un procent de 44%.



Tabel 2. Structura pe grupe de vârstă

	10-11ani		12-13ani		Total
Fete	26	50%	26	50%	52
Băieți	32	47%	36	53%	68

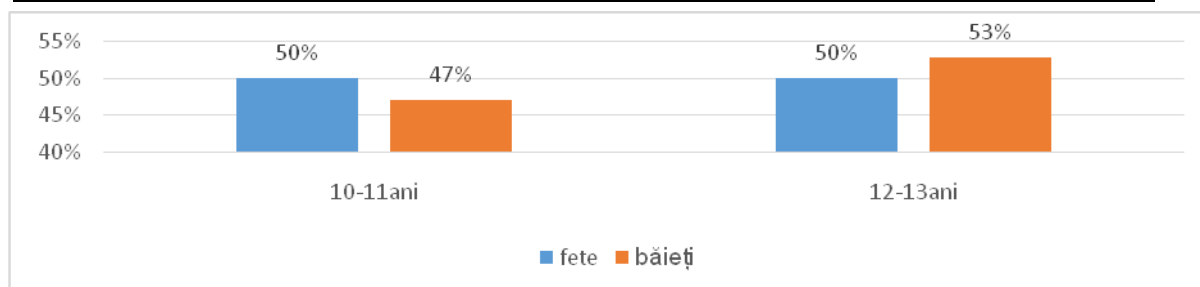


Fig. 2. Structura pe grupe de vârstă

Pe grupe de vârstă fetele reprezintă o proporție egală : câte 26 de fete la grupa de vârstă 10-11 ani și câte 26 de fete la grupa de vârstă 12-13 ani cu procentul de 50%, pe când la grupa de vârstă între 10-11 ani sunt 32 de băieți și reprezintă 47%, iar la grupa de vârstă între 12-13 ani sunt 36 de băieți cu un procent de 53%.

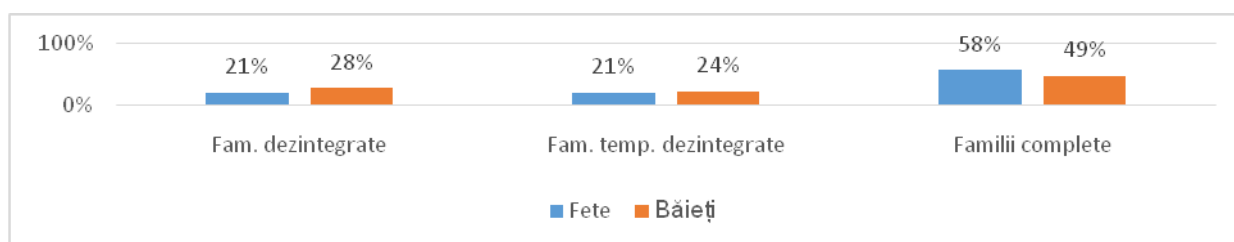


Fig. 3. Structura familiilor

120 de preadolescenți provin din diferite medii de viață: 30 subiecți testați sunt din familii cu părinții divorțați, 27 dintre ei sunt familii cu părinți plecați la muncă în altă țară și cei mai mulți – 63 - provin din familii complete. Mai exact 11 din fete (21%) și 19 din băieți (28%) provin din familii cu părinții divorțați, 11 din fete (21%) și 16 din băieți (24%) sunt din familii cu părinți plecați și 30 fete (58%) și 33 din băieți (49%) provin din familii complete.

În continuare vom analiza rezultatele testelor. Primul, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck), testează doi factori de bază: extraversiunea/introversiunea și nevrotismul.

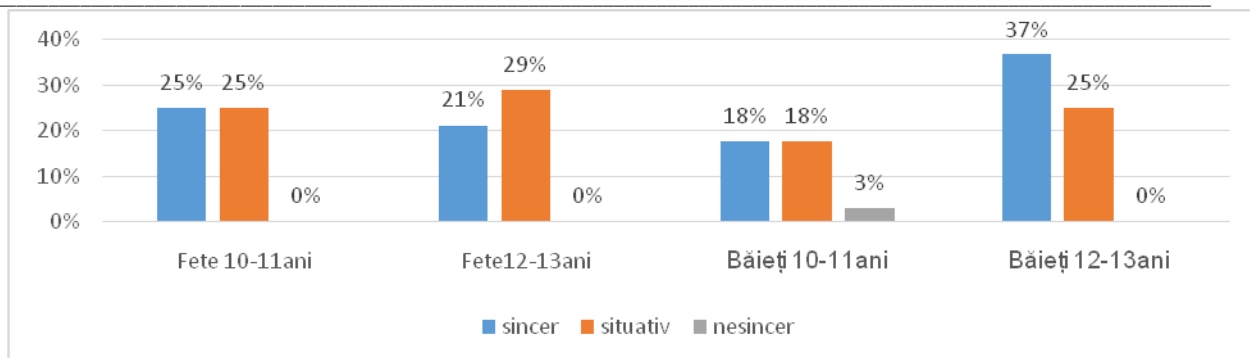


Fig. 4. Variabila „Sinceritate”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck),
structura pe grupe de vârstă

Observăm că majoritatea subiecților supuși experimentului sunt sinceri, unii situativi sinceri. Cei mai sinceri sunt 25 băieții ce reprezintă un procent de 37% din grupa de vârstă 12-13 ani și 15 fete cu un procent de 29% din aceeași grupă, doar 2 dintre băieții ce înseamnă 3% din grupa 10-11 ani au dat răspunsuri nesincere.

Grupa de vârstă 10-11 ani prezintă rezultate egale atât la fete cât și la băieți la răspunsurile sincere și situativ: câte 13 fete cu câte 25%, respectiv 12 băieți cu procentajul de 18% .

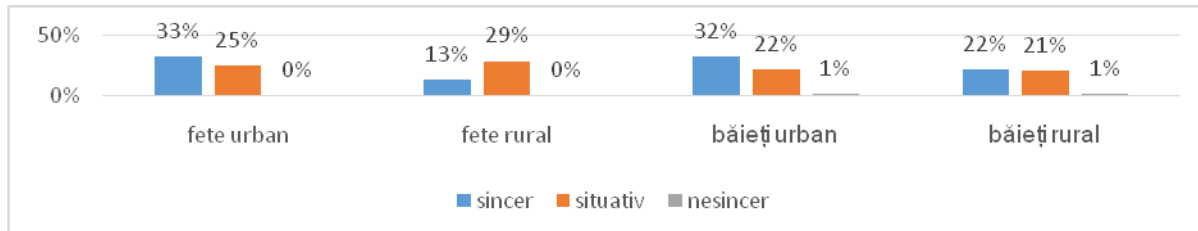


Fig. 5. Variabila „Sinceritate ”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck),
fete rural-urban, băieți rural-urban

Factorul sinceritate mai ridicat îl întâlnim la fetele și băieții din mediul urban, 17 fete (33%) și 22 băieți (32%). La preadolescenții din mediul rural mai sinceri au fost băieții 15 (22%) decât cele 7 fete care au reprezentat 13%. Dintre subiecții intervievați, nesinceri au fost doar băieții, cu câte 1% atât din mediul urban cât și din cel rural. Cel mai ridicat procentaj la factorul situativ îl reprezintă 15 fete din mediul rural (29%), iar cel mai scăzut cei 14 băieți tot din mediul rural (21%).

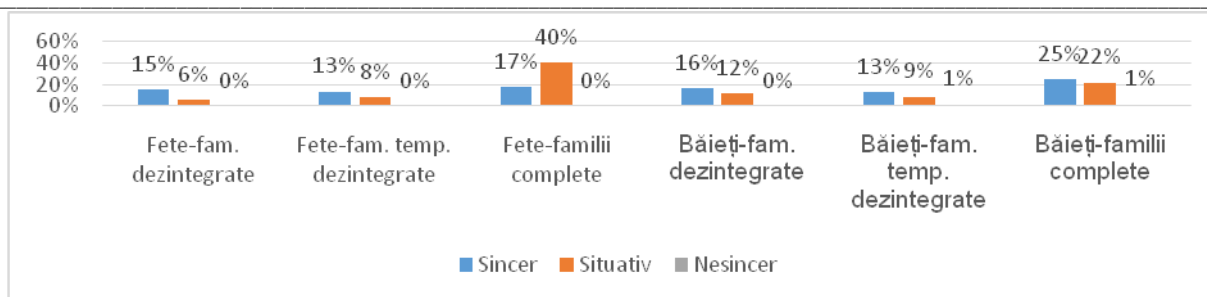


Fig. 6. Variabila „Sinceritate”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck), tip de familii

Analizând factorul sinceritate după tipul familiilor, remarcăm că cei mai sinceri sunt băieții din familiile complete 17 (25%) și fetele tot din familiile complete 9 (17%), iar nesinceri sunt doar băieții cu câte 1%, unul din familii cu părinți plecați și unul din familii complete. Procentajul cel mai mare la factorul situativ îl vedem la cele 21 de fete din familiile complete (40%), iar cel mai mic tot la fete, dar la cele 3 fete care provin din familii cu părinții divorțați (6%).

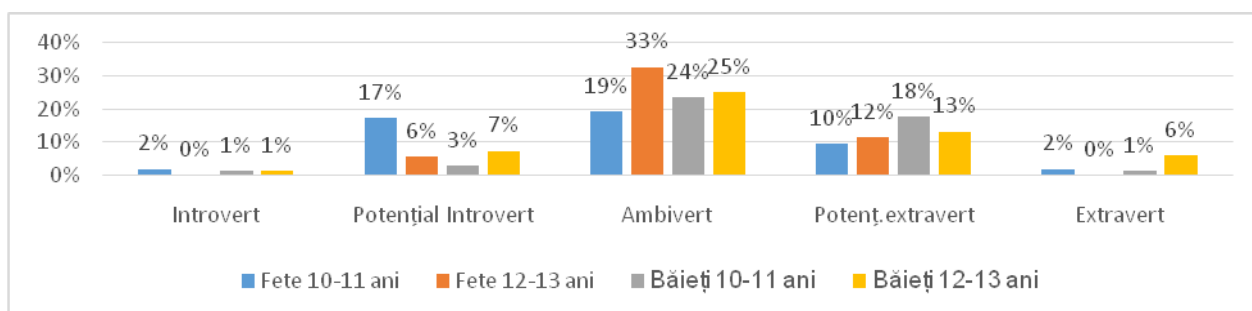


Fig. 7. Variabila „Extraversiune/introversiune”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck), pe grupe de vârstă

Studierea nivelului de extraversiune/introversiune pe grupe de vârstă a demonstrat că cei mai mulți preadolescenți sunt ambiverți. Acești preadolescenți se identifică cu ambele trăsături de personalitate, atât cele ale introverților cât și cele ale extraverților și se pot adapta în funcție de situație. Procentul cel mai ridicat este dat de 17 fete din grupa 12-13 ani (33%), urmat de 17 băieți din grupa 12-13 ani (25%) apoi 16 băieți de 10-11 ani (24%) și 10 fete din grupa 10-11 ani, reprezentând 19%.

După procentaj urmează însă preadolescenții potențial extraverți care reprezintă: 12 băieți de 10-11 ani (18%), 9 băieți de 12-13 ani (13%), 6 fete de 12-13 ani (12%) și 5 fete din grupa 10-11 ani (10%) .

Grupa de vârstă 10-11 ani reprezintă cel mai ridicat procent la cele 9 fete (17%) și cel mai scăzut procentaj al preadolescenților potențial introverți la cei 2 băieți (3%).



Numărul preadolescenților introverți este relativ mic, aceștia sunt mai frecvent întâlniți în grupa fetelor de 10-11 ani 2%, apoi cu procent egal de 1% băieții din ambele grupe de vârstă (10-11 ani și 12-13 ani).

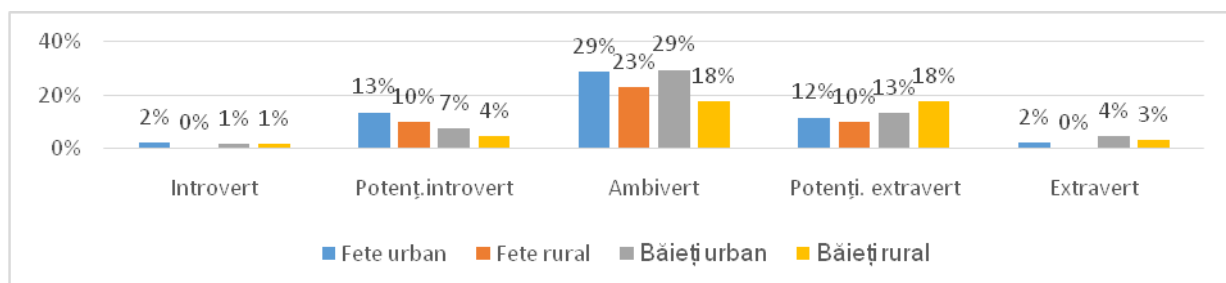


Fig. 8. Variabila „Extraversiune/introversiune”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck), fete urban-rural, băieți urban-rural

Nivelul de extraversiune/introversiune studiat în funcție de variabila mediul de viață (urban / rural) ne indică că cele mai mari valori la ambiverți sunt: cu același procent de 29%, 15 fete și 20 de băieți din mediul urban, urmează 12 fete din mediul rural cu un procent de 23% apoi 12 băieți din mediul urban cu procentul de 18%. Preadolescenții extraverți sunt reprezentați de 12 băieți din mediul rural (18%), urmați de 9 din mediul urban (13%), după care urmează 6 fete din mediul urban (12%) și 5 din mediul rural (10%).

Preadolescenții introverți cu procent mai mare sunt de această dată fetele apoi băieții din cele două medii sociale. Fetele - în număr de 7- din mediul urban cu un procent de 13%, sunt cele mai multe, după care 5 din ele reprezintă mediul rural cu 10%. 5 băieți din mediul urban reprezintă un procent de 7%, iar 3 băieți de la sat reprezintă 4%.

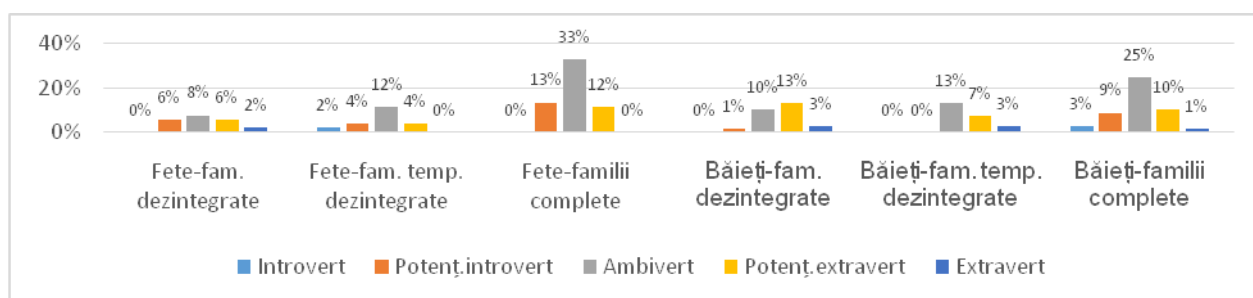


Fig. nr. 9. Variabila „Extraversiune/introversiune”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck) tip de familii

Preadolescenții ambiverți din familiile complete sunt majoritari: 17 fete (33%) și 17 băieți (25%). 9 din băieți (13%) și 6 din fete (12%) reprezintă ambiverții din familiile cu părinți plecați în altă țară, iar 4 băieți (8%), respectiv 7 fete (10%) sunt din familiile cu părinții divorțați.



Procentul cel mai mare de preadolescenţi potenţial extraverti este la 9 băieţi din familiile cu părinţii divorţaţi (13%) , iar cel mai mic la 2 fete (4%) cu părinţii plecaţi în afara ţării.

Şi de această dată pentru subiecţii din familii complete predomină preadolescenţii introverţi: 7 fete (13%) şi 6 băieţi (9%).

Introvertiţii, puţini la număr, se întâlnesc în familiile cu părinţii plecaţi: 2% fete şi 3% băieţi sunt din familii complete.

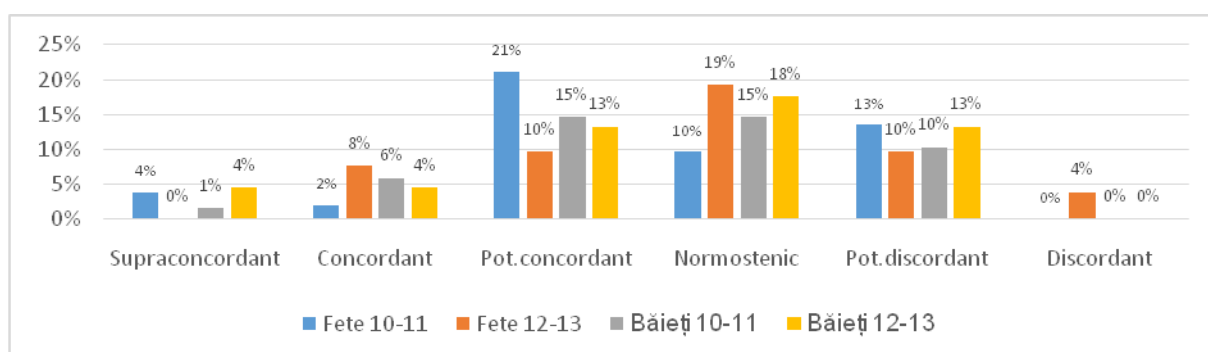


Fig. 10. Variabila „Nevrotism”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck)
pe grupe de vârstă

După rezultatele obţinute în urma cercetării, la scala nevrotism din figura 2.10, putem spune că cele mai ridicate procente sunt reprezentate de preadolescenţii potenţial concordanţi, normostenici şi potenţial discordanţi. Analizând separat, la preadolescenţii potenţial concordanţi se observă că cel mai ridicat procent îl au 11 fete din grupa de vârstă 10-11 ani cu 21% , apoi cei 10 băieţi din aceeaşi grupă de vârstă ce reprezintă 15% . 9 băieţi din grupa de vârstă 12-13 ani au un scor mai mare de 13% decât cele 5 fete care au ajuns la un scor de 10%.

Normostenicii din grupele de vârstă 12-13 ani au scorurile cele mai ridicate: 10 fete (19%) şi 12 băieţi (18%). 10 băieţi din grupa de vârstă 10-11 ani reprezintă 15%, iar 2 fete reprezintă 10%. Preadolescenţii potenţial discordanţi au obţinut rezultate aproximativ egale: 9 băieţi cu 13% din grupa de vârstă 12-13 ani şi 7 fete cu un procent de 13%, din grupa de vârstă 10-11 ani. 7 băieţi din grupa de vârstă 10-11 ani au un scor de 10% ca al celor 5 fete din grupa 12-13 ani.

Cele 2 fete din grupa de vârstă de 12-13 ani sunt singurele care au ajuns la un procent de 4% la factorul discordanţi.

Din datele analizate putem spune că sunt şi preadolescenţi care se caracterizează prin instabilitate emoţională, tendinţă spre anxietate, depresie, o scăzută auto-apreciere şi timiditate, toate datorită lipsei de control emoţional. Reacţiile emoţionale puternice ale preadolescentului instabil



emoțional se suprapun cu adaptarea sa scăzută la evenimentele din viață ce îl duc spre reacții emoționale iraționale.

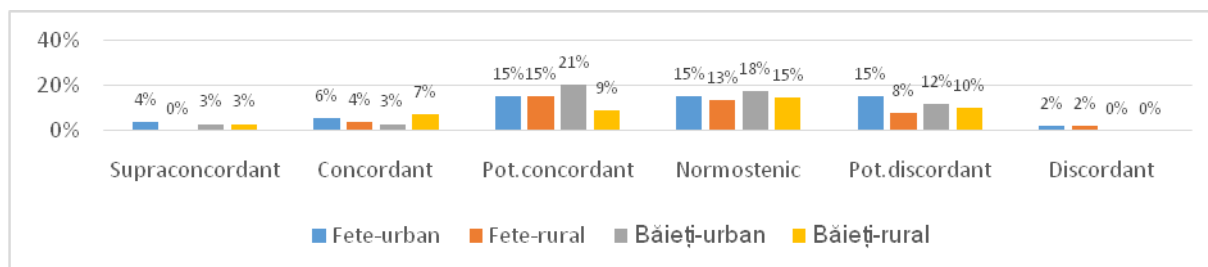


Fig. 11. Variabila „Neurotism”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck),
 fete, băieți urban-rural

Din această figură se observă că băieții din mediul urban au ajuns la cele mai ridicate scoruri: 14 băieți potențial concordanți cu un procentaj de 21%, 12 băieți normostenici cu procentul de 18% și 8 băieți potențial discordanți cu 12%. La aceleași variabile fetele din mediul urban reprezintă un procent de 15% la fiecare dintre ele. Și tot fetele din cele două medii de viață reprezintă câte 2% la variabila discordanți.

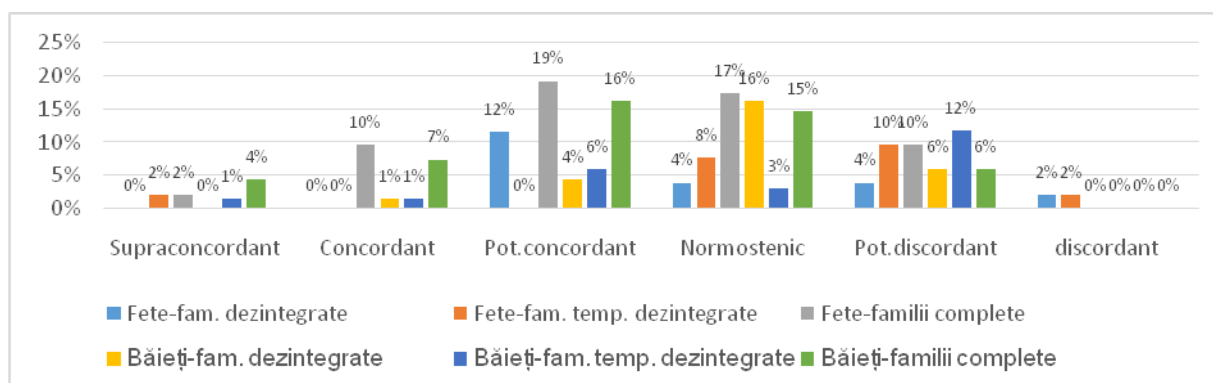


Fig. 12. Variabila „Neurotism”, Chestionarul de personalitate (H. Eysenck),
 tip de familii

Analizând figura 12 constatăm că 6 fete din familii cu părinții divorțați au procentajul mai mare de 12% la variabila potențial concordant și doar 2 fete - 4% normostenic și potențial discordant. 11 băieți din familiile cu părinții divorțați au un scor ridicat de 16% la variabila normostenic, 4 băieți potențial discordant cu 6% și 3 băieți la variabila potențial concordant cu 4%.

Preadolescenții din familii cu părinți plecați în afara țării au ajuns la următoarele rezultate : 8 băieți cu 12% și 5 fete la variabila potențial discordant cu 10%, 4 fete cu 8% și 2 băieți normostenici cu 3%, iar la variabila potențial concordant sunt doar 4 băieți cu un scor de 6%.



Menționăm că la variabila discordant sunt doar fete ce reprezintă 2% , una din familii cu părinți divorțați și una din familii cu părinți plecați în afara țării.

Comparând rezultatele vom menționa că preadolescenții din familiile complete au cele mai ridicate scoruri la toate variabilele. 10 fete cu 19% la potențial concordant, 9 fete la normostenic cu 17% , 5 fete la potențial discordant cu 10% și tot atât la variabila concordant. Băieții: 11 au obținut cel mai mare scor de 16% la variabila potențial concordant, 10 normostenici cu 15%, 5 băieți concordanți reprezintă 7% și 4 băieți potențial discordanți reprezintă 6%.

Limitile acestui articol nu ne permit să prezentăm toate datele cantitative obținute în experimentul de constatare și vom concludiona: pornind de la ipoteza cercetării, că există diferențe în dezvoltarea personalității preadolescenților educați în diferite medii sociale de dezvoltare, am ajuns la concluzia că situația socială de dezvoltare diferită, determină dezvoltarea specifică a personalității preadolescenților: în familia completă se asigură mai bine dezvoltarea personalității preadolescentului cu însușiri și caracteristici social așteptate decât în familiile cu părinți divorțați sau cu părinți plecați.

1. Studiarea nivelului de extraversiune/introversiune după Chestionarul de personalitate H. Eysenck, pe grupe de vârstă am demonstrat că cei mai mulți preadolescenți sunt ambiverți. Urmează preadolescenții potențial extraverți la grupa de vârstă 10-11 ani care reprezintă cel mai ridicat procent la fete și cel mai scăzut procent la băieți. Numărul preadolescenților introverți este mic, aceștia sunt mai frecvent întâlniți în grupa fetelor de 10-11 ani. Procentul cel mai mare la preadolescenții potențial extraverți este la băieții din familiile cu părinți divorțați, iar introverții, puțini la număr, se întâlnesc în familiile cu părinți plecați.

2. La scala nevrotism, cele mai ridicate procente sunt reprezentate de preadolescenții potențial concordanți, normostenici și potențial discordanți. Un scor ridicat îl reprezintă preadolescenții din familii cu părinți plecați sau divorțați. Aceștia se caracterizează prin instabilitate emoțională, tendință spre anxietate, depresie, o scăzută auto-apreciere și timiditate, toate datorită lipsei de control emoțional. Reacțiile emoționale puternice ale preadolescentului instabil emoțional se suprapun cu adaptarea sa scăzută la evenimentele din viață ce îl duc spre reacții emoționale iraționale.

3. La variabila Negativism a Testului de ostilitate scor ridicat îl au preadolescenții din mediul urban și preadolescenții din familii cu părinți plecați sau divorțați.

4. Cea mai mare parte a preadolescenților intervievați au obținut un scor ridicat la variabila Resentiment. Cel mai mare număr de preadolescenți cu scor ridicat sunt băieții din grupa de vârstă 12-



13 ani, apoi fetele din grupa 10-11 ani, la cei din mediul urban și la cei ce provin din familiile cu părinții divorțați sau plecați în afara țării.

5. Ostilitatea indirectă este o altă formă de manifestare a violenței și implică un comportament care direcționează ostilitatea către cineva în mod indirect. Acest comportament este manifestat mai mult de băieții din grupa de vârstă 12-13 ani, iar la fete la cele din grupa 10-11 ani. După numărul lor, remarcăm că scorul ridicat îl au preadolescenții din mediul urban care sunt mai numeroși față de cei din mediul rural. După tipul familiilor cei cu scoruri ridicate provin și aici tot din familiile cu părinții divorțați sau plecați în afara țării, cei mai mulți fiind băieții.

6. La variabila Atentat sunt preadolescenții care manifestă o formă de violență caracterizată prin dorința de a folosi violența împotriva altora, apare în dispute cu alții mai degrabă decât în distrugerea obiectelor. La această variabilă un comportament mai violent s-a observat la băieții din grupa 10-11 ani, la cea de 12-13 ani, iar la fete constatăm scoruri ridicate la grupa 10-11 ani. Pe medii sociale de viață un scor ridicat îl au băieții din mediul rural, apoi cei din mediul urban și fetele din mediul rural. S-a constatat că numărul mai mare al băieților cu un comportament violent se regăsește în rândul familiilor cu părinții divorțați, apoi în familii cu părinții plecați și un număr mai mic în familiile complete, iar la fetele, la cele din familiile cu părinții divorțați.

7. Suspiciunea este o altă formă de manifestare a violenței și implică proiectarea ostilității asupra altora. Ea variază de la neîncredere și prudență față de alții până la convingerea că cei din jur urmăresc să lezeze. S-a remarcat că cei mai mulți preadolescenți au un scor ridicat cu procente peste 30% la toate grupele de vârstă. Între mediile de viață cei mai suspicioși sunt preadolescenții din mediul urban cu un procent egal de 44% atât la fete cât și la băieți. Spre deosebire de celelalte variabile de la acest test, aici s-a remarcat că numărul cel mai mare, cu scor ridicat, al preadolescenților suspicioși, provine din rândul familiilor complete.

8. Iritabilitatea se manifestă prin pierderea firii la cea mai mică provocare și se exprimă în comportament ca izbucnire, grosolănie și nemulțumire acută. La această variabilă puțini preadolescenți au în comportament caracteristicile iritabilității și totuși mai mulți sunt băieții, apoi fetele încadrați în grupa de vârstă 12-13 ani, apoi băieții și fetele din mediul urban, băieții din mediul rural, în familiile cu părinții plecați și familiile cu părinții divorțați.

9. Ostilitatea verbală implică exprimarea verbală a trăirilor negative prin argumentare, strigare, țipete. Comparând datele aceste manifestări sunt întâlnite la un număr relativ mic al preadolescenților cu scor ridicat din eșantionul chestionat. Și de această dată băieții manifestă acest



comportament atât la grupa de vârstă 10-11 ani cât și la cea de 12-13 ani, în mediul urban, din familiile cu părinții divorțați, familiile cu părinții plecați și familii complete.

10. Starea de nervozitate are rezultate care variază la toate nivelele : din cei 120 de preadolescenți, 44 au obținut un nivel ridicat, adică sunt în general persoane calme, relațiile lor cu cei din jur sunt armonioase ; 44 au un nivel mediu, ceea ce înseamnă că își pot menține destul de ușor starea de calm, dar dacă devin obosiți pot deveni iritabili, însă cu abilități de aplanare a conflictelor. 32 dintre subiecți se regăsesc la nivelul scăzut, aceștia sunt persoane destul de dificile, cu o sensibilitate exagerată care de multe ori le joacă feste, iar nemulțumirile și frustrările îi fac extrem de nervoși.

Experimentul formativ a fost centrat pe activitatea de dezvoltare a structurilor de personalitate la preadolescenți. La experimentul formativ au participat 24 de elevi ai claselor gimnaziale și au fost repartizați în două grupuri: 12 elevi în grupul experimental și 12 elevi în cel de control. Grupurile au fost constituite respectând principiul omogenității: rezultate slabe la teste; număr egal: 3 fete și 9 băieți; 7 preadolescenți din mediul urban și 5 preadolescenți din mediul rural în fiecare grupă.

Programul a inclus 12 ședințe de training care au fost realizate de două ori pe săptămână cu o durată de 1 - 2 ore.

Scopul experimentului formativ este diminuarea trăsăturilor negative și dezvoltarea personalității preadolescenților.

Metodele utilizate în timpul ședințelor includ discuții introductive și concludente, brainstorming, jocuri de rol, dezbateri, prezentări, grupuri de lucru.

Obiective: - dezvoltarea abilităților emoționale și social ;

- crearea unei atmosfere de parteneriat prin depășirea emoțiilor negative și a situațiilor de conflict ;

- dezvoltarea unei auto-evaluări adecvate;

- cunoașterea imaginii de sine și creșterea stimei de sine.

Ipoteza: în condiții experimentale special organizate este posibil de a influența, pozitiv dezvoltarea personalității preadolescenților.

Experimentul de control

După realizarea celor 12 ședințe de training, am retestat cele două grupuri de preadolescenți.

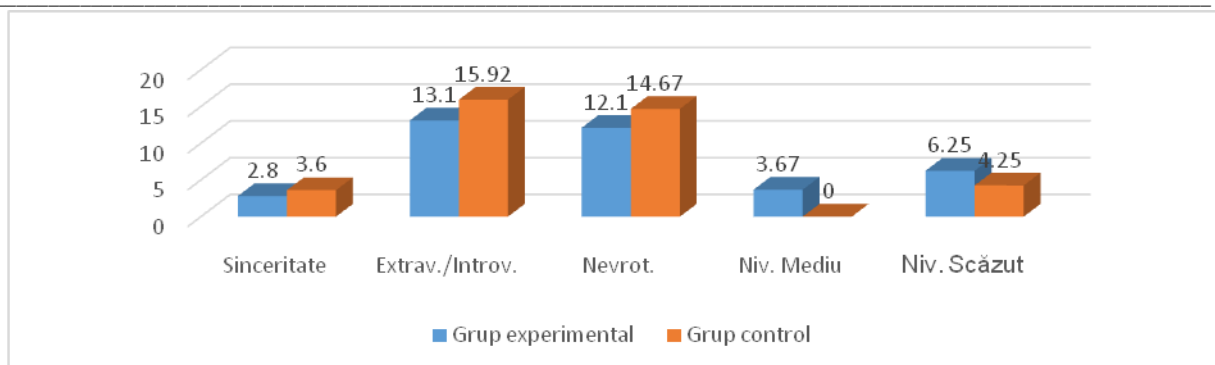


Fig. 13. Mediile la retest la scalele testelor Eysenck și Starea de nervozitate, grup experimental/grup control

La compararea rezultatelor test - retest pe grup experimental/grup control la Testul Eysenck avem următoarele rezultate după testul U Mann Whitney: la variabila sinceritate nu sunt diferențe statistice semnificative chiar dacă am obținut valoarea medie pentru grupul experimental 2,8 după retest, față de valoarea mai mare a grupului de control de 3,6 . În schimb la variabila extraversiune/introversiune sunt diferențe statistice: $U=3$, $p < 0,05$ (media retest grup experimental = 13,1, media retest grup control = 15,9); la variabila nevrotism am obținut următoarele diferențe statistice: $U=15$, $p < 0,05$ (media test grup experimental = 12,1, media grup control =14,67). Deci remarcăm o diminuare la unele variabile în urma celor 12 ședințe de training.

La chestionarul de studiere a stării de nervozitate nu sunt diferențe statistice semnificative, dar dacă ne referim la valoarea mediilor observăm că grupul experimental are o medie de 3,67 la nivelul mediu al testului, față de grupul de control care are media 0, iar la indicile nivelului scăzut grupul experimental a obținut o valoare a mediei de 6,25 față de grupul de control care are valoarea mediei de 4,25.

Datele obținute ne permit să constatăm că preadolescenții din grupul experimental după retest, spre deosebire de cei din grupul de control manifestă un nivel mai scăzut la indicele nevrotism. Acești preadolescenți au devenit după programul de training, mai calmi și liniștiți.

Tabel 3. Mediile la retest la scalele Inventarului de ostilitate, grup experimental/grup control

	NE	RE	IN	AT	SU	IR	VE
Grup experimental	2,6	2,5	3,3	3,5	3,8	5,4	6
Grup control	4,8	5	6,3	6,7	7	8,3	9,1

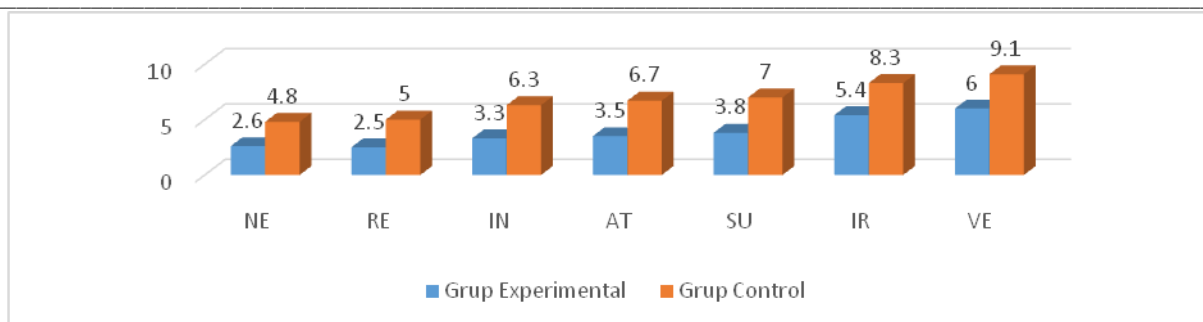


Fig. 14. Mediile la retest la scalele Inventarului de ostilitate,
grup experimental/grup control

Referitor la Inventarul de ostilitate observăm că la toate scalele constatăm diferențe statistic semnificative. La indicile negativism (NE) am obținut valoarea medie 2,6 pentru grupul experimental și 4,8 pentru grupul de control. Prelucrarea statistică pe verticală, după testul U Mann Whitney ne-a permis să constatăm diferențe statistic semnificative: $U=0$, $p<0,05$.

Urmărind în continuare tabelul și graficul, remarcăm la indicile resentiment (RE) diferențe statistic semnificative: grupul experimental cu media 2,5, iar grupul de control cu media 5, avem $U=0$, $p<0,05$.

La indicile ostilitate indirectă (IN) sunt următoarele scoruri: media grup experimental de 3,3 și media grup control 6,3, diferențe statistic semnificative: $U=0$, $p<0,05$. Urmează indicile atentat (AT) cu diferențe statistice: $U=0$, $p<0,05$, cu mediile: grup experimental = 3,5 și grup control = 6,7.

Constatăm diferențe statistic semnificative și la indicele suspiciune (SU), pentru grupul experimental s-a obținut media 3,8 și pentru grupul de control media 7, $U=2$, $p<0,05$.

La indicile iritabilitate (IR) am obținut valoarea medie pentru grupul experimental de 5,4 și 8,3 pentru grupul de control, iar după testul U Mann Whitney constatăm diferențe statistic semnificative de $U=0$, $p<0,05$.

La ultimul indice al testului, ostilitatea verbală (VE), constatăm diferențe statistic semnificative: $U=0$, $p<0,05$, grupul experimental cu media 6, cel de control cu media 9,1.

Generalizând rezultatele obținute la aplicarea Inventarului de ostilitate, constatăm că preadolescenții din grupul experimental față de cei din grupul de control, încep să se comporte altfel, cu valențe pozitive în diferite contexte ale vieții sociale. Ei sunt mai temperați, încearcă să își controleze emoțiile în cazuri dificile, au reușit să își transforme stările negative în stări emoțional pozitive. Dacă ei au fost neliniștiți, agitați, agresivi, cu izbucniri de pierdere a firii, nu aveau



încredere în cei din jurul lor, acum descoperă stări psihice pozitive: curaj, încredere, bucurie, linişte, sunt mai temperaţi. Aceste ameliorări sunt datorate programului de training care au avut un impact pozitiv prin diminuarea trăsăturilor negative ce îi caracterizau.

Tabel 4. Mediile test şi retest la scalele testelor Eysenck şi Starea de nervozitate, grup experimental

	Sincerit.	Extrav./Introv.	Nevrot.	Niv. Mediu	Niv.Scăzut
Test	3,17	17,42	14,92	0	4,25
Retest	2,8	13,1	12,1	3,67	6,25

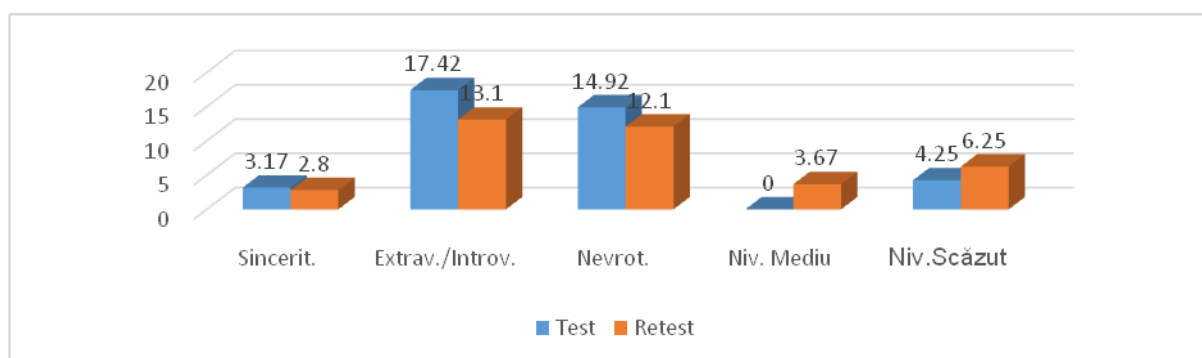


Fig. 15. Mediile test şi retest la scalele testelor Eysenck şi Starea de nervozitate, grup experimental

După retestarea grupului experimental menţionăm că rezultatele mediilor la testul Eysenck au scăzut, iar la Chestionarul stării de nervozitate au crescut.

Analizând datele observăm următoarele diferenţe statistice : la Chestionarul de personalitate Eysenck, la variabila sinceritate nu sunt diferenţe statistic semnificative, chiar dacă valoarea mediilor a avut modificări (media test =3,17 şi media retest = 2,8). La variabila extraversiune/introversiune sunt diferenţe statistic semnificative după testul Wilcoxon: $T = 0$, $p < 0,01$ cu media test =17,42 şi media retest =13,1, iar la variabila nevrotism prelucrarea statistică ne-a permis să constatăm şi aici diferenţe statistic semnificative: $T = 12,5$, $p < 0,05$ cu media test =14,92 şi media retest =12,1.

La Chestionarul stării de nervozitate rezultatele s-au îmbunătăţit : la nivelul mediu al testului am obţinut o creştere a valorii medii de la 0 la 3,67 la retest, ceea ce înseamnă după testul Wilcoxon că avem diferenţe statistic semnificative, $T = 0$, $p < 0,01$. Nivelul scăzut al rezultatelor testului a suferit modificări, de la valoarea medie de 4,25 s-a ajuns la 6,25, dar nu sunt diferenţe statistic semnificative după testul Wilcoxon.



Tabel 5. Mediile test și retest la scalele Inventarului de ostilitate, grup experimental

	NE	RE	IN	AT	SU	IR	VE
Test	5	6,1	6,7	7,4	7,4	8,8	10
Retest	2,6	2,5	3,3	3,5	3,8	5,4	6

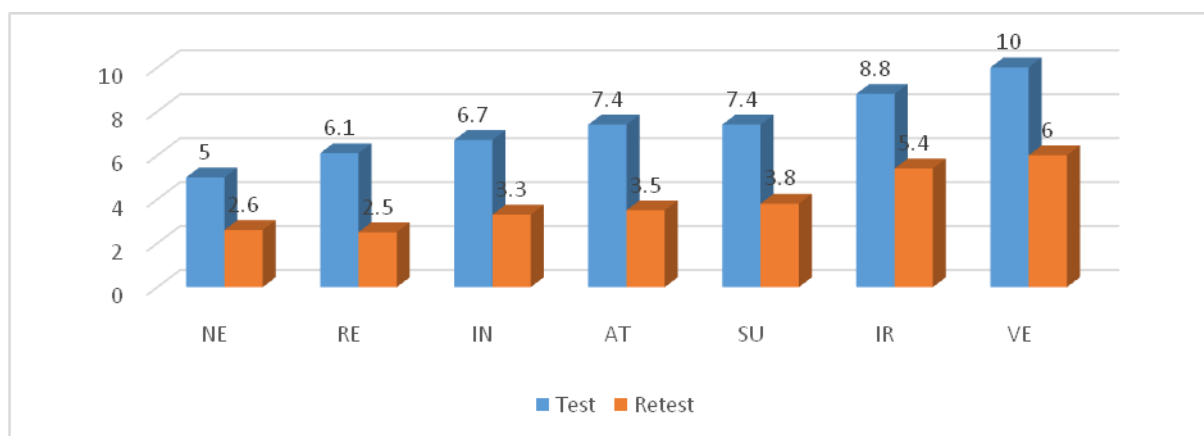


Fig. 16. Mediile test și retest la scalele Inventarului de ostilitate, grup experimental

La Inventarul de ostilitate mediile indicate în tabele și figură vin să ilustreze faptul că scorurile participanților la program s-au diminuat. Astfel, avem un rezultat cu o scădere cu 2,4 unități a mediei la negativism, cu 3,6 unități la variabila resentiment, cu 3,4 unități la variabila ostilitate indirectă, cu 3,9 unități la variabila atentat, cu 3,6 unități la variabila suspiciune, cu 3,4 unități la variabila iritabilitate și cu 4 unități la ostilitatea verbală după retest.

Din cele menționate mai sus putem afirma că implicarea în programul de training a preadolescenților din grupul experimental a contribuit la o diminuare a stărilor de nervozitate, agresivitate fizică și verbală, ură față de cei din jur, neîncredere, frustrare, o îmbunătățire și dezvoltare a autocontrolului prin învățarea tehnicilor de relaxare. Această constatare este confirmată și prin diferențele statistice semnificative obținute la compararea rezultatelor de la retest.

Prelucrarea statistică după testul Wilcoxon ne-a arătat că sunt diferențe statistice semnificative la toți cei șapte indici ai Inventarului de ostilitate: negativism $T = 0$, ($p < 0,01$), resentiment $T = 0$, ($p < 0,01$), ostilitate indirectă $T = 0$, ($p < 0,01$), atentat $T = 0$, ($p < 0,01$), suspiciune $T = 0$, ($p < 0,01$), iritabilitate $T = 0$, ($p < 0,01$) și ostilitate verbal $T = 0$, ($p < 0,01$).



Tabel 6. Mediile test și retest la scalele testelor Eysenck și Starea de nervozitate, grup control

	Sinceritate	Extrav./Inrtov.	Nevrot.	Niv. Mediu	Niv. Scăzut
Test	3,42	16,09	14,75	0	3,67
Retest	3,6	15,92	14,67	0	4,25

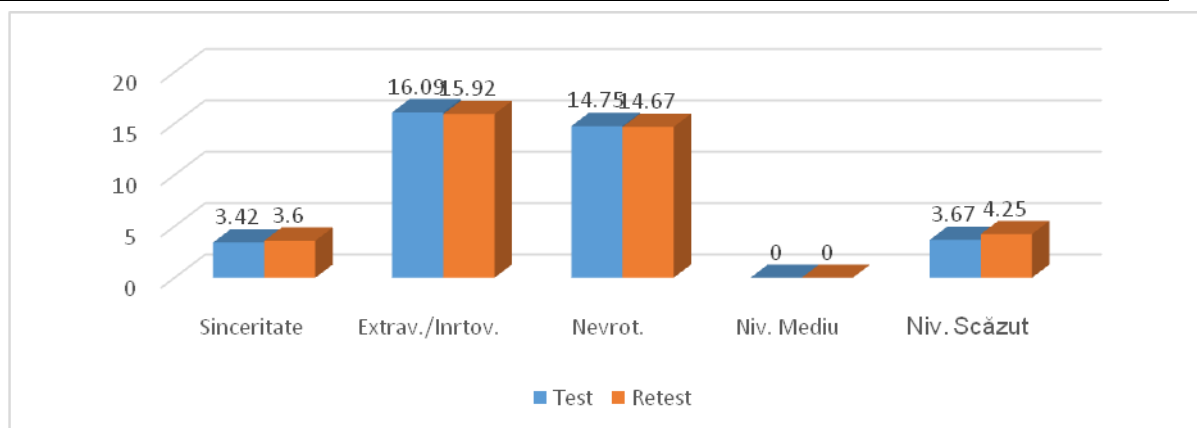


Fig. 17. Mediile test și retest la scalele testelor Eysenck și Starea de nervozitate, grup control

În urma prelucrării datelor după testul Wilcoxon constatăm pentru grupul de control o creștere a valorii mediei la variabila sinceritate al Chestionarului de personalitate Eysenck, de la media 3,42 la test, la media 3,6 după retest, diferență statistic semnificativă, $T = 0$, $p < 0,05$. La celelalte variabile s-au constatat modificări ale valorilor mediilor, dar fără diferențe statistic semnificative. Astfel la variabila extraversiune/introversiune media a scăzut de la 16,9 la test la media 14,67 la retest, iar la variabila nevrotism diferența este de doar 0,08 unități: media test = 14,75 și media retest = 14,67.

La Chestionarul stării de nervozitate nu s-au remarcat diferențe statistic semnificative după testul Wilcoxon la nici una din variabile. Nivelul mediu al testului are aceeași valoare de 0, iar la nivelul scăzut are o creștere mică de 0,58 unități (media test = 3,67 și media retest = 4,25).

Tabel 7. Mediile test și retest la scalele Inventarului de ostilitate, grup control

	NE	RE	IN	AT	SU	IR	VE
Test	4,92	5,2	6,5	6,83	7,2	8,4	9,18
Retest	4,8	5	6,3	6,7	7	8,3	9,1

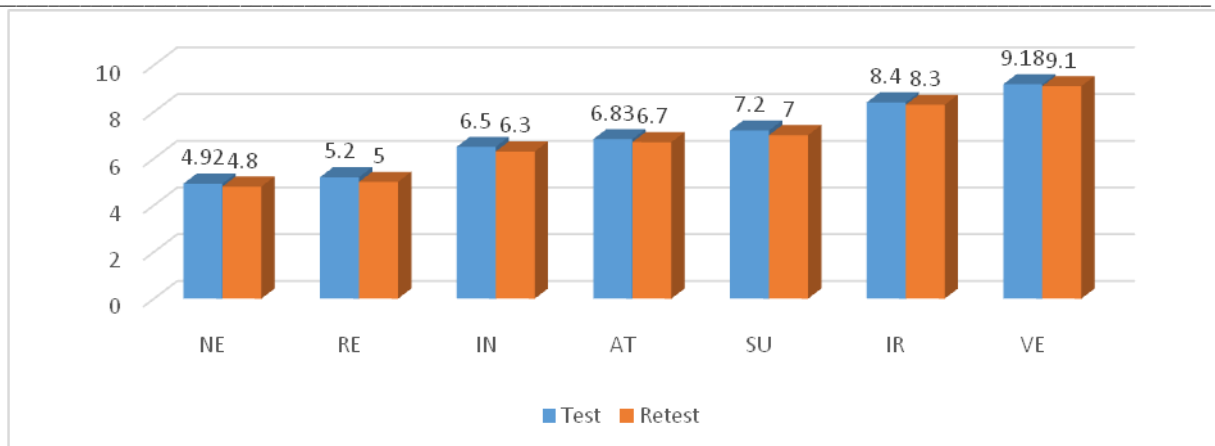


Fig. 18. Medii test și retest la scalele Inventarului de ostilitate, grup control

În grupul de control constatăm o scădere nesemnificativă a valorilor indicilor la Inventarul de ostilitate, fapt ce se oglindește în neparticiparea acestor preadolescenți la activitățile ședințelor de training.

Dacă urmărim fiecare indice în parte remarcăm următoarele valori la variabilele: negativism (test = 4,92 și retest = 4,8), resentiment (test = 5,2 și retest = 5), ostilitate indirectă (test=6,5 și retest = 6,3), atentat (test = 6,83 și retest = 6,7), suspiciune (test = 7,2 și retest = 7), iritabilitate (test = 8,4 și retest = 8,3) și ostilitate verbală (test = 9,18 și retest = 9,1). Aceste rezultate confirmă că nu sunt diferențe statistice semnificative după testul Wilcoxon.

Datele experimentale prezentate și analizate ne permit să concluzionăm că ipoteza conform căreia în condiții experimentale special organizate este posibil de a influența pozitiv dezvoltarea personalității preadolescenților a fost confirmată.

Concluzii. Scopul experimentului formativ a fost diminuarea trăsăturilor negative și dezvoltarea personalității preadolescenților. Rezultatele expuse ne permit să formulăm următoarele concluzii:

1. Preadolescenții din grupul experimental au demonstrat rezultate ce indică un nivel mai redus în ceea ce privește violența și formele ei de manifestare și anume la agresivitatea fizică, agresivitatea indirectă, iritare, supărare, suspiciune, agresivitate verbală, sentiment al vinei, negativism, atentat, supărare, iritare și agresivitate fizică. Ei se manifestă prin bunăvoință, calm, nu intră în situații de conflict și chiar dacă se întâmplă, au abilitatea să aplaneze anumite conflicte. Cu toate acestea, menționăm că, aceste reacții nu sunt încă niște forme de comportament de durată și



stabile. În reacțiile preadolescenților mai persistă, dar în mică măsură, sensibilitatea și neîncrederea în ceea ce fac.

2. Preadolescenții din grupul de control nu demonstrează schimbări pozitive importante. Ei folosesc în continuare un comportament neadecvat ce se caracterizează prin cuvinte tăioase, violență, brutalitate cu cei din jur și mereu caută să intre în conflict cu cineva când le sunt aduse critici la adresa lor sau nu este așa cum își doresc ei.

3. Rezultatele obținute demonstrează că aplicarea unui program psihologic de diminuare a trăsăturilor negative a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității la această etapă de vârstă.

Bibliografie

1. Allport Gordon W. Structura și dezvoltarea personalității. Editura Didactică și pedagogică. București, 1991.
2. Chircev A. Psihologie Generală. Editura Didactică și pedagogică. București, 1976.
3. Dafinoiu I. Personalitatea, metode calitative de abordare. Editura Polirom. Iași, 2002.
4. Eysenck Hj., Eysenck M. Descoperirea comportamentului uman. Editura Teora. București, 2000.
5. Mărgineanu N. Condiția umană. Editura Științifică. București, 1973.
6. Racu Ig. Formarea conștiinței de sine la vârsta preadolescentă în diferite situații sociale de dezvoltare. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2006, Nr. 1(5).
7. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău, 2013.
8. Racu Ig. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău, 2014.
9. Racu Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău, 2017.
10. Stoica D., Stoica M. Psihopedagogie școlară. Editura Scrisul Românesc. Craiova, 1982.
11. Verza Emil, Verza Florin Emil. Psihologia vârstelor. Editura Pro Humanitate. București 2000.



STUDIUL COMPARATIV AL FACTORILOR DE PERSONALITATE LA SUBIECȚII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A SCRISULUI ACCENTUATE ȘI LA CEI CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A SCRISULUI TIPICE

COMPARATIVE STUDY OF PERSONALITY FACTORS ON SUBJECTS WITH ACCENTUATED DIFFICULTIES IN LEARNING WRITTEN LANGUAGE AND ON THEIRS WITH TYPICAL DIFFICULTIES IN LEARNING WRITTEN LANGUAGE

CZU 159.953

Lucia CHITOROGA, lector, UPS „Ion Creangă”

Ion NEGURĂ, conf. univ., dr. psihol., UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Scopul studiului expus în articol a constat în identificarea particularităților de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticați cu dificultăți de învățare a limbajului scris. Experimentul a fost realizat pe un eșantion care a cuprins 89 subiecți, elevi din clasele primare. Analiza rezultatelor a stabilit că factorii de personalitate la care s-au obținut diferențe statistice semnificative între subiecții cu dificultăți de învățare a limbajului scris accentuate și cei cu dificultăți de învățare a limbajului scris tipice sunt: Factorul B (inteligența verbală); Factorul C (încrederea în sine); Factorul H (curaj social); Factorul I (sensibilitate și vulnerabilitate emoțională); Factorul O (anxietatea); Factorul Q3 (autocontrolul, capacitatea de organizare și planificare a activităților) și Factorul Q4 (tensiunea nervoasă).

Abstract

The purpose of the study presented in this paper was to identify the personality peculiarities of primary school pupils diagnosed with difficulties in learning written language. The experiment was carried out on a sample of 89 pupils from the primary classes. The analysis of the results determined that the personality factors at which statistically significant differences were obtained between subjects with accentuated difficulties in learning writing language and those with typical difficulties in learning writing language are: Factor B (verbal intelligence); Factor C (self-confidence); Factor H (social courage); Factor I (emotional sensitivity and vulnerability); Factor O (anxiety); Factor Q3 (self-control, organizational capacity and activity planning) and Factor Q4 (nervous tension).

Scopul cercetării experimentale, prezentat în acest articol, constă în identificarea particularităților de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticați cu dificultăți de învățare a limbajului scris accentuate.

Definirea conceptelor de lucru. În baza analizei definițiilor conceptului de dificultăți de învățare a limbajului scris (DILS), extrase din literatura de specialitate [1; 3; 4; 7], am adoptat ca definiție de lucru pentru studiul nostru următorul enunț: ***Dificultățile de învățare a limbajului scris reprezintă perturbări ale procesului de învățare a limbajului scris în perioada școlară primară care constau în obstacole/sincope semnificative în achiziția și utilizarea acestui limbaj și care nu sunt cauzate de deficiențe neurologice, mentale, senzoriale, motorii.***

Fenomenul DILS se distinge prin următoarele caracteristici esențiale ce-l definesc și-i conferă identitate [1; 4; 6; 7]:

- ele reprezintă *perturbări* ale procesului de învățare a limbajului scris;



- se manifestă în *obstacole* semnificative în achiziția și utilizarea acestui limbaj;
- au drept rezultat *erori* la nivelul literelor, erori gramaticale, erori de punctuație, erori la organizarea scriptului în pagină;
- nu sunt cauzate de deficiențe neurologice, mentale, senzoriale, motorii, deprivare social-culturală și economică;
- au loc în perioada *școlarității mici*.

Există două categorii de DILS:

- 1) dificultăți ale limbajului scris accentuate (DILSA) și
- 2) dificultăți ale limbajului scris tipice (DILST).

Deosebirea esențială dintre ele constând în aceea că DILSA necesită, în virtutea gravității lor, intervenție psihologică specială pentru a fi depășite, în timp ce DILST pot fi înlăturate prin demersuri și măsuri pedagogice obișnuite [4;6].

Ipoteza. Personalitatea reprezintă o realitate dinamică și particulară a fiecărui individ, abordată sub aspect fizic, cognitiv, emoțional, comportamental și relațional. Integrată contextului școlar, personalitatea elevului, pe lângă alți factori ai demersului instructiv-educativ, are un rol important în asimilarea cunoștințelor și competențelor de program. Statutul de elev, cu noile sale solicitări și exigențe, atribuie valențe noi dezvoltării personalității elevului mic.

În acest context am avansat **ipoteza** potrivit căreia *ar putea exista diferențe semnificative între subiecții cu DILSA și cei cu DILST sub aspectul anumitor factori de personalitate.*

Instrumentele psihologice. Ipoteza a fost verificată prin intermediul *Inventarului de personalitate Cattell* pentru copii, adaptat de E.M.Alexandrovskaja. El conține 120 itemi, departajat în 2 părți a câte 60 de itemi fiecare. Se utilizează pentru vârsta 8 ani - 12 ani, grila de itemi prevăzând variante separate pentru fete și băieți, poate fi aplicat individual sau în grup. Testul are 12 scale fiecare obiectivându-se în 10 itemi (5 în prima parte și 5 în a doua parte). Fiecărui răspuns ce corespunde grilei de cotare i se atribuie 1 punct. Suma punctelor brute pentru fiecare scală se transformă în steni prin intermediul unei tabele speciale, iar stenii se raportează la etalon. La interpretarea datelor și construirea profilului psihologic al personalității copilului prin prisma factorilor cercetați se consideră: 1-3 steni caracteristici pentru nivelul inferior, 4-7 steni – nivelul mediu, 8-10 steni – nivel înalt. Factorii sau trăsăturile pe care le evidențiază testul sunt: Factorul A – Sociabilitate; Factorul B - Inteligență verbală; Factorul C - Încrederea în forțele proprii; Factorul D – Excitabilitatea; Factorul E - Tendința spre autoafirmare; Factorul F - Înclinația spre risc; Factorul G



– Responsabilitate; Factorul H - Curaj social; Factorul I – Sensibilitate; Factorul O – Anxietate; Factorul Q3 – Autocontrol; Factorul Q4 - Tensiune nervoasă.

Eşantionul. Experimentul a fost desfășurat pe un eşantion care a cuprins **89** subiecți, elevi din clasele primare. Ei au fost repartizați în două grupuri:

- 1) grupul subiecților cu DISLA (51) și
- 2) grupul de comparație format din subiecți cu DILST (38). Cei 38 subiecți din grupul de comparație au fost selectați din rândul subiecților cu DILST în baza mediei rezultatelor acestora la probele de diagnosticare, care, în cazul nostru, a fost egală cu $3 \pm 0,3$.

Experimentul a fost realizat în perioada ianuarie – februarie 2015 în unități școlare din orașul Chişinău.

Prezentarea datelor experimentale și interpretarea rezultatelor. Datele obținute la *Inventarul de personalitate Cattell* sunt reflectate în Figura 1.

Factorul A care se referă la sociabilitate prezintă valori medii apropiate la elevii celor două loturi (elevii cu DILSA $m=5,31$ /elevii cu DILST $m=5,39$). Compararea rezultatelor la Factorul A, între elevii cu DILSA și elevii cu DILST, a relevat o diferență statistic nesemnificativă ($U=957,50$, $p \leq 0,923$ cu o mărime mică a efectului $r=0,01$), fapt care denotă inexistența unor deosebiri considerabile în manifestarea sociabilității celor două loturi. Subiecții ambelor eşantioane dispun de o paletă comportamentală largă pentru a-și exprima trăirile emoționale, se caracterizează prin valori medii ale adaptabilității sociale, ale jovialității și sociabilității, se confruntă sporadic cu episoade de neîncredere în ceilalți, negativism, încăpățănare și egocentrism.

Factorul B - inteligența verbală. Analiza valorilor medii obținute de elevii celor două loturi cercetate a arătat, că acestea sunt considerabil mai reduse la elevii cu DILSA ($m=3,80$) în raport cu elevii cu DILST ($m=5,89$). Valorile mai joase ale mediei elevilor cu DILSA ne vorbesc despre o inteligență verbală mai slab dezvoltată a acestora și utilizarea la un nivel scăzut al funcțiilor acesteia precum: trecerea greoaie de la particular la general și invers, rigiditatea operațiilor logice și matematice, ritmul mai greu în însușirea cunoștințelor. Subiecții cu DILSA au tendința de a utiliza preponderent în rezolvarea sarcinilor, informațiile concret-situaționale, abordând o rezolvare simplistă a problemelor, se caracterizează printr-o mai slabă capacitate de concentrare a atenției și oboseală instalată mai rapid. La acești copii emoțiile afectează gândirea, ca rezultat al unui autocontrol redus.

Elevii cu DILST prezintă un nivel mediu al dezvoltării inteligenței verbale și utilizează la un nivel moderat funcțiile acesteia, precum generalizarea. Ei realizează mai ușor trecerea de la



particular la general și invers, însușesc mai ușor operațiile logice și matematice, se caracterizează printr-un nivel mediu al însușirii cunoștințelor. Compararea datelor, celor două loturi la acest factor a relevat o diferență statistic semnificativă: $U=420,00$, $p\leq 0,001$, la o mărime medie a efectului $r=0,48$. Această constatare fiind semnificativă statistic și practic la o magnitudine moderată a efectului. Elevii cu DILSA se caracterizează printr-o inteligență verbală la un nivel statistic semnificativ mai scăzut în comparație cu elevii cu DILST.

În cadrul factorului B s-a găsit o diferență statistic semnificativă ($U=151,00$, $p\leq 0,003$ la o mărime medie a efectului $r=0,42$) între băieții cu DILSA ($m=4,03$) și băieții cu DILST ($m=5,79$). Băieții cu DILSA au o inteligență verbală mai slab dezvoltată, decât cei cu DILST, caracterizată prin rigiditatea operațiilor logice și matematice, ritmul mai greu în însușirea cunoștințelor, mai slabă capacitate de autocontrol și de concentrare a atenției. Mărimea efectului e de magnitudine medie.

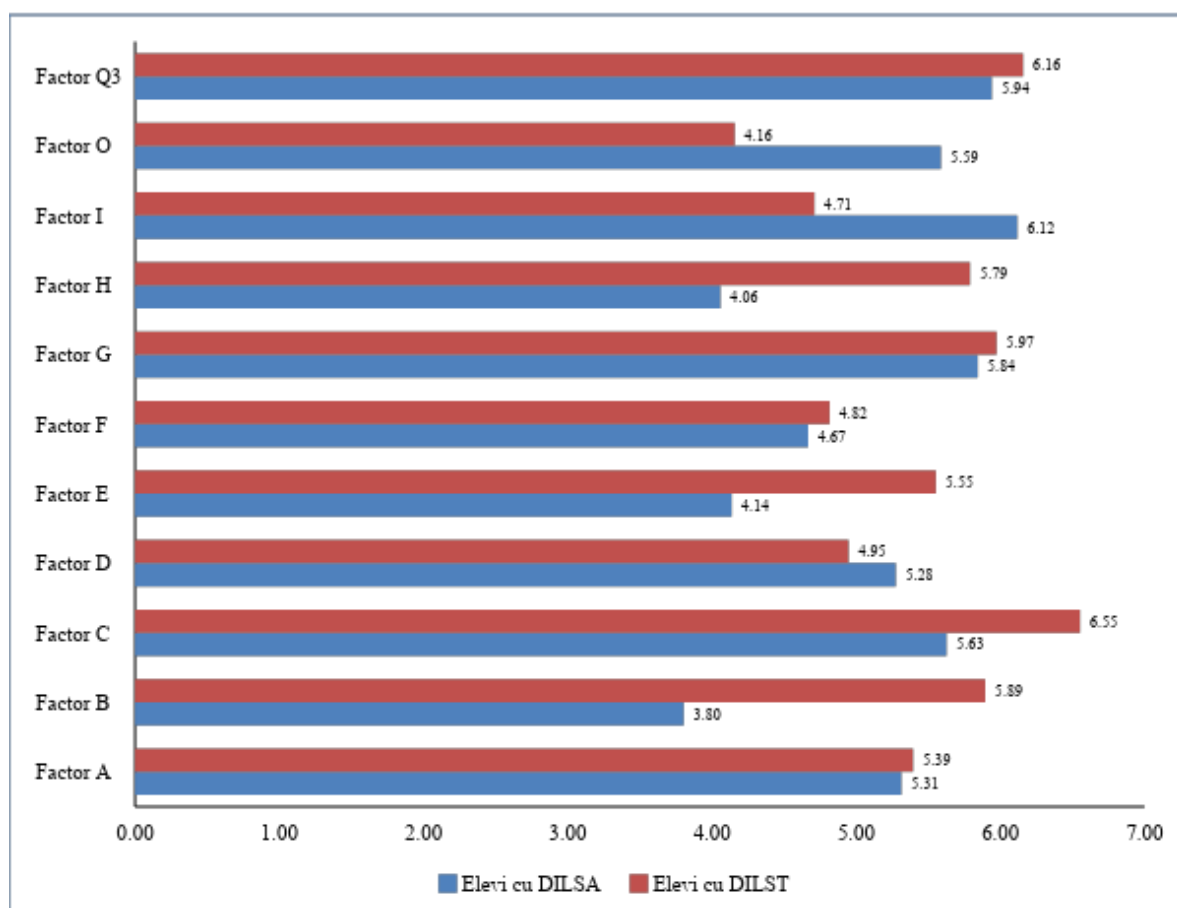


Fig. 1. Valorile factorilor de personalitate, Inventarul Cattell, subiecți cu DILSA vs subiecți cu DILST



Factorul C – încrederea în sine. Urmărind valorile medii ale elevilor cu DILSA ($m=5,63$) paralel cu cele ale elevilor cu DILST ($m=6,55$), la factorul *încrederea în sine* constatăm că, deși acestea plasează subiecții ambelor loturi în zona medie de dezvoltare a acestui factor, totuși, rezultatele obținute de elevii cu DILSA sunt mai joase decât cele ale elevilor cu DILST. Rezultă că subiecții cu DILSA sunt în mai mică măsură siguri de forțele proprii, mai puțin calmi și pregătiți psihologic pentru a face față cu succes sarcinilor școlare. Elevii cu DILSA dau dovadă de un grad mai redus de maturitate emoțională și adaptabilitate școlară, reacționează mai dureros la insuccese, își controlează mai greu emoțiile decât elevii cu DILST și chiar pot întâmpina probleme în a și le exprima într-o formă socialmente dezirabilă. Subiecții cu DILST dau dovadă de un grad mai ridicat de adaptabilitate și maturitate emoțională, sunt mai puțin predispuși la schimbări ale dispoziției și mai siguri de ei decât elevii cu DILSA. Elevii cu DILST consumă mai puțin efort și energie pentru realizarea sarcinilor școlare, sunt mai puțin afectați de insuccese și își acceptă mai ușor propriile neajunsuri.

Diferența obținută, în urma comparării rezultatelor la factorul C este statistic semnificativă ($U=680,50$, $p\leq 0,015$) la o mărime a efectului medie ($r=0,35$).

Factorul D - excitabilitatea. Valorile medii ale elevilor cu DILSA ($m=5,28$), cât și cele ale elevilor cu DILST ($m=4,95$) la acest factor se situează la un nivel moderat de manifestare cu o ușoară accentuare la elevii cu DILSA. Atât elevii cu DILSA, cât și cei cu DILST au reactivitatea și echilibrul psihoemoțional de nivel moderat. Compararea rezultatelor elevilor cu DILSA și a celor cu DILST la factorul *excitabilitate* a dezvăluit o diferență statistic și practic nesemnificativă ($U=890,50$, $p\leq 0,510$) la o mărime insignifiantă a efectului ($r=0,07$).

Factorul E - tendința spre autoafirmare. Valorile medii ale elevilor cu DILSA ($m=4,14$) sunt ușor mai scăzute decât ale celor cu DILST ($m=5,11$). Aceasta ne vorbește despre o mai pronunțată tendință a elevilor cu DILSA de a depinde de alții, de un grad mai mare de conformism, de unele dificultăți în a-și susține punctul de vedere, tendința de a se lăsa mai ușor dominați, mai redusă încredere în forțele proprii și o mai accentuată tendință de a se autoculpabiliza pentru insuccese. Elevii cu DILST par să accepte mai ușor provocările, sunt înclinați să-și gestioneze conduita din perspectiva propriilor valori și principii, iar nu după norme impuse din afară, au o tendință mai pronunțată spre independență și autoafirmare, critică mai ușor alte persoane. Analiza comparativă a rezultatelor elevilor cu DILSA și a celor cu DILST la factorul E a descoperit o diferență nesemnificativă statistic și practic ($U=912,50$, $p\leq 0,573$) la o mărime neînsemnată a efectului ($r=0,15$).



Factorul F – tendința de a risca. Abordarea comparativă a rezultatelor elevilor cu DILSA (m=4,67) și a celor cu DILST (m=4,82) a evidențiat o diferență statistic și practic nesemnificativă (U=925,50, $p \leq 0,715$ la o mărime neînsemnată a efectului $r=0,04$). Prin urmare, elevii ambelor loturi prezintă o tendință moderată de a risca, nu există diferențe considerabile în adoptarea conduitelor rezonabile. Elevii ambelor eșantioane pot aborda creativ rezolvarea unor probleme, sunt conștienți de consecințele propriilor comportamente, sunt la fel de interesați de lucruri și senzații noi, pot fi temperați sau exuberanți în funcție de situație.

Factorul G – responsabilitatea. Analiza valorilor medii ale elevilor cu DILSA (m=5,84) și a celor cu DILST (m=5,97) la factorul *responsabilitate* reliefează faptul că elevii ambelor loturi își asumă responsabilități, dau dovadă de acuratețe și perseverență în realizarea sarcinilor.

Compararea rezultatelor celor două loturi la factorul *responsabilitate* a evidențiat o diferență statistic nesemnificativă (U=919,50, $p \leq 0,678$ la o mărime neînsemnată a efectului $r=0,04$). Scala G arată modul în care elevii percep și-și racordează conduita la normele sociale. Absența diferenței statistice semnificative la acest factor al personalității arată că nu există deosebiri importante în gradul de conformare al comportamentului la normele sociale și la asumarea responsabilității între cele două loturi. Subiecții cercetați de noi demonstrează că nu sunt îndreptățite părerile multor cadre didactice și părinți, precum că elevii cu DILSA manifestă un grad mai ridicat de iresponsabilitate, neglijență, și lene.

Factorul H - curaj social. Urmărind mediile celor două loturi, elevi cu DILSA (m=4,06) și elevi cu DILST (m=5,97), la factorul H, constatăm că elevii cu DILSA se caracterizează prin valori mai mici. Compararea rezultatelor celor două loturi la scala H a scos în evidență o diferență statistic semnificativă: U=522,50; $p \leq 0,001$, la o mărime medie a efectului $r=0,39$. Constatăm că elevii cu DILSA sunt mai sensibili la amenințări de orice tip, sunt mai timizi în stabilirea relațiilor, mai nesiguri de forțele proprii, cu sentimente de inferioritate mai pregnante. Elevii cu DILST prezintă mai multă îndrăzneală în stabilirea contactelor sociale, sunt mai hotărâți, mai atrași de situații riscante, mai dornici de senzații tari. Există diferențe între elevii celor două loturi privind relațiile cu adulții (părinți și profesori), gradul de facilitare cu care stabilesc contacte cu adulții, reacțiile în situații neprevăzute și dorința de a fi în centrul atenției. Mărimea medie a efectului exprimă magnitudinea moderată a diferenței constatate la acest factor între cele două loturi.

În cadrul acestui factor s-a relevat, de asemenea, o diferență statistic semnificativă (U=192,50; $p \leq 0,027$) la o mărime medie a efectului ($r=0,30$) între băieții cu DILS (m=4,16) și băieții



fără DILS ($m=5,63$). Băieții cu DILS sunt mai timizi în stabilirea relațiilor interpersonale, mai nesiguri de sine și cu mai pronunțate sentimente de inferioritate.

Factorul I se referă la sensibilitate, vulnerabilitate și dependență emoțională, maleabilitate, aptitudini estetice și bogăția imaginației. Analizând mediile elevilor cu DILSA ($m=6,12$) și a celor cu DILST ($m=4,71$), la acest factor, observăm că aceștia prezintă un nivel moderat, însă, valoarea medie mai mică la elevii cu DILSA ne arată că aceștia sunt mai sensibili și mai dependenți emoțional decât cei cu DILST.

Compararea rezultatelor elevilor cu DILSA și cele ale elevilor cu DILST la factorul I pune în evidență o diferență statistic semnificativă ($U=559,00$; $p \leq 0,001$) la o mărime a efectului medie ($r=0,36$).

Elevii cu DILSA sunt mai predispuși la anxietate, neliniște față de problemele de sănătate, mai dependenți de afecțiunea, atenția și ajutorul celorlalți. Elevii cu DILST manifestă o mai pronunțată tendința spre independență, își susțin cu mai multă îndrăzneală punctul de vedere, abordează problemele existențiale mai pragmatic, mai realist, sunt mai pregătiți în a-și asuma responsabilități sporite. Ei au mai multă încredere în puterea rațiunii decât în emoții, dau prioritate calculului rece în mai mare măsură decât elevii cu DILSA.

S-a atestat și o diferență statistic semnificativă ($U=187,00$; $p \leq 0,020$) la o mărime a efectului medie $r=0,32$ între băieții cu DILSA ($m=6,50$) și băieții cu DILST ($m=4,00$). Băieții cu DILSA se neliniștesc mai ușor, sunt mai dependenți de afecțiunea, de aprobarea, atenția și ajutorul celorlalți.

Factorul Q3 măsoară autocontrolul, capacitatea de organizare și planificare a activității. Valorile medii obținute de elevii cu DILSA ($m=4,94$) și de elevii cu DILST ($m=6,16$) îi situează pe subiecții ambelor loturi la un nivel moderat de manifestare a acestor însușiri. Compararea datelor celor două loturi la factorul Q3 relevă o diferență statistic semnificativă ($U=528,00$; $p \leq 0,001$) la o mărime medie a efectului $r=0,38$). Elevii cu DILS au un nivel al autocontrolului, al capacității de organizare și planificare a activității la un nivel statistic semnificativ mai redus decât elevii cu DILST. Acest efect constatat are semnificație practică la un nivel mediu al magnitudinii.

Elevii cu DILSA atestă o mai bună adaptabilitate, o mai bună gestionare a energiei, o mai bună capacitate de organizare a activității. Elevii cu DILSA prezintă o adaptabilitate socială mai redusă, mai slabe capacități de autocontrol al emoțiilor și comportamentului, față de elevii cu DILST. Reglajul voluntar este mai slab dezvoltat la elevii cu DILSA, ei au tendința să-și irosească mai ușor energia și reușesc mai greu s-o canalizeze spre scopuri constructive. Ei au o mai slabă capacitate de a-și organiza activitățile, de a stabili un plan de activitate și de a-l respecta. Autoreglajul redus în



timpul activității de scriere îi face pe elevii cu DILSA să se distragă frecvent, să nu observe chiar și erorile care în alte contexte au fost scrise corect.

Factorul O pune în evidență anxietatea. Valorile medii ale elevilor cu DILSA ($m=5,59$) la acest factor se situează la limita de jos al nivelului mediu, iar valorile elevilor cu DILST ($m=4,16$) – la limita de sus al aceluiași nivel. Compararea rezultatelor celor două loturi la factorul O arată o diferență statistic semnificativă ($U=538,00$; $p \leq 0,001$ la o mărime moderată a efectului $r=0,38$). Elevii cu DILSA au un nivel al anxietății statistic semnificativ mai înalt în comparație cu elevii cu DILST. Magnitudinea efectului constatat este de nivel mediu.

Subiecții cu DILSA sunt mai susceptibili de neliniște, îngrijorare, se deprimă mai ușor, au o tendință mai pronunțată de autoculpabilizare, de a-și subestima potențialul, cunoștințele și aptitudinile. Comportamentul elevilor cu DILSA este mai influențat de aprobarea sau neaprobarea celor din jur. Elevii cu DILST sunt mai puțin afectați de neliniște și îngrijorare, sunt mai încrezători în forțele proprii, mai puțin predispuși fricilor și autoculpabilizării, sunt mai puțin dependenți și sensibili la aprecierile externe.

În cadrul acestui factor s-a constatat, de asemenea, o diferență statistic semnificativă ($U=179,50,00$; $p \leq 0,014$) la o mărime a efectului medie ($r=0,34$) între băieții cu DILSA și băieții cu DILST. Băieții cu DILSA sunt mai susceptibili de neliniște, îngrijorare, se deprimă mai ușor, au tendința de a-și subestima potențialul, sunt mai influențabili de aprobarea sau neaprobarea celor din jur, comparativ cu băieții cu DILST.

Factorul Q4 – tensiunea nervoasă. Datele medii obținute de elevii cu DILSA ($m=5,98$) se situează la limita de jos al nivelului mediu. Acești elevi se află mereu în mișcare, sunt mai predispuși spre impulsivitate, se plictisesc mai rapid căutând noi activități, se lasă mai ușor distrași de preocupări colaterale activității, mai greu își păstrează calmul și echilibrul, sunt mai irascibili și mai afectați de probleme ale somnului. Elevii cu DILST ($m=4,36$) manifestă tendința de a fi mai relaxați, au o dispoziție mai bună, sunt mai calmi și mai stabili emoțional, suportă mai ușor eșecurile. Analiza comparativă a rezultatelor celor două loturi, la factorul Q4 scot în evidență o diferență statistic semnificativă ($U=662,00$; $p \leq 0,002$) la o mărime a efectului medie ($r=0,35$).

Analiza datelor, obținute prin administrarea *Inventarului de personalitate Cattell*, a evidențiat șapte factori de personalitate la care s-au observat diferențe semnificative între cele două loturi (vezi Tabelul 1).



Tabelul 1. Diferențele semnificative statistic, Testul Cattell, subiecți cu DILSA vs subiecți cu DILST

<i>Factori de personalitate (Cattell)</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efect.(r)</i>
Factor B	420,00	0,001	0,48
Factor C	680,50	0,015	0,35
Factor H	522,50	0,001	0,39
Factor I	559,00	0,001	0,36
Factor O	538,00	0,001	0,38
Factor Q3	528,00	0,001	0,38
Factor Q4	662,00	0,002	0,35

Factorii de personalitate la nivelul cărora se remarcă diferențe semnificative statistic între elevii cu DILSA și elevii cu DILST sunt: Factorul B (inteligența verbală), Factorul C (încrederea în sine), Factorul H (curaj social), Factorul I (sensibilitate și vulnerabilitate emoțională), Factorul O (anxietatea), Factorul Q3 (autocontrolul, capacitatea de organizare și planificare a activității) și Factorul Q4 (tensiunea nervoasă).

Analiza datelor obținute de la aplicarea *Inventarului de personalitate Cattell* ne permite să tragem **concluzia**: *există diferențe apreciable între subiecții cu DILSA și cei cu DILST privind următorii factori de personalitate: inteligența verbală, încrederea în sine, curaj social, fragilitate emoțională, autocontrolul și tensiunea nervoasă.*

Concluzia ce ne-a fost determinată de analiza rezultatelor de la *Inventarul de personalitate Cattell*, obținute de subiecții cu DILSA și cei cu DILST, rezonază cu ipoteza avansată la începutul experimentului care prezicea diferențe semnificative între subiecții cu DILST și cei cu DILSA pe anumiți factori de personalitate.

Profilul psihologic al elevului cu DILSA

În baza datelor despre factorii de personalitate la care s-au depistat diferențe statistic semnificative, între subiecții cu DILSA și subiecții cu DILST am schițat *profilul personalității elevilor cu dificultăți de învățare a limbajului scris*, pus în contrast cu cel al elevilor cu DILST.

Elevii cu DILSA au o *inteligență verbală mai slab dezvoltată decât elevii cu DILST*. Gândirea lor denotă o anumită rigiditate a operațiilor logice, trecerea mai anevoioasă de la particular la general, ritmul mai greu în însușirea cunoștințelor. Ei dau dovadă de o mai slabă capacitate de concentrare a atenției și oboseală instalată mai rapid.

Elevii cu DILSA sunt *mai puțin siguri de forțele proprii*, mai puțin calmi și pregătiți psihologic pentru a face față sarcinilor școlare. Ei dau dovadă de maturitate emoțională și adaptabilitate școlară mai redusă, reacționează mai dureros la insuccese, își controlează emoțiile mai greu, decât elevii cu DILST.



În relațiile cu adulții (părinți și profesori) elevii cu DILSA sunt mai timizi, mai sensibili la amenințări de orice tip, mai nesiguri de forțele proprii și trăiesc mai pregnant sentimente de inferioritate în comparație cu cei cu DILST.

Elevii cu DILSA sunt mai *vulnerabili, mai sensibili și mai dependenți de afecțiunea și ajutorul celorlalți*, decât elevii cu DILST. Ei sunt mai predispuși la anxietate, neliniște față de problemele de sănătate, sunt mai indulgenți cu sine și cu ceilalți.

Elevii cu DILSA manifestă *adaptabilitate socială mai redusă, capacități de autocontrol al emoțiilor și comportamentului mai slabe* decât elevii cu DILST. Reglajul lor voluntar este mai slab dezvoltat, au tendința să-și irosească mai ușor energia și reușesc mai greu s-o canalizeze spre scopuri constructive. Au o mai redusă capacitate de a-și organiza activitățile, de a stabili un plan de activitate și de a-l respecta. Autoreglajul redus influențează și conduita scriptică a acestor elevi, deoarece distragerea frecventă în timpul scrierii îi face să greșească chiar și în contextele familiare în care anterior au scris corect.

Elevii cu DILSA se deprimă mai ușor, au o tendință mai pronunțată de autoculpabilizare, de a-și subestima potențialul, cunoștințele și aptitudinile. Comportamentul elevilor cu DILSA este mai influențat de aprobarea sau neaprobarea celor din jur decât al celor cu DILST.

În sfârșit, elevii cu DILSA sunt mai predispuși la *impulsivitate, se plictisesc mai ușor, se lasă mai ușor distrași de preocupări colaterale activității*, mai greu își păstrează calmul și echilibrul, sunt mai afectați de probleme ale somnului, decât elevii cu DILST.

Ceea ce merită să reținem din examinarea profilurilor psihologice al elevilor cu DILSA și al celor cu DILST este că ei sunt diferiți. Atât elevii cu DILSA cât și cei cu DILST au profilul lor psihologic distinct și școala trebuie să țină cont de acest fapt.

Concluzii

Analiza rezultatelor experimentului psihologic ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

1. Factorii de personalitate la care s-au obținut diferențe statistic semnificative între subiecții cu DILSA și cei cu DILST sunt: Factorul B (inteligența verbală); Factorul C (încrederea în sine); Factorul H (curaj social); Factorul I (sensibilitate și vulnerabilitate emoțională); Factorul O (anxietatea); Factorul Q3 (autocontrolul, capacitatea de organizare și planificare a activității) și Factorul Q4 (tensiunea nervoasă).



2. Profilul psihologic comparativ al elevilor cu DILSA și al celor cu DILST, prezentat mai sus, alcătuit și prezentat în lucrare, relevă că elevii cu DILSA au o inteligență verbală mai slab dezvoltată, sunt mai puțin siguri de forțele proprii, mai timizi în stabilirea relațiilor, mai vulnerabili emoțional și mai dependenți de afecțiunea și aprobarea celorlalți, au capacități de autocontrol al emoțiilor și al comportamentului mai slabe, sunt mai susceptibili de anxietate, neliniște și îngrijorare, se plictisesc mai rapid, se lasă mai ușor distrași de preocupări colaterale activității de bază, mai greu își păstrează calmul și echilibrul decât elevii cu DILST.

Bibliografie

1. Burlea G. *Tulburările limbajului scris-citit*. Iași: Polirom, 2007.
2. Mititiuc I. *Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburari de limbaj*. Iași: Ankarom, 1996.
3. Popa D. *Strategii de stimulare a învățării autoreglate la elevii cu dificultăți de învățare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2013.
4. Ungureanu D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: E.D.P., 1998.
5. Vianin P. *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare*. Cluj-Napoca: ASCRED, 2011.
6. Vrăsmaș E. *Învățarea scrisului*. București: Arlequin, 2011.
7. Безруких М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2009.



TRATAREA INTERDISCIPLINARĂ A INTERESULUI ELECTORAL INTERDISCIPLINARY TREATMENT OF ELECTORAL INTEREST

CZU 324

Petru Jelescu, dr. hab., prof. univ. la UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Ana Zatuşevschi, drd la UPS „Ion Creangă” din Chişinău

Dumitru Jelescu, asistent al deputatului, drd la ULIM

Rezumat

Interesele electorale constituie obiectul de studiu al multor discipline ştiinţifice. Articolul dat propune o prezentare a legăturii interdisciplinare între interesul electoral în sociologie, politologie, economie, pedagogie, psihologie, drept, precum şi analiza de conţinut a acestei corelaţii, întru conştientizarea pe deplin a mecanismelor de formare a intereselor electorale, precum şi factorii ce influenţează asupra acestora.

Cuvinte-cheie: alegeri, domeniu electoral, interese electorale, interdisciplinaritate, drept.

Abstarct

Electoral interests are the object of study of many scientific disciplines. This article proposes a presentation of the interdisciplinary link between the electoral interest in sociology, politics, economics, pedagogy, psychology, law, as well as understanding the content analysis of this correlation, in order to fully realize the mechanisms of forming the electoral interests, as well as the factors influencing them.

Keywords: elections, electoral field, electoral interests, interdisciplinarity, law.

Construirea statului de drept Republica Moldova necesită exercitarea unor drepturi politice fundamentale şi echitabile: dreptul de vot, dreptul de a alege, dreptul de a fi ales şi revocarea votului. Constituţia RM permite realizarea acestor drepturi de bază ale cetăţenilor. Urmează doar să le respectăm şi să le transpunem corect în viaţă. Dar, după cum ne demonstrează rezultatele ultimelor alegeri parlamentare şi locale, participarea la ele a cetăţenilor RM lasă mult de dorit. Rata *absenteismului electoral* e mare: 42,72% la alegerile parlamentare din 30 noiembrie 2014, 51,05% la alegerile generale locale din 14 iunie 2015 şi 60,88 % la alegerile locale recente ale primarului general al mun. Chişinău din 3 iunie 2018. O situaţie similară se atestă şi în România [1].

Care sunt cauzele/motivele acestei stări de lucruri? De ce unele categorii de cetăţeni nu manifestă interes faţă de vot? De ce nu merg la urne? Cum poate fi format interesul electoral activ la ei? Esenţa acestor şi altor întrebări, lacunele *cognitive* şi *practice* care există în această privinţă şi care se cer a fi depăşite în cunoaşterea interesului electoral constituie *problema* cercetării date, care, după cum ni se pare, este una stringentă şi care trebuie neapărat soluţionată cu eforturi comune.

În acest sens, în ultimii ani tot mai mulţi cercetători pledează pentru abordarea subiectelor ştiinţifice prin prisma mai multor ştiinţe. Acest fapt permite analiza multilaterală, detaliată şi



aprofundată a subiectelor vizate, cu atât mai mult că, adesea, temele de cercetare sunt la hotarul a două sau mai multor științe.

Ce reprezintă interdisciplinaritatea și care sunt facilitățile acestei forme de cercetare, dar și ce legături de hotar apar între științe, atunci când abordăm dimensiunea electorală prin prisma intereselor electorale?

Termenul „interdisciplinaritate” și-a găsit loc în limbajul curent relativ nu prea de mult timp. O explicație relevantă identificăm în *Dicționarul de neologisme* de FL. Marcu și C. Maneca, ed. a III-a din 1978, și în *Le petit Larousse en couleurs*, ed. 1995, unde termenul interdisciplinaritate este definit ca fiind „stabilirea unor relații între mai multe științe sau discipline” [apud 2, p.1]

În aceeași ordine de idei, interdisciplinaritatea, în calitate de concept, este definită de către A. Becleanu Iancu în „Dicționarul de Filosofie” ca fiind „un proces de cooperare, unificare și codificare unitară a disciplinelor științifice contemporane, caracteristic actualei etape de dezvoltare a cunoașterii științifice în care fiecare disciplină își păstrează autonomia gnoseologică, specialitatea și independența relativă și în același timp se integrează în sistemul global de cunoștințe” [apud 3, p.15].

Reieșind din definițiile de mai sus, nu putem să nu menționăm rolul ce l-a jucat Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) l-a începutul deceniului al șaptelea prin demararea diverselor proiecte, intitulate „științe integrate”, a căror scop era de a conduce la reliefaarea principiului interdisciplinarității, pe care cercetarea l-a impus.

Actualmente, interdisciplinaritatea reprezintă una din cele mai importante și complexe probleme teoretice și practice pentru dezvoltarea științei. Astfel, Hughes Philip este cel care afirmă că „argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate nu constă în faptul că disciplinele ar reprezenta o teorie eronată a cunoașterii, ci în aceea că ele nu ne dau (și nu ne dau niciodată) imaginea completă a lucrurilor privite izolat. Articulându-se între ele, integrându-se, ele își îndeplinesc rolul într-un mod eficace” [apud 2, p.1].

În aceeași ordine de idei, „interdisciplinaritatea apare ca o nevoie de depășire a hotarelor cunoașterii. Aceasta oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt analizate separat. Facilitățile interdisciplinarității fiind acoperirea rupturilor dintre discipline, dar și autosuficiența și caracterul închis al disciplinelor, care au creat sau au condus la izolarea și la lipsa corelațiilor între conținuturile diverselor activități” [4, p. 413].



Când vorbim despre interes, nu avem o viziune unanim acceptată, dar, cu toate acestea, șirul de definiții oferit de amalgamul de dicționare și numeroși cercetători se rezumă la faptul că relația/raportul între o cerință subiectivă și un dat obiectiv devine pentru subiect interesant, întrucât subiectul este interesat în obiect. Se impune, deci, orientarea spre obiect și spre acțiunea cu el.

Odată ce există o discrepanță vădită la aceste capitole, e lesne de înțeles că există și o varietate atunci când ne referim la interese la diferite vârste, iar din analiza efectuată, mai mulți psihologi nici nu abordează interesele prin prisma preocupărilor față de domeniul politic sau social-politic.

Cert este că, din sursele studiate, interesele electorale sunt un concept de cercetare care capătă un conținut interdisciplinar, acestea determinând participarea la vot [5; 6; 7].

Odată definit, conceptul de interdisciplinaritate și rolul acestuia în studierea interacțiunii dintre două sau mai multe științe, dar și reactualizarea termenelor de „interes electoral” și problematica definirii celor două noțiuni, am dori să reflectăm, mai întâi, conexiunea existentă dintre interesul electoral și *domeniul politic*, care poate că este cel mai aproape de tot ce semnifică interes electoral.

Astfel, cercetătorii care studiază alegerile privesc procesul respectiv ca pe unul ce amintește o oglindă, respectiv acesta reflectă cert situația politică din țară, privită, totodată, dintr-o perspectivă socială.

Eugeniu Știrbu menționează că „alegerile sunt un fel de barometru social al raportării poporului la politica statului și a instituțiilor sale principale: guvernul și parlamentul. Prin mecanismul alegerilor, chiar și cetățenii mai pasivi pot recompensa sau pedepsi pe cei de la putere pentru acțiunile întreprinse de ei” [8, p. 7].

Tendențele și particularitățile vizate de către E. Știrbu încep cu anul 1994, când în RM au avut loc pentru prima dată alegeri în baza sistemului proporțional, și până în prezent. Autorul susține că în perioada dată au avut loc fluctuații ale ratei de participare la vot, care, în sine sa, nu e nimic altceva decât interesul manifestat de către cetățeni față de scrutinul electoral, interes care a coincis cu metamorfozele prin care a trecut situația politică din țară [ibidem]. Respectiv, putem sublinia ideea conexiunii directe dintre interesele electorale ale cetățenilor și dinamica politicii din Republica Moldova.



În aceeași ordine de idei, politologul Radj Cărbune menționează existența aceleași legături între interesul electoral și schimbările cursului politic, susținând că într-o țară democratică, alegerile sunt indicatorul atitudinii poporului față de putere și de cursul promovat de ea. În condițiile unui sistem pluripartit, alegătorii au posibilitatea de a influența real situația din țară votând forțele politice care exprimă mai adecvat aspirațiile maselor populare [9].

Cărbune mai atrage atenția asupra nivelului culturii politice a cetățenilor, care, în opinia sa, reprezintă un deziderat al interesului manifestat pentru scrutinele electorale: Un factor important care influențează asupra comportamentului de vot îl constituie conținutul și nivelul culturii politice a grupelor sociale în genere și a personalității în particular. Tot în acest context e necesar de menționat un moment: alegătorii încă n-au acumulat o experiență suficientă, fapt ce a adus la incapacitatea unui mare număr de alegători să se clarifice în situația politică, în platformele și promisiunile preelectorale ale formațiunilor politice sau ale candidaților independenți [9].

Unii cercetători ai sistemului electoral din Republica Moldova susțin că statul ar trebui să elaboreze strategii funcționale și urgente de *educație electorală* a populației. Argumentul determinant al acestei viziuni este relația de feedback care trebuie să rezulte din partea cetățenilor și pe care o sesizează și doctorul în științe politice Elena Balan, ori „pornind de la faptul că statul de drept are menirea să plaseze pe prim plan interesele poporului, în ansamblu, și ale fiecărui cetățean, în parte, este evident că și populația trebuie să posede un nivel corespunzător de cultură politică și civică. Un rol prioritar în această privință îi revine activismului electoral, participării electorale conștiente a cetățenilor, reprezentanți ai tuturor categoriilor sociale” [10, p. 48].

Soluția în ceea ce privește creșterea nivelului de cultură politică poate veni din partea științelor educației. Astfel, interesului electoral poate fi dezvoltat prin educația politică, orientată spre dimensiunea civică a acesteia. Punerea unui accent deosebit pe studierea educației civice în calitate de disciplină școlară este una dintre aceste soluții. Viziunea respectivă o împărtășește și cercetătoarea Ludmila Rustanovici, care abordează rolul școlii în pregătirea electoratului. Tot ea, marchează importanța organizării de către Comisia Electorală Centrală a Zilei Tânărului Alegător [11]. Evenimentul sus-menționat are loc în Republica Moldova începând cu anul 2006 și vine să informeze tinerii atât despre activitatea instituției electorale cât și despre importanța participării la alegeri prin diverse manifestări culturale și informaționale [12].

Cu toate acestea, cele menționate par a fi insuficiente pentru educarea interesului electoral în rândul alegătorilor. Dacă pornim de la dezideratul că trăim într-o țară democratică, în cadrul căreia



alegerile reprezintă indicatorul atitudinii poporului față de putere și de cursul promovat de aceasta, anume democrația pare a fi cea care lipsește în sistemul educațional. În cadrul Convenției șefilor de stat și de guvern ai statelor membre ale Consiliului European (Viena, 8-9 noiembrie 1993) și Conferința miniștrilor educației (Madrid, 23-24 martie 1994) educația pentru democrație a fost văzută ca o reacție la atacurile împotriva valorilor democrației, o preocupare pentru viață interioară a individului și ca o cale pentru dezvoltarea societăților democratice [13].

Cele descrise aruncă o lumină pală asupra exercitării rolului democratic în limesul instituțiilor școlare, atâta timp cât democrația devine impracticabilă fără cetățeni educați în spiritul valorilor democratice, iar alarma în această privință o bat chiar cei din sistem. Ultimul fiind unul "unidirecțional", fapt ce nu asigură o legătură armonioasă a tuturor actorilor implicați în procesul instructiv-educativ, ci desemnează următoarea relație: profesorul predă, elevii învață și întotdeauna era așa și niciodată invers [13]. Astfel, se impune idea reformării sistemului educațional, întrucât instituțiile de învățământ trebuie să ofere șanse pentru diversitate.

Dincolo de dimensiunea educațională a interesului electoral al cetățenilor (cu precădere al tinerilor), nu putem să nu remarcăm importanța factorului *economic* și amprenta acestuia asupra interesului electoral. Astfel, politologul Radj Cărbune menționează că obținerea independenței și realizarea reformelor economice n-au adus rezultatele la care spera populația. Ba și mai mult, înrăutățirea bruscă a situației materiale a provocat o dezamăgire totală, a dus la o neîncredere în toate promisiunile făcute la toate nivelurile, iar deseori și la radicalizare vădită a conștiinței sociale a populației [9]. Cele din urmă, invariabil s-au răsfrâns și asupra participării cetățenilor la vot.

O opinie similară găsim și la Gheorghe Călcâi, care pune semnul egal între absentismul electoral al cetățenilor și sărăcia impregnată adânc în societate, iar argumentul care susține ideea sus - menționată e că peste 60% din populație are un venit de până la valoarea minimumului de existență. Pentru a consolida această legătură, cercetătorul aduce date empirice: „La alegerile parlamentare din a. 1994, când situația din economia țării nu era chiar atât de gravă, au participat la alegeri 79,3% din populația cu drept de vot. Odată cu intensificarea crizei economice și scăderea nivelului de trai al populației, numărul participanților la alegeri s-a redus considerabil și la scrutinul parlamentar din 30 noiembrie 2014 au votat numai 57,3% din cetățeni” [14, p.71].

Alți doi factori, care pot fi priviți ca discipline distincte ce intercalează interesul electoral dar care, totodată, stau la baza formării acestuia sunt factorii *psihologici* și *sociologici*.



Sociologic analizat, interesul electoral, iar, în consecință, votul este privit drept un comportament exercitat în urma presiunii mediului social, astfel exercitându-și rolul doi indicatori: obiceiurile și normele sociale.

Abordat ca dimensiune *psihologică*, altruismul și egocentrismul - două fațete ale unei singure monede - fac ca oamenii să fie *motivați* să voteze. Acest fapt face ca oamenii în ziua alegerilor să formeze raționamentul că votează pentru bunăstarea altora sau că, votul lor e cel care va face diferența. Tot la idea egocentrismului e și explicația că cetățenii aleg oameni și partide care, la rândul său, corespund propriilor idealuri/convingeri etc. sau, cu alte cuvinte, aleg ceea ce seamănă după chipul și asemănarea lor [15; 16].

C. Munsey menționează că familia joacă un rol esențial în formarea comportamentului electoral. Dincolo de acest fapt, în SUA se întreprind cercetări care elucidează comportamentul electoral din perspectiva psiho-genetică.

Din punct de vedere *juridic*, prin interes public, în sensul larg al cuvântului, se are în vedere „acel interes care implică garantarea și respectarea de către instituțiile și autoritățile publice a drepturilor, libertăților și intereselor legitime ale cetățenilor, recunoscute de Constituție, legislația internă și tratatele internaționale” [17].

În dreptul constituțional termenul *absenteism* exprimă „neparticiparea benevolă a alegătorilor la vot în timpul alegerilor sau referendumurilor” [18].

În concluzie, disciplinele consemnate intercalează interesele electorale pe dimensiunea interdisciplinară, astfel încât putem să subliniem că odată ce scopul nostru este de a dezvolta interesele electorale la diferite vârste și de a reduce rata absenteismului, soluțiile pe care le vom deconta pentru rezolvarea acestor probleme vor viza și factorii amintiți.

Bibliografie

1. Alegerile parlamentare: Absenteism major la vot. <https://www.hotnews.ro/stiri-alegeri-parlamentare-2016-21471961-alegerile-parlamentare-absenteism-major-vot-generatiei-18-34-ani-confirmat-datele-ires.htm> (vizitat 14.06.2018).
2. Jula, A. Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea, factori de creștere a calității învățământului universitar. Aplicație la tema “Pereți de zidărie de cărămidă”. In: Buletinul AGIR, An IX, nr. 3/ 2003 Impactul calității asupra integrării României în spațiul economic european. Învățământ, servicii. http://www.buletinulagir.agir.ro/numar_revista.php?id=13 (vizitat 14.06.2018).
3. Bobu, V. Folosirea unor conținuturi interdisciplinare pentru dezvoltarea creativității verbale a copiilor în învățământul preșcolar. In: Theoretical and Practical Approaches in the Fields of Education,



Linguistics, Literature, History, Economy and International Relations: Prospects and Challenges of Interdisciplinarity in the Twentieth Century, p.15-20, Editura Steff, Iași, 2011. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1915263 (vizitat 14.06.2018).

4. Sturzu, M. Interdisciplinaritatea la vârsta preșcolară în secolul XXI. In: Theoretical and Practical Approaches in the Fields of Education, Linguistics, Literature, History, Economy and International Relations: Prospects and Challenges of Interdisciplinarity in the Twentieth Century, p. 411- 413, Editura Steff, Iași, 2011. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1915263 (vizitat 14.06.2018).

5. Zatușevschi, A. Problema dezvoltării interesului electoral la vârsta tinereții. În: Analele doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol. XVI, partea II. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2017, p. 7 - 12.

6. Jelescu, P., Ciobanu, E. Problema intereselor și a dezvoltării lor la adolescenți // Materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS “Ion Creangă” cu tema “Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”, p. 389 – 393. – Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2014.

7. Jelescu, P., Ciobanu, E., Jelescu, D. Educația electorală și interesul pentru alegeri al votanților începători / Jelescu Petru, Ciobanu Elvira, Jelescu Dumitru // Eficiența învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Materialele Conferinței Științifice Internaționale din 11 – 12 decembrie 2014. Partea II, p. 3 – 8. – Chișinău, IȘE: Cavaiol, 2014.

8. Știrbu, E. Alegerile ca atribut obligatoriu al democrației. In: Conferința internațională științifico-practică: Procesul electoral în Republica Moldova: realități, tendințe și perspective. Program rezumativ, IIMDD, Chișinău, 2014, p. 4-1. <file:///C:/Users/Ana/Desktop/Procesul-electoral-%C3%AEn-RM-realit%C4%83%C8%9Bitendin%C8%9Be-%C8%99i-perspective.pdf> (vizitat 14.06.2018)

9. Radj Cărbune. Campania electorală: indicator al principiilor democratice. <https://radjcarbune.wordpress.com/2010/12/24/campania-electoral-indicator-al-principiilor-democratice/> (vizitat 14.06.2018).

10. Balan, E. Identitatea politică și identitatea civică- factori distinctivi în desfășurarea procesului electoral. In: Conferința internațională științifico-practică: Procesul electoral în Republica Moldova: realități, tendințe și perspective. Program rezumativ, IIMDD, Chișinău, 2014, p. 48-49 <file:///C:/Users/Ana/Desktop/Procesul-electoral-%C3%AEn-RM-realit%C4%83%C8%9Bitendin%C8%9Be-%C8%99i-perspective.pdf> (vizitat 14.06.2018).

11. Rustanovici, L. Rolul școlii în pregătirea tineretului studios pentru participarea la procesul electoral. In: Conferința internațională științifico-practică: Procesul electoral în Republica Moldova: realități, tendințe și perspective. Program rezumativ, IIMDD, Chișinău, 2014, p. 65-66 <file:///C:/Users/Ana/Desktop/Procesul-electoral-%C3%AEn-RM-realit%C4%83%C8%9Bitendin%C8%9Be-%C8%99i-perspective.pdf> (vizitat 14.06.2018).



12. CEC marchează Ziua tînărului alegător. <http://oficial.md/actual/cec-marcheaza-ziua-tinarului-alegator# din 15 octombrie 2015> (vizitat 14.06.2018).
13. Sebe, M. Educație. Politică. Societate. In: *Theoretical and Practical Approaches in the Fields of Education, Linguistics, Literature, History, Economy and International Relations: Prospects and Challenges of Interdisciplinarity in the Twentieth Century*, Editura Steff, Iași, 2011, p. 9- 14. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1915263 (vizitat 14.06.2018).
14. Călci, G. Influența factorului economic asupra comportamentului electoral. In: *Conferința internațională științifico-practică: Procesul electoral în Republica Moldova: realități, tendințe și perspective*. Program rezumativ, IIMDD, Chișinău, 2014, p. 70-72. <http://iimdd.md/wp-content/uploads/2015/06/Procesul-electoral-%C3%AEn-RM-realit%C4%83%C8%9Bi-tendin%C8%9Be-%C8%99i-perspective.pdf> (vizitat 14.06.2018).
15. Munsey, C. Why do we vote? Vol. 39, Nr. 6, 2008. <http://www.apa.org/monitor/2008/06/vote.aspx> (vizitat 14.06.2018).
16. Иваненко К. А. Социально-психологические детерминанты электорального поведения избирателя, Москва, Россия, 2013. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-determinanty-elektoralnogo-povedeniya-izbiratelya> (vizitat 14.06.2018).
17. Dicționar juridic. Definiții de termeni juridici. http://www.dreptonline.ro/dictionar_juridic/dictionar_juridic_litera.php?litera=I (vizitat 14.06.2018).
18. Большой юридический словарь. https://petroleks.ru/dictionaries/dict_big_law.php (vizitat 14.06.2018).



СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ УРОВНЯМИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

ANALIZA COMPARATIVĂ A CARACTERISTICILOR MILITARILOR CU NIVELURI RIDICATE ȘI SCĂZUTE REZISTENȚEI LA STRES

COMPARATIVE ANALYSIS OF MILITARY CHARACTERISTICS WITH HIGH AND LOW LEVELS OF STRESS RESISTANCE

CZU 159.9 + 159.942

Красковская Валерия, докторант, КГПУ им. «И.Крянгэ»

Раку Жанна, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

Резюме

В данной статье представлены результаты статистического анализа различий между личностными характеристиками военнослужащих (адаптационные способности (нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, коммуникативные способности), акцентуации личности и депрессивное состояние), стрессом и различным уровнем (высокий и низкий) стрессоустойчивости по U- критерию Манна-Уитни. Были выявлены значимые различия с существенным приростом показателей по личностным характеристикам у военнослужащих с высоким уровнем стрессоустойчивости, нежели у военнослужащих с низким уровнем стрессоустойчивости.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость (СУ), адаптационные способности (АС), нервно-психическая устойчивость (НПУ), моральная нормативность (МН), коммуникативные способности (КС), акцентуации личности, депрессивное состояние.

Abstract

This article presents the results of statistical analysis of the differences between personal characteristics of servicemen (adaptive abilities (neuropsychic stability, moral normative, communicative abilities), personality accentuation and depressive state), stress and various levels (high and low) of stress resistance according to criterion U - Mann -Whitney. Significant differences were found with a valuable increase in personal characteristics for servicemen with a high level of stress resistance, rather than for soldiers with a low level of resistance to stress.

Keywords: stress, stress resistance (RS), adaptive abilities (AS), neuropsychic stability (NHA), moral normativity (MN), communicative abilities (COP), personality accentuation, depressive state.

Rezumat

Articolul prezintă rezultatele analizei statistice a diferențelor dintre caracteristicile de militari (capacitate de adaptare (stabilitate nervoasă și mentală, normativitatea morală, abilități de comunicare), accentuări de personalități și depresie), stress, precum și diferite niveluri rezistenței la stres (înalță și joasă) după criteriul U- Mann - Whitney. Diferențe semnificative au fost relevate cu o creștere esențială a caracteristicilor personale în rândul militarilor cu un nivel ridicat rezistenței la stres, decât în rândul militarilor cu un nivel scăzut rezistenței la stres.

Cuvinte-cheie: stres, rezistență la stress (RS), abilități adaptive (AS), stabilitate neuropsihică (NHA), normativitate morală (MN), abilități comunicative (COP), accentuare a personalității, stare depresivă.

В проведённом психологическом исследовании, стрессоустойчивость рассматривается как свойство личности военнослужащего. Современный специалист, в сфере изучения психологического стресса Бодров В.А., отмечает, три компонента стрессоустойчивости, применимые к военной деятельности. Во – первых, это интегративное свойство личности,



которое определяет уровень адаптации организма к влиянию экстремальных условий внешней среды на бойца (гигиенические условия, общественное окружение и т.п.), внутренней (индивидуальной) сферы и служебной деятельности. Во-вторых, стрессоустойчивость обуславливается степенью многофункциональной надежности субъекта деятельности и формированием психических, физических и социальных элементов регуляции функционального состояния организма и его реакции в данных обстоятельствах. И, в-третьих, это особенность выражается в активации функциональных ресурсов (и оперативных резервов) организма и психики, а кроме того в изменении трудоспособности и поведении военнослужащего, сориентированных на предотвращение функциональных расстройств, неблагоприятных переживаний и патологий эффективности и надежности служебной деятельности» [5, с. 352].

В социально-психологическом исследовании Ли Канг Хи была предложена следующая формулировка стрессоустойчивости, которая является комплексной характеристикой военнослужащего. Согласно мнению исследователя, стрессоустойчивость характеризуется достаточной степенью приспособления личности к влиянию экстремальных и/или накопленных внешних и внутренних факторов в течение всей жизнедеятельности индивида. Она предопределяет уровень активизации ресурсов организма и психики военнослужащего, а также проявляется в показателях его функционального состояния и трудоспособности в армейской деятельности [6, с. 158].

В нашем исследовании после выявления уровня стрессоустойчивости военнослужащих, мы разделили выборку на две группы. В первую группу вошли военнослужащие с высоким уровнем стрессоустойчивости, а вторую группу составили военнослужащие с низким уровнем стрессоустойчивости.

Ниже на рисунке 1. представлен количественный состав обеих групп.

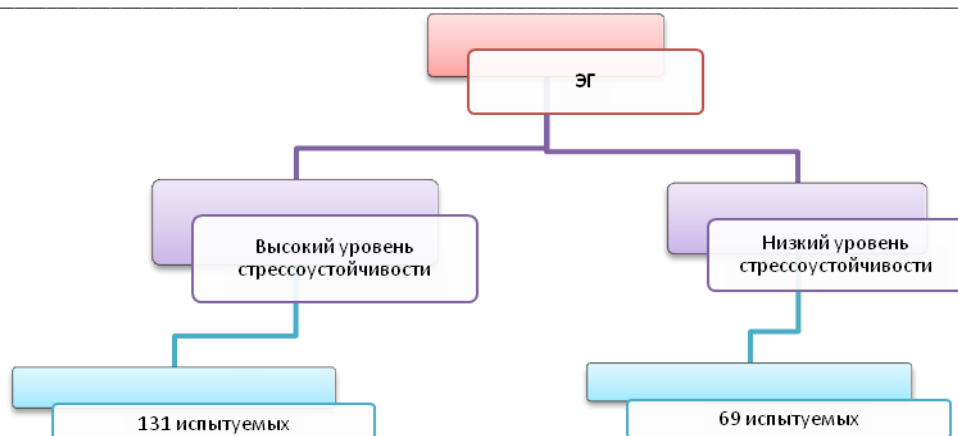


Рис.1. Состав экспериментальных групп.

Дальнейший анализ исследуемых выборок строится на основе сопоставления средних величин по изучаемым компонентам (признакам), выявленных в результате диагностики личностных особенностей военнослужащих. В качестве статистического метода выявления различий между изучаемыми выборками, нами был выбран непараметрический метод – U – Критерий Манн-Уитни для независимых выборок. Сопоставительный анализ позволит нам построить профили личности военнослужащего, обладающего высоким и низким уровнями стрессоустойчивости. Таким образом, мы сможем выделить личностные особенности, играющие определенную роль в формировании стрессоустойчивости военнослужащих. На основе полученных данных, мы сможем разработать рекомендации по повышению уровня стрессоустойчивости у военнослужащих. В тоже время, учет низкого уровня стрессоустойчивости военнослужащих, позволит разработать программу мобилизации и развития ресурсов личности для повышения уровня стрессоустойчивости. Данный анализ будет способствовать снижению напряженности в служебной деятельности, уменьшению влияния неблагоприятных факторов на психоэмоциональное состояние военнослужащих.

Таблица.1. Статистический анализ различий между личностными характеристиками у испытуемых с различными уровнями стрессоустойчивости (СУ) по U- критерию Манна-Уитни.

Переменные	U- критерий Манна-Уитни	Значимость различий	Средний ранг		Прирост показ.
			Высокий уровень СУ	Низкий уровень СУ	
Стресс	U=2578,500	p=0,000**	19,68	14,63	+5,05
АС	U=2000,500	p=0,000**	19,27	13,01	+6,26
КС	U=3264,500	p=0,001**	63,92	35,69	+28,23



МН	U=3500,000	p=0,000**	57,72	38,28	+19,44
НПУ	U=2166,500	p=0,000**	30,54	11,60	+18,94
НПУ1	U=2412,000	p=0,000**	40,41	20,04	+20,37
Ипохондрия	U=3849,000	p=0,084*	43,38	20,22	+23,16
Депрессия	U=2782,000	p=0,000**	43,24	20,68	+23,16
Истерия	U=3264,500	p=0,001**	38,92	13,69	+25,23
Психопатия	U=3550,500	p=0,013**	29,10	18,54	+10,56
Паранойя	U=1868,000	p=0,000**	29,26	13,93	+15,33
Психастения	U=2578,500	p=0,000**	32,68	11,63	+21,05
Шизоидность	U=2252,500	p=0,000**	37,19	11,36	+25,83
Гипомания	U=2782,000	p=0,000**	33,24	11,68	+21,56
Депрессии, как состояние	U=1849,500	p=0,000**	33,12	10,20	+22,92

Уровни значимости: если $p \leq 0,05$, то различия между выборками являются статистически значимыми (**); если $p > 0,05$, то различия между выборками являются статистически не значимыми (*).

Результаты статистического анализа указывают на то, что военнослужащие, обладающие высоким уровнем СУ, значительно отличаются от военнослужащих с низким уровнем СУ по всем показателям. Однако, выделено *отсутствие значимых различий* показателей по шкале *ипохондрия* (+23,16; $p=0,084^*$), хотя при значительном приросте показателей военнослужащих с высоким уровнем СУ. Результаты могут быть связаны с тем, что ипохондрия выступает как общее состояние военнослужащего вне зависимости от уровня стрессоустойчивости и проявляется в избыточном внимании военнослужащего к своему самочувствию, вероятно с целью обратить на себя внимание, испытать ощущение спокойствия, отдыха. Для них свойственен пассивный подход к конфликтам, избегание разрешения проблемных ситуаций и «уход в болезнь». Согласно иным сведениям, данный признак способен иметь отношение к враждебным, самонадеянным и общественно проворным военнослужащим, болтливым, открытым, однако со слабыми академическими способностями. Тем самым, незначительная болезнь на фоне стресса и интенсивных, длительных психоэмоциональных беспокойств, способно зачастую обострить данную акцентуацию характера. Следовательно, военнослужащие обладающие ипохондрией вне зависимости от уровня стрессоустойчивости посещают поликлинику, апеллируя разнообразными мнительными симптомами, относительно своего здоровья, с целью



«избегания неудач», конфликтных ситуаций, при уклонении или внутренним отказом исполнения служебной деятельности, потребности в отдыхе и покое. Однако, значительный прирост показателей выделен у военнослужащих с высоким уровнем стрессоустойчивости, что показывает отличия между частотой заболеваний у военнослужащих с высоким и низким уровнями стрессоустойчивости [1].

Следует выделить, существование значимых различий между личностными характеристиками военнослужащих с высоким уровнем и низким уровнем стрессоустойчивости. По всем шкалам получен значительный прирост показателей у военнослужащих с **высоким уровнем стрессоустойчивости**, нежели у военнослужащих с низким уровнем стрессоустойчивости.

Обозначим *существенные различия* между уровнями СУ и *увеличенный прирост показателей* по шкале КС (+28,23; $p=0,001^{**}$) у военнослужащих с высоким уровнем СУ, нежели у военнослужащих с низким уровнем СУ. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о значимости формирования коммуникативных способностей (КС), которые лежат в основе эффективного общения военнослужащих с товарищами и командирами. В связи с этим, повышение стрессоустойчивости личного состава взаимодействуя с формированием отмеченных коммуникативных свойств личности, способно повысить не только результативность профессиональной деятельности военнослужащих срочной службы, но и увеличить стрессоустойчивость [10].

Отметим *существенные различия в приросте показателей* у военнослужащих с высоким уровнем СУ, нежели с низким уровнем СУ по следующим шкалам: **шизоидность** (+25,83; $p=0,000^{**}$), **истерия** (+25,23; $p=0,001^{**}$), **депрессия** (+23,16; $p=0,000^{**}$), **гипомания** (+21,56; $p=0,000^{**}$) и **психастения** (+21,05; $p=0,000^{**}$). Значимые различия между уровнями стрессоустойчивости могут быть связаны с тем, что на военнослужащего влияет большое количество всевозможных стрессогенных факторов. К ним относятся модификации в природе, так и изменения в общественной жизни, снижающие дееспособность индивида и обостряющие трудности во взаимоотношениях с окружающими. Указанные факторы вызывают различные заболевания, с которыми не способен справиться военнослужащий, обладающий низким уровнем стрессоустойчивости. Данная взаимосвязь обуславливается тем, что зачастую разнообразные виды деятельности военнослужащих, проходящие в



стрессогенных обстоятельствах, требуют интенсивного расхода индивидуальных ресурсов и предъявляют условия к их стрессоустойчивости и адаптивности [1; 2].

В связи с влиянием негативных факторов на военнослужащего, Личко А.Е. [7] и Александров А.А. [4] полагают, что акцентуированные личности не следует анализировать в качестве патологических, так как в них заложены как способности социально положительных достижений, так и социально отрицательный заряд. Следовательно, военные с высоким уровнем стрессоустойчивости считаются наименее уязвимыми при влиянии на них определенного рода психогенных воздействий с допустимой пониженной устойчивости к другим.

Обозначим *значимые различия* у военнослужащих с высоким уровнем СУ от военнослужащих с низким уровнем СУ по *увеличенному приросту показателей* военнослужащих с высоким уровнем СУ по шкале **депрессии**, как состояние (+22,92; $p=0,000^{**}$). Прохождение военной службы в большинстве случаев сопряжено с отрывом от семьи, родных, друзей, привычного круга общения, что нередко становится предпосылкой переживания солдат, ситуативного состояния депрессии и наличием морально-психологических срывов. Таким образом, военнослужащий с высоким уровнем стрессоустойчивости будет легче воспринимать различные изменения в личной жизни, следовательно, депрессия, как состояние будет отсутствовать, или носить кратковременный характер, нежели чем у солдат с низким уровнем стрессоустойчивости [3].

Военнослужащие с высоким уровнем СУ *отличаются увеличенным приростом показателей* по шкале **НПУ1** (+20,37; $p=0,000^{**}$) и **НПУ** (+18,94; $p=0,000^{**}$) от военнослужащих с низким уровнем СУ. Различия по данным показателям взаимосвязаны с влиянием на военнослужащих окружающей среды и внутренней структуры военной системы, от которой зависит результативность служебной деятельности. В соответствии с этим, уровень стрессоустойчивости военнослужащего зависит от воздействий определённых стресс-условий [3,с.77]. Стрессоустойчивость рассматривается, как часть психологической устойчивости и расценивается как её структура, чем выше стрессоустойчивость, тем выше НПУ бойца.

Отметим, *различия в приросте показателей* по шкале **МН** (+19,44; $p=0,000^{**}$) у военнослужащих с высоким уровнем СУ, в отличие от военнослужащих с низким уровнем СУ. Прохождение воинской службы в современной армии предполагает особый вид



экстремальной деятельности, которому присущи ярко выраженный боевой характер, высокая морально-психологическая и физическая нагрузка, с умением применения современных технических средств. Следовательно, нарушение психологического состояния, понижение уровня стрессоустойчивости военнослужащего сопряжено с уменьшением его благополучия в эмоционально-психологической сфере, морально-психологическом состоянии, НПУ личности и качеств общественных контактов с сослуживцами. Указанные закономерности отмечаются и в работах Ответчикова А.В., Панарина И., Татьянченко Н.П. [8, 9, 10].

*Различия прироста показателей по шкале паранойя (+15,33; $p=0,000^{**}$) и психопатия (+10,56; $p=0,013^{**}$)* наблюдается у военнослужащих с высоким уровнем СУ, в отличие от их сослуживцев с низким уровнем СУ. В процессе прохождения воинской службы у военнослужащих возможен риск возникновения характеристик личности с аморальными и криминальными наклонностями, которые культивируют неуставные взаимоотношения. Тем самым, значительные различия прироста показателей, показывают существенные отличия уровней стрессоустойчивости у военнослужащих [1].

Выделены *не существенные различия в приросте показателей по шкале АС (+6,26; $p=0,000^{**}$)* у военнослужащих с высоким уровнем СУ, чем у военнослужащих с низким уровнем СУ. Существенных различий между уровнями стрессоустойчивости не выявлены, вероятно, это связано с тем, что социальные взаимоотношения в целом чрезвычайно значимы для приспособления испытуемых к военным условиям и благополучному исполнению профессиональных задач [10].

Вероятно, данные показатели связаны с отсутствием явных условий угроз на личность военнослужащего, так как стрессоустойчивость выражается в том случае, когда оптимальная адаптивная реакция считается недостаточной. Согласно утверждению Александровского Ю.А., который внедрил тезис «барьер психической адаптации», потенциальные способности человека проявляются в ситуациях влияния экстремальных стресс-факторов пограничной адаптационной природы [2, с.54].

Подчеркнем, тот факт, что непосредственными ситуационными причинами дезадаптации у военнослужащих срочной службы считаются не чрезвычайные стрессовые условия, а повседневные трудности воинской службы. Выделим следующие обстоятельства, свойственные военнослужащим с различными уровнями стрессоустойчивости: потребность в адаптации к интенсивному распорядку дня, стремительное освоение новых знаний и навыков, воздержание от личных привычек, вкусов и увлечений, беспрекословное подчинение



командирам. В армейских условиях также характерны повышенная личностная уязвимость, кроме того ощущение тревоги по отношению к собственной семье, материальный недостаток, глубокие переживания обрыва отношений с членами семьи и отсутствие психологической поддержки со стороны близких [8].

Следовательно, адаптация в большей мере сопряжена с возможностью приспособления личности к обстоятельствам внешней и внутренней среды, оказывающим на военнослужащего влияние вне зависимости от уровня стрессоустойчивости.

Отметим, *не существенные различия в природе показателей по шкале стресса (+5,05; $p=0,000^{**}$)* у военнослужащих с высоким уровнем СУ, нежели с низким уровнем. Сопrotивляемость организма к стрессам, существенно не взаимосвязана с уровнями стрессоустойчивости. Под термином стрессоустойчивость, подразумевают умение индивида адекватно реагировать на определённую напряжённую ситуацию и с лёгкостью её преодолевать, не находясь в состоянии стресса. Таким образом, стрессоустойчивость представляет собой согласование абсолютно всех компонентов психической деятельности человека, а именно, психологических, волевых, умственных, мотивационных, которые гарантируют успешное достижение цели деятельности в трудной ситуации. Следовательно, в совокупности данных свойств личности, стрессоустойчивость способствует преодолению всевозможных экстремальных ситуаций. Она обеспечивает характерные формы поведения с целью психической адаптации, позволяющее индивиду удовлетворять собственные потребности и осуществлять более важные цели, обеспечивая согласованность поведения человека с условиями среды. Тем самым, уровень стресса в значительной мере не будет влиять на стрессоустойчивость индивида, нежели успешная адаптация, КС, МН, НПУ и другие личностные характеристики военнослужащего [8, с. 107].

Для наглядности представим результаты испытуемых графически на рис.2 и рис.3.

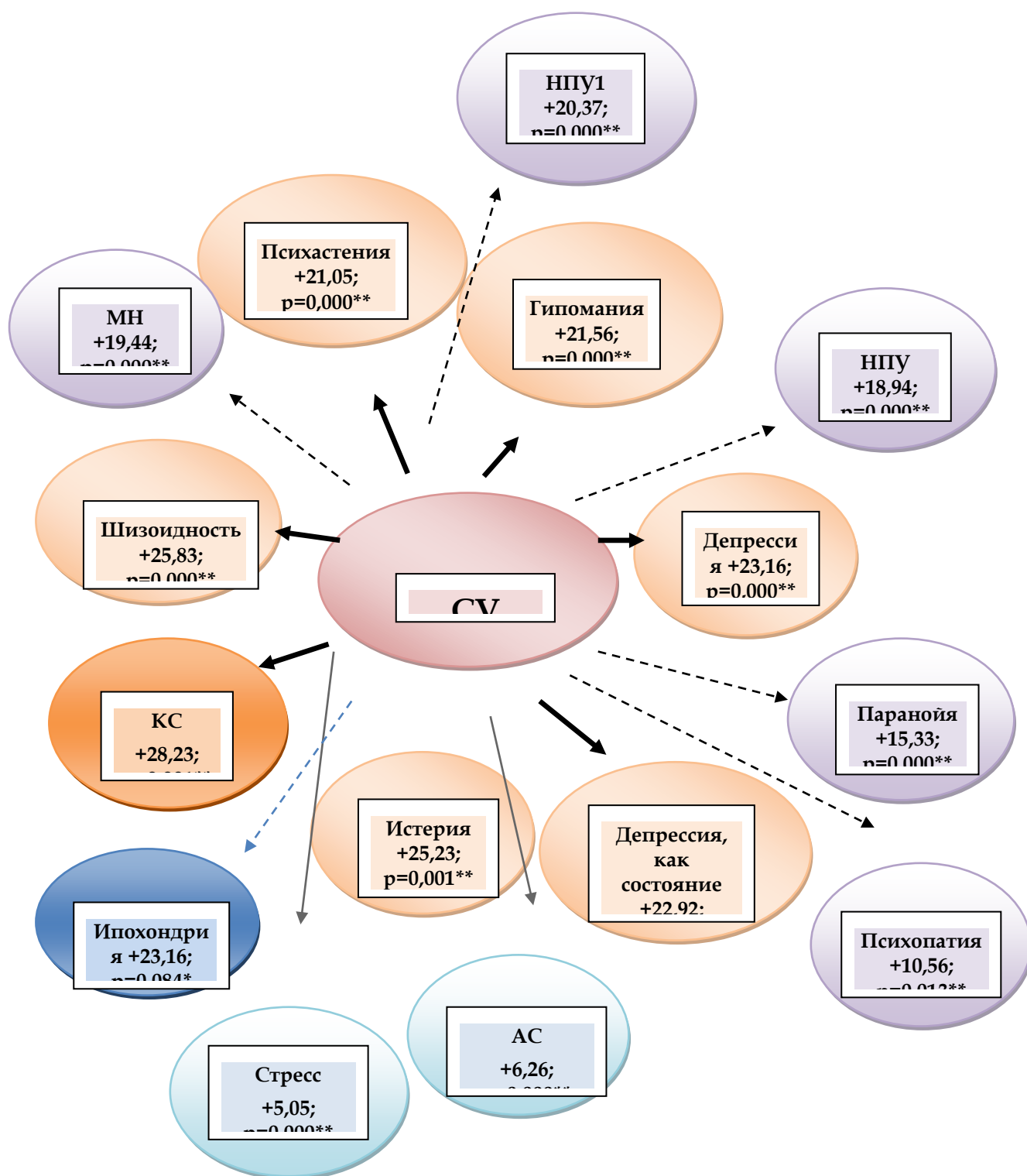


Рис. 2. Статистический анализ различий между личностными характеристиками и различным уровнем CV по U- критерию Манна-Уитни.



Военнослужащие срочной службы РМ пребывают под влиянием значительного числа стрессоров, следовательно, стрессоустойчивость выступает в совокупности с профессионально значимыми свойствами личности молодых воинов. Возрастающие на нервную систему и психику современного бойца физических и психологических нагрузок, приводят к образованию психоэмоционального напряжения, которое является одним из основных условий формирования разнообразных заболеваний. Таким образом, эффективность выполнения военно-профессиональной деятельности бойцов находится в зависимости от их уровня стрессоустойчивости [9].

В нашем исследовании были выявлены значительные статистические различия между высоким и низким уровнями СУ. Выделен существенный уровень прироста показателей различий у военнослужащих с высоким уровнем СУ, нежели с низким уровнем СУ по следующим характеристикам: *КС, истерия, шизоидность, депрессия, депрессия, как состояние, гипомания, психастения*. Отмечен умеренный уровень различий в приросте показателей у военнослужащих с высоким уровнем СУ, в отличие от их сослуживцев с низким уровнем СУ по шкалам: *НПУ1, МН, НПУ, паранойя, психопатия*. Незначительный уровень различий в приросте показателей у военнослужащих с высоким уровнем СУ, в отличие от военнослужащих с низким уровнем СУ по шкалам: *стресс и АС*. Отметим, отсутствие значимых различий между уровнями СУ, но с высоким уровнем прироста показателей военнослужащих с высоким уровнем СУ по шкале: *ипохондрия*.

Таким образом, призыв и прохождение армейской службы считается колоссальным психоэмоциональным событием, действующим на нервную систему военнослужащего и принуждающим его адаптироваться к новейшим обстоятельствам существования. Военная служба предполагает собой значимый, однако, сложный и зачастую экстремальный период формирования личности мужчины. В настоящее время требования служебно-боевой деятельности характеризуются завышенными информационными и психическими нагрузками, высоким нервно-психическим напряжением и увеличенными затратами многофункциональных ресурсов организма [9].

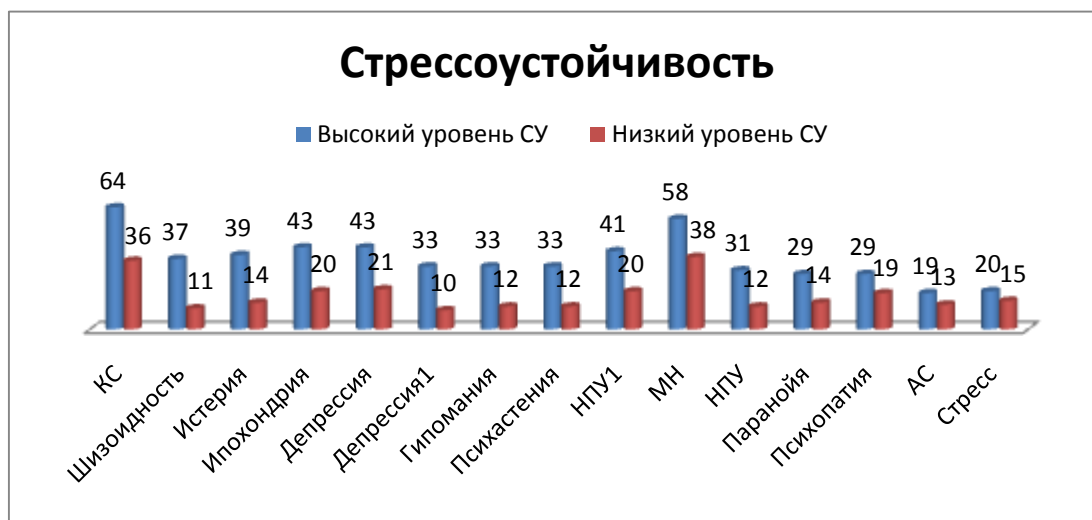


Рис.3. Средние показатели по шкалам личностных характеристик у военнослужащих с высоким и низким уровнями СУ.

Библиография

1. Александровский Ю.А. «Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева» С.Петербург. 1992. N 2. с. 3-12.
2. Александровский Ю.А. «Актуальные вопросы военной и экологической психиатрии». С.Петербург. 1995. с. 15-22.
3. Александровский Ю.А., Лобастов О.С., Спивак Л.И., Щукин Б.П. «Психогения в экстремальных условиях». М. 1991.115 с.
4. Александров А.А. «Аутотренинг». 2-е изд. СПб.: 2011. 240 с.
5. Бодров В. А. «Психологический стресс: развитие и преодоление». ISBN: 5-9292-0146-3. Когито-Центр. 2006. 650 с.
6. Ли Канг Хи. «Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости у взрослых». Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва/Россия, Российский государственный социальный университет. 2005. 201 с.
7. Личко А. Е. «Психопатии и акцентуации характера у подростков». Изд. 2-е доп. и перераб., Л.: Медицина, 1983. 236 с.
8. Ответчиков А.В. «Психические состояния военнослужащих в особых условиях ведения боевых действий». М., 1991. 316 с.
9. Панарин И. «Психологическая безопасность военнослужащих». Ориентир. 1995. №8. с.48-51.
10. Татьянченко Н.П. «Психологические условия обеспечения безопасности личности военнослужащих». Дисс. на соискание ученой степени канд. психол.наук. Сочи, 2008. 238 с.



**ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
**MULTICULTURALISM AND TOLERANCE IN THE TRAINING OF FUTURE
EDUCATORS OF PRE-SCHOOL INSTITUTIONS**

**MULTICULTURALISM ŞI TOLERANŢĂ ÎN PROCESUL DE FORMARE A
VIITOARELOR CADRE DIDACTICE PENTRU INSTITUŢII PREŞCOLARE**

CZU 378

И. А. Княжева, д-р пед. наук, профессор,
Южноукраинский национальный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Резюме

Статья посвящена раскрытию значения и особенностей подготовки будущих педагогов-воспитателей учреждений дошкольного образования в условиях поликультурности. В ней раскрыты сущность и структура понятий «поликультурность» и «толерантность», предложены возможные пути формирования толерантности как важнейшего качества личности будущего воспитателя и условия успешности его педагогической деятельности в поликультурном социуме в процессе обучения в учреждении высшего образования.

Ключевые слова: поликультурность, толерантность, педагоги-воспитатели, учреждение дошкольного образования, обучение, учреждение высшего образования.

Abstract

The article is devoted to the disclosure of the meaning and peculiarities of the preparation of future teachers and educators of preschool education institutions in conditions of multiculturalism. The essence and structure of the concepts "multiculturalism" and "tolerance" are disclosed in it, possible ways of forming tolerance as the most important quality of the future educator's personality and the conditions for the success of his pedagogical activity in a multicultural society in the process of studying in a higher education institution are suggested.

Keywords: multiculturalism, tolerance, kindergarten teachers, pre-school education, training, institution of higher education.

Rezumat

În articol sunt relevate semnificația și particularitățile procesului de formare a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar în condițiile multiculturalismului, este evidențiată esența și structura conceptelor *multiculturalism*, *toleranță*, sunt propuse spre aplicare căi de formare a toleranței ca una din cele mai importante calități ale viitorului cadru didactic care îi va asigura succes profesional în medii sociale multiculturale.

Cuvinte-cheie: multiculturalism, toleranță, educatoare de grădiniță, instituții de învățământ preșcolar, instituție de învățământ superior.

Одной из важных задач подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования является формирование их способности работать в условиях поликультурности. Ведь Украина – европейское государство, жители которого являются носителями многочисленных форм этнической культуры, а современное состояние общества



характеризуется усилением социальной мобильности, миграции, развитием культурных контактов всех уровней, резкими изменениями ценностных ориентиров. Без учета этих особенностей затрудненным становится повышение качества профессиональной подготовки педагогов первого звена образования – воспитателей учреждений дошкольного образования, что нашло отражение в Концепции гуманитарного развития Украины на период до 2020, Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года и других государственных документах.

Педагогическая деятельность в условиях поликультурности рассматривается в исследованиях С. Гасанова, А. Коржова, А. Опаленик, А. Сущенко и др., как определение и утверждение педагогом собственной позиции, основанной на безусловном принятии уникальности каждого человека, независимо от его этнической принадлежности, как высшей ценности. При этом и сам педагог должен быть такой ценностью для всех субъектов педагогического процесса. Исследования Т. Атрощенко, Э. Бахичи, Л. Гончаренко, А. Сладкой, Е. Степанова и др. посвященные отдельным аспектам поликультурной подготовки будущих педагогов. Специфика и особенности профессионально-педагогической подготовки в условиях поликультурной среды отражены в научных трудах С. Гранта, В. Кизим, Л. Пуховской, В. Тейта, А. Ткачевой, В. Хребтовой и других ученых.

Сущность понятия «поликультурность» А. Парнель-Арнольд [9] рассматривал как полное включение личности в процесс взаимодействия культур на фоне изучения их ценностной разницы, возможности представить нацию и мировое сообщество как мозаику, без нивелирования особенностей каждой культуры. Такое понимание поликультурности способствует не только сохранению и увеличению всего многообразия культурных ценностей, эталонов и форм деятельности, но и формированию, с одной стороны, культурной идентичности личности, а с другой, пониманию ею культурного разнообразия современного общества.

Известно, что культура (от лат. *cultura* – воспитание, развитие, почитание) – это "исторически определенный уровень развития общества, уровень творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимодействии, взаимоотношениях, а также в материальных и духовных ценностях, которые они создают" [5, с. 85].



Исследования педагогов (В. Бондарь, Т. Бузовский, А. Заривна, Л. Кондрашова, А. Логвиненко, П. Николсон, А. Столяренко, Н. Ткачева, Ю. Годорцева и др.) доказали, что важным условием осуществления педагогической деятельности в условиях поликультурности является формирование у будущих специалистов толерантности, поскольку процессы глобализации в экономико-политической и культурной сферах приводят к миграции населения, его этническому разнообразию. Это ведет к формированию межнациональных общекультурных норм, углублению потребности личности в этническом самоопределении. Поэтому толерантность является объективной необходимостью в процессе многочисленных контактов человека с другими этносами.

А. Сущенко считает, что в ходе своего поликультурного становления каждый студент проходит несколько степеней или уровней: толерантность; понимание и принятие другой культуры; уважение к культуре и утверждение культурных различий. Фактически существующий как носитель многих культур, каждый преподаватель опирается в своей профессии на принцип поликультурности. Он расширяет возможности формирования личности с планетарным мышлением, гуманной, толерантной, объективной, готовой к творческому сотрудничеству, способной к самостоятельному выбору в оценках и поступках, в осознании общечеловеческих ценностей и создании новых, ответственной за поступательное развитие всего мирового сообщества.

Толерантность – не только норма гуманных человеческих отношений, важный момент их утверждения, но и реально постоянно и многопланово действующая организующая сила в развитии общества. Толерантность – это фактор, который стабилизирует любое общество, направляет социальные отношения в мирное русло, связывает индивидов с традициями, нормами, культурой своего народа. Именно поэтому феномен толерантности требует изучения, терминологического оформления, поиска методов и средств воспитания.

В современной жизни понимание толерантности неоднозначно и неустойчиво, отличается оно и у отдельных народов в зависимости от их исторического опыта. Именно поэтому понятие толерантности имеет достаточно широкий диапазон интерпретаций и выражает различные типы отношений и настроений. Так, в английском языке толерантность означает «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском языке этот термин понимается как «уважение к свободе другого, его образа мысли, поведения, политических или религиозных взглядов». В китайском языке проявлять



толерантность – означает «позволять, допускать, быть великодушным по отношению к другим».

На этом фоне наиболее широкую гамму чувств и отношений понятие «толерантность» выражает в арабском языке, где оно может использоваться как «прощение, мягкость, терпение, привязанность к другим людям, доброжелательность». В персидском языке толерантность понимается как «терпимость, выносливость, готовность к примирению с противником».

В украинском и русском языках наиболее близким по значению к понятию «толерантность» является термин «терпимость», которая понимается как «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей». Но в исследовании И. Гриншпун подчеркивается, что понимание толерантности, как терпимости является неудовлетворительным, поскольку предполагает, как минимум, насилие над собой вопреки собственным внутренним нормам. Это может привести к росту напряженности у личности, несмотря на сдерживание негативных проявлений в поведении.

Г. Солдатова [7] видит особый смысл понятия «толерантность» в первичной его сущности на любом языке Земли – в соотнесенности его с интуитивным восприятием единства человечества, всеобщей взаимосвязи людей и уважении прав другого. В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и разнообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от приведения этого разнообразия к единообразию или доминирования определенной единой точки зрения. В такой интерпретации толерантность означает признание прав другого, восприятие другого как равного, такого, кто хочет быть понятным, готовность принять представителей других народов и культур такими, какие они есть, взаимодействовать с ними на основе уважения.

Если рассматривать толерантность как нравственное качество личности, важно определить и это понятие. С точки зрения этики моральное качество личности определяется как «понятие морального сознания, с помощью которого выделяются в общественной жизни и характеризуются с моральной точки зрения наиболее типичные черты поведения людей» [5, с. 130].

Традиция использования термина «толерантность» в психологии в основном ориентирует на два его истолкования. Во-первых, как определение индивидуальной



характеристики (стабильной или ситуативной), выражающейся в способности к сохранению саморегуляции при фрустрирующих (реально или потенциально) воздействиях среды. И во-вторых, как определение способности к неагрессивному поведению по отношению к другому человеку на основе открытости в относительной независимости от действий другого.

В первом случае акцент делается на способность к самосохранению, во втором – готовность к взаимодействию. Соответственно можно говорить о толерантности, как характеристике индивида в двух планах – о толерантности как тенденции (потребности) и толерантности как возможности (способности), каждая из которых предусматривает сложную характеристику. Если как элемент среды ввести другой организм, понятие «толерантность» может означать некоторую характеристику взаимодействия в противоположность инотолерантному. Тогда возможны три варианта взаимодействия: взаимно толерантный, односторонне толерантный и взаимно инотолерантный [4].

И. Гриншпун отмечает, что толерантность означает наличие бытийного пространства, в рамках которого человек открыт для взаимодействия с миром (с другими людьми) без потери чувства сохранности собственного «Я». Толерантность, как личное качество означает широкий диапазон этого пространства, его устойчивость во времени и положительную динамичность.

Образ толерантной личности содержит важные характеристики, отражающие психолого-этнические линии человеческих отношений:

- гуманность, которая предусматривает внимание к самобытному внутреннему миру человека, веру в его доброе начало, человечность межличностных отношений, отказ от методов принуждения и форм угнетения достоинства личности;
- рефлексивность – глубокое знание индивидуальных особенностей, недостатков и преимуществ, установление их соответствия толерантному мировосприятию;
- свобода, выражается в дисциплине и обязанности;
- ответственность – проявление внутренней силы в ситуации принятия решения, его качественного выполнения на основе вариативного подхода и системы личных требований;
- защищенность – гарантия понимания и поддержки, ощущения безопасности и объединение с другими людьми в противостоянии вредному воздействию социума;



- гибкость – умение в зависимости от состава участников событий и возникающих обстоятельств, принять решение, построение системы отношений на основе владения полноценной информацией;

- уверенность в себе – адекватная оценка собственных сил и способностей, вера в возможности преодолевать препятствия;

- вариативность – многомерный подход к оценке окружающей жизни и принятия адекватных обстоятельствам решений;

- перцепция – умение подмечать и выделять различные качества людей, проникать в их внутренний мир;

- эмпатия – сопереживание проблемам других людей, эмоциональная оценка событий;

- чувство юмора – ироничное отношение к несуразным обстоятельствам, непродуманным действиям, умение посмеяться над собой.

Межкультурный и межэтнический диалоги в разных формах и на разных уровнях рассматриваются как важное условие и средство воспитания толерантности (А. Асмолова [2], И. Богуславская [4], П. Симонов [6] и др.).

В структуре толерантности как психосоциальной характеристики личности Н. Асташова [10] выделяет три подсистемы: когнитивную – знание человека (понятие о толерантности, процессы, характеризующиеся толерантной направленностью, представление о своей жизни); эмоциональную – относительно устойчивые чувства человека к объектам, которые выражаются в эмоциональной оценке (эмоционально-ценностные отношения к людям, мыслям, этническим вопросам, своим связям, чувствам); деятельностную – склонность к тому или другому типу социального поведения, основой которого является понимание, сотрудничество; общая направленность деятельности человека в отношении объектов и явлений социальной значимости, построение путей достижения жизненных планов.

Эти три компонента находятся во взаимосвязи и взаимозависимости. Когнитивный компонент представляет собой своеобразное информационное «поле», отдельные его элементы характеризуют особенности личности, взаимоотношений в образовательной сфере, специфику работы учебных и воспитательных учреждений и другие знания, необходимые для полноценной организации педагогического процесса. В когнитивном компоненте выделяют



необходимые сведения, связанные с конкретной ситуацией. Как правило, ситуация вызывает определенные эмоции, связанные с ведущими интересами личности. Возникает когнитивно-эмоциональное новообразование, необходимое для формирования поведенческой готовности.

Активно направленное эмоциональное состояние человека, выражающееся в стремлении, желании, представляет собой существенный механизм регулирования деятельности. Этот механизм имеет свою структуру, которую можно описать с помощью таких понятий, как эмоциональная реакция, эмоциональное состояние, эмоциональное отношение. Эмоциональные отношения на уровне эмпатии выражаются в сопереживании другим людям, понимании их эмоционального состояния, духовного мира.

Деятельностный компонент толерантности имеет особое значение, поскольку только в рамках деятельности определенного субъекта любые реальности – настоящие и мнимые – строят содержательный ряд, жизненную концепцию [10, с. 79–80].

В современной науке определены следующие факторы воспитания толерантности в поликультурном обществе: образование – процесс, в ходе которого человек познает историю своего народа, этноса, рода, семьи; усваивает моральные правила взаимоотношений с другими людьми; обучение толерантности – включает в себя серию психолого-педагогических тренингов, выполняют следующие задачи: знакомство с понятием толерантности, толерантного поведения, толерантного сознания.

Проблема формирования толерантного сознания связана с процессом идентичности как центральной проблемы жизненного пути личности. Она была предметом анализа в работах Э. Эриксона, который заложил теоретические основы изучения идентификации. Идентификация понимается им как результат отождествления с определенными социальными группами, принятие на себя системы социальных ролей.

Формирование идентичности может предусматривать разную степень активности субъекта. Так, Дж. Мид говорил о сознательной и бессознательной идентичность. Бессознательная базируется на бессознательно принятых нормах, привычках, формах поведения и мышления, которые человек получает от группы, к которой принадлежит. Осознанная идентичность возникает при наличии рефлексии, когда личность начинает размышлять о себе, своей жизни, цели, подчеркивается в исследовании Н. Антоновой [1].



Среди педагогических технологий, которые ориентированы на развитие толерантности А. Асмолова выделяет такие, которые, во-первых, являются личностно-ориентированными, во-вторых, имеют диалогический фундамент, в-третьих, рефлексивные [2]. К таким технологиям относится диалог. Он является одним из ведущих компонентов гуманистической парадигмы (И. Бех [3]). Такая концепция диалога служит отправной точкой в преодолении монологического типа культуры и соответственно в развитии толерантности личности. Генезис «диалоговой культуры» связан с движением от субъект-объектных отношений к отношениям субъект-субъектным. Однако «диалоговая культура» характеризуется не только двунаправленностью отношений участников общения, а прежде всего специфичностью содержания их взаимодействия.

Диалог – средство познания себя и окружающей действительности в условиях субъектно-содержательного общения. Именно диалогу свойственен поиск личных смыслов, опирающихся на палитру переживаний. В рамках этой технологии передается разнообразная информация. В ней личность транслирует себя, свою уникальность и самобытность при условии адекватной самооценки, способности к полноценной самореализации, умения определять содержание предметов и явлений, указывает Е. Сайко [8].

Отметим в этой связи, что характеризуя качества толерантной личности, А. Садохина выделяет основной признак – диалогичность. Субъект культуры, который преодолел кризис идентичности, становится способным видеть «Другого», в отличие от индивида, сознание которого остается монологическим.

Критериями толерантности педагога-воспитателя, по нашему мнению, являются:

- признание за другими (детьми и взрослыми) права иметь свою точку зрения и возможность ее свободно высказывать;
- признание за собой права иметь свое мнение и выражать его в конструктивной безоценочной форме;
- направленность личности на конструктивное решение конфликтов, установка на признание ребенка как ценности;
- личная креативность, готовность сомневаться в безусловной верности своей позиции;
- уважение к мнениям других людей, даже если они не совпадают с собственными;
- умение слушать;



- умение воспринимать критику;
- развитие эмпатии как стремление сопереживать другому и умение вставать на его позицию;
- способность сохранять границы самосознания личности.

Этому будет способствовать включение в педагогический процесс учреждения высшего образования, занимающегося подготовкой педагогов-воспитателей разъяснения им целей совместной учебной деятельности и межкультурной коммуникации; совместное определение задач, учебных проблем, принятия решений; личностный подход педагога к каждому студенту-будущему воспитателю, признание в нем равноправного субъекта педагогической деятельности; организация активных форм деятельности (ролевые и деловые игры, выполнение проектов, создание портфолио личностных и профессиональных достижений и пр.); создание проблемных ситуаций во время лекций, практических и семинарских занятий; применение различных форм совместной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), создание ситуаций новизны, удивления, актуальности; эмоциональность в изложении учебного материала; исключение средств принуждения в обучении; создание условий для повышения культурного уровня студентов за счет повышения уровня воспитанности, культуры взаимодействия; знакомство с историей, культурой, традициями своей и других стран.

Одной из форм воспитания толерантности И. Кленицкая считает коммуникативный тренинг, который позволяет убедиться, что понимание, принятие другого человека – необходимый компонент общей культуры педагога, ведущий к осознанию разногласий в идеях, обычаях, культурных национальных традициях, свойственных не только отдельным народам, но и каждому конкретному человеку.

В исследовании Р. Исламишина, В. Габдулхакова [10] указано, что методика формирования толерантного сознания может быть представлена на основе соблюдения таких обязательных принципов: целостности в качестве постоянного развития форм познания и практики, достижения стабильности системы (модели); принципа развития как способности системы сохранять положительную постепенность в процессе развития; единства сознания и деятельности человека как сложной системы, состоящей из подсистем: модели личности (опыт, умения, навыки, качества и способности), модели учебно-познавательной деятельности



(проблемы, нестандартные ситуации деятельности, типовые задачи, функции), модели сферы жизнедеятельности личности.

И. Виноградова определила следующие этнопедагогические условия воспитания толерантности: общая и национальная культура педагога, культура сотрудничества, взаимодействия; глубокое знание национальной культуры, проявление ее в поведении; профессиональное мастерство; психологическая установка на толерантность, этнокультурное общение; отношение к детскому коллективу как свободному сообществу единомышленников; способность прогнозировать влияние социума, использование возможностей национально и эмоционально насыщенной среды.

Итак, толерантность формируется через содержание обучения и воспитания; использование определенных методов обучения и воспитания, развивающих навыки толерантного поведения, через формирование самосознания. Развитие толерантности связано с воспитанием чувств с помощью механизмов сопереживания, сочувствия; через формирование поведенческих моделей.

Особенности современной общественной жизни требуют от будущего воспитателя заведения дошкольного образования понимания того, что педагогический процесс должен осуществляться в рамках высокой культуры межэтнических отношений, когда обмен духовными ценностями происходит в условиях сохранения национальной культуры, национальных особенностей, неповторимости каждой личности, а сближение культур влияет на обогащение и развитие национальной самобытности. Современные дети, с которыми будет сотрудничать будущий воспитатель, живут в новых условиях: существование этноса, к которому они относятся (часто в отрыве от территории, на которой формировался этнос), в условиях или двух, или многих языков, в ситуации перекрещивания многих культурных каналов, в которые они включаются через средства массовой информации и которые далеко не всегда регулируются родителями, педагогами, обществом, в условиях контактов с разноязычными ровесниками.

Для педагога-воспитателя важно понимание того, что сознательная любовь к своему народу не может сочетаться с ненавистью к другим, любя свой народ, свою семью человек учится любить другие народы, людей других национальностей и этносов. Путь к взаимопониманию проходит не только через знания, но и через чувства, через стремление видеть прекрасное в инонациональном, инорелигиозном. Причем терпение и уважение к другой культуре выражаются не в отсутствии к ней негативного отношения, а в стремлении



познавать и использовать все ценное и полезное. Поликультурность – это объективная данность, которую будущий воспитатель заведения дошкольного образования должен не только понимать, принимать, но и использовать в своей работе.

Литература

1. Антонова Н. В. Личностная идентичность и общение современного педагога. // Вопросы психологии, 1997, № 6, с. 16–25.
2. Асмолова А. Г. Мы обречены на толерантность. // Семья и школа, 2001, № 11–12, с. 35–39.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання – нова освітня філософія. // Педагогіка толерантності, 2001, № 1, с. 16–19.
4. Богуславская И. Г. Межкультурная коммуникация и формирование толерантной личности (диагностика установок толерантности). Казань, 2002, с 122–140.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бада. – М. : Научное изд-во Большая рос. энциклопедия, 2003, с. 130.
6. Симонов П. В. Происхождение духовности. М. : Наука, 1989. – 350 с.
7. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М. : Изд-во «Смысл», 1998. – 386 с.
8. Сайко Э. В. Этнос как субъект исторического действия. В: Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн. Свобода или воля. Кишинев, 1993, с. 3–14.
9. Терпимость: преддверие мира. Учебно-преподавательское руководство по воспитание в духе мира, прав человека и демократии. Предварительное издание. Париж : Юнеско, 1994. – 35 с.
10. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник научно-методических статей. – 2-е изд. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.



СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SYSTEM-BUILDING ROLE OF INFORMATIONAL COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF KINDERGARTEN TEACHER'S ACTIVITY

SEMNIFICAȚIA INTEGRATIV-SISTEMICĂ A COMPETENȚEI DIGITALE ÎN STRUCTURA ACTIVITĂȚII CADRULUI DIDACTIC DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

CZU 373.2

Листонад А. А., д-р пед. наук, проф.

Мардарова И.К., канд. пед. наук, ст. преп., Южноукраинский
Национальный Педагогический Университета им.
К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

Резюме

В статье анализируется понятие «информационная компетентность», рассматривается содержательно-структурная характеристика информационной компетентности педагога дошкольного образования, описываются особенности формирования информационной компетентности педагогов дошкольного образования в рамках преподавания учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании».

Ключевые слова: педагоги дошкольного образования, информационная компетентность, новые информационные технологии.

Abstract

The article deals with notion, “informational competence”, structural and content characteristics of informational competence of kindergarten teacher is considered in it. The features of forming of this competence of kindergarten teachers during teaching the course “New Informational Technologies at Preschool Education” are described.

Keywords: kindergarten teacher, informational competence, new informational technologies.

Rezumat

În articol este analizat conceptul *competența digitală*, este relevată structura funcțională a competenței digitale a cadrului didactic din învățământul preșcolar, sunt descrise particularitățile formării acestei competențe în cadrul cursului universitar „Noi tehnologii informaționale în educația preșcolară”.

Cuvinte-cheie: cadre didactice din învățământul preșcolar, competența digitală, noi tehnologii informaționale.

В условиях модернизации современной системы высшего образования, важнейшими показателями результатов образовательных систем являются качество образования в вузе, уровень подготовленности специалистов, овладение ими интегральными, общими и специальными компетентностями. Обновление структуры и содержания образовательных стандартов дошкольного и высшего образования в Украине представляет основные образовательные результаты в компетентностном ключе, что в свою очередь актуализирует



прежде всего проблему формирования ключевых компетентностей у будущих педагогов дошкольного образования.

В значительной степени исследование опирается на научные работы в сфере профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования: А. Беленькой, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцевой, Э. Карповой, И. Княжевой, В. Нестеренко, Т. Пониманской, Е. Трифионовой и др. Ученые отмечают, что от грамотного подбора содержания подготовки будущих педагогов дошкольного образования и применения, педагогически выверенных методов, приемов и средств зависит уровень профессиональной компетентности будущего специалиста.

В контексте данного исследования акцент делается на условиях подготовки специалистов дошкольного образования к внедрению информационных технологий в педагогический процесс ДООУ. В ряде научных исследований определены различные аспекты подготовки будущих педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий: Л. Габдулисламова (подготовка студентов педвуза к реализации дошкольной компьютеризации); Н. Диканская (готовность студентов педагогического факультета к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности); С. Дяченко (подготовка будущих воспитателей к формированию основ компьютерной грамотности старших дошкольников), Н. Ходакова (профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий в будущей практической деятельности) и др. Информатизация дошкольного образования открывает перед будущими специалистами новые возможности для широкого внедрения в педагогическую практику информационных технологий, направленных на реализацию инновационных идей образовательного процесса, в том числе в вопросах обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Следовательно, содержание подготовки в вузе должно быть таково, чтобы в результате ее будущий специалист обладал достаточным уровнем компетентности в области информационных технологий.

Цель данной статьи: рассмотреть особенности формирования информационной компетентности педагогов дошкольного образования в рамках преподавания учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании».

В современном информационном обществе качеству подготовки будущих специалистов в области новых информационных технологий предъявляются повышенные



требования. Отметим, что одним из заданий современного высшего образования становится не только освоение будущими педагогами дошкольного образования определенного объема знаний, но и навыки эффективного поиска требуемой информации, ее систематизации, обобщения и творческой реализации в своей учебной и будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим для начала понятие «информационная компетентность». В исследовании А. Завьялова понятие «информационная компетентность» обозначается как обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении определённого круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий, а также умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области. По мнению автора, ядром информационной компетентности является предметно–специфическое мышление, которое он рассматривает как системное вероятностно-алгоритмическое мышление [1, с. 3].

Т. Базаржапова, В. Ваганова [2] отмечают, что информационная компетентность педагога является частью его профессиональной компетентности, необходимым звеном образовательной деятельности, качественной характеристикой информационного аспекта научно-образовательной деятельности. Это выражается в наличии комплекса знаний, умений, навыков и рефлексивных установок во взаимодействии с информационной средой. С данных позиций можно рассматривать информационную компетентность педагога как профессиональное качество, привитое в вузе и развиваемое в практической деятельности.

В исследовании Н. Ходаковой [7] рассматривается понятие информационная компетенция применительно к педагогу дошкольного образования как способность специалиста-педагога самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать, передавать и применять необходимую информацию для профессиональной деятельности в качестве педагога дошкольного образования.

Т. Калинина [3, с. 104] выделила структурные компоненты информационной компетентности педагога дошкольного образования, а именно: мотивационно-ценностный, когнитивный и практико-ориентированный. Мотивационно-ценностный компонент связан с преобладающими профессиональными ценностями специалиста, определяющими избирательное отношение к различным аспектам и направлениям эффективного использования НИТ в образовательной деятельности ДОУ, готовность к освоению новых



информационных технологий и их реализации в образовательной работе с детьми и родителями, для педагогического самообразования, изучения передового опыта. Когнитивный компонент предполагает владение специалистом представлениями о значительных возможностях информационных технологий для повышения педагогического мастерства, овладение системой необходимых для осуществления образовательной деятельности технологий, теоретических и практических знаний, а также сформированность профессионально значимых понятий и представлений. Практико-ориентированный компонент включает в себя владение специалистом умениями интеграции новых информационных технологий и традиционных технологий, методами и приемами профессиональной деятельности, умениями, необходимыми для эффективного достижения образовательных целей с использованием компьютерной техники.

В проекте высшего образования Украины за 2017 г. [6] к общим компетентностям бакалавра специальности «Дошкольное образование» относят «способность к свободному использованию средств современных информационных и коммуникационных технологий». Студенты должны овладеть:

- знаниями (понимание сущности и возможностей использования средств современных информационных и коммуникационных технологий в развитии, обучении и воспитании детей раннего и дошкольного возраста);
- умениями (применять современные информационные и коммуникационные технологии в организации обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста);
- коммуникация (способность осуществлять взаимодействие с участниками образовательно-воспитательного процесса в сфере дошкольного образования с использованием современных информационных и коммуникационных технологий);
- автономия и ответственность (способность к самостоятельному выбору и ответственного использования современных информационных и коммуникационных технологий в развитии, обучении и воспитании детей раннего и дошкольного возраста).

Таким образом, будем рассматривать понятие «информационная компетентность педагога дошкольного образования» как наличие у него представлений о цели, формах и методах применения информационных технологий в образовательно-воспитательном процессе ДООУ, интереса и потребности по использованию информационных технологий в профессиональной деятельности воспитателей, профессиональных умений и навыков,



обеспечивающих внедрение информационных технологий в работу с детьми, родителями, при обмене опытом, самообразовании.

Подготовку студентов (будущих педагогов дошкольного образования) осуществляем на базе факультета дошкольной педагогики и психологии Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». Рассмотрим особенности формирования информационной компетентности студентов в рамках преподавания учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании». Дисциплина преподается для студентов 3 года обучения, специальности «Дошкольное образование» (бакалавр). Целью учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» является подготовка будущих воспитателей к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. Задачи учебной дисциплины: формирование представлений о сущности и особенностях использования информационных технологий в педагогическом процессе дошкольных учебных заведений как средства организации игровой и учебной деятельности детей; овладение умениями использования информационных технологий в методическом обеспечении и педагогическом сопровождении образовательно-воспитательного процесса дошкольного образовательного учреждения [5, с. 45].

В результате изучения учебной дисциплины студент должен знать: формы и методы организации игровой и учебной деятельности дошкольников средствами информационных технологий; принципы построения занятий с компьютерной поддержкой; критерии оценки эффективности разработанных электронных игровых и учебных материалов для детей; возможности и способы применения информационных технологий в процессе организации игровой и учебной деятельности дошкольников; медицинские, гигиенические и психологические требования безопасного использования компьютерной техники в работе с дошкольниками; способы использования информационных технологий в оптимизации профессиональной деятельности воспитателя (организация педагогического процесса и его планирование, подготовка ребенка к школе, работа с родителями, повышение профессионального мастерства, использование глобальной сети Интернет для поиска учебно-методической информации). Уметь: применять современные информационные технологии с целью организации игровой и учебной деятельности детей и воспитательных мероприятий в ДООУ; использовать компьютерное программное обеспечение (Microsoft Office (Power Point, Word, Publisher), Windows Movie Maker, Opera или Internet Explorer) в профессиональной



деятельности воспитателя; создавать дидактические электронные материалы для работы с дошкольниками средствами информационных технологий; применять информационные технологии при решении педагогических и методических задач в профессиональной деятельности воспитателя [5, с. 46].

Изучение сформированности информационной компетентности у студентов происходило благодаря использованию адаптированного тестового задания (В. Молодцева) [4], «Карты мотивационных выборов», выполнения практических заданий [8]. В диагностике принимало участие 53 студента специальности «Дошкольное образование» факультета дошкольной педагогики и психологии.

Полученные в результаты диагностики данные свидетельствуют о том, что достаточный уровень информационной компетентности продемонстрировали 24,53% студентов, средний уровень определенно в 22,64% студентов, до низкого уровня отнесено 52,83% студентов.

В рамках учебной дисциплины студенты разрабатывали учебные проекты с использованием информационных технологий в соответствии с Базовым компонентом дошкольного образования Украины, по образовательным линиям: «Личность ребенка», «Ребенок в социуме», «Ребенок в окружающей среде», «Ребенок в мире культуры», «Игра ребенка», «Ребенок в сенсорно-познавательном пространстве», «Речь ребенка». Проекты гибкие по направлениям работы и скорости их выполнения, осуществления контроля за соблюдением графика работ над проектом, что обеспечивало индивидуальную траекторию освоения студентами знаниями и практическими умениями применения информационных технологий. В частности, будущие педагоги дошкольного образования овладевали знаниями и умениями: электронного оформления документации воспитателя, использовать возможности сети Интернет для повышения педагогического мастерства, обмена опытом, создания комплекса учебных презентаций для детей дошкольного возраста и видеороликов для выступления на педагогических совещаниях или родительских собраниях. Оформив свой проект, студенты презентовали свои работы выбранным среди одноклассников – экспертам. Это происходит в форме деловой игры «Экспертиза представленных электронных материалов». Ее целью выступает доказательство или опровержения возможности использования представленных электронных материалов в образовательном процессе ДОУ.



После проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» низкий уровень сформированности информационной компетентности был зафиксирован лишь в 22,64% студентов, средний уровень в 32,08% студентов, а достаточный уровень в 45,28% будущих педагогов дошкольного образования.

Для определения достоверности различия между уровнями сформированности информационной компетентности до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» использовался многофункциональный критерий согласия χ^2 – Пирсона, один из основных непараметрических критериев согласия.

Многофункциональный критерий согласия χ^2 – Пирсона использовался в исследовании как расчет согласия эмпирического распределения и предполагаемого теоретического. Проверялась нулевая гипотеза (H_0) об отсутствии различий между теоретическим и эмпирическим распределениями. За нулевую гипотезу (H_0) принималась гипотеза, что показатели сформированности информационной компетентности до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» достоверно не отличаются между собой.

В случаи неподтвержденной нулевой гипотезы (H_0) принималась альтернативная гипотеза (H_1) – показатели сформированности информационной компетентности до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» достоверно отличаются между собой.

Расчет эмпирических значений многофункционального критерия согласия χ^2 Пирсона представлен в таблице 1.

Таблица 1. Расчет критерия χ^2 при сопоставлении распределений сформированности информационной компетентности до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании»

№	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2 / f_{\text{т}}$
1	-10,38	107,74	3,086
2	10,37	107,54	3,08
3	-4,72	22,28	0,814
4	4,72	22,28	0,814
5	15,09	227,71	6,034
6	-15,1	228,01	6,042
Суммы	-	-	19,87



Из таблицы 1 эмпирическое значение критерия $\chi^2_{\text{эмп}} = 19,87$ Критические значения χ^2 при $v=2$. Критические значения для многофункционального критерия согласия χ^2 – Пирсона для найденного количества степеней свободы 5,991 ($\rho \leq 0,05$) 9,21 ($\rho \leq 0,01$). Полученное значение больше критического, а значит, (H_0) нулевая гипотеза отвергалась и принималась (H_1) альтернативная гипотеза. Результат: показатели сформированности информационной компетентности до и после проведения занятий по учебной дисциплине «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» достоверно отличаются между собой.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация обучения студентов в процессе преподавания учебной дисциплины «Новые информационные технологии в дошкольном образовании» формирует достаточный уровень информационной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования. Студенты ознакомились с возможностями использования информационных технологий в оптимизации своей будущей профессиональной деятельности, приобрели новые знания относительно внедрения информационных технологий в образовательный процесс ДООУ, повысили собственный профессиональный уровень, относительно использования информационных технологий в работе с детьми, при обновлении дидактического учебного материала и разнообразия форм работы с родителями и педагогическим коллективом. Внедрение информационных технологий в проектную деятельность студентов позволило приблизить процесс обучения к научному поиску, поощрять творческие выдвижения гипотез, нахождение разнообразных путей в решении учебных задач.

Литература

1. Завьялов А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования): автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Н. Завьялов. – Тюмень, 2005. – 17 с.
2. Базаржапова Т. Ж. Модель совершенствования информационной компетентности педагога в условиях сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] / Т. Ж. Базаржапова, В. И. Ваганова. – Режим доступа: <file:///D:/model-sovershenstvovaniya-informatsionnoy-kompetentnosti-pedagoga-v-usloviyah-setevogo-vzaimodeystviya.pdf>
3. Калинина Т. В. Информационная компетентность педагога дошкольного образования / Т. В. Калинина, Ю. А. Дмитриев // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 1. – С. 100-108.



4. Молодцов В. А. Информатика: тесты, задания, лучшие методики / В. А. Молодцов, Н. Б. Рыжикова. – Ростов на Дону : Феникс, 2008. – 217 с.
5. Програма нормативної навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології»/ В. В. Нестеренко, О. А. Листопад, І. К. Мардарова// Збірник навчальних програм з педагогічних дисциплін професійно-орієнтованого циклу напряму підготовки «Дошкільна освіта». – Одеса: ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського», 2014. – С. 45–55.
6. Проекти стандартів вищої освіти (012 Дошкільна освіта, бакалавр) [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України: сайт. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>
7. Ходакова Н. П. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий в будущей практической деятельности: дисс...доктора пед. наук: 13.00.08 / Ходакова Нина Павловна. – М., 2012. – 363 с.
8. Racu Igor. The formation of future preschool teachers' competence required for using computer technology / Igor Racu, Oleksii Lystopad, Iryna Mardarova //Наука і освіта: науково-практичний журнал. – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. – 5/CLVIII. – С. 24–27.



**EVALUAREA CONDUITEI VERBALE LA PREȘCOLARII
CU TULBURĂRI DE LIMBAJ
EVALUATION OF VERBAL CONDUCT AT PRESCHOOLS
WITH LANGUAGE DISORDERS**

CZU 376

Dorina PONOMARI, doctorandă UPS „Ion Creangă”

Rezumat

Tangențe între limbaj, comportament verbal, conduita verbală și comunicare sunt multiple și diverse, în acest articol sunt analizate aceste concepte și descrise relațiile între acestea, după părerea mai multor autori. În cadrul comunicării subiectul manifestă o conduită verbală, realizând astfel interacțiunea cu cei din jur. Conduita verbală, este un mod aparte de conduită a individului, care implică activități diverse: vorbire, ascultare, schimb de idei, reținerea de mesaje sonore, reproducerea sau traducerea lor. Prezența tulburărilor de limbaj la preșcolari va determina particularități specifice în conduita verbală, cunoașterea acestor particularități este valoroasă pentru elaborarea programului de intervenție logopedică aplicat copiilor cu tulburări de limbaj.

Cuvinte-cheie: limbaj, comportament verbal, conduita verbală, comunicare.

Abstract

Tangencies between language, verbal behavior, verbal conduct, and communication are multiple and diverse. In this article, these concepts are analyzed and described the relationships between them, in the opinion of several authors. Within the communication, the subject exhibits verbal behavior, thus interacting with others. Verbal conduct is a particular way of individual behavior, involving various activities: speaking, listening, sharing ideas, retaining sounds, reproducing or translating them. The presence of language disorders in pre-school children will lead to specific peculiarities in verbal conduct, knowing these peculiarities is valuable for developing the logopedic speech intervention program for children with language disorders.

Keywords: language, verbal behavior, verbal conduct, communication.

Printre mecanismele psihice care intervin direct în reglajul comportamental uman se numără comunicarea și limbajul, care permit proiectarea anticipată a rezultatului acțiunii în raport cu intențiile și dorințele persoanei, ca și obținerea modificărilor comportamentale dorite; atenția, ce asigură reglajul bazat pe orientarea, focalizarea și selecția actelor sau activităților; voința, ca formă superioară de reglaj psihic ce țintește spre atingerea unui scop conștient propus care corespunde motivelor dar și condițiilor sociale care intră în joc atunci când este necesară învingerea unor obstacole ce apar în calea realizării scopurilor propuse [4].

Comunicarea (orală și scrisă) se realizează la trei nivele: nivel verbal, extraverbal și paraverbal. Nivelul verbal ține de realizarea faptului de limbaj real, la nivel fonetic, semantic, sintactic și morfologic. Nivelul extraverbal se referă la auxiliarele nonverbale (în comunicarea orală – feed-back-ul auditiv-vizual-motor: gesturi, mimică, manifestări vocale nearticulate, semne ce iau naștere din materiale extracorporale, manifestări direct emoționale, loc, timp, date despre locutori, tot

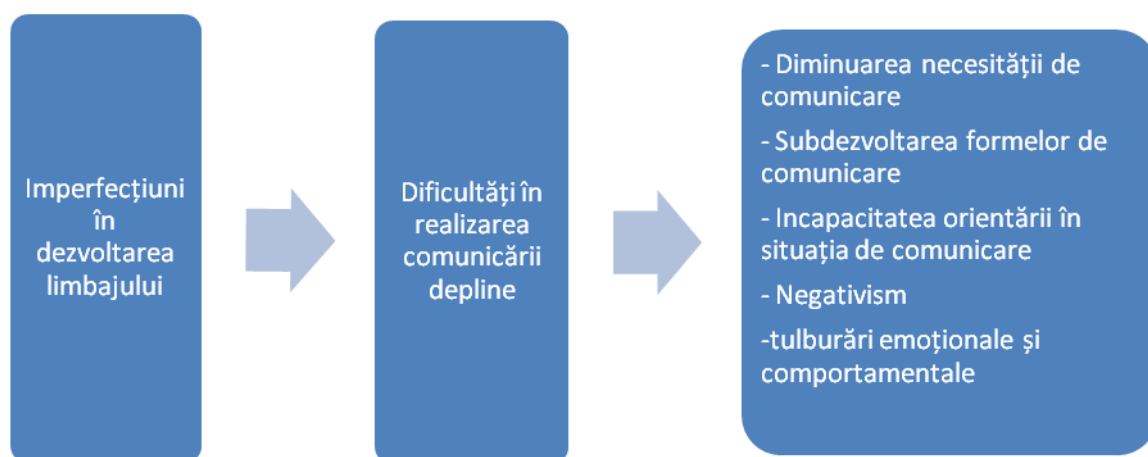


ceea ce este denumit generic corelate situaționale; iar în comunicarea scrisă: semnele grafice, aspecte legate de ortografia cuvintelor, elementele paragrafematice – punctuație, tipărirea cu diverse tipuri de litere, scrierea cu majuscule, despărțirea în paragrafe etc). Nivelul paraverbal este constituit din elemente parazite, clișee, pauze, goluri ce aduc precizări legate de contextul comunicării [4, p.137-142].

Lipsa unității în aprecierea limbajului și a particularităților sale este mai accentuată, dacă ne referim la analiza comparativă a ideilor cuprinse în lucrările ce se ocupă de limbajul normal, tulburat și patologic. În unele cazuri, se constată diferențe sensibile între punctele de vedere în abordarea limbajului, în perioadele dezvoltării ontogenetice și în perioada maturității subiectului [1].

Limbajul, ca o formă fundamentală de comunicare în copilărie și la vârstele adulte, a devenit un teren al cercetării științifice mult studiat nu numai pentru că, așa cum arată Orvis C. Irvin, există o imensă varietate verbală și o gamă largă de forme tulburate de vorbire care necesită a fi depășite, ci și pentru ca progresul spiritual este într-o largă măsură condiționat de claritatea exprimării.

Incoerențele, imperfecțiunile, tulburările în dezvoltarea limbajului (de orice caracter) generează dificultăți în stabilirea, realizarea și menținerea comunicării. Treptat, necesitatea (intenția) în comunicare scade, iar însuși comunicarea și relaționarea nu se mai produce, instaurându-se diverse tulburări emoționale și comportamentale, traseu prezentat în Figura 1.



Fig

ura 1. Traseul patologic de la limbaj la comunicare

Actul de comunicare, manifestarea comunicării, poate fi considerat, un comportament sau o activitate cu caracter propriu. În comportamentul verbal și comportamentul uman, în general există un raport dialectic. Însuși comportamentul este un mijloc de comunicare, în sensul că prin întreaga



manifestare de conduită, omul exprimă, comunică anumite stări sufletești, atitudini față de ceilalți oameni și față de relația care se stabilește între el și obiectele, fenomenele realității înconjurătoare. Arthur Staats [11, p. 47] scoate în evidență faptul că, comportamentul uman în general, este explicat prin comportamentul lingvistic al omului care poate controla unele situații. La rândul său comportamentul verbal este un comportament specific uman. Deși comportamentul și limbajul se suprapun în cadrul desfășurării comunicării, totuși ele nu se identifică. (*există limbajul intern ce nu presupune comunicare, și un anumit comportament ce transmite o anumită informație prin manifestarea unei atitudini*) [5, 8].

Limbajul depășește limitele comunicării propriu-zise, desfășurându-se într-un fel sau altul când nu are loc comunicarea interumană (limbajul continuă să "fie" chiar și atunci când subiectul nu comunică exterior cu nimeni). Totodată, comunicarea depășește limitele limbajului verbal, angajând o serie de comportamente specific umane: imitația, contaminarea, repetiția.

Din punct de vedere psihologic, limbajul include în sfera sa vorbirea, dar nu se reduce la aceasta.

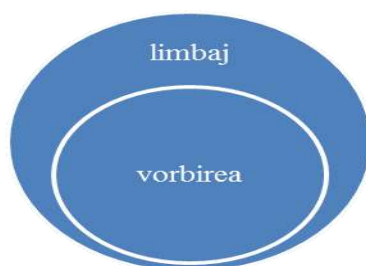


Figura 1. Incastrarea vorbirii

În Dicționarul psihologic, Norbert Sillamy [9, p.180] scrie: „limbajul este o activitate verbală, el reprezintă comunicare prin intermediul limbii; este una dintre formele activității comunicative umane. Vorbirea este o parte componentă a limbajului, ce în situații firești, poate fi folosită, împreună cu mijloacele auxiliare ale comunicării ca: gesturile, mimica etc”. Au fost exprimate chiar unele păreri potrivit cărora gesturile ar juca un rol, în comunicare mai mare decât vorbirea. Astfel Verza E., [10, p.14], exagerând importanța limbajului gestual este de părerea că acesta ar fi superior limbajului oral pentru că este natural, non convențional, mai aproape de obiectele desemnate.

În genere, pentru a atinge principalele obiective ale comunicării (de a fi receptat, înțeles, acceptat și mai ales, de a provoca o reacție), subiectul uman, manifestă un *comportament verbal*, ca mijloc de valorificare a celei mai utilizate forme de comunicare interumană, comunicarea verbală. O



legătură și mai directă există între conduita verbală și nivelul de normalitate a vorbirii, și respectiv abaterile posibile ale limbajului, pe de o parte, iar pe de altă parte, între conduita verbală și gradul de dezvoltare intelectuală. Termenul *conduită*, introdus în psihologie de J.Piajet [3, p.164] înseamnă acțiunea sub toate formele ei - internă, subiectivă și externă, motorie, plecând de la existența unității dintre psihic și faptele de comportament. Comportamentul, spre deosebire de conduită, este limitat la „ansamblul reacțiilor adaptative, obiectiv-observabile, făcând abstracție de fenomenele interne, subiective ale celui examinat” [11, p. 47], ceea ce înseamnă că, există diferențe între conduita verbală și comportamentul verbal, prima fiind mai largă decât a doua.

Conduita verbală este modalitatea de comunicare realizată cu ajutorul limbii (un sistem de semne, obiectiv-existente, fixate social, care stabilește legătură între conținutul conceptual și sonoritatea tipică, precum și un sistem de reguli de utilizare și combinare a acestor semne), ce pune în evidență preferințele și atitudinile umane, dar și posibilitățile sale psihice. Comportamentul verbal este și el, la rândul lui, o modalitate de comunicare, dar nu atât de variată, bogată și complexă în conținut și exprimare, precum conduita verbală, care de fapt exprimă întreaga viață psihică internă a persoanei, cu sentimentele, atitudinile și motivațiile sale, găsim la D-V. Popovici. [7, p.36-37]. Conduita verbală incumbă limbajul și comportamentul verbal, ea cuprinde pe cele două, cu toate că limbajul și comportamentul parțial au puncte tangențiale, ceea ce e ilustrat în Figura 3.

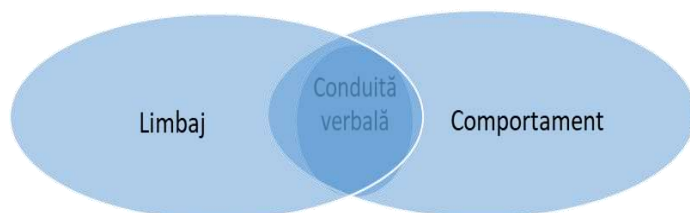


Figura 3. Puncte tangențiale

Folosind termenul de conduită verbală, M. Zlate [12, p.191] argumentează că limbajul este mai mult decât un mijloc de transmisie, el este și un mod aparte de conduită a individului (conduita verbală), care implică activități diverse: vorbire, ascultare, schimb de idei, reținerea de mesaje sonore, reproducerea sau traducerea lor.

J.A. De Vito [2] susține că limbajul este o conduită de tip superior, și restructurează profund activitatea și dezvoltarea tuturor celorlalte mecanisme psihice, mediatizându-le, indiferent dacă ele sunt conștiente sau inconștiente.



И.А. Стернин [15] pune semnul de egalitate între comportamentul verbal și cel comunicativ. Autorul scrie, comportamentul comunicativ reprezintă cumularea normelor și tradițiilor comunicative ale unui grup de persoane, este totalitatea factorilor lingvistici și extralingvistici, care asigură interacțiunea dintre persoane, Comportamentul comunicativ depinde de nivelul percepției și reprezentărilor copilului, orientării lui spre mediul social și de posedarea diverselor forme și mijloace de comunicare verbale și nonverbale. Comportamentul verbal este determinat de forma, obiectul și mijloacele de comunicare.

Cu privire la limbaj, J.Piaget [apud 10, p.20] înaintează unele teze comparând conduita verbală cu conduita sensorio-motorii, bifând trei mari deosebiri:

a) în timp ce conduita sensorio-motorie este obligată să urmărească evenimentele fără să poată depăși viteza de desfășurare a acțiunii, conduita verbală poate introduce modele și scheme de operații anticipative; (*copilul trăiește plăcere, împăcare numai planificând comunicarea deci anticipând acțiunile*)

b) conduita sensorio-motorie este limitată în timp și spațiu apropiat, în timp ce limbajul facilitează gândirii posibilitatea de a se extinde în spațiu și timp nelimitat;

c) conduita sensorio-motorie se limitează la acțiuni succesive, din aproape în aproape, în vreme ce gândirea prin limbaj, cuprinde ansambluri relaționale simultane ale acțiunilor.

În raport cu schema sensorio-motorie, progresele gândirii reprezentative se datorează funcției semiotice în ansamblul său. Aceasta detașează gândirea de acțiune și creează, în felul acesta, reprezentarea. Limbajul joacă un rol deosebit de important în acest proces formativ.

În multe lucrări ale А.И.Мясищев А.А.Бодалев [13, 14] se evocă trei conotații ale comunicării aflate într-o interconexiune strânsă: cognitivă: convingerile și cunoștințele persoanei despre obiect; afectivă: aprecierea, emoțiile trăite vs de obiect; comportamentală: acțiunile persoanei, atitudinea față de obiect.

Analizând comunicarea, С.Пăunescu [6, pag. 329] surprinde coordonatele ei, totodată referindu-se la conținutul noțiunii de conduită verbală, evidențiind:

1. *Coordonatele afective*: starea de receptivitate afectivă în relație cu familia, partenerii de joc, adulții; reacția afectivă pozitivă față de obiecte; reacții afective diferențiale în cadrul grupului; reacții afective de joc (diverse tipuri de joc); reacții afective de acțiune (activitate); comportamentul afectiv complex (gesturi, mimică, atitudini); exprimarea stărilor afective verbal; nevoia afectivă a comunicării.



2. *Coordonatele motivaţionale*: satisfacţia afectivă a comunicării verbale; interesul manifestat pentru diferite forme ale comunicării; impulsul de a se exprima pe sine; plăcerea de a-şi comunica gândurile, simţămintele, realizările, dorinţa şi satisfacţia de a „conversa”; dorinţa de comunicare prin simboluri grafice, scris; înţelegerea vorbirii, comunicării interumane.

3. *Coordonatele funcţionale*: elaborarea şi organizarea limbajului la toate nivelurile; dezvoltarea limbajului interior, oral, scris;

4. *Coordonatele operaţionale*: dezvoltarea proceselor de cunoaştere prin limbaj; dezvoltarea proceselor intelective prin limbaj (formarea conceptelor); dezvoltarea strategiilor mintale; dezvoltarea structurilor afectiv-motivaţionale; dezvoltarea structurilor decizionale; dezvoltarea personalităţii prin limbaj; dezvoltarea potenţialităţii integratoare prin limbaj; dezvoltarea funcţiilor compensatorii.

Vizarea acestor coordonate arată cât de vastă este problematica limbajului şi cât de mult sunt implicate alte laturi ale personalităţii în dezvoltarea lui. Este greu să desprinzi limbajul din sfera psihicului, această desprindere făcându-se doar artificial, pentru studiu. Forma sub care se desfăşoară conduita verbală cât şi relaţia dintre parteneri în comunicare imprimă un anumit conţinut de idei şi o anumită fluentă a vorbirii. Conduita verbală este supusă unui control riguros al conştiinţei (în cazul normalităţii) şi este superioară oricărei alte forme de comportament pe care-l subordonează, direcţionează şi stimulează, impune valoare limbajului utilizat în diverse situaţii sub influenţa capacităţilor psihice şi în relaţie cu acestea. Conduita verbală poate exprima preferinţele şi atitudinile umane, dar şi capacităţile psihice şi culturale.

E.Verza [10, p.44] foloseşte termenul de conduită verbală ca sinonim cu cel de comportament verbal, deoarece atât conduita verbală cât şi comportamentul verbal desemnează valoarea limbajului utilizat în diverse situaţii sub influenţa capacităţilor psihice şi în relaţie cu acestea. Conduita verbală şi comportamentul uman general se influenţează reciproc. Reglarea comportamentului uman se fundamentează pe controlul voluntar, iar cuvântul, cu încărcătura semantică şi pragmatică, devine instrumentul reglator al comportamentului final. Conduita verbală se modifică în raport cu evoluţia psiho-fizică a copilului, cu schimbările motivaţionale şi afectiv-voliţionale. Pe baza feed-back-ului secvenţial, are loc o evaluare a rezultatelor parţiale a conduitei verbale, iar datorită feed-back-ului global, ele sunt integrate în schema blocului de execuţie şi se evaluează efectul final, eficienţa. În funcţie de eficienţă, conduita verbală este supusă unui proces de analiză din partea conştiinţei şi, ca urmare, este acceptată, respinsă sau corectată. Efectul final pozitiv sau negativ al conduitei verbale



influențează personalitatea și viitoarele sancționări din partea conștiinței. Astfel, se ajunge la elaborarea feed-back-ului în reglarea conduitei verbale. Este importantă deducția la care am ajuns și care o transpunem prin alte cuvinte: cunoașterea umană nu poate evolua decât în prezenta capacității de comunicare, a răspunsului afectiv și a comportamentului uman adecvat mediului concret. Analizând viziunile autorilor se impune necesitatea cercetării complexe a dimensiunilor tangențiale stabilite, a dependenței dintre ele în interacțiunile umane.

Evaluarea conduitei verbale la preșcolarii cu tulburări de limbaj oferă informații care pot optimiza, eficientiza intervenția logopedică. Pentru evaluarea conduitei verbale a unui grup de preșcolari cu tulburări de limbaj (TGL-III, 5 ani) a fost aplicată **Grila Observarea conduitei verbale în diverse situații de comunicare.**

Ipoteză lansată în cadrul acestei cercetări afirmă că conduita verbală a preșcolarilor cu TL și cu DT se va deosebi prin nivelul dezvoltării abilităților verbale, prin exprimarea/exteriorizarea manifestărilor emoționale și activismul în comunicare.

Scalele evaluate: *Abilități verbale, Manifestări emoționale, Activism în comunicare.*

Tabel 1. Grila de observare a conduitei verbale a subiecților cu TL și DT

Scalele	Etaple	
	Et. I	Et. II
1. Abilități verbale		
Vocabular diversificat, folosește propoziții desfășurate: - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Sensibilitatea gramaticală, ajustează gramatical expresiile, se evidențiază tendința de autocorecție - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Promptitudinea răspunsului - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
2. Manifestări emoțională		
Exprimă emoții verbal și non-verbal (asociază emoțiile cu cuvinte și expresii faciale, vorbește despre emoțiile sale: bucurie, tristețe, furie). - foarte rar 1 p.		



- uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Cunoaște și folosește formule de politețe în comunicare - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Emoțiile evidențiate/stări emoționale (cum este copilul) - îngrijorare, neliniște 1 p. - liniște, relaxare 2 p. - radiant, bucuros 3 p.		
3. Activism în comunicare		
Solicit și cere ajutor semenilor - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Solicită ajutorul maturului (cere explicații, informații sau ajutor de la adulți când are nevoie) - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		
Sugera și inițiază jocuri care implică mai mulți copii - foarte rar 1 p. - uneori 2 p. - frecvent 3 p.		

Observarea s-a realizat în două etape: spontană și planificată.

La etapa spontană, se creează o situație de comunicare spontană. În camera unde se află copiii intră un matur. Timp de 10 min maturul tace, nu interacționează cu copiii, ulterior, timp de 20 min, propune copiilor diverse activități (să se prezinte pe sine, să prezinte copiii din grup, să organizeze un joc, să povestească despre familia sa, etc.).

La etapa planificată, copiii sunt preîntâmpinați că va veni cineva - un matur, va pune întrebări, iar ei să se comporte politicos, să fie amabili, să răspundă la întrebări, să îndeplinească ce li se propune.



Toți preșcolarii cu TL au avut un comportament identic: nu s-au salutat, nu au manifestat interes față de maturul străin. Cei cu DT s-au salutat cu maturul, au anunțat educatoarea că cineva a venit, îl întrebau ”pe cine căutați?, ce doriți?”, întrebau colegii ”cine a venit?”.

Când maturul a început să interacționeze (să solicite copiilor să se prezinte pe sine, pe copiii din grup, să organizeze un joc, să povestească despre familia sa), copiii au reacționat diferit. Consemnarea detaliată a Conduitei verbale a preșcolarilor cu TL și DT conform scalelor grilei, a încheiat prin Media rezultatelor, ilustrată în Figura 4.

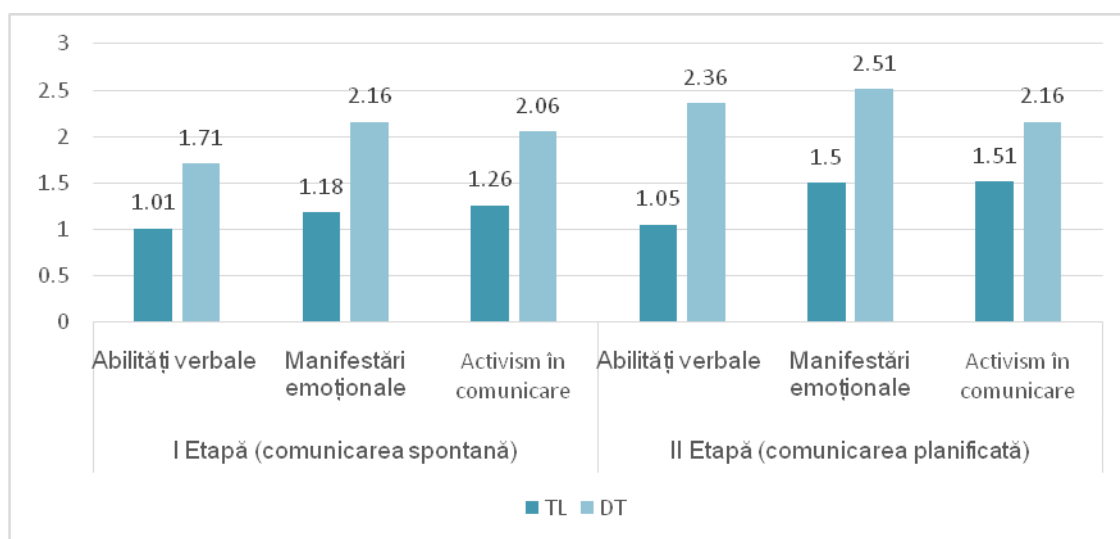


Fig. 4. Media rezultatelor la *Conduita verbală* pe scale, etape spontană și planificată, preșcolari TL și DT (puncte)

La scala *Abilități verbale*, etapa spontană, preșcolarii cu TL au acumulat 1,01 puncte; preșcolarii cu DT au obținut rezultate mai înalte – 1,71 puncte.

Preșcolarii cu TL nu folosesc propoziții desfășurate, cu cei din jur nu interacționează. Ei evitau colaborarea, să vorbească, să îndeplinească cerința maturului. La întrebări repetate au răspuns scurt, ”da/nu”, numeau colegul, dar nu pe sine, s-au observat ezitări în răspuns, de parcă erau în căutarea cuvintelor potrivite. Preșcolarii cu DT au reacționat cu precauție, însă au fost deschiși spre relaționare și comunicare. Se numeau pe sine, colegii, au descris prietenii, animăluțele îndrăgite, jocurile preferate. Propozițiile alcătuite erau desfășurate, sintactic corect alcătuite. Prelucrarea statistică prin metoda *U Mann-Whitney* stabilește diferențe statistice semnificative între grupurile de subiecți TL și DT, la scala *Abilități verbale* ($U=658,000$; $p=0,001$).



La scala *Manifestări emoționale*, etapa spontană, preșcolarii cu TL au acumulat 1,18 puncte, cu DT - 2,16 puncte. Preșcolarii cu TL nu au reușit să se adapteze situației de comunicare apărută spontan, erau încordați, îngrijorați, neliniștiți, mimica înfricoșată. Preșcolarii cu DT s-au manifestat liniștit, mai încrezuți, mimica relaxată, vioaie cu nuanțe de amabilitate și politete. Diferența între rezultatele preșcolărilor cu TL și DT este statistic semnificativă ($U=691,500$; $p=0,001$).

La a treia scală *Activism în comunicare*, etapa spontană, rezultatele subiecților sunt la fel polarizate. Subiecții cu TL întrunesc punctaj jos - 1,26 puncte, copiii cu DT acumulează punctaj mai ridicat - 2,06 puncte. Testul *U Mann-Whitney* evidențiază diferență statistic semnificativă între grupurile TL/DT ($U=712,000$, $p=0,001$). Specific preșcolărilor cu TL este lipsa interesului/necesității în comunicare și a dorinței de a comunica, împăcare cu faptul că răspund scurt la întrebări; indiferență și nedorință de a întreține sau iniția o discuție. Preșcolarii cu DT, inițiază și întrețin discuția, adresează întrebări, solicită ajutor și explicații.

A doua zi, s-a realizat a II-a etapă – planificată a Grilei Observarea conduitei verbale a preșcolărilor. Ei știau că în oșpeție va veni un matur. Copiii au manifestat curiozitate "Cine?", dar și o stare de angoasă, neliniște "Ce va face?, Ce ne va întreba?". După cum se vede în fig. 2.18., media rezultatelor la *Conduita verbală, la toate cele trei scale*, etapa a II-a planificată, la fel este diferită la preșcolării cu TL și DT.

La scala *Abilități verbale* preșcolării cu TL au acumulat 1,05 puncte, față de preșcolării cu DT, care au acumulat – 2,36 puncte; s-au constatat diferențe statistic semnificative ($U=313,500$; $p=0,001$). Deși copiii au fost preîntâmpinați că va veni un oaspete și li s-a propus unele expresii modele pe care le pot folosi, oricum, preșcolării cu TL au folosit puține cuvinte, propoziții simple. Anticiparea evenimentului nu a produs schimbări evidente.

Anticiparea evenimentului a avut impact bun asupra preșcolărilor cu DT, răspunsurile erau prompte, ceea ce explicăm prin faptul că, montarea psihologică i-a predispus; a avut însemnătate prevenirea copiilor despre ceea ce va urma. De asemenea, s-a activizat vocabularul, inițiau discuții dădeau întrebări; au fost mai degajați, mai relaxați, propuneau jocuri.

La scala *Manifestări emoționale*, preșcolării cu TL obțin 1,5 puncte. și preșcolării cu DT-2,51p. Prin aplicarea testului *U Mann-Whitney*, a fost constatăată existența diferenței statistice între rezultatele înscrise de preșcolării cu TL și DT ($U=618,000$; $p=0,001$). Starea emoțională a preșcolărilor cu TL și DT a fost diferită. Preșcolării cu TL, ca și la etapa spontană, au fost îngrijorați, expresie mimică de uimire, agitație, nu au verbalizat emoțiile, adresările către matur și semenii erau



reduse, sărace lipsite de emoționalitate, pe când copiii cu DT au manifestat o gamă de emoții (de la neliniște până la înflăcărare, entuziasm, încântare; ..), au vorbit despre propriile emoții sau emoțiile colegilor (eu mă tem ..., eu mă bucur ..., el e supărat, mama va fi fericită), au folosit formule de politețe în adresările către semenii și maturi.

La scala *Activism în comunicare*, vedem o ușoară creștere a rezultatelor, totuși menținându-se o deosebire între grupurile de subiecți. Punctajul atins de subiecții cu TL rămâne a fi jos - 1,51 puncte. Media rezultatelor preșcolariilor cu DT este în creștere ușoară față de etapa spontană și a atins valoarea de 2,16 puncte. Aplicarea testului statistic a confirmat că între subiecții TL și DT există diferență statistic semnificativă ($U= 901,500$, $p=0,001$). Preșcolarii cu TL nu s-au folosit de sugestiile primite, nu au fost activi, nu au prezentat inițiativă și nu au fost receptivi. Preșcolarii cu DT s-au implicat în activitățile propuse, unii au propus jocuri din propria inițiativă.

Concluzii

Există diferențe statistice semnificative între rezultatele subiecților cu TL și DT la scalele grilei *Observarea conduitei verbale*. Etapa spontană a relevat unele dificultăți subiecților, explicate prin momentul „necunoscutului”: abilitățile verbale au fost restrânse în expresii; emoțiile negative au dominat (îngrijorare, încordare, neliniște, agitație, angoasă), iar activismul în comunicare afectat de lipsa inițiativei și necesității de comunicare și relaționare. Etapa planificată nu a produs mari schimbări în conduita verbală. Evident, rezultatele la fiecare scală sunt joase pentru copiii cu TL totuși, familiarizarea lor cu ceea ce va urma înlesnește puțin, dar pozitiv, psihocomportamentul.

Conduita verbală a copiilor cu DT la fiecare etapă (spontană și planificată) a avut o varietate mai amplă, încărcătură emoțională pronunțată, cu dominarea pozitivului; activism și interes ridicat în colaborare, comunicare, exprimat prin poziția corporală și organizarea comunicării. Ei au putut să-și regleze emoțiile și să relaționeze echilibrat emoțional.

Bibliografie

1. Carantină, D. Relația dintre tulburările de pronunție și tulburările psihomotrice. București, 2011.
2. De Vito, J.A. Human Communication: The Basic Cours. N.Y, 1988.
3. Doron, R., Parot, F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006.
4. Drăgulescu, R. Teoriile psiholingvistice ale comunicării. În: AUA, series philologica, stiintele umaniste si provocarile viitorului european. Sibiu: Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, 2008, p.137–142.



5. Negură, I., Losîi, E. Psihologia generală. Chișinău: IIC, 2010.
6. Păunescu, C. (coord.) Introducere în logopedie. București: EDP, 1976.
7. Popovici, D-V. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale. București: Pro Humanitate, 2004.
8. Rășcanu, R. Psihologie și comunicare. București: Editura Universității, 2001.
9. Sillamy, N. Dictionar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 2000.
10. Verza, E. Conduita verbală a școlărilor mici. București: EDP, 1973.
11. Verza, E. Tratat de logopedie. București: Humanitas, 2003.
12. Zlate, M. Fundamentele psihologiei. Iași: Polirom, 2006.
13. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: НПО Модэкс, 2002.
14. Мясищев В.Н. Психология отношений/Под ред. А.А. Бодалева. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011.
15. Стернин И.А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж: «Гарант», 2015.



HANDICAP, DIZABILITATE, DEFICIENȚĂ HANDICAP, DISABILITY, DEFICIENCY

CZU 376

Florin Botosineanu, doctor în psihologie, profesor asociat,
Universitatea "Al. I. Cuza", Iasi, România

Motto: „Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și drepturi” (art. 1 din Declarația Universală a Drepturilor Omului).

Rezumat

Dizabilitatea este unul dintre mijloacele semnificative de diferențiere socială în societățile moderne, marcat substanțial de influența unor ideologii. Modul în care o societate exclude anumite grupuri sau indivizi implică procese de încadrare în categorii, punându-se accentul pe apariția și identificarea unor incapacități, pe aspectele inferioare și inacceptabile (de ex., serviciile destinate persoanelor cu retard mintal au fost dominate mult timp de ideea că aceste persoane ar reprezenta o amenințare la adresa societății).

Cuvinte-cheie: nevoi speciale, deficiență, dizabilitate, handicap, incapacitate.

Abstract

Disability is one of the significant means of social differentiation in modern societies, marked by the influence of some ideologies. The way a society excludes certain groups or individuals involves categorization processes, with the emphasis on the emergence and identification of inability, on the lower and unacceptable aspects (e.g. services for mentally retarded people have long been dominated by the idea that these people would pose a threat to society).

Keywords: special needs, deficiency, disability, handicap, incapacity.

Chiar dacă percepția socială se bazează pe o multitudine de indicatori, caracteristicile fizice ale individului constituie totuși o informație esențială în judecarea acestuia. Începând de la prima impresie, percepția Celuilalt se fondează mai ales pe reacțiile emoționale de atracție sau de respingere, pentru conturarea cărora fizicul constituie o informație foarte pertinentă dacă avem în vedere faptul că societatea actuală valorizează corpul tânăr, sănătos și frumos. În aceste condiții, deficiența fizică poate constitui o sursă de discriminare importantă pentru persoana în cauză. Prin intermediul acestor idei încercăm să evidențiem mecanismele socio-cognitive specifice care se declanșează atunci când percepem o persoană cu deficiențe fizice (dar nu numai), și care vor ghida în mod cvasi-automat comportamentul față de acea persoană. Poate că prezentarea acestor mecanisme va permite ca ele să fie recunoscute sau măcar conștientizate și astfel vor contribui la modificarea modului nostru de relaționare cu cei din jur.

Davis [6] apreciază că un anumit concept de standard referitor la corpul omenesc trebuie să fi existat întotdeauna în istoria omenirii. Ființele umane par să aibă o dorință inerentă de a se compara



cu altele, însă ideea de *normă*, de *standard* este mai puțin o condiție a naturii umane decât un atribut al unui anumit tip de societate; în consecință, acest concept capătă accepțiuni diferite, în funcție de contextul istoric și de cel teritorial.

Circumscrie spiritului capitalist dominant în societățile occidentale începând cu secolul al XIX-lea, opinia lui Marks [20] încadrează problematica definirii normalității într-o unitate indisolubilă cu industrializarea și urbanizarea, procese care au avut în epocă un rol important în producerea dizabilității, și aceasta nu numai din cauza condițiilor precare de muncă și, consecutiv, a accidentelor foarte frecvente. Producția mecanizată presupunea o forță de muncă uniformă, care să realizeze sarcini similare, iar activitatea nu era organizată potrivit diferențelor fizice și intelectuale dintre oameni. În contextul schimbărilor economice și sociale, săracii, criminalii, cei cu probleme de sănătate mintală, împreună cu toți pe care în prezent îi desemnăm ca persoane cu dizabilități erau considerați o problemă pentru economia capitalistă, întrucât nu erau în măsură să se angajeze în activitățile productive. Astfel, ei erau considerați ca o amenințare care ar trebui gestionată într-un fel, iar controlul se putea exercita prin intermediul instituțiilor de tipul azilului sau al casei de corecție, care s-au impus rapid ca modul convențional de tratament al devianților.

Termenul de *standard (normal)* aplicat corpului omenesc a apărut la jumătatea secolului al XIX-lea [6] înlocuind conceptul de *ideal*, având același sens. În artele figurative (pictură, sculptură) a existat întotdeauna tendința de idealizare a corpului omenesc, însă arta exprima o formă ideală pornind de la premisa că omul real se situează fatalmente sub ideal. Prin definiție, se considera că nimeni (în afară de zeități) nu ar putea avea corpul ideal, ceea ce echivala cu faptul că nici un individ nu putea emite pretenția că ar prezenta trăsături fizice conforme aceluia ideal. Ca formă vizuală, antonimul idealului era considerat *grotescul* (reprezentat îndeosebi în decorațiunile arhitecturale, cum ar fi cele de pe fațadele catedralelor), însă acesta nu echivala cu dizabilitatea, ci semnifică umanitatea obișnuită, apartenența la ceea ce numim astăzi normalitate. Dacă exista credința că idealul de corp omenesc nu poate fi atins de nicio ființă umană, atunci se admitea că fiecare om ar fi putut prezenta, într-un anumit sens, o formă și un grad de dizabilitate.

Dacă multă vreme grotescul a fost acceptat și tratat ca o expresie a umanității obișnuite, la un moment dat a apărut tendința de excludere a organismului cu dizabilitate din cultură, din societate,



din ceea ce se considera normal. Din ce motiv? Pentru că noțiunile de normă, de standard, de medie au devenit un domeniu nou al cunoașterii, statistica, definită inițial ca „aritmetică politică”, adică o compilație de informații despre un stat (respectiv, despre o stare).

Scurt istoric al dizabilității

Încă din Antichitate oamenii s-au comportat ambivalent față de persoanele cu dizabilități. Astfel, în epoci diferite, comportamentele au oscilat între eliminarea purtătorului și divinizarea lui, ca trimis al zeilor. De exemplu, în Antichitatea greco-romană, infirmitatea era văzută ca un blestem. Un nou-născut care avea o diformitate era un avertisment adresat unui grup social vinovat care risca să se abată de la calea „cea dreaptă”. În aceste condiții, nou-născutul trebuia trimis înapoi la „expeditori” pentru a arăta că mesajul a fost primit și interpretat cum se cuvine. Aceasta se realiza printr-un procedeu special numit expunere, care presupunea abandonarea copilului cu handicap în afara spațiului cetății, la voia zeilor. Așadar, un gest ritualic care însă nu impunea o crimă directă, ci una indirectă. Sensul real al eugenismului, dincolo de justificarea eufemistică construită prin apelul la stratul mitic al mentalului colectiv, este punctat însă de Platon. Țelul prim al acestei practici este conservarea rasei umane, aceasta putând fi afectată de prea mulți oameni cu handicap, care, transmițându-se urmașilor, ar risca să amenințe pe termen lung estetica întregii rase umane.

În cultura europeană medievală, persoanele cu dizabilități erau de multe ori angajate ca bufoni la curtea unor nobili sau chiar la curtea regală. În fapt, un astfel de individ nu avea doar funcția de a-i amuza pe cei din jur, ci juca și un fel de rol de protecție, deoarece era văzut și ca fiind „din afară, din altă lume”, ca realizând legătura cu lumea supranaturală, suprapământeană.

Epoca clasică a fost marcată de ceea ce Foucault numea „marea închidere”, societatea începând să manifeste dorința ca toți cei care ofensau ordinele regale (adică săracii și vagabonzii, în marea lor majoritate persoane cu dizabilități) să dispară. Totuși, trebuie spus că în această perioadă au apărut oameni ca abatele de L'Epée, care a inventat un sistem de comunicare pentru persoanele cu deficiențe de auz sau Louis Braille, care a inventat sistemul de scriere care-i poartă numele, folosit și astăzi de persoanele care au deficiențe de vedere. Pe lângă faptul că au permis acestor persoane accesul la comunicare și la cultura universală, ei au înființat primele școli pentru persoanele cu deficiențe, oferindu-le accesul la cunoaștere, șansa primară a integrării.



Astfel, în Franța, debutul secolului XX a marcat apariția primei legi care reglementa învățământul special și aplicarea, între altele, a scalei metrice a lui Binet, care putea diferenția între elevii „normali” și cei „speciali”. De fapt, elevii recomandați pentru educația specială erau acei elevi care se găseau cumva „între cei propuși pentru învățământul normal și cei propuși pentru spitalizare” [11, p. 50]. Deci ideea educației separate a apărut la începutul secolului și a durat până în anii '60, când a început să se discute despre integrare.

În concluzie, de-a lungul istoriei, au funcționat trei modele de comportament față de persoanele cu deficiențe. Primul model în ordine cronologică viza, într-un fel rareori declarat, de obicei mascat sub forma unui ritual, *eradicarea* persoanelor cu dizabilități, cauzele fiind fie de natură religioasă, fie pur și simplu faptul de a fi diferiți: „Ca urmare [...] au fost judecați ca fiind inutili (întrucât nu contribuie la rezolvarea problemelor comunității), periculoși (au puteri malefice sau transmit comunității un mesaj amenințător de la zei) sau pur și simplu nu merită să trăiască o viață chinuită” [24, p. 233]. Odată depășită această fază a eugeniei, model care va reveni de nenumărate ori de-a lungul vremii până în zilele noastre, dorința de disociere dintre „normali” și „anormali”, sub influența creștină, a dus la apariția primelor instituții, aflate de obicei sub ocrotirea bisericii, unde erau adăpostiți săracii și deficienții.

Al doilea model, *reabilitarea*, marchează trecerea de la deficientul asistat, total dependent de cei din jur și obiect al carității, la persoana cu handicap care este văzută ca un membru al comunității, diferit, dar care poate să evolueze, să participe la viața comunității. Apare aici, pentru prima dată, principiul normalizării ca explicație pentru diferențele dintre bărbați și femei, dar și dintre persoanele cu dizabilități și ceilalți. Astfel, acceptând diversitatea, se poate trece peste diferențele funcționale lucrând pentru reabilitarea deficienților până la atingerea pragului maxim de dezvoltare, care diferă de la o persoană la alta.

Fundamentat pe noile concepte legate de drepturile omului, modelul *social* promovează egalitatea și respectul pentru diversitate și atribuie deficienței cauze sociale, mai exact cere societății să ofere persoanelor cu dizabilități posibilitatea de a participa la viața comunității (prin servicii, prin adaptarea clădirilor și a mijloacelor de transport în comun, prin facilitarea comunicării etc.). Acest model favorizează incluziunea socială, dialogul și nondiscriminarea, favorizează autonomia și



permite persoanelor cu deficiențe să participe la procesul de decizie în ceea ce privește viața sa și cea a comunității de apartenență. Depășind viziunea funcționalistă, acest model promovează egalitatea de șanse și are o contribuție importantă la eliminarea barierelor (fizice, comunicaționale sau de altă natură) care împiedică realizarea incluziunii socio-profesionale a persoanelor cu dizabilități.

Evoluția istorică a termenilor

În mod evident, reprezentarea socială a persoanelor cu dizabilități se poate „exprima”, se poate „exterioriza” prin cuvintele utilizate în discuțiile directe sau atunci când sunt evocate acestea, dar este foarte posibil ca și cenzura, nu neapărat autoimpusă, ci și cea exterioară, socială, în ceea ce privește uzul termenilor receptați ca având încărcătură peiorativă să poată influența în sens pozitiv respectiva reprezentare socială. Mai exact, cineva care vorbește despre *handicapați* este mai probabil să nu valorizeze respectivele persoane, în vreme ce, dacă îi desemnează ca fiind *persoane cu dizabilități/deficiențe*, eventual *cu nevoi speciale*, așezându-i implicit în sfera umanului, ceea ce inițial poate fi doar exterior și impus are șanse să se interiorizeze și să capete statut de element al reprezentării.

Evoluția terminologică din științele având ca obiect omul (de la medicină la psihologie și de la sociologie la antropologie etc.) poate fi pusă în primul rând pe seama evoluției calitative a metodelor de cercetare, fapt care a condus la apariția unor noi abordări ale cauzisticii în domeniu, din ce în ce mai vastă și mai complexă. Noile realități trebuie definite, clasificate și organizate și, în măsura în care nu mai pot fi acoperite de termenii existenți, se impun o serie de termeni noi, mai adaptați, poate chiar mai proprii. Pe de altă parte, multiplicarea condițiilor pe care individul trebuie să le îndeplinească pentru a face față cerințelor societăților moderne reduce substanțial numărul celor care pot să le îndeplinească.

Dacă în trecut, cunoașterea unui meșteșug sau știința de carte erau competențe sociale suficiente, astăzi, pentru o integrare socială eficientă, înțelegerea unor limbaje de specialitate, utilizarea computerului și a telefonului mobil etc. sunt condiții sine qua non pentru a fi considerat un cetățean la fel cu ceilalți. De multe ori, discriminarea pornește tocmai de la constatarea diferențelor de performanță dintre oameni, iar de aici și până la emiterea unor aprecieri privind nivelul intelectual sau aptitudinal al celuilalt sau până la lansarea unor etichete verbale



(*incapacitate, handicap*) – care, folosite cu lejeritate, produc adesea frustrări ce duc în timp la apariția și consolidarea unor sentimente de inferioritate – nu e decât un pas.

Știm din genetică că fiecare om este unic și diferit de toți ceilalți. Pe de altă parte, fiecare om se dezvoltă într-un anumit context socio-cultural, și acesta influențează într-un mod particular evoluția ulterioară a fiecăruia dintre noi. Astfel, felul în care reacționăm, capacitățile pe care le dezvoltăm, modul de viață cotidian, toate fac parte din individualitatea noastră. Plecând de la această concepție privitoare la ființa umană, putem înțelege cât de mult contribuie societatea la crearea condițiilor „handicapante”, pentru că o persoană cu dizabilități depinde în mai mare măsură de mediul în care trăiește decât ceilalți. Problema care se pune este de fapt în ce măsură capacitățile funcționale ale persoanei aflate într-un anumit context fizic și social interacționează pentru a forma fie un mediu participativ, fie unul „handicapt”, deoarece mediul reflectă foarte bine atitudinile și reprezentările sociale care determină ce este și ce nu este normal [10].

Așadar, modul în care societatea recunoaște și respectă diferențele dintre membrii săi poate fi o măsură a felului în care fiecare membru al societății își găsește sau nu locul în cadrul acesteia sau este marginalizat, o marginalizare care nu se reflectă în mod obligatoriu în nivelul de trai. Societățile evolute asigură membrilor săi șanse egale, dar problema care se pune este în ce măsură le permite să se dezvolte pentru a-și atinge potențialul maxim. Cu referire directă la persoanele cu dizabilități, o integrare socială reușită presupune recunoașterea acestora ca persoane cu drepturi depline, care nu sunt doar asistate, ci contribuie activ la dezvoltarea societății din care fac parte. Uneori, simplul fapt de a identifica o persoană cu deficiențe ca făcând parte dintr-o categorie distinctă echivalează cu o etichetare ce va avea anumite efecte asupra participării sociale sau a integrării acestora.

Persoanele cu deficiențe au fost numite generic *persoane cu handicap* sau chiar *handicapați*, termen care desemnează indivizii ale căror aptitudini fizice sau psihice, fie ele înnăscute, fie dobândite, sunt net inferioare persoanelor cu aceeași vârstă cronologică, el neputând fi recuperat în totalitate, ci doar într-un anumit grad, prin compensare sau ameliorare, în funcție de posibilitățile sale reale. Observăm și în legislația din România o evoluție a definiției handicapului de la „Handicap – se referă la dezavantajul social, la pierderea și limitarea șanselor unei persoane de a



lua parte la viața comunității la un nivel echivalent cu ceilalți membri. El descrie interacțiunea dintre persoana cu dizabilități și mediu” (*Hotărârea de Guvern 1215/2002 pentru aprobarea Strategiei naționale privind protecția specială și integrarea socială a persoanelor cu handicap din România*), la „Persoanele cu handicap sunt acele persoane cărora, datorită unor afecțiuni fizice, mentale sau senzoriale, le lipsesc abilitățile de a desfășura în mod normal activități cotidiene, necesitând măsuri de protecție în sprijinul recuperării, integrării și incluziunii sociale” (*Legea 448/2006, privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap, modificată prin H.G. 10/2008 și O.U.G. 86/2008*).

Care este evoluția etimologică a cuvântului *handicap*? În română, termenul vine din engl. *handicap*, care la origine nu a fost un cuvânt simplu, ci o sintagmă, compusă din trei unități semantice diferite: *hand in cap*. Expresia era folosită pentru desemnarea unui joc în care partenerii își disputau diverse obiecte personale după un preț fixat de arbitru. Obiectele erau puse într-o căciulă (*cap*) și erau extrase la întâmplare, cu mâna (*hand*). În timp, sintagma care căpătase coerență semantică a ajuns să se sudeze și din punct de vedere fonetic, astfel luând naștere cuvântul *handicap*, care, cel puțin la origine, avea o componentă semantică constantă legată de ideea de hazard. În secolul al XVIII-lea (1754), cuvântul *handicap* începe să fie aplicat la cursele hipice. Prin „cursă cu handicap” se înțelegea aceea cursă în care șansele inegale ale cailor erau, în principiu, egalizate prin obligația celor mai buni de a purta o greutate în plus, în funcție de performanțele anterioare deja confirmate [cf. 28, p. 151]. Extensia conținutului semantic al handicapului continuă prin glisarea de la limitarea capacităților cailor, la limitarea capacităților oamenilor, apoi, de la limitarea capacităților umane, la consecințele acestor limitări. Trăsătura comună care a facilitat extinderea termenului din domeniul curselor în cel al capacităților umane este destul de transparentă, trecând prin ideea de dezavantaj; treptat, termenul *handicap* s-a generalizat, ajungându-se ca sintagma *persoană cu handicap* să înlocuiască progresiv termenii *invalid*, *infirm*, *paralitic*, *debil*, *idiot* etc., care începeau să fie receptați ca având conotații peiorative și devalorizante, inducând prin aceasta o atitudine de superioritate pentru cei valizi în fața persoanelor cu dizabilități. Astăzi, în semnificația sa cea mai generală, termenul *handicap* este folosit în foarte multe domenii pentru a indica, în general, un dezavantaj (de natură economică, socială etc.) care creează cuiva o stare de inferioritate.



Așadar, deplasarea semantică a termenului de *handicap* de la semnificația originală oarecum restrânsă la semnificația actuală mai extinsă a fost însoțită și de o transformare la nivel lexical de la ceea ce s-ar putea numi „egalitatea în concurență”, la un „dezavantaj în concurență”. O asemenea deplasare apare ca un proces deja încheiat din moment ce simpla pronunțare a cuvântului *handicap* induce automat o idee defavorizantă. Ideea de dezavantaj și dificultate pe care o cuprinde în sine termenul de handicap nu a apărut însă, la început, decât prin raportare la un context social. Interesa deci dezavantajul social al individului, și nu alte stări de inferioritate. De la semnificația sa socială, termenul de handicap a fost deturnat apoi spre o semnificație accentuat medicalizată, când în prim-plan nu se mai situează dezavantajul social, ci dezavantajul biopsihic, interpretat ca o consecință a unei maladii, a unei devieri de la normalitatea somato-psihică. De la ideea de consecință a maladiei se trece apoi la maladia însăși, astfel încât, în numeroase contexte, termenul *handicap* este folosit ca substitut pentru *boală*, *maladie*, *deficiență*, *anormalitate* etc. Astfel, în loc de *deficiență fizică*, se folosește tot mai des sintagma *handicap fizic*, în loc de *deficiență de auz*, se spune *handicap de auz*, în loc de *boală mintală* s-a generalizat expresia *handicap mental*.

Delimitări conceptuale

Cronologic vorbind, primul termen generic folosit cu referire la persoanele cu deficiențe este cel de *handicap*. Definit, în accepțiunea comună, ca pierderea sau limitarea șanselor de a lua parte la viața comunității la un nivel echivalent cu ceilalți membri sau, în terminologia Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), ca „un dezavantaj rezultat dintr-o deficiență sau incapacitate care limitează sau împiedică performarea unui rol social normal de către un anumit individ”, termenul se referă la interacțiunea dintre persoana cu deficiență și mediu, trimitând preponderent la aspectul social al problemei. O schimbare de perspectivă apare în definiția dată de OMS persoanei cu handicap, care ar fi „un subiect a cărui integritate fizică sau mentală este diminuată, temporar sau definitiv, congenital sau sub efectul vârstei, al unei boli sau al unui accident, iar consecința este compromiterea autonomiei sale, a capacității de a urma o școală sau de a-și găsi un loc de muncă”.

Aceeași perspectivă medicală poate fi decelată și în definiția propusă de UNESCO pentru termenul *deficiență*, prin care se înțelege pierderea, anomalia, perturbarea cu caracter definitiv sau



temporar a unei structuri fiziologice, anatomice sau psihologice și [care] desemnează o stare patologică, funcțională, stabilă sau de lungă durată, ireversibilă sub acțiunea terapeutică și care afectează capacitatea de muncă, influențând procesul de adaptare și integrare în mediul școlar, la locul de muncă sau în comunitatea din care face parte persoana în cauză. Evaluarea situației se face prin metode clinice și paraclinice.

În vocabularul de specialitate, termenul de *incapacitate* abordează aspectul funcțional și reprezintă, din perspectiva OMS, „restrângerea sau lipsa (rezultând în urma unei deficiențe) a abilității de a realiza o activitate în maniera sau în limitele considerate normale pentru o ființă umană”.

De-a lungul timpului au fost utilizați diferiți termeni considerați sinonimi: deficiență, incapacitate, nevoi speciale, dizabilități, handicap. Specialiștii în domeniu operează totuși anumite delimitări între acești termeni, utilizându-i, în general, în mod diferențiat, după cum urmează:

– **nevoi speciale (cerințe speciale)**: cerințe specifice ale unei persoane, determinate de existența unor dizabilități, de natura și gravitatea acestora (Institutul Național pentru Prevenirea și Combaterea Excluziunii Sociale a Persoanelor cu Handicap – 2003);

– **deficiență**: absența, pierderea sau alterarea unei structuri ori a unei funcții (anatomică, fiziologică sau psihologică) a persoanei;

– **dizabilitate**: termen generic pentru deficiențe (afectări), limitări de activitate și restricții de participare (Ordinul Ministrului Sănătății și Familiei privind criteriile pe baza cărora se stabilește gradul de handicap pentru copii și se aplică măsurile de protecție specială a acestora nr. 725/12709/2002);

– **handicap**: dezavantaj social, pierderea și limitarea șanselor unei persoane de a lua parte la viața comunității la un nivel echivalent cu ceilalți membri. Termenul descrie interacțiunea dintre persoana cu dizabilități și mediu (*H.G. 1215/2002 pentru aprobarea Strategiei naționale privind protecția specială și integrarea socială a persoanelor cu handicap din România*);

– **incapacitate**: un număr de limitări funcționale cauzate de deficiențe fizice, intelectuale, senzoriale, de condiții de sănătate ori de mediu. Limitările pot fi parțiale sau totale și nu permit



ca o activitate să fie îndeplinită în limitele considerate normale pentru o ființă umană (H.G. 1215/2002 pentru aprobarea Strategiei naționale privind protecția specială și integrarea socială a persoanelor cu handicap din România).

Unul dintre primele modele conceptuale prin care s-a încercat o clarificare a terminologiei utilizată în cazul persoanelor cu deficiențe a fost cel prezentat de cercetătorul american Saad Nagi în 1965. În acest prim cadru conceptual cu ajutorul căruia se încearcă o distincție între patologie, deficiență, limitarea funcțională și incapacitate/dizabilitate, definițiile propuse au fost:

- deficiența este o anomalie anatomică, fiziologică, intelectuală sau emoțională;
- limitarea funcțională se află în legătură cu funcționarea senzoriomotorie a organismului, eficacitatea adaptării la stresul cotidian sau capacitățile intelectuale și de raționament;
- incapacitatea (handicapul) reprezintă limitarea exercitării rolurilor și activităților sociale în raport cu munca, viața familială sau autonomia.

Este important de precizat că Nagi a legat termenul de *incapacitate (dizabilitate)* de consecințele sociale ale handicapului, iar deficiențele și limitele funcționale de atributele personale ale persoanei. Terminologia stabilită de el a fost adoptată în majoritatea mediilor anglofone din America de Nord și a fost utilizată o perioadă lungă de timp.

Noul model, propus de dr. Phillip Wood, prezintă o relație lineară între cauză și efect: boala/leziunea provoacă o deficiență funcțională/organică, care conduce la o incapacitate la nivel comportamental, de unde derivă un dezavantaj (handicap) în raport cu rolurile sociale. Pentru a opera o delimitare între toți acești termeni care au un nucleu comun și totuși nu sunt sinonime absolute, Wood [29] pornește de la cele trei niveluri la care consideră că poate fi analizată o persoană:

- *nivelul biologic* (organismul sau corpul), care suportă o **deficiență** (de exemplu o deficiență a nervului auditiv);
- *nivelul funcțional* (persoana sau individul), care suportă o **incapacitate** (de exemplu incapacitatea de a auzi);



– *dimensiunea socială* (persoana văzută ca ființă socială, ca subiect psihologic); rolurile pe care ni le asumăm în context social (copil, părinte, elev, client etc.) nu pot fi jucate decât în cadrul societății, în interacțiune cu mediul. La acest nivel, deficiența sau incapacitatea se convertesc în **dezavantaj (handicap)**.

Conform lui Wood, handicapul apare exclusiv la cel de-al treilea nivel, funcționând pe dimensiunea socială. Astfel, handicapul îmbracă forma imposibilității, a incapacității de a exercita rolurile sociale, caracteristice fiecărei persoane în decursul vieții sale. Practic, handicapul este creat de mediu, de noi toți, chiar dacă la originea sa se află o deficiență. Continuându-și cercetările pe aceeași direcție, Phillip Wood militează pentru ca termenul *handicap* să-și păstreze accepțiunea specifică de dezavantaj, de diferență defavorizantă, de consecință situațională apărută ca urmare a deficiențelor sau maladiilor invalidante (punct de vedere împărtășit și de OMS), în caz contrar existând riscul apariției unor situații în care subiecții desemnați ca handicapați să fie etichetați depreciativ, la nivelul limbajului comun.

Terminologia vehiculată în legătură cu persoanele cu dizabilități a cunoscut de-a lungul timpului o serie de evoluții, uneori radicale, încadrându-se din acest punct de vedere în tendința generală a căderii în desuetudine și a alunecării spre peiorativ care marchează o parte a lexicului specializat pe subiecte mai sensibile. Urmând în mod natural această cale, o serie de termeni din sfera handicapului au ajuns să fie receptați ca fiind peiorativi atât de către specialiștii în domeniu, cât și de către persoanele cu deficiențe înseși (și am putea aminti aici istoria termenului de *handicap*, care în România începe să fie evitat ca urmare a pătrunderii sale într-o zonă instabilă și aproape periculoasă care poate fi definită, cu un termen la modă, ca *politically incorrectness*), de unde și aducerea în prim-plan a unor termeni noi, mai puțin încărcăți conotativ, despre care se consideră că reprezintă mai bine situația persoanelor în cauză: *dizabilitate*, *deficiență*, *nevoi speciale* etc. Este ușor de anticipat că și evoluția (măcar a unora) dintre acești termeni va putea parcurge în timp aceleași etape, trecând de la semnificația proprie, neutră, denotativă, la sensuri peiorative. Astfel, „termenul «deficiență» [...] derivă etimologic din cuvântul latinesc *defectus* («defecțiune», «lipsă», «scădere»). Prin «contaminare» semantică, cei etichetați drept deficienți pot fi considerați ca fiind inferiori, incapabili” [5, p. 17].



Introducând în ecuație și dimensiunea situațională, P. Minaire propune un model unificator al handicapului, „situația” acoperind „toate relațiile concrete care, într-un anumit moment unesc un subiect sau un grup cu un context în cadrul căruia trebuie să trăiască și să acționeze” [22, p. 375]. Cercetătorul francez consideră că handicapul este de fapt rezultatul unei confruntări dintre incapacitatea persoanei și situația mediului în care aceasta trăiește. Incluzând și aspectele enviromentale, analizate în raport cu situația în sine, modelul complex al lui Minaire pornește de la premisa că o persoană nu este handicapată în absolut, ci în raport cu ceva, iar dizabilitatea nu este caracteristică persoanei, ci mai degrabă interacțiunii dintre aceasta și mediu.

De fapt, la nivel social a fi handicapat înseamnă a fi diferit, altfel spus a fi anormal, raportat la o normă care reflectă, în sens statistic, media capacităților indivizilor dintr-o societate. În mod normal, majoritatea dintre noi auzim, vedem, mergem etc., astfel încât putem spune că normalitatea poate să fie văzută ca o stare bună de sănătate, în vreme ce handicapul, care se situează în afara normei, poate fi văzut ca o sănătate șubredă.

Analogia dintre starea de boală și handicap apare foarte des, mai ales pentru că de multe ori o boală te poate invalida pentru o perioadă de timp, dar mai contribuie aici și ideea că deficiența poate fi o consecință a unei boli sau că acestea pot coexista pentru a produce impresia generală de deficiență. Adesea, confuzia se produce în cazul deficienței mintale care este privită ca fiind la fel cu boala psihică. De fapt, după Șerban Ionescu, „stricto sensu, deficiențele mintale constau într-o insuficientă dezvoltare psihică, în special cognitivă, fiind opuse sub acest aspect demențelor care ilustrează o deteriorare psihică progresivă esențial cognitivă” [25, p. 272]. Astăzi, optica s-a schimbat în ceea ce privește persoanele cu deficiențe și vorbim mai degrabă despre situații creatoare de handicap decât despre o persoană purtătoare de handicap, ceea ce aduce în prim-plan noua viziune, aceea a mediului care creează handicapul. În concluzie, specialiștii consideră că accentul trebuie pus mai ales pe ideea compensării aptitudinilor, discutându-se mai ales despre potențialul persoanei decât despre incapacitatea acesteia.

Dacă admitem că statutul persoanelor cu deficiență „decurge din atitudinea societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine socială (reprezentarea socială) a omului, care este investită cu valoare deplină în societate” [5, p. 333],



atunci nu trebuie să ne mirăm că atitudinea prezentă, formată de-a lungul a 45 de ani de comunism, în care dizabilitatea era considerată o ruşine ce trebuie ascunsă, este mai ales una discriminativă, negativă.

Dizabilitatea este unul dintre mijloacele semnificative de diferenţiere socială în societăţile moderne, marcat substanţial de influenţa unor ideologii. Modul în care o societate exclude anumite grupuri sau indivizi implică procese de încadrare în categorii, punându-se accentul pe apariţia şi identificarea unor incapacităţi, pe aspectele inferioare şi inacceptabile (de ex., serviciile destinate persoanelor cu retard mintal au fost dominate mult timp de ideea că aceste persoane ar reprezenta o ameninţare la adresa societăţii).

Concluzie

Ca obiect de studiu, conceptul de *handicap* se prezintă ca un fenomen care se reconstruieşte mereu, ca o reprezentare ce alternează permanent între forma subiectivă (cea individuală) şi forma obiectivă (cea socială). Construit în contexte sociale şi culturale diferite ca reprezentare a alterităţii, a Celuilalt diferit de noi, dizabilitatea evidenţiază distincţiile sociale în încercarea de a negocia distanţele dintre „ei” şi „noi”. Această negociere se face atât la nivel individual, în intimitatea fiecăruia, cât şi la nivel social, pe baza reprezentărilor care se transmit grupurilor sociale şi asupra cărora fiecare generaţie intervine mai mult sau mai puţin, reprezentările fiind acelea care ne permit să ne facem o idee despre complexitatea conceptului.

Noţiunea de *dizabilitate* ne atinge nu doar în plan intelectual, ci mai ales în plan afectiv, individual. Ea ne afectează imaginea de sine şi modul de relaţionare cu ceilalţi deoarece trebuie să răspundem cu un comportament (milă, compasiune, dezgust, frică, empatie etc.). Bineînţeles că ne punem întrebări şi încercăm să ne înţelegem pe noi înşine mai ales atunci când conştientizăm că reacţiile noastre imediate nu se înscriu într-un model comportamental de acceptare a alterităţii, ceea ce ne produce o serie de reacţii care pot conduce la respingerea celuilalt doar pentru că trebuie să găsim un motiv ca să ne salvăm imaginea de sine faţă de grupul social din care facem parte. De fapt, reprezentările şi comportamentele noastre se înscriu într-un model mai vast care are la un capăt polul medical şi la celălalt, polul social.



Apare astfel, ca un principiu al reformei învățământului, principiul egalizării șanselor de reușită în învățământ, care vizează crearea condițiilor psihopedagogice necesare pentru valorificarea potențialului fiecărui individ. Conceptele pedagogice moderne susțin individualizarea deplină a procesului educativ, pentru ca fiecare persoană să poată dobândi, prin toate formele de instrucție, cel mai înalt nivel posibil de autorealizare. Egalizarea șanselor de reușită în învățământ a fost și este o problemă în toate momentele istorice, la fel și crearea tuturor condițiilor necesare atingerii acestor obiective.

Bibliografie

1. *** *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIH), OMS, Genève, 2001.
2. *** Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, *Dicționarul explicativ al limbii române* (DEX), Editura Univers Enciclopedic, București, 1998.
3. *** Organizația Națională a Persoanelor cu Handicap din România (ONPHR), www.integration.ro.
4. *** World Health Organisation. *International Classification of Functioning, Disability and Health*, Geneva, 2001.
5. Buică, C.B. *Bazele defectologiei*. București: Aramis, 2004.
6. Davis, L. J. „Constructing Normalcy. The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century”, în L.J. Davis [ed.], *The disability studies reader*. London: Routledge, 1997.
7. Dovidio, F.J.; Major, B., Crocker, J. *Stigma: Introduction and Overview*, în T.F. Heatherton, R.E. Kleck, Hebl R.Hull, J.G. Michelle [eds.], *The Social Psychology of Stigma*, New York: The Guilford Press, 2000.
8. Fiske, S. T. „Stereotype, Prejudice and Discrimination”, în D.G. Gilbert, S.T. Fiske și GT: Lindsey [eds.], *The Handbook of Social Psychology*. New York: McGraw-Hil, 1998, p. 357-411.
9. Fiske, S. T., Amossy, R., Herschberg-Perrot, A. **Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société**. Paris: Nathan, 1997.
10. Fougeyrollas, P. „Les déterminants environnementaux de la participation sociale des personnes ayant des incapacités: Le défi sociopolitique de la révision de la CIDIH”, în *Canadian Journal of Rehabilitation*, 1997, vol. 10, no. 2, p. 147-160.
11. [Gardou](#), Ch. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse: Érès, 2005.
12. Goffman, E. *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.



13. Gree, G. *The End of Stigma? Changes in the Social Experiences of the Long-Term Illness*. London: Routledge, 2009.
14. Haghigat, R. „A Unitary Theory of Stigmatisation”, în *British Journal of Psychiatry*, 2001, no. 178, p. 207-215.
15. Ivan, L. „Stereotipuri, prejudecăți, discriminare socială”, în Septimiu Chelcea [coord.], *Psihosociologie. Teorie, cercetări, aplicații*. Iași: Polirom, 2008, p. 337-353.
16. Kawakami, K., Young, H., Dovidio, J.F. „Automatic Stereotyping: Category, Trait, and Behavioral Activations”, în *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2002, nr. 28, p. 3-15.
17. Légal, J.B. „Effets non conscients des stéréotypes sur les comportements et les performances”, *Préjugés & Stéréotypes*, 2005. Projet à l’initiative de l’AFPS et de www.psychologie-sociale.org.
18. Levin, S., Van Vaar, C. (2006), *Stigma and Group Inequality*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
19. Manea, L. „Protecția persoanelor cu handicap: de la instituționalizare la îngrijirea în comunitate”, în E. Zamfir [coord.], *Strategii antisărăcie și dezvoltare comunitară*. București: Editura Expert, 2000.
20. Marks, D. *Disability. Controversial debates and psychosocial perspectives*. London: Routledge, 1999.
21. Mason, T., Carlisle, C., Watkins, C., Witehead, E. *Stigma and Social Eclusion in Healthcare*. London: Routledge, 2001.
22. Minaire, P. „Disease, Illness and Health: The critical Models of the Disablement Process”, în *Bulletin of the World Health Organization*, 1992, no. 70 (3), p. 373-379.
23. Page, R.M. *Stigma*. London : Routledge & Keegan Paul, 1984.
24. [Palacios](#), A., [Romanach](#), J. „El modelo de la diversidad: la Biotica y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional”, în [Derechos y libertades: Revista del Instituto Bartolomé de las Casas](#), 2006, no. 11/2007, p. 231-239, Ediciones Diversitas-AIES, Madrid.
25. Radu, I. *Psihologia educației și dezvoltării*. București: Editura Academiei Române, 1983.
26. Schadron, G. „De la naissance d’un stéréotype à son internalisation”, în **Cahiers de l’Urmis** (en ligne), 2006, no. 10-11, décembre (<http://urmis.revues.org/index220.html>).
27. Schneider, D. *The Psychology of Stereotyping*, The Guilford Press, New York, 2004.
28. Stiker, H.J. *Corpes infirmes et sociétés*. Paris: Dunod, 1997.
29. Wood, P.H.N. „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps”, World Health Organisation, Geneva, 1980.
30. Yzerbit, V., Schadron, G. „Stereotipuri și judecată socială”, în Y.R. Bourhis, J.P. Leyens [coord.], *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*. Iași: Polirom, 1997, p. 97-123.



EDUCAȚIA FINANCIARĂ TIMPURIE **EARLY FINANCIAL EDUCATION**

CZU 37.035

Roxana Bucur, planificator și consultant financiar,
compania PSIHLOGIABANILOR, București

Rezumat

Adulții din viața unui copil, consideră copilul un om mic, o ființă care nu înțelege multe lucruri. El trebuie protejat și securizat. Bineînțeles, fiind mic, copilul are nevoie de protecția și securizarea mediului în care se desfășoară – acestea intrând în sarcinile adulților, însă deși este mic, copilul înțelege lucruri, însă nu le poate exprima. Referindu-mă la educația financiară, această educație poate fi începută de la o vârstă fragedă, copilul putând înțelege concepte grele dacă sunt explicate conform nivelului său de dezvoltare. Educația financiară poate fi făcută și la vârstă timpurie, putându-se a se realiza baze solide pentru o viață financiară prosperă și lipsită de lipsuri.

Cuvinte-cheie: educație financiară, adult, copil, dezvoltare, copilărie.

Abstract

Adults in a child's life consider the child a small man, a being who does not understand many things. It must be protected and secured. Of course, being small, the child needs the protection and security of the environment in which live it. The protection get into the task the adult, however although small, the child understands things, but can not express them. Referring to financial education, this education can be started at an early age, and the child can understand hard concepts if they are explained according to their level of development. Financial education can also be done at an early age, with solid foundations for a prosperous and lacking financial life.

Keywords: financial education, child, adult, development, childhood.

Educația financiară. Norme și riscuri ale acestei "noi" educații

Părinții își doresc tot ceea ce este mai bun pentru copil. Vor să fie fericit, să aibă totul și încearcă să îl ferească, pe cât posibil, de vicisitudinile vieții. Vor să îi ofere o educație de calitate copilului, pentru a fi un adult complet: educat, diplomat [3]. Școala și educația de acasă conferă mai multe paliere educaționale: morală, civică, religioasă, de sănătate și igienă, ș.a.m.d., însă printre ele nu se regăsește educația financiară. Subiectul financiar este, în continuare, considerat un subiect tabu, pe același palier, consider eu, cu educația sexuală. Dacă stăm să gândim la rece, ambele tipuri de educație au repercusiuni și beneficii pe termen lung. Și, din păcate, informațiile din cele două se află din cercurile din afara familiei.

Obiectul acestui articol face referire la educația financiară, astfel că putem să ne concentrăm întreaga atenție asupra educației financiare și să identificăm acele beneficii pe termen lung pentru dezvoltarea, responsabilizarea adultului de mâine.



Educația financiară se referă la ansamblul de metode și de măsuri aplicate sistematic (și în cadru organizat) cu scopul formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale, fizice etc. ale copiilor, ale tineretului sau ale oamenilor ori ale colectivităților umane, care ține de organizarea finanțelor, privitor la finanțe, la circulația banilor, a creditului [6].

Educația financiară vizează sfera financiară din toate punctele de vedere a unei dezvoltări holistice: moralitate, intelectualitate, spiritualitate, social. Sfera financiară însăși se referă atât la individualitate cât și la comunitate, prin crearea de valori pentru creșterea, dezvoltarea comunității și, particular, a individului [4]. Trăim într-un ecosistem care este un conglomerat și conferă o interdependență, iar educația financiară a individului ajută și societatea prin dezvoltarea țării, a comunității din care face parte individul educat financiar.

Din păcate, societatea noastră nu are o lungă istorie cu privire la economie, fiind o țară în dezvoltare și, din acest punct de vedere, educația financiară a indivizilor, abia de câțiva ani 1-2 ani începe să se dezvolte, să își facă simțită prezența și să se afle importanța discuției despre bani, despre scopul lor, despre funcționalitatea lor, despre valorile și principiile guvernate de bani, despre energia lor și a posibilității de salvare a banilor, de multiplicare a lor.

Banii, deși fiecare om îi câștigă, sunt într-o cantitate mai mică sau mai mare; vedem că fiecare deține o cantitate mai mare sau mai mică. De asemenea, vedem că sunt oameni care muncesc din greu pentru ei și sunt oameni care muncesc puțin, dar câștigă mult. Fără o educație financiară solidă, putem considera, ceea ce există în mentalitatea socială din țara noastră, că "banii se fac greu", că "viața este nedreaptă", vizând aceste dezechilibre. Ca în fiecare știință există informații, teorii care se aplică aceluși domeniu și sunt cunoscute numai de o anumită categorie de oameni și anume: specialiștii domeniului respectiv. Din fericire acest domeniu poate fi cunoscut de toți oamenii dacă se oferă importanța adecvată. Spun din fericire, pentru că principiile și conceptele financiare sunt ușor de înțeles, nefiind necesar să fii specialist în acest domeniu, iar extinderea sferei financiare este una largă, căci deși ești medic, profesor sau pilot, câștigi bani și banii sunt de interes pentru fiecare om, pentru fiecare profesie, iar de la a îi câștiga și până la a îi păstra, a fi realizat financiar, a fi prosper, a avea o siguranță financiară pentru tine și familie sau pentru a câștiga mai mulți bani pot exista hibe de informații, informații distorsionate, ceea ce produce dezechilibre financiare și categorii financiare diferite.

"Banii se fac greu" consistă o informație limitată, o hibă conceptuală cu privire la modul în care se câștigă banii. Banii conferă valoare. Numărul banilor spune despre gradul de valoare adus



societății din care faci parte. Un angajat într-o fabrică va avea o anumită cantitate de bani deținută în urma muncii sale, fiind o parte dintr-un întreg angrenaj care numără zeci, sute sau mii de alți oameni. Un antreprenor va avea o anumită cantitate de bani, mai mare față de un angajat prin faptul ca el însuși prin afacerea sa, prin fabrica sa, păstrând exemplul de mai sus, aduce o valoare mult mai mare pentru comunitate decât unul dintre sutele de angajați [4]. Dacă cineva consideră că ”viața este nedreaptă”, poate să consulte multiplele posibilități prin care poate aduce valoare comunității sale și acest aspect poate fi rezolvat, cantitatea de bani fiind mai mare decât până acum. Cum spuneam există această posibilitate, cu atât mai mult cu cât societatea noastră este în dezvoltare; avem loc să mai creștem, iar cel care va avea o parte considerabilă din această dezvoltare va avea și banii cei mai mulți [7].

Cum nu există o curriculă creată pentru acest subiect și predat în instituțiile de învățământ, educația financiară comportă subiectivism în funcție de experiențele personale ale celui care ”predă” educația financiară. Această nuanță este necesară a fi luată în calcul și a se face ceva în acest sens: o sistematizare a metodelor, a conceptelor predate, a valorilor și principiilor transmise. Momentan educația financiară se face acasă sau în comunitate prin evenimente, informații ce se află din diverse părți, din surse mai mult sau mai puțin subiective și din literatura de specialitate tradusă din afară, căci la noi există puține lecturi pe acest domeniu. Toate acestea reprezintă bucăți dintr-un puzzle important pentru dezvoltarea noastră ca adulți responsabili. Bucățile de puzzle sunt dispartate, dispensate, iar acesta poate reprezenta un real risc al tinerei generații care învățată cu tehnologia, cu educația online, poate ”prinde” fragmente de informație, fără a avea formată abilitatea necesară a pune ”cap la cap” și a întregi educația financiară solidă pentru ei și pentru siguranța viitorului lor. Riscul lecturii din afară poate fi reprezentat de lipsa adaptabilității la societatea, la normele legislative ale țării, însă se pot învăța principii cu privire la finanțe personale foarte puternice. Evenimentele educaționale pot consta în riscul de a promova un anumit produs sau concept ca unic valabil și potențator pentru educația financiară.

Pentru educația financiară este necesar să se asimileze atât informația financiară corectă și echitabilă, cât și formarea deprinderilor, a capacităților de decantare a informațiilor primite din diferite părți, de a pune în practică principiile enunțate de această ”nouă” educație, să acționeze conform acesteia și să ”predea” aceste concepte, putând, în primul rând, să evalueze pentru sine nivelul aplicabilității, respectiv a însușirii cunoștințelor financiare.

Educația financiară: principii, valori, concepte



Educația financiară vizează sfera principiilor, a valorilor pe care banii le au; metodele și deciziile pe care un om le poate avea în raport cu rodul muncii sale: banii.

Concepte precum economisirea, împrumutul, investițiile – multiplicarea banilor, vin abia după ce se află scopul banilor, modul în care ei funcționează și după ce se asimilează informația privind valoarea lor percepută.

În educația financiară, cum am amintit mai sus, pot apărea informații subiective, din experiența personală a părinților, a rudelor, prietenilor sau chiar a membrilor comunității, iar informația poate fi una pervertită. Necesitatea înțelegerii principiilor pe care se fundamentează educația financiară este esențială pentru a putea crea un sistem și pentru a da mai departe următoarei generații fundația financiară a educației lor.

Copiii dar și adulții au nevoie să definească explicit scopul banilor, să înțeleagă modul în care banii circulă și să le perceapă adevărata valoare, astfel putând să lucreze la educația lor, să stăpânească banii, și anume să înceapă să îi economisească, să îi multiplice pentru a-și schimba statutul social și financiar, pentru a avea o siguranță financiară pentru ei și familia lor.

Aceste concepte, deși par abstracte, atât pentru copii, cât și pentru părinți, ele pot fi prezentate în manieră ludică sau de poveste, facilitându-se educația.

De când îi câștigăm, banii pot pune stăpânire pe noi, făcând apel la dorințele și nevoile noastre. Conform piramidei lui Maslow, noi, ca ființe umane, dar și sociale, totodată, avem nevoie de ceea ce se cheamă: „nevoi de bază”, respectiv alimente care necesită bani ca să le cumpărăm și să ne satisfacem această nevoie, precum și cea de a fi acoperiți, de a avea un veșmânt și un acoperiș deasupra capului, ceea ce se numește: „nevoia de securitate”. Apoi nevoia de apartenență, din perspectiva financiară, înseamnă bani pentru ieșit în oraș, pentru a avea o parteneră sau un partener și pentru a petrece timp alături de el/ea, precum și de prieteni, iar nevoia de stimă de sine, de încredere, respect, pot fi clădite prin stilul de viață adoptat care necesită, și ele, bani. Ultima nevoie, cea mai înaltă nevoie, cea de autoactualizare, vizează sfera cea mai costisitoare din punct de vedere financiar; nivel care presupune un înalt grad de educație financiară prin posibilitatea de a putea realiza aceste nevoi satisfăcute tot cu bani, traduse fiind prin posesiuni de lux pe care să ți le permiți cu adevărat sau filantropie și moștenire, „ceea ce lași în urma ta pentru generația următoare sau generațiile următoare”.



Aceste nevoi, pot fi percepute de oameni și din sfera dorințelor. Ei pot considera că au suficient de mare capacitate financiară, astfel încât să sară o etapă, un nivel și să își dorească să petreacă timp cu prietenii în vacanțe de lux, deși nu are satisfăcută nevoia de securitate. Oamenii sunt subiectivi, fie că vrem să recunoaștem sau nu, abordând, în mare parte, lucrurile și, mai ales în sfera financiară, subiectiv, relaxat, astfel, ajungem să ne scape din vedere nevoile și să ridicăm dorințele la nivelul de nevoi financiare, ca în exemplul cu vacanțe în locul nevoii de securitate. Considerând necesar să ne satisfacem nevoia de apartenență la un grup social, de prieteni alegem să mergem cu ei în vacanțe, dezvoltând și sedimentând această relație, în detrimentul nevoii de securitate, de a avea un acoperiș deasupra capului.

În funcție de modul în care percepem lucrurile, putem să avem o educație financiară funcțională și benefică generațiilor sau nu. Modul în care ne lăsăm influențați de strategiile de marketing este iarăși un subiect de discuție privind educația financiară. Informațiile la care suntem supuși și modul în care ne ținem în frâu dorințele și acționăm asupra accedării pe piramida lui Maslow determină gradul de realizarea a nivelului de educație financiară acumulat.

Cum facem educație financiară?

Dacă, din păcate, nu avem încă posibilitatea să învățăm la școală, vom învăța din ceea ce se numește educație non-formală și educație informală. Se dorește implementarea educației financiare în instituțiile de învățământ, atât de stat, cât și private, însă momentan copiii au posibilitatea să învețe în cadrul opționalelor pe care le găsesc în instituțiile private de învățământ, iar în maniera non-formală la ateliere, la evenimente, la workshop-uri și din cărți sau caiete de lucru ori de sarcini; materiale ce au început să ia amploare în România; fondatorii lor fiind români pasionați de educație financiară, specialiști în domeniu.

Educația informală vizează, din perspectiva educațională generală, nu neapărat a celei de educație financiară, imprecizia informațiilor. Pe de o parte are avantajul asimilării informațiilor în baza sferei afective, dar, pe de altă parte, are subiectivismului informațiilor transmise care pot perverti informația sănătoasă, punând baze instabile unei construcții de lungă durată și, șubredă, totodată, datorită lacunelor pe care se bazează.

Să nu ne fie frică că copiii nu pot înțelege aspecte ce țin de finanțe personale. Ei sunt capabili să înțeleagă, atât timp cât conceptele sunt explicate pe înțelesul lor, și anume: cu materiale concrete, integrând ludicul în prezentarea acestora [1]. Copilul învață prin joc. Copilul râde: "Înțelepciunea și iubirea mea e jocul". Tânărul cântă: "Jocul și înțelepciunea mea e iubirea". Bătrânul tace: "Iubirea și



jocul meu e înțelepciunea" („Trei fețe” – Lucian Blaga). Pe lângă joc, copilul învață și din povești. Caracterul fantastic implicat în destăinuirea unor fapte, în lectură îl acaparează și reușește să identifice informațiile corecte și sănătoase pentru dezvoltarea lui, astfel încât „învățarea” să se realizeze fără prea mare efort și fără a fi percepută ca o activitate greoaie, conferindu-i sentimente plăcute, emoții pozitive de plăcere, bucurie, căci descoperă lumea în care trăiește [5].

Pentru a forma principiul, pentru a învăța copilul concepte ținând de sfera finanțelor personale el poate fi adus într-o lume de povești în care principiile să fie prezente în cadrul unei lecturi (acum există și în România lectura financiară pentru copii). În baza lor se pot iniția jocuri despre bani și folosindu-se banii adevărați în schimburi, precum jocul: „La magazin”, „La piață”, „În supermarket”, „La magazinul de jucării”, „În parcul de distracții”, „De-a mama și de-a tata”, integrându-se comportamente financiare și vorbindu-le despre rolul banilor „La serviciu”, astfel încât copilul să adopte comportamente și atitudinea corectă față de bani, căci banii au rolul lor și au o anumită valoare, iar noi, oamenii, muncim pentru ei pentru a ne putea întreține, sistematizând, totodată, diferența dintre o nevoie și o dorință [2].

Educația financiară pune bazele unui adult responsabil, unui adult disciplinat, iar concepte precum economisirea și investiția – multiplicarea banilor, aflate la o vârstă fragedă, creează premisele unei dezvoltări eficiente pentru obiective financiare mari, pentru adultul de mâine. Deprinzând comportamentul de a aștepta primirea recompensei, acum, mai târziu, va putea să aștepte achiziționarea unei mașini cash, în locul unei mașini achiziționate pe credit, va avea însușite aceste comportamente care îi „spun” care este varianta sănătoasă pentru buzunarul lui, pentru a achiziționa un bun la adevărata lui valoare, prin salvarea banilor necesari până să strângă banii necesari achiziționării aceluși bun [7]. Ideea de împrumut, la fel de bine poate fi aflată la această vârstă prin prezentarea consecințelor de termen lung în cadrul poveștilor, iar o astfel de lectură există pe piața din România, astfel încât copiii să înțeleagă ce înseamnă a avea bani și ce înseamnă a nu avea și a folosi banii altuia pentru scopurile tale, pentru a cumpăra ceva ce îți dorești. Ajutorul primit necesită întoarcerea banilor și cu o sumă în plus (dobânda) [4].

Copiilor le pot fi transmise informații financiare prin imitarea comportamentelor părinților cu privire la bani, ceea ce fac când iau banii. Ei sunt atenți în ceea ce privește modul în care părinții se raportează la bani: dacă cheltuie sau economisesc, ce atitudine au față de bani. Astfel, este bine ca ceea ce vorbim cu copiii să și punem în practică.



Discuțiile cu copiii noștri despre bani sunt recomandate, astfel încât ei să aibă informații cu privire la bani, la importanța lor, valoarea și modul în care funcționează.

Poveștile – lecturile despre educație financiară care există pe piață reprezintă suportul pentru învățarea conceptelor finanțelor personale. Poveștile, de asemenea, pot fi ”inventate”, create de părinți pentru a le oferi copiilor lor informații esențiale despre a economisi, despre a cheltui, despre a își multiplica banii. Una dintre aceste lecturi, ”Mărunțilă și Bancnoțilă”[2], oferă perspectiva economisirii și a cheltuielii prin două personaje reprezentative. Pe parcursul mai multor ani, sunt prezentate cele două obișnuințe și integrează consecințele acestor concepte.

Pe lângă aceste practici, copiii pot învăța, se pot educa financiar prin implicarea lor în discuțiile familiei cu privire la bani, prin asistarea la realizarea listei de cumpărături, la procurarea alimentelor necesare, a obiectelor necesare, la discuțiile cu privire la nevoi și dorințe, precum și la planificarea pe termen scurt, mediu și lung a vacanțelor, a cumpărării mașinii/ schimbării mașinii, achiziționării casei [6].

Copiii pot fi merge cu părinții la serviciu, dacă le permite acest lucru angajatorul sau domeniul de lucru, însă, astfel, văd cum se câștigă banii. Pot fi luați la vizionări de apartamente și să fie prezenți la discuții care țin de bani, cum sugerează Robert Kiyosaki în cartea sa de succes mondial *Tată bogat, tată sărac* [7].

Copiii sunt însetați de cunoaștere și absorb fiecare informație pe care o primesc. De ce nu le-am oferi informația dacă mai târziu se vor izbi de ea?!

Așa cum „Testul prăjiturii” ne indică performanțele academice înregistrate la testările academice și succesul înregistrat în mediul profesional, acest test poate fi privit și din perspectiva gestionării emoțiilor cu privire la bani.

Poate sunt părinți care nu mai vor să ducă muncă de lămurire cu copiii lor în parc când văd o vată de zahăr pe băț sau în magazin când văd o jucărie foarte frumoasă ce vor să fie cumpărată și nu pleacă din acel loc până când nu li se cumpără și numai după ce au atras atenția nu numai părinților, cât și persoanelor din jurul lor cu privire la dorința lor. Ei bine, gestionarea emoțiilor și informațiile cu privire la finanțele personale, ajută nu numai la această vârstă, cât și mai târziu, la vârsta adultă [4]. Odată purtate discuții despre bani, aflate informații despre finanțele personale din povești și din jocurile de rol, copiii vor înțelege în momentul în care părinții vor vorbi cu copiii lor despre câți bani iau la ei pentru respectiva plimbare, respectiv sesiune de cumpărături, despre obiectivul lor cu privire



la ce vor cumpăra și cât vor costa acele obiecte, lucruri propuse pentru a fi cumpărate. De asemenea, diferența dintre nevoile și dorințele de pe listă, iar în eventualitatea în care există abateri, care sunt criteriile după care se vor face abateri. Poate fi vorba despre o abatere în ceea ce vizează nevoia sau poate suma de bani în care se poate încadra abaterea. Cu toate acestea, însă, este necesar ca părinții să aibă grijă asupra acestor excepții pentru a nu deveni o regulă. Abaterea de la principiile stabilite, de la obișnuințele transmise, poate crea confuzie.

În realizarea educației financiare a copiilor, dar nu numai este necesar să implicăm atât sfera afectivă și anume emoțiile încercate: frustrările cu privire la a aștepta îndeplinirea dorinței, recompensa și termenul lung în care se poate finaliza aceasta și disciplina. Disciplina dacă nu este avută în vedere, se poate să ne ducă la eșec, prin inconsecvență [[3]. Pentru copii setarea unui obiectiv: un camion care costă mult, se poate cumpăra în momentul în care strângem bani și renunțăm la mai multe mașinuțe care costă mai puțin decât camionul, dar care îl face să se bucure mai puțin decât acela, iar a ne abate de la acest obiectiv, de a cheltui banii pe mașinuțe sau altceva. Emoția de satisfacție resimțită în momentul atingerii obiectivului mare, îl determină pe copil să fie disciplinat și să obțină, astfel, lucruri mărețe în viață, atât în viața financiară, cât și în alte aspecte ale vieții. Informațiile transmise printr-o educație solidă are repercusiuni și asupra celorlalte aspecte ale vieții, construind un profil matur al adultului de mâine.

Bibliografie

1. Albu, E. *Psihologia vârstelor*. Târgu Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2007.
2. Bucur, R. *Mărunțilă și Bancnoțilă*. București: Psihologiabilor, 2016.
3. Campbell, Ross. *Educația prin iubire*. București: Curtea Veche, 2001.
4. Clason, S. George. *Cel mai bogat om din Babilon*. București: Almatea, 2004.
5. Crețu, Tinca. *Psihologia copilului*. București: Credis, 2005.
6. Jenkins, H. Natalie. *Cât ai cheltuit pe asta? Cum să ai noroc la bani fără să pierzi în dragoste*. București: Editura Trei, 2014.
7. Kiyosaki, T. Robert. *Tată bogat, tată sărac*. București: Curtea Veche, 2009.



**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**STRUCTURE AND CONTENT OF THE QUALITY MANAGEMENT MODEL OF
THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF FUTURE TEACHERS IN THEIR INITIAL
TRAINING IN THE UNIVERSITY**

**STRUCTURA ŞI CONȚINUTUL MODELULUI DE MANAGEMENT AL CALITĂȚII
CUNOȘTINȚELOR PROFESIONALE ALE VIITOARELOR CADRE DIDACTICE ÎN
PROCESUL FORMĂRII LOR ÎN UNIVERSITATE**

CZU 378

Кононенко Н.В., канд. пед. наук, ассистент,
Южноукраинский национальный педагогический университет им.
К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Резюме

В статье затронута проблема качества профессионально-педагогических знаний будущих педагогов в процессе их подготовки в высшей школе, раскрыта методология и логика обоснования модели управления качеством профессионально-педагогических знаний будущих педагогов в процессе их подготовки в высшей школе, охарактеризованы структура и содержание ее составляющих.

Ключевые слова: профессионально-педагогические знания, качество знаний, будущие педагоги, модель подготовки в высшей школе, структура модели.

Abstract

The article deals with the problem of quality of future teachers' professional and pedagogical knowledge in the process of training at higher educational institution, which is determined by the methodology of organization of this process. The logic of justification of the management model of quality of future teachers' professional and pedagogical knowledge in the process of training at higher educational institution is revealed, the structure and content of its components are described.

Keywords: professional and pedagogical knowledge, quality of knowledge, future teachers, model of training at higher educational institution, structure of model.

Rezumat

În articol este pusă în discuție problema calității cunoștințelor profesionale ale viitoarelor cadre didactice în procesul formării lor în universitate, este expusă metodologia și logica fundamentării modelului managementului calității cunoștințelor profesionale ale viitoarelor cadre didactice, sunt relevate structura și conținutul modelului de management al calității cunoștințelor profesionale ale viitoarelor cadre didactice.

Cuvinte-cheie: cunoștințe profesionale, calitatea cunoștințelor, viitoare cadre didactice, modelul de management al calității, structura modelului.

Особенностью современной науки является понимание и отношение к производству знаний как инновационной деятельности, которая является источником экономического роста общества и конкурентоспособности его производств. В рамках этой проблематики все больше



внимания уделяется изучению природы знания, его качеств и возможности их целенаправленного и преднамеренного достижения.

В исследованиях, посвященных проблеме подготовки будущих педагогов, отмечается, что профессиональные знания, в состав которых входят психолого-педагогические, предметно-научные, методологические, общекультурные, представления о соответствующем опыте практической деятельности, обеспечивают преимущество в профессиональной деятельности и основание для профессионального развития личности. Особенно важными в понимании сущности работы педагога и особенностей его педагогической деятельности являются признание ее обусловленности не только закономерностями психического и социального развития воспитанников, их возрастными и индивидуально-психическими особенностями, но и способностью самого педагога к их выявлению, осмыслению и преобразованию (Г. Беленькая, О. Бермус, А. Богуш, Э. Карпова, Л. Коваль, Л. Козак и др.).

Следует отметить, что качество подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности сегодня определяется в основном объемом и прочностью усвоенных знаний и не учитывает необходимость их гибкой адаптации и изменению в связи с меняющимися условиям профессиональной деятельности, социальными заказами и ценностями, новыми научными данными .

Возможность управления качеством знаний в условиях учебного процесса высшего учебного заведения осложняется рядом противоречий. Это противоречия между: быстро и неуклонно растущим объемом информации и ограниченным временем подготовки специалистов в высшем учебном заведении; принципиальной целостностью всех процессов и явлений, которые происходят в мире и фрагментарных их отражением в научных знаниях, которые разделены на фундаментальные и прикладные, гуманитарные и естественные, специальные знания по отраслям науки; целостной природой человека как «предмета воспитания» и разрозненной, не интегрированной системой профессиональных знаний о его развитии, обучении и воспитании в образовательном процессе.

Цель статьи – раскрыть логику построения модели управления качеством профессиональных знаний будущих педагогов в учебном процессе высшей школы. Исходным моментом в методологии исследования было понимание знания как зафиксированной в сознании человека информации, которая с определенной степенью достоверности, точности и полноты отображает объективные свойства, закономерности существования и



функционирования, связи и отношения предметов, явлений и процессов в окружающем мире. По форме своего существования и содержания эти знания различаются как перцептивные и понятийные, дискурсивные и интуитивные, явные и неявные, эмпирические и теоретические, декларативные и процедурные и т.д.

Профессиональные знания по сути являются результатом отображения и структурирования в сознании педагогов, как субъектов познания, разнообразной информации, которая раскрывает сущность и природу воспитанника определенного возраста, становления и развития личности способами обучения и воспитания; формы и методы взаимодействия участников педагогического процесса, которые организуются и направляются действиями педагога. В соответствии с культурными и социальными нормами, которые зафиксированы терминами «педагогические» и «профессиональные», это знания по своему содержанию отображают особый объект познания, - педагогический процесс, - свойства которого должны быть осознаны педагогом, как субъектом деятельности.

Констатация факта, что профессионально-педагогические знания принадлежат будущему педагогу, как субъекту, который только овладевает профессиональной деятельностью, привлекает внимание к особенностям познавательной ситуации, в процессе которой происходит осознание этих знаний, а именно: в условиях учебного процесса целостный образ объекта предстоящей профессиональной деятельности (педагогический процесс, его цели, способы и методы организации и др.) представлен множеством учебных дисциплин и воспроизводится при участии многих посредников (преподавателей, авторов учебников и методических пособий, других источников информации). В этих обстоятельствах процесс построения у будущих педагогов субъективного образа объекта профессиональной деятельности и отображение его в соответствующих знаниях усложняется, поскольку наполняется информацией, которая не упорядочена и концентрирует внимание на целях многих учебных дисциплин и предметов их познания.

Исследования психологов (Л. Выготский, П. Гальперин, В. Давыдов) показывают, что формирование знаний является более сложным явлением, чем отображение в сознании ученика сообщения учителя или текста учебника. Доказано, что качество знания, которое фиксируется и откладывается в сознании ученика, зависит от ориентировочной основы познавательных действий, с помощью которых предмет познания выделяется среди других и подводится под определение в форме понятия. Понятие «модель» в исследовании понимается как определенный



мыслительный образ, который отображает объект, существующий вне самого субъекта познавательной деятельности (Е. Ксенчук, А. Леонтьев, Б. Советов, Л. Фридман, М. Шишкина и др.). В отличие от психического образа, который фиксирует предмет на уровне восприятия, модель отображает фрагмент реального мира на уровне мышления, то есть на базе оперирования соответствующими представлениями, теоретическими знаниями и практическим опытом. В педагогических исследованиях моделирование трактуется как теоретический способ отображения форм существования, строения, состава и структуры функционирования или развития педагогического объекта через определение его компетентного состава и внутренних связей, которые обеспечивают возможность качественного и количественного анализа динамики изменений исследуемого педагогического явления.

Первым шагом в разработке модели управления качеством профессиональных знаний будущих педагогов является обоснование педагогических условий при которых этот процесс осуществляется. Уточним, что в рамках философского толкования, понятие «условие» отображает отношение определенного предмета (явления, процесса) к окружающим его явлениям и процессам. В отличие от причины, которая непосредственно порождает определенное явление или процесс, условие создает среду, окружение, в котором последние возникают, существуют и развиваются. Важным условием этой среды является возможность его описания в терминах конкретной сферы деятельности, которые поддаются целенаправленному конструированию. Следовательно, педагогические условия в модели рассматриваются как качественная характеристика объективных факторов образовательной среды, которые отображают основные условия их организации; это совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса учебного заведения, которые целенаправленно создаются и реализуются в образовательной среде и гарантированно обеспечивают достижения намеченной цели.

В обосновании педагогических условий управления качеством профессиональных знаний будущих педагогов исходили из положения психологии, соответственно которому развитие и замена качественных характеристик деятельности происходит как развитие и смена качественных характеристик субъекта. При этом источником развития выступают противоречия между субъектом и объектом, которые разрешаются благодаря целенаправленной и специально организованной активности субъекта, в которой он обнаруживает свое отношение к объекту и пониманию его свойств [1, 3]. В процессе подготовки будущих педагогов к профессиональной



деятельности это отношение осложняется и приобретает особую форму: реальный объект, - педагогический процесс развития, обучения и воспитания детей определенного возраста, на которую должны быть направлены организационные действия педагога и реализованы его педагогические воздействия, замещается идеальными представлениями. Изменения, которые постепенно накапливаются в результате научных исследований и педагогического опыта, приводят к изменениям в содержании подготовки будущих педагогов к этой деятельности, которая происходит через рост объема учебных дисциплин и количества их номенклатуры. Следовательно, первое педагогическое условие, которое обеспечивает управление качеством профессиональных знаний будущих педагогов, находится в плоскости того, что они осознают, овладевая профессиональной педагогической деятельностью, то есть в содержании их обучения. Из психологической теории А. Леонтьева следует, что любая деятельность начинается из осознания личностью того, что является предметом и целью ее деятельности [3]. Однако в процессе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, студенты фактически осознают не реальные свойства предмета будущей профессиональной педагогической деятельности, а представления о них, которые отображены в содержании учебной дисциплины. При этом на содержание этих представлений накладывают отпечаток знания о профессионально-педагогической деятельности, которыми владеет преподаватель учебной дисциплины; адекватность и полнота его собственных представлений относительно этой деятельности, понимание места и назначения знаний и умений, которые формируются во время изучения учебной дисциплины в их предстоящей профессиональной деятельности. Учитывая эти обстоятельства, первым педагогическим условием управления качеством профессиональных знаний будущих педагогов определяем интеграцию и упорядочение содержания учебных дисциплин на основании базовых понятий, которые отображают свойства предмета будущей профессиональной деятельности педагога.

При определении следующего педагогического условия учитывалось, что не все знания, которые отображаются в сознании личности, принимаются, переживаются и становятся органичными составляющим ее деятельности (К. Абульханова-Славская, А. Леонтьев и др.). Доказано, что человек может быть носителем определенных представлений, моральных, этических норм, профессиональных знаний, но при этом не использовать их в собственной деятельности, не принимать и не переживать их как значимую для себя ценность [3, с. 87]. Становление будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе является



многоаспектным, разноплановым, но всегда индивидуальным процессом развития его как личности в пределах профессиональной деятельности. При этих условиях особое значение приобретает самостоятельный поиск будущим педагогами направлений профессионального становления, выбора личной позиции, методов, стратегий и стиля профессиональной деятельности, определения предмета и цели практического действия, которая выявляют их уникальность и индивидуальность как специалистов и субъектов. Эта характерная черта познания приводит к разрыву между образами реального педагогического процесса и его идеальными конструктами. Преодолеть этот разрыв можно в случае самостоятельной познавательной деятельности будущих педагогов, направленной на выделение, осознание и осмысление содержания предстоящей профессиональной деятельности, которое присутствует в информации по каждой отдельной учебной дисциплине. Иными словами, собственный опыт обработки учебной информации должен стать для будущего педагога пространством, в котором есть возможность убедиться в полноте и действенности представлений о сущности педагогического процесса, направленного на развитие, обучение и воспитание детей, организованного средствами педагогической деятельности, которая осуществляется в условиях определенного учебного заведения. Создание личного знания является результатом перерастания внешнего и объективного содержания подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности во внутреннее и субъективное содержание их профессиональных знаний, которые в психологических терминах обеспечиваются процессами интериоризации и экстериоризации.

Основываясь на приведенные выше суждения, второе педагогическое условие управления качеством профессиональных знаний будущих педагогов определяем таким способом: наличие исследовательских заданий, которые требуют самостоятельного рассмотрения педагогических явлений соответственно их функциям в будущей профессиональной деятельности педагога.

Следующее педагогическое условие определялось с учетом того, что природная способность человека мысленно создавать модели желаемого будущего проявляется в таком особом виде познавательной деятельности, как проектирование. Позитивное влияние проектирования на учебную деятельность студентов обеспечивается силой свободы творчества; эмоциональным обогащением жизненного опыта личности переживанием творческого процесса;



возможностью получить предметный (материальный) и духовный (идеальный) результат в виде личных переживаний и достижений.

В определенном смысле, педагогическое проектирование является особым взглядом на будущую реальность педагогической профессиональной деятельности в соответствии с ценностными ориентациями самого педагога, действующими требованиями к результатам деятельности и ее ресурсам. В научных исследованиях оно характеризуется: как выращивание новых педагогических форм, нового содержания, способов организации педагогической деятельности и мышления (Е. Исаев, В. Слободчиков); предварительная разработка основных элементов будущей деятельности (В. Безрукова); содержательное, организационно-методическое, материально-техническое оформление замысла решения педагогического задания (В. Сластенин, О. Мищенко, Е. Шиянов); многоступенчатое планирование (В. Беспалько) и др. Важно, что во всех случаях проектирование понимается как целенаправленный процесс, в результате которого студент (или ученик) учится созданию идеального образа предмета деятельности, осознает собственную систему представлений относительно его преобразования способами деятельности и влияния на результаты преобразования способов осуществления самой деятельности.

Важным моментом в педагогическом проектировании является потребность в обсуждении с другими созданных проектов. В результате обсуждения и взаимодействия с другими, осознаются и проверяются нормы и ценности собственного опыта личности и только при этих условиях они приобретают значения ценностных установок, социальных ориентиров, наполненных личным смыслом (М. Каган, Е. Рогов и др.). С точки зрения психологии, общение с другими представителями педагогической профессии является реальным фоном, на котором выстраивается и развивается профессиональная Я-концепция будущего педагога. В процессе формирования профессиональных знаний, обсуждение с другими результатов познавательной деятельности, в которые фиксируются результаты проектирования развитие ситуаций способами профессиональной деятельности педагога, не только обеспечивают осознание содержания и ценности личных взглядов, позиций и границ их использования, - оно влияет на развитие способов самой деятельности, которая становится предметом обсуждения и критического осмысления.

Создание реальных обстоятельств, которые обеспечивают саморазвитие и самоопределение студентов в содержании подготовки к профессиональной деятельности



обеспечивает преподаватель: именно от методики его преподавания зависит предоставление студентам права в совершении выбора и ответственности за его конечные результаты. Приведенные рассуждения дают основание сформулировать третье педагогическое условие управления качеством профессиональных знаний будущих педагогов – предоставление студентам свободного выбора в процессе проектирования педагогических ситуаций будущей профессиональной деятельности педагога и способов ее осуществления.

Сформулированные и обоснованные педагогические условия управления качеством профессиональных знаний будущих педагогов не имеют сегодня прямого воспроизведения в учебном процессе высшего учебного заведения и их реализация предполагает создание специальной методики, которая является составляющей модели.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Проблемы психологи личности. М. : Наука, 1982.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М. : Совершенство, 1997.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность . М. : Политиздат, 1975.
4. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: Одесса-Киев: Принт, 1998.



CZU 159.922

**ЧТО ТАКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ,
КАК ОНО РАБОТАЕТ И КАК ЕГО РАЗВИВАТЬ?⁹
WHAT IS PSYCHOLOGICAL THINKING,
HOW IT WORKS AND HOW TO DEVELOP IT?
CE ESTE GÂNDIREA PSIHOLICĂ,
CUM EA FUNCȚIONEAZĂ ȘI CUM SĂ O DEZVOLTĂM?**

Ион Негурэ, доктор психологии, конференциар

Резюме

Проф. Петру Желеску и его ученица Елена Бычева провели научное исследование проблемы формирования психологического мышления у студентов психологов в процессе их вузовской подготовки которое обеспечило бы им эффективное решение психологических проблем с которыми сталкивается современный человек и успех в оказании ему своевременную и действенной помощи. Ход и результаты этого исследования изложены в представленной вам монографии.

Abstract

Prof. Petru Jelescu and his student Elena Bycheva conducted a scientific study of the problem of the formation of psychological thinking in students of psychologists in the course of their university training that would provide them with an effective solution to the psychological problems that face modern people and success in providing it with timely and effective assistance. The course and results of this research are set forth in the monograph presented to you.

Rezumat

Prof. Petru Jelescu și discipola sa Elena Bycheva au realizat un studiu științific al problemei formării gândirii psihologice la studenții psihologi în procesul instruirii lor inițiale în universitate, care, odată formată, le-ar oferi soluții corecte și adecvate la problemele psihologice cu care se confruntă oamenii la ziua de azi și le-ar asigura succes în asistența psihologică acordată populației. Mersul și rezultatele acestei cercetări sunt expuse în această monografie.

Б. Франклин, чтобы показать насколько стерильно является формальное учение, приводит смешной анекдот о каком-то эрудированном Джоне, который мог назвать и словесно описать 24 вида лошадей, но когда ему показали лошадь и корову и попросили чтобы он определил, какое из этих двух животных, является лошадью он упал в глубоком унынии и беспомощности. Не смог справиться с этой простой до смешного задачи. Такое может случиться и в нашем просвещенном и компьютеризированном веке. Студент запоминает массу теоретических знаний, воспроизводит их с большей или меньшей

⁹ Елена Бычева, Петру Желеску. *Психологическое мышление студентов психологов*. Кишинэу, 2017 – 180 с.



точностью, но поскольку не был обучен, что с этими знаниями делать, как пустить их в оборот, как ими пользоваться, феномен Эрудированного Джона состоится неизбежно.

Проф. Петру Желеску и его ученица Елена Бычева провели научное исследование проблемы формирования психологического мышления у студентов психологов в процессе их вузовской подготовки которое обеспечило бы им эффективное решение психологических проблем с которыми сталкивается современный человек и успех в оказании ему своевременную и действенной помощи.

Ход и результаты этого исследования изложены в анализируемой нами монографии **«Психологическое мышление студентов психологов»**.

Она состоит из трех глав, введения, заключения и библиографии.

В первой главе, которая содержит теоретический анализ накопленных психологической наукой знаний о психологическом мышлении как профессиональном мышлении психологов авторы установили, что психологическое мышление является одним из важных составных компонентов профессиональной подготовки психолога. Оно представляет собой сложное системное образование, которое включает в себя интеллектуальные, операциональные и личностные составляющие.

Неотъемлемыми характеристиками психологического мышления, показывают авторы, являются: системность, лабильность, осознанность, практическая направленность, зависимость от потребностно-мотивационной и эмоциональной сферы личности, ответственность, неопределенность и сложность в принятии решений, быстрота актуализации, логичность и доказательность, образность, креативность.

Во второй главе, в которой излагаются результаты экспериментального исследования психологического мышления у студентов психологического факультета экспериментально доказано, что в развитии психологического мышления в процессе обучения в вузе наблюдается определенная динамика. Так, например, было выявлено, что у студентов младших курсов определение психологических проблем и постановка вопросов зависит от уровня академической успеваемости, в то время как у студентов старших курсов такой связи не обнаружено.

Также изменяется характер вопросов, которые задают студенты в процессе решения психологических задач. Для студентов начальных курсов характерны закрытые вопросы,



наводящие вопросы, ознакомительные личностные вопросы, вопросы-обвинения. Студенты старших курсов задают больше открытых вопросов. Начинающие психологи задают прогнозирующие и неопределенные вопросы. Практикующие психологи задают практические вопросы.

Авторы определили, что студенты первого курса имеют достаточно размытое, абстрактное представление о стратегиях и методах решения психологических проблем. В их решении они движутся от общего к частному. Студенты второго, третьего, четвертого курсов решают задачи от частного к общему – в описании исследования движутся от описания конкретных методов к описанию общего направления исследования.

В исследовании был обнаружен и описан интересный факт: характерные трудности при решении психологических задач, отмечаемые студентами и практикующими психологами, изменяются: студенты первого курса выделяют недостаток знания и опыта; студенты второго курса отмечают трудности общежитийского плана; студенты третьего курса выделяют трудности интеллектуального характера, студенты четвертого курса – конкретный этап работы, дефицит информации, начинающие психологи – дефицит информации.

Анализ экспериментальных данных позволил авторам показать, что существует определенная взаимосвязь между успеваемостью и уровнем психологической культуры у студентов первого и четвертого курсов: чем выше успеваемость, тем выше сила психологических потребностей.

В третьей главе описываются ход и результаты экспериментального формирования психологического мышления у студентов психологического факультета. Анализ полученных данных показал, что у испытуемых экспериментальной группы были сформированы следующие компетенции: повышение качества гипотез относительно стратегий решения психологической проблемы; обозначение в качестве психологических проблем особенностей личности, эмоциональных особенностей, психолого-педагогических проблем и жизненных неудач; ориентацию на работу с личностью, эмоциональными особенностями. Изменился характер рекомендаций: студенты экспериментальной группы дали больше рекомендаций общего психологического характера, психолого-педагогические и по улучшению межличностного взаимодействия, задавали больше открытых, интерпретационных и практических вопросов.



Данные формирующего эксперимента свидетельствуют также о том, что в экспериментальной группе повысился уровень психологической культуры по шкалам: сила потребности в творчестве, сила потребности в гармоничном саморазвитии, а также общий уровень силы психологических потребностей.

Очень важным и полезным элементом, который содержится в работе, является презентация экспериментальной программе, о ее содержании и принципах разработки. Приводятся конкретные примеры тренинговых заданий и упражнений.

Материалы исследования изложены ясным и доступным языком.

В целом монография Е. Бычевой и П. Желеску является ценным вкладом в развитии теории и практики подготовки профессиональных психологов высокого качества.

Имея в виду, что монография Е. Бычевой и П. Желеску **«Психологическое мышление студентов психологов»** содержит раскрытие специфики психологического мышления, его комплексной природы и что в ней доказана возможность и описаны способы его более совершенного целенаправленного формирования и развития при помощи специально разработанной и применяемой системы психологических занятий, настоятельно рекомендую эту книгу не только тем которые непосредственно занимаются подготовкой профессиональных психологов в вузе, но и всем тем которые стремятся к профессиональному самосовершенствованию и к психологическому мастерству.



AUTORII NOȘTRI:

SIROTA ANDRÉ, docteur d'état, professeur émérite de l'Université Paris Nanterre, France

NEGURĂ LILIAN, PHD, professeur titulaire de l'Université d'Ottawa, Canada

ȘLEAHTIȚCHI MIHAI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar

RACU IGOR, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

MONACHU MARIA MONICA, master în psihologie

NEGURĂ ION, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”

CHITOROGA LUCIA, lector, UPS „Ion Creangă”

JELESCU PETRU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”

ZATUȘEVȘCHI ANA, doctorandă, UPS „Ion Creangă”

JELESCU DUMITRU, doctorand, ULIM

RACU JANNA, доктор хабилитат психологии, профессор Молд. ГУ

КРАСКОВСКАЯ ВАЛЕРИЯ, докторант, КГПУ им. «И.Крянгэ»

КНЯЖЕВА И. А., д-р пед. наук, профессор, Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

ЛИСТОПАД А. А., д-р пед. наук, проф., Южноукраинский Национальный Педагогический Университета им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

МАРДАРОВА И.К., канд. пед. наук, ст. преп., Южноукраинский Национальный Педагогический Университета им. К. Д. Ушинского, Одесса, Украина

PONOMARI DORINA, doctotandă UPS „Ion Creangă”

BOTOȘINEANU FLORIN, doctor în psihologie, profesor asociat, Universitatea "Al. I. Cuza", Iasi, România

BUCUR ROXANA, planificator și consultant financiar, compania PSIHLOGIABANILOR, București, România

КОНОНЕНКО Н.В., канд. пед. наук, ассистент, Южноукраинский национальный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

INSTRUCȚIUNI PENTRU AUTORI

Vă rugăm să citiți cu atenție instrucțiunile de mai jos înainte de a completa și trimite articolele. Textele trimise spre examinare vor fi scrise în limba română sau într-o limbă de circulație internațională în mediul academic (engleză, franceză, germană). Textele în limba rusă vor fi de asemenea acceptate, cu condiția ca ele să se încadreze în profilul revistei. Textele nu trebuie să depășească 40000 de caractere/semne. Ele vor fi prezentate ca atașamente MS Word (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5). Notele de subsol și bibliografia va respecta normele CNAA: [http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf](http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf)

Textele prezentate trebuie să fie precedate de un scurt rezumat în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română (până la 200 de cuvinte) și cuvinte-cheie (în engleză, în limba de bază a articolului și limba română).

Numărul și mărimea figurilor, tabelelor care însoțesc textul nu trebuie să depășească 30% din conținutul de bază al textului.

Textul depus trebuie să includă numele complet al autorului, afilierea instituțională actuală, adresa de e-mail, titlul științific, gradul didactic, postul ocupat, precum și un bios scurt, cu detalierea intereselor sale de cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice și numărul de publicații.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) condamnă cu fermitate și descurajează plagiatul. Toate manuscrisele, înainte de expediere, trebuie să treacă prin testul „Software-ul de detectare a Plagiului” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

Toate materialele prezentate la redacție sunt testate în sistem liber de antiplagiat (www.detectareplagiat.ro).

În scopul asigurării calității și evaluării echitabile a publicațiilor științifice, autorii, la prezentarea articolelor spre publicare, sunt rugați să țină cont de următoarele criterii:

1. Conținutul articolului trebuie să corespundă unui nivel științific înalt al revistei științifice acreditate.
2. Articolul trebuie să dețină caracter original și să conțină o noutate determinată.
3. Lucrarea trebuie să prezinte interes pentru un mediu vast de cititori ai revistei.
4. Obligatoriu, în articol trebuie indicat prin ce diferă viziunea autorului sau rezultatele obținute de cele anterior publicate.
5. Articolele se prezintă la redacție pe suport electronic în varianta editabilă în extensia docx, rtf.
6. Structura articolului:
 - Titlul articolului (Times New Roman, Bold, Font-12, centrat), obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română.
 - Rezumat (Times New Roman, 11pt, distanța dintre rânduri – 1,15, (până la 200 de cuvinte), în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română.
 - Cuvinte – cheie: obligatoriu în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română. (5-6 cuvinte)
 - Textul articolului până la 40000 de caractere/semne (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5)
 - Referințele bibliografice se prezintă în conformitate cu cerințele înaintate de CNAA (se indică în paranteze pătrate, inserate în text, de exemplu [9]. Dacă sânt citate anumite părți ale sursei, după indicele bibliografic se indică și pagina, de exemplu [9, p. 531].)
 - Date despre autor / biodata în limba engleză (N. P., titlul științific, gradul didactic, afilierea instituțională, postul ocupat și regiunea unde își desfășoară activitatea, domenii de interes pentru cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice, email.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) este o revistă științifică, cu acces deschis, în mod liber accesibilă on-line. Recenziile sunt de tipul dublu-anonime: identitatea autorului și cea a recenzentului nu se divulgă reciproc. Recenzarea este efectuată de către doi specialiști în domeniu selectați din cadrul *Colegiului de redacție* sau din *Lista de recenzenti ai revistei*.

O versiune completă a lucrării în format electronic standard corespunzător este depozitată imediat după publicarea inițială într-un depozit online, care este sprijinit de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cu acces deschis, cu distribuire nerestricționată, interoperabilitate și arhivare pe termen lung.

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

Evaluarea inițială la etapa primară a tuturor manuscriselor la nivelul colegiului de redacție pentru a verifica:

- 1.1 Originalitatea
- 1.2 Erori conceptuale, metodologice etc.
- 1.3 Erori lingvistice și de tehnoredactare etc.

Pasul -2

- 2.1 Dacă articolul este acceptat la etapa 1, acesta este supus recenzării duble anonime.
- 2.2 Recenzarea se axează pe: actualitate, noutatea problemei cercetate, originalitatea rezultatelor obținute, semnificația acestor rezultate, corectitudinea prelucrării rezultatelor brute, prezentarea, analiza și interpretarea datelor, respectarea volumului materialului ilustrativ (figuri, tabele etc.), calitatea rezumatelor etc.

Pasul -3

Răspunsul pozitiv și recomandarea de către referenți permite transmiterea articolului pentru o prelucrare ulterioară.

- 3.1 În cazul sugestiilor și recomandărilor, după revizuirea articolului, acesta este prezentat din nou colegiului de redacție.
- 3.2 Colegiul de redacție ia decizia finală în ceea ce privește publicarea articolului.